

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Jannike Tørstad Hildrum

Å være god nok!

En kvalitativ studie om hvordan skolen arbeider med sosial angst på ungdomstrinnet.

Dato: 18.05.2021

Totalt antall sider: 75

Forord.

Etter snart 8 år med studering innenfor ulike studieretninger er det nå på tide å levere masteroppgaven i tilpassetopplæring. Arbeidet med oppgaven har vært både krevende, men også svært lærerikt. Det har vært en del frustrasjon, mye stress men også mye glede av å sitte sammen med medstudenter. Jeg kan med hånden på hjerte si at dette skal jeg aldri gjøre igjen! Dette året har vært preget av en kombinasjon mellom to studier og 100% jobb som styrer i barnehage med korona som opptar store deler av hverdagen vår. Tiden har ikke helt vært på min side, til å kunne legge den tiden jeg hadde ønsket på masteroppgaven, men jeg har likevel fått til et resultat som jeg nå skal levere fra meg.

Hensikten med oppgaven var å få en større forståelse og en innsikt i hvordan lærerne på ungdomstrinnet arbeider med sosial angst, hvilke erfaringer de besitter og hvordan man kan tilpasse skolehverdagen til elever med sosial angst. Temaet er meget dagsaktuelt og noe som jeg er svært opptatt av. Jeg håper at funnene i denne oppgaven kan engasjere andre til å rette fokuset mot sosial angst, slik at vi kan skape en felles forståelse for hvorfor det er så viktig at man arbeider målrettet mot at ungdommer som sliter med angst kan få et bedre utbytte av opplæringen i dagens skole.

Jeg ønsker først å fremst å rette en stor takk til mine 5 informanter som har delt av sine kunnskaper og erfaringer i en hektisk hverdag. Deres reflekterte svar har dannet grunnlaget for masteroppgaven.

Tusen takk til Emma som har holdt hodet kaldt og stresset nede når tidspresset begynte å melde seg! Uten deg og ditt pågangsmot hadde jeg ikke nådd målstreken i tide.

Sammendrag.

Oppgavens formål er å undersøke hvilke erfaringer lærerne har med sosial angst på ungdomstrinnet og hvordan man kan tilpasse skolehverdagens slik at elevene opplever mestring i hverdagen. Ved å høre lærernes refleksjoner, opplevelser og meninger rundt sosial angst og psykisk helse på ungdomstrinnet har dette dannet et grunnlag for oppgavens resultater, dette har gitt en større forståelse for hvordan man kan tilrettelegge for at elever med sosial angst skal mestre skolehverdagen å få et bedre utbytte av undervisningen.

Problemstillingen for oppgaven ble:

På hvilken måte arbeider lærerne med temaet psykisk helse med fokus på sosial angst på ungdomstrinnet?

Forskningsspørsmålene som skal hjelpe til med å besvare problemstillingen er:

- Hvilken forståelse har lærerne på ungdomstrinnet for elever som utvikler sosial angst?
- Hvilke forebyggende tiltak erfarer lærerne fungerer slik at elever med begynnende sosial angst ikke utvikler seg videre?
- Hvilke utfordringer opplever lærerne det er med oppfølging og tilrettelegging for elevene med sosial angst?

For å finne svar på problemstillingen ble det valgt en kvalitativ forskningsmetode, med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Gjennom de fem intervjuene ble empiri samlet inn fra ulike ungdomsskoler. Teoretisk orientering i studien består av relevant teori rundt angst, tilpasset opplæring knyttet til sosial og emosjonell utvikling, tiltak rundt elevens læringsmiljø og livsmestring.

Funnene i oppgaven viser at lærernes erfaring rundt sosial angst er svært ulike, men alle vektlegger viktigheten i ulike tiltak og et godt samarbeid med aktuelle samarbeidspartnere for å lykkes med arbeidet. Undervisning og opplæring må tilpasses gjennom kartlegging og elevens forutsetninger. For å kunne sette igang tiltak som vil styrke eleven, må det først bygges en trygg relasjon mellom lærer/elev der tillit og forståelse må ha en grunnmur. Uten trygghet vil elevens angst utvikles, eleven vil dermed gå inn i en annen dimensjon der man ikke er mottakelig for læring eller sosial interaksjon. Videre legger lærerne vekt på at det må være et godt samarbeid med hjemmet og andre instanser som arbeider med eleven som PPT, BUP, helsesykepleier og eventuelt miljøterapeuter. Informantene fremhever også viktigheten av å arbeide med et klassemiljø som viser toleranse og forståelse for medelevene.

Abstract.

This master thesis seeks to investigate what experience teachers have toward social anxiety on the secondary level, and how one can adapt schooldays so that pupils can master everyday life. Listening to the teachers' voice through reflection, experience and opinions about social anxiety and psychological health on the secondary level, has set a baseline for this thesis results which in turn has developed a greater understanding of how to facilitate schooldays so that pupils with social anxiety can master schooldays in order to improve the outcome of their learning. The objective for this thesis was:

In what way do teachers work with the theme mental health, focusing on social anxiety on the secondary level?

The research questions which are going to help answer the objective:

- What level of knowledge and understanding do teachers who teach on the secondary level have towards pupils who develop social anxiety?
- What preventive measures do teachers experience as successful so that early signs of social anxiety among pupils don't evolve?
- What challenges do teachers experience towards following-up on and facilitating for pupils with social anxiety?

A qualitative research method was selected to answer the objective for this thesis, with a phenomenology-hermeneutical approach. Through the five interviews empirical data was collected from different secondary level schools. The theoretical orientation in this thesis consists of relevant theory on anxiety, differentiated instruction related to social and emotional development, following up on pupils' learning environment and life skills.

The finds in this thesis show that teachers experience on social anxiety is very different, but they all emphasize the importance of different measures and a good cooperation with relevant partner to succeed. Teaching and training must be adapted through mapping and according to pupils' conditions and premises. In order to facilitate measures to reinforce the pupil, one first has to build a safe and solid teacher – pupil relation, founded on trust and understanding. Without confidence a pupil's anxiety will develop, and the pupil will enter a dimension wherein the pupil is not receptive to learning nor social interaction. Furthermore, teachers emphasize a good and positive corporation with the home and other authorities like the educational and psychological counselling service (PPT), psychiatric services for

children and young people (BUP), the school nurse services and social workers where available in schools. The informants also underline the importance of working towards a classroom environment where pupils offer true tolerance and show genuine appreciation towards and amongst each other.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Abstract.....	iii
1. Innledning.....	1
1.1 Relevans.....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Begrepsavklaringer.....	3
1.4.1 Sosial angst.....	3
1.4.2 Psykisk helse.....	4
1.4.3 Tilpasset opplæring.....	4
1.4.4 Læringsmiljø.....	4
1.5 Oppgavens oppbygging og struktur.....	4
2. Teoretisk utgangspunkt.....	5
2.1 Skolens lovverk.....	5
2.2 Teori og tidligere forskning om angst.....	6
2.2.1 Ulike typer angst.....	7
2.2.2 Sosial angst.....	7
2.2.3 Konsekvenser av sosial angst i skolen.....	9
2.2.4 Tilknytning.....	10
2.3 Relasjon.....	10
2.4 Klasse og læringsmiljø.....	12
2.5 Tilpasset opplæring.....	14
2.6 Samarbeid.....	15

3. Metode.....	16
3.1 Samfunnsvitenskapelig ståsted.....	17
3.2 Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming	17
3.2.1 Hermeneutisk	18
3.2.2 Fenomenologi.....	18
3.3 Kvalitativ metode	19
3.4 Forskningsdesign.....	20
3.5 Metode for datainnsamling.....	21
3.6 Utvalg av informanter	21
3.7 Intervju og intervjugiude	22
3.8 Transkribering og analyse av data.....	23
3.9 Forskningsetiske avklaringer.....	25
3.9.1 Etske betraktninger.....	26
5. Resultat.....	27
5.1 Lærernes forståelse.....	27
5.1.1 Forståelse for begrepene.....	28
5.1.2 Lærernes erfaring og forståelse for sosial angst.....	30
5.2 Elevens læringsmiljø	32
5.2.2 Relasjon lærer – elev	35
5.3 Utfordringer ved oppfølging og tilrettelegging	36
5.3.1 Samarbeid.....	37
6. Drøfting	40
6.1 Erfaring og forståelse for sosial angst.....	40
6.1.1 Forståelse for begrepene sosial angst, tilpasset opplæring og livsmestring.	40
6.1.2 Lærernes erfaring og forståelse for sosial angst.....	42

6.2 Elevens læringsmiljø	45
6.2.1 Relasjon	46
6.3 Oppfølging og tilrettelegging	49
7. Oppsummering	51
7.1 Videre forskning	52
8. Litteratur	53
Vedlegg.	59
Vedlegg 1. Informasjon om forskningsprosjekt.	59
Vedlegg 2. Intervjuguide.	63
Vedlegg 3. Vurdering fra NSD.	66

1. Innledning

Utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet er særlig avgjørende i barne og ungdomsårene. I 2017 ble ny overordnet del fremstilt i lys av grunnopplæringens læreplan. Livsmestring og folkehelse er tverrfaglige tema som er svært dagsaktuell i skolens arbeid med elevenes kompetanse, for å fremme god psykisk og fysisk helse. Dette er emner som skal bli integrert og formidlet der det blir naturlig i skolens fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). I henhold til opplæringsloven (1998) er overordna mål og føringer lagt for den norske skolens drift og hva innholdet i skolen skal være, tilpasset opplæring §1-3 og spesialundervisning §5-1 blir godt forankret i mål og føringer (opplæringslova, 1998). Barn og unge skal lære ulike fag og teorier på skolen, men ut ifra dette skal man også se på deres sosiale læring. I sosialiseringprosessen til barn og unge er skolen en viktig arena (Ogden, 2002). Ved å ikke møte på skolen vil man gå glipp av viktige deler i sosialiseringprosessen, som igjen kan gi fatale konsekvenser for de på kort lang sikt (King & Bernstein, 2001).

1.1 Relevans

I Stortingsmelding nr. 28 (Meld. St 28 (2015-2016), 2016) tar man for seg skolens betydning for å fremme elevenes helse. Regjeringen la fram et ønske om å gjøre lærerplanen mer relevant for fremtiden. Fagene skulle fornyes slik at det gir et bedre grunnlag for forståelse og læring hos elevene. I 2013 ble Ludvigsen utvalget etablert for å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp imot krav til kompetanse i et framtidig samfunns og arbeidsliv. Vurderingen ble presentert i Norges offentlige utredning nr.8 – fremtidens skole (NOU 2015:8) Utvalget vektlegger et bredt kompetansebegrep, dette omfatter både praktiske, kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevens læring. Dette er begreper som skal sees i sammenheng og vurdering i fag. I rapporten til Ludvigsen utvalget blir det trukket ut fire kompetanseområder som er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, utforske og skape, og i å kommunisere, samhandle og delta (NOU 2015:8, s.8). Forskning indikerer på at barn og unge som sliter eller har slitt med skolevegring, vil være avhengig av langvarig psykiatrisk behandling når de blir eldre (Kearney, 2008). Ved å sette livsmestring og psykisk helse på dagsorden kan man forebygge en negativ utvikling av eventuelt skolevegring som konsekvens hos barn med sosial angst.

Alle fire kompetanseområder legger vekt på elevens sosiale og emosjonelle utvikling og læring. Utvalget viser til at samtlige av de fire kompetanseområdene krever etisk vurderingsevne, utholdenhet, gode holdninger til fag, egne forventninger til mestring,

regulering av tanker, vise respekt og hensyn for andre, følelser og handlinger, evne til initiativ og åpenhet for å se ting på nye måter (NOU 2015:8, s.22). Elevens sosiale og emosjonelle utvikling er forankret i alle kompetanseområder, men det er under kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta som har størst vektleggelse på begrepene. Utvalget mente at viktigheten i å kunne kommunisere med andre, samhandle med andre i ulike situasjoner og hvordan man skal være i et felleskap blir svært sentralt i barns utvikling (NOU 2015:8, s.27). For skolen sin del, så skal man arbeide med elevens utvikling av samhandling og deltakelse i fag, og dette skal støttes opp av skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet. I et skolemiljø er det essensielt at man viser respekt for hverandre og ser verdien i å bety noe for andre og tillegg stå opp for andre. Utvalget mente at vis skolen fokuserte på samhandling og deltakelse i fag, så ville den sosiale og emosjonelle kompetansen blir integrert.

Som nevnt tidligere blir livsmestring og folkehelse prioritert som tverrfaglig emner. De tverrfaglige emnene skal bidra til at elevene utvikler kompetanse som fremmer helse og gjør de robuste nok til å håndtere utfordringene som livet vil by på. Stortingsmeldingen viser viktigheten av at elevene deltar i det sosiale og faglige fellesskapet, de skal også tilegne seg kunnskap om hvilken betydning en sunn livsstil har. Forskning viser at sosial angst er den tredje meste hyppige psykiske lidelsen blant barn, ungdom og voksne, en angst som er kronisk, angst for helt dagligdagse situasjoner, som å møte andre mennesker eller å prestere noe (Aune et al., 2012). Livsmestring og tilpasset opplæring blir særlig vektlagt som viktige elementer i Stortingsmelding nr. 28 (Meld. St. 28 (2015.2016) og opplæringsloven (2017 §9 a; 2016 §1-3). Som forskningen viser til så er det mange barn og unge som sliter med psykiske problemer, uten hjelp og behandling kan angstlidelse være relativt vedvarende. For barn og unge med angst, så vil de ha større sjanse for å utvikle større eller andre psykiske lidelser, elever med sosial angst vil være avhengig av stabile relasjoner, trygghet og hjelp. (Headley & Campbell, 2011; Kvale, Havik, Heiervang, Tangen, & Haugland, 2013).

Grunnlaget for oppgaven er å undersøke hvordan skolens arbeid med den nye fagfornyelsen kan hjelpe elever med sosial angst, og hvordan dette kan påvirke elevens læringsutbytte og læringsmiljø.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg ønsker å belyse temaet sosial angst hos barn på ungdomstrinnet, med bakgrunn av at dette er et svært dagsaktuelt tema som jeg synes er spennende å få tilegne meg mer kunnskap rundt.

Bakgrunnen for valg av tema og problemstilling er at sosial angst har blitt et større aktuelt tema, som ofte kommer opp i artikler, blogginnlegg eller reklame. Men hva ligger til grunn for at man kan si at man har sosial angst? Denne forskningen skal ta utgangspunkt i både de med diagnosen sosial angst og de uten. Læreplanverket er svært tydelig på hvordan lærere skal jobbe med livsmestring og hvordan dette kan påvirke elevens utvikling. Jeg sitter med en forforståelse som tilsier at lærerne har noe kunnskap om dette temaet, men ikke tilstrekkelig, og ønsker dermed å vite mer om hvorfor dette ikke har blitt løftet mer opp i skoleverket. Jeg vil også se om dette har blitt mer aktuelt nå ettersom livsmestring og folkehelse har blitt satt på dagorden i overordna del.

1.3 Problemstilling

Problemstilling jeg ønsker å finne svar på er: *På hvilken måte arbeider lærerne med temaet psykisk helse med fokus på sosial angst på ungdomstrinnet?*

Forskningsspørsmålene som skal hjelpe til med å besvare problemstillingen er:

- Hvilken forståelse har lærerne på ungdomstrinnet for elever som utvikler sosial angst?
- Hvilke forebyggende tiltak kan settes inn for å styrke elevens læringsutbytte og læringsmiljø?
- Hvilke utfordringer opplever lærerne det er med oppfølging og tilrettelegging for elevene med sosial angst?

1.4 Begrepsavklaringer

Her vil jeg belyse for begrepene i problemstillingen og redegjøre for hva jeg vektlegger i de ulike begrepene. De tre sentrale begrepene som vil være en gjenganger i oppgaven er sosial angst, psykisk helse og tilpasset opplæring. Oppgaven vil omhandle hvordan lærerne tilpasser opplæringen for elever med sosial angst, her vil også den psykiske helsen ha en stor innvirkning på hvor mottakelig elevene er for læring.

1.4.1 Sosial angst

“Sosial angst er en psykisk lidelse kjennetegnet ved angst for sosiale situasjoner hvor vedkommende blir utsatt for andres blikk. Det er vanlig å skille mellom *generaliserte former* sosial angst, hvor personen sliter med en rekke ulike sosiale situasjoner, og *avgrensede former*, hvor personen har stor angst kun i bestemte situasjoner, som for eksempel for å holde foredrag i arbeidssammenheng” (Malt, U., 2020).

1.4.2 Psykisk helse

“Psykisk helse kan beskrives som en opplevelse av å ha det bra, med muligheter til å virkeliggjøre sine talenter, mestre vanlige belastninger i livet, finne glede i arbeid og aktiviteter samt delta og bidra i samfunnet. Psykisk helse handler slik om vår til enhver tid opplevelse av trivsel. Dette er forhold ved menneskelivet som er i bevegelse gjennom livsløpet, og som varierer med tid og sted, person og relasjon. Det har dermed vist seg vanskelig å bli enige om en definisjon på tvers av kulturer og landegrenser” (Andersen, A., 2018) Hentet fra: https://sml.snl.no/psykisk_helse

1.4.3 Tilpasset opplæring

I utdanningsdirektorater (2016) blir begrepet definert slik: Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet”. I denne oppgaven vil tilpasset opplæring handle om det å kunne variere undervisningen med bruk av ulike metodikk for undervisningsopplegg og vurdering for å kunne øke læringsutbytte og fremme den psykiske helsen (Utdanningsdirektoratet, 2016).

1.4.4 Læringsmiljø.

Jeg har valgt å ta med læringsmiljø som et sentralt begrep, men dette er et begrep som kan inneha ulike betydninger. En vid definisjon på begrepet læringsmiljø vil være alle forhold som påvirker elevens mulighet for læring (Skaalvik, Skaalvik, & Nake, 2007). I oppgaven vil læringsmiljø omhandle lærernes evne til å kunne bygge relasjoner, ledelse og støtte i klasserommet. Dette antas å skape en høy grad av trygghet, noe som elevene med angst er svært avhengig av for å kunne ha en fungerende hverdag på skolen (Wells, 2009). Som lærer har man mange forventninger til elevene og sin egen rolle som yrkesutøver.

1.5 Oppgavens oppbygging og struktur

Her vil jeg redegjøre for oppgavens oppbygging. Oppgaven består av 6 kapitler, med tilhørende underkapitler for å holde oppgaven strukturert og ryddig. I første kapittel har jeg redegjort for valg av problemstilling, forskningsspørsmål, bakgrunn for forskningen og lagt inn begrepsavklaring som vil være viktig for oppgavens helhet. I kapittel to vil jeg utdype begrepene angst og tilpasset opplæring, også her vil det være tilhørende underkapitler med relevant teori som er aktuell for oppgaven. Her vil jeg også trekke fram forskning innenfor

sosial angst. I kapitel tre vil jeg redegjøre for valg av metode og vitenskapligtilnærming. Underkapitlene tar for seg forskningsdesign, intervju som metode, transkribering, analyse, validitet og etiske overveielser knyttet til oppgaven. I kapitel fire blir empirien som er innsamlet ved hjelp av de metodene som er presentert. I kapitel fem vil forskningsfunn drøftes etter oppgavens teoretiske orientering. I kapitel seks vil avslutningen for oppgaven være. Her løfter jeg oppgavens problemstilling og en forklarende oppsummering av oppgavens hovedfunn. Jeg vil også reflektere rundt metodevalg, og eventuelt videre forskning innenfor temaet.

Som avslutning i dokumentet vil litteraturliste og eventuelle vedlegg som forespørsel om deltagelse i prosjektet, intervjugiude og vurdering fra NSD være.

2. Teoretisk utgangspunkt

I dette kapitelet vil jeg presentere relevant teori for forskningsoppgaven. Teorien vil omhandle temaer som angst og tilpasset opplæring. I underkapitlene vil det være utdypende temaer som relasjon, tilknytning, psykisk helse, sosial og emosjonell utvikling, livsmestring og motivasjon for læring. Senere vil denne teorien bli brukt i drøfting opp imot den innsamlede empirien.

2.1 Skolens lovverk

Stortingsmelding nr. 28 (Meld. St 28 (2015-2016), 2016) viser til skolens betydning for å fremme elevenes helse. I formålsparagrafen er det nedfelt at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Folkehelse og livsmestring er to temaer som har fått en større prioritering i læreplanverket. Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livstil har stor betydning for elevens utvikling. Livsmestring kan ses på både i et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. For den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd blir det sosiale fellesskapet og støtte svært viktig (Meld. St 28 (2015-2016), 2016). For skolen vil det være naturlig å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet, elevens psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing (Ibid). I opplæringsloven (1998) legger man vekt på elevens rett til et godt skolemiljø, alle elever har rett til et godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Elevene har også rett i å delta i planlegging og gjennomføring av arbeidet for et trygt og godt skolemiljø, de har rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov (Opplæringsloven, 1998. §9).

“Folkehelse og livsmeistring som tverrfagleg tema i skolen skal gi elevane kompetanse som fremjar god psykisk helse og fysisk helse, og som gir høve til å ta ansvarlege livsval. I barne- og ungdomsåra er utvikling av eit positivt sjølbilete og ein trygg identitet særleg avgjerande. Eit samfunn som legg til rette for gode helseval hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsa. Livsmeistring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påverke faktorar som har betydning for meistring av eige liv. Temaet skal bidra til at elevane lærer å handtere medgang og motgang og personlege og praktiske utfordringar på ein best mogleg måte” (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.2 Teori og tidligere forskning om angst

I utgangspunktet er angst en normal beskyttelses-reaksjon mot farer, men angst kan også sees på som nyttig (Willems, Creswell, & Røen, 2010). Mennesker opplever en tid til annen en slags frykt, denne frykten har i oppgave å beskytte mennesket mot farer. Fryktrespons vil være helt normalt, men når den normale hverdagslige fryktresponsen ikke blir skrudd av, men er konstant tilstede vil vi bevege oss over i en angsttilstand (Flaten, 2010). Man kan definere angst som en «falsk alarm» som tolker en reell fare uten at dette vil være tilfellet (Haugland, 2011). For å kunne definere om et barn har angstproblemer må man se på antall symptomer, alvorlighetsgrad og varighet samt barnets utviklingsstadium (Haugland, 2011). Det finnes ulike definisjoner på angst, folkehelseinstituttet defineres slik: En angstlidelse kjennetegnes ved at barnet viser engstelse som er atypisk for alderen, oppleves skremmende intenst og påvirker barnets funksjon hjemme, på skolen og/eller blant venner (Tambs, 2013).

Opplevelsen av angst kan være intenst og skremmende og vil deretter påvirke barnets fungering, eksempler på dette kan være at man trekker seg bort fra situasjonen, blir urolige eller utagerer. For barn og unge med angst, så vil følelsen av utilstrekkelighet og mangel på kontroll være en del av hverdagen. Selv om faren er helt urealistisk så vil denne følelsen være til stede. Man kan si at normal angst kan utvikle seg til en lidelse gjennom unngåelses-atferd (Haugland, 2011). I løpet av livet vil alle kjenne på en eller annen form for angst, det kan være noe som man gruet seg til men greid å komme seg igjennom selv om man syntes det var skummelt. Med bakgrunn av at alle vet noe om hvordan angst kan føles, kan dette lett bli bagatellisert. Man overser at angsten vil for noen være en overveldende følelse som er tilstede til en hver tid. Som en selvbeskyttende reaksjon blir unngåelse brukt, formålet er da å unngå å møte sin frykt. Barn som holder seg borte fra ting, aktiviteter og omgivelser der ubehaget kan oppstå opplever å kjenne seg fornøyd, positiv og glad. Denne unngåelsesatferden vil resultere

i at barnet ikke vil lære seg strategier for å mestre angsten (Flaten, 2010). Når unnavvikelses- og vedlikeholds atferd blir benyttet vil angsten bli opprettholdt, og vil da bli problematisk i elevens daglige fungering (Kvale et al., 2013). Man kan betegne angsten som en innagerende tilstand eller en innagerende atferd. For barn som opplever angsten, og da særlig den sosiale angsten vil kjenne at det gjør dem handlingslammet. De blir ute av stand til å si eller gjøre noe, mange vil stivne og avvente til situasjonen endrer seg. Ulike symptomer på angst vil variere, man trenger ikke reagere likt selv om andre barn har samme problematikk (Flaten, 2010).

2.2.1 Ulike typer angst

Folkehelseinstituttet definerer hovedtypene av angstlidelser slik: generalisert angstlidelse, panikk lidelse, fobier, tvangslidelser og posttraumatisk stresslidelse (Folkehelseinstituttet, 2013). Å definere hvilken type angst et barn har kan være vanskelig, en kartlegging og videre utredning vil gi et grunnlag for hvilken angst som er fremtredende. Noen angst typer kan være avgrensede og knyttet til barnets utviklingstrinn, angsten er ikke en statisk tilstand, den vil forandre seg etter barnets utvikling, erfaring og situasjon (Flaten, 2010).

Når barnet er i en tilstand der man kjenner på redsel store deler av tiden, blir angsten definert som generalisert angst. Å kjenne på uro uten spesifikke grunner der angsten ikke er knyttet til verken spesifikke gjenstander eller situasjoner. Barn som har generalisert angst bruker mye energi på å fokusere på det som kan gå galt eller innebærer fare, videre har de problemer med å kontrollere bekymringene (Atkinson & Hornby, 2002), og de kan betegnes som kronisk bekymret og engstelig (Haugen & Børresen, 2008). Å gå kronisk bekymret eller i spenning vil kunne medføre store problemer med barnas konsentrasjon, det kan gi irritasjon, søvnproblemer og utmattelse, og kan videre medføre fysiske utslag som svimmelhet, hodepine, muskelspenninger og skjelvninger (Folkehelseinstituttet, 2013). Angst kan aktiviseres av helt konkrete objekter eller situasjoner (Haugen, 2019). Går man inn i den sosiokulturelle teorien så fokuseres det på forskjeller mellom samfunn, det kan være forskjeller i normer, ulik grad av stress i miljøet og lignende. Av denne betydningen så vil barn som vokser opp i samfunn med negative sosiale forandringer, politisk undertrykking og krig, ha større sjanse for å utvikle en angst lidelse enn de som vokser opp i stabile land (Ibid).

2.2.2 Sosial angst

Det vil være vanskelig å sette en konkret definisjon på sosial angst, men som oftest blir den definert som en sterk og vedvarende frykt for en situasjon som enten er av prestasjonsmessig

eller sosial karakter (Svirsky et al., 2011). Av barn og unge så har ca. 5% en så sterk sosial angst at det kan begrense livsutfoldelsen i betydelig grad (Berg, 2012). Ved å delta i sammenkomster sammen med andre vil angsten blir sterkere, den kan også bli forverret i perioder med belastninger og ytre stress. Går man inn i kjernen til sosial angst så handler det om redselen for å bli evaluert og satt i fokus for andres oppmerksomhet. Ved å havne i sentrum vil barnet oppleve sterkt ubehag, og frykten for å bli avvist og negativt bedømt øker. Symptomer på sosial angst kan være svetting, hjertebank, rødming, urolig mage, kvalme og munntørrhet. En vanlig strategi hos mennesker med angst er unngåelses atferd, dette blir ofte benyttet, som igjen kan gjøre at den sosiale angsten blir opprettholdt og kan virke forsterkende (Kvale et al., 2013; Svirsky & Thulin, 2011).

Ved pubertets alder ca. 11-14år opptrer vanligvis sosial angst, uten behandling kan den gi et kronisk forløp (Kvale et al., 2013). Det vil ikke være lett å oppdage sosial angst, ungdommer gjør en innom innsats med å skjule det. Kjentegn ved barn med sosial angst kan være stillhet og pliktoppfyllelse, de vil gjerne prøve å oppfylle alle krav som blir stilt, og det siste de vil er å lage trøbbel for andre. I hvilken grad angsten blir utløst i de ulike situasjonene vil variere, noen ganger så kan man se endring på hvilke personer barnet har rundt seg, noen kan dempe barnets engstelse, for noen kan det ta lang tid før barnet opplever dem som trygge (Flaten, 2010). Alle mennesker ønsker å fremstå som positiv i andres øyne, for et barn med sosial angst er ikke dette mindre viktig, men det er desto vanskeligere å få følelsen av å faktisk klare det. Sosial angst kan være med å påvirke barnets evne til å kunne observere lek eller andre aktiviteter som andre barn har satt igang. Om angsten blir for stor vil ikke barnet klare å ta innover seg opplevelsene på en god nok måte. Responsen kan være å "fryse", de kommer seg ikke utav situasjonen og deltar passivt. Ved å befinne seg i en ny situasjon kan angsten bli så overveldende at barnet ikke får med seg noe av det som skjer rundt han eller henne. For å kunne legge merke til sosial angst hos barn må man ha god nok kjennskap til barnet, kjenne mimikken og kroppsspråket i situasjoner der barnet opplever trygghet (Ibid).

Sosial angst identifiseres ved at man vurderer atferd i ulike situasjoner man vet er utfordrende for barn, dette kan være eksempel som det å be om hjelp, si ifra om noe man ønsker seg, eller det å gi beskjed når noe oppleves som ubehagelig. Det er viktig å fremheve at det ikke er alle sosiale situasjoner som utløser angst, dette kan være svært situasjonsbetinget. Situasjonen kan være påvirket av hvem barnet har rundt seg, og hvilken relasjon barnet har til personen. Om situasjonen oppleves som utrygt kan det være utløsende at det er personer rundt barnet som

man ikke kjenner seg trygg på, men det kan også handle om antall, hos noen blir angsten større om det er mange personer tilstede (Flaten, 2010).

2.2.3 Konsekvenser av sosial angst i skolen

Det vil være en stor sannsynlighet for at lærere vil få kontakt med elever som har ulike symptomer på angst. Opplevelsen av skolehverdagen til disse elevene vil bli påvirket av lærerens kunnskap og kompetanse. Det vil være svært viktig at læreren klarer å se symptomene på angst og inneha en kompetanse på hvordan man skal tilrettelegge skolehverdagen slik at angsten blir hemmet og utvikling blir fremmet. Læreren må ha kunnskap om hva de negative følgene av angstproblemer kan gi, dette kan være lavere selvtillit, somatiske plager, søvnvansker, unngåelse som problemløsning og bekymringer for endringer og skolepresentasjoner (Haugland, 2011). I en skolesammenheng kan det være utfordringer med fremføring foran klassen, inngå relasjoner til andre klassekamerater, delta i fysiske aktiviteter, svare på spørsmål i plenum og ha store bekymringer for hva som skjer i skolehverdagen. Forskning viser at elever med angstlidelser har ofte dårlige akademiske prestasjoner, store vansker med læring og skolearbeid (Mychailyszyn, Mendez, & Kendall, 2010). Angst har en negativ påvirkning på læring, den vil mobilisere tre reaksjonsmåter som kamp, flukt eller total passivitet (Skårderud, Stänicke, Haugsgjerd, & Engell, 2010).

Nordanger et al., (2011) legger fram at ved angst slår den evolusjonsutviklede overlevelselsesfunksjonen i hjernen inn. Det vil si at i hippocampus der læring og hukommelse ligger vil bli redusert og forbindelsen til prefrontal cortex der resonering foregår blir svekket (Nordanger et al., 2011). Når det limbiske systemet altså emosjonshjernen er mest aktivert, vil det føre til at evnen til læring, hukommelse, planlegging og organisering blir svekket. Det vil dermed bli en utfordring for elever med angst der man skal organisere og strukturere arbeidet og huske hva man har lært (Ibid). Elever med angst vil bruke lengre tid på å komme igang eller vegrer seg på grunn av redselen for å mislykkes er så høy (Bru, 2011). Barn med angst prøver ofte å unngå situasjoner med bakgrunn for redsel, de vegrer seg for å bli eksponert for det de er redde for. I slike situasjoner handler vegringen om redsel for å mislykkes, det handler ikke om mangel på interesse og motivasjon (Bru, 2011).

Elever med sosial angst kan oppleves som sky og tilbaketrukket (Flaten, 2010). Barn vil ofte forholde seg passive til både barn og voksne, mange vil slite med å etablere relasjoner. I skolen vil det være mange læringssituasjoner der man skal samarbeide sammen med medelevene. For barn med sosial angst vil dette oppleves som vanskelig og i verstefall

truende. Barna vil bruke unngåelsesstrategi til å unngå sosiale situasjoner og situasjoner som inneholder samarbeid. Redselen for å mislykkes blir dominerende og man setter urealistiske krav til seg selv som vanskeliggjør samarbeid med medelevene. Et negativt resultat av å trekke seg unna er at de ikke får den nødvendige sosiale tilhørigheten til fellesskapet. Skinner et al., (1997) legger frem at bekymring for manglende tilhørighet kan hemme læring. Å kjenne tilhørighet til fellesskapet, oppleve at man er en del av gruppen kan bedre den psykiske helsen, øke motivasjonen og gi en følelse av tilfredshet, videre vil man oppleve at man blir likt og verdsatt (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.2.4 Tilknytning

Tilknytning er affektiv forbindelse som en person danner i samhandling med en annen bestemt person, slik at de kan være forent over avstand og tid. Et lite barn kan ha et tilknytningsforhold til mer enn én person, men ikke til mange. Trygg tilknytning vil være ledsaget av positive følelser, innebærer ofte det samme som et kjærlighetsforhold. Forskeren Bowlby hevdet at tilknytningen utgjør et atferds system. Dette systemet skal sørge for motivasjonen og kontrollen er forbundet med en gruppe atferdsmønstre som årsaksmessig er relatert til hverandre (Brandtzæg, Smith & Torsteinson. 2014). Også elever i skolen har behov for en trygghet i relasjon til læreren, de har behov for å bli sett, bli forstått og den hjelpen de trenger når det er behov for det. Dette er ikke noe som oppstår av seg selv, dette krever at læreren og eleven tilbringer tid sammen og at læreren tar del av elevens liv slik at eleven kan bli betydningsfull for dem. Dette setter visse krav til læreren som må være bevisst og bruke de potensielle øyeblikkene og situasjonene som oppstår til å tilbringe tid sammen med elevene sine (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

2.3 Relasjon

“Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker” (Spurkeland, 2011).

Spurkeland fremhever at lærer-elev relasjonen er selve kjernerelasjonen i skolens virksomhet. Ved å ha tillitsfulle relasjoner skaper man det beste utgangspunktet for effektiv læring (Spurkeland, 2011). Skolen har et stort ansvar for elevens opplæring, elevens trygghet og læring er avhengig av tilgjengelige voksne gjennom hele oppveksten. Lærerne skal ikke bare ta ansvar for selve undervisningen, men også for omsorg og kvaliteten på relasjonene.

“Skole skal også støtte elvens identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen” (NOU 2015:8 side 76).

Brandtzæg m.fl viser viktigheten av å ha lærere som man husker senere. De aller fleste av oss kan huske å ha hatt lærere som var nysgjerrige på oss, og ideene våre, de viste entusiasme og ekte interesse for oss. Det å huske de øyeblikkene der man følte at man plutselig ble smartere, man blomstret over å ha mestret noe som man ikke trodde man kunne klare. Selv om man husker det som er bra, vil man også komme på de lærerne som gjorde at man ble engstelig og hadde lite tro på seg selv. Noen ganger var det kanskje tryggest å ikke si noen ting. (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

Elever med sosial angst kan ha store utfordringer med å inngå og etablere gode relasjoner til lærerne (Murray & Murray, 2004; Rudasill & Rimm-Kaufmann, 2009). Forskning viser at elever med psykiske vansker har lettere for å utvikle negative relasjoner til lærer som har lite nærhet og kan skape konflikter. (Drugli et al., 2011). Kanskje er ikke elever med sosial angst villig eller i stand til å være i en relasjon, her har lærerne betydelig viktig oppgave med å jobbe aktivt for å utvikle en positiv relasjon mellom lærer – elev. Forskning viser til at lærerne opplever det som vanskelig å utfordrende i det å etablere relasjoner og opprettholde kontakt med elever som trekker seg tilbake (Lund, 2012). Lærer og elev relasjonen er asymmetrisk, det vil være læreren som har det fulle ansvaret med på å etablere relasjon og opprettholde den slik at den fungerer (Drugli, 2012). Det stilles profesjonelle krav til lærerens evne til å kunne kommunisere og bevissthet rundt ansvaret man tar på seg (Ibid). Lærerens oppgave blir å rette fokuset mot seg selv i relasjonen, man må også ha en evne til å reflektere over seg selv i lærerrollen og som menneske. Ved negative relasjoner må lærerens se hva relasjonen mangler å tilføre dette. Pianta (1999) mener at man skal jobbe systematisk med relasjonsbygging, dette kan gi læreren et utgangspunkt til å komme i elevens posisjon. En lærer kan være en beskyttelsesfaktor for elever med sosial angst, den gode relasjonen kan kompensere for elevens belastninger. Man kan si at en god lærer-elev relasjon kan være med på å redusere negative konsekvenser som elevene med angst kan oppleve i skolehverdagen (Pianta, 1999). Som lærer skal man skape et optimalt læringsmiljø som innebærer å hjelpe hver enkelt til å vokse, og forstå hver enkelt elevs sår og utfordringer. Alene vil ikke elevene klare å komme over alle hindre, men sammen med deg som lærer kan de klare det, her er det viktig å framheve at dette ikke er en teknikk, det er en innstilling eller en holdning som du har (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

Man kan se på læreryrke som en relasjonsprofesjon, i dette ligger det at lærere skal samarbeide med og ha relasjoner til kolleger, til ledelse på skolen, til barns foreldre, eventuelle hjelpeapparater utenfor skolen og ikke minst til elevene. I tilpasset opplæring skal all pedagogisk virksomhet rette oppmerksomheten mot barnet som lærer og skal lære. Lærerne må lære å kjenne barnet godt i sitt daglige virke for å kunne støtte og hjelpe vedkommende i den videre utviklingen (Bjørnsrud & Nilsen, 2011). I det norske klasserommet blir kommunikasjon, samspill og dialog det som karakteriserer virksomheten i rommet. Undervisningen blir tilrettelagt av lærerne med tanke på nettopp dette. Dette gjøres for at læreren skal kunne bygge gode relasjoner med elevene. Klasserommet må være tilpasset slik at muligheten for dialog kan oppstå i undervisningen (Bjørnsrud & Nilsen, 2011).

Lev Vygotskij fremhever at læreren må kjenne barnets aktuelle utviklingsnivå slik at læreren kan støtte eleven i den nærmeste utviklingssonen. Innenfor dette perspektivet kan operasjonaliseringen av sosial kompetanse i ferdighetsdimensjonene empati, samarbeid, selvhverdelse, selvkontroll og ansvarlighet være et nyttig redskap for læreren. Læreren kan observere og vurdere hva eleven mestrer, og hva han eller hun ikke mestrer av ferdighetsdimensjonene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Innenfor den sosiokulturelle teorien er man opptatt av at den kulturen som barnet lever i er med på å bestemme både hva og hvordan barnet lærer om verden. Den nærmeste utviklingssonen er med på å definere det stoffet eller det nivået som undervisningen bør konsentrere seg om. Vygotskij (1978) illustrerer den nærmeste utviklingssonen med å peke på det eleven, i samarbeid med voksne, gjennom samtale og imitasjon, er i stand til å gjøre ting som han eller hun ikke kan gjøre på egen hånd. En fin definisjon på dette er: det eleven ikke kan gjøre med assistanse i dag, kan eleven gjøre alene i morgen. En alternativ måte å beskrive tilpasset opplæring på er å bruke den nærmeste utviklingssonen, når man skal velge oppgaver, innhold og vanskelighetsgrad må man se på elevens utviklingsnivå og tilpasset undervisningen etter dette. Dette kan bidra til at elevene stadig har noe å strekke seg etter og blir da i stadig utvikling. Dette stiller noen krav til at læreren må være veiledende og støttende i elevenes aktivitet. Det som blir viktig her er at veiledningen og støtten bidrar til at eleven selv finner løsningen ved at de får tilstrekkelig med hint, forklaringer, korrigeringer og oppmuntringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.4 Klasse og læringsmiljø

I denne oppgaven vil fokuset være på hvordan lærerne tilpasser læringsmiljøet og hvilke individuelle tiltak som kan dempe angsten. Gjennom å tilpasse for et trygt læringsmiljø og gode relasjoner kan læreren være med å påvirke elevenes utvikling (Doll, Zucker, & Brehm,

2004: Pianta, 1999). Drugli (2012), fremhever at elevenes utvikling må forstås som et samspill mellom eleven og læreren, man skal legge vekt på relasjonen. Elever med angst har de samme behov som elever flest når det gjelder tiltak i læringsmiljøet, men de har behov for mer av det (Drugli, 2012). Man kan dele tiltakene i to deler, tiltak i læringsmiljøet der målet er å skape et godt psykososialt miljø og individuelle tiltak som legger vekt på å redusere angsten hos eleven. Tiltakene i læringsmiljøet kan omhandle tiltak som utøves i klassen, de handler om ulike typer støtte, klasseledelse og relasjonsbygging, mens de individuelle vil legge vekt på mestringssituasjoner, øve på det som er utfordrende og dialog om det angstens påvirkning i forhold til tanker og følelser. Forskning viser til at støtte bidrar til å øke evnen vår til å takle utfordringer (Bru, 2011; Pianta, 1999; Lazarus et al., 2006). Elever med angst vil være avhengig av å bli sett og bekreftet av læreren, er det en god relasjon der eleven opplever den voksne som betydningsfull vil muligheten for å bli motstandsdyktig styrket (Doll et al., 2004). Om læreren gir støtte til eleven eller ikke vil være med på å påvirke om eleven søker hjelp i utfordrende situasjoner, støtte fra lærer kan bidra til at eleven får hjelp til å overvinne frykt og redsel, det vil også gjøre de mindre sårbare i forhold til nederlag og stress (Skinner & Wellborn, 1997).

Læringsmiljø blir definert som "de samlende psykososiale, kulturelle, relasjonelle og fysiske faktorer som har betydning for læring, helse og trivsel" (Bø & Helle, 2014, s.178).

Læringsmiljøet blir med andre ord alle faktorer som innebærer å skape læring. En tydelig klasseleder vil være avgjørende for at en lærer skal kunne gi elevene et godt sosialt og faglig læringsmiljø. Nordahl (2012) vektlegger at en lærer skal være en leder i klasserommet, der man tar ansvar for alt som foregår i klasserommet (Nordahl, 2012). En klasseleder skal være en tydelig leder som tar ansvar når det trengs, man må ha tydelige forventninger og løse situasjoner fortløpende når de dukker opp. I følge Nordahl (2012) vil god ledelse handle om at elevene blir sett, hørt og respektert og at de får opplevelsen av å være selvstendige mennesker. Bergkaset et al., (2009) fremhever at elever som utvikler en dårlig relasjon til en lærer vil ha en større tendens til å vise atferdsvansker. Videre hevder de at den enkelte lærer har et ansvar, i samarbeid med skoleledelsen og lærerteamet skal man ta seg tid til å knytte bånd til elevene man har i klassen. I klasserom der det er mye uro, har læreren et ansvar rundt å gjøre ulike grep for å få kontroll på situasjonen, elevene skal oppleve trygghet, trivsel og arbeidsro. Det er ofte de som elevene som utagerer som blir sett på som uromomenter og dermed ødelegge for læringsmiljøet for de andre elevene (Ogden, 2015). Læreren har en viktig jobb med å skape et inkluderende fellesskap i klassen, undervisningen bør legges til at

klassen får mulighet til å diskutere og løse problemer sammen i fellesskapet. Elevene skal ha mulighet til å påvirke hvordan de ønsker å ha det (Greene, 2011).

«Når et medlem i fellesskap overvinner en utfordring, overvinner fellesskapet en utfordring» (Greene, 2011, s.171). Læringsmiljøet må med andre ord tilpasses slik at det skapes et fellesskap mellom elever og læreren på den måten som passer de elevene som man har i klassen (Ibid). Inkludering handler om at alle har rett til å føle seg som en del av et fellesskap, det er skolens jobb å tilpasse seg elevene ikke elevene som skal tilpasse seg etter skolen (Nilsen, 2017). Man kan si at inkludering er en ideologi eller et ønske om å bringe mennesker inn i fellesskapene og det å verdsette de naturlige forskjellene som ligger i menneskelige mangfold (Uthus, 2017). En skole skal være inkluderende, undervisning og læringsmiljøer må tilpasses etter elevgruppen og hver enkelt elevs forutsetninger i gruppen (Ogden, 2015). I en inkluderende skole er det ikke bare undervisning og læringsmiljø som er sentralt, elevens trivsel er en viktig faktor for at skolen skal være inkluderende. I skolesammenheng blir sosial inkludering fremhevet, det handler om at elevene skal bli en del av det sosiale fellesskapet (Duesund, 2017).

2.5 Tilpasset opplæring

“Gjennom opplæring i skolen tar en sikte på å stimulere og støtte elevenes læring på en målrettet, systematisk og planlagt måte. Begrepet tilpasset opplæring får ytterligere fram at støtten til læring må være tilpasset, slik at skolen evner å møte mangfoldet i elevens bakgrunn og læreforutsetninger” (Bjørnsrud & Nilsen, 2011).

For barn og unge vil skolen være en viktig arena i deres liv og oppvekst, for enkeltindividet er det både i kortsiktig og et langsiktig perspektiv viktig å mestre det å være elev. Å mestre elevrollen vil innebære blant annet å forholde seg adekvat til lærere og medelever, samt til ulike aktiviteter og situasjoner som oppstår løpet av en skolehverdag (Ibid). I den generelle delen i lærerplanen for grunnskole kommer inkludering fram som et sentralt og overordnet ideologisk prinsipp. Dette innebærer at alle elevene i skolen skal ha tilhørighet i og ta del av fellesskapet. Dette forutsettes at fellesskapet mellom mennesker innebærer at inkludering bygger på prinsippet om likeverd mellom mennesker. Skolen har et ansvar rundt det å skape likeverd gjennom fellesskapet mellom elever uavhengig av elevens kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger. For at dette skal skje må det være en forutsetning at eleven har klassetilhørighet. Oppgaven til skolen blir å stimulere alle elevers læring og utvikling på best mulig måte, dette er en forutsetning for at alle barn inkluderes i skolens ulike fellesskap.

Tilpasset opplæring vil være en måte å forstå undervisningen og læringen, prinsippet vil berøre hele skolen som organisasjon, kultur og alle som har sitt virke der (Ibid). Enhetsskolen er et begrep som den Norske skole bruker, det handler om at skolen skal være for alle, prinsippet er at i Norge skal det være et opplæringstilbud som skal ha rom for alle elever uansett evnemessige forutsetninger, geografisk tilhørighet, sosiokulturell bakgrunn, etnisk bakgrunn og fysiske forutsetninger (Bø & Helle, 2014). I tilpasset opplæring står inkluderingsbegrepet sentralt. Nilsen (2017) beskriver inkluderingsbegrepet som en ambisjon om at skoler utvikler seg på en måte slik at de evner å bygge et fellesskap som møter mangfoldet i bakgrunn, forutsetninger og behovene til elevene, på denne måten så kan man skape muligheter for god læring hos alle (Nilsen, 2017). I noen tilfeller så vil ikke tilpasset opplæring være tilstrekkelig i forhold til undervisningen, da går man over på spesialundervisning. Ifølge Nordahl (2012) vil de elevene som ikke får et tilstrekkelig tilbud i den ordinære undervisningen, få tilbud om ekstra støtte gjennom egen form for undervisning. For de svakeste elevene skal spesialundervisning være et tilbud som skal hjelpe de med å mestre skolen bedre enn det de gjør i den ordinære undervisningen (Nordahl, 2012).

2.6 Samarbeid

I kunnskapsløftet står det at skolen har ansvaret for å etablere og sikre et godt samarbeid med foreldrene, foreldrene skal også ha et medansvar for eleven i skolen (Udir, 2020). Et samarbeid skal bygge på dialog, utveksling av informasjon og medvirkning, dette kan gi positive virkninger på eleven. Elever med angst deler svært lite av seg del, her vil et godt samarbeid med foreldrene være en viktig faktor slik at man får utvekslet informasjon som er til hjelp for eleven. Helsepsykepleier kan også kobles på i samarbeid rundt elever med angst, lærerne kan dra nytte av deres kompetanse og drøfte sammen om hvordan man kan tilpasse hverdagen. Gjennom lover og forskrifter er skolen pålagt et stort ansvar for å bidra til god psykisk og fysisk helseutvikling hos elevene (Berg, 2012). Dette er et ansvar man ikke skal ha alene som lærer, læreren er avhengig av støtte og hvordan dette blir formidlet vil være avgjørende i forhold til å kunne håndtere belastende situasjoner (Lazarus, 2006). Skolens ledelse har et overordnet ansvar for å øke lærernes kompetanse i forhold til elever med angst. Sammen skal ledelsen legge til rette for at lærerne får en best mulig forståelse for barns vansker og hva de består av (Fandrem & Roland, 2013). Skolen kan også søke hjelp og kunnskap fra andre instanser som PPT, som skal være rådgivende og sakkyndig organ når det gjelder elevenes trivsel, utvikling og læring. Skolen kan søke faglige råd og veiledning om hvordan man skal tilrettelegge og hvilke tiltak man kan sette inn for elever med sosial angst.

Skolen kan i samarbeid med PPT søke om mer hjelp ved å ta kontakt med BUP, som er en spesialisthelsetjeneste som diagnostiserer, rådgiver og behandler barn og ungdommer med psykiske problemer. Et tverrfaglig samarbeid mellom flere instanser kan gi lærerne en større faglig forståelse og trygghet i arbeidet rundt eleven. Deres ulike kunnskaper og informasjon komplementerer og utfyller hverandre, som igjen kan øke eller endre forståelsen til partene i samarbeidet (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

I de siste årene har miljøterapeuter fått en større rolle i undervisningen, de jobber tettere på eleven, både i klasserommet og på eget rom om eleven er tatt ut av undervisningen. Som miljøterapeut har man ulike oppgaver i arbeidet med å skape utvikling og positive endringer hos eleven. Ogden (2015), ser på miljøterapeuter som er svært viktig ressurs både i og utenfor klasserommet. Oppgavene vil variere men kan handle om det å sette konkrete mål og tiltak sammen med lærer, foresatte og elev, delta i undervisning, arbeide med å styrke sosial og emosjonell kompetanse og hindre negativ utvikling. Psykologisk førstehjelp kan være et viktig tiltak og hjelpemiddel for elevene som sliter med emosjonelle plager, dette er et verktøy som helsesykepleier, sosiallærer eller andre voksne som arbeider med helsefremmende tiltak i skolen kan bruke (Raknes, Hansen, Cederkvist & Nordgaard, 2017). Psykologisk førstehjelp er utviklet for å bidra til at elevene skal bli mer bevisst over egne og andres følelser, tanker og strategier for mestring. Det kan også bidra til å hjelpe eleven med å utvikle en bedre emosjonell kompetanse (Raknes m.fl., 2017).

3. Metode

I metodekapitlet vil jeg presentere hvilket vitenskapelig ståsted jeg har valgt for oppgaven. Videre vil jeg legge fram hvordan jeg har samlet inn data og analysert datamaterialet. På slutten vil jeg drøfte troverdigheten, overførbarhet og det etiske perspektivet. Jeg har valgt å dele opp kapitlet i flere underdeler for å skape en helhet av presentasjonen samt en ryddig framstilling av teksten. Forskningsoppgaven vil ta utgangspunkt i psykisk helse med fokus på temaet sosial angst på ungdomstrinnet. Hvilken forståelse har dagens lærere for temaet sosial angst, og klarer de å tilpasse undervisningen slik at elevene opplever mestring og tilhørighet? I læreplanverket står det at skolen skal bruke folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema som kan gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Læreren skal tilrettelegge for at elevene lærer om livsmestring og det å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Dette er et viktig tema som skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en

best mulig måte (Udir, 2017). Kunnskapen som vi erfarer direkte og kunnskapen som vi tilegner oss på andre måter vil bare utgjøre en liten brøkdel av all kunnskap som vi har. Men det vil ikke hindre oss i å ha sterke meninger om fenomener som er utenfor oss selv. Mennesker har lett for å overgeneralisere, det vil si at vi gjør fenomener større eller mer betydningsfulle enn de faktisk er. Mennesker har også lett for å bli påvirket av media, man har lett for å trekke forhastede konklusjoner. I hverdagen vil mye av det vi vet, være noe vi tror (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015). Oppgaven har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, det vil si at jeg skal utforske og beskrive menneskers erfaringer med fenomenet.

3.1 Samfunnsvitenskapelig ståsted

Her vil jeg redegjøre for hvilket vitenskapsteoretisk ståsted jeg har lagt i oppgaven for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Ser vi på samfunnsvitenskapen så har den til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten både i den lille og den store verden ser ut, man går da metodisk til verk for å finne en bestemt vei mot et mål. Dette dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten og hvordan den informasjonen skal analyseres, den sier også noe om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015). Til daglig har vi en tendens til å trekke raske konklusjoner om sammenhenger, forskerne har større og strengere krav til hvordan de kan legge fram bevis byrden og trekke en konklusjon. Det vil si at forskeren må ta i bruk en metode som kan være med å synliggjøre om antakelsene er riktige. Det vil ikke være tilstrekkelig å basere seg på sine egne oppfatninger og eventuelle oppslag i media (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015). Under denne oppgaven har jeg valgt å sette meg grundig inn i relevant forskning og teori for å skape en validitet i undersøkelsen. Med lite forkunnskap om temaet kan jeg stille spørsmål til temaet som jeg ønsker å tilegne meg mer kunnskap rundt. I følge Justen og Mik – Meyer (2010) vil det være avgjørende å kunne reflektere over vitenskapsteoretisk ståsted før oppstart av en studie eller en undersøkelse. Valget av vitenskapsteoretisk ståsted vil få konsekvenser for valget av metode og hvordan studien i skal gjennomføres (ibid).

3.2 Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming

I hovedsak så har jeg reflektert meg fram til at jeg kan gjenkjenne min forståelse i begge vitenskapssynene, og jeg vil identifisere min tilnærming med en blanding av fenomenologi og hermeneutikk. Det vil si at oppgaven min vil ha en fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming.

Jeg har undersøkt hvordan lærerne på ungdomstrinnet arbeidet med temaet psykisk helse med fokus på sosial angst, for oppgaven sin del var det av betydning å kunne fange opp og forstå de ulike nyansene, dette med bakgrunn av at jeg skulle kunne jobbe videre med dette og tilegne meg ny kunnskap om og hvordan det i dag arbeides med sosial angst på ungdomsskolene og om denne kan videreutvikles. Jeg ønsker med dette å utforske lærernes subjektive opplevelser.

3.2.1 Hermeneutisk

Hermeneutikk innehar tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse. Sammen reflekterer de det vi kan kalle den hermeneutiske operasjon, det vil si arbeid som har forståelse som mål (Nilsen, 2012). Nilsen legger fram at når vi står ovenfor noe vi ikke vet eller forstår, vil vi forsøke å tolke dette (ibid). Innenfor samfunnsvitenskapen er tolkning og forståelse viktig for forskerne på grunn av at analyseenheten og datamaterialet som oftest er fenomener som uttrykker mening og form av menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekster (ibid). Hermeneutikken innehar en dialogisk natur, dette vil si at ettersom både tolkningen og forståelsen utvikles i en prosess mellom tolker og tekst. Selve prosessen er en dialog der spørsmål leder til svar, som igjen leder til et nytt spørsmål. Har man en hermeneutikks tilnærming så legger man vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men heller at fenomener kan forstås på ulike måter. Som Nilsen (2012) fremhever så kan man stille mange spørsmål, og de ulike spørsmålene gir ulike svar og tolkninger. Forskningen ønsker å belyse erfaringer, forståelse og tanker som lærerne har, en hermeneutikks tilnærming vil ikke gi et konkret svar, men heller bidra til nye spørsmål og tolkninger som man kan ta med seg videre i undersøkelser. Problemstillingen er ikke ute etter en fasit, men heller belyse hvilke erfaringer man sitter med som lærer.

3.2.2 Fenomenologi

Fenomenologisk tilnærming er opptatt av subjektive handlinger. Forskere som har dette ståstedet er opptatte av å tolke, søke og forstå den mening de ulike aktørene legger i sine handlinger (Justesen og Mik-Meyer 2010). I fenomenologien vil det ikke finnes én sannhet, men heller mange ulike forståelser av virkeligheten (ibid). Sentrale begreper i fenomenologien er mening og livsverden, med livsverden legges det vekt på den sosiale, kulturelle og historiske konteksten som i dette tilfelle vil prege hver enkelt lærer (ibid). Mening vil være en forståelse av den subjektive opplevelsen hver enkelt lærer har av dagens

organisering samt deres mening om hvordan den kan videreutvikles (ibid). I denne tilnærmingen må jeg som forsker sette meg inn i de ansattes situasjon og livsverden. Her vil det være aktuelt med en kvalitativ tilnærming med individuelle intervjuer. I intervjuet med lærerne må jeg være uten egne teorier og uten å være forutinntatt (ibid). Som lærer vil det være naturlig å ha et fenomenologisk syn på verden, det vil være meningsfylt å skape en forståelse av den subjektive opplevelsen lærerne har i hverdagen. (Justesen og Mik- Meyer 2010).

3.3 Kvalitativ metode

I følge Johannessen et al., (2015) kan man enkelt beskrive at kvantitativ forskning kartlegger at noe skjer, mens den kvalitative forskningen avdekker hvorfor det skjer. Når man leser om samfunnsvitenskapligteoretisk metode kommer det ofte opp påstander som at kvantitativ metode er testende mens den kvalitative metoden er med på å gi ny kunnskap. Den mest brukte måten å samle egne data på er kvalitativ metode, der formålet er å forstå eller beskrive noe, resultatet og registrering av besvarelsene vil utgjøre data eller empiri. For å finne svar på problemstillingen valgte jeg intervju som metode, her fikk informantene en frihet til å kunne uttrykke seg muntlig framfor å svare på et strukturert spørreskjema. Et intervju gir større innsikt i informantenes erfaringer og oppfatninger, det kan også fremskaffe kompleksitet og nyanser, noe som igjen kan være hensiktsmessig for å kunne besvare problemstillingen. Jeg ønsket fylldige og detaljerte beskrivelser i intervjuene, ved en til en intervju kan man få frem forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger som er knyttet til et fenomen. Gruppeintervju kunne også vært et alternativ om dette hadde vært ønskelig. Men dette kunne også sette fylldigheten i fare ved at man kan miste mye av det følelsesmessige og personlige perspektivet i intervjuet (Johannessen et al., 2015).

Hadde jeg valgt å bruke spørreskjema hadde det blitt en kvantitativ metode (Johannessen et al., 2015). Man deler samfunnsvitenskapen mellom kvantitative og kvalitative metoder. Forskjellene mellom disse to er svært tydelig på hvordan man samler inn datamateriale. Kvantitative studier blir man ofte deduktiv, som vil si at forskeren har utarbeidet hypoteser og variabler som ikke endres i løpet av forskningsperioden Ved å se på kvalitative studier så handler det om en helhetsorientert studie. Man kan velge å se bort fra det enkelte, og rette fokus på forskningen som en helhet. Her er man ikke deduktiv men heller induktiv som tilsier at man går inn i forskningen med et åpent sinn (Postholm & Jacobsen, 2011).

En kvalitativ tilnærming på undersøkelsen ble valgt, der forskningen baseres på individuelle intervju. Man kan også bruke andre metoder som spørreundersøkelse, fokusgruppeintervju, observasjon og dokumentanalyse. Man kan forenkle teorien med å si at kvantitativ forskning kartlegger at noe skjer, mens den kvalitative forskningen avdekker hvorfor det skjer. Ved en kvalitativ metode er man opptatte av å kunne forstå og beskrive hvordan mennesker oppfatter verden og hvilke reaksjoner som har betydning for oss (Johannessen et al., 2015).

Forskningen er opptatt av å kunne forstå lærernes tanker og erfaringer, den vil også beskrive hvordan de oppfatter hverdagen og hvilken betydning tilpasning har å si for elver med angst.

Johannessen et al., (2015) vektlegger at kvalitativ metode sier noe om kvaliteten eller egenskaper og kjennetegn ved fenomenet som skal studeres. Dette vil vært hensiktsmessig dersom jeg skulle undersøke fenomener jeg ikke kjenner så godt og som er relativt lite forsket på, eller fenomener som jeg ønsker å forstå ytterligere. Ved å bruke en forskningsmetode som intervju der man er mindre opptatte av årsakssammenhenger og har fokuset rettet mot å forstå eller beskrive hvordan vi mennesker oppfatter verden og hvilke relasjoner som har betydning for oss, kan man si at den kvalitative metoden er med på å gir ny kunnskap. Man ser bort i fra årsak og retter fokus mot ny kunnskap. En kvalitativ metode kan også kvantifiseres og presenteres som ulike diagrammer og tabeller. Som oftest har man et mål om å sortere og organisere for enten sin egen del eller et analytisk hjelpemiddel for å kunne synliggjøre de sammenhenger som kan være vanskelig å få fram kun med en tekst. I dette tilfelle vil den kvalitative metoden være testende (ibid).

3.4 Forskningsdesign

Jeg velger å avgrense oppgaven min til fenomenologi og hermeneutikk som vitenskaptilnærming, men også som bakgrunn for valg av en kvalitativ metodisk tilnærming. Dette blir da en kvalitativt design som innehar en fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming som skal utforske og beskrive lærernes erfaringer og hvordan de arbeider med sosial angst, samt deres forståelse av fenomenet. Problemstillingen kan beskrives utfra det fenomenologiske ståstedet, jeg retter fokuset på den enkelte lærerens opplevelser og forståelse for å kunne besvare oppgaven. Mening får her betydning av at jeg ønsker å sette meg inn i hvordan dagens forståelse og erfaringer rundt temaet gjennom lærerens øyner. Målet mitt blir å få innsikt i deres egne livsverden.

3.5 Metode for datainnsamling

Under datainnsamlingsfasen ble det samlet inn dokumentasjon og data som gjenspeilet den virkeligheten som ble undersøkt. Det ble tatt en vurdering i forhold til hvem som skulle delta i undersøkelsen, det ble også tatt stilling til utvalgsstørrelse, altså hvor mange informanter ønsker jeg å ha i min undersøkelse. Ved å se på problemstillingen min så har jeg valgt intervju som metode for å samle data, den vanligste måten å samle kvalitativ data på er observasjon eller intervju. Datainnsamlingen må dokumenteres i form av tekst, lyd eller bilder. Ved intervju som metode skal lydopptak transkriberes.

3.6 Utvalg av informanter

I samfunnsforskning er utvelgelse en viktig del, både i forhold til kvantitativ og kvalitativ forskning. I en kvantitativ undersøkelse blir et tilfeldig utvalg mer naturlig, mens i en kvalitativ studie blir det andre prinsipper som ligger bak. Johannessen et al. (2015) fremhever at det kan være nødvendig å ta et strategisk utvalg av informanter i en kvalitativ forskning med et klart mål. Jeg hadde tidlig i prosessen sett for meg hvilken målgruppe jeg ville ta utgangspunkt i for å få samlet inn nødvendig data, videre kunne jeg ta utgangspunkt i målgruppen og velge ut personer som kunne stille til intervju. I min undersøkelse blir lærerne sentrale informanter for å kunne få relevant informasjon og gode beskrivelser for arbeidet som blir praktisert. I en kvalitativ studie ønsker man å komme tett innpå målgruppen samt få fyldigere beskrivelser. Her blir en intern validitet viktig, hvilke informanter er viktige og mest relevant for undersøkelsen og formålet for studien (Johannessen et al., 2015). Det ble sendt ut mail med informasjonsskriv til ulike skoleledere der jeg forhørte meg om det var noen som hadde erfaring innenfor tema psykisk helse og sosial angst og kunne tenke seg å stille til intervju og dele av sin erfaring. Johannessen et al. (2015) kaller denne måten for å rekruttere informanter på for snøballmetoden i metodelæren, her anbefaler personene som jeg spør andre personer som kan være aktuelle (Johannessen et al., 2015). Jeg mener dette var en god metode for å finne aktuelle informanter som er interessert i temaet, og besitter en kunnskap og erfaring som jeg kan dra nytte av. Undersøkelsen tok utgangspunkt i lærerens erfaring og kunnskap. Jeg opplevde prosessen som litt utfordrende å komme i kontakt med ulike lærere, da jeg fikk mange avslag, avslagene ble begrunnet med lite tid og korona. Dette satte prosessen på en litt lengre pause enn jeg hadde tenkt, men til slutt så løste det seg med at 5 informanter kunne stille til intervju etter påske. Informantene hadde relevant erfaring innenfor arbeidet med psykisk helse og tilpasning for elever med sosial angst.

3.7 Intervju og intervjugiude

Man kan strukturere et intervju på ulike måter, men de tre mest vanlige intervjuformene er: strukturert, halvt strukturert og åpne (Jacobsen, 2015). Et strukturert intervju vil ha klare spørsmål, og avviker ikke fra spørsmålene som er satt opp, man skal heller ikke legge til nye spørsmål underveis i intervjuet. Et åpent intervju vil derimot ha ett eller få faste spørsmål, men her vil man være avhengig av å stille nye, spontane spørsmål under gjennomføring av intervjuet (Johannessen et al., 2015). Jeg har valgt et halvt strukturert intervju som er en sammenslåing av det strukturerte og det åpne intervjuet. Her vil man utforske enkelte temaer og fenomener som man ønsker å belyse i forskningen. Intervjuguiden min har derfor noen faste spørsmål og er åpen for nye spørsmål underveis (Kvaale & Brinkmann, 2015).

Johannessen et al, (2015) fremhever metoden intervju som en velegnet metode for å innhente andres erfaring og opplysninger. Informantene har mulighet til å selv bestemme hvilken retning intervjuet skal ta. Dette gjør at informantene har en frihet til å kunne utdype det de selv mener er viktig å tilføre oppgaven (Christoffersen & Johannessen, 2012). For meg vil et halvt strukturert intervju være en styrke for oppgaven min, det vil gi meg noen føringer for hvilke tema som kan være aktuell under intervjuet. Jeg vil også være åpen for å kunne følge opp nye relevante tema for problemstillingen. Man kan oppfatte denne formen for intervju som uformell og kan gi informanten mulighet til å åpne seg opp og gå i detaljer på beskrivelsen av fenomener som de selv mener er viktig (Kleven, 2011). Intervjugiude ble laget på forhånd, og den forteller noe om hvordan jeg skal starte intervjuet, hvilke spørsmål som skal stilles, hvilken rekkefølge på spørsmålene og hvilken fremgangsmåte jeg vil benytte meg av for å hente ut informasjon som vil være mest relevant for problemstillingen (Johannessen et al., 2015).

Intervjuprosessen ble gjennomført via teams etter informantenes ønske. Med bakgrunn i den situasjonen som vi står i nå med korona og hensyn til smittevern var det mest hensiktsmessig å gjennomføre intervju digitalt. I starten av intervjuet ble det gitt informasjon om samtykke til opptak og at man kunne avslutte intervjuet når som helst uten at det ble stilt spørsmål om hvorfor. Tidsrammen for intervjuene ble satt til 1,5 time, noen ble kortere mens ett intervju brukte vi godt over to timer på. Innledning i intervjuet var informantenes erfaringer med sosial angst, tilbaketrukkethet og sosiale/emosjonelle vansker. Åpningsspørsmålene til et halvstrukturert intervju kan være enkle fakta spørsmål, for å ikke gjøre intervjuet skremmende kan enkle spørsmål bidra til å skape trygghet i åpningen slik at informanten senere i intervjuet kan åpne seg lettere (Johannessen et al., 2015). Innledningsfasen er med på å sette standarden

for selve intervjuet, dermed blir det viktig med en god start der informanten føler tilhørighet og en relasjon blir skapt for videre arbeid. Ved å stille spørsmål som informanten behersker eller føler de kan mye om i starten kan bidra til en god start for intervjuet (Ibid). Intervjuet er strukturert med introduksjonsspørsmål som skal veilede informanten inn på temaet som jeg ønsker å belyse, hensikten er at informanten skal ha det i bakhold under intervjuet (Johannessen et al., 2015). Lydopptaker ble benyttet slik at jeg kunne få med meg all essensiell informasjon. Informantene ble opplyst om at lydopptakene ville bli slettet etter transkribering, det transkriberte materialet vil også bli slettet etter at oppgaven er levert. Alle intervjuene er gjennomført med lik intervjuguide, jeg ser fordelen ved å ha lik intervjuguide med at det blir lettere å sammenligne svarene opp mot hverandre noe som igjen vil styrke validiteten i oppgaven. Intervjuguiden har sosial angst som hovedtema, men den er åpen for at informantene også kan ha andre fokusområder innenfor temaet.

3.8 Transkribering og analyse av data

Samtalen mellom informant og intervjuer blir i en transkripsjonsprosess fiksert og abstrahert inn i en skriftlig fremstilling. Lydopptakene ble transformert til skriftlige fremstillinger. Kvale et al. (2015) fremhever at en transkripsjon ikke er ukomplisert, man legger fokuset over på en fortolkningsprosess der forskjellen mellom talespråk og skrevne tekster kan skape noen praktiske og prinsipielle problemer. Et intervju er en samtale mellom to personer, denne samtalen skal skifte form fra en muntlig samtale, dette kan påvirke diskursen i samtalen. En velformulert muntlig uttalelse kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når den gjøres om til skriftlig. Jeg oppdaget under transkriberingen at jeg måtte høre igjennom svaret før jeg begynte å transkribere, for å kunne få frem poenget til informanten måtte hele svaret høres for å kunne forstå bakgrunnen. Jeg fikk en opplevelse av at alle informantene var svært tydelig og delingsvillig av sin egen erfaring og kunnskap, de viste også en interesse for oppgavens tema og viktigheten av å belyse temaet sosial angst.

Validiteten og relabilitet skal ivaretas, ble jeg nødt til å ta stilling til hvordan jeg kunne overføre informantenes muntlige fremstilling til skriftlig form. Det ble sentralt å skape et helhetsuttrykk og en sammenfatning av meningsinnholdet i transkriberingen. Ved å sikre relabiliteten kan det være en utfordring i det å gjengi informantens meninger og erfaring på en god nok og korrekt måte som mulig. Den etiske dimensjonen ved forskningsoppgaven har en forpliktelse der man skal fremskaffe resultatene som i stor grad samsvarer med

informantenes erfaringer og meninger. Under prosessen med transkribering dukket det opp noen interessante funn som jeg vil presentere og drøfte opp mot det teoretiske grunnlaget.

Under transkriberingen noterte jeg med ulike tema som jeg mente var sentrale funn for å belyse problemstillingen. Under gjennomgangen av transkriberingen sammenfatte temaene og tilbakemeldingene fra informantene. Irrelevant informasjon ble fjernet, og arbeidet videre med den sentrale informasjonen som jeg opplevde som viktig i utfra problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Jeg brukte en åpen koding i starten gjennom å undersøke, sammenligne og definere data som kom fram under intervjuene. Man kan kalle fasen her for en kategoriseringsprosess, data som er beslektet blir delt inn i grupper. Johannessen et al. (2015) viser til at man her plasserer data inn i samme kategori eller i ulike underkategorier. Formålet med en analyse av en kvalitativ studie er at den skal ha en hensikt å gi leseren en mulighet til å få økt kunnskap om området det forskes på uten at leseren må lese gjennom all data som er samlet inn i studien (Tjora, 2017). Med en fenomenologisk studie, vil det være vanlig at forskeren forsøker å finne meningsinnhold i datamaterialet. I mitt tilfelle vil det være det som informanten har delt sine tanker og erfaringer i intervjuet. Dataene som er transkribert skal ha en hensikt om at man skal forstå, og få en dypere mening av informantenes erfaringer (Johannessen et al., 2015). Silvermann (2015) understreker at det bør være forskeren i kvalitative studier bør være den som samler inn og analyserer dataen selv. I denne studien handler det om min forforståelse, teorier og hypoteser er sentrale utgangspunkt for analysen og fortolkningene av dataen. Det var jeg som transkriberte og analyserte dataen selv etter gjennomføring av intervjuene.

Fortolkning og analyse glir litt ovenfor hverandre i kvalitative studier. Analyse vil omhandle det å dele opp datamaterialet inn i mindre deler eller elementer, formålet vil være å avdekke en mening eller et budskap, videre kan man se et mønster i materialet. Tolkning vil handle om å sette noe inn i en større sammenheng (Johannessen et al., 2015). Det ble ikke brukt et dataverktøy for koding, men jeg lagde meg kategorier og underkategorier med bakgrunn av funnene i transkriberingen. Jeg lagde analyse tabeller i power point slik at jeg fikk en bedre oversikt over funnene. Selve transkriberingen ble det brukt fargekoder for hvert tema som ville ha en viktig funksjon for å belyse problemstillingen. Med en systematisk gjennomgang av intervjuene ble jeg oppmerksom på at hovedteorien i oppgaven rettet seg mot relasjon og livsmestring. Informantenes erfaringer belyste oppfølging, relasjonsbygging og tiltak ut i fra graden av angst elevene opplevde.

3.9 Forskningsetiske avklaringer

Validitet, reliabilitet og generalisering er sentrale begrepen innenfor forskning. Disse kan erstattes med troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i følge Thagaard (2015). Hun legger vekt på at begrepene kan fremheve særpreget til den kvalitative metoden. Hensikten med oppgaven, som nevnt tidligere er å få en dypere innsikt i sosial angst som fenomen og heve kompetansen. Jeg ville utføre forskningen slik at den var både tilstrekkelig og pålitelig (Thagaard, 2013). For at dette skulle være mulig måtte en vurdering av reliabilitet, validitet og etiske elementer til som dukket opp underveis.

Troverdighet kan man knytte til reliabilitet, analyse delen min vil være troverdig med at jeg bruker eksempler fra kildematerialet gjennom sitater gitt av informantene. For helheten ikke skulle bli ødelagt, har jeg vært bevisst på å ikke stykke opp uttalelsene for mye. Reliabilitet vil handle om dataenes pålitelighet. De knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, og hvilken data som brukes, måten den samles inn på og hvordan de blir bearbeidet (Johannessen et al., 2015). I en kvalitativ metode avhenger det av hvordan forskeren tolker datamaterialet sitt, skal man gjøre en retest av undersøkelsen vil det være umulig å oppnå de samme resultatene. Å opprettholde en god pålitelighet er likevel svært viktig, selv om det kan være utfordrende å få de samme funnene ved eventuelt bruk av andre undersøkelser vil det fremdeles være mulig å få tilnærmet likt resultat. For å styrke reliabiliteten i oppgaven min og forskningsprosess kan dette gjøres ved en grundig beskrivelse av fremgangsmåten i forskningsprosessen for å eventuelt vise gjennomsiktighet og åpenhet rundt metodevalg. Her kan man gjøre studien etterprøvbar. Jeg vil bevist prøve å skille mellom hva informantene mener og hva som er min egen tolkning av det som er sagt.

I et forskningsperspektiv er validitet eller gyldighet med på å sette spørsmål på hvor gyldig noe er. Det handler om å stille spørsmål som hva, hvorfor og svare med hvordan. Man skal kontrollere og være nøye med funnene gjennom tydelige spørsmål som igjen må være bekreftbare (Thagaard, 2013). Datamaterialet som samles inn skal være representativt for det fenomenet som man ønsker å utforske nærmere. Dette vil si at vi må være sikre på at funnene fra undersøkelsen er til å stole på, sett i forhold til problemstillingen (Jacobsen, 2015). Er ikke validiteten i forskningen god, kan forskningsprosjektet være uten mening ettersom funnene ikke er representative for problemstillingen. I min oppgave ble det viktig å opprettholde god validitet gjennom å være bevisst på rollen min som forsker, og hvordan jeg tolker innholdet. Er dataen jeg har samlet inn relevant? Vil de representere fenomenet sosial

angst og belyser den lærernes erfaringer med temaet? (Postholm, 2015). Bekreftbarheten kan styrkes ved at jeg har vurdert kvaliteten på de data som jeg har lagt vekt på i oppgaven.

Johannessen et al., (2015) trekker fram at overførbarhet legger vekt på at fortolkningene av et fenomen kan være til nytte i andre kontekster enn den undersøkelsen tar for seg. I min undersøkelse er jeg ute etter hvordan lærerne arbeidet med sosial angst og tilpasser skolehverdagen slik at elevene opplever mestring. Jeg er åpen for at undersøkelsen kan være overførbar til andre sammenhenger med bakgrunn av at sosial angst er et svært dags aktuelt tema og foregår ikke bare på ungdomstrinnet. Johannessen et al., (2015) legger fram at overførbarhet i en undersøkelse dreier seg om hvorvidt den lykkes med etablering av begrep, fortolkning, beskrivelse og forklaring som kan overføres til beslektede fenomener.

3.9.1 Etiske betraktninger

Kvale & Brinkmann (2015) fremhever at innenfor kvalitativ forskning er det sentralt at forskeren følger strenge etiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og betydningen av fortrolighet, informert samtykke, forskerens rolle og mulige konsekvenser av forskningsarbeidet. Johannessen et al., (2015) peker på at det i forskningsarbeidet kan det fremkomme etiske problemstillinger når en er i direkte kontakt med mennesker der man direkte eller indirekte kan påvirke hverandre. Dette kan være forskningsarbeid som eksperimenter, deltakende observasjon eller intervju. I min oppgave er det avgjørende at man tar hensyn til de etiske betraktningene, dette på grunn av at jeg går inn i hva mine intervjuobjekter mener om et tema som omhandler elever. Informasjon som er taushetsbelagt kan forekomme, derfor må man anonymisere og ikke sitere slik at man kan gjenkjenne elever i analysen. Det vil ikke være sitater i analysen som kan gjenkjennes tilbake til informantene. Dalland (2012) mener at forskningsetikk handler om å ivareta personvernet, samtidig som man skal sikre troverdigheten av forskningsresultatene av det man presenterer.

5. Resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatet i forskningen. Problemstillingen og funn ble rammen for inndelingen av kategorier. Empirien blir presentert med utgangspunkt i hovedtemaene. Formålet er å få frem lærernes erfaringer, meninger og opplevelser knyttet til temaet sosial angst hos elever på ungdomstrinnet. Resultatet er delt inn i tre hoved kategorier med tilhørende underkapittel. Kategoriene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Utvalget i forskningen består av fem informanter, to av informantene er fra samme skole, mens resten er fra ulike skoler. Alle informantene har lærerutdanning som grunnutdanning, alle har erfaring fra ungdomstrinn. For å kunne ivareta anonymiteten til informantene har de fått pseudonymer som informant 1, 2, 3, 4 og 5. I denne studien er ikke målet å sammenligne informantenes erfaringer, men heller se på hvilke erfaringer de har når det gjelder elever med sosial angst. Der informantene står for det samme vil jeg referere om informantene som gruppe. Dette kan bli framstilt slik: «informantene sier» og «to av lærerne viser til».

Anonymiteten vil bli styrket gjennom å referere til gruppen og ikke enkelt informanten. Det vil være hensiktsmessig med en kort presentasjon av oppgavens informanter da de har ulik bakgrunn og om de er kontaktlærer eller faglærer.

Informant 1: Jobber som lærer på ungdomsskole med kontaktlærerfunksjon. Følger klassen fra 8trinn fram til 10klasse.

Informant 2: Jobber som lærer på ungdomsskole med kontaktlærerfunksjon. Følger klassen fra 8trinn fram til 10klasse.

Informant 3: Jobber som lærer på ungdomsskolen som faglærer.

Informant 4: Jobber som lærer på ungdomsskole med spes.ped ansvar.

Informant 5: Jobber som lærer på ungdomsskole med kontaktlærerfunksjon. Følger ikke klassen, blir tildelt klasse ved nytt skoleår.

5.1 Lærernes forståelse

Hvilken forståelse har lærerne på ungdomstrinnet for elever som utvikler sosial angst?

I starten av intervjuet ble informantene bedt om å redegjøre for hva de legger i begrepene sosial angst, psykisk helse, tilpasset opplæring og livsmestring. For å kunne få en forståelse og bakgrunn for hva informantene legger i de ulike begrepene valgte jeg å stille spørsmål

rundt hva de legger i begrepene. Hvilken forståelse de har kommer i hovedsak fra deres erfaringer med temaene samt deres fagkunnskap. Der informantene påpeker det samme blir de omtalt som gruppe, mens noen plasser kan de bli omtalt etter nr.

5.1.1 Forståelse for begrepene

Informantenes forståelse for *sosial angst* kommer fra deres erfaring med elever, samtidig som de beskriver hva de legger i begrepet rent faglig. Alle informanter fremhever det å føle at man ikke hører til og opplevelsen av å ikke være god nok i fellesskapet. De vektlegger at elever som sliter med sosial angst har vansker med å delta i sosiale settinger, unngår situasjoner og personer, vanskelig når undervisningen bytter læringsarena og klasseturer blir ofte utfordring. Samtlige informanter trekker fram at sosial angst kan føre til skolevegring om eleven ikke får hjelp. Informant 2 trekker fram en god beskrivelse:

“Når elevene er redde for det meste, redd for å ikke klare å prestere, følelsen av å ikke være god nok, kan være at de er sinte eller at de ikke klarer å finne seg tilrette med noen. De tror at ingen liker dem, trekker seg unna, sier ingenting i timen, unngår ting og personer. For mange kan det å gå fra et klasserom til et annet, bytting av arena blir utfordrende. Det blir vanskelig å delta på turer, klasseturer eller noe som andre synes er koselig kan utvikle seg til et problem. Det som andre synes er trivelig synes de med sosial angst er ekkelt” (Informant 2).

Informantene har en noenlunde lik oppfatning av hva *psykisk helse* innebærer. Psykisk helse er en viktig faktor i forskningsoppgaven. Som samtlige informanter vektlegger så handler den psykiske helsen vår om hvordan man har det meg seg selv, hvordan man håndterer følelsene sine og hvordan man ser seg selv sammen med andre. Dette kan illustreres med følgende utsagn fra informant 1: “*Bærekraftighet handler om at vi skal ha det bra. Vi skal trives og kunne håndtere å være der vi er. Psykisk helse handler om å ha det bra inni seg, vite hvordan man skal håndtere følelsene sine, man skal kjenne seg selv og sine reaksjonsmønstre slik at man kan trene på å tåle litt, tåle livet rett og slett*”. Dette betyr at god psykisk helse bidrar til at vi fungerer i hverdagen, mens en dårlig psykisk helse vil gi oss utfordringer i vår daglige fungering.

På bakgrunn av at jeg ville vite mer om hvordan lærerne tilpasser undervisningen for elever med angst, ble det av stor betydning å vite hva lærerne legger i begrepet *tilpasset opplæring*. Jeg opplever at informantene har en tilnærmet lik forståelse for hva de legger i begrepet. Samtlige vektlegger at tilpasset opplæring er å tilrettelegge for at elevene kan prestere ut ifra deres forutsetninger, faglige nivå, psykiske helse og modningsnivå får et godt læringsutbytte av opplæringen. Informant 4 beskriver det slik:

“Tilpasset opplæring er et prinsipp i norsk skolen. For meg handler dette om mangfold, forskjellighet og heterogenitet. Tilpasset opplæring er et paraplybegrep, der tilpasset opplæring er for alle mens spesialundervisning er for noen”.

Livsmestring var et begrep det var stor enighet rundt. Alle informantene mente at livsmestring betyr å mestre sitt eget liv. For to av informantene så handlet det å mestre sitt eget liv om å bli robuste nok til å takle de utfordringene som man før eller siden ville bli stilt ovenfor i livet. En annen informant mente at livsmestring handlet om at man skal mestre stress og motgang. Samtlige informanter påpeker at livsmestring handler om å mestre livet, videre legger de til at alle lærere ønsker å se at elevene sine mestrer skolehverdagen. Dette er et begrep som ble løftet fram i fagfornyelsen som tredde i kraft august 2020, det er stor enighet mellom informantene at dette var på tide. To av informantene var usikre på hvordan man skulle jobbe med livsmestring i praksis, samtidig som de syntes at dette var et viktig tema som endelig ble belyst så følte de at deres kunnskap ikke er tilstrekkelig nok.

Viktige faktorer som informantene mente var viktige for å arbeide med livsmestring er: relasjon, mestring, trygghet, en god selvfølelse og god psykisk helse. Informantene legger vekt på at man skal arbeide med trygghet, elevene skal bli trygge på seg selv og trygg sammen med andre. Informant 1 legger det fram slik:

“Vi har en stor jobb å gjøre, midt oppi alt av tilpasninger og tilrettelegginger skal vi hjelpe ungdommen vår med å bli robuste nok. De skal være istand til å til å takle livet, for livet kommer ikke til å være lett i det hele tatt. Livet byr på masse utfordringer, samtidig som vi vil oppleve noen flytsoner innimellom. De fleste av oss skal igjennom en del dritt. Jobben vår blir å være ærlige i samtaler med ungdommen om dette. Vår jobb blir å gi ungdommen redskaper for å takle utfordringene når de kommer, for de vil komme” (Informant 1).

5.1.2 Lærernes erfaring og forståelse for sosial angst

Informantene har alle en ulik bakgrunn for læreryrket, alle fem har pedagogisk utdanning som grunnutdanning mens noen har tatt tilleggsutdanning i enkelte fag. Det er kun informant 4 som har en master i spesialpedagogikk. Informantene ga et generelt uttrykk for at de, i mer eller mindre grad, har møtt eller hatt elever med en form for sosial angst. De begrunner også at sosial angst har blitt mer utbredt i senere tid. Tre av informantene trekker frem at de har fått tilegnet seg mer erfaring om elever med sosial angst de siste årene. De legger også vekt på at de har blitt tryggere i rollen som lærer, slik at de har blitt flinkere til å oppdage elever som viser tegn på angst. Alle fem informantene viser til at fokuset til en nyutdannet lærer ofte handler om seg selv og sin egen undervisning, når man begynner å bli tryggere i rollen som lærer så begynner fokuset å handle om de som skal lære av undervisningen. Alle informantene fremhever at de stille elevene er en gjenganger i lærer karrieren, årsaken til tilbaketrukkethet kan være av ulike årsaker, men sosial angst har ofte en stor betydning for hvorfor. Informant 1 legger fram sin erfaring slik:

“Stadig større erfaring, jeg har jobbet noen år og hatt litt forskjellige elever. Jeg har hatt elever med panikk anfall, traumer og elever som har drevet med selvskading. Nå har jeg noen skolevegrer, der de har fått diagnosen sosial angst, vi jobber med å være noenlunde trygge voksne for elevene. Det er spesielt etter ferier man kan få utfordringer med elevene som har sosial angst og skolevegring blir en utfordring. Jeg har tilbudt meg å møte elevene på parkeringsplassen slik at eleven kan gå bak min rygg inn i klasserommet før de andre kommer inn. Elevene må ha mulighet til å trekke seg tilbake, om det blir for mye. Det viktigste er å få elevene på skolen, slik at skolevegring ikke utvikler seg” (Informant 1).

Som informant 1 viser til, så har erfaring med sosial angst blitt stadig større, informant 2 fremhever også dette med erfaring som man tilegner seg mer av:

“Dette har jeg masse erfaring med, og det har blitt «verre» med årene tenker jeg. Enten så har jeg blitt flinkere til å se at det er det som er årsaken, men jeg har absolutt erfaring med dette. Jeg har hatt elever som ikke har kommet på skolen, elever som ikke tørr å gjennomføre framlegg, elever som ikke tørr å snakke i klasserommet, elever som er redde og de som ikke vil på skolen” (informant 2).

De andre informantene legger også fram at de har erfaring, men deres beskrivelse blir mer generell med at de forteller at de har erfaring med knytter den ikke til praksis. Det er bare

informant 4 som legger fram at hun synes dette er vanskelig. Slik illustrerer informanten dette:

“Elevene er under et enormt emosjonelt press, de har en tendes til å trekke seg inn i seg selv, synes det noen ganger er vanskelig å prøve å ha en relasjon til eleven, og noen ganger kan det også være vanskelig å snakke om dette å da blir det også vanskelig å vite hvordan man skal hjelpe de også”.

Informantene skulle beskrive hvordan man legger merke til elever med sosial angst, her kunne alle fem informanter gi gode eksempler på hvilke tegn man skal se etter. En gjenganger hos alle er tilbaketrukkethet, elever som trekker seg unna sosiale settinger. Informant 2 hadde konkrete eksempler på “faresignaler” man kunne se etter:

“Ser det fort på ansiktsuttrykket til eleven, kjenner det på håndtrykket når skal ta eleven i hånden, ser at de trekker seg unna, gjemmer seg, noen kommer ikke på skolen i heletatt. Kan også ha problemer i sosialt samspill, noen kan også bli fryktelig klønete å si dumme ting eller så sier de ingenting. Noen kan også bli klassens klovn av å være engstelig”.

Informant 5 viser til at hun har lite erfaring med sosial angst, men kommer likevel med eksempler på hva man kan se etter hos elever med sosial angst. Dette viser til at hun har tilegnet seg kunnskap om temaet slik at hun kan være forberedt den dagen hun vil møte elever som har denne formen for angst.

Informantene her viser til en stor grad av felles forståelse for hva sosial angst er, selv om de har ulik erfaring så viser de til de samme signalene som man kan se hos barn med angst. Lærerne legger vekt på at det er ulik forståelse for hva sosial angst er mellom lærerne på ungdomsskolen, samtlige fremhever at det ikke er en felles definisjon på hva sosial angst er. Informant 3 viser til at de ofte har diskusjonsgrupper der de diskuterer mentale utfordringer, psykisk helse. Men sosial angst har ikke vært oppe til diskusjon, informanten fremhever at hvis man skal ha en felles forståelse for begrepet og jobben som skal gjøres må dette defineres sammen slik at alle har en felles mening. Dette legger også informant 4 frem, informanten opplever ikke at de har en felles forståelse, hun legger også frem at det er for lite fagkunnskap rundt dette, lærerne har for lite kompetanse til å kunne ta tak i elevens mentale helse. Samtlige informanter viser til at de ønsker råd og veiledning fra andre instanser som PPT og BUP. Siterer informant 2:

“Du må på en måte forstå eleven, hvis man har et syn på eleven som et «pøbelbarn» som er utagerende, så tolker man ofte elevens angst reaksjoner som frekkhet, å dette kan ofte resultere i straff som for eksempel vil være anmerkning. Ved en fellesforståelse kan man unngå situasjoner som dette. Man må lære å lese eleven, se hva de egentlig vil”.

Som informant 2 legger frem så handler det om at lærerne må ha et felles elevsyn, informanten viser til at de har trinnmøter der de kan diskutere sammen, her kommer det frem hvor viktig det er det med en fellesforståelse slik at sitatet beskrevet ovenfor ikke blir en realitet. Fellesforståelse for hva angst innebærer gjør at lærerne kan håndtere dette på samme måte, dette kan bidra til trygghet hos elevene. Det legges stor vekt på at skoleledelsen har en jobb med å operasjonalisere begrepet og en felles plattform i hverdagen.

Alle informanter nevner avtaler som gjøres med eleven, dette er avtaler som gjelder hvordan skolehverdagen til eleven skal tilpasses. Her må alle lærere følge opp avtalen, men med mange elever kan også denne avtalen bli glemt av å til. Dette kan få store konsekvenser for elevens angst. Dette kommer mer utdypende fram senere i kapitlet.

5.2 Elevens læringsmiljø

Forskningsspørsmål 2 handlet om å se på forebyggende tiltak som lærerne mente hadde effekt på elever med sosial angst. Spørsmålet ble slik: *Hvilke forebyggende tiltak kan settes inn for å styrke elevens læringsutbytte og læringsmiljø?*

Under kategorien læringsmiljø hadde jeg spørsmål knyttet opp i mot tilrettelegging og individuelle tiltak, dette handlet også om hvordan lærerne kan tilpasse undervisningen eller generelt skolehverdagen slik at elever med angst kan oppleve å være en del av fellesskapet. Informant 3 viser til at man må prøve å gi elevene førerrollen over egen læring, de må være en del av planleggingen av undervisningen slik at de opplever at de får utbytte av å delta i opplegget. Alle informantene forteller om individuelle avtaler med elevene, dette omhandler det som informant 2 sier ovenfor, man skal gi elevene mulighet til å påvirke sin egen skolehverdag slik at opplevelsen av trygghet blir sterkere. Informant 1 siterer det slik:

“Gjør avtaler på hvordan man skal reagere når det blir vanskelig, ofte da i forhold til «timeout» eller en pause. Samtidig som man må få med seg eleven på lag, man kan ikke slippe de helt, man må tørre å møte det som er litt skummelt. Det handler om å finne et alternativ eller noe lignende som gjør at de får prøvd seg slik at de kan få kjenne på opplevelsen av mestring”.

Det kommer tydelig fram fra to av informantene at man ønsker mer tid til hver enkelt elev, dette begrunnes videre med at de egentlig vil ha flere voksne inn under undervisningen. Voksne som tar seg tid til å prate med elevene, tar seg tid til å starte og avslutte en dialog. Lærers jobb blir å komme i posisjon til eleven slik at man kan ha gode dialoger, men dette er en prosess som ikke skjer over natten, dette tar tid viser informant 3 til. Informant 2 bygger videre på dette med:

“Elevene må ha tillit, de må ha tro på at læreren vil en vell og at de blir hørt. Elevene skal ha en eller to som de er trygge på i klassen, og helst skal det være et trygt klassemiljø. Jeg tror at læreren har den viktigste rollen her, vi skal anerkjenne eleven for den, den er”.

Samtlige informanter bruker dialog med eleven som tiltak for at eleven skal oppleve å få den hjelpen de har behov for. Dette kommer fram på ulike måter hvordan man skal gjennomføre slike samtaler og hvem som skal gjøre dette. Som sitatet ovenfor så handler det om at elevene skal ha tillit til at læreren vil en godt, før man kan gjennomføre en samtale med eleven må tilliten være på plass. Informantene viser til at samtaler med elever med angst kan være utfordrende, men også givende, når eleven ikke er meddelsomme kan samtalen bli utfordrende om man ønsker å komme videre. Elever med angst blir referert av informantene som tause og tilbaketrukket, å det å snakke blir ofte en utfordring. Selv om eleven har tillit til læreren og de hadde opparbeidet en god relasjon, så kan samtaler være utfordrende.

Faglige tilpasninger kan være individuelle avtaler på at eleven ikke trenger å ha framlegg for hele klassen, men alle fem informanter legger vekt på at målet til slutt skal være at eleven er trygg nok til å kunne ha en framføring foran hele klassen.

“Man må snakke med eleven om hvilke sosiale sammenhenger det føles utrygt og når det føles trygt. Hvem kan du være på gruppe sammen med for å føle at du får utbytte av arbeidet? I timen kan man gjøre enkle grep som, om du rekker opp hånden så vet jeg at du har svaret, og har du ikke det så spør jeg ikke. Å den ene gangen du gjør dette så spør jeg! Man må trygge eleven på at jeg ikke kommer til å spørre uten å ha tillatelse til å gjøre det”. (Informant 5)

Det er spesielt under muntlige framføringer den sosiale angsten utspiller seg, samtlige informanter trekker frem elever som tydelig viser at de ikke har en sjans til å kunne stå foran klassen og holde en presentasjon. Som nevnt tidligere så kan en tilpasning rundt muntlige framlegg være å holde framføringen bare for lærere, eller for en liten gruppe som eleven føler

seg trygge sammen med. Forutsigbarhet trekkes frem som en viktig faktor, noen elever har behov for å vite på forhånd hva som skal skje framover. Dette kan være en framføring som skal skje om noen dager, her vil eleven ha behov for å forberede seg på hva som skal skje. Informant 2 viser til denne individuelle avtalen med en elev:

“Man kan godt lage en avtale om at de kan ha med seg en eller to elever som kan være med å høre på framlegget i første omgang, eller at jeg plukker ut noen som jeg tror kan tilføre trygghet. Neste steg kan være å ha framlegg for en liten del av klassen, videre så blir målet at eleven skal kunne ha framlegg for hele klassen. Men vis dette ikke går, så tar vi et steg tilbake”.

Det mest representative vil være å redusere arbeidsmengden, dette kan være oppgaver i timen, lekser, tilpasse prøver. Informantene viser også til at noen elever har behov for å bli satt igang, det tar ofte langt tid å komme igang med oppgaver, iallfall om man er usikker på hva man skal gjøre. De individuelle avtalene er en gjenganger, for å kunne tilpasse arbeidsmengde må lærer være i dialog med eleven slik at man kan lage en arbeidsplan over hvilke forventninger lærer har til elev og hvilke arbeidsoppgaver eleven skal gjøre. Konkrete eksempler informantene kommer med for elevens tilpasning: kan være å lage en plan man skal forholde seg til, de skal vite hvilket rom de skal være på, vite hvilke lærere som skal ha undervisningen, gi dem oppgaver som ikke er langt over hodet på den, men oppgaver som de vet at de kan klare. La elevene havne i flytsonen, det skal ikke være oppgaver som er for lette, men heller ikke for vanskelig.

Et klassemiljø som oppleves som trygt blir også fremstilt som et godt virkemiddel i tilretteleggingen. Alle elever har behov for en trygg ramme rundt læringsarenaen sin, ved oppstart legger man grunnlaget for felleskapet i klassen. En klasse som viser tillit, er inkluderende og bidrar til å løfte individene i riktig retning vil være et drømmesenario for de fleste, mens for informant 2 så har hun æren av å ha denne klassen. Klassen viser aksept for ulikhet, tilpasset opplæring og diagnose tilstander for det er nettopp slik mangfoldet er. Hun opplever klassen som trygg, det vil ikke si at alle er helt trygge på hverandre, men at de har noen i klassen som de føler seg trygge sammen med. Informant 1 og 5 fremhever også sine klasser ved at de opplever klassen sin som motiverte og positive til læring selv med de utfordringene man har.

5.2.2 Relasjon lærer – elev

En viktig faktor for at elever skal oppleve trygghet er relasjonen mellom elev og lærer. Samtlige informanter trekker fram relasjon som et svært viktig tema. Hos alle fem er forståelsen for relasjon og relasjonsbygging svært lik, alle fem viser til at det tar tid når man skal bygge relasjon, det handler om at en ungdomsskoleelev skal kunne stole på deg og betro seg til deg, fortelle om sine tanker og følelser om hvordan han eller hun har det. Man kan ikke forvente at en elev skal åpne seg opp å knytte seg til nye folk på kort tid. Informant 5 sier det slik:

“Man kan si at det er en kjempe fordel med en relasjon til elevene, men for enkelte elever så vil ikke denne relasjonen være til stede, kjemien er ikke der rett og slett. Det er lærerens ansvar at dette fungerer, men det er ikke bestandig at det gjør det. en dårlig relasjon er også en relasjon på en måte, å den er kanskje enda sterkere og har mye større skade for elevene”.

Anerkjennelse blir et godt brukt begrep, slik legger informant 2 fram begrepet: først så anerkjenner jeg dem, jeg må vise at jeg ser dem. Jeg ser at du har det vondt i deg, jeg ser det på kroppsspråket ditt, du viser det med hele kroppen. Informant 5 beskriver det slik: jeg som lærer må vise eleven at jeg bryr meg om dem i alle arenaer ikke bare på skolen. Som lærerne her viser til så må vi se eleven som helhet, ikke bare hva eleven kan faglig, men også se det sosiale. Under anerkjennelse trekker informantene opp livsmestring og psykisk helse, som samtlige sier så er de svært fornøyde med at dette har kommet fram. Informant 5 begrunner at hun synes skolen som helhet har utviklet seg i positiv retning de siste årene. Det er større fokus på det å se hele eleven ikke bare det faglige som skjer på skolen. Det kommer fram at de som får mye oppmerksomhet er ofte de sterkeste elevene, dette er elever som får mye anerkjennelse faglig og har dermed ikke det store behovet for å få det på det sosiale. Mens de svake elevene som får lite anerkjennelse faglig må få anerkjennelse på det sosiale. Her har lærerne en jobb å gjøre, for å gi elevene anerkjennelse på det sosiale må lærerne vite hva eleven driver med på fritiden. Informant viser til konkrete eksempler:

“Finn noe man liker ved hvert barn. Det er vesentlig at man lærer navnene med en gang. Si hei til elevene hver dag og vis at du ser dem, si gjerne noe personlig til dem. Om det er noen du ikke liker så godt har du en stor oppgave foran deg, da må du gjøre alt du kan for å få til dette. Elevene gjennomskuer deg fort, om du ikke liker dem har de nok allerede fått følelsen av dette. Det er viktig å kunne by litt på seg selv, bli kjent

med elevene gjennom å dele egne interesser og erfaringer. Vær EKTE, ikke spill en rolle. Finn ut hva de liker å holde på med, hvilke interesser har de og ikke minst hvilken kompetanse sitter de på? Hvem kan spille, synge eller danse. Finn noe man kan snakke om som ikke handler om skole. Fram snakk medelever og andre lærere for å legge et godt grunnlag til klassemiljøet`.

5.3 Utfordringer ved oppfølging og tilrettelegging

Det har vært nevnt hvilke tiltak og tilpasninger som er gjort for elever med angst tidligere, men hvordan kan angsten påvirke elevens læring? Det siste forskningsspørsmålet er: *Hvilke utfordringer opplever lærerne det er med oppfølging og tilrettelegging for elevene med sosial angst?* Et av spørsmålene informantene fikk var hvilken påvirkning angst kan ha for elevens læringsutbytte/læring. Sosial angst blir på ingen måte beskrevet som en enkel diagnose man kan håndtere på en og samme måte. Informant 1 sier slik:

“Angst er vanskelig å gjenkjenne, det er også veldig vanskelig å forstå om man ikke har angst selv. Det vil også være vanskelig å være på forskudd. Jeg tenker at bevisstheten og aksepten for at dette er reelt er stadig økende. Så i forhold til hvordan de lærer, så vil alle lærere elevene godt og vil gjøre sitt beste for å kunne tilrettelegge, tilpasse og prøve å ta hensyn”.

Enhver av informantene er tydelig i sin tale når spørsmålet kommer, samtlige har svart JA, med store bokstaver. Angst påvirker elevens hverdag negativt om det får ta overtalet på tanker og følelser. To av lærerne viser til begrepet alarmberedskap, de beskriver dette med: *“Når de går over til alarmberedskap så når ikke jeg som lærer inn med noe som helst”*. Informant 3 kaller dette for den femte dimensjon, *“når eleven er så langt nede at du befinner deg i et ikke eksisterende modus, du bare er der. Da befinner du deg i den femte dimensjon, der du ikke klarer å forholde deg til noen ting”*. Samtlige opplever dette som utfordrende, hvordan skal man klare å tilrettelegge når eleven ikke er mottagelig for å ta innover seg noe. Som sitatet ovenfor av informant 1 så legges det fram at det er vanskelig å være føre var, men lærerne skal være bevisste for at den kan komme eller at den rett å slett er der allerede. Informant 3 viser til at man som lærer bare må akseptere at eleven har utfordringer og være forsiktig med å legge et press som eleven ikke ønsker selv. Lærerne viser til at relasjoner må ligge til grunn, dette vil være grunnlaget for elevens læring. Angsten vil på mange måter påvirke elevens læringsutbytte, slik illustrerer informant 5 og 2 dette.

“Uten trygghet, kan det skape så mye stress at du ikke klarer å få med deg hva som skjer i undervisningen, for du sitter å bruker all energi på å være konstant engstelig for at du må prestere noe eller legge fram noe”.

“Angst stenger for læring, hvis man ikke er trygg kommer man ikke opp i behovspyramiden. Det er faktisk avgjørende at man har en viss trygghet slik at læringspersonen kan føles trygg. Man trenger ikke være bunn solid trygg i seg selv, men veldig bra om man er det, for da har man større forutsetninger. Det går inn det ene øret og ut det andre om man bare tenker på hva de andre tror om meg. Da er det ikke så mye læring som man sitter igjen med etterpå”.

Skolen er lagt opp slik at det skal være muntlige vurderinger, for elever med angst vil dette være så i si umulig å kunne oppnå uten tilpasning. Informant 4 viser til at eleven skal vise sin kompetanse gjennom det å være muntlig, er man ikke muntlig aktiv så blir du på en måte trukket. Angsten er med på å hemme utviklingen, her har lærerne en viktig jobb med å tilpasse slik at eleven med angst har mulighet til å få vist sin kompetanse. Informantene er svært tydelig på at man skal endre metodikk i undervisning for at elevene skal få frem sin kompetanse, de viser også til at man som lærer har et enormt ansvar for at eleven skal få oppleve å mestre slik at angsten kan bli dempet.

5.3.1 Samarbeid

I samtlige intervju har samarbeid mellom skole – hjem vært et viktig element, også samarbeidet med andre instanser har vært et viktig tema. For at eleven skal oppleve å få utbytte av skolehverdagen sin vil det være avgjørende med et godt samarbeid med heimen. Informant 4 viser til at det vil være betydningsfullt for eleven å se at skolen samarbeider godt med heimen, eleven skal se at også læreren kan snakke med foreldrene. Ved et godt foreldresamarbeid kan man sammen legge opp strategier for eleven, stimulere til gjensidighet, ta ansvar og vise respekt. Sammen med foreldrene kan vi skape en fellesforståelse for hva som er det viktigste for eleven. Informant 1 illustrerer det slik:

“Den ene jobben vi må gjøre er i samarbeid med foreldrene, hvordan vi snakker om karakterer, og i hvor stor grad skal man snakke om karakterer og hvor viktig er de egentlig? Hvis vi får med oss foreldrene på at dette ikke er særlig viktig og dette er noe man ikke skal henge seg så hardt opp i, kommer vi et langt steg på veien videre. Når vi kan legge karakterene litt på siden kan vi begynne å se mer på utviklingsmål – dette fikk du ikke til sist, men denne gangen fikk du det til”.

Informant 2 viser til et gjengående eksempel til en elevsamtale med en elev:

“Jeg er så lei av å lese opp for eleven at hun eller han må bli mere muntlig i timene. Som kontaktlærer er det jeg som skal gjennomføre elevsamtaler, alle tilbakemeldingene fra faglærerne skal leses opp for eleven og foreldrene. Ofte står det at eleven må bli mer muntlig aktiv, for eleven er dette helt umulig på grunn av redsel. Ved slik tilbakemeldinger kan dette bli en forsterkning av situasjonen, da velger heller jeg som lærer å utelukke dette fra samtalen. Fokuset burde heller være på hva eleven kan istedenfor”.

Lærerne legger stor vekt på at man skal legge fokuset bort fra karakterer, og heller fokusere på hva eleven mestrer. En karakter kan være med på å sette et press som kan utvikle angsten enda mer, om eleven opplever å ikke mestre faget med en dårlig karakter kan dette påvirke utbytte av læringen. Informant 4 sier: *“Vi må hele tiden se på hva eleven får til, se det positive og ta utgangspunkt i det. ikke legg fokuset på det som eleven ikke får til”*. Et godt foreldresamarbeid for informantene handler om elevens beste og hvordan man kan tilpasse skolehverdagen for eleven. Et felles fokus må være på plass slik at man ikke motarbeider hverandre, dette kan være med å sette eleven i et dilemma om hva man skal gjøre.

Samarbeid med PPT og BUP kommer også tydelig fram i besvarelsene til informantene. Jeg ønsket å vite mer om hvilken veiledning skolen fikk av BUP og PPT, men her var det ikke så mye å hente for samtlige informanter legger fram at de får for lite veiledning. Tre av informantene hadde en egen ressurskoordinator som kunne gi bedre råd og tilpasninger enn hva PPT kunne tilby. Det legges også fram at lærerne viser forståelse for at også de andre instanser er under et stort trykk, det er stor forståelse for at også de har mye å gjøre for tiden. Men her er ikke alle informanter helt enige, selv om det er forståelse for at det er mye å gjøre så har man enda et krav på tilbud om råd og veiledning. Elevene har rett på hjelp, når skolen ikke strekker til er de avhengige av å få hjelp fra andre instanser. Informant 5 sier slik:

“Når eleven blir henvist til BUP, så er det en grunn til at eleven blir henvist, men ofte så ender saken opp med å bli henlagt på grunn av at de ikke kommer inn på eleven! Men dette er ikke så rart når det blir gjennomført teamsmøter tre ganger i måneden”.

Informant 2 beskriver samarbeidet med BUP slik:

“Det som er fryktelig dumt er at vi ikke får høre hvordan det går, vi forteller alt i samarbeidet med BUP men får ingenting tilbake. Dette oppleves som veldig for oss

lærere, for vi vil gjerne vite hva de har snakket om, slik at vi kan ta igjen dette på skolen. For at BUP skal kunne uttale seg må foreldrene oppheve taushetsplikten. Vi opplever dette samarbeidet som enveiskommunikasjon og svært hemmende”.

Informant 3 viser til et konkret eksempel der skolen har tilpasset undervisningopplegget sammen med eleven uten å vite hvilke tiltak BUP og helsetjenesten har satt til eleven.

*”Man lager en arbeidsavtale der eleven skal prøve, men i denne aktiviteten er det ikke behov for at eleven skal vise kunnskap. Men så viser det seg at dette er arbeidsoppdraget til eleven gjennom helsetjenesten og BUP at h*n skal utfordre seg å da blir det litt krasj. Ettersom det ikke er et samarbeid mellom helse og skole så blir det vanskelig å få til et helhetlig beskyttende organ rundt eleven. Helse er sterkt taushetsbelagt, det er også skolen. Så egentlig så kan vi ikke snakke sammen, men det er absolutt et behov at vi samarbeider for elevens beste”.*

6. Drøfting

I kapittel 6 skal jeg tolke og drøfte funnene fra intervjuene opp imot de teoretiske perspektivene og tidligere forskning som ble lagt frem i kapitlet med teori. Jeg har delt opp kapitlet i tre deler, erfaringer og forståelse for sosial angst, elevens læringsmiljø og tilrettelegging og lærerens rolle. For at alle deler i problemstillingen skal bli belyst samt svare på forskningsspørsmålene har jeg valgt temaene ut ifra disse. Jeg ønsker en ryddig framstilling som er enkelt å følge. Funnene fra de kvalitative intervjuene vil sammen den teoretiske orienteringen danne grunnlaget for forståelse for hvilke erfaringer lærerne har av sosial angst hos ungdom. Problemstillingen er "På hvilken måte arbeider lærerne med temaet psykisk helse med fokus på sosial angst på ungdomstrinnet?"

Forskningsspørsmålene er:

1. Hvilken forståelse har lærerne på ungdomstrinnet for elever som utvikler sosial angst?
2. Hvilke forebyggende tiltak erfarer lærerne fungerer slik at elever med begynnende sosial angst ikke utvikler seg videre?
3. Hvilke utfordringer opplever lærerne det er med oppfølging og tilrettelegging for elever med sosial angst?

6.1 Erfaring og forståelse for sosial angst

I første del av intervjuet ville jeg skaffe meg en innsikt i lærernes erfaringer med sosial angst, for å få en dypere forståelse for hva informantene la i sin kunnskap ble det nødvendig med en begrepsavklaring. Jeg starter drøftingen med å ta for meg begrepet sosial angst, tilpasset opplæring og livsmestring som ble tre sentrale begreper for oppgaven. Sosial angst og tilpasset opplæring står definert under begrepsavklaring, mens livsmestring kom til etter at alle intervju var gjennomført. Begrepene ble presentert under teori og resultat.

6.1.1 Forståelse for begrepene sosial angst, tilpasset opplæring og livsmestring.

Hvilken forståelse har lærerne for begrepet sosial angst og samsvarer dette med teori og forskning som omhandler angst (Willets et al., 2010; Flaten, 2010; Haugland, 2011; Tambs, 2013). For å kunne definere om et barn har angstproblemer må man se på antall symptomer, alvorlighetsgrad og varighet samt barnets utviklingsstadium (Haugland, 2011). For å kunne legge merke til sosial angst hos barn må man ha god nok kjennskap til barnet, kjenne mimikken og kroppsspråket i situasjoner der barnet opplever trygghet (Flaten 2010). Hovedfunnene viser at lærere hadde erfaring med flere typer angst, de hadde konkrete

kjennetegn man skulle se etter for å observere barnet, dette viser at deres erfaring er i tråd med forskningslitteraturen (Flaten, 2010).

Begrepet tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven og er et av de viktigste prinsippene som den norske enhetsskolen har sitt virke etter (Bjørnsrud & Nilsen, 2011). Tilpasset opplæring innebærer et opplæringstilbud som skal romme alle, uansett bakgrunn, faglig, sosiale eller fysiske utfordringer (Bø & Helle, 2014). Informantene beskriver at tilpasset opplæring er å tilrettelegge for at eleven kan prestere ut ifra deres forutsetninger, faglige nivå, psykiske helse og modningsnivå slik at de får et godt læringsutbytte av opplæringen. En god beskrivelse av begrepet kom til syne under intervjuet, det ble beskrevet som et paraplybegrep der tilpasset opplæring er for alle, mens spesialundervisning er for noen. Ifølge Nordahl (2012) vil elevene som ikke får et tilstrekkelig tilbud i den ordinære undervisningen, få tilbud om ekstra støtte gjennom egen form for undervisning. For de svakeste elevene skal spesialundervisning være et tilbud som skal hjelpe de med å mestre skolen bedre enn det de gjør i den ordinære undervisningen. Jeg tolker det slik at de tilpasningene som gjøres for elever med sosial angst kan bidra til at elevene opplever mestring, og får et tilstrekkelig utbytte av opplæringen. Ut ifra teori og informantenes beskrivelse er forståelsen for tilpasset opplæring tilnærmet lik.

Livsmestring var egentlig et begrep jeg ikke hadde tatt så stort utgangspunkt i, men under intervjuene ble livsmestring nevnt som et viktig element under alle kategorier. Etter å ha transkribert og analysert datamaterialet ser jeg nå viktigheten av arbeid med livsmestring og psykisk helse i skolen. Definisjonene inneholder mange av de samme faktorene, det legges frem ved at livsmestring handler om å kunne forstå og kunne påvirke de faktorene som er viktig for å mestre livet (Utdanningsdirektoratet, 2018: Meld. St 28, 2016). I stortingsmelding nr. 28 blir livsmestring satt i en samfunnsmessig og et sosialt perspektiv, her er det viktig at man ikke fokuserer bare på det individuelle perspektivet, men også det sosiale. Det sosiale felleskapet får en viktig rolle når man skal se på trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. I opplæringsloven legger man vekt på elevens rett til et godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Elevene har også rett til å delta i planlegging og gjennomføring av arbeidet for et godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998. §9). Når informantene skulle beskrive livsmestring ble det korte svar som at det handlet om å mestre livet. To av informantene kunne utdype det med at elevene skulle bli robuste nok til å takle de utfordringene som dukker opp i livet, mens en annen la mestring av stress og motgang til livsmestring. En av informantene begrunnet videre med at *“de skal være istand til å takle*

livet, for livet kommer ikke til å lett i det hele tatt. Livet byr på masse utfordringer, samtidig som vi vil oppleve noen flytsoner innimellom. Jobben vår er å være ærlige i samtaler med ungdommen om dette. vår jobb blir å gi ungdommen redskaper for å takle utfordringene når de kommer, for de vil komme”. Det ser så fint ut på papiret, men det kommer også fram av informantene at de synes dette er et tema som kan være vanskelig å arbeide med, to av informantene vektlegger opplevelsen av at de har for lite kompetanse og kunnskap innenfor dette feltet.

Ser man på definisjonen ovenfor og det som informantene legger fram, så ser vi likheten mellom besvarelsene. Som jeg tolker det så handler det om å forstå og påvirke de faktorene som vil være av betydning for å mestre sitt eget liv både på godt og vondt. Som sitatet ovenfor så kommer det tydelig fram at livet byr på utfordringer både på godt og vondt, jeg tolker det dit at når informantene viser til mestring av utfordringer så kobles dette til det stortingsmelding nr. 28 sier om se det i ulike perspektiv, man kan arbeide med livsmestring på ulike måter både individuelt og sosialt perspektiv. Mine funn viser at informantene er godt kjent med begrepet, de viser også bevissthet rundt at det kan romme mer enn bare det å mestre livet, dette viser at begrepet er under utvikling at det jobbes med dette i skolene.

6.1.2 Lærernes erfaring og forståelse for sosial angst.

I første del av dette kapitlet ble definisjonen av begrepet sosial angst lagt frem, nå skal jeg ta for meg hvilke erfaringer lærerne har for sosial angst samt forståelsen for hva angst har å si for eleven. Forskning viser til at mange barn og unge sliter mer psykiske problemer, uten hjelp og behandling kan angstlidelse være relativt vedvarende. Angst kan være en faktor til å utvikle større eller andre psykiske lidelser uten hjelp og behandling (Headley & Campbell, 2011; Kvaale, Havik, Heiervang, Tangen & Haugland, 2013). Samtlige lærere beskriver sosial angst med redsel, følelsen av å ikke være god nok, unngår vanskelige situasjoner, vegrer seg for å prate i undervisning, trekker seg unna. En generell beskrivelse med bakgrunn i informantenes svar vil være tilbaketrukne og stille elever. Berg (2012) begrunner at ca 5% av barn og unge har en så sterk sosial angst at det kan begrense deres livsutfoldelse i betydelig grad. Tre av informantene legger fram at de har stadig fått større erfaring med sosial angst de siste årene. Samtlige informanter har erfaring med sosial angst, men er bare tre som nevrer at dette har vært økende de senere årene. Når ca 5% av barn og unge har en såpass alvorlig angstlidelse som påvirker deres hverdag, vil det være avgjørende at lærere i dag har kunnskap om sosial angst og hvordan man skal tilpasse seg elevene. Jeg tolker dette som et svært viktig

tema, selv om det finnes mange ulike angst typer så vil alle være like viktig å oppdage i rett tid slik at de ikke får muligheten til å utvikle seg videre til alvorlige psykiske lidelser. Som forskningen viser til så vil angsten være en faktor som kan utvikles til å bli mye verre enn det den var i utgangspunktet.

Lærerne viser til at de kan oppdage angst, og hvilke faresignaler man bør ha i bakhodet. Gjennom observasjon av fysiske tegn som ansiktsuttrykk, kaldsvette eller klamt håndtrykk, barn som trekker seg unna, barn som begynner å ha mye fravær, redsel og barn som sliter i sosiale settinger. Dette er angstsymptomer som har en overensstemmelse med fagteorien. Svirsky et al., (2011) definerer angst som en sterk og vedvarende frykt for en situasjon som enten er av prestasjonsmessig eller av sosial karakter. Selve kjernen i sosial angst handler om redselen for å bli evaluert og satt i fokus for andres oppmerksomhet. Ved å havne i sentrum vil barnet oppleve sterkt ubehag, og frykten for å bli avvist og negativt bedømt øker (Kvaale et al., 2013; Svirsky et al., 2011). Alle fem lærere viste erfaring og kunnskap rundt de ulike angstsymptomene, dette viser seg gjennom det som kommer fram i teorien rundt temaene kroppslige reaksjoner og tilbaketrukkethet (Berg, 2012; Flaten, 2010; Kvaale et al., 2013; Svirsky et al., 2011).

Samtlige lærere legger fram tilbaketrukkethet som et tegn på angst, i teorien komme dette fram som unngåelsesatferd. Som forskning viser til så er unngåelse et av de mest sentrale tegnene på angst. Som en selvbeskyttende reaksjon blir unngåelse brukt, formålet er da å unngå å møte sin frykt. Ved å bruke unngåelse opplever de å kjenne seg fornøyd, positiv og glad, den negative baksiden av å bruke unngåelse som strategi vil resultere i at man ikke lærer seg strategier for å mestre angsten (Flaten, 2010; Kvaale et al., 2013). Dette kommer tilsyne i en besvarelse der informanten legger vekt på at man skal lage avtaler når det blir vanskelig, samtidig som man må ha eleven på lag, for man kan ikke slippe de helt. Det handler om å finne et alternativ eller noe lignende som gjør at de får prøvd seg, slik at de kan få kjenne på opplevelsen av mestring. Her ser man en sammenkobling mellom det å ikke slippe eleven fra seg slik at de unngår å møte det som blir utfordrende for dem, læreren her legger opp avtaler som kan være med på å lage strategier for at barnet skal utvikle strategier for å mestre angsten.

For at angsten ikke skal få utvikle seg videre til en angstlidelse som nevnt tidligere må lærerne jobbe med forebyggende faktorer som kan hemme angsten. Lærerne er beviste rundt de tilbaketrukne og stille elevene, men det er bare en som nevner hva som kan skje om

angsten ikke blir eksponert. Ut ifra svarene de gir og deres refleksjoner kan jeg se at de har kunnskap rundt unngåelse, og hva som kan skje om angsten utvikler seg videre. Informant 4 legger fram at dette er vanskelig å jobbe med, her blir også livsmestring koblet inn der alt står så fint om alt man skal gjøre, men å få dette ut i praksis er ikke like lett alltid. Her er det viktig at lærerne får kunnskap som kan hjelpe eleven, for har ikke lærerne den nødvendige kunnskapen på plass kan angsten få fritt spillerom til videre utvikling. Mangel på kunnskap kan også komme av at det er en mangel på felles forståelse, sammen kan man drøfte og dele fagkunnskap mellom seg. Informantene vektlegger at det felles forståelsen som de har kan være fagteoretisk, men den er ikke drøftet i felleskap slik at man deler en felles oppfatning begrepet. Teori viser til at man kan se læreryrket som en relasjonsprofesjon, man skal både samarbeide og ha relasjoner til kolleger, under tilpasset opplæring skal all pedagogisk virksomhet rette oppmerksomheten mot barnet som skal lære å lære (Bjørnsrud et al., 2011). Ut fra mine tolkninger så handler det om at man jobber ut ifra elevens utviklingsnivå, undervisning skal tilpasses eleven. Hvordan kan lærere tilpasse undervisningen til elever med sosial angst, eller angst generelt om man ikke har en felles forståelse for hva det betyr og hvilken betydning det har?

Forskning legger vekt på hvor viktig skolen og lærerens rolle er i forhold til oppdage og hjelpe barn med angst (Bru, 2011; Berg, 2012; Kvaale et al., 2013). Det vil være en forutsetning at lærere har kompetanse og kunnskap om symptomer på sosial angst, videre må de vite hvordan de skal tilrettelegge skolehverdagen slik at man kan hemme angst og fremme elevens utvikling (Flaten, 2010). Informantene viser til kompetanse og kunnskap, men ikke til felles forståelse som nevnt ovenfor. Om en eller to lærere har kompetanse på sosial angst, så vil jo disse lærerne tilpasse undervisningen sin til eleven, men hva med de andre lærerne? Hvordan skal de kunne tilpasse undervisningen om de ikke har kunnskap om hva som er viktig for eleven? Uten kompetanse for psykiske vansker kan det bli utfordrende for læreren å oppdage og hjelpe eleven. I verste tenkelige utfall så vil angsten utvikle seg og eleven vil få lide av dette. Økt kompetanse hos lærerne kan bidra til at lærerne føler at de gjør en bedre jobb og strekker til hos alle elever, det er ikke bare barn som skal oppleve mestring, også lærerne skal oppleve at de mestrer jobben sin.

Det er tydelig at informantene ønsker økt kompetanse innenfor psykisk helse, det er også enighet rundt at det er læreren som er den viktigste for eleven i skolen. Berg (2012) viser til et forslag der man plasserer psykisk helse, psykiske plager og lidelser inn i det pedagogiske faget, dette kan være løsningen for manglende kompetanse. Dette er svært viktige tema som

alle burde fått ta del av i utdanningen sin, for skal vi gjøre ungdommen vår robuste nok til å møte livets utfordringer må vi som voksne være robuste nok til å kunne møte ungdommens angst og lidelser. En fagligusikkerhet kan også prege relasjonen som lærer – elev skal utvikle på en negativ måte (Pianta, 1999). Det er ingen av lærerne som er negative til faglig påfyll, de ser positivt på å få tilegne seg mer kunnskap enten gjennom kurs eller veiledning. Noe jeg synes er viktig å trekke frem er at alle lærerne viser til at dette vil de gjøre for elevens beste. Det kommer fra Informant 4 at ledelsen har en viktig oppgave her, å det er å sette psykiske vansker som satsningsområdet, her er det viktig at hele skolen deltar slik at man tilegner seg en feller forståelse for hvordan man skal jobbe med dette temaet. I og med at livsmestring og psykisk helse har kommet inn i fagfornyelsen kan man håpe at det kommer kurs eller videreutdanning som er relevant i forhold til angst og angst lidelser.

6.2 Elevens læringsmiljø

Læringsbegrepet ble tatt med som et viktig element i oppgaven. Definisjonen på læringsmiljø i er vid og omfattende, det omhandler alle forhold som påvirker elevens mulighet for læring. I teorien blir det definert slik: læringsmiljø handler om lærernes evne til å kunne bygge relasjoner, utøve ledelse og støtte i klasserommet (Skaalvik et al., 2007; Skaalvik et al., 2012). I denne oppgaven blir læringsmiljø brukt i sammenheng med individuell tilpasning og tilpasning i klassen. Spørsmålene informantene skulle utdype handlet om hvilke tilpasninger lærerne gjør for at elever med sosial angst skal oppleve mestring i læring samt opplevelsen av å være en del av fellesskapet.

I teori og forskning så viser man til elevens utvikling må forstås som et samspill mellom eleven og læreren, relasjon vektlegges. For elever med angst har man behov for mer enn bare de generelle tiltakene som er i læringsmiljøet (Drugli, 2012; Doll et al., 2004; Pianta, 1999). Denne teorien kan kobles til Brandtzæg et al., (2016), som lærer skal man skape et optimalt læringsmiljø som innebærer å hjelpe hver enkelt til å vokse, og forstå hver enkelt elevs sår og utfordringer. Alene vil ikke elevene klare å komme over alle hindre, men ved hjelp av deg som lærer kan de klare det, dette er ikke en teknikk du som lærer skal lære deg, men en holdning eller en innstilling som du allerede har. Bru (2011) viser til at elever med sosial angst bruker lengre tid på å komme igang eller vegrer seg på grunn av redselen for å mislykkes er så høy. Uten forståelse for bakgrunnen til eleven kan det bli en utfordring med at dette er en holdning som blir sett på som mangel på interesse og motivasjon. Informantene legger frem at mye handler om elevsyn, hvordan man ser på elevene og deres reaksjoner er med på å danne

grunnlaget for relasjonsbygging. En av informantene viser til at man må forstå eleven, hvis oppfatningen av eleven ligger på at det er et pøbelbarn som utagerer, tolker ofte læreren utageringen som negativt istedenfor å se hva som egentlig utfordrer eleven, hos elever med sosial angst kan utagering være en måte å uttrykke seg på. Som forskningen viser til så kan man koble utsagnet sammen med teoriene, det handler om å se hele eleven, lære å kjenne elevens behov og interesser, først da kan man begynne å tilpasse opplæringen og læringsmiljøet.

Det samsvarer mellom informantenes svar og forskning på angst, de viser kompetanse rundt forståelse elevens utvikling, de utdyper med eksempler på hvordan man ikke skal tolke eleven, men heller prøve å finne grunnen til hvorfor utagering blir brukt. Det blir også nevnt at det kan være utfordrende å arbeide med tilpasning, her tenker jeg det kan være en manglende kompetanse på elevens angst og hvordan den utspiller seg, men det kan også være mangelfull erfaring som utgjør dette. Om dette er noe man har lite erfaring med, vet man ikke helt hvor man skal starte. Selv om du har hatt en elev med angst tidligere, så vil det ikke være den samme eleven som kommer tilbake med de samme utfordringene, du vil møte på et nytt barn med nye utfordringer der angsten spilles ut på en annen måte.

Samtlige informanter fremhever individuelle avtaler med elevene som en del av tilpasningen. En individuell avtale inneholder at eleven får muligheten til å påvirke sin egen skolehverdag, dette kan bidra til at eleven opplever trygghet i læringssituasjonen. Lærerne viser til at man har avtaler på hvordan man skal reagere når det blir vanskelig, altså når angsten slår inn og hemmer for utviklingen. Dette viser at de bryr seg om elevens beste, de er tilgjengelig og interessert i å se eleven og viser støtte gjennom å tilpasse skolehverdagen innenfor de rammene man er gitt. Hovedfunnene viser at alle lærerne arbeider med å tilrettelegge for et godt arbeidsmiljø, de viser til kompetanse rundt tilpasningen med utdypninger på hvordan de tilpasser for elever med sosial angst. Samtlige trekker frem betydningen av en god relasjon mellom lærere – elev, trivsel, trygghet, tilhørighet og utvikling henger sammen med en god relasjon. Samtlige av informantene legger viser til at det kan være utfordrende, noe som også kan utvikle seg til frustrasjon over å ikke strekke til som lærer. Viktige element lærerne trekker frem er trygghet og forutsigbarhet.

6.2.1 Relasjon

Relasjonskompetanse viser til menneskers ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland,

2011). Samtlige informanter uttrykker viktigheten av gode relasjoner til elevene. Som forskning viser til så vil gode relasjoner og emosjonell støtte være en beskyttende effekt (Doll et al., 2004) relasjon kan bidra til å øke tilhørigheten og gi trygghet (Brandtzæg et al., 2016) som igjen vil øke evnen til å håndtere utfordringer (Bru, 2011; Pianta, 1999; Lazarus, 2006) og gjøre dem mindre sårbare i forhold til nederlag og stress (Skinner & Wellborn, 1997). En av informantene påpeker at lærerens jobb blir å komme i posisjon til eleven slik at man kan ha gode dialoger. Informant 2 bygger videre på denne med *“elevene må ha tillit, de må ha en tro på at læreren vil en vell og at de blir hørt. Jeg tror at læreren har den viktigste rollen her, vi skal anerkjenne eleven for den den er”*.

Som nevnt tidligere har teorien og forskningen vist til at relasjon mellom lærer og elev handler om tillit og omsorg. Jeg kobler utsagnene til informantene opp i mot det Spurkeland (2011) påpeker, lærer elev-relasjon er selve kjernerelasjonen i skolens virksomhet, ved å ha tillitsfulle relasjoner skaper man det beste utgangspunktet for effektiv læring. Læreren har også ansvaret for omsorg og kvalitet i relasjonen. Det er tydelig at informantene legger vekt på relasjoner, dette er et tema som er en gjenganger i alle svar. For at elever med sosial angst skal oppleve mestring i skolehverdagen må trivsel og følelsen av å ha det bra på skolen være til stede. Nordahl (2010) vektlegger at gode relasjoner er med på å heve trivselen blant elevene, han viser til at elevene blir mer motiverte av lærere som legger vekt på å ha et sosialt forhold til dem, ikke bare det faglige forholdet.

For å opprette og skape den gode relasjonen må læreren ha kunnskap om relasjon, det som gjør at vi kommer i kontakt med andre og samhandle med andre (Spurkeland, 2012). Samtlige informanter legger vekt på at de synes det kan være utfordrende å skape og opprettholde den gode relasjonen med elever med sosial angst. Lærerne viser til de elevene som ikke er meddelsomme, de deler ikke av seg selv og unngår det å komme i kontakt med andre. Selv med en god relasjon kan samtaler med elever som har sosial angst bli utfordrende. Siden relasjon er så betydningsfull for elevens læring og utvikling vil det være en forutsetning at læreren har kunnskap om relasjonskompetansen og sosial angst. Man må se disse to sammen, for det vil ikke hjelpe om læreren har kunnskap om relasjon uten å inneha kunnskap om sosial angst. Alle informanter viser med utsagn at de har god erfaring på hva som ligger i gode relasjoner, som nevnt tidligere er kvaliteten i relasjonen den voksnes ansvar. Det vil være den voksnes hele og fulle ansvar å bygge og fremme den gode relasjonen, man skal aldri la dette ansvaret ligge på eleven. Informantene legger vekt på at det handler om å få en ungdomsskoleelev til å kunne stole på deg som lærer og betro seg til deg, man kan ikke

forvente at dette skal skje over natten, å bygge relasjoner tar tid. Informantenes uttalelser kan kobles mot Spurkeland (2012) sin teori om relasjonskompetanse, dette var noe som informanene mente man burde ha kompetanse rundt. Lærerne og andre voksne på skolen er barnas rollemodeller og må tre varsomt for å ikke misbruke makten man har som lærer.

Forskning viser til elever med sosial angst kan ha store utfordringer med å inngå og etablere gode relasjoner til lærerne (Myrray & Murray, 2004; Rudasill & Rimm-Kaufmann, 2009). Flere av informantene viser til at fundamentet i en god relasjon er anerkjennelse, som lærer må man vise eleven at man bryr seg om dem i alle arenaer ikke bare i skolesammenheng. Samtlige informanter viser til at man skal se eleven som helhet, fokuset skal ikke bare være på de faglige presentasjonene, man skal også se det sosiale hos eleven. Dette knytter jeg mot det Skaalvik et al., (2013) påpeker, læreren kan observere og vurdere hva eleven mestrer, og hva han eller hun ikke mestrer av ferdighets dimensjonene. Den sosiokulturelle teorien viser til at man er opptatte av at den kulturen som barnet lever i er med på å bestemme både hva og hvordan barnet lærer om verden. Vygotskij (1978) Illustrerer den nærmeste utviklingssonen med å peke på det eleven, i samarbeid med voksne, gjennom samtale og imitasjon, er i stand til å gjøre ting som han eller hun ikke kan gjøre på egen hånd. Man kan si at det eleven ikke kan gjøre uten assistanse i dag kan de klare på egen hånd i morgen. Dette kan være en påvirkende faktor til at eleven opplever å mestre og det å ha noe å strekke seg til i utviklingen. Dette stiller store krav til læreren, her må man være veiledende og støttende i elevens aktivitet. Uten interesse for elevens sosiale ferdigheter vil det være utfordrende å hemme angsten og fremme utvikling hos eleven, det vil være vanskelig å se barnets behov eller hvordan man skal på best mulig måte tilpasse for de enkelte individene. For å kunne komme i posisjon til eleven må man ha menneskeinteresse, uten denne kan det bli utfordrende å veilede å støtte eleven for læreren vil befinne seg på avstand (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Som nevnt tidligere viser informantene til at grunnfundamentet i relasjon er anerkjennelse, ut ifra deres utsagn kobler jeg begrepet med menneskeinteresse. Det handler om å se hver enkelt elev og deres behov, uten menneskeinteresse vil det skape utfordringer når lærerne skal tilrettelegge for elevens læring og utvikling. Generelt så tror jeg at menneskeinteresse er med på å vise at jeg ser deg og dine behov, på den måten kan vi skape oss gode relasjoner som baserer seg på ekte handlinger og derav kan man opprette et tillitsforhold (Nordahl, 2012). Når et godt tillitsforhold er skapt vil elevene oppleve trygghet, noe skal være betydningsfullt både for elev og lærer, dette viser også forskningen til Murray & Murray (2004). Ved å sette fokus på relasjon mellom elev og lærer vil ha betydning for eleven. Dette viser også

forksingen til Doll et al., (2004), elever med angst vil være avhengig av å bli sett og bekreftet av læreren, er det en god relasjon der eleven opplever den voksne som betydningsfull vil muligheten for å bli motstandsdyktig styrket.

6.3 Oppfølging og tilrettelegging

I opplæringsloven står det nedfelt at man skal legge vekt på elevens rett til et godt skolemiljø, alle elever har rett til et godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det påpekes at elevene har rett til å medvirke i planlegging og gjennomføring av arbeidet for å lage et godt og trygt skolemiljø, de har rett på en arbeidsplass som er tilpasset deres behov (Opplæringsloven, 1998. §9). Teorien belyser at gjennom opplæring i skolen tar en sikte på å stimulere og støtte elevens læring på en målrettet, systematisk og planlagt måte. Tilpasset opplæring vil si at opplæringen må være tilpasset slik at læring oppleves som støttende. Skolen skal være en arena der barn og unge skal få oppleve det å mestre å være elev, det innebærer at eleven i skolen skal ha tilhørighet i og ta del av fellesskapet. Dette forutsettes med at fellesskapet mellom mennesker innebærer at inkludering bygger på prinsippet om likeverd mellom mennesker. Skolens ansvar blir å skape likeverd gjennom fellesskapet mellom elever uavhengig av elevens kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger. Oppgaven blir her å stimulere alle elevers læring og utvikling på best mulig måte, en forutsetning er at alle barn og unge inkluderes i skolens ulike felleskap (Bjørnsrud & Nilsen, 2011). Tidligere forskning viser at elever med sosial angst har ofte dårligere akademiske presentasjoner og store vansker med læring (Mychailyszyn et al., 2010).

Som nevnt tidligere har informantene lagt frem eksempel på individuelle tiltak som individuelle avtaler, dette er avtaler som man har med eleven om hvordan undervisning og andre opplegg skal tilpasset eleven. Det handler også om forventninger til eleven, hvilke mål skal eleven oppnå eller jobbe mot? Samtlige informanter legger vekt på at man skal ha forutsetninger til alle elever, dette er for at de skal se utviklingen i læringen, de skal få oppleve å mestre noe som de har arbeidet mot eller kjenne at de har lært seg strategier til å organisere egen hverdag. En individuell avtale kan også handle om hvordan eleven skal lære seg strategier for å mestre sosial angst. For at en slik avtale skal kunne gi mening, må det være et tillitsforhold på plass, gjennom en god relasjon med eleven kan man sammen lage denne avtalen der eleven opplever å bli sett og hørt av læreren. Alle lærer trakk frem muntlig presentasjon som en utfordring for elever med sosial angst, et eksempel på en individuell avtale rundt en presentasjon kan være:

“Man kan godt lage en avtale om at eleven kan ha med seg en eller to medelever som kan være med å høre på framlegget i første omgang. Dette er elever som er med å tilfører trygghet. Neste framlegg kan være å ha presentasjonen foran en liten gruppe, og videre kan målet være å ha presentasjon foran hele klassen. Om dette ikke går tar man bare et skritt tilbake og starter på nytt” (Informant 2).

Andre tilpasninger som lærerne trekker frem er, mulighet til å trekke seg tilbake om det blir for mye, detaljert plan over hva som skal skje slik at det hverdagen blir mer forutsigbar for eleven, gi mindre arbeidsoppgaver som er tilpasset elevens utviklingsnivå, samt oppgaver som kan ta med eleven inn i flytsonen som igjen gjør at eleven opplever mestring over å ha klart det. Dette stemmer overens med teoriene, man skal tilpasse og stimulere elevens læring og utvikling ut ifra deres behov. Ogden (2012) og Greene (2011) viser til at læreren har en viktig jobb med å skape et inkluderende fellesskap i klassen, elevene skal ha mulighet til å diskutere og reflektere sammen i fellesskapet. For elever med sosial angst kan dette bli en utfordring, Lund (2005) viser til at elever med angst kanskje ikke er istand eller villig til å være i en relasjon, forskning viser også at det kan være utfordrende i det å etablere relasjoner og opprettholde kontakt både med medelever samt lærer. Elevene vil oppleves som sky og tilbaketrukket, det vil være i samarbeid med andre medelever at elevene kjenner på utfordring. For at barna ikke skal bruke unngåelsesstrategi og trekke seg unna, viser informantene til avtaler med elever der de setter dem på en fast samarbeidsgruppe. Dette vil være en gruppe som eleven kan oppleve at sin stemme også blir hørt, i en gruppe som skaper trygghet vil ikke elevene kjenne på frykt for å prestere. Her vil det være en forutsetning at gruppen viser aksept for medelever og våre ulikheter. Ved å kjenne seg som en del av fellesskapet bidrar man til elevens trivsel, mestring og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Den største utfordringen til elever med sosial angst er når man inntar alarmberedskap som informantene viser til. Nordanger (2012) kaller dette for evolusjonsutviklete overlevelsesfunksjonen, dette foregår i hjernen vår. Det er en prosess som sier at i hippocampus der læring og hukommelse ligger blir redusert og forbindelsen til prefrontal cortex, der respondering foregår blir svekket. Kort forklart så fører dette til at evnen til læring, hukommelse, planlegging og organisering blir svekket. Dette blir elevenes største utfordring på skolen og generelt i livet. Samtlige informanter vektlegger at angst virker hemmende på elevens utvikling, den har en stor påvirkning om elevene ikke klarer å styre den. Læring og annet påfyll vil gå inn den ene øra og ut den andre. Opp i mot teori og forskning så viser lærerne forståelse for hvilke utfordringer elevene med sosial angst har, de viser også til de

individuelle avtalene som man oppretter sammen med eleven. Avtalene kan bidra til at eleven minsker frykten, og heller fokuserer på hva som skjer fremover.

7. Oppsummering

I denne oppgaven var formålet å besvare problemstillingen *På hvilken måte arbeider lærerne med temaet sosial angst på ungdomstrinnet?* Jeg benyttet meg av tre forskningsspørsmål som skal hjelpe meg med å få en dypere forståelse og innsikt i problemstillingen. Dette ble spørsmålene: Hvilken forståelse har lærerne på ungdomstrinnet for elever som utvikler sosial angst? Hvilke forebyggende tiltak kan settes inn for å styrke elevens læringsutbytte og læringsmiljø? Hvilke utfordringer opplever lærerne det er med oppfølging og tilrettelegging for elevene med sosial angst?

Jeg har gjennomført 5 intervjuer med lærere på ungdomstrinnet. Gjennom disse intervjuene har jeg fått innsikt i hva lærerne legger i arbeidet med sosial angst, og hvordan man tilpasser skolehverdagen på best mulig måte. Jeg vil påpeke at det ikke er et stort utvalg, men samtidig så har de gitt meg deres tanker, erfaringer og opplevelser som er viktig for å kunne besvare problemstillingen min. Ved å knytte drøftingen opp imot teori og forskning ga svarene et bilde av hva som er viktig i arbeidet med sosial angst og elevens læring og utvikling.

Funnene i oppgaven viser at lærerne har lang erfaring fra læreryrke. Det kommer tydelig fram at de er faglig sterke og har masse erfaring som de ønsker å dele. De legger ikke skjul på at det er en del utfordringer rundt sosial angst, men samtidig så kommer de med mange positive erfaringer som løfter elevene. Informantene legger frem flere kjennetegn som man kan se på barn med sosial angst, dette er også i tråd med forskningslitteraturen. Noen av informantene legger til at de ønsker mer kompetanse rundt psykiske lidelser og sosial angst, de viser en noe svak kunnskap rundt tegn som utagering, samtidig som de viser at de har en del kunnskap generelt om angst. Usikkerheten som kommer frem viser at de forstår det som står, men de synes det er vanskelig å gjøre dette i praksis.

Det er spesielt ved fremføringer lærerne ser sosial angsten hos elevene, de trekker også fram de stille tilbaketrunkne barna også. Lærerne legger vekt på et godt og trygt læringsmiljø som en forebyggende faktor i arbeidet med angst. Gjennom å legge tilrette for et læringsmiljø som oppleves som trygt, gir støtte og bygger relasjoner viser lærerne kunnskap rundt tilrettelegging av sosial angst. Selv om de besitter denne kunnskapen viser de til at det er utfordrende, de viser til at det tar tid å bygge relasjoner til elevene og noen ganger så oppleves dette som svært frustrerende. Dette er med bakgrunn i at eleven kan være både passiv og lite meddelsom

i relasjon og samtaler. Faren ved at eleven er passiv og trekker seg tilbake er at dette kan utvikles til å bli et mønster, som igjen er med på å påvirke elevens læring og utvikling negativt. I denne studien viser det at det også kan påvirke relasjonen mellom elev og lærer negativt.

Når lærerne skal gi eksempler på tiltak, så nevner de eksempler som er innenfor tilpasset opplæring. Det er ingen konkrete tiltak som er forankret innenfor et pedagogisk opplegg. Individuelle tiltak som avtaler er de beste tiltakene lærerne nevner, men som de også sier så gir tiltakene en positiv effekt. Anerkjennelse er et godt brukt begrep i studien, selv om jeg ikke hadde tenkt så mye på dette på forhånd la mange av informantene vekt på dette. Det handler om å se eleven som helhet, vi må se hele eleven ikke bare det faglige. Gjennom å se helheten bidrar man til å kunne etablere relasjoner som kan ha påvirkning på å hemme angst samt fremme læring. Dette kommer også fram i forskningslitteraturen, relasjonsbygging er en såpass viktig del av elevens utvikling at dette blir en forutsetning at lærerne har kunnskaper om. Det som bekymrer informantene er det emosjonelle presset eleven utsettes for, de stiller også spørsmålet rundt hvor mye krav man kan stille til elevene. Dere bekymring er om presset og kravene kan påvirke angsten slik at dette utvikles til en langt mer alvorlig sykdom. Ellers vil utfordringene i en skolehverdag være tid, ressurser og kompetanse.

7.1 Videre forskning.

I denne studien viser noen av informantene til at de har en mangelfull kompetanse på temaet sosial angst, samt at de ønsker at trinnlærerne skal ha samme forståelse for angst som resten. Det kommer også fram at det er for lite samarbeid mellom skole og andre instanser som PPT og BUP, lærerne viser tydelig at de ønsker mer veiledning og bedre samarbeid rundt elevene. I denne studien har jeg brukt kvalitativ metode, utvalget på fem informanter kan bli litt lite så dette kan være en svakhet, noe som også kan svekke reliabiliteten. Men på den andre siden så kan studien være overførbar siden sosial angst vil forekomme i andre sosiale sammenhenger. Det som kan være en annen svakhet er at elevenes stemme ikke har blitt hørt. Videre forskning kunne tatt for seg stemmen til elever med sosial angst og deres opplevelse av ungdomsskolen. Hvilke opplevelser sitter elevene igjen med, hvordan opplevde de tilpasningene som ble gjort? Her kunne man også tatt for seg tiltakene og sett effekten av bruken noe som kunne vært spennende og observere i praksis.

8. Litteratur

- Andersen, A.J.W. (2018). Psykisk helse. I *Store medisinske leksikon*. Hentet fra https://sml.snl.no/psykisk_helse
- Atkinson, Mary, & Hornby, Garry. (2002). *Mental health handbook for schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Aune, T. (2012). *Sosial angst lidelse*. I Martinsen, K. & Hagen, R. (Red.). *Håndbok i kognitiv atferdsterapi behandling av barn og unge*. (s. 119-145). Oslo: Gyldendal Norsk Akademisk forlag.
- Berg, N. (2012). *Føre var – forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bergkastet, L., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009) *Elevenes læringsmiljø . lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011). *Tilpasset opplæring og læring og utvikling*. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. (s. 11-26). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brandtzæg, I., Smith, L & Torsteinson, S., (2014). *Mikroseparasjoner, tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bru, E. (2011). *Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2014). *Pedagogisk ordbok – praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetoder for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Doll, Beth, Zucker, Steven, & Brehm, Katherine. (2004). *Resilient classrooms: creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høgskoleforbundet.
- Drugli, M. B., Kløkner, C. & Larsson, B. (2011). How are child internalizing and externalizing problems associated with demographic factors, school function and

quality og student-teacher relationships as rated by teachers in a sample of norwegian schoolchildren in grades 1-7? *Evaluation and Research in Education*, 4, 243-254.

- Duesund, L. (2017). *Felleskap og klasser med uro*. I S. Nilsen (Red.) *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s.155-180). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). *De utfordrende barna: handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2013). *Angstlidelser*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/tema/angstlidelser>
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor – elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. V. (2016). *Pedagogisk- psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelsen? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A, Tufte, P.A, & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Justesen, L. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier* (N. Mik-Meyer, Red.). Hans Reitzel.
- Haugen, R., (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Oslo: Cappelen damm as.
- Haugen, R. & Børresen, R. (2008). *Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (3utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugland, B. S. M. (2011). *Sammen om å forebygge og behandle angst og depresjon hos barn og unge*. Hentet fra: <https://docplayer.me/4034592-Sammen-om-a-forebygge-og-behandle-angst-og-depresjon-hos-barn-og-unge.html>
- Headley, C. J., & Campbell, M. A. (2011). *Teacher´s recognition and referral of anxiety disorder in primary school children*. *Australian journal of education & developmental psychology*.
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). *Schoole refusal in children and adolescens: a review of the past 20 years*. *American Academy child and Adolescens Psychiatry*.
- Kleven, T. A. (2011a). *Data og datainnsamlingsmetoder* I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (S. 27-47). Oslo: Unipub

- Kleven, T. A. (2011b). *Data og datainnsamlingsmetoder* I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (S. 85-101). Oslo: Unipub
- Kearney, C. A. (2008a). *Helping School Refusing Children an Their Parents – A guide for school-based professional*. I. New York: Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2008b). *School absenteeism and school fefusal behavior in youth: A contemporary review*. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S027273580700133X?via%3Dihub>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, G., Havik, O.E., Heiervang. E., Tangen. T, & Haugland. B. S. M. (2013) *Hvordan sikre angstpasienter kunnskapsbasert behandling?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fornyelse – forståelse*. (Meld. St. 28. (2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (St. Meld. 21. (2016-2017)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkludering i felleskap i barnehage, skole og SFO*. (St. Meld. 6. (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Lazarus, R. S., Folkman. S. & Visby. M. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.

- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS.
- Nilsen, S. (2017). *Å møte mangfold og utvikle felleskap*. I S. Nilsen (Red.). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012b). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordanger, D., Braarud, H. C., Johansen, V. J., & Albæk, M. (2011). Developmental trauma disorder: En løsning på barnetraumatologifeltets problem? *Tidskrift for Norsk psykologforening*, 48. 1086-1090.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Malt, U. (2020) Sosial angst. Hentet fra: https://sml.snl.no/sosial_angst
- Murray, C. & Murray, K. M. (2004). *Child level correlates of teacher – student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations*. *Psychology in the schools*.
- Mychailyszyn, M.P., Mendes, J. L., & Kendall, P. C. (2010). School functioning in youth with and without anxiety disorders: Comparisons by diagnosis and comorbidity. *School psychology review*.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2002). *Klasse og undervisningsledelse*. Bedre skole småskriftserie nr. 6.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M & Jacobsen, D.I., (2011). *Læreren med forskerblick*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. (2015). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Raknes, S., Hansen, L. S., Cederkvist, G. A. & Nordgaard, N. (2017). "Psykologisk førstehjelp" I skolen. I L. G. Kvamme (Red.), *Sårbare skolebarn – trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. (s. 170-191). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufmann, S. (2009). *Teacher-child relationship quality: the roles of child temperament and teacher interactions*. *Early childhood research quarterly*.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik S., (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S & Nake, B. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvoppfattelse, motivasjon og læringsstrategier*. København: Akademisk forlag.
- Skinner, E. A & Wellborn, J. G. (1997). *Children's coping in the academic domain*. In Wolchick, S. A. & Sandler, I. N. *Handbook of children's coping: linking theory and intervention*. New York: Plenum press.
- Skårderud, F., Stänicke, E., Haugsgjerd, S. A., Maizels D. & Engell, S. (2010). *Psykiatriboken: sinn – kropp- samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Silvermann, D. (2015). *Interpreting qualitative data*. London: Sage publication Ltd.
- Spurkeland, J., (2011). *Relasjonspedagogikk, samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svirsky, L., Thulin, U., & Öst, L. G. (2011). *Mer än blyg: om social ängslighet hos barn och ungdomar*.
- Tambs, K. (2013). *Fakta om angstlidelser*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/sys/sok/?term=kristian+tambs#>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Uthus, M. (2017). *Et helsefremmende inkluderingsbegrep*. I M. Uthus. (Red.), *Elevers psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. (S. 157-185). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*, New York: Guilford press.

- Willetts, L., Creswell, C. & Røen, P. (2010). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Vedlegg.

Vedlegg 1. Informasjon om forskningsprosjekt.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Psykisk helse på ungdomstrinnet med fokus på sosial angst.

Bakgrunn og formål.

Vi vil med dette invitere deg som er lærer eller psykolog og arbeider med elever i ungdomsskolen til å delta i vårt forskningsprosjekt. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *belyse hvordan lærerne kan tilpasse slik at elever som opplever sosial angst opplever mestring i skolehverdagen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Prosjektet er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Nord universitet.

Forskningsspørsmålet/problemstillingen som jeg ønsker å besvare er:

På hvilken måte arbeider lærerne med temaet psykisk helse med fokus på sosial angst på ungdomstrinnet?

Forskningsspørsmål:

- *Hvilken forståelse har lærerne på ungdomstrinnet for elever som utvikler sosial angst?*
- *Hvilke forbyggende tiltak erfarer lærerne fungerer slik at elever med begynnende sosial angst ikke utvikler seg videre?*
- *Hvilke utfordringer opplever lærerne det er med oppfølging og tilrettelegging for elevene med sosial angst?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I min masteroppgave ønsker jeg å finne ut hva forskning sier om dette temaet og hvordan det arbeides på ungdomsskolene. Med denne bakgrunnen må jeg velge lærere med relevant erfaring og fagkunnskap rundt sosial angst. Det vil være minimum 5 informanter fra ulike skoler rundt om i landet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil benytte meg av intervju for å innhente data til prosjektet. Intervjuene vil ta ca 45 til 60 min og vil ha fokus på hvordan en kan tilrettelegge for elever som viser sosial angst og emosjonsvansker. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptatt og oppbevares trygt og slettes etter transkribering. Du vil få tilsendt spørsmålene på forhånd slik at du kan stille forberedt til intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Veileder for prosjektet vil ha tilgang til dataen som er innsamlet under transkriberingsfasen. Veileder for prosjektet er Heidi Katarina Harju-Luukkainen. Heidi.k.harju-luukkainen@nord.no*
- *Prosjektet skal etter planen avsluttes 18.05.2021. Da vil alle innsamlede personopplysninger av lydfiler bli slettet/makulert. Masteroppgaven kan bli publisert i databasen Oria etter sensur. Personopplysninger og lydfilene vil bære være tilgjengelig for forfatteren Jannike T. Hildrum og veileder.*

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Nord universitet ved Heidi Katarina Harju-Luukkainen. Heidi.k.harju-luukkainen@nord.no*
- *Student ved Nord universitet Jannike Hildrum. [Jannike t 93@hotmail.com](mailto:Jannike_t_93@hotmail.com) +47 482 441 42.*
- *Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, +47 74 02 27 50*

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Heidi Katarina Harju-Luukkainen.

Student

Jannike Tørstad Hildrum

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet psykisk helse på ungdomstrinnet med fokus på sosial angst, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervjuet
- å delta i
- at Jannike Hildrum kan gi opplysninger om meg til prosjektet.
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til (bare navn)

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide.

Problemstilling: På hvilken måte arbeider lærerne med temaet psykisk helse med fokus på sosial angst på ungdomstrinnet?

Forsknings spørsmål:

- Hvilken forståelse har lærerne på ungdomstrinnet for elever som utvikler sosial angst?
 - Hvilke forbyggende tiltak erfarer lærerne fungerer slik at elever med begynnende sosial angst ikke utvikler seg videre?
 - Hvilke utfordringer opplever lærerne det er med oppfølging og tilrettelegging for elevene med sosial angst?
-

Bakgrunnsspørsmål:

Yrkesbakgrunn?

Yrkeserfaring?

Erfaringer med:

- a. Elever med sosial angst?
- b. Elever som viser tilbaketrukkethet?
- c. Elever med emosjonsvansker/sosiale vansker?

Begrepsavklaring:

- Hva legger du i begrepet "Psykisk helse"?
- Hva legger du i begrepet "tilpasset opplæring"?
- Hva legger du i begrepet "sosial angst"?
- Hva legger du i begrepet "livsmestring"? Og hva tenker du om at dette har blitt løftet opp i fagfornyelsen?

Elevgruppen:

- Hva kjennetegner elevgruppen dere arbeider med? (psykiske vansker, behov for tilpasset opplæring)
- Hva kjennetegner elevgruppens opplevelse av skolen?

Sosial angst:

- Ut fra egne erfaringer, hvordan vil du beskrive sosial angst?
- Hvordan legger du merke til elever med sosial angst?
- Hva tenker du kan gjøres for å tilrettelegge skolehverdagen for elever som viser sosial angst?
- Hva mener du må ligge til grunn for at man skal kunne tilpasse opplæringen til den enkelte eleven med sosial angst?
- Hvilken påvirkning kan angst ha for elevens læring/læringsutbytte?
- Hva tror du tilretteleggingen har å si for elevens skolehverdag?
- Hvor stor grad av felles forståelse har dere av angst på din skole?
- Har du noe mer du ønsker å tilføye om sosial angst og arbeid med psykisk helse i ungdomsskolen?

Sosial og emosjonell kompetanse:

- Hva legger du i begrepet "sosial og emosjonell kompetanse"?
- Hvordan kan utvikling av disse kompetansene jobbes med i skolen?
- Hvilken rolle mener du læreren har i dette arbeidet?
- Hva tror du sosial og emosjonell kompetansene har å si for sosial inkludering og trivsel?
- Har du noe mer å tilføye om utagerende elever eller sosial og emosjonell kompetanse?

Læringsutbytte:

- Hvilke enkeltfaktorer tror du er særlig viktige for at unge med psykiske vansker skal oppleve å mestre skolen?

Tiltak:

- Hva pleier du å gjøre når elever viser angst?
- Hvordan tror du elever med angst opplever deg som lærer?
- Hvilke individuelle tiltak har du erfaring med?
- Hvordan kan du legge til rette læringsmiljøet for at elever med angst skal lykkes på skolen?
- Hvordan opplever du å bygge relasjoner til elever med angst? Gi konkrete eksempler på tiltak
Hvordan legger du til rette for at elever med angst skal bygge relasjoner med medelever? Gi eksempler
- Hvilken arbeidsform har du erfaring med passer best for elever med angst?
- Støtte: hvilken type støtte mener du er avgjørende for elever med angst? - Gi eksempler

- Hvordan skiller opplæringen for elever med tilrettelegging fra dere seg fra ”ordinær” opplæring?
- Hvordan opplever dere at lærerens kompetanse påvirker tiltakene dere setter i gang?

Vedlegg 3. Vurdering fra NSD.

Personvernombudet for forskning.

Prosjektvurdering – kommentar. Prosjektnr: 847951

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

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 01.03.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2021

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

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

TAUSHETSPLIKT

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

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er

adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD

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