

Toril Turmo Flotten

"Angst er jo en hindring for å kunne gjøre noe"

En kvalitativ undersøkelse av hvordan tre lærere tilrettelegger for mestring for elever med angstlidelser i ungdomsskolen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Vibeke Gilje Sanne

Mai 2023

Toril Turmo Flotten

"Angst er jo en hindring for å kunne gjøre noe"

En kvalitativ undersøkelse av hvordan tre lærere tilrettelegger for mestring for elever med angstlidelser i ungdomsskolen

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Vibeke Gilje Sanne
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan lærere i ungdomsskolen arbeider for å tilrettelegge for mestring for elever med angstlidelser.

Formålet med oppgaven er å få et innblikk inn i hvordan lærerne sitt arbeid med tilrettelegging kan knyttes opp mot det forebyggende spesialpedagogiske arbeidet som gjøres i den ordinære opplæringen i ungdomsskolen. Jeg har blant annet undersøkt hvordan lærere opplever å jobbe med elever med angstlidelser, hvilke faktorer lærere mener påvirker elevenes opplevelse av mestring, og hvilke konkrete tilretteleggelser som gjøres for at elevene skal oppleve mestring i skolen.

Opgavens datagrunnlag består av tre individuelle, semistrukturerte intervju med lærere som alle har erfaring med å jobbe sammen med elever med angstlidelser på ungdomsskolen.

Opgaven tar utgangspunkt i den samfunnsvitenskapelige forskningsmetoden og baserer seg på et fenomenologisk perspektiv. Sentrale teorier som blir tatt i bruk i oppgaven er Deci og Ryan (2008) sin *selvbestemmelsesteori*, Urie Bronfenbrenner (1979) med den *bioøkologiske utviklingsmodellen*, og Lazarus og Folkman (1984) sin teori om *stress, vurdering og mestring*. I tillegg blir skolen som en helsefremmende arena og lærerrollen gjort rede for gjennom teori og relevant forskning.

Jeg finner at lærerne opplever arbeidet med elever med angstlidelser som givende, men utfordrende. Lærerne viser til en økt arbeidsmengde og en større ansvarsrolle i arbeidet når de jobber sammen med elevene. Økningen vises å være en kilde til både stress og frustrasjon i arbeidet, spesielt knyttet til samarbeid mellom aktører. Lærerne etterlyser mer kompetanse om angst og angstlidelser i ungdomsskolen, for å bedre kunne tilrettelegge for elevene sine. Samtidig beskriver lærerne skolevegning som et økende problem i skolen og de ser stor sammenheng mellom elever med angstlidelser og elevene som strever med skolevegning. Lærerne omtaler trygghet, forutsigbarhet og relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev som sentrale faktorer som påvirker elevenes opplevde mestring. I tillegg beskriver de at elevenes egen angstlidelse kan trekkes inn som en tydelig påvirkningsfaktor i den opplevde mestringen.

Videre viser funnene fra masteroppgaven at lærerne gjør generelle, faglige og sosiale tilretteleggelser for mestring for elevene med angstlidelser. Lærerne beskriver tilretteleggelsene som et forebyggende arbeid, og de ønsker at elevene skal utvikle gode verktøy og mestringsstrategier for å håndtere engstelsen. Oppgaven kan ikke generaliseres da den kun tar utgangspunkt i tre lærere fra forskjellige skoler, men den gir innsikt i de erfaringene og opplevelsene lærerne sitter med knyttet til temaet om tilrettelegging for mestring.

Abstract

This master's thesis investigates how teachers facilitate coping for students with anxiety disorders in secondary school (grades 8th – 10th).

The purpose of the research is to examine how facilitation can be connected to preventative special needs education that is done in the ordinary classroom. I have researched how teachers experience working with students with anxiety disorders, what factors the teachers believe affect their students coping, and which specific modes of facilitation they apply in their teaching for their students to experience a sense of coping and proficiency.

The database consists of three individual, semi-structured qualitative interviews with teachers, who all have experience working with students with anxiety disorders in secondary school.

The thesis is based on a research method within the field of social science and utilizes a phenomenological perspective. Relevant theory for this research is Deci and Ryan's (2008) *theory of self-determination*, Urie Bronfenbrenner's (1979) *ecological systems theory*, and Lazarus and Folkman's (1984) *theory of stress, appraisal, and coping*. In addition, the Norwegian school system as an arena for health promotion, and the role of the teacher will be accounted for through relevant theory and research.

Through the findings of the research, I find that the teachers experience their work with students with anxiety disorders as meaningful but challenging at the same time. The teachers express that their workload increases when working with students with anxiety, and that their role of responsibility becomes greater as well. This increase shows to be a source of both stress and frustration in the teachers' work when collaborating with both internal and external partners. The teachers express a need for more knowledge and competence on the topic of anxiety disorders in secondary school, in order to improve their mode of facilitation for their students. In addition, the teachers describe school refusal as an increasing challenge, and they see a correlation between students with anxiety disorders and the students who struggle with school refusal. Feelings of safety, predictability and good relationships between teacher-student and student-student, are considered central factors that affect the students' experience of coping. Additionally, the teachers voice that the students' own anxiety disorder can be a factor that impacts the students experience of coping.

Furthermore, the research data shows that teachers utilize modes of facilitation on the general, academic, and social arenas. They describe their modes of facilitation as preventative measures for future special needs education initiatives, and their goal is for their students to construct adequate and effective tools that can help them manage their anxiety disorder. This master's thesis cannot be generalizing as it only considers the experiences of three teachers from separate schools. However, it does highlight unique events and incidents connected to the topic of facilitation for experienced coping.

Forord

Etter fem år ved grunnskolelærerutdanningen ved NTNU, avslutter jeg nå min tid som student. Årene har vært lange, men samtidig har de gått altfor fort.

Etter et semester med planlegging, datainnsamling og skriving er masteroppgaven endelig ferdig. Arbeidet med masteroppgaven i spesialpedagogikk har vært lærerikt, spennende og utfordrende, og jeg kan med hånden på hjerte si at dette er en opplevelse jeg aldri vil gjøre igjen.

Jeg vil rette stor takk til min veileder Vibeke Gilje Sanne for gode tilbakemeldinger og veiledning gjennom denne prosessen. Jeg vil også takke informantene som ville delta i prosjektet og dele sine erfaringer og opplevelser. Uten informantene hadde ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Til slutt vil jeg si tusen takk til venninne Frida og søster Ellen som begge har vært gode støttespillere og samtalepartnere dette semesteret.

Toril Turmo Flotten
Trondheim, mai 2023

Innholdsliste

1	Innledning	13
1.1	Formål og problemstilling	13
1.2	Aktualisering	13
1.3	Spesialpedagogisk vinkling	14
1.4	Tidligere masteroppgaver	14
2	Teoretisk bakgrunn og referanseramme	16
2.1	Skolen som helsefremmende arena	16
2.1.1	Skolens dannelses- og utdanningsoppdrag	16
2.1.2	Skolens samfunnsmandat	17
2.1.3	Tilpasset opplæring og tidlig innsats	17
2.1.4	Samarbeid mellom skolen og helseapparat	18
2.1.5	Skolevegring	19
2.2	Lærerrollen	20
2.2.1	Relasjonsbygging	22
2.3	Stress, vurdering og mestring	24
3	Metodologi	27
3.1	Samfunnsvitenskapelig tilnærming	27
3.2	Fenomenologi	27
3.3	Kvalitativ metode	27
3.4	Semistrukturerte kvalitative intervju	28
3.4.1	Utvalg av informanter	28
3.4.2	Informantene	29
3.4.3	Innsamling og innsamlingsmetode	29
3.5	Analyse og bearbeiding	30
3.6	Kvalitetssikring og etiske betraktninger	31
3.6.1	Reliabilitet	31
3.6.2	Intern validitet	32
3.6.3	Overførbarhet	32
3.6.4	Bekreftbarhet	32
4	Resultater og drøfting	33
4.1	Hvordan opplever lærere å jobbe med elever med angstlidelser?	33
4.1.1	Ansvarsrollen blir veldig tydelig	33
4.1.2	En hverdag som består av tilpassinger, tilretteleggelser og vurderinger	35
4.1.3	Elevene er ofte flinke til å sette ord på følelsene sine	37

4.1.4	Drøfting	38
4.2	Hvilke faktorer spiller inn på elevenes opplevelse av mestring?	40
4.2.1	Angst som en faktor	41
4.2.2	Medelever	42
4.2.3	Føler seg trygg sammen med lærer	42
4.2.4	Forutsigbarhet, planer og gode overganger	43
4.2.5	Drøfting	45
4.3	Hvordan tilrettelegger lærere for mestring for elever med angstlidelser?	47
4.3.1	Generelle tilretteleggelser	47
4.3.2	Faglige tilretteleggelser	48
4.3.3	Sosiale tilretteleggelser	50
4.3.4	Drøfting	51
5	Avslutning	54
5.1	Mine funn	54
5.2	Videre forskning	56
	Referanser	57
	Vedlegg	62

1 Innledning

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med masteroppgaven er å undersøke læreres opplevelser og erfaringer knyttet til tilrettelegging for mestring for elever med angstlidelser innenfor det ordinære opplæringsstilbudet i ungdomsskolen. Oppgaven baserer seg på følgende problemstilling:

Hvordan tilrettelegger lærere i ungdomsskolen for mestring for elever med angstlidelser?

Masteroppgaven tar utgangspunkt i tre semistrukturerte kvalitative intervju med lærere i ungdomsskolen

1.2 Aktualisering

Angst er et tema som stadig dukker opp i media, og statistisk sett har tre til fem prosent av barn og unge angst (Øverland & Bru, 2020). Det vil derfor være svært sannsynlig at dagens lærere vil møte på elever som sliter med angst. Psykiske helseplager er de lidelsene som har størst negativ innvirkning på skolegangen for ungdom (Bang, et al., 2022). Angst- og depresjonslidelser er to av de mest fremtredende psykiske lidelsene som forekommer blant ungdommer, og gjennom en studie gjort på nesten en halv million norske ungdommer viser det seg at slike helseplager har sterk innvirkning på både skoleprestasjoner og skolehverdagen (Bang, et al., 2022). Forskning viser også til at psykiske helseplager, slik som angstlidelser, i løpet av ungdomsskolen, vil ha betydninger for hvordan man gjør det som voksen (Evensen, 2017).

Frykt, panikk og angst er følelser mennesker vanligvis opplever i løpet av livet som normale reaksjoner på livets hendelser. Følelsesuttrykkene kan også komme til spille i situasjoner der den emosjonelle reaksjonen ikke står i forhold til realiteten (Håkonsen, 2015, s. 297). Det er derfor behov for å skille mellom når våre følelsesmessige reaksjoner representerer virkeligheten og ikke. Angstlidelser, slik som panikkangst, fobier og sosial angst, er lidelser der de følelsesmessige reaksjonene ikke står i forhold til den ytre realiteten, og på grunn av de følelsesmessige reaksjonene kan det være vanskelig å betegne angst som noe fornuftig eller realistisk, da prosessen ikke er tankemessig (Håkonsen, 2015, s. 297). Det vil altså utløse en reaksjon som ofte betegnes som *fight or flight*, og kan gi tydelige fysiske tegn, selv om faren ikke er til stede (Øverland & Bru, 2020). Reaksjonen kommer fra personenes egne følelser omkring situasjonen, og kan derfor være vanskelig for personer utenfor å forstå.

Mye av den tilretteleggingen som blir gjort for elever med angstlidelser omtales som lite hensiktsmessig, og at den kan gjøre angsten verre (Ditlefsen & Weiby, 2023). Tilretteleggelsene fokuserer ofte på å la elevene slippe unna de situasjonene som trigger angsten, og kan dermed hindre elevene fra å utvikle verktøy for å mestre de engstelige situasjonene (Flaten, 2015). Angst kan manifesteres på ulike måter, og oppleves som svært forskjellig fra person til person, men noen kjennetegn kan gjøre seg bemerket (Øverland & Bru, 2020). Den mest effektive måten for å forsøke å identifisere angst vil være å bli godt kjent med de personene det gjelder, da endringer i oppførsel, humør og sinnsuttrykk vil lettere komme frem (Øverland & Bru, 2020). I tillegg stilles det krav til voksne som er i relasjon til barnet, og da de profesjonelle i skolen. Det vil være viktig at

lærer og ansatte i skolen innehar kompetanse om angst og angstsymptomer slik at de har mulighet til å oppdage mulige tilfeller. Angst kan føre med seg en rekke negative følelser, slik som søvnproblemer, unngående atferd, lav selvtillit, lav mestringsforventning, aggresjonsutbrudd, skolevegning og sosiale vansker (Øverland & Bru, 2020). Det kan dermed argumenteres for at lærere bør ha både kompetanse om angstlidelser, og en forståelse for hvordan lidelsene kan påvirke elevenes helse, læring og utvikling.

1.3 Spesialpedagogisk vinkling

Masteroppgavens tema, angstlidelser og tilrettelegging for mestring, vurderer jeg som relevante temaer innenfor det spesialpedagogiske feltet.

For det første, så kan angstlidelser knyttes til temaet sosiale og emosjonelle vansker, da angstlidelser kan defineres som emosjonsbaserte lidelser som utløser følelsesreaksjoner i oss (Håkonsen, 2015, s. 297). Angstlidelser fører med seg et behov for tilretteleggelser og tiltak for elevene, slik at de kan oppleve mestring på faglige og sosiale arenaer. Sammenlignet med sine medelever, så kan elever med angstlidelser oppleve et behov for mer tilpasset opplæring, og dette kan gjøres gjennom forebyggende spesialpedagogiske tiltak.

For det andre, så vil tilrettelegging innenfor det ordinære opplæringstilbudet være et sentralt fokus for å danne et inkluderende læringsmiljø. Et inkluderende læringsmiljø har som fokus å legge til rette slik at alle elever kan delta og oppleve læring, uansett bakgrunn og læringsforutsetninger. Det kan derfor argumenteres som en måte å gjøre opplæringen mer tilgjengelig for alle elever, og da også elevene med angstlidelser.

Til slutt, så kan tilrettelegging innenfor det ordinære opplæringstilbudet være en form for tidlig innsats for å forebygge fremtidige spesialpedagogiske tiltak. Tidlig innsats kan ansees som en sentral strategi for å fremme positive lærings situasjoner for elever med spesielle behov. Ved å tilby hensiktsmessige tilretteleggelser og tilpassinger fra tidlig av, så kan det forebygges behovet for mer alvorlige og intensive tiltak i senere tid. Dette kan ha stor innvirkning på elever med angstlidelser, da elevene ofte opplever at diagnosen har stor innvirkning på skolehverdagen deres, og deres sosiale utvikling.

1.4 Tidligere masteroppgaver

Dette underkapittelet vil ta for seg allerede eksisterende masteroppgaver om tilrettelegging for elever med angstlidelser. Jeg vil gjøre rede for et lite utdrag av masteroppgaver for å vise hvilken forskning som allerede har blitt gjennomført.

Mona Iren Brenna sin masteroppgave fra 2016 undersøkte hva lærere kunne gjøre for å tilpasse opplæringen for elever med angst. Gjennom intervjuer med både elever og lærere ble det hentet inn data som ga innsikt i deres opplevelse av den tilpassede opplæringen som ble gitt til elevene. Funnene viser til gode lærer-elev og elev-elev relasjoner, samt forutsigbarhet og trygghet som sentrale faktorer som bidrar til et bedre utgangspunkt for tilpasset opplæring (Brenna, 2016, s. 79-84). I tillegg viser funnene at lærere og elever sitter med svært forskjellig kunnskap når det kommer til begrepet angst (Brenna, 2016, s. 79).

Vilde Setsaas (2022) gjør i sin forskning en kvalitativ studie av hvordan lærere legger til rette for en trygg skolehverdag for elever på småtrinnet med angst. Funnene viser til en felles enighet om at begrepet engstelighet vil være mer passende enn angst i de fleste situasjoner (Setsaas, 2022, s. 59). I tillegg trekkes trygghet og omsorg inn som de to mest

fremtredende faktorene som spiller inn på lærerens møte med den enkelte eleven (Setsaas, 2022, s. 59 & 60).

Elisabeth Margrete Thorsen skrev i 2012 en masteroppgave der læreres opplevelse av angstbegrepet, og angsten sin påvirkning på læring og tilrettelegging ble undersøkt gjennom intervjuer med lærere. Funnene viser at angst har sterk påvirkning på elevenes læringsutbytte, og at medelevene er sentrale faktorer i de tre dimensjonene sosial støtte, regulering og autonomi (Thorsen, 2012, s. 81-83).

Masteroppgavene viser til noen likheter, slik som betydningen av gode relasjoner enten mellom lærer-elev eller elev-elev. Oppgavenes fokuspunkter ligger på læringsutbyttet og trygghet i skolen, men jeg ønsker å sette søkelyset mot elevenes opplevelse av mestring i skolen. Jeg savnet inkluderingen av mestring som mulig faktor og påvirkningskilde i masteroppgavene, og dette har gitt meg mer grunnlag for temaet for min masteroppgave.

2 Teoretisk bakgrunn og referanseramme

I det følgende kapittelet av oppgaven vil jeg presentere den teoretiske bakgrunnen og den referanserammen som vil være relevant for forskningen. Kapittelet vil bestå av relevant tidligere forskning og teori som er gjort innenfor temaene; skolen som helsefremmende arena og lærerrollen. Deretter vil Lazarus og Folkman (1984) sin teori om stress, vurdering og mestring gjøres rede for.

2.1 Skolen som helsefremmende arena

Skolen som en aktiv helsefremmende arena blir forankret i opplæringslovens (1998) formålsparagraf, der det presiseres at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» og «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (§1-1; §9 A-3). Det stilles altså et krav av skolen som institusjon og de ansatte i skolen for å fremme både faglig og sosial utvikling, samt folkehelse og livsmestring. Helsedirektoratet (2021) påpeker at «En helsefremmende skole og et godt læringsmiljø har sammenfallende elementer, som opplevelse av trygghet for elevene, faglig støtte fra lærere og gode relasjoner mellom elever, og mellom elev og lærer». Skolen skal være en arena for læring, utvikling og danning, men når stress og press fra skolen omtales som en av flere årsaker at dagens barn og unge opplever økende psykiske helseplager (Evensen, 2017), kan det stilles spørsmål til hvordan dette gjennomføres. I begrepene læring, utvikling og danning ligger temaet om helsefremming, da de vil bidra til den totale danningen av enkeltmennesket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

2.1.1 Skolens dannelsings- og utdanningsoppdrag

Et sentralt punkt i flere offentlige dokumenter knytte til skolen og utdanning er danning. I den overordnede delen av læreplanen presenteres skolens prinsipper for læring, utvikling og danning. Skolens dannelsings- og utdanningsoppdrag spesifiseres i den overordnede delen av læreplanen, der det poengteres at disse er gjensidig avhengige av hverandre og skal danne hele enkeltmennesket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Ut ifra dette kan man forstå skolens ansvar som todelt, der det skal tilbys en utdanning som dekker de faglige kompetansemålene og grunnleggende ferdigheter, et utdanningsoppdrag. Samtidig så skal grunnopplæringen som tilbys elevene ha frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål, da dette er sentrale elementer i den livslange dannelsingsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Opplæringen skal kunne gi elevene det grunnlaget de trenger for å forstå seg selv bedre, og i tillegg ha kunnskap om andre mennesker, verden og evnen til å gjøre gode valg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Videre i den overordnede delen av læreplanen trekkes folkehelse og livsmestring inn som tverrfaglig tema, altså dette er en av de fire temaene som skal være en del av alle aspekter i den norske skolen. «Folkehelse og livsmestring [...] skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Vi kan dermed forstå livsmestring som evnen til å ta gode valg. Vi tar gode valg når vi er informerte og innehar kunnskap om de aspektene som påvirker oss. Vi mestrer altså vårt eget liv når vi kan påvirke og forstå de faktorene

som har betydning for oss, og dette læres både gjennom motgang og medgang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

2.1.2 Skolens samfunnsmandat

Opplæringslovens (1998) formålsparagraf omtaler den norske skolens mål med opplæringen og hva som skal vektlegges i undervisningen og i skolen (§ 1-1). Denne paragrafen ble utarbeidet for å samle og konkretisere det nasjonale oppdraget samfunnet har gitt den norske skolen, nemlig skolens samfunnsmandat (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 11). Det er med bakgrunn i samfunnsmandatet at de beslutningene som gjøres i skolen gjennomføres, og både lærere og andre skolepersonell har som ansvar å arbeide til fordel for mandatet. Samfunnsmandatet strekker seg bredt både på individ- og samfunnsnivå. Samfunnsmandatet presenterer de oppgaver som forventes av skolen, og aktualiseres i formålsparagrafen. «Skolens overordnede oppgaver er gitt i lovverket for skolen, opplæringsloven, som er fastsatt av Stortinget» (Imsen, 2016, s. 203). Formålsparagrafen i opplæringsloven trekker frem skolens krav om å gi alle elever utfordringer som fremmer både danning og lærelyst (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Det er altså lovfestet med hjemmel i opplæringsloven at elever har krav på en grunnopplæring som har fokus på danning. Dette fokuset blir uttrykt i den overordnede delen av læreplanverket der det poengteres hvilke konkrete mål skolen må møte i sitt arbeid med danning.

Formålsparagrafen er den første delen av opplæringsloven, og angir de viktigste punktene for læreplanene og virksomheten i skolen (Imsen, 2016, s. 203). Imsen (2016) skiller mellom skolens oppgaver og skolens funksjon, da begrepene ofte blir brukt om hverandre. Med oppgaver menes det de forpliktelsene skolen har, som ofte vises gjennom lovverk, forskrifter og læreplaner (s. 199). Med skolens funksjon menes «de virkningene skolen faktisk har gjennom sin praksis» (Imsen, 2016, s. 199). Her poengteres det at skolens funksjon gjelder for både skolens realitet og skolens intensjon. Samfunnsmandatet består av tre overordnede sektormål for grunnopplæringen som oppsummerer de sentrale elementene i både formålsparagrafen og i læreplanverket. Der trekkes det inn elevens rett på et godt og inkluderende læringsmiljø, faglig kompetanse og mestring av grunnleggende ferdigheter, og til slutt at flere elever og læringer skal gjennomføre videregående opplæring (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 15-16). Med andre ord, så består samfunnsmandatet av politiske og samfunnsgitte oppgaver som skolen skal forholde seg til, med hjemmel i opplæringslovens (1998) §1-1.

2.1.3 Tilpasset opplæring og tidlig innsats

Tilpasset opplæring og tidlig innsats blir tydelig presisert i Opplæringsloven (1998) §1-3, St. meld nr. 16 (2006-2007), St. meld nr. 31 (2007-2008), og Meld. St. 6 (2019-2020), der fokuset på hvert enkelte elevs læring og utvikling blir fokusert. Tilpasset opplæring betyr å tilrettelegge opplæringen slik at alle kan få et tilfredsstillende utbytte, og dette gjelder for alle elever i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Skolen må sørge for at alle elever har mulighet til læring og utvikling, gjennom varierte tilbud og tilpassinger knyttet til den enkelte eleven (Opplæringsloven, 1998, §1-3; Utdanningsdirektoratet, 2022a). De tilpassinger som blir gjort for hver enkelt elev vil variere avhengig av behov, ressurser og tid, men felles for alle tilpassinger som blir gjort er at de skal fremme elevens læring og utvikling uansett læringsforutsetninger (Meld. St. (2019-2020), s. 48). De tilpassingene som blir gjennomført skal være innenfor den ordinære opplæringen, innenfor de samme rammene og oppfylle de kravene som ellers er satt (Haug, 2015, s. 3).

Tidlig innsats ble satt i fokus gjennom St. meld nr. 16 (2006-2007) der hovedfokuset var å «utvikle et sosialt utjevne utdannings- og kompetansesystem til beste for den enkelte og samfunnet» (s. 3). Tidlig innsats kan derfor beskrives som tiltak der alle barn og unge skal oppleve like muligheter til å komme inn i gode læringsprosesser og inkluderes i et fellesskap med andre (Tøsse, 2014, s. 44). Utdanningsdirektoratet (2022a) omtaler tidlig innsats som de tiltakene som blir satt inn i det man oppdager at et barn eller elev har behov for tilrettelegging. «Dersom tiltak blir satt inn tidlig nok kan det bidra til å forhindre at utfordringer vokser seg større og blir et hinder for elevenes læring» (Utdanningsdirektoratet, 2022a). De tiltakene som blir satt inn kan variere både i omfang og varighet.

Spesialpedagogiske tilbud er et eksempel på tiltak som går innenfor tilpasset opplæring. Spesialpedagogisk opplæring er rettet mot den enkelte eleven og settes til verk dersom elevene ikke får tilfredsstillende læringsutbytte av ordinær undervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Gjennom henvisning til PPT fra lærer kan eleven få utredet sitt behov på spesialpedagogiske tiltak og vil få beslutningen i en sakkyndig vurdering.

Den sakkyndige vurderingen skal gi grunnlag for å fatte vedtak om spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning eller for å tilpasse det ordinære tilbudet slik at barnets behov ivaretas der. Den sakkyndige vurderingen skal uansett være til praktisk nytte for barnehagen og skolen når de tilrettelegger tilbudet. (Meld. St. (2019-2020), s. 58).

Samarbeid med andre instanser, slik som PP-tjenesten er altså nødvendig for å få gjennomført de tiltakene som eleven har krav på. Den sakkyndige vurderingen vil gi eleven rett til spesialpedagogisk opplæring og tilbud, og den vil gi skolen retningslinjer for hvordan denne opplæringen kan foregå. De spesialpedagogiske tiltakene skal henge godt sammen med det ordinære opplæringstilbudet så langt det lar seg gjøre, og krever derfor god kompetanse fra de ansatte i skolen (Meld. St. (2019-2020), s. 12).

2.1.4 Samarbeid mellom skolen og helseapparat

I samtalen om skolen som helsefremmende arena vil det være sentralt å trekke inn de helseapparatene skolen samarbeider med, der PPT, BUP og skolehelsetjenesten vurderes som relevante. Samarbeid med ulike helseapparater kan ansees som relevant for lærere, da det elevmangfoldet de jobber med vil ha behov for støtte og tilrettelegging som ikke er innenfor en lærers arbeidsoppgaver. Noen lærere strekker seg langt for elevene sine. Dette kan føre til at lærere sliter seg ut ved å forsøke å imøtekomme alle elevene uten at de har den kompetansen de trenger (Ekornes, 2016, s. 334). Samarbeid med andre instanser kan derfor ansees som en måte å forebygge at lærere skuldrer for mye ansvar, og at de ikke setter urealistiske krav til seg selv (Damsgaard, 2013, s. 65).

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er en ekstern aktør som legger til rette for at barn og unge med særskilte behov får den tilretteleggingen de har krav på (Utdanningsdirektoratet, 2022b). PPT er en kommunal tjeneste som skal sørge for at de barn og unge som har behov for særskilt tilrettelegging får et likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud, slik som de elevene som befinner seg innenfor normen. PPT omtales som en svært sentral samarbeidspartner for skolene (Hvidsten & Wilhelmsen, 2019, s. 57) og ofte samarbeider de om tiltak innenfor tidlig innsats og forebygging. Lærere er generelt positive til den eksterne veiledningen som blir gitt av PPT, men manglene som bemerkes er at PPT er for lite ute og observerer de elevene som blir henvist, og det kan derfor være utfordrende å samarbeide med PPT fordi elevens helhetsbilde ikke kommer frem i den sakkyndige vurderingen (Hvidsten & Wilhelmsen, 2019, s. 57).

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) er et poliklinisk spesialhelsetilbud for barn og unge under 18 år som spesialiserer seg på psykisk helse. Gjennom BUP kan barn, ungdom og foreldre få hjelp gjennom veiledning, tilrettelegging og rådgivning innenfor en rekke ulike temaer som omhandler barn og unge. For BUP er skolen en sentral samarbeidspartner, da skolen er en av de arenaene barn befinner seg på store deler av livet. BUP kan anbefale skolen å gjennomføre ulike tiltak eller tilretteleggelser som de anser som hensiktsmessige. BUP omtales som en svært fremtredende samarbeidspartner for de partene som befinner seg rundt eleven, slik som skolen og foreldre (Hvidsten & Wilhelmsen, 2019, s. 57-58). Det er stort sett felles enighet om at den eksterne veiledningen som skolen får fra BUP er god, men at samarbeidet kan være vanskelig da de anbefalingene som legges frem ikke er i tråd med læreres arbeidshverdag (Hvidsten & Wilhelmsen, 2019, s. 60).

Skolehelsetjenesten er lovpålagt til kommunen gjennom helse- og omsorgstjenesteloven §3-1, der det poengteres at alle personer som oppholder seg i kommunen skal tilbys de nødvendige helse- og omsorgstjenestene. Helsedirektoratet (2006) presiserer at skolehelsetjenesten bør danne et systemrettet samarbeid med skolen, der de skal bidra til å fremme både fysisk og psykisk helse, og et godt psykososialt miljø gjennom tiltak på individ- og gruppenivå. Et systematisk, helhetlig samarbeid mellom skolen og skolehelsetjenesten vises å ha en stor effekt på barn og unge sin helse (Suto et al., 2021, sitert i Løvereide & Svantorp, 2022, s. 13).

2.1.5 Skolevegring

Skolevegring er et svært relevant og dagsaktuelt tema knyttet til den norske skolen. Det kan være utfordrende å komme med nøyaktige tall på hvor mange elever som strever med skolevegring på grunn av at begrepsbruken er noe uklar (Havik, 2018, s. 42). Det gjøres noen antagelser og Havik (2018) finner gjennom sitt arbeid basert på tidligere forskning at det kan være minst en elev i hver klasse som strever med skolevegring (s. 42). Med bakgrunn i denne statistikken vil det være relevant å trekke inn skolevegring som tema i samtalen om skolen som en helsefremmende arena.

Norsk Helseinformatikk (2022) beskriver skolevegring eller ufrivillig skolefravær som en frykt eller redsel av å være på skolen, og barn og unge får derfor ikke til å møte opp selv om de ønsker å være der. Skolevegring må skilles fra skulking, da elevene som skulker tar et valg om å ikke komme på skolen. De dropper altså skolen bevisst, mens elever som opplever skolevegring ønsker selv å være på skolen, men av emosjonelle vansker ikke klarer å møte opp (Havik, 2018, s. 27). Ofte kan de emosjonelle vanskene som trigger frykten og redselen for skolen være knyttet til mobbing, fysisk og psykisk sykdom, og det å ikke ha venner. I tillegg omtales skolevegring som svært alvorlig da det kan føre til at elevene havner i en ond sirkel, og vil ha vanskeligheter med å komme seg ut av det mønsteret som har blitt dannet (Thambirajah et al., 2008, sitert i Havik, u.å.).

Med bakgrunn i den økende rapporteringen av skolevegring i skolen, vil det være nødvendig å finne ut hvorfor elever utvikler skolevegring, og hva som kan gjøres for å forebygge det. En sentral årsak til skolevegring som kan trekkes inn er angst og angstlidelser som et sammensatt problem. Bufdir (u.å.) beskriver skolevegring som «skolefravær basert på angst», og beskriver dermed skolevegring som et resultat av angst, som en mulig årsak for at elever ikke mestrer å gå på skolen. Kearney (2008) gjennomførte en studie knyttet til skolevegring med fokus på USA, men trekker inn hvordan forskningen står i forhold til andre land. Gjennom studien ble det kjent at flere av funnene som ble gjort går igjen i flere Europeiske land, der blant annet stor komorbiditet mellom

skolevegring, angst og depresjon blir trukket frem (s. 461). I likhet fant Ingul og Nordahl (2013) lignende resultater i en studie gjort på norske elever der funnene antyder at elever som sliter både med angst og skolevegring har behov for tilrettelegging for begge utfordringene (s. 19). Ifølge studien vil kun behandling av angstlidelsen ikke nødvendigvis resultere i lavere skolefravær (Ingul & Nordahl, 2013, s. 8). Dette er i tråd med Havik (2018), der skolevegring og angst omtales som svært relaterte temaer, men spesifiserer at angst og skolevegring ikke nødvendigvis opptrer sammen (s. 62). Skolevegring kan dermed knyttes opp mot psykiske lidelser slik som angst og depresjon, og vil derfor være en utfordring som befinner seg innenfor helsesektoren for mental helse, fysisk helse og for lærere (Kearney, 2008, s. 452). I tillegg bemerket Kearney (2008) at elever med angst-basert skolevegring opplevde flere vansker knyttet til frykt, søvnproblemer, sosiale vansker med medelever, og somatiske plager, enn de elevene som ikke hadde angst-basert skolevegring (s. 456). Dette er i tråd med Ingul og Nordahl (2013) som konkluderer med at angst og skolevegring er en mer kompleks utfordring som vil kreve tilrettelegging og tiltak som strekker seg bredere og inkluderer flere instanser samtidig (s. 18).

Tidlig innsats, identifisering, kartlegging og relasjonsbygging vil alle være fellestrekk som kan være forebyggende for at elever ikke skal utvikle skolevegring (Havik, 2018, s. 105). Gjennom å systematisk kartlegge fraværet til elevene og tidligst mulig identifisere de elevene som kan stå i fare for å utvikle skolevegring, så kan skolene sette inn forebyggende tiltak. Fraværsregistrering i alle timene på skolen kan gi lærere innsikt i når det er elevene eventuelt forsvinner fra skolen, eller om de ikke dukker opp i det hele tatt. Det kan dukke opp mønster hos elevenes fravær som kan forklare årsaken til fraværet. Dersom eleven alltid drar hjem før prøver eller kroppsøving, så kan dette være årsaksforklaring for elevens fravær, og lærerne kan dermed tilpasse seg deretter. Relasjonsbygging mellom lærer og elev omtales også som et forebyggende tiltak for elevenes skolevegring. Lærere som danner en god relasjon til elevene sine, viser omsorg og skaper et positivt klima og læringsmiljø for eleven, vil virke forebyggende for elever med høyt skolefravær (Havik, 2018, s. 115). Følgende vil samarbeid mellom skole-hjem og andre helseapparater være sentralt i forebyggingen av skolevegring og skolefravær (Havik, 2018, s. 153). Det befinner seg flere sentrale personer rundt eleven, og foreldrene er de som kjenner dem best. Godt samarbeid med hjemmet vil derfor kunne gi skolen innsikt i hvorfor eleven har høyt fravær. I tillegg kan samarbeid med aktører slik som PPT og BUP være aktuelt, og dersom koordinasjonen i elevens støtteapparat er god, gjennomtenkt og fokusert på eleven sitt beste, så kan det være forebyggende i arbeidet mot skolevegring (Havik, 2018, s. 153)

2.2 Lærerrollen

Opgavens problemstilling legger fokus på det arbeidet lærer gjør for å tilrettelegge for mestring, og det vil derfor være relevant å se nærmere på hva det er lærerrollen består av. Lærere kan omtales som hjørnesteinene innenfor danningen og utdanningen av fremtidens voksne, og lærerrollen har stor påvirkningskraft når det gjelder elevenes utvikling, læring, mestring og motivasjon i skolehverdagen (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 22). Når man tenker på lærere kan det være mye forskjellig som trekkes frem som relevant, og mange vil kanskje nevne lærere først og fremst som undervisere eller kunnskapsformidlere. På mange måter kan hovedarbeidet til lærere være å undervise elever og gi dem en tilfredsstillende utdanning, men slik vi kjenner til lærerrollen i dag så vil det være umulig å ikke se på lærerrollen som svært kompleks (Skrøvset, et al., 2017, s. 13). En lærers jobb kan være utfordrende, men også utrolig givende. En lærer må være en tydelig klasseleder, en formidler av kunnskap og være en positiv innflytelse i samfunnet – hjelpe elevene til å bli vellykkede elever og produktive bidragsyttere til samfunnet.

Først og fremst vil lærere i dag ha en profesjonsrolle, da læreryrket er en profesjon. En profesjon kan defineres som de yrkesgruppene som baserer seg på vitenskapelig kunnskap eller som er basert på en høyere utdanning (Skrøvset et al., 2017, s. 14). I tillegg til at lærerutdanningen i dag er basert på en høyere utdanning, så handler lærere ut ifra sitt profesjonelle skjønn, og har derfor et handlingsrom de befinner seg innenfor (Skrøvset et al., 2017, s. 14). Det profesjonelle handlingsrommet som lærere handler innenfor baseres på samfunnsmandatet som illustrerer det nasjonale oppdraget som samfunnet har gitt den norske skolen, og da også lærerne (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 11). Mer konkret så vil det handlingsrommet lærere i hovedsak basere seg på være den norske læreplanen, der de faglige og sosiale målene som skal nåes i skolen blir definert og lagt frem. Lærere står overfor utfordringen med å holde tritt med endrede retningslinjer og forskrifter for utdanning. Utdanningssystemet er i stadig utvikling, og det er lærerens ansvar å holde seg oppdatert på disse endringene. Felles for alle lærere vil være det ansvaret de har for å utøve god yrkesprofesjonalitet gjennom å danne og utdanne elever slik at de har mulighet til å bli gode samfunnsborgere. Hvordan lærere velger å handle innenfor læreplanen er veldig individuelt, og det kan derfor være store forskjeller i de metodene og strategiene som blir tatt i bruk i skolen.

Lærerrollen består i stor grad av å være en underviser som fremmer motivasjon hos elevene. Læringssituasjonene tilpasses den elevgruppen som læreren jobber med slik at elevene kan tilegne seg kunnskap. Det kunnskapsgrunnlaget lærere sitter med vil være sentralt i undervisningen som gjennomføres, men det er ikke et nytt fenomen at mange nyutdannede lærere ender opp med å undervise i fag de ikke har kompetanse i, og kan være en kilde til frustrasjon hos lærere (Skrøvset et al., 2017, s. 39). I tillegg, vil elevenes motivasjon for læring være en sentral del av lærerens rolle som kunnskapsformidler. Lærere skal fremme motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring hos alle elever i skolen, samt legge til rette for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Deci og Ryan (2008) skiller mellom ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon påvirkes av eksterne faktorer, slik som belønning og straff, men også av internaliserte reguleringer som drives av et behov for å bli likt, unngåelse av skam og beskyttelse av selvfølelsen (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Gjennom ytre motivasjon kan en person oppleve å bli presset til å føle, tenke og oppføre seg på ulike måte (Deci & Ryan, 2008, s. 182). To ulike tilnærminger for indre motivasjon blir presentert, der de skiller mellom atferd som springer ut på grunn av interesse, altså glede over selve aktiviteten, og «motivert atferd som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Deci og Ryan (2008) poengterer at indre og ytre motivasjon fører til svært ulike resultater, der indre motivasjon sies å bidra til bedre psykisk helse, en mer effektiv inngang til oppgaveløsning, og mer langsiktig utholdenhet knyttet til sunne vaner (s. 183). Det vil med bakgrunn i forståelsen av indre og ytre motivasjon, være mest hensiktsmessig og langsiktig for lærere å legge vekt på de faktorene som vil fremme indre motivasjon hos elevene.

Knyttet opp mot teori om indre og ytre motivasjon ligger det tre grunnleggende behov til grunn, behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Behovet for autonomi eller selvbestemmelse kan forståes som at mennesker har et ønske om å være sin egen kilde til handling, altså et ønske om å ta egne valg på bakgrunn av egne interesser, verdier og meninger (Ryan & Deci, 2000, sitert i Uthus, 2020, s. 192). Behovet om kompetanse trekker frem at personen må oppleve at de har nok kunnskap og den kompetansen som kreves for å utføre den oppgaven de jobber med (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). Behovet for tilhørighet viser til vårt behov for å være nær og føle oss nær andre mennesker. «Tilhørighet og nærhet handler om å gi omsorg, motta omsorg og å føle seg akseptert av miljøet» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). Lærerrollen vil altså omhandle

det å fremme motivasjon hos elevene, ved å legge til rette for at de opplever autonomi, kompetanse og tilhørighet. Folkvord (2015) omtaler at lærere opplevde økt motivasjon og deltakelse hos sine elever når læringssituasjonene var preget av autonomi og elevmedbestemmelse. Lærerrollen vil også innebære å ivare ta seg selv i løpet av arbeidshverdagen, og legge til rette for at lærerne selv skal oppleve mestring i sitt arbeid (Skoe & Bølstad, 2022, s. 98). De områdene som fremmer motivasjon hos lærere kan variere, men det å være mye sammen med elevene og være omsorgspersoner for dem vises å være en kilde til glede i arbeidet og to motivasjonsfaktorer for lærere (Hargreaves, 1996, sitert i Damsgaard, 2013, s. 61 & 64).

En god lærer er ikke bare en formidler av kunnskap, men også en autoritativ leder i klasserommet. En autoritativ klasseleder vil være tydelig og setter klare krav til sine elever, men samtidig viser omsorg og varme (Skoe & Bølstad, 2022, s. 118). I en klasseromssetting er elevmangfoldet stort og det er mange forskjellige personligheter og læringsstiler som må imøtekommes. En utfordring i læreryrket kan være å imøtekomme og ivareta hele klassens elevmangfold, samtidig som den enkelte elev sine emosjonelle og akademiske behov blir vektlagt (Skoe & Bølstad, 2022, s. 108). Det kreves av lærere at de imøtekommer elevenes læringsstiler og samtidig utfordrer dem slik at de kan nå deres fulle potensial (Skrøvset et al., 2017, s. 51). Det differensierende arbeidet i læreryrket kan være utfordrende, og det rapporteres at lærere opplever vansker med de spesialpedagogiske tilretteleggingene som kreves innenfor det ordinære klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Et av de utfordringene som lærere står overfor i klasserommet er å håndtere elevatferd. Gjennom samarbeid med kolleger, gjennom team og med andre samarbeidspartnere, kan de uforutsette utfordringene lærere møter på i klasserommet håndteres på en bedre måte (Stranden, 2021). Autoritative lærere vil fremme et positivt og respektfullt læringsmiljø der elevene føler seg komfortable og trygge nok til å stille spørsmål og delta aktivt i læringen, og som fremmer positiv atferd. Gjennom aktiv lytting og kommunikasjon må en lærer forstå behovene til hver enkelt elev og utvikle skreddersydde tilnærminger til undervisning som kan hjelpe dem å nå sitt fulle potensial. Når elevene viser fremgang på dette området, kan læreren føle en enorm følelse av tilfredshet med at de har påvirket elevenes liv.

2.2.1 Relasjonsbygging

Lærerenes rolle er givende på mange måter. Lærere har muligheten til å bygge relasjoner med elevene sine og være vitne til deres personlige og akademiske vekst. De ekte båndene som dannes i klasserommet kan være utrolig givende for både eleven og læreren. Å bygge sterke og positive relasjoner mellom lærere og elever er avgjørende for å forbedre akademisk suksess og skape et støttende læringsmiljø (Skrøvset et al., 2017, s. 27). Gode lærer-elev relasjoner har en betydelig innvirkning på et barns motivasjon, engasjement og velvære, samt poengteres det at relasjonsbygging er en av faktorene som best fremmer læring hos elever (Spurkeland, 2012, s. 17). Relasjonsbygging som en del av læreryrket og lærerrollen kan altså argumenteres for som en av de viktigste ferdighetene lærere innehar, da det vil ha sterk påvirkning på elevenes helhetlige skoleopplevelse.

For det første kan det å etablere en god relasjon mellom lærere og elever skape tilhørighet og trygghet for elevene. Folkvord (2015) omtaler gode relasjoner og god relasjonskompetanse som en av hovedkildene til et godt grunnlag for trygghet hos elevene. Etersom barn tilbringer en stor del av tiden på skolen, kan det å ha et trygt miljø med omsorgsfulle lærere få dem til å føle seg komfortable og trygge, og styrker deres vilje til å lære (Kostøl & Maursethagen, 2011, s. 39). Læreren som en trygg voksenperson vil være sentral for at elevene skal kunne oppleve trygghet og føle seg trygge på skolen (Skrøvset

et al., 2017, s. 65). Lærere som relasjonsbyggere vil fremme elevenes opplevelse av at de blir tatt vare på, føler på omsorg og ivaretagelse (Spurkeland, 2012, s. 17; Skrøvset et al., 2017, s. 31). Derimot kan mangel på involvering og støtte fra lærere føre til følelser av angst og lav motivasjon, som til slutt hindrer et barns læringsopplevelse. At elevene opplever trygghet sammen med de voksne på skolen og på skolen generelt kan omtales som helsefremmende, da det kan føre til en økt grad av forutsigbarhet og kontroll, som igjen kan føre til mindre opplevd stress og angst (Havik, u.å).

I tillegg kan det å fremme positive relasjoner mellom lærere og elever fremme effektiv og god kommunikasjon. Når elevene føler seg komfortable og respektert av lærerne, er det mer sannsynlig at de søker hjelp eller deler bekymringene sine, noe som fører til effektiv problemløsning og forbedret akademisk ytelse. God kommunikasjon mellom lærer og elev vil også være en kilde til opplevd støtte hos elevene, og det kan gi elevene en følelse av at de har et støttesystem rundt seg som ønsker å lytte til dem (Damsgaard, 2013, s. 57). Kommunikasjon og samarbeid mellom lærer og elev kan direkte påvirke hvordan ulike situasjoner eller utfordringer håndteres i løpet av skolehverdagen (Skrøvset et al., 2017, s. 31). Mangel på kommunikasjon mellom lærer og elev kan føre til et usikkert og uproduktivt læringsmiljø som hindrer elevens sosiale og faglige fremgang, og dette er med på å fremme behovet for et godt og sikkert støttesystem omkring elevene (Løvereide & Svantorp, 2022, s. 13).

Den utviklingsøkologiske modellen, også kjent som den bioøkologiske utviklingsmodellen, ble dannet av Urie Bronfenbrenner på 1970-tallet. Teorien ble i utgangspunktet utviklet og presentert for å forklare menneskers utvikling, og gjennom bruken av begrepet økologi viser Bronfenbrenner til utvikling som en prosess gjennom interaksjoner mellom individer og kontekst (Rosa & Tudge, 2013, s. 244). Individet omtales som sentrum, og gjennomgår stadig endringer som et resultat av det miljøet det befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979, s. 21). Teorien kan forstås som en holistisk fremstilling, da den baserer seg på at de involverte delene er gjensidig avhengige av hverandre og i en kontinuerlig prosess av endring (Bronfenbrenner, 1979, s. 21). Bronfenbrenner sin teori brukes stadig i forståelsen av elevers sosiale omkrets og hvordan de partene rundt eleven påvirker dem. Teorien vil derfor være sentral i temaet omkring relasjonsbygging, og behovet for en helhetlig forståelse av eleven for å kunne skape trygge, gode og langsiktige relasjoner. Individet i sentrum og miljøet rundt dem vil påvirke hverandre i ulike stadier, og Bronfenbrenner forklarer disse stadiene ut ifra fire systemer, *mikro, meso, ekso og makro* (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Jeg vil presentere de to første da jeg vurderer dem som mest sentrale.

Mikrosystemet beskriver de aktivitetene, rollene og relasjonene individet tar del i (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Mikrosystemet beskriver altså de situasjonene eller settingene en person kan befinne seg i som de tar direkte del i. Setting vil i kontekst til mikrosystemet være de stedene der individet kan ha ansikt-til-ansikt kontakt med andre mennesker (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Noen eksempler kan være interaksjoner med familie, venner, skolen og andre nære samfunn. Videre presiserer Bronfenbrenner (1979) at mikrosystemet blir opplevd av individet, altså det tar ikke kun utgangspunkt i de objektive faktorene som er til stede, men individets egen opplevelse av disse faktorene blir også vektlagt (s. 22).

Mesosystemet tar i bruk de ulike settingene fra mikrosystemet som individet er en del av, og danner en interaksjon mellom to eller flere av dem (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Mesosystemet vil utvides når det dannes interaksjoner mellom flere av de settingene som befinner seg i mikrosystemet, og det vil likens minimeres dersom individet trekker seg ut

fra settingene (Rosa & Tudge, 2013, s. 246). Interaksjoner mellom mikrosystemer kan for eksempel være forhold mellom skole og hjem, og skolen og fritidsaktiviteter.

Dessuten er det å bygge sterke relasjoner avgjørende for å støtte utviklingen av sosiale og emosjonelle ferdigheter hos barn (Eriksen & Lyng, 2018, s. 41). Lærere som skaper et støttende miljø med positiv forsterkning og oppmuntring bidrar til å fremme den personlige veksten til elevene. Dette støttes av Lekhal og Drugli (2019) som beskriver gode relasjoner mellom lærere og elever som helsefremmende da det fremmer livsmestring hos elevene (s. 50). Livsmestring som et tverrfaglig tema i læreplanen åpner dørene for temaer slik som psykisk helse og følelshåndtering i skolen, og kan bidra til et større rom for samtaler omkring hva det å mestre livet dreier seg om (Flaten, 2015, s. 24; Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å fremme livsmestring gjennom relasjoner vil elevene kunne utvikle deres egne sosiale og emosjonelle ferdigheter, som igjen kan bidra til bedre psykisk helse (Lekhal & Drugli, 2019, s. 52) Denne tilnærmingen hjelper ikke bare med å bygge et barns selvtillit, men kan også forbedre deres kreativitet, selvtillit, kommunikasjon og sosiale ferdigheter, som alle kan føre til en vellykket overgang til voksenlivet.

Ved å opprettholde sunne og trygge relasjoner mellom lærere og elever vil det være til fordel for studentenes akademiske suksess, men også ha en positiv innvirkning på deres trivsel og generelle utvikling. Lærere har et ansvar å støtte og fremme utviklingen av slike relasjoner og sørge for at de forblir en integrert del av undervisning og læring. Gjennom åpen kommunikasjon, gjensidig respekt og positivitet kan vi skape et miljø som fremmer vekst, personlig utvikling og akademisk ytelse hos elevene.

2.3 Stress, vurdering og mestring

Lazarus og Folkman (1984) sin teori om stress, vurdering og mestring omtaler stress som en kompleks prosess som består av både kognitiv og emosjonell prosessering (s. 12). Samtidig presiserer teorien at stress oppstår når det er en ubalanse mellom de personlige midlene man har og de kravene som stilles av miljøet rundt personen. Stress kan altså ikke beskrives kun som en respons til en ekstern faktor, situasjon eller hendelse. I tillegg vil menneskers opplevelse av stress være et resultat av den kognitive vurderingen som tas i ulike situasjoner (s. 21).

Vurdering forklares av teorien som en prosess der en stressende situasjon blir evaluert og undersøkt av individet (Lazarus & Folkman, 1984, s. 31). Denne prosessen avgjør hvor mye stress individet vil oppleve i den gitte situasjonen, og teorien beskriver to former for vurdering, primær og sekundær (Lazarus & Folkman, 1984, s. 31). Primærvurdering beskriver hvordan individet vurderer om en situasjon kan være potensielt skadelig, truende eller utfordrende (Lazarus & Folkman, 1984, s. 33). Sekundærvurdering beskriver hvordan individet trekker inn de personlige ressursene man innehar, og hvordan disse kvalitetene kan være til nytte i håndteringen av situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984, s. 35).

Begrepet mestring omtales i teorien om hvordan individet velger å håndtere en stressende situasjon. Lazarus og Folkman (1984) definerer mestring som «stadig skiftende kognitive og atferdsmessige ytelser for å beherske spesifikke eksterne og/eller interne behov som vurderes belastende eller overskrider ressursene til personen» (s. 141). Det presiseres av Lazarus og Folkman at mestring er atferdsmessig, kan manifesteres kognitivt og at det alltid er i endring, samt at det er prosessrelatert og ikke knyttet opp mot personlige karakteristika. Det kommer også frem fra deres definisjon av mestring, at det er relatert til en håndtering av stress og stressfaktorer.

Lazarus og Folkman (1984) skiller mellom to typer mestringsstrategier, emosjonsfokuserte og problemfokuserte (s. 150). Emosjonsfokuserte mestringsstrategier fokuserer på å regulere våre emosjonelle reaksjoner til problemet (Lazarus & Folkman, 1984, s. 150), og kan dermed forklares som et forsøk på å minske eller hindre at ubehag blir påført personen. Problemfokuserte mestringsstrategier har som mål å «håndtere eller endre det problemet som skaper stress» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 150) og hensikten vil altså være å finne en løsning på det problemet som oppstod. Det er ikke et fasitsvar på hvilken strategi som er *best* å ta i bruk, og både problemfokuserte og emosjonsfokuserte strategier kan være både passende og adekvate for ulike situasjoner.

Mestringsprosessen omtales som tredelt der personens faktiske tanker og handlinger, konteksten personen befinner seg i, og en forandring i personens tanker om mestring er sentrale (Lazarus & Folkman, 1984, s. 142). Med personens tanker og handlinger menes hva det faktisk er personen gjør i mestringssituasjoner og ikke hva de tenker de burde gjøre. Konteksten personen befinner seg i vil påvirke hvordan situasjonen håndteres, og det kan være både personlige, sosiale, historiske og kulturelle faktorer som spiller inn. En endring i personens tanker om mestring kan knyttes opp mot de ulike strategiene vi tar i bruk i mestringssituasjonene, og måten vi evaluerer hvilke strategier vi velger å bruke. Med bakgrunn i de tre sentrale faktorene for mestring som en prosess utdyper Lazarus og Folkman (1984) at det vil være utfordrende å se på mestring som en statisk prosess, og kan ikke forklares kun med bakgrunn i personlige egenskaper og karakteristika (s. 142). Mennesker vil altså kunne mestre stress på ulike måter, og vil påvirkes av opprinnelsen av stresset, de individuelle ressurser som individet innehar og den konteksten de befinner seg i.

Gjennomgående i teorien om stress, vurdering og mestring blir viktigheten av individuelle mestringsstrategier for å håndtere stressende situasjoner poengtert. Teorien presenterer også kompleksiteten som omringer begrepet stress, og at de forskjellige vi som mennesker innehar vil være relevante faktorer i vår håndtering av stress. Teorien belyser også at stress oppstår gjennom ubalansen mellom de kravene som stilles av miljøet rundt oss, og de personlige ressursene vi sitter med. Altså, dersom miljøet rundt oss krever mer av oss enn det vi har kapasitet til å håndtere så vil vi oppleve situasjonen som stressende. Gjennom en vurdering av den situasjonen som oppstå vil individet kunne ta i bruk adekvate mestringsstrategier i håp om å minimere de negative konsekvensene av stresset.

Gjennom forståelsen av Lazarus og Folkman sin teori om stress, vurdering og mestring, kan det trekkes klare linjer mellom den og læreres arbeid i skolen. Stress omtales som en dynamisk prosess mellom miljøet og individet, og lærere kan gjennom ulike vurderingsstrategier vurdere om situasjonen de befinner seg i er truende eller utfordrende. I læreryrket kan det oppstå flere situasjoner som kan beskrives som stressende, og det rapporteres at stressnivået blant norske lærere er høyt (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Et av de faktorene som spiller inn på læreres høye stressnivå er økningen i arbeidsmengden, arbeidsoppgaver som holder lærere utenfor klasserommet og karaktersetning (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Fjørtoft, 2022, s. 51). Læreren sin vurdering av stressoren vil ha betydning for hvordan de velger å respondere og håndtere stresset. Denne vurderingen vil påvirkes av hvilken kontekst læreren befinner seg i, og hvilken kapasitet de har for å håndtere stressoren i det øyeblikket. De lærerne som anser den økte arbeidsmengden som en mulighet til vekst kan velge å ta i bruk en problemfokuseret mestringsstrategi, mens de lærerne som opplever stressoren som overveldende kan ty til en mer emosjonsbasert mestringsstrategi, slik som unnvikelse (Lazarus & Folkman, 1984, s. 150). Forskjellen her vil altså være hvordan læreren vurderer stressoren fra starten av.

Jeg anser denne teorien som relevant for min oppgave da det viser seg at lærere sitt stressnivå og mestringsstrategiene som lærere velger å ta i bruk kan påvirke kvaliteten på undervisningen og samspillet med elevene. En lærer som er stresset og overveldet kan være mindre tålmodig, mindre lydhør og mindre effektiv i klasserommet. Imidlertid kan en lærer som er i stand til å håndtere stress effektivt og bruke problemfokuserede mestringsstrategier føle seg mer i kontroll og bedre i stand til å gi et positivt læringsmiljø for elevene.

3 Metodologi

Denne delen av oppgaven vil handle om den vitenskapelige og metodiske tilnærmingen jeg har valgt å ta i bruk for forskningen. Aller først vil jeg beskrive den vitenskapelige tilnærmingen som forskningen baserer seg på. Kapittelet vil presentere hvordan jeg har valgt å gå frem for å gjennomføre forskningen for masteroppgaven. De valgene jeg har tatt knyttet til forskningsmetode, innhenting av data, utvalg av informanter, og innsamlingen og bearbeidingen av data vil bli gjort rede for i dette kapittelet. Jeg vil forklare mine arbeidsmetoder, strategier og endringer som ble gjort underveis i forskningen. Til slutt vil de etiske betraktningene for forskningen legges frem, der forskningens reliabilitet, interne validitet, overførbarhet og bekreftbarhet vil bli diskutert.

3.1 Samfunnsvitenskapelig tilnærming

Basert på oppgavens natur og det området jeg ønsker å gjennomføre forskning innenfor, vil en samfunnsvitenskapelig tilnærming være det vitenskapssynet som best representerer mine synspunkter. Samfunnsvitenskapelig metode beskrives som en studie av mennesker, meninger og oppfatninger, der menneskers syn på seg selv, verden og andre rundt dem vil være sentralt (Johannesen et al., 2016, s. 27). Metoden beskriver hvordan vi kan gå frem for å hente inn informasjon om den sosiale virkeligheten rundt oss og hvordan denne informasjonen kan analyseres. I tillegg kan samfunnsvitenskapen fortelle oss om ulike samfunnsmessige forhold (Johannesen et al., 2016, s. 25). Samfunnsvitenskapen undersøker mennesker og deres meninger, og dette er informasjon som alltid er i endring. I lys av dette har jeg valgt å ta i bruk denne tilnærmingen som mitt vitenskapssyn, og jeg ønsker å undersøke læreres egne meninger og erfaringer med et spesifikt fenomen – og denne dataen kan da analyseres via et samfunnsvitenskapelig ståsted.

3.2 Fenomenologi

Med bakgrunn i samfunnsvitenskapen som vitenskapelig tilnærming, vil mitt masterprosjekt basere seg på en fenomenologisk metode. Den fenomenologiske tilnærmingen vektlegger menneskers subjektive handlinger. I likhet med samfunnsvitenskapen, så fokuserer fenomenologien på personers meninger, erfaringer og livsverden, og forsøker å se bort ifra forhåndskunnskaper (Johannesen et al., 2016, s. 27; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). I lys av dette, vil en fenomenologisk tilnærming til forskningsintervju fokusere på hvordan temaet om tilretteleggelser for mestring for elever med angstlidelser oppleves for informantene og deres egne perspektiver på temaet.

3.3 Kvalitativ metode

Hovedmålet med forskningsprosjektet var å bedre kunne forstå hvilke erfaringer lærere har med elever med angstlidelser, og hvordan lærere jobber for å legge til rette for mestring for elevene. For å nå dette målet ble en kvalitativ metodikk valgt som forskningsmetode for datainnsamlingen. Tre semistrukturerte kvalitative intervjuer ble gjennomført med lærere som har erfaring med elever med angstlidelser på ungdomsskolen.

Kvalitative forskningsmetoder blir ofte tatt i bruk innenfor fagfelt slik som sosiologi, pedagogikk, antropologi og psykologi (Johannesen et al., 2016, s. 77) og har et stort

sprang når det gjelder mulige metoder å gjennomføre forskningen på. Det er altså ikke en ledende analytisk retning som baner veien for kvalitativ forskningsmetode. Kvalitative forskningsmetoder tar ofte i bruk et begrenset antall informanter, der dataen som hentes inn vil være mer detaljert, nyansert og farget av egne meninger og erfaringer (Johannesen et al., 2016, s. 28). Informantene bidrar med data som baseres på egne meninger, opplevelser og erfaringer, og informantenes egne subjektive tanker og følelser vil da farge den dataen som hentes inn. Den dataen som hentes inn vil på mange måter ikke kunne sammenlignes på lik måte som i kvantitative forskningsstudier. I kvantitative studier kan, for eksempel, antallet av hendelser som informantene forteller om bli talt opp, mens i kvalitative studier kan forskere se etter mønstre og andre fellestrekk i det som blir fortalt (Johannesen et al., 2016, s. 28). Thagaard (2018) beskriver at kvalitative metoder har tradisjonelt vis blitt forbundet med forskning som inkluderer og innebærer nær kontakt mellom forskeren og informantene (s. 11). Med bakgrunn i Thagaard sin beskrivelse vil forskningsmetoder slik som intervju, observasjon og aksjonsforskning være typiske innenfor kvalitativ forskning.

Gjennom struktureringen av studien var informantenes frihet til å uttrykke seg fritt omkring temaet en sterk faktor som påvirket valget av forskningsmetode. Med bakgrunn i dette ønsket ble intervju valgt ut som forskningsmetode. Kvalitative intervju er en metode som kan tas i bruk for å ha faglige samtaler om et gitt tema, men som er strukturert slik at intervjuene flyter som en vanlig samtale (Kvale, 1997, s. 21). Med andre ord så er de kvalitative intervjuene basert på et spør-og-lytt perspektiv der hovedmålet vil være å innhente eksplisitt informasjon fra informantene (Kvale, 1997, s. 21). Gjennom intervju som forskningsmetode vil det være mulig å hente inn en stor mengde data fra et lite utvalg av informanter der hver og en av dem vil bidra med sine egne opplevelser og erfaringer.

3.4 Semistrukturerte kvalitative intervju

Masterprosjektet baserer seg på problemstillingen; *hvordan tilrettelegger lærere i ungdomsskolen for mestring for elever med angstlidelser?* Og med bakgrunn i den valgte problemstillingen ble semistrukturert intervju valgt som metode for å gi innsikt i, og belyse temaet. Semistrukturerte intervju er en type intervju der samtalen mellom forskeren og informanten veileder hvilken retning intervjuet tar (Johannesen et al., 2016, s. 148). Det tar utgangspunkt i de samme grunnspørsmålene for hvert intervju, men basert på hva informantene forteller kan forskeren stille tilleggsspørsmål. En fordel med denne formen for intervju vil da være at det gir rom for å stille oppklarende spørsmål og få utdypende forklaringer dersom noe er uklart (Johannesen et al., 2016, s. 148). Denne formen for intervju kan for mange informanter føles mer avslappende, men samtidig seriøst da temaet fortsatt vil være av faglig grunnlag. Dette kan være en fordel da mange kan være nervøse eller ukomfortable i seriøse intervjusituasjoner. Mulige utfordringer med semistrukturerte intervjuer kan være muligheten for å spore av temaet da informantens fortellinger vil sterkt påvirke tilleggsspørsmålene som stilles. Det vil derfor være avgjørende at forskeren aktivt sørger for at alle hovedspørsmålene i intervjuguiden vil bli besvart.

3.4.1 Utvalg av informanter

En av de mest utfordrende delene av masterprosjektet har vært å få tak i informanter som ønsker å stille til intervju. Jeg tok i bruk snøballmetoden for å finne passende informanter (Johannesen et al., 2016, s. 123). Metoden går ut på å ta kontakt med personer og spørre om de kjenner noen som kan være passende og villige til å stille som informant (Johannesen et al., 2016, s. 123). Prosessen startet i tidlig januar der eposter ble sendt ut til rektorer hovedsakelig i Trondheim kommune. Eposten la frem prosjektets

problemstilling og samtidig presiserte hvilken type informanter jeg var på utkikk etter. Dessverre fikk jeg veldig lite respons, og de som svarte avsto forespørselen. Jeg valgte derfor å utvide søket til skoler utenfor Trondheim kommune, og endte opp med å kontakte skoler gjennom Gudbrandsdalen og sørover mot Hamar. Her var responsen omtrent lik som i Trondheim, og ga ingen resultater. Videre bestemte jeg meg for å kontakte noen personer jeg allerede kjenner innenfor lærer- og barnevernsyrket i håp om at de kunne sette meg i kontakt med noen passende informanter. Det var gjennom disse kontaktene at jeg fikk avtalt alle tre intervjuene. Målet mitt var å få gjennomført fem intervjuer for forskningsprosjektet, men på grunn av at prosessen med å få tak i informanter tok mye lengre tid enn det jeg hadde forutsett så måtte jeg nøye meg med tre.

Deltakerne i prosjektet måtte oppfylle to kriterier for å være passende som informanter. Jeg tok altså i bruk en kriteriebasert utvelgelsesmetode (Johannesen et al., 2016, s. 120). 1) *de må jobbe som lærer, eller har jobbet som lærer i ungdomsskolen* og 2) *de må ha faglig og/eller sosial erfaring med elever med angstlidelser i ungdomsskolen*. Faglig erfaring kan bety den formen for erfaring man skaffer seg inne i klasseromsundervisningen eller gjennom andre faglige arenaer på skolen. Sosial erfaring menes som de erfaringene man gjør seg gjennom samtaler, interaksjoner og observasjoner av elever med angstlidelser. Til sammen 3 informanter ble intervjuet for masterprosjektet der alle jobber eller har jobbet med elever med angstlidelser på ungdomsskolen.

3.4.2 Informantene

Informant 1 jobber som LOS ved en ungdomsskole. Det arbeidet hun gjør kan tett knyttes opp mot miljøterapeut, der relasjonsbygging og det å skape relasjoner til elevene er en sentral del av jobben. Hun er utdannet som sosionom, men har tatt pedagogikk i tillegg. Hun har arbeidserfaring innenfor sosionomyrket og som miljøterapeut, i tillegg har hun erfaring som lærer gjennom tidligere arbeid i en 100% stilling.

Informant 2 jobber i dag som kontaktlærer ved en ungdomsskole med fagene matematikk og mat og helse. Hun har allmennlærerutdanning, der hun tilegnet seg kompetanse innenfor en rekke fag, med videreutdanning i matematikk og en halvårshet innenfor tilpasset opplæring og spesialpedagogikk for barn. Hennes erfaring strekker seg over 20 år og har vært både på barne- og ungdomsskole.

Informant 3 jobber som lærer, rådgiver og sosiallærer ved en ungdomsskole. Hun har grunnskolelærerutdanning fra 5-10 trinn med fagene matematikk, naturfag, mat, helse og ernæring, og spill, animasjon og læring. I tillegg har hun videreutdanning i koding i skolen, profesjonsfaglig digital kompetanse og klasseromsledelse i teknologirike læringsmiljø. Hun har jobbet fem år som lærer, hovedsakelig ved ungdomsskolen, 2 år som rådgiver og 1 år som teamleder.

Alle informantene har erfaring som lærer, men det arbeidet de gjør for øyeblikket er noe ulikt. Jeg stilte ikke krav til at informantene måtte jobbe som lærer i tiden rundt intervjuet, så lenge de har tidligere erfaring som lærer. De tre informantene har forskjellig utdanning, kompetanse og arbeidserfaring, men på grunn av at de alle oppfyller de to kravene som ble stilt, så ble de vurdert som passende informanter for masteroppgaven.

3.4.3 Innsamling og innsamlingsmetode

Gjennomføringen av de semistrukturerte intervjuene gjorde jeg via en intervjuguide som består av 5 spørsmål, og kan sees i Vedlegg 1. Intervjuguiden ble utformet av meg selv og består av fem hovedspørsmål 1) *I din erfaring som lærer, hvordan har du opplevd å ha*

elever med angstlidelser i skolen? 2) Ut ifra hva du har opplevd som lærer, hvordan uttrykker elever seg om sin egen angstlidelse? 3) Hvilke faktorer rundt eleven tror du mest påvirker deres opplevelse av egen mestring? 4) I din erfaring som lærer, hvordan kan elevenes angstlidelse påvirke deres egen opplevelse av mestring? 5) Hvilke tilretteleggelser gjør du for elevene slik at de opplever mestring i skolehverdagen? Alle spørsmålene ble supplert med tilleggs- og oppfølgingsspørsmål for å videre utdype og oppklare informantenes uttalelser. Bakgrunnen for de valgte spørsmålene er alle forankret i den presenterte forskningen og det teoretiske rammeverket for masterprosjektet.

Intervjuene ble spredt ut over en lengre periode da gjennomføringen skjedde raskt etter jeg fikk opprettet kontakt med informantene. Intervjuene ble holdt en-til-en både i person og over Teams. Der jeg hadde mulighet for å møte opp i person valgte jeg å gjøre dette, da jeg foretrekker å være til stede og ha personlig kontakt med informantene, men i ett tilfelle lot ikke dette seg gjøre. Jeg vurderer det som ideelt å gjennomføre intervjuene i person, men mangel på tid, penger og tilgang på bil gjorde det utfordrende å få gjennomført alle i person. Teams viste seg å være et godt digitalt alternativ og svekket ikke utbyttet av intervjuet på noen måte.

Hvert møte startet med at vi presenterte oss selv og snakket litt kort sammen for å få i gang en samtale. Videre gikk vi gjennom informasjonsskrivet som informantene fikk tilsendt over epost, og kan sees i Vedlegg 2. Skrivet tar for seg formålet med forskningen, hvem som er involvert i prosjektet, informantenes rettigheter før, under og etter intervjuet, og kontaktinformasjon for alle involverte. Deretter signerte informanten dokumentet som et bevis på at de har godtatt og sagt seg villig til å delta i prosjektet. Selv om de hadde skrevet under på dokumentet ville deres rettigheter og mulighet til å trekke seg når som helst fra prosjektet fortsatt være gjeldene gjennom hele prosjektperioden. Følgende fikk informantene spørsmål om de fortsatt godtok at lydopptak ble gjort gjennom møtet, og om hadde noe mer de ville diskutere før vi startet med intervjuet. Dersom de godtok bruk av diktafon og de følte seg klare så startet vi med intervjuet. Fremgangsmåten jeg tok i bruk før hvert av intervjuene er i tråd med de retningslinjene Johannesen et al., (2016) beskriver som ideelt ved gjennomføring av intervju (s. 149). Intervjuene varierte i lengde, men alle holdt seg mellom 48-60 minutter. I tillegg til lydopptak ble det tatt noen notater under intervjuet der kroppsspråk eller fysiske reaksjoner ble notert. Mengde observasjoner som ble skrevet ned varierte, men det var gjennomgående ikke mer enn en side av håndskrevne notater per intervju. Mine umiddelbare tanker rundt intervjuet ble notert direkte etter gjennomført intervju for å forsikre at de ble notert riktig og at jeg ikke glemte noe (Johannesen et al., 2016, s. 155).

3.5 Analyse og bearbeiding

Etter gjennomført datainnsamling ble materialet behandlet og gjort klart for analyse gjennom transkribering. Hvert av intervjuene ble transkribert av meg selv og produserte mellom 12-15 A4 sider med ferdig transkribering. Transkriberingen ble gjort gjennom gjentatt lytting til lydopptakene og ved å skrive ned ordrett det som ble sagt av både informant og intervjuer. Patton (1990, sitert i Johannesen et al., 2016) beskriver denne metoden som den mest effektive i arbeid med lydopptak etter intervju (s. 156). Alle deler av intervjuene ble notert og skrevet ned i transkriberingen. Jeg inkluderte alle tenkepauser og ord slik som «eh» og «liksom», i håp om å beholde mest mulig av talemåten som ble brukt. Transkribering omtales som en sentral del av analyseprosessen, da det er en god måte å bli kjent med datamaterialet sitt på, og første steg til å gi innholdet mening (Braun & Clarke, 2008, s. 87). Arbeidet som ble lagt ned for hver av transkriberingene varierte

mellom 6-8 timer per intervju. Informantene fikk tilsendt sin egen transkribering slik at de selv kunne lese gjennom og eventuelt rette opp i, endre eller fjerne noe av det som ble sagt. En av informantene hadde kommentarer om sitt intervju der de ønsket å stryke en bit av det de hadde fortalt.

Datamaterialet ble sortert etter spørsmålene fra intervjuguiden. Denne metoden omtales som en tverrsnittbasert inndeling av data eller en kategorisk inndeling (Johannesen et al., 2016, s. 164). Ved hver gjennomgang av transkripsjonene brukte jeg de fem spørsmålene som kategorier, og jeg satte merkelapper ved sitater og utsagn som passet de ulike kategoriene. Hver av informantene fikk sitt eget skjema, og jeg holdt derfor dataen fra hver av informantene separat. Johannesen et al., (2016) beskriver denne formen for kategorisering og koding som effektiv og mye brukt, men som mangelfull da nyanser i intervjuene kan gå tapt (s. 165). Intervjuguiden ble brukt som et utgangspunkt, men etter flere gjennomganger av dataen ble kategoriene snevret inn. Jeg oppdaget at spørsmål 1 og 2 ofte omhandlet mye av de samme temaene og situasjonene, i likhet med spørsmål 3 og 4. Jeg valgte derfor å kombinere disse kategoriene, slik at jeg nå sitter med tre hovedkategorier; 1) *Hvordan opplever lærere å jobbe med elever med angstlidelser?* 2) *Hvilke faktorer spiller inn på elevenes opplevelse av mestring?* 3) *Hvordan tilrettelegger lærere for mestring for elever med angstlidelser?* Videre ble hver av kategoriene analysert via koding, der mønster, tema og underkategorier ble identifisert (Johannesen et al., 2016, s. 165). For hver av kategoriene ble det identifisert tre eller fire nye underkategorier gjennom tolkende lesing av datamaterialet. Tolkende lesning handler om å prøve å forstå hvordan informantene selv tolker det fenomenet som blir undersøkt (Johannesen et al., 2016, s. 166).

3.6 Kvalitetssikring og etiske betraktninger

Forskningsprosjektet har blitt gjennomført i samsvar med De Forskningsetiske Retningslinjene for Samfunnsvitenskap og Humaniora (NEHS) (2021). Informantene som valgte å delta i forskningsprosjektet ble informert både skriftlig og muntlig om deres rettigheter i prosessen, hvem som har tilgang til dataen, og hva dataen skulle brukes til. Det ble tatt opp lydopptak av intervjuene ved bruk av diktafon der lydopptakene ble slettet etter fullført transkribering. Informantenes anonymitet ble sikret gjennom bruk av alias i teksten (NEHS, 2021), et privat dokument som inneholder informantens navn og alias som kun jeg har tilgang på. I tillegg tilbød jeg hver av informantene mulighet til å lese gjennom sitt intervju etter transkriberingen ble gjennomført. Jeg valgte å tilby dette slik at de kan forsikre seg om at deres ord kommer frem slik de ønsker. I tillegg til deres rett til å være anonyme, informerte jeg også om deres rett til å trekke seg fra studien når som helst i prosessen.

3.6.1 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015) omtaler *reliabilitet* som hvorvidt resultatene av forskningen kan reproduseres av andre forskere (s. 276). I kvalitative studier vil det være lite hensiktsmessig å stille de samme kravene til studiens reliabilitet som i kvantitative tilfeller (Johannesen et al., 2016, s. 231). Den dataen som samles inn vil være mer eller mindre styrt av konteksten og situasjonen forskeren og informantene befinner seg i der og da, og det vil derfor være vanskelig for andre å duplisere forskningen. I mitt tilfelle vil intervjuene jeg gjennomførte være unike, og dataen likeså. Ved å bruke meg selv som et instrument gjennom hele prosessen vil jeg bidra med min egen bakgrunn og egne erfaringer som forsker, og den tolkingen jeg gjør av dataen vil derfor ikke kunne dupliseres.

3.6.2 Intern validitet

Johannesen et al., (2016) beskriver at den *interne validiteten* i kvalitative undersøkelser dreier seg om forskeren sine framgangsmåter, at funnene reflekterer formålet med studien og om virkeligheten blir representert på en riktig måte (s. 232). I kvalitative intervju kan man derfor stille spørsmål ved validiteten til forskningen på grunn av at det ofte er få informanter som deltar. Spesielt i masterprosjekt der tidsspennet er begrenset vil det være begrenset hvor mange informanter som kan delta i prosjektet. Dette forskningsprosjektet tok utgangspunkt i 3 antall informanter, og man kan derfor argumentere at dette omfanget ikke vil representere alle lærere i Norge som har erfaring med elever med angstlidelser i ungdomsskolen, og vil svekke studien. Man kan derimot argumentere at gjennom kvalitative intervju genereres det en stor mengde unik data som kan brukes for å belyse et fenomen med nye, unike erfaringer og meninger fra informantene. Det er derfor viktig å være klar over at den dataen man får fra informantene ikke nødvendigvis representerer alle tilfellene, men at det kan hjelpe oss med å videre forstå et fenomen.

3.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet eller ekstern validitet beskriver hvorvidt resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener eller situasjoner (Johannesen et al., 2016, s. 233). I kvalitative studier fokuseres det i hovedsak på hvordan de funnene, beskrivelsene, erfaringene og begrepene kan overføres til andre områder enn det som studeres (Johannesen et al., 2016, s. 233). Det vil være umulig for meg og min studie med tre informanter å få resultater som vil være representativt for alle lærere, men leseren av studien kan kjenne seg igjen i de funnene som blir gjort og gjøre dem relevante i andre sammenhenger og kontekster.

3.6.4 Bekreftbarhet

Bekreftbarheten av en studie skal sikre seg at de funnene og resultatene som blir trukket frem er resultatet av forskningen, «og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger» (Johannesen et al., 2016, s. 234). I kvalitative undersøkelser vurderer bekreftbarhet hvorvidt resultatene av undersøkelsen kan bekreftes av andre forskere ved å gjennomføre tilsvarende undersøkelse (Johannesen et al., 2016, s. 234). Det er derfor viktig i kvalitative undersøkelser å rapportere hele prosessen og kommentere på mulige feilkilder, avvik og skjevheter. Dette er for at leseren kan ta del i prosessen og vurdere den deretter.

4 Resultater og drøfting

I de to følgende delene av oppgaven vil jeg presentere mine funn fra analysen, min tolkning av funnene og deretter drøfte dem opp mot relevant teori og tidligere forskning. Gjennom dette vil jeg forsøke å svare på problemstillingen:

Hvordan tilrettelegger lærere i ungdomsskolen for mestring for elever med angstlidelser?

Resultatene har blitt delt inn i tre kategorier som alle er basert på spørsmålene fra intervjuguiden og svarene som ble gitt. De tre spørsmålene lyder som følger; 1) *Hvordan opplever lærere å jobbe med elever med angstlidelser?* 2) *Hvilke faktorer spiller inn på elevenes opplevelse av mestring ifølge læreres erfaring?* og 3) *Hvordan tilrettelegger lærere for mestring for elever med angstlidelser?* Hvert av spørsmålene brytes ned i undertitler og utdypes med utsagn og sitater fra informantene. Jeg mener at titlene gir et bilde på hva lærerne poengterte som viktig i svar på spørsmålene.

4.1 Hvordan opplever lærere å jobbe med elever med angstlidelser?

Spørsmålet er svært personlig av natur, og vil fokusere på læreres egne tanker, følelser og erfaringer omkring sitt eget arbeid med elever med angstlidelser. Hovedkilden for informasjon for denne kategorien kommer fra spørsmål 1 og 2 i intervjuguiden (vedlegg 1), men noen utsagn er trukket fra andre deler også. Tre underkategorier ble vurdert som mest fremtredende og gjennomgående i informantenes delinger. Ansvarsrollen blir veldig tydelig, en hverdag som består av å gjøre tilpassinger, tilretteleggelser og vurderinger, og elevene er flinke til å sette ord på følelsene sine.

4.1.1 Ansvarsrollen blir veldig tydelig

Et gjennomgående og fremtredende tema i samtalen omkring læreres opplevelse av å jobbe sammen med elever med angstlidelser var at deres egne ansvarsrolle ble veldig tydelig. Informantene trekker først og fremst inn deres ansvar overfor alle elever og hvilke krav som stilles til dem. Å være rettferdig overfor alle elevene, ta elevene på alvor og være medmenneskelig kommer frem som sentralt. Informant 2 poengterte at «vi har jo på en måte et ansvar vi som lærere og [...] vise at vi bryr oss og har omsorg for dem, men jeg må jo gjøre ting rett». Dette bygger på læreres ansvar om å vise omsorg og bry seg om alle elever, samtidig som man skal være rettferdig overfor dem. Informant 3 bygger også videre på læreres ansvar overfor alle elevene, «så lenge du behandler elevene som folk, som mennesker så gjør du det som regel bra» (informant 3). Informantenes utsagn samsvarer med forskningen om det psykiske utbyttet lærere får av jobben de gjør, der lærer ofte opplever mye glede av arbeidet sitt på grunn av at de er mye sammen med elevene og kan vise dem omsorg (Hargreaves, 1996, sitert i Damsgaard, 2013, s. 64).

Selv om lærerne uttrykte at ansvarsrollen i læreryrket generelt var krevende og tydelig, så poengterte de at i arbeidet med elever med angstlidelser så ble det en del mer fremtredende. Det at utfordringer i læreryrket kan knyttes opp mot det spesialpedagogiske arbeidet og arbeid med differensiering, overlapper med allerede eksisterende forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Alle informantene hadde erfaringer med elever som av ulike grunner måtte forlate klasserommet under undervisningen, og de uttrykte sine tanker

omkring slike situasjoner. Informant 1 fortalte om hvordan erfaringene farget hennes syn på sin ansvarsrolle overfor elevene både med og uten angstproblematikk:

Ja du kommer jo ikke i posisjon heller til som lærer heller da. Du kan jo ikke drive og løpe ut til elevene som forsvinner fra timen når du har 29 andre. Du mister jo helt posisjonen din til å kunne hjelpe eleven og.

Det omtales altså som krevende å håndtere situasjoner der elevene må, av ulike grunner, gå ut av klasserommet, da læreren har en hel elevgruppe de må ta hånd om. Lærerne uttrykker seg som forståelsesfulle overfor elevenes situasjoner der de føler de må trekke seg ut, men at de kan miste litt grepet på situasjonen da «de ikke har mulighet til å løpe etter [eleven] for å finne dem» (informant 1). I likhet med informant 1, uttrykte informant 3 at «uansett hva jeg gjør så vil jo noen av elevene komme dårligere ut enn andre, fordi enten må jeg gå ut eller bli værende i klasserommet». Utsagnet videre bekrefter observasjonen om at læreres oppmerksomhet og ansvar blir delt og satt på prøve. De blir satt i situasjoner der de må velge om de skal være inne i klasserommet med elevgruppen, eller følge etter den eleven som gikk ut. Informantens opplevelser kan knyttes opp mot at lærere føler på et større behov for støtte av kolleger og andre samarbeidspartnere for å bedre kunne håndtere utro og uforutsigbare hendelser i klasserommet (Stranden, 2021). Ingen av informantene hadde en konkret løsning på dette dilemmaet, men de uttrykte at valget de tok var avhengig av flere faktorer slik som; hva elevgruppen jobbet med, hva som utløste angstanfallet til eleven og «hvor akutt det virker for den eleven da» (informant 3). Det må altså til en helhetlig vurdering av situasjonen for å ta avgjørelsen, men «noen ganger så bare merker du at nå må du følge etter, du har ikke noe valg liksom» (informant 3). De etiske valgene lærere tar inne i klasserommet og de dilemmaene de står overfor kan dirkete knyttes opp mot det profesjonelle skjønnet lærere utøver gjennomgående i sitt yrke (Skrøvset et al., 2017, s. 14).

Ansvarsrollen oppleves som tydeligere, men også mer krevende i arbeid med elever med angstlidelser. Angst omtales som et vanskelig begrep å definere, og dermed også å forholde seg til for lærere. «Angst er jo en hindring for å kunne gjøre noe» forteller informant 1, men gjennomgående hos informantene presenteres tanken om at angst og angstlidelser er veldig spredt. Informant 1 kommenterer at hun synes begrepet angst er vanskelig å ta i bruk da hver og en kan ha forskjellige definisjoner og forståelser av begrepet. Informant 1 sier også at hun velger ofte å ta i bruk ordet ubehag dersom situasjonen ikke er helt klar; «Angst er jo et ord man gjerne bruker for ting som ikke nødvendigvis alltid er angst, [...] jeg pleier å bruke ordet ubehag, du kjenner på noe ubehag, at jeg er litt forsiktig med å bruke angst da» (informant 1). Lærernes usikkerhet omkring begrepet kan knyttes til forskning som omtaler begrepet som krevende da angst kan manifestere på svært ulike måter og er veldig personavhengig (Flaten, 2015, s. 22; Øverland & Bru, 2020). Videre bekrefter informant 2 også denne tanken på at angst er et utfordrende begrep å ta i bruk, samt at hennes kunnskapsferdigheter omkring angstlidelser ikke alltid er adekvat; «Nei, også blir det jo litt sånn utenfor mitt kunnskapsfelt, jeg vet jo ikke helt hva jeg skal gjøre. Jeg prøver jo egentlig bare å være medmenneskelig og slik som jeg tror i mange situasjoner». Ansvarsrollen kan derfor omtales som mer krevende og tydeligere hos lærere som jobber med elever med angstlidelser da begrepet angst i seg selv kan være noe uklart for mange, og at den kunnskapen lærere sitter på om angstlidelser ikke alltid er adekvat. Dette er i tråd med at lærere ønsker mer kompetanse om psykisk helse, da det oppleves å være et gap mellom læreres ansvar og den kompetansen de innehar (Rødal, 2016).

I arbeid med sårbare elever jobbes det ofte på tvers av instanser, og lærere kan derfor samarbeide med instanser slik som BUP. Ansvarsrollen vil med bakgrunn i dette samarbeidet bli mer krevende. Informantene omtaler dette samarbeidet som både nyttig, men også utfordrende. Informant 1 forteller om elever som har blitt henvist til BUP og som der har blitt diagnostisert med en angstlidelse gjennom kartlegging. Videre forteller ikke informant 1 om noen utfordringer med samarbeidet, da hun ikke hadde ansvaret for de elevene etter gitt diagnose. Informant 2 og 3, derimot, forteller begge to at de føler både dem selv og BUP vil det beste for elevene det gjelder, men at de har ulike metoder og tanker om hva det beste for elevene er. De opplever derfor samarbeidet som noe utfordrende da det virker som om de aldri blir enige. Dette er i tråd med forskning der BUP omtales som en god kilde til ekstern veiledning, men at de råd og tiltak som blir satt inn ikke passer inn i læreres arbeidshverdag som da kan være kilder til uenighet mellom partene (Hvidsten & Wilhelmsen, 2019, s. 60). Informant 2 beskriver det slik; «det å finne en sånn gylden middelveg og være enige, og jeg skal gjøre det jeg synes er det beste for henne, og samtidig skal jeg lytt til de som har peiling» (informant 2). Det er altså et skille mellom det informant 2 synes er best for eleven, og det BUP anbefaler. Til tross for uenigheter ønsker begge partene å bli enige slik at de kan gjøre det beste for eleven. Informant 3 virker å ha samme innstilling til samarbeidet med BUP, «begge [lærer og BUP] vil jo det beste for eleven, men når vi har forskjellig fokus så, ja da blir det liksom så vanskelig å skulle komme frem til en ting da». Informantene beskriver ikke samarbeidet som rent negativt, men i samtale omkring samarbeidet viste de frustrasjon både i det de fortalte og i kroppsspråket deres. Havik (2018) omtaler samarbeid mellom støtteapparatene som viktig for fremgangen for eleven, men dersom de ulike partene drar i forskjellige retninger vil det bli vanskelig å komme noen vei (s. 153). Informantenes uttalelser om uenigheter og vansker mellom partene vil da være i tråd med forskningen som omtaler et felles mål og koordinasjon som sentralt for at samarbeidet skal fungere (Havik, 2018, s. 153).

det er kanskje det som er vanskeligst når vi har klart og blitt enige og sydd et løp, så går [eleven] jo jevnt i samtale med BUP, og de er veldig sånn «skolen må tilrettelegge», ja det kan vi, men hvordan? Hvem kan veilede oss? Hva skal vi gjøre? (Informant 2)

I sitatet kommer det frem en forståelse for hvor viktig samarbeidet mellom de to instansene er, men at det mangler retningslinjer og veiledning for at lærere skal kunne gjennomføre de ønskene BUP kommer med. Samarbeidet med eksterne instanser gjør derfor det tydeligere hvilket ansvar lærere har overfor elever med angstlidelser, men lærere trenger mer informasjon, veiledning og tilrettelegging for å kunne fullstendig ta på seg dette ansvaret.

4.1.2 En hverdag som består av tilpassinger, tilretteleggelser og vurderinger

Informantene presenterer sin opplevelse av å jobbe med elever med angstlidelser i skolen som kompleks, men gjennomgående er at hverdagen består av mer tilpassinger, tilretteleggelser og vurderinger. «Alt du gjør nesten som lærer er jo å tilpasse og legge til rette for ting, men altså når du har mer sårbare elever så selvfølgelig øker mengden» (informant 3). Ut ifra sitatet kan man forstå at lærerjobben allerede består av store mengder tilretteleggelser og tilpassinger, men når man jobber med sårbare elever, slik som elever med angstlidelser, så vil arbeidsmengden øke. Forskning presiserer at det økte ansvaret hos lærere knyttet til elever med psykiske lidelser kan føre til stress, og på grunn av uklare avgrensinger av ansvarsområdet til lærere fører det til store forskjeller mellom det helsefremmende arbeidet som blir gjennomført (Ekornes, 2016, s. 348). Det fører

derfor til at noen lærere strekker seg såpass langt for å gi elevene den hjelpen de mener de har behov for, men sliter seg selv ut i prosessen (Ekornes, 2016, 334). Videre beskriver informant 1 de tilretteleggelsene som må gjøres som vanskelige, og at det er en utfordrende balanse å holde.

Informantene legger ut om behovet for å være på tilbudssiden. Informant 2 beskriver det slik «det hjelper ikke å legge press på at du må gjøre sånn og sånn fordi det er en frist eller noe sånt. Så det at du på en måte er på tilbudssiden er vel egentlig det som går igjen, at du må være litt raus.» Å være på tilbudssiden kan forstås som at lærerne må strekke seg litt ekstra. Informantene beskriver ulike måter de strekker seg litt ekstra for elevene sine på, og informant 1 sier «at de kan komme til meg, og, for det er ikke godt nok da nødvendigvis å bare ha ei helsesøster som er der annenhver mandag, [...] for det angstanfallet det skjer når som helst». Å være på tilbudssiden og å strekke seg litt ekstra kan derfor bety å være mer tilgjengelig for eleven for både faglig og emosjonell støtte. Det å *strekke seg litt ekstra* er et uttrykk som går igjen i forskningen beskriver hvordan lærere setter så høye og urealistiske krav til seg selv at arbeidet virker evigvarende og utfordrende (Hargreaves, 1996, sitert i Damsgaard, 2013, s. 57). I tillegg beskrev informant 3 at man «må være litt raus» i arbeidet med elever med angstlidelser, og her kan man trekke inn elevmedbestemmelse som en måte å uttrykke raushet på, «jeg må la de styre, ja elevene på en måte, de takler på en måte mye mindre stress og press, og du må hele tiden legge til rette, du må kanskje endre på det du har satt opp underveis» (informant 2). Å la elevene være en større del av beslutningene som blir tatt kan være en måte å tilrettelegge på da de vil inkludere elevenes egne tanker og følelser omkring beslutningene. Informantene uttrykker at det kan være vanskelig for elevene å komme opp på mestringsnivået, men at elevmedbestemmelse kan være en faktor som fører til økt motivasjon hos elevene. Elevers rett til elevmedvirkning og selvbestemmelse er hjemlet i Opplæringslovens (1998) §1-1. I tillegg blir det også bekreftet gjennom forskning at lærere opplever økt motivasjon og deltakelse hos elever i de læringssituasjonene der de fikk utøve sin selvbestemmelse og medbestemmelse (Folkvord, 2015).

I samtale om angstlidelser og angst som begrep ble også angst som et sammensatt problem diskutert. Angst og skolevegning som et sammensatt problem har ifølge informantene ført til en stor økning i tilpassinger, tilretteleggelser og vurdering som blir gjort i deres arbeidshverdag.

Så det er ofte de jeg ser som har en eller annen form for, de har kanskje ikke fått diagnosen angst, men du ser de tendensene. At de ofte kan havne, at ja, skolevegning da, og at de får ganske stor fraværproblematikk. (informant 1)

Som nevnt i sitatet over av informant 1, ser de et mønster der elevene som sliter med angstproblematikk, også har en tendens til å ha høyt fravær eller slite med skolevegning. Forskingen knyttet til angst og skolevegning samsvarer med informantenes observasjoner om høy komorbiditet mellom angst og skolevegning både i Norge, men også andre Europeiske land (Kearney, 2008, s. 461; Ingul & Nordahl, 2013, s. 19). Informantene kommer med ulike forklaringer eller begrunnelser på denne sammenhengen, men de er alle i enighet om at de ser en sammenheng. Informant 1 beskriver denne sammenhengen som et mønster elevene har vanskeligheter med å komme seg ut fra; «Da er det jo dette mønsteret, det er jo helt sånn fastlåst. Kjempevanskelig å komme seg ut av det [...] og er jo veldig knyttet opp mot skolevegning og fraværproblematikken [...], og kan knyttes til angst». Informantens utsagn er i tråd med forskning som omtaler skolevegning og lengre skolefravær som en ond sirkel det kan være vanskelig å komme seg ut av (Thambirajah et al., 2008, sitert i Havik, u.å.) I sammenheng med skolefravær har flere ulike

angstdiagnoser blitt nevnt, der sosial angst, fobisk angst og panikkangst er de tre som blir gjentatt hos alle tre informantene. Informant 2 utdyper om et scenario der elever uttrykker seg hjemme om at de ikke vil møte opp på skolen på grunn av angst. Eleven opplever frykt og en følelse av angst ved tanken på å gå på skolen og å være i nærheten av mange elever samtidig, og dette gjør at eleven ikke tør å gå på skolen. Informant 2 legger til at på grunn av tilleggsproblematikken, slik som skolevegring, så vil ikke kapasiteten til elevene vær stor nok til å komme seg opp på mestringsnivået. Ut ifra dette kan man forstå at de utfordringene som dukker opp i tillegg til angstlidelsene hos elevene vil føre til større utfordringer knyttet til elevers opplevelse av mestring. Dette kan igjen knyttes opp til skolevegring da elever som opplever ufrivillig skolefravær på grunn av angst ikke vil oppleve mestring på skolen, da de ikke klarer å komme seg dit. Følgelig sier forskning at angst og skolevegring som et komplekst og sammensatt problem vil kreve tilrettelegging og tiltak som strekker seg over flere samarbeidsledd (Ingul & Nordahl, 2013, s. 18; Havik, 2018, s. 100). Uansett om elevene har en angstdiagnose eller ikke, så uttrykker informant 1 seg om at «fraværsbiten ofte henger sammen med angst» og at i flere tilfeller av skolevegring så vil angstproblematikken være relevant.

4.1.3 Elevene er ofte flinke til å sette ord på følelsene sine

Elevene som informantene forteller om beskrives alle som flinke til å sette ord på følelsene sine, samtidig så sier de ifra dersom noe plager dem. Med bakgrunn i informantenes innspill kommer det to grunner frem til hvorfor elever i dag er flinke til å sette ord på følelsene sine; de har god relasjon med den læreren de snakker med, og de har et behov og et ønske om å bli sett og hørt. Informant 3 legger frem kontraster med hvordan hun selv opplevde det på skolen og hvordan hun opplever elever i dag; «Dagens elever er så flinke til å si ifra om ting, hvert fall de jeg har hatt da. Sammenlignet med hvordan det var da jeg gikk på skolen så er elevene nå gode på å si ifra om hvordan de har det». Videre forteller informant 3 om at hennes elever kommuniserer tydelig hva som plager dem, både verbalt og gjennom kroppsspråk. «Hvis de ikke sier ifra av seg selv liksom så kan jeg se det på dem når de trenger en pause eller må ut av klasserommet en tur [...] jeg tror den gode relasjonen vi har er ganske kritisk her». Relasjonen mellom elev og lærer er, med bakgrunn i sitatet, en av hovedgrunnen til at kommunikasjonen dem mellom fungerer godt. Informant 1 bekrefter også denne tanken da hun sier at hun hadde «veldig sånn tett og god dialog med [eleven], at hun, hun bare sendte meg et blikk og da skjønnte jeg at nå går hun ut på grunn av det». Igjen blir tanken om at gode relasjoner med elevene vil gjøre kommunikasjon om mer utfordrende tema enklere for begge parter. Informant 2 har også erfaring med elever som valgte å dele mer av seg selv, og fortelle om sine utfordringer nå de fikk en bedre relasjon:

Når hun bare ble litt tryggere på meg og det kom litt i klart så – hun er åpen for alt på en måte og hun snakker om alt som har plaget eller feilet og hun er åpen om det som hun kan sette ord på.

Med bakgrunn i den innsikten lærerne gir om sine relasjoner med elever med angstlidelser kan man anta at gode relasjoner vil gjøre kommunikasjonen mellom lærer og elev enklere og klarere. Relasjonskompetansen beskrives som avgjørende for elevers læring, og understrekes som den kompetanse som best fremmer læring hos elever (Spurkeland, 2012, s. 17), og vil derfor være sentralt for læreryrket som en relasjonsprofesjon (Skrøvset et al., 2017, s. 27). Informant 2 beskrev relasjonsbyggingen som noen ganger utfordrende, «men samtidig så er det positive òg, det som gjør at du orker da er at du ser at det har en betydning for [eleven] at du er der». De positive resultatene som kommer ut av relasjonsbyggingen med elevene overveier altså den mengden arbeid og utfordringene

som dukker opp gjennom relasjonsbyggingsprosessen. Her ser man likheter knyttet til forskning, da lærere omtaler relasjoner med elever som det mest givende i yrket og er ofte avgjørende for læreres opplevelse av kvalitet på arbeidet (Damsgaard, 2013, s. 61). Lærerne snakket ikke om hvordan de opplevde den kommunikasjonen som ikke var like god, men da dette var gjennomgående i intervjuene kan man anta at de spørsmålene som ble stilt var bakgrunnen for dette resultatet.

I tillegg til god relasjon med lærer som en grunn til at elevene er flinke til å uttrykke seg om sine følelser, så trekker også informantene inn elevenes evne til å kommunisere sine vansker fordi de ønsker å bli sett og hørt. Elevene velger å kommunisere sine vansker til de voksne de er trygge på i skolen, og informant 1 applauderer dagens elever da «det er jo vanskelig å skulle sette ord på følelsene sine når du er inne i et sånt anfall så det å kunne sette ord på ting er jo kjempebra». Selv om man ikke er helt sikker på hva man føler så sees det på som positivt å forsøke å sette ord på hva man føler og hvordan det påvirker en selv. Informant 3 sier at «når [eleven] har sagt hva de trenger når de får et sånt anfall og snakket med meg om det, så vil det jo være enklere for meg å ivareta [eleven] når det skjer igjen». Når kommunikasjonen mellom lærer og elev er tydelig, og eleven ønsker å dele sine behov med lærer så vil det være mer overkommelig for lærere å tilrettelegge for elevenes behov i fremtiden. Gjennom inkluderingen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i grunnskolen vil temaer som psykisk helse og følelseskompetanse komme på timeplanen og kunne gi både elever og lærere et bedre kunnskapsgrunnlag for å forstå seg selv og sine følelser (Flaten, 2015, s. 24; Kunnskapsdepartementet, 2017).

4.1.4 Drøfting

I den følgende delen vil jeg drøfte resultatene fra kategorien sammen med relevant teori og tidligere forskning. Spørsmålet, *hvordan opplever lærere å jobbe med elever med angstlidelser?* trekker inn læreres personlige erfaringer og opplevelser i arbeidet. For å kunne gi elevene det grunnlaget for mestring de trenger, vil kompetente og kvalifiserte lærere være et sentralt behov. Dersom lærere skal kunne klare å gi den tilretteleggingen de ønsker og som elevene fortjener må arbeidsforholdene, oppgavene og rollen de innehar være overkommelige og innenfor lærernes evner. Dersom lærere opplever at de ikke har kompetanse eller kapasitet til å gjennomføre det arbeidet de blir satt til, eller at de kravene som stilles til dem er for store, kan det ha konsekvenser for lærernes helse og arbeidskvalitet. Drøftingen vil derfor undersøke de mulighetene og utfordringene ved det økende mengden arbeid som lærere opplever i sitt arbeid med elever med angstlidelser.

For det første, vil jeg kommentere at dyktig håndtering av en utfordrende arbeidsmengde mens du jobber med elever med angstlidelser kan hjelpe lærere med å utvikle sterke mestringsevner og motstandskraft, noe som kan være til nytte gjennom hele karrieren. Arbeidsmengden som lærere opplever, kan altså sees på som en mulighet da det kan bidra til læreres personlige og profesjonelle utvikling. Læreren inneberer det å skulle ta vare på seg selv i løpet av arbeidshverdagen, og jobbe for at du selv som lærer opplever mestring, motivasjon og utvikling som et resultat av arbeidet (Skoe & Bølstad, 2022, s. 98). På grunn av en større ansvarsrolle og arbeidsmengde mener jeg at lærere har en mulighet til å ta i bruk ulike mestringsstrategier for å håndtere det presset og stresset som kan oppstå (Lazarus & Folkman, 1984, s. 150). Gjennom problemfokusede mestringsstrategier kan lærere ta i bruk den kunnskapen og de ferdighetene de har til å håndtere utfordringen slik at det kan utvikles en løsning. Den arbeidsmengden som lærere opplever kan bidra til økt motivasjon, gjennom press fra ytre faktorer og et indre ønske om å gjennomføre og mestre utfordringen (Deci & Ryan, 2008, s. 182).

For det andre, så kan presset for å håndtere en stor arbeidsbelastning samtidig som at de skal sikre trivsel for elever med angstlidelser, være overveldende og føre til negative utfall, som fravær, følelsesmessig utmattelse og utbrenthet. Det arbeidet som ikke omhandler elevene og det å være sammen med elevene, er ofte det som rapporteres som stressende (Skaalvik & Skaalvik, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Fjørtoft, 2022, s. 52). Jeg vurderer det som tydelig ut ifra informantenes uttalelser at de finner mye glede i det arbeidet de gjør sammen med elevene, men på grunn av at den arbeidsmengden som kommer i tillegg blir så stor, og at de opplever en mangel på kompetanse så kan det føre til at lærerne opplever utmattelse og utbrenthet.

Å jobbe med elever med angstlidelser kan gi lærere en mulighet til å utvide kunnskapen, kompetansen og ferdighetene sine til å forstå og håndtere psykiske helseproblemer hos barn og unge. Det kommer frem i intervjuene at den kunnskapen lærerne sitter med om psykisk helse, angst og depresjon ikke er tilstrekkelig. Dersom lærere ikke opplever at deres kompetanse om psykisk helse ikke strekker til i de situasjonene de befinner seg i, så kan det utløse en opplevelse av stress. Stress kan forstås som en ubalanse mellom den kompetansen man selv sitter med, og den kompetansen miljøet krever av deg (Lazarus & Folkman, 1984, s. 21). Man kan derfor anta at dersom lærere sitter med mer kompetanse innenfor psykisk helse så kan de oppleve mindre stress knyttet til disse situasjonene. På den ene siden kan det argumenteres for at lærere trenger mer kompetanse om psykisk helse i skolen. Inkluderingen av folkehelse og livsmestring som en del av læreplanen har satt fysisk og psykisk helse mer i fokus på skolen. Det har satt et ansvar på lærere om å inkludere dets grunnprinsipper i alle deler av skolehverdagen. I tillegg skal skolen være en helsefremmende arena som fremmer elevenes utvikling og læring (Opplæringsloven, 1998, §1-1), og jeg forstår begrepet helsefremmende som et begrep som omfavner både fysisk og psykisk helse. Psykisk helse er altså sentrale deler både i læreplanen og i skolens samfunnsmandat, og man kan derfor argumentere for at lærere bør ha adekvat kompetanse omkring temaet for å på best mulig måte kunne gi elevene den emosjonelle og faglige støtten de har krav på.

På den andre siden kan det argumenteres for at det er andre helseapparater som bør ta for seg det arbeidet som omhandler psykisk helse i skolen. Lærerrollen er omfattende og innebærer et stort ansvarsområde. Et argument for å inkludere flere helsetjenester i skolen vil være å overføre ansvaret og kunnskapen om psykisk helse bort fra lærere, og dermed redusere det stresset lærere opplever i situasjonene knyttet til psykisk helse med elevene. At lærere opplever stress i arbeidshverdagen er ikke noe nytt, og har vært grundig forsket på i flere år (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Stress kan oppstå i de situasjonene der vi opplever at vi ikke har kapasitet til å håndtere situasjonene godt nok (Lazarus & Folkman, 1984, s. 21), og informantene trakk frem at deres mangel på kompetanse omkring begrepet angst som utfordrende og en stresskilde. Angst kan ofte være et utfordrende begrep å definere, og på grunn av hvor personlig og individuelt flere av kjennetegnene på angst kan være, så vil det manifesteres ulikt fra person til person (Øverland & Bru, 2020). Basert på dette kan man argumentere for at kompetanse og kunnskap om begrepet er nødvendig å ha i skolen. Skolehelsetjenesten er sterkt anbefalt av helsedirektoratet å danne et systemrettet samarbeid med skolen, men det omtales ikke som et krav (Helsedirektoratet, 2006). Det omtales derimot som et krav at skolen skal bidra til et helsefremmende miljø for elevene (Opplæringsloven, 1998, §1-1; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Helseapparater i skolen og som samarbeidsaktører, slik som PPT, BUP og skolehelsetjenesten sitter på store mengder kunnskap og kompetanse om psykisk helse, og kan være gode støtteapparater for alle ansatte i skolen (Suto et al., 2021, sitert i Løvereide & Svantorp, 2022, s. 13). Arbeid med elever med angstlidelser kan altså være en mulighet for lærere til å samarbeide

med foreldre, psykisk helsepersonell og andre skolehelseapparater for å utvikle sin egen kunnskap, men også for å danne et trygghetsnett og støttesystem omkring eleven.

Lærere som jobber med elever med angstlidelser kan utvikle sterke relasjoner til disse elevene, noe som kan føre til bedre sosiale og faglige resultater, ettersom elevene føler seg mer komfortable i skolehverdagen. Informantene presenterer flere kvaliteter de føler de har og er gode til å ta i bruk i sitt arbeid med elevene. De omtaler blant annet deres evne til å vise omsorg, relasjonsbygging og deres ønske om å gjøre det som er best for elevene. Disse kvalitetene er i tråd med litteratur og forskning på hva som danner en god lærer (Spurkeland, 2012, s. 17; Folkvord, 2015; Skrøvset et al., 2017, s. 31), og kan derfor argumenteres som svært sentrale i lærerprofesjonen. Gode evner til relasjonsbygging vil være viktig for lærerne å ha, da gode relasjoner til elevene som strever med angstlidelser vil bidra til den støtten og tilretteleggingen som elevene trenger (Øverland & Bru, 2020). Økende mengder av tilpassinger, tilretteleggelser og vurderinger kom frem som svært sentralt i arbeidet lærerne gjør med elever med angstlidelser, og her mener jeg at behovet for gode relasjoner med elevene igjen må trekkes inn. Sårbare elever har behov for trygge voksne rundt seg og et støttesystem som de kan stole på, og gode relasjoner mellom lærer og elev vil være en grunnleggende faktor for å få dette til (Skrøvset et al., 2017, s. 27).

Det emosjonelle arbeidet forbundet med å bygge sterke relasjoner med elever med angstlidelser kan derimot vurderes som belastende for lærere, spesielt hvis de allerede sliter med å håndtere arbeidsmengden. Informantene omtaler seg selv som trygghetshavner for sine elever, de strekker seg litt ekstra og er ofte den eneste, eller en av de eneste voksne elevene føler seg trygg sammen med. Dersom elevene ikke opplever å ha en god relasjon til voksne på skolen, så kan det negativt påvirke den eleven sin psykiske helse og motivasjon (Havik, u.å.). Det ligger derfor et press på lærere at de bør opprettholde gode relasjoner med elevene for å sikre at de opplever skolen som en trygg, støttende og helsefremmende arena. Jeg vil i lys av dette argumentere for at det relasjonelle arbeidet lærerne gjør kan være emosjonelt belastende på grunn av de konsekvensene dårlige relasjoner kan føre til. Dette kan igjen føre til en økt opplevelse av stress for lærere, som igjen kan ha negative ringvirkninger for lærerarbeidet.

Avslutningsvis kan den økende arbeidsbelastningen forårsaket av å undervise og arbeide med elever med angstlidelser føre til muligheter og utfordringer som påvirker lærernes arbeid. Ved å anvende Lazarus og Folkman (1984) sin teori om stress, vurdering og mestring, kan man vurdere at stress kan være en betydelig motivator når det ses som en mulighet, og føre til forbedrede ferdigheter og strategier gjennom motivasjon. Men stress som en utfordring kan påvirke lærernes helse, arbeidsprestasjon og jobbtilfredshet negativt. Derfor må lærere utvikle og iverksette effektive mestringsstrategier for å håndtere arbeidsrelatert stress effektivt.

4.2 Hvilke faktorer spiller inn på elevenes opplevelse av mestring?

Den andre kategorien tar for seg lærere sitt syn på hvilke faktorer som spiller inn på elevenes opplevelse av mestring. Det er derfor viktig å være klar over at de svarene lærerne kommer med kan være helt forskjellige fra det elevene selv ville ha sagt. Formålet med spørsmålet er å innhente data om lærernes synspunkter på hvilke faktorer de selv har opplevd er viktige for elevenes opplevelse av mestring. Kategorien blir i hovedsak belyst av lærernes svar på spørsmål 3 og 4 fra intervjuguiden (vedlegg 1). Fire

underkategorier ble trukket inn som svært viktige av informantene; angst som en faktor, medelever, føle seg trygg sammen med lærer, og forutsigbarhet og planer.

4.2.1 Angst som en faktor

Informantene gir uttrykk for at angsten i seg selv er en faktor som påvirker elevenes egen opplevelse av mestring. Dette bekreftes av Flaten (2015) der hun poengterer at elevene mister mestringsopplevelser gjennom unnvikende atferd, og dermed også mulige utviklingserfaringer (s. 22). Informant 1 omtaler angst som «en hindring for å kunne gjøre noe», og at hun har opplevd at angsten elevene opplever er en tydelig faktor som påvirker elevenes mestring. For det første så beskriver informant 1 angst som en faktor for mestring i forhold til det å komme seg på skolen. Elever med angstlidelser kan ifølge informant 1 streve med å komme seg på skolen, og derfor oppleve ufrivillig skolefravær (Bufdir, u.å.). Å møte opp på skolen vil derfor føre med seg en form for mestring, men når elevene opplever skolevegring på grunn av sin angstlidelse vil de ikke oppleve denne mestringen lenger. Forskning er her enige i at angst og skolevegring ofte forekommer samtidig og de to utfordringene må ofte sees som et sammensatt problem (Kearney, 2008, s. 461; Ingul & Nordahl, 2013, s. 19; Havik, 2018, s. 30). Informant 3 beskriver like observasjoner der elever med angstlidelser ikke klarer å komme seg på skolen; «det er alltid noe som utløser det da, altså [eleven] opplever noe som trigger angsten og da merker vi at de er borte lengre fra skolen om gangen». En faktor som trigger eller utløser en følelse av angst hos elevene omtales altså som en av måtene angsten hindrer elevene i å møte opp på skolen. Informantene nevner ulike triggere som for eksempel; kommentarer fra elever og lærere, stressende opplevelser i løpet av skoledagen, dagsform og faglig opplegg.

Angst som en faktor påvirker ikke bare mestringen for å komme seg på skolen, men omtales som en faktor som har innvirkninger i store deler av skolehverdagen til elevene (Bang, et al., 2022). Som nevnt så er «angst en hindring for å kunne gjøre noe» (informant 1) og informant 2 beskriver at angsten «gjør at kapasiteten ikke er så stor og da kommer du liksom ikke opp på det mestringsnivået». På grunn av de følelsene av frykt, ensomhet, skuffelse og lav selvtillit som angst kan føre med seg så kan dette gjøre slik at elevene ikke klarer å oppleve mestring. Dette kan sees i sammenheng med angst- og depresjonslidelser som de to mest fremtredende psykiske helseplagene blant norske ungdommer, og som har vist seg å ha sterk påvirkning på elevers skoleprestasjoner og skolehverdag (Bang, et al., 2022). Man kan derfor anta at angst også vil påvirke elevers opplevelse av mestring på skolen.

Videre forteller informant 2 om en elev som opplever at angsten reduserer elevens kapasitet til å jobbe og gjøre skolearbeid; «hun heller har jo ikke hatt sånn voldsom kapasitet til å jobbe, men det går som hun sier på psyken, at formen hele tiden bare er sånn passe». Dagsform og psykisk helse påvirkes av elevenes angstlidelse og derfor vil det i tillegg ha innvirkninger på elevenes opplevelse av mestring. I situasjonen informant 2 beskrev i sitatet over så var fokuset på lekser og skolearbeid, og at på grunn av lav kapasitet så klarer ikke eleven å gjennomføre slike oppgaver. Det vil derfor påvirke elevens opplevelse av mestring knyttet opp mot skolearbeid, men også kunne ha ringvirkninger på fremtidige gjøremål. Dersom eleven ikke kan gjennomføre store deler av skolearbeidet på grunn av angst, så kan det føre til lavt vurderingsgrunnlag. Karakterer kan være en motivator, men gjentatt lave karakterer som følge av lav arbeidskapasitet kan føre med seg en følelse av apati for fremtidig arbeid. I tillegg kan det være krevende for elever å ta opp igjen tråden på skolearbeidet etter lengre tid; «men hvis du skal gjennomføre 9. og 10. uten å lese ei side så blir det jo vanskelig senere og, og det er ikke bare å ta igjen» forteller informant 2.

4.2.2 Medelever

Medelevene og klassekameratene elevene omgir seg med i løpet av skoledagen kan også vurderes som en faktor som påvirker elevenes opplevelse av mestring. Hvordan elevene snakker til og behandler hverandre kan, basert på informantenes erfaringer, ha både positive og negative innvirkninger på elevers opplevelse av mestring. Medelever kan påvirke mestringen på den sosiale arenaen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Gjennomgående er elevers ønske om å føle seg inkludert, respektert og akseptert av medelever felles i erfaringene informantene gjenforteller. Informant 1 deler sitt perspektiv og beskriver at; «en opplevelse av mestring er jo dette her med tilhørighet, respekt, aksept og alt dette her og at du føler deg inkludert ja og alt det der». I tillegg beskriver informant 2 en situasjon om en elev og hvordan eleven blir påvirket av sine medelever; «Men veldig sånn redd for hva andre synes om henne, ikke er bra nok, og det går fort i – ja gardinene går fort ned». Informant 3 legger også til; «det er jo en tid der hva andre sier om deg spiller en stor rolle da, du vil jo at andre skal like deg og hvis det ikke er tilfellet så vil jo det ha en negativ effekt». I alle tre sitatene blir en følelse av tilhørighet og det å bli likt av andre nevnt, og viser til et behov av nærhet vi som mennesker har i oss (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). Positive erfaringer med medelever kan resultere i en opplevelse av mestring på den sosiale arenaen, og motsatt kan negative erfaringer med medelever føre med seg en lav mestringsfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Dersom elevene ikke føler de har venner eller blir likt av de rundt dem, så kan dette igjen ha ringvirkninger på elevers trivsel på skolen og kan videre påvirke flere aspekter av elevens skolehverdag.

Den faglige arenaen kan også påvirkes av medelever, som igjen kan ha innvirkninger på elevenes opplevelse av mestring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Informant 2 deler en samtale med en elev som ikke ønsker å bli sett på eller vurdert av andre i faglige situasjoner, da eleven er redd for hvordan medelevene vil reagere. Her kan også eleven sin oppfatning av medelevene sine trekkes inn, men medelevene i seg selv vil også være en faktor. Elevene ser på alle de reaksjonene medelevene har som stressende, og det vil derfor ikke bare være de negative reaksjonene som påvirker. Man kan derfor si at uansett hvordan eleven presterer så vil medelevene være en faktor som påvirker elevenes opplevelse av mestring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Den sosiale arenaen vil igjen farge hvordan noen elever føler de mestrer den faglige arenaen. Dersom en elev føler seg uteskubbet sosialt, vil det kanskje være vanskeligere for eleven å delta i aktiviteter som krever samarbeid og gruppearbeid. Informant 2 beskriver en situasjon slik; «slik som en gruppeoppgave da kan det jo være at hun tror at hun skuffer gruppen eller tror at de ikke vil ha henne med for at hun ikke er bra nok da». Sitatet viser hvordan medelevene kan være en faktor som påvirker elevenes opplevelse av mestring på den faglige arenaen.

4.2.3 Føler seg trygg sammen med lærer

Relasjonen mellom lærer og elev var et tydelig fellespunkt for de tre informantene i samtalen omkring faktorer som påvirker elevenes mestring. Dette er i tråd med forskning som omtaler gode lærer-elev relasjoner som helsefremmende da det bidrar til bedre psykisk helse og fremmer livsmestring (Eriksen & Lyng, 2018, s. 41; Lekhal & Drugli, 2019, s. 50). Lærerne beskrev seg selv som positive faktorer, men i noen tilfeller også som negative faktorer. Som positive faktorer trekker informantene inn deres forsøk på å være positive rollemodeller, forståelsesfulle, tilgjengelige og interesserte i elevene. Informant 2 beskriver at lærerrollen fører med seg et ansvar om å vise «omsorg og trygghet, og sørge for at elevene føler seg ivaretatt» og at dette kan påvirke elevenes opplevelse av mestring (Spurkeland, 2012, s. 17; Skrøvset et al., 2017, s. 31). Informant 1 beskriver en erfaring

hun gjorde seg med en av sine elever, der informantens evne til å være en trygghetshavn påvirket elevenes opplevelse av mestring:

også fikk jeg henne på skolen siste dagen før en juleferie, tror jeg det var. Og da husker jeg hun sa «takk for at du fikk meg på skolen, i dag har folk spurt meg om hvorfor jeg ikke var på skolen og at det var kjekt å se meg, folk har liksom snakket til meg, inkludert meg» så da var det hennes mestring da, at det er en faktor sånn da.

I informantens beskrivelse av relasjonen mellom lærer og elev kan man forstå at elevene ser på læreren som støtte og en trygghetsperson i skolehverdagen. Etter en turbulent periode på skolen kom eleven tilbake etter samtale med lærer og man kan da anta at eleven følte seg betrygget av lærerens tilstedeværelse og de samtalene som de hadde sammen. Man kan da igjen trekke inn informant 2 sin uttalelse om trygghet, omsorg og ivaretagelse som relevant. En kilde for trygghet oppfyller et av de grunnleggende behovene vi har som mennesker, og lærere som en trygghetskilde vil derfor være av stor betydning for elevene både personlig og faglig (Folkvord, 2015; Skrøvset et al., 2017, s. 31; Eriksen & Lyng, 2018, s. 41). Vise forståelse overfor elevenes utfordringer og vansker trekkes også inn som måter elevene kan føle seg tryggere på lærerne, og informant 2 sier at du må forstå «at det er skummelt eller at det er utfordringer som man må ta hensyn til». Den måten elevenes utfordrende situasjoner håndteres på kan påvirke hvordan eleven opplever relasjonen mellom lærer og elev (Skrøvset et al., 2017, s. 31). Informant 2 beskriver det slik; «Så det har veldig mye med hvordan læreren tar de og hva de da oppfatter av situasjonen. Og der igjen er det en forsterking på hvor viktig det er at de blir hørt og tatt på alvor».

Lærere kan også være en negativ faktor for elevenes opplevelse av mestring. Noen relasjoner kan være vanskelige å opprettholde, men som lærere er det å skape relasjoner med elevene en del av jobben. Likevel er vi som mennesker forskjellige og det er ikke alltid vi har likt syn eller holdninger. Informant 2 beskriver det slik «vi er ulike som folk, så de som bare går forbi eller har nok med seg selv – også av voksne – om morgenen blir en utrygg faktor for disse her da». Videre beskriver informant 2 at de elevene som opplever lærere som en utrygg faktor, slik som i sitatet over, ofte lot være å delta eller møte opp i timene til de lærerne, «da blir det på en måte tatt på verste måte, den liker ikke meg da kommer ikke jeg». Den relasjonen lærer og elev har, og om eleven føler seg trygg på læreren vil derfor kunne ha en innvirkning på elevenes opplevelse av mestring (Manger & Nordahl, 2005, sitert i Kostøl & Maursethagen, 2011, s. 39; Havik, u.å.). Informant 3 utdyper seg også om lærer-elev relasjonen som en faktor for opplevelse av mestring, «har jo merket at noen elever synes det er skummelt å snakke med – eller bare være i klassen til noen lærere de ikke føler seg trygge på. Så klart påvirker det liksom».

4.2.4 Forutsigbarhet, planer og gode overganger

Planlegging, forutsigbarhet og gode overganger beskrives av informantene som sentrale strategier for å skape en mer strukturert og overkommelig skolehverdag for sine elever. Havik (u.å) stiller seg positiv til økt grad av forutsigbarhet i alle deler av skolehverdagen for å redusere stress og gi en følelse av kontroll. Hun kommenterer også at dette er direkte knyttet til læreres rolle som autoritativ klasseleder og som god relasjonsbygger. Forutsigbarhet kan bety at lærer er tydelig i det som skal foregå og hva som skal skje videre i løpet av dagen, uken eller perioden. Planlegging beskriver det arbeidet læreren legger ned før gjennomføringen av et undervisningsopplegg, eller andre aktiviteter/hendelser i løpet av skolehverdagen. Gode overganger kan forklares som de overgangene som skjer mellom timene, skolehverdagene, bytte av skoler, overgangen til

en ny klasse/klassestrinn eller aktiviteter som gjøres. En god overgang vil ha en tydelig oppstart og avslutning, slik at elevene er klar over når noe nytt starter eller avsluttes.

Informantene vurderer forutsigbarhet, planlegging og gode overganger som sentralt i situasjoner der de jobber sammen med sårbare elever, men også med hele den ordinære elevgruppen da ungdomstiden er preget av endringer (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 102), «ser jo det på alle elever egentlig, ja at de får så mye mer ut av dagen når de vet hva som skal skje og når overgangene er på plass liksom» (Informant 3). Planlegging fra læreren sin side vil altså være kritisk for kunne skape en oversiktlig skolehverdag, men også for å kunne skape gode overganger. Forutsigbarhet og gode overganger her beskrives altså som tilpassinger som hele elevgruppen vil få nytte av, og som kan gi elevene et bedre utgangspunkt for å oppleve mestring. Hver og en elev i den norske skolen har, med hjemmel i lov og i styringsdokumenter, rett på en opplæring som er tilpasset slik at de kan lære, utvikle seg og lykkes (Opplæringsloven, 1998, §1-3; St. meld nr. 16 (2006-2007); St. meld nr. 31 (2007-2008); Meld. St. 6 (2019-2020)).

Informant 2 beskriver utfordringer med dager som ikke har en like fast timeplan eller som er mer elevstyrt. Slike dager kan være vanskelige da de elevene som har behov for forutsigbarhet i skolehverdagen kan velge å ikke ta del i aktivitetene, eller ikke møte opp på skolen i det hele tatt, «Så det er jo dager der [eleven] blir hjemme, dager der det ikke er et opplegg» (informant 2). Som nevnt tidligere så kan en hverdag som er forutsigbar og godt planlagt, fra læreren sin side, gi elevene et bedre utgangspunkt for å oppleve mestring (Havik, u.å.). Dersom skolehverdagen er uforutsigbar kan noen elever sky unna, da det kan oppleves som ubehagelig eller stressende. Slik som informant 2 delte i sitatet over, så har hun opplevd at elever velger å ikke møte opp på slike dager, eller at de ender opp med å dra hjem tidligere.

Forutsigbarhet kan også være knyttet til de sosiale tilbudene elevene har på skolen, og ikke bare til de aktivitetene som skal gjøres i løpet av undervisningen. Informant 1 beskriver at hennes rolle består ofte av å ha samtaler med elevene, og dette krever at hun er tilgjengelig for dem. Hennes tilgjengelighet beskriver hun slik:

At de kan komme til meg, og, for det er ikke godt nok da nødvendigvis å bare ha ei helsesøster som er der annenhver mandag, en gang i måneden eller et eller annet sånt. For det angstanfallet det skjer når som helst

Å være tilgjengelig for elevene når de trenger det kan skape en følelse av trygghet og forutsigbarhet. Som informant 1 sier i sitatet over, så kan angstanfall skje når som helst, og det er ikke alltid like enkelt å forutse eller forhindre dem. Det vil derfor være betryggende både for elevene at lærer er tilgjengelig, og kan være en faktor for elevenes opplevelse av mestring. Dersom elevene er klar over at de har et støttesystem og et sted å søke trygghet på skolen, så kan det være mer overkommelig å stå i de utfordringene de møter i stedet for å gi opp eller dra hjem. Lærere sin påvirkningskraft overfor elevene gjennom kommunikasjon og samhandling er stor, og vil ha konsekvenser for hvordan elever opplever mestring og utvikling i skolehverdagen (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 22).

Gode overganger som en faktor for opplevelse av mestring kan knyttes opp mot flere aspekter av skolehverdagen. Informant 1 beskriver hvordan gode overganger kan være nyttig for elevene da det kan skape en trygghet og en følelse av at de har mestret situasjonen de står i. Gjennom å sørge for gode overganger kan elevene vende seg til å stå i utfordrende situasjoner og danne seg et anlegg for å håndtere dem i fremtiden.

At det ikke ble en sånn fæl, dårlig avslutning da. Ja, kanskje gode overganger at det kan være en sånn tilpasning, tilrettelegging at vi ikke bare lar dem få gå med en gang ting er ubehagelig, men at vi passer på at den overgangen faktisk er fin slik at det blir fint å skulle komme tilbake igjen dagen etterpå eller stå i den samme tingen da. (informant 1)

Dersom elevene ikke opplevde avslutningen av skoledagen som positiv så kan det gi en dårlig ettersmak, som igjen kan gi elevene en negativ konnotasjon til skolen. Gode overganger kan derfor, ifølge informant 1, være grunnen til at noen elever kommer tilbake på skolen. Gode overganger vil være individstyrt og avhenger av behovene for den enkelte eleven (Utdanningsdirektoratet, 2017), det vil derfor være kritisk med gode relasjoner mellom lærer og elev for å kunne effektivt skape gode overganger.

4.2.5 Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte de faktorene for elevenes opplevelse av mestring som ble presentert i lys av Urie Bronfenbrenner sin bioøkologiske utviklingsmodell.

Angst, medelever, trygghet, og forutsigbarhet og planer ble presentert som de fire mest fremtredende faktorene som påvirker elevenes opplevelse av mestring. Et punkt som stikker ut blant disse faktorene som jeg la merke til var hvor mye elevens relasjoner med andre spiller inn i deres opplevelse av mestring. Jeg vurderer derfor det som sentralt å betrakte Urie Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske utviklingsmodell som et teoretisk grunnlag for å forstå det komplekse samspillet mellom elever og deres miljø innenfor skolemiljøet. Modellen gir et nyttig rammeverk for å forstå hvordan disse faktorene samhandler innenfor mikrosystemet (det umiddelbare miljøet der elevene samhandler) og mesosystemet (forbindelsene mellom ulike mikrosystemer) (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

Mikrosystemet beskriver det miljøet som eleven befinner seg i umiddelbar nærhet til, og er der elevene samhandler med andre ansikt til ansikt (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Her vil elevens personlige opplevelser og erfaringer av de samhandlingene som blir gjort med andre bli vektlagt. Dette ligger også til grunn for hvor viktige og virkningsfulle samhandlingene vil være for eleven (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Jeg ønsker å trekke frem at på mikronivået kan elevens opplevelse av angst prege deres opplevelse av mestring og mestringsstrategier. Informantene opplever at elevens angst i stor grad påvirker elevenes opplevelse av mestring på en negativ måte, men angst kan også argumenteres som en faktor som fremmer mestring. Angst kan bidra som en kilde til ytre motivasjon der press fra utenforliggende kilder kan presse elevene til å gjennomføre en oppgave, eller øve til en prøve eller eksamen (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Angst kan utløse en frykt for å stryke på en prøve eller ikke klare en oppgave, og dette kan være en kilde som motiverer elevene til å jobbe mere. Jeg velger derfor å trekke inn angst som en potensiell kilde til mestring, da det vil gi en bedre helhetsforståelse av hvordan angst kan være en faktor som påvirker elevenes opplevelse av mestring.

I likhet med informantenes uttalelser, så kan angst også være en faktor som negativt påvirker elevens motivasjon og mestring. Angst kan for mange oppleves som overveldende og kan i svært betydelig grad svekke en elev sin evne til mestring, og å være på skolen (Øverland & Bru, 2020). Gjennom informantenes beskrivelser så kommer det frem at en elev som sliter med sosial angst kan holde seg unna klasseromsdiskusjoner, og dermed ikke oppleve mestring i de sosiale og faglige arenaene inne i klasserommet. Innenfor mikrosystemet vil jeg vurdere unnvikende atferd som en kilde som fører til færre samhandlinger mellom elevene og andre, og vil derfor ha en negativ innvirkning på deres faglige og sosiale funksjon (Håkonsen, 2015, s. 305).

Innenfor den bioøkologiske utviklingsmodellen kan relasjoner med medelever sees på som et aspekt av mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 22), og jeg vurderer at de sosiale og emosjonelle forbindelsene som dannes mellom elevene kan ha en betydelig innvirkning på deres faglige og sosiale utvikling, og elevenes mestring i skolen. Sårbare elever, eller elever med spesielle behov har ofte nytte av å ha et støttesystem (Løvereide & Svantorp, 2022, s. 13). Et positivt skoleklima som legger vekt på inkludering og oppmuntrer til støtte kan gi muligheter for elevene til å knytte vennskap og engasjere seg i meningsfulle sosiale interaksjoner med jevnaldrende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Behovet for tilhørighet kan også trekkes inn da det er en av de tre grunnleggende behovene for motivasjon (Deci & Ryan, 2008). Elevenes opplevelse av tilhørighet på skolen vil derfor kunne bli påvirket av de ansikt til ansikt samhandlingene eleven har med sine medelever. Med bakgrunn i dette argumenterer jeg for at det kan ha en innvirkning på elevenes motivasjon og opplevelse av mestring på skolen.

På mesonivå kan det argumenteres for at oppførselen til andre jevnaldrende og nivået av forutsigbarhet i en elevs miljø vil både forbedre og hemme deres mestringsevne. I lys av informantenes uttalelser vurderer jeg positive interaksjoner med medelever som en kilde som kan øke en elevs følelse av trygghet og fremme en følelse av tilhørighet i klasserommet. Dette er i tråd med Lekhal og Drugli (2019) som påpeker at en elevs sosiale ferdigheter blir positivt påvirket av de relasjonene de bygger sammen med medelever eller lærere i skolen (s. 52). På den andre side kan negative interaksjoner med jevnaldrende være en kilde til stress og angst for en elev, og føre til vanskeligheter med akademiske prestasjoner og selvtillit. Ut ifra informantenes beskrivelser av de sosiale situasjonene som elevene med angstlidelser tok del i, så ble svært mange negative relasjoner trukket frem. Jeg vurderer derfor de negative relasjonene og interaksjonene som elevene har med medelever som en relevant faktor for lav opplevelse av mestring på den sosiale arenaen. Dersom elevene opplever at de ikke mestrer den sosiale arenaen kan det være en kilde til stress og angst (Lazarus og Folkman, 1984, s. 21). Angst viser seg ofte som følelsesuttrykk, og er emosjonsbasert (Håkonsen, 2015, s. 297; Øverland & Bru, 2020), og jeg mener derfor at elevene har behov for å ta i bruk emosjonsbaserte mestringsstrategier i møte med stressende situasjoner med medelever.

Følelser av trygghet og forutsigbarhet vurderer jeg at også kan være viktige faktorer for å fremme elevenes mestring i skolen. Alle elever drar nytte av klare forventninger, strukturerte rutiner og et trygt og støttende klassemiljø, og dette gjelder også for de elevene som har spesielle behov. Innenfor den bioøkologiske utviklingsmodellen mener jeg at disse elementene i mikrosystemet kan gi en følelse av trygghet og forutsigbarhet for elevene, slik at de kan føle seg mer komfortable og engasjerte i læringsmiljøet sitt (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Dessuten kan nivået av forutsigbarhet og struktur i en elev sitt skolemiljø gi en følelse av stabilitet og støtte, fremme en følelse av trygghet og forbedre mestringsevnen. Samtidig kan ukjente og uforutsigbare omstendigheter resultere i angst og påvirke elevenes prestasjoner negativt. Gjennom gode evner til relasjonsbygging kan lærere være med på å bidra positivt til elevenes opplevelser av trygghet og forutsigbarhet i skolen (Folkvord, 2015).

Jeg vurderer at angst, medelever, trygghetsfølelse og forutsigbarhet kan være både positive og negative medvirkende faktorer til elevenes mestring i skolen. Urie Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske utviklingsmodell fremhever viktigheten av å vurdere hvordan ulike økologiske systemer former elevenes utvikling og opplevelser. På mikro- og mesonivå spiller en elevs personlige egenskaper og erfaringer, samt interaksjoner og forutsigbarhet i omgivelsene, en avgjørende rolle for deres

mestringsevne. I utviklingen av pedagogiske strategier som støtter elever med spesielle behov, er det derfor viktig å erkjenne betydningen av disse faktorene, og hvordan de kan samhandle positivt eller negativt for å påvirke elevenes faglige og sosiale mestringer. Ved å understreke viktigheten av helhetlige og systemiske intervensjoner, kan lærere bedre støtte den faglige og sosiale utviklingen til elever med angstlidelser.

4.3 Hvordan tilrettelegger lærere for mestring for elever med angstlidelser?

Den siste kategorien jeg ønsker å belyse er hvordan lærere tilrettelegger for mestring for elever med angstlidelser. Her vil lærernes egne opplevelser og deres egne eksempler på tilretteleggelser bli vektlagt. Kategorien blir i hovedsak belyst av spørsmål 5 fra intervjuguiden (vedlegg 1). De tilretteleggelsene lærerne gjør har blitt sortert inn i tre underkategorier der det vil fokuseres på generelle, faglige og sosiale tilretteleggelser som blir gjort.

4.3.1 Generelle tilretteleggelser

Generelle tilretteleggelser har blitt vurdert som de tilpassingene lærere gjøre som ikke passer inn i det faglige eller sosiale feltet (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Informantene gjør seg flere erfaringer av generelle tilretteleggelser og legger aller først frem viktigheten med godt utgangspunkt for å legge til rette for mestringsopplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). Informant 1 beskriver mye av det hun gjør av tilretteleggelser som et grunnarbeid for at elevene skal oppleve mestring, og hun fokuserer mye på å få elevene på skolen eller tilpasse slik at de skal være der en hel skoledag. Informant 1 poengterte at før man kan sørge for at elevene opplever mestring i skolehverdagen så må «man gjøre noe før man kommer dit da», altså det må til et grunnarbeid slik at elevene har et trygt grunnlag å stå på. Dette kan sees i sammenheng med tidlig innsats, der fokuset er å gi alle elever like muligheter, altså likt grunnlag, for å oppleve læring og gode fellesskap (Tøsse, 2014, s. 44). Informant 3 presenterte også at «først og fremst må jo elevene ha noe å stå på før vi kan tenke på mestringen», som igjen kan knyttes til informant 1 sitt poeng om å danne trygge grunnlag for elevene (Folkvord, 2015).

Trygge og stabile grunnlag kan dannes på ulike måter, og det er ofte individuelt for hva hver og en elev trenger, men informantene poengterte at deres rolle som en trygg voksenperson står sentralt i grunnarbeidet (Skrøvset et al., 2017, s. 65). Informant 2 diskuterte konkrete tilretteleggelser som hun og team på skolen gjorde for å bistå en elev med sosial angst og skolevegring, der hennes rolle som trygg voksen var sentral.

Hun ville jo ikke møte opp heller så det begynte med at vi chattet, bare for å komme i gang med å få til en kommunikasjon og det gjorde vi frem til november når det begynte å nærme seg tentamener og heldagsprøver og sånn.

Informant 2 beskriver her starten på relasjonsbyggingen som måtte gjøres gjennom chat da eleven ikke klarte å møte opp på skolen. Informant 2 måtte derfor tilpasse måten hun kunne snakke med og holde kontakten med eleven på. Etter flere samtaler klarte eleven å møte opp på skolen for å gjennomføre noen tentamener og heldagsprøver, og fikk karakterer i noen fag. Videre beskriver informant 2 flere av tilretteleggelsene som ble gjort for samme elev:

Også ble det koblet på en miljøterapeut som var behjelpelig med å hente og bringe [eleven], sånn at vi begynte på en måte med at [eleven] kom hit for å snakke med meg, ble kjørt, henta og tilbake igjen, også tok vi den samtalen fysisk da i stedet for over chat.

Gjennom samarbeid med miljøterapeut og tydelig planlegging klarte de å gjøre de samtalene de vanligvis ville hatt over chat, til et fysisk møte. Informanten var svært glad for den hjelpen miljøterapeuten stilte med, og kunne ikke gjennomført denne formen for tilrettelegging uten deres hjelp. Som igjen forsterker behovet og nytten av å danne et godt samarbeid med støtteapparatet omkring eleven (Løvereide & Svantorp, 2022, s. 13). De generelle tilretteleggelsene som ble gjort i situasjonen over, kan beskrives som en metode for å legge et godt grunnlag for eleven på. Eleven kan da oppleve mestring gjennom å møte opp på skolen, og har dermed et bedre utgangspunkt for å kunne oppleve mestring på de faglige og sosiale arenaene på skolen.

4.3.2 Faglige tilretteleggelser

Faglige tilretteleggelser vurderes som de tilpassingene som gjøres av informantene i faglige situasjoner og som har innvirkninger på elevenes faglige arena. Informantene legger frem flere konkrete tilretteleggelser de velger å gjøre, og den første jeg har valgt å trekke frem er tilpassingen av muntlig arbeid.

Muntlige fremføringer og presentasjoner er mye brukt som vurderings- og arbeidsmetode på ungdomsskolen, men informantene har erfaringer med at noen elever trekker seg unna disse situasjonene. Unnvikende atferd kan ofte sees i sammenheng med angst hos elever, og kan være forklarende for hvorfor elever ikke klarer å ta del i de muntlige aktivitetene (Øverland & Bru, 2020). Å minimere gruppestørrelsen elevene må fremføre for, viser seg å være en tilpassing som går igjen hos alle informantene. Informant 1 sier at noen ganger kan man «droppe muntlig framføring for de som absolutt ikke vil det, [...] Så kanskje muntlig framføring bare foran to eller tre i klassen, lærer kan også velge to, tre elever så neste gang må det være fire». Informant 2 legger også til, «Det at de da kan bli hørt og ha muligheten til å gjennomføre i mindre grupper, med å trygge de, slik at de da får gjort det». I tillegg legger informant 3 til, «små grupper med noen de kjenner litt godt da [...] der er ikke noe poeng å tvinge elevene til å ha en presentasjon foran 20 stykker». Små grupper for fremføringer er altså en felles tilretteleggelse informantene gjør. Informant 3 forsvarer sitt valg ved å trekke inn at det er ikke behov for å skulle gjennomføre presentasjoner foran 20 medelever. De ferdighetene og kunnskapen elevene får vist er fortsatt den samme, men de slipper unna det unødvendige stresset som de store elevgruppene føre med seg. Dette er i tråd med hva forskning sier om elevers opplevde selvtillit og følelse av mestring i prestasjonssituasjoner, da elever som får vise seg frem og vise hva de kan vil oppleve økt selvtillit (Flaten, 2010, sitert i Flaten, 2015, s. 22). Slike tilpassinger og tilretteleggelser vil også gi mer langsiktige resultater for elever som strever med angst, da gjentatt eksponering til de situasjonene som utløser angst kan være en strategi for å redusere frykten knyttet til det å fremføre (Havik, u.å.)

Det nevnes også av informant 1 at noen ganger kan muntlige fremføringer gjennomføres så lenge noen ønsker er oppfylt. Hun beskriver en situasjon hun erfarte med en tidligere elev der «[eleven] hadde muntlig framføringer og sånn, men [eleven] måtte gjerne sitte kanskje, og hun hadde alltid en person som hun var på gruppe med som hun følte seg trygg på». Eleven kunne altså gjøre fremføringer så lenge det var mulighet for eleven å sitte ned og ha en trygg medelev med i sin gruppe.

Informant 1 beskriver et ønske om å ikke gjøre elevene så annerledes gjennom de tilpassingene hun gjør i sin undervisning, og hun legger ut om hvordan hun har valgt å gjøre dette spesielt i kroppsøving:

jeg har på en måte ikke lyst til å gjøre de så annerledes heller [...] også da har vi en plan a og en plan b. Hvis det ikke funker, ja det sier jeg en del til elever at vi prøver det sånn og

hvis det absolutt ikke går så har vi en plan c, men dette er sånn det skal være – dere prøver så godt dere kan [...]. Ja, det er jo bare sånn om vi må mikse på lagene, eller om de får gå å ta seg en time-out eller gjøre noe helt annet, men at de prøver det de andre gjør og at det ikke alltid blir sånn annerledes. Det er litt med skolesystemet i Norge også, man skal mest mulig prøve å ha de samlet og at folk ikke skal skille seg ut og ja.

Informant 1 velger altså, der det lar seg gjøre, å la elevene delta i de samme aktivitetene som resten av klassen gjør, men har klart flere planer dersom det trengs. Hun poengterer at hun vil at elevene skal forsøke å gjennomføre ordinæroppgaven, men dersom det ikke lar seg gjøre så går de over på en tilpasset versjon eller til plan b. Fokuset i denne formen for tilpassing vil altså være at elevene ikke skal føle seg utenfor den ordinære opplæringen og annerledes fra elevgruppen, da det kan føre til lave mestringsforventninger. Å føle seg som en del av elevgruppen selv om man trenger tilpassinger kan gjøre at eleven føler seg mer inkludert og mer villig til å delta i aktivitetene, som igjen kan forsterke elevenes opplevelse av mestring (Opplæringsloven, 1998, §1-3; Meld. St. (2019-2020), s. 48). I likhet med informant 1, så deler informant 3 også en tilpassing hun gjør der ingen i klassen vil bli sett på som annerledes:

Jeg liker best å tilpasse, men slik at hele klassen er en del av det hvis du skjønner? Noen ganger har jeg latt elevene få bestemme vurderingsmetode selv der de kan velge også gjennomfører vi det i løpet av en uke eller noe. De som da ikke vil presentere slipper det og de som heller vil ha prøve får gjøre det. Funker noen ganger, andre ganger ikke, men slik er det.

Informant 3 beskriver at hun, i noen tilfeller, lar sine elever velge hvilken vurderingsmetode de skal ta i bruk for det emnet de jobber med (Opplæringsloven, 1998, §1-1; Folkvord, 2015). Elevene kan da vise sin kunnskap gjennom den vurderingsmetoden de selv ønsker. Informant 3 er åpen om at i noen tilfeller så vil denne metoden være lukrativ, mens i andre situasjoner så vil den ikke gi de resultatene som er ønsket, og man må derfor være kritisk til når man velger å ta det i bruk. Å la elevene selv velge sin egen vurderingsmetode kan gi elevene en opplevelse av mestring da de kan vise sin kunnskap om emnet gjennom den metoden de preferer. Ved å la hele klassen velge, og ikke bare de elevene som sliter med angstlidelser, så vil den totale elevgruppen være aktive og ingen vil derfor skille seg ut. Gjennom slike tilpassinger kan også lærer sørge for at undervisningen blir gjennomført i det ordinære klasserommet og innenfor samme rammer (Haug, 2015, s. 3).

Ungdomsskolen er det første møtet norske elever har med karakterer, og kan være en stressende faktor for mange. Flere lærere rapporterer også at karakterer er et dilemma for dem, da lærer vil gi en rettferdig og riktig karakter, men samtidig ønsker de at elevene deres oppnår så gode resultater som mulig. Karaktersettingen omtales som den verste tiden av året og kan beskrives som en stresskilde for flere lærere (Fjørtoft, 2022, s. 52). Informant 2 har i flere tilfeller valgt å ikke legge press på sine elever med karakterer, og har opplevd at å lette på dette presset kan gjøre skolehverdagen enklere for noen av hennes elever med angstlidelser. «Det blir jo ikke bedre når du ikke rekker å øve og det blir for tungt. Hvis du får en toer så var det jo ikke vits, det blir på en måte en forsterking. Så vi har på en måte ikke hatt så fokus på karakterer» (informant 2). I tillegg beskriver hun at noen elever opplever lært hjelpeløshet og mangel på motivasjon dersom de gjennomfører en vurdering og får en karakter de ikke var fornøyd med. Det resulterer da i at eleven ikke ser poenget med å øve eller tvinge seg selv til å gjennomføre, selv om de ikke har fått øvd eller vært en del av gjennomgangen på skolen.

Informant 2 vurderer det også som viktigere at elevene har kapasitet til å møte opp på skolen og være en del av fellesskapet, enn å fokusere på hvilke karakterer de har. Hun

ønsker å fokusere på den mestringen elevene opplever ved å ta del i de sosiale og aktive aspektene av skolen, da det er sosial angst som holder tilbake de elevene hun beskriver. Informant 2 legger også til at i noen tilfeller er karakterer en motivasjonsfaktor, men at det er veldig individuelt. Karakterer kan altså bidra til en form for motivasjon hos elevene ved «at de skal søke seg inn på videregående så da var det litt motiverende når man må kjempe med karakterer» (informant 2).

4.3.3 Sosiale tilretteleggelser

Sosiale tilretteleggelser vurderes som de tilpassingene som skjer på den sosiale arenaen, og som kan spille inn på elevenes sosiale samvær både med medelever og andre skolepersonell.

Gode overganger ble introdusert som en faktor som påvirker elevenes opplevelse av mestring, men informantene omtaler også gode overganger i tilknytning til sosiale tilretteleggelser (Havik, u.å.). Informant 1 beskriver at en av de tilretteleggelsene hun gjør for sine elever er å gi dem en mulighet til å selv skape gode overganger. «Ja, at det ikke bare er vi som gjør det lett, «dette skal jeg ordne for deg», for da blir det på en måte sånn at dette skal ikke jeg stå i selv, jeg går hjem igjen ferdig med det» (informant 1). Det kan forstås at informant 1 ønsker at elevene selv skal ta del i de utfordrende situasjonene, og ikke kun være avhengige av at andre løser det for dem (Ryan & Deci, 2000, sitert i Uthus, 2020, s. 192.) Informant 1 beskriver de tilretteleggelsene hun gjør som relevant for alle hennes elever, men at det har vært et stort fokus for de elevene hun har som sliter med angstlidelser. En konkret situasjon som ble tatt opp i intervjuet blir beskrevet som følger:

Men da var det liksom, eneste kravet for at hun skulle få reise litt før var at hun gikk rundt og sa til noen at hun hadde reist og avtale at de snakkes i morgen. [...] da fikk hun sagt at hun reiste, og det gjorde at hun kom seg på skolen dagen etterpå. [...] vi passer på at den overgangen faktisk er fin slik at det blir fint å skulle komme tilbake igjen dagen etterpå eller stå i den samme tingen da. (informant 1)

Eleven ønsket etter en periode å dra hjem, da de ikke hadde kapasitet til å delta lenger. Eleven fikk da i oppgave av lærer å si ifra til hvert fall en av sine venner at de skulle reise hjem, og fikk dermed dannet en god avslutning på dagen og samtidig en god overgang. Eleven avtalte med sine venner at de skulle snakkes dagen etterpå, og det ble dermed skapt en forventning av å møte opp på skolen dagen etter. Selv om dagen hadde vært utfordrende og litt trøblete for eleven så klarte eleven å møte opp på skolen dagen etter, fordi de selv klarte å danne en god overgang. Som nevnt i sitatet så beskriver informant 1 denne evnen til å selv danne gode overganger som nyttig da det kan hjelpe elevene med å stå i lignende situasjoner i fremtiden.

I likhet med scenarioet som ble beskrevet over, forteller informant 1 også om situasjoner der hennes elever velger å komme på skolen dagen etter fordi lærer har satt en forventning til dem:

Og bare, det er helt utrolig at når en elev får høre det her «vi snakkes i morgen», det er så mange ganger at jeg har elever som jeg tror ikke kommer på skolen også får de den setningen der, om det er fra en lærer eller en medelev, så kommer de dagen etterpå for det er faktisk noen som forventer det.

Ved å stille forventninger til elevene om at de skal snakkes dagen etterpå, så kan det være nok for at noen elever klarer å komme seg tilbake på skolen. Dette kan knyttes opp mot Deci & Ryan (2000) sine tanker baster på autonomi og selvbestemmelse, da eleven tar valg basert på sin egen vilje og interesse (Sitert i Uthus, 2020, s. 192). Informant 1 omtaler ikke dette eksemplet nødvendigvis som en tilretteleggelse, men som et sosialt tiltak hun

gjør for å gi elevene et bedre utgangspunkt for neste skoledag. Dette tiltaket har da vist seg å være effektivt for å få elevene til å komme på skolen, selv om de sliter med ufrivillig skolefravær, og elevene vil da kunne oppleve mestring.

Informant 2 beskriver en konkret tilretteleggelse hun gjør for en av sine elever med sosial angst, der det å møte andre elever i gangen, garderoben eller skolegården kan utløse et anfall. Eleven har dermed behov for en alternativ inngang for å komme seg inn i skolebygget, og informant 2 beskriver det slik:

For hennes del at hun så at hun klarte det, men da har det vær veldig sånn passet på å avtale tidspunkt når de andre elevene ikke er ute i friminuttene eller er synlige, og på en måte sluse henne inn bakvegen. At de skal ikke vite - se henne eller vite at hun er her.

Gjennom planlegging og alternative løsninger har de funnet en løsning som gjør at elevene klarer å komme seg på skolen. Informant 2 beskriver det som veldig positivt og givende å se hva eleven får til bare gjennom noen få tilpassinger, og at deres mål er å gjøre eleven så god som mulig. «At vi legger til rette for at [eleven] skal få det til og at [eleven] ser at vi prøver å gjøre [eleven] god», er slik informant 2 beskriver hva de ønsker å få ut av denne formen for sosial tilrettelegging. Det er et ønske om at eleven skal vite at de har et støttesystem som vil det beste for dem (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3; Damsgaard, 2013, s. 57; Meld. St. (2019-2020)). I tillegg så vil disse tilretteleggelserne som gjøre det mer overkommelig for eleven å møte opp på skolen, være et grunnlag for å forsterke elevenes egen opplevelse av mestring. Dersom eleven opplever at de mestrer det å komme på skolen vil de kunne ha anlegg for å mestre andre aspekter av skolehverdagen i tillegg.

4.3.4 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg trekke inn de tilretteleggelserne for mestring som informantene gjør for å drøfte hvordan tilretteleggelser innenfor det ordinære opplæringstilbudet kan virke forebyggende for fremtidige spesialpedagogiske tiltak.

Tilrettelegging innenfor det ordinære opplæringstilbudet kan være forebyggende mot spesialpedagogiske tiltak på ulike måter. Jeg mener at tilrettelegging innenfor det ordinære opplæringstilbudet kan være et kraftfullt virkemiddel for å forebygge behov for spesialpedagogiske tiltak for elever med angstlidelser (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Tilrettelegging kan defineres som handlingen for å gjøre ting enklere eller mindre vanskelig for noen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). I skolesammenheng kan tilrettelegging referere til en rekke aktiviteter rettet mot å hjelpe elever med å lære og lykkes. Dette kan inkludere støtte innenfor det generelle, faglige og sosiale feltet på skolen.

For det første mener jeg at tilrettelegging innenfor det ordinære klasserommet kan forebygge behov for spesialpedagogiske tiltak ved å ruste elever med angstlidelser med nødvendige verktøy for å håndtere angsten. Informantene beskriver tiltak de gjør, slik som å la elevene selv skape gode overganger og avslutninger. Jeg vurderer disse tiltakene som positive, da de gir elevene selv en mulighet til å ta del i prosessen, og kan ruste elevene for lignende situasjoner i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dersom eleven har en verktøykasse og en *mal* på hva de kan gjøre dersom de må trekke seg fra klasserommet eller sosiale situasjoner, kan det gjøre det mer overkommelig for elevene å stå i situasjoner som normalt kan trigge angsten. Tilretteleggelserne kan derimot virke mindre effektive dersom tiltakene er mer rettet mot håndtering av symptomene på angst, og ikke de grunnleggende årsakene. Dersom tiltakene ikke er utstyrt slik at de jobber for å løse de underliggende problemene, kan det føre til at eleven ikke opplever en helhetlig endring, men kun midlertidige løsninger og kan miste motivasjonen (Deci & Ryan, 2008, s. 183). Kortsiktige tilretteleggelser kan være svært nyttige og effektive på hensiktsmessige områder, men der det kreves en fullstendig løsning vil jeg vurdere det

som mer effektivt å fokusere på langsiktige mål. Langsiktige mål kan bestå av flere kortsiktige løsninger som alle jobber mot en felles løsning. Informantene beskriver selv at de ønsker å fokusere på tilretteleggelser som føles langsiktige, og gjennom å la elevene selv skape gode overganger og avslutninger vil det kunne virke forebyggende for mulige spesialpedagogiske tiltak da elevene danner seg mestringsstrategier som kan brukes på flere områder (Lazarus & Folkman, 1984, s. 150).

For det andre kan tilretteleggelser som bidrar til å redusere stigma rundt mental helse gjennom å fremme et åpent og inkluderende miljø være positivt for hele elevgruppen. I de tilretteleggelsene som gjøres innenfor det ordinære klasserommet kan det være relevant å gjøre tilpassinger som kan fremme hele klassen og bidra til et positivt læringsmiljø for alle (Skoe & Bølstad, 2022, s. 108). Skolen som en helsefremmende arena skal bidra til at alle elever opplever skolen som et miljø for læring og utvikling, gjennom temaer som for eksempel folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). På den ene siden kan inkluderingen av folkehelse og livsmestring være positivt da temaer som mental helse kan få en større plattform. På den andre siden kan det være utfordrende å diskutere mental helse på en effektiv og inkluderende måte uten hensiktsmessig kompetanse innenfor temaet. Informantene viser seg noe enig i dette da de selv omtaler deres egen kompetanse om angst som for snever. Man kan derfor argumentere at lærere generelt ikke har nok formell kunnskap om mental helse til å kunne gi alle elever i Norge et likeverdig tilbud. Samarbeid med skolehelsetjenesten kan derfor være en effektiv løsning, dersom skolene vurderer at elevgruppen har behov for mer kunnskap og verktøy knyttet opp mot mental helse (Suto et al., 2021, sitert i Løvereide & Svantorp, 2022, s. 13). Lærere kan derimot danne et trygt og imøtekommende læringsmiljø gjennom effektiv relasjonsbygging og klasseledelse, som kan legge et grunnlag for helsefremming og kommunikasjon om mental helse (Skrøvset et al., 2017, s. 51). Dersom elevene opplever at de har rom for å spørre, utforske og være åpne med andre i skolen, kan det gjøre det mindre stigmatiserende for elevene å snakke om sin mentale helse som kan ha positive ringvirkninger for voksenlivet (Evensen, 2017).

Tilretteleggelser innenfor det ordinære opplæringstilbudet kan bidra til å fremme tidlig innsats, som kan være nøkkelen for å forhindre at angstlidelsene blir mer alvorlige og vil kreve spesialpedagogiske tiltak (St. meld nr. 16 (2006-2007); Utdanningsdirektoratet, 2022a). Et sentralt tema i intervjuene var elever med angstlidelser som også strever med skolevegring. Informantene bekrefter at de to utfordringene overlapper hverandre i stor grad, og at det er et sammensatt problem der de har møtt på mye motstand. Skolevegring som et resultat av angst kan være en av utfordringene som kan ha nytte av tilretteleggelser som fremmer tidlig innsats (Havik, 2018, s. 105). Jo tidligere man klarer å fange opp de elevene som står i fare for å utvikle skolevegring, desto mer overkommelig vil det være å håndtere utfordringen. Informantene trekker inn tilretteleggelser slik som alternative innganger, fleksible oppmøtetider og forutsigbarhet i skolehverdagen som tiltak som forebygger den angsten som gjør at elevene holder seg hjemme fra skolen. Det kan derfor argumenteres for at de tiltakene som gjør angsten mindre fremtredende kan virke forebyggende mot skolevegring hos de samme elevene (Øverland & Bru, 2020). I motsetning finner også forskning at de elevene som strever både med angstlidelser og skolevegring kan ha behov for tilrettelegging for begge utfordringen, da det å løse en vil ikke nødvendigvis løse den andre (Ingul & Nordahl, 2013, s. 8; Havik, 2018, s. 62). Det vil ikke være alle situasjoner der tilrettelegginger og tidlig innsats vil være nok for å gi elevene den hjelpen de trenger, og noen ganger vil det være spesialpedagogiske tiltak som må til for at eleven skal få et tilfredsstillende utbytte av skolehverdagen (Opplæringsloven, 1998, §5-1).

Tilrettelegging innenfor det ordinære opplæringstilbudet kan derfor være effektivt forebyggende mot spesialpedagogiske tiltak for elever med angstlidelser. Gjennom å bidra

til individualiserte, støttende tilrettelegginger for elevene, og fremme inkluderende, positive sosiale interaksjoner, skape et trygt og støttende læringsmiljø, så kan lærere hjelpe alle elever til å trives i skolehverdagen (Skrøvset et al., 2017, s. 51; Skoe & Bølstad, 2022, s. 108). I tillegg kan en slik form for tilnærming bidra til den helhetlige danningen og utdanningen av elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9), bygge motivasjon, opplevd mestring og elevenes selvtillit (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 22).

5 Avslutning

Dette masterprosjektet har rettet fokus mot læreres opplevelser og erfaringer med elever med angstlidelser i ungdomsskolen. Hovedmålet har vært å undersøke hvordan disse lærerne tilrettelegger for mestring for elevene med angstlidelser. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg mulighetene til å bedre forstå nyansene som inngår i lærerarbeidet, spesielt knyttet til tilrettelegging som forebyggende mot spesialpedagogiske tiltak.

Problemstillingen til masteroppgaven *Hvordan tilrettelegger lærere i ungdomsskolen for mestring for elever med angstlidelser?* er besvart etter beste evne.

I denne delen av masteroppgaven vil jeg legge frem mine mest sentrale funn og koble dem opp mot hverandre. Deretter vil jeg kommentere på mulige retninger for videre forskning.

5.1 Mine funn

Funnene mine peker på at læreres arbeid med elever med angstlidelser fører til økt arbeidsmengde og en større ansvarsrolle. Økningen bidrar til stress og utbrenthet blant lærere. Relasjonsarbeidet med elevene er en kilde til motivasjon, men lærere som opplever utbrenthet kan også bli mindre engasjerte og mindre motiverte i arbeidet, noe som vil negativt påvirke deres forhold til elevene. Disse funnene er i tråd med forskning der sammenhengen mellom læreres psykiske helse og arbeidsforhold studeres (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Fjørtoft, 2022, s. 52). Informantene rapporterer mangel på formell kompetanse og kunnskap om mental helse, og ønsker seg et mer omfattende og tilgjengelig helsetilbud i skolen. Informantene snakker varmt om det samarbeidet de gjør med helsetjenestene, selv om samarbeidet også beskrives som utfordrende. Lærere kan lette noe av arbeidsmengden ved å samarbeide med andre fagpersoner som miljøterapeuter, barnevernsarbeidere og sosialarbeidere. Ved å samarbeide med fagpersonell kan lærere få bedre innsikt i elevens angstlidelse og mer effektivt utvikle tilbud som møter elevenes spesifikke behov (Hvidsten & Wilhelmsen, 2019, s. 60). En økning i samarbeidet mellom lærere og helsetjenester vil derimot også resultere i en økning av læreres arbeidsmengde, da samarbeid vil kreve tid, struktur og organisatorisk arbeid.

I tillegg viser mine funn at elevenes opplevelse av mestring er sterkt knyttet til de relasjonene elevene har med sine medelever og ansatte ved skolen. I lys av Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell, og mikro- og mesonivåene ble elevenes behov for relasjoner og støtte diskutert som potensielle faktorer for mestring. Funnene peker mot et behov for en helhetlig forståelse av elevenes miljø og umiddelbare samhandlinger som svært relevante i forståelsen av relasjoner og støtte som faktorer for mestring. Mikro- og mesonivåene bidrar til innsikt i hvordan faktorene både positivt og negativt påvirker elevene og hvilke utfordringer og muligheter de kan føre til. Elevenes faglige og sosiale mestring påvirkes av faktorene, og man kan derfor argumentere at denne helhetlige forståelsen omkring eleven vil være nødvendig å ta hensyn til i utviklingen av pedagogiske strategier for å tilrettelegge for mestring (Skoe & Bølstad, 2022, s. 108).

Videre peker funnene på at støttende tilrettelegginger som fremmer positive sosiale interaksjoner, skaper et godt læringsmiljø og som bidrar til elevenes helhetlige dannelse, vil være effektivt forebyggende mot spesialpedagogiske tiltak for elever med angstlidelser.

Tilretteleggelser innenfor det ordinære opplæringstilbudet kan ruste elevene med verktøy for å håndtere angsten. Informantene beskriver tiltak der målet er å la elevene selv få utvikle gode strategier, og de viser til positive resultater i lignende situasjoner i etterkant. Tiltakene omhandler det å bidra til gode overganger og avslutninger, legge til rette for et læringsmiljø som fremmer mestring, og tidlig innsats. Dette er i tråd med statlige styringsdokumenter som omtaler tilpasset opplæring som en strategi som skal fremme elevens potensialer uansett forutsetninger (Meld. St. (2019-2020), s. 48).

Resultatene viser at tilretteleggelser innenfor den ordinære opplæringen vil være forebyggende mot spesialpedagogiske tiltak for elever med angstlidelser, men hvordan vil lærere sin økende arbeidsmengde og elevenes behov for støttesystem påvirke disse tilretteleggelserne? Først og fremst vil læreres arbeidsmengde, helse og opplevelse av mestring i arbeidet påvirke deres evne til å utøve læreryrket (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Stress og utbrenthet blant lærere kan ha stor betydning for hvordan tilrettelegging innenfor det ordinære utdanningstilbudet gjøres. Når lærere blir overveldet av stress, har de en tendens til å bli mindre effektive i rollene sine, noe som kan påvirke elevenes læringsutbytte negativt. Lærere som opplever høye nivåer av stress og utbrenthet kan da slite med å håndtere arbeidsmengden og møte elevenes behov. Dette er i tråd med Lazarus og Folkman (1984) sin beskrivelse av hvordan stress oppstår som følge av at de kravene miljøet rundt oss stiller ikke samsvarer med de evnene vi har (s. 21).

De relasjonene lærere og elever har vil være avgjørende for tilretteleggingen innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Informantene påpeker i flere situasjoner at deres relasjoner med elevene og den kontinuerlige relasjonsbyggingen de gjør, sterkt påvirker deres evner til å effektivt tilrettelegge for sine elever. Lærere vil kunne oppleve utfordringer i utformingen av tilretteleggelser dersom de ikke kjenner elevene godt nok (Damsgaard, 2013, s. 57). De vil ikke ha nok kunnskap om elevene sine styrker og svakheter, og utformingen av de pedagogiske strategiene vil da være utfordrende. Elevene har derfor behov for lærere som har evne til god relasjonsbygging slik at de kan utforme tiltak som fremmer deres utvikling og læring (Spurkeland, 2012, s. 17; Skrøvset et al., 2017, s. 27). Gode relasjoner mellom lærer og elev vil også bidra til en følelse av tilhørighet hos eleven, kan bidra til deres opplevelse av trygghet i læringsmiljøet (Folkvord, 2015). Lærere som opplever arbeidsmengden som overkommelig og innenfor deres evne, vil ha et godt utgangspunkt for å danne gode relasjoner med sine elever. Følgende vil lærerne ha mulighet til å være tilgjengelig og positivt til stede i elevenes støttesystem.

Motsatt, så kan lærere som opplever mye stress og utbrenthet i yrket ha utfordringer med å danne gode relasjoner med sine elever, som følgende kan påvirke det ordinære opplæringstilbudet. Lærere som står i mye stress, kan trekke seg bort fra elevene og dette vil svekke kommunikasjonen mellom dem. Forskning viser til god kommunikasjon som sentralt knyttet til elevenes støttesystem og hvordan kommunikasjonen foregår vil legge føringer for hvordan ulike situasjoner håndteres (Damsgaard, 2013, s. 57; Skrøvset et al., 2017, s. 31). Følgende vil svake relasjoner og dårlig kommunikasjon føre til et usikkert, uproduktivt miljø der gode tilpassinger innenfor det ordinære tilbudet vil være utfordrende å gjennomføre (Løvereide & Svantorp, 2022, s. 13). I lys av Bronfenbrenner (1979) kan vi forstå læreren som en direkte påvirkningskilde i elevenes mikronivå, og på grunn av dette vil relasjonen mellom elev og lærer ha stor betydning for de videre samspillene i mesonivået. Dersom lærer har dårlig relasjon med en elev kan det være mer utfordrende å danne et godt samarbeid med hjemmet og hjelpetjenester, som alle er avhengige av at skolen skal kjenne elevenes styrker og svakheter.

5.2 Videre forskning

I oppgaven min har jeg undersøkt læreres opplevelser og erfaringer med tilrettelegging for mestring for elever med angstlidelser i ungdomsskolen. Jeg har lagt mitt fokus på lærerperspektivet, og har derfor ikke snakket med elever med angstlidelser i ungdomsskolen. Mine funn er farget av læreres egne opplevelser og erfaringer, og det vil derfor være viktig å stille seg kritisk til dem. Lærerperspektivet vil ikke nødvendigvis sammenfalle med elevperspektivet, og denne forskjellen vil være viktig å ta i betraktning. For videre forskning kan det derfor være relevant å undersøke elevenes egne opplevelser og erfaringer med opplevd mestring på ungdomsskolen, og hvordan elevene opplever at deres opplevelse for mestring blir ivare tatt gjennom tilretteleggelser innenfor den ordinære opplæringen. I tillegg kan observasjonsstudier av lærere gjøres for å undersøke mer nøyaktig hvilke tilretteleggelser lærere gjør i praksis.

Referanser

- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbud, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2022). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge: Folkehelse rapporten – Helsetilstanden i Norge*. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=&h=1>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-22-1989)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brenna, M. I. (2016). *Angst og tilpasset opplæring: Hva kan lærere gjøre for å tilpasse opplæringen for elever med angst?* [Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark]. Brage Inn. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2408667/Brenna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bufdir. (u.å.). Skolefravær og skolevegring. Hentet 13. mars 2023 fra <https://www.bufdir.no/foreldrehverdag/skolebarn/skole-vennskap-og-mobbing/skolefravar-og-skolevegring/>
- Damsgaard, H. L. (2013). Lærerlivskvalitet – erfarne lærers opplevelse av skolehverdagen. *Spesialpedagogikk*. 7(13). 56-66. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Spesialpedagogikk%207%202013.pdf>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <http://doi.org/10.1037/a0012801>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. Desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ditlefsen, H. & Weiby, H. E. (2023, 15. mai). Ingeborg (20) slet med sosial angst – nå hjelper hun andre. *NRK Sørlandet*. <https://www.nrk.no/sorlandet/e-risk-er-et-nytt-digitalt-verktoy-for-ungdom-som-sliter-med-angst-1.16402367>
- Ekornes, S. M. (2016). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: The Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental

- Health Problems. *Scandinavian Journal of Education Research*. 61(3). 333-353.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes Psykososiale Miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Evensen, M. (2017, 11. november). Psykiske plager i ungdomsårene setter varige spor. *Forskning.no*. <https://forskning.no/psykiske-lidelser-barn-og-ungdom-kronikk/kronikk-psykiske-plager-i-ungdomsarene-setter-varige-spor/1161296>
- Fjørtoft, H. (2022). Karakterer i skolen. Krevende i bruk – vanskelig å klare seg uten. *Spesialpedagogikk*, 2(22), 51-55.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/karakterer-i-skolen.-krevende-i-bruk--vanskelig-a-klare-seg-uten/>
- Flaten, K. (2015). Psykisk helse, normalitet og angst. *Spesialpedagogikk*, 2(15), 20-25.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/psykisk-helse-normalitet-og-angst/>
- Folkvord, K. A. (2015, 12. mai). Klasseledelse og elevers motivasjon for læring. *Læringsmiljøsentret*. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/dette-vet-vi-om-motivasjon-og-laerelyst#/>
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. 1(15). 1-14. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.
- Havik, T. (u.å.). Barn eller unge som ikke makter eller vil gå på skolen. *Magasinet psykisk helse*. <https://psykiskhelse.no/psykiskoppvekst/utviklingsarenaer-og-overganger/barn-eller-unge-som-ikke-makter-eller-vil-ga-pa-skolen/>
- Helsedirektoratet. (2021). Sektorrapport om folkehelse 2021 [nettdokument]. Oslo: Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 20. oktober 2021, lest 09. mai 2023). Tilgjengelig fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/sektorrapport-om-folkehelse>
- Helsedirektoratet. (2006). Nasjonal faglig retningslinje for det helsefremmende og forebyggende arbeidet i helsestasjon, skolehelsetjeneste og helsestasjon for ungdom [nettdokument]. Oslo: Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 18. januar 2023, lest 09. mai 2023). Tilgjengelig fra <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten>
- Hvidsten, B. B. & Wilhelmsen, G. B. (2019). Ungdomsskolelærernes erfaring med oppmelding til PPT og samarbeid med aktuelle aktører når elever oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. *Spesialpedagogikk*, 5(19). 51-63.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/10/29/Spesialpedagogikknr52019.pdf>
- Håkonsen, K. M. (2015). *Psykologi og Psykiske Lidelser* (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2016) "Skolens oppgave og funksjon i samfunnet" i *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (s. 119-160). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ingul, J. M. & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12(1), 12-25. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychological Review*, 28(3), 451-471. <http://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kostøl, A. & Maursethagen, S. (2011) Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap – kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skolen med lite atferdsproblemer. *Paideia – Tidsskrift for profesjonell pædagogisk praksis*, 2(11), 38-48. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/129406/175232>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Strategi for ungdomstrinnet: Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skrivning. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276b_strategi_for_ungdomstrinnet.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer
- Leikanger, E., Ingul, J. M. & Larsson, B. (2012). Sex and age-related anxiety in a community sample of Norwegian adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(1), 150-157. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00915.x>
- Lekhal, R. & Drugli, M. B. (2019). 4 faktorer som fremmer barns livsmestring. *Første steg*, 1(19), 50-53. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/4-faktorer-som-fremmer-barns-livsmestring/>
- Løvereide, S. & Svantorp, I. (2022). Skolens ansvar når barn har dårlige levekår. *Spesialpedagogikk*, 2(22), 10-14. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/09/05/BedreSkole-0222-web.pdf>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærlyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Norsk Helseinformatikk. (2020, 28. mai). *Panikkangst, oversikt*. <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/angsttilstander/panikkklidelse-oversikt/>

- Norsk Helseinformatikk. (2022, 5. April). *Skolevegring*.
<https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/barnepsykiatri/skolevegring/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rosa, M. & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution from Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-316. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Rødal, A. (2016, 30. august). Lærere ønsker mer kunnskap om psykisk helse. *Forskning.no*. <https://forskning.no/partner-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/laerere-onsker-mer-kunnskap-om-psykisk-helse/400442>
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*, 1(21), 20-23.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>
- Setsaas, V. (2022). «Angst – eller det vi kaller engstelighet»: En kvalitativ studie av hvordan tre lærere legger til rette for en trygg skolehverdag for elever med angst. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3005303>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). Grunnskolen og videregående skole: Trivsel og stress blant lærere. *Bedre skole*, 2(17). 72-81.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/grunnskolen-og-videregaende-skole-trivsel-og-stress-blant-larere/>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoe, F. F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen. Hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skrøvset, S., Maursethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Stranden, A. L. (2021, 8. oktober). Disse seks grepene fra lærere skaper ro i klasserommet. *Forskning.no*. <https://forskning.no/arbeid-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/disse-seks-grepene-fra-laereren-skaper-ro-i-klasserommet/1918108>

- Thagaard, T. (2018). De kvalitative metodenes egenart og det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvalitative metoder. I Thagaard, T. *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget, s.11-42.
- Thorsen, E. M. (2012). *Læreres opplevelse av angstbegrepet, angstens påvirkning på læring og tilrettelegging*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/185814/Thorsen%2c%20Elisabeth.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring – teori og praksis. *Spesialpedagogikk*, 5(14). 41-58. <http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%205%202014.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29. mars). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 07. juli). *PP-tjenesten (PPT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 191-206. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- World Health Organization. (2019). Mental and behavioral disorders. I *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (10. Utg). <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F40-F48>
- Øverland, K. & Bru, E. (2020, 15. oktober). Hvordan kan lærere oppdage og hjelpe elever med angst? *Læringsmiljøsentret*. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/angst-og-depresjon-hos-skoleelever#/>

Vedlegg

Vedlegg 1) Intervjuguide

Vedlegg 2) Samtykkeskjema

Vedlegg 1

Intervjuguide

Mål: Undersøke hvilke erfaringer lærere har med elever med angstlidelser på ungdomstrinnet, og hvilke tilretteleggelser de gjøre for elevene slik at de kan oppleve mestring i løpet av skoledagen.

Tidsgrense: Ca. 1 time

Skolenivå: Ungdomsskolen

Hvem skal intervjues: 3-5 lærere på ungdomstrinnet som har erfaring med elever med angstlidelser (ikke avklart akkurat hvor mange)

S1: I din erfaring som lærer, hvordan har du opplevd å ha elever med angstlidelser i skolen?

(Med angstlidelser menes alle former for diagnostisert angst, generalisert angstlidelse, sosial angst, tvangslidelser, panikkangst og fobisk angst, og posttraumatiske stresslidelser)

POTENSIELLE OPPFØLGINGSSPØRSMÅL:

- Kan du fortelle om en situasjon eller elev du husker?
- Hvilke former for angstlidelser dreier det seg om?
- Hvilke andre instanser er involvert?

S2: Ut ifra hva du har opplevd som lærer, hvordan uttrykker elevene seg om sin egen angstlidelse?

(uttrykkelser kan være muntlige, skriftlige og kroppslige, gjennom skolearbeid)

POTENSIELLE OPPFØLGINGSSPØRSMÅL:

- Er de åpne om lidelsen eller legger de skjult på det?
- Om de ikke uttrykker seg, hva tenker du?
- Hvor involvert er foresatte?

S3: Hvilke faktorer rundt eleven tror du mest påvirker deres opplevelse av egen mestring?

(med faktorer menes forhold rundt eleven, dagsform, tidligere erfaringer, temaet for undervisningen, oppgavetekster, gruppeinndelinger, vurderingsformer, kunnskapsferdigheter, klassemiljø osv.)

POTENSIELLE OPPFØLGINGSSPØRSMÅL:

- Du nevnte ... kan du utdype mer om det?
- Hvorfor tror du ... har en så stor innvirkning?

S4: I din erfaring som lærer, hvordan kan elevenes angstlidelse påvirke deres egen opplevelse av mestring?

(læreres egne tanker om hvordan angstlidelsene kan påvirke elevene selv)

POTENSIELLE OPPFØLGINGSSPØRSMÅL:

- Du nevnte ... kan du utdype mer om det?

S5: Hvilke tilretteleggelser gjør du for elevene slik at de opplever mestring i skolehverdagen?

(tilretteleggelser kan være rettet mot den generelle skoledagen, undervisningstimer, individuelle oppgaver, lekser, prøver, sosialt)

POTENSIELLE OPPFØLGINGSSPØRSMÅL:

- Du nevnte ... kan du utdype mer om det?
- Er det noen tilretteleggelser som har fungert bedre enn andre?
- Er det noe du har prøvd som ikke har fungert like bra?

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

Læreres tilrettelegging for mestring for elever med angstlidelser?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med elever med angstlidelser på ungdomstrinnet, og hvilke tilretteleggelser lærere gjøre for elevene slik at de opplever mestring i løpet av skoledagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å hente inn data om læreres arbeid med tilrettelegging for mestring for elever med angstlidelser på ungdomstrinnet. Prosjektet er basert på følgende problemstilling: *hvordan kan lærere tilrettelegge skolehverdagen for elever med angstlidelser slik at de opplever mestring?* Forskningsprosjektet blir gjennomført som en del av et masterprosjekt ved NTNU sitt fakultet for grunnskolelærerutdanningen 5-10. Datainnsamlingen vil være hovedkilden av data som skal brukes for å belyse prosjektets problemstilling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta i forskningsprosjektet da dette skrivet blir sendt til lærer som jobber på ungdomsskolen. I tillegg ønsker jeg at lærere som vil delta i forskningsprosjektet har erfaring med elever med angstlidelser.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette å delta i et intervju som vil vare i omtrent en time. Intervjuet vil bestå av om lag fem spørsmål og har som formål å belyse dine egne erfaringer og meninger omkring temaet. Gjennom intervjuet vil jeg aktivt ta notater av det som blir sagt, men samtalen mellom oss vil også bli tatt opp ved bruk av lydopptaker. Lydfilene vil slettes etter at dataen er transkribert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene som hentes inn vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder for masterprosjektet. Ditt navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 23. mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Listen med navn og kontaktopplysninger vil slettes, og lydopptakene vil også bli slettet. Ingen av opplysningene vil bli brukt i senere forskning. Dersom dette blir aktuelt, vil du kontaktes direkte.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU ved prosjektansvarlig Vibeke Gilje Sanne. Epost: vibeke.gilje.sanne@ntnu.no
- NTNU ved student Toril Turmo Flotten. Epost: toriltf@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. Epost: thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Vibeke Gilje Sanne
(Veileder)

Toril Turmo Flotten
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres tilrettelegging for mestring for elever med angstlidelser*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

