

Vera Leinan Hansen

# Angst i skolen: En kvalitativ studie av læreres opplevelser og erfaringer med elever med angst og lærerrollen på mellomtrinnet (5.-7.trinn) – basert på intervju med lærere.

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk

Veileder: Ellen Saur

Mai 2021



Vera Leinan Hansen

**Angst i skolen: En kvalitativ studie av læreres opplevelser og erfaringer med elever med angst og lærerrollen på mellomtrinnet (5.-7.trinn) – basert på intervju med lærere.**

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk  
Veileder: Ellen Saur  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Formålet med denne studien er å få et innblikk i læreres opplevelser og erfaringer rundt arbeidet med elever med angst på mellomtrinnet, 5.-7.trinn. Studien ser både på hvordan lærerne erfarer de kan hjelpe elevene med angst, men også hvordan de opplever arbeidet påvirker lærerrollen. Dette er undersøkt med lærernes perspektiv som utgangspunkt. Med dette som mål ble det benyttet en kvalitativ forskningsmetode med fenomenologisk tilnærming, for intervju av fire lærere.

Lærerne ble rekruttert til studien med kriterier som sikret at de hadde relevante erfaringer å bidra med. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker, og deretter transkribert til tekstdokument. Det ble benyttet kategorisering og meningsfortetting i bearbeidingen av data. For å få fram lærernes perspektiver er funnene presentert for seg selv, i støtte av sitater. Gjennom intervjuene kom det fram mange interessante erfaringer og funn, som danner grunnlaget for studiens drøfting og svar på forskningsspørsmålene studien dreier seg rundt.

Studien har ikke som hensikt å være generaliserende, men heller bidra til økt kunnskap ved å forsøke å besvare to forskningsspørsmål – med bruk av lærernes erfaringer og opplevelser. Lærerne erfarer flere kjennetegn og typer angst hos elevene som er i tråd med forskningslitteraturen. Videre opplever de at angsten påvirker elevenes faglige og sosiale utbytte i skolen. Trygghet og relasjoner er noe lærerne ser viktigheten av og legger til grunn før de kan hjelpe elevene med angst. Lærerne opplever at arbeidet med elevene med angst påvirker lærerrollen på flere måter, og møter derfor utfordringer i arbeidet med elevgruppen. De mener selv at sin egen kompetanse om angst ikke er tilstrekkelig, og uttrykker et ønske om mer kompetanse og veiledning. Foruten manglende kompetanse om angst er blant annet mangel på tid og ressurser daglige utfordringer. Lærerne formidler at det ikke er mulig å stå alene i arbeidet med elevene med angst, og viser til at samarbeid med både hjelpetjenester og hjemmet er særs viktig.

## Abstract

The purpose of this study is to gain an insight to teachers' experiences around working with students with anxiety at the intermediate level in school, grades 5-7. The study looks at how teachers experience they can help students with anxiety, but also how they experience that the work affects their role as a teacher. This has been examined with the teachers' perspective as a grounding point. With this in mind, a qualitative research method with a phenomenological approach was taken into use. Interviews with four teachers were conducted for the purpose of the study.

The teachers were recruited to the study based on criteria to ensure that they had relevant experiences to contribute to the study. The interviews were recorded on an audio recorder, and then transcribed into text documents. Categorization and desification of meaning were used methods in the processing of data. To bring focus to the teachers' perspectives, the findings are presented for themselves, in support of quotations from the interviews. Through the interviews, many interesting experiences and findings emerged. This forms the basis for the study's discussion and answers to the research questions the study revolves around.

The purpose of the study is not to have a generalizing result, but rather to contribute to increased knowledge. In doing so, the study makes an attempt to answer two research questions – using the teachers' experiences. The study shows that the teachers experience several characteristics and types of anxiety in the students, that are in line with the research literature. Furthermore, they experience that anxiety affects student's academic and social attribution and development in school. A sense of safety and relations to others, are something the teachers see the importance of. They put in groundwork here, before they can help the student with anxiety in different settings. The teachers experience that working with the students with anxiety affects their role as a teacher in several ways. Therefore, they meet a variety of challenges in the work with these students. The teachers themselves believe that their own competence on anxiety is not sufficient, and expresses a desire for more competence and guidance on the subject. In addition to a lack of competence on the subject of anxiety, the lack of time and resources are daily challenges in working as a teacher when it comes to students with anxiety. The teachers convey that it is not possible to take on the work that comes with the students with anxiety alone. They point to cooperation, with both health services and the students home, as particularly important.

## Forord

I min tid som lærer på mellomtrinnet, gjennom praksisperioder og vikartimer, har jeg møtt lærere som strever med angstproblematikk hos elever. Dette har jeg møtt på hver skole jeg har vært innom de siste fem årene. Lærerne har uttrykt det som utfordrende å ivareta og hjelpe disse elevene med angst i skolen. Selv har jeg erfart at min kompetanse om denne elevgruppen ikke er tilstrekkelig og det gjør meg til dels handlingslammet. Det å ikke vite er noe som kan skape en hjelpeløshet og fortvilelse. Kunnskap er derimot noe som gir handlingsdyktighet. Håpet med denne studien er at den kan bidra med kunnskap slik at både jeg, og de som leser studien, får en økt kompetanse i møtet med elever med angst på mellomtrinnet.

Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt og spennende. Til tider har prosessen også vært utfordrende og krevende, med mange søvnløse netter. Det har vært en lang prosess preget av mange oppturer og nedturer, og jeg sitter igjen med en stolt følelse over å ha fullført arbeidet. Selv om det har vært utfordrende, sitter jeg igjen med gode kunnskaper og erfaringer som har gjort den tidkrevende prosessen verdt det. Dette tar jeg med meg inn i jobben som lærer og spesialpedagog.

I løpet av prosessen har jeg hatt uvurderlige støttespillere og bidragsgivere som fortjener en takk. Først vil jeg takke lærerne som deltok i denne studien. Takk for deres tid, og for at dere ville dele erfaringer og opplevelser med meg. Uten dere ville ikke denne studien blitt realisert.

Jeg vil også takke min veileder Ellen Saur. Takk for støtten, konstruktive tilbakemeldinger, tips og god hjelp underveis i hele prosessen.

Det må også rettes en stor takk til mine flotte kollegaer. Takk for deres oppmuntrende ord og latter – jeg hadde alltid en plass å komme til for å lufte tanker og ideer.

Til slutt vil jeg takke familien og min fantastiske samboer Eirik. Tusen takk for at dere alltid har troen på meg, og har holdt ut med meg i denne prosessen – jeg setter uendelig stor pris på dere.

Vera Leinan Hansen

Trondheim – 18.05.2021

## Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>VI</b>
<b>FORORD</b>	<b>VII</b>
<b>1. INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1. STUDIENS FORMÅL OG AKTUALITET	1
1.2. FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.3. OPPGAVENS OPPBYGGING	3
<b>2. TEORI</b>	<b>4</b>
2.1. <b>ANGST</b>	<b>4</b>
2.1.1. FOREKOMST	4
2.1.2. ULIKE TYPER	5
2.1.3. ANGST I SKOLEN	6
2.2. <b>RELASJONER OG ELEVER MED ANGST</b>	<b>7</b>
2.2.1. RELASJONEN LÆRER-ELEV	9
2.2.2. RELASJONEN ELEV-ELEV	10
2.3. <b>TILTAK</b>	<b>11</b>
2.3.1. INDIVIDUELLE TILTAK	11
2.3.2. TILTAK I KLASSEMILJØET	12
2.4. <b>LÆRERENS ROLLE</b>	<b>14</b>
2.4.1. KOMPETANSE OG BETYDNING	14
2.4.2. LÆRER KONTRA TERAPEUT	14
2.4.3. ARBEIDSVILKÅR OG UTFORDRINGER	15
2.5. <b>SAMARBEID</b>	<b>16</b>
2.5.1. HJELPETJENESTER	16
2.5.2. HJEMMET	17
<b>3. METODE</b>	<b>18</b>
3.1. <b>VALG AV METODE</b>	<b>18</b>
3.1.1. KVALITATIV FORSKNINGSMETODE MED INTERVJU	18
3.1.2. VITENSKAPSTEORI	18
3.1.3. FORSKERENS FORFORSTÅELSE	19
3.2. <b>SEMISTRUKTURERT KVALITATIVT INTERVJU</b>	<b>19</b>
3.2.1. INTERVJUGUIDEN	20
3.3. <b>UTVALGET</b>	<b>21</b>
3.2.2. REKRUTTERING	21
3.2.3. INTERVJUPERSONENE	22
3.3. <b>DATAINNSAMLING</b>	<b>22</b>



3.3.1. GJENNOMFØRING	22
<b>3.4. TRANSKRIBERING OG BEARBEIDING</b>	<b>23</b>
3.4.1. ANALYSEPROSESSEN	24
<b>3.5. KVALITETSVURDERINGER</b>	<b>25</b>
3.5.1. RELIABILITET OG VALIDITET	25
3.5.2. GENERALISERING	25
3.5.3. ETISKE REFLEKSJONER	26
<b>3.6. BEGRENSNINGER VED METODEN</b>	<b>27</b>
<b>4. PRESENTASJON AV FUNN</b>	<b>29</b>
<b>4.1. KJENNETEGN OG FOREKOMST AV ANGST</b>	<b>29</b>
4.1.1. BESKRIVELSE AV ELEVENES ATFERD OG ULIKE TEGN	29
4.1.2. DIAGNOSER OG FOREKOMST AV ULIKE TYPER ANGST	29
4.1.3. ANGSTENS PÅVIRKNING PÅ FAGLIG LÆRING	30
4.1.4. ANGSTENS PÅVIRKNING PÅ DET SOSIALE	31
4.1.5. KORONAPANDEMIENS PÅVIRKNING PÅ ELEVENE	31
<b>4.2. LÆREREN I SAMHANDLING MED ELEVENE</b>	<b>32</b>
4.2.1. RELASJONEN LÆRER-ELEV	32
4.2.2. RELASJONEN ELEV-ELEV	32
4.2.3. INDIVIDUELLE TILTAK	33
4.2.4. TILTAK I KLASSEMILJØET	33
<b>4.3. LÆRERROLLEN</b>	<b>34</b>
4.3.1. EGEN KOMPETANSE	34
4.3.2. LÆRER KONTRA TERAPEUT	35
4.3.3. ARBEIDSOPPGAVER OG RESSURSER	35
<b>4.4. SAMARBEID</b>	<b>36</b>
4.4.1. HJELPEINSTANSER OG BEHOV FOR VEILEDNING	36
4.4.2. HJEMMET	37
4.4.3. OPPLEVD FUNGERING	38
<b>5. DRØFTING</b>	<b>40</b>
<b>5.1. HVILKE ERFARINGER HAR LÆRERNE MED ELEVER MED ANGST PÅ 5.-7.TRINN? 40</b>	
5.1.1. HVORDAN OPPLEVER LÆRERNE AT ANGSTEN PÅVIRKER ELEVENE I SKOLEN?	41
5.1.2. HVORDAN ERFARER LÆRERNE AT DE KAN HJELPE ELEVENE MED ANGST I SKOLEN?	42
<b>5.2. HVORDAN OPPLEVER LÆRERNE AT LÆRERROLLEN BLIR PÅVIRKET I ARBEIDET MED ELEVER MED ANGST? 45</b>	
5.2.1. HVORDAN SER LÆRERNE PÅ EGEN KOMPETANSE?	46
5.2.2. HVEM SAMARBEIDER LÆRERNE MED I ARBEIDET MED ELEVER MED ANGST?	47
<b>6. KONKLUSJON</b>	<b>50</b>
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>52</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>55</b>

## 1. Innledning

Psykiske lidelser er en av våre raskt økende, og store folkehelseutfordringer i Norge. Problemer innen psykisk helse rammer barn i større og større grad. Folkehelseinstituttet lanserte rapporten «Psykisk helse i Norge» i januar 2018. Denne viste oppdaterte tall for forekomsten av psykiske lidelser i Norge. For barn viste den at rundt syv prosent av barna i førskole- og skolealder viser symptomer forenelige med en psykisk lidelse, og herunder er rundt fem prosent av barn og unge i alderen 0-17 år får behandling for psykiske lidelser hvert år (Folkehelseinstituttet, 2018b). Angstlidelser er den vanligste psykiske lidelsen hos barn og unge (Folkehelseinstituttet, 2014). Når et barn strever med en angstlidelse faller det seg naturlig at dette også påvirker skolehverdagen og utdanningen til barnet. Angst gir barnet dårligere forutsetninger for tilegnelse av kunnskap både faglig og sosialt for barnet.

Barnets rettigheter i skolen er sikret gjennom opplæringsloven. Det understrekes at eleven skal ha et trygt og godt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring på skolen. Når skolemiljøet ikke er trygt og godt for eleven skal det iverksettes tiltak og undersøkelser (Opplæringsloven, 1998, §9A). Dette ansvaret ligger hos skolen og læreren. En stor utfordring for elevene med angst er nettopp det å føle seg trygg i skolemiljøet. Det kan derfor tenkes at det automatisk kreves mer av læreren når de arbeider med en elev med angst. Læreren har et mandat, og skal hjelpe eleven for en trygg og god skolehverdag med faglig og sosialt utbytte. Angst hos eleven vil med høy sannsynlighet påvirke elevens forutsetninger for læring. Dette må lærerne ta hensyn til, og skoledagen må tilpasses ut fra elevens evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1-3).

Lærerrollen er under konstant endring, og har mer til seg enn å kun være en kunnskapsformidler i elevenes utdanning. I takt med samfunnets utvikling kreves det mer av lærerne, og mange lærere føler de ikke strekker til. Senest i April 2021 fikk en lærer gjennom 20 år nok, og ytret sin fortvilelse over alle kravene og hvor mye arbeidsoppgavene til lærerne har endret seg i løpet av årene. «Det var ikke dette jeg utdannet meg til» uttales det – og støttes av lærere rundt over hele landet (Skaar, 2021). En elev med angst, krever mer av lærerrollen enn å *bare* være kunnskapsformidler. Endringer i samfunnet, slik som et økende folkehelseproblem, er noe som på sikt påvirker lærernes arbeidsforhold i den form at det ligger andre forventninger og oppgaver i rollen enn hva det gjorde før endringen. *Hobbypsykolog* er noe jeg har hørt lærere uttale seg som. De er ikke ekte psykologer, men føler de må opptre som en psykolog i relasjonen til elevene til tider. Angst er en lidelse som kan bli så alvorlig at den krever behandling i helsesystemet. Hva innebærer lærerrollen, og hvordan kan man hjelpe elevene uten å ta på seg en terapeutrolle? Dette og flere problemstillinger angst i skolen kan medbringe vil denne studien forsøke å gi et innsyn i – fra lærernes egne perspektiver.

### 1.1. Studiens formål og aktualitet

I den norske befolkningen anslås det at en av fire rammes av en angstlidelse i løpet av livet. Et stort antall barn og unge vil derfor oppleve å ha en form for angstlidelse på et eller flere tidspunkt i oppveksten (Gustavson, 2019). Gjennom denne studien er formålet

å få en innsikt i lærernes perspektiver knyttet til elever på mellomtrinnet med angst. Det ønskes å synliggjøre lærerens rolle når et barn strever med angst, og hvordan arbeidet som lærer blir påvirket av en slik situasjon. Studien legger hovedvekt på samspillet mellom lærer og elev, og samspillet mellom lærer og ulike hjelpeinstanser. Noen ulike elementer som undersøkes er tiltak, samarbeid, lærerens arbeidsvilkår, klassemiljøet, relasjoner og det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i den nye læreplanen.

Det finnes lite forskning som viser hvordan lærerens rolle blir påvirket av arbeidet med elever med angst i skolen. Som lærer opplever man mange forventninger til sin rolle i elevenes utdanning og utvikling. Lærerens rolle i denne studien defineres av opplæringsloven i samspill med lærernes egne opplevelser og syn på seg selv i arbeidet med elever med angst. Elever med emosjonelle plager og angst i skolen gjør til at det kreves mer av lærerne. Gjennom den nye læreplanen LK20 er det en nytt fokus på folkehelse og livsmestring, derunder psykisk helse og emosjonelle vansker. Dette har også ført til at lærerutdanningen i større grad enn tidligere implementerer psykisk helse og livsmestring i utdanningen av nye lærere. Det finnes dog flere generasjoner med lærere ute i den norske grunnskolen i dag som ikke fikk denne kunnskapen integrert i utdanningen sin. Hvordan opplever disse lærerne det økende folkehelseproblemet, angst, hos så unge elever som på mellomtrinnet? Hva tenker de om sin egen kompetanse om angst – og hvordan har dette påvirket deres rolle som lærer? Klarer de arbeidet alene, eller samarbeides det med noen? Dette er noe denne studien undersøker ved hjelp av kvalitative intervjuer av fire lærere.

Under utformingen av forskningsprosjektet har det vært viktig å tenke på hvilke fordelaktige konsekvenser studien kan ha. Vil prosjektet være fordelaktig for flere enn meg? Det har vært viktig å være bevisst i min rolle som forsker, og ikke la prosjektet bli noe som bare gagnar meg personlig. Med tanke på det økende folkehelseproblemet, kombinert med mangelen på forskning på dette området, mener jeg studien er fordelaktig for både lærere, lærerstudenter og foreldre som ønsker mer kompetanse om angst i skolen. Hensikten med oppgaven er ikke å vurdere om det skolen og lærerne gjør er riktig, men å heller legge fram deres tanker og erfaringer rundt elever med angst. Målet er ikke et resultat som kan generaliseres, men en studie som kan bidra til økt kunnskap og belyse tematikken med angst hos elever på mellomtrinnet, samt hvordan dette påvirker lærerrollen.

## 1.2. Forskningsspørsmål

For å undersøke lærernes erfaringer og opplevelser i arbeidet med elever med angst på mellomtrinnet ble det utarbeidet to forskningsspørsmål.

1. Hvilke erfaringer har lærerne med elever med angst på 5.-7.trinn?
  - a. Hvordan opplever lærerne at angsten påvirker elevene i skolen?
  - b. Hvordan erfarer lærerne at de kan hjelpe elevene med angst?
2. Hvordan opplever lærerne at lærerrollen blir påvirket i arbeidet med elever med angst?
  - a. Hvordan ser lærerne på egen kompetanse?
  - b. Hvem samarbeider lærerne med i arbeidet med elever med angst?

Forskningsspørsmålene er utviklet, og bearbeidet underveis i hele prosessen, med åpenhet i bakhodet. Spørsmålene er tydelig på hva som skal forskes på med konkrete fagbegreper, men beholder åpenheten. Dette var viktig for å kunne videreutvikle studien der det fant seg interessant underveis. En spesifisering av problemstilling er noe som foregår gjennom hele forskningsprosessen, noe jeg også har lagt til grunn for dette forskningsprosjektet (Thagaard, 2013). For å finne svar på forskningsspørsmålene ble det brukt kvalitativ metode med intervju. Deltakerne i studien var fire lærere med erfaringer fra tematikken på mellomtrinnet, 5.-7.trinn.

### 1.3. Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er strukturert med seks hovedkapitler med underkapitler. I dette første kapitlet har jeg gjort rede for studiens formål, aktualitet og begrunnelse for problemstilling. Kapittel 2 tar for seg relevant teori og forskning for studiens tematikk. Det presenteres teori omkring begrepet angst, relasjoner, tiltak i skolen, lærerens rolle i arbeidet med angst hos elever og samarbeidspartnere for læreren. I kapittel 3 legges de ulike metodiske valgene som er blitt gjort i denne studien fram. Her presenteres hvert metodiske valg grundig, med hensikt å skape en gjennomsluttet forskningsprosess. Kapittel 4 inneholder en presentasjon av funnene fra analysen av intervjuene gjennomført i studien. Funnene er delt opp i fire hovedkategorier og presenteres med sitater fra intervjupersonene. Drøfting av resultatene i lys av oppgavens teorikapittel finner sted i kapittel 5. Drøftingen struktureres ut fra studiens forskningsspørsmål, og drøfter funn og teori opp mot spørsmålene. Avslutningsvis, i kapittel 6, oppsummeres og reflekteres det rundt studiens funn og besvarelse av forskningsspørsmål. Det blir også presentert tanker rundt hva som kunne vært interessant å se i en videre forskning.

## 2. Teori

I følgende kapittel presenteres det teori som er relevant for studiens formål. Jeg vil her legge frem teori om angst, viktigheten av relasjoner og ulike tiltak som kan gjøres i arbeidet med elevene med angst. Siden studien retter seg inn mot lærerrollen, presenteres det også teori rundt hva lærerrollen omfatter i form av kompetanse, arbeidsoppgaver og samarbeidspartnere i en arbeidshverdag preget av elever med angst

### 2.1. Angst

Man kan se på angst som en nødvendig biologisk funksjon som hjelper mennesker å overleve. Angst er nervesystemets reaksjon på farer. Det setter i gang forsvarsreaksjoner mot det vi opplever at truer og skaper redsel hos oss – og det er denne frykten som alltid har beskyttet mennesker mot farer (Berg, 2005; Flaten, 2010). Når frykten blir overdrevet i forhold til faren den representerer, og skaper problemer i hverdagen, beveger vi oss inn på begrepet *angst* (Flaten, 2010). Dette gjenspeiles i folkehelseinstituttets definisjon av angst hvor det påpekes at; «dersom man er svært redd for situasjoner som ikke er farlige, og dette går ut over livskvalitet og daglig funksjon, kalles det en angstlidelse» (Gustavson, 2019). Angst-begrepet som er lagt til grunn for dette masterprosjektet, viser altså til at angstlidelser hos barn er en redsel eller usikkerhet som skaper problemer og går ut over daglig funksjon og livskvalitet.

Symptomer på angst hos barn og unge varierer. Et barn med angst har ikke nødvendigvis samme reaksjon som et annet barn med samme problematikk (Flaten, 2010). Angsten oppleves som en vedvarende bekymringsprosess. Når eleven opplever angst, vil han eller henne kjenne på bekymring og tanker som er vanskelige å komme ut av på egen hånd (Øverland & Bru, 2016). Unngåelse blir brukt som en selvbeskyttende reaksjon der formålet er å unngå møtet med frykten. Når barnet holder seg borte fra situasjoner der frykten kan oppstå kjenner man seg fornøyd, positiv og glad (Flaten, 2010). Unngåelsesatferden resulterer dog i at barnet ikke lærer strategier for å mestre angsten, som på langt sikt byr på flere problemer enn den raske løsningen med unngåelse. Dette kan føre til en angst for angsten (Gustavson, 2019).

Angst og frykt er knyttet sammen med kamp-flykt mekanismen. Denne mekanismen består av det autonome nervesystemet som igjen består av det sympatiske nervesystemet. Det har i oppgave å friggi energi å gjøre kroppen klar til kamp eller flukt, mens det parasympatiske nervesystemet jobber med å få kroppen tilbake til normaltilstand (Hougaard, Falk, & Rosenberg, 2004). Elever som opplever angst kan reagere på situasjonen ved å både unngå situasjonen, men også i helt motsatt retning med utagerende atferd (Flaten, 2010; Hougaard et al., 2004; Øverland & Bru, 2016). Fysiologiske symptomer som kan komme til syne i en reaksjon på angst kan være hjertebank, svette, svimmelhet og rask åndedrett. Dette krever mye energi, og det er ikke uvanlig om eleven føler seg sliten og trett etter en slik opplevelse. Kamp-flykt mekanismen vil med andre ord føre til en reaksjon med å kjempe mot, angripe, eller flykte fra angsten (Hougaard et al., 2004).

#### 2.1.1. Forekomst

Folkehelseinstituttet viser til amerikanske studier, som konkluderer med at angstlidelser gjerne debuterer i barndom eller tidlige ungdomsår (Gustavson, 2019). Dette tilsvarer med studiens fokusområde, grunnskolens mellomtrinn, 5.-7.trinn. Angst og depresjon er

de hyppigste psykiske lidelsene hos barn og unge – hvorav angst er den vanligste psykiske helseplagen blant barn og unge (Folkehelseinstituttet, 2014). Det antas at så mye som 20 prosent rammes av angst en eller annen gang i oppveksten (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016; Folkehelseinstituttet, 2018a). For ti prosent av barn og unge er plagene så store at det påvirker deres evne til å fungere på en optimal måte. Tre til fem prosent har så alvorlige plager at de blir diagnostisert med en angstlidelse (Folkehelseinstituttet, 2014). Her er det verdt å påpeke at angst er en lidelse som er underdiagnostisert, da det er en internalisert lidelse mange holder skjult i lang tid før den oppdages (Øverland & Bru, 2016). Det er derfor vanskelig å kartlegge en nøyaktig forekomst av angst. En kan argumentere for at det er langt flere enn tre til fem prosent som oppfyller kravene og strever med angstlidelser uten at det blir diagnostisert.

Årsakene til psykiske helseproblemer, og da angstlidelser er sammensatte. Forskning viser til både biologiske, sosiale og psykologiske faktorer som bidragsgivende til utviklingen av psykiske helseplager (Bru et al., 2016). Årsakene bak angsten kan med andre ord være mange, men ofte bunner det i en grunnleggende følelse av utrygghet som skaper redsel. Det kan være en redsel som kommer fra inne i dem selv, slik som at andre skal vurdere de negativt, med bakgrunn i at de har en negativ vurdering av seg selv. Frykten kan også skyldes tidligere vonde erfaringer i livet, alt fra å bli avvist i en sosial setting til voldelige hendelser. De vonde erfaringene overføres til situasjoner i hverdagslivet som kan minne om det vonde, og utløser angst (Berg, 2005; Øverland & Bru, 2016).

### 2.1.2. Ulike typer

Folkehelseinstituttet viser i sin rapport over psykisk helse i Norge, til seks undertyper av angstlidelser hos barn og unge. Herunder; *separasjonsangst*, *elektiv mutisme*, *spesifikke fobier*, *generalisert angstlidelse*, *sosial angstlidelse* og *panikkangst* (Folkehelseinstituttet, 2018b). Det er også disse undertypene jeg vil ta utgangspunkt i for masteroppgavens bruk av begrepet angst og angstlidelser. Sosial angst, generalisert angst og panikkangst kommer gjerne til syne fra tiårsalderen og manifesterer seg videre ut i puperteten (Folkehelseinstituttet, 2018b; Øverland & Bru, 2016). Dette i motsetning til *separasjonsangst*, *elektiv mutisme* og *spesifikke fobier* som er de vanligste angstlidelsene i tidlig skolealder (Folkehelseinstituttet, 2018b). Jeg vil derfor fokusere inn på de underkategoriene jeg finner mest relevant for tematikken videre i oppgaven, slik som generalisert angstlidelse, sosial angstlidelse og panikkangst. Jeg skal også se på angstlidelsen posttraumatisk stressyndrom ettersom denne også kan kategoriseres som vanlig i forekomsten hos barn og unge med angst (Øverland & Bru, 2016).

*Generalisert angst* er en tilstand der barnet føler på en frykt store deler av tiden, uten spesifikk grunn. Barnet fokuserer gjerne på ting som kan innebære fare, eller at noe kan gå galt (Flaten, 2010). Angsten behøver ikke å være knyttet til en spesifikk gjenstand eller situasjon, men kan fremstå som uklar og diffus. Barnet har en ster uro, rastløshet, bekymring og spenning som er vedvarende. De kan bekymre seg for alt som har med skolen, fritid, hjemmet – til og med f.eks. klimakrisen kan skape bekymring. Dette fører til at barnet mer eller mindre går med konstant spenning (Berg, 2005). Generalisert angst kan medføre problemer med konsentrasjon og hukommelse, da angsten forstyrrer arbeidsminnet, men også fysiske utslag som hodepine, utmattelse, søvnproblemer, muskelspenninger og skjelvinger (Berg, 2005; Øverland & Bru, 2016).

En viktig og vanlig del av barns utvikling er sjenanse, hvor barnet kan være og fremstå som sjenert overfor andre barn og voksne. Det er når sjenansen blir omfattende og skaper frykt i hverdagen det er tale om sosial angst (Berg, 2005; Øverland & Bru, 2016). Kjernen i *sosial angst* er å bli evaluert av andre og stikke seg ut (Flaten, 2010). Angsten innebærer en overdreven tro på at andre foretar en konstant vurdering av ens prestasjoner. Denne følelsen gir et ekstremt ubehag, og resulterer i en angst hvor de opplever at den eneste løsningen er å unngå, eller rømme fra situasjonen (Øverland & Bru, 2016). Fysiske symptomer kan være svetting, hjertebank, rødming, kvalme og munntørrhet (Tangen et al., 2013). Sosial angst er ikke lett å oppdage, fordi barn og unge gjør en innsats for å være «usynlig», og angsten kommer ikke til syne når barnet føler seg trygt. Det er mange foreldre som ikke kjenner til barnets omfang av sosial angst ettersom barnet gjerne føler seg trygg hjemme og i nabolaget. På skolen kan barnet vise en helt annen side ettersom det ofte er her de kan kjenne på mer utrygge situasjoner (Berg, 2005; Flaten, 2010; Havik, 2018). Sosial angst opptrer vanligvis rundt 11-14 års alderen, og uten behandling kan den ha et kronisk forløp (Tangen, Nordgreen, Haug, Kvale, & Havik, 2013) Sosial angstlidelse er også den vanligste angstlidelsen hos barn som utvikler skolevegring (Havik, 2018).

Angsten kan komme i form av anfall. Det er da vi snakker om *panikkangst* (Berg, 2005). Panikkangst forekommer sjelden hos barn før puberteten (Berg, 2005; Folkehelseinstituttet, 2018b). Det som skiller panikkangsten fra andre typer angst, er at reaksjonene eller det emosjonelle, ofte oppleves som sterkere og mer intenst. Kjennetegn ved et panikkanfall kan være sterke fysiologiske reaksjoner som; rødme, hjertebank, kvalme, skjelving, kvelningsfølelser, vondt i magen eller hodet (Øverland & Bru, 2016). Anfallet kan komme brått, uten forvarsel og uten spesielle utløsende årsaker. Barna vil kjenne på en følelse av å rømme eller kjempe mot situasjonen. Unngåelse og flukt fra det barna opplever som triggersituasjoner vil ofte være en kortsiktig løsning (Berg, 2005; Øverland & Bru, 2016). Når anfallet kommer uten forvarsel, og er vanskelig å finne årsaken til, skapes det raskt en redsel for anfallet – en angst for angsten (Berg, 2005).

*Posttraumatisk stresslidelse (PTSD)* defineres som angst i form av en kraftig reaksjon på traumatiske hendelser barnet har opplevd (Gustavson, 2019; Øverland & Bru, 2016). Traumatiske hendelser som kan lede til PTSD kan være alt fra vold i hjemmet, seksuelt misbruk og mobbing. Barnet får en opplevelse av å være tilbake i traumet og reagerer med frykt. Dette kan komme plutselig og utløses av ulike påminnelser fra traumesituasjonen som personer, stemmer, lukt, møbler eller steder. I en slik situasjon vil de føle på et sterkt ubehag og ønske å rømme, eller «stivner» og klarer ikke følge med i omgivelsene rundt. Noen kan bli irritable og utrolige, mens andre kan bli stille og innelukket i egne tanker. Også i denne formen for angstlidelse er det vanlig at barnet utvikler en omfattende unngåelsesatferd knyttet til ulike situasjoner (Øverland & Bru, 2016).

### 2.1.3. Angst i skolen

Angst kan påvirke alle aspekter av livet – også i skolen. Problematikk med læring kan være en konsekvens av angst, men det kan også gå på bekostning av det sosiale. En lærer vil med høy sannsynlighet komme i kontakt med elever med ulike symptomer på angst, og med ulike problemer i skolehverdagen. Vi har sett det kan ligge mange årsaker bak angst hos elever. I skolen vil det være lærerens oppgave, i samarbeid med andre, å

forsøke å ta hensyn til disse årsakene, for å forebygge eller ta tiltak. I en skolesammenheng kan barna ha flere ulike vansker, slik som fremføringer, danne og vedlikeholde relasjoner, delta i kroppsøving, lese høyt eller holde presentasjoner, svare på spørsmål i plenum og ha vedvarende bekymringer for hva skoledagen bringer (Mychailyszyn, Mendez, & Kendall, 2010; Øverland & Bru, 2016).

Ofte vil barn og unge med angst vise unngåelse i forbindelse med fag eller timer de opplever som ubehagelige. For eksempel kroppsøvingstimer, presentasjoner og prøver. Dette fordi ferdigheter blir lett sammenlignbare, og timene kan oppleves som mindre forutsigbare og trygge (Øverland & Bru, 2016). Timer med kroppsøving kan være spesielt sensitive da de ofte innebærer skiftning i garderobe, noe som oppleves utrygt. Barn med angst har ofte problemer med å konsentrere seg på skolen. Dette kommer av bekymringer for å mislykkes eller å dumme seg ut. De vil også kunne utsette eller unngå skolearbeid som er mentalt krevende, fordi det vekker en flykt-respons. I undervisning kan man se at barnet bruker lang tid på å komme i gang, strukturere arbeidet og huske hva de har lært. Denne type atferd vil ha en negativ innvirkning på barnets læringsutbytte og skoleprestasjoner (Bru et al., 2016). I skolesituasjoner prøver elevene som regel å unngå timer, oppgaver eller sosiale aspekter fordi de er redde, eller vegrer seg for å bli eksponert for det de er redde for. Sett i dettelyset handler unngåelsen om redselen for å mislykkes eller få uønsket oppmerksomhet, og ikke mangel på interesse eller motivasjon for læring (Uthus, 2017; Øverland & Bru, 2016)

Elever med *sosial angst* kan ofte være tilbaketrukket og sky i skolen og spesielt sosiale situasjoner (Flaten, 2010). Barnet kan gjerne ha et ønske om å delta i det sosiale, men er redd for hva situasjonen medbringer (Paulsen & Bru, 2016). Skolen inneholder mange lærings situasjoner med samarbeid mellom elevene. Disse arbeidsformene kan være utrygge for elever med angst. Barnet kan for eksempel vite svaret på en oppgave eller ha en ide til gruppearbeidet, men forblir stille av frykten for å mislykkes eller bli avvist. Dette blir den dominerende følelsen i sosiale situasjoner (Paulsen & Bru, 2016; Sæteren, 2019). På grunn av barnets tilbakeholdenhet til personer, oppgaver og situasjoner inngår disse elevene færre positive relasjoner til både lærere og medelever. Når angsten blir så sterk at barnet velger å avstå fra sosiale situasjoner kan de bli sosialt sårbare, og miste sosial tilhørighet (Paulsen & Bru, 2016; Sæteren, 2019; Øverland & Bru, 2016).

Som nevnt vil barn og unge med angst unngå situasjoner som føles ubehagelige og utløser angsten. I ytterste konsekvens kan dette resultere i skolevegring (Øverland & Bru, 2016). Skolevegring oppstår når eleven knytter et så sterkt ubehag til å være på skolen, at hele skolen må unngås, og dermed blir hjemme. Denne atferden og unngåelsesstrategien vil naturligvis ha en stor innvirkning på både læringsutbyttet, men også det sosiale utbyttet til barnet. Det argumenteres for at skolen kan være en helsefremmende arena når den gir elevene tilgang til å mestre utfordringer, og til opplevelser av mening og sammenheng gjennom trygge og positive relasjoner til både lærere og medelever (Uthus, 2017). Hvilke tiltak og hva som er viktig i lærerens rolle i arbeidet med elever med angst vil oppgaven gå nærmere inn på i senere teoretiske delkapitler.

## 2.2. Relasjoner og elever med angst

Alle mennesker har behov for å inngå nære relasjoner med andre mennesker. For barn og unge er det viktig at dette behovet blir møtt i hjemmet, men også på skolen (Drugli,



2012). I skolesituasjonen må barna forholde seg til både lærerne og elevene. Ettersom prosjektet tar for seg elever med angst fra lærernes perspektiv, vil relasjonsteorien i hovedsak omhandle relasjonen mellom lærer-elev, men også se på betydningen av relasjonen elev-elev, samt hvordan relasjonen lærer-elev påvirker relasjonen elev-elev. For barn med angst er trygghet særs viktig. Disse elevene er ofte mer sårbare og trenger stor grad av trygghet. Det er viktig at relasjonene til disse elevene bygges med trygget og tillit som grunnleggende faktorer. Videre vil derfor relasjoner være forklart med bakgrunn i tilknytningsteori. Denne teorien kan også forklare hvorfor lærer-elev relasjonen har sammenheng med elev-elev relasjonen (Havik, 2018).

Tilknytningsteorien, som presenteres, tar utgangspunkt i teorien utviklet av Ainsworth (1973) og Bowlby (1973). Teorien går ut på at barn har et biologisk behov, hvor man er avhengig av en tilknytningsperson, for å mestre ulike situasjoner der de trenger hjelp (Drugli, 2012). Det vil vektlegges hvordan teorien forklarer utvikling av relasjoner videre. En trygg tilknytning fremmer selvtillit, mindre hjelpeløshet og en større evne til å inngå tilfredsstillende relasjoner til andre. Trygge relasjoner utgjør en base man kan undersøke verden fra, og søke tilbake til når man blir urolig eller engstelig (Hart & Schwartz, 2009). Gode relasjoner til lærer og medelever kan med andre ord trygge elevene med angst og bidra til at de klarer å mestre og utforske omgivelsene rundt seg.

Tilknytningsatferd, hvor eleven søker personen i trygg relasjon, vil komme til syne når barnet føler seg utrygg, er redd, utsettes for fare o.l. (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016; Drugli, 2012; Hart & Schwartz, 2009). I skolen vil denne personen barnet søker støtte hos ofte være læreren, men det er en forutsetning med en god relasjon (Drugli, 2012). Læreren og eleven er avhengig av positiv samhandling i skolen for å bygge relasjoner (Spurkeland & Lysebo, 2016). Det deles inn i fire ulike tilknytningsmønstre barn kan ha til voksenpersonen. En *trygg tilknytning* innebærer at barnet stoler på sin tilknytningsperson, blant annet fordi de vet at de kan få støtte, forståelse, og hjelp til å roe seg ned. De har en trygg tilknytning og tørr å søke, og motta, hjelp hos denne personen i vanskelige situasjoner. Barn med en *utrygg, unnvikende tilknytning*, vil fremstå som tilsynelatende uavhengig av tilknytningspersonen, henvender seg ikke til personen ved behov, og kan vende seg bort når den voksne prøver å oppnå kontakt. Denne formen for tilknytning oppstår gjerne når barnet har erfaringer med at den voksne ikke er der for dem i situasjoner der de har følt på behov for støtte og hjelp. Når den voksne er svært uforutsigbar med barnet kan det utvikles en *utrygg, ambivalent tilknytning*. Noen ganger er den voksne tilgjengelig, mens andre ganger ikke. Barnet vet ikke når den kan forvente hva, og blir mer opptatt av å få bekreftelse av den voksne enn å utforske miljøet rundt seg. Barn med dette tilknytningsmønsteret kan bli avhengige av den voksne. En *desorganisert tilknytning* utvikles når samspillet er preget av frykt – barnet har en frykt for voksenpersonen. Denne tilknytningsformen kan også oppstå om den voksne er svært insensitiv for barnets behov og signaler (Brandtzæg et al, 2016; Drugli, 2012; Hart & Schwartz, 2009).

Barn med utrygg tilknytning kan utvikle problemer senere, men det trenger ikke være tilfellet. Om barnet har en utrygg tilknytning og relasjon til både foresatte hjemme, og lærere i skolen, vil dette øke sannsynligheten for en problemutvikling. Hvis barnet derimot utvikler en trygg relasjon til læreren, vil det kunne beskytte mot en problemutvikling (Drugli, 2012). På denne måten kan vi se at en trygg relasjon lærer-elev er viktig for barnets utvikling. For at en relasjon med tilknytning skal oppstå kreves

det relativt dype emosjonelle bånd av en viss varighet. Det betyr uansett ikke at alle lærer-elev-relasjoner vil være tilknytningsrelasjoner, men kan likevel være positive relasjoner (Drugli, 2012).

### 2.2.1. Relasjonen lærer-elev

Elever med psykiske helseproblemer har ofte mer negative relasjoner til sine lærere enn andre elever. Dette er fordi elevene som regel krever noe mer fra læreren sin side for at relasjonen skal bli god, men samtidig kan elevens væremåte og behov være ekstra utfordrende for lærerne (Drugli, 2012). Tilknytningsteori viser til hvor viktig en trygg lærer-elev-relasjon er for elever med angst i skolen. De vil ofte komme i situasjoner som oppleves utrygge, og trenger en trygg base å søke til. Studier viser at jo bedre relasjonen til læreren oppleves av eleven, jo mindre rapporterer de om *sosial angst* (Federici & Skaalvik, 2017). De elevene det kan være vanskelig å etablere gode relasjoner til, er sannsynligvis de som trenger en trygg og støttende lærer mest (Drugli, 2012). Byggeelementene i en tillitsfull relasjon er trygghet, forutsigbarhet, ærlighet og lojalitet – alle viktige faktorer i arbeidet med elever med angst (Spurkeland & Lysebo, 2016). Når læreren gir trygghet og bygger opp en relasjon som gir næring til elevens personlighetsutvikling, slik at eleven utvikler et godt selvbilde og selvfølelse, vil det gi han eller henne en motstandskraft til å tåle påkjenninger bedre (Berg, 2005). Det er i relasjonen til tilknytningspersonen barnet får hjelp til stress og følelser, noe som gir dem anledning til å føle på trygghet. Det er også gjennom denne relasjonen de lærer å håndtere og regulere følelser selv (Brandtzæg et al., 2016).

Elevens relasjon til læreren er viktig for elevens utvikling, både faglig og sosialt (Federici & Skaalvik, 2017). Når tankene til eleven kverner rundt vanskene angsten medbringer, blir det vanskelig å finne energi til konsentrasjon i fag eller sosial deltakelse (Brandtzæg et al., 2016). Relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk, hvor det blir lærerens ansvar å få etablert relasjonen og opprettholde denne. Noen voksne er ikke motivert til å by på seg selv i utviklingen av det relasjonelle forholdet. Det er viktig at lærerne er bevisst over sitt eget bidrag i relasjonen, og reflekterer over seg selv i rollen som lærer. For å endre negative relasjoner må læreren finne ut hva som mangler, og tilføre relasjonen dette (Drugli, 2012; Lund, 2012).

Barn som har erfaring med utrygge relasjoner til voksne, kan ha med seg disse erfaringene på skolen, noe som kan påvirke deres forhold til læreren. For eksempel kan et barn med utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner i hjemmet, ha problemer med å stole på læreren, noe som kan gjøre tilliten i relasjonen vanskelig (Drugli, 2012). Læreren må jobbe aktivt med å etablere og vedlikeholde en positiv relasjon til elever med internaliserte vansker, slik som angst. Dette er fordi disse elevene i utgangspunktet vil bidra lite til relasjonen selv. Barnet vil i mindre grad enn andre barn ta kontakt med sin lærer, og derfor ha færre interaksjoner med læreren i løpet av en dag. De krever lite oppmerksomhet, og kan være lett å glemme i en travel skolehverdag om man ikke er bevisst på dette. Det er dette som gjør at elever med angst lett kan bli «usynlig» for læreren og glemt (Drugli, 2012; Lund, 2012). Det er ikke uvanlig at lærerne blir irritert på disse elevene, ettersom de er vanskelige å komme inn på. Relasjonen kan derfor bli preget av konflikter og lite nærhet. Om eleven på motsatt side blir for avhengig av læreren vil det hemme barnets relasjon til medelever og andre (Brandtzæg et al., 2016; Drugli, 2012). Relasjonen bør inneholde en tilknytning som gjør barnet trygt på at det kan utforske i visshet om at den voksne er tilgjengelig, støttende, samarbeider og

aksepterer barnets følelser om en utrygg situasjon skulle oppstå (Drugli, 2012; Hart & Schwartz, 2009).

Et viktig mål i arbeidet med relasjonen til barn med angst, er å justere eller avkrefte barnets negative forventninger. Utryggheten i relasjonen dreier seg ofte rundt en erfaring av at de voksne ikke støtter, forstår og tar deres behov på alvor. Tålmodighet, vise interesse, vise et ønske om å hjelpe, samt være vennlig og imøtekommende blir derfor noe av det viktigste i relasjonsarbeidet – så godt det lar seg gjøre innenfor skolens rammer (Brandtzæg et al., 2016). I relasjonen er det viktig at læreren klarer å møte elevens vansker. Det betyr ikke at læreren behøver å sympatisere med eleven, eller forsøke å analysere hvordan han eller hun selv ville reagert i en liknende situasjon. Det handler i hovedsak om lærerens evne til å se elevens behov, forstå situasjonen eleven er i, og akseptere eleven slik han eller hun er (Lund, 2012). En god lærer-elev relasjon kan redusere flere av de negative konsekvensene som elever med angst opplever i skolehverdagen.

### 2.2.2. Relasjonen elev-elev

Forskning viser at lærer-elev relasjonen har en påvirkning på relasjonene elevene imellom. I følge tilknytningsteori vil en varm og støttende lærer-elev relasjon gjøre det mulig for elevene å bruke læreren som en ressurs for å danne gode relasjoner med andre (Havik, 2018). Elever observerer og «bruker» informasjon fra lærer-elev relasjonen når de selv danner seg bilde av medelevene og hvem de «liker» og ikke. Læreren er en meget sentral rollemodell for sine elever, bruker læreren som referanseramme for egne relasjoner. Elever med angst kan ha en svak sosial kompetanse, som går ut over relasjonen til både lærer og medelever. Spesielt sosial angst kan føre til at eleven ikke klarer å følge de andre barnas utvikling av sosial kompetanse, fordi de trekker seg unna og har problemer med å få med seg de sosiale kodene (Drugli, 2012; Øverland & Bru, 2016). Det er dog mye som tyder på at lærerens væremåte ovenfor en elev virker inn på hvordan andre elever ser på denne eleven, uavhengig av elevens egen sosiale kompetanse. Måten læreren forholder seg til, og snakker til eleven, synes å påvirke hvordan medelevene forholder seg til eleven i større grad enn hva eleven selv gjør i samhandling med andre (Drugli, 2012; Havik, 2018).

Trygghetsatferd er sentralt for alle typer angst, men den kan dessverre ha en uheldig effekt på relasjonen mellom elever. Medelevene blir oppmerksomme og reagerer på trygghetsatferden til eleven – en atferd som kan virke merkelig for utenforstående. Når eleven med angst oppdager medelevenes reaksjoner, kan bekymringene og angsten forsterkes ytterligere (Øverland & Bru, 2016). Det er altså svært viktig at læreren viser støtte og forståelse ovenfor elevene med angst, slik at de ikke blir utstøtt av medelevene. Dette kan hjelpe på medelevenes forståelse ovenfor elevene med angst sine utfordringer og bidra til en positiv elev-elev relasjon. Elever som opplever seg selv om likt av andre elever og læreren, vil bli tryggere i klassen og dermed mer aktive i sosiale prosesser og læringssituasjoner (Drugli, 2012). Trygge barn har det gjerne lettere for å få harmoniske og nære relasjoner til venner og medelever (Brandtzæg et al., 2016). Når en elev føler seg trygg i klasserommet og har en trygg relasjon til lærer, kan det derfor være enklere å danne relasjoner til medelever og delta i det sosiale samspillet. Noe av det viktigste for utrygge barn, elever med angst, er at de voksne tar ansvar for å skape trygge relasjoner hvor barna får hjelp til å regulere frykten sin – og dermed klarer

å være en del av den sosiale klassegruppen slik at de kan trives, lære og utvikle seg (Brandtzæg et al., 2016).

### 2.3. Tiltak

Folkehelse og livsmestring er ett av tre tverrfaglige tema innenfor *overordnet del* i det nye kunnskapsløftet for grunnskolen 2020. Angst er et økende folkehelseproblem, og det bør derfor finnes gode tiltak for dette i skolen. Den nye læreplanen bidrar til dette med å øke fokuset rundt folkehelse og livsmestring i skolen. Det nye fokuset skal bidra til elevenes kompetanse rundt psykisk helse, samt hjelpe elevene å håndtere motgang, medgang, og personlige utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2019). I skolen kan vi innføre tiltak i undervisning, struktur eller sosialt for å gjøre skolehverdagen enklere for elevene med angst. Da er det ikke fokus på å bedre selve angsten, men å gi rom for angsten i skolesituasjonen – altså problemreducerende tiltak (Ogden, 2015; Skogen, Smith, Aarø, Siqveland, & Øverland, 2018). Et tiltak på en annen side virke forebyggende. Dette dersom det over tid kan bidra til å redusere angsttilfellene, eller forhindrer et tilfelle som ellers ville funnet sted. På området innenfor psykisk helse behøver ikke alltid forebyggende tiltak å redusere forekomsten av den psykiske lidelsen, men kan like gjerne ha som mål å redusere nivået av lidelsen (Skogen et al., 2018). Med andre ord trenger ikke de forebyggende tiltakene å ha som mål å redusere tilfellene av angst, men kan også ha mål om å redusere nivået eller graden av frykten i angsten. Tidlig tilpasning, og individuelt tilpassede tiltak i skolen både faglig, organisatorisk og sosialt kan være både forebyggende og nødvendige tiltak for elever med angst (Havik, 2018). I utarbeidingen av tiltak, enten om det er individuelle eller i klassemiljøet, bør læreren være spesielt oppmerksom på hva i skolesituasjonen som kan forsterke elevens problemer, og hva som kan gjøre det enklere å være på skolen – og utarbeide tiltak med bakgrunn i dette (Berg, 2005).

#### 2.3.1. Individuelle tiltak

Et overordnet perspektiv i arbeidet med tiltak overfor barn med angst bør være tid. Angstreduksjon og tilpassing er noe som tar tid, og tiltakene må ha et langtidsperspektiv. Det finnes ingen «quick fix» (Flaten, 2010). De viktigste tiltakene utarbeides i samarbeid med eleven. Det er derfor viktig å samtale med eleven om problemene, vise forståelse og sammen finne en løsning. Læreren må være åpen, og oppmuntre eleven til å fortelle om sine tanker og reaksjoner, og hvordan de selv tror de kan mestre utfordringene angsten bringer (Ogden, 2015). I samarbeid med læreren kan eleven utarbeide et angsthierarki. For dette kreves det at eleven har tillit til at læreren er i stand til å håndtere problematikken. Angsten kategoriseres og rangeres ut fra hvor sterk den er i ulike situasjoner. Angsthierarkiet kan brukes som et grunnlag for tiltak og endringer i læringsmiljøet, samtidig som det hjelper eleven å beskrive angsten og dens intensitet bedre (Hougaard et al., 2004). Videre kan samtalen føre til egne avtaler mellom lærer og elev.

Det er viktig med struktur, forutsigbarhet og kontroll i skolehverdagen som både forebyggende og problemreducerende tiltak. Elever med angst blir ofte engstelige og utrygge når skoledagen er lite oversiktlig og uforutsigbar. Dette kan dempe frykten og redusere angsten i skolen. I en skolesammenheng vil dette handle om stabile rutiner, strukturer og tydelige beskjeder og forventninger fra læreren (Ogden, 2015). På et individnivå kan dette innebære egne detaljerte dagsplaner for eleven, og avtaler med lærer om egne mål og forventninger for undervisningen. Her får eleven en god forklaring

på hva de skal arbeide med, hvor lenge og hvordan (Øverland & Bru, 2016). Egne avtaler er også et tiltak som skaper forutsigbarhet i skolehverdagen for utrygge elever.

Egne avtaler kan eliminere mye frykt og redusere angstens fremtreden i skolen for mange elever. For alle avtaler mellom lærer og elev er det barnets behov som avgjør hvilke avtaler som lønner seg. Skolehverdagen blir mer forutsigbar med egne avtaler som tiltak (Øverland & Bru, 2016). Har man en egen avtale om at eleven skal slippe å svare på spørsmål i plenum i undervisningen, eliminerer man et element av frykt. Eleven slipper å sitte i undervisningen å være redd for å måtte snakke eller svare på spørsmål, og er fri til å fokusere på læring. Angst medbringer en unngåelsesatferd hvor eleven vil flykte fra situasjonen. Med en avtale på at eleven kan gå ut av klasserommet ved behov blir ikke de skumle situasjonene like skumle, og eleven kan møte angsten på en trygg måte med en utarbeidet løsning (Flaten, 2010; Hougaard et al., 2004). Det er også hensiktsmessig å lage avtaler rundt evalueringssituasjoner ettersom dette kan være stressende. Om eleven får en nøye gjennomgang av evalueringen og trygges av lærer kan man forebygge eller senke nivået av angst rundt situasjonen (Brandtzæg et al., 2016).

Sosial ferdighetstrening er noe elever med angst kan dra nytte av. Samhandling med andre er viktig for barnas sosiale og emosjonelle utvikling. Derfor kan sosial ferdighetstrening være et tiltak som hjelper elevene på flere områder (Lund, 2012). Det kan oppleves utrygt å delta i sosiale situasjoner når man både er redd for å bli dømt, men også har lite sosial erfaring (Flaten, 2010). Det er uansett viktig å utfordre eleven til å delta i samtaler og aktiviteter med medelevene. En avtale med tydelige forutsetninger og forventinger for deltakelsen skaper trygghet. Dette handler om eksponeringstrening, slik at eleven gradvis opparbeider seg sosiale erfaringer (Ogden, 2015; Øverland & Bru, 2016). For elever med angstproblematikk bør den sosiale ferdighetstreningen fokusere på de grunnleggende ferdighetene som omhandler hva som sies, og måten det sies på. De bør også trene på hvordan de kan omgjøre negative tanker og følelser rundt egen sosial deltakelse, til positive tanker – eller lære om hvorfor slike negative tanker er irrasjonelle og feilaktige (Lund, 2012; Ogden, 2015).

### 2.3.2. Tiltak i klassemiljøet

De tiltakene man velger å ta i bruk, bør være tilpasset barnet det gjelder, samt de menneskene og det miljøet som er rundt barnet (Flaten, 2010). Det er med andre ord viktig at tiltakene er tilpasset barnet på individnivå, men også klassemiljøet rundt eleven. I skolesammenheng er det viktig å huske at et inkluderende felleskap, for mange, er angstens verste fiende. Det er essensielt at læreren legger til rette for et trygt og forutsigbart læringsmiljø, der elevene tør å utfordre egne grenser i både faglig læring og sosiale interaksjoner (Øverland & Bru, 2016). Som lærer bør man derfor tenke godt gjennom egen relasjon til eleven, og elevens relasjoner til resten av elevgruppen. Er klassemiljøet trygt, aksepterende og inkluderende for alle – kan man vise hvem man er i klasserommet uten å bli gjort til latter? (Berg, 2005).

Det er konstatert at trygge relasjoner er viktig for elever med angst. Det er forebyggende å jobbe kontinuerlig og målrettet med sosiale relasjoner mellom medelever og mellom lærer og elev (Havik, 2018). Dersom relasjoner mellom lærer-elev, eller elev-elev er en utfordring i klassemiljøet, kan man forsøke nye pedagogiske virkemidler i undervisningssituasjonen som tiltak. Det kan brukes aktiviteter der lærer og elev får vist

andre sider av seg selv enn til vanlig, for eksempel med en tur. Andre rammer enn de daglige, vil gi nye muligheter for kontakt og samspill, noe som kan gi andre inntrykk og resultere i at man blir bedre kjent og endrer relasjonene (Federici & Skaalvik, 2017). TL- (trivsels leder) ordning eller friminuttvenn, kan være et tiltak for å få eleven med på sosiale aktiviteter i friminutt. Dette kan fungere som en døråpner for nye relasjoner, og eleven blir inkludert i det sosiale fellesskapet (Paulsen & Bru, 2016).

Et positivt og støttende klassemiljø med gode relasjoner øker vår evne til å takle utfordringer, og er derfor særlig viktig for elever med angst (Øverland & Bru, 2016). Det er viktig å skape aksept for alle i klassemiljøet. Akkurat som med de aktive barna, er det også viktig med aksept for de mer forsiktige. Et godt tiltak i klassemiljøet er å snakke med klassen om hvor forskjellige vi mennesker er – og at alle typer atferd er normalt og skal bli akseptert (Brandtzæg et al., 2016). Dette kan læreren oppnå gjennom gode samtaler, eller undervisning om psykisk helse og livsmestring. Med innføringen av LK20 og fokus på psykisk helse, blir det et skifte fra å tradisjonelt følge opp elevenes psykiske helse i form av individuelle tiltak – til forebyggende og helsefremmende tiltak i klasserommet hvor man når alle elevene. I fellesskap kan elever, som et resultat av livsmestringsundervisning, håndtere utfordringer de møter i sin hverdag (Klomsten & Uthus, 2019). Det å normalisere utrygghet vil kunne hjelpe de utrygge barna til å føle seg forstått, slik at de kan slappe mer av i klassemiljøet, men det kan også bedre relasjonene innad i klassen og være til hjelp for alle elever som føler seg litt annerledes (Brandtzæg et al., 2016). Det finnes dog kritikk mot livsmestring i skolen som forebyggende helsetiltak. Det argumenteres for at de mer sårbare elevene ikke klarer å få utbytte av en undervisning om psykisk helse rettet mot *alle*. De ressurssterke og allerede nokså selvregulerte elevene vil i størst grad nyttiggjøre seg av undervisningen – også fordi selve undervisningssituasjonen krever en betydelig egeninnsats (Madsen, 2020).

Et mestringsorientert læringsmiljø kan være et fordelaktig tiltak. Når undervisningen reduserer den faglige synliggjøringen av hvem som er best og dårligst, kan det hjelpe på relasjonene og klassemiljøet. Elevene blir mindre opptatt av å sammenligne seg med hverandre, og fokuserer heller på egen fremgang (Havik, 2018). Elever har lett for å konkurrere mot medelever, eller tenke negativt om egne prestasjoner fordi sidekameraten ble ferdig raskere eller skrev en lengre tekst o.l. (Lund, 2012). For elever med angst kan dette fokuset fremme angsten for å dumme seg ut eller få negativ oppmerksomhet fra medelevene. Læreren bør derfor legge til rette for et mestringsorientert læringsmiljø, med fokus på hvordan alle elever kan yte sitt beste, mens sammenligninger mellom elever forsøkes unngått (Havik, 2018; Ogden, 2015).

Når undervisningssituasjonen er gjenkjennbar og trygg vil elever med angst ha større kapasitet til å kunne rette oppmerksomheten mot læringsoppgaven (Paulsen & Bru, 2016). Det er flere felles tiltak læreren kan gjøre for å skape en forutsigbar skolehverdag. Tydelige og vedvarende rutiner i skoledagen skaper forutsigbarhet. Med en god strukturering av undervisningen blir situasjonen mer forutsigbar, og elever med utfordringer, kan oppleve å mestre undervisning de i utgangspunktet vil unngå eller gruer seg til (Paulsen & Bru, 2016; Øverland & Bru, 2016). Noen tiltak læreren kan gjøre i fellesskapet er å for eksempel holde ukeplanen forholdsvis lik hver uke, uten for mye omorganisering av fag. Det bør også skrives opp plan for dagen på tavlen hver morgen. Dagsplanen kan også gjennomgås i fellesskap med mulighet for spørsmål og avklaringer

(Havik, 2018). Dette er med å skape en forutsigbar og strukturert skoledag for alle elevene.

## 2.4. Lærerrollen

### 2.4.1. Kompetanse og betydning

Angst er en underdiagnostisert lidelse som fører til at mange barn med angstlidelser ikke får behandling. Skolen, og lærere, er i en unik posisjon hvor de får møte alle barn og unge. Dette gir en mulighet for å kunne identifisere elever med psykiske helse problemer og formidle hjelp til dem. Skolen og læreren får derfor et stort ansvar i arbeidet med elever med angst. Dette ansvaret kan oppleves som tyngende, og uoverkommelig, for mange av lærerne (Lund, 2012; Øverland & Bru, 2016). For å være i stand til å formidle denne hjelpen kreves imidlertid at lærerne kjenner til symptomer på angstlidelser og hvordan det kan vise seg i skolesammenheng (Bru et al., 2016). Det er også svært viktig at lærere kjenner til de ulike formene for angst, da de ofte kan være de første til å identifisere symptomer hos elevene sine (Øverland & Bru, 2016). Det er med andre ord behov for en kompetanse innen området. En kompetanse kreves for å kunne iverksette gode tiltak, vite hvordan man skal gå frem, vite når, samt hvordan, man kobler inn andre hjelpetjenester ved behov (Bru et al., 2016).

Atferd som signaliserer angst er en utfordring for lærerne og skolen (Ogden, 2015). Mange lærere mener de ikke har en tilstrekkelig kompetanse om psykisk helse. De har ikke fått kunnskap om psykisk helse i utdanningen, og uttrykker et behov og ønske om mer kompetanse, ressurser og tilrettelegging fra skoleleder (Klomsten, 2017). I en studie uttrykker flere lærere en manglende kompetanse om psykisk helse, hvor det å vurdere alvorlighet og omfang hos elever som viser tegn til vansker oppleves om en utfordring. Det oppleves også som vanskelig å vite når, og om eleven bør, henvises videre til en profesjonell på området (Utdanningsforbundets forskningsportal, 2016).

Det er viktig for elevene at læreren har kompetanse om psykisk helse, så vel som at læreren framstår som tillitvekkende og et menneske som er til å stole på. Teorien viser at relasjoner er spesielt viktig i arbeidet med elever med angst i skolen. Det er derfor også viktig at lærerne har en god relasjonell kompetanse så vel som kompetanse om angst og psykisk helse. Lærere trenger relasjonskompetanse for å være bevisste i arbeidet med relasjoner både lærer-elev og bidra i relasjonene mellom elever (Drugli, 2012). Det virker særlig viktig at lærerne har en god relasjonskompetanse når det skal undervises om psykisk helse og livsmestring, ettersom det omhandler det som foregår på «innsiden», om tanker og følelser (Klomsten & Uthus, 2019). Det finnes dog meninger om at en lærer ikke skal undervise i livsmestring og psykisk helse ettersom det fort kan bli en felles «terapi» noe en lærer ikke har utdanning til (Madsen, 2020).

### 2.4.2. Lærer kontra terapeut

I opplæringsloven står det at elevene skal kunne utvikle kunnskap, ferdighet og holdninger for å kunne mestre sine liv (Opplæringsloven, 1998 §1-1). Det viser at lærerrollen omfatter hele mennesket, og ikke bare det faglige kunnskapsaspektet. Til tross for at lærere ikke har en formell kompetanse på psykiske lidelser og angst har vi sett at det er flere ting en lærer kan gjøre for å hjelpe elevene med angst. Spørsmålet videre ligger i hvor grensen går fra rollen som lærer til en rolle som terapeut.

Når en samtale eller hjelpesituasjon, kommer til det punktet hvor man må ha en kompetanse gjennom utdanning for å anvende riktige metoder eller prosedyrer i hjelpen, snakker vi om terapi (Berg, 2005). Når læreren kjenner eleven og har en god relasjon, kan en lærer også gi eleven støtte. Det betyr uansett ikke at læreren skal være elevens sosialarbeider, men at man viser en forståelse for elevens helse og liv vil til en viss grad påvirke eleven i skolen. Opplæringsloven viser til at læreren har et ansvar ut over den faglige opplæringen. Hvordan pedagogikk, og hvor langt en lærer vil strekke seg i rollen, er dog virke å være en vurdering for den enkelte lærer. Når eleven føler seg sett og forstått vil det være enklere å rette konsentrasjonen til skolefaglige oppgaver (Drugli, 2012).

Forskning viser at læreren kan utgjøre en forskjell og hjelpe elever med emosjonelle problemer som angst (Drugli, 2012; Lund, 2012; Øverland & Bru, 2016). Lærere skal ikke drive med terapi, men det er nødvendig at de anvender metoder som kan gi en terapeutisk effekt, slik som trygghet og gode samtaler. Her kan læreren bruke så kalte «banking-timer», hvor det settes av tid til en utvalgt elev 5-15 minutter sammen med lærer. Denne tiden styres på elevenes premisser, med aktiviteter og trygge samtaler (Drugli, 2012). Det trengs ingen videreutdanning innen angst og psykisk helse for å ha gode samtaler med elever om vanskelige tema. Læreren bør dog holde fast på sin rolle som pedagog og tilrettelegger av læringssituasjoner, og ikke gå inn i en behandlerrolle. Noen samtaler bør altså overlates til fagpersoner med den riktige kompetansen på området. (Berg, 2005).

Hva som er terapi og ikke blir et flytende skille hvor læreren må kjenne på egen evne og kompetanse. Angst er noe som kan behandles. Læreren skal ikke utføre behandlinger for angsten til eleven, men lærer kan forebygge, identifisere, og tilrettelegge for å redusere angstsymptomer i skolehverdagen. Det er viktig at læreren innser sine begrensninger, og samarbeider med foreldre og hjelpeinstanser, for å få henvist eleven til behandling dersom angstproblemene krever dette (Berg, 2005; Lund, 2012).

### 2.4.3. Arbeidsvilkår og utfordringer

Selv om lærere spiller en sentral rolle ovenfor elever med angstproblematikk, er det viktig å se på lærerens muligheter i dette arbeidet. Lærerrollen kommer med mange krav, og begrenset tid. Det kan da være utfordrende å tilpasse læringsmiljøet og hverdagen til elever med angst – som trenger ekstra arbeid fra læreren. En del lærere mener at fokuset på elevenes emosjonelle og sosiale behov ikke er en del av deres arbeidsoppgaver, mens andre lærere tenker de må forholde seg til «hele eleven» (Drugli, 2012). Vi har dog sett i den teoretiske forankringen at relasjoner er viktig, og at det å være lærer handler om mer enn den rene faglige formidlingen. For at elevene med angst skal oppleve gode dager på skolen, kreves det at læreren ser «hele eleven», selv om de kan befinne seg i utfordrende arbeidsvilkår. Å arbeide med elever med ekstra utfordringer er en ekstra påkjenning på lærerrollen. Tidsproblemer rapporteres bant annet som en sentral utfordring for lærerne i den norske skolen. Arbeidssituasjonen gjør det utfordrende å rekke over hver enkelt elevs behov til en hver tid. Det er viktig at lærerne har et godt psykososialt arbeidsmiljø rundt seg, hvor de blir sett og verdsatt av ledelsen og kollegaer for arbeidet de gjør (Berg, 2005).



Lærerne har et mandat om å gi elevene kunnskap til å kunne mestre egne liv (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Det er her livsmestring og folkehelse i skolen kommer i bildet. Det er få skoler som har tilstrekkelig med tid eller ressurser til å arbeide systematisk med tematikk som ikke faller innenfor undervisningsfagene i skolen. Psykisk helse som enda et fag eller «program» kan derfor, fra et lærerperspektiv, oppleves som en byrde i en allerede full timeplan (Klomsten, 2017). Dersom rammebetingelsene og ressursene i skolen ikke tilsvarer de oppgavene læreren forventes å utføre, kan det vise seg vanskelig å tilrettelegge best mulig for eleven (Berg, 2005). Den nye læreplanen legger folkehelse og livsmestring opp som et tverrfaglig tema. Dette betyr at det er lærerne som får hovedansvar for å integrere og formidle temaet i de fagene der det er naturlig (Klomsten & Uthus, 2019). Det at læreplanen legger tematikken opp på denne måten kan lette lærerens arbeidsmengde og gir dem frihet til å implementere psykisk helse der de selv finner rom for det innenfor rammeverket og arbeidsvilkårene.

## 2.5. Samarbeid

I arbeidet med elever med angst forekommer det komplekse situasjoner og problemer man som lærer ikke klarer, eller bør, håndtere alene. Det er viktig å samarbeide med både de riktige hjelpeinstansene og hjemmet. Som lærer er det naturlig at man får hjelp og støtter seg på de nærmeste kollegaene. I det følgende sees det på hvem man danner samarbeid med når lærerrollen ikke strekker seg langt nok.

### 2.5.1. Hjelpetjenester

Samarbeid med skolens hjelpetjenester i forhold til angstproblematikken blir skolens viktigste bidrag til å hjelpe eleven som strever. Skolen har både interne og eksterne hjelpetjenester. Videre vil studien ta for seg skolehelsetjenesten, Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og spesialisthelsetjenesten (BUP), ettersom det er disse jeg finner mest relevant for studien. (Berg, 2005; Øverland & Bru, 2016). Når det senere omtales hjelpetjenestene eller hjelpeinstansene, er det disse tre det siktes til.

De fleste skoler har en egen skolehelsetjeneste hvor elever, lærere og foreldre kan henvende seg for hjelp med helseproblemer hos eleven – også kjent som helsesykepleier. Tjenesten skal i hovedsak være forebyggende, ved arbeid som reduserer eller fjerner faktorer som fører til helseproblemer. Der det oppdages problemer som krever behandling, skal helsetjenesten sørge for å henvise eleven videre. Når det gjelder enkeltelever, slik som barn med angst, arbeider PPT med å utrede barnets vansker, og gi råd og veiledning til skole og foresatte om hvilke tiltaks om bør setter i verk (Berg, 2005; Kreyberg, 2016). Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) er en spesialisthelsetjeneste og kan sette diagnose, og tilby ulike former for behandlinger for emosjonelle lidelser som angst (Øverland & Bru, 2016). Ubehandlet angst kan danne en grobunn for mer alvorlige psykiske lidelser. Det er derfor viktig at skolen tar initiativ til at elever med angstsymptomatisk atferd blir utredet og får hjelp av en profesjonell helseinstans (Berg, 2005). Det er også viktig at lærere vet det finnes tilbud om behandlinger for angst, slik at de kan anbefale en henvisning til profesjonell hjelp dersom de oppdager angstsymptomer som synes å svekke barnets fungering (Øverland & Bru, 2016).

Hjelpeinstansene må gi god informasjon og veiledning til lærerne når elever får behandling. I tillegg må de ta hensyn til skolens rammebetingelser i veiledningen for arbeidet med eleven i skolen. Dette er viktig slik at læreren får nok kunnskap om elevens behov til å faktisk kunne hjelpe barnet. I en studie formidlet de fleste lærere at de

opplevde svært liten konkret støtte og veiledning fra hjelpeinstansene, som PPT og BUP, når det gjaldt elever med psykiske vansker som de strevde med å forstå på egenhånd. I noen situasjoner kan der derfor være nødvendig for lærerne selv å etterspørre informasjon og veiledning fra instansene (Drugli, 2012). I alt samarbeid med eksterne hjelpetjenester, kan helsesykepleier være en god samarbeidspartner når barn og unge strever med angstproblematikk. Helsesykepleier kan fungere som en veileder, og har videre kontakt med andre hjelpetjenester, slik at eleven og hjemmet kan få et godt samarbeid med skolen (Øverland & Bru, 2016).

### 2.5.2. Hjemmet

Samarbeidet mellom skolen og hjemmet er hjemlet i opplæringsloven, hvor det står at opplæringen skal være «i samarbeid og forståing med heimen» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). En viktig del av lærerens rolle er derfor samarbeidet med hjemmet og de foresatte til elevene sine. I samarbeidet skal læreren kunne være sensitiv ovenfor foreldrenes ulike forventninger og ønsker når det gjelder skolen, læreren, og deres barn. Læreren må kunne ta foreldrenes perspektiv og kunne etablere et godt samarbeid med de ulike foreldrene (Sæteren, 2019). Når et barn lider av angst, kan et godt samarbeid med hjemmet og foresatte forebygge og dempe angstproblematikken. Når angstsymptomer identifiseres er det viktig at skolen kommuniserer med hjemmet, og iverksetter tiltak i skolehverdagen – samt starter et samarbeid med hjelpetjenester (Øverland & Bru, 2016). Det å utarbeide de riktige tiltakene for eleven gjøres best ved at foreldre og lærer samsnakker om tilretteleggingen ut fra barnets forutsetninger. For skolen er foreldrene viktige informanter for å få et innblikk i hvordan eleven opplever tiltakene. Det kan være en reaksjon på tiltaket ikke kommer frem før barnet er hjemme (Flaten, 2010).

Et godt samarbeid og god kommunikasjon mellom hjemmet og skolen, vil kunne virke positivt inn på elevens fungering i skolen. Det gir læreren og hjemmet en gjensidig forståelse for hvordan barnet opplever skolehverdagen og fritiden, og kan trygge eleven (Spurkeland & Lysebo, 2016; Øverland & Bru, 2016). Det er derfor viktig at læreren samarbeider med hjemmet i alle situasjoner, men spesielt når det er en sårbar elev i bildet. Når behovet for ekstra tett samarbeid med hjemmet stammer fra en bekymring for elevens psykiske helse, kan vanskelige følelser komme i spill og utfordre samarbeidet. Dialogen kan bli vanskeligere, og hjemmet og skolen kan se situasjonen fra ulike sider. Foreldre kan projisere sin fortvilelse over på lærerne, i stedet for å finne løsninger sammen (Berg, 2005; Kreyberg, 2016; Lund, 2012). I hovedsak bør samarbeidet omhandle det som gjelder undervisningen, og andre saker som har med skolens virksomhet å gjøre. Dersom eleven har en problematikk som krever samarbeid ut over dette, for eksempel det emosjonelle, bør andre instanser med kompetanse på området bringes inn i bildet for veiledning eller behandling (Berg, 2005). Det kan skape utfordringer i samarbeidet når det ligger forskjellige forventninger i bunn. Foreldrene kan forvente mer enn det skolen kan innfri av individuell oppfølging, ofte i form av urealistiske forventninger om skolens rammebetingelser og lærernes kompetanse (Samnøy, 2015).

### 3. Metode

Metodekapitlets hensikt er å begrunne valg av metode og beskrive forskningsprosessen. Jeg vil presentere de valgene jeg har tatt gjennom hele prosessen fra tiden før jeg tok kontakt med informantene, og fram til analysen av mine funn var gjort. Det er lagt vekt på å belyse beslutninger i forhold til det empiriske materialet for å gjøre forskningsprosessen gjennomskiktig.

#### 3.1. Valg av metode

Når man skal forske på noe som skjer i skolen, må man anvende samfunnsvitenskapelige metoder. Innenfor samfunnsvitenskapelig metode skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2012). For denne studien ble det valgt en kvalitativ forskningsmetode. Valg av metode skal tilpasses undersøkelsens formål (Thagaard, 2013). Studien krever en form for fleksibilitet og mulighet for utfyllende svar kvalitativ metode tillater (Christoffersen & Johannessen, 2012). En forståelse for lærerens erfaringer i arbeidslivet skal stå sentralt i denne studien. For å kunne nå dette målet var det avgjørende å ha en tett interaksjon med lærerne, slik at de sosiale fenomenene kunne studeres i naturlige sammenhenger. Studiens forskningsspørsmål lyder:

1. Hvilke erfaringer har lærerne med elever med angst på 5.-7.trinn?
  - a. Hvordan opplever lærerne at angsten påvirker elevene i skolen?
  - b. Hvordan erfarer lærerne at de kan hjelpe elevene med angst?
2. Hvordan opplever lærerne at lærerrollen blir påvirket i arbeidet med elever med angst?
  - a. Hvordan ser lærerne på egen kompetanse?
  - b. Hvem samarbeider lærerne med i arbeidet med elever med angst?

For å undersøke forskningsspørsmålene ble det brukt en kvalitativ metode med intervju av fire lærere.

##### 3.1.1. Kvalitativ forskningsmetode med intervju

Innen den kvalitative forskningsmetoden er det ulike fremgangsmåter å velge mellom for å samle inn data. Herunder er de mest anvendte metodene intervju og observasjon (Thagaard, 2013). Det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å forstå verden ut fra intervjupersonens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjusamtalen gir en unik mulighet til å få innblikk i intervjupersonens virkelighet og erfaring (Thagaard, 2013). Gjennom studien ønsker jeg å få frem lærernes personlige erfaringer og opplevelser, for å få en grundigere forståelse av et fenomen jeg kjenner lite til, med en relativt beskjedne forskningsbakgrunn. Kvalitative intervju regnes da som en hensiktsmessig metode (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative intervju ble derfor valgt, og observasjon forkastet. Lærernes perspektiv står sentralt i denne studien, med fokus på deres erfaringer med elever med angst i skolen.

##### 3.1.2. Vitenskapsteori

Den vitenskapsteoretiske forankringen forskeren benytter, har en betydning for hva forskningsprosjektet søker informasjon om – og danner utgangspunktet for den forståelsen studien utvikler (Thagaard, 2013). Denne studiens empiriske tilnærming er

fenomenologisk inspirert. En fenomenologisk tilnærming passer studien godt ettersom den ønsker å oppnå en dypere forståelse av et individs erfaringer med å ta utgangspunkt i dets subjektive opplevelser. Det sentrerer rundt, og legges til rette for intervjupersonens perspektiv i forståelsen av sosiale fenomener, når en fenomenologisk forskningsstrategi brukes (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Elever med angstproblematikk på mellomtrinnet, blir å så måten et sosialt fenomen, mens lærernes uttalelser og erfaringer fra arbeidshverdagen blir forstått og formidlet som deres perspektiv. Målet gjennom en fenomenologisk tilnærming i forskningen, er å sette ord på lærernes erfaringer slik at kunnskap basert på deres erfaringer blir mer synlig og eksplisitt. I arbeidet med en fenomenologisk tilnærming har det blitt sett på teori og data vekselvis gjennom hele forskningsprosessen, for å få en meningsskapende og utviklende prosess (Postholm, 2010).

### 3.1.3. Forskerens forforståelse

Som forsker er det viktig å tenke gjennom, og være oppmerksom på sin egen forforståelse, da den har en påvirkning på prosjektet. Hermeneutikkens grunntanke er at vi aldri møter verden uten forutsetninger, men er selv en del av forståelsesprosessen. Den bygger på prinsippet om at all forståelse bygger på forforståelse, og dermed kan mening bare forstås i den sammenhengen det vi studerer er en del av (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2013). For å være bevisst på egen forforståelse og dens påvirkning i studien er det viktig å reflektere rundt dette. Forforståelsen har en betydning for valg som blir tatt av forskeren – samt vektlegging og tolkning. Dataen som samles inn blir tolket, altså tillagt mening, ut fra forhåndsoppfatninger og hva forskeren tillegger mest vekt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Mine tidligere erfaringer som lærerstudent og lærer på mellomtrinnet preger min forforståelse og har påvirket *hva* jeg vil forske på, og i hvilken retning. Som praksisstudent på lærerstudiet og arbeid som vikar i skolen, har jeg flere ganger møtt på lærere som syns det er både utfordrende og problematisk med angstproblematikk hos elevene sine. Selv har jeg kjent på at min kompetanse om denne elevgruppen ikke har vært tilstrekkelig. Disse erfaringene er med på å prege mitt tolkningsmønster, og det har derfor vært et mål å ha bevissthet rundt min egen forforståelse og dens påvirkning under hele forskningsprosessen. På den ene siden, kan det å forske på egen yrkesgruppe være en ulempe med at det kommer med flere erfaringer og dermed større forforståelse. På den andre siden, kan et kjennskap til lærerrollen gjøre det lettere å sette seg inn i intervjupersonenes arbeidshverdag og dermed forstå deres uttalelser på et bedre nivå.

## 3.2. Semistrukturert kvalitativt intervju

Det kvalitative intervjuet som formål å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever situasjoner, samt hvilke synspunkt og perspektiver de har på tematikken for intervjuet. Det gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i intervjupersonens erfaringer, følelser og egne tanker (Thagaard, 2013). Et kvalitativt intervju kan utformes etter forskjellige strukturer (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Den mest brukte formen for kvalitative intervju er det semistrukturerte – som også er det denne studien benytter seg av (Thagaard, 2013). Gjennom studien var målet å få fylldige beskrivelser fra lærernes arbeidshverdag, samtidig som det var ønskelig med svar på spesifikke forhold rundt deres erfaringer i arbeidet med elever med angst. Derfor fant jeg det fordelaktig med et semistrukturert intervju med intervjuguide, ettersom det gir mulighet for å improvisere og følge opp intervjupersonens svar om behovet skulle melde seg (Kleven, 2014).

Intervjuguiden fungerer som en rettesnor der det sikres at alle planlagte emner og tematikker blir inkludert i intervjuet.

Et intervju krever mer fra forskeren, desto mindre strukturert det er, både når det gjelder kunnskap om intervjuemnet og menneskelig interaksjon. Det må tas raske avgjørelser på hvilke spørsmål som skal følges opp, og hvilke tråder man skal følge. Det er derfor viktig at forskeren trener på intervjusituasjonen, for å være best mulig forberedt (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Prøveintervju er noe som anbefales at forskeren gjennomfører før intervjuene med de virkelige intervjupersonene til studien. Dette for å kvalitetssikre intervjuet, og forberede forskeren på intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). I denne studien, ble det i forkant av intervjuene med intervjupersonene, gjennomført ett prøveintervju i person. Dette ble gjennomført for å teste ut lydopptakeren, intervjuguiden, tidsrammen, og for å bli tryggere i intervjusituasjonen. Intervjupersonen til prøveintervjuet var en lærer, for å sikre at personen hadde kompetanse fra læreryrket, og dermed var i stand til å forstå spørsmålene og tematikken for studien. Denne personen fikk i oppgave å gi tilbakemeldinger på spørsmålene, struktureringen og selve intervjuet i sin helhet. Tilbakemeldingen førte til noen spesifiseringer i spørsmålene og et par endringer i struktur.

### 3.2.1. Intervjuguiden

Intervjuguiden er utformet med utgangspunkt i studiens teorigrunnlag og følger «tre med grener»-modellen, med overordnede tema og undertema (Kvale & Brinkmann, 2015) (Vedlegg 4). Dramaturgien for intervjuet ble lagt opp til en myk start der trygging av informanten står sentralt. Intervjuet er av en personlig art, og forutsetter derfor at informanten føler seg trygg i situasjonen. Intervjuguiden starter med informasjon om studien og demokratisk informasjon fra intervjupersonen, samt påminnelse om å presisere utøving av taushetsplikten under intervjuet. Videre er guiden delt opp i tre hovedtema:

1. Generelt om angst / kompetanse og erfaring
2. Tiltak
3. Lærerens rolle

De tre hovedtemaene hadde flere hovedspørsmål, samt noen ønskelige oppfølgingsspørsmål og nøkkelord. Det var viktig for meg å få i gang refleksjoner og koble intervjupersonene på tematikken med en gang. Derfor ble det første spørsmålet formulert «Hva tenker du kjennetegner angst?». Videre varierer spørsmålene mellom å være åpne og generelle, til spesifikke og direkte. Majoriteten av hovedspørsmålene hadde en direkte utforming, med mer åpne oppfølgingsspørsmål. Dette var for å få intervjupersonene inn på riktig spor, for deretter å få mer detaljert informasjon, utdyping av et tema eller beskrivelse av en hendelse (Thagaard, 2013). Spørsmålene er forsøkt gjort korte og konkrete, med en relativt enkel språkbruk for å unngå misforståelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Avslutningsvis ble det lagt opp til at intervjupersonene kunne få komme med innspill etter eget ønske, og eventuelle spørsmål til meg. På denne måten forsikret jeg meg at deres stemme blir hørt, og at studien får med seg viktige aspekter jeg som forsker kanskje ikke hadde tenkt på selv (Christoffersen & Johannessen, 2012). Eksempelvis påpekte intervjupersonen under det første intervjuet viktigheten av koronapandemien, og uttrykte et ønske om spørsmål angående dette. Det ble derfor stilt spørsmål om dette under samtlige intervju – noe intervjuguiden originalt

ikke inneholdt. Et semistrukturert intervju er lagt opp for å være fleksibelt, noe som førte til at rekkefølgen i intervjuguiden ble fulgt i forskjellig grad. Intervjuguidens rekkefølge ble fulgt relativt nøyaktig i to av intervjuene, mens i de to andre intervjuene ble det hoppet litt frem og tilbake ettersom intervjupersonene hadde mye å fortelle. Flexibiliteten gjorde til at oppfølgingsspørsmål og nøkkelord, i noen tilfeller, ble besvart før de ble spurt. Det forekom også at hovedspørsmål ble besvart før de ble spurt i de to intervjuene der intervjupersonene hadde mye de ønsket å fortelle.

### 3.3. Utvalget

Det å velge ut hvem som skal delta i et forskningsprosjekt er en viktig del av samfunnsforskning. Valget av intervjupersoner, antall og rekrutteringskravene er med å definere informasjonen forskningen videre baserer seg på (Christoffersen & Johannessen, 2012). I kvalitative intervjuundersøkelser er ofte utvalget for stort eller for lite. Om utvalget er for lite, er det vanskelig å generalisere funnene, og hvis utvalget er for stort kan tiden bli knapp for å foreta en dyptgående analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom denne studien ikke har som mål å generalisere, ble det gjort et lite utvalg på fire intervjupersoner, slik at det ble mulig å foreta gode analyser av intervjuene. Dette ga mulighet til å bruke tid på forberedelse og analyse av intervju. Det ble gjort en strategisk utvelgelse, noe som innebærer å finne intervjupersoner som har kvalifikasjoner og egenskaper slik at man på best mulig måte sikrer å få den informasjonen som er hensiktsmessig for studiens formål (Thagaard, 2013). Det var ønskelig å få kontakt med lærere som hadde noen år med erfaring fra 5.-7.trinnet, samt erfaring med elever med angst – helst flere elever. Det ble satt som krav at lærerne måtte ha opparbeidet seg erfaringene i en lærerrolle, ikke som eksempelvis spesialpedagog. Det var også et krav å ha erfaring med elever med angst, uavhengig om det var diagnostiserte problemer. Disse kriteriene ble satt fordi jeg anså dette utvalget som best for å bidra med relevant og nødvendig data til studien. En kan derfor si at studien foretok en kriteriebasert utvelgelse av intervjupersoner (Christoffersen & Johannessen, 2012). Studien tar ikke sikte på å se på eventuelle kjønnsforskjeller, og hadde derfor ingen krav om deltakelse av intervjupersoner med ulikt kjønn.

#### 3.2.2. Rekruttering

I teorien er det ingen øvre eller nedre grense for antall intervjupersoner og intervjuer i kvalitativ forskningsmetode. I studentprosjekter, slik som dette, er ofte tid og økonomi til rådighet noe som fører til begrensninger (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne studien var tid en faktor som førte til begrensninger, men den pågående pandemien gjorde også rekrutteringen av intervjupersoner utfordrende. Skolene hadde strenge retningslinjer, og lærerne befant seg i en mer enn normalt krevende arbeidssituasjon. Det ble derfor brukt flere metoder for å etablere kontakt, og rekruttere lærere til studien. På grunn av den store studentpågangen i Trondheim kommune ble henvendelser til skolene avvist med en gang, og henvist videre til en stor felles database for kommunen. Her ble jeg anbefalt av både kollegaer og studenter å ikke sende inn forskningsprosjektet, men heller gå veien rundt med bekjentskaper. Dette fordi skoler og lærere sjeldent tok initiativ til å gå inn i databasen for å finne prosjekter de ønsket å delta på, og risikoen var stor for at studien sto igjen uten lærere å intervju. Det ble derfor sendt ut informasjonsskriv (vedlegg 2) til en bekjent rektor, avdelingsleder, konsulent og tidligere praksislærere. Dette var til stor hjelp da de spredte budskapet til kollegaer på sine skoler. En form for *snøballmetode* var med andre ord det som viste seg mest effektivt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette resulterte i at fire lærere

meldte seg. En femte lærer meldte også sin interesse. Denne læreren arbeidet hovedsakelig på småtrinnet, og hadde erfaring med kun én elev med angstproblematikk – og ble derfor ikke tatt med i utvalget. Studien fikk også avslag fra flere lærere hovedsakelig på grunn av tid, men også manglende erfaring innenfor temaet, noe som er vanlig innen utdanningsforskning (Christoffersen & Johannessen, 2012).

### 3.2.3. Intervjupersonene

De fire lærerne i utvalget var i studiens tidspunkt ansatt på to forskjellige skoler i Trondheimsområdet. Utvalget ble anonymisert med pseudonymer. Her ble det vurdert om intervjupersonene skulle kategoriseres «lærer 1, lærer 2, osv.», men på grunn av studiens fenomenologiske fokus ville jeg beholde litt av den personlige følelsen – derav pseudonymer. Intervjupersonene hadde følgende utdannelse, ansiennitet og stillingsbeskrivelse på intervjutidspunktet:

**Kari:** Adjunkt og master i spesialpedagogikk, 14 års ansiennitet, kontaktlærer

**Trine:** Adjunkt med tillegg, 30 års ansiennitet, faglærer

**Ine:** Adjunkt, 4 års ansiennitet, kontaktlærer

**Siri:** Adjunkt med tillegg i spesialpedagogikk, 17 års ansiennitet, kontaktlærer

## 3.3. Datainnsamling

Forskningsprosjektet ble sendt til NSD – Norsk senter for forskningsdata. Etter studien ble vurdert godkjent, kunne kontakten med intervjupersonene starte, og intervjuene settes i gang (Vedlegg 1). Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av én uke i starten av mars 2021.

### 3.3.1. Gjennomføring

Dag, tidspunkt og sted for intervjuet ble avtalt via mail. Når det organisatoriske var på plass, ble det sendt ut samtykkeerklæring (Vedlegg 3) til alle studiens deltakere. Underskrevet samtykkeerklæring ble samlet inn før intervjuets start, enten i fysisk form eller digitalt. Tre av intervjuene foregikk på lærernes arbeidsplass, og ett intervju ble gjennomført over Teams grunnet Covid-19. På grunn av smittevern var intervju i person et usikkert element hele veien, og intervju over digitale plattformer var en back-up løsning for samtlige intervju.

Før intervjuet ble satt i gang, ble det igjen informert om at deltakelsen i forskningen var frivillig og det er mulighet for å trekke seg når som helst, noe som er et viktig etisk prinsipp (Christoffersen & Johannessen, 2012). Formålet med studien, strukturen for intervjuet og presisering av taushetsplikt ovenfor elever og anonymisering i studien ble også gjennomgått før intervjuets første spørsmål. Gjennomføring av intervjuet tok i gjennomsnitt 45 – 60min. Det er her verdt å nevne at noe teori nevner ulemper ved kvalitative intervjuer over digitale plattformer. Heriblant er samhandling og gode interaksjoner noe som er vanskeligere å skape over digitale møter, enn fysiske (Schei, Sverdrup, Heiene, & Olsen, 2019). I løpet av det siste året har lærere og studenter brukt digitale plattformer mye til interaksjon med mennesker. Derfor var både jeg og intervjupersonen godt kjent med Teams og komfortabel i situasjonen. Det opplevdes ikke mer utfordrende, for meg, å ha en god og trygg intervjusituasjon digitalt enn fysisk. Videobildet tillater også at man får med seg nonverbal kommunikasjon som nikk og håndgestikulering. Hvordan det digitale intervjuet opplevdes for intervjupersonen kan jeg ikke uttale meg på utover at hun virket trygg i situasjonen. Jeg opplevde derfor ikke at

intervju over digital plattform hadde noen spesielt negative sider, om noe var det mer tidseffektivt ettersom det bare er å logge av og på.

Det var viktig at intervjuene foregikk i private rom uten innsyn eller lyd for å unngå forstyrrende elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble derfor booket grupperom til de fysiske intervjuene, og det digitale intervjuet ble også gjennomført på hvert sitt respektive grupperom. Uansett, ble tre av fire intervjuer utsatt for forstyrrelser. I løpet av det digitale intervjuet «frøys» skjermen og lyden på et tidspunkt, og to fysiske intervjuer ble forstyrret da personer gikk inn på feil grupperom. Avbrytelsene ble heldigvis håndtert fint av alle intervjupersonene, og de ble raskt heftet på tematikken igjen. Når det er sagt har intervjuet en noe sensitiv tematikk, der det til en viss grad oppfordrer intervjupersonene til å reflektere over egen rolle og kompetanse i arbeidshverdagen. Det var derfor viktig å skape en god og uformell kontakt i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Slik jeg oppfattet informantene hadde de noe forskjellige holdninger til intervjuet. Noen var ivrige etter å dele sine erfaringer til prosjektet, noen var veldig avslappet til situasjonen, og noen var litt nervøse. Jeg opplevde dog alle lærerne som trygge til å fortelle om egne erfaringer, og viste en stor åpenhet rundt egen kompetanse i arbeidet med elever med angst.

Ettersom studien dreier seg rundt erfaringene til intervjupersonene, sitter de på denne måten med makten i intervjusituasjonen. Jeg som forsker hadde på min side makten ved å kontrollere intervjuets spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker risikerte jeg å ikke bli tatt like alvorlig av deltakerne i studien, på grunn av min unge alder, manglende erfaring innenfor tematikken og korte ansiennitet i læreryrket. Hvordan jeg fremstiller meg selv i forskerrollen under intervjuet er derfor en faktor. Det er viktig at maktforholdet oppleves som balansert og komfortabelt, både for intervjupersonene og meg. Dette for å få et best mulig utbytte og opplevelse av intervjuet (Vähäsantanen & Saarinen, 2012). Det er dog viktig å understreke at et kvalitativt intervju uansett ikke er en samtale mellom to likeverdige, da den ene er ute etter informasjon og erfaringer den andre sitter med (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å være bevisst i min rolle som intervjuer, bestemte jeg meg for noen punkter jeg skulle ha fokus på under intervjuet. I en intervjusituasjon er det, som intervjuer, viktig å være tilstede og fokusert. Underveis i intervjuet var jeg oppmerksom på å være en aktiv lytter og vise interesse (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble brukt lydopptaker under samtlige intervjuer, noe som gjorde til at jeg valgte å ikke notere under intervjuene – dette for å være fullt tilstede i intervjuet og fjerne et forstyrrende element. Videre var jeg oppmerksom på å bekrefte informanten både nonverbalt og verbalt, med nikk og «ja» «mhm». Et annet viktig punkt var å tåle pauser og taushet i intervjusituasjonen, samt å ikke avbryte. Pauser gir intervjupersonen tid til å tenke, og fører ofte til at de fortsetter å fortelle. Det siste punktet jeg hadde fokus på var å parafasere, for å oppsummere det intervjupersonen hadde uttalt og få en meningsavklaring. På denne måten fikk jeg bekreftet eller avkreftet min forståelse av utsagnet, samtidig som det forteller intervjupersonen at jeg er interessert og lytter til det som blir sagt (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.4. Transkribering og bearbeiding

Under transkriberingen kom jeg tett inn på, og fikk bearbeidet intervjuene. Det ble foretatt en fortløpende transkribering etter hvert intervju. Transkriberingen ble gjort av



meg, forskeren, i Microsoft Word dokumenter uten støtte fra andre dataprogrammer. Uttalelsene til intervjupersonene er transkribert ord for ord med alle gjentakelser, pauser og uttrykk som «ehm». I arbeidet med samtlige intervjuer ble det brukt samme transkripsjonskonvensjoner, i henhold til Kvale og Brinkmann's (2015) transkripsjon for konversasjonsanalyse. Etersom studien hadde fire intervjuer, ga det meg muligheten til å foreta slike detaljerte transkripsjoner – noe som kan skjerpe intervjuerens oppmerksomhet overfor nyansene i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ordrett og detaljert transkribering ble valgt for å ikke miste eller tolke bort noe i transformasjonen fra muntlig tale til skriftlig tekst. Dette var også viktig ettersom jeg benytter en fenomenologisk tilnærming. Transkripsjon kan beskrives som en svekkende gjengivelse av intervjusituasjonen, ettersom det er forskjeller mellom tale- og skriftspråk. Videre valgte jeg å oversette den transkriberte teksten til bokmål for å ivareta intervjupersonenes anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2015). I et lydopptak fanges det ikke opp nonverbal kommunikasjon som blick, nikk og håndgestikulering. Etersom jeg foretok transkribering direkte etter endt intervju hadde jeg noen nonverbale momenter friskt i minnet og gjorde notater på dette i transkriberingen. For å beskytte intervjupersonenes anonymitet og konfidensialitet ovenfor en sensitiv tematikk, ble lydopptakers minne slettet når transkriberingen var gjort. Det ble dog gjort notater i teksten for å beholde ironi, tempo og intensitet i transkriberingen (Thagaard, 2013). Ved transkriberingens slutt satt jeg igjen med fire tekster – en for hvert intervju.

#### 3.4.1. Analyseprosessen

Analyseprosessen er ikke en avgrenset del av forskningsprosessen. Den er et kontinuerlig arbeid som starter når forskeren inntreer i forskningsfeltet, og avsluttes først når studien ferdigstilles (Postholm, 2010). Analyseprosessen jeg presenterer er basert på intervjumaterialets natur og studiens formål. Målet med analysen er å ordne dataene i et system som gjør det enklere for tolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av studiens formål og fenomenologiske tilnærming er en analysemetode med fokus på mening nyttig. For å belyse forskningsspørsmålene og finne relevant materiale til å besvare spørsmålene, ble det benyttet kategorisering og meningsfortetting - meningskategorisering (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er noe som har foregått i flere steg, jf. vedlegg 5.

**Steg 1:** Analyseprosessen startet med å bli fortrolig med datamaterialet ved å lese nøye gjennom og notere hvilke tema som umiddelbart viste seg for meg. Her tok jeg utgangspunkt i de tre tematikkene i intervjuguiden. Hvilke deler av transkripsjonen som tilhørte hvilket tema ble markert og kategorisert ved fargekoder (Thagaard, 2013). Det ble tidlig klart for meg at dataene måtte kategoriseres inn i flere tematikker for å gjøre klart for tolkning. Det ble utarbeidet totalt åtte hovedkategorier, med flere underkategorier og tematikker.

**Steg 2:** Med bakgrunn i de nye hovedkategoriene ble det laget nye fargekoder. Datamaterialet som kunne skape mening for den aktuelle kategorien ble markert i de nye fargene. Hovedkategoriene besto av: kjennetegn og forekomst, påvirkning på læring, individuelle tiltak, tiltak i klassemiljøet, kompetanse om angst, lærerens rolle, samarbeid og en kategori for LK20 og Covid-19.

**Steg 3:** For å gjøre datamaterialet bedre systematisert for tolkning og mening, ble kategoriene sammenfattet til fire hovedkategorier tett knyttet til studiens forskningsspørsmål. Sammenfatningen ble gjort på grunnlag av antall referanser og meninger som beskrives av lærerne – samt der jeg så hovedkategorier og underkategorier som linket opp til meningstolkning. Igjen ble fargekodene i

datamaterialet tilpasset de nye kategoriene. Noen kategorier ble slått sammen, og noen ble forkastet. For eksempel ble hovedkategorien «påvirkning på læring» slått sammen og gjort til en underkategori av «kjennetegn og forekomst av angst». For å se hele analyseprosessen henvises det til vedlegg 5.

### 3.5. Kvalitetsvurderinger

#### 3.5.1. Reliabilitet og validitet

Reliabiliteten, eller påliteligheten, i en forskningsprosess kan knyttes til nøyaktigheten i behandling av data og konsis i funnene over tid (Christoffersen & Johannessen, 2012; Nyeng, 2012). Nøyaktigheten i datamaterialet, både ved innsamling, under behandling, analyseprosess og tolkning, er forsøkt ivaretatt gjennom flere grep. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, detaljerte transkriberinger og veloverveide analyser med bakgrunn i transkribering og notater av verbalt og nonverbalt språk. Videre er det grunnlag for å hevde at resultatene i studien hadde vært like om intervjuene hadde blitt gjennomført igjen i løpet av 2-3 uker. Dette fordi intervjupersonenes grunnleggende erfaringer og meninger om tematikken ikke vil ha drastiske endringer innen et kort tidsrom (Christoffersen & Johannessen, 2012). Under hele forskningsprosessen har jeg også vært bevisst på egen for forståelse og dens betydning for studien – på denne måten styrket prosessens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskningsprosessens validitet, eller gyldighet, er knyttet til hvor godt dataene representerer virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette er koblet opp til tolkningen av datamaterialet, og hvorvidt forskerens tolkninger er gyldig (Thagaard, 2013). De vanligste kritikkene av forskningsintervju, er at funnene ikke er valide fordi intervjupersonens svar kan være usanne, eller forskeren tolker svarene i feil retning enn det som var ment (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg kan på ingen måte forsikre meg om at mine intervjupersoner har fortalt meg sannheter om seg selv, eller situasjoner de har opplevd. Her har jeg uansett lagt til rette for at intervjupersonen skal ønske å oppgi sannferdige uttalelser ved å trygge situasjonen, vise respekt og ydmyket, samt stille velformulerte spørsmål de skal være i stand til å svare på. Selv om intervjupersonene kan ha unngått sannheten om faktiske forhold, vil utsagnene likevel uttrykke deres sanne oppfatning av tematikken og seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke forskningsprosessens validitet er det lagt vekt på å tydeliggjøre grunnlaget for tolkninger, samt presentere flere konkrete sitater fra intervjupersonene i studiens resultatdel. Både reliabilitet og validiteten av studien kan styrkes gjennom en åpen og detaljert framstilling av forskningsprosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det er derfor forsøkt å redegjøre for alle prosesser og fremgangsmåter gjennom alle studiens faser, for å gjøre forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig.

#### 3.5.2. Generalisering

Generalisering handler om hvorvidt resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til resten av populasjonen. I kvalitative studier med intervjuforskning påpekes det at det ofte er for få intervjupersoner til at resultatene kan være generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien inneholder intervjuer av et lite utvalg, på fire personer. Hensikten med forskningsprosessen har ikke vært å oppnå et generaliserbart resultat. Et viktig aspekt ved kvalitativ forskning er å utvikle en forståelse for de fenomenene som studeres (Thagaard, 2013). Det er nettopp en utvikling av forståelse, og tilføring av ny kunnskap, samt innsikt i et nytt fenomen som har vært målet med

denne studien. Jeg vil også påpeke at overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse, i den form at personer med erfaring fra de fenomenene som studeres kan kjenne seg igjen i tolkningene studien presenterer (Thagaard, 2013). Det er altså mulig at denne studien kan overføres til andre lærere med erfaringer med elever med angst på mellomtrinnet, da de kan kjenne seg igjen i de presenterte erfaringene til intervjupersonene. Jeg vil uansett ikke si at denne studien kan generaliseres. Studien gir en innsikt i fire læreres erfaringer og opplevelser i arbeidet med angst hos elever på mellomtrinnet. Det er ikke gitt at resultatene kan overføres til alle lærere som har erfaring med denne problematikken på mellomtrinnet.

### 3.5.3. Etske refleksjoner

Under hele forskningsprosessen, fra start til slutt, er det etiske problemstillinger forskeren må ta hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er derfor viktig at alle beslutninger og avgjørelser for studien blir tatt med tanke på etiske prinsipper i bakhodet. Etske hensyn er viktig i alle forskningsprosjekt, men kanskje spesielt i prosjekter som inneholder personlige erfaringer, ettersom det kan være sensitivt for deltakerne. Overordnet for forskningsprosessen, og et grunnleggende etisk prinsipp, er å unngå å plagiere andres tekster og ideer (Thagaard, 2013). Det har gjennomgående blitt lagt vekt på gode kildehenvisninger med apa 6th og bruk av relevant teori, samt sikre kilder under hele prosessen. Videre ble prosjektet sendt inn, og godkjent av NSD, for å ivareta de etiske retningslinjene for studiet – ettersom det innebærer behandling av personopplysninger. Viktige etiske hensyn ovenfor intervjupersonene i kvalitativ forskning er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Dette er noe som vil bli sett nærmere på i det følgende.

Et hvert forskningsprosjekt har prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke som utgangspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Intervjupersonene i studien fikk tilsendt detaljert informasjonsskriv for å selv vurdere om de ville delta i prosjektet. Videre ble det levert ut samtykkeskjema i god tid før gjennomføringen av intervjuet. Det er viktig at deltakerne har all informasjonen de trenger, samt god tid til å ta en reflektert avgjørelse rundt deltakelsen. Før intervjuets start ble det også presisert, til samtlige deltakere, at deltakelsen er frivillig – og de har rett til å trekke seg når som helst i prosessen. Konfidensialiteten til intervjupersonene ble tatt hensyn til ved at alle fikk et eget pseudonym allerede da de meldte sin deltakelse i studien. Deres ekte navn er derfor ikke å finne på noen dokumenter, foruten samtykkeerklæringen som ble oppbevart i henhold til de etiske retningslinjene fra NSD. Ingen deltakers navn eller identifiserbare opplysninger ble opphold på forskerens datamaskin (Thagaard, 2013). Lydopptaket av intervjuene ble også slettet så fort transkriberingen var ferdigstilt. Om det ble gjort utsagn under intervjuet hvor jeg mente det var mulig å bruke detaljer for å identifisere intervjupersonen eller elever, ble disse utelatt eller anonymisert i transkriberingen.

I en forskningsprosess som denne, hvor innsamlingen av data innebærer sensitive og sårbare emner, må det tas hensyn til hvilke konsekvenser deltakelsen kan ha for intervjupersonen. For å gjøre deltakelsen til intervjupersonene til en positiv opplevelse ble det lagt vekt på flere ting underveis i prosessen. Helt grunnleggende ble det utformet spørsmål til intervjuguiden med hensyn til at emnene kunne være sårbare å samtale om. Under selve intervjusituasjonen var jeg oppmerksom på kroppsspråk og

intervjupersonenes reaksjoner. Det ble utvist en stor respekt og ydmykhet i forkant, under og etter intervjuet. Det handlet om å finne en balansegang mellom å få gode intervjuer med all informasjonen studien ønsker, og samtidig skape en positiv intervjuopplevelse. Det var viktig å ikke gå for nært på intervjupersonen, selv om jeg som forsker var interessert i å vite mer om et tema (Christoffersen & Johannessen, 2012).

For å beskytte personer vi studerer i en forskningsprosess er det avgjørende hvordan forskeren forholder seg til deltakerne i felten, samt under arbeidet med analyse og tolkning av teksten (Thagaard, 2013). Det er derfor verdt å nevne at det er viktige etiske hensyn under analysen, tolkningen og presentasjonen av resultatene som ikke blir tatt opp her. Under kapitlet om reliabilitet og validitet presenteres aspekter for å gjøre studien pålitelig og gyldig. Sett i etisk perspektiv, er tiltakene som ble gjort for å styrke reliabilitet og validitet også etiske hensyn. Det er forskerens lojalitet ovenfor deltakerne i forskningsprosjektet som skal sikre deres interesser og meninger. Denne lojaliteten styrker både reliabilitet og validitet, men er også et viktig etisk prinsipp (Thagaard, 2013).

### 3.6. Begrensninger ved metoden

Studien har tidligere vist til hvorfor valgt metode egner seg for denne forskningsprosessen. I det følgende vil det nevnes mulige begrensninger ved bruk av metoden. Det vil også nevnes noen andre metoder som, i kombinasjon med intervju, kunne hindret begrensningene. Kanskje den mest åpenbare begrensningen, eller utfordringen ved bruk av metoden var muligheten for feilkilder i tolkningen av kommunikasjonen mellom forsker og intervjupersonen (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuet kan deltakerne ha oppfattet spørsmål på en annen måte enn min intensjon, eller jeg kan ha tolket deres utsagn og kroppsspråk på annen måte enn deres intensjon. I omgjøringen fra muntlig språk til tekst er det fare for at meningen i utsagnet endres eller tolkes på en annen måte enn det ble ment. For å gjøre transkriberingen så tro mot meningen som mulig, ble det gjort en detaljert transkribering ord for ord med kommentarer for både verbalt og nonverbalt språk. Det var også viktig å være bevisst på egen forforståelse og dens påvirkning under hele prosessen, spesielt i bruk av en metode som er ute etter mening.

Det kan oppleves som vanskeligere for intervjupersonen å svare på enkelte følsomme spørsmål når forskeren sitter ansikt til ansikt, enn i en anonym spørreskjemasituasjon slik som ved kvantitativ forskningsmetode (Kleven, 2014). Det ble også brukt lydopptak under intervjuene. Dette kan oppleves som ukomfortabelt, og kanskje hemme noen uttalelser. Intervjupersonene var godt forberedt på at det skulle brukes en lydopptaker, og det ble ikke uttrykt noe skepsis ovenfor dette. Det er mulig intervjupersonene sitter på enda mer kunnskap og erfaringer innenfor tematikken enn det som kom fram gjennom intervjuet, men det var flere åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål for å oppmuntre fortelling. Gjennom bruk av metoden må forskeren også stole på at utsagnene til intervjupersonene er sannferdige. Det risikeres at deltakerne pynter på sannheten, endrer historier eller forteller det de tror forskeren ønsker å høre. Her kunne observasjon som metode i kombinasjon med intervju vært med å styrke prosjektet. Gjennom å observere lærerne i praksis kan man styrke uttalelsene til lærerne i intervjuet ved å få bekreftet eller avkreftet uttalelsene. Man har også muligheten til å stå utenfor situasjonen og se den med et annet blikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil uansett

nevne at det for dette prosjektet kan tenkes det er vanskelig å gjennomføre en observasjon – selv om det kunne hatt stor nytteverdi. Det er store etiske hensyn ved å skulle observere elever på mellomtrinnet i en så sårbar og sensitiv situasjon som angst. Det kan også være vanskelig å observere situasjoner med angst da det ikke er gitt at det forekommer den eller de dagene man er tilstede for å observere.

Med bruk av kvalitative intervju ble utvalget for min undersøkelse begrenset til fire personer. Dette medfører både styrker og svakheter i prosjektet. På den ene siden styrker begrenset antall ved at det medfører mulighet for grundige intervjuer. Å kunne gå i dybden i intervjuene er absolutt en styrke og fordel når forskningsspørsmålene i dette prosjektet skal besvares. Eksempler, fortellinger og mulighet for å følge opp svar gir et bedre innblikk i erfaringer. På den andre siden kan antallet intervjupersoner svekke prosjektet da antallet gjør generalisering vanskelig. Jeg mener at forskningsspørsmålene prosjektet stiller er vanskelige å formulere et generaliserende resultat fra – uavhengig om det bruker intervju som eneste metode eller flere metoder. Det er vanskelig å generalisere erfaringer, men hvordan lærere ser på sin egen rolle er noe som kan tenkes at er mulig å generaliseres. Her kunne det blitt kombinert inn en kvantitativ spørreundersøkelse om temaet i et stort omfang, noe som åpner for generalisering. Dette vil dog kreve store ressurser, og slike statistiske analyser i kombinasjon med intervju krever en ekspertise fra forskerens side (Kvale og Brinkmann, 2015).

## 4. Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven presenteres funnene som er gjort gjennom intervjuene i studien. Etter endt analyseprosess sto jeg igjen med fire hovedkategorier, med underkategorier. Funnene presenteres kategorisk etter analyseprosessens struktur. Kategoriene er utarbeidet for å gi en dyptgående forståelse og besvarelse av studiens forskningsspørsmål. Hvert delkapittel presenteres med hovedfunn, og deretter sitater fra intervjupersonene for å gi et fyldig innblikk i deres uttalelser. Videre struktureres dette delkapitlet etter analyseprosessens tabell for steg 3 jf. vedlegg 5.

### 4.1. Kjennetegn og forekomst av angst

#### 4.1.1. Beskrivelse av elevenes atferd og ulike tegn

Ved spørsmål om hva lærerne forbinder med angst hos elever, og opplevde kjennetegn, var det gjennomgående uttalelser om indre problemer med regulering av tanker og følelser. De erfarer at elevene ofte har et ønske om å forsvinne eller fjerne seg fra situasjoner de ikke føler seg trygge i. Samtlige intervjupersoner uttaler at det kan være vanskelig å oppdage elever med angst, ettersom de er gode til å skjule det.

Kari uttaler:

«En indre uro. Elevene selv beskriver en følelse av å ville komme ut av situasjonen. Fysiske utslag i svette, vondt i magen, hjertebank og puster fort. Det jeg har mest erfaring med er vel at det slår ut i form av at man er redd. I forskjellige situasjoner på skolen, for eksempel for å bli stilt spørsmål i undervisningen.»

Trine uttaler:

«Engstelse, utilstrekkelighet, at man mister litt kontrollen over ting. Da slår det ut litt sånn fysisk i at *«jeg får ikke puste»* hos elevene.»

Ine uttaler:

«Når bekymringene går over i de daglige gjøremålene. Det å presentere ting, frykten for hva andre tenker. Den type sånne sosiale ting da. Mange er veldig forsiktige og stille av deg, som ikke helt tørr å si hva de mener. De tenker på mye inni seg i stedet for å si det. De prøver å fjerne seg fra situasjonen kanskje»

Siri har opplevd elevene som både stille og innesluttet, men også utagerende. Hun uttaler:

«Ustrukturerte tanker, de klarer ikke å håndtere følelsene sine på en måte. Jeg opplever at de enten kommer i konflikter eller er nervøse. Det kan gi utslag i andre ting som tolkes på en annen måte, men så kan det være angst som er det underliggende»

#### 4.1.2. Diagnoser og forekomst av ulike typer angst

Når det spørres om lærerne opplever at angsten til elevene blir diagnostisert, er det gjennomgående at angst i de fleste tilfeller ikke blir diagnostisert. Videre peker samtlige til at de har hatt én eller flere elever med angstproblematikk i hver klasse de har undervist. De har alle erfaringer med ulike typer angst, men det som går igjen er panikkangst og sosial angst. Det er også noen som har erfaringer med PTSD og generell angst i tillegg.

Ine uttaler:

«Jeg opplever at det går mer utenom, men jeg har hatt et par tilfeller hvor det har vært diagnostisert»

Siri uttaler:

«Jeg syns det går en del uten diagnoser. I alle klassene jeg har undervist har det vært elever med angst. Jeg tror det er noen som har en form for angstlidelse i hver klasse. Det sier seg jo selv, altså når dem sier at en av fem har blitt misbrukt eller ja, så har de jo mest sannsynlig angst fra det.»

Når det er spørsmål om hvilke typer angst de har erfaringer med er det noe forskjellig. Kari uttaler:

«Jeg synes jeg har opplevd mer panikkangst, men også denne store generelle angsten og frykten som er veldig vanskelig for man vet kanskje ikke hva det kommer av og det er tungt for elevene»

Trine er konsekvent på at det er panikkangst hun har mest erfaring med, og Ine er tydelig på at det er sosial angst, men har også opplevd panikkanfall. Siri erfarer mest posttraumatisk stress, at det ligger en vanskelig situasjon eller hendelse bak angsten, men også mye av den sosiale og generelle angsten. Hun har derimot ikke erfaringer med panikkanfall.

#### 4.1.3. Angstens påvirkning på faglig læring

Intervjupersonene var tydelig på at det største problemet for eleven blir å konsentrere seg, og å være tilstede i klasserommet. Lærerne har en opplevelse av at elevens redsel tar så mye energi at det blir lite plass til å motta lærestoff. Tankene til eleven blir beskrevet som fraværende, med fokus på helt andre ting enn det som forgår av undervisning. Intervjupersonene opplever at elevene kan være faglig sterke, og at angsten påvirker i ulik grad.

Siri uttaler:

«Tankene demmes er en annen plass da. At dem sitter å er redd for ting. Det blir jo dårlig konsentrasjon av det. Om du er redd eller hører stemmer, så er det klart det er vanskelig å regne addisjon»

Ine vektlegger også at det påvirker læringen når angsten medfører at de forlater klasserommet:

«Det stopper litt opp når ting oppleves som vanskelig, for eksempel gruppearbeid eller mye lyd. Det spiller inn i læringen når eleven «går på do» kanskje tre fire ganger i timen. Jeg har også erfart at eleven får vite det skal være presentasjon neste dag og da klarer de ikke gjøre noe mer den dagen, for de sitter bare å tenker på det».

Kari erfarer at elevene gjerne kan være faglig sterke i utgangspunktet:

«Det er mange som kan være faglig sterke, men som kan ha andre utfordringer som ligger latent. De fleste elevene jeg har erfart med angst har vært faglig sterke, men i læringssituasjonen så preker det dem på ulike måter. Det kan være at det kommer panikkanfall ved spørsmål for eksempel»

Trine opplever at angsten har en påvirkning på læringen, men ikke er en avgjørende faktor. Hun uttaler:

«Jeg opplever at det virker inn veldig forskjellig fordi de har så forskjellig utgangspunkt. Jeg erfarer at det egentlig ikke er angsten som utgjør den faglige prestasjonen, det er klart de blir satt tilbake, men det var nok mer kapasiteten de satt med i utgangspunktet som var avgjørende»

#### 4.1.4. Angstens påvirkning på det sosiale

Ved spørsmål om lærerne opplever at angsten påvirker det sosiale for elevene uttales det at det er redselen og atferden til eleven som kan skape problemer. Intervjupersonene erfarer at det er den indre frykten, eller atferden til eleven med angst som kan skape problemer i det sosiale. Flere viser til at medelevene viser forståelse, men kan bli lei eller ikke klarer å forstå atferden til eleven etterhvert. Ine påpeker at de sosiale problemene ofte skaper problemer for det faglige, ettersom hun erfarer at det manglende sosiale påvirker trivselen til elevene på skolen.

Kari uttaler:

«Jeg har erfaring med at elevene kjenner på en frykt for å bli utestengt av venner. Men jeg synes, min erfaring er egentlig at medelever er veldig rause, og flink til å stille opp og ivareta dem elevene. Selv om de kanskje de ikke vet problematikken eller forstår, så prøver de å vise forståelse.»

Siri erfarer at elevene ikke helt klarer å oppføre seg etter normalen og derfor strever sosialt:

«De er dårlige til å oppføre seg kanskje helt etter normalen da. Jeg erfarer det er vanskelig å knytte seg til noen. Det med å skulle stole på noen og være trygg, ja det er vanskelig»

Ine uttaler også at hun erfarer elevene har vansker med å danne vennskap ettersom de unngår de sosiale situasjonene. Trine erfarer at den annerledes oppførselen kan føre til at medelevene blir lei, eller at eleven selv merker at han eller hun er annerledes og blir selvbevisst på dette.

#### 4.1.5. Koronapandemiens påvirkning på elevene

I lys av den pågående koronapandemien var det interessant å se om intervjupersonene har opplevd noen påvirkning hos elevene. Kari tok selv opp denne tematikken ettersom hun erfarer det har hatt en stor påvirkning, og gjorde til at dette ble undersøkt hos de andre intervjupersonene også. Kari uttalte:

«Jeg merker en endring hos elevene etter pandemien startet. Det er flere som er ensomme og beskriver seg som triste. Det har helt klart påvirket elevene med angst negativt. Det trigger mer angstproblematikk hos dem».

Ine synes også koronapandemien har forverret angsten til elevene:

«Jeg tror det er fordi de er mer alene, med tid til å tenke. Det var en stor forandring fra skole, hjemmeskole, og tilbake, og det har vært vanskelig for mange. Også er det mye press på nye regler hele tiden, og nye ting å forholde seg til. De som trenger mye forutsigbarhet da, ja, det har vært en vanskelig tid».

På den andre siden opplever ikke Trine og Siri noen endring hos elevene i forbindelse med koronapandemien. Her har intervjupersonene med andre ord veldig sprikende erfaringer etter ett år med pandemi og forskjellige tiltak. Det er verdt å nevne at ingen



av intervjupersonene har opplevd hjemmeskole utover da alle landets skoler stengte mars 2020.

## 4.2. Læreren i samhandling med elevene

### 4.2.1. Relasjonen lærer-elev

Intervjupersonene uttaler alle at relasjonen lærer-elev er viktig. For elever med angst opplever lærerne at det er viktig å trygge dem, slik at de føler seg trygg i skolesituasjonen. Her er relasjonen avgjørende. De påpeker at relasjonen til elevene med angst kan være vanskelig å bygge ettersom de opplever elevene som stille, med vansker for å åpne seg i samtaler. Ved spørsmål om hvordan de arbeider med relasjonene til elevene påpekes det at de må arbeide ulikt med ulike elever. I likhet med andre barn er også barna med angst forskjellige og trenger derfor forskjellige ting. De legger dog vekt på samtaler som en god arbeidsmåte for gode relasjoner til elevene. Intervjupersonene forteller også at de tror de lykkes i arbeidet med relasjoner når eleven har en følelse av at læreren ser dem, bryr seg og aksepterer dem for den de er.

Kari uttaler:

«Jeg tenker at relasjon er det viktigste. Har du en relasjon til elevene dine, så har du også tillit. Tillitt er viktig. De på føle seg trygg. Jeg bruker samtaler – mye samtaler».

Ine uttaler:

«Jeg føler jeg ikke kommer inn, at de går rundt med en klump i magen og ikke vil si noe som helst, men at noe er galt».

Trine uttaler:

«Jeg jobber på forskjellig måte med relasjonene til alle elevene, også de med angst. Det er liksom forskjellige måter man treffer de forskjellige elevene på. Noen ganger klarer man ikke å treffe helt heller, for de har så mange ulike behov».

### 4.2.2. Relasjonen elev-elev

Under spørsmål om relasjoner uttaler intervjupersonene at relasjonen til lærer er viktig, men det er også viktig med et godt klassemiljø og relasjoner mellom elevene. De reflekterer rundt at relasjonen til lærer kan bidra, og er viktig, for et godt klassemiljø samt relasjonene elev-elev. De viser til at elevene med angst kan påvirke klassemiljøet negativt, men klassemiljøet kan også påvirke angsten negativt.

Siri uttaler:

«Hvis elevene er trygge på hverandre, så godtar dem at alle er unik da. Det hjelper mye. Så er det en viktig at læreren tenker på det i rollen sin da, at det er gode relasjoner i gruppen. Det er veldig viktig at du ikke bare har en god relasjon til den eleven, men at elevene vet du har en god relasjon til alle».

Trine uttaler:

«Jeg tror nok elevene med angst har påvirket klassemiljøet i noen grupper, fordi det er klart det er skummelt når en elev får for eksempel et panikkanfall i klasserommet, men samtidig så er det så mange som sliter med noe at ungene er veldig åpne når det skjer noe sånn «jaja, nå var det hun som klikket litt». I den ene gruppen min var det sånn at jeg tenkte noe av angsten kom fra et skolemiljø som var litt sånn uberegnelig og utrygt. Det var mye utagering og uro i klassen som jeg tror påvirket de med angst».

### 4.2.3. Individuelle tiltak

De individuelle tiltakene intervjupersonene har erfaring med virker å være mye preget av samtaler, avtaler og relasjonsarbeid. De legger vekt på at tiltakene har de utarbeidet har fokus på at skolehverdagen skal oppleves om trygg og forutsigbar. Intervjupersonene forteller at de arbeider mye med forebyggende tiltak og avtaler. Hvis angsten først gjør sin framtrede har de egne avtaler med elevene om hvordan det kan håndteres. Det skal føles trygt slik at ikke elevene utvikler en angst for angsten.

Kari uttaler:

«Vi har hatt organiseringer med at jeg møter eleven 10 minutter før de andre elevene kommer, slik at eleven får være litt på klasserommet. Om jeg er syk må man informere vikarer om rutiner o.l. vi er på en måte i forkant hele tiden da. I selve undervisningen har vi blant annet brukt stressball og litt sånne taktile hjelpemidler se kan holde på og styre med om de kjenner angsten komme. Vi bruker mye individuelle avtaler hvor eleven kan forlate klasserommet ved behov. Jeg har også vært bevisst på avtaler om å la angsten komme om man kjenner på det, så håndterer vi det sammen. Det er viktig at de ikke står alene i det. I min erfaring så hjelper det å være i forkant å ja, å forebygge angstanfallene».

Ine uttaler:

«Det er så forskjellig for hver enkelt elev, men jeg prøver hvertfall å gå rolig fram og ta det i små steg slik at de kjenner mestring. Også er det viktig å gi ros når noe har gått bra. Jeg har også arbeidet en del, i samtaler med eleven, med å forstå hvorfor angsten kom i den situasjonen».

Felles for alle intervjupersonene er avtaler om at eleven kan forlate klasserommet ved behov. Trine uttaler:

«Hvis de sitter inne på plassen sin og føler på at de ikke kan puste, så hjelper det veldig ofte at de får gå en tur ut på trappen. Bare å ta et lite fem minutt, stå å puste litt, kjenne litt på det og kjenne at det roer seg litt».

I eksempel på individuelle avtaler trekker Siri frem kroppsøving som et spesielt utfordrende fag hvor det er viktig med avtaler. Hun uttaler:

«Det er viktig at du kjenner eleven og har avtaler. Hvis vi skal i hallen for å ha kroppsøving, kan det være ekkelt for dem. Da får eleven gå bortover litt før for å skifte i garderoben før de andre, og ja sånne små ting hjelper».

### 4.2.4. Tiltak i klassemiljøet

For tiltakene i klassemiljøet uttaler intervjupersonene at tiltakene må være for den totale elevmassen, ettersom elevene med angst ikke er alene i rommet. Overordnet uttaler samtlige at de forsøker å holde et miljø hvor det fokuseres på innsats, ikke resultater. De legger vekt på tiltak som skaper gode relasjoner og aksept for alle. Intervjupersonene har erfaringer med gode rutiner gjennom hele skoledagen, som skaper trygghet og forutsigbarhet for alle elevene. Kari og Ine er godt i gang med den nye læreplanen og trekker fram livsmestring og økt fokus på psykisk helse som tiltak som fungerer godt. Felles for alle tiltakene er viktigheten av relasjoner og et godt klassemiljø i bunn. Er ikke dette på plass starter tiltakene i klassemiljøet med relasjonsbygging.

Trine uttaler seg både på hvor vanskelig tilpasningen er i klasserommet og hvordan de skaper forutsigbarhet :

«I klasserommet er det vanskelig for de er jo så forskjellige. Noen syns det blir vanskelig med mye som skjer rundt dem, mens noen tilter helt hvis det blir helt stille. Det er nesten verre for noen om det er arbeidsro for da kan dem på en måte synes mer da»

«Vi har faste rutiner gjennom hele skoledagen, som elevene har helt fra førstetrinnet. Skoledagen skal være mest mulig forutsigbar og ha trygge rammer. De har faste plasser i rekker og i klasserommet. Vi skriver opp dagsplan på tavlen hver dag. Ukeplanen er også detaljert med god informasjon, slik at de vet *hva* vi skal gjøre i timen, ikke bare at vi skal ha for eksempel engelsk, da står det tema og eventuelt side».

Kari uttaler seg om livsmestring i skolen og hvilken effekt det har hatt i klassemiljøet. Hun forteller også om et tiltak i klassemiljøet hun har god erfaring med:

«Vi har jobbet veldig med dette med livsmestring og at livet ikke går på en rett linje, men man har oppturer og nedturer. Sånn er det for alle. Jeg tenker at det er viktig å ha fokus på det, og på en måte normalisere det ved å snakke om hvor fint det er å ha følelser i alle former. Alle følelser er lov».

«Vi jobber mye med relasjonsbygging i klassen. Vi har hatt muligheten til å kjøre noen turer med kanskje bare tre fire elever og reist til byen på vitensenteret, klatrehall o.l. Vi har gjort litt sånne alternative ting for å skape relasjoner. Ikke bare mellom elever, men også mellom lærer og elev. Det har påvirket klassemiljøet veldig bra».

Siri erfarer også at situasjonen for elevene med angst i klassemiljøet kan være ekstra vanskelig når skolen har et åpent landskap:

«Det er helt klart ekstra utfordrende for elevene med angst når det er åpent landskap i skolen. Det er mye mer uro, lyd og bevegelser, også er man samlet mange flere. Noen er mer var for bevegelser og atferd, så da er det noen faktorer i åpent landskap som forsterker angsten»

### 4.3. Lærerrollen

#### 4.3.1. Egen kompetanse

Når jeg spør intervjupersonene om de opplever at sin egen kompetanse er tilstrekkelig for å ivareta elevene med angst er konklusjonen «nei». Intervjupersonene opplever at de klarer å legge til rette for å få elevene gjennom skoledagen, men det stopper der. De opplever at den kompetansen de har er opparbeidet gjennom erfaring, og ikke som en del av utdanningen. Det er et felles ønske om mer kompetanse innenfor tematikken. Flertallet av intervjupersonene forteller at de har forsøkt å lese seg opp, men ikke strekker til alene og savner kompetansetrening i utdanning eller kursing. Intervjupersonene understreker at de syns temaet bør inn i lærerutdanningen.

Kari uttaler:

«Nei, opplever at jeg ikke på langt nær har nok kompetanse om angst til å gi en god nok, oppfølging. Man prøver så godt man kan da. Man blir jo litt sånn som lærer, at man leser opp seg selv, men jeg tenker det å få satt det i et system med kursing eller i utdanningen hadde vært veldig nyttig»

Trine uttaler:

«Jeg synes jo egentlig jeg har klart å legge til rette slik at elevene kommer seg gjennom en dag på skolen, men det blir jo fort med fokus på at skoledagen skal gå bra bare. Noe dypere er det ikke. Kompetansen har jeg nok gjennom erfaring. Jeg tror ikke angst har vært nevnt med ord i noen av utdanningene jeg har tatt».

Siri setter det på spissen og uttaler:

«Nei, jeg har jo ikke noen bedre kompetanse om angst og psykisk helse enn en som sitter i kassen på Rema. Av interesse så kan jeg jo lese meg opp så mye jeg vil på temaet, men det tilsvarer jo ikke en utdanning eller kurs».

#### 4.3.2. Lærer kontra terapeut

Intervjupersonene opplever det vanskelig å skille, eller sette strek, mellom rollene som lærer og terapeut for elevene med angst. Samtlige uttaler at man har et ansvar som lærer, men det er vanskelig å vite hvor langt det ansvaret strekker seg. De er enige i at man som lærer skal være der for eleven, og støtte opp, men man skal ikke ta på seg noe som ikke er innenfor sin rolle. Det uttales blant annet at selv om man har gått lærerutdanningen, og er glad i barn og vil undervise, så er det ingenting som tilsier at du er bedre på psykisk helse. Terapi og behandling for angst er noe de påpeker man skal ha en utdanning til – som de som lærere ikke har, og det kan derfor være skummelt om lærere er terapeuter for elevene.

Ine uttaler:

«Jeg er jo ikke noen psykolog, så jeg synes det er veldig vanskelig å hjelpe elevene. Jeg tenker at når jeg, og kompetansen min, ikke klarer mer så burde det heller vært en terapeut i bildet enn meg som lærer»

Kari uttaler:

«Jeg tenker at som lærer så har man et pedagogisk ansvar, opplæringsansvar, men så har man også et ansvar om å være medmenneske. I det så tenker jeg at det ligger i rollen vår som lærer å være tilstede å hjelpe så godt man kan. Men så er det jo viktig å kjenne på om man har kompetansen eller ikke. Plutselig tar man på se noe man egentlig ikke *kan*, og man har alltid en frykt for å på en måte gjøre *skaden* verre da».

Trine:

«Det er vanskelig å vite. Det er et flytende skille der. Jeg tenker at vi må lytte elevene ut. Vi er nødt til å ta oss tiden til å høre og trygge elevene. Selv om de kanskje går til psykolog, så må de likevel få snakke med læreren om hendelser som har skjedd i skoledagen som utløser angst og tanker da».

#### 4.3.3. Arbeidsoppgaver og ressurser

Da intervjupersonene fikk spørsmål om hva de opplever som mest utfordrende i arbeidet med elevene med angst, uttalte flere problematikk knyttet til lærerrollens arbeidsoppgaver og ressurser. Lærerrollen kommer med visse arbeidsoppgaver, og rammebegrensninger i arbeidshverdagen. Intervjupersonene uttrykker at det kan være vanskelig å få gjennomført arbeidsoppgavene i de rammene som følger med jobben, spesielt når man har elever som krever ekstra, slik som elever med angst. Samtlige intervjupersoner uttaler dog at de opplever ledelsen i skolen som støttende og

hjelpespillere, og at problemet gjerne ligger høyere opp eller utenfor deres kontroll. Utfordringer som går igjen er hovedsakelig tid og organisering.

Siri opplever blant annet at organiseringen med åpent landskap kan være utfordrende både for eleven med angst, men også for læreren i situasjonen:

«Når det er utfordrende med åpent landskap så er jo det en faktor jeg ikke får gjort noe med. Det handler jo om hvordan selve skolen er utformet og arbeider på. Jeg tenker jo at den relasjonen lærer, og elever, har til klassen da er særlig viktig. At alle føler de blir sett i løpet av dagen og ja».

Hun uttaler også:

«En stor utfordring er det at man kan fort føle seg alene. Altså man er jo ikke alene, du har de på jobben som bryr seg, men du er alene med å håndtere det da. Det handler jo om ressurser men, man skulle så gjerne vært flere».

Kari uttaler seg om arbeidsoppgaver og ressurser:

«Tid er absolutt den største utfordringen. Det skulle jeg gjerne hatt mer av. Det jeg tenker på da er at jeg skulle gjerne hatt mye mer tid til å være der, til å snakke med elevene og for å få fulgt opp enda tettere da. Organisering har vært en utfordring for man må til en hver tid sørge for at klassen har oppdekning om det skulle oppstå en situasjon da. Så man må hele tiden få organisert med resten av lærerteamet.»

«Jeg er egentlig ganske heldig i min stilling med at jeg har fem timer med spesialundervisning i uken. Jeg tenker at en del av dem timene kan gå til den type elever som har angstproblematikk, så jeg bruker nok litt av den tiden til å hjelpe og planlegge og forebygge så godt jeg kan».

Ine uttaler:

«All den ekstra tilpassingen blir utfordrende, at det alltid ligger i bakhodet før vi kan gjennomføre noe i klassen. Og det er klart det tar ekstra tid og er krevende til tider. Jeg har også hatt en elev med sosial angst som utviklet seg til skolevegring. Da var det vanskelig å kunne ha undervisning her, men samtidig passer på undervisningen hjemme til den eleven også»

Trine uttaler:

«Det at elevene med angst krever en ekstra oppfølging fra lærer går jo på bekostning av noe. Man har bare 24 timer i døgnet, så tid det er jo alltid en faktor det. Tidsbruken vi har utdelt i arbeidsbeskrivelsen som lærer det er ikke tilstrekkelig det.»

## 4.4. Samarbeid

### 4.4.1. Hjelpeinstanser og behov for veiledning

I lys av den manglende kompetansen uttaler intervjupersonene at de føler et behov for hjelp når de arbeider med elever med angst. De strekker ikke til og kjenner på at det skulle vært en fagperson i bildet. Det er på dette tidspunktet intervjupersonene inngår et samarbeid med ulike hjelpeinstanser, både eksterne og interne. Gjennomgående er det tydelig at helsesykepleier settes stor pris på og blir flittig brukt for hjelp, både for lærer og elev. Håpet med samarbeidet uttaler intervjupersonene er å forebygge angst, få veiledning og hjelp til arbeidet med eleven i skolen, samt å gi eleven den hjelpen de trenger som skolen alene ikke kan stille med.

Trine uttaler:

«Jeg opplever kanskje arbeidet med elevene med angst som mest utfordrende når jeg kjenner på at jeg ikke strekker til. Når problematikken blir så vanskelig og alvorlig at det må noen andre inn i bildet»

Ine uttaler:

«Når det er vanskelige situasjoner, så tenker jeg at det skulle vært noen andre inne i bildet. Da er vi flinke til å tilkalle BUP og PPT, og ja selvfølgelig helsesykepleier. Hun er inne med flere og det samarbeidet hjelper mye. Når vi først ser en sak, så håper vi jo å kunne forebygge for at det ikke skal utvikle seg til noe mer, og da samarbeider jeg med ledelsen for å finne ut hva vi skal gjøre. Eleven har samtaler med helsesykepleier, og hvis det ikke blir bedre kalles BUP og PPT inn. Det er ikke jeg som henviser eller kaller inn eksterne da. Det tror jeg det er avdelingsleder eller helsesykepleier som gjør».

Siri uttaler:

«Det er klart at du som lærer kan snakke med den eleven, men det kan jo ikke sammenlignes med å gå til noen på BUP hvor man kan sette av en time og det bare er deg og den personen, med den riktige utdanningen for problemet. At elevene får hjelp fra noen andre enn læreren er veldig viktig. Jeg bruker helsesykepleier for alt det er verdt, og så kan det gå videre til BUP og andre eksterne om det er behov for det, men det er det jo ikke jeg som bestemmer».

Siri uttaler seg videre om et ønske om veiledning for lærerne fra hjelpeinstansene:

«Jeg har nok savnet at de kunne kommet fra BUP på en fellestid, eller ja, at vi lærerne hadde fått litt mer veiledning til tiltak og hvordan vi kan hjelpe elevene i skolen. Jeg tenker at du som lærer er avhengig av at du kan få veiledning fra noen med utdanning i det. Jeg kan være omsorgsfull og bry meg om eleven, men jeg har jo ikke spesifikk utdanning i psykisk helse.».

#### 4.4.2. Hjemmet

Samtlige intervjupersonene uttaler seg om at foreldrene og hjemmet er en veldig viktig samarbeidspartner. De erfarer at hjemmet kan hjelpe lærerne å ivareta eleven i skolen gjennom et godt samarbeid. Intervjupersonene opplever også at hjemmet er viktige samarbeidspartnere når eleven viser en så stor problematikk at det må kobles på andre hjelpeinstanser. Samarbeidet med hjemmet erfarer de at kan være utfordrende om det ikke fungerer optimalt. Intervjupersonene viser til foreldrenes forventninger til læreren som en potensiell utfordring. Trine uttaler blant annet at når foreldresamarbeidet er dårlig skaper det kanskje den største utfordringen i arbeidet med elevene med angst for henne.

Ine uttaler:

«Jeg opplever at det er viktig å ha en god kommunikasjon med hjemmet om hvordan eleven er i skolen, både på godt og vondt. I min erfaring er de veldig forståelsesfulle for skolen i den sammenhengen. Når vi har hatt utviklingssamtaler forteller de gjerne om hvordan eleven har det, og det hjelper meg til å vite hvilke situasjoner jeg må være litt obs på han eller henne i. Så har det vært fint å samarbeide med foreldrene om avtaler, om at eleven for eksempel kan gå hjem om det blir for mye på skolen en dag».

Kari uttaler:

«Jeg opplever at foreldrene er veldig takknemlige for arbeidet vi legger i barnet deres. Den tette oppfølgingen, og for at vi tar oss tid til å gjøre, ja altså at vi gjør annerledes ting utenfor undervisningsarealet da. Som at vi drar på turer i små grupper, og bruker ressurser på det».

Siri uttaler:

«Jeg opplever ganske forskjellige forventinger i samarbeidet med foreldrene. Noen foreldre er veldig greie, og skjønner veldig godt min rolle, mens noen andre opplever jeg nesten tror læreren er en sånn mirakelkur. De forventer ofte litt mye. At jeg skal kunne være en samtaleterapeut for barnet, og det har jeg jo ikke verken kompetanse eller ressurs til».

«Jeg har jo også opplevd at angsten til barnet kan komme fra noe i hjemmet, og da blir jo det samarbeidet ekstra vanskelig. Det er jo et sårt tema fra før, og ja, man trenger jo foreldrenes tillatelse for å eventuelt henvise eleven noen plass videre og sånn»

#### 4.4.3. Opplevd fungering

I lys av den manglende kompetansen uttaler intervjupersonene at de føler et behov for hjelp når de arbeider med elever med angst. De strekker ikke til og kjenner på at det skulle vært en fagperson i bildet. Intervjupersonene uttaler at samarbeidet er viktig, og kan fort oppleves som en stor utfordring når det ikke fungerer. I de eksterne hjelpeinstansene opplever intervjupersonene at det tar lang tid, og at de ikke er nok inne i bildet. I samarbeidet med foreldrene er det splittede opplevelser, hvor noen opplever samarbeidet som godt, mens andre som vanskelig. Når samarbeidet med hjemmet er vanskelig uttaler intervjupersonene at det ofte ligger en uoppnåelig forventning fra hjemmet til læreren, eller at forholdene hjemme er vanskelige.

Siri uttaler:

«Altså når det ikke fungerer, så erfarer jeg at det er ikke det at BUP og PPT ikke vil, men dem har jo ikke nok ressurser selv. Jeg føler jo ikke at dem er ikke i bildet og kommer å veileder lærerne eller observerer eleven på en måte. De skulle ha vært der mer. Når det først er tilstrekkelig, som skjer, så fungerer samarbeidet godt og jeg synes både BUP, PPT og helsesykepleier fungerer som en god støtte i samtalene med foreldrene. De har jo et nytt syn fra en annen rolle enn læreren, og ikke minst riktig kompetanse».

Trine uttaler:

«Jeg tenker at vi må jo samarbeide om de ungene vi har, både med hjelpeinstansene og foreldrene. Jeg tenker det må være ganske åpne linjer imellom, men det er jo ikke alle som trenger å vite alt liksom. Det er ikke automatisk sånn at kontaktlæreren får vite om eleven er henvist noen plass eller diagnostisert. Det kan være taushetsbelagt. Og jeg tenker også at det er ikke i min rolle å involvere meg i arbeidet for eksempel helsesykepleier gjør da. Det er begrenset hvor langt min inngripen og tid kan strekke seg. Jeg snakker jo selvfølgelig med foreldre og helsesykepleier, men ja, jeg kan jo ikke være involvert i *alt*».

Kari uttaler:

«På mange måter så opplever jeg det er godt å få en fagperson å drøfte ting med, men det er jo ikke bestandig man er enig. Min erfaring er at man som lærer kan bli veldig sånn frustrert, hvor man sitter å prøver å søke råd hos en person som aldri har

sett eleven. Det er kjempefrustrerende syns jeg, for da ser man jo ikke det samme. Så da er min erfaring at om man skal ha samarbeid, så er det veldig viktig at den instansen har godt kjennskap til barna»

«Under korona så syns jeg mange har vært veldig dyktige, og vi har gjennomført mange digitale møter, så det har vært bra. Men jeg tenker samtidig at det har nok gått litt på bekostning av enkelte elever. Saker har blitt utsatt og ventetiden har økt. Så det har vært negativt for samarbeidet i det store bildet syns jeg».



## 5. Drøfting

Kategoriene funnene er presentert gjennom representerer kategoriene utarbeidet gjennom analysen. Funnene er hentet ut fra intervjuene med intensjon å bygge videre i en drøfting opp mot studiens teorikapittel. Drøftingen har som formål å belyse forskningsspørsmålene denne studien undersøker. Forskningsspørsmålene er strukturert i to hovedspørsmål med underspørsmål. Kategoriene for analyse og funn belyser ulike forskningsspørsmål. Forskningsspørsmål 1, med underspørsmål, vil gjennomsyres av analysekategoriene «Kjennetegn og forekomst av angst» og «Læreren i samhandling med eleven». Forskningsspørsmål 2, og underspørsmål, med kategoriene «Lærerenollen» og «Samarbeid». Drøftingskapitlet drøfter teori opp mot funn, og struktureres videre ut fra forskningsspørsmålene.

### 5.1. Hvilke erfaringer har lærerne med elever med angst på 5.-7.trinn?

Samtlige intervjupersoner erfarer en relativt stor forekomst av angst blant elevene på mellomtrinnet. De har hatt minst én, og opp til fem, elever med angst i hver klasse de har undervist – som de vet om. I klasser med gjennomsnittlig 20 elever utgjør dette en forholdsvis stor prosentandel 5-25%. Videre opplever ikke lærerne at angsten hos elevene blir diagnostisert. De viser til at «det går mye utenom». De mener dette kan komme av at angsten ikke blir oppdaget, eller at det tar så lang tid i behandlingssystemet at de ikke rekker å få en diagnose før tiden i grunnskolen er over. I noen tilfeller opplever de også at angsten forsvinner med tiden, og derfor ikke diagnostiseres. Angst rapporteres som den vanligste psykiske lidelsen hos barn, men også som en underdiagnostisert psykisk lidelse ettersom det er en internalisert lidelse det kan være vanskelig å oppdage (Folkehelseinstituttet, 2014; Øverland & Bru, 2016). En god del av lærernes erfaringer stemmer altså overens med forskning. På den ene siden kan den lave forekomsten av diagnostisert angst stamme fra problemer med å oppdage angsten hos eleven, men på den andre siden kan det komme av at diagnostisering er en lang prosess. Eleven må igjennom flere ledd før det settes en diagnose, noe som er tidkrevende. Det kan derfor være eleven er ferdig i grunnskolen før det settes en diagnose, men det kan også være elevens angstproblem forbedres i behandling og terapi slik at det ikke settes en diagnose. En faktor som er viktig å nevne under lærernes opplevelse av diagnostisering, er at de også erfarer at det ikke nødvendigvis er åpne linjer hvor kontaktlærer får vite om eleven er blitt diagnostisert. Det kan altså være flere elever som er diagnostisert som lærerne ikke vet at har fått diagnostisert angstproblemet sitt.

Hovedfunnene viste at lærerne har erfart flere kjennetegn og symptomer på angst som er i tråd med forskningslitteraturen. Hovedsakelig erfarer de elever med panikkanfall eller elever som unngår ulike situasjoner de opplever som utrygge i skolen. Samtlige opplever at angsten slår ut i fysiske symptomer som en følelse av å ikke få puste, svette og hjertebank. Av ulike typer angst har de ulike erfaringer med sosial angst, panikkangst, generalisert angst, men også PTSD. Tre av fire intervjupersoner har erfaringer med panikkangst hos elevene sine. Det at lærerne erfarer panikkangst som framtreddende er et spennende funn med tanke på at forskning rapporterer at panikkangst sjelden kommer til syne før puberteten. Puberteten kan starte på mellomtrinnet, men utvikler seg for fullt på ungdomsskolen (Berg, 2005; Folkehelseinstituttet, 2018b). Dette kan med andre ord bety at panikkangst i henhold til

forskning, ikke bør være en framtrødende angsttype på mellomtrinnet. Et mulig svar på dette kan være at diagnostisering ikke blir gjort, og i tillegg tar lang tid. Derfor oppdages det ikke i forskning at panikkangst er mer vanlig i lavere alder enn det som antas. Videre kan det også bety at angst, og panikkangst, er et voksende problem og forekommer mer nå enn tidligere.

I løpet av intervjuene var samtlige intervjupersoner tydelige på at de har ulike erfaringer med ulike elever. En elev med angst kan reagere helt forskjellig fra en annen, selv om de i bunn har samme type angst – noe som samsvarer med forskningen (Flaten, 2010). Lærerne erfarer hovedsakelig at angsten viser seg i form av stille atferd eller panikkanfall, men én lærer erfarer også at det kommer til syne i utagerende atferd. Elever med angst kan også reagere utagerende på grunn av kamp-flukt mekanismen (Hougaard et al., 2004). Det ble dog ikke stilt direkte spørsmål om erfaringer med angst og utagerende atferd, så det kan tenkes lærerne har flere erfaringer rundt temaet. Det er også en mulighet at lærerne avskriver utagerende atferd som et atferdsproblem, og ikke oppdager angst som en underliggende årsak. Noe som utmerket seg i funnene var at læreren som har erfaringer med utagerende atferd, har heller ikke ha erfaring med panikkangst, men er den derimot den eneste som nevner erfaring med PTSD. Hva denne forskjellen i erfaringer skyldes kan være så tilfeldig som at elevene er forskjellige, men det kan også peke til at hun tenker annerledes om angst hos elever enn de andre. Læreren viser til at hun erfarer det ofte ligger en traume bak angsten, i likhet som at angst ofte ligger bak den utagerende atferden. Med andre ord fokuserer hun på den bakliggende årsaken hos eleven. Det betyr ikke at de andre intervjupersonene ikke vektlegger hva som ligger *bak* eleven, men denne forskjellen i fokus er interessant.

### 5.1.1. Hvordan opplever lærerne at angsten påvirker elevene i skolen?

I det følgende vil det drøftes hvordan lærernes erfaringer med kjennetegn og symptomer på angst påvirker elevene i skolen. Overordnet viser funnene i studien til at lærerne opplever at angsten fører til flere vansker for elevene – i samsvar med teorilitteraturen (Mychailyszyn et al., 2010; Øverland & Bru, 2016). Lærerne erfarer at angsten påvirker særlig situasjoner hvor det kreves noe sosialt slik som presentasjoner, relasjoner, høytlesning eller svar i plenum. Videre opplever de kroppsøving som spesielt utfordrende timer for elevene, og at elevene sitter med en generell bekymring for hva skoledagen bringer. En dag i den norske skolen har mange sosiale situasjoner, både i undervisning, men også i samhandling med medelever. Om vi ser nærmere på hva en time med kroppsøving bringer, opp mot teoretiske aspekter, er det ikke rart lærerne erfarer disse timene som spesielt utfordrende for elevene med angst. I kroppsøving er prestasjoner tydelige, det krever sosial interaksjon mellom elevene og lærer, samt skiftning i garderobe – alt en elev med angst opplever som vanskelig og utrygt. Det kan argumenteres for at en kroppsøvingstime derfor er noe som burde unngås for elever med angst, men det kan også by på mange fordeler for eleven på sikt. Med riktig tilpassing fra lærer kan en slik time, uten for klasserommets vanlige rammer, utnyttes til for eksempel sosial ferdighetstrening for elevene. Har man en avtale om forventinger til deltakelse i undervisning og det sosiale, kan timen brukes for trygg eksponeringstrening i sosiale interaksjoner og tanker rundt egen deltakelse i sosialt samspill (Lund, 2012; Ogden, 2015).

I det faglige, erfarer lærerne at angsten påvirker elevene, hovedsakelig i form av at de ikke klarer å konsentrere seg. Dette opplever de at stammer fra en redsel *inni* eleven. «Tankene deres er en annen plass. De sitter å er redd». Videre erfarer de at redselen ikke nødvendigvis omhandler en situasjon i skolen. Det kan like greit være en frykt rundt noe som skjer hjemme som opptar tankene. De opplever at elevene som regel reagerer med å være stille og tilbaketrukket, men noen opplever også at elevene kan utagere. Lærerne påpeker at det ikke nødvendigvis er noe galt med elevenes evner, det kan være faglig sterke elever i utgangspunktet, men at angsten hemmer læringen i form av at de ikke kjenner på en trygghet og klarer derfor ikke å motta læring. Eleven kan være motivert for å lære, men angsten skaper hindring (Uthus, 2017; Øverland & Bru, 2016). Når elevene ikke klarer å regulere tankene og følelsene sine, eller mest bare har lyst til å forlate situasjonen, er det naturlig at det påvirker deres evne til å motta læring. Samtlige intervjupersoner nevner også unngåelse som en utfordring i skolen, ikke nødvendigvis unngåelse med ord, men de beskriver unngåelse i atferden til eleven. Når eleven er borte fra undervisning påvirker det deres faglige utbytte ettersom de rett og slett ikke er fysisk tilstede for å motta læring. Det kan dog argumenteres for at det hadde påvirket læringen uavhengig om eleven forlot klasserommet eller ikke, ettersom de ikke er mottakelig for læring når de ikke føler seg trygge. I det faglige kan vi med andre ord si at lærerne erfarer at angsten hos eleven skaper en både psykisk, men også fysisk, fraværelse i undervisningen noe som påvirker deres mottakelse for læring negativt. Dette tyder på at lærernes observasjoner og erfaringer med elevenes tankemønster i utrygge situasjoner, er i tråd med forskningen når det omhandler angstens påvirkning på det faglige utbyttet (Berg, 2005; Øverland & Bru, 2016). Det kan være verdt å nevne at det ikke alltid er åpenbart hva som er årsak og hva som er virkning. Selv om intervjupersonene ikke opplever det, så er det også mulig at angsten til eleven stammer fra situasjoner i skolen. Det kan være skolen som er årsak til angsten, ikke bare angsten som er årsak til problemer i skolen.

I det sosiale samspillet er det splittelser i hvordan intervjupersonene erfarer det påvirker elevene i skolen. Noen erfarer at det påvirker negativt ved at angsten skaper en annerledes atferd hos eleven, mens andre erfarer at eleven er redd for å delta i det sosiale. Når angsten skaper en annerledes atferd, noe lærerne eksempelvis viser til at kan være kontrollerende atferd, klare eleven å inngå i det sosiale, men de opplever at medelevene fort blir lei. Når eleven er redd for å delta i det sosiale påvirker det eleven i skolen ved at den har lite sosialt samvær med medelever – noe de viser til at kan påvirke elevens trivsel på langt sikt. Mye av lærernes erfaringer stemmer overens med teorilitteraturen (Paulsen & Bru, 2016; Sæteren, 2019). Teorien viser mer til at angsten kan påvirke elevenes sosiale ferdigheter, noe som igjen påvirker det sosiale (Flaten, 2010). Lærerne er ikke innom elevenes sosiale ferdigheter, men deres refleksjoner rundt at de har en annerledes atferd kan indikere at de opplever elevene som mindre sosialt kompetente. Blant annet viser de til at eleven ikke klarer å stoppe den kontrollerende atferden, selv om de merker det støter bort medelever.

### 5.1.2. Hvordan erfarer lærerne at de kan hjelpe elevene med angst i skolen?

Intervjupersonene erfarer, og mener, at relasjonen lærer-elev er det viktigste i arbeidet – ikke bare med elevene med angst, men generelt i arbeidet med alle elevene i skolen. De opplever at om de har en relasjon til eleven, klarer eleven å føle seg trygg, og det er først da de kan starte arbeidet med å hjelpe eleven. Dette er i tråd med

tilknytningsteorien som viser til viktigheten av å ha en trygg tilknytning til læreren for mestring og hjelp i skolen (Drugli, 2012; Hart & Schwartz, 2009). På sikt vil tilknytningen bidra til at eleven klarer å regulere egne følelser. Med en trygg tilknytning i bunn viser både funn og teori at det kan ha ringvirkninger i relasjoner til medelever, faglig læring og deltakelse i sosiale situasjoner. Når eleven kjenner seg trygg blusser ikke angsten opp, og eleven får ultimatt sett en bedre kontroll over angsten og et større utbytte av skolehverdagen på alle områder. Elever som strever eller føler seg utenfor sosialt, og som i tillegg ikke blir sett og forstått av læreren, vil gjerne ha vansker med å konsentrere seg på skolen fordi tankene kretser rundt det som er vanskelig i livet. Hvis læreren viser en støttende holdning, kan det bli enklere for eleven å være til stede i klassen og vil dermed lære mer både faglig og sosialt (Berg, 2012; Drugli, 2012). Det kan tyde på at lærerne forstår hva elevene med angst trenger i bunn for å fungere i skolen. Ingen av lærerne har noe konkret svar på hvordan de arbeider for å hjelpe elevene i skolen, men de forteller om ulike situasjoner og tiltak de har erfart at fungerer.

Overordnet bruker lærerne en del individuelle tiltak for å hjelpe elevene. De har erfaringer med samtaler og avtaler med elevene – noe de opplever fungerer. Lærerne har spesielt erfaringer med avtaler når eleven viser unnvikelsesatferd. I en skolehverdag har man som lærer ansvar for mange elever, og det er ikke alltid tiden strekker til. Det kan derfor virke som en god løsning å ha avtaler på at eleven kan forlate klasserommet ved behov. Tiltaket fungerer i situasjonen, men det kan ha en negativ effekt for angstutviklingen på sikt. Teorien viser til at unngåelsesatferden er en strategi som påvirker både sosial og faglig læring, men kan også være med å vedlikeholde angstproblemet (Berg, 2012; Øverland & Bru, 2016). På den ene siden kan altså tiltaket være en god løsning for både lærer og elev i situasjonen ettersom det skaper forutsigbarhet og de kan møte angsten på en trygg måte (Flaten, 2010), men på den andre siden er det nødvendigvis ikke et tiltak som hjelper eleven i dybden med angstproblematikken. Det er et tiltak som ikke har fokus på å bedre selve angsten, men å gi rom for angsten i skolesituasjonen (Ogden, 2015). Samtalene kan derimot tenkes å bidra til en bedring av angsten. Slik som Ine, som forsøker å samtale med eleven om hvorfor angsten oppsto i situasjonen. Et slikt tiltak kan skape bevissthet hos lærer, men også i eleven selv – noe som kan føre til at eleven forstår og regulerer følelsene sine bedre. Hun bruker ikke ordet angsthierarki, men beskriver at de prøver å forstå og kategorisere angsten, i tråd med teoriens bruk av angsthierarki (Hougaard et al., 2004). Tiltaket kan med andre ord både bedre angsten, men også fungere forebyggende i skolen (Brandtzæg et al., 2016). Her er en god relasjon en viktig forutsetning for å kunne bruke samtaler som tiltak.

I tråd med tilknytningsteori erfarer lærerne at deres relasjoner til elevene også påvirker relasjonene elev-elev og generelt klassemiljøet. De påpeker at det ikke bare er viktig at man har en god relasjon til eleven med angst, men at resten av elevene opplever at du har en god relasjon til alle – og at dette blir noe man må tenke over som lærer (Drugli, 2012). To av intervjupersonene viser til at LK20 og et økt fokus på livsmestring i skolen har bedret klassemiljøet, og de opplever elevene i klassen forstår og aksepterer psykiske helseproblemer bedre. På den ene siden kan undervisning med livsmestring og psykisk helse som tema være en utfordring for elevene med angst. Det argumenteres for at livsmestring i skolen bare hjelper de allerede ressurssterke elevene, ettersom de sårbare elevene ikke klarer å ta til seg undervisning rettet mot det generelle og alle (Madsen, 2020). Det kan derfor tenkes at ressursene lærerne bruker på undervisningen om

livsmestring kunne vært bedre utnyttet i direkte arbeid med de sårbare elevene. På den andre siden bidrar det til økt forståelse og evne til å håndtere utfordringer i livet. En økt forståelse for psykiske helseproblemer, hos om så bare «de andre» elevene i klassemiljøet, kan ha en indirekte nytteverdi for elevene med angst. En økt forståelse bidrar til aksept for mangfoldet og alle elever, som igjen kan påvirke relasjonene mellom medelevene positivt (Brandtzæg et al., 2016; Klomsten & Uthus, 2019). Det kan argumenteres for at livsmestring i skolen kan være et effektivt tiltak for relasjonsarbeidet med elever med angst og generelt i klassemiljøet.

Ofte er det sånn at det som er gode pedagogiske tiltak for elever med angst også er det for de andre barna. Et fokus på gode relasjoner er noe som gagnar alle i klassen, i likhet med fokus på et mestringsorientert læringsmiljø. Samtlige intervjupersoner beskriver at de forsøker å holdet fokuset på elevens innsats, ikke resultater. Det skal ikke omhandle hvem som er best eller være preget av sammenligning. Dette fokuset i klasserommet kan gjøre det til en tryggere arena for elevene med angst å delta på, ettersom mange strever med frykten for å bli dømt og observert. Når fokuset heller ligger på egen innsats og fremgang, eliminerer man en underliggende og stor «trigger» til angst for mange elever med angstproblematikk i skolen (Havik, 2018). Ine har blant annet brukt modellering, hvor eleven har skrevet av en tekst fra tavlen. Dette var for å gi eleven en følelse av å ha prestert i den timen, og det ble ingen åpenbar sammenligning av prestasjoner. Alternative undervisningsopplegg er også noe alle elevene kan ha nytte av. Andre rammer enn de daglige viser teorien at kan bidra til gode relasjoner og trening i trygge rammer for elevene med angst (Paulsen & Bru, 2016). Lærerne har også gode erfaringer med dette som tiltak. Kari bruker aktivt tur i mindre grupper for å hjelpe elevene med angst både faglig og sosiale. Dette opplever hun har vært til hjelp for selv eleven, men også forbedret klassemiljøet. Elevene med angst får eksponeringstrening og deltar i det sosiale samspillet i trygge rammer (Ogden, 2015; Øverland & Bru, 2016).

I lys av koronapandemien og fokus på ensomhet var det interessant å se om intervjupersonene hadde noen erfaringer rundt pandemien og elevene med angst. To av lærerne opplever pandemien har forverret angstproblematikken til elevene som allerede strever, men også skapt mer problematikk hos andre elever. De mener dette skyldes både at elevene er mer alene, men også at hverdagen er mer uforutsigbar og stadig i endring med regler. Dette kan brukes som et bekræftelse på at forutsigbarhet er viktig for elevene med angst i skolehverdagen. På den andre siden er det to av lærerne som opplever at pandemien ikke har hatt en påvirkning på elevene, noe som kan tyde på at elevene kanskje håndterer endringer bedre enn vi tror. Når det er sagt hadde elevene fremdeles mange av de forutsigbarhetsskapende tiltakene i hjemmeundervisningen også. Dagsplanen ble gjennomgått ved dagens start med åpent for spørsmål, og ukeplanene var relativt like med god informasjon som vanlig. De forsøkte å gjøre undervisningssituasjonen så gjenkjennbar som mulig. Disse tiltakene bidro til forutsigbarhet i en ny situasjon, som kan ha vært til hjelp for elevene med angst og forebygget pandemiens påvirkning i skolen for elevene med angst (Havik, 2018; Paulsen & Bru, 2016). Mindre sosial kontakt og ensomhet var naturligvis en påvirkning uansett, men tiltakene i skolehverdagen kan man argumentere for at hjalp elevene med å komme seg gjennom skolen hjemme.

## 5.2. Hvordan opplever lærerne at lærerrollen blir påvirket i arbeidet med elever med angst?

Overordnet opplever lærerne at angst hos sine elever påvirker arbeidsmengden lærerrollen kommer med. Angstproblematikk erfarer de fører til flere oppgaver ut over det å formidle kunnskap til elevene. Det kreves mer enn det faglige opplæringskravet. Dette er et tidkrevende arbeid, og flere opplever at tiden de har til rådighet ikke strekker til. Felles er det et ønske om mer tid. Tid for å tilpasse og tid til relasjonsbygging. De understreker likevel at dette ikke bare gjelder for arbeidet med elevene med angst, men for alle elevene med ekstra behov. Det oppleves som utfordrende å alltid ha tilpassing i bakhodet, og ikke klare å hjelpe så mye som ønsket på grunn av tiden de har til rådighet. Lærerne forteller at de bruker både friminutter og prioriterer timer tillagt spesialundervisning for å tilpasse og hjelpe elevene med angst. Det å stå alene i arbeidet kan oppleves som krevende for lærerne. Det kan derfor argumenteres for at det er viktig at skolens ledelse har kunnskap om hva arbeidet med elever med angst innebærer, og støtter lærerne sine i arbeidet. Teorien viser også til viktigheten av et godt psykososialt arbeidsmiljøet rundt læreren for at læreren skal klare å stå i arbeidet (Berg, 2005). Forholdene rundt bør legge til rette slik at lærerne får avsatt nok tid og får den nødvendige støtten de trenger. Intervjupersonene forteller dog at de opplever ledelsen som støttende, men at problemet ligger høyere opp utenfor deres kontroll.

Det er ingen tvil om at elever med ekstra behov krever mer av lærerne, men det som kan diskuteres er hvorvidt lærerrollen faktisk skal inneholde mer enn å være kunnskapsformidler for elevene. Opplæringsloven peker til at lærerne skal skape et trygt miljø i skolen, samt gi elevene kunnskap til å mestre egne liv (Opplæringsloven, 1998). Lærerrollen innebærer altså mer enn den faglige formidlingen, men det presiseres ikke hvor langt den strekker seg. Lærerne opplever rollen sin i form av arbeidsoppgaver blir påvirket av elevene med angst, men de savner et skille for hvor mye som forventes av dem. I samarbeidet med foreldre kjenner noen på at det forventes, fra foreldrenes side, at læreren skal være en terapeut for eleven til tider. Dette kan være belastende for lærerne i hverdagen, ettersom de selv mener på at dette er en forventning de ikke kan oppfylle både på grunn av tid, men også kompetanse.

Tid er noe av det som rapporteres som en sentral utfordring for lærerne, både i teorilitteraturen, men oppleves også av intervjupersonene (Berg, 2005). Når det på overordnet nivå bestemmes at læreren skal implementere folkehelse og livsmestring i undervisningen, er det noen som møter dette med skepsis. På den ene siden menes det at dette faller utenfor lærerens rolle, mens på den andre siden skal jo lærerne ruste elevene til å mestre egne liv. Noen av intervjupersonene erfarer det ukomfortabelt å strekke seg for langt i samtaler og undervisning med elever om en slik tematikk, ettersom de føler på en manglende kompetanse. De kjenner på en frykt for å gjøre «skaden» eller angsten verre, med å blande seg inn i noe de ikke føler seg trygg på. Dette kan være med å støtte opp under meningene om at lærerne ikke skal undervise i livsmestring og psykisk helse, ettersom de ikke har en utdanning innenfor tematikken, og klasserommet ikke skal være en terapitime (Madsen, 2020).

Tilpassingen av undervisningen for elevene med angst, er noe intervjupersonene opplever kan være vanskelig og påvirker rollen som lærer. De viser til at elevene er forskjellige, og alle trenger en forskjellig tilpassing. Når deres arbeidsplass legger opp for at de skal være en lærer som underviser i åpent landskap er det utfordrende med

elevene med angst. Når rammefaktorene ikke tilsvarer de oppgavene læreren forventes å utføre kan det være vanskelig å tilrettelegge for eleven (Berg, 2005). Læreren er bevisst på hva eleven trenger, men opplever at omgivelsene rundt ikke tillater det. Det er for eksempel vanskelig å endre på det at skolestrukturen er en åpne arealer.

Intervjupersonene opplever elevene med angst kan trenge helt forskjellige ting, noen trenger ro rundt seg, mens for andre er ro det verste som finnes. I et åpent landskap kan det være vanskelig å skape ro, da det er flere forstyrrelser rundt. Det kan også tenkes det skaper mindre forutsigbarhet i skolehverdagen, som fører til at rutiner her blir ekstra viktig. Med andre ord kan arbeidet med elever med angst vise seg å påvirke rollen som lærer til å bli mer utfordrende når det arbeides innenfor en skole med åpent landskap.

### 5.2.1. Hvordan ser lærerne på egen kompetanse?

Lærerne opplever at de har en kompetanse som får elevene med angst gjennom skoledagen, men de ser ikke på sin kompetanse om angst som tilstrekkelig. Det finnes flere argumenter for hvorfor lærerne bør ha en tilstrekkelig kompetanse. Det pekes til at skolen og lærerne kan spille en avgjørende rolle, og har et stort ansvar, når det kommer til å oppdage og hjelpe elever med angst (Bru et al., 2016; Lund, 2012). For å være i stand til å oppdage og hjelpe er det en forutsetning at lærerne har den riktige kompetansen om symptomer og ulike typer angst, samt hvordan de kan tilrettelegge skolehverdagen for å forebygge angst og fremme utvikling (Flaten, 2010; Øverland & Bru, 2016). I samsvar med tidligere forskning uttrykker også intervjupersonene at de kjenner på en manglende kompetanse om psykisk helse (Klømsten, 2017; Utdanningsforbundets forskningsportal, 2016). Både når det gjelder å vite symptomer på angst, og hvordan de skal tilrettelegge for eleven i skolen. Vi har sett at lærerne har gode tiltak i arbeidet med å tilrettelegge for eleven i skolen. De uttaler uansett at kompetansen strekker til for å få elevene gjennom skoledagen, men ikke mer. Vi har også sett at en del av tiltakene lærerne har erfaringer med gir rom for angsten i skolesituasjonen, men fokuserer ikke på å bedre selve angstproblemet. Det kan virke som det er både tiden og kompetansen som ikke strekker til for dyptvirkende tiltak. Videre kan det argumenteres for at det ikke er lærerens jobb å bedre angstsituasjonen, men at arbeidet omhandler å nettopp gi rom for angsten i skolesituasjonen slik at de kommer seg gjennom dagen. Det å bedre selve angsten er hjelpeinstansenes rolle med terapi og behandling – med den riktige kompetansen og utdanningen i bunn.

Intervjupersonene opplever det som vanskelig vite hvor langt læreren skal strekke seg før det går over til terapi. De uttrykker at dette skillet burde være mer tydelig – det oppleves flytende nå. Lærerne understreker at terapi eller behandling for elevene med angst er utenfor deres kompetanseområde. Da søker de hjelp hos andre instanser med den riktige utdannelsen og kompetansen på faget. Det argumenteres likevel for at lærerne kan hjelpe og utgjøre en forskjell for eleven i skolen, ettersom de er tett på barnet og har god kjennskap, med forutsetning om trygge relasjoner (Drugli, 2012; Øverland & Bru, 2016). Dette fører veien videre til et viktig prinsipielt spørsmål i lærerrollen – hvor går grensen for hva læreren skal gjøre i arbeidet med elevene? Lærerne understreker at de ikke er psykologer, men har et ønske om å hjelpe. De opplever det vanskelig å skille mellom hva som er deres rolle, og hva som blir en terapeuts rolle. De etterlyser et mer tydelig og nyansert skille for hvor langt deres inngripen skal strekke seg. Det kan være rett å få på plass et tydelig skille for lærerens rolle, men vil det ha en effekt? Lærerens mandat er vel beskrevet i opplæringsloven, men alle lover og regler er åpne for tolkning – noe konkretiseringen av rolleskillet også

vil være. Kari presiserer det fint «som lærer har man et pedagogisk ansvar, et opplæringsansvar, men så har man også et ansvar om å være medmenneske». En hver tolkning av lærerens ansvar og hvor langt rollen strekker seg vil avgjøres av en selvs syn på rollen, og hvor mye medmenneskelighet en trekker med seg inn i arbeidet med elevene – ikke minst hvor langt en opplever egen kompetanse rekker.

Når kompetansen ikke strekker til kjenner intervjupersonene på et behov for veiledning fra instanser med mer kompetanse om tematikken, slik at de kan tilrettelegge for og hjelpe eleven så godt som mulig. Det er viktig at lærerne har en bevissthet rundt sin egen kompetanse, og vet hvordan og når de skal koble inn andre hjelpetjenester (Bru et al., 2016). Slik som når Ine kjenner på en frustrasjon over at hun ikke vet flere tiltak hun kan gjøre, og ting ikke fungerer, kan veiledning og samarbeid med hjelpeinstanser lette på byrden. Er det ikke en bevissthet rundt hvor langt egen kompetanse strekker, seg kan det gå ut over elevens tilbud, i at nødvendig hjelp ikke slipper til. I verste fall kan dette føre til at eleven ikke får den hjelpen som trengs, og angstproblemet forverres. Det kan være grunnlag for å mene at en viktig del av lærerens kompetanse ligger i å ha kompetanse til å se sine egne begrensninger og be om hjelp ved behov. Det trengs ingen videreutdanning for å samtale med elevene om vanskelige tema, og en lærer som bryr seg mye kan fort ønske å ha disse samtalene med eleven. Intervjupersonene påpeker uansett at det er ingenting som tilsier at de er gode på psykisk helse, selv om de er glade i barn og ønsker å undervise – de har en lærerutdanning ikke psykologutdanning. Det er noen samtaler eleven skal slippe å ha med læreren, men det er uansett viktig at læreren er mottakelig når eleven ønsker å samtale om tanker eller ting som har skjedd. Om læreren er uklar i relasjonen og støtten, kan eleven danne en tilknytning som ikke er ideell (Drugli, 2012; Hart & Schwartz, 2009).

Teori og forskning viser til at det er viktig at lærerne har en god relasjonell kompetanse, kanskje spesielt i arbeidet med elever med angst hvor relasjoner kan være utfordrende å skape. (Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2017). Intervjupersonene ble ikke spurt direkte om sitt syn eller opplevelse av egen relasjonell kompetanse, men deres uttalelser utenom kan tyde på at dette er noe de har. Samtlige legger vekt på lærer-elev relasjoner for å fremme læring, men også for å skape et godt klassemiljø. De arbeider på en måte som samsvarer med tilknytningsteorien, og bruker tid på relasjonene, slik at elevene skal oppleve trygge relasjoner i skolen (Hart & Schwartz, 2009; Spurkeland & Lysebo, 2016). Det kan med grunnlag påstås at lærerne har en god relasjonskompetanse, og derfor er i stand til å danne gode relasjoner til elevene med angst – samt arbeide med relasjonene på ulike måter.

### 5.2.2. Hvem samarbeider lærerne med i arbeidet med elever med angst?

Lærerne samarbeider med både hjelpeinstanser og hjemmet når de har ansvaret for elever med angst. I det følgende tar studien først for seg samarbeidet med hjelpeinstanser, før det senere drøftes rundt samarbeidet med foreldrene. Når intervjupersonene kjenner på at deres kompetanse ikke strekker til eller angstproblemet er alvorlig, søker de til interne hjelpeinstanser for hjelp og veiledning. Lærerne opplever at de opparbeider seg kompetanse gjennom erfaringer, ikke i utdanningen. Det kan tyde på at samarbeidet og hjelpeinstansenes rolle blir desto viktigere for både læreren og eleven med angst. Når læreren ikke har utdanning om angst og psykisk helse kan det



argumenteres for at det er hjelpeinstansenes jobb å veilede lærerne slik at arbeidet blir gjort riktig – eller på best mulig måte.

Innen skolehelsetjenesten finner vi helsesykepleier som skal være forebyggende når elever viser helseproblemer (Kreyberg, 2016). Intervjupersonene er alle tydelige på at helsesykepleier er noe de er veldig takknemlig for å ha tilgang til, og brukes mye i arbeidet med elevene med angst. Ønsket med å samarbeide tett med helsesykepleier er å forebygge eller bedre angstproblematikken til elevene. De opplever samarbeidet som viktig og at det er godt å samtale med noen med mer kompetanse, eller få et nytt perspektiv på elevens problem og hvordan de kan hjelpe. Det er mye som tyder på at lærerne ser viktigheten av samarbeid, ser sine egne begrensninger og er fornøyd i samarbeidet med helsesykepleier. Det er også noen indikatorer på at lærerne «stopper» arbeidet sitt når helsesykepleier er koblet inn – de tenker det er begrenset hvor langt deres inngripen skal strekke seg når det er koblet på noen andre. Dette kan forså vidt være en riktig tankegang i det at instansene må få utføre selvstendig arbeid, men det er uansett viktig at lærerne ikke lener seg tilbake fordi noen andre er inne i bildet. Det er viktig å opprettholde en tett dialog slik at samarbeidet om eleven blir best mulig. Her er det også viktig å nevne at samtlige intervjupersoner befinner seg i en situasjon med skolehelsetjenesten godt representert og tilstede på arbeidsplassen sin. Det kan tenkes de ikke hadde hatt et like tett eller godt fungerende samarbeid om helsesykepleier hadde hatt en mindre tilstedeværelse på skolene.

Når det blir snakk om de andre hjelpetjenestene er de ikke like fornøyde. Det uttrykkes en frustrasjon over både ventetiden hos PPT og BUP, men også en manglende veiledning. Lærerne opplever at PPT og BUP ikke er inne i bildet og veileder lærerne eller observerer elevene. De understreker dog at de ikke tror det er på grunn av at de ikke ønsker det, men mangel på ressurser. At ventetiden har blitt lengre under koronapandemien kan absolutt indikere at ressurser er en utfordring for hjelpetjenestene. Når hjelpeinstansene ikke er fysisk inne i bildet, kan samarbeidet oppleves som utfordrende (Drugli, 2012). Slik som Kari opplever det er det frustrerende når man søker råd hos noen som ikke ser det samme hos eleven som en selv gjør, og erfarer at det er viktig at instansen har god kjennskap til barnet om det skal være et godt samarbeid. På den ene siden er det vanskelig å kunne gi en generell veiledning når alle elevene er forskjellige med forskjellige behov. På den andre siden kan det være en generell veiledning kan være til hjelp, når man for eksempel er tomme for tiltak, og kan være en løsning når hjelpeinstansene ikke klarer å være så mye inne i bildet som ønskelig. Forskning viser til at lærerne opplever det er lite veiledning fra hjelpeinstansene (Drugli, 2012). Dette, i kombinasjon med manglende ressurser, kan kanskje tyde til at lærerne selv må bli flinkere til å ta initiativ og etterspørre veiledning hos instansene selv, men dette er igjen noe som øker arbeidsmengden deres. Det er heller ikke en selvfølge at lærerne har ressursene eller tiden til å være så pågående i samarbeidet. Både forskning og intervjupersonene viser uansett til at det ligger mye viktig informasjon i samarbeidet, som kan gjøre lærernes arbeid enklere, og skolehverdagen bedre for eleven. Det kan derfor argumenteres for at det absolutt bør legges tid i å få samarbeidet med hjelpeinstansene til å fungere.

Samarbeid med foreldre er noe intervjupersonene opplever kan være mest utfordrende i arbeidet med elevene med angst, når samarbeidet ikke fungerer. Når samarbeidet er godt opplever de at det er fordelaktig for både eleven, lærer og foreldre. Et samarbeid

med hjemmet er ikke bare en ønske fra skolen, men er hjemlet i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Det indikerer at samarbeidet mellom skole og hjem er særdeles viktig. Et godt samarbeid kan forebygge og dempe angstproblematikken. Det gir hjemmet og skole en god innsikt i hvordan barnet opplever skolehverdagen, og hvordan tiltakene fungerer (Flaten, 2010; Øverland & Bru, 2016). Hovedsakelig erfarer intervjupersonene at samarbeidet med hjemmet er fruktbart for eleven med angst, og erfarer hjelpetjenestene er en fin støttespiller i samarbeidet. De viser til samarbeid hvor foreldrene viser forståelse for lærerens rolle, og en egen bevissthet rundt barnets problematikk. De arbeider sammen for å koble inn hjelpeinstanser og utarbeider tiltak basert på informasjon fra både hjemmet, skole og instanser. Det oppleves som hjelpende og viktig at foreldre og hjelpeinstanser er på samme side og støtter opp tiltakene lærerne gjør i skolen. For eksempel er det viktig foreldrene er på samme side når det inngås avtaler om at eleven kan forlate undervisningen. Er det ikke en gjensidig forståelse her kan det skape konflikter. ;m eleven forlater undervisning og foreldre ikke er enige i denne løsningen kan det oppleves som en svikt fra skolen ettersom det går ut over undervisningstilbudet til eleven.

Når samarbeidet ikke fungerer opplever intervjupersonene det kan være av forskjellige årsaker. Teorien viser at samarbeidet med hjemmet kan bli utfordrende når det er ulike forventninger og fortvilelse kan gå ut over lærerne i stedet for å finne en løsning (Kreyberg, 2016; Lund, 2012). Vi har sett at noen intervjupersoner opplever at foreldrene har uoppnåelige forventninger til skolen. De forventer lærerne har kompetanse de ikke har. En løsning for å få samarbeidet til å fungere kan være å koble inn hjelpeinstanser med den riktige kompetansen så fort som mulig. Da kan lærer få hjelp, og hjemmet opplever barnet får den hjelpen det trenger. Når ting er vanskelig hjemme oppleves det også at det går ut over samarbeidet. Dette kan være knyttet til dårlig samarbeid innad mellom mor og far, men også mer alvorlige problemer hvor angsten stammer fra en situasjon i hjemmet. Når mor og far ikke er på samme side blir det ekstra utfordrende for lærer. En løsning som mor går med på kan far motarbeide. Når det omhandler elever med angst beveger ofte samarbeidet seg inn på elevens emosjonelle plager ut over bare en konkret undervisningssituasjon. Det bør da kobles inn andre hjelpetjenester for å veilede og bidra med et nytt syn (Berg, 2005). En tett dialog er viktig i samarbeidet om elever med angst. Det bør altså være et samarbeid på tvers av hjelpeinstanser, skole og hjemmet med tydelige forventninger og oppfølging av tiltak.

## 6. Konklusjon

Hensikten med studien har ikke vært å skape et generaliserende eller konkluderende fasitsvar på forskningsspørsmålene. Det som er mulig, er å konkludere med lærernes erfaringer innenfor tematikken basert på analyser av deres uttalelser opp mot forskning og teorilitteratur. Lærerne har mange erfaringer med forskjellige elever med angst, noe som gir de et bredt spekter av erfaringer og opplevelser innenfor studiens forskningsspørsmål. De opplever at angst er noe som forekommer i hver klasse de underviser i, og er en utbredt problematikk. Videre viser de til at de sjeldent opplever at angsten blir diagnostisert. Lærerne erfarer kanskje panikkanfall, unngåelsesatferd og introvert atferd som mest framtrædende hos elevene med angst. Angstens påvirkning i skolen erfarer de omfatter både det sosiale og faglige. I det faglige legger de dog til grunn at det er elevens grunnleggende forutsetninger som legger føringen. De opplever å ha faglig sterke elever, hvor angsten kan sette de tilbake faglig. I det sosiale mener de det er viktig med forståelse fra medelever, og en felles bevissthet rundt at læreren har en god relasjon til alle – dette hjelper elevene med angst å bli godtatt i klassemiljøet og gjør til at de tørr å delta i sosiale settinger både i og utenfor undervisningssituasjonen.

Gjennom et fokus på å legge til rette for et trygt klassemiljø med gode relasjoner viser lærerne at de har kunnskap om at dette er spesielt viktig for å kunne hjelpe elever med angst. Til tross for denne kunnskapen viser studien at lærerne opplever arbeidet som utfordrende, kanskje hovedsakelig på grunn av manglende kompetanse om angst, men også ressursmangel. Studien viser at lærerne mener elevene med angst er avhengig av trygg tilknytning og gode relasjoner, spesielt til lærer, for å kunne fungere i klassen. De legger også vekt på at læreren må fokusere på forutsigbarhet og et godt klassemiljø med aksept for alle. Når det kommer til spesifikke tiltak har lærerne gode erfaringer med samtaler og individuelle avtaler med elevene. Felles legger de til rette for alle elevene, ettersom eleven med angst ikke er alene. De finner flere tiltak i klassemiljøet som hjelper eleven med angst – blant annet rutiner, mestringsorientert læringsmiljø, implementering av livsmestring i undervisningen og undervisning utenfor de vanlige rammene i et klasserom.

Lærerne opplever tydelig at lærerrollen blir påvirket av arbeidet med elever med angst, men dette gjelder også for alle elever som krever mer fra læreren. De opplever kanskje at den største påvirkningen ligger i tidsbruk. De skulle gjerne hatt mer tid, og bruker mye av den ekstra tiden de har til rådighet til elevene med angst. Videre opplever de at deres rollebeskrivelse, og hvor langt lærerrollen strekker seg i arbeidet med elevene med angst, er noe uklart og flytende. De erfarer det vanskelig å vite hvor de skal sette grensen i arbeidet og koble inn en terapeut. Her går de ut fra sin kompetanse, og kobler inn hjelpeinstanser når de føler de selv ikke strekker til. De ønsker mer kompetanse og skulle gjerne fått det i utdanning, men savner også veiledning fra hjelpeinstansene. Samarbeidet med helsesykepleier er noe de verdsetter høyt, mens erfaringene fra de øvrige hjelpetjenestene svikter litt. Det er lang ventetid og de er ikke så aktivt inne i bildet som lærerne gjerne skulle ønsket. Videre erfarer de at samarbeidet med foreldrene er fruktbart når det fungerer, men også kan by på utfordringer hovedsakelig når det ligger uklare forventninger i bunn. Avslutningsvis kan vi si at lærerne erfarer de ikke klarer arbeidet med elevene med angst alene. De trenger veiledning, og et samarbeid på tvers av skole-hjem-hjelpeinstanser er avgjørende for at eleven skal få en best mulig opplevelse og tilpassing i skolehverdagen.

Et forslag til hvor studien kan gå videre herfra er å se nærmere på samarbeidet mellom lærer og helsesykepleier. Etersom studien avdekker at lærerne setter en stor verdi på dette samarbeidet kunne det vært interessant å få et innblikk i samarbeidet fra helsesykepleiers perspektiv. Opplever helsesykepleierne at samarbeidet fungerer, og hva erfarer de at er utfordringene for elevene med angst i skolen? Det er også ofte helsesykepleierne som henviser elevene videre når det er behov for det, og kan tenkes at derfor kan gi et større innblikk i PPT og BUP. I lys av den pågående koronapandemien, kunne det også vært spennende å se nærmere på dens påvirkning på elevene med angst – spesielt siden intervjupersonene hadde veldig ulike erfaringer her.

## Litteraturliste

- Berg, N. B. (2005). *Elev og menneske - Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berg, N. B. (2012). *Føre var!: forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (red.), *Elevens psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014: Helsetilstanden i Norge*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2018a). *Folkehelse rapporten - kortversjon: helsetilstanden i Norge 2018*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/helsetilstanden-i-norge-20182.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2018b). *Psykisk helse i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttets område for psykisk og fysisk helse. Hentet fra: [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk\\_helse\\_i\\_norge2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf)
- Gustavson, K. (2019, September 24). *Fakta om angst*. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra: <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/angst/>
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hougaard, E., Falk, T., & Rosenberg, N. K. (2004). *Angst: mestring av angst og panikk*. Vollen: Tell Forlag.
- Kleven, T. A. (2014). Data og innsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (red.), F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (red.), *Elevens psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 255-285). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Klomsten, A. T., & Uthus, M. (2019, August 2). *Læreren er nøkkelen*. Hentet fra Psykologtidsskriftet: <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>

- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271-290). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmesting på timeplanen: rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Mychailyszyn, M. P., Mendez, J. L., & Kendall, P. C. (2010). School Functioning in Youth With and Without Anxiety Disorders: Comparisons by Diagnosis and Comorbidity. *School Psychology Review*(39:1), s. 106-121.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag: samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Schei, V., Sverdrup, T. E., Heiene, M., & Olsen, S. G. (2019). Virtuell samhandling - når kaffepausen blir elektronisk. *Econa*(7), s. 48-60. Hentet fra: <https://www.magma.no/virtuell-samhandling-nar-kaffepausen-blir-elektronisk>
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Skaar, E. (2021, April 22). -Det var ikke dette jeg utdannet meg til! Hentet fra: <https://www.nrk.no/sorlandet/-det-var-ikke-dette-jeg-utdannet-meg-til-1.15460171>
- Skogen, J. C., Smith, O. R., Aarø, L. E., Siqveland, J., & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Helsefremmende arbeid. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra: [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn\\_og\\_unges\\_psykiske\\_helse\\_forebyggende.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unges_psykiske_helse_forebyggende.pdf)
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex .
- Tangen, T., Nordgreen, T., Haug, T., Kvale, G., & Havik, O. E. (2013). Kognitiv terapi ved panikklidelse og sosial angstlidelse. I G. Kvale, O. E. Havik, E. Heiervang, T. Tangen, & B. S. Haugland, *Hvordan sikre angstpasienter kunnskapsbasert behandling?* (s. 74-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen*. Oslo: Pedlex.
- Utdanningsforbundets forskningsportal. (2016, August 24). *Lærere ønsker mer kunnskap om psykisk helse*. Hentet fra Utdanningsforskning.no:

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/larere-onsker-mer-kunnskap-om-psykisk-helse/>

Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17-44). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vähäsantanen, K., & Saarinen, J. (2012). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research*(13/5), s. 493-510.

Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-69). Oslo: Universitetsforlaget.

## Vedlegg

**Vedlegg 1:** Vurdering fra NSD

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv

**Vedlegg 3:** Samtykkeerklæring

**Vedlegg 4:** Intervjuguide

**Vedlegg 5:** Analyseprosessen



## Vedlegg 1

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Angst hos elever på mellomtrinnet: en kvalitativ studie av læreres erfaringer og opplevelser av elever med angst på mellomtrinnet (5.-7.trinn).

#### Referansenummer

459937

#### Registrert

31.01.2021 av Vera Leinan Hansen - veralh@stud.ntnu.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Saur, ellen.saur@svt.ntnu.no, tlf: 73590553

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Vera Leinan Hansen, vera.hansen.95@me.com, tlf: 91995816

#### Prosjektperiode

15.02.2021 - 15.05.2021

#### Status

10.02.2021 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 10.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i øvre venstre hjørne av meldeskjemaet.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere personer/elever.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

Vera Leinan Hansen  
ANGST I SKOLEN

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson ved NSD: Silje F. Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2

### **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

*”Angst hos elever på mellomtrinnet: en kvalitativ studie av læreres erfaringer og opplevelser av elever med angst på mellomtrinnet (5.-7.trinn).”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres erfaring med elever med angst på mellomtrinnet, 5.-7.trinn, og hvordan de ser sin rolle i arbeidet med disse elevene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Gjennom denne studien er det ønskelig å få en innsikt i lærernes perspektiver knyttet til elever med angstlidelser. Jeg ønsker å synliggjøre lærernes rolle når et barn strever med angst, og hvordan arbeidet som lærer blir påvirket av en slik situasjon. Herunder vil studien også komme inn på hvorvidt lærere i skolen føler de klarer å ivareta elever med angst. Med dette som utgangspunkt vil forskningsspørsmålene mine for studien være; 1. Hvilke erfaringer har lærerne med elever med angst på 5.-7.trinn?, 2. Hvordan opplever lærere at lærerrollen påvirkes i arbeidet med elever med angst?.

I denne studien er det ingen riktige eller gale svar, da dens hensikt er å få en bedre innsikt i lærernes erfaringer fra deres egne perspektiver. Ved å undersøke hvordan lærerne opplever det å arbeide med denne elevgruppen kan det kanskje frembringes informasjon om tematikken angst i skolen. Dette kan være til hjelp for eleven som strever med angstlidelser og lærere som forsøker å hjelpe dem. Forskningsprosjektet er avsluttende del av mitt mastergradstudie ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, retning spesialpedagogikk, ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, våren 2021.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Denne forespørselen blir sendt ut til lærere ved et fåtall skoler i Trondheimsområdet. Det settes derfor stor pris på om du melder din interesse for studiet om du er en aktuell kandidat.

Du er en aktuell kandidat for forskningsprosjektet dersom du:

- Er ansatt i norsk grunnskole.
- Har erfaring med diagnostisert angstproblematikk blant elever på 5.-7.trinn.
- Har erfaring med angstproblematikk/symptomer uten diagnose blant elever på 5.-7.trinn.
- Du er dessverre ikke aktuell for prosjektet om du har opparbeidet erfaringer i en rolle som spesialpedagog, barn- og ungdomsarbeider, eller helsesykepleier – da det er lærerrollen jeg ønsker å ha i fokus.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Prosjektet ønsker å komme i kontakt med lærere i ordinær skole som i en periode har/har hatt elever med angst eller symptomer på angstlidelser – elevene trenger altså ikke nødvendigvis å være diagnostisert med angst. Jeg ønsker å intervju 4-6 lærere som har erfaring på dette området. Det vil bli gjennomført et intervju som vil vare i ca. 45 – 60 minutter. Jeg ønsker å foreta intervjuene i løpet av mars 2021. Intervjuet vil inneholde spørsmål som omhandler dine erfaringer og din opplevelse av arbeidet med elever med angst på mellomtrinnet, samt hvordan du opplever arbeidet påvirker lærerrollen. Det vil derimot ikke inneholde spørsmål som går på spesifikk informasjon om elever, men fokusere på dine erfaringer, kompetanse og forståelse. På grunn av den pågående Covid-19 pandemien vil intervjuet gjennomføres på en godkjent digital plattform. Intervjuene vil bli tatt opp med digital lydopptaker, og siden transkribert og analysert.

### **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. Ettersom det

ikke er mulig med fysisk intervju, vil det bli benyttet Zoom eller Teams, (som NTNU ser som godkjente kommunikasjonsverktøy) under intervjuene. All data blir anonymisert.

Informasjonen innhentet om og fra deg vil altså ikke være mulig å bruke for å identifisere deg i masteroppgaven. Det vil kun bli gjort opptak av lyd, ikke video. Underveis i undersøkelsen vil forskeren (jeg) ha tilgang til personopplysninger om deg, som navn, telefonnummer og e-post. Disse opplysningene vil bli oppbevart atskilt fra øvrig data, og innenfor en flerfaktorautentisering for tilgang. Det er kun jeg og min veileder Ellen Saur, som vil ha tilgang til intervjuene.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 15.mai 2021. Innsamlede opplysninger, lydopptak og transkribering slettes ved godkjenning av oppgaven – noe som vil innfalle rundt 3mnd etter innlevering 15. mai.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved institutt for pedagogikk og livslang læring, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Prosjektansvarlig:

Ellen Saur

Professor ved Institutt for pedagogikk og livslang læring

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Telefon: 735 90 553

Epost: [ellen.saur@svt.ntnu.no](mailto:ellen.saur@svt.ntnu.no)

Vårt personvernombud:

Thomas Helgesen

Personvernombud

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Telefon: 930 79 038

Epost: [thomas-hengesen@ntnu.no](mailto:thomas-hengesen@ntnu.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 555 82 117.

**Ønsker du å delta?**

Dersom du ønsker å delta i studien kan du ta kontakt med forsker:

Vera Leinan Hansen

Mastergradsstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring,

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Mobiltelefon: 919 95 816

E-post: [veralh@stud.ntnu.no](mailto:veralh@stud.ntnu.no)

Med vennlig hilsen

*Ellen Saur*

Veileder

*Vera Leinan Hansen*

Mastergradsstudent

## Vedlegg 3

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Angst hos elever på mellomtrinnet: en kvalitativ studie av læreres erfaringer og opplevelser av elever med angst på mellomtrinnet (5.-7.trinn)*», 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

DATO:

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 4

### Intervjuguide

*Angst hos elever på mellomtrinnet: en kvalitativ studie av læreres erfaringer og opplevelser av elever med angst på mellomtrinnet (5.-7.trinn).*

Hensikten med dette prosjektet er å se på arbeidet med elever med angst på mellomtrinnet, ut fra lærernes perspektiv. Herunder arbeidet med elever med både diagnostisert angst, men også udiagnostiserte angstsymptomer.

Hvordan lærerne erfarer sin egen rolle som lærer, kompetanse og kapasitet, i arbeidet med elever med angst vil bli undersøkt i intervjuet. Det vil også bli sett på hvordan kompetansen kommer til uttrykk gjennom tiltak for eleven på individnivå og i læringsmiljøet. Det finnes ingen riktige eller gale svar på spørsmålene, det er deltakers egne erfaringer som er av interesse.

**Presisere at intervjupersoner ikke nevner elever med navn, tidsrom for erfaringer (nåtid – fortid o.l.), eller spesifikke situasjoner eller sted under intervjuet.**

Intervjuets tematikk:

1. Generelt om angst/ kompetanse og erfaring
2. Tiltak
3. Lærerens rolle

Informasjon om intervjupersonene:

Kjønn:

Ansiennitet:

Utdannelse:

Ansatt i stilling som:

Tema 1: Generell kunnskap og erfaring med angst hos elever

1. Hva tenker du kjennetegner angst?
2. Hvor mange elever med angst vil du anslå at du har arbeidet med?
  - a. Diagnostisert eller ikke?
  - b. Hvilke former for angst eller angstsymptomer har de gitt uttrykk for?
3. Hvordan vil du beskrive elevene du har opplevd som strever med angst?
  - a. Atferd
  - b. Følelser
  - c. Hvordan oppsto situasjonen?
  - d. Hva følte du i situasjonen?
4. Opplever du at du kan nok om angst for å ivareta elevene som strever?
  - a. Hvordan har du oppnådd kompetansen?
  - b. Evt. hvordan kan du få mer kompetanse?
5. Hvilken påvirkning opplever du angst kan ha for elevenes læring?
  - a. Faglig
  - b. Sosialt

Tema 2: Tiltak

1. Hvordan pleier du å håndtere situasjoner der elever uttrykker angst?
2. Hvordan tror du elevene med angst opplever deg som lærer?
3. Hvilke individuelle tiltak for elever med angst har du erfaringer med?
  - a. Eksempler
4. Har du erfaring med noen hjelpemidler eller verktøy som kan brukes for å hjelpe elever med angst?
5. Hvordan arbeider du med relasjoner med elever med angst?
  - a. Hvordan opplever du dette arbeidet?
  - b. Hva fungerer?
  - c. Evt. på hvilken måte er det utfordrende?
6. Hvordan legger du til rette for relasjonsbygging med elever med angst og medelever?
  - a. Hva fungerer?
  - b. Evt. på hvilken måte er det utfordrende?
7. Hvilke tiltak i klassemiljøet har du erfaringer med?
  - a. Hvordan påvirket dette resten av klassen?

8. Hvilken arbeidsform opplever du elever med angst responderer godt på?
  - a. Eksempler
9. Har du merket noen forskjell etter innføringen av den nye læreplanen med større fokus på psykisk helse og livsmestring i skolen?
  - a. På elevene / klassemiljøet
  - b. Arbeidsoppgaver

### Tema 3: Lærerens rolle

1. På hvilken måte tenker du at du som klassens leder fremme trygghet og forutsigbarhet for elever med angst?
  - a. Klasseledelse
  - b. Organisering
2. Hva opplever du som de største utfordringene i rollen som lærer i arbeidet med elever med angst?
3. Hvor tenker du skillet går mellom rollen som lærer og terapeut?
  - a. Opplever du at dette skillet er vanskelig?
  - b. Hva tenker du om at lærer får rollen som terapeut?
4. I hvilken grad opplever du det er mulig for deg å tilpasse for en elev med angst i en vanlig skolehverdag?
  - a. Evt. hva kan gjøres for å bedre mulighetene? Arbeidsvilkår o.l.
5. Har du behov for veiledning når du arbeider med elever med angst?
  - a. Hvem samarbeider du med?
  - b. Helsepsykiatri, BUP, PPT?
6. Henviser du elever med angst til andre instanser?
  - a. Helsepsykiatri, BUP, PPT?

Er det noen spørsmål, eller tema jeg ikke har spurt om, som du synes er viktig å belyse når det gjelder elever med angst og lærerens rolle ut fra ditt synspunkt som lærer?

Er det noen spørsmål du vil stille meg?

## Vedlegg 5

### Analyseprosessen

#### Steg 1:

Generelt om angst / kjennetegn og erfaringer	Tiltak	Lærerens rolle
---	--------	----------------

#### Steg 2:

Kjennetegn og forekomst	Påvirkning på læring	Individuelle tiltak	Tiltak i klassemiljøet	Kompetanse om angst	Lærerens rolle	Samarbeid	LK20 og Covid-19
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atferd</li> <li>- Ulike tegn</li> <li>- Diagnostisert eller ikke</li> <li>- Typer angst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sosial fungering</li> <li>- Faglig fungering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relasjonen lærer-elev</li> <li>- Faglig</li> <li>- Sosialt</li> <li>- Samtale og avtaler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relasjonen elev-elev</li> <li>- Klassemiljøet</li> <li>- Tilpasning</li> <li>- Arbeidsformer</li> <li>- Elevmedvirkning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Egen kompetanse</li> <li>- Opparbeidelse av kompetansen</li> <li>- Hvordan forbedre kompetansen</li> <li>- Håndtering av angstsituasjoner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lærer kontra terapeut</li> <li>- Utfordringer</li> <li>- Ressurser og arbeidsvilkår</li> <li>- Ledelsen og skoleeier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvem</li> <li>- Helsesykepleier</li> <li>- PPT</li> <li>- BUP</li> <li>- Hjemmet</li> <li>- Opplevd fungering</li> <li>- Behov for veiledning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Effekter av LK20</li> <li>- Covid-19's påvirkning på elevene</li> </ul>

Steg 3:

Kjennetegn og forekomst av angst	Læreren i samhandling med elevene	Lærerrollen	Samarbeid
<ul style="list-style-type: none"><li>- Beskrivelse av elevenes atferd og ulike tegn</li><li>- Diagnoser og forekomst av ulike typer angst</li><li>- Angstens påvirkning på faglig læring</li><li>- Angstens påvirkning på det sosiale</li><li>- Koronapandemiens påvirkning på elevene</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Relasjonen lærer-elev</li><li>- Relasjonen elev-elev</li><li>- Individuelle tiltak</li><li>- Tiltak i klassemiljøet</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Egen kompetanse</li><li>- Lærer kontra terapeut</li><li>- Arbeidsoppgaver og ressurser</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hjelpeinstanser og behov for veiledning</li><li>- Hjemmet</li><li>- Opplevd fungering</li></ul>

