

Camilla Lund

Mestringsorientert tilrettelegging

En kvalitativ studie av lærere tilknyttet barne- og ungdomspsykiatrien sin pedagogiske praksis i møte med ungdomselever som opplever angst

Masteroppgave i Lærerutdanningen

Veileder: Mari-Ann Letnes

Mai 2023



Camilla Lund

Mestringsorientert tilrettelegging

En kvalitativ studie av lærere tilknyttet barne- og ungdomspsykiatrien sin pedagogiske praksis i møte med ungdomselever som opplever angst

Masteroppgave i Lærerutdanningen
Veileder: Mari-Ann Letnes
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å finne kvaliteter ved fire lærere tilknyttet barne- og ungdomspsykiatrien sin pedagogiske praksis i møte med ungdomselever som opplever angst. For å avgrense en relativt bred problemstilling har det blitt utformet to forskningsspørsmål angående hvilke faktorer som har vært viktige for å støtte elevene, samt hvilke utfordringer lærerne har møtt.

Studien har en kvalitativ tilnærming og er forankret i et sosialkonstruktivistisk perspektiv på sosial virkelighet, sannhet og kunnskap, som innebærer at sosiale fenomener ikke er konstante (Ringdal, 2018, s.43). For å innhente datamateriale er det blitt brukt semistrukturerte forskningsintervju. Mitt utgangspunkt for å undersøke og forstå lærerens praksis er hermeneutisk, der jeg søker å forstå og tolke lærernes perspektiver og erfaringer på en dyptgående måte. Gjennom en dialogisk tilnærming mellom forforståelse og forståelse studerer jeg empiri og teori i sikte på kunnskap. Analysen er gjennomført i form av en stegvis-deduktiv induktiv metode med vektlegging av empirinær koding (Tjora, 2017, s.217). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell brukes som et teoretisk rammeverk for å forstå lærernes tilpasning for den enkelte eleven fra et overordnet perspektiv. I tillegg blir Banduras teori om mestringsforventning brukt for å belyse lærernes pedagogiske tilrettelegging.

Lærerne i studien beskriver at de står overfor en mangfoldig elevgruppe med angstproblematikk, der mange elever har erfaringer i å ikke mestre skolehverdagen. I lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) viser studien at lærerne vektlegger en responsiv praksis innenfor elevenes mikrosystem. Den responsive praksisen omfavner lærernes lydhørhet og evne til tilpasning for den enkelte eleven. Lærerne vektlegger særlig elevenes stemme, ressurser og styrker fremfor svakheter i undervisningen. Samtidig beskriver samtlige av lærerne at det kan være utfordrende å identifisere elevenes stemme og ressurser, da mange benytter seg av ulike unngåelsesstrategier for å minske muligheten for et nederlag. Innenfor elevens makrosystem drar lærerne nytte av fleksible rammer som legger til rette for en responsiv undervisning, samtidig som de forsøker å unngå privatisering av den enkelte lærers praksis. Innenfor elevens mesosystem beskriver lærerne hvordan et kvalitetspreget samarbeid med kollegaer, BUP og foreldre binder det hele sammen til en bedre og mer helhetlig tilrettelegging for elevene - som alle studiens lærere har noen gode erfaringer med.

Lærernes responsivitet og samarbeidsfokuserte tilnærming, innenfor et fleksibelt rammeverk, bidrar til et mestringsorientert læringsklima. Lærernes praksis kan videre føre til at elevene bygger en mestringsforventning for at de kan håndtere de situasjonene som bringer frem angsten - altså en form for mestringsmedisin (Antonovsky, 2012; Bandura, 1997). Sett i lys av eksosystemet er denne tematikken av betydning for livsmestring i skolen, særlig med tanke på samfunnets utvikling i form av økende sosialt press på ulike livsområder - som gjenspeiles i en stadig økning av selvrappporterte psykiske vansker på grunn av stress blant ungdommer (Eriksen et al., 2017, s. 7).

Abstract

The purpose of this study has been to identify qualities in the pedagogical practices of four teachers connected to child and adolescent psychiatry when working with students experiencing anxiety. To narrow down a broad research question, two specific research questions have been formulated regarding the factors that have been important in supporting the students and the challenges the teachers have encountered.

This study adopts a qualitative approach and is grounded in a social constructionist perspective on social reality, truth, and knowledge, which implies that social phenomena are not constant (Ringdal, 2018, p. 43). Semi-structured interviews have been used to gather data. My approach to investigating and understanding teachers' practices is hermeneutic, where I seek to deeply understand and interpret the teachers' perspectives and experiences. Through a dialogical approach between preunderstanding and understanding, I study empirical data and theory with the aim of gaining knowledge. The analysis is conducted using a stepwise deductive-inductive method with an emphasis on empirical coding (Tjora, 2017, p. 217). Bronfenbrenner's ecological systems model is used as a theoretical framework to understand the teachers' adaptation for each individual student from a broader perspective. Additionally, Bandura's theory of self-efficacy is also employed to illuminate the teachers' pedagogical facilitation.

The teachers in this study describe encountering many different students experiencing anxiety, and many of them bring with them experiences of not coping well with everyday school life. Considering Bronfenbrenner's ecological systems model (1979), the study shows that the teachers emphasize responsive practices within the students' microsystem, where they particularly focus on utilizing the students' own voices, resources, and strengths in their teaching. However, all the teachers describe the challenge of identifying the students' strengths, as many employ various avoidance strategies to minimize the possibility of failure. Within the students' macrosystem, the teachers benefit from flexible frameworks that facilitate such teaching while also attempting to avoid the privatization of individual teacher practices. Within the students' mesosystem, the teachers describe how quality collaboration with BUP and parents' ties everything together for better and more holistic facilitation for the students, an aspect that all the study's participants have had positive experiences with.

The results of the teachers' responsiveness and collaborative approach within a flexible framework contributes to a mastery-oriented learning climate, which can further lead to the students developing a sense of self-efficacy in handling situations that trigger their anxiety - a form of mastery medicine (Antonovsky, 2012; Bandura, 1997). Considering the exosystem, this issue is significant for promoting life skills in school, particularly considering societal developments characterized by increasing social pressures in various areas of life, as reflected in the rising prevalence of self-reported mental difficulties among adolescents due to stress (Eriksen et al., 2017, p. 7)

Forord

Fullføringen av denne masteroppgaven markerer på mange måter slutten på et berikende, utfordrende og engasjerende utdanningsløp som grunnskolelærer og spesialpedagog. Å skrive en masteroppgave innenfor spesialpedagogikk har vært mitt mål fra jeg startet på lærerstudiet og muligheten til å utforske et tema jeg brenner for har vært både krevende og veldig givende.

Kunnskapen jeg har opparbeidet meg angående psykisk helse i skolen vil være uvurderlig i min kommende rolle som lærer eller spesialpedagog. Forhåpentligvis kan erfaringen og kunnskapen gjøre en positiv forskjell i mine kommende elevers skolegang, samt bidra til utviklingen av en inkluderende praksis i utdanningssystemet.

Selv om studien er skrevet av meg, er det ikke jeg som skal ha den største æren for den. Jeg vil begynne med å takke studiens deltakere, som har bidratt med verdifull kunnskap og erfaringer. Det er deres unike og verdifulle historier som har gjort denne masteroppgaven særlig interessant for meg og forhåpentligvis for studiens lesere. Innsikten i deres erfaringer har gitt meg mer enn jeg får formidlet i denne oppgaven og det er jeg evig takknemlig for. Videre vil jeg takke min dyktige veileder, Mari-Ann Letnes, som har bidratt med viktige diskusjoner og oppmuntrende ord i den krevende prosessen. Dernest vil jeg takke fagpersoner og forelesere innenfor spesialpedagogikk som har delt sin kompetanse underveis i studiet på en engasjerende måte. Til slutt vil jeg også rette en stor takk til min samboer, som har vært en uunnværlig støtte gjennom hele prosessen.

God lesing!

Trondheim
Mai 2023

Camilla Lund

Innhold

1	Veien inn til feltet	1
1.1	Bakgrunn for studien	1
1.2	Studiens formål og problemstilling	2
1.3	Studiens oppbygning	3
1.4	Hva sier tidligere forskning om ungdomselever med angst?	3
1.5	Hvilken rolle kan skolen ha for elever med angst?	3
2	Studiens teoretiske perspektiv	6
2.1	Elever med angst	6
2.2	Bioøkologisk forståelsesramme	8
2.3	Mestringsforventning	12
3.	Forskningstilnærming	15
3.1	Kvalitativ tilnærming	15
3.2	Sosialkonstruktivisme og fenomenologi	15
3.3	Hermeneutikk.....	16
3.4	Utvalg.....	17
3.5	Semistrukturert kvalitativt intervju.....	17
3.5.1	Utformingen av intervjuguide	18
3.5.2	Gjennomføring av intervjuene	18
3.6	Analyseprosessen.....	19
3.6.1	Transkribering	19
3.6.2	Koding og kategorisering	20
3.7	Etiske og metodiske refleksjoner.....	23
3.7.1	NSD.....	23
3.7.2	Informert samtykke og konfidensialitet	23
3.8	Studiens troverdighet	24
3.8.1	Troverdighet og gyldighet.....	24
3.8.2	Overførbarhet.....	25
3.9	Begrensninger ved metoden	25
4	Presentasjon av funn	27

4.1 Lærernes erfaringer med ungdomselever som opplever angst	27
4.2 Utvalgte lærerpraksiser	31
4.2.1 Responsiv	31
4.2.3 Fleksibel	35
4.2.4 Samarbeidsorientert	37
4.2.5 Mestringsorientert	41
5 Diskusjon - Studiens funn i lys av teori og tidligere forskning	45
5.1 Betydningen av en responsiv praksis	45
5.2 Betydningen av fleksibilitetspraksis	49
5.3 Betydningen av samarbeidspraksis	51
5.4 Betydningen av en mestringsorientert praksis	53
6 Oppsummering og avsluttende kommentar	56
Referanser	58
Vedlegg	63

Figurer

Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)	s. 9
Figur 2: Tabell over koder og kodegrupper	s. 21

1 Veien inn til feltet

1.1 Bakgrunn for studien

Denne studien undersøker fire lærere fra en skole tilknyttet barne- og ungdomspsykiatrien sine erfaringer med pedagogisk tilrettelegging for ungdomselever som opplever angst. Angst er den hyppigste psykiske lidelsen blant ungdomselever og det antas at rundt 20 prosent av elevene rammes av angst i løpet av oppveksten (Gustavsson et al., 2018; Folkehelseinstituttet, 2018). Elevenes angst er ofte forbundet med komorbide vansker som isolasjon, unngåelsesatferd, lærevansker og konsentrasjonsvansker. Angsten hemmer i stor grad elevens utvikling og er i mange tilfeller en årsak til ufrivillig skolefravær (Øverland og Bru, 2016, s. 64). For mange elever er symptomene forbigående, men mellom 25 og 40 prosent opplever at plagene varer over mange år. Desto eldre eleven er, desto mer øker risikoen for at den psykiske helseplagen vedvarer i mange år (Skogen et al., 2015). Tidlig og god hjelp er altså med på å minske sjansene for at plagene vedvarer. Likevel viser flere studier at lærere ikke opplever å ha nok kompetanse til å hjelpe elever med angst (Holte, 2008; Hansen, 2021). Ifølge Rubin (et al., 2009) har det vært viet lite oppmerksomhet til lærernes spesifikke strategier knyttet til elevers angst, særlig med tanke på stille og sjenerte elever, til tross for betydelig bevis på at sjenanse i barndommen er assosiert med angst og kan være en forløper for internaliseringsvansker.

Ifølge Øverland (et al., 2016, s. 19) vil fokus på skolens psykososiale miljø bli enda viktigere i tiden som kommer, da stress og psykisk press er økende blant ungdommer. Faktorer som er knyttet til skolen, slik som prøver, lekser og skolerelaterte sosiale situasjoner er en vesentlig kilde til stress for ungdommer (Murberg & Bru, 2009; Schraml, 2013; Skaalvik og Federici, 2015). Skolen har i den sammenheng en unik mulighet til å identifisere elever med psykiske helseproblemer, samt hjelpe dem, fordi alle barn og unge går på skolen. Det krever imidlertid at lærere kjenner til symptomer på psykiske helseplager, samt hvordan disse kan utarte i skolesammenheng. Samtidig er det vesentlig at lærerne har kunnskap om hvordan de skal gå frem dersom de bekymrer seg for en elev, samt kunnskap om iverksetting av tiltak. Hvordan de samarbeider med andre hjelpetjenester, slik som kommune-psykolog, barne- og ungdomspsykiatrien, den pedagogisk-psykologiske tjenesten er også en viktig del for å hjelpe elever med psykiske helseplager (Øverland et al., 2016, s. 18). Både denne forskningen, samt opplæringslovens paragraf om elevens rett til et trygt og godt psykososialt miljø gjør denne masteroppgaven særlig relevant for dagens skole (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2).

Som masterstudent i spesialpedagogikk - med vektlegging av sosiale og emosjonelle utfordringer er jeg nysgjerrig på denne tematikken, særlig med tanke på økningen av elever som opplever angst. Gjennom egne erfaringer med tilrettelegging for engstelige elever, har jeg fått mer forståelse av hvordan noen elever lider av å være redde for å gå på skolen, eller av å være med i bestemte fag, selv om de egentlig ønsker å mestre skolehverdagen. Elevene er ikke mottakelige for læring, selv om det kognitive potensialet er der, fordi frykten står i veien for deres velvære og læring. Statistisk vil det alltid være elever som opplever angst i klasserommet, men kompetanse om angst

er likevel ikke vektlagt i lærerutdanningen foreløpig - som betyr at mange elever ikke blir oppdaget eller får tilpasset undervisningen. Konsekvensen av at elevene ikke får hjelpen de trenger kan være av stor betydning både på individ- og systemnivå, eksempelvis i form av at de potensielt kan falle ut av samfunnet. Til tross for opplæringslovens paragrafer som beskriver hvordan opplæringen skal tilpasses den enkelte, samt retten til et trygt psykososialt miljø, er det mange engstelige elever som ikke opplever mestringserfaringer i skolehverdagen - og dette mener jeg det bør gjøres noe med. Derfor ønsker jeg å finne kvaliteter ved læreres pedagogiske praksis i møte med elever som opplever angst fra lærere som jobber med disse elevene på daglig basis.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Studiens problemstilling lyder:

Hvordan beskriver lærere tilknyttet barne- og ungdomspsykiatrien sin praksis med pedagogisk tilrettelegging for ungdomselever som opplever angst?

For å bryte ned en relativt bred problemstilling har jeg utformet to forskningsspørsmål som kan bidra til å svare på problemstillingen:

- *Hvilke faktorer har vært vesentlige for lærernes mulighet til å støtte elever som opplever angst?*
- *Hvilke utfordringer erfarer lærerne i møte med elever som opplever angst?*

Studien tar utgangspunkt i læreres perspektiv i møte med elever som "opplever" angst. Da jeg startet prosjektet høsten 2022 vurderte jeg å avgrense temaet til å handle om en spesifikk form for angst. Etter å ha lest både teori og forskning, ble jeg mer bevisst på fellestrekkene ved de ulike angstlidelsene. Den overdrevne og irrasjonelle frykten er gjeldende i alle former, og planlagt og hensiktsmessig eksponering er en gjennomgående fremgangsmåte for å overvinne angsten (Skirbekk og Kristensen, 2019). For å få mer innsikt i temaet ønsket jeg derfor å skrive generelt om angst, men med en åpning for at lærerne kunne gå grundigere inn på angstlidelser de hadde mer erfaring med. Årsaken til at begrepet "opplever" brukes, er for å kunne favne flere elever som opplever angst og ikke bare de som er diagnostisert - noe som særlig vil være relevant i den ordinære skolen sammenlignet med studiens aktuelle skole som er tilknyttet BUP. Forskning viser nemlig at antall ungdommer med angst er underdiagnostisert, fordi det er en internalisert lidelse som de fleste forsøker å holde skjult (Øverland og Bru, 2016, s. 46).

For å kunne innhente mer nyanserte erfaringer ønsket jeg å undersøke lærere med mye erfaring innenfor fenomenet - noe jeg var så heldig å få muligheten til. Deltakerne i studien kommer fra en skole med oppdrag i å imøtekomme elever som er innlagt i barne- og ungdomspsykiatrien. Elevene på denne skolen er i en særlig sårbar situasjon, med ulike former for psykiske utfordringer, der svært mange av de har angst som et hovedproblem eller som en komorbid lidelse. Alvorlighetsgraden på helsetilstanden til elevene varierer og de oppholder seg i utgangspunktet på denne skolen i rundt 4-8 uker, men i noen tilfeller over lengre tid. Skolen har høy lærertetthet og underviser i små grupper. Derfor vil deltakernes utgangspunkt være annerledes enn for lærere i en ordinær skole. Studien kan likevel innhente kunnskap

som kan være nyttig i den ordinære skolen. I mine øyne er studiens styrke relatert til informantenes erfaringer, da de besitter svært mange erfaringer med ulike ungdomselever som opplever angst på daglig basis over flere år.

Med pedagogisk tilrettelegging menes pedagogiske og spesialpedagogiske grep for å støtte elevenes læring, samt skape et inkluderende læringsmiljø. Det innebærer tilpasning av undervisning og læringsmiljøet rundt eleven - eksempelvis i form av struktur, forutsigbarhet, organisering, arbeidsmåter og reguleringsstøtte.

1.3 Studiens oppbygning

Etter en beskrivelse av studiens bakgrunn, kontekst og hensikt vil tidligere forskning, samt studiens teoretiske grunnlag redegjøres. I denne delen vil teori om angst, Bronfenbrenners bioøkologiske forståelsesramme og Banduras teori om mestringsforventning knyttes til studiens problemstilling. Videre vil studiens forskningsmetode, etterfulgt av forskningsprosess beskrives. Dernest kommer en beskrivelse av studiens analyseprosess, samt etiske og metodiske refleksjoner. Deretter vil deler av studiens empiri legges frem, etterfulgt av studiens diskusjonsdel, der empirien blir diskutert i lys av studiens teoretiske perspektiv.

1.4 Hva sier tidligere forskning om ungdomselever med angst?

Forekomsten av ulike angsttyper varierer, men en femtedel av skolens elever vil ha en angstlidelse i løpet av skolegangen og rundt halvparten vil ha en tydelig funksjonsnedsettelse på grunn av den (Gustavsson et al., 2018; Folkehelseinstituttet, 2018; Mykletun et al., 2009). Psykiske plager og angstlidelser er økende fra barnetrinnet frem mot slutten av ungdomstrinnet og de siste tiårene har det vært en økning på selvrapporing av angstplager blant ungdommer (Eriksen et al., 2017, s. 7). Ifølge tidligere forskning fremstår skolesituasjonen som en faktor for ungdommers stressrelaterte psykiske helseplager. Ungdommene som har deltatt i disse studiene påpeker at stress fra skolen eller stress som de legger på seg selv, er to av de største årsakene til deres plager. For noen elever blir angsten så omfattende at de ikke orker å gå på skolen i det hele tatt (Blote et al., 2015). Ifølge en stor studie gjennomført av Amundsen og Møller (2022, s. 7) lider 71 prosent av elever som har ufrivillig skolevegring av prestasjonsangst da skolevegringen startet. Funnene fra studien viser også at 83 prosent av elevene hadde lav mestringsforventning angående skolen. Forskingen indikerer altså at angst og lav mestringsforventning er risikofaktorer for at elever får ufrivillig skolefravær. Ifølge en Norsk studie fra 2019 rapporterer lærere at elever som opplever angst ofte unngår å gjøre feil, virker engstelige, søker stabilitet, trenger kontroll og kan være overavhengige av voksne (Mjelve et al., 2019).

1.5 Hvilken rolle kan skolen ha for elever med angst?

Det tydelig forankret i forskningen at skole og lærere har et stort potensial for å bedre unges psykiske helse (Lynn et al., 2003). Ifølge forskning er etablering av gode relasjoner og elevmedvirkning et vesentlig fundament for elevens faglige og sosiale utvikling (Sabol & Pianta, 2012). Videre viser forskning at lærerens tilbakemeldinger, formative vurdering, samt pedagogiske omsorg er gode metodikker i møte med elevene (Danielsen et al., 2010; Hopfenbeck, 2014). Andre studier viser særlig at det

Å skape et "trygt sted" med en tillitsfull atmosfære er hensiktsmessig for å dempe angsten (Bosacki et al., 2014, s. 257). Ifølge en norsk og kvantitativ studie av læreres strategier i møte med stille ungdomselever som opplever sosial angst, er det særlig elevenes sitteplass i klasserommet som blir vektlagt for å dempe angsten. I tillegg viser studien at lærerens tilgjengelighet for å snakke om elevens følelser er vesentlig. Mer hyppig kontakt med foreldre, samt oppfølging i ulike overganger belyses også som strategier med god effekt. Studien viser til at lærere også lar noen elever være inne i friminuttene, samt slippe å delta i muntlige aktiviteter, men studien viser at nytteverdien er lav. Sistnevnte strategi kan dempe angsten på kort sikt, men bidra til at angsten opprettholdes på lang sikt. Årsaken er at elevene ikke får brukt mer effektive mestringsstrategier, samt mister erfaringer som kan gi trening i sosiale ferdigheter og samtidig øke elevenes selvtillit (Solberg et al., 2022). Forskning viser videre at vektlekking av elevenes styrker er hensiktsmessig, da negative forventninger til elevene bidrar til dårligere prestasjoner, fordi lærerne overskygger elevenes latente ressurser (Manger & Wormnes, 2015).

Å hjelpe elever med psykiske plager er samtidig et stort ansvar og kan være belastende for lærere. Ifølge Koller og Bertel (2006) vil mer kompetanse kunne bidra til å redusere stresset og belastningen lærere kan oppleve i møte med elever som opplever angst. Lærere skal likevel ikke være terapeuter, men de trenger kunnskapen for å identifisere elever som opplever angst og videre kunne formidle profesjonell hjelp til dem. Samtidig vil kunnskapen bidra til en bedre forståelse for hvordan lærere kan tilpasse undervisningen til eleven, samt forebygge faktorer som bidrar til angst (Idsøe et al., 2016, s. 292). En studie fra 2014 (Holen & Waagene) viser at lærere har et ønske om å være en ressurs for elever som har psykiske vansker, men at kompetanse, holdninger, tid og et velfungerende støttesystem er nødvendige faktorer for at læreres potensial skal realiseres. Skolens ansvar for å legge til rette for barn og unges læring og utvikling er svært komplekst og sammensatt. I den sammenheng kan man stille spørsmål ved hvor mye ansvar lærere skal ta på seg med tanke på elevens psykiske helse.

Store undersøkelser, som PISA-undersøkelsen, viser at elever fra norske skoler presterer dårligere i akademiske fag enn andre land, samt lavt med tanke på hvor mye ressurser den norske skolen bruker (Bru et al., 2016 s. 20). Dermed har bekymringer rundt den faglige læringen i norske skoler økt. I denne sammenhengen belyser Øverland og Bru (2016, s. 16) at det for mange lærere er fristende med et mer ensidig fokus på basisfagene norsk, matematikk og engelsk. Samtidig beskriver de viktigheten av at elever evner å konsentrere seg om oppgaven for å kunne tilegne seg læring, og her er elevens psykiske helse en grunnleggende faktor.

Elever med angst, eller andre psykiske lidelser, står i fare for å falle utenfor skolesystemet dersom de akademiske fagene og testing blir vektlagt i for stor grad, da prestasjonsangst og lav mestringsforventning bidrar til unngåelse av slike situasjoner. Forskningen viser også at elever med utagerende atferd gjennomsnittlig har en hel karakter lavere gjennomsnittskarakter i norsk, matematikk og engelsk enn elever som ikke er utagerende (Bru, 2009). Utagerende atferd har fått mye oppmerksomhet i forskning, og det er nå tegn til mindre uro i norske skoler (Wendelborg, 2015, s. 21). Stille elever med lav innsats, samt en tilbakeholdende atferd, blir derimot ikke viet like mye oppmerksomhet (Bru et al., 2016, s. 20). Ifølge Havik (2018, s. 65) lider elever med sosial angst ofte i stillhet og de kan dermed være

utfordrende å oppdage. Samtidig påpeker Havik viktigheten av å iverksette tiltak tidlig, for å forhindre at angsten forverres. Lærere kan ifølge Havik (2018, s. 65) bagatellisere elevens angst da de ikke nødvendigvis synes utad. Ifølge Bowers (2005) kan det at de stille elevene ikke påvirker klassemiljøet i negativ forstand, være en mulig årsak til at de stille elevene ikke får viet nok oppmerksomhet. I tillegg påpeker Bowers (2005) at læreres usikkerhet rundt håndtering av elevene være en faktor. Stille atferd kan være et tegn på at elevene sliter med angst og redsel for å dumme seg ut. Redselen tar da så mye plass at elevene ikke er mottakelige for læring, som derfor blir en hemmende faktor for elevens læring og skoleprestasjoner (Richardson et al., 2012).

Oppsummering av tidligere forskning

Oppsummert viser forskningen at angst kan ha store konsekvenser for elevenes skolegang. Prestasjonsangst og lav mestringsforventning er eksempelvis vesentlige faktorer til at elever utvikler ufrivillig skolefravær. Det er særlig prestasjons situasjoner og stress som bidrar til elevenes angst. Lærere ønsker å bidra, men det kreves både ressurser og kompetanse for å tilpasse undervisningen, samt for å skape et trygt psykososialt miljø. Forskningen beskriver også at det er tegn til mindre utagering i norske skoler, men at det trengs mer forskning på elever med stille atferd - som ofte lider av angst. Strategisk plassering i klasserommet, trygging, formativ vurdering, omsorgspedagogikk og elevmedvirkning er strategier som har vært nyttig for å dempe elevens angst. Med denne forskningen som bakteppe er det særlig interessant å få mer innsikt i lærere fra barne- og ungdomspsykiatrien sine erfaringer, samt pedagogiske praksis, da elever som strever i større grad trenger mer gjennomtenkt pedagogikk sammenlignet med elever uten denne belastningen.

2 Studiens teoretiske perspektiv

I dette kapittelet vil teorigrunnlaget for studien legges frem. I første del vil det redegjøres for diagnosen angst. Videre vil Bronfenbrenners bioøkologiske modell redegjøres som en overordnet teori for å forstå hvordan elevens psykososiale miljø påvirkes i en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljø. Teorien er på et overordnet nivå og bidrar til en forståelse for hvordan lærere kan analysere bredt for å forstå kompleksiteten og kvaliteten i elevens sosialiseringssprosess - eksempelvis hvorfor eleven opplever angst (Kvelling, 2020, s. 271). På grunn av oppgavens omfang vil deler av Bronfenbrenners teori vektlegges, med fokus på mikro- og mesosystemene da disse er mest vesentlig for lærernes praksis i dagens skole. Innenfor elevenes mikrosystem er mestring vesentlig, noe som også var gjennomgående i empirien, og Banduras teori om mestringsforventning vil også redegjøres.

2.1 Elever med angst

Angstlidelser er en fellesbetegnelse for tilstander hvor hovedsymptomet er angst, enten i sammenheng med bestemte objekter eller situasjoner, eller i en ubestemt form gjennom vedvarende bekymringer (Skirbekk og Kristensen, 2019). Engstelse og frykt er normale funksjoner som er hensiktsmessige for å beskytte oss mot farer og har vært en viktig del av menneskets overlevelsessevne gjennom evolusjonen. Alle kjenner på frykt i noen situasjoner, men dersom denne fryktsresponsen blir konstant, eller kommer i objektivt trygge situasjoner, beveger man seg mot en angstlidelse. Når vi opplever angst er kroppens autonome nervesystem aktivert, som er en del av overlevelsessystemet i hjernestammen og som forbereder kroppen på en krise. Denne autonome responsen aktiveres av hypothalamus, som fungerer som kroppens overvåkingscenter. Hypothalamus sender et varsel om å utløse adrenalin og noradrenalin, altså stresshormoner, som setter kroppen i "kamp eller flukt", som videre vil påvirke personens regulering av følelser og tilstedeværelse. I denne tilstanden vil kropp og sinn gå i lås, som gjør at man i praksis ikke er tilgjengelig for å kommunisere. I tillegg kan angsten påvirke det sentrale nervesystemet som fører til økt angst og redsel gjennom endringer av hjernens struktur, særlig hvis frykten foregår over tid (Myskja, 2020, s. 145).

I skolesammenheng betyr det eksempelvis at elevene ikke er i stand til å utvikle seg faglig eller sosialt. Angsten er hovedsakelig irrasjonell og kan bli utløst av for mye stimuli eller for lite tilrettelegging i en skolehverdag (Flaten, 2010, s. 21). Elevene som går på studiens aktuelle skole har psykiske utfordringer som gjør at de ikke mestrer hverdagen og har derfor et tilbud innenfor både BUP og skolen, der samarbeidet er en essensiell del. Angst er et gjennomgående trekk ved elevene som er innlagt, enten som diagnose eller som en komorbiditet.

Elevenes angst kan komme til uttrykk både kognitivt, kroppslig og atferdsmessig. Kognitive reaksjoner kan være overtenking, katastrofetanker eller svekkende konsentrasjon. De kroppslige reaksjonene kan eksempelvis være hjertebank, magevondt og pusteproblemer. Unngåelse, irritabilitet og rastløshet er eksempler på kroppslige uttrykk, men angsten kan også komme frem ved at eleven ser helt upåvirket ut, til tross for at situasjonen oppleves vanskelig for eleven (Havik, 2018, s. 64). Derfor finner elevene nødvendige mestringsstrategier for å håndtere stresset de

opplever. Felles for elever med angst er at de gjerne ønsker å komme seg vekk fra situasjonen som bringer angst, og bruker alle virkemidler de har til rådighet. Angsten gir da så mye uro at eleven ikke mestrer det en selv ønsker, som for eksempel det å gå på skolen (Havik, 2018 s. 65).

Denne studien baserer seg på angstlidelser, og ikke en bestemt form for angst. Folkehelseinstituttet (2019) viser til syv ulike former for angst: generalisert angstlidelse, panikklidelse, agorafobi, sosial fobi, enkle fobier, tvangslidelse og posttraumatisk stresslidelse. For mange kan det være vanskelig å definere hvilken type angst eleven sliter med, og ofte kan eleven ha flere typer angst samtidig (Beidel & Turner, 2007). Angsten er ikke i en statisk tilstand, men den endrer seg med ulike erfaringer og situasjoner. Det er generalisert angstlidelse og sosial fobi som er den hyppigste forekommende angstlidelsen hos unge (Skirbekk og Kristensen, 2019).

Årsaken til angst kommer både av arvelige komponenter og miljømessige faktorer, og opplevd stress over tid øker risikoen. Et trygt miljø både i oppvekst og skole kan være forebyggende for angsten. Dersom eleven ikke blir møtt med forståelse og tilrettelegging kan angsten vedvare og forverres (Havik, 2018, s. 64). Fra et klinisk perspektiv på angst er eksponeringsterapi og psykoedukasjon en vesentlig del av behandlingen og i noen tilfeller er det også hensiktsmessig med medisinerings (Skirbekk og Kristensen, 2019).

Komorbiditet

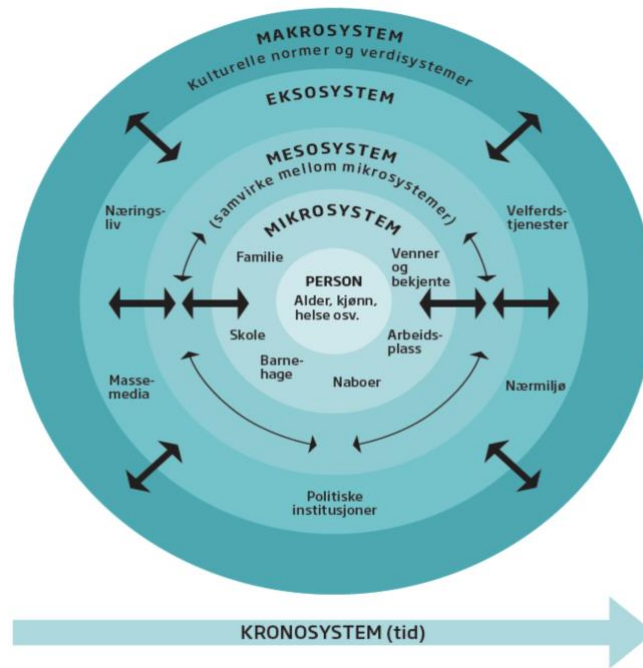
Angsten kommer ofte sammen med andre psykiske lidelser - også kalt komorbiditet, altså nærværet av to eller flere sykdommer samtidig, som er uavhengige av hverandre. Depresjon er den hyppigste komorbide lidelsen til angst og er åtte ganger så vanlig hos barn med angstlidelse sammenliknet med barn som ikke lider av angst. Angsten er også ofte en tilleggslidelse ved andre alvorlige psykiske lidelser som for eksempel ved psykose (Skirbekk og Kristensen, 2019).

2.2 Bioøkologisk forståelsesramme

For å skape forståelse for lærernes pedagogiske tilrettelegging blir Bronfenbrenners bioøkologiske modell brukt som teoretisk rammeverk. Bronfenbrenners teori beskriver hvordan mennesker utvikles i systemer som samlet danner en økologi - altså i en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljø. Systemene strekker seg fra små systemer, slik som mor-barn-relasjonen, til større systemer, slik som kulturen i storsamfunnet (Bronfenbrenner, 1979). Modellen har vist seg å være et nyttig rammeverk for å forstå hvordan ulike faktorer i omgivelsene til elever påvirker deres utvikling og atferd. Derfor vil lærerens pedagogiske praksis i møte med elever som opplever angst kunne være avgjørende for forebygging gjennom et støttende og trygt læringsklima som fremmer mental helse (Kvello, 2020, s. 247).

Ifølge teorien vil faktorer på mange ulike nivå, fra nasjonale samfunnsfaktorer til nære relasjoner, ha betydning for individets atferd og utvikling. Dermed legger teorien føringer for nødvendigheten av å tilrettelegge forhold i både nærmiljøet og storsamfunnet for å oppnå trivsel og god helse i befolkningen. Alt som omgir individet er systemer, der mellommenneskelige relasjoner er det mest sentrale. Elever med sosiale og emosjonelle utfordringer, eksempelvis angst, vil ifølge denne teorien ha med seg erfaringer fra ett system til et annet. Derfor mener Bronfenbrenner (1979) at det er vesentlig å analysere alle systemene som er sentrale i elevens liv for å forstå vedkommende. Ifølge teorien er ikke helse noe som er knyttet til individets valg i seg selv, men helse er avhengig av en kontekst som støtter og påvirker helse og trivsel på alle nivå (Hauge & Mittelmark, 2003). Elever formes gjennom en gjensidig påvirkning av de ulike systemene eleven lever i og relasjonene som de får og som de etablerer. Elevenes utfordringer, eksempelvis knyttet til angst, oppstår altså sjeldent i et vakuum. Helt konkret beskriver Bronfenbrenner fem systemer som samlet danner en økologi: mikro-, meso-, ekso-, makro- og kronosystemet (Kvello, 2020, s. 252).

Eleven befinner seg i mikrosystemet og betraktes som en medspiller i de ulike miljøene som inngår i mikrosystemets direkte kontekst. Det innebærer alle de miljøene barn og unge lever i, slik som familie, skole, nærmiljø og fritidsaktiviteter. Ansikt-til-ansikt-kontakt kjennetegner det som inngår i dette systemet. I og med at barn bruker mye tid på skolen er det en av de viktigste arenaene i mikrosystemet (Kvello, 2020, s. 253). Skolen har et sosialisering- og opplæringmandat som innebærer kompetanse innenfor psykologi, sosial kompetanse og kulturell kompetanse (NOU: 2015: 8. s. 22). Innenfor mikrosystemet vil blant annet tilfredsstillende av basale behov fra selvbestemmelsesteorien og opplevd balanse mellom krav og autonomi være viktige faktorer for opplevelse av stress og mestring (Deci & Ryan, 1985). Elevenes mestringserfaringer vil også være en vesentlig del innenfor elevenes mikrosystem. Mikroarenaene er de nærmeste kildene til å få hjelp til å håndtere utfordringer og til å bygge individets tillit til egne mestringsevner. Samhandling mellom elevens ulike mikrosystemer danner mesosystemet. Det er kvaliteten på denne samhandlingen som ofte er best å analysere for å vurdere kvaliteten på elevens oppvekstmiljø (Bronfenbrenner, 1979).



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)

Kvaliteten er avhengig av samsvar mellom verdier og praksis - eksempelvis ved at både lærer og foreldre er enige om hvor mye lekser eleven skal jobbe med på hjemmebane. Dersom det oppstår ulike forventninger, vil det kunne skape stresssituasjoner for elever da de opplever manglende mestring. En skoleeier som i større grad vektlegger å prestere på nasjonale prøver fremfor å vektlegge mestring og læring, kan bidra til å skape stress for både lærere og elever. De ulike mikrosystemene kan utfylle hverandre, og en svakhet i et mikrosystem kan kompenseres med et annet. Elevens sosiale nettverk er en del av mesosystemet, da det innebærer de ulike personene eleven er sammen med. Det sosiale nettverket består gjerne av familie, skole og venner. Skolen utgjør en vesentlig del av elevens sosiale nettverk og lærere utgjør en særlig stor betydning for elever som er i sårbare situasjoner (Kvello, 2020, s. 248). Eksempelvis vil barn som ikke erfarer god støtte hjemme i utgangspunktet være mindre rustet i møte med nye belastninger, men skolen kan være med å kompensere for denne svakheten gjennom gode mestringserfaringer.

Samarbeid med foreldre, samt flerfaglig samarbeid, innebærer at flere mikrosystemer samarbeider og er derfor et eksempel på arbeid innenfor elevens mesosystem. Et flerfaglig samarbeidsforum skal bidra til brukermedvirkning i beslutningene som tas, det skal sikre informasjonsdeling og samkjøring av tiltak (Kvello, 2020, s. 262). Dette er ekstra relevant for studiens skole som samarbeider tett med barne- og ungdomspsykiatrien. Elevens vansker kan ofte komme frem i skolen, men årsakene kan likevel være knyttet til andre faktorer, som for eksempel samspillet i familien. Kvello (2014) belyser at tiltak for elever som har utfordringer på skolen må foregå både på skolen og andre arenaer, da tiltak som kun gjøres på skolen gir magre resultater. Dermed kan samarbeidet bidra til en helhetlig tilnærming til å støtte elevenes mentale helse og velvære.

I eksosystemet deltar elevene sjelden selv, men avgjørelser i dette systemet får likevel konsekvenser for elevene. Eksempelvis kan mors arbeidssituasjon påvirke hennes overskudd til å vise omsorg overfor barnet. Skolens rammebetingelser er også en vesentlig faktor i eksosystemet, da det kan påvirke lærerens mulighet for å styrke sin egen kompetanse, samt gi tilpasset opplæring for den enkelte. Makrosystemet omkranser og påvirker det hele, og innebærer tankegods, politikk, verdier og ideologier på et systemnivå (Bronfenbrenner 1979). Eksempelvis har skolens rolle, samt forventninger som stilles ovenfor skolen endret seg over tid. Fra å være en institusjon som fokuserte på å utvikle elevens kunnskaper, har skolen i dag oppgaver som rommer større deler av dagliglivet - i form av sosialisering, samt mandatet om å være en omsorgsgiver som bidrar til enkeltelevens utvikling (Samdal, 2009). Skolens tverrfaglige tema, folkehelse og livsmestring, bidrar eksempelvis til å fremme fysisk, psykisk og sosial helse og trivsel. I den sammenheng skal lærere også bidra til at elevene utvikler ferdigheter og kunnskaper for å mestre utfordringer i livet – eksempelvis å håndtere angst. Samtidig kan økt press på gode resultater påvirke lærernes forventninger til prestasjoner til sine elever. Satsingen på økt kompetansebygging hos lærere er et eksempel på en faktor i makrosystemet som skal bidra til at elever i grunnskole og videregående skole opplever mestring av skolehverdagen (Kvelling, 2020, s.266). Politiske reformer og nasjonale læreplaner i makrosystemet har dermed innvirkning på lokale fagplaner som er en del av eksosystemet, som videre påvirker semesterplanen i mikrosystemet.

Modellens siste og nyeste system er kronosystemet, som viser til tidsaksen det hele beveger seg over og uttrykker at mellommenneskelige relasjoner og systemer ikke er statiske (Kvelling, 2020, s. 265). Ifølge moderniseringsteori går samfunnet i retning av sosial utjevning, noe som for Norge innebærer økt velstand og muligheter til selvrealisering og fokusering på individuelle valg - også kalt prestasjonssamfunnet (Inglehart, 2008; Wezel & Inglehart, 2013). Det innebærer blant annet press på at den enkelte må være vellykket i sitt selvrealiseringsprosjekt både på skole og fritid - noe som kan være kilder til både stress og angst. Sosiale medier er også et eksempel på samfunnets utvikling og bidrar med kroppsidealer og andre moderne trender. Plattformen har også sosiale arenaer som åpner for flere muligheter til å etablere og vedlikeholde relasjoner - på godt og vondt. Samhandlingen kan styrke elevenes opplevelse av mestring gjennom en erfaring av å mestre selve teknologien og mulighetene den gir. Samtidig kan sosiale medier være en kilde til stress, for eksempel gjennom negative kommentarer og mobbing. Mobbingen blir da ekstra omfattende fordi mobbingen kan foregå åpent foran veldig mange brukere, i tillegg til at mobbingen kan bli liggende åpent på nett.

Bronfenbrenners bioøkologiske teori vektlegger elevenes erfaringer for utvikling og knytter dette hovedsakelig til relasjonskvalitet, koblinger mellom systemene og økologiske overganger. Gjennom økologiske overganger kan eleven utvikle seg gjennom ny kompetanse som er viktig for livsmestring. Dersom eleven ikke har forutsetninger for å mestre deltakelse i systemet innen rimelig tid, eller ikke får god nok tilrettelegging, oppstår en økologisk felle (Bronfenbrenner, 1979). En økologisk felle kan derfor være utviklingshemmende for elevene. Elevens forståelse av hva som kreves i situasjonen, elevens evne til å utvikle kompetansen, samt forberedelse på overgangen, er viktig for å mestre det nye systemet (Kvelling, 2020, s. 266). Høyt skolefravær, som ofte skyldes angst, kan være et uttrykk for en økologisk felle, der eleven ikke mestrer elevrollen. Forskning viser at det er viktig å se eleven i sin helhet

for å forstå skolefravær, fordi det ofte er tett knyttet til psykososial fungering og ofte angst. Derfor må tiltak for skolevegring rettes mot mikromiljøene som opprettholder problemet - som ofte er både i skolen og i hjemmet (Ingul, 2014).

Sett i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell (1979) utvikler elevene vansker som et resultat av risiko- og beskyttelsesfaktorer. Risikofaktorer øker faren for at en elev utvikler psykiske vansker, og særlig hvis de foregår over tid. Beskyttelsesfaktorer demper derimot sannsynligheten for at eleven utvikler vansker, samtidig som eleven er utsatt for risikofaktorer. Både risiko- og beskyttelsesfaktorene er av miljømessig, genetisk, biologisk, mental og sosial art. Ifølge Kvello (2014) kan skolen og lærere være både en risiko- og beskyttelsesfaktor. Skolen kan være en beskyttende faktor ved å inkludere eleven gjennom en god relasjon, samt ved tilpasset opplæring som gir næring til mestring. Samtidig er omsorgsutøvelsen en vel så viktig faktor og bistand til hjemmet er derfor et viktig tiltak for enkelte elever som opplever angst (Kvello, 2020, s. 271). En vesentlig faktor for at elevene skal oppleve mestring er deres egen tro på om de klarer å mestre det som kommer og i den forbindelse vil Banduras teori om mestringsforventning redegjøres.

2.3 Mestringsforventning

Angst er sjeldent farlig, men angsten blir problematisk når elevene unngår utfordringer som er vesentlige for deres læring og utvikling. I skolen møter elevene mange utfordringer som kan være ubehagelige og som krever innsats fra elevenes side. Elever som opplever angst, kan derimot forsøke å unngå slike vanskelige situasjoner som krever innsats. I den sammenheng påpeker Øverland og Bru (2016, s. 58) at lærere ikke må bli for opptatt av å beskytte engstelige elever mot utfordrende situasjoner, da elevens trygghetsatferd opprettholdes. Med andre ord kan for mye tilrettelegging på elevens premisser bidra til å opprettholde elevenes angst. Samtidig er det vesentlig at eksponeringen foregår i trygge omgivelser slik at elevene ikke blir overveldet av situasjonen.

Ifølge Albert Bandura (1997) er et mestringsorientert læringsklima hensiktsmessig for engstelige elever. Et læringsmiljø som preges av mestring legger vekt på at alle elever kan videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter ut fra sine egne forutsetninger (Bandura, 1997). I tillegg skal vektlegging og sammenligning av prestasjoner unngås. Ifølge Antonovsky (2012) kan mestring være medisin mot psykiske helseplager ved at man heller setter søkelys på muligheter, ferdigheter og ressurser, fremfor sykdom, problemer og symptomer. Et mestringsorientert læringsklima vil være i kontrast til en resultatorientert tilnærming som styres av en ytre autoritet der det forekommer en skillelinje mellom hvem som mestrer og ikke mestrer. Undervisningen foregår altså med realistiske forventninger slik at elevene kan utvikle seg gradvis - noe som kan føre til at elevene utvikler et positivt syn på læring. Elevene blir oppmuntret til å ta del av sin læringsprosess og får mulighet til å utvikle sine ferdigheter gradvis (Eccles & Roeser, 2003; Kaplan et al., 2002)

Psykologen Albert Banduras teori om mestringsforventning belyser hvordan motivasjon og læring påvirkes av atferd, personlige faktorer og miljø (Bandura, 1997, s. 79). Ifølge teorien er en persons mestringsforventning viktig for å være "agent i eget liv" som belyser at mennesker handler intensjonelt og dermed har en innflytelse på eget liv. Dermed vil mennesker hverken være underkastet sine handlinger eller tilskuer over dem, men kan derimot bruke seg selv som et verktøy for å handle på en måte som gir livet retning og mening. For å være en agent i eget liv belyser Bandura (1997) viktigheten av å tro på egne krefter - altså mestringsforventning. Bandura definerer begrepet mestringsforventning som:

"Beliefs in one's capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, s. 3).

Mestringsforventning handler ikke om hva individet mestrer, men om individets forventninger til å beherske en situasjon. Samtidig er det viktig å påpeke at mestringsforventning ikke er et generelt trekk, men et fenomen, som knytter seg til bestemte aktivitetsområder i bestemte situasjoner for det enkelte individ (Bandura, 1997, s. 3). Likevel refererer Bandura (1997) til en generell og spesifikk mestringsforventning. Den generelle mestringsforventningen refererer til ens tro på egen evne til å håndtere en rekke utfordringer generelt i livet, mens den spesifikke handler om troen på egen evne til å utføre en bestemt oppgave eller situasjon. Elevenes tro på egne krefter er en viktig faktor for hvordan de møter og håndterer ulike utfordringer. For elever som opplever angst, kan mestringsforventning være

spesielt viktig, da de ofte føler seg hjelpeløse eller overveldet av en situasjon. I tillegg er elever som ikke oppfyller forventningene fra skolen mer sårbare for angstlidelser (Bandura, 1997, s. 320).

Angsten kan minskes ved å styrke elevens kognitive kompetanse og selvregulering, gjennom å beherske følelser, samt å kontrollere forstyrrende tankemønstre. Tro på egne akademiske prestasjoner vil også styrke elevens sosiale og emosjonelle utvikling. For å overvinne symptomene på angst kan eleven unngå å utfordre seg selv akademisk. Derfor er sammenhengen mellom elevenes tro på egne akademiske ferdigheter og høy utdanning vesentlig (Bandura, 1997, s. 215). Det er særlig skolens evalueringssituasjoner som kan føles truende og som bidrar til at elever opplever engstelse. Blir engstelsen veldig stor går det under kategorien prestasjonsangst, som kan gi kognitive, emosjonelle og psykosomatiske uttrykk (Øverland og Bru, 2016, s. 60). Engstelsen kan sette kroppen i alarmberedskap og eleven kan dermed oppleve hjertebank, tørr hals, stramme muskler og anstrengt pust (Eum & Rice, 2011). Symptomene som oppstår ved prestasjonsangst kan redusere elevens prestasjoner da det er en ubalanse i den psykologiske aktiveringen (Øverland og Bru, 2016, s. 60). Bandura (1997) påpeker at det ikke er lett å få elever som opplever noe som truende til å tolke det annerledes - altså fjerne angsten. Han mener imidlertid at man kan hjelpe elevene med å tro på deres egen kompetanse til å mestre situasjonen som er angstfremkallende. Dersom elever ikke opplever at de har kompetansen som trengs for å håndtere de vanskelige situasjonene, kan de vonde tankene oppstå. Elevenes tro på at ubehagelige situasjoner kan dempes gjør dem mindre ubehagelige. Gjennom gode mestringsstrategier kan elevene ta kontroll over egne tanker og dermed påvirke sitt emosjonelle velbehag. Samtidig kan avslapning, ro og sosial støtte lindre angsten (Bandura, 1997).

Ifølge Bandura (1997) vil suksesser i oppgaver og mestrings erfaringer ha en positiv innvirkning på elevenes mestringsforventning. Suksess i en oppgave bidrar altså til mer selvtillit til å håndtere lignende oppgaver i fremtiden. På samme måte vil mislykkede forsøk svekke elevenes mestringsforventning. Ifølge Kvello (2020, s. 139) er vektlegging av mestrings erfaringer en viktig del av læreplanens tverrfaglige tema livsmestrings.

Bandura (1997) viser til fire primære kilder til mestringsforventninger: egne mestrings erfaringer, verbal påvirkning og opplevelser i prosessen og modellering. Egne mestrings erfaringer innebærer at elevene håndterer spesifikke utfordringer. Trinnsvis progresjon og realistiske utfordringer er i den sammenheng viktige faktorer, da de bidrar til at elevene opplever at målene er oppnåelige. Eksempelvis kan læreren bryte opp en oppgave i mindre deler, slik at oppgaven blir mer overkommelig. Samtidig vil det være gunstig å gi elevene muligheter for valg og autonomi, altså la de velge hvilken oppgave eller metode de ønsker å benytte seg av (Bandura, 1997 s. 191).

Verbal overtalelse gjennom tilbakemeldinger og oppmuntring kan bidra til å styrke elevenes tro på å mestre ulike situasjoner og oppgaver. Kvello (2020, s 140) beskriver det å overtale eleven om at vedkommende har det som trengs for å lykkes som hensiktsmessig. Det er i tillegg hensiktsmessig at lærerne gir positive tilbakemeldinger og særlig anerkjenner elevenes innsats fremfor prestasjoner. En slik tilnærming vil kunne bygge opp, samt opprettholde en elevs mestringsforventning -

som videre vil bidra til å styrke elevens motivasjon. Teorien vektlegger også modell læring i forbindelse med sosial læring. Lærere kan med å være gode forbilder overføre verdier, holdninger og tankemønstre til elevene (Bandura, 1986, s. 47). Ved å være en kompetent rollemodell kan en bidra til å styrke elevens tro på å håndtere utfordringer. Eksempelvis kan det handle om å bruke positive modeller for å inspirere elevene og vise hvordan noen har lyktes ved å ha en positiv holdning til læring. Ifølge Bandura (1997) vil det å observere andre mennesker som mestrer ulike oppgaver også kunne styrke elevenes mestringsforventning til å mestre lignende oppgaver. Derfor er samspill og tilstedeværelse med positive rollemodeller viktig for å styrke elevenes mestringsforventning.

Den siste kilden som kan bidra til elevens mestringsforventning er hvordan eleven følelsesmessig opplever læringsprosessen (Bandura, 1997). Her vektlegges elevens fysiske og psykiske helse. De ubehagelige følelsene kan være et tegn på elevens utilstrekkelighet og det er viktig at læreren forsøker å redusere dette. Angst og stress kan samtidig redusere elevens mestringsforventning og lærere kan bidra til å støtte elevene gjennom veiledning. Selv om mestringsforventning har mange gode effekter, kan det også ha negative konsekvenser dersom det ikke blir gjort på en konstruktiv måte. Et overdrevent fokus på mestring kan for eksempel føre til at elevene blir opptatt av suksess - noe som kan øke press og stress. Dermed kan angsten faktisk øke, og elevene kan bli redde for å feile. I tillegg legges mye fokus på elevenes innsats og mestring bidra til en opplevelse av at de er ansvarlige for alt som skjer i livet sitt - noe som kan bidra til mye skyldfølelse og mangel på selvtillit dersom de ikke oppnår det de ønsker. Derfor påpeker Bandura (1997) at det er viktig å hjelpe elevene med å utvikle realistiske og fleksible mestringsstrategier som fokuserer på læring og utvikling, og ikke prestasjon.

Oppsummering av studiens teoretiske perspektiv

Oppsummert legger teorikapitlet vekt på å forstå elevens angst fra et helhetlig perspektiv, med et utgangspunkt i at elevers utvikling påvirkes i samspill mellom individ og miljø. Banduras teori om mestringsforventning er en vesentlig teori knyttet til å styrke elevers tro på egne ferdigheter, og i denne sammenhengen de situasjonene som frembringer angsten. Videre vil studiens forskningsprosess beskrives.

3. Forskningstilnærming

I metodekapittelet vil jeg skildre og redegjøre for studiens metodiske elementer - altså prosessen for å besvare problemstillingen:

Hvordan beskriver lærere tilknyttet barne- og ungdomspsykiatrien sin praksis med pedagogisk tilrettelegging for ungdomselever som opplever angst?

Hensikten med kapittelet er å belyse fundamentet studiens resultater bygger på, samt synliggjøre systematikken i arbeidet (Thagaard, 2018, s. 14). Det vil først gis en begrunnelse for valget av kvalitativ metode og intervju som datainnsamlingsmetode. Forskningsprosessen vil dernest bli beskrevet grundig fra planlegging av intervju til gjennomføring, transkripsjon, analyse og fremstilling av empiri. Avslutningsvis vil jeg drøfte studiens kvalitet med vekt på egen forforståelse og etiske aspekter. Til slutt vil studiens empiri bli diskutert i lys av studiens teorikapittel.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Med studiens søkelys på menneskelige erfaringer og opplevelser fremstår kvalitativ metode som en adekvat tilnærming for å besvare studiens forskningsspørsmål (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 22). Jeg er interessert i å undersøke kvaliteter ved lærernes pedagogiske tilrettelegging for elever med angst og er nysgjerrig på lærernes tanker rundt egen praksis. Derfor legger problemstillingen føringer for intervju, da jeg ikke får innblikk i hvordan lærerne tenker gjennom å observere (Ringdal, 2013, s. 25). Studiens metode legger videre føringer for studiens utvalgsstørrelse. Mens kvantitative studier har store utvalg, har kvalitative studier gjerne et mindre utvalg. Hensikten med kvalitative studier er derfor å frembringe mye dyp kunnskap fra et fåtall personer. Et lite utvalg vil dog stille strengere krav til hvem som er informanter. Derfor er lærernes erfaringer særlig viktige i denne kvalitative studien (Thagaard, 2018, s. 16). Kvalitative intervju er tidkrevende i både gjennomføringen og etterarbeidet, noe som stiller forskeren i et dilemma mellom å innhente nok datamateriale og samtidig ha nok tid til å gjøre et grundig arbeid. I kvalitativ forskning er det også viktig med transparens når det gjelder alle deler av prosessen - altså fra studiens utforming, til hvordan det empiriske datamaterialet er generert, bearbeidet og analysert (Dalen, 2011, s. 45-50).

3.2 Sosialkonstruktivismen og fenomenologi

Studien tar utgangspunkt i at den sosiale virkeligheten konstrueres og skapes gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker. Et sosialt konstruktivistisk kunnskapssyn tar utgangspunkt i at forhold i samfunnet er skapt av oss og kan forandres. Jeg tar derfor ikke utgangspunkt i objektivitet og hva som egentlig finnes (Ringdal, 2018, s. 43). Hensikten med å studere lærernes praksis er altså ikke å snakke om objektive sannheter, men å studere en subjektiv virkelighet. Samtidig er det flere som peker på en svakhet med et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, da det kan føre til et overdrevent bruk av relasjonisme ved at alt er sosialt konstruert (Hellesnes, 2001; Kjørup, 2008).

Hvilken vitenskapsteoretisk forankring forskeren benytter seg av, vil ha betydning for hva forskningsprosjektet søker informasjon om - og danner dermed utgangspunktet

for den forståelsen studien utvikler. Denne studiens empiriske tilnærming er fenomenologisk forankret. En fenomenologisk tilnærming setter søkelys på menneskets subjektive forståelse av seg selv og sin livssituasjon (Befring, 2015, s.109). I kvalitativ forskning innebærer fenomenologi at man ønsker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Det vil si at studien beskriver verden slik lærerne opplever den, ut fra en forståelse av at virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Jeg ønsker å få frem lærernes erfaringer med pedagogisk tilrettelegging for ungdomselever som opplever angst og er dermed interessert i å forstå lærernes virkelighet. Ifølge Krumsvik (2019, s. 27) er forskningsintervju en god metode innenfor fenomenologi, noe som underbygger valget av datainnhentingsmetode for denne studien.

3.3 Hermeneutikk

Sosiale fenomener som er gjenstand for forskning, vil ikke bare kartlegges, men også skapes gjennom forskerens aktivitet (Thagaard, 2018). I min studie er det jeg som lager forskningsspørsmålene, samt gjennomfører intervjuene, noe som gjør min rolle i feltet sentral. Innenfor hermeneutikken er begrepet forståelseshorisont en sentral faktor når det gjelder vitenskapelig metodikk. I en forlengelse av dette vil studiens analyse av dataene bli gjennomført fra et hermeneutisk ståsted, der jeg som forsker forsøker å se sammenhenger mellom empiri og teori. Innenfor hermeneutikken er grunntanken at vi aldri møter verden uten forutsetninger. Hermeneutikken bygger altså på at all forståelse er en videreføring av en forforståelse, og at mening bare kan forstås i den sammenheng det fenomenet vi studerer er en del av (Thagaard, 2018). Søken etter kunnskap og viten foregår i en dialog mellom forforståelse og forståelse i lys av empiri og teori. Det er derfor viktig å reflektere angående egen forforståelse og hvordan den påvirker studien. Gjennom hele prosessen har jeg beveget meg mellom egen forforståelse, empiri og teori - noe som ofte blir beskrevet som den hermeneutiske sirkel (Alvesson & Skoldberg, 2008; Gadamer, 2010; Taylor, 1971).

Mine tidligere erfaringer som lærerstudent, lærervikar og særlig mine erfaringer med tilrettelegging for elever som opplever angst har preget hva jeg ønsker å forske på, og i hvilken retning. Kvale og Brinkmann (2015, s. 143) beskriver hvordan man kan bli mer fortrolig med temaet i en studie ved å oppholde seg i et relevant miljø. Jeg har selv jobbet tett på elever som opplever angst, og mine erfaringer kan derfor være en forutsetning for å forstå hva intervjupersonene snakker om. Kvale og Brinkmann (2015, s. 143) bruker uttrykket "læringsen i et verksted" om intervjusituasjonen, som er et godt bilde på min posisjon i gjennomføringen av intervjuet. Jeg befinner meg i en posisjon der jeg har visse kunnskaper om hva lærerne snakker om, men har samtidig ikke den totale erfaringen gjennom flere år i læreryrket. Samtidig kan det gi meg en mulighet til å komme med et annet blikk på situasjonen, da mennesker som oppholder seg i en kontekst over tid ofte kan overse kulturelle normer og regler som gjelder i deres handlingsrom (Jacobsen og Postholm, 2018).

Hermeneutikken legger vekt på at fenomener kan fortolkes på flere nivåer og at det ikke finnes en egentlig sannhet (Thagaard, 2018, s. 38). Min analyse av empirien blir forstått i lys av helheten. Det innebærer at tolkningen av intervjutekster kan ses som en interaksjon mellom tekst og forsker, der jeg som forsker forsøker å finne meningen i teksten. Tolkningen av dataene skal med andre ord ha et meningsaspekt. Tolkningen vil ha utspring i annen tidligere litteratur, og ikke kun fra datainnsamlingen. En

fortolkning av mitt datamateriale er dermed sett i lys av tidligere forskning og teori som gjelder angst, skole og pedagogiske perspektiver. I en forlengelse av dette er det vesentlig å poengtere at andre forskere ikke nødvendigvis ville tolket empirien på samme måte som meg.

3.4 Utvalg

For å rekruttere intervjupersoner kontaktet jeg en bekjent som jobber i administrasjonen på en aktuell skole som er relevant for studiens problemstilling - en skole med oppdrag i å møte elever som er innlagt i barne- og ungdomspsykiatrien, til utredning eller akutt innleggelse. Forespørselen ble videreformidlet til aktuelle lærere ved skolen, med et informasjonsskriv om studiens formål, samt hva det innebar å delta. Da de aktuelle kandidatene takket ja, tok jeg kontakt og avtalte tidspunkt for intervju. Intervjuene ble gjennomført på ulike dager og det første ble gjennomført i midten av februar 2023 og det siste i slutten av mars 2023.

På grunn av studiens analytiske mål, samt masteroppgavens omfang, antok jeg at fire lærere ville være nok for å nå et metningspunkt. Deltakerne representerer et strategisk utvalg, valgt etter studiens formål (Thagaard, 2018, s. 59). Alle de fire lærerne som intervjues er fra samme skole, og alle har mye erfaring med pedagogisk tilrettelegging for ungdomselever som opplever angst. Skolen de respektive jobber ved er tett tilknyttet BUP og alle lærerne har derfor mye erfaring i å samarbeide med andre faglige instanser som leger, psykologer, PPT og BFT, samt foreldre. Lærerne har jobbet på skolen i et spenn mellom 6-28 år og representerer ulike kjønn. Alle lærerne har lærerutdanning med ulike fagsammensetninger. Tre av lærerne har spesialpedagogikk i fagkretsen sin, mens en av de har sosialpedagogikk. Lærerne representerer derfor et variert utvalg i form av fagsammensetning og yrkeserfaring. Samtidig representerer de kun en skoles erfaringer, og gjennom deres frivillighet til å delta, kan det ifølge Thagaard (2018) representere et utvalg som opplever at de mestrer fenomenet bedre enn gjennomsnittet. Dette kan sees som en svakhet i utvalget, da det ikke er representativt for gjennomsnittet. Samtidig kan det derimot sees på som studiens styrke, da jeg ikke forsøker å generalisere, men heller søke etter kvaliteter og mer innsikt hos lærere med mye erfaring innenfor feltet.

3.5 Semistrukturert kvalitativt intervju

I et kvalitativt forskningsintervju forsøker forskeren å forstå verden ut fra intervjupersonens perspektiv. Dermed kan intervjuet gi en unik mulighet til å få innblikk i lærernes tanker, følelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren setter deretter sammen lærernes deler til en meningsfull helhet. Dermed er det vesentlig å presisere at kun deler av lærernes erfaringer som fremlegges i denne studien. I tillegg vil erfaringene som legges frem bære preg av forskerens ivaretagelse og fortolkning (Dalland, 2017, s. 64). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er forskerens håndverksmessige dyktighet, faglig ekspertise og trening i å mestre sosiale situasjoner viktig for kvaliteten på intervjuet. Forskeren er et instrument som bruker en emosjonell forståelsesramme for å få tilgang til informantens livsverden. Ifølge Tjora (2017) er intervju ansikt til ansikt å foretrekke da man får med seg kroppsspråket til den som blir intervjuet.

Forskningsintervju kan utformes på ulike måter - i et spenn fra strukturert, til delvis strukturert eller ustrukturert (Thagaard, 2018, s. 90). Studiens problemstilling legger allerede føringer for tema i intervjuguiden, men jeg ønsket likevel fleksibilitet for å kunne inkludere interessante oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt på forhånd, særlig med tanke på informantenes erfaringer. Ifølge Thagaard (2018, s. 91) bør et kvalitativt intervju være en samtale mellom forskere og forskningsdeltaker som styres av temaer som både forsker og informanter tar opp. For å få frem lærernes perspektiver ble et semistrukturert intervju som fremgangsmåte valgt, i den hensikt å gi rom for en bevegelse mellom temaene ut fra informantenes svar.

3.5.1 Utformingen av intervjuguide

Studios intervjuguide består i første omgang av noen oppvarmingsspørsmål og deretter flere åpne spørsmål innenfor ulike dimensjoner som er relevante for studiens problemstilling. Åpne spørsmål bidrar til at informantene kan vektlegge det de mener er vesentlig. I tillegg vil det minske sjansen for at intervjuguidens spørsmål er ledende - noe jeg var bevisst i utformingen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 48). Ledende spørsmål kan likevel brukes for å sjekke intervjupersonens reliabilitet og til å verifisere intervjuerens fortolkninger (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 200). Spørsmålene er fordelt under fire ulike dimensjoner som lyder: elever med angst, pedagogisk tilrettelegging, lærerrollen og samarbeid.

Kvalitativ forskning gjennomføres i naturlige situasjoner og lydopptak øker transparensen i forskningen (Krumsvik, 2019, s. 25). Selv har jeg ingen tidligere erfaring med å gjennomføre intervju eller å bruke lydopptaker, og det var derfor hensiktsmessig å gjennomføre et prøveintervju (Dalen, 2011, s. 30). Prøveintervjuet gjorde meg mer trygg på lydopptakeren, samt tryggere i rollen som intervjuer. For å få relevante tilbakemeldinger, gjennomførte jeg prøveintervjuet med en bekjent lærer. Etter prøveintervjuet ble jeg klar over at noen spørsmål kunne være ledende og jeg omformulerte derfor de aktuelle spørsmålene til mer åpne spørsmål. Jeg innså også viktigheten av å være godt kjent med intervjuguiden, for å kunne være fleksibel med tanke på retningen informantene gikk.

3.5.2 Gjennomføring av intervjuene

For å øke sannsynligheten for trygghet mellom meg og deltaker ble intervjuene gjennomført med lydopptaker på deltakernes skole, i et rom uten forstyrrelser - som er i tråd med det Tjora (2017, s. 135) belyser som gunstige rammer for et intervju. I starten av alle intervjuene presiserte jeg at det var deres erfaringer jeg var ute etter og at intervjuet ikke skulle ansees som en vurderingssituasjon. I og med at erfaringene omhandlet sårbare elever var det viktig for meg å påminne om deres taushetsplikt overfor elever. Videre forklarte jeg studiens formål før vi startet med intervjuet. Hvert intervju tok 43-50 minutter ekskludert løst prat før og etter intervjuet.

I gjennomføringen av intervjuene opplevde jeg at lærerne snakket mye og bredt om spørsmålene jeg stilte. Ofte kom lærerne selv inn på temaer som jeg hadde tenkt å stille spørsmål om senere i intervjuguiden. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sin beskrivelse av at intervjuet nærmest skal være en form for fortelling fra deltakerens side. Min rolle ble derfor å styre samtalen, stille oppfølgingsspørsmål og i

noen tilfeller søke bekreftelser på mine tolkninger. For å innhente omfattende og forutsetningsløse beskrivelser var jeg opptatt av å være bevisst naiv - altså være åpen for nye fenomener, i stedet for å ha ferdige fortolkningskjemaer (Kvale og Birkmann, 2015). Samtidig erkjenner jeg at mine forkunnskaper fra lærerstudiet, særlig fra faget spesialpedagogikk, samt erfaringer fra jobb kan være med å prege intervjuet. Disse forkunnskapene bidro blant annet til de fire dimensjonene intervjuguiden består av. I ettertid ser jeg viktigheten av å ha jobbet grundig med intervjuguiden, samt gjennomføring av prøveintervju da det bidro til at jeg kunne løsrive meg fra intervjuguiden og konsentrere meg om informantenes beskrivelser.

3.6 Analyseprosessen

I denne delen av oppgaven vil det reflekteres rundt analyse- og tolkningsprosessen fra transkribering til de dannende kategoriene, som etter hvert blir beskrevet som komponenter ved lærerens praksis. Hensikten med kapitlet er hovedsakelig å øke transparens ved å beskrive hvordan jeg kom frem til studiens koder og kodegrupper.

Analyseprosessen er et kontinuerlig arbeid som starter når forskerne inntar forskningsfeltet (Jacobsen og Postholm, 2018, s. 144). I kvalitative studier er forskningsprosessen fleksibel og studiens problemstilling kan videreutvikles underveis i prosessen (Thagaard, 2018, s. 27) - noe jeg også gjorde. Flexibiliteten ga meg mulighet til å starte analysen av dataene allerede i det jeg intervjuet studiens lærere. Formålet med analysen er å omgjøre teksten fra intervjuene til sosiologiske begreper og teorier. Kvalitative intervju gir mye data og Kleven og Hjordemaal (2018, s. 21) påpeker at det derfor kan være utfordrende å analysere dataene. Sammenlignet med kvantitativ forskning, gir kvalitativ forskning en unik mulighet til å få en helhetlig vurdering av enkeltkasus, samtidig som det er mindre egnet for å sammenligne ulike kasus (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 21). Thagaard (2018, s. 147) påpeker en utfordring ved min faglige bakgrunn, samt erfaringer fra å være lærer, i form av at det kan påvirke tolkningen av resultatene. Samtidig kan det være fordelaktig at jeg som lærer intervjuer andre lærere med erfaringer innenfor temaet, da jeg lettere kan sette meg inn i deres beskrivelser.

3.6.1 Transkribering

Første steg i databehandlingsprosessen er å omgjøre taledata til tekst - altså transkribering (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204). Thagaard (2018, s. 110) påpeker at omgjøringen fra tale til tekst gjør rekonstruksjonen av intervjusituasjonen noe begrenset. Derfor presiserer han viktigheten av å notere hvordan intervjuet opplevdes, hvordan informantene forholdt seg til spørsmålene, samt lærernes nonverbale kommunikasjon. For å kvalitetssikre innholdet, noterte jeg derfor hvordan jeg opplevde intervjusituasjonen, samt spontane ideer, refleksjoner og mulige forbedringspunkter. På den måten kan det sosiale samspillet i intervjuet gjenspeiles på en bedre måte. I tillegg bidro lydopptakeren til svært fyldige data og at jeg som forsker kunne være mer til stede i intervjuet, samt stille gode oppfølgings spørsmål.

Jeg transkriberte intervjuene like etter intervjuene ble gjennomført, for å ha alle detaljer ferskt i minnet, samt for å kunne gjøre eventuelle justeringer før neste intervju. Transkriberingen foregikk av meg ved at jeg hørte lydopptakene på halv hastighet. Navn ble byttet ut med koder og alle opplysninger som kunne føre til

gjenkjennelser ble fjernet. I noen tilfeller måtte jeg stoppe lydopptaket og spole tilbake for å være sikker på at jeg fikk med meg alle ord som ble sagt. For å sikre anonymiteten, samt bedre leseforståelsen, gjorde jeg dialekt om til bokmål. Etter transkriberingen hørte jeg lydopptakene på nytt, samtidig som jeg leste teksten jeg hadde skrevet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 145) er det hensiktsmessig at forskeren selv transkriberer da forskeren analyserer i løpet av transkripsjonen. Underveis i transkripsjonen fikk jeg umiddelbare refleksjoner som jeg noterte i marginen av dokumentet. I og med at studien har fire deltakere, gav det meg tid til å transkribere svært nøyaktig. Pauser, bruk av "hm" og latter ble skrevet ned, for at intervjusituasjonen skulle komme frem så nøyaktig som mulig. Den totale mengden transkripsjon bestod av 16 286 ord og 44 sider i skriftstørrelse 12, med 1,5 i linjeavstand.

3.6.2 Koding og kategorisering

I tråd med den hermeneutiske spiralen tar jeg utgangspunkt i datamaterialet fra intervjuene og utdyper gradvis tolkningen gjennom en teorimettet forståelse. Det empiriske datamaterialet har vært vektlagt gjennom hele den analytiske prosessen - og jeg har vekselvis lyttet til intervjuene og lest både loggbok og transkripsjoner. Selv om jeg allerede i intervjuene merket meg viktige utsagn, ble det vesentlig å reflektere over hva disse utsagnene hadde å si for lærernes praksis. Ved bruk av koding forsøkte jeg å se etter sentrale ord og utsagn i tekstmaterialet. I forlengelsen av dette var hensikten å fremheve meningsinnholdet i teksten, samt bidra til å drøfte studiens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 153). Med studiens kvalitative formål og dermed åpning for tolkning brukte jeg mye tid på å lese transkripsjonene grundig - noe Kvale og Birkmann (2015) påpeker at kan styrke studiens nyanser.

Selv om studiens intervjuguide er utformet med en tematisk struktur, hadde jeg på forhånd bestemt meg for at temaene ikke skulle legge føringer for analyseprosessen, da det kunne føre til at jeg overså uforutsette mønstre, fenomener og sammenhenger. For å frembringe empirinære koder støttet jeg meg derfor til en stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2017, s. 217). Grunnen til at jeg benytter meg av begrepet "støttet" er at jeg i noen tilfeller gjør justeringer som ikke nødvendigvis er i tråd med den stegvis-deduktive metoden. Metoden går fra å arbeide empirinært til å arbeide teori-nært. Kodingen startet med en grundig analyse av ord og uttrykk som informantene brukte i intervjuene. Hensikten med kodingen er å dra ut essensen i det empiriske materialet, redusere materialets volum, samt legge til rette for idegenerering på basis av detaljer i empirien (Tjora, 2017, s. 218). Metoden legger særlig vekt på at kodingen skal ligge tett på deltakernes utsagn - noe som var gjennomgående i hele analyseprosessen. Gjennom prosessen med nærlesing og koding, satt jeg igjen med 258 koder som ble notert fortløpende i Excel. Transkripsjonen av det første intervjuet bidro med koder som ble med til neste intervju, som videre ble supplert med nye koder. Ifølge Tjora (2017, s. 219) skal ikke forskeren være redd for å få for mange koder i den første fasen, noe jeg heller ikke var.

Kodene, som er tett forankret i empirien, legger grunnlaget for studien, i tråd med et induktivt premiss. I den sammenheng var jeg opptatt av å ikke konkludere, eller lage koder ut fra teori, hypoteser eller forskningsspørsmål - noe som er i tråd med Tjoras (2017, s. 2019) sin beskrivelse av en stegvis-deduktiv induktiv tilnærming. Hensikten

med metoden er å unngå at kodene blir påvirket av forventninger og teorier. Ifølge Tjora (2017, s.224) er det et kvalitetstegn at kodene ikke kunne vært laget på forhånd av intervjuet, noe jeg mener at mine koder ikke kunne blitt gjort.

Neste trinn gikk ut på å samle kodene i tematiske grupper, samtidig som jeg eliminerte unødvendige koder. Denne prosessen bidro til mer struktur i analysen. Hensikten med denne prosessen var å finne og utvikle temaer, som jeg også ville bruke som kapitler i presentasjonen av studiens funn. I denne prosessen brukte jeg fargekoder og samlet de 258 kodene i fargegrupper etter hvilke koder som kunne føres innenfor samme kategori. Etter kategoriseringen satt jeg igjen med 6 koder tilknyttet lærernes forståelse av og erfaringer med elever som opplever angst og 19 ulike koder tilknyttet lærerens pedagogiske tilrettelegging for elevene, sortert i ulike farger. Videre ble de 19 kodene som gjelder lærernes tilrettelegging samlet under fire kodegrupper. For å sortere de 19 kodene innenfor de fire kodegruppene fant jeg egne begreper til kodegruppene som jeg mener omfavner, samt er beskrivende for det kodene handler om (se vedlagt bilde). Videre vil kodene kalles underkomponenter og kodegruppene komponenter, da de beskriver komponenter ved lærernes praksis. Ifølge Tjora (2017, s. 276) er kodegruppene, eller komponentene, en empirisk argumentasjonsrekke som skal brukes for å bære analysen. De fire komponentene i lærernes pedagogiske praksis lyder:

- (1) Responsiv, (2) Fleksibel, (3) Samarbeidsorientert og (4) Mestringsorientert.

Lærernes forståelse og erfaringer med elever som opplever angst

Elever med angst
Heterogen gruppe
Dårlig selvbilde
Lav tro på egne ferdigheter
Unngåelsesstrategier
Stille elever
Skolevegning

Lærernes pedagogiske praksis i møte med ungdomselever som opplever angst

Responsiv	Fleksibel	Samarbeidsorientert	Mestringsorientert
Elevens interesser	Lærertetthet	Profesjonalisere en utfordring	Differensiering
Anerkjennelse	Mindre gruppestørrelser	Forstå eleven fra flere perspektiver	Mestring
Elevtemmen	Praktisk-estetiske fag	Samkjøre tiltak	Verbal oppmuntring
Relasjon		Trygghet i lærerrollen	Balansegang
		Skape gode overganger	Forutsigbarhet
			Forbilde

Figur 2: Tabell over koder og kodegrupper

En vesentlig del av studienes kvalitet er hvordan empirien settes i dialog med teorien. Som nevnt har jeg lagt vekt på å kode empirien tett på lærernes utsagn. Underveis har jeg lest teori og tidligere forskning som kan være relevant for studiens funn. Samtidig var det først da jeg hadde utformet de fire komponentene ved lærernes praksis at jeg begynte å velge teori som kunne belyse empirien. Ifølge Tjora (2017, s.

235) er det dette steget som ofte skiller god kvalitativ forskning fra mindre god forskning. For å finne ut hva empiriens meningsinnhold stilte jeg meg spørsmålet: *"Hva handler denne empirien egentlig om?"*.

3.7 Etiske og metodiske refleksjoner

I all forskning er vurdering av moral og normer et sentralt element, da den kan ha samfunnsmessige konsekvenser (Befring, 2015). Forskning streber etter en "sannhet" og vitenskapelig redelighet står derfor sentralt. I den sammenheng er systematisk arbeid og redelighet gjennom transparens og dokumentasjon viktige faktorer. Forskning som innebærer direkte kontakt med deltakere stiller særlig krav til redelighet og nøyaktighet, da lærernes utsagn kan tolkes i ulike retninger (Thagaard, 2018). Denne delen av studien vil derfor gjøre rede for håndtering av spesielt viktige områder for å sikre etisk forsvarlig forskning.

"Så hvordan kan jeg fri meg fra min egen subjektivitet når jeg selv er mitt eget forskningsinstrument?" Dette spørsmålet handler om moral og epistemologiske vurderinger, samt om lojalitet til forskningsobjektet (Kvale og Brinkmann, 2015). Studiens gjennomgående begrunnelser og beskrivelser av studiens vitenskapelige posisjonering, som innebærer min forskningsposisjon, valg av metode, analyse og tolkning, er avgjørende aspekter. Kvalitative forskningsintervjuer er en spesifikk profesjonell samtale med et asymmetrisk maktforhold mellom den som forsker og de som intervjues (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 51). Som forsker har jeg derfor et ansvar for å være åpen, samt unngå å påvirke spørsmålene i en spesifikk retning. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg vært bevisst på mine egne forkunnskaper og erfaringer - noe som var bakteppet for valget av åpne spørsmål i intervjuguiden, samt valget av en stegvis-deduktiv induktiv metode i analysen. Hvem man studerer er en viktig del av den etiske betraktningen og ble gjort i en tidlig fase av forskningsprosessen. Det er særlig viktig å vurdere konsekvensene som kan forekomme for studiens deltakere (Thagaard, 2018), noe som blir beskrevet i kapittelet om konfidensialitet.

3.7.1 NSD

Pedagogisk forskning er under den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Nesh poengterer at forskningen skal gjennomføres ut fra grunnleggende respekt for mennesker (Ringdal, 2018, s. 59). Etter å ha opparbeidet meg en forståelse av forskningsetikk, ble intervjuguide, samtykkeskjema og informasjon om studien sendt til Norsk senter for datainnsamling. Søknaden (vedlegg 2) ble sendt for å sikre at innsamlingen ble gjort i tråd med de gjeldende retningslinjer på området. NSD innvilget søknaden da den innfridde personlovgivningen (vedlegg 3). NSD sin begrunnelse poengterte at behandlingen av data ivaretok kravene ved at deltakelse var frivillig og tydelig informert, samtidig som deltakerne hadde mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen.

3.7.2 Informert samtykke og konfidensialitet

I forkant av intervjuene ble det innhentet skriftlig informert samtykke. Lærerne fikk utdelt informasjonsskrivet med tittelen "*Læreres erfaringer med pedagogisk tilrettelegging for ungdomselever som opplever angst*" (vedlegg 4). Informasjonsskrivet beskriver formålet med forskningsprosjektet, hvem jeg er, hvorfor de fikk spørsmål om å delta, at det var frivillig deltakelse, hvordan personvern og data ville bli ivaretatt, samt deres rettigheter. Det ble også presisert at forskningen var godkjent av NSD.

Konfidensialitet ble ivaretatt ved at alle navn ble byttet ut med koder, samt at skolens navn ble anonymisert helt fra starten av prosjektet. Med tanke på skolens spesielle mandat, har jeg også valgt å utelukke en nærmere beskrivelse av hver enkelt lærer, men heller gitt en mer generell beskrivelse av deltakergruppen som helhet. Lydopptak, transkribering og loggbok har blitt oppbevart forsvarlig under hele prosessen og slettet etter studiens slutt. Som beskrevet er derfor konfidensialiteten bevart på en etisk forsvarlig måte, særlig utenfor skolen. Samtidig er ikke studien like konfidensiell innenfor den spesifikke skolen, med tanke på at enkelte utsagn kan gjenkjennes av kollegaer da alle kommer fra samme skole. Derfor har jeg vært bevisst på å vise respekt overfor lærerne i form av å utelukke informasjon som kan være avslørende for den enkelte. Eksempelvis har ikke lærerne blitt beskrevet i form av kjønn, alder og utdanning, for å forhindre at kolleger kan gjenkjenne studiens deltakere. Denne informasjonen mener jeg uansett ikke vesentlig for studiens problemstilling da jeg ikke forsøker å sammenligne de ulike lærernes svar, men heller å finne kvaliteter ved lærernes praksis.

3.8 Studiens troverdighet

3.8.1 Troverdighet og gyldighet

Ifølge Tjora (2017, s. 283) handler forskning alltid om å sikre kvalitet gjennom troverdige resultater som er godt begrunnet i systematiske analyser av empiriske data. I min studie har jeg forsøkt å redegjøre og begrunne for alle valg gjennom forskningsprosessen, samt avklare mine forkunnskaper i henhold til studien - jeg har altså bestrebet å være transparent. Jeg har eksplisitt forsøkt å beskrive trekk ved min forforståelse, men jeg er også et produkt av min tid og kontekst, der jeg påvirkes av blant annet makrosystemet - som innebærer tradisjoner og ideologier som spiller inn (Bronfenbrenner, 1979). Disse kreftene kan være vanskelig å få taket på, når jeg selv er en del av denne konteksten. Derfor er det viktig å presisere at dette er en tekst fra et masterstudium ved NTNU våren 2023, om fire lærere fra en skole. Det er også viktig å presisere at studiens pålitelighet ikke omhandler at en annen forsker ville funnet akkurat de samme funnene som meg. I stedet er hensikten at redegjørelsene skal bidra til å gi leseren de samme forskningsbriller som jeg har hatt (Dalen, 2011, s. 93). I henhold til studiens hermeneutiske ståsted har jeg vekslet mellom empiri og teori for å kunne fortolke meningsinnholdet til deltakerne. Både støtten fra en stegvis-deduktiv induktiv metode i analysen, samt loggføring, har bidratt til å forenkle, samt sikre kvaliteten i denne prosessen.

Studiens gyldighet er knyttet til om studien faktisk undersøker det som er formålet (Tjora, 2017). Det er ikke empirien i seg selv som er mer eller mindre gyldig, men det er selve fortolkningen av den som er det. Studiens indre gyldighet omfatter hvorvidt slutningene som trekkes basert på utvalget er logiske og gjenspeiler det faktiske fenomenet som undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2015). For denne studien vil det dreie seg om i hvilken grad de intervjuede lærerne kjenner seg igjen av mine tolkninger av deres erfaringer med pedagogisk tilrettelegging for elever som opplever angst. Ved å foreta formålstjenlige metodiske valg, samt forankre egne funn i andres tidligere forskning, vil studiens gyldighet kunne styrkes (Tjora, 2017). I denne studien styrkes gyldigheten av mine tidligere begrunnelser for valg av kvalitativt forskningsintervju, samt en stegvis deduktiv-induktiv analyseprosess for å besvare

problemstillingen som etterspør lærernes erfaringer med pedagogiske tilrettelegging for ungdomselever som opplever angst. Jeg har også knyttet egne funn til tidligere relevant forskning, litteratur og teori.

3.8.2 Overførbarhet

Innenfor kvalitativ forskning brukes ofte begrepet overførbarhet for å beskrive hvorvidt funnene fra studien kan gjøres mer gjeldende generelt. Det betyr imidlertid ikke at studiens resultater skal regnes som universelle, men heller som et utgangspunkt for økt forståelse for et fenomen (Kvale og Brinkmann, 2015). I en forlengelse av dette vil forskerens evne til å argumentere for at funnene skal være relevante i andre sammenhenger være vesentlig. I tillegg vil studiens deltakere være en faktor for hvem studien kan være gjeldende for (Thagaard, 2018, s. 194). Studiens problemstilling belyser at studien undersøker lærere i barne- og ungdomspsykiatrien sin praksis, men jeg har samtidig forsøkt å gi et innblikk i hvordan lærere kan tilrettelegge for ungdomselever som opplever angst i ordinære skoler. Ved å intervju fire lærere med erfaring i å tilrettelegge for elever som er innlagt i BUP er det ingen selvfølge at lærere i andre skole ville ytret de samme opplevelsene som har kommet frem i denne studien. Skolen skiller seg på mange måter ut fra andre skoler og kan betraktes som et avvikskasus. Lærerne møter hovedsakelig en elevmasse som alle har psykiske utfordringer som påvirker deres fungering i stor grad, og har i den sammenheng et tett samarbeid med ulike faglige instanser. Elevgruppen finnes likevel i alle norske skoler, i en kombinasjon med friskere elever. Samarbeid med ulike instanser, eksempelvis PPT og BUP er også relevant for den ordinære skolen, selv om det ikke blir like hyppig som for lærerne i denne studien. Dermed kan det argumenteres for at lærerne i studien bidrar med nyansert kunnskap gjennom individuelle erfaringer, som kan være overførbart til andre skoler. I likhet med andre ordinære skoler følger den aktuelle skolen den norske opplæringsloven. Derfor er det grunn til å tro at lærere som skal tilrettelegge for elever som opplever angst vil kunne kjenne seg igjen i, samt dra nytte av noe av det som fremkommer i denne studien.

Jeg har gjennom hele studien hatt et ideal om høy pålitelighet og hatt et kritisk blikk på mitt eget arbeid og valgene jeg har gjort underveis. Kombinasjonen av studiens koblinger til teori, beskrivelser av forskningsprosessen, samt kritiske begrunnelser for valgene som er gjort, bidrar i mine øyne til å styrke studien transparen, troverdighet og overførbarhet.

3.9 Begrensninger ved metoden

Studiens metode vil også ha noen mulige begrensninger og i følgende del vil disse løftes frem. Den mest åpenbare begrensningen for intervju er muligheten for feilkilder i tolkningen av kommunikasjon mellom forsker og de intervjuede personene (Kvale og Brinkmann, 2015). Til tross for min bevissthet rundt dette, kan lærerne oppfatte spørsmålene på en annen måte enn min intensjon og jeg som forsker kan ha tolket deres utsagn og kroppsspråk på en annen måte enn deres intensjon. I tillegg kan studiens sensitive tema, gjennom intervju ansikt til ansikt, oppleves mer ukomfortabelt sammenlignet med et kvantitativt, anonymt spørreskjema. Valg av semistrukturerte intervju stiller også krav til at forskeren må stole på at utsagnene til de intervjuede lærerne er sannferdige. En risiko er at lærerne pynter på sannheten eller forteller det forskeren ønsker å høre. I så tilfelle kunne observasjoner kombinert

med intervju bidratt til å styrke prosjektet. Med tanke på at studiens problemstilling vektlegger "lærernes praksis" kunne en kombinasjon av metodene bidratt til å bekrefte eller avkrefte noen av lærernes uttalelser (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg vil uansett belyse at for dette prosjektet kan det tenkes at observasjoner ville vært utfordrende med tanke på etiske hensyn. Elevene ved skolen er i en særlig sårbar og sensitiv situasjon. I tillegg kan det være utfordrende å observere lærernes praksis i møte med elever som opplever angst da elevenes fungering er varierende og det kan derfor være store variasjoner i observasjonene som gjøres. Disse refleksjonene er bakteppet for at jeg i problemstillingen vektla "lærernes beskrivelser av egen praksis" i møte med elevene.

Studiens utvalg, som er fire lærere, fører til både styrker og svakheter i studien. Som nevnt innledningsvis vil jeg argumentere for at et lite utvalg bidrar til at lærernes erfaringer kan utforskes på en dypere og grundigere måte. Med mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål og følge opp lærernes svar vil deres erfaringer komme bedre frem. Samtidig vil et lite utvalg gjøre at studiens generaliserbarhet svekkes. Likevel er min mening at studiens problemstilling vil være vanskelig å generalisere - uavhengig om det brukes intervjuer eller observasjoner som metode. I så fall ville en kvantitativ tilnærming i form av en spørreundersøkelse om temaet i et større omfang vært mer generaliserbart, noe som vil stille krav til store ressurser.

4 Presentasjon av funn

I tråd med studiens hermeneutiske utgangspunkt har datamaterialet vært førende for studiens vektlegging av innhold. Med en relativt åpen problemstilling er det altså de intervjuede lærernes vektlegging i intervjuene som legger føringer for det som trekkes frem i analysen. Samtidig er det jeg som forsker, gjennom transkribering og analysering, som har trukket frem det jeg mener er de mest sentrale funnene fra empirien. I første del vil funn knyttet til lærernes oppfatninger av og erfaringer med ungdomselever som opplever angst legges frem. Videre vil den mest fremtredende empirien fra de fire hovedkategoriene som representerer lærernes pedagogiske praksis i møte med elevene presenteres.

4.1 Lærernes erfaringer med ungdomselever som opplever angst

På spørsmålet angående lærernes erfaringer med ungdomselever som opplever angst, trekker de særlig frem elevens sårbarhet knyttet til dårlig selvbilde og lav tro på egne ferdigheter. Etter analyseprosessen ble underkomponentene (1) heterogen gruppe, (2) dårlig selvbilde, (3) lav tro på egne ferdigheter, (4) unngåelsesstrategier, (5) stille elever og (6) skolevegring samlet under lærernes erfaringer og forståelse av elever som opplever angst.

(1) Heterogen gruppe, (2) dårlig selvbilde og (3) lav tro på egne ferdigheter

Lærerne beskriver at de møter mange ulike elever som opplever angst og at de ikke kan samles under en homogen gruppe. Samtidig er det ifølge lærerne et gjennomgående trekk at elevene har et dårlig selvbilde og har liten tro på egne ferdigheter. En av lærerne beskriver det slik:

Jeg tenker at de fleste har et dårlig selvbilde av ulik art og at de er redde. De har ofte liten tro på seg selv, er stille, bidrar lite og trekker seg tilbake. Eller så kommer de ikke på skolen i det hele tatt. Men de er jo ikke en gruppe elever heller, de er jo så forskjellige.

Samtidig beskriver alle lærerne at angsten kan komme til uttrykk på svært mange ulike måter, og at de har erfart både kognitive, kroppslige og atferdsmessige uttrykk fra elevene når de har blitt for aktivert. En lærer belyser sine opplevelser av elever med angst slik:

Mange vil være minst mulig i fellesskapet. De trekker seg unna og vil gjerne være på eget rom med lærer. De unngår situasjoner som gjør dem engstelig. Så er det noen som har lyst til å være med andre. De som har prestasjonsangst for skole, har kanskje mer lyst til å være med andre og gjøre artige ting. Men det er det å unngå det som er vanskelig som går igjen, både faglig og sosialt.

Lærerne beskriver at elever med angst er forskjellige og har forskjellige behov, men at mange trekker seg unna det som er vanskelig. I den sammenheng trekker samtlige av lærerne frem at det kan være utfordrende for mange av dem å være på skolen, da det innebærer situasjoner som er utfordrende for mange av elevene med angst.

(4) Unngåelsesstrategier

Lærerne beskriver videre at mange av elevene kan være gode på å skjule angsten og at de derfor kan være vanskelig å oppdage:

Man trenger et veldig trent blikk for å se hvem som bare er stille og behøver ro, og hvem som hindres av å være en del av klassen gjennom en indre kamp.

Ifølge samtlige av deltakerne oppdages mange av elevene lenge etter at utfordringen knyttet til angst har oppstått. Samtidig er det også noen elever som snakker åpent om angsten de opplever. Likevel belyser alle lærerne at flesteparten av elevene forsøker å skjule angsten og en av lærerne beskriver det slik:

Jeg synes mange er flinke til å skjule angsten. Jeg har sett elever som gråter, hyperventilerer, trekker seg unna, eller som går inn i sin egen sone. Også er det noen som forteller selv at de har angst. Det er også noen som begynner å tulle med andre ting, for å ikke vise at de har angst - jeg har sett mange unngåelsesstrategier. Mange går på do for å ta seg en pause og noen kommer ikke ut derfra. Jeg har også opplevd at elever løper til skogs.

Det å bruke lang tid på do eller å løpe til skogs er ulike strategier for å komme seg bort fra stresset elevene opplever. Flere av lærerne trekker også frem at elevene bidrar lite i samtaler og at de ofte ikke evner å ta valg. En av lærerne beskriver dette fenomenet slik:

Mye handler om å ikke ta steget ut å si noe om hva det er du tenker er lurt. Hvis du sier jeg vet ikke eller ikke svarer eller ikke møter opp, så er du heller ikke forpliktet på et vis.

De intervjuede lærernes erfaringer indikerer at det kan være utfordrende å oppdage elever med angst, da de benytter seg av mange unngåelsesstrategier. Samtidig ser det ut til at lærernes mange erfaringer bidrar til en forståelse av elevenes bruk av unngåelsesstrategier, noe som gir de et nyansert blikk overfor elevenes psykiske helse.

(5) Stille elever

Det er enighet blant lærerne at mange av elevene som opplever angst ofte lider i stillhet og kan være vanskelig å oppdage. Samtlige trekker frem at de møter flere stille elever sammenlignet med tidligere og en av lærerne poengterer at de stille elevene har fått mer fokus sammenlignet med tidligere:

Da jeg startet var det mye fokus på utagering, bråk og slåssing. Da man fikk litt koll på dem, så ble det også rom for å hjelpe de stille, for de går ofte under radaren.

Flere av lærerne trekker frem at elevene kan være lammet av angsten og at de har lite interesser og motivasjon. En av lærerne beskriver sin opplevelse av dette slik:

Når elevene er helt tomme for motivasjon, da er det også et tegn, tenker jeg - at her har vi med en deprimert person å gjøre. De er så lammet av situasjonen og angsten, at de ikke har noe å glede seg til.

Ifølge lærerne er det et gjennomgående trekk at mange av elevene med angst er stille og forsøker å skjule utfordringene de står ovenfor. Videre beskriver lærerne at elevene benytter seg av utallige ulike unngåelsesstrategier, både for å unngå det som er vanskelig, men også for å skjule angsten. I den sammenheng poengterer lærerne at elevene med angst kan være vanskelig å oppdage. Samtidig kan lærernes utsagn angående at de møter flere stille elever være en indikator på at flere har kunnskap nok til å oppdage elevene som strever med en indre kamp.

(6) Skolevegring

I en forlengelse av lærernes beskrivelse av stille elever trekker samtlige frem at mange av elevene ofte har med seg vonde erfaringer fra skolen både faglig og sosialt. Derfor har mange av elevene angst knyttet til å gå på skolen. Mange av elevene har hatt fravær fra den ordinære skolen over lengre tid og en av lærerne belyser dette slik:

Veldig ofte når de kommer hit, så har de en skolehistorie bak seg med veldig mye fravær. Og når de er på skolen er det vanskelig å henge med, for angsten tar så mye plass.

Videre beskriver flere av lærerne at skolens forventninger, samt møte med andre elever er utfordrende for mange og en lærer beskriver det slik:

Ofte har de angst knyttet til å gå på skolen. Å gå på skolen representerer mye av det som er vanskelig for dem. Ofte handler det om å møte andre elever, rammene rundt eller det som forventes at man skal gjøre på skolen.

En annen lærer påpeker at mange av elevene har med seg erfaringer av å ikke mestre det som forventes. Videre fører disse erfaringene til at elevene ikke lenger ønsker å forplikte seg til skolearbeidet, da de mulig kan oppleve et nytt nederlag:

Og det er gode grunner til at de ikke ønsker å forplikte seg til skolearbeidet, for de har erfaringer med at de blir stående alene eller i situasjoner de ikke mestrer, også blir det masse ubehag.

Det kommer altså frem at elevene som opplever angst ofte er stille og at skoleoppmøte er en stor utfordring i seg selv for elevene. I den sammenheng trekker samtlige av lærerne frem at de ikke har fått god nok tilpasset opplæring i sin ordinære skole og dermed opplever et stort ubehag. Lærernes beskrivelser indikerer derfor at elevenes vonde erfaringer bidrar til negative assosiasjoner til hva skole kan være.

Alle lærerne trekker også frem hvordan angsten hemmer elevens læring, da frykten tar så mye plass i elevens hode og en lærer poengterer dette slik:

Angsten kan være lammende for deres læring. Uten trygghet så skjer ikke læring. Og det er veldig viktig å ha med seg at denne angsten trigges av

nettopp skolesituasjonen. Klasserommet, stoler, bøker og oppgaver som er veldig teoretisk kan være lammende. Så det er helt ekstremt hvor langt ned i vanskegrad man må begynne med elevene.

Lærerne trekker frem at mange av elevene har et vanskelig forhold til teoretiske fag og at de derfor vektlegger praktisk-estetiske fag. I den sammenheng beskriver flere av lærerne at testing og utfordringer er skremmende for mange av elevene. En av lærerne skildrer mange av elevenes vanskelige forhold til matematikk og kobler det til skolesystemets oppbygging:

Veldig mange av elevene har et dårlig forhold til matematikk. Og det har noe med hvordan skolesystemet er bygd opp. Det blir så tydelig i matematikken, fordi du har matematikkoppgaver, og du har en fremgang og en forventning som er standardisert - du skal følge pensum slik, og det blir en fremgang i det. Så detter de av på et tidspunkt, også begynner de å tenke at det er "min feil". Toget som går og som man ikke kommer seg på kjenner de seg ofte igjen i.

De intervjuede lærerne beskriver at mange av elevene ikke er mottakelige for læring og at de må starte på et lavt faglig og sosialt nivå når elevene kommer til skolen. For mange av elevene er det nettopp skolesituasjonen som fremprovoserer angsten og ifølge lærerne er mange av elevene mer komfortable i praktisk-estetiske fag fremover teoretiske fag.

Oppsummering av lærernes erfaringer og forståelser av ungdomselever med angst
Oppsummert er det enighet blant lærerne at ungdomselever med angst er en heterogen gruppe med ulike væremåter - angsten kan altså komme frem gjennom svært ulike uttrykk. Noen elever forsøker å skjule angsten, mens andre snakker åpent om den. Samtidig er det enighet blant lærerne at elevene ofte er stille, og kan være vanskelig å oppdage. Et gjennomgående trekk er at elevene forsøker å unngå vanskelige situasjoner og at deres angst og høye aktivering er hemmende for deres mottakelighet for læring.

4.2 Utvalgte lærerpraksiser

Gjennom analyseprosessen har jeg kommet frem til fire hovedkomponenter ved lærernes praksis, som drøftingen avgrenses til. Komponentene er grunnlaget for å beskrive lærernes erfaringer med pedagogisk tilrettelegging for elever som opplever angst og er en responsiv, fleksibel, samarbeids- og mestringsorientert praksis. Disse komponentene ble dyrket frem i søken på å finne mønster og sammenhenger i empirien. De fire hovedkomponentene ble ikke beskrevet eksplisitt av lærerne, men gjennom studiens analyseprosess ble disse dyrket frem som beskrivende komponenter som omfavner de mest fremtredende underkomponentene som ble nevnt fra flere vinkler av alle lærerne. I denne delen av studien vil deler av lærernes utsagn fra intervjuene legges frem.

4.2.1 Responsiv

Lærernes vektlegging av å forstå elevenes behov og interesser for å tilpasse undervisningen er et gjennomgående tema i intervjuene, og ble samlet under komponenten responsiv praksis. Denne komponenten ved lærernes praksis omfavner deres evne til å være oppmerksom, tilpasningsdyktig og lydhør overfor elevenes behov. Responsiv praksis blir derfor brukt som en overordnet komponent for underkomponentene: (1) elevens interesser, (2) anerkjennelse, (3) elevstemmen, (4) og relasjon - noe som også fremstilles i tabellen i kapittelet som omhandler studiens analyseprosess.

(1) Elevenes interesser

De intervjuede lærerne vektlegger særlig elevenes individuelle behov for tilpasning og forsøker å lage en plan sammen med elevene ut fra deres interesser. Med andre ord er det stor forståelse blant lærerne at elevene har ulike læringsstiler, styrker og utfordringer. Samtlige av lærerne belyser at de får informasjon fra foreldre eller BUP før de møter elevene, og at de derfor har informasjon om elevenes interesser og styrker som kan bygges videre på. En av lærerne belyser sin tankegang rundt dette slik:

Det å være på søken etter den lille gnisten i eleven, det lille opphavet til ild, som både kan slukkes og blåses bort ved en minste bris. Mens vi lærerne kan ta tak i den og kaste på mer brensel og holde vinden og beskyttelsen, og la den vokse og bli en kraft igjen.

I en forlengelse av dette beskriver læreren at første møte med eleven brukes til å finne hva som gir eleven glede i hverdagen, som et grunnlag for undervisningen videre:

Jeg pleier å spørre: Når du er hjemme og får lov til å holde på med akkurat det du vil, hva ønsker du å drive med?

Det er også gjennomgående at lærerne vektlegger praktisk-estetiske fag overfor elever som har vonde opplevelser med teoretiske fag. En av lærerne beskriver også hvordan de bruker lek, kortspill og korttriks i matteundervisningen, fordi elevene kan være så engstelige ovenfor teoretiske oppgaver at de ikke mestrer å sette i gang med den. Samtlige lærere beskriver at de bruker kjøkkenet og gymsalen som

læringsarenaer for matematikk, dersom elevene har vonde erfaringer fra klasserommet. En annen lærer beskriver hvordan en elevs hobby kan brukes som utgangspunkt for en skriftlig norskoppgave. Denne tilnærmingen er ofte koblet til at elevene har med seg vonde opplevelser fra skolen, der de ikke har mestret det som skal bli gjort og en lærer beskriver det slik:

Ofte må vi gå bort fra det som ser vanlig ut i skolen, for der har de med seg mange erfaringer med å mislykkes. Men jeg skal kunne klare å gjøre skole av nesten hva som helst, eller egentlig hva som helst av engasjement fra elevens side.

Lærernes vektlegging av interesser for undervisningen viser til en responsiv praksis, der de selv justerer seg selv og undervisningen ut fra elevenes utgangspunkt.

(1) Anerkjennelse

Lærerne poengterer også anerkjennelse som et viktig verktøy i møte med elever som opplever angst, slik at elevene skal føle seg sett og verdsatt. De beskriver videre at anerkjennelsen er viktig både med tanke på innsats, interesser, fremskritt og følelser. I en forlengelse av dette beskriver samtlige informanter at dette krever en tilstedeværelse i situasjonen med elevene. En av lærerne beskriver hvordan vedkommende anerkjenner elevens følelser ved å gjøre seg tilgjengelig som en samtalepartner:

Jeg er først og fremst lærer, men jeg forteller også elevene at jeg kan være en samtalepartner dersom de ønsker det.

Alle lærerne påpeker viktigheten av å ta elevenes utfordringer og følelser på alvor. En av lærerne beskriver samtidig at dette til tider kan være utfordrende, da man selv ikke relaterer til elevens opplevelse av situasjonen:

Jeg synes det kan være krevende. Og av og til litt frustrerende - for meg er ikke de tingene farlige, men jeg tenker at man må ha en forståelse for at dette er et reelt problem for dem.

Samtlige av studiens lærere beskriver at jevnlig elevsamtaler er viktig for å anerkjenne elevenes følelser og deres opplevelse av skolehverdagen:

Det er nyttig at vi på morgenen kan gå gjennom dagen og høre om de lurer på noe. Og at man på slutten av dagen kan snakke om hvordan dagen ble i dag. Det tror jeg er veldig viktig for mange.

Lærerens uttalelse gir et innblikk i anerkjennelsen av andres oppfatninger og erfaringer, selv når disse er forskjellige fra deres egne. På tross av lærerens oppfatning om at "disse tingene" ikke er farlige, er det en erkjennelse av at for andre kan "disse" være reelle problemer. Dette uttrykker en form for empati og forståelse som understreker betydningen av anerkjennelse i kommunikasjon og interaksjon.

(2) Elevstemmen

Alle lærerne belyser at de vektlegger elevenes stemme for å planlegge skolehverdagen. Samtidig påpeker samtlige av lærerne at det kan være utfordrende å få frem elevens stemme, særlig når det gjelder de stille elevene:

Det er ikke alltid lett å få fatt på hva elevene tenker, og noen ganger får man ikke en allianse eller en sterk nok relasjon til eleven slik at man får lagt planen sammen.

Selv om lærerne har et ønske om å få frem elevenes stemme, presiserer flere at det ikke alltid er enkelt med elever som opplever angst. I den sammenheng poengterer lærerne at det er særlig utfordrende med de stille elevene, da de ofte er tomme for motivasjon og har utfordringer med å hevde seg. I den sammenheng trekker samtlige av lærerne frem at de benytter mye av seg selv og sine interesser for å komme i dialog med elevene. En av lærerne belyser hvordan vedkommende opplever en betydelig forskjell ved å drive undervisning med elever som har utagerende atferd sammenlignet med de stille elevene:

Hvis man skal sette det i kontrast til de utagerende elevene, så synes jeg det var lettere. Fordi de var på vei ut mot noe negativt og destruktivt, men hvis vi rammet de inn, og fikk snudd det til noe, så hadde man mye krefter å snu i en positiv retning. Mens med de mer inneslutta og stille elevene, er lærerne og voksne mer avhengige av å være motoren.

I en forlengelse av dette belyser tre av lærerne hvordan de bruker kartleggingsverktøyet Ivas for å komme i kontakt med elever som opplever angst. Ivas er i utgangspunktet ment for å kartlegge elever innenfor autismespekteret sine meninger om hva de opplever som en meningsfull skolehverdag. Ivas inneholder mange spørsmål angående elevens forhold til blant annet faglige, sosiale og stressrelaterte situasjoner (Statped, 2023). En av lærerne trekker også frem bruken av konkrete i denne sammenhengen og belyser det slik:

Jeg har erfaring med å bruke IVAS på nesten alle elever og at det er positivt - for de liker ofte situasjonen. Man trenger ikke å snakke så mye, man får disse utsagnene på en lapp, også skal du plassere dem langt opp eller langt nede, ut ifra hvor vanskelig man synes utsagnene er.

Videre presiserer en av lærerne at deres ansvar i møte med elevene ved denne skolen, er å kartlegge og forstå elevene, slik at den ordinære skolen kan ivareta elevene på best mulig måte:

En del av ansvaret vi har er å prøve å kartlegge og forstå, slik at vi kan hjelpe de som skal hjelpe elevene videre. Det betyr ikke å fikse det helt, men å snu trenden litt, slik at det kan utvikles og bygges videre på.

Selv om mange av lærerne erfarer at det kan være utfordrende å få frem elevenes stemme, kommer det tydelig frem at de benytter seg av ulike metoder for å fremheve elevenes meninger og tanker, eksempelvis ved bruk av IVAS. Lærernes tilnærming viser en forståelse for elevenes behov, samt et ønske om å fremme deres stemme.

(3) Relasjon

Alle studiens lærere beskriver at en god relasjon er grunnleggende for at de skal kunne bidra til faglig og sosial utvikling. I den sammenheng trekker samtlige lærere frem at de skaper hyggelige og trygge lærings situasjoner som legger til rette for relasjonsbygging - gjerne med en kopp te eller kakao. En av lærerne beskriver viktigheten av en god relasjon slik:

Jeg legger stor vekt på relasjonsbygging. Det er vanskelig å åpne seg for noen man ikke har en trygghet eller relasjon til. Så man må oppnå trygghet og relasjon først.

En av lærerne belyser at nærhet og relasjon til eleven har vært en suksessfaktor, da lærerne kommer i en posisjon der de kan bevisstgjøre elevene angående situasjonen de står i:

For mange av elevene som jeg synes vi har lyktes med, så har vi vært tett på og snakket om det de sliter med. Prøve å få dem til å bli mer bevisst på hva som foregår og at bevisstgjøringen hjelper. Men da må du være tett på og ha bygd opp en god relasjon til dem.

Videre beskriver en annen lærer hvor fattig språket blir dersom relasjonen ikke er på plass:

Ved å bruke ord på å forklare noe til noen du ikke har en relasjon til, vil du oppleve hvor fattig språket er. For alle antakelser og forutinntattheter i det du prøver å si vil elevene prøve å fylle inn med sine erfaringer som de har med seg fra før. Så de må erfare at du er en å stole på og at du er en som vil deg vel og som har troen på dem. Da vil språkets mangler fylles inn med deres relasjon til deg, så det er helt grunnleggende.

Lærerens uttalelser viser en forståelse for at elevene trenger erfaringer som bygger tillit og trygghet for å styrke relasjonen.

Oppsummering av responsiv praksis

Komponenten responsiv praksis omfatter lærernes vektlegging av å tilpasse, samt justere undervisningen etter den enkelte elev sitt utgangspunkt. Lærerens uttalelser viser til en forståelse for mangfoldet av elever som opplever angst og at deres praksis derfor vil variere ut fra hvilke elever de er sammen med. Det er særlig elevenes stemme og interesser som blir vektlagt for å bygge en god relasjon og motiverende undervisning. Samtidig belyser lærerne at det kan være utfordrende å få frem engstelige elevers stemme, særlig når det gjelder de stille elevene. I den sammenheng trekker samtlige av lærerne frem kartleggingen Ivas som et godt verktøy.

4.2.3 Fleksibel

Alle lærerne trekker frem skolens rammer som en viktig faktor for å være fleksibel og dermed tilpasse undervisningen for den enkelte elev. Innenfor komponenten fleksibel ble underkomponentene (1) lærertetthet, (2) mindre gruppestørrelser og (3) praktisk-estetiske fag samlet. Komponenter fleksibel omfatter derfor lærernes uttalelser angående deres rammebetingelser som en viktig faktor for å tilpasse og justere undervisning i samsvar med elevenes behov.

(1) Lærertetthet og (2) mindre gruppestørrelser

Skolen har høy lærertetthet og mindre gruppestørrelser som alle lærerne trekker frem som en gunstig mulighet for bedre individuell tilpasning. I en forlengelse av dette beskriver lærerne at det er lettere å engasjere, oppmuntre, samt justere undervisningen, sammenlignet med en ordinær klasse-situasjon:

Dette er jo en liten skole med få elever og vi har helt andre ressurser enn det hjemmskolen som elevene skal tilbake til har. Så jeg skjønner at det er vanskeligere for andre skoler å tilrettelegge slik vi gjør her.

Videre beskriver en lærer hvordan ordinære klasseromssituasjoner kan bidra til å svekke elever med psykiske utfordringer sin faglige og sosiale utvikling:

Det er ofte enkeltelevens behov opp mot gruppens behov i en ordinær situasjon. Det er et trist dilemma som har sitt opphav i enhetsskoleprinsippet - som jeg egentlig er veldig for. Det at man klarer å kombinere enkeltelevens tilpassningsbehov opp mot at det kan foregå i jevnaldrende grupper, da er man innenfor det beste ved enhetsskoleprinsippet. Men det er naboen til å tvinge noen til å være en del av noe i 10 år som de egentlig tar skade av, og som videreutvikler sårbarhetene som gjerne gjør seg utslag i angst.

Samtidig beskriver en lærer hvordan et større læringsmiljø kan være inkluderende i form av å tenke mer prosjektbasert, samtidig som man bruker den enkelte elevs ressurser:

Gjøre store prosjekter der du skal produsere noe og avslutte med et produkt. Også blir veien der fylt med enten masse stor tung teoretisk læring for noen. Andre er kanskje bare med å male gitteret på gjerdet som skal omvende dette småbruket som man begynte å bygge, også har noen økonomiansvaret. Hvis man klarer å lage slike organiske prosesser, der man inkluderer helheten i normalitetsbegrepet, på godt og vondt. Noen kommer til å dra mer og deres premie er at de kommer til å komme seg mer frem i verden.

Læreren belyser viktigheten av å støtte elevene med en oppskrift på hvordan de kan bidra positivt inn i gruppa. Som en motsetning av dette, beskriver samme lærer hvordan skolens vektlegging av måling og vurdering innenfor noenlunde formulerte kvantitative rammer kan være en ekskluderende praksis i utdanningssystemet:

Innenfor skole/utdanning så er vi kanskje for opptatt av et sett kunnskaper som handler mye om reproduksjon, mens det som samfunnet trenger er evnene til kritisk tenking, kreativ tenking og samhandling.

Videre beskriver læreren hvordan ulike perspektiver og holdninger kan være en ekskluderende faktor i skolen:

Det er mye som handler om holdning, og tanker om hva som er innenfor og utenfor. Og desto mer man setter skole under et regime som handler om å måle, sette karakterer og vurdere, innenfor litt formulerte kvantitative rammer, desto vanskeligere er det å inkludere flere.

Alle de intervjuede lærerne poengterer at skolens rammer er en vesentlig faktor for deres tilpasningsdyktige, eller responsive, praksis overfor elevene. Samtidig belyser lærerne tanker om hvordan holdninger og undervisningsmetoder kan være både inkluderende og ekskluderende i mer ordinære klasseromssituasjoner.

(3) Praktisk-estetiske fag

Lærerne trekker særlig frem at de har muligheter for praktisk undervisning og at mange engstelige elever har godt utbytte av det. Samtlige av lærerne trekker frem at de praktiske aktivitetene kan bidra til at elevene "glemmer" angsten eller kobler av fra det vanskelige tankekjøret og en lærer beskriver dette slik:

Når du har en praktisk aktivitet, eller noe du holder på med, så tar det fokus bort fra det mentale tankekjøret som foregår. Så både det å jobbe på kjøkkenet, kunst og håndverk og musikk - da blir du opptatt av det praktiske du holder på med.

Læreren beskriver også hvordan de lurer inn teoretiske fag for at elevene skal bli utfordret faglig. Videre beskriver læreren hvordan de jobber praktisk med matematikk på kjøkkenet eller i gymsalen:

I noen tilfeller må vi nesten lure inn litt fag og på skolen her har vi jo muligheten til det. For eksempel ved å ha matematikk på kjøkkenet eller utendørs.

Dette reflekterer lærernes forståelse for at elever har forskjellige styrker, utfordringer og dermed ulike behov for læringsstiler. Ved å tilrettelegge for både teoretiske og praktiske arbeidsmåter kan elevenes individuelle behov møtes. I en forlengelse av dette kan elevenes selvtillit styrkes, samtidig som de reduserer angsten knyttet til elevenes utfordringer.

Oppsummering av fleksibilitetspraksis

Fleksibilitetspraksis trekker frem lærernes beskrivelser av egne muligheter til å kunne tilpasse undervisningen for den enkelte eleven og i den sammenheng benytte seg selv og elevens styrker og interesser. Lærerne belyser at høy lærertetthet, små elevgrupper og muligheten til å bedrive en praktisk tilnærming til fag er vesentlige faktorer for å kunne bedrive en responsiv praksis.

4.2.4 Samarbeidsorientert

Samarbeid på ulike nivå er en viktig del av lærernes pedagogiske praksis, særlig med tanke på at skolen har som oppgave å imøtekomme elever som er innlagt ved BUP. Det innebærer et tverrfaglig samarbeid, og ikke minst et samarbeid med elevens nærscole. Komponenten samarbeidspraksis omfavner underkomponentene: (1) profesjonisere en utfordring, (2) forstå eleven fra flere perspektiver, (3) samkjøre tiltak, (4) trygghet i lærerrollen og (5) skape gode overganger. På spørsmålet om hva samarbeidet med kollegaer, foreldre og andre instanser har å si for lærernes pedagogiske tilrettelegging for elever med angst ble det blant lærerne lagt stor vekt på samarbeidets kvalitet i form av gode diskusjoner både i kollegafellesskapet og med ulike fagfelt, samt samkjøring av tiltak.

(1) Profesjonalisere en utfordring

Alle de intervjuede lærerne trekker frem viktigheten av å kunne samarbeide og drøfte elevsaker i et kollegafellesskap - både for å profesjonisere en utfordring og finne gode tiltak, men også for å lette belastningen for lærerne. En lærer beskriver viktigheten av å dele erfaringer og kunnskaper med sine kollegaer for å tilpasse undervisningen, samt for å gjøre den pedagogiske tilretteleggingen mer profesjonell:

Jeg synes samarbeidet er det som skiller et faglig interessant problem, fra et personlig krevende et. I praksis kjenner jeg at hvis jeg blir stående alene så tar jeg det med meg hjem. Hvis vi derimot har gode prosesser og metoder for å profesjonisere problemene på jobb så kan man bearbeide problematikken i større grad.

Samtidig påpeker samme lærer at elever med angst ofte kan ha lav motivasjon og at det krever mye personlig engasjement fra lærerens side. Derfor presiserer vedkommende viktigheten av at lærerne får mulighet til å bruke sine egne personlige interesser og praksiser for å finne gnisten i eleven. Enkelte elever som lærerne jobber med, har behov for undervisning i en liten gruppe eller en til en. I en forlengelse av dette trekker en lærer frem faren for at lærerne privatiserer egen praksis. I den sammenheng trekker vedkommende frem viktigheten av at lærerne møtes i kollektive prosesser slik at det er en sammenheng i det skolen gjør:

Vi er jo et fagmiljø, men vi står i fare for å privatisere praksisen vår. Eksempelvis at hvis du har den læreren, så får du den opplæringa, særlig med tanke på at lærerne må få bruke sitt engasjement i undervisningen. Derfor må vi hele tiden møtes i kollektive prosesser for å kunne stille spørsmål om hva som er gjort når.

Dette reflekterer lærerens forståelse for at kollektive prosesser er vesentlig for å bedrive god undervisning og at samarbeidet mellom kolleger er med på å kvalitetssikre undervisningen for elever som opplever angst.

(2) Forstå eleven fra flere perspektiver

Flere av lærerne beskriver kvaliteten av samarbeidet med andre instanser som viktig for å kunne tilrettelegge for elever med angst, særlig for å forstå eleven fra flere perspektiver. Lærerne belyser at samarbeidet mellom ulike fagmiljøer bidrar til en mer helhetlig forståelse av elevene, som videre vil resultere i de beste tiltakene:

Det som krever mest, men som kanskje også har størst sjanse for å lykkes, er at man forstår eleven fra både et familie-, barnevern-, psykologisk, familierapeut- og et pedagogisk ståsted. Da har man en såpass stor bukett av fagområder, at hvis man får til god diskusjon der, så har man ofte det som trengs for å lykkes med de beste tiltakene.

En annen lærer påpeker at samarbeidet bidrar til at skolen får nødvendig informasjon angående eleven:

Det er andre fagpersoner som kjenner elevene og ofte også familiene. I tillegg har de tilgang til journalen og hele bildet. Samarbeidet er viktig slik at skolen får den informasjonen vi trenger.

Selv om de fleste i studien er fornøyd med samarbeidet, har det også forekommet utfordringer som svekker kvaliteten. Dette kommer blant annet frem i en av lærernes utsagn:

På sitt beste så representerer man 2-3 fagområder som sammen setter seg ned og diskuterer jevnbyrdig for å komme frem til den beste løsningen for ungdommen. Men jeg har også opplevd at de med høyest stillingstittel bestiller tjenester fra lærere eller miljøterapeuter. Det er noe ydmykt i at ingen fagdisiplin tenker at "vi har svaret på alt".

De intervjuede lærerne belyser at den gode diskusjonen, både med kollegaer og ulike fagmiljøer, kan bidra til en helhetlig forståelse av elevene. Videre indikerer lærernes erfaringer at dette samarbeidet bør ha en flat maktstruktur der alle fagmiljøer får muligheten til å løfte sine tanker angående elevene.

(3) Samkjøre tiltak

Flere av lærerne trekker frem effekten av at tiltakene koordineres på elevenes ulike områder, eksempelvis hjemmet, skolen og psykologtimer, koordineres. En av lærerne belyser det slik:

Og ikke minst at man har mulighet til å koordinere tiltakene samtidig. Skolen kan øve på noe som foregår i tett koordinering med en behandler eller psykolog. Dersom eleven synes det er vanskelig å gå inn i gruppa, kan vi som lærere legge til rette for små skritt i den retningen, mens psykologen kan snakke om hvordan det opplevdes for eleven.

Flere av lærerne trekker frem det å lage laget rundt elevene som jobber mot samme mål for å ikke gjøre elevenes totalbelastning for stor:

For eksempel kan man ønske fremgang ved å få elevene med på en aktivitet eller ved å fokusere på en vennerelasjon. Da kan man trykke litt mindre på skolen akkurat i den perioden, for at totalbelastningen ikke skal bli for stor. Alle taper mest på at man presser for mye, slik at man rykker tilbake til start, og at eleven reagerer som før, med fravær. Da mister man en utviklingsmulighet.

Lærerens uttalelser viser forståelse for elevenes totalbelastning, samt at de har et helhetlig bilde på hvordan de skal tilrettelegge for faglig og sosial utvikling fra et perspektiv som omfatter mer enn bare innholdet i skolehverdagen.

(4) Trygghet i lærerrollen

Alle lærerne trekker frem at samarbeidet med behandlere i BUP bidrar til en vesentlig trygghet i lærerrollen. De beskriver at diskusjonen med behandler bidrar til økt forståelse av diagnosen, samt hvilke tilnærminger som kan være gunstig å bruke. I tillegg beskriver en av lærerne at psykologen i noen tilfeller kjenner eleven bedre enn hva lærerne gjør og beskriver det slik:

Kunnskapen til psykologer er veldig betryggende, og man kan få en bekreftelse på at man gjør ting riktig. De kan bidra med tanker angående diagnosen til elevene. De kjenner også eleven og vet noen ganger mer enn vi gjør.

En annen lærer belyser også tryggheten som samarbeidet bidrar til, men også behandlere sine anbefalinger angående tiltak:

Samarbeid med behandler er viktig for tilretteleggingen. For eksempel ved å bestemme lengden på skolehverdagen og de tilpasningene man må gjøre. Så det er en god faglig trygghet og ha en slik drøftingspartner.

Samtidig beskriver læreren at de ikke opererer med en fasit og at det er selve diskusjonen som er nyttig da de aldri finner et svar med to streker under svaret. En annen lærer trekker frem det å skape en felles forståelse av eleven som sentralt for å iverksette gode tiltak og påpeker særlig samarbeidet med hjemmet:

Når alle kan delta på møtet får man til å lage laget rundt elevene. Hvis skolen for eksempel utfordrer eleven, mens de hjemme bare vil stryke på ryggen, kan det bli ambivalent og forvirrende for eleven angående hva de skal jobbe med.

Lærerne beskriver at de har hyppige møter der de kan diskutere elevsaker i et fellesskap og at det er viktig både for deres egen psykiske helse, men også for kvaliteten i elevenes opplæring. I den sammenheng belyser en av lærerne at samarbeidet kan bidra til en trygghet med tanke på hvor mye elevene bør utfordres og belyser det slik:

Samarbeidet med kollegaer er helt avgjørende, for det kan være tøft å stå i slike saker alene. Det kan være frustrerende og lite utvikling. Ofte lurer jeg på hvor mye jeg skal presse elevene for å gå riktig vei. Da er det fint å ha noen å drøfte med.

Samarbeid med lærere, foreldre og BUP bidrar til en trygghet i lærernes arbeid med elever som opplever angst. Hva som fungerer for den enkelte elev har aldri en fasit, og lærerne belyser dermed at en åpen diskusjon kan bidra til flere perspektiver og videre en trygghet i arbeidet.

(5) Skape gode overganger

En av deltakerne beskriver viktigheten av små detaljer i planleggingen rundt elevenes eksponering. I en forlengelse av dette trekker en av lærerne frem at det krever tett samarbeid og dialog med foreldre for å sikre at eksponeringen blir gjennomført på en god måte:

Jeg har mye samarbeid med foreldre til elever som har angst, der man planlegger på detaljnivå hvordan de skal komme seg til skolen. Da hører jeg med foreldre hvordan formen er i dag, slik at man kan ta dem imot på en best mulig måte.

For akkurat denne skolen er samarbeid med hjemskole også en viktig del av lærernes praksis. I denne sammenhengen beskriver lærerne viktigheten av å ha en god dialog, samt god overføring tilbake til hjemskolen. I den sammenheng trekker flere av lærerne frem Ivas som et verktøy til å formidle elevens stemme og behov - som videre er nyttig informasjon som kan bidra til at hjemskolen får tilrettelagt på en god måte.

Også bunner Ivas ut i en rapport som kan videreformidles til andre, slik som hjemskolen som elevene skal tilbake til. Da blir elevens stemme videreformidlet til hjemskolen.

En av studiens lærere beskriver hvordan planlegging på detaljnivå har bidratt til at en engstelig elev etter hvert kom seg tilbake til ordinær skole etter å ha vært hjemme fra skolen over lengre tid:

Jeg har opplevd at veldig små detaljer har bidratt til at eleven kom seg tilbake på skolen. For eksempel at jeg måtte kjøre en elev til en butikk der hun møtte en venninne før skolen og at de gikk sammen derfra.

For å skape gode overganger, både i ulike situasjoner ved den aktuelle skolen, samt tilbakeføring til hjemskolen, vektlegger lærerne elevenes stemme. Lærernes uttalelser indikerer at det kreves planlegging på detaljnivå og at samarbeidet både med elevene selv og foreldre er viktig.

Oppsummering av en samarbeidsorientert praksis

Alle lærerne trekker frem viktigheten av samarbeidet, både med kollegaer, foreldre og andre fagmiljøer for å jobbe helhetlig rundt elevene. Samarbeidet bidrar til en felles forståelse og enighet om mål og tilnærminger i møte med elever som opplever angst. Lærerne poengterer at det aldri finnes en fasit for å skape fremgang hos elevene og at diskusjoner i fellesskap derfor bidrar til en trygghet. Samtidig trekker deltakerne frem at samarbeidet må være av god kvalitet med en flat struktur på maktforholdet.

4.2.5 Mestringsorientert

Alle lærerne trekker frem det å finne elevens nivå og legge til rette for gode mestringserfaringer og ikke nødvendigvis tenke på hvilket årstrinn eleven er på i en skolekontekst. Komponenten mestringsorientert praksis omfatter lærernes beskrivelser av (1) differensiering, (2) mestring, (3) verbal oppmuntring, (4) balansegang, (5) forutsigbarhet, samt det å være et godt (6) forbilde.

(1) Differensiering og (2) mestring

På spørsmålet om hva lærerne har gjort for å støtte elever som opplever angst er det enighet mellom alle lærerne at det å gi elevene gode mestringsopplevelser er et særlig viktig element i skolehverdagen og en av lærerne belyser det slik:

Det første jeg tenker er å finne nivået deres og gi de mestringsopplevelser. Det gjelder selvfølgelig alle elever i Norge, men jeg synes det er ekstra viktig for dem med angst.

En annen lærer beskriver eksempelvis hvordan vedkommende utfordret en elev som var redd for å være på skolen i form av en trinnvis tilnærming, for at elevene skulle få erfaringer av mestring:

Eksempelvis kan en elev som strever med å gå på skolen i første omgang komme seg frem til ytterdøra. Neste steg kan være å gå inn i gangen. Dagen etter klarer kanskje eleven å gå fire meter inn i gangen, og neste dag kanskje eleven klarer å gå inn i klasserommet.

Samtlige av lærerne trekker også frem at de opplever det som ekstra viktig for elevene som opplever angst og belyser viktigheten av å tilpasse undervisningen til elevens nåværende nivå:

De er ofte redde for å gripe tak i oppgaven da de har med seg erfaringer fra å mislykkes. Vi tenker derfor ikke på hvilket trinn de går på, men heller deres faglige nivå.

En annen lærer fremhever at angsten hindrer elevene i å opprettholde det samme faglige nivået de tidligere har hatt, da angsten tar opp elevens kognitive kapasitet. I denne konteksten belyser læreren hvordan vedkommende legger til rette for aksept, slik at eleven ikke nedsetter seg selv, samt får en opplevelse av å mislykkes:

Jeg gir elevene opplevelsen av at det er greit at de antakeligvis ikke har tilgang på den kunnskapen som de engang har hatt. Det er også en selvforsterkende angstfremkallende sperre at de kjenner at dette kunne jeg før, men det kan jeg ikke nå lenger.

Samme lærer beskriver også hvordan man kan tilrettelegge for mestring uten å legge unødig press på elevene. Læreren belyser at det er mulig å fremme elevenes motivasjon til å utfordre seg selv ved å tilpasse miljøet rundt dem. Samtidig påpeker læreren at ved å utvide det som anses som normalt, kan flere elever oppleve mestringserfaringer. På denne måten blir undervisningen differensiert, og læreren illustrerer tankegangen ved å gi et eksempel på en prosjektbasert undervisning:

Istedenfor at vi presser elevene, slik at de opplever at de ikke mestrer det vi ønsker, så kan vi legge til rette for at de mestrer, og trygge og organiserer slik at de kanskje er med litt på utsiden, men samtidig er med å bidra inn. Istedenfor å pushe så heller tilrettelegge, slik at man utvider normaliteten, men innenfor samme prosjekt.

Lærerens uttalelse belyser altså viktigheten av å tilrettelegge miljøet rundt elevene for at de skal oppleve mestring. I den sammenheng belyser læreren også det å anerkjenne ulike styrker blant elevene, i form av å utvide forståelsen av hva som oppleves som normalt.

(3) Verbal oppmuntring

Alle lærerne presiserer også viktigheten av å kontinuerlig oppmuntre elevene til å starte på, samt fullføre oppgaver, og ikke minst anerkjenne det de faktisk har mestret. Ifølge alle lærerne er det mange elever som har en tendens til å legge vekt på det de ikke får til. En av lærerne beskriver det på følgende måte:

Ofte trenger elevene at man poengterer det som eleven faktisk mestrer. For de er ikke så flinke til å legge merke til det selv. Fokuset blir på alt som ikke går, alt som er vanskelig. Så det å si "se her nå, nå var du inne i hele den økta". Ros det som går bra og prøv å bygge videre på det.

Lærerens uttalelser belyser hvordan de forsøker å styrke elevenes tro på egne ferdigheter gjennom både oppmuntring og ros.

(4) Balansegang

Balansegangen mellom det å utfordre og beskytte elever som opplever angst i ulike skolesituasjoner er et gjennomgående tema blant lærerne. Samtlige beskriver hvordan de kontinuerlig forsøker å finne balansegangen mellom utfordringer og mestring. En av lærerne beskriver sin opplevelse av dette fenomenet:

Jeg synes balansen er vanskelig, for man blir så redd for å miste dem og kanskje gå et steg tilbake igjen. Elevene er jo nesten som et såpestykke. Også er det så forskjellig hva de tåler. For noen legger man kanskje litt for mye til rette og for andre pusher man for mye ved å gjøre en veldig liten endring på planen.

Videre påpeker samme lærer at de ofte blir påvirket av eleven til å tilrettelegge undervisningen etter elevenes ønsker og i noen tilfeller i for stor grad. I den sammenheng beskriver læreren at for mye tilrettelegging kan bidra til å opprettholde angsten:

Hvis man unngår alt så blir ikke angsten noe bedre. Men det er veldig lett å bli med på elevenes ønsker, de er ofte gode til å forhandle. Så jeg synes balansen er vanskelig.

Lærernes utsagn viser til forståelse for at elevene ikke kan beskyttes mot alle situasjoner, selv om elevene opplever situasjonen som vanskelig. Dersom elevene ikke blir utsatt for utfordringer vil de heller ikke få noen mestringserfaringer.

(5) Forutsigbarhet

Alle lærerne trekker frem forutsigbarhet for at elevene skal mestre skolehverdagen. Samtlige lærere beskriver at en myk start, med kortspill og gjennomgang av dagen, bidrar til forutsigbarhet for mange. Samtidig understreker en av lærerne utfordringer som kan være knyttet til tiltak som er ment for å skape forutsigbarhet:

Det er viktig med planer der det står nøyaktig hva man skal gjøre og hvem som skal være der. Fallgruven med slike planer er samtidig at det kan bli brudd i dem, og da kan det bli krise for elevene.

En annen lærer understreker at en plan ikke er nok i seg selv og at lærernes væremåte er vel så viktig for at elevene skal oppleve forutsigbarhet:

Vi tenker ofte at forutsigbarheten ligger i en plan, men jeg tror ikke det er det ungdommene trenger. Jeg tror det blir en veldig forenklet form. Vi som mennesker representerer i like stor grad den planen. Planen i seg selv blir kanskje for fattig, det er de menneskelige støttepunktene som vi klarer å representere som er viktig for elevene.

Videre påpeker samme lærer hvordan de kan være som en stabiliserende grunnmur for elevene, gjennom en forutsigbar væremåte:

Lærerne er nesten som en stabiliserende grunnmur som vet når timen begynner, når den er over og eventuelt om vi skal gi oss tidligere eller pushe mer.

Dette viser til at lærerne vektlegger forutsigbarhet for at elever med angst skal få gode mestringserfaringer i skolehverdagen. Samtidig påpeker lærerne at forutsigbarheten også kan bli en sårbarhet, da det alltid vil kunne skje endringer i planen, som videre vil være ekstra uforutsigbart for elevene da vedkommende er forberedt for noe annet.

(6) Forbilde

Flere av lærerne trekker også frem det å være gode forbilder og vise at man ikke trenger å kunne alt. En av lærerne beskriver dette slik:

Og at du ufarliggjør det som skal gjøres - at man viser at man ikke kan alt og at her er det lov å ikke kunne alt. At man ufarliggjør.

Videre påpeker samme lærer sin opplevelse av at alle lærerne som jobber ved skolen viser en slik holdning - der man har et avslappet forhold til det som skal gjøres. Vedkommende beskriver at holdninger kan være med på å gjøre de engstelige elevene roligere.

Oppsummering av en mestringsorientert praksis

Lærernes vektlegging av mestring omfavner deres fokus på at elevene skal få gode mestringserfaringer. Samtlige av studiens lærere påpeker at de ikke nødvendigvis følger kompetansemålet som er ment for elevens trinn, men at de heller fokuserer på elevens faglige utgangspunkt. Videre beskriver samtlige av lærerne hvordan de utfordrer elevene gradvis både faglig og sosialt, samt tilrettelegger for at elevene skal få utnyttet sitt potensial. Flere av lærerne poengterer at balansegangen mellom hvor mye de skal utfordre elevene er et vanskelig dilemma. Samtidig belyser en av lærerne hvordan tilrettelegging i miljøet rundt elevene kan bidra til deres eget ønske om å utfordre seg selv.

5 Diskusjon - Studiens funn i lys av teori og tidligere forskning

I tråd med en stegvis-deduktiv induktiv tilnærming er det først i diskusjonsdelen at empirien kobles til teorien. Til forskjell fra den empirisk drevne analysedelen vil diskusjonskapittelet ha en abduktiv tilnærming - altså en kvalifisert gjetting mellom teori og empiri (Tjora, 2021, s. 277). I studiens teoridel ble det redegjort for angst fra et teoretisk perspektiv. Videre ble Bronfenbrenners bioøkologiske modell redegjort for å gi en teoretisk forståelsesramme av hvordan ulike systemer påvirker elevens psykososiale miljø. Avslutningsvis ble Banduras teori om mestringsforventning redegjort i lys av Bronfenbrenners mikrosystem. I denne delen av studien vil jeg etterstrebe og presentere studiens empiriske funn i sammenheng med teorien og tidligere forskning med hensikt i å gi en forståelse, samt kunnskap som kan bygges videre på. Diskusjonen tar utgangspunkt i de fire komponentene ved lærerens praksis, som ble dyrket frem i analysen og diskuteres som en helhet for å beskrive hvordan lærerne tilrettelegger for ungdomselever som opplever angst.

5.1 Betydningen av en responsiv praksis

Ingen av informantene benytter seg eksplisitt av begrepet responsiv praksis, men de viser til en lydhørhet og tilpasning for den enkelte elevens behov, styrker og ressurser. Sett i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske forståelsesramme er lærerens responsive praksis en del av elevens mikrosystem, og er i den sammenheng en vesentlig faktor for elevenes psykososiale, faglige og sosiale utvikling (Kvello, 2020, s. 253). Tilpasset opplæring for den enkelte elev, samt et trygt psykososialt miljø, er nedfelt i opplæringsloven (1998, § 1-3, § 9A-2) og er noe alle lærere skal forsøke å etterstrebe. Likevel er det mange elever som opplever angst og som lider i stillhet (Havik, 2018, s. 65). Mange av elevene som lærerne i denne studien møter har med seg vonde erfaringer fra egen skolegang. I en forlengelse av dette trekker lærerne frem hvordan de i første omgang forsøker å skaffe informasjon om elevene, både fra foreldre, BUP og hjemskolen. Hensikten er å skape et grunnlag for å kunne bygge relasjon, samt tilrettelegge undervisningen ut fra elevens ressurser og behov. Samtlige av studiens lærere forteller at de opplever mange stille elever med angstproblematikk og at de ofte kan ha vært borte fra den ordinære skolen over tid. I den sammenheng trekker lærerne frem at de lager planer sammen med elevene, med vektlegging av elevens ressurser og egne ønsker. Lærerens vektlegging av elevstemmen er i tråd med selvbestemmelsesteorien da elevene opplever autonomi og selvbestemmelse i skolehverdagen. Videre vil elevenes autonomi bidra til å senke elevenes stress - som er nødvendig for elever som opplever angst (Karasek & Theorell, 1990). Dersom lærerne lykkes med å få frem elevenes stemme, samt senke deres stress, vil de i større grad være mottakelige for læring. I tillegg vil de mer sannsynlig få positive opplevelser av å være på skolen. Videre vil elevene kunne få mestringserfaringer som er vesentlig for deres egen tro på å mestre skolerelaterte situasjoner (Bandura, 1997). Sett i lys av at mange elever som opplever angst mangler tro på egne ferdigheter til å mestre skolerelaterte situasjoner kan en slik tilnærming være hensiktsmessig. Samtidig beskriver lærerne at mange av elevene som opplever angst har utfordringer med å ta valg og dermed kan det være utfordrende for mange av elevene å hevde sine ønsker.

En god relasjon er en vesentlig faktor for å få frem elevenes stemme og forskning underbygger viktigheten av en god relasjon, i tillegg til elevmedvirkning, for elevens faglige og sosiale utvikling (Sabol & Pianta, 2012). At lærere gjør seg tilgjengelige som en samtalepartner ble trukket frem som et viktig moment fra flere av lærerne. Samtidig trekker de også frem at det kan være utfordrende å bygge relasjon til de innesluttete elevene og i den sammenheng få frem deres stemme. Videre presiserer en av lærerne hvor fattig språket blir dersom de ikke har relasjonen i bunnen. Nyere forskning viser at pedagogikk preget av omsorg, samt det å være tilgjengelig som en samtalepartner, er gode tiltak for å redusere elevers angst (Nyborg, et al., 2022). Dette er noe flere av studiens lærere trekker frem som en del av deres praksis. Dette er også i tråd med det Havik (2018, s. 65) poengterer med at angsten kan forverres dersom eleven ikke blir sett eller hørt. Elevene vil da fortsette å bruke mestringsstrategier for å unngå det som er vanskelig, og på den måten opprettholde angsten. I den sammenheng trekker samtlige av lærerne frem en utfordring knyttet til å oppdage elevene som strever med en indre kamp da mange forsøker å dekke over angsten gjennom ulike unngåelsesstrategier. Lærernes utsagn står i stil med forskning som indikerer at antall ungdommer med angst er underdiagnostisert (Bru et al., 2016). Dette kan også være en årsak til at angstlidelser er økende fra barnetrinnet frem mot slutten av ungdomstrinnet, da utfordringene ikke er blitt tatt i tidlig nok (Eriksen et al., 2017, s.7). I en forlengelse av dette poengterer Havik (2018, s. 65) denne problematikken i form av at stille elever som opplever angst kan bli bagatellisert av lærere. Derfor er det særlig viktig å ha kunnskapen som trengs for å kunne oppdage elevene som lider av angst, samt ha kunnskap om hvordan de kan få hjelp (Koller og Bertel, 2006). Samtlige av studiens lærere beskriver at de ofte leser elevene bedre enn de leser seg selv, noe som kan være en styrke for å oppdage elevenes angst. Samtidig er elevenes uttrykk, som lærerne og tidligere litteratur beskriver, veldig forskjellige og dermed kan det være utfordrende å vite hvem som strever med en indre kamp.

Havik (2016, s. 64) belyser at elevenes angst er så ubehagelig at elevene benytter seg av ulike unngåelsesstrategier i faglige og sosiale utfordringer. Denne forskningen er konsistent med alle de ulike eksemplene lærerne belyser i møte med de engstelige elevene. Lærerne ramser opp mange ulike former for unngåelsesstrategier, som for eksempel det å ta en lang pause på do eller løpe til skogs. I tillegg poengterer lærerne hvordan mange av elevene forsøker å skjule angsten. Elevenes unngåelsesstrategier bidrar til at elevene ikke mestrer det de selv egentlig ønsker. En av lærerne beskriver hvordan elevene forsøker å unngå å forplikte seg til skolearbeid gjennom å ikke svare eller trekke på skuldrene, da det mulig kan resultere i et nederlag for elevene selv. Denne redselen elevene opplever er noe lærerne i studien påpeker at de forsøker å kartlegge og forstå. Videre kan de forsøke å snu trenden, samt videreformidle informasjonen til den ordinære skolen eleven skal tilbake til. I denne sammenhengen trekker tre av informantene frem kartleggingsverktøyet Ivas, som er et verktøy som forsøker å finne ut hva personen selv opplever som betydningsfullt for å ha en god og meningsfull skolehverdag (Statped, 2022). Lærerne påpeker særlig kartleggingsverktøyet sin styrke i form av å få frem stille elevers stemme. Videre beskriver lærerne hvordan elevene ofte liker denne kartleggingen, nettopp fordi de får formidlet så mye av sine egne tanker. Kartleggingen kan derfor være et nyttig verktøy for at lærere skal kunne gjøre tiltak i læringsmiljøet rundt elevene. I tillegg kan det, som flere av lærerne trekker frem, bidra til en større trygghet i arbeidet sammen med elevene, da man har mer innsikt i hva elevene selv tenker. Lærerne bruker med andre

ord kartleggingen som et verktøy for å få frem elevstemmen, fremfor et verktøy for å teste elevene, som i mange tilfeller er stressende for elever med angst (Amundsen og Møller, 2022, s. 7). Kartleggingen innebærer blant annet hva eleven opplever som stressfaktorer, noe som gir et oversiktlig bilde over hvilken tilrettelegging eleven selv ønsker og i mange tilfeller trenger. I en forlengelse av dette vil den responsive praksisen, eksempelvis som en respons på kartleggingen, bidra til å dekke elevenes basale behov i form av selvbestemmelsesteorien - altså en opplevd balanse mellom krav og autonomi (Karasek & Theorell, 1990). En slik tilnærming bidrar til at elevene får en mer overkommelig balanse mellom stress og mestring da de opplever at de har en påvirkningskraft i situasjonen. Ifølge Bronfenbrenner (1979) er det nettopp situasjonene i mikroarenaene som er de viktigste arenaene for å hjelpe elevene med å håndtere utfordringer og til å bygge tillit til egne mestringsstrategier. Dermed kan denne tilnærmingen bidra til at lærerne får nyttig informasjon angående hvilke mestringsstrategier som er hensiktsmessig for den enkelte eleven. Med tanke på at elever som opplever angst er så forskjellige, vil denne standardiserte kartleggingen bidra til en unik mengde med informasjon som videre kan brukes til å finne hensiktsmessige mestringsstrategier for den enkelte elev på et individnivå med utgangspunkt i elevenes stemme. Samtidig vil det gi nyttig informasjon om hvordan lærerne kan tilrettelegge miljøet rundt eleven, slik at sannsynligheten for at elevene mestrer situasjonen er større.

Engstelse og frykt er et dominerende trekk ved elever som opplever angst og kommer ofte i sammenheng med komorbide lidelser, som for eksempel depresjon. For elever med angst er det hele åtte ganger så vanlig med depresjon sammenlignet med elever som ikke har angst (Skirbekk og Kristensen, 2019). En av lærerne trekker frem at det kan være tungt, samt utfordrende å finne motivasjonen hos elever som opplever angst og påpeker at de ofte kan ha depressive trekk i form av at de ikke har noe de liker å holde på med. I denne sammenhengen trekker læreren frem det å bruke egne interesser, slik at man kan smitte noe engasjement over på eleven som en strategi. I den sammenheng trekker flere av lærerne også frem det å gjøre situasjonen annerledes enn det elevene er vant med fra sin egen skole - særlig da flere elever har så liten tro på at de kommer til å mestre oppgaven de står ovenfor. Lærerne beskriver hvordan de bruker praktisk-estetiske fag som ridning, musikk, kunst & håndverk og mat & helse som læringsarenaer, slik at elevene får nye erfaringer av læring. Denne tankegangen er i tråd med Bronfenbrenners (1979) teori om at eleven vil ha med seg erfaringer fra ett system til et annet - altså fra sin hjemskole til skolen som er tilknyttet BUP. For å komme i kontakt med elevene, særlig de som har med seg mange vonde erfaringer fra skolen, vil en ny arena dermed kunne bidra til å snu elevenes oppfatning av hva skole kan være. Elevene kan dermed tilegne seg ny kompetanse ved å mestre deltakelse innenfor denne læringsarenaen over tid. Dette krever imidlertid forutsigbarhet og god nok tilrettelegging, slik at overgangen blir overkommelig (Kvello, 2020, s. 266-267). Dette er noe lærerne i studien eksplisitt poengterer, men som vil bli utdypet nærmere i diskusjonens del angående mestring. Lærerne bruker dermed sitt eget engasjement dersom de ikke kommer til bunns i hva elevene liker å drive med. I en forlengelse av dette beskriver en av lærerne hvordan vedkommende bruker seg selv som et måleparameter for å vurdere om undervisningen fungerer for elevene. Denne tilnærmingen viser til en responsiv praksis der læreren er åpen for å justere undervisningen basert på tilbakemeldinger og observasjoner fra elevene.

Lærerne beskriver også at de i noen tilfeller korter ned elevenes skolehverdag, slik at elevene ikke får for mye stimuli på en dag. Sett i lys av at angst kan forekomme av for mye stimuli og for lite tilrettelegging kan det være et hensiktsmessig tiltak i noen tilfeller (Havik, 2018). Samtidig beskriver lærerne at de forsøker å skape forutsigbarhet og trygghet for å dempe elevenes angst, både gjennom planer, men også i seg selv. Denne holdningen er i tråd med forskning som beskriver at det å skape et "trygt sted" med en tillitsfull atmosfære kan bidra til å dempe elevenes angst (Bosacki et al., 2014, s. 257). Denne forskningen er videre i tråd med at elever som opplever angst søker stabilitet og trenger kontroll (Mjelve et al., 2019). I den sammenheng beskriver en av lærerne at de etterstreber å representere en ramme og trygghet i seg selv. Videre vil denne tryggheten kunne bidra til at elevene i større grad tør å utfordre seg selv faglig og sosialt.

Ifølge nyere forskning er elever med angst ofte overavhengige av voksne (Mjelve et al., 2019). Sett i lys av denne forskningen kan lærernes responsive praksis være en opprettholdende faktor i form av at elevene i for stor grad beskyttes mot det som oppleves vanskelig for dem. Denne problematikken er noe flere av studiens lærere påpeker, i form av at de hele tiden må evaluere hvor mye de skal utfordre elevene, uten at det gapes over for mye, som videre kan føre til at elevene får et tilbakesteg. Lærerne trekker frem at det er svært forskjellig hva elevene tåler, og at elevene selv kan være gode på å påvirke lærernes tilrettelegging. Disse utsagnene er i tråd med tidligere forskning, som viser at tiltak som å være inne i friminuttene, samt slippe muntlige aktiviteter, kan være nyttig i øyeblikket, men samtidig opprettholde angsten på lang sikt (Nyborg et al., 2022). En av angstens største bieffekter er nettopp at elevene unngår situasjoner som er utfordrende, og som videre vil være hemmende for elevenes livskvalitet og evne til å mestre livets utfordringer (Øverland og Bru, 2016, s 58). Balansegangen mellom å utfordre, samt tilrettelegge og i noen tilfeller beskytte eller skjerme elever fra situasjoner de opplever som vanskelige, er derfor et kontinuerlig dilemma for lærerne. Ifølge Skirbekk og Kristensen (2019) er eksponeringsterapi en vesentlig strategi for å overkomme angst, men samtidig belyser lærerne at for store utfordringer kan gjøre at elevene ikke kommer på skolen i det hele tatt. Sett i lys av at angst og skolevegring ofte henger sammen er det derfor et viktig poeng at elevene ikke presses for mye. Samtidig belyser lærerne ulike beskyttelsesfaktorer som uansett kan gjøre et tilbakefall mindre sannsynlig. Lærerens vektlegging av å bygge relasjon, skape et trygt sted, samt gjøre seg tilgjengelig som en samtalepartner vil trolig sette læreren i en bedre posisjon til å kunne utfordre elevene. Videre vil det være mindre sannsynlig at elevene benytter seg av ulike unngåelsesstrategier. I den sammenheng vil elevene også oppleve flere mestringserfaringer som videre vil kunne styrke elevenes mestringsforventning (Bandura, 1997). Elevenes mestringserfaringer vil videre kunne styrke elevenes tro på å håndtere utfordrende situasjoner som bringer frem angsten. Sett i lys av at elever med angst ofte unngår utfordrende situasjoner vil disse erfaringene være spesielt viktige. Dermed vil en responsiv praksis, i form av å hele tiden vurdere, samt justere undervisningen etter elevenes nåværende ståsted, kunne være hensiktsmessig for at elevene skal ta små steg i riktig retning.

Nyborg (et al, 2022) beskriver at forutsigbarhet er en vesentlig faktor for elever som opplever angst. Eksempelvis vil det å sitte på en bestemt plass i klasserommet, gjerne nære døren, være et nyttig tiltak. I en forlengelse av dette belyser samtlige av lærerne viktigheten av forutsigbarhet. Samtidig poengterer lærerne at forutsigbarhet

er noe mer enn tiltak i skolesituasjonen. En av lærerne belyser hvordan lærerne, gjennom sin væremåte, representerer en trygghet og stabil ramme ovenfor elevene - gjennom å vite når timen starter, når den avsluttes og eventuelt om lærerne må justere lengde og innhold etter elevenes behov. Denne holdningen kan være en beskyttelsesfaktor for elevenes angst, særlig med tanke på at skolehverdagen alltid vil være noe uforutsigbar. En av lærerne påpeker nemlig hvordan tenkt forutsigbarhet kan gjøre seg utslag i en krise, da skolehverdagen ikke er statisk. Læreren har erfaringer av at detaljerte planer kan være sårbare, da det forekommer endringer, eksempelvis i form av sykdom blant lærerne. På studiens aktuelle skole er det muligheter for å lage en slik nøyaktig plan uten at det kommer mange store endringer. I den ordinære skolen kan det derimot forekomme mye større uforutsigbare endringer. I tråd med Bronfenbrenners bioøkologiske forståelsesramme (Kvillo, 2020) kan det derfor bli en risikofaktor i overgangen fra skolen tilknyttet BUP til den ordinære skolen, da elevene potensielt ikke er forberedt på disse forandringene. Dermed kan det diskuteres om planen bør være såpass detaljert at den kan være en opprettholdende faktor i form av at elevene opplever en kunstig kontroll over hverdagen. Livet og skolehverdagen vil være dynamisk, og det vil forekomme uforutsette hendelser - og i en forlengelse av dette kan en svært detaljert plan bidra til å opprettholde en kunstig kontroll.

Oppsummering av betydningen av en responsiv praksis

Det er gjennomgående blant alle studiens lærere at de har en forståelse av elevens utfordringer angående angst, noe som Havik (2018, s. 64) påpeker som nødvendig for at angsten ikke skal forverres. Lærerne beskriver at de vektlegger elevenes stemme og interesser som et utgangspunkt for undervisningen. Samtidig belyser lærerne at de må bruke mye av seg selv, da mange av elevene har lav motivasjon, samt strever med å hevde seg. Skolens holdninger og kultur er en del av elevenes makronivå (Bronfenbrenner, 1979) og det kommer tydelig frem at skolens kultur preges av en støttende kultur som forsøker å fremme trygghet og trivsel blant elevene. Samtidig belyser forskning at elevenes angst kan opprettholdes dersom de beskyttes for mye for det elevene opplever som angstfremkallende (Nyborg, et al., 2022). Dermed kan en responsiv praksis også være en opprettholdende faktor for angsten, da lærerne tilrettelegger mye i tråd med elevenes ønsker, som ofte preges av å unngå det som er vanskelig. Samtidig er denne problematikken noe lærerne er bevisste på og de beskriver at det er en kontinuerlig vurdering for hvor mye de skal utfordre elevene - som er beskrivende for en responsiv praksis der lærerne hele tiden justerer sin undervisning.

5.2 Betydningen av fleksibilitetspraksis

Skolens tette samarbeid med BUP, deres høye lærertetthet og små elevgrupper bidrar til fleksibilitet i hvordan de kan tilrettelegge for elever som opplever angst. Skolens rammebetingelser er en del av elevens eksosystem og kan være avgjørende for hvordan lærerne kan tilrettelegge undervisningen (Samdal, 2009). Eksempelvis kan dette systemet påvirke lærernes mulighet til å styrke sin egen kompetanse for å gi tilpasset opplæring for den enkelte. De intervjuede lærernes fokus på deres mulighet for god tilpasning for den enkelte elev er konsistent med forskning som viser at lærere uttrykker et ønske om å være en ressurs for elever med psykiske utfordringer. Imidlertid krever dette betydelig kompetanse, tilstrekkelig tid og et velfungerende

støttesystem rundt lærerne (Holen & Waagene, 2014). Lærerens mulighet til å utvikle sin kompetanse vil dermed være en viktig faktor i møte med eleven - altså elevens mikrosystem (Kvelling, 2020, s. 253). Disse utsagnene er i tråd med Koller og Bertel (2006) sin forskning som påpeker at mer kompetanse vil kunne bidra til å redusere lærernes stress. Det har vært satset på økt kompetansebygging hos lærere i både grunnskole og videregående, med hensikt i at elever skal oppleve mestring i skolehverdagen (Kvelling, 2020). Samtidig er det flere studier som viser at lærere ikke opplever å ha nok kompetanse om hvordan de skal støtte elever som opplever angst (Holte, 2018; Hansen, 2021). I en forlengelse av dette kan det være at lærerens kompetanseheving ikke er knyttet til elevens psykiske helse, men heller til teoritunge fag. Samtidig vil elevenes mottakelighet for læring være en avgjørende faktor for å ta til seg ny kunnskap. I den sammenheng trekker samtlige av lærerne i studien frem at de har gode erfaringer med praktisk og elevaktiv undervisning sammen med engstelige elever. Den praktiske tilnærmingen kan videre være et grunnlag for formativ vurdering, fremfor summativ vurdering i form av tester. Denne tilnærmingen er også i tråd med forskning som belyser at formativ vurdering er gunstig for elevene (Danielsen, et al. 2010; Hopfenbeck, 2014). Lærernes erfaringer er i tråd med litteratur som beskriver at angsten ikke er i en statisk tilstand, men endrer seg med ulike erfaringer og situasjoner (Skirbekk og Kristensen, 2009). Likevel poengterer de at noen elever nødvendigvis også foretrekker teoretiske fag, men at det forekommer sjeldnere.

Ifølge Daniel (et al., 2010) vil en pedagogikk preget av omsorg være et nyttig tiltak i møte med elever som opplever angst. I en forlengelse av dette belyser samtlige lærere at skolens rammer bidrar til et overskudd til å vise omsorg overfor elevene. En av lærerne beskriver eksempelvis hvordan vedkommende liker å gi elevene en kopp te eller kakao for å lage en god harmoni og stemning i læringssituasjonen. Flere trekker også frem at de liker å starte dagen eller undervisningen i form av en "myk start" med kortspilling og litt løs prat for å trygge de engstelige elevene. Denne tilnærmingen er i tråd med Banduras (1997) teori om at avslapning, ro og sosial støtte kan være angstdempende. Videre beskriver lærerne at elevene har ulike behov i myk start, og at noen eksempelvis setter pris på å fargelegge eller perle armbånd. Lærernes tilrettelegging kan derfor bidra til å dempe elevenes angst. Samtidig kan for mye tilrettelegging bli en opprettholdende faktor da overgangen til den ordinære skolen blir for stor (Kvelling, 2020, s. 266). Lærerne i studien trekker nemlig frem at mange av elevene med angst er ufrivillige skolevegrere og noe av deres hensikt er å få de tilbake i deres egen hjemskole. I den sammenheng trekker lærerne frem at dialogen med hjemskolen er vesentlig, og at overgangen i mange tilfeller bør foregå gradvis. I en forlengelse av dette belyser flere av lærerne at elevenes opphold ved barne- og ungdomspsykiatrien har blitt kortere og at det er en utfordrende faktor. Sett i lys av en bioøkologisk forståelsesramme (Bronfenbrenner, 1979) vil for lite tilrettelegging, eller for dårlige forutsetninger, bidra til at elevene havner i en økologisk felle - altså opplever å mislykkes. Lærernes mangel på tid kan derfor være en risikofaktor i form av at elevene ikke får god nok tilrettelegging, særlig med tanke på at lærerne påpeker at relasjonsarbeidet kan være tidkrevende. Dersom elevene får opplevelser av å mislykkes vil elevenes mestringsforventning svekkes og elevenes angst i mange tilfeller forverres (Bandura, 1997). Ifølge Øverland (2016, s. 18) er samarbeid med andre hjelpeinstanser en viktig del for å hjelpe elevenes helse. Derfor vil en overføring av informasjon av både studiens lærere og behandlerne de

samarbeider med i BUP kunne bidra som en beskyttelsesfaktor i overføringen til hjemskolen.

Oppsummering av betydningen av fleksibilitetspraksis

Lærernes mulighet til å jobbe tett på elevene i form av små elevgrupper og høy lærertetthet gir en god mulighet til at lærerne kan tilrettelegge og justere undervisningen for den enkelte eleven. Samtidig kan det gi lærerne et overskudd til å bedrive en pedagogikk preget av omsorg, som ifølge forskning er hensiktsmessig for elever med angst (Danielsen, et al. 2010; Hopfenbeck, 2014). Samtidig belyser flere av lærerne at tid kan være en utfordrende faktor i deres arbeid, da relasjonsbygging med engstelige elever kan være tidkrevende. Uansett kan lærerne kartlegge og forstå, samt videreformidle viktig informasjon til skolen som elevene skal tilbake til.

5.3 Betydningen av samarbeidspraksis

Samarbeid med kollegaer, foreldre og behandlere i barne- og ungdomspsykiatrien er en vesentlig del av lærernes arbeid med elever som opplever angst. Ifølge Bronfenbrenners bioekologiske forståelsesramme er samarbeidet mellom elevenes ulike mikrosystemer, altså mesosystemet, særlig viktig for elevenes psykiske utvikling (Kvello, 2020, s. 262). Lærerne beskriver tydelig hvordan et kvalitetspreget samarbeid med behandler, som kan være lege eller psykolog, bidrar til å kvalitetssikre arbeidet, samt styrke deres trygghet i rollen som lærer i møte med ungdomselever som opplever angst.

Ifølge Havik (2018, s. 65) kan det være utfordrende å vite hvordan man skal gå frem for å hjelpe elever som preges av angst. Ifølge studiens lærere bidrar jevnlig møter med BUP og foreldre til at lærerne får oppdateringer på elevens helsetilstand. Denne innsikten vil videre være nyttig med tanke på hvor mye lærerne skal utfordre elevene. I tillegg vil det, som lærerne beskriver, bidra til at man kan samkjøre tiltak. Det gode samarbeidet i elevenes mesosystem er en beskyttelsesfaktor for elevene, da helheten bidrar til en bedre forståelse for å forstå elevenes utvikling (Bronfenbrenner, 1979). En slik samarbeidsorientert tilnærming er i tråd med teori som viser til at helse er avhengig av en kontekst som støtter og påvirker helse på alle nivå (Hauge & Mittelmark, 2003). Alle studiens lærere trekker også frem viktigheten av å samarbeide med sine lærerkollegaer og at dette letter både stress, samt styrker opplæringen for den enkelte eleven. Flere av lærerne trekker frem at det kan være lite fremgang, eller tilbakegang, som gjør at de blir usikre på om det de gjør er riktig overfor elevene. Det ser dermed ut til at samarbeidet kan bidra til bedre tilrettelegging for den enkelte eleven, men også til at arbeidsbelastningen blant lærerne blir mindre preget av stress.

Ifølge Kvello (2014) kan elevens utfordringer komme frem i skolen, samtidig som årsaken til elevens utfordringer kan være knyttet til hjemmet. Samarbeidet med BUP og foreldre kan i den sammenheng bidra til at elevens utfordringer blir forstått fra flere perspektiver. For noen av elevene som opplever angst, er det både faktorer i skolen og hjemmet som påvirker elevens utvikling. Mangel på omsorg fra hjemmet er eksempelvis en risikofaktor for elevens psykiske utvikling som videre vil gjøre seg utslag i skolen (Kvello, 2020, s. 271). I den sammenheng kan et annet mikrosystem, for eksempel møtet mellom elev og lærer, kompensere for en svakhet i et annet mikrosystem (Kvello, 2020, s. 248). Dermed er skolen ekstra viktig for de aller mest

sårbare barna, da de kan styrke elevenes psykiske helse - eksempelvis gjennom omsorg og gode mestringserfaringer. Samtidig vil en jevnbyrdig dialog bidra til en mer helhetlig forståelse av eleven. En av lærerne beskriver eksempelvis at samtaler med foreldre etter undervisning er nyttig for å få vite om belastningen ble for stor for elevene. Dersom eleven er veldig sliten etter skolen, kan det være et tegn på at elevene har jobbet hardt for å "holde maska" på skolen. Dette er noe læreren trekker frem i sammenheng med jevnlig dialog med hjemmet. Forskning viser at hyppigere kontakt med foreldre er et hensiktsmessig tiltak for å dempe elevenes angst og at tiltak kun på skolen ikke er nok i seg selv (Nyborg, et al., 2022). En slik tilnærming har gode koblinger mellom de ulike systemene som er rundt elevene, og vil derfor være forebyggende for elevenes evne til å mestre de utfordrende situasjonene. På den andre siden vil det kunne oppstå en økologisk felle dersom samarbeidet og koblingene mellom elevens psykologtimer, hjemmet og skolen ikke er av god kvalitet. I en forlengelse av dette kan det være både hemmende og angstfremkallende for elevene (Ingul, 2014). Derfor vil det som studiens lærere belyser, være avgjørende at kvaliteten på samarbeidet er godt.

Som Bronfenbrenner (1979) påpeker er det viktig at det er et samsvar mellom verdier og praksis - slik at forventningene er like fra alle mikrosystemene rundt eleven. Elevene som går på denne skolen skal tilbake til hjemskolen, og denne overgangen kan være en sårbar situasjon. Koblinger mellom elevenes system og overganger er særlig viktig for elevenes erfaringer og dernest utvikling (Kvello, 2020, s. 266-267). Lærerne trekker frem at elevene ofte trenger en gradvis tilbakeføring til hjemskolen, og at informasjonen og kartleggingen de har gjort må viderefremmes i møter. I denne sammenhengen trekker samtlige av lærerne frem at informasjonen fra Ivas kan være vesentlig informasjon som kan formidles til skolene elevene etter hvert skal tilbake til. Denne viderefremmingen kan sees som en viktig del av elevens mesosystem og overgangen fra denne skolen til elevens hjemskole blir da særlig kritisk. Dersom eleven ikke blir forberedt på hva som kreves for å komme tilbake til sin egen skole, eller dersom det ikke blir tilrettelagt godt nok av apparatet rundt, kan det oppstå en økologisk felle der eleven ikke mestrer overgangen (Kvello, 2020, s. 266). For å mestre overgangen er det vesentlig med god tilrettelegging, i tillegg til at elevene må være forberedt, samt ha forutsetninger for å mestre situasjonen (Kvello, 2020, s. 266). Lærernes vektlegging av å fremme elevenes stemme er dermed viktig for at hjemskolen skal tilrettelegge miljøet rundt eleven på best mulig måte. Samtidig kan det være hensiktsmessig at elevene ved studiens aktuelle skole opplever en skolehverdag som er noe lik den på hjemskolen de skal tilbake til, slik at de er forberedt på overgangen.

Oppsummering av betydningen av samarbeidspraksis

Studios lærere belyser viktigheten av å samarbeide godt med kollegaer, både for å tilpasse undervisningen for den enkelte eleven, men også for å lette sitt eget stress knyttet til arbeidet. Samtidig beskriver de samarbeidet med BUP som en viktig faktor for kvaliteten og tryggheten i deres arbeid med å tilpasse skolehverdagen. Disse utsagnene står i kontrast til at lærere i ordinære skoler ikke opplever å ha nok kompetanse til å hjelpe elevene med angst (Holte, 2018; Hansen, 2021). Lærernes vektlegging av samarbeid er i tråd med tidligere forskning som poengterer viktigheten av å se elevens helhet for å forstå elevens utfordringer (Ingul, 2014). Lærerens mulighet til å utvikle egen kompetanse er en del av elevens makrosystem og er ifølge

Kvillo (2020) en vesentlig faktor for lærernes mulighet for å tilrettelegge for elevene. Dermed kan lærernes vektlegging av samarbeid bidra til en helhetlig og mer kvalitetspreget undervisning for elevene - og dermed være en vesentlig beskyttelsesfaktor for elevenes psykiske helse.

5.4 Betydningen av en mestringsorientert praksis

Mestring er den mest gjennomgående komponenten i lærernes uttalelser angående deres pedagogiske tilrettelegging for elever som opplever angst - både i form av å tilrettelegge for mestring, men også i form av at elevene mangler erfaringer av mestring. Sett i lys av læreplanen vil vektlegging av mestringsforventning være en viktig del av det tverrfaglige temaet livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Antonovsky (2012) vil søkelys på mestring og elevers styrker og ressurser, fremfor sykdom og svakheter, være en viktig faktor for god psykisk helse. I en forlengelse av dette beskriver Antonovsky (2012) hvordan et søkelys på muligheter, ferdigheter og ressurser, fremfor sykdom, problemer og symptomer kan bidra til et mestringsorientert læringsklima. Denne tilnærmingen er også konsistent med forskning som viser at lærernes vektlegging av latente ressurser bidrar til at elevene presterer bedre (Manger & Wormnes, 2015). En slik tilnærming er i tråd med lærernes beskrivelser av egen pedagogisk praksis, da deres fokus er å gi elevene gode mestringsopplevelser, uavhengig av elevenes faglige og sosiale nivå.

Ifølge Bandura (1997, s. 320) er elever med lav mestringsforventning mer sårbare for angst. Lav mestringsforventning er ofte et resultat av få mestringserfaringer og dermed vil lærernes vektlegging av at elevene skal få gode erfaringer faglig og sosialt være vesentlig for å styrke deres tro på å håndtere ulike utfordringer. Studiens lærere vektlegger elevenes nivå, og ikke nødvendigvis hvilket trinn og læreplan de følger, og på den måten streber de etter å gi elevene realistiske forventninger slik at elevene opplever at de utvikler seg gradvis. Denne tilnærmingen står i kontrast til et mer resultatorientert læringsmiljø hvor det blir et skille mellom hvem som mestrer og hvem som ikke mestrer (Blote, et al, 2015). En slik gradvis tilnærming er i tråd med forskning som viser at gradvis utvikling av ferdigheter, i en kombinasjon av å ta del av egen læringsprosess, er nyttig for elevens utvikling (Eccles & Roeser, 2003; Kaplan et al., 2002). Lærerens responsive praksis for den enkelte elev vil dermed kunne styrke elevenes mestringsforventning gjennom gode erfaringer med å mestre skolearbeidet.

Ifølge Flaten (2010, s. 21) er mye stimuli og lite tilpasning to risikofaktorer for at elever utvikler angst. Studiens lærere belyser også at de vurderer elevens totale belastning i livet og dermed hvilke områder elevene skal utfordres på. Eksempelvis belyser en av lærerne at vektlegging av relasjoner til venner kan være viktigere enn å repetere faglig innhold i matematikk eller engelsk. Denne holdningen kan sees som en viktig del av å mestre livet, samt skolens tverrfaglige tema livsmestring og folkehelse. Lærernes fokus på mestring, i form av å ikke utfordre elevene på for mange områder samtidig, viser til en helhetlig forståelse av elevens situasjon som ifølge Bronfenbrenner (1979) kan være en beskyttelsesfaktor for elevenes faglige og sosiale utvikling. Som Ingul (2014) belyser, kan høyt skolefravær komme av at en elev ikke opplever å mestre skolehverdagen. Videre beskriver Øverland og Bru (2016, s. 20) at mange lærere vektlegger teoritunge fag for å prestere på nasjonale og internasjonale tester. Denne tilnærmingen er i kontrast til hvordan studiens lærere tenker

undervisning, da den i mye større grad vil være orientert rundt prestasjoner. En resultatorientert tilnærming vil kunne bidra til at elevene med angst får enda dårligere forutsetninger til å lykkes da flere av lærerne erfarer at elevene har et dårlig forhold til teoretiske fag. I den sammenheng trekker Bronfenbrenner (1979) frem både risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan være forebyggende for elevenes angst. Til tross for at både risiko- og beskyttelsesfaktorene er av genetisk, biologisk, mental og sosial art, så er skolen også en vesentlig faktor - og i den sammenheng har lærerne en mulig påvirkningskraft. Sett i lys av tidligere forskning, samt studiens teoretiske perspektiv, kan lærerens vektlegging av mestring fremfor prestasjoner være angstdempende for elevene. Videre vil elevene erfare at innsats bidrar til mestring - som er en erfaring av at elevene har innflytelse på egen utvikling, altså det å være agent i eget liv (Bandura 1997).

Modellering er ifølge Nyborg (et al, 2022) et hensiktsmessig tiltak i undervisningen for elever som opplever angst. Studiens deltakere trekker også frem å modellere og være konkret i gjennomgangen av oppgaver. De belyser at dette er særlig viktig for elever som har lav mestringsforventning og i mange tilfeller er "lammet" av vonde erfaringer av å mislykkes. En av studiens deltakere trekker også frem det å være et godt forbilde ovenfor elevene, noe som ifølge Bandura (1986, s. 47) også kan bidra til å styrke elevenes mestringsforventning. I tillegg beskriver lærerne hvordan de i stor grad bruker verbal oppmuntring for at elevene skal starte på, samt fullføre oppgaver. Tilnærmingen er en viktig del av det å styrke elevens mestringsforventning til en bestemt oppgave eller situasjon (Bandura, 1986). Samtidig viser forskning at elever som blir oppmuntret til å ta del av sin egen læringsprosess gjennom en gradvis ferdighetsutvikling bidrar til at elevene kan utvikle et positivt syn på læring (Eccles & Roeser, 2003; Kaplan, Middleton, Urdan & Midgley, 2002). Lærerne er tydelig bevisste på sin egen væremåte for at elever med angst skal kunne få tro på å mestre utfordringene de står ovenfor. Videre vil de gode erfaringene kunne bidra til at elevene i større grad ønsker å utfordre seg selv faglig og sosialt. Bandura (1997) belyser nemlig at elever med angst ofte unngår å utfordre seg selv akademisk for å overvinne frykten for angsten som kan oppstå. Lærerne i denne studien poengterer at de ofte må starte lavt ned i vanskegrad, slik at elevene skal oppleve mestring. Tilnærmingen kan være hensiktsmessig sett i lys av at elever med angst er redde for å utfordre seg selv faglig og sosialt, samt at de i mange tilfeller ikke er i en tilstand elevenes kognitive fungering ikke er optimal. Samtidig kan denne tilnærmingen være en forklarende årsak til at elever med angst utfordrer seg mindre akademisk. Elevenes ulike strategier for å unngå angsten bidrar videre til en mangel på mestringserfaringer - som alle studiens lærere er bevisste på. Denne teorien kan være forklarende for hvorfor elevene som informantene har jobbet med har flere gode opplevelser i praktisk- estetiske fag. I tillegg underbygger dette flere av lærernes utsagn om at det er selve skolesituasjonen som trigger elevenes angst. Forskningen støtter oppfatningen av dette fenomenet og indikerer spesielt at prøver, lekser og andre skolerelaterte situasjoner kan være kilder til stress for elevene (Murberg & Bru, 2009; Schraml, 2013, Skaalvik og Federici, 2015). Videre viser forskning at for mange av elevene er prestasjonsangsten til skolearbeidet så høy at de blir ufrivillig skolevegrere (Amundsen og Møller, s.7, 2022). Flere av lærerne i studien trekker frem at elever som opplever angst ikke mestrer å utføre oppgaver eller delta i aktiviteter de selv ønsker å gjøre. Disse erfaringene er i tråd med teorien som belyser at kroppen produserer så mye stresshormoner som vil hemme en persons tilstedeværelse og fungering (Myskja, 2020, s. 145-146). Sett i lys av tidligere forskning, teori og

lærernes erfaring, samt at antall ungdommer som rapporterer om angstproblem er økende, vil en mestringsorientert tilnærming kunne bidra til at flere elever får utnyttet sitt potensial for læring. Dersom mange elever hemmes av å utvikle seg på grunn av lav mestringsforventning, kan det indikere at skolen bør vektlegge gode mestringserfaringer. Videre vil elevene bli mer rustet for å utfordre seg selv både faglig og sosialt, som uansett kan resultere i gode faglige prestasjoner.

Oppsummering av betydningen av mestringsorientert praksis

De intervjuede lærerne vektlegger særlig det å støtte og oppmuntre elevenes tro på egne ferdigheter for å styrke motivasjon og engasjement, samt faglig og sosial utvikling. Denne tilnærmingen gjør lærerne i form av gradvis progresjon fra et helhetlig perspektiv av elevens liv, samt med tilbakemeldinger som bidrar til å bygge positive mestringsforventninger. Elevenes årstrinn og tilhørende kompetansemål er ikke i fokus i lærernes undervisning, noe som kan være en opprettholdende faktor for at elever engstelige elever med lav mestringsforventning ikke ser ut til å utfordre seg selv akademisk. Samtidig gir både forskning og teori en god indikator på at tro på egne ferdigheter og evne til å mestre faglige og sosiale situasjoner er grunnleggende for elevenes utvikling. Dermed vil det som Albert Bandura (1997) belyser som et mestringsorientert læringsklima, bidra til at elevene får styrket sin mestringsforventning, som videre er en forutsetning for at elevene er i en tilstand hvor de ønsker å bli utfordret faglig og sosialt.

6 Oppsummering og avsluttende kommentar

Ved hjelp av tidligere forskning og teori har jeg forsøkt å belyse hvordan lærere tilknyttet barne- og ungdomspsykiatrien beskriver sin pedagogiske praksis i møte med ungdomselever som opplever angst. Lærerne møter en mangfoldig elevgruppe, men et gjennomgående trekk er at mange har lite tro på egne ferdigheter og benytter seg av ulike unngåelsesstrategier for å minske sjansen for et nederlag.

På grunn av elevenes mange ulike uttrykk, unngåelsesstrategier og atferd trekker samtlige av lærerne frem at det ikke finnes en fasit på hvordan de kan støtte elevenes utvikling. Samtidig har jeg gjennom studiens analyse forsøkt å finne gjennomgående trekk som kan beskrive lærernes praksis gjennom et blikk utenfra. Et sentralt funn i studien er at lærerne benytter seg av ulike strategier for å få frem elevenes stemme og i den sammenheng tilpasse undervisningen for den enkelte elev. Lærers fokus på å tilpasse, samt justere undervisningen etter elevenes ulike behov blir gjennom studien beskrevet som en responsiv praksis. Min forståelse og tolkning, er at lærernes responsive praksis bidrar til at elevene får brukt sine latente ressurser - noe som øker sannsynligheten for gode mestringserfaringer. Samtidig belyser lærerne at fleksible rammer, høy lærertetthet og mindre gruppestørrelser er en viktig rammefaktor. Samarbeid med lærerkollegaer og andre faglige instanser blir også trukket frem som en vesentlig faktor for å forstå elevenes helhetlige livssituasjon og har derfor implikasjoner for hvordan lærerne tilrettelegger skolehverdagen. Både vektlegging av mestring og sammenheng i de ulike systemene rundt elevene er ifølge teorien vesentlige faktorer for elevenes psykologiske, faglige og sosiale utvikling (Bandura, 1997; Bronfenbrenner, 1979).

Lærerne erkjenner også dilemmaet med å finne balansen mellom å beskytte engstelige elever i utfordrende situasjoner og å utfordre dem til å utvide sine egne grenser. Ifølge forskning kan angsten opprettholdes dersom elevene skjermes for mye (Øverland og Bru, 2016). Samtidig erfarer lærerne at for store utfordringer kan gjøre seg utslag i skolefravær og at man mister en utviklingsmulighet. Som en av lærerne så godt beskriver: *"Elevene er nesten som et såpestykke, man blir så redde for å miste dem"*. Læreren illustrerer hvor små marginer som kan påvirke elevenes utvikling. Spørsmålet er dermed hvordan denne balansen kan oppnås? I mine øyne er et av studiens unike funn at svaret ikke nødvendigvis bare ligger i lærerens mandat, men også i elevens mandat - der eleven selv sitter med deler av svaret, som en agent i eget liv (Bandura, 1997). Som Bandura (1997) poengterer, så kan ikke lærerne fjerne elevenes angst, men de kan legge til rette for at elevene bygger en tro på å mestre de ulike situasjonene som frembringer angsten. Gjennom vektlegging av elevens stemme, samt gode mestringserfaringer kan elevene få en opplevelse av at deres handlinger har innflytelse på situasjoner som fremkaller angsten.

Videre forskning

Denne studien har tatt for seg lærerens perspektiv i møte med ungdomselever som opplever angst, i en skole som har som mandat å møte elever som er innlagt i barne- og ungdomspsykiatrien. Videre kunne det vært spennende å gjennomføre intervensjonsstudier, der pedagogiske intervensjoner rettet mot ungdomselever med angst blir evaluert i form av å sammenligne elevenes angstnivå, trivsel og akademiske prestasjoner før og etter intervensjonen. En kvalitativ studie fra engstelige elevers

perspektiv ville også vært spennende for å få innsikt i deres erfaringer av hva som har vært viktig for deres skolegang.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning og refleksjon: vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amundsen, M. og Møller, H.(2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*. Vol. 25. Utg. 4. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy - The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Beidel, D. & Turner. (2007). *Shy children, phobic adults. Nature and treatment of social anxiety disorder*. Washington, D. C. American Psychological Association.
- Blote, A. W., Miers, A. C., Heyne, D.A., & Westenberg, P.M. (2015). *Social anxiety and the school environment of adolescents: Development, Manifestation and Intervention Strategies* (s. 151-181). DOI: [10.1007/978-3-319-16703-9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16703-9)
- Bosacki, S. L., Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L., & Hughes, K. (2011). Elementary school teachers' reflections on shy children in the classroom. *Alberta Journal of Educational Research*, 57, 273-287.
- Bowers, T. (2005). The Forgotten "E" in EBD. I. I. P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (red), *Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties*. London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments By Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, London og New Delhi: Sage Publications.
- Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education*, 12(4), 461-479.
- Bru, E. Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016) *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, (M). (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utgave). Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A.G, Wiium, N., Wilhelmsen, B., & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.002>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)

- Eccles, J. C. & Roeser, R. W. (2003). Schools as Developmental Contexts. I G. R. Adams & M. D. Berzonsky (red), *Blackwell Handbook of Adolescence*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Eriksen, M. I., Sletten, M. A., Bakken, A. & Soest, V. T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. (NOVA Rapport 6/2017). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5115>
- Eum, K & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24 (2), 167-178
<https://doi.org/10.1080/10615806.2010.488723>
- Flaten, H. K. (2020). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Kommuneforlaget.
- Gadamer, H., G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (overs.ved, L. Holm-Hansen). Oslo: Bokklubben.
- Gustavson, K., Knudsen, K. A., Nesvåg, R, Knudsen, P. G., Vollset, E. S og Reichborn-Kjennerud, T. (2018). Prevalence and stability of mental disorders among young adults: findings from a longitudinal study. *Bmc Psychiatry* 18(1):65.
<https://doi.org/10.1186/s12888-018-1647-5>
- Hansen, L. V. (2021). *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, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).
- Hauge, H. A. & Mittelmark, M. B. (2003). *Hjelpfremmende arbeid i en brytningstid. Fra mangel til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Hellesnes, J. (2001). Sosial konstruktivisme i vitenskapsteorien. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 18(2), s. 132-149. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU rapport)
<http://hdl.handle.net/11250/280087>
- Holte, K. (2008) *Skolens rolle i forhold til elever med emosjonelle vansker, med vekt på angst og depresjon*. (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger).
- Hopfenbeck, T. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 360-373.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-04>
- Idsøe, C. E. og Øverland, K. (2016) Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (291-294). Oslo: Universitetsforlaget.
- Inglehart, R. F. (2008). Changing values among western publics from 1970 to 2006. *West European Politics*, 31(1-2), 130-146. DOI:[10.1080/01402380701834747](https://doi.org/10.1080/01402380701834747)
- Ingul, J. M. (2014). *Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents: Studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).

- Jacobsen, I. D. og Postholm, M.B., (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L, Urdan, T. & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. I C. Midgley (red). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kjørup, S. (2008). *Humanistiske forskningstraditioner* (Vol. 2). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kleven, A. T. og Hjordemaal, R. F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3. utgave). Fagbokforlaget.
- Koller, J. R., & Bertel, J. M. (2006). Responding to Today's Mental Health Needs of Children, Families and Schools: Revisiting the Preservice Training and Preparation of School-Based Personnel. *Education & Treatment of Children*, 29(2), 197–217
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbogforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon 2017.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2014). Lærevansker hos barn med alvorlige atferdsvansker. I H. Sigmundsson (Red.), *Læringsvansker* (s.23-69). Bergen. Fagbokforlaget.
- Kvello, Ø. (2020). Bronfenbrenners Bioøkologiske modell. I Danielsen, G. A. (Red.) *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver*. (s. 246-272). Gyldendal.
- Lynn, C. J., McKay, M. M. & Atkins, M. S. (2003). School social work: Meeting the mental health needs of students through collaboration with teachers. *Children & Schools*, 25(4), 197-209.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2019). Teachers' understanding of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal*, 45(4), 1295–1311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2009). The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: A prospective study. *Social Psychology of Education*, 12(3), 361-370. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11218-008-9083-x>
- Mykletun, A., Knudsen, A. K. & Mathiesen, K. S (2009). Psykiske lidelser i Norge: et folkehelseperspektiv (Rapport 2009:8). Nasjonalt folkehelseinstitutt.
<https://www.fhi.no/publ/eldre/psykiske-lidelser-i-norge-et-folkeh/>

- Myskja, A. (2020). Mestringsmedisin: Lære å regulere stress og oppmerksomhet. I Myskja, A. og Fikse, C. (Red). *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 141-162). Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2015:8.(2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyborg, G., Mjelve, H., Arnesen, A., Crozier, R. W., Bjørnebekk, G. & Coplan, J. R. (2022). Teachers' strategies for managing shy students' anxiety at school, *Nordic Psychology*. <https://doi.org/10.1080/19012276.2022.2058072>
- Opplæringsloven, 1998. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17- 68) Hentet 23.02.23 fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Reneflot, A., Aarø, E. L., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. og Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utgave). Fagbokforlaget.
- Rubin, K. H., Coplan, J. R. og Bowker, C. J. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*. Vol. 60:141-171 <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachments & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Samdal, O. (2009). Trivsel- og helsefremmende arbeid i skolen. I: L. E. Aarø & K.-I Klepp (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (Vol. 1). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schraml, K. (2013). *Chronic stress among adolescents*. (Doktorgradsavhandling, Stockholm University).
- Skaalvik, E.M. & Federici, R.A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen*. Bedre skole nr.3. (s. 11-15).
- Skirbekk, B. og Kristensen, H. (19. mai, 2019). *Angstlidelser i Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening*. Legeforeningen. <https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-oppsett-etter-inndeling-i-icd-10/angstlidelser/>
- Skogen, J.C., Kjeldsen, A., Knudsen, A.K., Myklestad, I. Nesvåg, R., Reneflot, A. & Major, E. (2014). *Psykisk helse hos barn og unge*. Folkehelse rapport 2014. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.

- Solberg, S., Nyborg, G., Mjelve, H. L., Edwards, A. & Arnesen, A. (2022). Teachers experiences of school-bases support in their work with shy students. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103628>
- Statped (27.april, 2023). *IVAS - informasjons- og kommunikasjonsverktøy*. <https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/ivas---informasjons-og-kommunikasjonsverktoy/>
- Taylor, C. (1971). Interpretation and Sciences og Man. *The Review of Metaphysics*, 25 (1), s. 3-15.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven*. Hentet 1.mai, 2023 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Wendelborg, C. (2015). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen*. Trondheim: NTNU.
- Wezel, C., & Inglehart, R. (2013). Evolution, empowerment and emancipation: How societies ascend the utility ladder of freedoms (No. WP BRP 29/SOC/2013). National Research University Higher School Economics. DOI: [10.2139/ssrn.2373157](https://doi.org/10.2139/ssrn.2373157)
- Øverland, K. og Bru, E. (2016). Angst. I Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (45-65). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vedlegg 3: Innvilget søknad fra NSD

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Intervjuguide – Læreres erfaringer med pedagogisk tilrettelegging for ungdomselever som opplever angst

Bakgrunnsopplysninger

1. Kan du fortelle kort om din utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring?

Elever som opplever angst

1. Kan du fortelle om dine erfaringer med elever som opplever angst?
2. Hvilken form for angst har elevene du har jobbet med hatt?
 1. Diagnostisert eller ikke?
3. Hvordan kommer angsten til uttrykk?
4. Hvordan vil du beskrive elevene du har jobbet med som opplever angst?
 1. Faglig?
 2. Sosialt?
5. Hvordan opplever du at angsten påvirker elevenes læring?
6. Hvordan opplever du å arbeide med denne elevgruppen?

Pedagogisk tilrettelegging

1. Kan du fortelle om hvilke tilpasninger du har gjort for å trygge elever som opplever angst?
2. Kan du fortelle om tiltak du har gjort i møte med elever som opplever angst og hvilke erfaringer har du med disse?
 1. Individuelle
 2. I læringsmiljøet
3. Hvilke arbeidsmetoder fungerer godt i møte med elever som opplever angst?
 1. Fag/metoder?
4. Kan du fortelle om balansegangen mellom å gi utfordringer og det å legge til rette for mestringserfaringer?
5. Hvordan legger du til rette for relasjonsbygging med elever som opplever angst?
 1. Kan du si noe om hva relasjonsbygging betyr i møte med elever som opplever angst?
6. Kan du fortelle om dine tanker om hvordan lærere kan inkludere disse elevene i klassemiljøet?

Lærerrollen

1. Hva mener du er ditt ansvar som lærer i møte med disse elevene?
2. Hvilke egenskaper mener du er viktig hos læreren i møte med elever som opplever angst?
3. Hvilken kunnskap har du dratt nytte av i møte med denne elevgruppen?
 - Hvor har du fått denne kunnskapen?
 - Ønsker du deg mer kompetanse for å støtte denne elevgruppen?
 - Hvilken kompetanse er det du opplever at du skulle ha hatt oppdatering på?

Samarbeid:

1. Kan du fortelle om hva samarbeid og deling av erfaringer med kollegaer har å si for ditt arbeid med elever som opplever angst?
2. Kan du fortelle om hva samarbeid med andre profesjoner som psykolog, barnevern, PPT og foreldre har å si for ditt arbeid med elevene?
 1. Fungerer samarbeidet som regel godt eller er det utfordringer? Utdyp gjerne

Avslutning:

1. Er det noe du ønsker å tilføye, som vi ikke har snakket om, og som er av betydning

Vedlegg 2: Meldeskjema for behandling av personvernopplysninger

09.04.2023, 22:30

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Læreres erfaringer med pedagogisk tilrettelegging for elever som oppl...](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

957790

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Læreres erfaringer med pedagogisk tilrettelegging for elever som opplever angst

Prosjektbeskrivelse

Mitt navn er Camilla Lund, og jeg er året 2022-2023 masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. I min avsluttende masteroppgave har jeg valgt å skrive om lærerens pedagogiske tilrettelegging for elever som opplever angst. Med pedagogisk tilrettelegging menes pedagogiske og spesialpedagogiske grep for å støtte elevenes læring, mestring og utvikling. Prosjektets spørsmål er tilknyttet hvilke erfaringer læreren har i møte med denne elevgruppen, samt spørsmål angående samarbeid med andre profesjoner og foreldre. Videre er formålet å få mer innsikt i hvordan lærere kan tilrettelegge for at elevene skal få en positiv utvikling. Enkeltelever vil ikke være i fokus i dette prosjektet og spørsmålene vil omhandle de generelle erfaringene læreren har. Informantene har taushetsplikt, og må derfor utelate indirekte personopplysninger.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

For å kunne besvare problemstillingen er det nødvendig å bruke navn på lærere ved en aktuell skole for å kunne skille disse fra hverandre i analysen.

Lydopptak benyttes for å kunne transkribere intervjuene i etterkant, slik at ingen informasjon blir utelatt.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Lund , camilun@stud.ntnu.no , tlf: 94806653

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mari-Ann Letnes , mari.ann.letnes@ntnu.no, tlf: 41419295

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Jeg ønsker å intervju 3-4 lærere som har erfaring med pedagogisk tilrettelegging for elever med emosjonelle utfordringer.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Jeg gjør et strategisk utvalg av informanter. Rekruttering av utvalget vil trolig foregå gjennom eget nettverk. Jeg har selv jobbet på en skole med lærere som har erfaring med temaet jeg ønsker å undersøke. Jeg vil dermed høre om rektor på den aktuelle skolen kan ta kontakt med de aktuelle kandidatene.

Alder
30 - 70

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[Intervjuguide Master pdf.pdf](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Samtykkeskjema Masteroppgave .docx](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Den som er registrert kan trekke seg muntlig eller skriftlig via e-post/melding pr telefonen.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Deltakeren kan ta kontakt med student for å få tilsendt det transkriberte intervjuet for å lese over eventuelle misoppfatninger. Den registrerte kan isåfall trekke tilbake eller rette på egne uttalelser.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Private enheter
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Adgangsbegrensning
- Flerfaktorautentisering
- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsløgg
- Opplysningene krypteres under forsendelse
- Opplysningene krypteres under lagring
- Endringslogg

Varighet

Prosjektperiode

01.01.2023 - 25.05.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Vedlegg 3: Innvilget søknad fra NSD

09.04.2023, 22:29

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Læreres erfaringer med pedagogisk tilrettelegging for elever som op...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
957790

Vurderingstype
Automatisk

Dato
28.01.2023

Prosjektittel

Læreres erfaringer med pedagogisk tilrettelegging for elever som opplever angst

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Mari-Ann Letnes

Student

Camilla Lund

Prosjektperiode

01.01.2023 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vil du delta i forskningsprosjektet
“Læreres erfaringer med pedagogisk tilrettelegging for ungdomselever som opplever angst”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer innsikt i læreres erfaringer angående pedagogisk tilrettelegging for elever på ungdomstrinnet som opplever angst. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Camilla Lund, og jeg er året 2022-2023 masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. I min avsluttende masteroppgave har jeg valgt å skrive om lærerens pedagogiske tilrettelegging for elever som opplever angst. Med pedagogisk tilrettelegging menes pedagogiske og spesialpedagogiske grep for å støtte elevenes læring, mestring og utvikling. Prosjektets spørsmål er tilknyttet hvilke erfaringer læreren har i møte med elever som opplever angst, samt spørsmål angående samarbeid med andre profesjoner og foreldre. Videre er formålet å få mer innsikt i hvordan lærere kan tilrettelegge for at elevene skal få en positiv utvikling. Enkeltelever vil ikke være i fokus i dette prosjektet og spørsmålene vil omhandle de generelle erfaringene læreren har. Informantene har taushetsplikt, og må derfor utelate indirekte personopplysninger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Studien har et strategisk utvalg, som innebærer at jeg velger informanter med bakgrunn i kvalifikasjoner og erfaringer som er hensiktsmessige i forhold til prosjektets problemstilling. Totalt ønsker jeg å intervju 3-4 lærere med den aktuelle erfaringen

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi gjennomfører et personlig intervju på ca. 30-45 minutter. Intervjuet blir tatt opp av lydopptaker. Alle informanter vil i utgangspunktet bli stilt de samme spørsmålene, men ulike oppfølgingsspørsmål vil kunne forekomme dersom det er hensiktsmessig.

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 kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved NTNU vil følgende ha tilgang til datamaterialet: Camilla Lund (student) og Mari-Ann Letnes (veileder). I publikasjonen av masteroppgaven vil ikke deltakerne kunne gjenkjennes da navn på skole og deltakere anonymiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i slutten av mai 2023. Etter at prosjektet er avsluttet vil personopplysninger og opptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. **Dine rettigheter**

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

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

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

- Masterstudent: Camilla Lund ved e-post camilun@ntnu.no, eller ved tlf: 94806653
- Prosjektleder: Mari-Ann Letnes ved e-post mari.ann.letnes@ntnu.no, eller ved tlf: 41419295
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen ved e-post thomas.helgesen@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 e-post personverntjenester@nsd.no eller på telefon 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Camilla Lund
Student

Mari-Ann Letnes
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Læreres erfaringer med pedagogisk tilrettelegging for elever som opplever angst*”, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At intervjuet blir tatt opp av lydopptaker

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i slutten av mai 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

