

Speciallärares arbete med elever med ångest i årskurs 7–9

Victoria Thors

Pro gradu avhandling i specialpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Abstrakt

Författare Victoria Thors	Årtal 2019
Arbetets titel Speciallärares arbete med elever med ångest i årskurs 7–9	
Opublicerad avhandling för pedagogik i pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 69
<p>Referat</p> <p>Ångest har ökat explosionsartat de senaste åren, i synnerhet bland ungdomar. För att kunna tackla den här problematiken är det viktigt att i synnerhet speciallärare i årskurserna 7–9 har en grundkunskap och -förståelse för ångest, eftersom speciallärarna kan antas ha en väsentlig roll i elevernas vardag.</p> <p>Syftet med avhandlingen är att undersöka speciallärares upplevelser av arbetet med elever med ångest i årskurs 7–9. Utifrån syftet ställs följande forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur upplever speciallärare att ångest tar sig uttryck bland elever i årskurs 7–9? 2. Hur uppfattar speciallärarna sin egen roll i arbetet med elever med ångest? 3. Hur bemöter speciallärare elever med ångest? <p>För att få en omfattande och tydlig bild av speciallärares upplevelser av arbetet med elever med ångest i årskurs 7–9 har jag valt att göra en kvalitativ studie med narrativ forskningsansats. Informanterna består av fem speciallärare. Samtliga informanter har erfarenhet av att arbeta med elever med ångest i årskurs 7–9 och dessa informanter kontaktades antingen via mail eller telefon. Den första kontakten skedde dock till skolans rektorer och därefter tipsade de mig om vilken av deras speciallärare jag skulle ta kontakt med. Den femte informanten var jag däremot bekant med sedan tidigare och eftersom jag visste att hon arbetade med elever med ångest tog jag direkt kontakt med henne. Jag klargjorde min roll i forskningen och berättade om studiens syfte och forskningsfrågor. Samtliga informanter tackade ja. Innan intervjuutillfället ägde rum fick informanterna syftet och forskningsfrågorna på mailen. Intervjuerna som genomförts är djupintervjuer där det halvstrukturerade tillvägagångssättet valts. Forskningsansatsen är av narrativt slag, vilket har resulterat i tre berättelser. I den efterföljande analysen har en analys av narrativen skett, där olika kategorier skapats utifrån mönster i speciallärares berättelser. I denna del besvaras studiens syfte och forskningsfrågor.</p> <p>Resultaten visar att speciallärarna har märkt av en klar ökning av ångest hos eleverna. Skolfrånvaro är ofta ett första tecken på att en elev har drabbats. Speciallärarna har en viktig roll i arbetet med elever med ångest, eftersom det är på deras ansvar att undervisa eleverna ifråga. Dessutom måste speciallärarna också stödja eleverna i vardagen. Mångprofessionellt samarbete är viktigt. Egenskaper som speciallärare har nytta av att besitta i bemötandet av elever med ångest är bland annat empati. Viktigaste av allt är dock att speciallärare vill förstå elevernas ångestproblematik.</p>	
Sökord/indexord ångest, specialundervisning, generaliserat ångestsyndrom, ahdistus, erityisopetus, yleistyntyt ahdistuneisuushäirö, anxiety, special education, generalized anxiety disorder	

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och syfte	1
1.2 Disposition	3
2 Ångest	5
2.1 Ångest – ett komplext fenomen	5
2.2 Olika typer av ångest	6
2.2.1 Generaliserat ångestsyndrom	9
2.2.2 Könsskillnader gällande ångest.....	11
2.3 Generaliserat ångestsyndrom bland elever i årskurs 7–9	12
2.3.1 Ångest och skolprestationer	13
3 (Special)lärares arbete med elever med ångest	16
3.1 Arbetet med elever med ångest utifrån Elev- och studerandevårdslagen	16
3.2 Lärares upplevelser av att arbeta med elever med ångest utifrån tidigare forskning ...	18
3.2.1 Lärares roll i att stödja elever med ångest.....	18
3.2.2 Faktorer som påverkar upplevelserna av arbetet med elever med ångest	18
3.2.3 Viktiga aspekter i bemötandet.....	20
4 Metod och genomförande	22
4.1 Syfte och forskningsfrågor.....	22
4.2 Val av metod	22
4.2.1 Narrativ forskningsansats.....	23
4.3 Datainsamlingsmetod.....	25
4.3.1 Djupintervju	26
4.4 Val av informanter	28
4.5 Bearbetning och analys av data.....	29
4.6 Reliabilitet, validitet och etik	32
5 Resultatredovisning	36
5.1 Linas berättelse	36
5.2 Moas berättelse	41
5.3 Tims berättelse	45
6 Analys av berättelserna	50
6.1 Ångestens uttryck bland elever i årskurs 7–9	50

6.2 Speciallärarnas roll i arbetet med elever med ångest	52
6.3 Speciallärarnas bemötande av elever med ångest	54
7 Diskussion	57
7.1 Metoddiskussion	57
7.2 Resultatdiskussion.....	59
7.3 Slutsatser	63
7.4 Förslag på fortsatt forskning	65
Litteraturoversikt	66

Bilagor

Bilaga 1: Intervjufrågor

1 Inledning

I det här kapitlet presenteras valet av forskningsområde genom att bland annat lyfta fram relevant och aktuell statistik och forskning. Därefter redogörs för avhandlingens syfte. I slutet av kapitlet lyfts avhandlingens disposition fram.

1.1 Bakgrund och syfte

Ångest är en dimension av psykisk ohälsa. Det är ett ord som av tradition varit tabubelagt, men som allt fler vågar yttra idag. Ordet ångest används ofta felaktigt, till exempel när en person är nedstämd (Svirsky, 2012, s. 11). I själva verket är ångest ändå en normal känsloreaktion (Ottoson & D'Eila, 2008, s. 7) som de flesta någon gång under livet har upplevt eller kommer att uppleva, men som för majoriteten av befolkningen förblir ett fenomen som aldrig eller endast ett par gånger upprepas. Då utgör ångesten inget hinder i det vardagliga livet och då räknas det inte till psykisk ohälsa (Ottoson & D'Elia, 2008, s. 7). För de som däremot upprepade gånger upplever ångest kan livet bli begränsat. Den kan då, enligt både Svirsky (2012, s. 15) och Ottoson och D'Eila (2008, s. 7) hämma vardagen och förstöra livskvalitén.

Antalet människor med ångest har ökat markant de senaste åren. Ångest kan uppkomma för vem som helst i vilken ålder som helst, men för många debuterar ångesten i barn- eller ungdomsåren (Serlachius, Thulin, Andersson, Vigerland & Ivarsson, 2012 s. 1946). Kazdin (refererad i Svirsky, 2012, s. 13) uppger att cirka 20 % av dagens barn och ungdomar drabbas av en ångeststörning. Generellt sett betyder det att var femte elev har någon typ av ångest. Det motsvarar fyra elever i en klass på sammanlagt tjugo. Det här innebär i sin tur att ångest toppar listan som den vanligaste typen av psykisk störning hos barn och ungdomar (Serlachius m.fl., 2012, s. 1946).

Eftersom ångest blivit den vanligaste formen av psykisk ohälsa kommer varje speciallärare och varje pedagog någon gång under sina verksamma yrkesår med allra största sannolikhet att stöta på elever med någon typ av ångeststörning. Därför är det viktigt att samtliga pedagoger har vetskapen om hur vanligt förekommande ångest

faktiskt är. Likaså är det viktigt att lärare har både kunskap och vilja att kunna förebygga, förstå, hjälpa och stötta dessa elever: både under sjukdomstiden och i tillfriskningsprocessen.

Positivt är dock att ångest går att behandla. Genom tidig och rätt hjälp, till exempel kognitiv psykoterapi, är eleven snart på bättringsvägen (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2015). Om ångest däremot inte behandlas stiger risken för ökat lidande och förvärrat sjukdomsförlopp (Svirsky, 2010, s. 14; Serlachius m.fl., 2012, s. 1946). Därför är det viktigt att alla som arbetar med elever med ångest besitter en viss kunskap om sjukdomen. Trots att det inte är lärares uppgift att vara kurator eller psykolog är det därmed ändå viktigt att de besitter en viss kunskap om hur de kan hjälpa dessa elever, eftersom det kan hindra onödigt lidande (Svirsky, 2010, s. 14; Serlachius m.fl., 2012, s. 1946). På så vis är det viktigt att lärare känner igen varningssignalerna på ångest, så att de i ett tidigt skede till exempel kan skicka eleven vidare till den professionella hjälp, som enligt Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2015) ofta behövs.

I den här studien undersöks speciallärares upplevelser av arbetet med elever med ångest i årskurs 7–9. Orsakerna till att jag valt detta tema grundar sig i flera olika motiv.

Elevhälsan är i enlighet med Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) och med det förstås att lärare arbetar utifrån den verksamhet där målet är att stödja såväl det generella som det individuella välbefinnandet (Elev- och studerandevårdslagen, 2013:6). Dessutom är det viktigt att det satsas på en trygg och sund inlärningsmiljö där den psykiska hälsan gynnas och likaså ska välbefinnandet främjas och marginalisering förebyggas (Elev- och studerandevårdslagen, 2013:6). Detta betyder alltså att lärare de facto har en skyldighet och ett ansvar att hjälpa elever med ångest eller annan typ av psykisk ohälsa. Därför är det ändamålsenligt att undersöka hur speciallärare ute på fältet bemöter dessa elever.

Intresset att forska om någonting som berör ångest väcktes dessutom redan under mitt andra studieår, när jag började vikariera som speciallärare. Jag förvånades över hur många som hade någon typ av ångeststörning bland elever i årskurs 7–9. Antalet är skrämmande stort, speciellt bland flickor. Tonåren är en sårbar ålder och eleverna är i stort behov av kompetenta pedagoger som ser dem som en helhet och inte endast utifrån vad de presterar i skolan. Dessutom har speciallärare, än om det är hela

skolpersonalens gemensamma uppgift, ett stort ansvar vad beträffar att hjälpa och stödja elever som har någon form av psykisk ohälsa, eftersom en av speciallärares viktigaste uppgift är att se och stödja den *individuella* eleven. Det är därtill viktigt att speciallärare besitter kompetens om ångest (och psykisk ohälsa överlag) för att på ett så ändamålsenligt sätt som möjligt kunna arbeta både förebyggande och stödjande med dessa elever.

Studier visar dessutom att det är viktigt att lärare har kunskap om ångest och psykisk ohälsa överlag och likaså är det viktigt att lärare ser och kan bemöta den specifika eleven som mår dåligt (Sisask, 2013, s. 382; Climie, 2015, s. 122). Lärare känner sig endast måttligt kompetenta att arbeta med elever med ångest och dessutom känner de att föräldrasamarbetet och samarbetet med övriga instanser inte riktigt fungerar (Graham, Phelps, Maddison & Fitzgerald, 2011, s. 480). Likaså vet lärarna inte alltid vem de ska vända sig till för att få rådgivning om eleverna mår dåligt (Climie, 2015, s. 123). Överlag tycker lärare ändå att de har ett stort ansvar när det handlar om att stödja elever med ångest och psykisk ohälsa (Kidger, Gunnell, Biddle, Campbell & Donovan, 2016, s. 11; Climie, 2015, s. 123; Bostock, Kitt & Kitt, 2010, s. 104). Vissa egenskaper, så som empati, är en egenskap som anses vara mycket viktig för att kunna bemöta dessa elever (Kidger, m.fl., 2016, s. 1; Sisask m.fl., 2013, s. 382; Graham m.fl., 2011, s. 479).

Det finns alltså en del studier som undersöker hurdana upplevelser lärare har av att arbeta med elever med ångest. Dessa studier visar att lärare har en stor och viktig roll i att stödja och hjälpa elever som mår dåligt. Däremot saknas det studier som undersöker speciallärares upplevelser av arbetet med elever med ångest. Jag hoppas därtill att den här studien ska bidra med den kunskapen ur ett specialläraperspektiv. Syftet med den här avhandlingen är att undersöka speciallärares upplevelser av arbetet med elever med ångest i årskurs 7–9.

1.2 Disposition

Den här avhandlingen utgörs av sju kapitel. I det första kapitlet presenteras inledningen. Tanken med inledningen är att läsaren ska få en överskådlig bild av

avhandlingens problemområde och varför avhandlingens tema är aktuellt. Kapitlet avslutas med att jag presenterar avhandlingens syfte. I kapitel två tas ångest som brett fenomen upp och därefter definieras olika typer av ångest, där fokusen ligger på generaliserat ångestsyndrom. I kapitel två tas också orsaker till könsskillnader gällande ångest upp, teorier om generaliserat ångestsyndrom hos elever i årskurs 7–9 och hur generaliserat ångestsyndrom påverkar skolprestationerna. Kapitel tre inleds med hur speciallärare ska arbeta med elever med ångest i enlighet med Elev- och studerandevårdslagen. Därefter redogör jag för, utifrån tidigare forskning, vilka erfarenheter lärare har av att arbeta med elever med ångest. I kapitel fyra presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter sker en genomgång av metoden som valts. I samma kapitel redogörs för valet av informanter, hur datainsamlingsmetoden har gått till, hur bearbetningen och analysen har skett samt hur väl studien uppfyller god reliabilitet, validitet och etik. I kapitel fem skapas tre olika berättelser/narrativer utifrån datainsamlingsmaterialet och i kapitel sex sker en analys av berättelserna där forskningsfrågorna besvaras. I sista kapitlet, kapitel sju, diskuteras studiens metod och resultat i ljuset av tidigare forskning. Kapitlet avslutas med slutsatser och förslag på fortsatt forskning.

2 Ångest

I det här kapitlet definieras begreppet ångest i allmänhet och efter det ges en kort beskrivning på olika specifika varianter av ångest. Därefter behandlas könsskillnader gällande ångest. Efter det förklaras innebörden av generaliserat ångestsyndrom hos elever i årkurs 7–9, varför fenomenet har ökat och hur det påverkar skolprestationerna.

2.1 Ångest – ett komplext fenomen

En del kallar ångest för ett modeord utan att egentligen ta reda på vad begreppet innebär. Ångest är ett brett fenomen som innehåller många olika aspekter. I den här avhandlingen är det generaliserat ångestsyndrom som kommer att ligga i fokus. Ett annat namn på samma typ av ångest är generaliserad ångeststörning, men i den här studien kommer den förstnämnda termen att användas, eftersom det begreppet är det som oftast används i litteraturen. När det i den här avhandlingen endast skrivs om ångest handlar det om generaliserat ångestsyndrom.

Ångest är en typ av psykisk ohälsa. Ångest som fenomen är en känsloreaktion som upplevs kroppsligt och det kan ta sig uttryck som spänning, uppladdning eller tryck i kroppen, i till exempel bröstkorgen (Psykologiguiden, u.å.). Dessa reaktioner kan psykiskt variera i styrka. Det kan således handla om både lätt oro eller stark ångest som tar sig uttryck i skräck eller panik (Psykologiguiden, u.å.). Även Ghinassi (2010, s. 3) framhåller att ångesten tar sig uttryck som kroppsliga reaktioner och att styrkan och de kroppsliga reaktionerna kan variera.

Det är skillnad på rädsla och ångest, även om ångest är en typ av rädsla (Svirsky, 2012, s. 11; Svirsky & Thulin, 2011, s. 37–38). När människor hamnar i en situation som är farlig brukar rädsla uppstå, men när människor hamnar i en situation som inte är farlig men som ändå skrämmer människan ifråga kommer ångest till uttryck (Svirsky, 2012, s. 11). Ottoson och D’Elia (2008, s. 8) är inne på samma spår när de skriver att rädsla går att förknippa med ett hot som även utomstående personer ser. Rädslan och hotet som uppstår vid ångest å sin sida är svårt för utomstående personer att förstå, eftersom

det utifrån sett inte finns något ”riktigt” hot, men rädslan är ändå inte mindre verklig för den berörda personen (Ottoson & D’Elia, 2008, s. 8). Ångest känns alltså som rädsla, men till skillnad från rädslan dyker ångesten upp trots att det inte finns något riktigt hot.

Ångest i sig är inte farligt. Det är en grundläggande mänsklig och emotionell reaktion som uppstår vid ett kognitivt upplevt hot mot egot eller självkänslan, när individen ifråga konfronteras av en osäker eller hotfull situation (Zeidner, 1998, s. 17). Utifrån sett är dessa situationer sällan osäkra eller hotfulla på riktigt, eftersom det handlar om en inre symbolisk och kognitiv process för individen ifråga (Zeidner, 1998, s. 17). Leahy, Holland och McGinn (2012, s. 169) däremot betonar aspekter som förväntningar från utomstående och en otillräcklig upplevd självförmåga som orsaker till ångest.

Utöver dessa förklaringar finns det även andra orsaker till ångest. Det kan till exempel handla om orsaker som grundar sig i kognitiva faktorer (Leahy, Holland & McGinn, 2012, s. 169). Likaså kan långtidsstress eller för många stressituationer utlösa ångest (Carlbring & Hanell, 2007, s. 48). Vidare kan ångest också ha grund i normala kroppsliga reaktioner, så som snabb eller ytlig andning, att hjärtat börjar slå hårdare eller att människan ifråga blir yr, fortsätter Carlbring och Hanell (2007, s. 48). Dessa kroppsliga reaktioner är egentligen helt normala, och för en frisk människa går de över av sig själva efter en stund, förklarar samma författare. För de som däremot har ångest kan de nämnda kroppsliga reaktionerna vara startskottet för att ångest återupplevs (Carlbring & Hanell, 2007, s. 48).

2.2 Olika typer av ångest

DSM-V definierar bland annat ångeststörningarna generaliserat ångestsyndrom, paniksyndrom, posttraumatiskt stressyndrom, separationsångest, social ångest (tidigare kallad social fobi) specifik fobi och tvångssyndrom. Dessa typer av ångest kommer därtill också att definieras i den här avhandlingen, även om alla definitioner som ges här inte är tagna från DSM-V. Dessutom finns det ångeststörningar som långt kan hänvisas till skolvärlden: provångest, prestationsångest och matematikångest och

därför kommer dessa tre också att definieras i denna avhandling, trots att de inte finns med i DSM-V.

Som redan nämnts ringar den här avhandlingen inte in någon viss typ av ångest. Istället skrivs det om ångest överlag, alltså om det som kallas *generaliserat ångestsyndrom /generaliserad ångeststörning*. Den här typen av ångeststörning kommer därför att definieras mer utförligt än de övriga ångeststörningarna.

Paniksyndrom eller *panikattack* är en ångestreaktion som kännetecknar stark rädsla (Ghinassi, 2010, s. 47). Den kommer plötsligt och är både kraftig och intensiv, fortsätter samma författare. Den leder till ett antal kroppsliga reaktioner, till exempel svettningar, en känsla av att tappa andan, en känsla av att kvävas, en rädsla för att bli tokig och en rädsla av att dö (Knorring, 2012, s. 83). Panikattacker är vanligt bland de som redan är deprimerade och panikattackerna debuterar ofta i 15 till 19 års ålder, fortsätter Knorring (2012, s. 84.) Enligt Ottoson och D'Elia (2008, s. 29) kännetecknas paniksyndrom i övrigt av oväntade, upprepade, panikattacker som pågår max en timme. Den maximala intensitet i en panikattack uppnås när attacken pågått i några minuter. Därefter avtar den långsamt (Ottoson & D'Eila, 2008, s. 29).

Posttraumatiskt stressyndrom kan uppstå för en person som varit utsatt för en mycket traumatisk händelse (Leahy, Holland & McGinn, 2010, s. 265). Exempel på sådana händelser, är enligt dem: krig, sexuellt utnyttjande eller andra fysiska övergrepp, katastrofer, allvarliga olyckor, tortyr eller om en livslång sjukdomsdiagnos ställts. Posttraumatiskt stressyndrom tar sig uttryck genom påträngande och okontrollerade återupplevelser av det specifika traumat ifråga (Svirsky, 2012, s. 95) och dessa så kallade flash backs kan uppkomma när som helst och utan förvarning. De kan även uppkomma i mardrömmar. Det är dock först när dessa flash backs fortsätter trots att det gått en månad sedan den verkliga händelsen som det kan handla om posttraumatiskt stressyndrom (DSM-V, s. 272). Ghinassi (2010, s. 48) däremot framhåller att diagnosen posttraumatiskt stressyndrom kan ställas redan innan det gått en månad.

Separationsångest innebär att personen ifråga känner stark ångest att lämna för hen viktiga personer och denna typ av ångest kan ta sig uttryck i form av huvudvärk, sjukt i magen, muskelspänningar och gråt (Svirsky, 2010, s. 74). Ångesten separationerna för med sig är avvikande för den vederbörande personens utvecklingsnivå, fortsätter Svirsky (2012, s. 74). För att få diagnos krävs att barnet är under 18 år och uppvisar

minst tre karakteristiska symtom: dessutom ska det vara så pass allvarligt att det försämrar skolgången (DSM-V, s. 191).

Social fobi karaktäriseras av en ihållande och stark och rädsla för en eller flera olika sociala sammanhang (Svirsky & Thulin, 2011, s. 19). Det kan i princip handla om vilket socialt sammanhang som helst (Leahy, Holland & McGinn, 2012, s. 217). Likaså kan det handla om situationer där den vederbörande personen förväntas prestera något (Svirsky & Thulin, 2011, s. 19). Barn och ungdomar med social fobi kan uppfatta det som skrämmande att vara tillsammans med andra elever i skolan, att tala eller leka på rasterna och att använda offentliga toaletter (Svirsky & Thulin, 2011, s. 19). Eftersom så gott som alla sociala sammanhang kan skapa ångest hos den ifrågavarande eleven kan det följaktligen vara av värde att låta eleven gå ut från klassen och jobba till exempel med specialläraren.

Specifik fobi, handlar precis som namnet säger, om en viss situation eller ett visst objekt som väcker en intensiv, stark och orimlig rädsla (Leahy, Holland & McGinn, 2012, s. 306). Fobin ska vara så stark att det påverkar barnets vardag och liv i en negativ bemärkelse (Svirsky, 2012, s. 48–49). Det finns fem olika grupper av specifik fobi: levande varelser, naturföreteelser, blodsprutor/skador, specifika situationer eller någon helt annan form, till exempel att kräkas eller att träffa utklädda människor (Svirsky, 2012, s. 48–49). Leahy, Holland och McGinn (2012, s. 306) belyser däremot att de vanligaste specifika fobierna rör insekter, små utrymmen, flygplan, tunnlar och broar.

Tvångssyndrom eller *OCD*, från engelskans Obsessive Compulsive Disorder definieras som en besatthet eller ett tvång att handla på ett visst sätt, eller att upprepa en viss procedur om och om igen (Ghinassi, 2010, s. 48). Både Svirsky (2012, s. 87) och Ottoson och D'Elia (2008, s. 9) delar in tvångssyndrom i två kategorier: tvångstankar och tvångshandlingar. Tvångstankarna kännetecknas enligt författarna av tankar, impulser och inre bilder. Dessa tankar upplevs som påträngande, står utanför viljemässig kontroll och väcker negativa känslor, till exempel rädsla, skam, obehag och äckel. Tvångshandlingarna å sin sida är självvalda gärningar som utförs för att reducera tvångstankarna, enligt samma författare. Dessa tvångshandlingar kan uppenbara sig så att andra ser, men de kan även vara osynliga och ske i huvudet som olika mentala mönster (Svirsky, 2012, s. 87; Ottoson & D'Eila, 2008, s. 9).

Provångest är ett annat vanligt fenomen och en orsak till detta tros vara på grund av att prov i många skolor avgör hur bra betyg man får, vilket i sin tur påverkar hur högstatus utbildning man slipper in på (Zeidner, 1998, s. 7). Enligt Nyroos, Korhonen, Linnanmäki och Svens Liavåg (2012, s. 618) kan provångest ta sig uttryck både emotionellt och kognitivt. Den kognitiva oron som berör provångest kan visa sig både flera dagar innan provet, under provet och efter provet och det är främst den kognitiva aspekten som försämrar provresultaten (Nyroos m.fl., 2012, s. 618). Idag är provångest en mycket vanlig ångestform (Zeidner, 1998, s. 9).

Prestationsångest har många gemensamma komponenter med provångest. Prestationsångest handlar därtill om en stark, obefogad rädsla hos en individ att inte kunna genomföra den prestation som förväntas (Psykologiguiden, u.å.). Prestationsångest och provångest kan i en del sammanhang användas synonymt (Psykologiguiden, u.å.).

Matematikångest däremot beskrivs som ångest relaterat till siffror och problemlösning i matematik (Niilo Mäki Instituutti, u.å.). Det handlar således om negativa känslor i anslutning till matematik. Matematikångesten tar sig uttryck i fysiska reaktioner, till exempel i form av spänd kropp (Niilo Mäki Instituutti, u.å.). Generellt sett leder matematikångest till ogynnsamma resultat i matematik (Jansen, Louwerse, Straatemeier, Van der Ven, Klinkenberg & Van der Maas, 2013; Foley, Herts, Borgonovi, Guerriero, Levine & Beilock, 2017). I den förstnämnda studien visade det sig dessutom att elever med matematikångest saknar självsäkerhet vad gäller det egna matematiklärandet.

2.2.1 Generaliserat ångestsyndrom

Generaliserat ångestsyndrom beskrivs, enligt DSM-V (s. 222) som en överdriven oro eller rädsla inför många olika händelser och aktiviteter. Personer med generaliserat ångestsyndrom upplever svårigheter att kontrollera sitt bekymrande, sin oro och sin rädsla (DSM-V, s. 222). Vidare, enligt DSM-V (s. 222) sammankopplas generaliserat ångestsyndrom med följande symptom: rastlöshet, uppskruvad eller på helspänn, svårt att koncentrera sig eller tom i huvudet, spända muskler och sömnstörningar. Generaliserat ångestsyndrom orsakar ofta obalans i det autonoma nervsystemet, vilket

kan yttra sig i till exempel kallsvetteningar och diarré (Ottoson & D'Elia, 2008, s. 52). Ofta förekommer dessutom depression eller andra ångestsyndrom samtidigt (Ottoson & D'Eila, 2008, s. 52).

Enligt DSM-V (s. 222) krävs det åtminstone att tre av de ovannämnda symptomen upplevs de flesta dagar under ett halvt års tid för att diagnosen generaliserat ångestsyndrom ska ställas. Barn däremot behöver bara uppvisa ett av symptomen i ett halvt år. Oron och bekymrandet som personer med generaliserat ångestsyndrom upplever är kronisk och mycket besvärande (Ottoson & D'Eila, 2008, s. 50). Det påverkar således ofta alla plan i livet. Ottoson och D'Eila (2008, s. 50) listar till exempel hälsan, ekonomin, skolprestationerna och arbetet som områden i livet som blir lidande till följd av ångest.

Personer med generaliserat ångestsyndrom oroar sig således väldigt mycket och när den vederbörande personen slutar bekymra sig för en sak hittar hen alltid något nytt att oroa sig för (Svirsky, 2012, s. 80). Det som skiljer normal oro från oro som räknas till generaliserat ångestsyndrom är att ångslan i det senare fallet är så påtaglig att den dominerar tillvaron (Svirsky, 2012, s. 80). Enligt Ghinassi (2010, s. 47) bekymrar sig dessa personer i princip all vaken tid, även när de till exempel ska sova och koncentrera sig. Som en följd av detta kan de drabbade aldrig riktigt slappna av, fortsätter Ghinassi (2010, s. 47). Personerna ifråga upplever sig inte ha kontroll över sitt bekymrande, men kan samtidigt inte sluta (Svirsky, 2012, s. 80). Ofta är det den egna eller någon närståendes hälsa den vederbörande personen ifråga oroar sig för, men Ottoson och D'Elia (2008, s. 51) betonar att det inte är vad, utan *hur* den drabbade tänker som karakteriserar generaliserat ångestsyndrom: allt blir orosmoment. Även småsaker och saker som är mycket avlägset.

Oron definieras vidare av "tänk om" tankar där olika händelser ältas (Ottoson & D'Elia, 2008, s. 51). Det är alltid negativa konsekvenser som ses, och den drabbade vill inget heller än att bli av med sin oro (Ottoson & D'Elia, 2008, s. 51). Ändå anser de som har generaliserat ångestsyndrom att det är nödvändigt att tänka ut möjliga konsekvenser av alla möjliga händelser så att hen är förberedd om någonting väl skulle hända (Svirsky, 2012, s. 80–81). Generaliserat ångestsyndrom väcker därtill motstridiga känslor hos den drabbade, förklarar Svirsky, (2010, s. 80–81): oron anses nödvändig, eftersom den drabbade personen anser att den förbereder hen för möjliga

katastrofer. Samtidigt är det mycket plågsamt för den vederbörande att konstant gå runt och bekymra sig.

Människor med generaliserat ångestsyndrom är beroende av en omgivning som kommer med lugnande besked. Till exempel att utomstående tydliggör att ingen är sjuk och kommer att dö, om det är det som oroar den drabbade personen (Wei, Satendra, Shawna, Hui, Xiahong & Fengchi, 2018, s. 89). Det här frågandet räknas till en typ av undvikandebeteende som gör att den drabbade personen tillfälligt slipper oro sig (Wei, Satendra, Shawna, Hui, Xiahong & Fengchi, 2018, s. 89).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att det finns många olika ångesttyper och i den här avhandlingen tas alla ångestvarianter inte upp. Gemensamt bland alla former av ångest är att det är en känslomässig reaktion som tar sig uttryck genom fysiska symptom. Ångesten påverkar en eller flera aspekter i livet i en negativ bemärkelse och intensiteten varierar.

2.2.2 Könsskillnader gällande ångest

Det är fyra gånger så vanligt att flickor och kvinnor har ångest jämfört med pojkar och män (Carlbring & Hanell, 2011, s. 49). Carlbring och Hanell (2011, s. 49) lägger också fram ett antal förslag till varför det är så. För det första är det kulturellt mer accepterat att flickor och kvinnor visar ångest och rädsla. Därtill har kvinnor andra hormoner än män och dessa hormoner gör dem mer sårbara för panik. Av tradition har män dessutom tidigt fått lära sig att övervinna rädsla och överlag hanterar män ångestkänslor på andra sätt, till exempel genom att självmedicinera med alkohol, fortsätter samma författare. Även Burton, Williams, Clark, Harris, Chofield och Gatt (2015, s. 36) är inne på samma linje när de skriver att orsaken till att det främst är kvinnor som drabbas av ångest både har med miljön och genetiken att göra. I deras studie kom de dock fram till att generna spelar en större roll vid utvecklandet av ångest än vad miljön gör.

En annan bidragande orsak till att flickor och kvinnor i högre utsträckning har ångest är på grund av att flickorna och kvinnorna i högre utsträckning uppsöker läkare och får diagnos (Lewinsohn, Lewinsohn, Gotlib, Seeley & Allen, 1998, s. 114.) Det kan

således antas att mörkertalet hos pojkar och män är större än hos flickor och kvinnor. Andra tänkbara förklaringar till att flickor och kvinnor är överrepresenterade, enligt samma studie, är på grund av att flickor och kvinnor stressar mera och ställer högre krav på sig själva.

2.3 Generaliserat ångestsyndrom bland elever i årskurs 7–9

Bland de som drabbas av psykisk ohälsa och generaliserat ångestsyndrom, startar besvären för hälften av dem i årskurs 7–9 (Tramonte & Willms, 2010, s. 519). Förutom att ångesten påverkar livskvalitén, påverkar det också inläringen (Tramonte m.fl., 2010, s. 519). Svirsky (2012, s. 14) är inne på samma bana när hon skriver att ångeststörningar för med sig en rad negativa konsekvenser. Förutom att dessa elever kan väntas underprestera i skolan, hindrar ångesten dem från att utnyttja sin fulla kapacitet: detta gäller både för minnet och tänkandet (Svirsky, 2012, s. 14). Det är dessutom påtagligt att antalet elever i årskurs 7–9 som har ångest i västvärlden har ökat. Enligt resultat från *Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY)* (refererad i Tramonte m.fl. 2010, s. 519) har ångest hos elever i åldern 10–15 femdubblats på tio år. Den här studien är dock gjord från 2000–2010 på kanadensiska barn och ungdomar. I Finland hittas ingen motsvarande studie, men Pylkkänen (2013, s. 4) betonar att var femte ung person i Finland, alltså cirka 20 %, har någon variant av psykisk ohälsa.

Det finns flera olika orsaker till den kraftiga ökningen och ökningen har även uppmärksamats i Sverige. Folkhälsomyndigheten (2018) menar att ökningen av ångest och psykisk ohälsa överlag bland ungdomar bottnar i flera olika orsaker. För det första menar de att skolan ställer allt högre krav på eleverna, vilket leder till stor stress. Dessutom har förändringar på arbetsmarknaden lett till att det idag är viktigare än någonsin tidigare med en bra utbildning för att överhuvudtaget få ett jobb. Det här leder till att många unga redan i årskurs 7–9 känner sig oroliga inför framtida utbildningar och det i sin tur medför en ökad press att prestera bra i skolan. När pressen blir för stor är risken att utveckla ångest större. Idag råder det dessutom mindre tabu kring ångest och psykisk ohälsa, så folk vågar söka hjälp och tala om det i större utsträckning. Det kan i sin tur kan ge sken av att ångest ökat mer än det egentligen

gjort, eftersom människor idag vågar vara mer öppna med hur de mår. En annan orsak är också att andelen ekonomiskt utsatta barn och ungdomar har ökat, och psykosomatiska symptom är vanligare hos barn och unga som upplever att familjen inte har det så bra ekonomiskt ställt. Sist men inte minst har användningen av digitala medier har ökat bland 13–15 åringar. Dock visar forskning att en ökning av sociala medier både kan vara positivt och negativt så huruvida det faktiskt har en andel i ungdomars ökade ångest förblir ändå obesvarat. (Folkhälsomyndigheten, 2018.)

Även Knorring (2010, s. 189–190) påpekar att psykisk ohälsa överlag har skjutit i höjden och hon listar vanliga orsaker till att folk drabbas av psykisk ohälsa. Hon tar bland annat upp de snabba förändringarna i samhället, för lite fysisk aktivitet, dåliga matvanor, mycket negativ kritik, arbetslöshet, familjekonflikter och mobbning.

En annan förklaring till att ångest är vanligt i årskurserna 7–9 är amygdalas roll. Amygdala ansvarar för fly eller fäkta funktionen i hjärnan och är synnerligen aktiv under tonåren. Frontalloben däremot, som b.l.a. ansvarar för intellektuella funktioner är knappt aktiv alls under puberteten, eftersom det sker stora utvecklingar i frontalloben under tonåren. Som ett resultat av det här är känslostormarna kraftiga, medan de logiska tankarna inte riktigt hänger med. Det i sin tur gör att det är lättare att utveckla ångest. (Kéri & Wiwe, 2017, s. 53–55.)

Oberoende av vad ångesten bottnar i är det viktigt att den drabbade eleven får hjälp, eftersom elever med ångest eller liknande problem i årskurs 7–9 i medeltal är borta mer än tio skoldagar under ett år (*US National Survey of Children's Health*, refererad i Tramonte m.fl. 2010, s. 519). Det betyder att eleverna ifråga är borta tre gånger så mycket som sina jämnåriga skolkamrater utan psykisk ohälsa, enligt samma studie. Som lärare kan den första utmaningen i att arbeta med dessa elever således vara att locka de ifrågavarande ungdomarna till skolan.

Det kan därmed konstateras att andelen elever med ångest är högre än någonsin tidigare. Orsakerna till detta är komplexa, och alla lärare har ett ansvar att hjälpa de berörda eleverna.

2.3.1 Ångest och skolprestationer

Det finns knappt om vetenskaplig forskning där det fokuserats på hur ångest påverkar inläringen överlag. De flesta studier som undersöker hur ångest påverkar inläring har istället undersökt hur ångest påverkar specifikt matematikframgång. Ändå har det konstaterats att ångest för med sig en rad negativa konsekvenser på de flesta plan i livet. Förutom att ångesten påverkar livskvalitén och det sociala livet i en negativ bemärkelse påverkar det också inläringen i samma ogynnsamma riktning.

Elever med ångest underpresterar ofta i skolan eftersom de inte kan utnyttja minnet och tänkandets fulla kapacitet (Svirsky, 2012, s. 14). Ångesten påverkar också arbetsminnets exekutiva funktioner (Owens, Stevenson & Hadwin, 2012, s. 433) och exekutiva funktioner påverkar bland annat förmågan att ta initiativ, förmågan att planera och organisera, förmågan att skapa struktur i vardagen och förmågan att fokusera. Vidare kommer det i Owens m.fl. (2012, s. 439) studie fram att studieprestationerna försämras ju mer ångesten ökar. Detta förklarar Owens m.fl. (2012, s. 439) med de negativa effekter som ångesten för med sig på såväl det¹fonologiska som det²visuospatiala arbetsminnet.

Ångesten och oron ockuperar alltså stora delar av primärminnet och eftersom det är det här minnet som används när elever lär sig saker blir inläringen lidande (Owens m.fl., 2012, s. 439). Som en följd av detta påverkas i synnerhet ämnen som är starkt kopplat till arbetsminnet, fortsätter samma författare. Matematik är till exempel ett sådant ämne.

Lang, Bradley och Cuthbert (1998, s. 1260) lägger däremot fram en annan teori som förklarar varför inläringen störs av ångest. De skriver att ångest och rädsla automatiskt minskar motivationen till att lära sig nya saker. Svag motivation är i sig en bidragande orsak till sämre inläring, och det i sin tur påverkar studieprestationerna i en negativ bemärkelse (Lang, Bradley & Cuthbert, 1998, s. 1260).

En intressant aspekt, som åtminstone gäller vid matematikångest, är att personer som har stort arbetsminne, alltså personer med god kapacitet att prestera väldigt bra, ofta är de som har störst benägenhet att drabbas av ångest (Ramirez, Chang, Maloney,

¹ Fonologiskt arbetsminne är synonymt med språkligt arbetsminne. Fonologiskt arbetsminne är alltså det som ansvarar för det inlärdta talet, förståelsen etc.

² Visuospatiala arbetsminnet hjälper människor att minnas olika avstånd, rörelser, konturer och former.

Levine & Beilock, 2015, s. 84–85). På grund av att ångesten ockuperar arbetsminnet kan eleverna ifråga inte använda lika avancerade problemlösningstrategier som de annars hade haft kapacitet till (Ramirez m.fl., 2015, s. 85). Därtill försämras också inläringen.

Det finns alltså inte så många studier som förklarar varför ångest påverkar inläringen, men överlag det kan konstateras att ångest och inläring inte är en bra kombination. I två av de här studierna väljer författarna att lyfta fram begränsningar i arbetsminnet som en orsak.

3 (Special)lärares arbete med elever med ångest

I det här kapitlet tas Elev- och studerandevårdslagen upp, där det redogörs hur lärare ska arbeta med elever med ångest. Lagen trädde i kraft hösten 2014, och finns bland annat till för att främja elevens välmående. Därefter diskuteras vilka erfarenheter lärare, utifrån tidigare forskning, har av att arbeta med elever med ångest.

3.1 Arbetet med elever med ångest utifrån Elev- och studerandevårdslagen

Enligt läroplansgrunderna arbetar lärarna utifrån den verksamhet där målet är att stödja såväl det generella som det individuella välbefinnandet. Det är därför viktigt att det satsas på en trygg och sund inlärningsmiljö där den psykiska hälsan gynnas och där välbefinnandet främjas. (Elev- och studerandevårdslagen, 2013:6.)

Det här betyder alltså att lärare har ett ansvar och en skyldighet att hjälpa elever där det individuella välbefinnandet och psykiska hälsan av någon orsak sviktar. Dessutom ska inläringen givetvis stödjas och det finns en skyldighet att så tidigt som möjligt identifiera, lindra och förebygga hinder för inläring och inlärningssvårigheter.

Elevhälsan omfattar även psykolog- och kuratorstjänster, skol- och studerandehälsovård som alla fyra har i uppgift att främja det psykiska, sociala och fysiska välmåendet samt stödja inläringen, föreskriver Elev- och studerandevårdslagen (2013:7). Trots att det är utbildningsanordnaren som ansvarar för att elevhälsoplanen följs i enlighet med Glgu (2014) är det läroinrättningens personal som både har ansvar och skyldighet att handleda och söka de tjänster och förmåner som eleven behöver (Elev- och studerandevårdslagen, 2013:11).

Det här betyder alltså att speciallärare och lärare har ett ansvar över elever med ångest. Speciallärare och övriga lärare har ändå inte någon skyldighet att agera som kurator eller psykolog. I de fall där de känner att deras kompetens inte är tillräcklig har de istället skyldighet att omedelbart kontakta elevhälsan, om de bedömer att någon elev mår så dåligt psykiskt att hen behöver utomstående hjälp. I praktiken går det alltså till

på följande sätt: läraren som anser att en elev behöver hjälp på grund av hans psykiska mående ska utan dröjsmål kontakta elevhälsans psykolog eller kurator tillsammans med den berörda eleven (Elev- och studerandevårdslagen, 2013:16).

Elev- och hälsovårdslagen (2013:18) framhåller tydligt att elevens självbestämmanderätt ska tas i beaktande. Det här betyder att elevhälsans insatser genomförs i samarbete med studerande och hans vårdnadshavare. Den berörda elevens önskemål och åsikter ska beaktas utifrån ålder, utvecklingsnivå och personliga förutsättningar (Elev- och hälsovårdslagen, 2013:18). Det finns således ingen bestämd ålder, men enligt universitetslärare C. Sundqvist (föreläsning, 11 februari, 2016) är årskurs 7–9 är för många lärare en gräns där de anser att eleven har förmåga att bestämma över ett sådant här ärende själv.

Om eleven däremot förnekar att hen har problem eller behöver hjälp finns det inte så mycket lärare kan göra, eftersom elevhälsans utgångspunkt är att eleverna ska få använda sin självbestämmanderätt (C. Sundqvist, föreläsning, 11 februari, 2016). När samtycke från eleven saknas och man som lärare gjort allt man kan upphör de facto ansvaret vad beträffar att stödja elevens psykiska hälsa (C. Sundqvist, föreläsning, 11 februari, 2016). Däremot räknas inte stöd för elevens lärande till elevhälsan och således kräver det inget samtycke från eleven (C. Sundqvist, föreläsning, 11 februari, 2016). Det innebär sålunda att lärarens ansvar i fråga om inläringen aldrig upphör.

Hur mycket speciallärare följaktligen väljer att engagera sig i elevens ångest är därmed rätt långt upp till specialläraren själv. Det är likväl viktigt att specialläraren förmedlar till eleven att hen ser och bryr sig. Trots detta, är det viktigt att specialläraren vågar lämna över ”problemet” till någon annan när hen känner att det är utanför hans kompetensområde. Det betyder inte att specialläraren inte bryr sig. Det kan istället faktiskt vara ett sätt för specialläraren att visa att hen verkligen bryr sig och således vill hen lämna över det till någon som har kompetensen att hjälpa. Trots att specialläraren lämnat över själva ångestproblematiken till en kurator till exempel, är det naturligtvis ändå viktigt att hen fortfarande ser och hjälper eleven i övrigt. Läraren har följaktligen alltid skyldighet att stödja det individuella välbefinnandet, den psykiska hälsan och förhindra marginalisering, även om fallet överlämnas till någon annan vuxen i skolan (Elev- och studerandevårdslagen, 2013:6).

3.2 Lärares upplevelser av att arbeta med elever med ångest utifrån tidigare forskning

Det finns en del studier som har undersökt vilka upplevelser lärare har av att arbeta med elever med ångest och psykisk ohälsa överlag. Likaså finns det studier som undersökt vad som är viktigt för att lärare på ett ändamålsenligt sätt ska kunna stödja elever med ångest och psykisk ohälsa. I det här kapitlet diskuteras studiernas resultat, dess likheter och skillnader.

3.2.1 Lärares roll i att stödja elever med ångest

Lärare anser att de har en stor roll vad beträffar att förebygga och stödja elevers ångest och psykiska ohälsa (Climie, 2015, s. 122; Kidger m.fl., 2016, s. 12; Bostock m.fl., 2010, s. 111). Speciellt lärarstuderande och unga lärare ansåg att de har en mycket viktig roll när det handlar om att upptäcka elever som mår dåligt (Bostock m.fl., 2010, s. 111.) Att lärarna anser att de har en viktig roll när det gäller att stödja elever som mår dåligt är för övrigt ett genomgående mönster som betonas i nästan varje studie som ingår i den här avhandlingen.

Däremot uppgav de äldre lärarna ändå att de kände sig obekväma i situationen (Bostock m.fl., 2010, s. 122). De tyckte att det var oklart vem som skulle föra elevens problematik vidare och de kände sig också osäkra på i vilket skede det är relevant att experter på området kopplas in. Dessutom hade de inte kunskapen om vilka åtgärder som de skulle vidta för att hjälpa den drabbade eleven på bästa möjliga vis. Detta resultat ses också delvis i Climie (2015, s. 123) eftersom det i studien framkommer att lärarna tycker det är viktigt att hjälpa eleverna i deras välmående, men att det ändå är vanligt att lärarna inte förstår att det handlar om psykisk ohälsa, eftersom de inte nödvändigtvis känner till de specifika varningssignalerna.

3.2.2 Faktorer som påverkar upplevelserna av arbetet med elever med ångest

Enligt Grahams m.fl. (2011, s. 492) studie är majoriteten av de tillfrågade lärarna villiga att delta i fortbildning gällande ångest och psykisk ohälsa så länge det ges tid och resurser till det, eftersom lärarna ifråga upplever att dessa fortbildningar har ett mervärde. Jorms, Kitcheners, Sawyers, Scales och Cvetkovskis (2010, s. 1) studie däremot visar resultaten paradoxalt nog att lärare som gått fortbildning i psykisk ohälsa bättre förstår sig på psykisk ohälsa och har mer kunskap om det, men att de i praktiken ändå inte på ett mer ändamålsenligt sätt kan stödja dessa elever. Vad det beror på att dessa resultat skiljer sig från varandra går inte att svara på av studierna, men en tänkbar orsak kunde vara att de deltagande lärarna i Jorms m.fl. (2010, s.1) studie inte fick direkta tips på hur de i praktiken kan arbeta med elever med psykisk ohälsa.

Det är också viktigt att lärare besitter kunskap om psykisk ohälsa överlag och att lärare har en förmåga att förstå elevers problem (Sisask, 2013, s. 383; Climie, 2015, s. 122). Likaså är det viktigt att lärare har kunskap om elevens specifika ångestproblematik för att kunna hjälpa på bästa möjliga vis. Även skolklimatet som sådant spelar in (Sisask, 2013, s. 392; Climie, 2015, s. 123).

Det bör dessutom satsas på en god relation mellan lärare och elever om lärare ska kunna hjälpa elever med ångest eller motsvarande (Kidger m.fl., 2016, s. 2). För det krävs en god kommunikation som fungerar båda vägarna och likaså är det viktigt att det råder ömsesidig respekt mellan läraren och eleven och vice versa (Kidger m.fl., 2016, s. 2). Dessa resultat är för övrigt mycket logiska, eftersom förtroende är en viktig aspekt om man ska våga öppna upp sig för någon. I synnerhet när det handlar om svåra saker, så som ångest.

Lärarnas egna välmående är också relaterat till hur väl de kan hjälpa elever med ångest och psykisk ohälsa (Sisask m.fl., 2013, s. 382; Graham m.fl., 2011, s. 491; Kidger m.fl., 2016, s. 2). Lärarnas egna psykiska välmående bör vara i balans om läraren ifråga ska kunna hjälpa elever med psykisk ohälsa. Om en lärare på motsvarande sätt mår dåligt har hen inte förutsättningen att hjälpa elever i samma situation (Sisask m.fl., 2013, s. 382; Graham m.fl., 2011, s. 491; Kidger m.fl., 2016, s. 2). Dessutom blir lärarna mer medveten om sin psykiska hälsa genom att delta i utbildningsdagar som berör psykiskt välmående och utbildning gör också att lärarna blir mer motiverade att stödja elevernas psykiska hälsa (Kidger m.fl., 2016, s. 6).

3.2.3 Viktiga aspekter i bemötandet

Lärarnas attityder och förhållningssätt är av betydelse för att kunna hjälpa elever med ångest (Kidger m.fl., 2016, s. 5; Sisask m.fl. 2013, s. 389). Ordet empati är ett nyckelord som lyfts fram flera gånger i ovanstående studier. Empatiaspekten ses också i Grahams m.fl. (2011, s. 493) studie när en lärare uttryckte sig på följande sätt: ”Barnen behöver dagligen tillgång till en person som bryr sig, har kompetens och medkänsla och som kan hantera barnens individuella behov”. (Översättning från engelska av avhandlingens författare.) Utifrån dessa studier är alltså lyhörda personer bättre på att bemöta elever med ångest. Betyder det här därmed att lärare som saknar dessa personligheter inte är lika bra på att stödja elever som mår psykiskt dåligt? Det kunde vara en förklaring till att lärarna i Jorms m.fl. (2010, s. 1–12) studie inte kunde stödja elever med ångest bättre, trots att de efter fortbildning fått mer kunskap om ämnet ifråga.

Även vardagligt stöd och omsorg från lärarna påverkar elevernas psykiska välmående (De Wits, Kariojas, Ryes & Shains, 2011, s. 564). Lärare har därmed en viktig roll med avseende på att förebygga och stödja elever med ångest. Eleverna spenderar stora delar av den vakna tiden i skolan och som en följd av detta är det vanligt att lärare är de första som märker att någonting är fel med eleven (Climie, 2015, s. 123). I De Wits m.fl. (2011, s. 564) studie kom de dessutom fram att speciellt lärarnas, men även elevernas bemötande till varandra är mycket viktigt för den enskilda elevens mående. Dessutom är det viktigt att lärare samarbetar med till exempel beslutsfattare, så att kurator och psykolog kan kopplas in när elever mår dåligt (Graham m.fl., s. 492; Climie, 2015, s. 123; De Wit m.fl., 2011, s. 568).

Hur etisk De Wits m.fl. (2011, s. 556–572) studie är går däremot att diskutera, eftersom eleverna som deltog i undersökningen fick mindre uppmärksamhet och stöd av lärarna än vanligt. Som ett resultat av detta ökade ångest och psykisk ohälsa bland de ifrågasvarande eleverna. Resultatet är ändå hoppfullt, eftersom det innebär att ångest kan förebyggas bara genom att läraren ser och stödjer eleverna. Detta resultat går därmed mot resultatet i Sisasks (2013, s. 383) och Climies (2015, s. 122) studie där det lyftes fram vikten av att läraren har kunskap om både psykisk ohälsa överlag och elevens specifika ångestproblematik. I De Wits m.fl. (2011, s. 556 – 572) studie däremot är det inte nödvändigtvis endast när lärare har den exakta kunskapen om

ångest som den kan förebyggas. Ångest förebyggs även genom att lärare ser och stödjer den enskilda eleven.

Utifrån dessa studier kan det därmed konstateras att majoriteten av de tillfrågade lärarna är villiga och tycker att de har en given roll i att hjälpa elever med ångest. I Bostocks m.fl. (2010, s. 122) studie framkommer det dock att äldre lärare är lite mer reserverade inför att arbeta med elever med ångest. En annan aspekt som syns i flera studier är också att lärarna överlag bör satsa på en god relation till eleverna om de ska kunna nå dem på det psykiska planet. Vidare är det viktigt att lärarnas egna psykiska välmående är i balans om de ska ha kapacitet att främja elevers psykiska mående. Lärarna upplevde också att det är viktigt att de kan samarbeta med människor som är specialiserade på ångest och psykisk ohälsa, även om lärarna inte alltid vet vem de ska vända sig till. Däremot framkommer det inte om lärare som har specifik kunskap om ångest och psykisk ohälsa på ett mer ändamålsenligt sätt kan stödja elever med ångest, eftersom studierna här skiljer sig från varandra. Fortbildning anses dock ha ett mervärde. Ändå konstateras det att lärare inte alltid är medvetna om att det handlar om psykisk ohälsa, eftersom de inte känner till dess varningssignaler.

Sist men inte minst är lärarens vilja att förstå den specifika eleven, hans attityder överlag gentemot ångest och psykisk ohälsa samt hans empatiska förmåga synnerligen väsentliga faktorer för att lärare ska kunna stödja elever med ångest.

4 Metod och genomförande

Det här kapitlet inleds med avhandlingens syfte och forskningsfrågor, följt av val av metod, där en beskrivning av kvalitativ ansats görs. Därefter beskrivs narrativ forskningsansats och efter det kommer rubriken datainsamlingsmetod, där det förklaras vad som kännetecknar intervjuer och djupintervjuer. Efter det beskrivs det hur det gick till när jag kontaktade informanterna. I den efterföljande underrubriken återges hur bearbetningen och analysen av data har gått till och i sista delen tas reliabilitet, validitet och etik upp.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka speciallärares upplevelser av arbetet med elever med ångest i årskurs 7–9. Utifrån syftet ställs tre forskningsfrågor:

1. Hur upplever speciallärare att ångest tar sig uttryck bland elever i årskurs 7–9?
2. Hur uppfattar speciallärarna sin egen roll i arbetet med elever med ångest?
3. Hur bemöter speciallärare elever med ångest?

För att få en så omfattande och tydlig bild av speciallärares upplevelser av arbetet med elever med ångest i årskurs 7–9 har kvalitativa intervjuer och narrativ forskningsansats valts.

4.2 Val av metod

Allt forskningsarbete utgår från en eller flera frågor och problem (Olsson & Sörensen, 2011, s. 18). Det är dessa problem och frågor utgör grunden i ett forskningsprojekt, fortsätter Olsson och Sörensen (2011, s. 18). När forskningsproblemet är utformat har forskaren möjlighet att kartlägga problemet ur antingen en kvalitativ eller kvantitativ ansats och valet av metod avgörs vid problemformuleringen (Olsson & Sörensen, 2011, s. 18). Det är således ämnet som forskaren vill forska om som avgör vilken

metod som bör väljas. Denscombe (2009, s. 21) betonar att det inte går att säga vilken metod som är bättre generellt sett, eftersom strategierna lämpar sig olika bra beroende på frågeställningarna.

Det som skiljer kvantitativa och kvalitativa ansatser från varandra är att de har olika mål (Svensson & Starrin, 1996, s. 55). Den kvantitativa forskningens primära syfte är att fastställa mängder och förekomst (Widerberg, 2002, s. 15). Denscombe (2009, s. 364) framhåller att analysen vid kvantitativ forskning baserar sig på objektiva lagar istället för forskarens egna värderingar. Den kvantitativa forskningen utgår i de allra flesta fall från en teori som baserar sig på redan befintliga forskningsresultat (Olsson & Sörensen, 2011, s. 108).

Kvalitativ forskning å sin sida beskriver karaktären eller egenskaperna hos det undersökta (Widerberg, 2002, s. 15; Justesen & Mik-Mayer, 2011, s. 13). Kvalitativa forskningens huvudsyfte är följaktligen att söka efter ett specifikt fenomenets mening eller innebörd. Kvalitativ forskning undersöker därmed sådant som inte kan mätas med olika experiment (Denzin & Lincoln, refererad i Justesen & Mik-Meyer, 2011, s. 13).

Även Denscombe (2009, s. 398) förklarar innebörden av kvalitativ forskning när hon skriver att material av kvalitativt slag samlas in för att tolkas av forskaren. Forskaren är således mera subjektiv än i kvantitativ forskning och materialet är ofta detaljerat och beskriver inte verkligheten på ett generaliserat sätt, förklarar hon. Det här beror på att metoden baserar sig på djupgående svar från ett fåtal informanter. När det är få informanter kan forskaren dessutom detaljerat undersöka det specifika fenomenet, men det betyder också att svaren från kvalitativa studier inte generaliseras till övriga (Denscombe, 2009, s. 398).

Studien har avstamp i kvalitativ forskning, eftersom syftet med avhandlingen är att undersöka speciallärares upplevelser av arbetet med elever med ångest i årskurs 7–9. Det väsentliga är alltså att få fram speciallärares tankar och subjektiva upplevelser om arbetet med dessa elever.

4.2.1 Narrativ forskningsansats

Narrativ forskning ökade i popularitet i mitten av 1990-talet och antalet studier av narrativt slag har därefter mångfaldigats (Henricson, 2017, s. 205). Trost (2010, s. 48–49) förklarar på ett enkelt sätt vad termen narrativ betyder när han skriver att det är en människas egen berättelse. Narrativ forskning handlar således, enligt Trost (2010, s. 48–49) om studier där berättelser används, eller om de studier där narrativt material analyseras. I den här avhandlingen används både berättelser och analys av narrativen.

När berättelsen kommer till i samband med en intervju, vilket är fallet i den här studien, är det viktigt att forskaren inte avbryter eller styr den som berättar (Trost, 2010, s. 49). Hedegaard Hansen (2011, s. 28) är inne på samma linje, när han skriver att det ska fokuseras på det som kommer fram i berättelserna, där det uttrycka behåller sitt ursprungsinnehåll. I den här studien uppfylls detta krav: informanterna fick berätta utan att bli avbrutna och i deras berättelser har ingenting lagts till eller tagits bort. Dock blev själva intervjusituationen givetvis styrd, för att säkerställa att informanterna skulle berätta om sina erfarenheter och uppfattningar om det specifika temat som undersöks i den här studien. En viss styrning är de facto en förutsättning för att få fram, för studien, relevant information (Trost, 2010, s. 49).

Narrativ forskning utmärker sig alltså från övrig forskning av kvalitativt slag genom att berättelsen och berättandet ligger i fokus (Henricson, 2017, s. 206). I den här avhandlingen är det precis så, eftersom speciallärares berättelser lyfts fram.

Den narrativa metoden har ett brett användningsområde. Narrativ ansats består av såväl narrativ forskningsansats som narrativ analys av insamlade data (Johansson, 2005, s. 20). I denna avhandling används bägge delarna. Dessutom väljer såväl Henricson (2017, s. 206) som Johansson (2005, s. 21) att särskilt lyfta fram att det i den narrativa forskningen som forskningsfält kan fokuseras på antingen relationen mellan händelserna och hur de refereras, på textens struktur genom att utnyttja språkliga strategier eller på funktionen för berättandet.

Vid narrativ forskning kan olika datainsamlingsmetoder användas. De vanligaste är textanalys, observation, intervju eller audiovisuell inspelning och transkribering (Johansson, 2005, s. 22). I den här studien används intervju med audiovisuell inspelning som datainsamlingsmetod. Intervjuerna har sedan transkriberats.

Precis som i alla forskningsansatser, finns det också nackdelar med att välja en narrativ metod. Alla synpunkter av den mänskliga erfarenheten får till exempel inte utrymme i den sammanhängande berättelsen (Frosh, refererad i Kvale & Brinkmann, 2014, s. 270–271). För att frångå dessa problem är intervjufrågorna (se bilaga 1) i den här studien därför gjorda så allomfattande som möjligt. På så sätt blir svaren också mer heltäckande: speciallärares erfarenheter av det specifika temat belyses från många olika synvinklar.

Många forskare har inom humaniora och samhällsvetenskap konstaterat att berättelser bidrar till en förståelse av tänkandet, handlandet och kännandet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 270). När människors liv undersöks är det därför naturligt att studien har avstamp i en narrativ forskningsansats. Narrativ forskning har således också många fördelar. Kvale och Brinkmann (2014, s. 268) listar till exempel två fördelar när de skriver att forskare, beroende på informanter, inte alltid får ett uttömmande svar. Då kan narrativ forskning användas, eftersom forskaren själv kan konstruera ihop ett sammanhängande svar genom att slå samman alla informanters svar. I den här avhandlingen är svaren från fem speciallärare hopslagna till tre olika berättelser.

4.3 Datainsamlingsmetod

Den här avhandlingen är alltså av kvalitativt slag, eftersom antalet informanter är få, eftersom intervjuerna är djupgående och eftersom svaren är icke generaliserbara. För att få svar på de uppställda forskningsfrågorna har djupintervju använts som datainsamlingsmetod. Genom intervjuer får forskaren förståelse för hur de tillfrågade informanterna upplever fenomenet som undersöks (Fejes & Thornberg, 2009, s. 30–31). Det finns många olika typer av datainsamlingsmetoder, till exempel observation (Denscombe, 2009, s. 233–236). Likaså finns det många olika typer av intervjuer. De vanligaste typerna är strukturerade, semistrukturerade, ostrukturerade, personliga eller gruppintervjuer (Denscombe, 2009, s. 233–236).

Förutom att intervjufrågorna givetvis utformades innan intervjutillfället gick jag innan intervjun dessutom genom intervjufrågorna ett flertal gånger för att försäkra mig om

att de faktiskt uppfyllde syftet, forskningsfrågorna samt att de verkligen undersökte det jag hade som avsikt att undersöka. Undersökningen genomfördes hösten 2018.

4.3.1 Djupintervju

I studier där forskningsansatsen är av narrativt slag är intervju som datainsamlingsmetod inget unikt, eftersom det är bland de allra vanligaste datainsamlingsmetoderna inom narrativ forskning (Johansson, 2005, s. 22). I den här avhandlingen har djupintervjuer använts för att på ett så ingående sätt som möjligt kunna undersöka det specifika temat ifråga.

En intervju kännetecknas av att det sker ordutbyte mellan två parter, där intervjuaren har förberett vilka frågor som ska ställas, till vem de ska ställas och hur svaren från informanterna dokumenteras (Justesen & Mik-Mayer, 2011, s. 45–46). Genom intervju får intervjuaren kunskap om hur den intervjuade uppfattar en viss aspekt (Olsson & Sörensen, 2011, s. 132). Intervjuer är användbart i många olika studier, och individuella intervjuer är de allra vanligaste (Descombe, 2016, s. 263, 267). Även i den här studien har personliga intervjuer använts. Det betyder att forskaren och informanten träffas ansikte mot ansikte när intervjun sker (Descombe, 2016, s. 267). Vidare, enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 134) är det viktigt att samtalet är ämnesinriktat när intervjuer av kvalitativt slag görs.

Termen djupintervju ersätts ibland med termen fokusintervju, men termerna kan ändå inte alltid användas synonymt, eftersom ordet fokusintervju i allmänhet används när det syftas på strukturerade intervjuer som har ett tydligt fokus (Trost, 2010, s. 43). Dock betonar Trost (2010, s. 43) att den motiveringen inte håller, eftersom han understryker att alla seriösa intervjuer har ett specifikt fenomen som undersöks. Trost (2010, s. 43) väljer därför att använda termerna kvalitativa intervjuer eller informella intervjuer när han syftar på djupintervjuer. I den här avhandlingen används däremot uteslutande benämningen djupintervju: intervjuer som undersöker ett visst fenomen på djupet och i detalj.

I djupintervjuer beskriver den intervjuade sina erfarenheter och uppfattningar för intervjuaren så att hen kan se det specifika ämnet från informantens synvinkel

(Denscombe, 2009, s. 117; 2016, s. 150). Trost (2010, s. 44–45) förklarar ytterligare innebörden av termen djupintervju när han skriver att djupintervjuer går ut på att undersöka hur informanten tänker och känner, hur hans erfarenheter ser ut och hur hans föreställningsvärld är uppbyggd.

Det vanligaste är att djupintervjuer är halvstrukturerade eller ostrukturerade (Johansson, 2005, s. 247). Även om intervjuerna görs som ostrukturerade, eller tematiska, som de också kallas inom narrativ forskning, måste någon form av intervjuguide göras upp, fortsätter Johansson (2005, s. 247). Det betyder, enligt samma författare, att forskaren i förväg formulerar teman som ska tas upp och vilka övergripande frågor som ska diskuteras. I de delvis strukturerade intervjuerna å sin sida listar intervjuaren vad som ska behandlas, men det behöver inte ske enligt ett visst mönster (Kumar, Aaker & Day, 2002, s. 182). Den halvstrukturerade djupintervjun möjliggör emellertid för forskaren att komma åt information som annars kan vara svår att komma åt (Kumar, Aaker & Day, 2002, s. 182). Det är vanligt att intervjufrågorna börjar med ”berätta om” (Henricson, 2017, s. 207). På så sätt ges utrymme för informanten att själv berätta det hen anser som relevant i sammanhanget.

I den här studien har djupintervjuerna gjorts som halvstrukturerade. Det halvstrukturerade tillvägagångssättet har valts för att säkerställa att allt som ska undersökas behandlas, samtidigt som det ändå ges möjlighet till spontanitet och egna aspekter från speciallärares sida. Det här innebär att bestämda intervjufrågor har använts, men följdfrågor har lagts in spontant beroende på situation och samtals utformning.

Precis som Henricson (2017, s. 207) betonar vad gäller halvstrukturerade djupintervjuer, börjar många av intervjufrågor i den här avhandlingen (se bilaga 1) med orden ”Kan du berätta”. De allra flesta frågor är ställda som öppna frågor, vilket betyder att informanterna ges mycket utrymme att svara. Det finns dock några frågor som är ställda som slutna, vilket betyder att de går att svara antingen ”ja” eller ”nej” på dem. På grund av att det halvstrukturerade tillvägagångssättet valts används följdfrågor i dessa sammanhang, vilket betyder att informanterna är tvungna att motivera varför de svarat antingen ja eller nej.

Intervjufrågorna (se bilaga 1) som berör forskningsfråga ett syftar till att få fram en generell bild av hur speciallärare upplever att ångest tar sig uttryck bland elever i

årskurs 7–9, medan intervjufrågorna som berör forskningsfråga två mer specifikt vill få fram hurdan roll speciallärare tar på sig i arbetet med elever med ångest. Intervjufrågorna som berör den sista forskningsfrågan, alltså fråga tre, syftar till att få fram hur speciallärarna bemöter dessa elever.

4.4 Val av informanter

Vilka intervjupersoner som anses som mest lämpliga är beroende av hurdan forskningsansats som valts (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 129). En god intervjuperson är en människa som är motiverad, villig att samarbeta, kunnig på det aktuella forskningsområdet och duktig på att uttrycka sig, fortsätter Kvale och Brinkmann (2014, s. 207). Vidare betonar samma författare ändå att det inte finns någon fullkomlig intervjuperson, eftersom en lämplig informant i ett sammanhang inte alls nödvändigtvis är lämplig i ett annat. I den här intervjun är speciallärare som arbetar med elever med ångest i årskurs 7–9 lämpliga informanter, eftersom syftet med studien är att undersöka speciallärares upplevelser av arbetet med elever i denna åldersgrupp.

Nyberg och Tidström (2012, s. 120) betonar att det inte finns något facit på hur många informanter en empirisk studie ska bestå av. De menar istället att antalet är beroende av vilken typ av undersökning det är och vilken typ av metod som valts. Antalet informanter ska väljas så att resultatdelen innehåller tillräckligt med information, eftersom det avgör ifall det kan dras rimliga slutsatser eller inte (Nyberg & Tidström, 2012, s. 120). Eftersom djupintervjuer används som datainsamlingsmetod i den här avhandlingen ska informantantalet vara få. Fyra stycken informanter kan ge mycket mer information än tio stycken, bara de ”rätta” informanterna hittas (Nyberg & Tidström, 2012, s. 120). I den här avhandlingen intervjuades fem stycken, eftersom den narrativa forskningen ger ett stort material trots få informanter. Samtliga av informanterna är behöriga speciallärare och arbetar inom årskurs 7–9.

Eftersom geografiska platsen inte förväntas påverka hur speciallärarna arbetar med elever med ångest är samtliga intervjupersoner av praktiska skäl från Österbotten. Denscombe (2016, s. 265) betonar de facto att radien informanterna befinner sig på i

småskaliga forskningsprojekt bör vara liten. Det möjliggjorde tillvägagångssättet djupintervju, där jag och informanten kunde träffas ansikte mot ansikte.

Informanterna till den här avhandlingen har olika lång arbetserfarenhet: allt från 3 år till 15 år, vilket betyder att de intervjuade speciallärarna är allt från 26 år till 47 år. Det informanterna däremot har gemensamt är att de alla arbetar med elever med ångest. Fyra av dessa informanter är kvinnor. Den ena informanten visste jag redan i ett tidigt skede att jag ville kontakta, eftersom jag har vikarierat en hel del i skolan där hen arbetar. Således var den specialläraren en självklar kandidat, eftersom jag visste att just den specialläraren har arbetat mycket med elever med ångest. Kontakten till den här specialläraren skedde därmed genast via telefon. För att få fyra informanter till kollade jag upp vilka svenska skolor det finns i klasserna 7–9 runt om i Österbotten och därefter kontaktades fyra av dem. Den här första kontakten skedde till de respektive skolans rektorer via telefon. Enligt Johansson (2005, s. 246) är telefonkontakt en lämplig första kommunikationsmetod. Genom att först kontakta skolans rektorer gav skolans ledning dessutom klartecken att det var okej att jag kontaktade deras personal.

Efter detta kontaktades de respektive skolornas speciallärare som rektorerna hade tipsat mig om. Den här kontakten skedde via mail till tre speciallärare och via telefonsamtal till den fjärde. Jag presenterade mig och min roll och klargjorde syftet med min aktuella pro gradu avhandling. Forskaren har en skyldighet att klargöra sin roll, eftersom det annars handlar om förtäckt forskning (Gillham, 2008, s. 30–31). Därefter klargjordes det för informanterna vad som förväntades av dem, även det i enlighet med Gillham (2008, s. 31). Samtliga av de tillfrågade ville ställa upp. Innan intervjun ägde rum skickades dessutom forskningens syfte och forskningsfrågorna åt samtliga informanter på mail, eftersom en kort, skriftlig presentation av studien är ändamålsenlig innan intervjutillfället äger rum (Gillham, 2008, s. 31).

4.5 Bearbetning och analys av data

När intervjuerna väl är gjorda är det upp till forskaren att välja hur de ska analyseras (Trost, 2010, s. 147). Alla fem intervjuer i den här avhandlingen bandades, eftersom

varje informant hade gett sitt godkännande till det. Orsaken till att de spelades in var för att de skulle kunna transkriberas. Att transkribera innebär att omvandla intervju från tal till skrift (Gillham, 2008, s. 165). När intervju används som datainsamlingsmetod bör transkribering de facto ske (Denscombe, 2016, s. 383). Tack vare transkriberingen är det dessutom lättare att jämföra olika data med varandra och förvandla dem till berättelser (Denscombe, 2016, s. 384).

När intervjuer transkriberas ska intervjuerna i princip skrivas ner ordagrant. Tveksamheter som ”hmm” och ”typ” kan ändå uteslutas (Gillham, 2008, s. 169). Även ”liksom”, eller andra småord som upprepas konstant och som inte har någon betydelse för innehållet kan lämnas bort (Gillham, 2008, s. 169). Kvale och Brinkmann (2014, s. 221) å sin sida framhåller att det inte finns någon allmängiltig regel för hur exakt utskriften ska ske. För enkelhetens skull har ”ööh” och liknande småljud i alla fall eliminerats i detta transkriberade material, men i övrigt har intervjuerna skrivits ner ordagrant, vilket innebär att det finns inslag av olika dialekter i det transkriberade råmaterialet. I de citat som finns i avhandlingen har språket ändå gjorts om till standardsvenska för att säkra informanternas anonymitet. När de respektive informanterna har tystnat för att fundera har pauser märkts ut i det transkriberade råmaterialet, eftersom det är det korrekta sättet, enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 223).

Det finns många olika analysmetoder. På grund av att den här avhandlingen har en narrativ forskningsansats och eftersom intervjuerna är gjorda som djupintervjuer används narrativ analys. Med narrativ analys menas att informationen från intervjuerna redovisas via ord (Denscombe, 2016, s. 203). Berättelser har alltså skapats utifrån vad som kommit upp i intervjuerna.

Denscombe (2016, s. 402) listar vad narrativa analyser ska innefatta. För det första ska analysen alltid ha ett specifikt syfte. För det andra ska den narrativa analysen alltid involvera människor på ett eller annat sätt, vilket innebär att temat som undersöks ska ha en koppling till människor (Denscombe, 2016, s. 402). Det är också vanligt, men ändå inte ett krav, att det finns en form av utveckling vad beträffar tiden. Till exempel att händelser som skett förut berättas för att slutligen länkas samman till händelser i realtid (Denscombe, 2016, s. 402). Den här avhandlingen uppfyller de första två kraven. Förutom att det finns ett specifikt syfte med analysen, är hela avhandlingen

uppbyggd kring just människor och deras känslor. Dock finns det även andra forskningsansatser, utöver narrativer, där människornas upplevelser lyfts fram. I analyser av narrativt slag ska det vidare gå att analysera hur den intervjuades personliga värld är uppbyggd och även hur hen konstruerar den sociala världen (Denscombe, 2016, s. 403). I den här analysen är det alltså speciallärarens värld, vad gäller hur de arbetar med elever med ångest i årskurs 7–9, som synliggörs genom analysen.

Den narrativa analysen resulterade i tre berättelser. Fem intervjuer slogs därmed ihop till tre olika berättelser. Den första berättelsen är baserad på tre specialläraresvar, eftersom dessa tre speciallärare har svarat så lika. Det skulle därtill ha blivit upprepningar genom att ge dem en egen individuell berättelse. De två andra speciallärarna däremot har fått en egen berättelse vardera. Att slå ihop berättelser gjordes dessutom också så att läsare enklare ska få en överskådlig bild av hur speciallärarna svarat. Dessa berättelser återfinns i kapitel 5.1–5.3, och i alla tre berättelser används citat för att göra narrativen mer levande och likt intervjusituationerna.

Förutom den narrativa analysen, gjordes också en analys av narrativen. Med det menas att berättelserna som skapats har analyserats. Johansson (2005, s. 288) lyfter fram fyra olika sätt att analysera berättelser på utifrån ett narrativt perspektiv. De två första tillvägagångssätten är helhetsperspektiv med fokus på innehåll eller delperspektiv med fokus på innehåll och de två andra är helhetsperspektiv med fokus på form eller delperspektiv med fokus på form. Precis som namnen avslöjar betyder det förstnämnda att analysen fokuserar på hela innehållet, medan det andra betyder att det koncentreras mer på vissa delar av innehållet (Johansson, 2005, s. 289). Det tredje innebär, enligt samma författare, att fokuset ligger på hela berättelsen, men på berättelsen struktur istället för innehållet. Det sistnämnda å sin sida betyder att det satsas på stilistiska eller lingvistiska egenskaper hos specifika delar av berättelsen (Johansson, 2005, s. 289).

I den här studien analyseras de narrativa berättelserna utifrån delperspektiv med fokus på innehåll. Mer specifikt betyder det här att det är vissa stycken och yttranden som det fokuseras på (Johansson, 2005, s. 289). Det i sin tur betyder att jag i berättelserna har tagit fasta på det som är det allra mest relevanta utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Johansson (2005, s. 289) framhåller vidare att delperspektivet med

fokus på innehåll kopplas till det som kallas innehållsanalys. Med innehållsanalys förstås den forskningsteknik vars mål är att dra giltiga slutsatser utifrån berättelserna som finns till förfogande (Krippendorf, refererad i Bell, 2016, s. 145).

I analys av narrativen, som alltså har skapats med inriktning på delperspektiv med fokus på innehåll, lyfts mönster i speciallärarnas svar fram utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. För att göra det tydligt används underrubriker. Analys av narrativen återfinns i kapitel 6. I detta kapitel besvaras också forskningsfrågorna.

4.6 Reliabilitet, validitet och etik

Reliabilitet, validitet och etik är tre centrala begrepp i anslutning till all forskning. Därför definieras orden i texten och därefter motiveras det varför studien uppfyller god reliabilitet, validitet och etik.

Reliabilitet är synonymt med tillförlitlighet och enkelt uttryckt handlar reliabilitet därtill om hur trovärdig en studie är (Olsson & Sörensen, 2011, s. 123). ”Reliabiliteten är således graden av överrensstämmelse mellan mätningar med samma mätinstrument, dvs. att det blir samma resultat vid varje mätning” (Olsson & Sörensen, 2011, s. 123). Detta är dock inte alltid så enkelt i kvalitativa studier. Inom narrativ forskning studeras det därför främst hur resultatet motstår slumpens inflytande när det talas om reliabilitet (Johansson, 2005, s. 314).

Inom kvalitativ forskning ställs därför frågan om det finns något konstant objekt när studiens reliabilitet ska mätas, eftersom samma person kan ge två olika svar vid två olika tillfällen trots att frågorna är de samma (Svensson & Starrin, 1996, s. 210). Samma författare fortsätter att förklara att det i kvalitativ forskning ändå inte per automatik betyder att studien saknar reliabilitet, eftersom skillnaderna i informanternas svar kan bero på personens sinnesstämning. Bell (2016, s. 133) å sin sida lägger fram ett annat förslag när hon skriver att olika svar från samma person kan bero på att personen ifråga innan andra gången har sett ett tv-program om det specifika temat som undersöks, och därför har hen inför andra gången fått andra uppfattningar. Därtill är det viktigt att reliabiliteten i kvalitativa studier alltid ses utifrån sitt sammanhang (Svensson & Starrin, 1996, s. 210).

Trots att inget test använts för att kontrollera reliabiliteten, vidtas andra åtgärder för att säkerställa att avhandlingen har så hög reliabilitet som möjligt. Studien är gjord med största tänkbara exakthet. Metoderna är genomtänka och beskrivs väl och detsamma gäller undersökningstillfället. Dessutom transkriberades och analyserades intervjuerna. Analysen sker i ljuset av tidigare forskning.

Validitet däremot är synonymt med giltighet (Alvehus, 2013, s. 122). Med validitets förstås alltså mätinstrumentets förmåga att faktiskt mäta det som forskaren avser att mäta (Alvehus, 2013, s. 122). Även Bell (2016, s. 134) skriver att validitet är ett mått på om en specifik fråga beskriver och mäter det som avses, men hon menar ändå att validitetens innebörd är betydligt mer komplex än så.

Validitet kan ses på tre olika sätt i kvalitativa sammanhang: hantverksvaliditet, kommunikativ validitet och pragmatisk validitet (Alvehus, 2013, s. 123). Hantverksvaliditet betyder att både resultat och slutsatser har grund i ett metodiskt arbete där datainsamling och analyser har en given roll (Alvehus, 2013, s. 123). I den här avhandlingen beskrivs därför både datainsamlingsmetoden och hur analysen har gått till. Kommunikativ validitet handlar om relevansen hos resonemanget som undersöks (Alvehus, 2013, s. 123). Relevansen kan undersökas genom att föra dialog mellan forskaren och den grupp som undersökts, genom att föra dialog med ett forskningssamhälle eller med en bredare allmänhet (Alvehus, 2013, s. 123). Hur dialogen ska ske i praktiken är ändå inte så enkelt att avgöra så att avvikande forskningsresultat inte göms undan.

Den sistnämnda typen av validitet, det vill säga, pragmatisk validitet, innebär att det aktuella forskningsområdet får betydelse först när det kan användas för att påverka samhället (Alvehus, 2013, s. 124). Det är ändamålsenligt att fundera på vem den aktuella forskningen gynnar: de som deltar eller vetenskapssamhället (Alvehus, 2013, s. 124). Den här studien gynnar både mig som blivande speciallärare och informanterna som deltagit. Jag får tips på hur erfarna pedagoger arbetar med elever med ångest i årskurs 7–9 och informanterna kan läsa om hur de andra speciallärarna arbetar med elever med ångest i årskurs 7–9.

För att säkerställa validiteten i den här avhandlingen har det åt samtliga informanter betonats att de ska tala utifrån hur de uppfattar generaliserat ångestsyndrom när de besvarar intervjufrågorna. Likaså tydliggjordes det för dem att de får tänka på specifika

elever med eller utan denna diagnos, så länge eleverna uppfyller kriterierna för generaliserat ångestsyndrom, eller på hur de uppfattar generaliserat ångestsyndrom i allmänhet. Speciallärarna i intervjuerna har således talat om elever både med och utan generaliserat ångestsyndrom diagnos. Att tala om andra typer av ångest har uteslutits i den här avhandlingen. Vidare besvaras forskningsfrågorna som ställts upp och svaren har inte modifierats. Trots att omformuleringar från ursprungssvaren förekommer, har innehållet bevarats i sin ursprungsform.

Precis som redan nämnts är *etik* också en central term, eftersom god forskningsetik är synnerligen viktigt i all forskning. Forskningsetik är enligt Henricson (2017, s. 57) olika etiska överväganden som görs såväl innan som under ett vetenskapligt arbete. Forskningsetik finns till för att säkerställa människors grundläggande värde och rättigheter (Henricson, 2017, s. 57). Det finns vissa etiska kriterier som varje seriös forskning bör uppfylla: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Olsson & Sörensen, 2011, s. 84–85).

Olsson och Sörensen (2011, s. 84–85) förklarar också begreppen. Det förstnämnda innebär, enligt dem, att försökspersonerna får information om projektet, dess syfte och en beskrivning av de moment och metoder som ingår. På så vis vet deltagarna vad de tackar ja till. Samtyckeskravet däremot, betyder enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 84–85) att det endast är deltagaren ifråga som kan bestämma om hen ställer upp eller inte. Om det rör sig om en minderårig person krävs det också ett godkännande av vårdnadshavarna. Med konfidentialitetskravet å sin sida förstås att deltagarnas identitet skyddas, vilket betyder att ingen utomstående har rätt att komma åt deras personuppgifter (Olsson & Sörensen, 2011, s. 84–85). Sist men inte minst betyder nyttjandekravet att uppgifterna som samlas in om personerna som är med i forskningen endast får användas i forskningssammanhanget (Olsson & Sörensen, 2011, s. 84–85). Dessa krav verkar kanske givna, men det är verkligen viktigt att de följs.

Alvesson (2011, s. 165) däremot räknar endast upp informerat samtycke, sanningsenlig rapportering och konfidentialitet. Forskaren ska vara ytterst försiktig att göra bedömningar av kritiskt slag vad gäller uttalanden i intervjuer och det är forskaren som har det slutliga ansvaret för såväl tolkningen som texten som helhet (Alvesson, 2011, s. 165). Om personuppgifter på informanterna i den här avhandlingen således

skulle läcka ut, eller om deras svar skulle förvrängas, är det således den som gjort avhandlingen som måste stå till svars för handlingarna.

I den här studien har den forskningsetiska principen beaktats. Informationskravet uppfylldes genom att informanterna genast fick en beskrivning på studiens syfte och metod. Samtyckeskravet uppfylldes också, eftersom deltagarna utan press fick besluta om de ville ställa upp som informanter eller inte. Konfidentialitetskravet har också tillgodosetts, genom att deltagarnas uppgifter har förvarats oåtkomligt från utomstående. När avhandlingen var klar raderades dessutom intervjuerna och det transkriberade råmaterialet. För att skydda informanternas identitet anges inte vilka skolor eller i vilka kommuner de respektive informanterna arbetar i. Dessutom har fiktiva namn använts på informanterna i avhandlingen för att säkerställa att ingen kan lista ut vem de är. Vidare har inga elever utelämnats, eftersom ingen av informanterna har nämnt någon elev vid namn när de har beskrivit ångesten hos någon specifik elev. Sist men inte minst uppfylls nyttjandekravet eftersom informanternas information endast har använts för detta ändamål.

5 Resultatredovisning

I detta kapitel finns tre olika narrativer utifrån datainsamlingsmaterialet, vilket betyder att intervjuerna från fem speciallärare har sammanställts till tre stycken berättelser. Linas berättelse är baserad på tre speciallärares berättelser, eftersom intervjuerna från tre speciallärare är så lika varandra. Moas och Tims berättelse däremot baserar sig på en speciallärarberättelse var. I samtliga berättelser syftas det på generaliserat ångestsyndrom, trots att det ofta endast står skrivet ångest.

5.1 Linas berättelse

När Lina talar om generaliserat ångestsyndrom syftar hon både på elever som har diagnos och på elever som inte har genomgått någon utredning, men som hon ser uppvisar de specifika symptomen. Lina upplever dessutom att många med generaliserat ångestsyndrom också har panikångest.

Det är betydligt fler flickor än pojkar som har ångest, menar Lina. Skillnaderna könen emellan kanske inte är fullt så stora som man tror, eftersom det antagligen finns ett större mörkertal bland pojkar, tror Lina. Att ångest är vanligare hos flickor tror Lina har att göra med att de ställer högre krav på sig själva. Dessutom är flickor mer beroende av ytan som syns i sociala medier och likaså analyserar flickor sig själva mera och funderar mera på hur de mår.

Ångesten kan ta sig uttryck rent fysiskt om den är mycket påtaglig, tycker Lina. Till exempel genom att blicken flackar samtidigt som eleverna ifråga inte kan koncentrera sig. Sociala relationerna blir dessutom lidande, eftersom de elever som drabbats drar sig undan sina kamrater. Dock påverkas de sociala relationerna starkare bland pojkar, eftersom pojkarna ofta stannar hemma helt från skolan. Bland flickorna är det istället vanligt att de låser in sig på toaletten och gråter. På fritiden far varken pojkarna eller flickorna ut på byn, upplever Lina. Att inte fara ut på byn är ett sätt för de ifrågavarande eleverna att skydda sig själva från ångesten.

Lina väljer dock främst att beskriva ångestens uttryck skilt, beroende på om det är flickor eller pojkar som drabbats. När flickor drabbas av ångest är det främst högpresterande som inte längre orkar leva upp till sina egna höga krav och förväntningar som ställs på dem utifrån. När detta sker slutar eleverna ifråga att prestera helt, trots att de inte har slutat läsa, eftersom eleverna ifråga drabbas av ångest när de förväntas prestera något. När de ska skriva prov är det därför vanligt att de inte får nerskrivit mer än svaren på de första frågorna, eftersom endast tanken av att de förväntas prestera något känns övermäktigt. När de efter en stund plockas ut för muntliga prov visar det sig ändå att de kan svaren på alla frågor. Det kan också ta sig uttryck genom att de inte lämnar in uppgifter i tid. Dessa elever är likväl fortfarande högpresterande, bara de får ta allt i lugnare takt. Det här betyder alltså att Lina upplever att studieprestationerna för eleverna ifråga inte försämras, såvida eleverna får extra hjälp.

Lina har dessutom märkt att det finns ett samband mellan ADHD hos flickor och ångest. Dessa elever har klarat sig bra i årskurserna 1–6, eftersom de har varit bra på att anpassa sig och således har de varken fått en ADHD-diagnos eller ångestdiagnos. Denna anpassning har emellertid krävt så mycket av flickorna ifråga, så i årskurserna 7–9 tar det sig ofta uttryck i psykiskt illamående eller ångest. När utredningar äntligen startar brukar det ofta visa sig att det finns en odiagnostiserad ADHD i bakgrunden.

Hos pojkar däremot tar sig ångesten ofta uttryck i utåtagerande och självskadebeteende, framhåller Lina. Som en följd av detta får eleverna ofta fel bemötande, eftersom det brukar gå en lång tid innan omgivningen förstår att det hela egentligen handlar om generaliserat ångestsyndrom. Därför tar det oftast längre tid innan pojkarna får den rätta hjälpen. Hos pojkar med ångest är det dessutom vanligt att de kanske inte alls kommer till skolan eller att de skyller på andra saker så som magont och huvudvärk. ”Flickor sätter däremot ganska snabbt ord på vad de känner och berättar att de har ångest. Men ganska sällan, eller väldigt sällan har jag hört en pojke säga att han har ångest.”

Bland de elever som har ångest redan när de kommer till årskurs 7 när nya gruppkonstellationer bildas kan det vara svårt för eleverna ifråga att ta sig in i någon grupp. Lina har också märkt att elever med ångest dras till varandra, vilket kan vara

både en för- och en nackdel: fördel eftersom de kan hjälpa varandra i tillfrisknandet och nackdel för att de kan dra varandra djupare neråt.

Lina lyfter fram att det skett en kraftig ökning av ångest bland eleverna de senaste fem åren och hon betonar att orsakerna till detta är mångbottnade. Förutom de höga kraven som i synnerhet flickor ställer på sig själva, är den glansbild som råder på sociala medier också en stor bidragande orsak till ökningen av ångest, menar Lina. Att folk idag dessutom är så medvetna om ångest och psykisk ohälsa tror Lina vidare kan vara en bidragande orsak, eftersom all den kunskap människor besitter om ångest för en del kan bli en självuppfyllande profetia. Även förhållanden som personerna ifråga befinner sig i har betydelse. Det handlar både om familje-, vänskaps och skolrelationer. Lina säger såhär: ”Man klarar sig kanske längre i livet med ett bra hem, men att det kommer nog ändå, svårigheterna kommer nog ändå fram i ett visst skede.”

Lina tar på sig en mycket stor roll när det handlar om att upptäcka och stödja elever med ångest: på alla plan. Lina tar således på sig ett betydligt större ansvar än att endast undervisa eleverna. Detta är hon medveten om själv också och hon berättar att det är ett medvetet val av henne. Trots att Lina inte har något emot att ångesteleverna är på hennes ansvar, tycker Lina ändå att samtliga av skolans lärare har ett ansvar att upptäcka elever som mår dåligt. Om det är ämneslärare som först misstänker att någon elev drabbats av ångest är det inte ovanligt att ämneslärare kommer med problemet till henne istället för att själv ta tag i det.

När elever med ångest inte längre klarar av att vara i den egna klassen erbjuder Lina eleverna ifråga att delta i specialundervisning. Själva undervisningen av dessa elever tar Lina således helt på sitt ansvar, eftersom elever som har stark ångest ofta inte klarar av att vara i helklass. Däremot tar Lina på sig en handledande roll bland de elever som har ångest, men som ändå klarar av att vara i sin egen klass. Det betyder att Lina handleder ämneslärare hur de ska tänka och agera i olika specifika situationer.

Trots att själva undervisningen är på Linas ansvar när elever har stark ångest, betonar Lina ändå att lärarsamarbetet är viktigt. Ämneslärare bistår med stoffet som ska läras in, men det Lina som skraddarsyr elevernas program och schema och likaså är det Lina som lär ut. Lina skalar alltså ner stoffet så att lektionerna anpassas utifrån elevernas dagsform.

Som redan nämnt tar Lina på sig en stor roll att stödja dessa elever, även utöver undervisningen. Det betyder att Lina försöker stödja eleverna ifråga på det psykiska planet. Lina anser de facto att det är mycket viktigt att specialläraren, förutom inlärningsmässigt, också ser och stödjer eleverna på det psykiska planet, eftersom hon tror att framsteg kan göras endast när eleven ses som en helhet. ”Jag försöker som se hela eleven och bygga upp så att de ska klara sig sedan. Inte bara det där att vi får dem genom högstadiet.”

För att stödja elevernas psykiska mående uppmärksammar Lina elever som drabbats av ångest extra mycket, bekräftar deras känslor och lyssnar på vad de har att berätta. Diskussionerna med dessa elever är många och Lina satsar vidare på att finns till för dem i vardagen. Lina tror på ett vardagligt bemötande, men som är intensivare än med andra elever. Hon tror också att det är viktigt att man inte endast ser och frågar eleverna hur det är när det syns att de mår dåligt. Det handlar i stort sett om att bygga upp ett förtroende inför eleverna så att de vågar anförtro sig, betonar Lina.

Egenskaper som behövs för att kunna bemöta elever med ångest är att våga, lyfter Lina fram. Att våga vara medmänniska och att våga lyssna vad eleverna har att berätta. Det är vidare viktigt att man vågar lägga sig själv i blöt för att komma någonstans med dessa elever, fortsätter Lina. Lina brukar ofta inleda samtalen med att först bekräfta vad hon ser, för att visa eleverna ifråga att hon finns där. Då brukar de ofta öppna upp sig. Däremot brukar hon undvika att inleda med fraser som det går att svara ”bra” på, eftersom det är så mycket enklare att svara så jämfört med att öppna upp sig. Dessutom brukar hon försöka lugna eleverna och påminna dem om att allt är lugnt, utan att försöka trösta. Det handlar om att själv kunna vara flexibel och anpassa sig.

Lina betonar ändå att det är viktigt att inte hela tiden fråga eleverna hur de mår. En balansgång bör hittas. När hon till exempel ser att en specifik elev är på bättringsvägen är det viktigt att inte hela tiden fråga, för då kan ångesten triggas igen: ”Ja just det, jag mådde ju dåligt.” Att läsa av situationen är därmed något som Lina betonar. Det är också viktigt att eleverna stegvis, efter egen förmåga, får träna på att komma tillbaka till klassen.

När jag frågar om Linas psykiska mående påverkas av att arbeta med elever med ångest svarar hon först: ”Inte nu längre, för jag är så gammal. Men när jag var yngre så ja.” Efter en stund berättar hon ändå att det nog påverkar till en viss del, men inte så pass

mycket att hon faktiskt upplever att hon skulle börja må dåligt själv. Dessutom beror det helt på elevernas problematik. Hon kan till exempel släppa arbetsdagen helt när hon vet att eleverna far till ett bra hem. Däremot har hon svårt att distansera sig från arbetstankarna när hon vet att ingen tar hand om eleverna ifråga hemma. Då försöker hon istället tänka att den biten hör till socialen, eller är på barnhemmets ansvar, även om det inte alltid hjälper att tänka så. ”Det gäller att hålla en professionell distans. Att vara nära, men ändå kunna hålla en distans.”

Lina tar på sig ansvaret att kontakta hemmen. Just föräldrakontakten är något Lina tycker är mycket viktig, eftersom hon upplever att eleverna tillfrisknar mycket snabbare när samarbetet fungerar mellan hemmet och skolan, vilket det oftast gör. Hur snabbt hon tar kontakt med hemmen varierar dock: är det akut, till exempel när hon är orolig för att skicka hem en elev tar hon kontakt genast och utan att ens fråga eleven. Är det däremot lindrigt avvaktar hon en stund, men om hon märker att problemet inte går över tar hon kontakt med hemmet. I dessa fall brukar hon dock meddela eleven innan att hon kommer att kontakta hans vårdnadshavare.

Eleverna och elevernas familjer brukar ofta ta emot den hjälp som erbjuds från Lina och skolan, vars mål är att stödja eleverna i deras ångestproblematik. Hon beundrar många elever för hur öppna de faktiskt är med sin ångest. Dock händer det ibland, även om det hör mer till undantagen, att elever eller elevernas familj inte vill ta emot den hjälp som Lina erbjuder. Lina brukar ändå inte ge upp. Efter en tid brukar hon fråga igen hur det är. Om det däremot handlar om stora problem ser hon till att eleverna ifråga remitteras vidare och efter det måste hon inse att hennes uppdrag är slut. Då ser hon istället som sin uppgift att stödja skolvardagen, till exempel genom att visa att hon finns där för vardagliga samtal. Förr eller senare brukar eleverna ändå öppna upp sig för samtal, upplever Lina.

Lina betonar att lärarutbildningen inte alls förberedde henne att bemöta elever med psykisk ohälsa, och hon kan inte ens minnas att ångest kom på tal en enda gång. Lina har istället främst lärt sig hur hon ska arbeta med dessa elever genom det hon kallar livets skola. Med det syftar hon på erfarenhet. Lina tror att empati är något som är viktigt om man ska kunna bemöta elever med ångest. Likaså tror hon att det är viktigt att man har ett intresse av människor och att man kan läsa av dem. Att vara lyhörd helt enkelt.

Utöver detta har samtliga i skolans personal dessutom gått en utbildning gällande psykisk ohälsa det senaste året. Dessutom har Lina gått på frivilliga kurser inom ämnet. Vidare har skolan ifråga som Lina arbetar på varit med i FinFamis projekt som finns till för att främja psykisk hälsa i skolan. Ändå lyfter Lina fram att den egna inställningen är det allra mest avgörande. ”Genom utbildning får man bakgrundsinformation, men sedan är det upp till var och en vad man gör med den och om man vill förstå.”

5.2 Moas berättelse

Moa arbetar med många elever som har ångest. Majoriteten av de med ångest som hon arbetar med har dock inte genomgått utredningar och fått diagnos, men det spelar ingen roll: ”Jag behöver inga papper för att se att en elev mår dåligt.”

Det första tecknet på att någon elev har drabbats av generaliserat ångestsyndrom är en viss frånvaro från skolan, säger Moa, vilket Lina främst ser hos pojkarna. Det kan antingen handla om att eleverna i fråga inte kommer till skolan över huvud taget, eller så handlar det om kortare frånvaron, till exempel från någon specifik lektion. Det kan också handla om att eleverna sitter på lektionen, men det syns att eleverna ifråga tankemässigt är helt frånvarande.

Moa ser ett samband mellan högpresterande flickor och ångest, precis som Lina. Dock lyfter Moa fram att ångest ändå kan drabba precis vem som helst: även de hon aldrig hade förväntat sig. Likaså menar Moa att hon inte i förväg kan se några tecken på att vissa elever håller på att utveckla ångest, utan helt plötsligt uppvisar de bara specifika symptom på ångest.

Moa, ser, även det i likhet med Lina, en tydlig ökning av ångest hos elever. Detta tror Moa dels beror på att antalet har ökat, men också på grund av att ångest idag uppmärksammas mer än tidigare. Likaså upplever Moa att många elever idag saknar förmågan att kämpa: ”När det är jobbigt så blir det jättejobbigt och har man ångest.” Att många elever idag inte orkar kämpa tror Moa även är orsaken till att ångest bland eleverna har ökat.

Trots att många av de flickor som drabbas av ångest är högpresterande och inte längre orkar leva upp till de egna högra kraven de ställer, tror Moa ändå att den främsta bidragande orsaken till att en del drabbas av ångest är på grund av att uppfattningen av den egna förmågan kanske inte stämmer överens med vad eleverna möter. Med det menar Moa att resultaten de får inte är så bra som eleverna har förväntat sig. Likaså tror Moa, precis som Lina, att familje-, vänskapsrelationer och skolklimatet påverkar, men att det inte är kärnan i det hela. Att däremot ha en bra självkänsla tror Moa är en skyddande faktor.

Moa ser ett samband mellan pojkar som drabbas av ångest och datorintresse. Dock vet Moa inte om intresset för datorn kommer först och ångesten sen, eller om pojkar som har ångest blir datorintresserade efter hand, eftersom det är lättare att umgås på nätet än i verkligheten. Moa upplever alltså att pojkarnas ångest drabbar den sociala förmågan i högre utsträckning än hos flickorna. Moa och Lina har alltså liknande upplevelser när det gäller hur det sociala livet påverkas av ångest, eftersom även Lina tycker att flickor som drabbas av ångest är bättre på att bibehålla de sociala relationerna.

Moa tycker, i motsats till Lina, att det finns lika mycket pojkar som flickor som har ångest. Däremot betonar Moa, precis som Lina, att vetskapen om flickornas ångest kommer snabbare upp till ytan. Flickorna sätter snabbare ord på vad de känner, medan man måste läsa mellan raderna hos pojkarna. Pojkarna försöker skydda orsaken till varför de beter sig som de gör, fortsätter Moa.

Skolprestationerna påverkas märkbart av ångest, tycker Moa, vilket Lina inte nödvändigtvis tycker att det gör. Med det menar hon att eleverna ifråga inte klarar av att prestera på det sätt de önskar. Men det finns även elever som har ångest ”men de kämpar på och klarar sig ändå.”

Det är hela skolpersonalens ansvar att upptäcka och stödja elever med ångest, anser Moa. Moa tar således inte ett större ansvar än övriga lärare, när det gäller att stödja dessa elever. Här skiljer hon sig således markant från Lina. Hon betonar istället att samarbetet mellan lärarna (ämnes- och speciallärare) och elevvården är avgörande och det här samarbetet tycker hon fungerar bra. Dock fungerade det inte alls lika bra för några år sedan. Istället är det först de senaste åren som det har satsas mycket resurser på att få ett helhetsövergripande samarbete. Nu har de till exempel psykologen i huset

flera gånger i veckan, men tidigare hade de inte ens en psykolog. Moa lyfter vidare fram att hon tycker att det främst bör vara elevvården, kuratorn, psykologen och skolcoachen som jobbar med själva ångestbiten hos eleverna ifråga, eftersom lärarnas uppgift är att undervisa och stödja eleverna i vardagen. Att samarbeta med föräldrarna är också viktigt, tycker Moa, i enlighet med Lina.

Istället för att försöka lösa elevernas ångestproblematik och stödja eleverna på det psykiska planet, försöker Moa att erbjuda den stödform, rent inlärningsmässigt, som eleverna ifråga behöver för att klara sin skolgång. I själva ångeststunden däremot försöker Moa som speciallärare hjälpa och stödja genom att finnas där, även om hon återigen betonar att själva ångestbiten inte är hennes arbete. Istället är det undervisningssituationen och inläringen som hör till hennes del och därefter litar hon på att till exempel kuratorn sköter ångestbiten. Trots detta betonar Moa att speciallärare inte helt kan förbigå elevernas psykiska mående. Vardagligt stöd och lyssnande är viktigt, menar hon.

Trots att Moa inte försöker reda ut själva ångesten, får elever som har ångest vara inom specialundervisningen vissa lektioner. Överlag satsar Moa på flexibel undervisning där individuella lösningar är det viktigaste. Det innebär till exempel att specialläraren skalar ner stoffet utifrån elevens dagskapacitet. Bland elever med riktig stark ångest brukar de dessutom ha ett ”check-in” och ”check out” program. Med det menas att specialläraren går genom dagens program med eleverna ifråga på morgonen och sedan på eftermiddagen när det är dags för hemfärd så träffas de på nytt och funderar på dagen som gått.

Överlag tycker Moa, precis som Lina, att eleverna och hemmet tar emot den hjälp som erbjuds från henne och från skolan, vars mål är att stödja elever med ångest. När elever kommer tidigt och berättar om sin situation är det lättare att hjälpa och stödja dem. Bland pojkar däremot är det oftast svårare, eftersom de försöker dölja ångesten. Dessutom finns det också de fall där det har hunnit gå väldigt långt. Likaså finns det fall där både skolan och föräldrarna har stått rädlösa, innan de har kommit fram till att det handlar om ångest. Utöver detta finns det också fall där eleverna och elevernas föräldrar testat allt innan de blandar in skolan.

I de fall där eleverna eller elevernas familjer däremot inte vill ta emot hennes eller skolans hjälp, försöker de på nytt, vilket Lina också betonar.

”Då är det ju jag som lärare som. Ja, jag undervisar, men då har jag också den kontakten att jag försöker prata runt problemet och få eleverna att inse själva. För de behöver ju gå självmant, för man kan ju inte tvinga dem till vård.”

Om eleverna ändå fortfarande vägrar, brukar Moa prata med föräldrarna och försöka få dem att pusha på hemifrån, trots att det i slutändan är eleverna som bestämmer om det tar emot hjälp eller inte i den här åldern.

Moa bemöter elever som har ångest på samma sätt som övriga elever. Det betyder att hon bemöter dem med medmänsklighet och öppenhet. Hon försöker ändå anpassa bemötandet utifrån varje specifik elev och utifrån varje specifikt behov, men det gör hon med varje elev, även om de inte har ångest. Är eleverna till exempel i behov av smågruppsundervisning försöker hon fixa det. Vissa vill att Moa frågar dem mycket, så då gör hon det, medan andra helst bara vill smyga in utan att det uppmärksammas desto mer.

”Tough love” är en viktig egenskap för att kunna bemöta elever med ångest, menar Moa. Med det menar hon att man bemöter eleverna mjukt, men ändå vågar ställa krav på dem. Vidare säger Moa att man måste visa respekt för att man förstår att eleverna ifråga har det jobbigt, men samtidigt så ska man försöka ta små steg framåt och inte låta eleverna slingra sig. ”Respektfullt och kärleksfullt bemötande. Att liksom pusha. Men jättesvårt i praktiken. Att veta hur mycket krav jag kan ställa.” Ibland är det nästintill omöjligt att veta i förväg om man stöjer eller hjälper eleverna när man pushar dem, tycker Moa. Det handlar därmed om en balansgång mellan att se elevernas behov, men samtidigt våga ställa krav, fortsätter hon.

Moas eget mående, i motsats till Linas, påverkas inte av att arbeta med elever med ångest, även om hon ibland känner en viss uppgivenhet. Med det menar Moa att hon som speciallärare skulle vilja eleverna så väl och likaså ser hon att eleverna så starkt önskar att situationen skulle vara annorlunda.

Moa tycker precis som Lina, att lärarutbildningen inte alls förberedde henne som blivande lärare att bemöta elever med ångest. Det har hon istället fått lära sig ute på fältet. Dessutom menar Moa att äldre kollegor och handledare har varit till stor hjälp, eftersom hon fått mycket råd och tips från dem. Inom elevvårdgruppen har Moa också fått mycket handledning. Dessutom har såväl lärare som elever fått gå på fortbildning gällande ångest och psykisk ohälsa.

5.3 Tims berättelse

När Tim berättar om generaliserat ångestsyndrom talar han både utifrån elever som har diagnos och utifrån elever som inte har genomgått någon utredning, men som han ser uppvisar de typiska symptomen. För de med mycket stark ångest begränsas livet för eleverna ifråga märkbart, menar Tim.

I likhet med Lina och Moa, påpekar Tim att ångest ökat kraftigt de senaste åren. Dock tror han också att den ökade medvetenheten om ångest som råder idag ger sken av att ångest har ökat mer än vad det i själva verket har gjort, vilket också Moa betonar.

”För tolv år sedan sa man att de mår dåligt. Idag säger man att de har ångest. Det har absolut ökat, men det har också blivit en trend, även om de fall jag har sett nog så att säga är verkliga.”

Skolfrånvaro är ett typiskt symptom på generaliserat ångestsyndrom, tycker Tim, precis i enlighet med de andra, även om Lina specifikt betonar att det främst är pojkar med ångest som frånvarar från skolan. Det kan också ta sig uttryck i att eleverna kommer till skolan, men att eleverna ifråga har svårt att gå på vissa specifika lektioner. Vilka dessa specifika lektioner är varierar dock nämnvärt. För vissa elever är gymnastik, som är ett mer fritt ämne, en typisk lektion som elever med ångest inte klarar av att delta i, medan gymnastik för andra med ångest är ett av de bättre ämnena, just eftersom det är mera fritt än teoretiska ämnen. Många skyller på diverse olika sjukdomar för att slippa utsätta sig för situationer som väcker ångest, fortsätter Tim.

Ångest är vanligare hos flickor, säger Tim, precis som Lina. Som i de två andra berättelserna, lyfter även Tim fram att många av flickorna som drabbas av ångest är högpresterande. Vidare lyfter Tim fram olika händelser som eleverna har med sig i bagaget som bidragande orsaker till att en del drabbas av ångest. Till exempel trasiga familjeförhållanden. Likaså tror Tim att övergrepp och familjevåld är faktorer som för många kan utlösa ångest. En enskild bidragande orsak tror Tim att man i majoriteten av fallen ändå inte kan peka ut, eftersom han tror att det är flera olika händelser som till sist gör att man drabbas av ångest. Ändå tycks vissa elever klara av hur många negativa händelser som helst utan att utveckla ångest, så Tim tror också att det inverkar hurdana resurser personerna ifråga har: vissa kan hantera många negativa händelser utan att det bryter ner dem, medan andra är känsligare och påverkas snabbare. Har man

en sund självkänsla och goda familjeförhållanden tror Tim att man inte med lika stor sannolikhet drabbas av ångest, trots att man är med om många negativa händelser.

Att inte komma till skolan är speciellt ett symptom hos flickor med ångest, menar Tim, i motsats till Linas och Moas berättelse. När de väl är i skolan är det dessutom vanligt att de tar avstånd från sociala relationer tycker Tim. Även Lina och Moa betonar att sociala relationerna påverkas av ångest. Dock betonar Lina och Moa, i motsats till Tim, att pojkarnas sociala relationer i högre grad påverkas av ångest jämfört med flickornas. Smågruppsundervisning, speciellt för flickor, brukar fungera mycket bättre än att vara i helklass, upplever Tim. Även rasterna brukar vara jobbiga för flickor med ångest, upplever Tim.

Bland pojkar som drabbas av ångest däremot tar det sig främst uttryck i utåtagerande och självskadebeteende, upplever Tim, precis som Lina. Dock påverkas nog pojkarnas sociala relationer också vid ångest, fortsätter Tim. Sedan tillägger han dock att han har arbetat med så få pojkar med ångest och därmed har han svårt att generalisera hur ångest i allmänhet tar sig uttryck bland pojkar. Tim betonar ändå, precis som de övriga informanterna, att han tror att antalet pojkar som har ångest i själva verket är större än vad det ges sken av, men att det är svårare att upptäcka dessa elever. Ändå menar han, som Lina, att det nog de facto är fler flickor än pojkar som drabbas. Vidare tillägger Tim att ångesten påverkar studieprestationerna i en negativ bemärkelse för både pojkar och flickor. Detta ses också i Moas berättelse.

Tim tycker som Moa, att alla i skolans personal har skyldighet att upptäcka och stödja elever med ångest. Dock tycker han att ämneslärarna har det allra största ansvaret att upptäcka dessa elever, eftersom han som speciallärare inte kommer i kontakt med elever som har ångest innan ångesten är så stark att eleverna i fråga behöver specialarrangemang. Att arbeta med själva ångestbiten är inte hans arbete, tycker Tim, i enlighet med Moa och i motsats till Lina. Det betyder att Tim inte tar på sig lika stor roll som Lina vad beträffar att stödja elever med ångest. Att tillsammans med eleverna diskutera själva ångestproblematiken är på kuratorns huvudansvar, tycker Tim, medan psykologen har på sitt ansvar att gå till djupet med ångesten. Tims ansvar å sin sida är själva undervisningsbiten, tycker han.

Tim, har som de övriga speciallärarna i den här studien alltså hand om själva undervisningen när eleverna ifråga inte längre klarar av att vara i klassen. Detta

undervisningsarrangemang kan vara tillfälligt, eftersom vissa elever rätt snabbt kan återvända till klassen, medan andra elever endast behöver komma till specialundervisningen i vissa ämnen på grund av ångesten. För en del elever blir specialundervisningen dock kontinuerlig i alla ämnen under en lång tid. Då får eleverna sin undervisning i smågrupper och innehållet skalas ner så att endast det viktigaste tas upp. På raster får elever vidare sitta i undervisningsrummet med någon kompis om de inte klarar av att gå ut på rast. När det å andra sidan går så långt att eleverna ifråga inte längre klarar av att gå i skolan brukar Tim och de andra speciallärarna skicka hem läxor och arrangera undervisningen via *Google Classroom*.

Tim tycker som de andra intervjuade speciallärarna: att samarbetet bland de vuxna i skolan fungerar bra när de arbetar med elever med ångest. Dock betonar Tim, precis som Moa, att det är nu först de senaste åren som satsningen på ett övergripande samarbete har blivit aktuellt. Förutom att Tim har kontakt med andra lärare och speciallärare har han även till exempel tät kontakt med både kuratorn och psykologen. Tim tycker således att samarbetet med den pedagogiska stödgruppen fungerar fint. Ibland har Tim dessutom också kontakt med elevens läkare.

Överlag tycker Tim, precis som Lina och Moa, att eleverna och elevernas föräldrar tar emot den hjälp som han och skolan erbjuder, vars mål är att stödja eleverna i deras ångestproblematik. Eleverna brukar verka nöjda och känna att de från skolans håll verkligen bryr sig i hur de mår, även om smågruppsundervisningen givetvis inte på det sättet löser elevernas ångestproblematik, berättar Tim.

Tim har de facto egentligen inte stött på några elever med ångest och som inte är villiga att ta emot hjälp. Trots att eleverna förstås är mer eller mindre villiga har han inte haft någon elev som vägrat totalt. ”Men annars skulle jag ge som generellt tips att ge utrymme till eftertanke och sedan fråga igen. Och sedan fråga igen. Och fråga igen. Och kanske försöka förklara också varför liksom man tänker att den här hjälpen skulle vara bra.”

Eftersom Tim tycker att han är den som undervisar, ger han i första hand över biten att stödja eleverna på det psykiska planet till kuratorn och psykologen. Tim försöker istället att medvetet upprätthålla en pedagogisk professionalism, som han kallar det. Med det menar han att han försöker undvika att bli den främsta personen som eleverna anförtror sig till gällande ångestproblematiken, även om han lyssnar om eleverna har

behov av att berätta. Att bli personen eleverna anförtror sig till gällande sin ångest vill Tim undvika eftersom han betonar att hans uppgift är bedriva undervisningen. ”Men jag försöker ändå inte liksom lägga huvudfokus på att lösa deras problem. Utan jag försöker lösa deras problem pedagogiskt med att hjälpa dem med undervisningen.”

Trots att den psykiska biten inte är på Tims ansvar, enligt honom, menar han att det inte går att strunta i den delen och endast bedriva undervisning. Därför försöker Tim vara mildare i mötet med dessa elever. Han höjer till exempel inte på rösten för att läxan är ogjord. Dock ställer Tim nog också en del krav på dessa elever. Att komma till skolan är till exempel ett sådant krav. Vidare försöker Tim stödja eleverna på det psykiska planet genom att vara extra tydlig med vad han förväntar sig av dessa elever, men för att kunna ställa krav är det viktigt att läsa av eleverna och se vilka krav som är lämpliga utifrån elevernas mående.

Vid bemötandet av elever med ångest försöker Tim att vara extra lyhörd. Om eleverna ifråga inte klarar av att göra så mycket alla skoldagar är det okej. En god relation med dessa elever tror Tim därför är det viktigaste för att lyckas med bemötandet. På så vis känner eleverna att de kan komma till skolan även dagar som allting känns riktigt svart. Dessutom handlar det om att vara påhittig tillsammans i kollegiet, så att man finner gemensamma lösningar på hur bemötandet ska ske på bästa möjliga vis.

Den främsta egenskapen bland lärare som i allmänhet är viktig för att kunna bemöta elever med ångest är just lyhördhet, tycker Tim. Dessutom bör det finnas en förståelse för vad ångestproblematik handlar om. Man bör utgå från att elevernas illamående är verkligt och inte något som hen hittar på.

På frågan om Tims eget mående påverkas av att bemöta elever med ångest svarar han först lite diffust. Sedan vidareutvecklar han sitt svar och säger att man får en större medvetenhet om hur skört allting kan vara, samtidigt som man får en insikt om att det inte är någon självklarhet att må bra varje dag. Överlag tycker Tim ändå som Moa, att elevernas mående ändå inte påverkar hans mående. Tim menar vidare att han påverkas mera av stressen kring att praktiskt ordna undervisningen för dessa elever, än vad elevernas berättelser i sig påverkar honom.

När Tim får frågan hur lärarutbildningen förberedde honom som blivande lärare att bemöta elever med ångest svarar han: ”Spontant var jag på väg att säga inte alls, för

man är ju alltid sådär skeptisk till sin utbildning efter man har börjat jobba. Liksom att, men det skulle inte heller vara helt rättvist.” Vid närmare eftertanke tycker Tim således ändå att han fick en grundförståelse kring psykiska sjukdomar.

Trots att lärarutbildningen gav Tim grundförståelsen för ångest har han ändå fått den främsta kunskapen kring ångest genom den erfarenhet som åren fört med sig, genom fortbildning, genom att vara lyhörd, genom att diskutera med kollegor och genom att ha intensiv föräldrakontakt. Likaså har han på egen hand läst på om ämnet. Dessutom tror Tim att det är viktigt att man håller sig uppdaterad i ungdomskulturen, till exempel genom att ta del av någon populär serie på *Netflix* som handlar om ungdomars illamående. Likaså tror Tim att det är viktigt att man försöker förstå hur ungdomar tänker.

6 Analys av berättelserna

I det här kapitlet sker en analys av narrativen, vilket betyder att mönster i speciallärarnas berättelser utifrån studiens syfte och forskningsfrågor lyfts fram. Den metod som används är delperspektiv med fokus på innehåll. I denna del besvaras forskningsfrågorna.

6.1 Ångestens uttryck bland elever i årskurs 7–9

Utifrån från de tre narrativen kan fem olika kategorier som beskriver ångestens uttryck särskiljas. Dessa kategorier är skolfrånvaro, sociala svårigheter, prestationspåverkan, anpassningssvårigheter och självskadebeteende.

Om ångesten är mycket stark syns den fysiskt. Till exempel genom att eleverna fysiskt är på plats, men psykiskt är helt frånvarande, genom att de inte kan fokusera med blicken och liknande. Det vanligaste är dock att eleverna uteblir från skolan eller någon enskild lektion. Dessutom blir alla områden i livet påverkade av ångest. Allt från studieprestationer till elevernas sociala relationer. Studieprestationerna påverkas ofta negativt och de sociala relationerna upprätthålls inte på samma sätt som tidigare, eftersom elever som har generaliserat ångestsyndrom ofta backar ur sociala relationer och sammanhang. Rent generellt kan vem som helst drabbas av ångest och det går därtill inte att peka ut en enskild orsak till varför en del drabbas. Överrepresenterade är dock högpresterande flickor. God självkänsla, goda familje-, vänskaps- och kompisrelationer är dock skyddande faktorer.

Skolfrånvaro

Bland elever med ångest ses en ökad skolfrånvaro. Skolfrånvaron är ofta de facto en första varningssignal att någon elev drabbats av ångest. Antingen stannar eleverna hemma och inte alls kommer till skolan, eller så skolkar de från något skilt ämne, som väcker extra mycket ångest. Trots att någon elev endast skolkar från särskilda lektioner behöver det inte alls handla om att det hänt något speciellt mellan eleven och läraren.

Istället är det ofta situationen i sig som av någon orsak väcker extra mycket ångest hos eleven ifråga. För att slippa den känslan väljer eleven därför att skolka istället.

Sociala svårigheter

För elever med ångest påverkas de sociala relationerna i en negativ bemärkelse, eftersom många elever med ångest uteblir från sociala sammanhang och drar sig undan kamraterna. I skolan kan detta ta sig uttryck genom att eleverna ifråga låser in sig på toaletten eller stannar inne i klassrummet istället för att socialisera sig på rasterna med sina kompisar. På fritiden låter de drabbade eleverna ofta helt bli att umgås med vänner. Däremot kan de umgås via internet.

Prestationspåverkan

Bland flickor som drabbas av ångest är de högpresterande överrepresenterade. I dessa fall handlar det främst om att flickorna ifråga är så trötta på att främst leva upp till sina egna höga krav, men även på alla krav de tror att omgivningen ställer på dem. För dessa flickor tar sig ångesten därför ofta uttryck i att de slutar prestera helt, eftersom tanken att behöva prestera känns alldeles för skrämmande. När de väl får komma till smågruppsundervisning och till exempel ta provet muntligt, brukar det dock visa sig att de har läst mycket och kan svaret på alla frågor. Det handlar därtill inte om att eleverna slutat läsa: många av dessa elever är fortfarande högpresterande bara de får vara i en liten grupp med långsammare tempo.

I narrativen ses dock också dimensionen av försämrade prestationer när elever drabbas av ångest. Först kommer ångesten och därefter går studierna utför. När en elev drabbas av ångest kan det också påverka prestationerna genom att eleverna ifråga inte lämnar in uppgifter i tid.

Anpassningssvårigheter

Bland flickor med ångest kan det handla om en odiagnostiserad ADHD-diagnos. Med det menar speciallärarna att det är relativt vanligt att flickor som drabbas av ångest i

årskurserna 7–9 har ADHD utan att ha fått en diagnos. På grund av att dessa flickor har försökt anpassa sig och försökt vara ”som alla andra” i årskurserna 1–6, tar det ofta sig uttryck i ångest i årskurserna 7–9, eftersom det kräver mycket av en individ ifråga att vara som majoriteten när man egentligen inte är skapad så. När de ifrågavarande flickorna sedan diagnostiseras med ADHD brukar allting så småningom reda upp sig, eftersom flickorna ofta känner sig lättade ner de hittar kriterier som stämmer in på dem. De får då lättare att acceptera vem de är och varför de agerar och känner som de gör.

Självskadebeteende

Bland pojkar med ångest är de främsta tecknen utåtagerande och självskadebeteende. Pojkars ångest är således ofta kamouflerat på ett annat sätt än hos flickor och därför får flickor snabbare rätt hjälp och stöd. Pojkar som agerar utåt å sin sida brukar ofta få ett hårt bemötande innan speciallärarna förstår att det i själva verket handlar om ångest. Pojkarna har alltså svårare att visa sig sårbara och riktar hellre problemen utåt. Det är därmed lättare att upptäcka ångest bland flickor. Dels på grund av att flickor snabbare sätter ord på sina känslor och dels på grund av att pojkar oftare skyller på allt annat. Ångesten är för övrigt vanligare bland flickor, men hos pojkarna är det fler som är odiagnostiserade, just eftersom det är svårare att upptäcka ångesten hos dem.

6.2 Speciallärarnas roll i arbetet med elever med ångest

Utifrån narrativen kan tre olika underrubriker särskiljas vad beträffar hurdan roll speciallärarna tar på sig i arbetet med elever med ångest. Dessa tre kategorier är speciallärarna som undervisar, speciallärarna som ser hela eleven och medlem av ett mångprofessionellt team.

Att stödja elever med ångest faller på speciallärarnas ansvar när det gäller själva inlärningsaspekten. Samtliga av skolans personal har dock i uppgift att upptäcka elever med ångest. Att alla arbetar för att upptäcka dessa elever fungerar bra i praktiken, eftersom de flesta i skolans personal är uppmärksam på elever som börjar bete sig

annorlunda. Vartefter ångesten förvärras blir ansvaret för de ifrågavarande elevernas inläring ändå mer och mer på speciallärares ansvar, även om samarbete med andra i skolans personal är viktigt.

Speciallärares som undervisar

Undervisningen faller till största del på speciallärares när elever har så påtaglig ångest att de inte längre klarar av att vara i helklass. I narrativen framkommer det dels att själva undervisningsbiten är på speciallärares ansvar, medan övriga stödinsatser bör ges av andra yrkesroller. Det framkommer också att speciallärares inte har redskapen att reda ut elevernas ångestproblematik. Därför försöker en del speciallärares avsiktligt att inte vara den främsta personen som eleverna berättar om sin ångest för.

När elever har påtaglig ångest är flexibel undervisning lösningen, där speciallärares skräddarsyr undervisningen så att det passar den specifika eleven. Det betyder att speciallärares anpassar undervisningen så att endast det viktigaste tas med. Samarbete är viktigt. Det är ämneslärares som bidrar med stoffet som ska läras in, men själva undervisningen faller helt eller delvis på speciallärares ansvar, beroende på om eleverna behöver all undervisning inom specialundervisningen eller inte. Det är alltid individuella lösningar som behövs i varje fall när elever har ångest.

Speciallärares som ser hela eleven

Trots att det i samtliga berättelser kommer fram att man som speciallärares måste se hela eleven skiljer det sig hur mycket ansvar speciallärares faktiskt tar på sig när det gäller att stödja eleverna i andra avseenden än i undervisningen.

Det finns således också speciallärares som tar på sig ett stort ansvar att, vid sidan av undervisningen, stödja eleverna på det psykiska planet. Detta ses i praktiken genom att speciallärares uppmärksammar eleverna extra, lyssnar på vad de har att berätta och bekräftar deras känslor. Dessa speciallärares fungerar delvis som läraren som undervisar, men de tar också på sig rollen som kurator och psykolog och stödjer elevernas psykiska mående. Dessutom ansvarar dessa speciallärares för att remittera eleverna ifråga vidare till kuratorn om de upplever att det stöd de kan erbjuda inte är

tillräckligt. I dessa fall är speciallärarna spindeln i nätet när det gäller elever med ångest. Det är således speciallärarna som har helhetsansvaret över eleverna i alla avseenden, och det betonas tydligt hur viktigt det är att speciallärarna försöker stödja hela eleven. Att endast se eleverna i undervisningssammanhang fungerar inte.

Att speciallärarna tar på sig olika stort ansvar att stödja eleverna utöver undervisningen ses också i speciallärarnas egna psykiska mående. Speciallärarna som ser som sin uppgift att stödja hela eleven påverkas till viss del själva av elevernas psykiska illamående. Dock ändå inte så mycket att det faktiskt gör en verklig skillnad i deras välmående. Å andra sidan ses också de speciallärare som inte alls upplever att deras eget psykiska mående påverkas av elevernas mående. Dessa speciallärare är de som i främsta hand ser sig själv som personen som undervisar.

Medlem av ett mångprofessionellt team

Att ha ett övergripande samarbete är viktigt för speciallärarna när de arbetar med elever med ångest. Det övergripande samarbetet fungerar dessutom väl och då syftas det främst på samarbetet mellan speciallärare, kurator och skolpsykolog.

I det övergripande samarbetet är det speciallärarens huvudansvar att ha hand om undervisningen för eleverna med ångest, medan kuratorns och skolpsykologens roll är att diskutera och lösa själva ångestproblematiken. Ändå finns det speciallärare som tar sig an en betydligt större roll än själva undervisningen. Vikten av samarbetet med elevernas vårdnadshavare är dessutom något som värderas högt. Detta samarbete brukar också fungera väl.

6.3 Speciallärarnas bemötande av elever med ångest

Sett utifrån narrativen kan det särskiljas fyra olika egenskaper som uppfattas som viktiga hos speciallärare för att kunna bemöta elever med ångest. Dessa egenskaper är lyhördhet, empatiförmåga, våga vara medmänniska och envishet.

Trots att det är viktigt att bemöta eleverna i själva ångeststunden är det viktigt att inte endast bemöta eleverna just då. Det bör således satsas på ett gott bemötande av

eleverna ifråga även på deras bättre dagar. Flexibilitet och en förmåga att läsa av situationen är viktigt för ett lyckat bemötande. Det poängteras ändå att det är viktigt att inte hela tiden hålla på fråga hur eleverna mår. Om man ser att en viss elev är på bättringsvägen ska eleven ges utrymme att ”testa sina vingar”.

Lyhördhet

För att lyckas i bemötandet av elever med ångest behövs ett vardagligt, naturligt bemötande, men som upprätthålls tydligare än med andra elever. Att vara extra lyhörd är därmed viktigt. Med det menas att speciallärare behöver kunna läsa av den specifika situationen och kunna bemöta eleverna individuellt.

Empatiförmåga

Att kunna sätta sig in i elevernas specifika situationer är också en egenskap som värderas högt av speciallärarna för att lyckas i bemötandet av elever med ångest. Det är viktigt att tro på eleverna och att försöka förstå deras problematik. Dock är det viktigt att inte bära elevernas ångestproblematik.

Våga vara medmänniska

För att få ett lyckat bemötande med elever med ångest är det också viktigt att våga lyssna vad eleverna berättar och att våga finnas där för eleverna i vardagen. Det handlar vidare om att hitta en balansgång mellan den medmänsklighet man bör visa och de krav man bör ställa. Trots att elever med ångest ofta behöver individanpassad undervisning är det således viktigt att de gör så mycket de klarar av.

Envishet

Trots att eleverna och elevernas föräldrar ofta tacksamt tackar och tar emot den hjälp som speciallärarna och skolan erbjuder för att stödja elever med ångest, händer det ändå ibland att eleverna inte vill ta emot den hjälp som speciallärarna och skolan kan

erbjuda. Då är det viktigt att med jämna mellanrum fråga igen. Bara för att speciallärarna frågat en gång och fått ett nej ger de alltså inte upp.

Vid sidan av att fråga igen och visa eleverna att den extra hjälpen fortfarande erbjuds är det relevant att försöka få eleverna att själva inse varför hjälpen skulle vara ändamålsenlig. Efter att ha försökt få eleverna att ta emot hjälp ett flertal gånger utan framgång är ett annat tillvägagångssätt att kontakta elevernas föräldrar. Om det handlar om mycket stora svårigheter remitterar en del speciallärare dessutom eleverna ifråga vidare utan att fråga eleverna själva. Dock är det ändå upp till eleverna själva om de tar emot hjälpen eller inte. Efter ihärdigt arbete från speciallärarna brukar de flesta elever ändå ta emot hjälpen till slut.

7 Diskussion

I det här kapitlet diskuteras och granskas studiens metod och studiens resultat. Kapitlet börjar med en metoddiskussion där den valda metoden och studiens genomförande diskuteras. Därefter följer en resultatdiskussion, där studiens mest relevanta resultat diskuteras i ljuset av tidigare forskning. Kapitlet avslutas med egna slutsatser utifrån studiens resultat och förslag på fortsatt forskning.

7.1 Metoddiskussion

Syftet med avhandlingen är att undersöka speciallärares upplevelser av arbetet med elever med ångest i årskurs 7–9. Målet var alltså att undersöka speciallärares individuella arbete och tankar kring dessa elever. Att fokusera på ångest i årskurserna 7–9 var ett enkelt val: dels på grund av att eleverna i är i en sårbar ålder för ångest under dessa år och dels på grund av att jag som blivande speciallärare är mest intresserad av att arbeta med denna åldersgrupp.

Studien är av kvalitativt slag. Med det menas att det är karaktärerna eller egenskaperna hos det undersökta som beskrivs (Widerberg, 2002, s. 15; Justesen & Mik-Mayer, 2011, s. 13). Eftersom man inom kvalitativ forskning alltså vill undersöka ett visst fenomen och dess innebörd passar den kvalitativa metoden i den här studien väl.

Alla informanter är från Österbotten, eftersom den geografiska platsen inte har någon betydelse för resultaten. Enligt Denscombe (2016, s. 265) är det till fördel att området informanterna kommer ifrån i småskaliga forskningsprojekt är litet, eftersom forskaren och informanten då kan träffas när intervjuerna sker. Det var ändamålsenligt att välja tillvägagångssättet djupintervju, eftersom djupintervjuer på djupet lyfter fram erfarenheterna och uppfattningarna som informanterna har på det specifika området (Denscombe, 2009, s. 117; 2016, s. 150).

Hur djupa intervjuerna sist och slutligen blev går ändå att diskutera. Djupintervjuer brukar göras som halvstrukturerade eller ostrukturerade (Johansson, 2005, s. 247). I denna studie användes det halvstrukturerade tillvägagångssättet, med motiveringen att

säkerställa att allt som ska undersökas behandlas, samtidigt som det ändå ges möjlighet till spontanitet och nya aspekter från speciallärares sida. I efterhand upplevde jag ändå att intervjufrågorna var lite för mycket styrda, vilket ledde till att det verkliga djupet i intervju svaren saknades. Skulle studien göras om skulle den ostrukturerade intervju metoden därför väljas. Med det förstås att forskaren i förväg endast formulerar teman som ska behandlas, samtidigt som frågorna i förväg endast planeras i stora drag (Johansson, 2005, s, 247).

Som forskningsansats till studien valdes den narrativa metoden. Forskaren har frihet att välja mellan olika datainsamlingsmetoder i narrativa studier, men intervju som valdes till den här avhandlingen är en av de vanligaste när studien är av narrativt slag (Johansson, 2005, s. 22). I narrativ forskning kan forskaren lägga ihop svaren från flera olika intervjuer till ett enhetligt svar (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 268). I den här avhandlingen är fem specialläraresvar hopslagna till tre. Att slå ihop svaren är ett beslut jag är nöjd med, eftersom den narrativa analysen annars skulle ha blivit så lång och innehållit mycket upprepningar. Däremot är jag inte riktigt nöjd med narrativen som helhet, eftersom det stundvis känns som om de saknar djup. Detta beror dock kanske på att ostrukturerade intervjuer borde ha valts istället för halvstrukturerade.

Som analysmetod valdes analys av narrativen. Med det menas att berättelserna som har skapats analyserades. Johansson (2005, s. 288) lyfter fram fyra olika sätt att analysera berättelser på utifrån ett narrativt perspektiv. I den här avhandlingen valdes delperspektiv med fokus på innehåll, vilket betyder att det i analysen fokuseras på vissa yttranden och stycken (Johansson, 2005, s. 289). Detta resulterade i sin tur till att det skapades olika kategorier i analyserna, utifrån mönster i speciallärares berättelser. Dessa kategorier är jag nöjd med: förutom att de behandlar forskningens syfte och besvarar forskningsfrågorna, ger de en överblick över vad som framkom i speciallärares berättelser.

Som helhet är jag också nöjd med studiens reliabilitet, validitet och etik. Reliabiliteten handlar om hur trovärdig forskningen är (Olsson & Sörensen, 2011, s. 123). Trots att jag nu i efterhand skulle modifiera metoderna en aning om studien gjordes på nytt och trots att det alltid finns risk att forskningen färgas av forskarens egna uppfattningar är metoderna ändå genomtänka och beskrivs ingående. Detsamma gäller undersökningstillfället. Dessutom har jag medvetet försökt att inte låta egna

förutfattade meningar avspeglas. Att intervjuerna dessutom har transkriberats och analyserats med största möjliga exakthet gör att reliabiliteten höjs ytterligare.

Validiteten handlar om studiens giltighet (Alvehus, 2013, s. 122). Förutom att studiens syfte och forskningsfrågor besvarats, har det tydligt betonats att informanterna ska tala om ångest utifrån hur de uppfattar generaliserat ångestsyndrom. En god forskningsetik har också uppnåtts, där all information om informanterna har behandlats konfidentiellt.

Avslutningsvis vill jag lyfta fram att datainsamlingen skedde i oktober, transkriberades i december och analyserades i februari. Som en följd av detta har jag bekantat mig med det empiriska materialet vid ett flertal tillfällen, vilket höjer resultatens trovärdighet, eftersom materialet gått genom flera gånger.

7.2 Resultatdiskussion

Resultaten i den här studien är inte generaliserbara, eftersom urvalet baserar sig på kvalitet framför kvantitet. Studiens resultat beskriver därmed istället en modell över hur speciallärare kan uppleva arbetet med elever med ångest i årskurs 7–9.

I den här studien framkommer det att skolfrånvaro är ett typiskt uttryck när elever drabbats av ångest. Skolfrånvaron är ett av de första tecknen speciallärarna brukar se när någon elev drabbats av generaliserat ångestsyndrom. Enligt *US National Survey of Children's Health*, refererad i Tramonte m.fl. 2010, s. 519) är elever med ångest borta betydligt mer än övriga: över tio skoldagar per år, vilket innebär en skolfrånvaro som är tre gånger så hög jämfört med elever utan ångest. Med dessa resultat i åtanke är det därför viktigt att lärare observerar sina elever för att kunna ge det rätta stödet i ett tidigt skede, eftersom tidiga insatser är avgörande: det minskar lidandet och påskyndar tillfriskningsprocessen (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2015).

Ett annat typiskt tecken som speciallärarna upplever i arbetet med elever med ångest är underprestationer, trots att det också lyfts fram att eleverna fortfarande presterar på samma nivå som innan, bara skolvardagen individanpassas. Att skolprestationerna sjunker när elever drabbas av ångest har även tidigare forskning kommit fram till, eftersom ångesten till exempel påverkar arbetsminnets exekutiva funktioner (Owens, Stevenson & Hadwin, 2012, s. 433). Dessa funktioner påverkar bland annat förmågan

att planera och ta initiativ, förmågan att organisera och förmågan att fokusera och skapa struktur i vardagen (Owens, Stevenson & Hadwin, 2012, s. 433). Att en del speciallärare upplever att eleverna ändå kan prestera på samma nivå som innan, bara speciallärarna anpassar undervisningen och organiserar upp ett tydligt schema för eleverna ifråga, kan därmed bero på att lärarna ser till så att de exekutiva funktionerna för eleverna ifråga inte behöver ansträngas allt för mycket.

Att speciallärare utöver undervisningen tycker att de har olika stora roller när det gäller att stödja elever med ångest är ett intressant resultat. Att undervisningen är på speciallärarnas ansvar när eleverna mår så dåligt att de inte längre klarar av att vara i helklass är så självklart för speciallärarna i denna studie att de inte ens reflekterar över vad de känner inför det. När det däremot gäller att stödja eleverna på det psykiska planet går åsikterna hos speciallärarna i denna studie isär. Det finns å ena sidan speciallärare som håller hårt på att de undervisar, medan det är kuratorn och psykologen som har i uppgift att stödja eleverna på det psykiska planet. Å andra sidan finns det speciallärare som betonar vikten av att de utöver undervisningen också bör göra allt för att stödja elevernas psykiska mående.

I tidigare forskning (Climie, 2015, s. 122; Kidger m.fl., 2016, s. 12; Bostock m.fl., 2010, s. 111) kommer det fram att lärare upplever att de har en viktig roll i att stödja elever med ångest, även utöver undervisningen. Dessa resultat skiljer sig därmed delvis från resultaten i den här studien. Dock framkommer det i Elev- och studerandevårdslagen (2013:11) att lärarnas skyldighet att undervisa eleverna alltid gäller, men att lärarna ändå inte behöver agera som kurator eller psykolog, även om de har en skyldighet att remittera elever vidare om det finns behov av ytterligare åtgärder. Därtill har lärare själva rätten att besluta hur mycket de engagerar sig i elevernas psykiska mående. Att denna frihet ges i Elev- och studerandevårdslagen (2013:11) kan följaktligen vara en logisk förklaring till att engagemanget varierar speciallärarna emellan när det handlar om att stödja eleverna på det psykiska planet.

Att vara medlem i ett mångprofessionellt team är något som värderas väldigt högt i den här studien. Med det förstås att speciallärarna uppskattar samarbete med andra i skolans personal, där lärarsamarbete, samarbete med kurator, psykolog och elevvårdsteamet värderas högst. Då kan en verklig skillnad i elevernas mående uppnås. Den här studien visar dessutom att speciallärarna är nöjda med hur samarbetet

fungerar, trots att speciallärarna upplevde att samarbetet inte fungerade så ändamålsenligt för några år sedan. Dessa resultat skiljer sig delvis från tidigare forskning, där det i och för sig tydligt framkommer att samarbete uppskattas, (Graham m.fl., s. 492; Climie, 2015, s. 123; De Wit m.fl., 2011, s. 568) men att lärarna inte nödvändigtvis vet vem de ska samarbeta med (Bostock m.fl., 2010, s. 122). Om den tidigare forskningen däremot hade varit nyare, kanske ett annat resultat även skulle ha setts i dem, med avseende på hur samarbetet fungerar, just eftersom ångesten har ökat kraftigt de senaste åren och det därmed först på senare tid har tilldelats mer resurser för att bygga upp ett övergripande samarbete.

För att lyckas i bemötandet av elever med ångest är egenskaperna som betonats mest i den här studien lyhördhet, empatiförmåga, att våga vara medmänniska och att inte ge upp. I tidigare forskning är speciellt empatiaspekten en egenskap som värderas högt (se till exempel Kidger m.fl., 2016, s. 5; Sisask m.fl. 2013, s. 389; Graham m.fl., 2011, s. 493). Det individuella bemötandet, utifrån varje enskilt fall, är vidare en egenskap som lyfts fram i både den här studien och i Grahams m.fl. (2011, s. 493) studie. Lärarnas egen vilja och inställning är ändå det allra mest avgörande för om bemötandet lyckas eller inte, betonas det både i den här studien, samt i Kidgers m.fl. (2016, s. 5) och i Sisasks m.fl. (2013, s. 389) studie. Emotionell intelligens är därmed en egenskap jag vill lyfta fram som viktig.

Trots att speciallärarnas åsikter i den här studien går isär när det handlar om hur mycket energi de bör lägga på att stödja eleverna i deras psykiska mående är det tydligt att alla speciallärare anser att eleverna ändå måste ses som en helhet om man ska komma någonvart. Detta mönster ses också i till exempel Kidgers m.fl. (2011, s. 568) studie när han skriver att det överlag bör satsas på en god relation mellan lärare och elever om man som lärare ska lyckas hjälpa elever med ångest. Ett vardagligt bemötande betonas också som viktigt i De Wits m.fl. (2011, s. 564) studie.

I den här studien lyfts det fram att det till största delen är flickor som har ångest, men att flickor också diagnostiseras oftare än pojkar, eftersom de är bättre på att uppsöka läkare. Att ångest är vanligare bland flickor än bland pojkar är också ett resultat som ses i tidigare forskning. (Se Carlbring & Hanell, 2011, s. 49; Burton m.fl. 2015, s. 36; Lewinsohn m.fl., 1998, s. 114). Det är fyra gånger vanligare att flickor och kvinnor har ångest jämfört med pojkar och män (Carlbring & Hanell, 2011, s. 49). Likaså

framkommer det i tidigare forskning att mörkertalet bland pojkarna är högre, eftersom flickorna med större sannolikhet söker läkarvård (Lewinsohn m.fl., 1998, s. 114). En annan förklaring till att antalet flickor med ångest är större, enligt såväl denna studie som Lewinsohns m.fl. (1998, s. 114) studie är att flickor ställer högre krav på sig själva.

Jag tror det är viktigt att (special)lärare är medvetna om att det i synnerhet finns en viss typ av flickor som ställer orimligt höga krav på sig själva. När lärare är medvetna om dessa resultat kan de, förutom att inte lägga mer börda på dessa ”duktiga” elever, låta eleverna förstå att det är okej att inte alltid prestera tiotior. Att medvetandegöra för eleverna att man inte alltid behöver prestera på topp kan vara relevant just eftersom många av dessa elever vill leva upp till de höga förväntningarna som de tror att omgivningen ställer på dem. Elevernas ångestproblematik skulle därmed kanske lindras om de i ett tidigt skede blir medvetna om att dessa höga krav inte ställs från omgivningen. Det här antagandet är dock mitt eget och jag har inga bevis som stöder det.

I den här studien ses det genomgående mönstret att samtliga speciallärare upplever att ångest har skjutit kraftigt i höjden de senaste åren. En markant ökning av ångest är något som också kommer fram tydligt i tidigare forskning. Enligt *Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY)* (refererad i Tramonte m.fl. 2010, s. 519) har ångest hos elever i åldern 10–15 till exempel femdubblats på tio år. Även i Sverige, av bland annat Folkhälsomyndigheten (2018) lyfts ökningen fram. Speciallärarna i den här studien lyfter vidare fram att ökningen antagligen ändå inte är så stor som den verkar, eftersom ångest idag uppmärksammas på ett helt annat sätt än förr. Dessa resultat stämmer också överens med tidigare forskning. I Folkhälsomyndigheten (2018) skrivs det till exempel att ångest har ökat, men inte så markant som det kan uppfattas, eftersom steget att söka hjälp, och således få en diagnos, idag är lägre än tidigare.

Vidare betonar speciallärarna i den här studien att ökningen måste förklaras med flera olika komponenter, vilket också Folkhälsomyndigheten (2018) gör. Höga krav till exempel är en orsak som pekats ut i både den här studien och i Folkhälsomyndigheten (2018) som bidragande orsaker till den markanta ökningen.

Ett sista intressant resultat, som inte direkt anknyter till studiens syfte, men som är värt att nämna, är att speciallärarna i den här studien betonar att speciallärutbildningen inte gav dem några verktyg för att kunna bemöta elever med ångest. Detta resultat blir synnerligen intressant, eftersom en av speciallärarna som svarat så fick sin examen så sent som för tre år sedan, vilket betyder att ångestproblematik redan då var högaktuell och således borde ha tagits med i utbildningen. Speciallärarna i den här studien har istället uppnått kunskapen att arbeta med elever med ångest genom bland annat fortbildningar. Enligt Grahams m.fl. (2011, s. 492) studie är lärarna i deras studie också positivt inställda till fortbildning gällande ångest och psykisk ohälsa, så länge det satsas resurser på det, eftersom dessa fortbildningar för med sig mycket nyttig kunskap.

Speciallärarna betonar alltså att de inte fått några redskap från utbildningen i att bemöta elever med ångest. Dock betonar de lyhördhet, empatiförmåga, våga vara medmänniska och envishet som viktiga aspekter för att lyckas i bemötandet av elever med ångest. Dessa kriterier handlar om egenskaper. Är utbildningens uppgift att lära ut egenskaper och kan man tillägna sig egenskaper genom utbildning?

7.3 Slutsatser

Den här studien har gett en inblick i hur speciallärare upplever arbetet med elever med ångest i årskurs 7–9.

När en elev har ångest finns det inga områden i livet som inte berörs. Skolfrånvaro är till exempel ofta ett kännetecknande drag för ångest. Den här studien, liksom *US National Survey of Children's Health*; Tramontes m.fl., 2010, s. 519) visar att elever med ångest har betydligt högre skolfrånvaro än andra elever. Den här studien visar också att speciallärarna har ett stort ansvar på inlärningsfronten, vad beträffar att stödja elever med ångest i årskurs 7–9, eftersom det är speciallärarna som har i uppgift att undervisa eleverna när de inte klarar av att vara i helklass. Samarbete är ändå viktigt, såväl med ämneslärare som med kurator och psykolog.

Den här studien visar dessutom att det är viktigt att speciallärarna ser och stödjer hela eleven, även om det är individuellt hur mycket ansvar speciallärarna tar med avseende

på att stödja eleverna på det psykiska planet. I denna studie medverkar både speciallärare som tycker att det är viktigt att de stödjer eleverna på det psykiska planet och speciallärare som tycker att stödandet av den psykiska biten hör till kuratorns eller psykologens arbete, medan speciallärarna mera har i uppgift att stödja eleverna så att vardagen fungerar.

Trots att vissa egenskaper, så som empati och lyhördhet både i den här studien och i Kidgers m.fl. (2016, s.1); Sisask m.fl. (2013, s. 382); Grahams m.fl. (2011, s. 479) studie pekas ut som viktiga när det handlar om att lyckas i bemötandet av elever med ångest, är speciallärarnas egen attityd till dessa elever ändå det mest avgörande för hur bemötandet lyckas. Det krävs en vilja att förstå eleverna.

Det jag främst lärt mig av den här studien är att speciallärare har ett så mycket bredare arbete än att bara undervisa. Undervisningen är en del, men utöver det så finns det även mycket annat. För att verkligen lyckas i arbetet med elever med ångest tror jag därmed att det är viktigt att speciallärare faktiskt vågar vara en vuxen medmänniska. Att speciallärarna är mån om att se och stödja eleven som en helhet och inte endast se eleven i ett undervisningssammanhang. Dock betyder det här inte att specialläraren behöver ha en terapeutisk utbildning. Istället bör hen vara en trygg vuxen som visar att hen lyssnar, försöker och vill förstå. Dessutom bör specialläraren förmedla att hen tillsammans med eleven ska jobba för en friskare framtid. Likaså skulle jag vilja betona vikten av att specialläraren inte ger upp med eleven: ångest är en problematik som är djup, men som går att bli frisk från. Därför är det också viktigt att elever med ångest identifieras i ett tidigt skede, eftersom tidiga insatser lindrar sjukdomsförloppet (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2015).

Den här studien kan vara till nytta för både lärarstuderande och lärare ute på fältet: studien medvetandegör hur utbredd ångestproblematiken bland ungdomar faktiskt är. Dessutom bidrar studien med en grundförståelse för ångest, vilket är viktigt att besitta, enligt både denna studie och Sisask (2013, s. 382) och Climie (2015, s. 122). Det allra viktigaste den här studien bidrar med är ändå en förståelse för vilket verkligt problem ångest är och hur mycket det faktiskt begränsar livet ifråga för de som drabbas. Därför måste man som undervisningspersonal ta problemet på allvar och inte endast förlita sig på att eleverna får hjälp och stöd från annat håll.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Den här studien ger en inblick i hur speciallärare arbetar med elever med ångest i årskurs 7–9. Tidigare forskning undersöker hur lärare upplever arbetet med elever med ångest, utan att förtydliga vilka lärare det handlar om. Däremot har jag inte funnit några studier som specifikt undersöker fenomenet ur en speciallärarsynvinkel. Att forska vidare i ämnet utifrån en speciallärarsynvinkel är därmed något det absolut skulle finnas behov av. Att forska vidare om detta tema utifrån en speciallärarsynvinkel vore dessutom relevant med tanke på att den här studien visar att det är speciallärarna som har hand om undervisningen när elever har ångest.

Det vore också av relevans att undersöka hur speciallärare upplever arbetet med elever med ångest i årskurs 7–9 utifrån en kvantitativ ansats för att få generaliserbara resultat. Studier av kvalitativt slag undersöker upplevelser av olika specifika fenomen (Widerberg, 2002, s. 15; Justesen & Mik-Mayer, 2011, s. 13) medan kvantitativ forskning har i uppgift att fastställa mängder och förekomst (Widerberg, 2002, s. 15). Det betyder alltså att studiens syfte skulle behöva omformuleras för att kunna ta avstamp i kvantitativ forskning.

Som avslutning på hela den här avhandlingen kan det konstateras att det också vore intressant att göra en liknande studie, men utifrån ett elevperspektiv. Då skulle syftet kanske kunna vara något i stil med hur elever med ångest i årskurs 7–9 upplever att speciallärare arbetar med/bemöter dem. Dessa resultat skulle kunna ge värdefull information för speciallärare: vilka egenskaper och bemötanden uppskattas? Hjälper det eleverna mer än det stjälper att specialläraren också kan agera som kurator när det behövs? Upplever eleverna också att ett mångprofessionellt samarbete är det som ger de bästa resultaten eller bidrar det endast till en känsla av att ingen har en helhetsbild av eleven? Frågorna är många och de kan endast få ett sanningsenligt svar genom vetenskaplig forskning.

Litteraturöversikt

- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Stockholm: Liber.
- Alvesson, M. & Torhell, S.E. (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber.
- Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bostock, J-A., Kitt, R., & Kitt, C. (2011). Why wait until qualified?: The benefits and experiences of undergoing mental health awareness training for PGCE students. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 103–115.
- Burton, K. L. O, Williams, L. M., Clark, R., Harris, A., Chofield, P.R. & Gatt J.M. (2015). Sex differences in the shared genetics of dimensions of self-reported depression and anxiety. *Journal of Affective Disorders*, 188(2015), 35–42.
- Carlbring, P. & Hanell, Å. (2011). *Ingen panik: fri från panik- och ångestattacker i 10 steg med kognitiv beteendeterapi*. Stockholm: Natur & kultur.
- Climie, E. A. (2015). Canadian Children's Mental Health: Building Capacity in School-Based Intervention. *Intervention in School and Clinic*, 51(2), 122–125.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- De Wit, D. J., Karioja, K. Rye, B. J., Shain, M. (2011). Perceptions of Declining Classmate and Teacher Support Following the Transition to High School: Potential Correlates of Increasing Student Mental Health Difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556–572.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ intervju. Ingår i A. Fejes & R. Thornberg. (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 13–37). Stockholm: Liber.
- Foley, A. E., Herts, J. B., Borgonovi, F., Guerriero, S., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2017). The Math Anxiety-Performance Link: A Global Phenomenon. *Current Directions in Psychological Science*, 26(1), 52–58.
- Folkhälsomyndigheten. (2018). *Därför ökar psykisk ohälsa bland unga*. Hämtad 07.08.2018, från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/livsvillkor-levnadsvanor/psykisk-halsa-och-suicidprevention/darfor-okar-psykisk-ohalsa-bland-unga/>

- Ghinassi, C.W. (2010). *Anxiety*. Tillgänglig via <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.vasa.abo.fi/lib/aboebooks/reader.action?docID=554269&query=>
- Gillham, B. *Forskningsintervjun: tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C. & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher views. *Teachers and teaching: theory and practice*, 17(4), 479–496.
- Hedegaard Hansen, J. (2011). *Narrativ dokumentation: en metod för utveckling av pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.
- Henricson, M. (2017). *Vetenskaplig teori och metod: från idé till examination inom omvårdnad*. Lund: Studentlitteratur.
- Jansen, B. R., Louwse, J., Straatemeier, M., Van der Ven, S. H., Klinkenberg, S. & Van der Maas, H. L. (2013). The influence of experiencing success in math on math anxiety, perceived math competence, and math performance. *Learning and Individual Differences*, 24(2013), 190–197.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Jorm, A., Kitchener, B., Sawyer, M., Scales, H., & Cvetkovski, S. (2010). Mental health first aid training for high school teachers: a cluster randomized trial. *BMC Psychiatry*, 51(10), 1–12.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kéri, V. & Wiwe, M. (2017). *Mentalisering och psykisk ohälsa hos ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.
- Kidger, J., Stone, T., Tilling, K., Brockman, R., Campbell, R., Ford, T., ... Gunell, D. (2016). A pilot cluster randomised controlled trial of a support and training intervention to improve the mental health of secondary school teachers and students – the WISE (Wellbeing in Secondary Education) study. *Bmc Public Health*, 16(1060), 1–14.
- Knorrning, A-L. (2012). *Psykisk ohälsa hos barn och ungdomar*. Lund: Natur & Kultur.
- Kumar, V., Aaker, D. A. & Day, G. S. *Essentials of marketing research*. New York: Wiley Cop.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lag om elev- och studerandevård. (2013). Hämtad 08.08.2018, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2013/20131287>
- Lang, P. J., Bradley, M. M. & Cuthbert, B. N. (1998). Emotion, Motivation, and Anxiety: Brain Mechanisms and Psychophysiology. *Biological Psychiatry*, 44(12), 1248-1263.

- Leahy, R. L., Holland, S. J. & McGinn, L. K. (2012). *Treatment plans and interventions for depression and anxiety disorders*. New York: Guilford Press.
- Lewinsohn, P. M., Lewinsohn, M., Gotlib, I. H., Seeley J. R. & Allen, N. B. (1998). Gender Differences in Anxiety Disorders and Anxiety Symptoms in Adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 109-117.
- Niilo Mäki Instituutti. (u.å.). *Inlärningssvårigheter i matematik och emotionella faktorer*. Hämtad 27.08.2018, från <http://www.lukimat.fi/matematik/informationstjanst/inlarningssvarigheter-i-matematik/perspektiv-till-inlarningssvarigheter-i-matematik/inlarningssvarigheter-i-matematik-och-emotionella-faktorer/view#section-2>
- Nyroos, M., Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Svens-Liavåg, C. (2012). A cross-national comparison of test anxiety in Swedish and Finnish grade 3 pupils: Measured by the CTAS. *Education Onquiry*. 3(4), 615–636.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Ottoson, J-A. & D’Elia, G. (2008). *Rädsla, oro, ångest: behandling i samarbete*. Stockholm: Liber.
- Owens, M., Stevenson, M. & Hadwin, J. A. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International* 33(4), 433–449.
- Psykologiguiden. (u.å.). *Prestationsångest*. Hämtad 07.08.2018, från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=prestations%C3%A5ngest>
- Psykologiguiden. (u.å.). *Ångest*. Hämtad 07.08.2018, från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=%C3%A5ngest>
- Pylkkänen, K. (2013) *Nuorisopsykiatrien avohoidon laatusuositus*. NALLEprojektin loppuraportti. Suomen Nuorisopsykiatrinen yhdistys 2013. Hämtad 29.08. 2018, från http://www.nuorisopsykiatrinen-yhdistys.org/wp-content/uploads/2013/09/SNPY_laatusuositus_1013.pdf
- Ramirez, G., Chang, H., Maloney, E. A., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2015). On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: The role of problem solving strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141 (2016), 83–100.
- Serlachius, E., Thulin, U., Andersson, G., Vigerland, S. & Ivarsson, T. (2012). Ångeststörningar hos barn och ungdomar – hjälp finns att få. *Läkartidningen*, 109(43–44), 1946–1949.
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., ...Wasserman, C. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being

- affects on their readiness to help children with mental problems. *Health Educational Journal*, 73(4), 382–393.
- Svensson, P.G. & Starrin, B. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Svirsky, L. (2012). *Rädslor, fobier och nedstämdhet hos barn och unga: fakta, bemötande, behandling*. Stockholm: Gothia.
- Svirsky, L. & Thulin, U. (2011). *Mer än blyg: om social ängslighet hos barn och ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2015). *Ångestsyndrom*. Hämtad 10.08.2018, från <https://thl.fi/fi/web/psykisk-halsa/psykisk-halsa/psykiska-storningar/angestsyndrom>
- Tramonte, S., Willms, D. (2010). The prevalence of anxiety among middle and secondary school students in Canada. *Canadian Journal of Public Health*, 101(3), 519–522.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wei, Y., Satendra, S., Shawna, C., Hui, Z., Xiahong, Z. & Fengchi, Y. (2018). Generalized anxiety disorder in urban China: Prevalence, awareness, and disease burden. *Journal of Affective Disorders*, 234(2018), 89–96.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Tillgänglig via <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.vasa.abo.fi/lib/abo-ebooks/reader.action?docID=3035534&query=>

Bilaga 1. Intervjufrågor

- 1.1 Kan du berätta hur ångest i allmänhet tar sig uttryck bland elever som du mött?
 - 1.2 Har du sett några generella drag hos elever som drabbas av ångest?
 - 1.3 Vilka faktorer tror du bidrar till uppkomsten av ångest? (T.ex. skolklimat, familje- och vänskapsrelationer)
 - 1.4 Kan du berätta om ångest hos flickor, respektive pojkar?
 - 1.5 Medier rapporterar ständigt om en ökning av ångest bland ungdomar. Har du själv märkt av en ökning av ångest bland eleverna?
 - 1.6 Har du sett någon koppling med avseende på ångest och studieprestationer?
 - 1.7 Har du sett någon koppling med avseende på ångest och elevens sociala relationer?
-
- 2.1 Kan du berätta vem i skolan du anser har huvudansvaret vad beträffar att upptäcka och stödja elever med ångest?
 - 2.2 Kan du berätta om din egen roll med avseende på att hjälpa elever inlärningsmässigt som har ångest?
 - 2.3 Vilken typ av stöd (allmänt, intensifierat eller särskilt stöd) får elever med ångest?
 - 2.4 Kan du berätta om din egen roll med avseende på att stödja elever på det psykiska planet som har ångest?
 - 2.5 Påverkas ditt eget psykiska mående av att arbeta med elever med ångest?
 - 2.6 Kan du berätta om samarbetet mellan lärarna och de övriga instanserna, som kurator och psykolog, fungerar när de handlar om att stödja elever med ångest?
 - 2.7 Hur tar elever generellt sett emot den hjälp som erbjuds specifikt från dig och från skolan, vars mål är att stödja elever i deras ångestproblematik?
-
- 3.1 Kan du berätta om hur du bemöter elever med ångest?
 - 3.2 Vilka egenskaper tycker du i allmänhet är viktiga bland lärare för att bemöta elever med ångest?
 - 3.3 Hur tycker du lärarutbildningen förberedde dig som blivande lärare med avseende på att bemöta elever med ångest? Annat som påverkat?

Victoria Thors

3.4 Hur påverkar skolans resursering din möjlighet att bemöta och stödja elever med ångest?

3.5 Hur bemöter du elever med ångest och som inte är villiga att ta emot hjälp?