

# BACHELOROPPGAVE

## Angst i skolen

En kvalitativ undersøkelse om læreres refleksjoner rundt angstproblematikk i ungdomsskolen.

## Anxiety in school

A qualitative study of teachers reflections on anxiety problems in secondary school.

**Navn: Oda Maria Nesheim**

GLU 5-10 GUPEL412: Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/ Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Ingvild Bjørkeng Haugen

Innleveringsdato: 03.06.2019

Ord: 9987

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

# ABSTRACT

Below follows a summary of the bachelor thesis; the angle of the study, the method used and its results.

This is a qualitative study of the teacher's thoughts when meeting school children in secondary school with anxiety. During this study I looked into what the tutors find important in keeping children with anxiety secure and included during their school days. Furthermore, measurements to make sure these initiatives were followed up, was also examined. The thesis is based on three oral interviews with teachers who has experienced children with anxiety in their classrooms.

Prior to the interviews, an interview guide with several questions related to the main themes security and including, was prepared. The material obtained from the interviews were then put to words and analysed. From these analyses, three subjects in particular stood out as important for the teachers in this regard. First of all, a close relationship between teacher and student was seen as significant. Both firm limits and structure at school, as well as the student's opportunity to succeed with fellow students was also emphasized. Important measurements in order to achieve these results was first of all to see the student and acknowledge his or her needs. Furthermore, the teachers found frequent and effective communication and a school day that is easily predictable to the student very helpful in order to give the students a sense of control. As a way for them to feel that they can successfully cope at school, the teacher's ability to facilitate and support them was seen as highly important measurements.

Even though the study is based on interviews with three different teachers with different experiences, both them and I see it as important to stress the variety that may occur with different students. A measurement proven very successful for one student may not easily apply to another and it may, therefore, be somewhat difficult to find one single method when working and approaching students with anxiety.

# FORORD

Jeg vil først starte med å si at denne bacheloroppgaven ikke hadde vært mulig uten en rekke personer. Først og fremst vil jeg takke veilederen min Ingvild Bjørkeng Haugen ved Høgskolen på Vestlandet. Tusen takk for at du har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger og støttet meg gjennom denne prosessen. Din tro på arbeidet mitt har vært en stor motivasjon!

Uten informantene mine hadde ikke denne oppgaven vært mulig. Tusen takk for at dere har tatt dere tid i en ellers travel skolehverdag til å være med i dette prosjektet. Takk for at dere delte av erfaringer og opplevelser, og gav meg et innblikk i hvordan hverdagen som lærer er.

Jeg vil også takke Nora Grønås Birkeland og Mona Kristine Stakkestad som har korrekturlest oppgaven min. En stor takk rekkes også til Siri Tungesvik Vestbø som har hjulpet meg med oversetting av sammendraget til engelsk. Helt til slutt vil jeg også takke samboeren min, familie og venner for god støtte og oppmuntring.

Dette har vært en lang og utfordrende prosess med mange oppturer og nedturer, og jeg har lært mye om meg selv i løpet av prosessen. Oppgaven har vært interessant å skrive, og jeg har fått ny kunnskap om hvordan man skal ivareta elever med angst i skolen. Dette er kunnskap jeg vil ta med meg inn yrket som lærer.

# INNHALDSFORTEGNELSE

|   |    |
|---|----|
| <b>BACHELOROPPGAVE</b> .....                      | 1  |
| ABSTRACT.....                                     | 2  |
| FORORD.....                                       | 3  |
| INNHALDSFORTEGNELSE .....                         | 4  |
| <b>1.0 INNLEDNING</b> .....                       | 6  |
| 1.1 ANGST I SKOLEN .....                          | 6  |
| 1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL.....                       | 7  |
| 1.3 AVGRENSNING.....                              | 7  |
| 1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING .....                    | 8  |
| <b>2.0 TEORI</b> .....                            | 9  |
| 2.1 TILPASSET OPPLÆRING OG INKLUDERING .....      | 9  |
| 2.2 Å VÆRE TRYGG.....                             | 10 |
| 2.3 ANGST .....                                   | 11 |
| 2.4 TRYGGHETSADFERD.....                          | 11 |
| 2.5 RELASJONEN LÆRER-ELEV.....                    | 12 |
| 2.6 STRUKTUR OG RAMMER .....                      | 14 |
| 2.7 MESTRING OG TILHØRIGHET.....                  | 14 |
| 2.8 LÆRERENS SAMARBEIDSPARTNERE.....              | 15 |
| 2.9 OPPSUMMERING .....                            | 15 |
| <b>3.0 METODE</b> .....                           | 16 |
| 3.1 KVALITATIV METODE.....                        | 16 |
| 3.2 UTVALG .....                                  | 17 |
| 3.3 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU..... | 17 |
| 3.4 TRANSKRIBERING OG ANALYSE.....                | 18 |
| 3.5 ETISKE ASPEKTER VED KVALITATIV METODE.....    | 19 |
| 3.6 VALIDITET OG RELIABILITET .....               | 20 |

|             |   |           |
|-------------|---|-----------|
| 3.7         | INTERVJU SOM METODE .....   | 21        |
| <b>4.0</b>  | <b>FUNN .....</b>   | <b>23</b> |
| 4.1         | RELASJONEN LÆRER-ELEV .....   | 23        |
| 4.1.1       | Hvorfor er relasjonen mellom lærer og elev viktig? .....                  | 23        |
| 4.1.2       | Hva kan skape en god lærer-elev relasjon? .....                           | 24        |
| 4.1.3       | Hvilke tiltak gjør lærerne for å skape en god relasjon til elevene? ..... | 24        |
| 4.2         | RAMMER OG STRUKTUR I SKOLEHVERDAGEN .....                                 | 25        |
| 4.2.1       | Hvorfor er struktur og rammer i skolehverdagen viktig? .....              | 25        |
| 4.2.2       | Hvilke tiltak gjør lærerne for å gjøre skolehverdagen forutsigbar? .....  | 26        |
| 4.2.3       | Hvorfor gjør lærerne disse tiltakene?.....                                | 27        |
| 4.3         | MESTRING OG TILHØRIGHET.....  | 28        |
| 4.3.1       | Hvorfor er mestring viktig for elever med angstproblematikk? .....        | 28        |
| 4.3.2       | Hvilke tiltak iverksettes for at elevene skal mestre? .....               | 28        |
| 4.3.3       | Mestring og unngåelsesadferd .....  | 29        |
| <b>5.0</b>  | <b>DISKUSJON .....</b>  | <b>31</b> |
| 5.1         | RELASJONEN LÆRER-ELEV.....  | 31        |
| 5.2         | RAMMER OG STRUKTUR I SKOLEHVERDAGEN .....                                 | 32        |
| 5.3         | MESTRING OG TILHØRIGHET.....  | 34        |
| <b>6.0</b>  | <b>AVSLUTNING .....</b>   | <b>36</b> |
| <b>7.0</b>  | <b>LITTERATURLISTE .....</b>  | <b>38</b> |
| <b>8.0</b>  | <b>VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA .....</b>               | <b>41</b> |
| <b>9.0</b>  | <b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE .....</b>                                     | <b>45</b> |
| <b>10.0</b> | <b>VEDLEGG 3: NSD-GODKJENNING .....</b>                                   | <b>48</b> |

# 1.0 INNLEDNING

## 1.1 ANGST I SKOLEN

I denne bacheloroppgaven undersøkes det hvilke refleksjoner lærere har rundt angstproblematikk i ungdomsskolen. Det ble undersøkt hva de mener er viktig for at elever med angst skal føle seg trygge og inkluderte i skolehverdagen. Hvilke tiltak som iverksettes for å oppnå dette er også sentralt i forskningsprosjektet. Angst er blant de vanligste psykiske helseplagene hos barn og unge (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 23). Angstlidelser forekommer på alle alderstrinn, men ifølge rapporten om den psykiske helsen i Norge er det en økt utbredelse blant tenåringer (Reneflot et al., 2018, s. 67). Rapporten viser at forekomsten av angst har vært økende, spesielt i aldersgruppen 15-17 år. Hos gutter har det vært en moderat stigning fra 0,5 % i 2008 til 0,7-0,8 % i 2016. Økningen i antall jenter har vært fra 1 % i 2010 til 2,3 % i 2016 (Reneflot et al., 2018, s. 84). Forekomsten av angst blant gutter og jenter noe ulik, likevel viser rapporten at forekomsten i begge elevgruppene er økende.

Hensikten med forskningsprosjektet er å rette oppmerksomheten mot en elevgruppe som stadig øker i omfang, og som gjerne ikke får den tilretteleggingen de trenger (Bru et al., 2016, s. 23). Angst er en psykisk vanske/sykdom som påvirker eleven og dens fungering i skolen. Hvordan det kommer til uttrykk, hyppigheten av anfall og hvor stort behov eleven har for særegne tiltak, kan være noe ulik. Likevel kan mange ha like reaksjonsmønstre og derfor lignende behov fra læreren og skolen. Ifølge Bru et al. (2016, s. 23) kan sykdommen påvirke elevenes læring og skoleprestasjoner betraktelig. Det er derfor viktig at man har kunnskapen som trengs for å møte elevene der de er og gi dem den hjelpen de trenger for å kunne fungere godt på skolen. Om man ikke gjør dette, kan man risikere at de dropper ut av skolen (Skogen, Smith, Aarø, Siqveland & Øverland, 2018, s. 21).

Elever med angst har et ekstra behov for en trygg og tillitsfull relasjon til læreren (Øverland & Bru, 2016, s. 53). De trenger en tydelig og forutsigbar skolehverdag hvor de er trygge på det som skal skje, samt deres medelever (Øverland & Bru, 2016, s. 54). Som lærer har man en sentral rolle i å identifisere, hjelpe og møte elevene på en god måte (Bru et al., 2016, s. 23). Dette forutsetter blant annet et godt samarbeid med eleven selv, foresatte og andre instanser; slik som helsevesenet (Kreyberg, 2016, s. 271).

## 1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL

Det ble på grunnlag av dette formulert følgende problemstilling for undersøkelsen:

*Hva mener ungdomsskolelærere er viktig for at elever med angst skal være trygge og inkluderte i skolehverdagen, og hvordan tilrettelegger de for at dette blir innfridd?*

På grunn av problemstillingens omfang har jeg gjort en utvelgelse ved å spesifisere meg inn på noen temaer. Disse temaene er valgt da de representerer de viktigste funnene fra intervjuene. Temaene som er sentrale for forskningsprosjektet er derfor relasjonen lærer-elev, mestring og tilhørighet, samt rammer og struktur.

## 1.3 AVGRENSNING

I dette forskningsprosjektet ble det benyttet en kvalitativ metode i form av dybdeintervju. Utvalget består av tre kontaktlærere på ungdomsskolen. Jeg er bevisst at oppgaven er noe vid da den omfatter alle former for angst. En aktuell avgrensning kunne vært å undersøke én spesifikk angstproblematikk, men jeg ser det som akseptabelt å gjøre det på denne måten da ulike typer angst ofte kan overlape hverandre (Reneflot et al., 2018, s. 62). Elevene kan derfor ha like reaksjonsmønstre og utfordringer. For mange lærere kan de samme problemstillingene dukke opp, og måten å tilrettelegge og ivareta elevene kan derfor være relativt likt.

På grunn av oppgavens omfang ble det gjort noen avgrensinger. Jeg valgte å konsentrere meg om lærere på ungdomstrinnet. Det kunne også vært interessant å intervju barneskolelærere, for deretter å sammenligne og se på forskjellene på tvers av alderstrinn. Dette kan være interessant å undersøke ved videre forskning på temaet. Jeg ønsket også at utvalget skulle bestå av lærere *med* erfaring. Det vil si lærere som hadde eller hadde hatt elever med angst og som derfor hadde reflektert, utarbeidet og iverksatt ulike tiltak for dem.

Problemstillingen er begrenset ved at den kun er besvart gjennom intervjuer med informantene. Datasamlingen baserer seg derfor bare på informantenes uttalelser. Jeg kunne også ha observert hva lærerne faktisk gjorde i praksis. På grunn av oppgavens omfang og lite tid, valgte jeg å holde meg til én metode, nemlig intervju. Gjennomgående i oppgaven er det elever med angstproblematikk som beskrives og omtales. Når jeg i oppgaven snakker om elever, er det da denne elevgruppen jeg viser til.

#### **1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING**

I oppgavens første kapittel har jeg satt oppgaven inn i et samfunnsperspektiv. Jeg har gjort rede for oppgavens problemstilling og hvilke avgrensinger som er gjort. I kapittel to presenteres relevant teori som jeg i diskusjonen bruker til å drøfte funnene mine. Kapittel tre omhandler metode. I dette kapittelet begrunnes valget av kvalitativ metode, i form av dybdeintervju. Jeg har beskrevet prosessen i prosjektet, utdypet hvilke valg jeg har tatt og hvilke etiske overveielser jeg har gjort. I oppgavens analysekapittel presenteres ulike funn og uttalelser fra informantene. Disse funnene blir i kapittel fem drøftet og diskutert. I oppgavens siste kapittel oppsummerer jeg oppgavens resultater og funn.



## 2.0 TEORI

Da jeg begynte å undersøke dette temaet oppdaget jeg at det var flere aspekter ved problemstillingen min som kunne diskuteres. Blant annet kunne jeg se på skole-hjem samarbeid, samarbeid med andre instanser, relasjonen til medelever eller andre lignende temaer. Derfor var det også veldig mange aktuelle temaer som kunne tas opp i teoridelen. På grunnlag av dette vil jeg presisere at det er teori tilknyttet de mest sentrale temaene rundt problemstillingen som blir presentert i det følgende kapittelet.

### 2.1 TILPASSET OPPLÆRING OG INKLUDERING

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Ifølge Opplæringsloven (1998, § 1-3) har elevene rett til en opplæring som er tilpasset deres behov og de forutsetningene de har. Målet med tilpasset opplæring er å øke elevenes læringsutbytte, og bidra til at elevene får størst mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette kan man gjøre ved blant annet å variere de pedagogiske arbeidsmetodene, organiseringen av klassen og læringsoppgavene. Som det står beskrevet i Overordnet del av læreplanen gjelder retten til tilpasset opplæring for alle elever, derfor skal tilpasningen i størst mulig grad skje innenfor fellesskapets rammer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). På denne måten ivaretas prinsippet om inkludering.

Inkludering handler om at *alle* elever skal være en del av det ordinære utdanningssystemet, uavhengig av de forutsetningene de har (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 37). Ifølge Lillejord et al. (2013, s. 37) skal alle elever ha like muligheter til å delta både i det sosiale og faglige fellesskapet i skolen. Opplæringen skal være nyttig for alle, og man skal legge til rette for mestring for hver enkelt elev (Lillejord et al., 2013, s. 38). Overland (2015) beskriver inkluderingsbegrepet som viktigheten av «å høre til». Inkludering handler om at hver enkelt elev skal høre til en klasse, samt *føle* tilhørighet til klassen og skolefellesskapet generelt. I skolen betyr det at man er både faglig-, sosialt-, og psykisk inkludert (Overland, 2015). Klarer man å tilpasse opplæring til det mangfoldet som finnes i et klassefellesskap, kan man ivareta prinsippet om en inkluderende skole for *alle* elever.

## 2.2 Å VÆRE TRYGG

I Opplæringsloven (1998, § 9A-2) står det formulert at «elevane har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Elevene har rett til å være, samt føle seg trygg på skolen. For elever med angst kan skolen oppleves som et utrygt sted å være. Det kan skyldes flere årsaker, men for dem kan enkelte situasjoner eller oppgaver skape ubehag og bekymring (Øverland & Bru, 2016. s. 47).

Maslows behovspyramide illustrerer hvilke behov mennesket har og hvilke behov som må være tilfredsstilt for at mennesket skal kunne utvikle seg. Helt på bunn i pyramiden er de basale behovene, slik som nok mat, drikke og søvn (Manger, 2013, s. 142). Når disse er innfridd flytter menneskets behov seg ett steg opp i pyramiden. Allerede her finner vi behovet for trygghet. Mennesket trenger sikkerhet og beskyttelse, samt å føle trygghet i omgivelsene. Dersom dette behovet ikke er ivaretatt, kan det hindre mennesket i å flytte seg videre oppover i pyramiden (Manger, 2013, s. 142). Ifølge Uthus (2017, s. 160) trenger vi at behovet for trygghet er ivaretatt før man kan orientere oss mot andre behov.

Trygghet har nær sammenheng med tilknytningspsykologien. Tilknytning handler om det emosjonelle båndet mellom to personer (Drugli, 2012, s. 21). Å inngå i nære sosiale relasjoner med andre er et sterkt behov i alle mennesker. Som Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016, s. 22) sier er tilknytningspersonen viktig for at barnet skal kunne regulere stress og følelser, samt få anledning til å føle seg trygg. Siden elevene bruker store deler av tiden i hverdagen på skolen, må behovet for en tilknytningsperson møtes både hjemme og i skolen (Drugli, 2012, s. 21). Læreren blir ofte derfor den trygge personen som eleven føler nær tilknytning til. Samtidig spiller også elevenes relasjon til medelevene en viktig rolle for at de skal føle seg trygg (Øverland & Bru, 2016, s. 55). Å være trygg på skolen er sentralt for at elevene skal lære (Brandtzæg et al., 2016, s. 23). Dette bekreftes av Drugli (2012, s.21) som sier at elever som føler trygghet og tilhørighet til læreren og medelevene, samt trives på skolen, vil ha en annen evne til å lære og utvikle seg. Med andre ord har tilknytningen til læreren og medelevene en sentral rolle for trygghetsfølelsen og elevens evne til læring.

## **2.3 ANGST**

Vi mennesker reagerer gjerne med redsel og frykt dersom vi utsettes for truende hendelser eller omgivelser. Dette er en normal måte å reagere på og det gjør oss i stand til å ta riktige valg når krisesituasjoner oppstår. I teorien deler man gjerne disse reaksjonene inn i tre grunnleggende reaksjonsmønstre; angripe, flykte eller fryse fast (Skuterud & Berge, 2015). Når man har angstproblematikk kan man oppleve slike kroppslige reaksjoner i situasjoner hvor man objektivt sett ikke er utsatt for fare (Bru, 2011, s. 19). Dette skyldes ofte bekymringstanker eller katastrofeanker som er irrasjonelle. Likevel leder de gjerne til fysiologiske reaksjoner og symptomer (Øverland & Bru, 2016, s. 47).

For barn og unge er det normalt å ha en viss grad av frykt og engstelse i møte med nye og ukjente ting og/eller opplevelser (Reneflot et al., 2018, s. 62). I de tilfellene hvor barnet har en unormal høy grad av engstelse, sammenlignet med andre barn på samme alder, er det gjerne snakk om angst (Reneflot et al., 2018, s. 62). Det å engste seg fører ofte til mye bekymring. Bekymringen gjør at barnet tenker mye på hva som kan bli vanskelig og vegrer seg til det som skal skje (Flaten, 2015, s. 22). Tankene og reaksjonene som oppstår når man har angstreaksjoner, kan gi en følelse av å miste kontroll. Dette gjør at elevene ofte kan utvikle ulike mestringsstrategier. Slike mestringsstrategier kalles gjerne trygghetsadferd (Øverland og Bru, 2016, s. 47).

## **2.4 TRYGGHETSADFERD**

Angst hos barn og unge kan påvirke deres læring og utvikling, og skape vansker i skolehverdagen. Konsentrasjonsproblemer er en hyppig utfordring, fordi tankene er sentrert rundt bekymringer for ting som kan eller skal skje. Dette kan gjøre det vanskelig og utfordrende å følge med i skolearbeidet, lytte til læreren eller hente frem innlært kunnskap (Øverland & Bru, 2016, s. 49). I skolen er det mange utfordringer som kan skape et visst ubehag, blant annet når man skal løse en utfordrende læringsoppgave eller holde en presentasjon. Når elevene står overfor slike utfordringer har de en tendens til å takle situasjonen ved å unngå den (Øverland

& Bru, 2016, s. 58). De fjerner seg fra situasjonen for å ikke kjenne på de kroppslige reaksjonene som kan oppstå i slike tilfeller. Dette kan ifølge Øverland og Bru (2016, s. 58) skape et mindre ubehag i den aktuelle situasjonen. Likevel «lurer» eleven seg selv, da det på lang sikt øker sjansen for nederlagsopplevelser og redusert selvbilde (Øverland & Bru, 2016, s. 58).

I ungdomsskolealder kan mange etter hvert føle på prestasjonspress og prestasjonskrav på grunn av karakterer og avsluttende fag. Elevene kan oppleve prestasjonskravene som overveldende, noe som kan forsterke allerede eksisterende angstsymptomer (Øverland & Bru, 2016, s. 49). De kan også i slike situasjoner unngå dem for å hindre at angstsymptomer oppstår (Øverland & Bru, 2016, s. 49). En annen mestringsstrategi de gjerne tyr til er å underprestere. Det kan bety at de i læringsoppgaver gjerne velger for vanskelige eller for lette oppgaver (Øverland & Bru, 2016, s. 55). På den måten unngår de å føle på ubehaget som kan oppstå når man blir utfordret i oppgaver tilegnet eget kompetansenivå (Øverland & Bru, 2016, s. 55). Dette skyldes gjerne at de har negative tanker om egen evne til å prestere og til å mestre læringsarbeidet (Øverland & Bru, 2016, s. 53). Likevel mener Øverland & Bru (2016, s. 58) at det er viktig at også elever med angst blir eksponert for situasjoner som kan være ubehagelige og litt skremmende. I slike tilfeller spiller støttende medelever en særlig viktig rolle for at elevene skal takle utfordringene og for at de skal ha troen på at de kan lykkes med læringsoppgaven de står overfor (Øverland & Bru, 2016, s. 55).

## **2.5 RELASJONEN LÆRER-ELEV**

I NOU 2015:2 (2015, s. 172) ble det presisert at relasjonen til lærere spiller en særlig viktig beskyttende rolle for elever med angst. Som Drugli (2012, s. 80) presiserer har elevene et ekstra behov for å bli sett og møtt av læreren. Når elevene er bekymret eller urolig er det utfordrende å konsentrere seg om den aktuelle læringsoppgaven (Drugli, 2012, s. 69). Tanker og krefter konsentrerer seg om det som er vanskelig og skummelt. I de tilfellene er det viktig at læreren *ser* elevene og møter deres behov. Ifølge Drugli (2012, s. 69) trenger elever som har utfordringer på det emosjonelle området, lærere som møter og gir dem nærhet og støtte. For noen kan det være en klem, for andre kan det være en ekstra hilsen eller en liten samtale. Når

elevene blir møtt på det emosjonelle, vil de være i bedre stand til å konsentrere seg om det som skjer i klasserommet og den aktuelle læringsoppgaven (Drugli, 2012, s. 69). Derfor trenger de å kunne lene seg på en trygg og tillitsfull relasjon til læreren, før de eventuelt blir utfordret på det faglige og sosiale (Drugli, 2012, s. 80).

For å skape en trygg relasjon er tillit mellom partene viktig. Som Spurkeland (2012, s. 35) sier kan tillit beskrives som selve bærebjelken i alle relasjoner. For at elevene skal oppleve læreren som tillitsfull, må læreren vise at han eller hun bryr seg om dem, har tro på dem og støtter dem (Drugli, 2012, s. 52). Det er en sentral sammenheng mellom tillit og humor. Humor er nemlig en viktig bidragsyter i etableringen av tillit. Spurkeland (2012, s. 283) beskriver dette forholdet slik: «Det kan se ut som om tillit er hovedbyggeelementet, men at det ikke klarer seg uten støtte av humor». I etableringen av positive relasjoner er humor en viktig komponent for å oppnå tillit.

Særlig tre element trekkes frem i forskning som viktige for at læreren skal kunne danne en god lærer-elev relasjon (Drugli, 2012; Noddings, 2005; Pianta, Hamre & Allen, 2012; Rimm-Kaufmann, 2011, referert i Øverland & Bru, 2016, s. 57). Det første viktige momentet handler om at læreren skal kjenne elevene og støtte dem ved behov. Når læreren har god kjennskap til elevene, kan han eller hun i større grad støtte og tilpasse læringsoppgavene til elevenes forutsetninger og evner, og hjelpe dem i utfordrende faser av læringsarbeidet. Dette er særlig viktig for elever med angst, da de gjerne unngår oppgaver de tror de kan mislykkes med (Øverland & Bru, 2016, s. 57). Læreren må vise varme og aksept. Når læreren er åpen, viser oppriktig interesse, kommuniserer på en respektfull måte og anerkjenner elevene, kan de oppleve relasjonen som nær og trygg. En slik relasjon er nødvendig for at elever med angst skal kunne tørre å ta del i læringsarbeidet (Øverland & Bru, 2016, s. 57). Det siste aspektet dreier seg om at læreren er sensitiv overfor barnets behov og signaler. Det betyr at læreren raskt kan avdekke hva elevene trenger og på den måten respondere og støtte dem på en god måte (Øverland & Bru, 2016, s. 57).

## 2.6 STRUKTUR OG RAMMER

«For de fleste elever er det til stor hjelp at skoledagen har en klar struktur. På den måten vet elevene hva som forventes av dem i ulike situasjoner, noe som i seg selv utløser positiv adferd i elevgruppen» (Drugli, 2012, s. 101). For elever med angst er struktur og rammer i skolehverdagen ekstra viktig. Elevene kan bli engstelige og bekymret dersom de opplever skoledagen som kaotisk og uoversiktlig (Øverland & Bru, 2016, s. 54). Ofte kan de i slike tilfeller bekymre seg for hvilke faglige og sosiale utfordringer de vil møte i løpet av skoledagen. For å unngå innvendig uro og bekymring mener Øverland og Bru (2016, s. 54) at de trenger struktur på skolehverdagen. Det vil si at det er tydelige regler og rutiner elevene skal holde, og at disse blir fulgt nøye av både lærer og medelever. Når elevene vet hva de skal forholde seg til, kan det dempe stress og bekymring. De får da en følelse av forutsigbarhet og kontroll, som kan virke positivt inn på læringsarbeidet og evnen til å lære (Krause & Stryker, 1984 referert i Øverland & Bru, 2016, s. 54). Dette krever tydelige og gode forklaringer fra læreren, gjerne spesifikt på hva eleven skal gjøre i den aktuelle læringsoppgaven og hvordan de kan arbeide med den (Øverland & Bru, 2016, s. 54). En detaljert oversikt og informasjon om de enkelte dagene eller uken er også gode tiltak for å redusere uro og stress, ifølge Øverland og Bru (2016, s. 54).

## 2.7 MESTRING OG TILHØRIGHET

Det å høre til og mestre læringsaktiviteter har sammenheng med opplevelsen av å være inkludert (Uthus, 2017, s. 159). Tilhørighet er et grunnleggende behov hos alle mennesker og kan beskrives som en følelse av å være i positiv emosjonell kontakt med andre (Uthus, 2017, s. 159). Det å føle tilhørighet har nær sammenheng med mestring. Når man opplever å mestre en læringsaktivitet, kan dette bidra til økt opplevelse av tilhørighet. Om man derimot ikke mestrer læringsoppgavene kan man få den motsatte opplevelsen, nemlig følelsen av ensomhet, isolasjon eller utestengning (Uthus, 2017, s. 162). Vi kan med andre ord forstå disse komponentene som gjensidig avhengig av hverandre. Opplever eleven mestring faglig, kan det styrke elevens opplevelse av å høre til. Motsatt kan opplevelsen av tilhørighet være viktig for elevens faglige mestring (Uthus, 2017, s. 162). Ifølge forskning vil elever som opplever å høre til ha større utholdenhet i læringsarbeidet, være mer motivert og yte større innsats, noe som da kan bidra til

økt forutsetning for mestring (Danielsen og Tjomsland, 2013; Furrer og Skinner, 2003; Samdal og Torsheim 2012; Wentzel og Battle mfl. 2010 referert i Uthus, 2017, s.162). Ifølge Uthus (2017, s. 163) vil det derfor være viktig at man i skolen ikke bare legger til rette for det ene eller det andre, men sørger for at elevene opplever både å høre til og å mestre læringsoppgavene. Mestring og tilhørighet kan derfor forstås som to viktige komponenter i inkluderingsarbeidet.

## **2.8 LÆRERENS SAMARBEIDSPARTNERE**

Læreren har en viktig oppgave å identifisere elever med angst, samt hjelpe og tilrettelegge for best mulig fungering for barnet i skolehverdagen. Likevel er ikke læreren alene i dette arbeidet. Å støtte seg på andre instanser og samarbeidspartnere er viktig for å kunne hjelpe elevene best mulig (Kreyberg, 2016, s. 271). Sentrale samarbeidspartnere i denne sammenhengen er helsetjenesten, slik som BUP, barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, eller helsestasjons- og skolehelsetjenesten (Kreyberg, 2016, s. 282).

En annen sentral samarbeidspartner er barnets foresatte. Skolen er lovpålagt å legge til rette for samarbeid med dem (Opplæringslova, 1998, § 20-3). I Formålsparagrafen står det følgende: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Sammen skal de foresatte og læreren hjelpe eleven i hans eller hennes faglige, sosiale og psykiske utvikling. Ifølge Kreyberg (2016, s. 271) er et godt samarbeid med elevens foresatte en viktig brikke for at skolen skal være meningsfull og utviklingsfremmende, også for elever med angst.

## **2.9 OPPSUMMERING**

I dette kapitlet har jeg presentert temaene: relasjonen lærer-elev, struktur og rammer og mestring og tilhørighet. Det var viktig for meg å si noe om de to begrepene jeg bruker i problemstillingen min; trygghet og inkludering. Fordi jeg i problemstillingen min spør etter hvilke tilpasninger lærerne gjør, var det naturlig å si noe om tilpasset opplæring. Hva angst er og hvilken påvirkning det har på elevenes fungering i skolen, har jeg også sagt noe om da jeg mener det er viktig å ha en forståelse av elevenes utfordringer. I neste kapittel gjør jeg rede for metoden som er brukt i forskningsprosjektet.

## 3.0 METODE

I metodekapittelet redegjør jeg kort for hovedforskjellene mellom de samfunnsvitenskapelige metodene, kvalitative- og kvantitative metoder. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming til å svare på problemstilling min, i form av dybdeintervju. I denne delen av oppgaven gjør jeg rede for og begrunner de valgene jeg har tatt i forskningsprosjektet. Jeg trekker frem og drøfter viktige og etiske aspekter ved en slik forskningsmetode.

### 3.1 KVALITATIV METODE

I samfunnsvitenskapelig forskning skiller man mellom kvalitative og kvantitative metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). De kvantitative metodene har som hensikt å gi målbare data i form av for eksempel tall (Dalland, 2017, s. 52). Ved kvalitative metoder samler man inn data som ikke er målbare, men som har som hensikt å gi en dypere innsikt i meninger og opplevelser (Dalland, 2017, s. 52). På grunnlag av dette valgte jeg i min bacheloroppgave en kvalitativ tilnærming til å svare på problemstillingen «Hva **mener** ungdomsskolelærere er viktig for at elever med angst skal være trygge og inkluderte i skolehverdagen, og **hvordan tilrettelegger** de for at dette blir innfridd?».

Det ble gjennomført intervju av tre kontaktlærere. Intervju er den metoden som egner seg best når forskeren ønsker informasjon som omhandler informantenes erfaringer og opplevelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Siden jeg ønsket informasjon om hva lærere mener er viktig, og hvilke tiltak de gjør for å sikre en trygg og inkluderende skolehverdag, var det lærernes erfaringer og opplevelser jeg ønsket informasjon om. Erfaringer og opplevelser kan være utfordrende å tallfeste, derfor var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming, i form av dybdeintervju, til å svare på problemstillingen min.



### **3.2 UTVALG**

Jeg valgte å ha tre informanter i forskningsoppgaven. På grunn av prosjektets omfang og tid, ville et større antall informanter gjøre oppgaven for stor og tidkrevende sett i sammenheng med tiden jeg hadde til rådighet. Dette blir også presisert av Thagaard (2018, s. 59) som sier at utvalgets størrelse begrenses av tid og ressurser.

I forskning med kvalitative metoder omfatter utvalget ofte små grupper eller enkeltpersoner. Disse personene er valgt ut på forhånd, fordi man mener de kan bidra inn i undersøkelsen med en gitt kunnskap eller erfaringer. Denne måten å velge informanter på, kalles et strategisk valg (Dalland, 2017, s. 74). I forskningsprosjektet valgte jeg ut informanter som hadde kunnskap om og erfaringer fra arbeide med elever med angst. Disse lærerne hadde alle en kontaktlærerrolle. Jeg valgte kontaktlærere som informanter, fordi de ofte har tettere tilknytning til elevene, samt at de utarbeider tiltak og sørger for at de tilpasningene som er nødvendig blir iverksatt.

### **3.3 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU**

Jeg gjennomførte semistrukturerte intervju. På forhånd hadde jeg utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 2) som jeg brukte som utgangspunkt i intervjuene. Denne typen intervju gir en større frihet til å velge rekkefølge, tema og spørsmål underveis i intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Jeg var opptatt av at informantene mine skulle oppfatte meg som pålitelig og seriøs, og at jeg hadde oversikt over temaet. Jeg sendte derfor ganske raskt ut informasjonsskrivet (vedlegg 1), samt intervjuguiden til dem. Informantene fikk da god tid til å bestemme seg om de ville delta i forskningsprosjektet og til å forberede seg til intervjuet.

Jeg ønsket at intervjuguiden skulle være et godt grunnlag til å kunne svare på problemstillingen, og gikk derfor grundig til verks i bearbeidingen av den. Jeg hadde i utgangpunktet delt intervjuguiden inn i mange undertemaer, men endte til slutt opp med hovedtemaene trygghet og inkludering. Jeg valgte disse to innfallsvinklene fordi jeg mener de svarer på problemstillingen på en god måte.

I informasjonsskrivet ble det presisert at det var informantenes tanker og erfaringer jeg var på jakt etter. Jeg ønsket å skaffe meg informasjon om hvordan lærerne opplever arbeidet sitt og de erfaringene de har tilegnet seg i arbeid med denne elevgruppen (Dalland, 2012, s. 165). Spørsmålene i intervjuguiden var derfor åpne. På den måten kunne informantene svare med egne ord og utfyllende setninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). For å gjøre analysen lettere, hadde jeg behov for en viss standardisering. Det gjorde jeg ved å gi alle informantene de samme spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Under intervjuene spurte jeg likevel etter utfyllende informasjon og oppfølgingsspørsmål, dersom jeg hadde behov for det. Intervjuene ble tatt opp på lyd ved hjelp av en diktafon.

### **3.4 TRANSKRIBERING OG ANALYSE**

«Å transkribere betyr å transformere, skrifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Når man transkriberer omgjør man den muntlige samtalen mellom to mennesker til en abstrahert og fiksert skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Disse transkripsjonene utgjør den empiriske dataen og er utgangspunktet for analysen. Etter at jeg var ferdig med transkripsjonen, hadde jeg ca. 40 sider med råmateriale. Da hadde jeg skrevet ned hvert eneste ord, inkludert muntlige utsagn. Underveis i transkriberingen noterte jeg ned hvilke tema som ble vektlagt av de ulike informantene. Dette ble starten på analyseprosessen min.

Jeg valgte tematisk analyse som metode i analysen. Tematisk analyse er en metode som brukes for å identifisere, analysere og oppdage mønster (temaer) i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Valget falt på denne metoden da jeg så for meg at denne måten å analysere på ville gjøre det lettere å organisere funnene mine og håndtere dem på en systematisk måte. Det første jeg gjorde var å kode informantenes utsagn etter ulike kategorier og fargekodet etter hvilken informant som sa hva. På denne måten hadde jeg oversikt over utsagnene til hver av informantene. I denne prosessen fjernet jeg også irrelevant informasjon.

Jeg samlet så utsagnene som tilhørte samme kategori i et dokument for å få en ryddig oversikt over dem. På den måten var det også lettere å analysere kategori for kategori. I denne delen dukket det opp flere aktuelle undertemaer. Disse samlet jeg i noen få overordnede temaer. Noen av disse måtte dessverre unngås for de tre hovedtemaene jeg til slutt endte opp med: **relasjonen lærer-elev, rammer og struktur, mestring og tilhørighet**. Valgene falt på disse temaene da de belyser viktige aspekter av problemstillingen og gir et beskrivende bilde av kompleksiteten av denne elevgruppens behov. Jeg har hatt en abduktiv tilnærming til analysen da kategoriene mine delvis ble valgt ut fra teori og delvis fra datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 225).

### 3.5 ETISKE ASPEKTER VED KVALITATIV METODE

Når man skal skrive bachelor er det forskningsetiske prinsipper og retningslinjer man må ivareta. En av disse retningslinjene dreier seg om informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. Alle som deltar i en studie har rett til å bestemme over sin egen deltakelse, ved at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen om det er ønskelig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). I informasjonsskrivet ble dette tydelig informert om. Personer som er med i undersøkelsen skal kunne stole på at forskeren ivaretar taushetsplikten og konfidensialiteten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42). Dette ble overholdt ved at all identifiserbar informasjon ble anonymisert. Den siste retningslinjen går ut på at man som forsker har ansvar for at informantene ikke blir utsatt for belastende og vanskelige spørsmål. Jeg overholdt denne retningslinjen ved å grundig arbeide med spørsmålene i intervjuguiden, samt at jeg fikk intervjuguiden godkjent av veileder.

I forskning samler man inn og behandle personopplysninger. Man må derfor vurdere om prosjektet er meldepliktig eller ikke. Ifølge Datatilsynet (2018) regnes informasjon som samles inn ved lydopptak som personopplysninger. Jeg søkte derfor til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS, om å få forskningsprosjektet godkjent. Prosjektet ble vurdert til godkjent 28.02.19 (Vedlegg 3).

I prosjektet ble taushetsplikten ivaretatt ved at informantene ble anonymisert som Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3. I transkripsjonene brukte jeg forkortningene L1, L2, L3 og I, for intervjuer. Da informantene under intervjuene nevnte identifiserbar informasjon, ble dette fortløpende markert som x. Slik sørget jeg for at all identifiserbar informasjon ble gjort ugjenkjennelig fra første stund. Intervjuene ble tatt opp på lydfil ved hjelp av diktafon. Lydfilene ble lagret på diktafonen til intervjuene var transkribert, deretter slettet. Transkripsjonen ble lagret på datamaskinen min og Dropbox. Etter at oppgaven er levert, blir alt materiale i tilknytning til bacheloroppgaven, med unntak av transkripsjonen slettet både fra datamaskinen og Dropbox. Transkripsjonene skal jeg ta vare på i ett år etter at oppgaven er levert. Dette ble godkjent av NSD og informantene ble informert om dette i informasjonsskrivet. Transkripsjonene er helt anonyme.

Personopplysningsloven krever samtykke fra deltakerne i undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Det vil si at det må sendes ut et samtykkeskriv hvor informantene får nødvendig informasjon om undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Samtykkeskjemaet ble underskrevet av informantene før gjennomføring intervjuet. Før dette fikk de mulighet til å stille meg spørsmål. Samtykkeskjemaene ble så lagret på et eget oppbevaringssted.

### **3.6 VALIDITET OG RELIABILITET**

Når vi forsker må man vurdere oppgavens validitet. Validitet handler om at man virkelig undersøker det man skal undersøke (Thurén, 2009, s. 32). Med andre ord er oppgavens validitet er et uttrykk for hvor godt dataene fra undersøkelsen representerer det man undersøker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). For å sikre god validitet var jeg opptatt av å utforme en intervjuguide som kunne gi meg gode resultater og som faktisk svarte på problemstillingen. I utformingen av intervjuguiden var jeg derfor særlig opptatt av å utforme spørsmål som ville gi meg gode svar og som dekket de mest sentrale delene av problemstillingen. Samtidig var jeg under intervjuene bevisst på å la informantene snakke fritt, og at jeg fulgte opp med oppfølgingsspørsmål for å unngå misforståelser. Likevel er det jeg

som har utformet spørsmålene i intervjuguiden, stilt oppfølgings spørsmål under intervjuene og analysert datamaterialet etterpå. Man kan derfor ikke se bort ifra at prosjektet er påvirket av min forståelse av hva informantene sa og den forkunnskapen jeg har.

Reliabilitet handler om pålitelighet og om målingene vi har gjort er korrekt utført (Thurén, 2009, s. 31). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) forteller reliabiliteten oss i hvilken grad en undersøkelse kan reproduseres med en annen forsker. Med andre ord kan oppgavens reliabilitet være et uttrykk for hvor mye vi kan stole på det vi har funnet ut. Dette har nær tilknytning til transkripsjonen og bearbeidingen av den. Forskeren har en aktiv rolle inn i analyseprosessen og påvirker hvilke temaer som identifiseres, valg av temaer og hvilke temaer som presenteres (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Fordi forskeren har en slik aktiv rolle, er det ikke en selvfølge at andre forskere vil se eller tolke funnene på samme måte. Ved å grundig beskrive prosessen i forskningsprosjektet, har jeg gjort et forsøk på å øke oppgavens reliabilitet. Jeg har også i funndelen prøvd å gi leseren nok informasjon til at han eller hun kan finne mine funn som rimelige. I dette forskningsprosjektet ble det kun brukt intervju som metode. En metodetriangulering med observasjon og dybdeintervju kunne gjerne styrket oppgavens reliabilitet ytterligere.

### **3.7 INTERVJU SOM METODE**

«Kvaliteten på informasjonen som kommer ut av intervjuet, er avhengig av relasjonen mellom intervjuer og informant» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81). I kvalitative intervjuer kan intervjueren påvirke informanten. Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) trekker frem bruken av ledende spørsmål som en sentral påvirkningskilde. Ledende spørsmål har den egenskapen at de kan påvirke det svaret som blir gitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Jeg var under intervjuene bevisst dette og prøvde å formulere åpne spørsmål, og la informanten få fullføre beskrivelsene sine. Men jeg kan ikke utelukke at de svarene jeg fikk fra informantene, kan ha vært påvirket av hva informantene trodde jeg ville høre, eller at mine kroppslige reaksjoner har fungert som en positiv eller negativ forsterker på svarene som ble gitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 202). Med andre ord er intervju en subjektiv forskningsmetode som avhenger av

subjektive inntrykk og mellommenneskelige relasjoner. På grunnlag av dette, og fordi det er få informanter med i undersøkelsen, kan jeg ikke trekke en generell slutning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200). Dette har jeg derfor tatt i betraktning når jeg i det neste kapitlet presenterer mine funn.

## 4.0 FUNN

I denne delen av oppgaven gjøres det rede for sentrale funn i dybdeintervjuene. Funnene blir presentert gjennom emnene: relasjonen lærer-elev, rammer og struktur og mestring og tilhørighet. Under hvert emne har jeg først vist til hvilke refleksjoner lærerne har og hva de mener er viktig for at elever med angst skal føle seg trygge og inkluderte i skolehverdagen. Deretter presenteres tiltak lærerne gjør for å ivareta dette.

### 4.1 RELASJONEN LÆRER-ELEV

#### *4.1.1 Hvorfor er relasjonen mellom lærer og elev viktig?*

Gjennomgående i alle intervjuene ble relasjoner trukket frem som en viktig komponent for at elevene skal ha en trygg og inkluderende skolehverdag. Særlig relasjonen lærer-elev var et tema som til stadighet dukket opp i svarene til informantene. En av informantene begrunnet viktigheten av en trygg lærer-elev relasjon på følgende måte:

L2: Ja, for jeg har snakket litt om det med relasjon, sant. Det at hjemme så har hun, sånn jeg opplever det, spesielt mor som når det virkelig brenner er den personen hun går til og får hjelp og trøst. Det tror jeg er en sånn iboende ting i mennesket, vi må ha en sånn en. Når man har angstproblematikk, så blir det ekstra viktig å ha det på de arenaene du er i.

Informanten beskriver her elevens behov for en trygg voksenperson. Informanten sier at elevene har et ekstra behov for en voksen som er tilstede og behjelpelig når ting oppleves vanskelige. Det kommer også tydelig frem at læreren mener elevene har et større behov for en tett relasjon til en voksen, sammenlignet med andre elever. At de trenger disse tette og trygge relasjonene der de er i hverdagen, både i hjemmet, på skolen og på eventuelle fritidssteder, blir også presisert av informanten. Videre utdyper informant L2 at det er viktig for elevene å etablere en trygg relasjon tidlig i skoleløpet, gjerne før skolestart.

#### *4.1.2 Hva kan skape en god lærer-elev relasjon?*

At eleven hadde tillit til læreren og at læreren var til å stole på, ble beskrevet som en viktig bidragsyter til etablering av en god lærer-elev relasjon, av samtlige informanter. Da jeg spurte hva informantene gjorde for å skape en slik trygg og tillitsfull relasjon til elevene, svarte informant L1 følgende:

L1: Med humor. Altså hensikten er jo da å skape et trygt klassemiljø. Klarer du å skape et klassemiljø der det er lov å drite seg ut. Det er lov å ikke være perfekt. [...]. Og det er og lov å ha angst, psykiske og fysiske tilkortkommenheter.

Her beskriver informanten at det bygges tillitsfulle relasjoner til elevene ved hjelp av humor. Informanten presiserer videre at det ikke bare gjelder mellom læreren og eleven med angstproblematikk, men at det handler om å etablere et stammespråk i klassen basert på humor. Tryggheten etableres når alle i klassen snakker det samme «språket». På denne måten bygget informanten en trygg base for eleven med angst; både til læreren, men også til klassen generelt.

Det var tydelig at flere informanter hadde reflektert rundt betydningen av at elevene ble sett. Ved flere anledninger, i samtlige intervjuer, påpekes viktigheten av å se eleven for å bygge en base av trygghet hos barnet. På spørsmålet mitt om hva det vil si å se elevene ble det å anerkjenne barnets behov, samt vise engasjement for det eleven er interessert i og holder på med utover skoletid, trukket frem som viktige komponenter.

#### *4.1.3 Hvilke tiltak gjør lærerne for å skape en god relasjon til elevene?*

Når jeg videre spør om informantene kan beskrive erfaringer eller eksempler på hva de gjør for å se elevene, utdyper en av informantene følgende:



L1: Det kan være med å belønne gode aktiviteter, altså jeg ser deg og det var et godt svar, og det kan være helt bokstavelig. [...]. Hver gang jeg så hun der, så stoppet jeg og sa «hei» og «kjekt å se deg på skolen i dag». Jeg sa også noe om det vi holder på med, kort, bare ett eller annet på vei som indikerer jeg har sett deg.

Informanten forteller her om en erfaring hvor betydningen av å bli sett var svært avgjørende for at eleven kom på skolen. At læreren vier elevene litt ekstra oppmerksomhet og tar seg tid til samtale, er noe flere av informantene uttrykker som viktig. Det å hilse på eleven, si god morgen, smile og se eleven inn i øynene, samt skape flere små møter gjennom dagen er også gode tiltak for å se eleven, utdypes informantene.

Det er tydelig at flere av informantene vektlegger relasjonen mellom lærer og elev, og at læreren fungerer som den trygge voksne for elevene. For å skape en nær relasjon ble tillit, humor og det å se eleven trukket frem som tre viktige tiltak. I neste delkapittel skal jeg presentere funnene som omhandler rammer og struktur, og betydningen av dette.

## **4.2 RAMMER OG STRUKTUR I SKOLEHVERDAGEN**

### *4.2.1 Hvorfor er struktur og rammer i skolehverdagen viktig?*

Rammer og struktur var to viktige momenter som ble trukket frem i samtlige intervjuer. Informantene er alle enig i at elever med angst har et stort behov for stabilitet og rutiner i skolehverdagen. Dette ble av informant L2 formulert på følgende måte:

L2: Jeg tror at uansett angst så er dette her med å ha jevnlig samtaler, forberede de på ting utenom det vanlige. Det er veldig viktig, og det tror jeg gjelder uansett type angst.

I: Ja, forberedelse på en måte?

L2: Mhm. Hva skjer i dag. Gjerne trinn for trinn, hvordan vi kommer til å løse det, dele opp i faser hvis det er noen ting som er utenom vanlig timeplan. For da unngår man kanskje at angstproblematikken kommer til uttrykk.

Her vektlegger informant L2 forberedelse, og beskriver hvordan de i detalj arbeider for å gjøre skolehverdagen mest mulig forutsigbar for elevene. Ifølge informanten har elevene behov for detaljert informasjon om skoledagen. Det vil si at de gjerne trenger forberedelse på hva som skal skje i hver time, og er det noe som er utenom vanlig timeplan har de gjerne bruk for ytterligere informasjon. Som informant L2 videre utdypet kan brudd i rutiner være utfordrende for elevene. God kommunikasjon, hyppige samtaler og forberedelse ble trukket frem av samtlige informanter som viktige komponenter for å gjøre skolehverdagen forutsigbar, og for å hindre at vanskelige situasjoner for elevene oppstår.

#### *4.2.2 Hvilke tiltak gjør lærerne for å gjøre skolehverdagen forutsigbar?*

Flere tiltak ble nevnt for å gi elevene en viss grad av stabilitet i skolehverdagen. Informant L3 la spesielt vekt på at det å lytte til, kommunisere og respektere eleven var viktige tiltak for å kunne gjøre de tilpasningene eleven hadde behov for. Flere informanter formidlet også at elevene har behov for faste avtaler og oversikt over timeplanen. Dette viser at informantene anerkjenner at elevene har et stort behov for kontroll og oversikt i hverdagen. Informant L2 beskriver behovet for faste avtaler på følgende måte:

L2: Så, utover det så har vi sånn avtale med pauser. At hun når som helst kan ta pause i klasserommet. Det gjør hun gjerne med at hun tegner, eller at hun hører lydbok. Eller at hun får se video. Fordi da jobber hun bedre hvis hun vet at hun skal jobbe i et visst tidsrom, og så ta pause. [...]. Og så har hun noen fag der hun ikke er med klassen.

Her beskriver informant L2 erfaringer med bruk av faste avtaler i klasserommet for å øke elevens arbeidsmengde. Dersom eleven har behov for å lette på det faglige trykket, har hun en stående avtale om å kunne ta pauser og da få tankene over på noe annet. Informanten beskriver at disse avtalene gjør eleven i stand til å jobbe mer effektivt, samt konsentrere seg om den aktuelle arbeidsoppgaven.

#### *4.2.3 Hvorfor gjør lærerne disse tiltakene?*

L2: Det her med pauser og sånn, det er en ting vi har gjort, og det har vært helt nødvendig. Før dette hadde hun angstanfall, så det ble jo pauser. Men nå har vi planlagte pauser. Det er mye bedre. Og så har vi jo fjernet litt av de her plassene på timeplanene som kan være vanskelig. [...]. Så egentlig er hele rammen mer trygg og forutsigbar.

Informant L2 fremhever her viktigheten av avtaler for elevene. Denne eleven hadde også et eget rom som hun kunne gå til ved behov, både når eleven hadde angstanfall, men også som et forebyggende tiltak. Informanten beskriver at eleven hadde hyppigere angstanfall før de faste avtalene og rutinene ble etablert. Både avtaler om pauser, fritak fra fag og karakterer, samt et eget rom kan skape en følelse av forutsigbarhet, slik informanten presiserer. Som informant L2 sa, kan dette gi færre angstanfall. Informanten anerkjenner her at elevene har behov for faste avtaler og rutiner for å kunne oppleve skolehverdagen som forutsigbar og trygg.

Struktur og rammer ble av samtlige informanter beskrevet som en viktig bidragsyter til at elevene opplever skolehverdagen som trygg. Forberedelse og forutsigbarhet var særlig to viktige komponenter som ble vektlagt av lærerne. God kommunikasjon, hyppige samtaler, faste avtaler og oversikt over timeplanen ble nevnt som viktige tiltak for at elevene skulle oppleve skolehverdagen som forutsigbar. I det neste delkapittelet presenteres funnene knyttet til mestring og tilhørighet.

## 4.3 MESTRING OG TILHØRIGHET

### *4.3.1 Hvorfor er mestring viktig for elever med angstproblematikk?*

Å mestre ble trukket frem som en viktig faktor av samtlige informanter. Mestring ble først og fremst nevnt i sammenheng med inkludering, og da gjerne som en viktig bidragsyter til at elevene ble inkludert både i det sosiale og det faglige. Mange av informantene var særlig opptatt av at elevene skulle oppleve å mestre sammen med andre, og at de skulle føle de hadde noe å tilføre i den aktuelle læringsoppgaven. Viktigheten av dette ble av informant L1 beskrevet på følgende måte:

L1: Det å mestre noe har god effekt på angst. Det å mestre noe sammen med andre er balsam for relasjonsskader. [...]. Følelsen av at «jeg faktisk kan noe», det setter spor. Mestring og tillit, og det å oppleve noe i lag tror jeg er ekstremt viktig.

Informant L1 beskriver at det å oppleve mestring kan ha en positiv effekt både på angst, men også på elevens samhandling med andre. Informanten trekker spesielt frem at positive mestringsopplevelser sammen med andre elever har god effekt på elevenes relasjoner og opplevelse av å samhandle. Samme informant utdyper videre at det å mestre sammen med andre kan bidra til mindre isolering.

### *4.3.2 Hvilke tiltak iverksettes for at elevene skal mestre?*

Det er lærerens oppgave å legge forholdene til rette slik at eleven faktisk kan delta og håndtere oppgavene på en god måte, presiserer flere informanter. Informant L3 utdyper dette på følgende måte:

L3: Hvis barnet har en type angst, hvor dette er noe det går an å jobbe med. At barnet for eksempel tåler å bli eksponert i klassen på noe som det er veldig sterk på, så gjør vi det i samarbeid med barnet. Slik at det skal få sine arenaer å skinne på. Det er jo egentlig

det det handler om. At de skal få kjenne på at de eier sin egen historie og har noe å tilføre.

Å spille eleven god er en viktig komponent i tilretteleggingen for mestring. Som informant L3 presiserer er det da viktig å utnytte de ressursene barnet har. På denne måten kan barnet bidra på lik linje med andre elever, samt at han eller hun opplever å ha en like viktig rolle i samarbeidet. Det er, slik flere informanter presiserer, lærerens ansvar å tilrettelegge slik at dette er mulig.

#### *4.3.3 Mestring og unngåelsesadferd*

Samtlige av informantene trekker frem gode mestringsopplevelser i sammenheng med det som gjerne kalles unngåelsesadferd eller trygghetsadferd. Informant L1 utdyper dette på følgende måte:

L1: Det å kunne utfordre seg selv til å gjøre litt mer enn det du trodde du klarte. [...]. Når du er inne i den proksimale sonen, på rett side, så bygges de jo opp. Men det blir jo en bekreftelse når du ikke får det til og kanskje også til og med fordi du gir opp i utgangspunktet. Og det er jo ofte hverdagen for en angstperson.

Informanten forteller at elevene gjerne har en tendens til ikke å utfordre seg selv nok, og at de gjerne gir opp før de i det hele tatt har prøvd. Denne væremåten ble diskutert av flere informanter, og samtlige av informantene viste til ulike erfaringer som kan knyttes til denne adferden. Her viser informant L2 til en slik situasjon:

L2: [...] vi oppdaget etter hvert at når det var noe som var litt ubehagelig så kunne hun komme frem til oss og si at «nå begynner dette å bli vanskelig», og da ville hun gjerne gå før hun egentlig trengte.

Her forteller informant L2 om et eksempel på unngåelsesadferd. Eleven opplever at læringsoppgaven er utfordrende og vanskelig, og vil gjerne unngå den ved å fjerne seg fra situasjonen. Informanten presiser videre at det er viktig at læreren veileder og tilrettelegger slik at eleven kan fortsette med læringsoppgaven. Flere av informantene hadde reflektert rundt denne problematikken og syntes det var utfordrende å vite hvor mye man skulle «presse» elevene. En av informantene utdyper det på følgende måte:

L1: Noen ganger må vi ta bort det faglige trykket, og så er det da veldig ofte en utfordring når du tar vekk det faglige trykket, når slutter angsten og latskapen overtar? [...]. Det handler gjerne om, så mye trykk som nødvendig, men ikke mer enn det.

Informanten beskriver her viktigheten av å utfordre elevene nok, samtidig som man er bevisst elevenes angstproblematikk. Flere informanter er enig i at man må finne balansen mellom det å utfordre nok, samtidig som man ivaretar og verner om eleven.

Samtlige av informantene trakk frem det å mestre sammen med andre som en viktig komponent for inkludering. For at elevene skulle oppleve å mestre ble spesielt lærerens ansvar for å spille eleven god, samt legge til rette for mestring nevnt som to viktige tiltak. Unngåelsesadferd ble omtalt som en kjent adferd av samtlige informanter. For å unngå slik adferd ble lærerens veiledning og tilrettelegging i slike situasjoner, nevnt som viktige tiltak.

## 5.0 DISKUSJON

Her drøftes og diskuteres funnene i kapittel fire opp mot teorien i kapittel to. For å gjøre drøftingsdelen oversiktlig har jeg valgt å dele dette kapittelet inn i de samme underoverskriftene som i funnkapittelet. Jeg drøfter derfor først lærer-elev relasjonen, deretter betydningen av rammer og struktur og til slutt mestring og tilhørighet.

### 5.1 RELASJONEN LÆRER-ELEV

Å være trygg er ifølge Mashlows behovspyramide et av de mest sentrale behovene et menneske har. Dette, inkludert de basale behovene, må være innfridd for at mennesket skal kunne klare å orientere seg mot andre behov (Uthus, 2017, s. 160). Med andre ord er viktigheten av å føle seg beskyttet og trygg i de omgivelsene man omgås i, ekstremt viktig. Øverland & Bru (2016, s. 47) beskriver hvordan elever med angst kan oppleve skolen som et utrygt sted å være, da de kan føle bekymring og ubehag i tilknytning til skolen. For å innfri Opplæringslovens (1998, § 9A-2) «rett til eit trygt og godt skolemiljø» og for at eleven skal kunne ha en faglig og sosial utvikling, må man prioritere elevenes behov for trygghet. Derfor må skolen bidra til og gjøre de nødvendige tiltakene slik at angstsymptomene reduseres og skolen oppleves som et trygt sted å være.

Som informantene presiserer er en av de viktigste komponentene for å gjøre elever med angst trygg i skolen, å danne en tett og nær relasjon til læreren. Relasjonen lærer-elev er derfor helt sentral for denne elevgruppen. Dette behovet kan forstås dersom vi trekker linjer til tilknytningspsykologien. Vi mennesker har fra tidlig alder, behov for å knytte nære sosiale relasjoner til noen få mennesker (Drugli, 2012, s. 21). Det ligger iboene i oss mennesker. Det kan tenkes at når elevene føler uro, stress og bekymring på mange arenaer i livet, vil en slik tilknytning til en voksen være enda mer sentral og nødvendig i deres liv. Dette ble også presisert av informant L2 som beskriver at elever med angst har et ekstra behov for en trygg og nær voksen på de arenaene de er.

I likhet med informantene uttrykker også Spurkeland (2012, s. 35) at tillit er sentralt i relasjonsbyggingen. Han beskriver tillit som selve bærebjelken i alle relasjoner. Der min informant L1 beskriver tillit som noe som bygges ved hjelp av humor, viser Spurkeland (2012, s. 283) til samme tendens. Ifølge han kan vi forstå denne sammenhengen som at tillit er hovedbyggverket, men at dette byggverket trenger støtte av humor (Spurkeland, 2012, s. 283).

På samme måte som informantene, uttrykker også Drugli (2012, s. 80) at elevene har et ekstra behov for å bli sett og møtt av læreren, og at dette er sentralt for at elever med angst skal føle seg trygg. Informantene trekker særlig frem det å vise interesse for elevene utover skolen og anerkjenne deres behov, som viktige tiltak for å se dem. Dette støttes også av tidligere forskning på feltet. Ifølge forskning er det når læreren viser oppriktig interesse, kommuniserer på en respektfull måte og anerkjenner barnet, at eleven kan oppleve relasjonen som nær og trygg (Drugli, 2012; Noddings, 2005; Pianta, Hamre & Allen, 2012; Rimm-Kaufmann, 2011, referert i Øverland & Bru, 2016, s. 57). Informantene beskriver i denne sammenhengen at de gjerne hilser en ekstra gang på eleven og tar seg tid til flere små samtaler gjennom skoledagen. Informant L1 viser også til en erfaring hvor det å hilse på, samt fortelle noe om skoledagen, var essensielt for at eleven følte seg sett og klarte å komme på skolen. Disse tiltakene samsvarer med elevenes behov for lærere som møter og gir dem nærhet og støtte (Drugli, 2012, s. 69).

## **5.2 RAMMER OG STRUKTUR I SKOLEHVERDAGEN**

I forrige kapittel fortalte informantene at elevene har et stort behov for rammer og struktur i skolehverdagen. Øverland og Bru (2016, s. 54) trekker i forbindelse med struktur og rammer frem at en kaotisk og uoversiktlig skolehverdag skaper engstelse og bekymring for elever med angst. Når man er bekymret, er det utfordrende å konsentrere seg om skolearbeidet og det læreren sier, samt å være aktiv i klasserommet (Øverland & Bru, 2016, s. 49). Det kan derfor få konsekvenser for elevenes faglige og sosiale utvikling. Informant L2 sier at man må møte dette behovet ved å ha jevnlig samtaler, gi detaljert informasjon og forberede dem på ting som er utenom det vanlige. Forberedelse og forutsigbarhet er to hyppige begrep som blir trukket frem i denne forbindelsen.



I likhet med mine informanter beskriver også Øverland og Bru (2016, s. 54) at struktur på hverdagen er nødvendig for å redusere elevenes indre uro og bekymring. Informant L2 sier at det er en viss forutsigbarhet i timeplanen, men at elevene gjerne trenger mer utdypende informasjon enn det. De trenger gjerne detaljert informasjon om hva som skal skje i hver time og i hver læringsaktivitet. Informantene beskriver viktigheten av å informere i de tilfellene hvor det skal skje noe som er utenom det vanlige. Dette stemmer også overens med det Øverland og Bru (2016, s. 54) sier om at tydelige og gode forklaringer kan skape forutsigbarhet og kontroll, noe jeg mener denne elevgruppen har et stort behov for, for å føle seg trygg. Øverland og Bru (2016, s. 54) sier at det da gjelder å gi detaljert informasjon og oversikt over de enkelte dagene eller uken, samt beskrive læringsoppgaven eller aktiviteten inngående. På denne måten kan man redusere elevens uro og stress, og hindre at ubehagelige følelser oppstår (Øverland & Bru, 2016, s. 54).

I forbindelse med struktur og rammer i skoledagen spurte jeg informantene om hvilke tiltak de gjør for at skoledagen skal oppleves mest mulig forutsigbar og stabil for elevene. Informant L2 viste i den sammenhengen til viktigheten av avtaler. Å ha faste avtaler i klasserommet og på timeplanen gjør at skoledagen oppleves mer forutsigbar. Samme informant sier videre at en avtale om faste pauser i løpet av skoledagen er essensielt, og at man på den måten unngår at angstanfallene kommer like ofte. Øverland & Bru (2016, s. 54) trekker i forbindelse med faste avtaler frem tydelige regler og rutiner som en viktig faktor for opplevelsen av kontroll. Når elevene har tydelige rutiner og regler de skal forholde seg til, opplever de en større grad av kontroll. Dette sier Øverland og Bru (2016, s. 54) kan ha positive følger for elevens læringsarbeid og evne til læring. På den andre siden kan elevene, når skoledagen ikke føles forutsigbar, bli bekymret for hva som skal eller kan skje (Flatén, 2015, s. 22). Når man er bekymret, oppstår det indre uro og vanskelige følelser. Slike følelser kan være krevende å håndtere og det kan bidra til angst.

### 5.3 MESTRING OG TILHØRIGHET

I teoridelen kom det frem at mestring og tilhørighet har en nær sammenheng, og spiller en sentral rolle i inkludering. Ifølge Uthus (2017, s.162) er det slik at man ved å mestre en aktivitet, får økt opplevelse av å høre til, og om man ikke presterer og mestrer, kan oppleve ensomhet og isolasjon. Slik vil det også vær motsatt. Opplever elevene å høre til, vil de ha større forutsetning for å mestre. I likhet med Uthus (2017, s. 162) sin teori om en gjensidig sammenheng mellom tilhørighet og mestring, trakk også samtlige av informantene frem mestring som en viktig komponent for å bli inkludert. Informant L1 sier at det er viktig for elever med angst å mestre sammen med andre, og at det fungerer som balsam for relasjonsskader. Samme informant sier videre at elevene blir mindre isolert dersom de mestrer i lag med andre. Dette samsvarer med Uthus sin teori. Når elevene opplever å mestre sammen med andre, isoleres de mindre og opplever en større grad av tilhørighet og inkludering.

For at elevene skulle oppleve mestring trakk flere av informantene frem at det var viktig å «spille eleven god». Det vil si at man på den ene siden, må legge til rette for at elevene faktisk kan mestre. Man tilrettelegger slik at de kan løse de læringsoppgavene de får, samt at de kan delta med de ressursene de har. På den andre siden er det slik at elevene har en tendens til å velge læringsoppgaver som enten er for vanskelige eller for lette for dem (Øverland & Bru, 2016, s. 55). Dette gjør de ifølge Øverland og Bru (2016, s. 55) for å dempe eller unngå å føle på angstopplevelsen som kan oppstå når man står overfor oppgaver tilegnet eget kompetansenivå. Man kan derfor risikere at selv om læreren tilrettelegger slik at eleven faktisk kan løse oppgaven, vil de velge oppgaven bort i frykt for å mislykkes eller prøve seg på andre oppgaver over eller under eget kompetansenivå. For å unngå dette er det viktig med lærere som kjenner elevene godt og som kan støtte dem i særlig vanskelige deler av læringsarbeidet (Drugli, 2012; Noddings, 2005; Pianta, Hamre & Allen, 2012; Rimm-Kaufmann, 2011, referert i Øverland & Bru, 2016, s. 57).

I frykt for å føle på angst eller få en angstreaksjon i møte med situasjoner som oppleves utfordrende og vanskelig, kan elevene utvikle ulike mestringsstrategier, slik som unngåelsesadferd (Øverland & Bru, 2016, s. 47). Funnene viser at dette er adferd informantene kjenner igjen og har erfaring med. I likhet med Informant L2 som viser til en hendelse hvor eleven opplever situasjonen som vanskelig og ber om å få gå, sier også Øverland og Bru (2016, s. 58) at elevene har en tendens til å unngå situasjonen dersom den oppleves som utfordrende. Dette kan på den ene siden være gunstig da man gjerne unngår at eleven får angstanfall, fordi eleven slipper å konfronteres med det som er vanskelig. På den andre siden vil dette i lengden ikke være gunstig, da forskning viser at elever med angst som ikke eksponeres for situasjoner som er ubehagelige, har økt sjanse for redusert selvbilde og nederlagsopplevelser (Øverland & Bru, 2016, s. 58). Det gjelder derfor, slik informantene mine presiserer, å finne balansen mellom å utfordre nok og samtidig verne om eleven.

## 6.0 AVSLUTNING

I dette forskningsprosjektet har jeg undersøkt følgende problemstilling: *Hva mener ungdomsskolelærere er viktig for at elever med angst skal være trygge og inkluderte i skolehverdagen, og hvordan tilrettelegger de for at dette blir innfridd?*

Etter analysen var det særlig tre tema som var mest sentrale fra datamaterialet. Det var temaene relasjonen lærer-elev, struktur og rammer, samt mestring og tilhørighet. I funnkapittelet kommer det tydelig frem at lærerne mener elever med angst har ekstra behov for en tett og nær relasjon til læreren, for å oppleve skolehverdagen som trygg. En skole med tydelige rammer og struktur, som gjør skolehverdagen forutsigbar for elevene, skaper også en større grad av trygghet. Å oppleve og mestre sammen med andre, gjør at man føler man har noe å bidra med til fellesskapet. Dette kan gi en følelse av å høre til, derfor legger lærerne vekt på å spille elevene gode slik at de kan mestre de læringsoppgavene de møter.

Selv om funnene i dette forskningsprosjektet viser at lærerne mener elevene har behov for en nær og trygg relasjon til læreren, tydelige rammer og struktur på skolehverdagen, samt å oppleve mestring sammen med andre, trenger ikke nødvendigvis dette å gjelde for alle elever med angst. I likhet med alle andre mennesker er også hver enkelt elev med angstproblematikk et individ med individuelle behov, derfor vil tiltak som gjerne fungerer for en elev, ikke nødvendigvis fungere for en annen. Samtidig vil andre faktorer og påvirkningskilder spille en vesentlig rolle for hvilke tilpasninger eleven behøver. Elevens forutsetninger, dagsform, hva som har hendt før skoledagen starter, er alle ytre og indre faktorer som spiller en sentral rolle for barnets behov og derfor hvilke tiltak som skal iverksettes.

L2: Det er av og til litt dumt å se tilpasningene på forhånd, for da sier du på en måte «sånn er du i dag, da trenger du å jobbe sånn». Men vi vil jo helst bli positivt overrasket. Så vi må tørre å ta den risikoen av og til.

Som informant L2 sier, kan man ikke alltid forutse hvilke behov eleven har og på forhånd planlegge hvilke tilpasninger som må gjøres. Dersom man gjør dette kan det tenkes at man setter eleven i bås og sier «sånn er du». Men slik en kan forstå, er ikke bildet helt svart eller hvitt. Bildet er mer komplekst enn det, og det vil alltid være flere nyanser av fargespekteret.

Funnene i dette forskningsprosjektet er noe sannsynligvis flere lærere vil kunne kjenne seg igjen i, i arbeidet med elever med angst i skolen. Likevel fremhever de tre informantene noe jeg ser meg helt enig i, nemlig at det ikke vil kunne skrives en mal eller oppskrift for hvordan man tilnærmer arbeidet til elever med angst. De har alle individuelle behov og ulikt uttrykk for sin angst, derfor vil arbeidet med elevene være i endring og ha mange ulike fremgangsmåter. Når det er sagt, vil det derfor kunne oppleves trygt for læreren å støtte seg på andres erfaringer og kompetanser, samt et godt samarbeid med eleven selv og hans eller hennes foresatte.

## 7.0 LITTERATURLISTE

- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra – relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Datatilsynet. (2018, 18. juni). Veileder – Lydopptak av samtaler. Hentet fra <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/veiledere/lydopptak/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Flaten, K. (2015). Forebygging og behandling av angst. *Spesialpedagogikk*, 2, 20-25. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2015/spesialpedagogikk-2-2015.pdf>
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271-290). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013.) En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervising og læring* (s. 37-67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 133-166). Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015, 8.september). Tilpasset opplæring- inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Reneflot, A., Aarø, E. L., Aase, H., Kjennerud, R. T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Hentet fra: [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk\\_helse\\_i\\_norge2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf)
- Skogen, J-C., Smith, O. R-F., Aarø, L-E., Siqveland J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Hentet fra [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn\\_og\\_unge\\_psykiske\\_helse\\_forebyggende.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unge_psykiske_helse_forebyggende.pdf)
- Skuterud, A. & Berge, T. (2015, 19.oktober). Hva er angst og angstlidelser? Hentet fra: <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer/videoer-om-psykiske-lidelser/hva-er-angst-og-angstlidelser>
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Uthus, T. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

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



## 8.0 VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet –

*«De engstelige elevene. Hvordan ivareta denne elevgruppen?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt «De engstelige elevene. Hvordan ivareta denne elevgruppen?». I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere arbeider for å tilrettelegge for et trygt og inkluderende skolemiljø for elever med angst. Undersøkelsen gjøres i sammenheng med bacheloroppgaven min i faget pedagogikk, ved Høgskolen på Vestlandet. Hensikten med undersøkelsen er å rette fokuset til en elevgruppe som stadig øker i omfang, og bacheloren har som mål å gi mer innsikt i hvilke erfaringer lærere har i arbeid med elever med angst. Målet med undersøkelsen er derfor å bidra til en større innsikt i og kunnskap om hvordan lærere arbeider for å skape en best mulig skolehverdag for denne elevgruppen, hvor de føler seg inkludert og trygg. Grunnen til at jeg ønsker å ha deg med i undersøkelsen er fordi du er kontaktlærer på ungdomsskole og har erfaring med denne elevgruppen.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet mitt, vil det innebære at du må delta i et intervju. I intervjuet vil det bli stilt åpne spørsmål. Disse ligger vedlagt dette skjemaet, slik at det er mulig for deg å se over og forberede deg om ønskelig. Omfanget av intervjuet vil være på ca. 60 minutter. Vi kan sammen finne ut når det passer best å gjennomføre intervjuet. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak og transkribert. Etter transkripsjonen vil lydopptaket bli slettet. Jeg ønsker i undersøkelsen min å skaffe meg kunnskap om og innsikt i hvilke erfaringer dere kontaktlærere har, derfor vil det kun bli stilt spørsmål som omhandler deres tanker og erfaringer. Med andre ord vil ingen svar bli sett på som riktig eller galt.

#### **Ditt personvern**

I denne undersøkelsen skal det ikke bli samlet inn noen personopplysninger, og all identifiserbar informasjon i intervjuet vil bli anonymisert. Dette vil jeg sørge for ved å bruke fiktive navn og \* (stjerne) i transkripsjonen. Transkripsjonen vil bli lagret på min data og Dropbox. Jeg vil beholde transkripsjonen i ett år etter at oppgaven er levert. Deretter vil all informasjon i tilknytning til denne oppgaven bli slettet, både fra dataen og Dropbox. Det vil kun være jeg og veileder som har tilgang til transkripsjonene frem til oppgaven er ferdigstilt.

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

Prosjektet skal avsluttes 03.06.19. Etter at oppgaven er levert, vil alt materiale med tilknytning til bacheloren, med unntak av transkripsjonen, bli slettet. Alle funn i prosjektet vil bli publisert anonymt, og ingen informasjon vil kunne spores tilbake til deg, klassen eller skolen din.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil si at du når som helst i prosessen, frem til oppgaven skal leveres 03.06.19, kan trekke ditt samtykke tilbake uten å måtte oppgi grunn. Du kan også, om du ønsker, be om at jeg utelater deler av intervjuet. Da skal dette bli gjort uten videre spørsmål. Alle opplysninger om deg vil som sagt bli anonymisert, og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta eller ønsker på et senere tidspunkt å trekke deg fra prosjektet.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket, og prosjektet er derfor godkjent.

### **Dine rettigheter**

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

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

Den eneste identifiserbare opplysningen i dette prosjektet vil være stemmen din fra lydopptaket. Som tidligere presisert vil lydopptaket, straks transkripsjonen er ferdig, bli slettet.

*Ønsker du å vite mer om prosjektet? Eller ønsker du å delta? Da er det bare til å ta kontakt! Hvis du vil være med på undersøkelsen, ber jeg deg om å skrive under på vedlagt samtykkeskjema.*

Min veileder er

Ingvild Bjørkeng Haugen

Stipendiat/ Senter for utdanningsforskning

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett/Høgskolen på Vestlandet/Campus Bergen

+ 47 55 58 59 06 [inbh@hvl.no](mailto:inbh@hvl.no)

### **Med vennlig hilsen**

Oda Maria Nesheim

Bachelorstudent

Avdeling for lærerutdanningen, Høgskolen på Vestlandet avdeling Bergen

+47 99 12 69 45 [odamaria\\_vats@hotmail.com](mailto:odamaria_vats@hotmail.com)

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

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

- Høgskolen på Vestlandet ved Lars Olav Hammer, +47 55 58 58 81,  
Lars.Olav.Hammer@hvl.no
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye. Kontaktinfo: [personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no).  
+47 55 30 10 31.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no))  
eller telefon: 55 58 21 17.

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: «De engstelige elevene. Hvordan ivareta denne elevgruppen?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker derfor til:

- å delta i intervju
- at funn blir presentert og drøftet i oppgaven
- at utdrag fra transkripsjonen kan brukes som direkte sitat i oppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 03.06.19.

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

## 9.0 VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE

### Intervjuguide til prosjektet –

«De engstelige elevene. Hvordan ivareta denne elevgruppen?»

En kvalitativ undersøkelse om hvordan kontaktlærere på ungdomsskolen tilrettelegger for en **trygg** og **inkluderende** skolehverdag for elever med angst.

| Del                   | Spørsmål   | Tid    |
|-----------------------|--|--------|
| Uformell prat         | Først har jeg satt av litt tid til uformell prat.<br>Lydopptakeren settes på etterpå.  |        |
| Innledning            | Jeg vil kort informere om prosjektet mitt og presentere temaet.  | 5 min  |
| Introduksjonsspørsmål | Forekomsten av barn og unge med angst øker stadig og du som lærer har jo hatt/eller har elever med angst.<br>- Hvordan vil du beskrive disse elevene?<br>- Er det noen særtrekk du opplever eller ser går igjen i denne elevgruppen? | 5 min  |
| Overgangsspørsmål     | - Hvordan tenker du at elever med angst kan oppleve trygghet og inkludering i skolen?<br>- Hva mener du er de viktigste tiltakene du kan gjøre for at disse elevene skal føle seg trygg og inkludert i skolehverdagen?               | 5 min  |
| Nøkkelsspørsmål       | <i>Trygghet er viktig for elever med angst.</i><br>- Hva legger du i det?<br>- Hvordan jobber du med å skape trygghet for elever med angst?<br>→ Hvorfor gjør du det på følgende måte og hva tenker du om det du gjør?               | 40 min |

|                           |  |  |
|---------------------------|--|--|
| <p><b>Trygghet</b></p>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tenker du om trygghet i forbindelse med samhandling med medelever?<br/>→ Kan du beskrive tiltak du kan gjøre for at elever skal føle seg trygg i samhandlingen med andre elever?<br/>→ Hvorfor mener du at disse tiltakene vil være gode tiltak?</li> <li>- Hva tenker du om sammenhengen mellom opplevd trygghet og faglig progresjon hos disse elevene?<br/>→ Hvilke tiltak tenker du kan skape trygghet og føre til faglig progresjon og læring hos disse elevene?<br/>→ Hva tenker du om disse tiltakene?</li> </ul>  |  |
| <p><b>Inkludering</b></p> | <p><i>Det å føle seg inkludert og del av et fellesskap er viktig for hvordan man har det.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tenker du om dette i sammenheng med denne elevgruppen?<br/>→ Er det ekstra viktig for disse elevene å bli inkludert? Evt. Hvorfor?<br/>→ Hvordan jobber du for at disse elevene skal være inkludert?</li> <li>- Kan du beskrive noen tiltak du gjør for å inkludere elevene i det sosiale.<br/>→ Hva tenker du om denne måten å gjøre det på?</li> <li>- Kan du beskrive tiltak du gjør for å inkludere elevene i det faglige.<br/>→ Hvorfor gjør du det på denne måten?</li> </ul> <p>Til slutt:</p> |  |

|            |   |       |
|------------|---|-------|
|            | Hva tenker du om sammenhengen mellom opplevd inkludering/følelsen av å være del av et fellesskap og ha venner, og trygghet?   |       |
| Avslutning | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du noen flere tanker rundt hvordan lærere kan tilrettelegge for at elever føler seg trygg og inkludert?</li> <li>- Har du ellers noe mer du ønsker å tilføye?</li> </ul> | 5 min |

## **10.0 VEDLEGG 3: NSD-GODKJENNING**

### **NSD sin vurdering**

#### **Vurdering (1)**

##### **28.02.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.02.2019. Behandlingen kan starte.

Vi vil minne om at lærere er underlagt taushetsplikt og ikke har lov til å dele personopplysninger om elevene, eller komme med opplysninger som kan identifisere dem. Vennligst vær obs på dette under intervjuet og pass på at lærer kun omtaler elever på generelt grunnlag.

#### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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



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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dropbox er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)