



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MSPMAS

vårsemesteret, 2014

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Siri Lenes Aga

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Klara Øverland

Tittel på masteroppgaven: **En undersøkelse av læreres erfaring med elever i ungdomskolen som opplever angst.**

Engelsk tittel: A study of teachers` experience with secondary school -students with anxiety.

Emneord:

Angst
Læringsmiljø
Relasjoner
Individuelle tiltak
Lærerens rolle

Sidetall: 71
+ vedlegg/annet: 5

Stavanger, 13.5.2014

Forord

«...men noen ganger tenker jeg at de bare får sitte der til de en dag kjeder seg så mye at de kommer ut av skallet (lærer 10, klasse)» Lund (2004): 33

«om de (lærerne) ser hvordan jeg har det, vet jeg ikke, men jeg vil tro at de ser at jeg ikke trives....Men det er aldri noen som tar det opp med meg, og det hadde jeg faktisk trengt- at noen på en eller annen måte hadde vist at de ser hvordan jeg har det, og brydd seg om det(gutt, 10 kl.) Lund (2004): 65

For noen år tilbake leste jeg boka: Hun sitter jo bare der! (Lund, 2004), og flere av sitatene gjorde uutslettelig inntrykk. Dette fikk meg til å få opp øynene for en elevgruppe jeg visste lite om. Senere har jeg heldigvis fått mer kompetanse og forståelse for elever med sosial emosjonelle problemer. Gjennom min jobb som veileder har jeg erfart læreres frustrasjon og fortvilelse både over elever med psykiske problemer og sin rolle i forhold til denne elevgruppa. Flere lærere har uttrykt en handlingsvegring fordi de er redd for å forverre situasjonen for elever som sliter psykisk. Lærere jeg har møtt i mitt arbeid har hatt ønske om å hjelpe eleven, men manglende kompetanse på psykiske lidelser og ressurser vanskeliggjør dette arbeidet. Dette har gitt meg motivasjon til å skrive denne oppgaven.

Det er mange jeg må takk for at dette har latt seg gjøre. Først og fremst en takk til de fem lærerne som har stilt opp til intervju. Informantene som viste stort mot ved å gi meg innblikk i deres erfaringer, opplevelser og tanker. En takk til min veileder Klara Øverland for god og trygg veiledning gjennom en lang prosess. Takk til Kari Boe og Anne Wilson som har troen på meg, og lagt til rette slik at dette studiet har vært mulig å gjennomføre. De som fortjener den største takken er min fantastiske familie. Mine tre vidunderlige barn og min mann Ragnar som betyr alt for meg. Takk! Uten deres støtte hadde ikke dette vært mulig.

Siri Lenes Aga

Sammendrag

Tema i denne oppgaven er lærernes erfaring og opplevelser med elever med angst i ungdomskolen. Hovedfokuset er på lærernes erfaring med elever med angst og hvordan de selv vil beskrive sin rolle i forhold til denne elevgruppa. Formålet med studien er å få mer innsikt i og forståelse av læreres erfaring. I forsøk på å finne svar på dette ble to forskningsspørsmål utarbeidet:

1. Hvilke erfaringer har lærerne med elever med angst?
2. Hvordan ser lærerne på sin rolle i forhold til elever med angst?

Studien benytter kvalitativ forskningsmetode med semistrukturert intervju med fem erfarne lærere. Under intervjuene ble det brukt lydopptak, som senere ble transkribert, kodet og analysert med hjelp av NVivo. Studiens funn kan ikke generaliseres, men danner grunnlaget for drøftingen. Lærerne forteller om flere kjennetegn om angst som er i tråd med forskningslitteraturen, men kunnskap om ulike typer angst og at elever med angst også kan utagere er noe svak. Lærerne legger beste merke til elever med angst ved muntlige framføringer, i kroppsøving og når eleven er stille og tilbaketrukket i ulike settinger. Resultatene viser at lærere har kunnskaper om læringsmiljøfaktorene støtte, relasjoner og klasseledelse er av betydning for elever med angst. De ser viktigheten av å bygge et trygt klasseromsklima med gode relasjoner, men selv om de innehar denne kompetansen møter de ulike utfordringer i sitt arbeid. Lærerne formidler at det er vanskelig å bygge relasjoner til elever som viser angst, fordi en elev med angst er passiv part i relasjonen. Når det gjelder individuell tiltak viser undersøkelsen at lærerne har lite eller ingen erfaring med tiltak som har sitt utspring i kognitiv atferds terapi. Det er lite utbredt å snakke med eleven om *selve angsten*. Samtalen med eleven blir benyttet som et tiltak, men kan synes litt tilfeldig hva innholdet er og hvor ofte samtalene foregår. Studien viser at lærerne selv mener de ikke har tilstrekkelig kunnskap om angst. De stiller seg positiv til å få tilført ny kunnskap. Samtidig er lærerne tydelig på at de ikke er behandlere. De mener at deres oppgave er å støtte og tilrettelegg faglig og sosialt. Lærerne erkjenner at psykisk sykdom er utenfor deres kompetanseområde. Lærerne viser også en usikkerhet forhold til eleven ved at de ikke vet hvordan de skal stille krav til eleven. De er redde at press og krav kan gjøre eleven mer syk. Usikkerhet kom også til syne i håndtering av skolevegrere. Lærerne møter flere utfordringer i sin jobb med elever med angst. Foruten manglende kompetanse er blant annet mangel på tid og ressurser daglige utfordringer.

Innhold

Forord	ii
Sammendrag	iii
1. INNLEDNING	1
1.1 Formål og forskningsspørsmål.....	2
1.2 Studiens aktualitet.....	3
1.3 Oppbygging av oppgaven	4
2. TEORI	5
2.1 Systemteori og Piantas teori om relasjoner	5
2.2 Teori om angst	7
2.2.1 Forekomst og komorbiditet.....	8
2.2.2 Ulike typer angst.....	9
2.2.3 Angst i skolen og mulige konsekvenser	10
2.3 Tiltak i læringsmiljøet	13
2.3.1 Støtte.....	13
2.3.2 Akademisk støtte- tilpasset opplæring	14
2.3.3 Strukturell støtte- Læreren som klassens leder	14
2.3.4 Emosjonell støtte- relasjonsbygging.....	15
2.3.5 Viktigheten av å bygge gode relasjoner	16
2.4 Individuelle tiltak	16
2.4.2 Psykologisk førstehjelp	18
2.4.3 Avspenning – og pusteøvelser	18
2.4.4 Eksponering og psykoedukasjon	18
2.5 Lærerens rolle	19
2.5.1 Lærer kontra terapeut.....	19
2.5.2 Lærerens kompetanse, rolle og betydning	20
2.6 Samarbeid	21
3 METODE	23
3.1 Valg av metode	23
3.1.1 Kvalitativ intervju.....	23
3.1.2 Vitenskapsteori	23
3.1.3 Forforståelse.....	24

3.2 Det kvalitative forskningsintervju	24
3.2.1 Intervjuguiden.....	25
3.3 Utvalg	26
3.3.1 Rekruttering av informanter og etablering av kontakt.....	27
3.3.2 Informantene	27
3.4 Datainnsamling.....	27
3.4.1 Gjennomføring av intervju.....	27
3.6 Kvalitetsvurderinger av intervjumaterialet.	30
3.6.1 Pålitelighet og troverdighet	30
3.6.2 Overførbarhet	31
3.6.3 Forskningsetikk	31
3.7 Metodiske betraktninger	32
4. RESULTATER	33
4.1 Lærerens erfaring og kjennetegn på angst.	33
4.1.1 Hvordan vil du beskrive elever med angst?	33
4.1.2 Elevens tankemønster	34
4.1.3 Å oppdage angst hos eleven.....	35
4.1.4 Kroppsøving	36
4.1.5 Angstens påvirkning på læring.....	36
4.2 Til rettelegging i læringsmiljøet.	38
4.2.1 Relasjoner.....	38
4.2.2 Klasseledelse	40
4.3. Individuelle tilpasninger.....	41
4.3.1 Samtalen.....	41
4.3.2 Faglig tilrettelegging (støtte).....	43
4.4 Hva lærerne mener om sin egen rolle og kompetanse.	44
4.4.1 Egen kompetanse	44
4.4.2 Ressurser og tid	47
4.4.3 Utfordringer.....	48
4.4. Samarbeid	51
5.0 DRØFTING	52
5.1 Erfaring med- og kjennetegn på angst	52
5.2 Tilrettelegging i læringsmiljøet.....	54
5.3 Individuell tilrettelegging	58

5.3.1 Samtalen.....	59
5.3.2 Tilpasset opplæring.....	59
5.3.3 Kroppsøving	61
5.3.4 Tiltak som bygger på KAT.....	61
5.4 Lærerens rolle.....	63
5.4.1 Lærerens kompetanse.....	63
5.4.3 Utfordringer.....	66
5.4.4 Skolevegring.....	67
5.4.5 Lærer kontra terapeut.....	68
5.4.6 Samarbeid.....	69
5.5 Avsluttende kommentarer.	69
5.5.1 Videre forskning	70
5.5.2 Praktisk implikasjoner	71
Referanseliste.....	72
Vedlegg	

1. INNLEDNING

Psykiske helse og læreren (les: drømmelæreren) ble viet stor oppmerksomhet i statsminister Erna Solbergs nyttårstale 2013. Disse to temaene ble omtalt separat. Hvordan lærere i skole og barnehagen kan være med å gi barn en bedre psykisk helse ble ikke omtalt. Er dette tilfeldig eller er det et symptom på manglende oppmerksomhet på psykisk helse i skolen? Elever som har psykiske belastninger har dårligere forutsetning for læring. I følge Folkehelseinstituttet får ca. 20 prosent av barn og unge en angstlidelse i løpet av oppveksten (Folkehelseinstituttet, 2010). Studier har indikert at barn som har angstlidelser har lavere akademiske ferdigheter, problemer med vennerelasjoner og psykisk fungering (Headley & Campbell, 2011). Disse vanskene kan føre til at eleven utvikler videre psykiske problemer, blir skolevegrer, forblir uten utdanning og risikere nedsatt livskvalitet og kan bli trygdemottakere på lang sikt.

Lærerens rolle har opp gjennom tidene forandret seg. Tidligere ble det lagt vekt på at læreren var en kunnskapsformidler med ansvar for elevenes kunnskapstilegnelse. Lærerne har et stort ansvar med tanke på at de skal realisere samfunnets mål for opplæring (Berg, 2012). I dag har læreren ansvar for elevens læringsutbytte, både når det kommer til elevens sosiale, faglige og personlighetsmessige utvikling. Det er et hovedmål at læreren fremmer forståelse og læring hos eleven. Foruten å kunne sitt fagområde viser St.meld. 11, basert på forskning, at lærere bør beherske didaktisk kompetanse, ledelseskompentanse og relasjonskompetanse (Øzerk, 2010). Elevenes rettigheter er også blitt sikret gjennom opplæringsloven § 9a, som sier at eleven skal ha et godt fysisk og psykososial miljø som fremmer helse, trivsel og læring på skolen.

I læreplanens generelle del blir psykisk helse omtalt, men konkrete kompetansemål eller lærerplaner i psykisk helse eksisterer ikke (Klomsten, 2013). Samtidig er det viktig å merke seg at lærere, gjennom sin grunnutdanning, ikke har fått opplæring i psykisk helse. For at lærerne skal være rustet til å hjelpe elever med angst er det avgjørende at de får tilført høy faglig kompetanse på psykisk helse. Uten denne kompetansen og uten mer konkrete læreplaner er det fare for at hjelp til elever med angst blir bortprioritert til fordel for oppgaver som kjennes viktigere i en travel skolehverdag.

1.1 Formål og forskningsspørsmål.

Studiens hensikt er å undersøke læreres erfaring med elever med angst i ungdomskolen og hvordan de ser på sin rolle i dette arbeide. Fokus på undersøkelsen var å få fram lærerens perspektiv knyttet til elever med angst.

Følgende forskningsspørsmål vil bli undersøkt:

1. Hvilke erfaringer har lærerne med elever med angst?
 - Hvordan tilrettelegges det for elever med angst i læringsmiljøet?
 - Hvilke erfaringer har lærerne med individuelle tiltak i forhold til elever med angst?
2. Hvordan ser lærerne på sin rolle i forhold til elever med angst?
 - Hva tenker de om sin kompetanse?
 - Hvilke utfordringer møter lærerne når de arbeider med elever som viser angstsymptomer?

For å finne svar på forskningsspørsmålene ble det brukt kvalitativ metode. Informantene besto av fem ungdomsskolelærere som ble intervjuet

I en systemteoretisk tilnærming i forståelse av angst i skolen vil denne oppgaven legge hovedvekt på dyaden mellom lærer og elev, og hvordan ulike elementer direkte eller indirekte påvirker dyaden. Ringvirkningene dette får for læringsmiljøet, relasjonsarbeidet, læring, motivasjon og trivsel for begge parter i relasjonen står også sentralt i oppgaven.

Læringsmiljø er et begrep som kan ha ulik betydning. En vid definisjon på læringsmiljøet er alle forhold som påvirker elevens muligheter for læring (Skaalvik, Skaalvik, & Nake, 2007). I denne oppgaven omfatter begrepet læringsmiljø lærerens evne til å bygge relasjoner, utøve ulike typer støtte og lede klassen. Disse er valgt ut fordi at det antas å skape høy grad av trygghet (Wells, 2009), noe som elever med angst er avhengig av for å få en best mulig fungering i skolen. I forskningsspørsmål nr. 2 brukes begrepet individuelle tiltak. I denne studien viser dette til individuelle tilrettelegging gjennom tilpasset opplæring og individuelle tiltak som er har sitt utspring fra psykoedukasjon og kognitiv teori. Det sistnevnt anvendes på elever som har utviklet en form for angst eller viser angstsymptomer. En lærer opplever mange forventninger til sin rolle som yrkesutøver. Lærerens rolle i denne studien blir definert som lærernes opplevelser av seg selv, egen kompetanse og utfordringer de står overfor når

de arbeider med elever med angst. Det finnes relativt lite forskning på lærernes rolle i forhold til elever med angst. I denne studien vil det bli brukt litteratur som har undersøkt skolen som arbeidsplass med tanke på trivsel, motivasjon og mestring for lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

1.2 Studiens aktualitet

Mange barn og unge sliter med psykiske problemer. Uten hjelp og behandling kan angstlidelse være relativt vedvarende. Barn og unge med angst har større sjanse for å utvikle andre psykiske lidelser. Til tross for dette er det relativt få barn som blir identifisert med angst og mottar behandling (Headley & Campbell, 2011; Kvale, Havik, Heiervang, Tangen, & Haugland, 2013). Ungdom søker sjelden hjelp selv, og foreldre og helsetjenesten har vansker med å oppdage barnets angstsymptomer. Dette gir skolen store utfordringer og ansvar. Samtidig viser forskning at lærere selv mener de ikke har nok kompetanse om elever med sosial emosjonelle problemer (Hammer, 2008; Holte, 2008) og de viser usikkerhet i forhold til denne elevgruppen (Lund, 2004). Elever med angst er avhengig av hjelp, stabile relasjoner og støtte av læreren. For å kunne yte denne hjelpen til elevene er det en forutsetning at lærere har kompetanse på å identifisere symptomer på angst. Kan lærere dette og hvilke erfaringer og kunnskaper har lærerne om angst?

Høsten 2013 fikk Utdanningsforbudet, på bakgrunn av undersøkelser som viser at lærere bruker mindre tid på det som antas å være deres kjerneoppgaver, laget et opprop kalt: «La lærere være lærere» (Pedersen, 2013). Flere lærere føler at de utøver arbeidsoppgaver som andre yrkesgrupper bør ta seg av. Lærerne opplever et tidspress, som går utover elevene. 51 prosent av lærerne oppgir at de jevnlig utfører oppgaver som naturlig tilhører sosiallærer og skolehelsetjenesten (Pedersen, 2013). Det blir ikke nevnt hvilke oppgaver som defineres som naturlig for sosial lærer og skolehelsetjenesten, og det er derfor av interesse å undersøke hvor denne grensen går for lærere, og ikke minst hvordan dette påvirker deres rolle i arbeid med elever med angst.

Høsten 2013 ble det avholdt en dialogkonferanse for forskere og beslutningstakere som jobber i skjæringspunktet mellom skole og psykisk helse. Formålet med konferansen var å gi en oversikt over sammenhengen mellom læring, læringsmiljø og psykisk helse ("Læring, læringsmiljø og psykisk helse - en dialog konferanse," 2013). Tema som ble tatt opp var blant annet psykisk helse og lærer-elev relasjoner, lærerens bidrag til psykisk helse for

eleven og erfaringer fra et skoleringsopplegg for lærer for å redusere frafall i skolen. Denne konferansen var i regi av Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet og viser at oppmerksomheten rundt psykisk helse og skole er tilstede. Psykisk helse og psykiske problemer inngår ikke i lærernes grunnutdanning. Å studere hvordan lærerne opplever arbeidet med elever som har angst, og deres rolle i dette arbeidet, kan belyse aspekter vedrørende dette arbeidet som kan være til hjelp for både eleven og læreren.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven har fem kapitler. Kapittel 1, innledningen, redegjør for forskningsspørsmålene, studiens avgrensninger og studiens aktualitet. Kapittel 2, gjør rede for oppgavens overbyggende teori som tar utgangspunkt i hvordan lærer og elev påvirker hverandre og påvirkes av konteksten, og prosesser rundt relasjonen. Deretter blir teori om angst presentert, ulike typer angst og mulige konsekvenser av angst i skolen. Teori om angst og angsts symptomer har fått en sentral plass i denne oppgaven fordi kunnskap om dette er helt avgjørende for først å gjenkjenne symptomer og videre legge til rette på en hensiktsmessig måte for elever med angst. I teori om læringsmiljøet blir det lagt vekt på relasjoner, støtte og klasseledelse, og hvordan disse tiltakene kan være avgjørende for elever med angst. Avslutningsvis i kapittel to presenteres individuelle tiltak som lærer kan benytte i skolen. Kapittel to legger føringer for hva som blir drøftet i kapittel fem. Kapittel 3 beskriver og begrunner valg av metode som er benyttet i studien. Utvalg, etiske refleksjoner, datainnsamling og analyse av data tas også opp i metodekapittelet. Kapittel 4 inneholder fyldige sitater fra informantene. Resultatene fra studien er delt opp i fire hovedkategorier. I kapittel 5 blir resultater drøftet i lys av oppgavens teori og relevant forskning. Avslutningsvis blir drøftingen oppsummert og forslag til videre forskning blir lagt frem.

2. TEORI

2.1 Systemteori og Piantas teori om relasjoner

Pedagogikk og psykologi bygger på systemteori (Nordahl & Manger, 2005; Pianta, 1999).

Systemteori belyser relasjoner mellom mennesker, og viser hvordan individuelle og miljømessige faktorer over tid gjensidig påvirker hverandre. Det er samspillet mellom de ulike delene i et system og hvordan de påvirker hverandre som virker inn på et barns utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Konteksten spiller en vesentlig rolle i et systemperspektiv. Konsekvensen av dette er at det ikke er tilstrekkelig å ha fokus på bare *en* del av systemet. Når en ser på eleven må man samtidig ser på læreren, deres interaksjon samt omgivelsenes påvirkning. Individene i systemet påvirker hverandre gjensidig. Over tid kan dette bli et gjentakende mønster. Alle individers atferd forstås i lys av hva andre individer og det andre deler av systemet gjør. Vi påvirker andre og blir påvirket av andre personer. Alle disse elementene kan indirekte eller direkte påvirke elev-lærer relasjonen. Når det gjelder barns utvikling på skolen skriver Pianta:

«Children are only as competent as their context affords them to be»

Pianta, 1999: 64

Pianta er inspirert både fra teori om tidlige relasjoner og systemteori. Pianta (1999) utviklet en modell «A conceptual model of teacher-child relationships» Denne modellen viser kompleksiteten og ulike komponenter som er i relasjonen mellom elev og lærer. Pianta bruker begrepet dyadisk system. Dyadisk system viser hvordan to individers relasjon påvirker hverandre og deres fungering. Ved å legge dette til grunn kan en forstå lærere og elevrelasjonen og samtidig se hvordan denne relasjonen henger sammen med andre deler av utviklingsmiljø.

Både eleven og læreren blir definert som et eget system. Begge er i et gjensidig samspill med hverandre og påvirkes av konteksten, og prosessene rundt relasjonen (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Individet som system innbefatter individets egenskaper og biologisk utgangspunkt (Pianta, 1999). Deres utviklingshistorikk er farget av tidligere erfaringer, verdier og holdninger. Lærer- elevrelasjonen kan forstås ut fra det psykologiske behov vi mennesker har for å være knyttet til andre personer. Dette perspektivet er forankret i tilknytningsteorien, og handler om hvordan emosjonelle bånd blir knyttet mellom

mennesker (Ainsworth, 1973; Bowlby, 2005). Bowlby (2005) snakker om indre arbeidsmodeller og definerer det som individets utviklingshistorikk. Tidligere erfaringer med tilknytnings-personer og deres indre arbeidsmodell, både for eleven og læreren, vil være med på å legge føringer for hvordan relasjoner etableres og utvikles (Pianta, 1999). Barn med en trygg tilknytning har færre negative emosjoner, og større sannsynlighet for positive opplevelser (Hamre & Pianta, 2001). Barn som har erfaring med svak tilknytning til voksne kan ha med seg en historie på skolen som kan virke inn på deres forhold til læreren, for eksempel kan et barn med svak tilknytning til omsorgspersonene ha problemer med å stole på læreren. Også lærerens relasjonshistorie er av betydning for relasjonen kvalitet (Pianta et al., 2003).

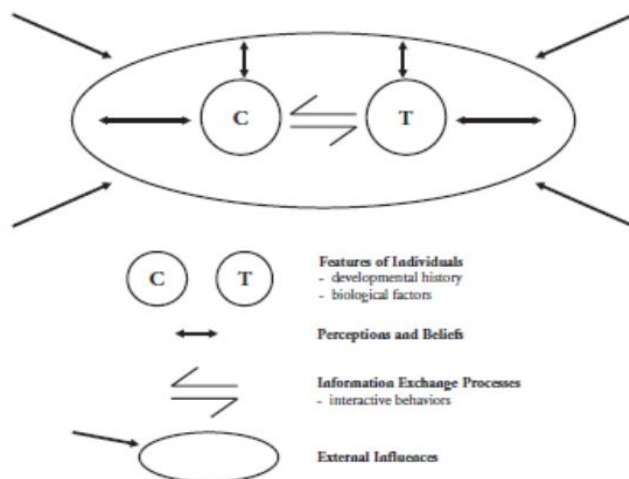


Figure 1. A Conceptual Model of Teacher-Child Relationships

Pianta, 1999: 72

De fire pilene som er rundt de små sirklene representerer hvert individs representasjon av relasjonen. Dette innbefatter individenes syn på relasjonen, og deres rolle i relasjonen. Ved å tilbringe tid sammen vil det i dyaden utvikles et mønster for samspill og kommunikasjon som blir representativ for begge individene. Læreren kan se på sin lærerrolle på forskjellige måter. Hvordan læreren utøver og definerer sin yrkesrolle og hans tro på å lykkes med relasjon vil være med å påvirke relasjonen de etablerer med eleven (Pianta, 1999). De to pilene som står mellom elev og lærer betegner kommunikasjonen mellom individene. Dette som feedback prosess eller tilbakemeldingslooper (Pianta, 1999). Eleven og læreren blir både sender og mottaker av et budskap. Hvordan de tolker dette vil være med å påvirke

samhandlingen. Kvaliteten på informasjonen eller hvordan den blir utvekslet, for eksempel stemmeleie, kan være viktigere enn det som egentlig blir sagt (Pianta, 1999). Pilene som peker på den ovale figuren illustrerer den eksterne innflytelsen på dyaden fra systemet rundt. Elev- lærer relasjonen opererer ikke i et vakuum. Lover, regler, verdier og holdninger danner rammer som vil påvirke relasjonen. Eksempler på ekstern innflytelse som kan påvirke relasjonen negativt er mangel på ressurser. Både for læreren og elever med angst vil tidspress, stress, lav lærertetthet og manglende kompetanse påvirke dyaden negativt.

2.2 Teori om angst

Angst er i utgangspunktet en normal beskyttelses-reaksjon mot farer. Angst kan også være nyttig (Willetts, Creswell, & Røen, 2010). Angstens oppgave er å varsle om farer. En frykterespons er normal, men hvis frykten hele tiden er aktivert, og frykten er overdreven i forhold til faren den representerer beveger vi oss mot en angsttilstand (Flaten, 2010). Angsten kan defineres som en «falsk alarm» som tolker at det er en reell fare uten at det er tilfellet (Haugland, 2011). Kriterier for å definere om et barn har angstproblemer kommer an på antall symptomer, symptomenes alvorlighetsgrad og varighet, og barnets utviklingsstadium (Haugland, 2011). Folkehelseinstituttet definerer angstlidelser slik:

En angstlidelse kjennetegnes ved at barnet viser engstelse som er atypisk for alderen, oppleves skremmende intens og påvirker barnets funksjon hjemme, på skolen og/eller blant venner (Tambs, 2013).

Angsten kan oppleves intens og skremmende og påvirker barnets fungering, for eksempel ved at de trekker seg bort fra situasjonen, blir urolige eller viser sinne. Barn og unge som har angst kjenner en følelse av utilstrekkelighet og mangel på kontroll. Denne følelsen dukker opp på tross av at faren er urealistisk. Normal angst kan utvikler seg til en lidelse gjennom unngåelses-atferd (Haugland, 2011). Unngåelse blir brukt som en selvbeskyttende reaksjon der formålet er å unngå å møte sin frykt. Når barnet holder seg borte fra ting, aktiviteter og omgivelser der ubehaget oppstår kjenner man seg fornøyd, positiv og glad (Flaten, 2010) Unngåelsesatferd resulterer i at barnet ikke lærer strategier for å mestre angsten. Ved å benytte seg av unnvikelse- og vedlikeholdsatferd vil angsten opprettholdes, og blir problematisk i forhold til elevens daglige fungering (Kvale et al., 2013).

Symptomer på angst hos barn og unge varierer. Et barn med angst trenger ikke å reagere likt som et annet barn med samme problematikk (Flaten, 2010).

For å forstå hvordan elever med angst har det er det sentralt å vite noe om angstens fysiologi. Angst og frykt er knyttet sammen med kamp-flykt mekanismen. Det autonome nervesystemet består av det sympatiske nervesystemet som har som oppgave å friggi energi og gjøre kroppen klar til kamp eller flukt, mens det parasympatiske nervesystemet har til oppgave å få kroppen tilbake til normaltstand (Hougaard, Falk, & Rosenberg, 2004). De kroppslige forandringene som fører høyere hjerteaktivitet, pumping av blod til de store muskelgruppene, raskere åndedrett, økt svetteproduksjon gjør kroppen klar til kamp- flukt. Dette er en prosess som krever mye energi, og det er ikke uvanlig at eleven føler seg utslitt og trett etter en slik opplevelse. Kamp-fluktmekanismen vil føre til angrep eller flukt, og det kan oppstå både sinne og trang til å unnsnippe ved angst (Hougaard et al., 2004). Det kan for eksempel være redsel for å lese høyt i klassen. Redselen kan føre til utagerende atferd eller at eleven stormer ut av klasserommet. Noen kan også oppleve at de «fryser» eller stivner. De kan da føle at de er ute av stand til å røre på seg igjen til de får slappet av.

2.2.1 Forekomst og komorbiditet

Det er vanskelig og utfordrende å kartlegge forekomsten av angst. Verken skole, foreldre eller helsevesenet oppdager at ungdom sliter (Headley & Campbell, 2011). Mange oppsøker ikke helsevesenet selv for å få hjelp, og sliter dermed i stillhet (Headley & Campbell, 2011; Heiervang et al., 2007). Foreldre og lærere underrapporterte ofte angstsymptomer, selv for elever med angstlidelser, noe som kan komme av manglende kunnskap og problemer med å skille hva som er normal angst og behandlingstrengende angst (Heiervang et al. 2007). Barn i Bergen undersøkelsen fant ut at 74.5% av de som hadde ADHD hadde kontakt med BUPA, mens tallet for barn med emosjonell lidelser var bare 13,3% (Heiervang et al., 2007). At barn i første omgang ikke blir oppdaget, senere henvist og deretter ikke får behandling for sine angstlidelser vil få innvirkning på utviklingen både sosialt, psykisk og skolefaglig.

Angst er den vanligste psykiske lidelsen i barne- og ungdomsårene (Haugland, 2011), og ca. 20 % får en angstlidelse i løpet av oppveksten (Folkehelseinstituttet, 2013; Mathiesen, 2009). Barn med angst har ofte mer enn et angstproblem (Atkinson & Hornby, 2002) og har 50 % sjans for å utvikle andre angstlidelser (Haugland, 2011). Samvariasjonen mellom angst og depresjon er stor, og angst utvikles ofte tidligere enn depresjon. Ca. 20 % av barn med angstlidelse har økt risiko for å utvikle depresjon i ungdomstiden (Haugland, 2011) og de har økt risiko for atferdsvansker. Dette kan komme til uttrykk ved at de utagerer når de er redde.

Angstlidelser i barndommen øker risikoen for utvikling av rusproblemer i ungdomsalder, depresjon og selvskadende atferd (Puleo, Conner, Benjamin, & Kendall, 2011).

2.2.2 Ulike typer angst

Generalisert angstlidelser, panikk lidelser, fobier, tvangslidelser og posttraumatisk stresslidelser er hovedtypene av angstlidelser (Folkehelseinstituttet, 2013).

Generalisert angst er en tilstand der barnet er redd store deler av tiden uten spesifikk grunn. Angsten er ikke knyttet til verken spesifikke gjenstander eller situasjoner. Angsten kan framstå som uklar og diffus. Barn med generalisert angst har problemer med å kontrollere bekymringene (Atkinson & Hornby, 2002), og de kan betegnes som kronisk bekymret og engstelig (Haugen & Børresen, 2008). Barnet har sterk uro, rastløshet, bekymring og spenning som er vedvarende. Barn og ungdom kan bekymre seg med alt som har med skolen, fritid, familien og hjemmet å gjøre. Fokuset er rettet mot ting og hendelser som kan gå galt og innebærer fare. Denne endeløse og fritt- flytende angsten fører til at man mer eller mindre går i konstant spenning (Berg, 2005). Denne bekymringen kan medføre problemer med konsentrasjon, irritasjon, søvnproblemer og utmattelse, og kan gi fysiske utslag som svimmelhet, hodepine, muskelspenninger og skjelvinger (Folkehelseinstituttet, 2013).

Fobi vil si at en person har ekstrem redsel for ting, hendelser eller ulike miljøer. Kjennetegn på fobi er at angsten utløses av et eller annet i miljøet som reelt sett ikke representerer en fare (Haugen & Børresen, 2008). Personer med fobier går langt for å unngå det de er redde for. De bruker mye energi på å skjule sin redsel og det virker hemmende i hverdagen (Atkinson & Hornby, 2002; Flaten, 2010). En unngåelsesstrategi som blir benyttet er å holde seg hjemme der det er trygt. *Sosial fobi* er redsel for å være i sentrum for oppmerksomhet, redd for å dumme seg ut, bli nedverdiget eller gjøre noe dumt. Hvis barnet er redd for å stå foran en gruppe, og skal framføre noen på skolen vil angsten stige. Sosial fobi starter vanligvis rundt puberteten (Haugland, 2011).

Sosial angst blir definert som en sterk og vedvarende frykt for en situasjon som enten er av prestasjonsmessig eller sosial karakter (Svirsky & Thulin, 2011). Ca . 5% av barn og unge har så sterk sosial angst at det begrenser livsutfoldelsen i betydelig grad (Berg, 2012). Angsten blir sterk når de må gjøre ting sammen med andre. Angsten kan bli forverret i perioder med belastninger og ytre stress. Kjernen i sosial angst er redselen for å bli evaluert og bli gjort til

gjenstand for andres oppmerksomhet. Barnet får sterkt ubehag ved å komme i sentrum, og har ekstrem frykt for å bli avvist og negativt bedømt. Fysiske symptomer kan være svetting, hjertebank, rødming, urolig mage, kvalme og munntørrehet. Unngåelsesatferd blir ofte benyttet, noe som gjør at den sosiale angsten blir opprettholdt og virker forsterkende (Kvale et al., 2013; Svirsky & Thulin, 2011). Sosial angst opptrer vanligvis rundt 11- 14 års alderen, og uten behandling kan den ha et kronisk forløp (Kvale et al., 2013). Sosial angst er ikke lett å oppdage fordi ungdommer gjør en stor innsats med å skjule den. Barn med sosial angst kan være stille og pliktoppfyllende. De vil prøve å oppfylle krav som blir stilt, og lager sjelden trøbbel for andre. Det kan se greit ut fra utsiden, men den sosiale tilpasningen baserer seg på unngåelsesstrategier og dermed kan det oppstå problemer i ulike situasjoner. Ungdom med sosial angst kan nekte å følge beskjeder eller utføre oppgaver, og det er stor sannsynlighet for at oppførselen oppleves som opposisjonell og tverr. For omverden kan barnets oppførsel bli oppfattet som styrende og manipulerende.

Panikkangst ser ut til å være en angst som sjelden forekommer hos barn, men denne formen for angst starter vanligvis i ungdomsårene (Atkinson & Hornby, 2002). Panikkanfall er mer vanlig (ibid), og kan oppleves som enormt skremmende. Det kjennetegnes ved at barnet får høy puls, kraftig hjertebank, brystmerter, kvalningsfølelser, svetting, svimmelhet og dødsangst. Denne angsten kan komme brått, uten forvarsel og forklarlige årsaker.

2.2.3 Angst i skolen og mulige konsekvenser

Sannsynligheten for at lærere kommer i kontakt med elever med ulike symptomer på angst er stor. Lærerens kunnskap og kompetanse påvirker hvordan skolehverdagen til disse elevene oppleves. Læreren må klare å se symptomene på angst og ha kompetanse på hvordan tilrettelegge en skolehverdag som hemmer angst og fremmer utvikling. Elevens angst trenger nødvendigvis ikke fører til sosial tilbaketrekning. En studie viste relativt svak sammenheng mellom sosial passivitet og emosjonelle vansker (Bru, 2011; Paulsen & Bru, 2008). Dette gir læreren en ekstra utfordring i forhold til å se elever som sliter.

Generelle negative følger av angstproblemer kan være lavere selvtillit, somatiske plager, søvnvansker, unngåelse som problemløsning og bekymringer for ulike endringer, framtiden og skoleprestasjoner (Haugland, 2011). I skolesammenheng kan de ha flere ulike vansker som fremføring i klasse, være i relasjoner til klassekamerater, delta i kroppsøving, lese høyt og svare på spørsmål i plenum og ha vedvarende bekymringer for hva skoledagen bringer.

Elever med angstlidelser har ofte dårligere akademiske prestasjoner, større vansker med læring og skolearbeid (Mychailyszyn, Mendez, & Kendall, 2010). Angst virker negativt på læring. Angsten mobiliserer tre reaksjonsmåter kamp, flukt eller total passivitet (Skårderud, Stänicke, Haugsgjerd, & Engell, 2010). Ved angst slår den evolusjonsutviklede overlevelsesfunksjonen i hjernen inn (Nordanger, 2012). Hippocampus der læring og hukommelse ligger blir redusert og forbindelsen til prefrontal cortex der resonering foregår blir svekket (Nordanger, 2012). Den delen av hjernen som er mest aktivert er det limbiske system, emosjonshjernen. Dette fører til at evnen til læring, hukommelse, planlegging og organisering blir svekket. Under arbeidsøkter og oppgaveløsning i timene kan elever med angst derfor ha vansker med å organisere og strukturere arbeidet og huske hva de har lært. Dette kan gi seg utslag i at de bruke lang tid på å komme i gang eller vegrer seg fordi redselen for å mislykkes er høy (Bru, 2011). Følger av dette kan bli dårlig selvtillit som igjen fører til unngåelsesstrategier og fare for utvikling av skolevegring. Angst kan sees på som en unngåelse av utfordrende situasjoner (Lazarus, Folkman, & Visby, 2006). Elevene prøver å unngå situasjoner fordi de er redd, og vegrer seg for å bli eksponert for det de er redd for. I et slikt perspektiv handler vegringen om redselen for å mislykkes, og ikke mangel på interesse og motivasjon (Bru, 2011). Uten hjelp blir det vanskelig å komme ut av unngåelsesstrategier og den negative spiralen.

Elever med *sosial angst* kan være sky og tilbaketrukket (Flaten, 2010). De forholder seg passive både til voksne og jevnaldrende, og sliter med å etablere relasjoner. De har mer negative relasjoner til sine lærere enn andre elever (Drugli, Kløkner, & Larsson, 2011). Skolen inneholder mange læringssituasjoner med samarbeid mellom elevene. Dette kan oppleves vanskelig og truende for elever med angst. De prøver ofte å unngå sosiale situasjoner og læringssituasjoner som inneholder samarbeid. Redselen for å mislykkes og bli avvist blir dominerende. Urealistiske krav til seg selv og negativt selvbilde vanskeliggjør samarbeid med medelever. Når angsten blir så sterk at eleven «velger» å avstå fra sosiale aktiviteter kan de bli sosialt sårbare. Resultatet kan bli tap av venner og at de ikke får nødvendig sosial tilhørighet. Bekymring for manglende tilhørighet kan også hemme læring (Skinner & Wellborn, 1997). Å være en del av et fellesskap og kjenne tilhørighet kan bedre den psykiske helsen, øke motivasjonen og gi en følelse av tilfredshet samtidig som følelsen av å bli likt og verdsatt er til stede (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Redselen for ikke å mestre kan føre til at eleven med vilje «glemmer» innleveringer og nødvendig utstyr eller eleven blir hjemme. I ytterste konsekvens kan skolefravær føre til *skolevegring*. Skolevegring oppstår når eleven knytter så sterkt ubehag med å være på skolen, og dermed blir hjemme. De fleste skolevegrere klarer ikke å identifisere eller forklare hva som skaper ubehaget eller frykten (Kearney, 2001; Thambirajah, Grandison, & De-Hayes, 2008). 40 % av skolevegrere har angstrelaterte problemer, og 5 % sliter med depresjon (Kearney & Bensaheb, 2006). Skolevegring kan forstås som unngåelsesatferd. De kan ha et ønske om å unngå spesielle situasjoner, fag, evalueringssituasjoner, testsituasjoner eller unngå spesielle lærere eller elever. Flere av disse elevene viser høy grad av sosial angst, generell angst, depressive symptomer og stress (Kearney, 2001). Rudjord (2009) fant i sin studie at ungdom med skolevegrings-problematikk trakk fram kroppsøving som det faget som var vanskeligst å være til stede i. Kroppsøving er et fag der elevene kan føle at de er konstant eksponert (Rudjord, 2009). Elevene har mindre sjanse til å få oversikt og føle trygghet når alle er rundt i bevegelse. Det er og mulig at elever opplever en angstøkning når kroppen er i bevegelse. Den fysiologiske aktiveringen i kroppen ved fysisk aktivitet kan ligne på den kroppslige aktiveringen eleven opplever ved angst (Martinsen, 1998). Dette kan oppleves så ubehagelig at de velger å ikke delta i timene. Det er derfor viktig at skolen klarer å til rette slik at elevene klare å delta i kroppsøvingsfaget i skolen. For angstpasienter gir fysisk aktivitet en gunstig effekt, og anbefales for mennesker med angst (Hagelund, 2010). Fysisk fostring skal ikke erstatte behandling, men kan kombineres (Hagelund, 2010). Selv om fysisk aktivitet ikke kan fjerne angsten kan den gi positive virkninger som overskudd, bedre søvn, og økt velvære.

Lærerne er pålagt å gi elevene karakterer i ungdomsskolen. Det legges derfor stor vekt på karakterer, framføringer og prøver. For elevene kan dette føre til *testangst* (Supon, 2004). Testangst kan variere i styrke og ha forskjellige uttrykksformer, men karakteriseres som emosjonell følelse av redsel og engstelse (Supon, 2004). Redselen kan komme fordi eleven opplever mangel på kunnskap, redsel for å mislykkes og at eleven tror en har gode nok ferdigheter, men det viser seg at de ikke har det (Supon, 2004). Testangst korrelerer høyt med generell angst og med symptomer på angstlidelser (Weems et al., 2010). For elever med angst er det avgjørende at lærerne klarer å legge til rette for et mestringorientert klima, og toner ned prestasjonsfokus. Et mestringorientert klima har fokus på hvordan hver

enkelt elev kan utvikle seg ut i fra egne forutsetninger, og hvor sammenligning med andre blir unngått (Bru, 2011).

2.3 Tiltak i læringsmiljøet

Gjennom å legge til rette for et trygt læringsmiljø og gode relasjoner kan lærere påvirke elevens utvikling (Doll, Zucker, & Brehm, 2004; Pianta, 1999). Fokuset i denne oppgaven ligger på hvordan læreren kan legge til rette for et trygt læringsmiljø og gjennomføre individuelle tiltak som virker angstdempende. Elevens utvikling forstås som et samspill mellom eleven og læreren, med vekt på relasjonen. Elever med angst trenger det de fleste elever trenger når det gjelder tiltak i læringsmiljøet, men de trenger mer av det (Drugli, 2012).

Tiltakene er todelt i denne oppgaven. Tiltakene i læringsmiljøet er tiltak som kan utøves i klassen og har som mål å skape et godt psykososialt miljø. Disse tiltakene vil omhandle ulike typer støtte, klasseledelse og relasjoners betydning for elever med angst. Det er lagt vekt på disse tiltakene fordi de antas å skape høy grad av trygghet, noe som elever med angst er avhengig av for å få best mulig fungering. Disse tiltakene kan bli for generelle for elever med angst, og det er derfor også lagt vekt på individuelle tiltak. Individuelle tiltak legger vekt på å redusere elevens angst gjennom samtale om selv angsten, gi forslag til mestringssituasjoner, øve på utfordrende situasjoner og forklare angstens påvirkning på tanker og følelser. Disse tiltakene gjennomføres en til en.

2.3.1 Støtte

Forskning har vist at støtte øker vår evne til å takle utfordringer (Bru, 2011; Pianta, 1999; Lazarus, 2006). Å ha en nær relasjon til en betydningsfull voksen styrker muligheten for å bli motstandsdyktig (Doll et al., 2004). Lærers støtte kan bidra til at elever med angst tåler mer, og er fordelaktig for elevens generelle utvikling og velvære (Doll et al., 2004). Særlig sårbare elever vil dra nytte av støtte. Sosial støtte reduserer stress, og negative konsekvenser av stress (Kvillo, 2007; Lazarus et al., 2006). En støttende og omsorgsfull lærer kjennetegnes ved at han bryr seg om eleven og bekrefter dens verdi ved å vise respekt og anerkjenner eleven (Bru, 2011; Haugen & Børresen, 2008). Elever med angst og angstsymptomer er avhengige av å bli sett og bekreftet av læreren (Atkinson & Hornby, 2002). De er ofte mer sårbare og trenger stor grad av trygghet. Ved å være støttende og gi trygghet kan tryggheten smitte over til eleven (Thuen & Bru, 2009). Støtte fra læreren kan

være med å påvirke om eleven vil søke hjelp ved ulike vansker. I motsetning til elever som har et godt forhold til læreren vil elever med angst sjelden gå til lærere men mindre de har en god relasjon. Støtte fra læreren kan hjelpe eleven til å overvinne frykt og redsel, og gjøre de mindre sårbare for nederlag og stress (Skinner & Wellborn, 1997). Lazarus et al. (2006) påpeker at sosial støtte kan virke som en buffer mot stress. På denne måten kan angst dempes og unngåelsesatferd blir forhindret. Lærerstøtten kan påvirke elevens tolkning slik at krav ikke oppleves å overstige elevens ressurser (Lazarus et al., 2006).

I forskningslitteraturen deles støtte opp i ulike typer, og ulike begreper blir benyttet på de forskjellige typer av støtte. Flere typer av støtte går over i hverandre, og det er derfor vanskelig å finne klare skillelinjer. I denne oppgaven velger jeg å dele støtte inn i emosjonelle støtte, akademisk støtte og strukturell støtte

2.3.2 Akademisk støtte- tilpasset opplæring

Akademisk støtte kan betegnes som kvaliteten på tilpasset opplæring. Gjennom opplæringsloven paragraf 1-3 har alle rett på tilpasset opplæring. Kjernen i tilpasset opplæring er at alle elever skal få opplæring ut i fra egne evner og forutsetninger. Akademisk støtte kan være å vise, veilede, ha forventninger, gi råd og forklaringer på hvordan eleven skal løse oppgaver (Bru, 2011). Faglig forutsigbarhet dreier seg om at eleven vet hva og hvordan de skal løse de forskjellige arbeidsoppgavene, og hva som forventes. Den akademiske støtten kan være med på å øke elevens tro på å klare oppgaver, fremme arbeidsinnsats, trivsel og samtidig gi bedre motivasjon (Drugli, 2012; Thuen & Bru, 2000). Gode elev-lærer relasjoner har en sterk sammenheng med elevs læringsprosesser. Lærerstøtten kan kompensere for elevens manglende faglige ressurser, og dermed redusere tap av faglige ferdigheter.

2.3.3 Strukturell støtte- Læreren som klassens leder

Strukturell støtte er hvordan læreren klarer å organisere klasserommet. Lærers evne til å skape trygghet og forutsigbarhet er av betydning for elever med angst. Elever som har angst har stort behov for ytre strukturer og trygghet. Mangel på kontroll og forutsigbarhet vil øke angsten, og konsentrasjon om skolearbeidet blir en utfordring (Bru, 2011). En uforutsigbar skolehverdag, der eleven bekymrer seg over hva som kan skje, kan bidra til at elever uteblir fra skolen (Kearney, 2008).

Hvordan læreren klarer å utøve klasseledelse har også betydning for hvordan gode relasjoner blir etablert (Drugli, 2012). Elever med angst vil profitere på å ha et klassemiljø som er trygt, der alle blir akseptert for den en er. Et klassemiljø som legger vekt på å fremme elevenes tilhørighet der alle kan delta i fellesskapet på like vilkår vil virke inkluderende (Haugen & Børresen, 2008). Å være lærer er å være leder. Det forventes at læreren tar styring i klasserommet gjennom å framstå som trygg og tydelig. En tydelig klasseleder skaper et trygt klima som elever med angst bedre kan slappe av i. Å ha klare klasseregler om hvilken atferd som er akseptabel, og der uakseptabel atferd blir slått ned på er med å gi et velregulert klassemiljø.

Roland (2009) konkluderer med:

«at klar klasseledelse gir best resultat både når det gjelder både faglig resultater og psykososiale forhold» (Roland, 2009:93).

«Autoritativ klasseledelse betyr at læreren framstår som klassens tydelige leder gjennom å sette viktige standarder, gi omsorg til hver elev, kontrollerer at standardene holdes, og delegerer frihetsgrad når elevene og klassen er klar for det» (Roland 2007:84)

En autoritativ lærer er en lærer som klarer å kombinere struktur, kontroll, tydelighet og samtidig viser varme, nærhet og anerkjennelse (Baumrind, 1971; Roland, 2009). For elever med angst vil en autoritativ lærer som legger stor vekt på relasjonsbygging være en trygghet som demper angsten. Humanistisk teori legger også vekt på varme og kontroll, men er samtidig opptatt av elevens autonomi, motivasjon og tiltro til egne ressurser (Porter, 2007; Thuen, 2011). Et autonomi -støttende læringsmiljø kan være med på øke elevens trygghet og følelse av større kontroll gjennom økt medbestemmelse.

2.3.4 Emosjonell støtte- relasjonsbygging

Emosjonell støtte kan defineres som kvaliteten på lærer- elev relasjonen. Det dreier seg om hvordan læreren kommuniserer med eleven, lærerens sensitivitet og at læreren tar hensyn til elevens perspektiver (Pianta & Hamre, 2009), samt å gi omsorg, trøst og oppmuntring. Kvaliteten på kommunikasjonen fra læreren er sentral i forhold til å bygge og vedlikeholde relasjoner til eleven (Pianta, 1999). Responsen kan innbefatte smil, kommentarer, humor og anerkjennelse. Elever som føler emosjonell støtte fra læreren har større sjans for å oppleve glede og motivasjon (Thuen & Bru, 2000). Å bygge gode relasjoner med elever begynner med å respektere, akseptere og anerkjenne eleven (Lund, 2012). Å etablere emosjonelle

bånd innebærer å være sensitiv for elevens signaler gjennom å responderer på elevens behov, ytringer og signaler og samtidig klare å sette seg inn i elevens perspektiv (Mead & Morris, 1934).

2.3.5 Viktigheten av å bygge gode relasjoner

Elever med angst kan ha stor problemer med å inngå og etablere gode relasjoner til sine lærere (Murray & Murray, 2004; Rudasill & Rimm-Kaufmann, 2009). Både norske og utenlandske studier viser at elever med psykiske vansker lett kan utvikle negative relasjoner til lærer med lite nærhet og flere konflikter (Drugli, Kløkner, et al., 2011; Rydell, Bohlin, & Thorell, 2007). Elever med angst er kanskje ikke villig eller i stand til å være en god part i relasjonen. Dette betyr at lærere aktivt må jobbe for å få en positiv relasjon siden relasjoner ikke etableres så lett til denne elevgruppen. Studier viser at lærere synes det er utfordrende å etablere og opprettholde kontakt med elever som er tilbaketrukket og byr lite på seg selv (Lund, 2005). Det er mulig at dette kan trigge lærere og at de kan bli irriterte på elever som viser liten interesse for et samspill. Dette kan påvirke relasjonen negativt (Drugli, 2012). De elevene som det er vanskeligst å etablere gode og nære relasjoner til er sannsynligvis de som trenger en støttende og omsorgsfull lærer mest (Drugli, 2012; Pianta, 1999).

Relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk, og det er læreren som har ansvar for å få etablert denne relasjonen og få den til å fungere (Drugli, 2012; Lund, 2012; Pianta, 1999). Som profesjonell stilles det særlige krav til lærerens evne til å kommunisere og en bevissthet om dette ansvaret (Drugli, 2012). Noen voksne er heller ikke motivert til å by på seg selv og bidra til utvikling av det relasjonelle forholdet (Linder, Hemmer, Nordahl, & Hansen, 2012). Lærerne må rette fokuset mot sitt eget bidrag i relasjonen, og reflektere over seg selv i lærerrollen og som person (Drugli, 2012; Lund, 2010). For å endre negative relasjoner, må læreren tilføre relasjonen det som mangler. Å jobbe systematisk med relasjonsbygging kan gi læreren et gunstig utgangspunkt til å komme i posisjon til eleven. Læreren kan være en beskyttelsesfaktor for elever med angst. En god relasjon med læreren kan kompensere for de belastningen eleven har (Pianta, 1999). En god lærer-elev relasjon kan redusere flere av de negative konsekvensene som elever med angst opplever i skolehverdagen.

2.4 Individuelle tiltak.

For at lærerne skal kunne bedrive forebyggende arbeid er det en nødvendighet å kjenne til tidlige sykdomstegn (Berg, 2005), og ha kunnskap om angst for å hindre negativ utvikling.

Individuelle tiltak i denne oppgaven tar utgangspunkt i elever som har utviklet en form for angst eller viser angstsymptomer. Brorparten av tiltakene er tenkt som individrettede tiltak. Individuelle tiltak må tilpasses hvert enkelt barn. Å jobbe mot en angstreduksjon tar tid, og må derfor sees i et langtidsperspektiv, hvor praktisk gjennomførbare tiltak planlegges og settes inn (Flaten, 2010).

2.4.1 Samtalen og anerkjennelse

Det er viktig at lærere har en anerkjennende væremåte overfor elever som sliter med angstproblematikk (Lund, 2010). Ved å prøve å forstå, lytte aktivt, vise toleranse, gi bekræftelser og akseptere eleven kan læreren hjelpe elever med angst langt på vei. Planlagte jevnlig samtaler med eleven der fokuset er på oppsummering av dagen, og forberedelse av neste dag kan virke angstdempende. I en slik samtale er det naturlig å ta opp det som har gått bra, og hva som må jobbes videre med. Gjennom en slik samtale kan både lærer og elev få større forståelse for hvilke prosesser som opprettholder og vedlikeholder angsten. Sammen kan lærer og elev utarbeidet et angsthierarki der eleven rangerer ulike situasjoner etter hvor sterk angsten er i de ulike situasjonene (Kendall, Neumer, & Martinsen, 2006; Merrell, 2008). Angsthierarkiet kan brukes som et grunnlag for endringer i læringsmiljøet samt være et hjelpemiddel for eleven til å videreformidle angstens intensitet mer presist (Hougaard et al., 2004). Videre kan et samarbeid mellom elev og lærer kunne ut i en gradvis plan der eleven på sikt setter seg egne mål. Det er utallige ting som kan tas opp i disse samtalene som for eksempel distraksjonsteknikker, gradert trening, problem- løsnings, ulike metoder for å konfrontere angst og arbeid med negative tanker.

For å bekjempe angst må unngåelsestrategiene reduseres, og til slutt forsvinne. Det viktigste er og ikke slå seg til ro med at eleven bare sitter der. Lærere bør trene med eleven i utfordrende situasjoner, gi forslag til mestrings situasjoner, stimulere barnets ressurser, belønne og rose eleven. Det sentrale er å hjelpe eleven å finne nye måter å tolke på situasjoner på. I samtale med elevene er det viktig er å være varm, raus og støttende, men uten å være for lydhør i forhold til elevens fokus på bekymring, angst og fare. For å bli kvitt angsten må eleven tåle å stå i litt ubehag. Å la eleven slippe utfordrende situasjoner er å gjøre den en bjørnetjeneste.

Nedenfor kommer noen tiltak som lærere kan benytte i samarbeid med eleven. Tiltakene er basert på prinsipper fra kognitiv atferdsteori satt i en ramme som pedagoger kan bruke.

Kognitiv atferdsterapi (KAT) har vist gode resultater ved behandling av angstlidelser hos barn (Kendall et al., 2006; Kvale et al., 2013). Målet er å gi eleven opplæring i at tanker, kropp, følelser og handling er i et uheldig samspill som forsterker angsten, samt å gi eleven redskaper som kan være med på å redusere angsten (Kendall et al., 2006). Hovedmålet er å bli kjent med eleven, dempe elevens angst og sammen jobbe mot trygghet ved å la eleven gradvis øve på det som er vanskelig å mestre.

2.4.2 Psykologisk førstehjelp

Raknes, Finne & Berge (2009) har gitt ut «Psykologisk førstehjelp» for barn og ungdom fra 6-19 år. Dette verktøyet er utformet som et skrin med røde og grønne figurer som representerer tanker og følelser. Hovedmålet med psykologisk førstehjelpsskrin er å hjelpe ungdom med enkle selvhjelpsteknikker for å takle vanskelige tanker og situasjoner. Psykologisk førstehjelp baserer seg på kognitiv terapi (Raknes, Finne, & Haugland, 2013). Lærerne kan snakke om at følelser ikke alltid er gode veivisere, og lære eleven metoder der negative automatiske tanker kan omgjøres til alternative tanker. Førstehjelpsskrinet kan også bidra til å ta opp tabubelagte tema slik at elever med angst kan lettere ta opp det som opprettholder angsten.

2.4.3 Avspenning

Et tiltak som kan gjennomføres i klassen er avspenningsøvelser. Vanlige avslapningsøvelser og pusteteknikker kan være fordelaktig å kunne for alle elever. Målet med disse øvelsene er å redusere muskelspenninger, få kontroll over pusten og til slutt å kunne ta kontroll over frykten (Creswell, Willetts, & Andreassen, 2012). Det kan være til hjelp for eleven å få forklart at somatiske følelser forbundet med angst ofte involvere strammere muskler (Kendall et al., 2006). Å puste riktig kan være med på å redusere det fysiske ubehaget som oppstår under angst. Målet er å puste rolig, med pusten helt ned til magen, og unngå en grunn og rask pusting der bare øvre del av lungene brukes (Kennerley & Røen, 2009). Det finnes mange ulike avspenningsøvelser og de varierer både når det gjelder tid og teknikk. Dette blir ikke gått nærmere inn på her.

2.4.4 Eksponering og psykoedukasjon

I samarbeid med terapeut, foreldre og eleven kan læreren være behjelpelig med eksponering. Eksponeringstrening er ubehagelig. Dette er ikke noe en skal sette i gang med før eleven har blitt fortalt gangen i det, og at det med stor sannsynlighet kommer til å bli

vondt. En god og utviklende eksponering er slik at eleven kjenner ubehag, men klarer å stå i det. Målet med eksponering er at ubehaget går ned for hver gang slik at det som har vært skremmende ikke lengre er så utfordrende (Flaten, 2010). Nøkkelfaktoren for angst-reduksjon er å håndtere angsten og samtidig oppleve mestring. Her er det viktig at lærer er ærlig og sier at det kan komme til å bli ubehagelig, men at det går over. Læreren må være i nærheten for å skape trygghet for eleven. Eksponeringsøvelser må avtales i samarbeid med terapeut.

Psykoedukasjon handler om å forklare kroppens reaksjoner ved angst, og hvordan tanker og følelser kan forsterke angsten. For eleven kan det være godt å få en forklaring på hva som skjer i kroppen når angsten trer fram. Det først skrittet er å lære om følelser, og vite at følelser og følelsesreaksjoner er noe vi alle har (Kendall et al., 2006). Deretter er det naturlig å gå over til å utforske og identifisere egne følelser for til slutt lære at tanker, handling og kroppslige reaksjoner er knyttet til følelser. Målet er at eleven skal ta styring over tankene sine og på sikt kan få bedre kontroll over hva en skal gjøre når følelsene er sterke. Eleven trenger veiledning og hjelp til å trene på å identifisere følelsene (Merrell, 2008). Målet er at eleven skal erkjenne at egne tanker er irrasjonelle og få erfare at det er andre måter å tolke på. Det er ikke sikkert at læreren verken har tid eller kompetanse til å gjennomføre dette med eleven, men det er av betydning at læreren vet at elever med angst må jobbe med sine tolkninger. Dersom eleven går til psykolog vil læreren også ha bedre forståelse for behandlingsprosessen ved å kjenne til denne type programmer.

2.5 Lærers rolle

Barn og unge med angst får ofte konsentrasjons- og lærevansker, og denne utfordringen må skolen ta på alvor (Atkinson & Hornby, 2002). Skolen står i en særstilling med hensyn til at de kjenner eleven og har kontakt med foresatte. Til tross for at lærere ikke har formell kompetanse på psykiske lidelser og angst, er det mye de kan gjøre for å hjelpe elever med angst. Lærere kan ved å gjenkjenne faresignaler gi riktig støtte og hjelp til elever som strever (Atkinson & Hornby, 2002; Johnson, Eva, Johnson, & Walker, 2011).

2.5.1 Lærer kontra terapeut

I forbindelse med Respektprogrammet er det skrevet et hefte som tar opp hva skolen kan gjøre for elever med emosjonelle vansker. En dagsaktuell problemstilling er:

Er det pedagoger og andre voksne i skolen sin oppgave å gjøre noe for barn med emosjonelle vansker? (Idsøe & Idsøe 2012: 20).

Skjæringspunktet mellom hva som er læreren sin rolle og hva som er terapeuten sin rolle diskuteres. Når beveger man seg over til behandling? Det har tidligere rådet en tankegang om at hvis barnet har en skade med en viss betydning er det behandlingssystemet som må ta ansvar (Atkinson & Hornby, 2002; Idsøe & Idsøe, 2012). Det blir påpekt at det er nødvendig at lærere har kompetanse om emosjonelle vansker for å kunne identifisere, tilrettelegge og håndtere elever med emosjonelle problemer. Siden mange barn med emosjonelle problemer ikke kommer i kontakt med behandlingsapparatet (Heiervang et al., 2007; Helland & Mathiesen, 2009) får skolen et stort ansvar. Dette ansvaret kan føles tyngende og uoverkommelig for mange lærerne, men forskning viser at læreren kan utgjøre en forskjell og at det finnes et stort potensiale på skolearenaen for å hjelpe elever med emosjonelle problemer (Bru, 2011; Drugli, 2012; Lund, 2010; Pianta et al., 2003). Idsøe & Idsøe (2012) påpeker at det ikke er sikkert at hjelpen i behandlingsapparatet finnes, og at hjelpen kanskje best kan utføres på skolen av lærer der eleven er i kjente omgivelser. Lærere skal ikke drive terapi, men det er nødvendig at lærere anvender prinsipper og metoder som kan gi terapeutisk effekt (Raundalen & Schultz, 2006). Det å snakke med eleven og gi trygghet er en av terapiens grunnelementer. Det trengs ikke spesial-utdanning i psykiske lidelser og angst for å beherske dette. Til syvende og sist handler det om å tilrettelegge opplærings situasjonen slik at positiv utvikling og læring blir fremmet, slik at elever med angst får den opplæringen de har krav på etter opplæringsloven paragraf 1- 3 om tilpasset opplæring (Raundalen & Schultz, 2012). I tillegg er det viktig at lærere også innser sine begrensninger og samarbeider med foreldre og PPT, for å få henvist eleven til behandling dersom eleven viser høy grad av angst eller vedvarende problemer.

2.5.2 Læreren kompetanse, rolle og betydning

Lærerrollen er krevende, ansvarsfull og utfordrende. Lærerne opplever å ha et meningsfullt arbeid og de fleste trives godt med yrket men samtidig kan lærerrollen oppleves stressende (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Å være lærer handler om å ha tålmodighet i forhold til å se resultater av innsatsen en legger ned. Noen lærer opplever en konstant dårlig samvittighet fordi de opplever manglende kapasitet til å vareta elever på en god nok måte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En stressfaktor for lærere som ofte blir nevnt er tidspress (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996). En stresset lærer kan virke negativt inn på klasseromsklima og kvaliteten

på lærer-elev relasjoner (Hamre & Pianta, 2005). Stress kan også redusere lærerens evne til effektiv klasseledelse som igjen påvirker elevens læring og trivsel (Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small, & Jacobson, 2009). Lærere opplever stress når det var et stort sprik i klassen mellom elevenes faglige kompetanse og når det var vanskelig å motiver og engasjere elevene (Ransford et al., 2009).

Både fagplanen til allmennlærerutdanningen og førskolelærerutdanningen viser at studentene lærer lite eller ingenting om angst og angstsymptomer i sin grunnutdanning. For at læreren i hele tatt skal ha faglig grunnlag for å oppdage elever med angst er det en forutsetning at de har gode kunnskaper om angstsymptomer og angst (Kvale et al., 2013). Berg (2012) stiller seg undrende og kritisk til at psykisk helse, psykisk forebygging, psykiske plager og lidelser hos barn og unge ikke er inkludert i retningslinjene for pedagogikkfaget.

Etter å ha intervjuet tolv lærer om deres opplevelse av innagerende elever sitter Lund (2004) med to sentrale funn. Det første er at lærere ønsker å vie mer tid til denne elevgruppa, men føler seg presset på tid. Lærerne opplever arbeidsdagen sin som fullpakket med høyt tempo og tidspress. Disse motstridene følelsen mellom å ha lyst til å vie mer oppmerksomhet og følelsen av å ikke ha tid til det kan oppleves belastende. Det andre funnet er at lærerne er usikre på deres oppgave i forhold til elevene. Usikkerhet kan over tid oppleves som belastning. Hvordan den enkelte lærer håndterer disse belastningene vil variere i forhold til hvordan de vurderer å nå målet (Bandura, 1997). Usikkerhet, rolleforvirring og uavklarte forventninger kan gjøre lærernes arbeid komplisert (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Hvis avstanden mellom krav og kapasitet blir for stor kan stress oppstå, og kravene kan oppleves som en trussel (Lazarus et al., 2006). Å være i situasjoner som en ikke mestrer vil svekke troen på å mestre og tvilen på sin egen kapasitet synker. Hvordan lærerne klarer å utføre sin jobb kan være avhengig av flere utenforliggende faktorer som for eksempel økonomi, ulike lover og planer og opplevelse av støtte (Bronfenbrenner, 1979; Pianta, 1999).

2.6 Samarbeid

For å hjelpe elever med angst er det viktig at lærerne legger til rette for et nært samarbeid med foreldrene. Det er skolen som har ansvaret for å etablere dette samarbeidet (Kunnskapløftet, 2006). Et samarbeid som legger vekt på dialog, utveksling av informasjon og medvirkning kan gi positive ringvirkninger for elever. For elever med angst som i utgangspunktet er lite meddelsomme kan utveksling av informasjon fra foreldre og skole

være gull verdt for alle parter. Å koble helsesøster til dette samarbeidet kan være hensiktsmessig. For lærere kan det være trygt å ha en person som har mer kompetanse omkring tema angst. Skolen er pålagt et stort ansvar gjennom lover og forskrifter for å bidra til en god fysisk og psykisk helseutvikling for elevene (Berg, 2012). Læreren alene kan ikke bære dette ansvaret. Graden av støtte og hvordan den formidles er avgjørende for håndtering av belastende situasjoner (Lazarus, 2006). Ledelsen på skolen må ta ansvar for å øke lærernes handlings-kompetanse i forhold til elever med angst. De må legge til rette slik at lærere får en best mulig forståelse av hva vanskene hos elevene består i (Fandrem & Roland, 2013), samtidig som de må søke hjelp og kunnskap fra eksterne instanser.

PPT er et rådgivende og sakkyndig organ når det gjelder elevers trivsel, utvikling og læring. PPT sitt arbeid er hjemlet i opplæringsloven. Ved å henvende seg til PPT kan skolene få faglig råd og veiledning om tilrettelegging og tiltak for elever med angst. For skoler som trenger mer hjelp er det mulig, i samarbeid med PPT, å ta kontakt med BUPA. Spesialisthelstjenesten kan diagnostisere, rådgi og behandler barn og ungdom med psykiske problemer. Et samarbeid med forelder, helsesøster, PPT og BUPA kan gi lærerne bedre faglig forståelse og trygghet. Ulik informasjon komplementerer og utfyller hverandre. Samtidig kan informasjon øke og/eller endre forståelse til de ulike partene i samarbeidet.

3 METODE

Metodekapittelets hensikt er å begrunne valg av metode og beskrive forskningsprosessen. Det er lagt vekt på å belyse beslutninger i forhold til det empiriske materialet for å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig.

3.1 Valg av metode

Samfunnsvitenskapelig forskning skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Valg av metode tilpasses undersøkelsens formål (Thagaard, 2009). En forståelse av lærernes livsverden skal stå sentralt i denne studien, og for å nå det målet var det avgjørende å ha en tett interaksjon med lærere slik at sosiale fenomener studeres i naturlige sammenhenger. Studiens problemstilling er:

1. Hvilke erfaringer har lærerne med elever med angst?
2. Hvordan ser lærerne på sin rolle i forhold til elever med angst?

I søken etter å finne svar på problemstillingen ble kvalitativ metode valgt.

3.1.1 Kvalitativ intervju

Innen kvalitativ metode er det flere ulike fremgangsmåter å velge mellom for å hente inn data. De mest brukte metodene er observasjon og intervju. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden ut fra intervjupersonenes side (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Siden lærerens perspektiv står sentralt i denne studien ble observasjon forkastet, og intervju valgt. Forskertilnærmingen i denne studien er å få innsikt i og forståelse av lærernes erfaring med elever med angst, og intervju ble derfor sett som mest hensiktsmessig. Intervjusamtalen gir en unik mulighet til å få et rikt og mangfoldig innblikk i informantens virkelighet (Thagaard, 2009). Kvalitativ intervju er hensiktsmessig når en skal forske på fenomener som er lite forsket på, eller som en kjenner lite til og når en vil få en grundigere forståelse av fenomenet (Johannessen et al., 2010). Denne studien har fokus på lærernes erfaring med elever med angst. Jeg ønsker å få en dypere forståelse av et fenomen som er relativt beskjedent forsket på.

3.1.2 Vitenskapsteori

Hvilket vitenskapsteoretisk grunnlag forskeren jobber ut i fra har betydning for hva forskeren søker informasjon om, som videre danner utgangspunkt for forskerens forståelse (Thagaard,

2009). Denne studiens empiriske tilnærming er fenomenologisk inspirert. Siden fenomenologisk tilnærming søker å oppnå dypere forståelse av individets erfaringer ved å ta utgangspunkt i deres subjektive opplevelser er dette en tilnærming som passer studiens formål. Interessen sentreres rundt og legger til rette for aktørens perspektiv i forståelsen av sosiale fenomener ved bruk av fenomenologisk forskningsstrategi (Johannessen et al., 2010). Elever med angst i skolen blir i så måten et sosialt fenomen, mens lærernes uttalelser og erfaringer fra praksis hverdagen blir forstått og formidlet som deres perspektiv. Ved å legge vekt på en fenomenologisk orientert forskning er målet å sette ord på lærernes erfaringer i møte med elever med angst slik at kunnskap basert på deres erfaringer blir mer synlig og eksplisitt. Denne studien tar sikte på å forklare og tydeliggjøre lærernes utsagn.

3.1.3 Forforståelse

Hermeneutikkens grunntanke er at vi aldri møter verden forutsetningsløs. Vi er selv en del av forståelsesprosessen (Gilje & Grimen, 1995). Som forsker er det viktig å være oppmerksom på sin forforståelse. Gjennom å reflektere over egen forforståelse øker bevisstheten om forforståelsens påvirkning når det gjelder hva og hvordan fenomenet vektlegges og tolkes. Forskningsprosessen blir et samspill og møte mellom lærernes og mine konstruksjoner av virkeligheten. Mine tidligere erfaringer og konstruksjoner av virkeligheten som lærer og veileder i skolen preger min forforståelse. Forforståelse har påvirket hva jeg vil forske på og hvilken retning forskningen har tatt. I jobben som veileder for lærere har jeg flere ganger møtt lærere som synes det er utfordrende og problematisk å ivareta og hjelpe elever med angst. Samtidig som jeg selv har erfart at min kompetanse om denne elevgruppen ikke er tilfredsstillende. Dette og tidligere erfaringer er med på å prege mitt tolkningsmønster. Det er et mål å ha bevissthet rundt dette under hele forskningsprosessen. Ved å forske på egen yrkesgruppe kan faren for og bare se det en kjenner være til stede. Det er derfor viktig og tilstrebe en kritisk og åpen refleksjon rundt egne fordommer og forforståelse. På den andre side kan god kjennskap til forskningsfeltet gjøre det lettere å sette seg inn i lærernes livsverden og forstå deres uttalelser. Forut for intervjuet var jeg spesielt oppmerksomt på at min egen forforståelse i minst mulig grad skulle farge informantenes svar.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Et kvalitativt intervju er godt egnet til å få innsyn i informantens egne tanker, erfaringer og følelser (Dalen, 2011). Et intervju kan utformes på forskjellige måter (Johannessen et al.,

2010; Kvale et al., 2009; Thagaard, 2009). Et ustrukturert intervju kan betegnes mer som en samtale mellom forsker og informant. Dette er en uformell tilnærming der informanten styrer hva som blir tema under intervjuet (Thagaard, 2009). Målet var å få fyldige beskrivelser fra lærernes praksishverdag, men hvor jeg også ønsket å få svar på spesifikke forhold omkring deres arbeid og erfaringer med elever med angst symptomer. I denne studien er det derfor valgt et semistrukturert intervju med intervjuguide. Fordelen med et semistrukturert intervju med en intervjuguide er at det gir mulighet til å improvisere og følge opp lærernes svar med oppfølgings spørsmål. Intervjuguiden er ment å være en rettesnor for hvilke emner som skal tas opp, samt sikre at planlagte emner blir inkludert.

Et semistrukturert intervju stiller store krav til intervjuerens kvalifikasjoner både når det gjelder kunnskap om intervjuemnet og menneskelig interaksjon. Det må tas raske beslutninger. Hva skal forfølges og hvilke svar skal tolkes må ta tas umiddelbart under samtalen. Den beste opplæringen skjer gjennom praksis. Thagaard (2009) viser til at prøveintervju er viktig for å kvalitetssikre intervjuet. I forkant av intervjuene ble det gjennomført to pilotintervjuer. Dette ble gjennomført både for å sjekke det tekniske utstyret, tidsrammen, spørsmålene og ikke minst for at jeg skulle få trening i intervjurollen. «Prøve-informantene» fikk beskjed om å gi ærlige tilbakemeldinger både på hvordan de opplevde spørsmålene, rekkefølgen på disse og hvordan de opplevde intervjuet som helhet. Informantenes tilbakemeldinger ført til noen endringer for å få spørsmålene mer presise. Under selve intervjusituasjonen er de noen prinsipper som det er viktig å merke seg. I kvalitative intervjuer er rollene mellom intervjuer og informant asymmetriske. Det er forskeren som styrer situasjonen gjennom å stille spørsmålene (Johannessen et al., 2010).

3.2.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden er bygget opp etter studiens teorigrunnlag (vedlegg 4). Intervjuguidens dramaturgi er planlagt med tanke på å få en myk start der trygging av informanten står sentralt. Intervjuguiden starter med litt informasjon om studien samt demografisk informasjon fra informanten. Intervjuguiden er delt opp i fire hovedtema:

1. Kjennetegn og erfaring med angst
2. Tilrettelegging ved hjelp av individuelle tiltak
3. Tilrettelegging i læringsmiljøet
4. Lærerens opplevelse av egen rolle.

Alle hovedtema hadde flere spørsmål og nøkkelord som ble tatt opp i ulik grad i avhengig av informantenes svar. Åpningsspørsmålet i intervjuguiden ble stilt for å rette fokus mot tema, og for å få informantens assosiasjoner om temaet angst. Spørsmålene varierer mellom å være åpne og generelle, og spesifikke og direkte. Majoriteten av spørsmålene er direkte, men også indirekte spørsmål som for eksempel: «*Hvordan tror du elever med angst opplever deg som lærer?*» ble brukt. Spørsmål om lærerens rolle var bevisst plassert i slutten av intervjuet, for å gi anledning til å la læreren reflektere over egen rolle. Avslutningsvis ble det lagt opp til at informanten kunne komme med egen innspill som ikke tidligere var berørt. Semistrukturert-intervju gir rom for fleksibilitet og dette førte til at lærene tok opp tema som i ikke var planlagt, samtidig som nøkkelspørsmål og oppfølgingsspørsmål ble besvart. Intervjuguidens rekkefølge ble fulgt nøye i første intervju, og i et intervju der informanten sa lite og hadde mindre utfyllende svar. Et intervju lignet kanskje mer på et ustrukturert intervju fordi informanten hadde mye å fortelle. Hun startet intervjuet med å spørre: «*Skal jeg bare begynne å fortelle?*» Intervjuguiden fungerte som et dokument som ga frihet samtidig som viktige tema og spørsmål ble besvart.

3.3 Utvalg

Valg av informanter, antall og rekruttering av disse er med å definere utvalget forskningen baserer seg på (Johannessen et al., 2010). Strategisk utvelgelse innebærer å finne informanter som har kvalifikasjoner og egenskaper slik at man på best mulig måte sikrer å få den informasjonen som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009). Målsettingen for denne studien var å få kontakt med ungdomsskolelærere som har flere års erfaring som lærer samt erfaring med elever med angstproblematikk. Ved rekrutteringen ble det presisert at både kontaktlærere, timelærere og sosiallærere var av interesse. Å ha erfaring med elever med angst ble satt som et kriterie. Valg av informanter var strategisk fordi jeg valgte å rekruttere en bestemt gruppe, og taktisk fordi jeg brukte erfaring med angst som et kjennetegn for utvalget. Disse valgene ble tatt fordi jeg anså dette utvalget som best i forhold til å bidra med nødvendig data. Denne studien tar ikke sikte på å se på eventuelle kjønnsforskjeller, men har inkludert begge kjønn. Studien inkluderer to menn og tre kvinner.

3.3.1 Rekruttering av informanter og etablering av kontakt

Flere måter ble vurder for å rekruttere informanter. For å gå riktig tjenestevei og på grunn av tidshensyn ble en e-post sendt til tolv ulike rektorer med informasjon om studien og en forespørsel om assistanse for å etablere kontakt med aktuelle lærere. På grunn av lite respons på denne på e-posten ble flere rektorer kontaktet via telefon. Dette resulterte i tre lærere meldte seg. Den fjerde informant meldte seg gjennom en e-post og fortalte at han hadde lyst å hjelpe til, og synes det er viktig med økt fokus på dette tema. Den femte informanten ble rekruttert gjennom et bekjentskap til en avdelingsleder.

3.3.2 Informantene

De fem lærere som sa seg villig til å delta er fra fire forskjellige ungdomskoler. Kvalitative studier har færre informanter enn kvantitative. Målet i en kvalitativ studie er å få en dypere innsikt og fylldige svar fra informanten, der informantens erfaringer, holdninger og tanker omkring temaet er av interesse. Det opereres ikke med en fasit om hvor mange informanter som må delta i en kvalitativ studie (Johannessen et al.2010). Ideelt sett bør man foreta intervjuer til en når et metningspunkt, men på grunn oppgavens omfang og tiden som var tilgjengelig ble antallet begrenset til fem lærere. Alle lærerne ble anonymisert gjennom pseudonymer og noe bakgrunnsinformasjon ble modifisert for å sikre anonymitet. De hadde følgende utdanning og ansiennitet:

Runar: allmennlærer med hovedfag i spesialpedagogikk, ca. 30 års erfaring, faglærer

Trude: lektor med tillegg, jobbet som lærer i 18 år, kontaktlærer.

Katrine: lektor, jobbet som lærer i 9 år, kontaktlærer.

Gunn: adjunkt med tillegg, 20 års ansiennitet som lærer, kontaktlærer

Kåre: allmennlærer med noe spesialpedagogikk, ca. 30 års erfaring som lærer, jobber som sosial pedagogisk rådgiver og faglærer

3.4 Datainnsamling

Etter å ha sendt prosjektet til Norsk vitenskapelig datatjeneste (NSD) og fått godkjenning kunne avtaler lages og intervjuene settes i stand (vedlegg 1).

3.4.1 Gjennomføring av intervju

Dag og tidspunkt for intervjuet ble avtalt enten via telefon eller mail. Samtidig ble det sendt informasjonsskriv (vedlegg 2) til deltakerne. Alle intervjuene foregikk på lærernes arbeidsplass. En uke før intervjuet ble foretatt fikk alle informanter samtykkeerklæring til gjennomlesning.

Som intervjuer er det et dilemma og en utfordring å få informantene til å åpne seg og snakke om flere av temaene i intervjuet. Det ble derfor lagt vekt på å skape en god og uformell kontakt før informantene skal beskrive sine tanker og erfaringer. Denne studien har som mål å finne ut av lærerens erfaringer, kunnskap og tanker i forbindelse med å jobbe med elever med angst. Dette vil til en viss grad bety at de gjennom intervjuet oppfordres til å drøfte sin egen rolle og yrkespraksis. Før intervjuet var jeg bevisst at dette kunne være et sårbart emne, og at jeg måtte utvise stor respekt og ydmykhet ved å finne en balansegang mellom å få gode intervjuer som inneholder rikholdig kunnskap og samtidig, etisk sett, skape en positiv situasjon og ivareta informanten. Slik jeg oppfattet det var alle informantene trygge nok til å fortelle om egne erfaringer, og viste åpenhet i forhold til egen kompetanse og kapasitet i forhold til elever med angst.

Før intervjuet startet ble samtykkeerklæringen (vedlegg 3), med underskrift, samlet inn. Videre ble det igjen informert om deltakelsen i forskningen var frivillig, noe som er et viktig etisk prinsipp i følge Johannessen et al. (2010). Intervjuguiden starter med en påminnelse om studiens formål, sikring av deres anonymitet og konfidensialitet og at det er deres erfaringer som jeg er interessert i. Intervjuene tok gjennomsnittlig en time. Alle informantene hadde ordnet med grupperom til intervjuet.

Når en intervjuer er det viktig å være tilstede og fokusert. Som intervjuer må man være interessert, lydhør og åpen for lærernes uttalelser. Å høre er ikke det samme som å lytte. Å lytte betyr å være aktiv og vise interesse for informantens uttalelser (Johannessen et al., 2010). Under intervjuet noterte jeg enkelte tema som jeg ville spørre informanten mer om. Disse notatene fungerte som en huskelapp for meg selv. Jeg valgt bevisst og ikke å notere andre ting fordi det kunne virke forstyrrende med fare for å bryte en god samtale, og redusere min tilstedeværelse i samtalen.

Før intervjuene bestemte jeg meg for noen ting som jeg skulle ha bevissthet om i forhold til i min rolle som intervjuer. Det første var å tåle pauser og taushet i intervjusituasjonen. Dette for at informanten skulle få tid til å tenke, og fordi det ofte fører til at informanten fortsetter å fortelle. Det andre jeg skulle prøve ut var å parafasere for å oppsummere det informanten hadde sagt og samtidig sjekke ut min forståelse av informantens utsagn. På denne måten kunne informanten kan bekrefte eller avkrefte min forståelse. Det tredje var at jeg ofte

skulle bekrefte informanten både nonverbalt og verbalt. Under alle intervjuene bekreftet jeg informanten med ja, mm og nonverbalt språk som nikk.

2.5 Transkribering og analyse av data

Ved transkripsjon kom jeg «tett på» tekstene. Transkribering ble foretatt fortløpende etter hvert intervjuene ved hjelp av dataprogrammet NVivo 10. Uttalelsene til informanten er transkribert ordrett, ord for ord med alle gjentakelser, pauser og uttrykk som «eh, em». Å transkribere ordrett ble valgt for å ikke miste/tolke vekk noe i transformasjonen fra muntlig tale til skriftlig tekst. Det er forskjeller mellom tale- og skriftspråk. Kvale et al. (2009) beskriver transkripsjonen som svekkede, dekontekstualisert gjengivelse av intervju-situasjonen. Et lydopptak fanger ikke opp nonverbalkommunikasjon som blikk, nikk, gester eller lignende, og ved å transkribere forsvinner betoning, ironi, tempo og intensitet. For å ikke miste disse elementene ble lydopptakene tatt vare på og brukt gjennom hele analyseprosessen sammen med de skriftlige transkripsjonene.

Analyse og tolkning har glidende overganger, og går ofte inn i hverandre. Målet med analysen er å ordne data slik at det blir lettere tilgjengelig for tolkning. Som tidligere nevnt er studiens empiriske tilnærming fenomenologisk. I denne studien ble analysemetode med fokus på mening valgt (Johannessen et al., 2010; Kvale et al., 2009). På bakgrunn av studiens forskningsspørsmål og for å belyse og finne relevant materiale i forhold til problemstillingen ble meningskategorisering benyttet (Johannessen et al., 2010; Kvale et al., 2009). I denne studien ble informantenes uttalelser skrevet som tekst, og teksten danner grunnlaget for datamaterialet som analyseres og tolkes. Når transkripsjonene var ferdig satt jeg med fem tekster. Analyseprosessen foregikk i flere trinn (vedlegg5).

Første trinn: Her ble transkripsjonene gjennomgått med støtte av lydopptak. Etter en systematisk gjennomgang av hele datamaterialet ble tekstelementer fra hvert intervju identifisert. Deretter ble skriftlig sammendrag fra alle intervjuene skrevet ned etter tema. Videre ble sammenligning av lærernes svar foretatt. I denne prosessen ble både forhåndsdefinerte kategorier og nye kategorier identifisert i datamaterialet. Det ble lagt vekt på å se etter mønster og tema som lærerne snakket om. Disse er styrt både av intervjuguiden og tema som kom opp i løpet av intervjuet.

Andre trinn: På grunnlag av tekstelementene ble åtte hoved- kategorier med flere underkategorier dannet. Hovedkategoriene var: kjennetegn på angst, angstens påvirkning på

læring, individuelle tiltak, tilrettelegging i læringsmiljøet, kunnskap om angst, lærerens rolle, samarbeid og en kategori kalt annet. Deretter ble tekstelementer markert og klassifisert i hoved- og underkategorier i NVivo.

Tredje trinn: For å skaffe mer oversikt ble datamengden redusert ved å samle tekstmaterialet i færre kategorier. Reduksjon av antall kategorier ble gjort på grunnlag av antall referanser og koding som definerer handlinger og meninger som beskrives av lærerne. Det ble bruk mye tid på å finne betegnelser på de ulike kategoriene. Noen kategorier ble slått sammen, hovedkategorier ble til underkategori og noen underkategorier ble forkastet. For eksempel ble kategoriene: kjennetegn på angst, angstens påvirkning på læring og kunnskap om angst ble slått sammen til en hovedkategori kalt erfaringer og kjennetegn på angst. Etter bearbeidelsen ble hovedkategoriene redusert til fire, med fire til fem underkategorier. For mer informasjon, se vedlegg 5.

3.6 Kvalitetsvurderinger av intervjumaterialet.

3.6.1 Pålitelighet og troverdighet

I følge Johannessen et al. (2010) kan reliabiliteten knyttes til nøyaktigheten i behandling av data. Dette kan omfatte dataens innsamling, bearbeidelse, hvilke data som brukes i undersøkelsen og forskerens tolkninger av data. Nøyaktigheten er forsøkt ivaretatt ved å ta lydopptak av intervjuene, være nøyaktig i transkripsjonsarbeidet og lese gjennom transkripsjonene og samtidig lytte til lydopptakene.

Validitet som kvalitetskriteria er knyttet til tolkningene av data, hvorvidt forskerens tolkninger er gyldig (Thagaard, 2009). Ved å la noen andre kritisk vurdere analyseprosessen kan påliteligheten bli styrket (Thagaard, 2009). Det ble ikke gjort fordi informantene fikk opplyst at det bare var jeg og min veileder som hadde tilgang til datamaterialet. I et bredere perspektiv kan validitet sees på som en håndverksmessig kvalitet (Kvale et al., 2009). I et forsøk på å styrke studiens gyldighet er det lagt vekt på tydeliggjøre grunnlaget for fortolkninger ved å presentere mange og utfyllende sitater fra informantene i resultatdelen. Reliabiliteten kan både svekkes og styrkes ved å forske på et felt du kjenner svært godt. Fordelen er kjennskapen til feltet, ulempen er at egen forforståelse og fordommer kan hindre nærhet til det som forskes på. Påliteligheten og gyldighet kan også styrkes med en åpen og detaljert framstillinga av forskningsprosessen (Johannessen et al., 2010). I søken etter å styrke påliteligheten og gyldigheten er det forsøkt lagt vekt på å redegjøre for

hvordan data er blitt utviklet, åpenhet om prosesser og fremgangsmåter i studiens alle faser for å gjøre forskningsprosessen transparent.

3.6.2 Overførbarhet

Generalisering handler om hvorvidt resultatene fra en studie kan overføres til resten av populasjonen (Kvale et al., 2009). Intervjustudier har ofte for få informanter til å konkludere med et resultat som kan generaliseres. Denne studien har intervjuet bare fem lærere, og hensikten har ikke vært å generalisere. I kvalitativ forskning er det nokså vanlig å bruke overføring av kunnskap til fordel for generalisering. Det er mulig at informantenes deltakelse har ført til økt bevissthet og refleksjon rundt temaet. Det er og mulig å anta at lesere av denne oppgaven får tilført ny kunnskap og innsikt. Denne oppgaven gir en innsikt i fem læreres opplevelser og deres erfaringer med elever med angst i ungdomsskolen. Det er derfor viktig å presisere at resultatene ikke nødvendigvis kan overføres til alle lærere ungdomsskolen som jobber med denne elevgruppen.

3.6.3 Forskningsetikk

Etisk problemstillinger er til stede under hele forskningsløpet (Kvale et al., 2009). Som forsker er det derfor viktig å tenke gjennom hva ulike valg innebærer av etiske problemstillinger helt fra begynnelse av studien til rapportering. Etiske prinsipper som blir omtalt i denne oppgaven er informantens rett til selvbestemmelse, konfidensialitet og konsekvenser.

Informert samtykke fordrer at deltakerne har nok og nødvendig informasjon om studien (Johannessen et al., 2010). Samtlige deltakere fikk informasjonsskriv og samtykkeerklæring forut for intervjuet. Informasjon om retten til å trekke seg når som helst i prosessen. At deltakelsen var frivillig ble også sagt før intervjuet startet.

I denne studien ble forskerens plikt til å respektere informantens privatliv tatt hensyn til ved at alle informanter fikk fiktive egennavn umiddelbart etter intervjuene. Deres egentlige navn er ikke å finne på noen dokumenter med unntak av samtykkeerklæringen, som ble oppbevart i henhold til NSD. Identifiserbare data er utelatt fra oppgaven for å sikre anonymiteten slik at verken de eller skolen de jobber ved kan identifiseres. Etter transkriberingen ble lydopptakene slettet, og datamaterialet ble oppbevart på pc med passordbeskyttelse. Deltakerne ble opplyst om at intervjuene ble oppbevart etter retningslinjer fra NSD og at data ble slettet når oppgaven er ferdig. I følge Johannessen et al.

(2010) må det i et forsknings etisk perspektiv legges vekt på om innsamling av data berører følsomme og sårbare emner som kan utløse problemer for dem man forsker på. I denne studien er det mulig at refleksjon over egen rolle kan føre til at sårbare og følsomme tanker setter i gang prosesser i etterkant. For å redusere faren for ubehag for lærerne ble bevissthet rundt dette tatt i betraktning gjennom planlegging av intervjuguiden. Samtidig som oppmerksomhet på signaler på lærenes reaksjoner underveis i intervjuet ble lagt vekt på.

3.7 Metodiske betraktninger

Denne kvalitative studien har benyttet semistrukturert intervju. Studiens formål er å få et innblikk i lærernes erfaringer med elever med angst. Forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i fem læreres subjektive opplevelser. Et utvalg på fem reduserer mulighetene til å generaliser resultatene og begrenser hvilke konklusjoner som kan trekkes på det grunnlaget, men det gir innsikt i deres subjektive erfaringer. Erfaringene kan gi innsikt hvordan noen lærere i skolen arbeider med elever som har angstproblematikk. Hvorvidt disse lærernes oppfatninger er representativ for andre lærere må det forskers videre på. For å finne ut av dette anbefales det forskning som legger til grunn et betydelig større utvalg.

Lydopptak ble benyttet under intervjuene. Enkelte informanter kan oppleve dette som fremmed, og kanskje litt hemmende for uttalelser, men ingen informanter uttrykte skepsis eller kommenterte at det ble brukt lydopptak.

I forskning må en være oppmerksom på og ta høyde for mulige feilkilder. Den mest åpenbare feilkilden i et intervju er tolking av kommunikasjonen mellom intervjuer og informant. Hvordan vi tolker, tillegger mening og legger merke til ting er ut i fra hvem vi er og hva vi har lært (Ulleberg, 2004). Det er mulig at informantene oppfattet spørsmålene annerledes enn det jeg hadde tenkt eller at min rolle som forsker har påvirket deres svar på en uheldig måte. Informantene kan ha mer kunnskap og erfaring med elever med angst enn det som kom fram gjennom intervjuet, men det ble også stilt åpne spørsmål underveis for å gi dem anledning til og fritt uttale seg. I transkriberingsprosessen kan det og forkomme at enkelt utsagn eller kommentarer fra informantene ble tolket på en annen måte enn informantens intensjon. For å redusere feilkilder ble transkriberings-arbeidet gjort så nøyaktig som mulig.

4. RESULTATER

Når transkripsjonene var gjennomgått hadde jeg 8 kategorier med flere underkategorier. Etter videre bearbeidelse ble hovedkategoriene redusert til 4 hovedkategorier med underkategorier:

Erfaring og kjennetegn på angst

- Beskrivelse av elevens atferd, følelser og tankemønster
- Å oppdage angst hos eleven
- Angstens påvirkning på læring

Tiltak i læringsmiljøet

- Relasjoner
- Klasseledelse
- Klassemiljø

Individuelle tiltak

- Samtalen
- Tilpasninger
- Støtte

Lærerens egen rolle

- Egen kompetanse
- Ressurser og tid
- Lærer kontra terapeut
- Største utfordring

4.1 Lærerens erfaring og kjennetegn på angst.

4.1.1 Hvordan vil du beskrive elever med angst?

På dette spørsmålet gir informantene beskrivelser av elever med angst som tilbaketrukket, redde, innesluttet og stille.

Katrine uttalte om elever med angst at:

«...en person som har problemer med ting, forholde seg til ting, innesluttet, redd for, redd for ting. De er innesluttet, de trekker seg gjerne litt sammen i seg selv eller stiller seg bakerst eller velge å nikke, eller later som de følger med bare i frykt for at vi skal stille de mere spørsmål for eksempel.

Kåre uttalte:

«en begrensning for mange, en hemning, noe som setter de på sidelinjen og som gjør at de sliter i mange situasjoner på en skole, da tenker jeg på både i friminutt og i timer..»

Trude uttalte:

«redsel, stillhet, skulle jeg til å si, fjernhet, kanskje, alt så fravær av tilstedeværelse..»
«ekskludering, selvvalgt ekskludering fra fellesskapet»

Runar beskriver elever som er stille og som prøver å forsvinne, men fortelle at elever med angst kan også utagere. Han uttalte:

«De fleste trekker seg inn i seg selv når de har angst. De prøver å forsvinne, men det er og noen som er utagerende, og markerer seg og prøver å vise styrke eller får oppmerksomheten over på andre ting for å holde angsten borte.»

Videre forteller tre informanter at elever med angst er urolig innvendig, er veldig vare og sårbare. Informantene har erfart at sårbarheten kan komme til uttrykk gjennom både stillhet, tårer og tilbaketrekking.

4.1.2 Elevens tankemønster

Når informantene skal beskrive tankemønstre de tror elever med angst har kommer det fram litt ulike svar.

Trude uttaler:

«De har kanskje vanskeligheter med å bryte tanker som de har. De er på en måte veldig fastlåste i sine tanker»

Kåre uttaler:

«De tenker vel hele veien det verste som kan skje, altså de har en slik verste case scenario, og de tenker negativt. De kommer inne i negative tankebaner og sliter vel med å komme ut av det, og dermed kommer angsten.»

Runar uttaler:

«Jeg vet ikke om alle har så bevisste tanker om dette, redselen er overordnet, den generelle redselen»

Katrine uttaler:

«Det er veldig individuelt. For å være helt ærlig så tror jeg han tenker: skulle ønske at

han ikke var her, mange ganger»

Tre av informantene sier at tankemønstret er fastlåst og at de har vansker med å komme ut av negative tankemønstre.

4.1.3 Å oppdage angst hos eleven

Informantene forteller om sine erfaringer i forhold til å oppdage angst hos elever:

Kåre uttaler:

«De begynner sikkert og kaldsvette og skjelve men.. ofte synes jeg de blir stille og innelukket, hvis de da ikke velger å flykte og dra ut»

Trude uttaler:

«vondt i hode, dårlige i magen, må gjerne på toalettet og undefinerbar syk. Kald svetting, og en slags høyere puls av noen slag, følelsen av og ut å gå»

Gunn kan fortelle at hun har hatt elever som har gruet seg til å kroppsøving, ha framføringer og være med på storsamling. Hun forteller videre at symptomene framstår som litt ulne.

Gunn uttaler:

«Men det er veldig mye det at det er vondt i magen, som er litt ullent og vanskelig for oss å., kvalme sant, hvordan kan du egentlig måle det?»

Svarene viser at tre av lærerne ser at eleven trekker seg tilbake og uttrykker at de har vondt i magen, hodet, er kvalme, kaster opp eller må legge seg litt ned for å hvile. To av informantene beskrev også fysiske reaksjoner som kald-svetting og høyere puls.

Prestasjonsangst

Informantene ble spurt om i hvilke situasjoner eleven viser angst.

Gunn uttaler:

« hun fikk problemer spesielt når det gjaldt framføringer, når du skulle presentere gruppearbeid og stå fram foran klassen»

Kåre uttaler:

«redsel for at læreren skal spørre de om noe, selv om eleven vet at læreren vet at en skal behandle den eleven veldig forsiktig og ikke utfordre slike ting, så sitter de likevel og kjenner på det, og da er det ugreit». «...har angst for hva medelever vi si og reaksjon fra lærere»

Trude uttaler:

«...at den personen på en eller annen måte melder seg ut. Det kan være at han fysisk ofte ber om å få gå ut ..., det kan være at personen ikke gjør de oppgavene han skal gjøre, sitter å tenker på andre ting. Det kan være at en spør om å få spesial oppgaver»

Svarene viser at fire informanter merker best at elever sliter med angst når de skal ha framføringer, men at de også kan melde seg ut når de skal være med på gruppearbeid. Eller at de har en generell redsel for ulike ting.

4.1.4 Kroppsøving

Flere informanter har erfart at angsten lett kan komme til syne i kroppsøvfaget. Gunn uttaler:

«Jeg har jo hatt elever som gruet seg for å gå ned i til kroppsøving for å skifte og kle av seg foran andre, og at det har blitt helt uoverkommelig til slutt.»

Trude uttaler:

«...at vi er som regel mellom 30-35 i gymsalen. Det er mye folk. Det er tett kroppskontakt...,så da melder han seg helt ut.»

«Og i begynnelsen så merker du det ikke så godt. Det er forskjellige unnskyldninger, de har gjerne melding om at du har vært syk. Det er en lang prosess før du skjønner at ;Å, det er sånn det er.»

Kåre uttaler:

«..enkelte ting som vi holder på med i kroppsøving synes noen er veldig skummelt. Det blir veldig synlig hva de kan og ikke kan, det blir veldig tydelig..... løsningen blir å glemme gym tøy eller skulke eller få en eller annen sykemelding at de har vondt en plass. Legeerklæring kan vi jo ikke gjøre noe med»

Utfordringen til eleven kan vises både når det gjelder svømming, garderobesituasjonen og å ha fysisk fostring sammen med en hel klasse. For å hjelpe eleven fortalte en informant at eleven fikk egen garderobe til å skifte i, mens en annen informant fikk ordnet det slik at eleven hadde gym sammen med en liten gruppe elever som har særskilt tilrettelagt tilbud på denne skolen.

4.1.5 Angstens påvirkning på læring

På spørsmål hvordan angst virker inn på læring uttalte informantene følgende:

Katrine uttaler:

«Det er ikke noe feil med hans faglige evner, men han får dårlige karakterer fordi han gjør veldig lite»

På spørsmålet om hvordan læreren tror at angsten påvirker læringen svarer Runar:

«Den er fra litt hemmende til helt hemmende. Der de må ha trygghet, du må få bort angsten for at du skal kunne nå inn til de for at de skal tillate å slippe inn kunnskap til hodet sitt.»

Alle informantene er tydelig på at angsten påvirker elevens læring både faglig og sosialt. De er tydelig på at siden eleven har en redsel og utrygghet er det som okkuperer hjerne, og dermed får de veldig lite med seg av hva som blir sagt og gjort i klasserommet.

I tillegg snakker de om elevens konsentrasjon:

Trude uttaler:

«Noen klare virkelig ikke å konsentrere seg om det de skal, alt fokus er vekk, de husker ikke det de har lest, de husker ikke hva som er sagt i timen, det blir på en måte borte mye av den læringen»

Informantene var tydelig på at elevene har store problemer med å konsentrere seg, og at de til tider kan falle helt ut. Lærerne har en opplevelse av at elevens redsel tar så mye energi at det blir lite plass til å motta lærestoff. Tankene til eleven blir beskrevet som fraværende, med fokus på helt andre ting enn det som forgår av undervisning.

Flere informanter påpekte at elevens sosiale tilpasning er avhengig av hvem andre som går i klassen og hvilken type angst eleven sliter med. Katrine uttalte:

«Sosialt så er det veldig avhengig av hvem andre som er i klassen. For han trekker seg helt klart unna de sporty og aktive elevene. eh, ..men de andre rolig elevene, de som synes det er greit å ha det litt rolig rundt seg de fungere han godt med.»

Og Kåre kunne fortelle om en elev som fungerte god i en gruppe med kjente og trygge kamerater.

«.....så fungerte han sammen med kamerater og venner. Han var en ganske stillfaren gutt, men han tok ordet der, når de stod,.. det vet jeg. Så han hadde en annen rolle der, men det har gjerne med at han følte at han hadde større kontroll og at det var kamerater som han var trygge på, det var ikke kamerater som skulle finte han ut eller mobbe eller. Det var trygge gode gutter han var med, og da hadde han en annen rolle»

Når det kommer til angstens påvirkning på den sosiale læringen sier flere informanter at elevenes vil stresse med å finne sin plass i det sosiale landskapet, og at de lett kan falle utenfor. Informantene opplever det som om noen elever vil være alene, og at det kan være vanskelig å inkludere de i fellesskapet.

4.2 Til rettelegging i læringsmiljøet.

Tilrettelegging i læringsmiljøet vil si tiltak som lærerne utøver i klassen, og som kommer alle elevene til gode. Alle informantene ble spurt om relasjoner, støtte og klasseledelse. Under intervjuet kom det fram at alle informantene var opptatt av å bygge et trygt og romslig klassemiljø med aksept for å være annerledes.

4.2.1 Relasjoner

Samtlige informanter mente at det er viktig med gode relasjoner til elevene. På spørsmålet om hvordan de jobber med relasjoner til elevene trengte flere informanter en liten tenkepause.

Gunn uttalte:

«ja, hva gjør jeg da?»

Trude uttalte:

«Jeg snakker med personen, prøver å finne ut litt om.. slik at den skal føle trygghet og, men akkurat hva jeg gjør ..»

Etter oppfølgingsspørsmål om de kan gi konkrete eksempel, kommer de med flere erfaringer i forhold til relasjonsbygging. De sier noe hva, hvordan og hvorfor de bygger relasjoner til elevene.

Gunn uttaler:

«Og så tenker jeg at du må bygge en god relasjon til elevene slik at de tørr å komme til deg og fortelle hva som er problematisk og vanskelig. Du må på en måte signalisere det når du får en ny klasse at du er her for å hjelpe de tenker jeg.»

«snakke med de, ...uansett hvem du skal bygge relasjoner til om det er elever med eller uten angst eller hvem det er at du interesserer deg litt for litt hva de holder på med , litt fritiden deres, snakker litt med de om andre ting enn skole og»

Katrine forteller at innholdet i samtalen kan handle om andre ting enn skolen. Hun uttaler:

«å snakke om været, dataspill eller se på noen andre elever sammen med dem. ... at du ikke hver gang du treffer de at du er nødt for å snakke om hvordan går det?, men at vi kan snakke om helt sånn, hverdags ting»

Kåre utaler at dette er noe som må forgå fortløpende:

«jeg har vært mer inne som rådgiver med enkeltelever, og da har det ofte vært å ta de inn her og sitte og prater med de på tomannshånd, og prøve å få noe ute av de i forhold til hvor skoen trykker og hva skolen kan hjelpe til meg, og hva jeg kan hjelpe til med i forhold til de andre voksne på skolen. Hva som kan lette trykket og gjør at han kommer på skolen, og at han har det greit. Og ikke minst, ikke bare snakke med vedkommende en gang, men ha jevnlig samtaler både med eleven og de lærerne som har klassen.»

Runar er opptatt av at eleven skal oppleve tillit og trygghet. Når han bygger relasjoner prøver han å finne elevens ståsted, og bygge videre ut i fra det.

«Du må prøve å vinne deres tillit på en måte som du skaper trygghet og lager rammer som blir trygge for dem.» «Du må ta kontakt mange ganger før du når inn og får begynne å prate med eleven»

Flere av informantene er opptatt av å vise interesser for eleven, og de påpeker at en må vise interesse for elevens fritid, og hvordan det kan brukes bevisst i en relasjonsbygging.

Runar uttaler:

«Eleven forteller gjerne hva de opplevde i sommerferien og slike ting når de starter skoleåret og, det å notere seg slike ting og spille på det i, når problemer måtte oppstå eller når du har behov for tingene. De forteller de lyse, kjekke tingene, og det er det du skal bygge videre på.»

På spørsmålet om hvordan de opplever å bygge relasjoner til elever svarer de slik:

Trude uttrykker det slik:

«I begynnelsen er litt sånn interessant, en tror jo alltid at dette skal gå bra, ... men ..

så gjør det jo aldri det. Det går jo bra men, du blir liksom litt lei etter hvert fordi det plutselig går litt framover, så er det tilbake igjen det er litt sånn opp og ned. Det er jo, på en måte, interessant, men det er litt frustrerende. Jeg skulle ønske at det gikk an å gjøre et eller annet. Nå, klarte vi å fikse dette»

Katrine uttaler:

«de er ikke så åpne,...du kjenner gjerne litt raskere en elev som ikke har angst, mens en elev med angst vil gjerne ha sider med seg som ikke kommer fram, som de jobber hardt med å ikke vise, så det tar jo mye mere tid....»

Runar uttalte:

«Det er mye tyngre,... i Mat og helse holdt jeg på et halvt år med en gutt. Alt vi gjorde var feil.»

Her kan en ane noen av de samme erfaringene og opplevelsene læreren hadde når de samtaler med eleven. Det å bygge relasjoner dreier seg ofte om å kommunisere og samtale med hverandre. I tillegg er det en prosess som er tidkrevende og krever tålmodighet fra lærernes side.

4.2.2 Klasseledelse

På spørsmålet om hvilken type klasseleder som er best for elever med angst var svarene ganske entydige.

Gunn uttaler:

«Jeg tror ikke at du skal være en veldig streng autoritet som er litt utilnærmelige. Jeg tro heller du skal vise deg som litt menneskelig, og at du til og med kan gjøre feil som voksen, og at det faktisk ikke er så farlig.»

Katrine uttaler:

«forutsigbarhet tenker jeg, at du er tydelig på hva som skal skje i løpet av dagen, spesielt hvis det er en dag det skal skje mye annerledes, og gå gjennom det. At du ikke hopper fram og tilbake, at du ikke vinger, er tydelig og du ikke trenger å gjøre så skrekkelig mange forskjellige ting»

Kåre uttaler:

«det vil jeg jo tro er en forståelsesfull lærer som har et stort hjerte som kan se eleven,

som kan ta hensyn og ta vare på den eleven sammen med de andre. Ikke en autoritet, en som brummer og slår neven i bordet, fordi det tror jeg ikke er spesielt ok. Ei som har en slik naturlig autoritet men likevel rolig, avbalansert og som klarer å ha naturlig autoritet, klarer å grense sette klassen uten de store faktene»

Runar uttaler:

«At en er rolig selv. At en planlegger voldsomt godt, slik at elevene er klar over hva som skal skje, og at du gjerne repeterer ting, opp til mange ganger...og færrest mulig regler»

Trude uttaler:

«kan tenke meg at de trenger noen som er veldig forutsigbare, at ting skjer i en bestemt rytme eller at det ikke kommer brå overraskelser..».

Beskrivelser som rolig, forutsigbar, trygg, imøtekommende og forståelsesfull ble nevnt av flere. Informantene var samkjørte på at læreren må grensesette og styre det som skjer i klasserommet. Når det gjelder hvilken arbeidsform lærerne har erfaring med som passer best for elever med angst varierer svarene. Informantene mener det er individuelt hvilken arbeidsform som fungerte best. For noen elever fungerer det best å jobbe i små grupper eller alene mens andre liker best at læreren «foreleser». Når det gjelder gruppesammensetning er alle informanter veldig tydelig på at det skal styres av lærer for å sikre trygghet og forutsigbarhet for eleven.

4.3. Individuelle tilpasninger

Hva gjør lærere for å hjelpe den enkelte elev som strever med angst? Lærere skal ikke drive terapi, men hva gjør de for å tilrettelegge opplærings situasjonen best mulig? Både tilpasninger og tiltak er av interesse. Et av hovedspørsmålene var: hvilke individuelle tiltak har du erfaring med? Hovedtrekkene fra dette spørsmålet munnet ut i to tiltak; samtalen og faglig støtte og tilpasninger.

4.3.1 Samtalen

To av informantene har hatt jevnlige samtaler. Disse samtalerne var avtalt med eleven. Hvordan og hvor ofte disse samtalerne blir er avhengig av eleven. Trude kan fortelle at hun hadde en elev en gang som de var mulig å avtale et fast tidspunkt med en gang i uke.

Trude uttaler:

«...da hadde vi noen faste punkter som vi snakket om, men generelt er det vel litt mere løselig samtaler om hvordan ting har gått og om det har vært noen situasjoner og av og til er disse samtalene på grunnlag av at det har skjedd ett eller annet, mer sånn i etterkant.»

Å komme i posisjon til eleven for å kunne ha disse samtalene uttalte Runar som en prosess som kan ta lang tid. Han var opptatt av å ikke presse eleven, og at det er helt nødvendig å bruke tid for å opparbeide en aksept, trygghet og tillit. Han uttalte:

«Jeg har hatt elever som jeg har hatt jevnlig samtale i flere måneder, men det begynner gjerne med noen kommentarer i klasserommet der du bygger opp tillit og så snakker du litt i friminuttet og sånn, prøver litt på gangen..... også går du mer direkte på eleven og spør om det er greit at vi kan prate litt i sammen og gjerne konkrete ting og så spør om det er greit du vil komme å prate i en fritime jeg har , hvis du ønsker å ha med en medelev kan du godt det. Å gjøre det slik voldsomt gradvis, og på den måten gjøre det så trygt som mulig. Der det går an, hvis eleven sier nei, noe som også forekommer, så må en se hva en kan gjøre videre, hvilke kanaler en må bruke for å nå fram. Det er mennesker så de er ikke like. Det er helt sikkert altså.»

Alle informantene bruker samtale med eleven som et tiltak for å hjelpe eleven, men samtalen blir brukt litt ulikt med tanke på innhold og hvor ofte den gjennomføres. Samtalene blir brukt som tiltak for å høre hvordan eleven har det, finne ut hva som oppleves problematisk og finne faglige og praktiske løsninger/tilpasninger som eleven kan leve med for at eleven skal kjenne økt trygghet. Flere av informantene opplevde selve samtale som utfordrende fordi eleven ikke alltid var like meddelsomme. De beskriver eleven som ganske tause og at de ikke har så lyst å snakke om det som er vanskelig. Dette kunne de oppleve til tross for at de hadde en god relasjon til eleven.

På spørsmålet om de brukt noen pedagogisk hjelpemiddel eller verktøy i samtalene var svare ganske entydig nei. Trude uttaler:

«Å, det er sånn du egentlig aldri har tid til og sette deg ned med sant, det blir mye.., det ligger ikke mye tid til sånne typer individuelle tiltak. Du har gjerne fokus på undervisningen, klassen, opplegget, kopier, retting og alt det er, men ...»

Ingen av informantene hadde brukt anbefalte kognitive hjelpemidler som psykologisk førstehjelpsskrin, øvd på å forandre tankemønsteret til eleven og Mestringskatten var helt ukjent for alle informantene. Innholdet i samtalene har dreid seg om praktisk og pedagogisk tilrettelegging. En informant har brukt avslapningsteknikker i klasesammenheng, med gode erfaringer.

4.3.2 Faglig tilrettelegging (støtte)

Alle informantene kan fortelle om individuelle avtaler som går ut på tilrettelegging for eleven slik at skolehverdag kan oppleves bedre og tryggere.

Katrine uttaler:

«..at du går ned og setter deg ned rolig og stille et muntlig spørsmål i stede for det spørsmål som står skriftlig i boken for å få han i gang. For da får han gjerne gjort en del ting, når han blir satt i gang»

Kåre uttaler:

«Men ellers så har vi sett her på skolen at de vanskelige tingene er det med å ta ordet i plenum ofte, å ha slike framføringer og foredrag er kjempe traumatisk for noen av disse her, så det må en på en måte rydde til på en måte som er ok.»

Gunn uttalte:

«Og så tenker jeg tilrettelegging. Hva kan du gjør for å trygge eleven? Og da må gå inn og gjøre noen avtaler tenker jeg. Hvis det er framføringer må du ha rammer for hvordan det skal foregå, og når det skal foregå og hvem de evt. skal framføre for»

Trude uttaler:

«Noen trenger mye hjelp og bekreftelse at de gjør riktig. Noen trenger veldig mye oppbakking på å få gjort ting. En kan gjerne gjøre individuelle avtaler på at du kan gjøre de tre oppgavene, ikke alle seks, ikke sant. ... og gjerne ta de ut i mindre grupper og lese igjennom ting hvis det er ting de ikke får med seg eller..»

Katrine uttaler:

«jeg tenker at de gjerne ikke trenger nødvendigvis at de skal bli tatt ut og slik, for ofte vil de ikke ha oppmerksomhet og gå ut av klasserommet, men at de blir sett og gjerne læreren på et rolig vis, ikke noe slik, at det blir oppmerksomhet rundt, men gå ofte innom og få de i gang»

Når det gjelder faglig tilrettelegging kommer det fram at det mest representative er å redusere lekser, redusere oppgaver, tilpasse prøver og arbeidsoppgaver. Flere av informantene er også oppmerksom på at eleven ofte trenger hjelp til igangsetting. Alle informantene organiserte egne avtaler med eleven ved muntlig framføringer. Samtlige informanter opplevde at elevene viste stor angst ved muntlige framføringer i klassen. Tilpasninger som ble gjort var muntlig framføring for bare lærere, eller en liten gruppe som eleven føler seg trygg sammen med. Informantene påpekte at dette måtte avtales på forhånd slik at elevens dag var forutsigbar. Andre avtaler som ble gjort var at lærer og elev ble enig om når eleven skulle bli spurt i klassen.

4.4 Hva lærerne mener om sin egen rolle og kompetanse.

4.4.1 Egen kompetanse

På spørsmål om de kan nok om angst for å ivareta elever med angst på en god måte svarer de:

Gunn uttaler:

«jeg har jo ikke mer enn, ja sikkert bare overfladisk kunnskap. Jeg har snakket litt med helsesøster, lest litt i avisen, lest litt på nettet, snakket litt med sosiallærer»

Katrine:

«nei, absolutt ikke. Vi har jo ikke fått noe opplæring eller, har ikke vært noe innenfor utdannelsen min. Det blir bare medmenneskelighet på en måte.»

Runar:

«Nei, der kan du vel alltid lære mer. Jeg har hatt en del kurs sammen med helse og sosial. Og de har litt andre vinklinger på ting enn vi pedagoger.»

Kåre:

«nei, det skal jeg ikke påstå, nei. Bør helt sikkert tatt mye mer, burde det. Vi prøver å få med oss kurs som kommer,.... men en kan alltid lære mer.»

Samtlige informanter er tydelig på at de kan lære mer om angst. Katrine er veldig tydelig på at hun ikke kan nok om angst, mens andre forteller at de har fått litt kunnskap gjennom kurs, erfaring og samarbeid på skolen. Tre av informantene forteller at de ikke har hatt om tema angst i sitt utdanningsforløp.

På spørsmål om de kjenner til ulike typer angst forteller de om sin usikkerhet i forhold til dette.

Gunn uttaler:

«Hun har jo kanskje, hva kan det være? Sosial angst?-Vet ikke jeg!»

«eh..nei, jeg er ikke veldig vel befare i ... Jeg tenker.. det jeg har sett hos elevene, jeg vet ikke helt hva jeg skal kalle det, panikkangst. Er det noe som heter det?»

Katrine utaler:

«ja, jeg har en elev som gjerne har litt tvangstanker, går det innen for angst eller?

Jeg har ikke brukt så mye tid på å tenke på, og putte i båser. Hvis du hadde sagt noen så hadde jeg gjerne tenkt at det hadde jo sikkert, typisk kanskje den eleven eller det, men jeg kommer ikke på noe nå.

S: hvis jeg sier panikkangst, har du hatt erfaring med det?

K: nei, det tror jeg ikke

S: nei, generalisert angst.. vet du hva det er?

K: nei»

Kåre uttalte:

«S: nei, panikkangst? Har du opplevd at noen elever har fått det?

K: eh, jeg tenker jo på disse som hylte. Jeg er ikke sikker på definisjonen her men, men de virket jo ...ja...De var ute av kontroll, og eneste veien var bare å hyle alt de kan. Det er ganske panisk er det ikke det?

S: generalisert angst? Vet du hva det er?

K: nei, det vet jeg ikke»

Trude uttaler:

«jeg har ikke lest eller hatt noen utdannelse eller noen slik i disse her» (snakker om ulike typer angst)

Det framkommer en slags forvirring om ulike typer atferd og diagnoser som kan betegnes som en bestemt type angst. Informantene definerer eller forteller eksempler på sosial angst, men de klarer ikke å definere/har ikke erfaring med generalisert angst, fobier.

Alle informantene stiller seg positiv til å få mer kompetanse angående angst enten gjennom kurs eller veiledning. Kåre som er sosialrådgiver har fått tilbud om å delta på kurs. Gunn har lært litt om angst når hun har vært på kurs om asperger syndrom. Runar presiserer at en aldri blir utlært, og stiller seg veldig positiv til faglig påfyll. Ingen av informantene har vært på kurs der hovedtema er angst, og ingen av dem har fått opplæring i dette gjennom sin grunnutdanning.

Gunn har positive erfaringer fra en veiledning hun deltok på for å få mer forståelse av tilknytningsvansker, og ser for seg at det samme kunne ha vært gjort med tema angst.

Gunn uttalte:

«og vi fikk veiledning av psykolog, for første gang en skikkelig grundig innføring i diagnosen. Og jeg følte at jeg forsto mye mer etter at jeg fikk den innføringen alt så. Og da kan det være ting du ikke ofte ikke forstår eller irriterer deg over eller, sant, ..ja, men når du da har fått innføring forstå du mere av hva eleven sliter med.»

Kåre som er sosialrådgiver får stadig tilbud om kurs. Han tror rektor kan være villig til å sende lærere på kurs hvis lærerne ønsker det. Han ser at lærerne har en travel hverdag og dermed kan slike kurs bli bortprioritert selv om behovet er der.

Kåre uttaler:

«Lærerne vet du, de er veldig opptatt av tiden de, hvor mye tid tar dette. Angst er jo en av mange, det er A i alfabetet, så det er alltid det med tiden, men det er klart alle har og kan få elever med angst så sann sett er det jo relevant det, i høyeste grad. Vi har jo mange sånne små dryppekurs om forskjellige ting, det har vi jo, og det kunne vi hatt om angst og, for all del.»

Når det gjelder felles kompetanse i kollegiet på skolene informantene jobber ved kommer det fram at ingen har hatt psykisk helse som et satsningsområde med tanke på kompetanseheving. Tre informanter har erfaring med å ha fokus på psykisk helse for elevene i skolen, men med varierende grad på satsing. En skole har hatt en dag med psykisk helse, mens to skoler har satt av en uke til psykisk helse. Da har de hatt litt forelesning, øvingsoppgaver og samtalegrupper i klassene. To informanter kjenner til eller har hørt om nettsiden til psykiskhelse.no som har laget et opplæringsprogram for ungdomskolelever som heter: Alle har en psykisk helse.

4.4.2 Ressurser og tid

Gunn kan fortelle at hun får gjort mye og ivaretatt eleven på en god måte fordi hun har en dyktig miljøarbeider med seg hver time. Miljøarbeideren har også ansvar for en jentegruppe som er satt i stand for å tilrettelegge for en elev med angstsymptomer. På spørsmål om hvordan det hadde vært uten miljøarbeideren uttaler hun:

«Jeg hadde nok klart å håndtert samtalebiter og det å følge opp med helsesøster og hjemmet. Men det å få med seg alt som skjer, og få med seg de små tingene, og få med seg f. eks. nå skjedde det noe her og den eleven ble kjempe engstelig eller dette blir veldig vanskelig.»

«Det er klart at du er mer fleksibel, men det er ikke det som er skolehverdagen i dagens Norge. Det er det at du står alene, ikke sant, og du skal håndtere noen som slåss, en som har grått, og en som er rasende og du skal undervise 27 elever der. Så jeg har nok vært i en litt unik situasjon nå at vi har vært veldig mye to voksne. Da ser vi mye mer.»

Katrine fremhever hvordan klassen som helhet oppleves og hvordan det virker inn om hun får til å ivareta elever med angst.

Katrine uttaler:

«Nå har vi et veldig ok kull så gjør at veldig mange elever er selvdrevne, så kan jeg gå og veilede litt den jeg vet trenger litt ekstra. Men generelt så er det det ofte den følelsen at du ikke strekker til. At du, når du kommer hjem eller på slutten av dagen tenker; fikk jeg sett han i dag eller? Det er ikke noe ekstra, hvis du får en gruppe med mange vanskelige elever så er det ikke noe ekstra tid til det.»

«.....når det har vært mye uro og utagerende atferd i klassen, så du må på en måte slukke de brannene før du får tid til å gjør noe annet. Og da lider de, de stille elevene som må bli sett. De lider jo veldig under det, absolutt.»

Kåre uttaler:

«som har en vanlig lærerpost, gjerne har en dag fem timer av seks, og det skjer ett eller annet i en time, så kan læreren selvfølgelig være med eleven ut akkurat der og da, snakke med eleven i friminuttet og skal han ha ny time om ti minutt. Og da må han enten spille på oss eller på helsesøster eller på administrasjonen, eller at hun/han får satt inn vikar, men jeg seg jo at det er , det er ikke en sånn stor ressurs, angst-ressurs som bare ligger der.»

Trude uttaler:

«vi trenger å være flere lærere, lage egne avtaler som er gjennomførbare slik at en kan føle at en klarer å presterer noen.»

Det varierte hvordan voksentettheten i klassen var hos de enkelte informantene. To informanter hadde større voksentetthet enn det som er normen. Flere informanter uttrykte at det er vanskelig å strekke til for å gi elevene tilstrekkelig hjelp. Når informantene blir spurt om å reflektere over egen roll og kapasitet i forhold til å strekke til kommer det fram både praktiske utfordringer, mangel på faglig utdanning inne psykisk helse, dårlig samvittighet overfor eleven, frustrasjon, nederlag, men og glede over å «nå inn» til eleven. Flere poengterer også at erfaring har gitt dem mer kompetanse som igjen fører til flere positive opplevelser.

4.4.3 Utfordringer

Å finne balansen mellom å presse og støtte.

Et spørsmål i intervjuguiden var formulert slik: Hva opplever du som den største utfordringen i forhold til elever med angst?

Gunn uttaler:

«å finne balansen mellom å presse de litt, ikke sant, å pushe de litt samtidig som du ikke pusher de så mye at du på en måte gjør mere skade enn nytte. Der må du finne en grense..»

Katrine sår tvil om egen kunnskap, noe som gjør henne usikker. Hun uttaler:

«ja, helt personlig så er det jo det at jeg ikke vet så mye om det. Jeg skulle gjerne ha kunnet mye mer om det, og da... Hver gang du er i en slik situasjon så er det litt sånn: -hva gjør jeg nå? Du må, ...du må bare finne ut i fra egen samvittighet og fornuft hva du skal gjøre.» «Hva er det som er rett å gjøre? Når er det rett å presse de litt til, og når er det rett å la de få slippe? eh, det er det absolutt vanskeligste synes jeg.»

Kåre uttaler:

«Det er en stor utfordring, tenker jeg, å finne balanse på det at det skal være trygt og at vedkommende blir ivaretatt samtidig som vedkommende og skal strekke seg»

Trude opplevde inkludering som en utfordring. Hun uttalte:

«Det er på en måte å få de inkludert i klassen, både å få de inkludert i faglig arbeid og den følelsen for meg selv; hvordan kan jeg hjelpe de?.»

Her var informantene rimelig samstemte. Det de opplevde som største utfordring handlet om elevens trygghet, hvor mye de kan presse eleven og samtidig ivareta. En informant er usikker på hva hun skal gjøre i ulike situasjoner, mens en annen er usikker på metoder som kan få eleven bedre inkludert.

Lærerens rolle i forhold til skolevegrere

Under intervjuet kom det fram stor bekymring og rådløshet i forhold til elever som ikke kommer på skolen.

Gunn uttaler en fortvilelse over at hun har en hel klasse å ta seg av, samtidig som PPT råder at hun som har best relasjon til eleven bør gå hjem for å hente han. Hun uttaler:

«Jeg kan ikke være to plasser på en gang. Men det er ledelsen som må ta dette, det er jo et ressurs-spørsmål.»

«PPT vil at jeg skal gå hjem å hente han. Helst meg, Hvordan i himmelens navn skal jeg få til det?»

Kåre uttaler:

«vi har fått direktiver fra PPT. Vi skal gå hjem og tilkjennegi at vi er her, og vi vil ha deg med på skolen, så står du å snakker med de i nøkkelhullet. Og da er det noen ganger at en føler at nå er det, dette er, når du har gått hjem tre uker hver dag, og da

kjenner du at du mister litt troen på opplegget etter hvert.»

«..de bare melder seg ut og blir hjemme. Per nå har vi sju eller åtte skolevegrere her på skolen, på en skole. Det er helt sykt synes jeg, at det er så mange som bare glir ut, det begynner i 8. klasse.»

En informant var bekymret for eskalerende fravær og det økende omfang av skolevegring. Svarene viser at skolevegrere ga lærerne, og skolen som helhet store utfordringer både når det gjelder ressurser, tid, men ikke minst tiltak, eller retttere sagt mangel på tiltak.

Hva er pedagogens rolle?

Kåre uttaler:

«Ja, du er i grenseland i alle fall. Men vi prøver å si at dette er, og slik skal det være å, dette er utenfor vår kompetanseområde, og da spiller vi på PPT; BUPA og via helsesøster og gjerne utvidet ressursteam.»

Gunn uttaler:

«vi er jo ikke behandlere, og det er jo og viktig. Jeg tenker at det er jo ikke alt jeg kan fikse. Jeg er jo her for å undervise, og jeg er her for å støtte de og forstå de, men det er jo riktig for meg å henvise videre...»

Katrine uttaler:

«jeg har ikke noen råd og tips å gi de på en måte, men jeg føler at jeg er en støttespiller hvis en kan si det. ..men ikke en terapeut.»

Runar uttaler:

«jeg mangler innsikt i det som går på sykdom. Når ting beveger seg over til psykiske. psykiatriske, psykiatrien....Da vil jeg ha de over på noen, på profesjonelt hold.»

Trude uttaler:

«jeg kan ha følt det i enkelt situasjoner. Jeg ønsker jo ikke å være en terapeut»
«når det gjelder å tilrettelegge for fag, tilrettelegge på skolen da kan vi gjøre ganske mye, hvis det blir på en måte for nært og for personlig eller privat, da kan jeg kjenne at det blir litt vanskelig»

Når du må gå hjem til eleven synes flere informanter at det begynner å nærme seg en grense over hva som er lærerens rolle. Uttalelsene viser at informantene ikke føler at de er terapeut for elev, samtidig synes de det var vanskelig å definere hvor den grensa går. De var tydelig på at de ikke hadde noen intensjon om å opptre som en terapeut. Når deres kompetanse ikke er tilstrekkelig må de henvise eleven videre i systemet.

4.4.4 Samarbeid

Informantene samarbeider både med foreldre, kollega, helsesøster. De bruker eksterne instanser som PPT og BUPA . Flere av informantene brukte foreldrene bevisst i forhold til å få informasjon som er vanskelig å få direkte fra eleven. Alle informantene var raske med å ta kontakt med foreldrene, men de hadde litt ulik erfaring. For noen gikk dette samarbeidet bra, for andre var det litt problematisk i forhold til å få foreldrene til å se elevens problematikk. Noen av informantene hadde gode erfaringer med å samarbeide med helsesøster og betraktet henne som en god støttespiller og samarbeidspartner. En informant fortalte at samarbeidet med helsesøster ble vanskelig på grunn av helsesøsters lite tilstedeværelse på skolen. En informant var veldig fornøyd med skolens helsesøster, men sa at når elevene gikk til helsesøster ble saken litt ut av deres hender fordi helsesøster er underlagt en streng taushetsplikt. Flere av informantene bruker kollegaer som jobber på samme trinn som støtte og veiledning. Andre nevner at de kan be om hjelp fra ledelsen eller sosiallærer.

5.0 DRØFTING

I denne delen vil resultatene som kom fram under intervjuene bli drøfte og tolket i lys av teori og forskning som tidligere er beskrevet i oppgaven. Drøftingen er delt opp i fire hovedtemaer: 1) Erfaring med- og kjennetegn på angst, 2) Tilrettelegging i læringsmiljøet, 3) Individuelle tiltak og 4) Lærerenes rolle.

5.1 Erfaring med- og kjennetegn på angst (1)

I den første delen av intervjuene var målet å få innsikt i hvilke erfaringer lærerne har med angst hos elever, samt å finne ut om lærernes erfaringer samsvarer med kjennetegn som beskrives i teorien som omhandler angst (Atkinson & Hornby, 2002; Flaten, 2010; Haugland, 2011). For å kunne identifisere elever med angst er det en forutsetning å ha kunnskap om kjennetegn på angst og atferd som har sammenheng med angstsymptomer. Hovedfunnene viste at lærerne hadde erfart flere kjennetegn på angst som er i tråd med forskningslitteraturen (Atkinson & Hornby, 2002; Flaten, 2010). Kunnskap om at elever med angst kan utagere kan virke noe svak, i følge intervjuutsagnene. Alle lærere legger best merke til elevens angst når eleven skal ha framføringer. Lærerne har erfart at angsten påvirker elevens evne til å lære.

Samtlige lærere beskriver elever som er tilbaketrukket og stille. Lærerne kan oppdage angst hos elever både gjennom atferd, at de trekker seg tilbake og blir stille. De la merke til angst gjennom observasjon av somatiske og fysiske plager som for eksempel kvalme, vondt i magen eller hodet. Andre kjennetegn som ble nevnt var høyere puls og kald-svette. Videre beskriver fire lærere at eleven har en redsel, er sårbare og at de sliter i flere sammenhenger. Dette viser at lærerne har erfaring og kunnskap om en variasjon av angstsymptomer som stemmer godt med det som framkommer i teorien slik som tilbaketrekning, blir stille og at angsten frembringer kroppslige reaksjoner (Berg, 2005; Flaten, 2010; Kvale et al., 2013). Ingen lærere bruker begrepet unngåelse når de beskriver kjennetegn på elever med angst, selv om forskning viser at unngåelse er et av de mest sentrale kjennetegn på angst. Elever med angst bruker unngåelsesstrategier som selvbeskyttelse for å unngå å møte sin frykt og redsel (Kvale et al., 2013). Lærerne ser den tilbaketrukne og stille atferden, men det er mulig at de ikke har kunnskap om hvorfor elever med angst bruker unngåelsesstrategier. Å forstå hvorfor eleven bruker unngåelse som en strategi er sentral for å forstå elevens problematikk. Når eleven bruker unngåelse som en mestringsstrategi vil angsten opprettholdes, og de får

ikke lært strategier for å mestre angsten. Hvis disse unngåelsestrategiene blir opprettholdt kan dette utvikle seg til en lidelse, og det er derfor viktig at lærere har kunnskap om at eleven bruker unngåelse som strategi slik at de kan sette inn tiltak som kan hjelpe eleven. Senere i intervjuet er det flere informanter som forteller at elever med angst har en trang til å komme seg ut av klasserommet. Dette kan defineres som en flukt, men heller ikke her blir begrepet unngåelse brukt.

Under intervjuet kom det fram at kjennetegn kan variere fra person til person. En elev med angst kan reagere helt ulikt enn en annen elev med samme problematikk, noe som samsvarer med annen forskning om angst (Flaten, 2010). Angsten kan komme til uttrykk ved at de utagerer når de er redde. Kamp-fluktmekanismen kan føre til at elever med angst kan reagerer med sinne og aggresjon eller som nevnt ovenfor, unngåelse og flukt (Hougaard et al., 2004). Resultatene fra intervjuet viser at det er en lærer som forteller at elever viser utagering som kjennetegn på elever med angst. Under intervjuet ble det ikke stilt direkte spørsmål om de har erfaring med angst og aggresjon. Det er mulig at de har flere erfaringer med dette, men at det ikke kom fram fordi det ikke ble spurt om det direkte. På en annen side er det mulig at lærere definerer aggresjon som atferdsproblem, og ikke tenker at det kan være angst som ligger bak et aggresjons-utbrudd. Hvis dette er tilfelle kan elever med angst risikere og ikke få den hjelpen de trenger for å dempe angsten fordi deres atferd bli definert som et disiplinproblem.

Når det kommer til det å oppdage angst hos elevene har alle lærerne erfaring med at elever lett blir engstelig når de skal ha framføringer. I ungdomskolen i dag må elever ha framføringer i mange fag. Det innebærer at elevene alene eller sammen med en gruppe skal framføre for resten av klassen. Læreren vurderer framlegget og setter karakterer. Under eller i forkant av slike framføringer har alle lærerne opplevd at elever får problemer. At elever har problemer i slike situasjoner har lærere stor forståelse for, og de prøver å legge til rette på best mulig måte for eleven. Selv om ingen av lærerne bruker begrepet testangst eller prestasjonsangst, beskriver de elever som er redd for at de ikke strekker til og redselen for å mislykkes oppleves så stor at de ikke klarer å gjennomføre det i full klasse. Elevens emosjonelle følelse av redsel og engstelse er i samsvar med Supon (2004) sin definisjon på testangst. Det er mulig at elevens ubehag er nært knyttet til eksponering og oppmerksomheten dette medfører, og i mindre grad faren for å få dårlige karakterer.

Under intervjuet ble lærerne spurt om hvordan de opplever tankemønsteret til elever med angst. Tre av lærerne beskriver elevens tankemønster som fastlåst og at de har vansker med å bryte de negative tankene, og at eleven ofte tenker på det verste tenkelige som kan skje. Dette kan illustreres som angstens onde sirkel. Dette handler om prosesser og mekanismer som bidrar til å opprettholde angsten (Hougaard et al., 2004; Kendall et al., 2006). De fastlåste tankemønstrene som lærerne beskriver kan være tegn på at elevene har negative automatiske tanker. Dette kan forklares ved at eleven oppfatter en trussel som gir angst, noe som fører til at eleven får kroppslige reaksjoner, som igjen fører til katastrofetanker om angsten og som igjen fører til angst for hendelsen (Hougaard et al., 2004). Dette kan tyde på at lærerne har observert at elevenes tankemønster er fastlåst, men for å kunne hjelpe eleven er det sentralt at læreren skjønner at det er tankene eleven har om forskjellige hendelser eller situasjoner som har avgjørende innflytelse på angsten. Og at de har kunnskap nok til å hjelpe til med å bryte dette tankemønsteret. Hvorvidt lærerne har denne type kunnskap vil bli nærmere drøftet under individuelle tiltak.

Samtlige lærere var tydelig på at angsten påvirker elevens læring både faglig og sosialt. Lærerne sier at det ikke er noe feil med elevens evner, men at angsten hemmer læringen og at eleven må føle trygghet for å kunne motta læring. At eleven ikke klarer å konsentrere seg kan lærerne se både gjennom dårlige karakterer, lite delaktig i timene, vansker med å starte på oppgaver og at de ikke gjør det de har fått beskjed om. Lærernes erfaringer stemmer med forskning som sier at angst har negativ effekt på læring fordi deler av hjernen som tar seg av læring, hukommelse og organisering blir kraftig svekket ved angst (Nordanger, 2012). Angsten mobiliserer tre reaksjonsmåter kamp, flukt eller total passivitet (Skårderud et al., 2010).

5.2 Tilrettelegging i læringsmiljøet (2)

Læringsmiljø er et stort og omfattende begrep. I denne oppgaven blir læringsmiljø definert som tiltak som læreren utøver i klasserommet, og som kommer alle elever til gode. Tiltak som det ble satt fokus på under intervjuet var relasjonsbygging, støtte og klasseledelse. Emosjonell støtte defineres i denne oppgaven som kvaliteten på lærer-elev relasjonen og vil derfor bli drøftet under ett. Hovedfunnene viser at lærere arbeider med å tilrettelegge læringsmiljøet, og har kunnskaper om læringsmiljøets betydning for elever med angst. Samtlige informanter har bevissthet om relasjoners betydning for elevers trivsel, trygghet og

utvikling. Selv om lærerne har denne kunnskapen betyr ikke det at dette arbeidet er uten utfordringer, og til tider kan oppleves frustrerende. Lærerne er tydelig på en klasseleder som viser varme, trygghet og forutsigbarhet vil komme elver med angst til gode.

Lærer-elev relasjoner

Alle lærerne uttrykte at det er viktig med gode relasjoner til eleven. Forskning viser at gode relasjoner og emosjonell støtte har beskyttende effekt (Doll et al., 2004), øker tilhørighet og trygghet (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978), øker evnen til å takle utfordringer (Bru, 2011; Bru, 2002; Lazarus et al., 2006; Pianta, 2002) og kan kompensere for belastninger i barns utvikling (Pianta, 1999). Når lærerne skal eksemplifisere hvordan de bygger relasjoner til eleven synes det som om det blir litt vanskelig for dem. Det kan tenkes at lærerne har problemer med å forklare hvordan de jobber med relasjoner fordi dette er taus kunnskaper som lærerne gjør automatisk, eller at dette er et ikke-tema. Hvis relasjonsarbeid verken blir diskutert eller reflekter over kan det bli tilfeldig og privat hvordan relasjonsbygging utøves til elever med angst. Lærerne i denne undersøkelsen viser at de har kunnskaper om relasjoners betydning for elevens læreprosesser og trivsel. De viser en forståelse av at tillit og trygghet må være et grunnlag for videre arbeid med relasjonen, men de synes det også kan være vanskelig å etablere gode relasjoner med elever med angst, fordi det tar mye tid og de er usikre på hvordan de skal arbeide med dette.

Lærerne trekker fram *dialogen* som det viktigste når relasjoner skal etableres og videreutvikles. De er opptatt av å lytte til eleven, være omsorgsfull, vise interesse ved å spørre om fritidsaktiviteter og være behjelpelig slik at skolehverdagen til eleven blir best mulig. Runar var opptatt av å finne elevens ståsted, og bygge videre ut ifra dette. Han var opptatt av å skape trygghet og tillit, og var bevisst på at det kunne oppnås gjennom langsiktig og kontinuerlig kontakt med eleven. Dette viser at Runar har kunnskap om at tillit og respekt er viktig for å få en god lære-elev relasjon, og at det kan oppnås ved å lytte for å prøve å sette seg inn i elevens behov og tanker. Det å sette seg inn i elevens behov og tanker er i tråd med det Pianta (1999) understreker som viktig for å etablere emosjonelle bånd. Dette har utspring fra utviklingspsykologi (Bowlby, 2005) og tilknytningsteorien (Ainsworth, 1973).

Alle deltakerne i denne studien har mange års erfaring. En informant påpekte at flere års erfaring har gitt henne mer trygghet og sensitivitet for elevenes signaler. Det er mulig at

yngre og nyutdannede lærere kan oppleve større problemer med relasjonsbygging og kommunikasjon, og spesielt når det gjelder å etablere gode relasjoner til elever med angst fordi disse elevene kan trekke seg unna.

Relasjoner blir sett på som en byggestein som er med og påvirker elevens faglig og sosiale læring i skolen (Pianta, 1999). Pianta (1999) fremhever viktigheten av den emosjonelle støtten læreren gir til eleven, og at den kan kompensere for belastninger eleven har. Elever med angst har en vanske som er avhengig av gode relasjoner. Samtidig viser forskning at elever med psykiske vansker lett kan utvikle negative relasjoner til sine lærere (Drugli, Klökner, & Larsson, 2011; Rydell et al., 2007). Resultatet viser at selv om lærerne har kunnskaper om relasjonsbygging, opplever de det som tidkrevende og utfordrende å etablere gode relasjoner til elevene. Elevene oppleves som mindre åpne, passive og tar selv lite initiativ til samspill. Dette medfører at lærere må bruke mye tid for å bli kjent med eleven. Runar kunne fortelle:

«det er mye tyngre, (i forhold til andre elever) min uthevelse. I Mat og helse holdt jeg på i et halvt år med en gutt. (å etablere en relasjon) min uthevelse»

Dette utsagnet vitner om en lærer som ikke ga opp til tross for at det tok hele seks måneder før han følte at han fikk en relasjon til denne eleven. Runar viser med dette en tålmodig holdning som gir eleven mange muligheter til å knytte emosjonelle bånd, og som legger gode føringer for en god lærer-elev relasjon. Han viste at han hadde tro på å lykkes, og ga ikke opp. Uten tro på suksess kan medføre nederlagsfølelse og stress. Dette er i tråd med stressteori (Lazarus et al., 2006) og teori om mestringsforventning (self-efficacy) (Bandura, 1997). Hvis lærere bruker lang tid på å bygge relasjon til eleven og har en følelse av å være i en situasjon uten å oppleve mestring, kan troen og forventningen om mestring bli redusert. Over tid kan dette oppleves som en stressituasjon der lærer opplever sin egen kompetanse som ikke tilstrekkelig. Usikkerhet og stress hos lærerne vil påvirke dyaden negativt (Pianta, 1999). Trude fortalte at hun noen ganger kan bli litt lei og frustrert når hun jobber med elever med angst. Trude er positivt innstilt i begynnelsen, og har en positiv forventning om at hun kommer til å mestre arbeidet med elever som har angst. Senere oppdager hun at det å bygge relasjoner til elever med angst ikke er en strømlinjeformet prosess. Da kommer følelser som frustrasjon og litt oppgitthet. Dette er i tråd med Lund (2005), der lærere synes det er utfordrende å etablere og opprettholde relasjoner til tilbaketrunkne elever fordi de trekker seg unna og byr lite på seg selv. Dette kan tolkes som en følelse av hjelpeløshet der læreren

ikke helt vet hva som kan gjøre for å lykkes med relasjonsarbeidet. Det er mulig at dette springer ut av en manglende kompetanse om hvorfor elever med angst ikke har så lett for å knytte seg til andre, samtidig som en følelse av og ikke å ha tilstrekkelig med tid blir dominerende. Dette viser at å bygge relasjoner tar tid og krever kontinuerlig innsats fra læreren. Forskningslitteraturen (Drugli, 2012; Lund, 2010; Pianta, 1999) er tydelig på at det er *læreren som har ansvaret for å få relasjonen med eleven til å fungere*. Til tross for at samtlige lærere opplevde relasjonsarbeidet som utfordrende og tidkrevende var de klar over sitt ansvar for å få relasjonen til å fungere. Lærerne i studien tilrettelegger og inngår individuelle avtaler med elevene. De viser at de bryr seg om eleven ved å være tilgjengelig, de er opptatt av å se eleven og viser støtte gjennom å legge til rette skolehverdagen best mulig innenfor de rammer de har til rådighet.

Klasseledelse

Lærerne ble spurt om hvilken type klasseleder de anså som best for elever med angst. En sentral del av lærens arbeid er å lede. Denne evne blir av flere framhevet som viktig både for læring, trivsel og trygghet (Nordahl & Manger, 2005; Pianta & Hamre, 2009; Roland, 2011). Ved å være tydelig i sin ledelse, etabler regler og rutiner, bruke positiv kommunikasjon og ved å være forutsigbar, settes betingelsene for et positivt klima i klassen. Samtlige lærere er tydelig på at elever med angst fungerer best med en klasseleder som er tydelig, forutsigbar, rolig, trygg, imøtekommende og forståelsesfull. Videre er de opptatt av at læreren må grensesette og styre det som skjer i klasserommet. En tydelig og trygg klasseleder med autoritativ stil er med på å skape trygghet blant elevene (Baumrind, 1971; Drugli, 2012; Roland, 2009) og at gode rutiner og struktur demper bekymring og stress (Bru, 2011). Når lærerne skal beskrive en god klasseleder sier de også noe om hvordan læreren ikke bør være. En god klasseleder er ikke en som er autoritær, og må ikke komme med brå overraskelser eller uforutsette ting. Dette samsvarer med Merrell (2008) som viser til at irettesettelser kan oppleves dramatisk for elever med angst. Lærerne beskriver den autoritative lederen (Baumrind, 1971; Roland, 2009, 2011) en lærer som både setter grenser, viser varme, nærhet og anerkjennelse. Samtlige lærere understreker omsorgsperspektivet i sin lederrolle i forhold til elever med angst, noe som legger et godt grunnlag for å etablere relasjon med eleven (Pianta, 1999). Dette kan eksemplifiseres med Kåre sin uttalelse der han blir spurt om hvilke klasseleder han tror passer best for elever med angst.

«det vil jeg jo tro er en forståelsesfull lærer som har et stort hjerte som kan se eleven, som kan ta hensyn og ta vare på den eleven sammen med de andre»

Selv om lærerne ikke nevner ordet medbestemmelse og autonomi kommer det fram i intervjuet at de tar med elevene på råd og planlegging. Elevenes medbestemmelse kom til syne ved at lærerne tar eleven med på råd som for eksempel plassering i klasserommet, gruppesammensetning, faglige tilpasninger og ulike tilrettelegginger som vil ha positiv betydning for eleven. Dette kan være med på å øke elevens trygghet og følelse av kontroll, og er i tråd med et autonomistøttende læringsmiljø (Thuen, 2011).

Å jobbe med klasseledelse, relasjoner og utøve støtte er muligens en naturlig del av lærerrollen for disse erfarne lærerne. Det er mulig å anta at gode kunnskapen på tilrettelegging av læringsmiljøet er tilstede på grunn av tiltakenes universelle karakter. Relasjonsbygging og god klasseledelse er forutsetninger som bør ligge til grunn for arbeid med alle elever uavhengig av elevens fungering og atferd. Tiltakene er ikke forbeholdt elever med angst, men elever med angst er spesielt avhengig av dette for å fungerer godt for å føle trygghet.

5.3 Individuell tilrettelegging (3)

Individuelle tiltak ble under intervjuet definert som individuell hjelp lærerne gir elever som har utviklet en form for angst eller viser angstsymptomer. For elever med angst er det avgjørende at lærere kjenner til angstsymptomer slik at de kan sette inn tiltak. Dette gjelder tilrettelegging som forbygger angst og stopper utvikling av angst ved å intervensere tidlig i utviklingen av angst. Tiltak kan også forhindre forverring av angst. Individuelle tilrettelegging som vil bli drøftet er samtalen og tilpasset opplæring, samt tiltak som har utspring i kognitiv atferdsterapi. Hovedfunnene viser at store deler av den individuelle tiltak handler om faglig og strukturell støtte samt individuelle samtaler. Alle lærere bruker samtalen som et tiltak. Elevens taushet i samtalen opplevdes som vanskelig, og lærerne opplevde store utfordringer i forhold til elevenes vegring for kroppsøvningsfaget. Lærerne har liten eller ingen erfaring med pedagogiske hjelpemiddel som kan hjelpe de å få en mer hensiktsmessig samtale for å hjelpe elevene med å håndtere angsten.

5.3.1 Samtalen

Samtlige lærere bruker samtale med eleven som et individuelt tiltak. Hyppigheten og innholdet i de ulike samtalene varierer. Samtalen med elevene blir bruk som et forum der læreren får mer innblikk i elevens problematikk, og de kan dermed bruke denne kunnskapen til faglig og praktisk i tilrettelegging. Ved å sette av tid til eleven viser lærerne forståelse og anerkjennelse som blir av Ainsworth (1973); Berg (2005); Lund (2012); Pianta (1999) betegnet som et viktig tiltak for å bygge relasjoner til eleven. Samtidig kan en stille spørsmål om disse samtalene kan bli litt for tilfeldig både hva innhold og hyppighet angår, siden det var mest utbredt å ta samtaler på sparket. Å ta samtaler på sparket etter behov er ikke i tråd med tanken om å forebygge. Faren med og ikke å ha planlagte og avtalte samtaler er at arbeidet bærer preg av å reparere i stedet for å forebygge. På samme måte som lærerne synes det var utfordrende å bygge relasjoner til elever med angst kommer det fram at samtale med disse elevene oppleves som frustrerende. Elevene er generelt opplevd som lite meddelsomme. Dette kan også være en av grunnene til at samtalene ikke blir gjennomført jevnlig og planlagt. Hvis vansker med kommunikasjonen blir et fast mønster vil det være med å påvirke dyaden negativt, fordi tolkningene av hverandre påvirker samhandlingen i relasjonen (Pianta, 1999). At lærerne opplever kommunikasjonen fra eleven som utfordrende er i tråd med Hammer (2008); Haugdal (2010); Lund (2010), som sier at tausheten kan være både utfordrende og provoserende. Runar er veldig tydelig på at det å komme i posisjon til eleven er en prosess som tar lang tid. Han uttrykker at det er helt nødvendig å bruke tid for å opparbeide tillit, trygghet og en aksept. Dette viser at det er komplisert å bygge relasjoner til elever med angst, men det er helt sentralt at læreren tar ansvar for kommunikasjonen (Drugli, 2012; Lund, 2012; Pianta, 1999).

5.3.2 Tilpasset opplæring

Undersøkelsen viser at selv om lærerne prøver å gi eleven akademisk støtte hjelper det ikke alltid på elevens motivasjon. Lærerne opplever manglende motivasjon som utfordrende, noe som samsvarer med studien til Shernoff, Mehta, Atkins, & Spencer (2011). Lærerne følte på stress når de må håndtere elever som er vanskelig å engasjere eller har gitt opp, og ved store akademiske variasjonen i elevgruppa (Shernoff et. al, 2011).

Læreren har kunnskap om angstens påvirkning på konsentrasjonen. De prøver å hjelpe eleven både med igangsetting av oppgaver, gjøre skriftlige oppgaver om til muntlige, finne oppgaver som eleven har forutsetninger til å klare, og lager individuelle avtaler for å sikre

elevens trygghet. Eksempel på en slik avtale er avtalen en av lærerne laget om at er at eleven ikke blir spurt i plenum uten at det er avtalt på forhånd. Dette vitner om respekt og anerkjennelse av eleven som er viktig for å etablere en god relasjon, (Drugli, 2012; Lund, 2010; Pianta, 1999) og at lærere har kunnskap om angstens påvirkning på læring. Selv om lærerne har forståelse for at angsten påvirker elevens læring er det ingen som nevner at senteret i hjernen som tar seg av læring, hukommelse, planlegging og organisering er kraftig svekket (Nordanger, 2012). Det er mulig at bedre innsikt i de biologiske prosessene som foregår i hjerne ved angst kan være med på å gi lærerne bedre forståelse av elevens atferd og vegring i timene, som igjen kan påvirke den akademiske støtten positivt.

Den faglige tilretteleggingen som er mest representativ er reduksjon av lekser og oppgaver samt tilpasset prøver og arbeidsoppgaver. Videre er de opptatt av at de elevene som har store vansker med muntlige framføringer får et tilrettelagt tilbud. Samtlige lærere lager egne avtaler med eleven ved muntlige framføringer. Disse avtalene kunne dreie seg om å ha framføring bare for læreren eller for ei lita gruppe som eleven føler seg trygg på. Når det gjelder tilrettelegging av muntlige framlegg viser lærerne at de ser elevens behov og at de klarer å ta elevens perspektiv ved at de forstår elevens redsel og legger til rette deretter. Den akademiske støtten er avgjørende for at elever klarer å gjennomføre oppgaver, samtidig som den er med på å redusere stress (Lazarus et al., 2006). Til tross for at ingen informanter bruker begrepet prestasjonsangst om elevens redsel og engstelse har lærerne stor forståelse for at elevene har store vansker med muntlige framføringer, og det å ta ordet i plenum. Kåre uttaler det slik:

«..... å ha slike framføringer og foredrag er kjempe traumatisk for noen av disse.»

Katrine er opptatt av framføringen (der eleven framfører bare for læreren) skal oppleves tryggest mulig for eleven, og prøver derfor å få til mer en dialog/samtale enn en framføring. Dette viser at læreren har kunnskap om hvor stor redselen for å mislykkes er for elever med angst, og at de prøver å redusere angsten ved å gi akademisk støtte. Ved å ta elevens perspektiv (Mead, 1936) legger lærerne til rett for et samspill og kommunikasjon som kan påvirke relasjonen positivt (Pianta, 1999). Det at lærerne lager individuelle avtaler med elevene kan også tolkes som at de er opptatt av at den enkelte elver skal oppleve mestring ut i fra egne forutsetninger. Dette er i tråd med å legge til rett for et mestringorientert klima

der sammenligning med andre blir unngått (Bru, 2011) og samsvarer med opplæringslovens intensjon om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 1998).

5.3.3 Kroppsøving

To av lærerne er kroppsøvingslærere. De ser tydelig at dette er et fag som elever med angst sliter å delta i. Dette stemmer godt med det Rudjord (2009) fant i sin studie der elevene vegrer seg for å være med i kroppsøvingstimene. Lærerne ser at det de gjør i timene er for noen elever skummelt og at timene kan oppleves uoversiktlige. Begge kroppsøvingslærerne poengterer at til tross for at prestasjonsfokuset, i tråd med revidering av fagplanen i kroppsøving, har blitt nedtonet er det fortsatt vanskelig for elever med angst å delta på linje med andre. Elevenes manglende deltakelse i kroppsøving er problematisk, med tanke på at forskning påpeker at nettopp fysisk fostring har gunstig effekt for mennesker med angst (Hagelund, 2010). Under intervjuet kom det fram at lærerne føler en viss hjelpeløshet i forhold til elevenes vegring mot kroppsøving. Når elevene glemmer utstyr, blir sittende i et hjørne i gymsalen, ikke møter opp til timen eller kommer med legeerklæring kan oppgitthet bli dominerende hos lærerne. Men de viser også handlingskraft ved å sette seg ned og snakke med eleven for å finne ut hva som virkelig får eleven til å unngå kroppsøving. Gjennom samtaler fant Gunn og Trude ut at elever hadde problemer med garderobesituasjonen og at timene opplevdes uoversiktlige. Tiltak som ble iverksatt var egen garderobe til eleven som fryktet garderobesituasjonen, og den eleven som opplevde timene som kaotisk fikk ha gym med en liten gruppe. Dette viser at ved å tilrettelegge klarete læreren å få eleven til å delta. Spørsmålet er om den reviderte fagplanen i kroppsøving, som legger vekt på innsats, fair play og måling av fremgang, er tilfredsstillende nok for elever med angst. Et pilotprosjekt på Tangen videregående skole og Kvadraturen skolesenter tilbyr elevene faget idretts glede og bevegelsesglede (Stensland, 2014). Bevegelsesglede har som mål å fremme gleden med å være i bevegelse (Stensland, 2014). Gjennom å endre karaktergrunnlaget kan læren legge bedre til rett for et mestringorientert klima. Dette kan øke lærerens tro og motivasjon i å lykkes med inklusjon av eleven i kroppsøvingstimene.

5.3.4 Tiltak som bygger på KAT

For å få et innblikk i innholdet og eventuelle hjelpemidler som blir brukt i samtalen med elevene ble lærerne spurt om de har kjennskap til eller tar i bruk noen pedagogiske hjelpemiddel, for å hjelpe eleven å redusere angst. Samtlige informanter ble spurt om de

kjenner til Psykologisk førstehjelp, Mestringskatten og om de har erfaring med å lage angsthierarki, brukt avslapningsteknikker eller sammen med eleven øver på alternative reaksjoner i vanskelige situasjoner. Lærerne har lite eller ingen erfaring med bruk av disse pedagogiske hjelpemidlene.

Få av lærerne hadde kjennskap til slike hjelpemidler. Trude forteller at mangel på tid er en av årsakene til at hun ikke har kjennskap til disse verktøyene. Hun uttaler:

«Å, det er sånn du egentlig aldri har tid til å sette deg ned med sånt, ..det ligger ikke mye tid til sånne typer individuelle tiltak. Du har gjerne fokus på undervisningen, klasse, opplegg, kopier, retting og alt det der..»

Tre av lærerne har hørt om psykologisk førstehjelp, men ingen har selv brukt det i samtale med eleven. Kåre har brukt avslapningsøvelser i klassesammenheng, og det med gode erfaringer. Trude har etter samarbeid med psykologen prøvd å finne ut av hva som er mest og minst angstframkallende for eleven. De andre lærerne har ikke snakket med eleven og rangert hvilke situasjoner angsten er svakest og sterkest. Eksponeringstrening (Flaten, 2010) og psykoedukasjon (Kendall et al., 2006), som det i alvorlige tilfeller anbefales blir ledet av psykolog blir ikke benyttet av lærerne i denne studien. Alle disse tiltakene tar utgangspunkt i at kropp, tanke, følelse og handling er i et uhensiktsmessig samspill som forsterker angsten (Creswell et al., 2012; Kendall et al., 2006). Tiltakene har som mål å gi elevene redskaper som kan redusere angsten. Den mest åpenbare forklaring på dette funnet er lærernes manglende kompetanse når det gjelder angst og grunnprinsippene i kognitiv atferdsterapi. Tiltakene framstår for lærerne som fremmed. Det er mulig at lærerne kjenner på at disse verktøyene er bygd opp etter elementer og arbeidsmåter som brukes i psykiatrien, og at de ikke direkte er tilpasset skolen. Lærerne er tydelig på at de ikke har fått opplæring i dette gjennom sin grunnutdanning. Siden få av dem har deltatt på kurs angående angst er dette noe som er utenfor deres kompetanseområde, og blir derfor ikke brukt. Trude prøvde å snakke med eleven om *selve angsten* etter samarbeid med en psykolog. Det er kanskje her løsningen ligger. Når lærerne selv ikke innehar denne kompetansen må samarbeidet med andre instanser betydelig forbedres. Lærerne trenger veiledning av fagpersoner som for eksempel psykolog. Tid kommer også opp som en grunn til at lærere ikke benytter seg av individuelle tiltak som er basert på KAT. Det er mulig tidsaspektet gir doble utfordringer. Det første er mangel på tid til å gjøre seg kjent med ulike hjelpemidler, og det andre er å finne tid til å gjennomføre det.

5.4 Lærerenes rolle (4)

I denne delen av intervjuet var det av interesse å finne ut hva lærerne selv mente om sin egen rolle i forhold til elever med angst. Tema som ble berørt var lærernes kompetanse, mangel på tid og ressurser, lærernes største utfordringer og samarbeid. Hovedfunn under denne kategorien er at lærerne mener de har behov for mer kompetanse når det gjelder elever med angst fordi de ikke har hatt det i sin grunnutdanning. For å ivareta elever med angst på en bedre måte trenger læreren både mer ressurser og avsatt tid til dette arbeidet. Når det gjelder utfordringer som lærerne står overfor blir det å finne balansen mellom å utfordre og skape trygghet for eleven nevnt. Fire lærere mener at deres rolle i forhold til skolevegrere er noe uavklart og frustrerende.

5.4.1 Lærerenes kompetanse

Flere forskere påpeker skolen og lærerenes viktige rolle i forhold til å oppdage og hjelpe elever med angst (Atkinson & Hornby, 2002; Berg, 2012; Johnson et al., 2011; Kvale et al., 2013; Merrell, 2008). For å hjelpe elever med angst er det en forutsetning at lærer har kompetanse på symptomene på angst og hvordan tilrettelegge en skolehverdag som hemmer angst og fremmer utvikling (Atkinson & Hornby, 2002; Flaten, 2010). Dette betyr at for å hjelpe elever med angst, må lærerne ha kompetanse.

Uten kompetanse på psykiske plager og lidelser blir det svært utfordrende for læreren å avdekke og hjelpe elever som sliter med angst. I verste fall vil den negative utviklingen der eleven lider i stillhet fortsette. Økt satsing på spesialpedagogisk kompetanse i skolene kan lette arbeidet med tilpasning for elever med angst (Skaalvik, 2012). Siden lærerutdanningen ikke gir lærere slik kompetanse bør skolen få tilført dette ved å satse tyngre på spesialpedagogikk. Økt kompetanse kan hjelpe lærerne slik at de føler at de kan gjøre en bedre jobb med elever med angst (Atkinson & Hornby, 2002), og øke deres tro på å få det til (Bandura, 1997). Lærernes usikkerhet og manglende kompetanse kommer også til syne når de får spørsmål om ulike typer angst. Resultatene viser at de har problemer med å skille ulike typer angst slik som fobier, generalisert angst, panikkangst og sosial angst. Dette kom for eksempel til uttrykk ved at de spør meg som intervjuer om det er noe som heter panikkangst, om tvangstanker defineres som angst eller de beskriver en type atferd som de tror er angst med er usikker på hvilken type angst det er. Når lærerne opplever å mangle kunnskap og ferdigheter i forhold til elever med angst kan forventningene om å lykkes i

dette arbeidet synke. Uten en positiv mestringsforventning (self-efficacy) er det vanskeligere å utføre og oppnå mål en har satt seg (Bandura, 1997). Lærerens negative oppfatning av seg selv og sin kompetanse kan føre til usikkerhet, redusert innsats og begrenset utholdenheten. Ingen lærere i studien gir uttrykk for at de har lyst å gi opp, men de uttrykker en viss rådløshet og frustrasjon. Manglende kompetanse og forståelse fører gjerne med seg en usikkerhet (Lazarus et al., 2006). Over tid kan dette føre til stress, fordi det er arbeidsbelastende å jobbe dersom man føler at man ikke klarer å utføre arbeidsoppgavene tilfredsstillende (Skaalvik, 2012). Hvis arbeid med elever med angst oppleves å overstige lærerens kapasitet, oppstår en ubalanse som kan frembringe stress (Lazarus, 2006). Målet bør være å styrke lærernes kompetanse og fremme trygghet for lærerne i sitt arbeid med elever med angst, slik at de kan ha en positiv mestringsforventning. Dette kan fremme både faglig trygghet, innsats, mindre stress og utholdenheten i dette arbeidet.

Samtlige lærere er tydelig på at de kan øke sin kompetanse på angst. Kunnskapen som de har ervervet seg er gjennom nettet, aviser, samtale med sosiallærer og helsesøster, mens to lærere har vært på kurs. Katrine er veldig tydelig på at hun ikke har nok kompetanse når det gjelder angst, og uttrykker det slik:

«Nei, absolutt ikke. Vi har ikke fått noe opplæring eller, har ikke vært noe innenfor utdannelsen min. Det blir bare medmenneskelighet på en måte.»

Det er en forutsetning at lærere har faglig kunnskaper for å oppdage angst og angst symptomer (Kvale et al., 2013). Det er enighet om at læreren spiller en avgjørende rolle både når det gjelder å oppdage angst og fremme utvikling, men er det realistisk å forvente at lærer skal kunne hjelpe elever med angst symptomer? Hvordan kan lærere hjelpe elever med angst når de selv ser på sin kompetanse som mangelfull? Siden flere av lærerne påpeker at de ikke har hatt om angst i sin grunnutdanning kan Berg (2012) sitt forslag om å legge psykisk helse, psykiske plager og lidelser inne i pedagogikk faget vært en løsning. Det at lærere jobber ut i fra sin egen samvittighet og med-menneskelighet kan føre til at hjelpen elevene får blir veldig tilfeldig. Uten kompetanse-heving vil det forbli utfordrende for lærerne å hjelpe elevene som sliter med angst. Samtidig kan den faglige usikkerheten være med på å prege relasjonen negativt mellom lærer og elev (Pianta, 1999).

Lærerne stiller seg positiv til å få mer kunnskaper om elever med angst enten gjennom kurs eller veiledning. De mener de trenger det både for egen del, og fordi de har et ønske om å kunne hjelpe elever med angst på en enda bedre måte. Kåre som er sosialrådgiver uttaler at han tror rektor kan være villig til å prioritere kurs om angst. Men på den andre siden viser studien at ingen av de skolene lærerne jobber ved har hatt psykisk helse som satsningsområde med tanke på felles kompetanseheving i hele personalet. Også deltakelse på kurs om angst er mer eller mindre fraværende for lærerne i studien. Dette strider mot anbefalingene der økt kompetanse vil være med på å hjelpe lærerne til å gjøre en bedre jobb med elever med angst (Atkinson & Hornby, 2002). I et videre perspektiv så kan en se at det nasjonale samarbeidet om videreutdanning for lærer, Kompetanse for kvalitet, har brukt betydelige ressurser. Fag og områder som har blitt prioritert er norsk, samisk, matematikk, engelsk, leseopplæring, mat og helse, kroppsøving og kunst og håndverk (Kunnskapsdepartementet, 2012). Psykisk helse eller psykiske lidelser blir ikke nevnt med et ord. Dette gir noen signaler om hva som er viktig i dagens skole, og hva skolepolitikerne vektlegger.

5.4.2 Ressurser og tid

Under intervjuet beskriver lærerne en travel arbeidsdag som til tider er krevende. Lærerne beskriver en hektisk skolehverdag med knappe ressurser og et tidspress som kan føre til at stille og tilbaketrukne elever med blir taperne. Dette er i tråd med det Lund (2004) fant i sin undersøkelse at lærere ønsker å vie disse elevene mer tid, men at det blir vanskelig i hverdagen. Det opplevde tidspresset som lærerne gir uttrykk for stemmer godt over ens med forskning som viser at lærere opplever tidspress i skolen (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Undersøkelsen viser at hvilke andre elever som går i klassen og deres fungering er med å påvirke hvor godt lærerne klarer å ivareta elever med angst. Dette er i tråd med det Pianta (1999) sier om at eksterne forhold, i dette tilfelle, ressurser, tid og classesammensetning, er med å påvirke dyaden mellom lærer og elev. Dette kan illustreres gjennom Katrine sin uttalelse:

« ..når det har vært mye uro og utagerende atferd i klassen, så må du på en måte slukke de brannene først før du får tid til å gjøre noe annet. Og da lider de stille elevene som må bli sett. De lider veldig under det, absolutt»

Disiplinproblemer kan også oppleves som belastende fordi det går på bekostning av tiden lærerne klarer å vie de stille elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Dette kan bidra til dårlig samvittighet for de stille elevene da disiplinproblemer krever mye energi og oppmerksomhet. Lærerne påpeker også at det er begrenset hva du klarer å håndtere når du er alene i klassen med 27 elever med ulike behov. Gunn har dette skoleåret vært så heldig og hatt en miljøarbeider med seg i alle timene og påpeker at det har vært med på å gjøre det enklere å se og tilrettelegge for elever med angst. Erfaringen viser at økt voksentetthet gir større muligheter til å observere og tilrettelegge for elever med angst, som igjen gir gode forutsetning for å etablere trygg og god relasjon. Dette bekrefter at de ytre rammer får stor påvirkning helt ned til dyaden mellom lærer og elev (Pianta, 1999). Det er kanskje urealistisk at en lærer alene skal klare å tilpasse undervisningen til den enkelte elev uten ekstra ressurser. Høyt arbeidstempo og krav om å håndtere tallrike oppgaver samtidig blir opplevd som en stressfaktor (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lærerne har ofte fem til seks timer undervisning daglig, og muligheten til å ta seg av uforutsette hendelser i løpet av dagen blir sett på som utfordrende av lærerne.

Selv om lærerne opplever knapphet på ressurser og tid og alt det negative det kan fører med seg forteller de om gleden over å lykkes i sitt arbeid med elever med angst. Runar fremhever gleden og inspirasjonen han får ved og « nå inn» til eleven og se at eleven lykkes. Under intervjuet klarte ikke Runar å sette ord på den gleden. På spørsmål om han kan beskrive denne gleden uttaler han:

«Det finnes ikke ord for dette.Det er derfor jeg ble lærer»

Dette viser en enorm glede som er knyttet til å lykkes med relasjonsarbeidet og se at eleven utvikler seg der læreren får være delaktig i den utviklingen. Denne mestringsfølelsen er med på å øke trivsel og motivasjon hos den enkelte lærer, og samsvarer med undersøkelsen om lærerens trivsel, mestring og utfordringer der lærerne beskriver glede de får ved å være en del av elevens positive utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

5.4.3 Utfordringer

Lærernes største utfordring i arbeid med elever med angst var å finne balansen mellom hvor mye de kan kreve av eleven samtidig som tryggheten blir opprettholdt. Å finne denne grensen mellom trygghet og ivaretagelse, samtidig som eleven skal strekke seg for å oppnå utvikling, blir av samtlige lærere opplevd som vanskelig. Katrine uttrykker sin usikkerhet slik:

«hver gang du er i en slik situasjon er det litt sånn; hva gjør jeg nå? Du må bare finne ut av det ut i fra egen samvittighet og fornuft. Hva er det som er rett og gjøre?»

Dette utsagnet kan bekrefte lærernes behov for fagkompetansen. Uten kompetansen kan intervensjoner og tiltak bli tilfeldig, og eleven risikerer å ikke få hjelpen den trenger. Lærerne gir ikke direkte gir uttrykk for at dette påvirker dem, men det er grunn til å anta at en slik følelse er med å påvirke lærernes selvbilde. Sett i lys av sosial kognitiv teori trenger ikke utfordringer være noe negativt. Men hvis disse utfordringene vedvarer og føles uoverkommelig kan følelsen av utilstrekkelighet oppleves som en belastning. Over tid kan dette true lærernes selvbilde og redusere mestringsforventningene (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Lærerne kan i slike situasjoner ha spesielt behov for veiledning.

Denne opplevde usikkerheten med til å finne balansen mellom å støtte og utfordre eleven kan tolkes som om lærerne har skjønt noe sentral i forhold til behandling av angst. Hvis læreren ikke pusher eleven unngår eleven å møte sin frykt som igjen fører til at eleven ikke får bukt med angsten, og unngåelse blir en belønning. Å la eleven bare bli sittende er å gjøre eleven en bjørnetjeneste (Flaten, 2010). På den andre siden kan for store krav gjøre eleven redd. Det er mulig kjernen i utfordringen ligger i det Gunn har erfart. Gunn sier at hun må finne en måte å strekke eleven, men ikke så mye at hun gjør mer skade en nytte. Med dette utsagnet viser hun en redsel, en redsel for at hun kan forårsake at eleven blir mer syk. Denne redselen er ikke et godt utgangspunkt for å hjelpe eleven, og viser nødvendigheten av at lærere må få veiledning av fagpersoner, slik som psykolog når elever sliter med angst. Hvis lærere får veiledning av en terapeut kan de sammen diskutert hvor mye det er forsvarlig å presse eleven. Sammen kunne de ha laget et eksponerings hierarki. Veiledning fra terapeut kan gi læreren trygghet og tro på at hun klarer å finne den riktige balansen mellom krav og støtte.

5.4.4 Skolevegring

Forvirring om egen rolle, uavklarte forventninger og mangel på tiltak i forhold til skolevegrere kom også fram som en stor utfordring. I forhold til skolevegrere kan lærernes uttalelser tolkes som om de befinner seg i en situasjon som oppleves tyngende. To av lærerne i studien fikk anbefalt av PPT at den læreren som har best relasjonen til eleven skal gå hjem til eleven, for å få eleven tilbake til skolen. Dette tiltaket gir praktiske utfordringer, samtidig som det gir Gunn et dilemma der ivaretagelse av elever med angst blir satt opp i mot undervisning av resten av klassen, fordi det forventes at hun skal gå hjem til elever med

angst. Dette kan utsette lærerne for et krysspress som igjen kan føre til stress. Gunn tviler også på sin egen kompetanse, og stiller spørsmål om hvordan hun skal klare å få eleven på skolen. Kåre kjenner på at han kan miste troen på det å gå hjem til eleven som et bra tiltak. Etter hvert som tiden går og han fortsatt ikke klarer å få med eleven på skolen synker optimismen. Å jobbe på tvers av egne verdier kan skape stress (Lazarus 2006). Et annet moment i forhold til å gå hjem til elever er at lærerne synes det begynner å nærme seg en grense for hva som er lærerens rolle. Katrine opplevde å få en veldig passiv rolle etter veiledning fra PPT. Hun skulle bare vente på at eleven kom på skolen, og når eleven var der skulle det ikke stilles krav. Dette er motstridende til kognitiv teori, som fremhever en gradvis tilvenning til det man har angst for (Wells, 2009). Disse opplevelsene som lærerne forteller om viser et system som ikke fungerer optimalt. Dette utgjør en trussel for lærernes mestringsfølelse, og kan påvirke deres motivasjon og trivsel (Bandura 1997).

5.4.5 Lærer kontra terapeut

På spørsmål om lærerne følte seg som en terapeut for eleven kunne det synes som det var vanskelig å definere hvor denne grensa går. Kåre synes selv han befinner seg i et grenseland noen ganger, men påpeker at terapi er utenfor hans kompetanseområde og at han da søker hjelp av PPT, BUPA og helsesøster. Dette setter søkelyset på et viktig prinsipielt spørsmål i forhold til skolen som behandlingsutfører. Hvor går grensa for hva lærerne skal gjøre? Argumentet som brukes for at lærere kan gjøre mye for eleven er at det er de som har best kjennskap til eleven (Atkinson & Hornby, 2002). Lærerne møter eleven i større omfang enn BUPA, ungdom tar ikke kontakt med helsevesenet (Headley & Campbell, 2011; Kvale et al., 2013) og at hjelp i skolen kan utføres på en naturlig arena (Idsøe & Idsøe, 2012). Til tross for disse velmenende forventningene til lærerne viser studien at lærerne verken vil, gjør eller har kompetanse til å utføre behandlingsutførende tiltak. Tiden er kanskje moden for å diskutere hva som forventes av lærerne i forhold til tiltak som har preg av behandling, og hvordan samarbeid med helsevesenet kan være med på å styrke lærerens rolle.

Lærerne var tydelig på at de ikke ønsket å være en terapeut for elevene. Gunn uttaler:

«vi er ikke behandlere, og det er jo viktig. Jeg tenker at det ikke er alt jeg kan fikse. Jeg er jo her for å undervise, og jeg er her for å støtte de og forstå de, men det er jo riktig for meg å henvise videre»

Dette sitatet er representativt i forhold til lærernes definisjon av egen rolle. De tar ansvar for støtte og tilrettelegging faglig og sosialt, men når det går over mot psykisk sykdom erkjenner

de at det er utenfor deres kompetanseområde. Dette samsvarer med det som er lærerens ansvar hvis en legger opplæringsloven til grunn. Det er ingen som påstår at lærerne skal driver terapi, men det er et minimumskrav at de klarer å gjenkjenne symptomer på angst slik at de kan søke hjelp fra skolehelsetjenesten, PPT og spesialisthelsetjenesten.

5.4.6 Samarbeid

Under intervjuet kom det fram at lærerne samarbeider med helsesøster, foreldre, kollegaer, ledelsen, PPT, og i sjeldne tilfeller BUPA. Gunn og Kåre har gode erfaringer med samarbeid med helsesøster, mens Trude benytter seg sjelden av helsesøster som samarbeidspartner. Svakt samarbeid ble begrunnet med helsesøsters lite tilstedeværelse på skolen. Dette viser viktigheten av å styrke helsesøstertjenesten i skolen. Helsesøster er en fagperson, og kan være en ressursperson i forhold til lærerens arbeid med elever med angst. Det er mulig å se for seg at helsesøster i samtale med eleven tar i bruk psykologisk førstehjelp, lager et angsthierarki og hjelper eleven å finne redskaper som kan redusere angsten. Gjennom et godt samarbeid mellom skolen og skolehelsetjenesten kan helsesøster overta noen av de oppgavene som lærerne verken har kompetanse, tid eller ressurser til. Videre kan eleven øve på noen av de planlagte eksponeringsoppgavene i klasseromssituasjonen, som læreren kan få veiledning på. Dette må ikke tolkes som at helsesøster skal overta ansvaret for eleven, men være til hjelp for læreren fordi sosial støtte spiller inn på nivået av stress (Lazarus, 2006). Hvis elevens angst er av mer alvorlig grad er det viktig at helsesøster har tett kontakt med psykolog.

5.5 Avsluttende kommentarer.

Lærerne i denne studien har mange års erfaring fra læreryrket. Selv om de er godt faglig skolert og har lang fartstid i skolen opplever de utfordringer i sitt arbeid med elever med angst. Lærerne forteller om flere kjennetegn om angst som er i tråd med forskningslitteraturen, men kunnskap om ulike typer angst og at elever med angst også kan utagere er noe svak. Lærerne legger beste merke til elever med angst ved muntlige framføringer, i kroppsøving og når eleven er stille og tilbaketrukket i ulike settinger. Gjennom å legge til rett for et trygt læringsmiljø, gi ulike typer støtte og bygge relasjoner viser lærerne at de har kunnskap om at dette er spesielt viktig for elever med angst. Til tross for denne kunnskapen viser studien at lærerne opplever det som utfordrende og til tider litt frustrerende å bygge relasjoner til elever med angst fordi eleven oppleves som passiv part i relasjonen. Faren ved

dette er at manglende kommunikasjon og samhandling kan bli et mønster, og påvirker dyaden mellom lærer og elev negativt. Videre viser studien at lærerne mener at en autoritativ klasseleder som legger vekt på forutsigbarhet, varme og omsorg er det elever med angst er avhengig av for å fungere i klassen. Når det kommer til individuell tiltak viser undersøkelsen at lærerne har lite eller ingen erfaring med tiltak som har sitt utspring i kognitiv atferds terapi. Det er lite utbredt å snakke med eleven om *selve angsten*. Samtalen med eleven blir benyttet som et tiltak, men kan synes litt tilfeldig hva innhold og hyppigheten angår. Studien viser at lærerne selv mener de ikke har tilstrekkelig kunnskap om angst. De stiller seg positiv til å få tilført ny kunnskap. Samtidig er lærerne tydelig på at de ikke er behandlere. De mener at deres oppgave er å støtte og tilrettelegg faglig og sosialt. Lærerne erkjenner at psykisk sykdom er uten for deres kompetanseområde. Lærerne viser også en usikkerhet forhold til eleven ved at de ikke vet hvordan de skal stille krav til eleven. De er redd at press og krav kan gjøre eleven mer syk. Usikkerhet kom også til syne i håndtering av skolevegrere, som de synes er utfordrende fordi tiltak som blir prøvd ut ikke ser ut til å virke. Lærerne møter flere utfordringer i sin jobb med elever med angst. Foruten manglende kompetanse er blant annet mangel på tid og ressurser daglige utfordringer.

5.5.1 Videre forskning

Denne studien har vist at deltakerne mener selv de har for lite kompetanse på elever med angst og at de opplever flere ulike utfordringer i sitt arbeid. Studien viser også at det er begrenset samarbeid mellom skole og psykologer. Det hadde derfor vært interessant og forsket på hvordan skole og helsevesen samarbeider med hensyn til elever med angst i skolen. Hvordan skal dette samarbeide foregå? Hvem definerer hva skolen må og skal gjøre for denne elevgruppen? Og hvordan kan den enkelte lærer få sosialt støtte for å klare de utfordringene de står overfor daglig i klasserommet med elever med angst? Skal lærerne begi seg inn på å hjelpe eleven med selve angsten eller er det tilstrekkelig å hjelpe indirekte ved å tilrettelegge læringsmiljøet? I dette fagfeltet er det mange ubesvarte spørsmål som med fordel kan forskes på slik at elever med angst kan få best mulig hjelp for sine problemer, samt at lærerne får økt kompetanse og veiledning for å kunne håndtere dette arbeidet på best mulig måte.

5.5.2 Praktisk implikasjoner

Denne studien har vist at det er helt nødvendig å ha tilstrekkelig kunnskap om angst for å klarer å identifisere elever med angst. For at lærerne skal utvikle bedre handlingskompetanse i forhold til elever med angst i skolen er det flere faktorer som må legges til rette. Det første er å øke lærernes læringskompetanse gjennom å få tilført kunnskap. Lærerne bør kunne om angstens fysiologi, ulike typer angst og ulike reaksjonsmønstre elever kan vise. Det er helt sentralt at lærer har kunnskap om at elever med angst bruker unngåelse som en selvbeskyttende reaksjon. Videre viser studien at gjennom å legge til rette for et trygt læringsmiljø og kontinuerlig arbeid med relasjoner kan lærere være med å påvirke elevens utvikling. Dette tilsier at skolen og lærere hele tiden må jobbe mot et trygt klassemiljø der læreren legger vekt på å være tydelig, forutsigbar, men samtidig viser varme. Funnene i studien har vist at elever med angst ofte har problemer med å etablere relasjoner til sine lærere. Dette betyr at læreren må jobbe aktivt og i et langtids perspektiv for å etablere en relasjon til eleven.

For å kunne hjelpe elever med angst er det helt nødvendig at lærere har et tett samarbeid både med foreldre og behandlingsapparatet. For å kompensere for manglende kompetanse om angst trenger lærere veiledning fra PPT, psykologer og helsesøster. Å stå alene i dette arbeidet kan oppleves krevende og stressende. Skolens ledelse må ha kunnskap om at arbeid med elever med angst er ressurs- og tidkrevende. Forholdene må legges til rette slik at lærere får avsatt nok tid og får nødvendig støtte. Sist men ikke minst har studien vist at det er nødvendig at angst og psykiske lidelser blir en del av læreres grunnutdanning.

Referanseliste:

- Ainsworth, Mary D. Salter. (1973). *The development of infant- mother attachment*. I. Caldwell, B. & Ricciuti, H (red). Review of child development research.: Chicago: University of Chicago press.
- Ainsworth, Mary D. Salter, Blehar, Mary C., Waters, Everett, & Wall, Sally. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Atkinson, Mary, & Hornby, Garry. (2002). *Mental health handbook for schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. . *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- Berg, Nina B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berg, Nina B. J. (2012). *Føre var!: forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bowlby, John. (2005). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bru, Edvin. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever (pp. s. 17-36). Oslo: Universitetsforl.
- Creswell, Cathy, Willetts, Lucy, & Andreassen, Vebjørn Flognfeldt. (2012). *Å bekjempe frykt og bekymring hos barn: en selvhjelpsguide basert på kognitiv atferdsterapi*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Doll, Beth, Zucker, Steven, & Brehm, Katherine. (2004). *Resilient classrooms: creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Drugli, May Britt. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. [Oslo]: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, May Britt, Kløkner, C, & Larsson, B. O. (2011). How are child internalizing and externalizing problems associated with demographic factors, schoolfunctioning and quality of student-teacher relationships as rated by teachers in a sampel of Norwegian schoolchildren in grades 1-7? *Evaluation & Research in Education*, 4, 243-254.
- Drugli, May Britt, Klökner, Christian, & Larsson, Bo. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren? *Evaluation & Research in Education*, 24(4), 243-254. doi: 10.1080/09500790.2011.626033
- Fandrem, Hildegunn, & Roland, Pål. (2013). De utfordrende barna: handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet (pp. s. 19-29). Bergen: Fagbokforl.
- Flaten, Kirsten. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforl.
- Folkehelseinsitutttet. (2010). De vanligste psykiske lidelsene hos barn og unge.
- Folkehelseinstituttet. (2013). Angstlidelser. Retrieved 2013.12.05, 2013, from <http://www.fhi.no/tema/angstlidelser>
- Gilje, Nils, & Grimen, Harald. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforl.

- Hagelund, Lena. (2010). *Metaanalyse av effekten av fysisk aktivitet som behandling av angst på et klinisk utvalg*. Bergen: L. Hagelund.
- Hammer, Kaja Lind. (2008). *Innadvendt atferd i skolen: en kvalitativ undersøkelse om lærers opplevelse og erfaring med elever som er innadvendte, og hvilke tiltak som fungerer bra for denne elevgruppen*. Oslo: K.L. Hammer.
- Hamre, Bridget K., & Pianta, Robert C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625.
- Hamre, Bridget, & Pianta, Robert C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Hargreaves, Andy, & Torbjørnsen, Kari Marie. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Haugdal, Kristin. (2010). *Innagerende atferd i skolen: en kvalitativ studie av lærers kompetanse og betydningen av læringsmiljøfaktorene; sosial støtte, regulering og elevinnflytelse-basert på intervju av terapeuter*. Stavanger: K. Haugdal.
- Haugen, Richard, & Børresen, Runi. (2008). *Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (Vol. 3). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Haugland, Bente Storm Mowatt. (2011). Sammen om å forebygge og behandle angst og depresjon hos barn og unge. Retrieved 2014.03.21, from <https://www.fjell.kommune.no/PageFiles/9246/1%20Angst%20-%20Bente%20Haugland.pdf>
- Headley, Clea J, & Campbell, Marilyn A. (2011). Teacher's recognition and referral of anxiety disorder in primary school children. *Australian journal of education & developmental psychology*, 11, 78-90.
- Heiervang, Einar, Stormark, Kjell M., Lundervold, Astri J., Heimann, Mikael, Goodman, Robert, Posserud, Maj-Britt, . . . Gillberg, Christopher. (2007). Psychiatric Disorders in Norwegian 8- to 10-Year-Olds: An Epidemiological Survey of Prevalence, Risk Factors, and Service Use. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(4), 438.
- Helland, Maren Johansson, & Mathiesen, Kristin Schjelderup. (2009). *13-15-åringer fra vanlige familier i Norge: hverdagsliv og psykisk helse* (Vol. 2009:1). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Holte, Kristian. (2008). *Skolens rolle i forhold til elever med emosjonelle vansker, med vekt på angst og depresjon*. Stavanger: K. Holte.
- Hougaard, Esben, Falk, Tine, & Rosenberg, Nicole K. (2004). *Angst: mestring av angst og panikk*. Vollen: Tell forl.
- Idsøe, Ella Cosmovici, & Idsøe, Thormod. (2012). Emosjonelle vansker Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser.
- Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne, & Christoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johnson, Cinda, Eva, Amy L., Johnson, Linea, & Walker, Bridget. (2011). Don't Turn Away: Empowering Teachers to Support Students' Mental Health. *Clearing House*, 84(1), 9-14. doi: 10.1080/00098655.2010.484441
- Kearney, Christopher A. (2001). *School refusal behavior in youth: a functional approach to assessment and treatment*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Kearney, Christopher A. (2008). *Helping school refusing children and their parents: a guide for school-based professionals*. Oxford: Oxford University Press.
- Kearney, Christopher A., & Bensaheb, A. (2006). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for school-based health professionals. *Journal of school health, 76, no.1 American school health association*.
- Kendall, Philip C., Neumer, Simon-Peter, & Martinsen, Kristin. (2006). *Mestringskatten (Coping cat): terapeutmanual : kognitiv adferdsterapi for barn med angst*. Oslo: Universitetsforl.
- Kennerley, Helen, & Røen, Petter. (2009). *Å bekjempe angst*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Klomsten, Anne Thorild. (2013). Psykisk helse inn på timeplanen. *Bedre skole, 1- 2014, 10-14*.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplan for grunnskolen og viderergående opplæring*. Retrieved from <http://www.norway.gr/PageFiles/372262/Kunnskapsloftet.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den viaregåande opplæringa. Opplæringsloven*. Lovdata: Retrieved from <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Kompetanse for kvalitet. Strategi for etter- og videreutdanning 2012- 2015. Retrieved 2014. 09.04 from <http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Kompetanse%20for%20kvalitet.pdf?epslanguage=no>
- Kvale, Gerd, Havik, Odd E., Heiervang, Einar, Tangen, Tone, & Haugland, Bente Storm Mowatt. (2013). *Hvordan sikre angstpasienter kunnskapsbasert behandling?* Oslo: Universitetsforl.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend, Anderssen, Tone Margaret, & Rygge, Johan f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Øyvind. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Lazarus, Richard S., Folkman, Susan, & Visby, Morten. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Linder, Anne, Hemmer, Kirsten Jannike, Nordahl, Thomas, & Hansen, Ole. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, Ingrid. (2004). *Hun sitter jo bare der!: om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Lund, Ingrid. (2005). "Hun sitter jo bare der": innagerende atferd og tiltak i lys av Daniel Sterns teori (pp. S. 41-51). Oslo: Voksne for barn.
- Lund, Ingrid. (2010). *"Listening to shy voices": shyness as an emotional and behavioural problem in the context of school* (Vol. no. 105). Stavanger: UiS.
- Lund, Ingrid. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Læring, læringsmiljø og psykisk helse - en dialog konferanse. (2013). Retrieved 30.04, 2013, from <http://www.dialogkonferanse.no/>
- Martinsen, E:W. (1998). Psykiatrisk forskning på fysisk aktivitet- en oversikt. In T. Moe, N. Rettstøl & M. Sørensen, red. (Eds.), *Fysisk aktivitet- en ressurs i psykiatrisk behandling*. oslo: universiteteforlaget
- Mathiesen, Kristin Schjelderup. (2009). Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge (pp. S. 41-56). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.

- Mead, George Herbert, & Morris, Charles W. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merrell, Kenneth W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety: a practical guide*. New York: Guilford Press.
- Murray, Christopher, & Murray, Kelly M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools, 41*(7), 751-762.
- Mychailyszyn, Matthew P., Mendez, Julia L., & Kendall, Philip C. (2010). School Functioning in Youth With and Without Anxiety Disorders: Comparisons by Diagnosis and Comorbidity. *School Psychology Review, 39*(1), 106-121.
- Nordahl, Thomas, & Manger, Terje. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordanger, Dag Ø. (2012). Komplekse traumer hos barn. Retrieved 2014.03.25, 2014, from http://sor.rvts.no/filestore/Filarkiv/Dokumenter/Kurs_og_konferanser/Barnehykonferansen/DagNordanger-BarnehydeCompatibilityMode.pdf
- Paulsen, Erik, & Bru, Edvin. (2008). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional & Behavioural Difficulties, 13*(4), 259-273. doi: 10.1080/13632750802442144
- Pedersen, Ole-Andreas. (2013). La lærere være lærere. Retrieved 2014.04.24, 2014, from <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Andre-artikler/--La-larerne-vare-larere/>
- Pianta, Robert C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, Robert C., & Hamre, Bridget. (2009). Conceptualization, measurement and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher, 38*, no 2, 109.119.
- Pianta, Robert C., Hamre, Bridget, & Stuhlman, Megan. (2003). Relationships Between Teachers and Children *Handbook of Psychology*: John Wiley & Sons, Inc.
- Porter, Louise. (2007). *Behaviour in schools 2e*. Maidenhead: Open University Press.
- Puleo, Connor Morrow, Conner, Bradley T., Benjamin, Courtney L., & Kendall, Philip C. (2011). CBT for childhood anxiety and substance use at 7.4-year follow-up: A reassessment controlling for known predictors. *Journal of Anxiety Disorders, 25*(5), 690-696. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.03.005>
- Raknes, Solfrid, Finne, Per, & Berge, Torkil. (2009). *Psykologisk førstehjelp: for ungdom i alderen 13-18 år* (pp. 1 bok (69 s. : ill.), 61 arbeidsblokk, 62 figurer ; i eske). [Oslo]: Gyldendal akademisk.
- Raknes, Solfrid, Finne, Per, & Haugland, Bente Storm Mowatt. (2013). *Psykologisk førstehjelp: veiledning for bruk i førstelinjen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ransford, C. R., Greenberg, M.T, Domitrovich, C. E, Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role og teachers` psychhological experience and perceptions of support on the implenetation of social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review, 38*, 510-532.
- Raundalen, Magne, & Schultz, Jon-Håkon. (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforl.
- Raundalen, Magne, & Schultz, Jon-Håkon. (2012). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforl.

- Roland, Erling. (2009). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, Erling. (2011). Myndig klasseledelse og sårbare elever (pp. s. 152-161). Oslo: Universitetsforl.
- Rudasill, K.M., & Rimm-Kaufmann, S:E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher interactions. . *early Childhood Reseach Quarterly*, *24*, 107-120.
- Rudjord, Kristin. (2009). *Skolemiljø og skolevegring: skolerelaterte faktorerens betydning for skolevegring*. Stavanger: K. Rudjord.
- Rydell, A.M, Bohlin, G., & Thorell, L_B. (2007). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children`s relationship with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human development*, *7*, 187-204.
- Shernoff, Elisa S., Mehta, Tara G., Atkins, Marc S., & Spencer, Jordan. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental haelth*, *3*, 59-69. doi: 10.1007/s12310-011-9051-z
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.
- Skaalvik, Einar M., Skaalvik, Sidsel, & Nake, Bjørn. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forl.
- Skinner, E.A, & Wellborn, J.G. (1997). Children`s coping in the Academic domain. In S. A. Wolchick & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of children`s coping: linking theory and intervention*. New York: Plenum press.
- Skårderud, Finn, Stänicke, Erik, Haugsgjerd, Svein A. Maizels Deborah, & Engell, Susanne. (2010). *Psykiatriboken: sinn - kropp - samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stensland, Rune. (2014). Ny gym skal få ned elevfraværet. Retrieved 01.02.2014, from <http://www.adressa.no/sport/sprek/article9193661.ece>
- Supon, Viola. (2004). Implementing strategies to assist test-anxious students. *journal of instructional psychology*, *32*, 292-296.
- Svirsky, Liv, & Thulin, Ulrika. (2011). *Mer än blyg: om social ängslighet hos barn och ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.
- Tamb, Kristian. (2013). Fakta om angstlidelser. Retrieved 12.03, 2013, from <http://www.fhi.no/artikler/?id=104255>
- Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thambirajah, M. S., Grandison, Karen J., & De-Hayes, Louise. (2008). *Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley.
- Thuen, Elin, & Bru, Edvin. (2000). Learning Environment, Meaningfulness of Schoolwork and on-Task-Orientation among Norwegian 9th Grade Students. . *School Psychology International*, *21 (4)*, 393-413. doi: 10.1177/0143034300214004
- Thuen, Elin, & Bru, Edvin. (2009). Are Changes in Students' Perceptions of the Learning Environment Related to Changes in Emotional and Behavioural Problems? *School Psychology International*, *30(2)*, 115-136. doi: 10.1177/0143034309104153
- Thuen, Elin Marie. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse (pp. s. 163-181). Oslo: Universitetsforl.

- Ulleberg, Inger. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Weems, C.F, Scott, B.G, Taylor, L.K, Cannon, M.F, Romano, D.M, A.M, Perry, & Triplett, V. (2010). Test anxiety prevention and intervention program in Schools: program development and rationale. *School Mental health, 2*, 62-71.
- Wells, Adrian. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. New York: Guilford Press.
- Willetts, Lucy, Creswell, Cathy, & Røen, Petter. (2010). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Øzerk, Kamil. (2010). *Pedagogikkens hvordan: lærerens rolle, kompetanse og betydning*. [Oslo]: Cappelen akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD

Vedlegg2: Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 3: samtykkeerklæring

Vedlegg 4: intervjuguide

Vedlegg 5: Analyseprosessen



Klara Øverland

Nasjonalt senter for læringsmjø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 20.12.2013

Vår ref: 36561 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36561</i>	<i>En undersøkelse av pedagogers erfaring og tiltak med elever i ungdomsskolen som opplever angst</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Klara Øverland</i>
<i>Student</i>	<i>Siri Lenes Aga</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avklingsreferanse: 2013/12/20

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0407 Oslo. Tlf: +47 22 82 21 11. nsd@nsd.uib.no
STAVANGER: NSD, Nasjonalt senter for læringsmjø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger, Postboks 4036, 4036 Stavanger. Tlf: +47 58 82 11 11. klima.sarabek@iuh.uib.no
TRONDHEIM: NSD, Universitetet i Trondheim, Postboks 6007, Trondheim, 7003 Trondheim. Tlf: +47 72 52 43 00. nsd@stud.uib.no

Vedlegg 2

Til Informanten

Bakgrunn og formål.

Mitt navn er Siri Lenes Aga. Jeg går på masterstudiet spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan lærere i skolen føler at de klarer å ivareta elever med angst. Tema for oppgaven er hva pedagogen i skolen kan gjøre for å hjelpe elever med angst, og hva pedagogens rolle innebærer i arbeid med denne elevgruppa. Ved å undersøke hvordan lærerne opplever det å jobbe med denne elevgruppa kan det kanskje frembringes informasjon om tematikken angst i skolen. Dette kan kanskje være til hjelp for elever som sliter med angst og pedagoger som forsøker å hjelpe dem.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å intervju 4- 6 lærere som jobber i skolen, og som har erfaring med elever med angstproblematikk. Din rolle under intervjuet blir å gi meg informasjon fra din skolehverdag. Intervjuene blir gjennomført individuelt. Under intervjuet blir det brukt opptaker. Opptakene blir lagret på datamaskin og slettes i etterkant. Det er kun jeg og min veileder, Klara Øverland, som vil ha tilgang til intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All data blir anonymisert, og behandlet konfidensielt. Det er derfor ikke mulig å bli identifisere i den ferdige oppgaven. Det som skrives i oppgaven vil ikke true din anonymitet. Alle utskrifter vil bli anonymisert og oppbevart på forsvarlig måte. Dette betyr at ingen andre vil få tilgang til informasjonen. Informasjonen vil bli makulert ved prosjektets slutt, juni 2014. Dette er i tråd med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenester(NSD) sine retningslinjer for oppbevaring og anonymitet.

Frivillig deltakelse

Som informant kan du når som helst trekke deg fra studien, uten å grunngi dette. Dersom en deltaker vil trekke seg blir all innsamlet data fra deltakeren umiddelbart slettet. Intervjuets varighet er ca. en time, og gjennomføres når det er mest hensiktsmessig for deg. For å iverksette intervjuet trenger jeg skriftlig tillatelse fra deg. Ved å signere dette informasjonsskrivet gir du samtykke til å delta i undersøkelsen, og samtidig tillater du at jeg kan bruke informasjonen som fremkommer under intervjuet i masteroppgaven, eller en artikkel på grunnlag av denne. Jeg ønsker å foreta intervjuene i løpet av januar 2014.

Hvis det er noen spørsmål eller uklarheter, ta kontakt med meg eller veileder per telefon. Min veileder er Universitetslektor Klara Øverland som er ansatt ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning.

Med vennlig hilsen

Siri Lenes Aga

Tlf. 944 37 003. E-post: siri.aga@lyse.net

Vedlegg 3

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har lest informasjonsskrivet om studien som handler om hvordan pedagogen i skolen opplever å arbeide med elever med angst.

Jeg ønsker å stille til intervju.

Dato og Underskrift

Vedlegg 4

Intervjuguide

Pedagogers erfaring og tiltak med elever i ungdomsskolen som opplever angst. (Ikke bare de med diagnoser, også angstsymptomer) Utgangspunktet i denne studien er å se på elever med angst ut i fra **lærerens perspektiv** (lærerens erfaringer, holdninger og kunnskaper)

Hva pedagogene mener om sin egen kompetanse og kapasitet i forhold til elever med angst og hvordan denne kompetansen kommer til uttrykk i læringsmiljøet og gjennom individbaserte tiltak vil bli undersøkt i studien. Det finnes ingen fasitsvar på spørsmålene, det er dine erfaringer som er av interesse.

Jeg må gjøre oppmerksom på at enkeltelever må ikke nevnes med navn, taushetsbelagt.

1. Generell kunnskap/kompetanse og erfaring om angst
2. Tiltak i læringsmiljøet
3. Individuelle tiltak
4. Lærerens rolle og kapasitet.

Demografisk informasjon

Kjønn:

Yrke/stilling:

Utdannelse:

Ansiennitet:

Tema 1: Kjennetegn på angst, generell kunnskap, erfaring med elever med angst

1. Hva assosierer du med begrepet angst?/ hva tenker du kjennetegner angst?
 - Kroppslige reaksjoner
 - Ulike typer angst?
2. Hvordan vil du beskrive elever med angst?
 - Erfaring med måter å tenke på, spesielle tanker?(situasjonen, vurdering, følelser)
 - Viser de en spesiell type atferd?
 - Hvilke følelser viser de?
 - Hvilke konsekvenser (faglig, sosialt) får denne type atferd?
 - Hva skjedde i situasjonen, hva ledet til situasjonen?
 - Hva følte du?
 -
3. Synes du at du kan nok om angst for å ivareta elevene med angst på en god måte?

- Evt hvordan kan du få mer kompetanse?
4. Hvilken påvirkning kan angst ha for elevens læring/læringsutbyttet?
 - Faglig påvirkning (skolearbeid, prestasjoner)
 - Sosialt påvirkning
 5. Hvor stor grad av felles forståelse har dere av angst på din skole?
 - Hvor mange elever med angst har du jobbet med?
 - Siste året?
 - Har du erfaring med sosial angst, fobier, panikk angst, generalisert angst

Har du opplevd at elever med angst har vist tegn på depresjon?- På hvilken måte kommer det til uttrykk?

Tema 2: Individuelle tiltak

1. Hva pleier du å gjøre når elever viser angst?
2. Hvordan tror du elever med angst opplever deg som lærer?
3. Hvilke individuelle tiltak har du erfaring med?
 - Samtaler:
 - Hva er dine erfaringer?
 - Hvordan legger du disse opp? Innhold og av og til/fast?
4. Kjenner du til/ har du erfaring med noen pedagogiske hjelpemidler og verktøy som kan brukes for å hjelpe elever med angst?
 - Psykologisk førstehjelp
 - Avslapping –og pusteteknikker
 - Mestringskatten, hjelp til å forandre tankemønster, dysfunksjonell tankegang.
 - Angsthierarki
 - Har du sammen med eleven øvd på alternative reaksjoner i vanskelige situasjoner?
5. Ifra 1999- 2008 ble det (Regjeringens strategi plan og Opptappingsplan for psykisk helse) satset på psykisk helse i skolen, har du merket noe til det?
 - Kjenner du til eller har du brukt noen av opplæringsprogrammet:
 - Alle har en psykisk helse.
 - Hva er det med Monica?

Tema 3: Tilrettelegging i læringsmiljøet (Relasjoner, Støtte, klasseledelse)

1. Hvordan kan du legge til rette læringsmiljøet for at elever med angst skal lykkes på skolen?/ hvilke tiltak er best tjenlig for disse elevene?
 - Gi eksempler
2. Relasjoner: Hvordan jobber du med relasjoner for å komme i posisjon til elever med angst?

Hvordan opplever du å bygge relasjoner til elever med angst?

 - Gi konkrete eksempler på tiltak
3. Hvordan legger du til rette for at elever med angst skal bygge relasjoner med medelever?
 - Gi eksempler
4. Hvilken arbeidsform har du erfaring med passer best for elever med angst?
5. Støtte: hvilken type støtter mener du er avgjørende for elever med angst?
 - Gi eksempler
 - Faglig
 - sosial
6. Klasseledelse: På hvilken måte kan du som klassenes leder fremme trygghet og forutsigbarhet for elever med angst?
 - Kan du konkretisere dette
 - Hvorfor er det viktig med forutsigbarhet, faste rutiner og regler?
 - På hvilken måte påvirker klasseledelse elevens faglige utvikling?

Tema 4: Lærerens opplevelse av sin egen rolle i forhold til elever med angst.

1. Hva opplever du som de største utfordringene i forhold til elever med angst?
2. Hvordan opplever du din egen rolle i forhold til elever med angst.
3. Fortell om dine opplevelser av deg selv som lærer i forhold til elever med angst.
4. Hvilke muligheter har du til å hjelpe elever med angst i hverdagen?
 - Gi eksempler
5. Føler du at du blir terapeut for eleven?
 - Hvor langt er du villig/ har du muligheter til å gå i din rolle som lærer før du beveger deg inn på terapi?
 - Hva er du bekvem med?

6. Henviser du elever med angst til helsesøster/PPT?
7. Har du behov for veiledning når du arbeider med elever med angst?
 - Hvem kan gi deg dette?
 - Innhold i veiledningen?
8. Har du behov for kurs/bedre kompetanse på dette området?

Er det noen spørsmål, emner, tema jeg ikke har spurt om som du synes er viktig i forhold til elever med angst ut fra lærerens synspunkt?

Vedlegg 5

Analyseprosessen, hvordan kategoriene ble til:

Fase 1:

Kjennetegn og erfaring på angst	Tilrettelegging i læringsmiljøet	Individuelle tiltak	Lærerens rolle
--	---	----------------------------	-----------------------



Fase 2:

Kjennetegn på angst	Angstenes påvirkning på læring	Kunnskap om angst	Læringsmiljøet	Individuelle tiltak	Lærerens rolle	samarbeid	Induktiv
-atferd -følelser -tanke-mønster -å oppdage angst -ulike tegn	-faglig -sosialt	-ulike typer -egen kompetanse	-relasjoner -klasseledelse -arbeidsform -klasse miljø -støtte	-faglig -sosialt -samtaalen -tilpasning -pedagogiske hjelpemiddel	-ressurser og tid -tanker og følelser - største utfordring - lærer kontra terapeut	helsesøster -hjemmet - eksterne instanser - på skolen	-kropps-øving -skole-vegring



Fase 3:

Erfaring og kjennetegn på angst	Tiltak i læringsmiljøet	Individuelle tiltak	Lærerens rolle
<ul style="list-style-type: none"> • beskrivelse av elevens atferd, følelser og tankemønster • å oppdage angst hos eleven • angstens påvirkning på læring 	<ul style="list-style-type: none"> • relasjoner • klasseledelse • klasse miljø • arbeidsform 	<ul style="list-style-type: none"> • samtalen • støtte • tilpasset opplæring 	<ul style="list-style-type: none"> • egen kompetanse • ressurser og tid • lærer kontra terapeut • utfordringer • samarbeid

