

Lena Linnéa Hagen Haanæs

"Tusen millioner stille"

Innagerende atferd i skolen

- En fenomenologisk-hermeneutisk studie om tre kontaktlæreres erfaring knyttet til styrking av trivsel i skolen for elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Jan Arvid Haugan

April 2020

Har du hørt en slik jente!

Ikke en lyd!

Bare snill og flink og ti og tjue

tusen millioner stille.

Så stille

at plutselig en dag forsvant hun bare.

Ingen kunne se henne lenger.

Og ingen kunne høre henne lenger.

Og ingen visste engang at hun var der.

For hun klarte ikke å si noe som helst.

Hun bare satt der med hånden i været.

Og ingen så at hun satt der.

For så flink og stille var Lussi.

(Dahle & Nyhus, 2004)

Sammendrag

Som lærer møter man på mange ulike elever som viser flere ulike typer atferd. Det skiller ofte mellom to ulike former for atferdsvansker; innagerende og utagerende. Sistnevnte er den typen atferd som ofte får mest fokus. Utagerende atferd kan gi negative konsekvenser både for eleven som viser atferden og for de rundt, i tillegg til at atferden tar mye oppmerksomhet. Fokuset på den utagerende atferden gjenspeiles i forskning og litteratur om atferdsvansker. Men, den begrensede tilgangen til litteratur om innagerende atferd betyr ikke nødvendigvis at denne atferden er mindre problematisk eller mindre utbredt (Lund, 2004). Innagerende atferdsproblematikk er nesten like vanlig som utagerende (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005).¹ Innagerende atferd er et atferdsproblem, på lik linje med andre atferdsvansker.

Denne studien handler om lærerens møte med elever som viser innagerende atferd i skolen. Studien viser til betydningen læreren kan ha for elever som viser innagerende atferd, og viser til viktigheten av et godt og trygt miljø rundt disse elevene. Formålet med studien er å øke egen, og forhåpentligvis andres, kunnskap og forståelse for hvordan man som lærer kan legge til rette for trivsel i skolen hos elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet. I tillegg fokuseres det på hvilke utfordringer man kan møte på i dette arbeidet, og hvilke tanker lærere har om tilrettelegging for elever med disse vanskene. Tematikken i studien blir belyst via følgende problemstilling: **«Hvilke erfaringer har tre kontaktlærere med styrking av trivsel i skolen hos elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet?»**.

Dette forskningsprosjektet har en kvalitativ tilnærming, ved bruk av dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Forskningsprosjektet har et fenomenologisk perspektiv, hvor forskerens ønske er å forstå forskningsdeltakernes opplevelser, erfaringer og refleksjoner knyttet til elever som viser innagerende atferd. Funn er gjort gjennom dybdeintervju, hvor disse intervjuene har blitt tolket og drøftet i lys av teori. Via studien kom det frem at lærerne har mye erfaring med arbeid knyttet til elever som viser innagerende atferd. Til tross for et stort språk innenfor antall års erfaring i læreryrket, var lærerne enig i at denne elevgruppen er en av de mest utfordrende gruppene å jobbe med. Årsaken til dette var forskjellig, men en av grunnene som ofte ble nevnt var generelt lite kunnskap om atferdsvansken, teoretisk, og ikke erfaringsmessig, og det å kunne knytte en god relasjon til disse elevene. En utilstrekkelig eller mangelfull relasjon til en elev som viser innagerende atferd gjør det igjen vanskeligere å legge til rette for læring og utvikling. En fellesnevner hos samtlige av lærerne var utfordringen med å ha nok tid til disse elevene. De trenger tid. Og kjærlighet. Som alle andre elever. Og for å skape trygghet og gode relasjoner til disse elevene, så trenger de kanskje også enda litt mer tid enn det vi faktisk har. Derfor gjelder det å være bevisst på hvordan man kan bruke de få mulighetene som oppstår i løpet av skolehverdagen til å anerkjenne og styrke relasjonen til disse elevene. Den største utfordringen, og bekymringen, lærerne rapporterte, var at elevene som viser innagerende atferd lett kunne bli usynlige og glemt i den travle skolehverdagen. Lærerne har ofte dårlig samvittighet knyttet til disse elevene.

Lærerne i studien opplever at de via ulike tiltak og tilpasninger tilrettelegger for trivsel i skolen for også disse elevene. Lærerne er klar over at disse elevene lett kan bli usynlige,

¹ (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; videre omtalt som Nordahl et al., 2005)

og det jobbes derfor systematisk for å ikke la elevene faktisk bli det. I tillegg har flere av lærerne holdninger til atferden hvor de opplever at barn gjør det bra hvis de *kan*. Det handler altså ikke om at de ikke *vil*. Noen av lærernes viktigste oppgaver knyttet til dette vil være tiltak og tilpasninger som for disse elevene ofte vil handle om styrking av sosiale ferdigheter og forventning om mestring. Målet er å styrke elevenes sosiale ferdigheter og gi de redskap som de kan bruke både i undervisningssituasjon og i sosialt samspill med andre barn og voksne. Av tiltak og tilpasninger nevner lærerne ofte viktigheten av fokus på: uteskole, lek, vennskap, relasjoner, klassemiljø, forutsigbarhet og forventinger. I tillegg uttrykker lærerne at det aller viktigste er å ikke gi opp, og å ta seg tid til å komme innpå, forstå og anerkjenne disse elevene og deres vansker.

Abstract

As a teacher, you will encounter many unique students that express different kinds of behaviour. We often differentiate into two groups of behaviour problems: withdrawn and disruptive behaviour. Disruptive behaviour usually gets the most attention. This behaviour can cause negative consequences for both the student and their fellow students in addition to taking a lot of the attention. The point that we are focusing on disruptive behaviour is reflected in research and literature on behavioural problems. However, the limited access to literature on withdrawn behaviour does not mean that this behaviour is less of a problem (Lund, 2004). Withdrawn behaviour is almost as usual as disruptive behaviour (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Withdrawn behaviour is a behavioural problem, equal to other learning disabilities.

This study is about the teachers encounter with students who show withdrawn behaviour in the school. The study refer to the importance the teacher can impose on students who show withdrawn behaviour and the importance of a good and safe environment around the students showing this behaviour. This study's purpose is to improve my own and hopefully others knowledge and understanding of how, as a teacher, you can facilitate for wellbeing in the school for students showing withdrawn behaviour in the early years of being a student. In addition, I will focus on what kind of challenges teachers can encounter in this work and what thoughts teachers have about facilitating for students with these difficulties. The theme of the study will be enlightened through the following research question: **"What experiences has three contact teachers with strengthening of wellbeing in school for students who show withdrawn behaviour in school?"**

This study has a qualitative approach, by using in-depth interviews as a method to collect data. The study has a phenomenological perspective, where the researcher's desire is to understand the participant's experiences, observations and reflections regarding students who show withdrawn behaviour. The findings of the studies were made through on in-depth interviews of three contact teachers about their experiences when working with students who show withdrawn behaviour. Through this study, I have found that the teachers have a lot of experience working with students who show withdrawn behaviour. Despite the fact that some of the teachers have a longer career than the rest, all of the teachers agreed to that the withdrawn students are one of the most difficult groups to work with. The reasons given was different, but the teachers often said the lack of theoretical knowledge rather than experience. In addition, the struggle to establish a good relationship to the students were often mentioned in the interview. A lacking relationship to the students who shows withdrawn behaviour makes it even harder to facilitate for good learning and development. Another frequent point made by the teachers was the challenge to find enough time for each student, because withdrawn students need a lot of time, and love, as every student does. To create safe and good relationships to these students, they might even need more time than we have. Therefore, it is very important to be aware of how we can use the few opportunity's that appear in a school day to acknowledge and strengthen the relationship to these students. The biggest challenge and worry that the teachers reported was that students who show withdrawn behaviour easily became invisible and forgotten in the busy school day. The teachers often feel guilty towards these students.

The teachers experience that through different adjustments and measures, they can facilitate for wellbeing for the students showing withdrawn behaviour. The teachers are aware that these students often can become "invisible", and they work systematically to not allow the students to be forgot. Additionally multiple of the teachers have attitudes toward students that say that the students can succeed if they are "able to" succeed, rather than "want to". These teachers view the work of improving the student's social skills and adjusting expectations. They seek to give the students social skills and tools that are applicable in the classroom and in social activities with both kids and grownups. Of measures and adjustments, the teachers often point to the importance of focusing on the following: Outdoors education, playing, friendship, relations, classroom environment, predictability and expectations. In addition, the teachers express that the most important thing is to do not give up, take your time to build a relation, understand and acknowledge these students and their difficulties.

Forord

Problematikken rundt innagerende atferd og de såkalte «usynlige elevene» er et tema som tidlig i utdannelsen fanget min interesse. Dette da temaet - av ulike årsaker - ligger mitt hjerte nært. Å skrive en masteroppgave om nettopp dette temaet er derfor en perfekt min avslutning på studieløpet som lærer og spesialpedagog.

Arbeidet med studien har vært både en spennende, lærerik og tung prosess. Skrivning, kombinert med jobb, har vært tøft, men samtidig nyttig. Nærhet til praksisfeltet samtidig som skriveprosessen har pågått har gitt meg en dyp forståelse for de ulike temaene innenfor studiens problematikk.

Jeg setter stor pris på velvillighet fra mine forskningsdeltakere. Takk for deres ærlige svar, og takk for at dere har tatt intervjuene på alvor. Takk til min veileder, Jan Arvid Haugan. Jeg setter pris på at det har vært rom for halvferdige ideer, «to do-lists» og tankeoppdyrning. Til sist vil jeg gjerne takke min bedre halvdel, Snorre André Hagen Haanæs. Takk for all tålmodighet, rom, kaffekopper, vannglass og kjærlighet - gjennom hele prosessen. Midt oppi alt ble jeg også din fru. Jeg er evig takknemlig. Vi klarte det!

Trondheim

Våren, 2020

Lena Linnéa Hagen Haanæs

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Abstract	iv
Forord	vi
1.0 Innledning	1
1.1 Studiens formål	2
1.1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet.....	2
1.2 Problemstilling	3
1.3 Studiens struktur	4
2.0 Teori	6
2.1 Atferdsvansker	6
2.1.1 Innagerende atferd	7
2.1.2 Forskning: Innagerende atferd og psykisk helse.....	7
2.2 Den inkluderende skolen - en skole for alle	8
2.3 Trivsel og læring – som «hånd i hanske»	8
2.3.1 Et trygt og godt klasse – og læringsmiljø	9
2.3.2.1 Trygghet via rutiner, forventninger og forutsigbarhet.....	11
2.4 Relasjonspedagogikk	12
2.4.1 Relasjon lærer-elev	12
2.4.1.1 Anerkjennende kommunikasjon	13
2.4.2 Jevnaldersrelasjoner og vennskap.....	14
2.5 Sosial og emosjonell kompetanse.....	14
2.5.1 «Barn gjør det bra hvis de KAN»	15
3.0 Metode	17
3.1. Kvalitativ forskningsmetode	17
3.1.1 Metodisk tilnærming	18
3.1.2 Det vitenskapsteoretiske grunnlag.....	19
3.2 Kvalitativt dybdeintervju	20
3.2.1 Forskerens rolle ved kvalitativt dybdeintervju	21
3.2.2 Forskerens forforståelse	22
3.3 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling	23
3.3.1 Utvalg.....	23
3.3.2 Kort presentasjon av forskningsdeltakerne	25
3.3.3 Utforming av studiens intervjuguide	25
3.3.4 Pilot – og testintervju	27
3.3.5 Intervjusituasjonen	28
3.4 Dataanalyse og tolkningsprosesser.....	28
3.4.1 Transkribering	29

3.4.2 Analyse og tolkning av datamaterialet	30
3.5 Kvalitet i kvalitative studier	32
3.5.1 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet	32
3.6 Etiske betraktninger	33
4.0 Presentasjon av resultater og drøfting	35
4.1 Innagerende atferd som atferdsvanske	35
4.2 Betydningen av et godt klasse- og læringsmiljø.....	38
4.3 Relasjoner og vennskap	45
5.0 Oppsummering og veien videre	52
5.1 Innagerende atferdsproblematikk og trivsel i skolen	52
5.2 Avslutning – til ettertanke	53
5.2.1 Veien videre	54
Referanseliste	56
Vedlegg:	63
Vedlegg 1: Kort forventningslogg skrevet i forkant av intervjuene	63
Vedlegg 2: Illustrasjon av Tjoras SDI-modell	65
Vedlegg 3: Illustrasjon av den hermeneutiske spiral	65
Vedlegg 4: Intervjuguide til forskningsintervju	66
Vedlegg 5: Informasjonsskriv og forespørsel til rektorer	68
Vedlegg 6: Intervjuguide til pilotintervju	69
Vedlegg 7: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til pilotintervju	71
Vedlegg 8: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til lærerne	73
Vedlegg 9: Oversikt over tema etter koding av transkripsjon	75
Vedlegg 10: Kvalitativ analyse: Utvikling av studiens kjerne­kategorier	76
Vedlegg 11: Prosjektgodkjennelse fra NSD	77

1.0 Innledning

Skolen er en arena hvor de fleste barn deltar, og hvor de i samspill med andre barn og voksne, utvikler seg selv og sin identitet (Helgeland, 2008). Skolen er ikke bare et sted hvor barna lærer bestemte kunnskaper, holdninger og ferdigheter, men er også et sted hvor de via lek, kommunikasjon og samspill med jevnaldrende utvikler seg selv på flere plan. En barndom har en uerstattelig egenverdi, og er et livsrom man aldri får tilbake (Befring, 2008), men som vil påvirke og være en del av deg resten av livet.

I en klasse på 20 elever regner man at i gjennomsnitt minst to barn tidvis eller kontinuerlig opplever belastninger som senere vil kunne føre til alvorlige problemer sosialt og emosjonelt (Helgeland, 2008). Elever som viser innagerende atferd har ofte svake utviklede ferdigheter til og selv utløse utviklingsstøttende kommunikasjon (Hafstad, 2008). Av denne grunn vil det være viktig å tydeliggjøre lærerens viktige rolle knyttet til dette. Barn som viser atferdsvansker trenger ofte hjelp og veiledning fra voksne for å mestre det sosiale samspillet i skolen (Nordahl, 2000). Som regel er det best at læreren som har best kontakt med eleven, ofte kontaktlæreren, jobber tette opp mot eleven og med spesifikke tiltak.

Det skilles ofte mellom to ulike former for atferdsvansker; innagerende og utagerende. Innagerende atferd er et paraplybegrep som omfavner mange karakteristiske trekk som sjenanse, stille atferd, tilbaketrukket atferd og sosial angst (Coplan & Rubin, 2010). Innagerende atferd kjennetegnes ofte av nervøs og hemmet atferd, hvor eleven som viser denne atferden kan oppleves som trist og passiv (Lund, 2004). Lund (2012a, s. 27) definerer innagerende atferd som «en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv». Elevene som viser innagerende atferd blir ofte kalt de «stille» og «usynlige» elevene (Lund, 2004). Elever som viser utagerende atferd er ofte urolige, konfliktskapende og utagerer fysisk (Lund, 2012a).

Fokuset på den utagerende atferden gjenspeiles i forskning og litteratur om atferdsvansker. Men, den begrensede tilgangen til litteratur om innagerende atferd betyr ikke nødvendigvis at denne atferden er mindre problematisk eller mindre utbredt (Flaten, 2006; Lund, 2012a). Innagerende atferdsproblematikk er nesten like vanlig som utagerende (Nordahl et al., 2005). Ettersom det ofte er elevene som viser utagerende atferd man som regel legger merke til, er det naturlig at det er nettopp disse elevene som har fått mest fokus (Sæteren, 2019). Men – hva med elevene som viser innagerende atferd? Hva med elevene som aldri forstyrrer, og som bare sitter der?

Denne studien handler om lærerens møte med elever som viser innagerende atferd i skolen. Studien viser til betydningen læreren kan ha for elever som viser innagerende atferd, og viser til viktigheten av et godt og trygt læringsmiljø rundt elever som viser denne typen atferd. Med innagerende atferd mener jeg da elevene som er så stille, tilbaketrukkne og sjenerte at skoledagen oppleves som svært utfordrende og vanskelig for vedkommende. Det er nemlig først når sjenansen er til stede på en slik måte at det oppleves som en byrde i hverdagen at atferden kan kalles et innagerende atferdsproblem (Lund, 2012a). Tiltak, drøfting og refleksjoner rundt elevene som viser denne atferden vil bli gjort uavhengig av hva som er årsaken til atferden. Dette da årsaken til at elever viser innagerende atferd kan være svært mange og er ofte komplekst, noe som både

trenger og fortjener en egen studie i seg selv. Uavhengig av hva som er årsaken til at en elev viser innagerende atferd, må kontaktlæreren ha oversikt over atferdens kontekst, frekvens, konsekvenser og atferdens innvirkning på elevens livskvalitet og mestring. I tillegg bør det stilles spørsmål om hvordan læreren på best mulig måte kan legge til rette for en meningsfylt skolehverdag fylt av trivsel og læring, for også disse elevene.

1.1 Studiens formål

I studien kommer det frem hvilke tanker tre lærere har om behov for tilrettelegging for elever som viser innagerende atferd. I tillegg fokuseres det på hvilke utfordringer man kan møte på i dette arbeidet.

Forskning viser at barn som viser innagerende atferd både opplever sosiale og emosjonelle vansker (Coplan & Weeks, 2010). Elever med sosiale og emosjonelle vansker er ofte vanskelig å omtale som en egen gruppe fordi atferden som vanskene gir seg utslag i, er så varierende, årsaksbildet så komplekst og løsningene så individuelle (Hafstad, 2008). Likevel er det en del fellestrekk og faktorer som går igjen og som blir nevnt flere ganger under dybdeintervjuene. Studien handler ikke om at vi skal endre elevene som viser stille atferd, den handler om viktigheten av å anerkjenne de, utfordre de, både faglig og sosialt, hvor det overordnede målet er at elevene skal trives og føle at det er meningsfylt å gå på skolen. Formålet med studien er å øke egen, og forhåpentligvis andres, kunnskap og forståelse for hvordan man som lærer kan tilrettelegge for trivsel hos elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet. I tillegg ønsker jeg å løfte frem innagerende atferd som et atferdsproblem.

1.1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet

Gjennom tidligere praksis og flere års arbeid som lærer har mine møter med barn som viser innagerende atferd gitt meg følelsen av at jeg som lærer, er betydningsfull, spesielt for denne gruppen elever. Denne studien vil øke min kunnskap og innsikt i hvordan jeg kan tilrettelegge for en skolehverdag fylt av både trivsel og læring, også for innagerende elever. Denne studien er dedikert til elevene som ofte får for lite oppmerksomhet, elevene som er «**tusen millioner stille**» (Dahle & Nyhus, 2004).

Flere forfattere har åpnet opp for at innagerende atferdsproblematikk er like viktig å ta tak i som den utagerende (Lund, 2012a; Nordahl et al., 2005, Sæteren, 2019). Med dette som bakteppe kan man argumentere for at denne studiens tema og problemstilling tar for seg et tema og problematikk det er høyst aktuelt å fokusere på.

Lærerens møte og betydning for elever som viser innagerende atferd kommer også fram via Opplæringsloven (1998a, §9a-2), hvor det blant annet framheves at skolen er pålagt å fremme et godt læringsmiljø hvor elevene opplever både trygghet, trivsel og sosial tilhørighet. Opplæringsloven (1998b, §1-3) sier også at skolens opplæring skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Som lærer møter man mange elever, med svært mange ulike behov og forutsetninger. Det å legge til rette for trivsel og læring innenfor et trygt og godt læringsmiljø, samtidig som man skal tilpasse opplæringen til hver enkelt elevs evner og forutsetninger, er en stor og viktig oppgave. I tillegg kommer livsmestringsbegrepet nå inn i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Livsmestring

som tema skal gi elevene kompetanse som har som mål å fremme god psykisk og fysisk helse. Temaet skal være med å bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er derfor ikke vanskelig å argumentere for at det er viktig at lærere har kunnskap om hvordan man kan legge til rette for utvikling både faglig, emosjonelt og sosialt.

1.2 Problemstilling

Studiens formål er å løfte frem kontaktlæreres erfaringer og refleksjoner knyttet til tilrettelegging av trivsel i skolen for elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet. Problemstillingen danner utgangspunktet for undersøkelsen, men en spesifisering av problemstillingen er en prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2013). Innsikter og ny forståelse jeg fikk i løpet av prosjektet bidro til å utvikle problemstillingen videre, hvor blant annet begreper ble byttet ut og fokus ble tydeliggjort.

Fra første samling på studiet var problemstillingen klar, men ordlyden og ulike begrep knyttet til innagerende atferd ble etter hvert byttet ut og erstattet. Det startet med at studiens formål var å få tak i erfaringer lærere hadde med tilpasset opplæring knyttet til elever som viser innagerende atferd i skolen. Etter hvert ble det snevret inn til kun kontaktlærere, da det kan tenkes at det er kontaktlæreren som oppnår best kontakt og relasjon til elever som viser innagerende atferd. Elever som opplever en god relasjon til læreren, vil nemlig ofte føle seg trygg nok til å utforske skolen som en kontekst for mestring og læring, både sosialt og faglig (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010).

I de første formulerte problemstillingene ble det brukt begrep som «tilpasset opplæring», «styrking av relasjoner», «klasseledelse», «klassemiljø» og «læringsmiljø». Etter videre veiledning og refleksjoner rundt studiens formål fant jeg ut at hvis jeg brukte begrepet «trivsel i skolen», så ville «trivsel» være knyttet til alle de tidligere begrepene jeg hadde brukt. For at en elev som viser innagerende atferd skal trives i skolen går jeg da ut ifra at tilpasset opplæring, relasjonsbygging, klasseledelse, klassemiljø og læringsmiljø er viktige faktorer som vil være selve grunnmuren i arbeidet med styrkingen av elevenes trivsel i skolen. Med tanker om viktigheten av tidlig innsats og forebyggende arbeid som bakteppe for studiet, så ble problemstillingen igjen snevret inn. Fokuset ble flyttet fra elever som viser innagerende atferd generelt, til innagerende atferd på småskoletrinnet.

Disse elevenes atferdsuttrykk blir ofte omtalt som blant annet «introvert atferd», «internalisert atferd», «stille atferd» og «innagerende atferd». Ved min egen utdanning ved HIST² brukte foreleserne konsekvent begrepet «innagerende atferd». I tillegg blir disse elevene omtalt som elever som viser «innagerende» atferd i det aller meste av litteraturen jeg støtter meg til i denne studien. I problemstilling, og via hele studien velger jeg derfor å benytte meg av begrepet «innagerende atferd».

Ny kunnskap og forståelse erkjennes og fortolkes i lys av vår forforståelse – ofte er poenget å løfte frem noe (Thagaard, 2013). Jeg har rett og slett valgt temaet

² Høgskolen i Sør-Trøndelag

innagerende atferd fordi jeg ønsker å *tvinge* meg selv, og forhåpentligvis flere rundt meg, til å bruke tid til å reflektere over hvordan vi som lærere bedre kan møte og hjelpe disse elevene. Ut ifra ønsket om å bli bedre rustet i møte med disse elevene, så har jeg kommet frem til problemstillingen:

«Hvilke erfaringer har tre kontaktlærere med styrking av trivsel i skolen hos elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet?»

Problemstillingen definerer utgangspunktet for hvordan undersøkelsen kan legges opp (Thagaard, 2013). Da studiens formål handler om erfaringer og opplevelser lærere har knyttet til et fenomen, så ble det naturlig å ta utgangspunkt i kvalitativ metode, med dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Min forforståelse av fenomenet og lærernes utsagn og innspill fra dybdeintervjuene vil sammen danne grunnlaget for teorikapitlet. Fokuset for studiet er ikke på *hvorfor* elever viser innagerende atferd, men på *hvordan* vi kan jobbe med det. Studien viser også et perspektiv hvor jeg som forsker har et handlingsfokus på elevenes atferd. Som Lund (2012a) tydeliggjør: elevenes atferd er noe de viser og gjør, og ikke en egenskap de har. De er ikke innagerende som en statisk tilstand, men de *viser* en innagerende atferd i samspill med andre i ulike kontekster. Dette handlingsfokuset og synet på atferdsvansker er også hovedgrunnen til at jeg har formulert problemstillingen slik den er formulert.

1.3 Studiens struktur

Denne studien er delt inn i 7 ulike hoveddeler. I *kapittel 1* presenteres studiens formål, bakgrunn og aktualitet, problemstilling og studiens struktur. I *kapittel 2* blir studiens teoretiske grunnlag presentert. Dette grunnlaget er basert på min forforståelse, i samspill med empiri fra dybdeintervjuene. I dette kapitlet vil det bli presentert teori om atferdsvansker, med hovedfokus på innagerende atferd. Videre blir det presentert teori og forskning knyttet til atferdsvansker og psykisk helse, samt teori knyttet til faktorer som viser seg å spille en viktig rolle i arbeidet med styrking av trivsel i skolen for elever som viser innagerende atferd. Her blir blant annet klasse- og læringsmiljø, inkludering, relasjoner, sosial og emosjonell kompetanse viktige byggesteiner som blir løftet frem.

I *kapittel 3* blir det presentert valg av metodisk tilnærming for studien, hvor hele forskningsprosessen blir gjennomgått steg for steg. Kapitlet gir et innblikk i den kvalitative forskningsmetoden, med fokus på intervju som datainnsamlingsmetode. Det blir gjort rede for valg knyttet til utvalg av forskningsdeltakere, utforming av intervjuguide, datainnsamlingssituasjon og analyse- og tolkningsarbeidet. Kapitlet avsluttes med betraktninger rundt kvaliteten og det etiske perspektivet ved studien. Da det å skrive en masteroppgave i stor grad handler om at forskeren skal vise mestring og troverdighet ved bruk av valgt forskermetode, er dette kapitlet ekstra vektlagt.

I *kapittel 4* presenteres og drøftes studiens funn og resultater, ut ifra kategorier som har oppstått via koding av studiens empiri. Kategoriene støttes opp med sitater fra studiens tre dybdeintervju. Etter analysearbeidet ble det naturlig å dele opp i tre kategorier: «Innagerende atferd som atferdsvanske», «Betydningen av et godt klasse- og læringsmiljø» og «Relasjoner og vennskap». Hver kategori og utdrag av sitat drøftes opp mot studiens teoretiske forankring, for å best mulig besvare studiens problemstilling. I

kapittel 5 blir det oppsummert hvilke hovedtendenser som kom fram i studien, hvor det blir tydeliggjort hvilke faktorer som, ut ifra studien, kan være avgjørende for å lykkes i arbeidet med styrking av trivsel i skolen hos elever som viser innagerende atferd. Avslutningsvis vil det framkomme refleksjoner om videre forskning knyttet til disse elevene. *Kapittel 6* er studiens litteraturliste og *kapittel 7* inneholder studiens vedlegg.

2.0 Teori

I dette kapittelet blir det redegjort for teori og forskning som betraktes som relevant for studiens tema og problemstilling. Her greies det ut om teori knyttet til innagerende atferdsvansker, psykisk helse, læringsmiljø og relasjonsbygging. Kapittelets formål er å synliggjøre sekundærvansker som kan oppstå hos elever som viser innagerende atferd, samt å belyse hvilken betydning enkeltlæreren, spesielt kontaktlæreren, kan ha for disse elevene. Her vil lærerens evne til å utøve god klasseledelse, bygge relasjoner og utvikle et godt klasse- og læringsmiljø være i fokus. I arbeidet med å tilrettelegge for elever som viser innagerende atferd vil mange faktorer anses som viktige. Ut ifra min egen forforståelse, i samspill med innsamlet datamateriale, har jeg valgt å fokusere på de faktorene og tiltak jeg opplever som mest viktige i dette arbeidet. Dette kan sees i sammenheng med den abduktive tilnærmingen til forskning som er brukt i studien. Dette blir kommentert nærmere ved neste kapittel, 3.0: «Metode».

2.1 Atferdsvansker

Hva er atferdsproblemer – og for hvem er det egentlig et problem? Dette spørsmålet var tittelen på et foredrag en av foreleserne mine hadde ved HIST³ for noen år siden. Spørsmålet festet seg hos meg, og det har siden fått meg til å reflektere mye rundt begrepet «atferdsproblemer». For hvem er atferden et problem? Et atferdsproblem kan påvirke en hel klasse og klassemiljø, og det er ofte problematisk for lærerne å tilrettelegge og ta hensyn til denne eller disse elevene. Men, den som sitter med det største problemet og vanskene, er nok eleven selv. Ut ifra dette benytter jeg meg av begrepet «atferdsvansker» i studien.

Lunds (2012a) definisjon av begrepet atferdsvansker vektlegger at vanskene ofte oppstår i samspill med omgivelsene og lyder som følgende:

Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvising, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk" (Lund, 2012a, s. 22)

Denne definisjonen av atferdsvansker framhever at atferden eleven viser er mer som en handling, enn som en egenskap. Vanskene er altså ikke i eleven, men blir til i møtet med krav og forventninger som eleven ikke mestrer å imøtegå (Lund, 2012a). Det enkelte barnet må forstås i sammenheng med den konteksten det opptrer i (Drugli, 2013). Lunds (2012a) definisjon framhever også at eleven kan vende sine følelser og sårbarhet ut mot verden, eller innover mot seg selv. Elevenes atferd kan ha alvorlige konsekvenser for elevene. Skolens og lærerens måte å møte barn og unges atferd på vil derfor være avgjørende for elevenes videre vekst og utvikling.

Innagerende og utagerende atferd kan ved første øyekast se svært ulike ut. Samtidig så har begge atferdsuttrykkene mye til felles. Elever som viser innagerende og utagerende

³ Høgskolen i Sør-Trøndelag

atferd føler seg ofte ensomme, har utfordringer i å etablere og vedlikeholde stabile vennskap og relasjoner, og viser en atferd som hindrer optimal læring og trivsel (Lund, 2012a). Begge atferdsuttrykkene bryter med kontekstens forventninger og kan dermed karakteriseres som et problem både for eleven selv og for omgivelsene rundt (Klefbeck & Ogden, 2003; Nordahl et al., 2005; Pettersen, 2015). Den utagerende atferden blir ofte omtalt som problematferd, eller som negativ atferd (Drugli, 2013; Sæteren, 2019). Mye av den utagerende atferden vil forstyrre både medelever, lærere og eleven selv. Den utagerende atferden oppleves som upassende og forstyrrende i klasserommet, og blir derfor definert som problematisk (Sæteren, 2019). Elever som viser innagerende atferd krever ikke oppmerksomhet, men det betyr ikke at denne atferden er mindre problematisk (Lund, 2012a). Atferden trenger ikke å påvirke omgivelsene negativt, men atferden skaper vansker og problemer for eleven det gjelder.

2.1.1 Innagerende atferd

Inndelingen mellom innagerende og utagerende atferdsvansker er på flere måter utilstrekkelig (Nordahl et al., 2005). Det finnes elever som både er deprimerte og voldelige, som er både ensomme og sinte, som både mobber andre og selv blir mobbet, som både er utagerende, men likevel sårbare. Av denne grunn kan man si at elever sjelden viser bare en innagerende eller utagerende atferd (Lund, 2012a). Det er sjeldent «enten-eller», men heller «både-og».

Elevens innagerende atferd kan styre elevens tanker, atferd og måten eleven forholder seg til verden på (Lund, 2012a). Disse elevene opplever at flere situasjoner på skolen er vanskelige, som å be om hjelp, snakke høyt i klassen, være sammen med jevnaldrende, snakke med lærere, gjøre presentasjoner, delta i gym og på uteskole og turer (Willets & Cresswell, 2010). I tillegg har de mange bekymringer med tanke på nye situasjoner, og er ofte mer preget av overkontroll enn av mangel på kontroll (Lund, 2004).

For å finne ut hva som er normal atferd og hva som er en negativ innagerende atferd så er hyppighet og alvorlighetsgrad nøkkelford (Lund, 2004). Til tross for alle de ulike definisjoner og forklaringer som finnes for innagerende atferd så har ofte definisjonene til felles at atferdsbeskrivelsen må være av en viss grad av varighet og frekvens, samtidig som atferden bryter med det som er forventet atferd, hemmer livskvalitet, læring og utvikling og hindrer positiv relasjon og samhandling med andre (Lund, 2012a). Det er stor forskjell på å være en elev som er sjenert og en elev som viser innagerende atferd. Det er først når sjenansen er til stede på en slik måte at det blir en byrde i hverdagen, at sjenansen kan kalles innagerende atferd (Flaten, 2010; Sæteren, 2019).

2.1.2 Forskning: Innagerende atferd og psykisk helse

Da graden av sjenanse hos elever som viser innagerende atferd ofte kan oppleves som en byrde i hverdagen for vedkommende (Flaten, 2010; Sæteren, 2019), er det ikke vanskelig å forstå at disse vanskene kan føre til psykiske vansker. Psykiske vansker er et helseproblem i de fleste land, også i Norge (Helsedirektoratet, 2015). Funn knyttet til forskning om elever som viser innagerende atferd viser at disse elevene ofte føler ensomhet, utvikler angst (Goodwin, Fergusson & Horwood, 2004) og utvikler depresjoner (Sæteren, 2016). Disse elevene opplever ofte å bli avvist av medelever, noe som igjen kan føre til lav selvtillit (Rubin & Coplan, 2004; Rubin & Coplan, 2010). I tillegg er det

funnet sammenhenger mellom innagerende atferd og manglende mestringsstrategier for livsmestring (Findlay, Coplan & Bowker, 2009).

Lunds (2012a) intervju med elever som viser innagerende atferd bekrefter konsekvensene og vanskene atferden kan føre til. Via intervjuene kommer det fram at elevene mistrives på skolen, og at de selv begrunner denne mistrivselen som et resultat av manglende interesse og empati fra både medelever og voksne. Voksne har for lite fokus på den emosjonelle utviklingen hos barn (Susan Hart; i Thorkildsen, 2019), og altfor mange barns tilbaketrunkne atferdsuttrykk har blitt bagatellisert, oversett og ignorert fordi deres atferd ikke rammer omgivelsene (Lund, 2012a).

2.2 Den inkluderende skolen - en skole for alle

Lærerens tilrettelegging for elevers utvikling både faglig, sosialt og emosjonelt skal speile prinsippene om både inkludering, likeverd og tilpasset opplæring (Overland, 2007). Skolen skal være inkluderende og bidra til læring og utvikling, hvor opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og behov. Den inkluderende skolen skal bidra til at alle elever skal føle tilhørighet til klassen og ta del i fellesskapet i skolen (Overland, 2015). Prinsippet om inkludering stiller krav til både fellesskap, tilhørighet og tilpasning i opplæringen. Samtidig som opplæringen skal ivareta fellesskapet, skal den imøtekomme elevenes ulike behov (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Elever som viser innagerende atferd blir ofte ekskludert fra jevnaldergruppa. Disse elevene opplever både ensomhet, lavt selvbilde og kan utvikle depresjon (Johnsen, 2003).

Behovet for tilpasning i opplæringen har en nær sammenheng med prinsippet om likeverdig opplæring (Nilsen, 2019). Elever er ulike, og derfor bør de møtes med en ulik og samtidig likeverdig opplæring. For å kunne tilpasse opplæringen og samtidig kunne tilrettelegge for trivsel på en best mulig måte, må læreren ha kjennskap til forhold som påvirker læringsmiljøet, slik at læreren kan justere uheldige faktorer (Overland, 2015).

2.3 Trivsel og læring – som «hånd i hanske»

Trivselsbegrepet handler først og fremst om elevenes sosiale trivsel, og i mindre grad om faglig trivsel (Tangen, 2019b). Skolen må derfor legge til rette for at elevene får oppleve både læringsglede, og får erfare at de hører til i det sosiale fellesskapet (Befring, 2019). Forskning viser at sjenerte barn ofte opplever utfordringer knyttet til sosiale situasjoner og trives mindre på skolen enn andre jevnaldrende barn (Coplan & Weeks, 2010). I tillegg opplever elever som viser innagerende atferd lite tilhørighet til klassen sin (Lund, 2004). Det å «høre til», føle tilhørighet og oppleve å være en del av en gruppe anses ofte som et fundamentalt behov for alle mennesker (Baumeister, 2012), og kan derfor sees i sammenheng med det å føle trivsel. I tillegg blir opplevelsen av tilhørighet ofte knyttet til det å føle trygghet (Ogden, 2012). I følge Maslows (1970) behovshierarki er opplevelsen av trygghet et grunnleggende behov som må dekkes før individet er mottakelig for læring (Maslow 1970, referert i: Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dagens forskning erkjenner betydningen av den psykososiale siden av læringsmiljøet (Voksne for barn, 2018). Definisjoner av tilhørighet viser også til elevenes tro på at lærere(n) bryr seg om de, både faglig og som individer (Blum, 2005). For å være mottakelig for læring er det uhyre viktig at elevene trives best mulig. Det sosiale fellesskapet med de jevnaldrende elevene kan gi en opplevelse av både trygghet, tilhørighet og trivsel, i tillegg til viktig sosial

læring (Nordahl, 2010). Elevenes erfaringer og forventninger til skolegangen og framtiden, elevenes skolelivskvalitet, er avgjørende for om de i det hele tatt møter opp på skolen (Tangen, 2019a). Av denne grunn vil det være nyttig å finne ut hva som – i elevens perspektiv – gir grunn til å møte opp, og hva som ligger bak eventuelt fravær.

2.3.1 Et trygt og godt klasse- og læringsmiljø

Barn som viser innagerende atferd befinner seg ofte utenfor det sosiale miljøet i en klasse (Lund, 2012b). Vi kan se disse elevene i skolegården, de står ofte litt for seg selv og later som om de er opptatte med noe, men de er ikke egentlig inkludert i lek eller andre aktiviteter (Lund, 2004). Det er vanskelig å forestille seg at de innagerende atferdsvanskene kan utvikle seg uavhengig av de omgivelsene de er en del av (Nordahl et al., 2005). Som Nordahl (2004) påpeker så er det faktorene omkring atferden som skal være i fokus, og ikke atferdsvanskene i seg selv. Da det er viktig å se hele eleven for å forstå deres vansker, og se eleven bak atferden, vil det være viktig å ha fokus på de kontekstuelle faktorene ved læringsmiljøet. Valg av tiltak og strategier vil alltid variere. Læringsmiljøet på skolen betraktes ofte som totaliteten av blant annet fysiske forhold, organisering og sosiale relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ved å jobbe med å danne et godt og inkluderende klassemiljø så legger man til rette for at elevene utvikler en god psykisk helse (Nordahl, 2012). I et godt og inkluderende klassemiljø er det aksept for å være annerledes, og det er lov til å avvike fra gjennomsnittet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læreren må gjøre det trygt for elevene å være seg selv, og det bør være fokus på at alle er gode til *noe*, og alle er ulike, men like mye verdt (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016⁴; Nordahl, 2004).

Lærerens fordeling av oppmerksomhet gir de andre elevene sterke signaler om lærerens vurdering og verdsetting av de enkelte elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevene merker seg hvordan læreren forholder seg til de ulike elevene, og vil ofte bruke dette som referanse for hvordan de oppfører seg overfor hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er derfor viktig å være klar over at elevenes innagerende atferd kan bli påvirket av hvordan læreren møter og forholder seg til atferden (Lund, 2004). Lærere som er respektfulle og inkluderende i sin omgang med alle elever, vil derfor legge et godt grunnlag for et positivt samspill også elevene imellom (Utdanningsdirektoratet, 2016). For de fleste elever synes det å bety mye å bli behandlet på samme måte som de andre elevene, da opplevelsen av tilhørighet ofte er knyttet til å ikke skille seg ut (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læreren bør gi opplevelsen av at alle elevene er like mye verdt, og fokusere på de positive sidene hos enkelteleven (Brandtzæg et al., 2016). Ved å se, og trekke frem, hver enkelt elev fremfor medelever i klassen, kan læreren høyne elevens status, og dermed hjelpe eleven ut av offerrollen, ved å heller fokusere på ressurser og muligheter (Olsen & Traavik, 2010).

Klasseledelse handler både om å holde ro og orden, planlegge god undervisning, forholde seg til klassen som en gruppe og å ivareta enkeltelever og deres behov (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For å kunne utøve god klasseledelse er læreren avhengig av å ha en positiv relasjon til elevene. Relasjonen krever at læreren genuint bryr seg, viser interesse

⁴ (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016; videre omtalt som Brandtzæg et al., 2016)

for den enkelte, er støttende og har forventninger om utvikling og læringsutbytte. Læreren bør utøve autoritativ klasseledelse, preget av både varme og kontroll. En autoritativ og støttende lærer setter «varme grenser» (Brandtzæg et al., 2016) og viser støtte, både emosjonelt og faglig (Utdanningsdirktoratet, 2016).

«Barn som viser innagerende atferd, kan gi læreren en følelse av usikkerhet og maktesløshet. Likevel er det lærerens plikt å gripe inn når denne atferden utgjør et problem for eleven. Det dreier seg om å bli en tydelig leder i klasserommet, der både mage, hode og hjerte bidrar i arbeidet med å bestemme forventninger og mål.» (Lund, 2012b)

Sitatet ovenfor belyser lærerens følelser i arbeidet med å skape en god relasjon med elever som viser innagerende atferd (Lund, 2012b). Å ta initiativ som voksen, i møte med et nedslått blikk og et stille «vet ikke», kan føre til at læreren føler seg litt maktesløs (Flack, 2010). Elever som viser innagerende atferd kan gjøre oss ukomfortable når de ikke svarer oss (Brandtzæg et al., 2016). I sitatet uttrykker Lund (2012b) viktigheten av å være en tydelig – autoritativ - klasseleder, hvor man leder ved hjelp av både hode, mage og hjerte. Hodet symboliserer her kunnskapen man har som lærer, både gjennom utdanning og via erfaring. Magen representerer intuisjonen, som ofte kan være utgangspunktet for igangsetting av systematisk observasjon eller tiltak. Hjertet representerer vår åpenhet mot elevene, og at elevene opplever at vi bare vil dem vel.

Forskning viser at lærere ikke vet hvordan de skal møte elever som viser innagerende atferd, og at ettersom elevene virker fornøyde med å bli overlatt til seg selv, så velger flere lærere dette (Lund, 2004; Pettersen, 2015). Å bare la elevene sitte der, overse de og tenke at «det går nok snart over» kan være en enkel strategi. Men, dette kan føre til at elevene som viser innagerende atferd, blir, om mulig, enda mer isolert og stille, og at deres rolle og mangel på tilhørighet til klassen, blir enda mer tydelig, både for dem selv og dem rundt. Disse elevene trenger lærere som bruker både hodet, hjertet og magen (Lund, 2012b). De trenger en lærer som vil lære bort kunnskap, men som samtidig tør å stille de vanskelige spørsmålene og snakke om det som oppleves som vanskelig for eleven.

Man kan ikke si en enkelt strategi for god klasseledelse, da alle enkeltelever og elevgrupper er ulike. Likevel kan man identifisere et sett av strategier som fungerer for de fleste (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Disse strategiene handler om å ha få, klare og enkle regler. Gjerne regler som læreren har utviklet i samspill med elevene. I tillegg kan strategien med ros og belønning av ønsket atferd være gunstig. Og gjerne ros av gruppa som helhet, for å styrke fellesskapet i gruppa (Befring, 2013). Skaalvik & Skaalvik (2013) beskriver den viktigste strategien for god klasseledelse, og viser da til viktigheten av forventninger, rutiner og oversikt. Dette omhandler både forventninger til oppførsel og innsats til faglig arbeid. En forutsetning for å kunne forvente noe av disse elevene er at klassemiljøet er på plass (Lund, 2012b).

Elever som viser innagerende atferd opplever mangel på følelsen av tilhørighet til klassen (Lund, 2004). Når man jobber med klassemiljø vil det derfor være gunstig å jobbe med gruppa som helhet. Gjennom valg av arbeidsformer, mål og kriterier kan læreren påvirke

elevens sosiale status i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læreren bør organisere klassesituasjoner på måter som er gode for alle elevene (Brandtzæg et al., 2016). Det samme treffer ikke alle elevene til et hvert tidspunkt, og nettopp derfor er det viktig å variere undervisningen, eventuelle samarbeidspartnere og arbeidsmetoder.

2.3.2.1 Trygghet via rutiner, forventninger og forutsigbarhet

Struktur og oversikt er nødvendig for at elevene skal føle trygghet i læringssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Trygghet skapes blant annet gjennom at læreren har kontroll, er tydelig på som forventes og kommuniserer dette på en tydelig måte (Lund, 2012b; Utdanningsdirektoratet, 2016). Alle elever, og spesielt de innagerende, trenger rammer og grenser, og at læreren kommuniserer hva som forventes av de (Brandtzæg et al., 2016). Forventninger gir trygghet og forutsigbarhet, tro på egne ferdigheter og er derfor gode betingelser for læring (Ulvund, 2016).

Elever som viser innagerende atferd misliker ofte sterkt å snakke høyt i klasserommet, men som lærer må man passe på at man likevel forventer noe av disse elevene (Willets & Cresswell, 2010). Flaten (2010) mener at å unngå å forvente noe av disse elevene, er å gjøre de en bjørnetjeneste. Da er det bedre å skape muligheter hvor eleven kan prøve seg på oppgaver som gradvis forventer og krever mer, og å belønne forsøkene til elevene på å gjøre dette, slik at de gradvis opplever å mestre det (Willets & Cresswell, 2010). Lærere kan ofte gå inn i en beskyttende rolle fremfor å utsette elever for ubehagelige og stressende situasjoner (Flaten, 2010). Å unngå å spørre elevene vil bidra til å forsterke elevens tendens til å unngå å svare på spørsmål (Willets & Cresswell, 2010). Å finne en gylden middelvei mellom det å presse og støtte blir viktig, slik at elevene opplever mestring i en situasjon de prøver å unngå (Flaten, 2010).

Barn som viser innagerende atferd viser ofte en tendens til å svært lett legge merke til mulige farer og trusler (Lund, 2004; Willets & Cresswell, 2010). Derfor er det viktig at man som lærer tilrettelegger for at klasserommet blir et sted preget av både struktur, forutsigbarhet, hvor det er trygt å være og trygt å snakke (Lund, 2004). Forberedelser i form av detaljerte dagsplaner og avtaler etter behov vil her være til stor hjelp (Flaten, 2010). Hvis eleven har store problemer med å nå et mål, er målet satt for høyt (Willets & Cresswell, 2010). Lag en plan sammen, slik at eleven har tillitt til at du som lærer vil være støttende i situasjoner som oppleves som vanskelig (Brandtzæg et al., 2016).

Alle elever bør bli behandlet likt, da følelsen av å bli behandlet annerledes kan føles utrygg og kan gi en opplevelse av å mislykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samtidig bør man være bevisst på at elever som viser innagerende atferd ikke bør tvinges inn i situasjoner. På den andre siden er det viktig å være bevisst at hvis disse elevene alltid unngår sosiale situasjoner som oppleves som farlige eller truene, så får de aldri muligheten til å oppdage at faren kanskje ikke er reell, og de får ikke tilegnet seg de ferdighetene de trenger for å håndtere potensielt vanskelige situasjoner senere (Willets & Cresswell, 2010; Flaten, 2010). Det finnes ingen oppskrift som kan fortelle hva som er helt riktig å gjøre når man snakker om mennesker i møte med mennesker (Lund, 2004).

2.4 Relasjonspedagogikk

Lærerens relasjonskompetanse innebærer at læreren har kunnskap om hvilke holdninger og ferdigheter som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012). Relasjonen mellom lærer og elev skaper best grunnlag for både læring og utvikling, både faglig og sosialt (Spurkeland, 2011; Haugstad, 2014). Relasjonspedagogikken handler videre om å skape gode relasjoner mellom elevene, og trene elevene i å utvikle gode relasjoner og vennskap (Spurkeland, 2011). Målet er å gi elevene bedre livsmestring, og å finne en balanse mellom deres egne tilfredstillende behov, samtidig som de viser hensyn og støtte til andre.

2.4.1 Relasjon lærer-elev

«Overalt hvor barn oppholder seg, trenger de å kjenne at voksne passer på, hjelper til og bryr seg. Derfor må voksne i skolen, hvor alle barn tilbringer så store deler av livet sitt, ikke bare ta ansvar for selve undervisningen, men også for omsorgen og kvaliteten på relasjonene.» (Brandtzæg et al., 2016)

Det å skape en trygg og god relasjon mellom lærer og elev vil være av avgjørende faktor for om eleven trives på skolen og i klasserommet (Brandtzæg et al., 2016). Et tillitsfullt forhold til lærer(e) regnes ofte som en betydelig nærværsfaktor for de fleste elever, og er for noen avgjørende for om de kommer seg på skolen eller ikke (Tangen, 2019a). Elever som viser innagerende atferd sender ut signaler om at de ønsker å være i fred, ved at de trekker seg tilbake. Til tross for dette viser undersøkelser at disse elevene egentlig ønsker å bli sett (Brøyn, 2017). Elevene trenger blant annet å merke at du som lærer forsøker å forstå de, vil de vel og at du er villig til å hjelpe til om det trengs (Brandtzæg et al., 2016). Men – denne relasjonen mellom lærer og elev oppstår selvsagt ikke av seg selv. Prosessen krever at læreren og eleven får tilbringe tid sammen og bli ordentlig kjent, slik at læreren kan oppleves som betydningsfull for eleven. Det er lærerens ansvar å ta initiativ til å danne en god relasjon med alle sine elever (Olsen & Traavik, 2010). For at elever skal få mulighet til å danne en god og trygg relasjon til læreren, så kreves det en bevisst utnyttelse av potente øyeblikk og situasjoner (Brandtzæg et al., 2016).

Å leke med elevene beskrives ofte som en av de mest virkningsfulle måtene å etablere et godt forhold til de på (Webster-Stratton, 2005). Gjennom leken vil forholdet for en kort stund oppleves mer likeverdig. Læreren møter barnet i en felles opplevelse, som kan føre til at eleven føler positive følelser overfor læreren, noe som igjen kan gi økt motivasjon til å lære og et ønske om å tilfredsstille læreren. Webster-Stratton (2005) poengterer at det er viktig å huske på at barn lærer gjennom lek. Via leken kan elevene prøve ut ideer, prøve ut roller og dele både følelser og tanker. Å ha det fint og gøy sammen betyr ikke nødvendigvis at man må ta fri en halv time, men det gjelder å utnytte de små øyeblikkene som byr seg (Brandtzæg et al., 2016). Gode doser med tøys og tull, på barnas premisser, er verdifullt for både relasjonsbygging, felles opplevelse og tilhørighet.

I arbeidet med å forstå elever som viser innagerende atferd kan det være nyttig å bruke mentalisering som verktøy. Å mentalisere handler om å se den andre (eleven) innenfra, men samtidig også kunne reflektere over egne uttrykk for følelser og tanker – altså se seg selv utenfra (Lund, 2012a; Skårderud & Duesund, 2014). Lærerens forståelse av barnets følelser og atferd er avhengig av at læreren selv også evner å forstå og reflektere rundt egne følelser og atferd. Evnen til å mentalisere kan sees på som den

viktigste egenskapen en lærer kan ha i det relasjonsbyggende arbeidet (Lund, 2012a; Haugan, 2017), hvor læreren i tillegg kan bidra til å øke elevens mentaliseringskapasitet, som igjen vil påvirke elevens evne til å forstå sine egne tanker, følelser og atferd.

Læreren må aktivt bruke sin egen forståelse i forsøket i å skape innsikt i elevens følelser (Lund, 2012a). Måten læreren reagerer på i møtet med elever som viser innagerende atferd har ofte en sammenheng med lærerens egne tidligere erfaringer. Læreren må her passe på seg selv, og huske på at vi som voksne også «lekker atferd». Om man har en sterk følelsesmessig overbevisning angående noe, så trenger ikke dette nødvendigvis være korrekt. Mentalisering blir derfor ofte knyttet til å kunne skille mellom indre og ytre sannheter (Skårderud & Duesund, 2014). Aktivisering av negative følelser kan hemme mentaliseringen, både for eleven og for oss profesjonelle. Utryggheten innagerende elever ofte opplever vil prege hvordan de tolker og forstår seg selv og andre på, og kan dermed påvirke deres mentaliseringskapasitet (Lund, 2012a).

2.4.1.1 Anerkjennende kommunikasjon

I arbeidet med å bygge opp gode relasjoner i et godt klassemiljø er det viktig at læreren bruker anerkjennende kommunikasjon, hvor målet er å gi elevene en opplevelse av å bli både sett og hørt (Lund, 2004). Man kan vise anerkjennelse på veldig mange andre måter, enn ved å bruke ordet flink (Gerhardsen, 2016). Læreren må møte elevene med en væremåte som viser både respekt, åpenhet, forståelse, empati og bekreftelse (Olsen & Traavik, 2010). Ved å møte elevene med en anerkjennende holdning så vokser barns selvfølelse, fordi de får en opplevelse av å bli tatt på alvor og blir verdsatt for den de er (Olsen & Traavik, 2012; Lund, 2012c). Gerhardsen (2016) mener at selvfølelsen er et slags psykologisk immunforsvar resten av livet, som igjen henger sammen både med relasjoner og følelsen av tilhørighet. Hvis læreren fokuserer på de positive sidene ved eleven, og roser, bekrefter og oppmuntrer, så vil relasjonen mellom de styrkes, samtidig som eleven føler seg både sett og anerkjent (Olsen & Traavik, 2010). Elever som viser innagerende atferd og blir møtt av mildt, kjærlig press preget av mye støtte av en trygg voksen, vil kunne trygges og bli modigere (Pettersen, 2015).

Denne elevgruppen er de elevene vi trenger ekstra påminnelser om: de bråker ikke, krever lite, og kan være vanskelig å få øye på (Lund, 2004). Ut ifra dette er det ikke vanskelig å forstå hvorfor Lund (2004) mener at det «å se» disse elevene kan være et tiltak for seg selv. Et klapp på skuldra, et smil og spørsmål som viser at den voksne har lyttet til det som tidligere er fortalt forteller eleven at det betyr noe at han eller hun er her, noe som igjen gir eleven følelse av tilhørighet og aksept (Lund, 2004; Lund, 2012b; Brandtzæg et al., 2016). Læreren må rett og slett «tone seg inn» på den stille eleven, selv om eleven kan være vanskelig å få øye på. Å tone seg inn vil innebære å være aktivt oppmerksom på eleven, selv om mange elever roper høyere (Brandtzæg et al., 2016). Læreren må være tålmodig, jobbe med å forstå elevens vansker, og vise empati for elevens engstelse fremfor å bagatellisere. De stille og tilbaketrukne barna er ofte ekstra oppmerksomme og sårbare med tanke på hvordan de virker på andre, og fanger derfor lett opp både utålmodighet, oppgitthet og irritasjon. Læreren må fokusere på å virkelig lytte til hva eleven sier, og ikke sier (Schibbye & Løvlie, 2017). Da gjelder det at læreren forsøker å lytte «bak» det som blir sagt eller gjort. For å klare å virkelig lytte til disse tause stemmene så må læreren forsøke å sette seg inn i hvordan eleven har det. Da er det viktig at læreren alltid er sterkere enn eleven, viser tro på eleven, og poengterer at

dette skal jobbes med sammen (Brandtzæg et al., 2016).

2.4.2 Jevnaldersrelasjoner og vennskap

Forskning viser at barn som viser innagerende atferd opplever ensomhet og har vansker med det sosiale samspillet med jevnaldrende, spesielt ved ustrukturerte situasjoner (Coplan & Weeks, 2010; Drugli, 2013). Vennskap vil fungere som en beskyttende faktor, og manglende vennskap vil være en risikofaktor for svekket psykisk helse (Lund, 2012b; Utdanningsdirektoratet, 2016; Sæteren, 2019). Alle barn bør ha en venn (Lund, 2012a). Vennskap gir en opplevelse av å høre til i en sammenheng, og av å bety noe for noen (Lund, 2004). Disse elevene har ofte få eller ingen venner (Rubin & Coplan, 2010).

Lund (2012a) mener at stabile vennskap er det noe av det aller viktigste for barns utvikling emosjonelt og sosialt. Barn-barn-forhold gir muligheter for sosial utvikling som relasjoner til voksne ikke kan gi til barna (Vedeler, 2007). Disse relasjonene utspiller seg ulikt, og vil komme med ulike utfordringer og krav til ulike sosiale ferdigheter. I forholdet mellom venner preges som regel relasjonen mer av likeverdighet og gjensidighet, og kravene til sosiale ferdigheter blir dominert av å gi og få, i et gjensidig samspill. Elever som er venner av innagerende elever opplever ofte at disse elevene gir lite av seg selv, og er passive (Lund, 2004). Dette er noe som på sikt kan føre til at vennskapet går i oppløsning (Sæteren, 2019). De andre elevene opplever det ikke attraktivt å leke med noen som ikke tar initiativ og som i tillegg er engstelige (Pettersen, 2015). Vennskap krever at man deler av sine tanker og følelser, og vennskapet preges av gjensidighet. Ut ifra dette kan man se at det vil være viktig at læreren tidlig jobber med å hjelpe disse elevene til etablering og vedlikehold av vennskap. Læreren kan ikke tvinge fram vennskap (Lund, 2004), men kan legge til rette for at elevene blir ordentlig kjent, får økt interesse for og glede av hverandre. Da elever som viser innagerende atferd ofte har lav sosial og emosjonell kompetanse (Karevold, Ystrom, Coplan, Sanson & Mathiesen, 2012, i Sæteren, 2016; Nordahl et. al., 2005; Rubin & Coplan, 2010), vil det også være naturlig at læreren fokuserer på utvikling og tiltak knyttet til sosiale ferdigheter.

2.5 Sosial og emosjonell kompetanse

Sosial og emosjonell kompetanse trekkes fram som en av de største utfordringene for framtidens skole (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Den sosiale utviklingen henger nært sammen med barnets emosjonelle utvikling, hvor en positiv emosjonell og sosial utvikling i tidlig førskolealder vil ha stor betydning for barnets videre mentale helse, kognitive utvikling og tilpasning i skolen (Drugli, 2013). Både det å forstå og kontrollere egne emosjoner og det å kunne lese og tolke – og mentalisere – andres emosjonelle uttrykk på en adekvat måte er en viktig del av den emosjonelle utviklingen.

Den sosiale kompetansen inkluderer evnen til å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, løse konflikter og til å bygge vennskap (Ogden, 2009; Lund, 2012a; Drugli, 2013). Den sosiale kompetansen fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse. Mål knyttet til sosial kompetanse kan handle om behov og ønsker man har overfor andre mennesker, og om hva man ønsker å oppnå i samvær med disse menneskene, enten det gjelder å bygge vennskap eller å bli verdsatt (Vedeler, 2007).

Sosiale ferdigheter sees ofte på som mer konkret enn sosial kompetanse. De sosiale ferdighetene knyttes til sosial atferd som passer i situasjonen, som blir akseptert og som gir ønsket resultat (Vedeler, 2007). Å ha god sosial kompetanse blir ofte oppfattet som å ha et sett med ønskelige sosiale ferdigheter. Den emosjonelle kompetansen innebærer evnen til å regulere følelseslivet, noe som innbefatter empati og forutsetninger for å dele tanker og følelser med andre (Befring & Uthus, 2019). Emosjonell kompetanse kan knyttes opp til mentaliseringsteori (Haugan, 2017). Evnen til mentalisering er tidligere beskrevet som et nyttig verktøy for læreren, men mentalisering er også en avgjørende sosial kompetanse som, til en viss grad, kan læres bort til elever. Evnen til mentalisering vil være av stor verdi for elever som viser innagerende atferd da elevenes evne til mentalisering - å se seg selv fra utsiden - vil påvirke disse elevenes evne til å forstå og regulere egne tanker, følelser og også atferd (Brandtzæg et al., 2016). Mentalisering kan derfor sees på som en form for følelsesmessig kunnskap som kan bidra til både følelsesregulering og mestring (Skårderud & Duesund, 2014).

Den emosjonelle kompetansen innebærer evnen til å regulere egne følelser, noe som innbefatter empati og forutsetninger for å dele tanker og følelser med andre (Befring & Uthus, 2019). Barnets evne til å kjenne og forstå egne følelser vokser hvis voksne snakker mye om følelser med barnet (Susan Hart, i Thorkildsen, 2019). Det å trene på å gjenkjenne følelser hos andre vil derfor bidra til å fremme sosial kompetanse (Drugli, 2013). Det er ikke kun den innagerende eleven som vil gå gevinst for å lære om følelser, men hele klassen og klasse miljøet (Haugen, 2008). Innagerende elevers vansker knyttet til det sosiale samspillet kan skyldes at de ikke er i stand til å gjenkjenne andres følelser, og derfor er det viktig at tiltak knyttet til disse elevene, også tar hensyn til dette.

2.5.1 «Barn gjør det bra hvis de KAN»

Forskning knyttet til elever som viser innagerende atferd forteller oss at noe av det som oppleves som mest utfordrende for denne gruppen elever er å oppleve mestring i møtet med andre (Lund, 2012a). Disse elevene har ofte en negativ oppfatning av egen sosial kompetanse og sin relasjon til andre. I denne sammensatte opplevelsen av å ikke mestre, samtidig som de har ønske om å være inkludert, er sosial kompetanse og sosial ferdighetstrening nødvendig.

Tanken bak denne masteroppgaven støtter seg til en filosofi som sier at hvis et barn *kunne* gjøre det bra, så *ville* barnet gjøre det bra. Hvis eleven eksempelvis ikke mestrer sosiale settinger så er det fordi eleven mangler de ferdighetene den trenger for å kunne mestre dette på en god måte. Da er det viktig at læreren observerer barns sosiale ferdigheter, eksempelvis ved lek, slik at man har et grunnlag for å stimulere til og legge til rette for sosial mestring (Vedeler, 2007). Læreren må kartlegge og finne ut hvilke sosiale ferdigheter eleven mangler (Greene, 2011). Læreren kan ikke endre elevenes personlighet, men læreren kan påvirke elevenes utvikling ved å fremme eller hemme ulike trekk (Kvillo, 2010). Hvis læreren vet hvilke sosiale ferdigheter en elev mangler, så har læreren et bedre utgangspunkt for å undervise elevene i disse ferdighetene. Slik kan læreren komme i en bedre posisjon til å kunne forutse situasjonene som vil oppleves som spesielt utfordrende for eleven. Læreren må ta stilling til hvilke ferdigheter barnet bør utvikle, og trene på det (Susan Hart, i Thorkildsen, 2019).

Når man som lærer skal hjelpe og veilede elever som viser innagerende atferd er det viktig å gi barnet støtte, slik at barnet kan sette antagelsene sine (om å mislykkes) på prøve og oppdage at ting kanskje ikke gikk så ille som de fryktet, eller at selv om det ikke gikk så bra så finnes det noe man kan gjøre med det, eller øve på til neste gang (Willets & Cresswell, 2010). Den voksne må være der, og ta imot. Dette kan sees i sammenheng med trygghetssirkelen, som beskriver to grunnleggende behov alle mennesker har; behovet for å utforske, og behovet for tilknytning (Brandtzæg et al., 2016). For å kunne lære er vi avhengige av å være følelsesmessig rolige og regulerte og avhengig av å føle oss trygge. Lærerens jobb er å støtte eleven i forskning og utvikling, og ta imot eleven når den kommer tilbake igjen. Trygghetssirkelen forteller oss at vi skal hjelpe elevene med å organisere følelsene. Dette dreier seg ofte om å hjelpe barnet med å sette ord på det de føler og forstå hva som ligger til grunn for at de føler som de gjør. I denne sammenheng er det viktig at læreren møter eleven med en reflekterende innstilling (Brandtzæg et al., 2016). Læreren bør snakke med eleven om elevens væremåte og egenskaper, hvor fokuset bør være på hvordan eleven oppfatter seg selv.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil det presenteres detaljerte beskrivelser og refleksjoner rundt studiens forskningsprosess. Det vil bli gjort rede for de ulike metodologiske valgene i studiene, hvor disse ulike aspektene sammen er ment å belyse og bidra til å svare på studiens problemstilling:

«Hvilke erfaringer har tre kontaktlærere med styrking av trivsel i skolen hos elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet?»

I dette metodologiske kapittelet ønsker jeg å synliggjøre, reflektere rundt og begrunne valg som har blitt gjort underveis i forskningsprosessen. I starten av kapittelet blir det gjort rede for hva kvalitativ forskningsmetode er, og studiens metodiske tilnærming presenteres. Her blir det tatt utgangspunkt i fenomenologien og hermeneutikken, som ligger til grunn for min forståelse og tolkning av datamaterialet.

Videre følger en beskrivelse av intervju som datainnsamlingsmetode, hvor forskerens rolle både før, under og etter intervjusituasjonen blir drøftet. Deretter blir det gjort rede for prosessen rundt planleggingen og gjennomføringen av datainnsamlingen. Her synliggjøres valgene fra utvalg av forskningsdeltakere, til utforming av intervjuguide, samt selve gjennomførelsen av intervjuet. Forskningsdeltakere presenteres, og intervjusituasjonen blir kommentert.

Senere i kapittelet følger en redegjørelse av analyse – og tolkningsprosessen. Her beskrives prosessen stegvis i sin helhet, fra transkriberingens start, til koding av datamaterialet og videre til analysen og tolkningen av dette materialet. Deretter blir studiens kvalitet belyst og synliggjort. Gjennom beskrivelser av studiens pålitelighet, gyldighet, generaliserbarhet og transparens. Avslutningsvis blir studiens etiske betraktninger kommentert, samt hvordan jeg som forsker har forholdt meg til etiske retningslinjer knyttet til forskning.

3.1. Kvalitativ forskningsmetode

Målet med den kvalitative metoden er å få tak i forskningsdeltakeres handlinger, meninger, kunnskap og opplevelser (Nilssen, 2012). Denne studiens problemstilling ble formulert med en kvalitativ vinkling, da målet er å løfte frem, få innsikt og forståelse for læreres erfaringer med hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for trivsel i skolen for elever som viser innagerende atferd. Via den kvalitative forskningsmetoden får vi her innsikt i lærernes subjektive refleksjoner, meninger og tanker (Thagaard, 2013; Postholm, 2010). Begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser (Ringdal, 2018). Kvalitativ forskningsstrategi er altså basert på rik og dyp informasjon om et lite antall analyseenheter (Moen & Karlsdóttir, 2011; Ringdal, 2018). Denne studien handler hovedsakelig om tre læreres erfaringer og refleksjoner rundt møtet med innagerende elever på småskoletrinnet.

3.1.1 Metodisk tilnærming

Metode kan beskrives som en framgangsmåte (Dalland, 2013), mens metodologi handler om å beskrive tankene bak det man gjør ved bruk av valgt metode. Metodologi handler om å gi beskrivelser rundt de beslutningene man har benyttet i forskningsprosessen (Schensul, 2011). Målet er at leseren skal kunne se hvordan forskerens forståelse i samspill med valg underveis i forskningsprosessen, har påvirket datagenereringen samt analyse og tolkning. I tillegg kan denne åpenheten legge til rette for at andre forskere kan få tilgang til hvilke faktorer som har påvirket forskningen og dens resultater. Denne metodologiske transparensen og åpenheten er nødvendig for å oppnå troverdighet knyttet til studien (Tjora, 2017).

De teoretiske rammene for dette studiet var på plass tidlig, da jeg allerede fra oppstarten ved mitt studieløp hadde stor interesse for tilrettelegging knyttet til atferdsvansker. Min nysgjerrighet, og sympati, for elever som viser innagerende atferd ble vekket ved mitt 4. studieår, hvor jeg valgte å gå den spesialpedagogiske retningen. Ingrid Lunds forskning, sammen med personlige erfaringer knyttet til venner som selv har opplevd å være en av de stille elevene, ga det ingen tvil om hvilket emne dette studiet skulle bli viet til.

Da en del av teoriene innenfor den innagerende atferdsproblematikken allerede var klar lenge før jeg hadde viet en tanke til hvordan selve forskningsprosessen skulle foregå, kan man først tenke seg at studiet har en deduktiv vinkling. Men – studiets formål var ikke å bekrefte eller avkrefte ulike teorier eller hypoteser, men å utvikle sammenhenger, kunnskap og forståelse ut ifra samspillet mellom tidligere forskning og empiri fra forskningsintervjuene. Kvalitativ forskning tar ofte utgangspunkt i én eller flere teorier innenfor et fagfelt for å kunne definere rammen av hva som kan være interessante problemstillinger (Tjora, 2017). Jeg gjorde et bevisst valg i å skrive litt teori før selve datagenereringen og utforming av en intervjuguide. Dette da jeg mener det vil bli kaotisk å finne ut hvilken teori som er relevant i etterkant av forskningsintervjuene. Jeg hadde en forståelse for hvilke teorier som kunne være relevant på forhånd, noe som videre ga meg en referanseramme å stille spørsmålene i intervjuet ut ifra. Spørsmålene i intervjuguiden ble formulert ut ifra min egen forforståelse og kunnskap, men også i samspill med innspill og empiri som ble samlet inn fra pilotintervjuet som ble gjennomført i forkant av forskningsintervjuene.

Via forskningsintervjuene dukket det, heldigvis, opp tema og problemstillinger som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd, noe som førte til at jeg måtte bytte ut og ta inn ytterligere teori. Eksempelvis måtte jeg lese meg opp på teori knyttet til hvilken betydning lærerens fordeling av oppmerksomhet kunne ha for hele klassemiljøet, og hvilke verktøy læreren kunne bruke som redskap i arbeidet knyttet til å forstå elevene som viser innagerende atferd. I teoridelen blir det altså presentert teori som tar utgangspunkt i funn som ble gjort via forskningsintervjuene. Ut ifra et tydelig samspill mellom studiens teori og empiri så kan man si at studiet har en abduktiv tilnærming. Den abduktive tilnærmingen starter fra empirien, som induksjon, men teorier og perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2017; Hitching & Veum, 2011). Abduktiv metode ligger tett opp til Tjoras SDI-tilnærming som har en abduktiv strategi. Studiet har en abduktiv tilnærming, med hovedtyngden helles mot det induktive. For å være abduktiv må man også være bevisst hvilket grunnlag man står på, for å åpne opp for økt innsikt og forståelse. Studiets teori i samspill med min forståelse danner grunnlaget for spørsmålene i intervjuguiden.

Den abduktive tilnærmingen gir et tydelig bilde av at forskningsprosessen er langt ifra en lineær prosess. Den kvalitative forskningen sammen med den abduktive tilnærmingen, er meget mangfoldig. Forskningen kan være både empiri- og teoridrevet, men som regel i et samspill mellom disse (Tjora, 2017). SDI-modellen (Vedlegg 2⁵) kan gi et inntrykk av at forskningsprosessen er fullstendig lineær, noe den ikke er i virkeligheten. Prosessen man går igjennom blir ofte beskrevet som en sirkulær prosess, da man ofte må gå frem og tilbake mellom å jobbe med studiens problemstilling, innhente og bytte ut teori, velge metode og analyse (Thagaard, 2013). Modellen kan da brukes som et utgangspunkt for systematikk og framdrift i studien, ved blant annet gjennom en trinnvis plan med ulike milepæler underveis (Tjora, 2017).

3.1.2 Det vitenskapsteoretiske grunnlag

Den kvalitative forskningen anvender ulike tilnærminger i analysen av det empiriske materialet. Av denne grunn vil ikke virkeligheten fremstå som entydig, men som mangfoldig og rik, avhengig av hvem som ser og tolker den (Dalen, 2013). Den kvalitative forskningsmetoden framhever innsikt og søker forståelse (Tjora, 2017; Thagaard, 2013). Via studiens problemstilling ønsker jeg å få innsikt i tre læreres egne opplevelser og erfaringer knyttet til tilrettelegging av trivsel i skolen for innagerende elever. At ulike mennesker kan ha fullstendig ulike oppfatninger og opplevelser av «samme» fenomen, forklares godt innenfor den fenomenologiske tilnærmingen (Tjora, 2017). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive forståelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). Med denne kunnskapen som utgangspunkt kan man forstå at det er en fenomenologisk tilnærming som ligger til grunn for denne studien, da formålet er å beskrive personers erfaringer og opplevelser knyttet til tilrettelegging av trivsel i skolen for elever som viser innagerende atferd.

Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik som mennesker oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2009), mens i virkeligheten vil det finnes utallige nyanser av læreres erfaringer og tolkninger av arbeidet med elever som viser innagerende atferd. Den fenomenologiske forskningen fokuserer på hvordan flere ulike individer opplever en bestemt type erfaring og fenomen, hvor forskningens hensikt er «å komme fram til essensen i opplevelsen; det viktigste som alle opplever» (Ringdal, 2018, s. 109). Ved å intervju tre ulike lærere angående deres erfaringer med elever som viser innagerende atferd, kunne jeg danne meg et bilde av det de fortalte, for å deretter analysere dataene ved å trekke ut sitater som anses som betydningsfulle for studiens problemstilling. Fenomenologisk orienterte forskere beskriver de trekk som er feller, eller motsetninger, ved de erfaringer som forskningsdeltakerne i et prosjekt gir uttrykk for (Thagaard, 2013). Ut ifra de felles erfaringene og meningene forskningsdeltakerne har, kan man danne seg et grunnlag for å videre kunne utvikle en generell forståelse av det fenomenet som studeres.

For å kunne tolke, forstå og trekke mening ut av dataene som ble generert via forskningsintervjuene så er det viktig at man som forsker analyserer via en vekseldriving mellom del og helhet (Hjardemaal, 2011). Dette innebærer at forskeren forstår delene i dataene ut fra helheten, men også åpner opp for at helheten blir forståelig på bakgrunn av forskerens forståelse av enkeltdelene og forkunnskaper. En slik vekseldriving mellom del og helhet refereres ofte til den hermeneutiske spiral (Vedlegg 3⁶). Hermeneutikken

⁵ Vedlegg 2: inneholder en illustrasjon av Tjoras (2012) SDI-modell

⁶ Vedlegg 3: inneholder en illustrasjon av den hermeneutiske spiral

fremhever betydningen av at forskeren fortolker forskningsdeltakeres handlinger og utsagn gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2013). Hermeneutikken ser på forståelse som en dynamisk prosess. Vekselvirkningen mellom studiens deler og helhet medfører at man forstår det fenomenet man studerer stadig bedre, for hver omdreining man får på spiralen (Hjardemaal, 2011). Den hermeneutiske tilnærmingen kan sees i sammenheng med og knyttes til den abduktive tilnærmingen (Tjora, 2017) nevnt i 3.1.1. Dette med tanke på at man som forsker må være forberedt på å justere forståelsen underveis i prosjektet.

Via denne studien prøver jeg som forsker å skape en forståelse via fortolkning av det lærerne verbaliserer ved forskningsintervjuene. Siden jeg da tolker en virkelighet som allerede er fortolket av lærerne, vil dobbel hermeneutikk være gjeldende for denne studien (Thagaard, 2013). Både intervjueren og forskningsdeltaker samtaler om erfaringer som allerede er fortolket, hvor begge parter bidrar til å utvikle en refortolkning av kunnskaper og erfaringer om studiens fenomen. Analysene av forskningsdeltakernes uttrykte erfaringer og opplevelser tar utgangspunkt i forskningsdeltakernes forståelse av sin egen situasjon, mens tolkningen og presentasjonen av resultatene representerer forskerens fortolkning av deltakernes forståelse. Forskerens refortolkning vil være tolkninger som utspringer fra et samspill mellom forskerens tidligere forforståelse, erfaringer og ny kunnskap innhentet om studiens fenomen.

Kvalitativ metode er i stor grad avhengig av forskeren og forskerens tolkninger (Dalland, 2013). Av denne grunn er det viktig at forskeren gir et mest mulig uttømmende bilde av det som har foregått helt fra den første kontakten med forskningsdeltakere, til analysen av intervjuet. For å oppnå større troverdighet og åpenhet i denne sirkulære prosessen er det da viktig at forskeren hele tiden er bevisst valg som blir tatt, samtidig som forskeren må ha et reflektert forhold til valgene og formidlingen av disse (Thagaard, 2013).

Mitt mål er å leseren et mest mulig troverdig bilde av hvordan lærerne håndterer, praktiserer og reflekterer rundt de ulike valgene de tar i løpet av en skolehverdag, knyttet til elever som viser innagerende atferd. Innenfor den tolktolkende tradisjonen som både kvalitativ forskning og den abduktive-hermeneutiske tilnærmingen er basert på, er det viktig at forskeren er innforstått med at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere (Tjora, 2017). Det viktigste er ikke å fordype seg i studiet uten noen faglig forforståelse eller erfaring med fenomenet, men å være åpen om denne forståelsen og være forberedt på å måtte justere forståelsen underveis. Forskerens forforståelse vil kommenteres nærmere i delkapittel 3.2.2.

3.2 Kvalitativt dybdeintervju

Dybdeintervjuet som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå forskningsdeltakernes opplevelser samt hvordan deltakerne reflekterer over dette (Tjora, 2017). Intervju egner seg spesielt godt hvis man ønsker å få innsikt i menneskers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013). Da denne studien søker etter læreres erfaringer, tanker og opplevelser knyttet til elever som viser innagerende atferd, ble det naturlig å bruke dybdeintervju som datainnsamlingsmetode.

Målet med dybdeintervjuer er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer og problemstillinger som forskeren delvis har bestemt for forhånd (Tjora, 2017). Dybdeintervjuet i denne studien ble utført i overensstemmelse med en intervjuguide (Vedlegg 4⁷) som fokuserer på noen forhåndsbestemte områder, tema og problemstillinger. Nærheten, sammen med fleksibiliteten som kan oppnås ved datainnsamlings situasjonen, kan gi tilgang til kunnskap det ellers ville være vanskelig å få tak i (Kleven, 2011).

I denne studien ble det benyttet et semistrukturert, formelt intervju (Postholm, 2010; Thagaard, 2013, Dalland, 2013; Kleven, 2011). Denne formen for intervju ble valgt fordi jeg vurderte det som tryggest for meg selv som uerfaren forsker, samtidig som disse forhåndsbestemte spørsmålene ville gjøre det lettere å sammenligne, samt gjennomføre analyse av, forskningsdeltakernes verbalisering (Thagaard, 2017). Dette da deltakerne har gitt informasjon om de samme temaene. Ved det semistrukturerte intervjuet er temaene forskeren skal spørre om fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene kan bestemmes og endres underveis. På denne måten kan forskeren følge deltakernes verbalisering, og samtidig sørge for at tema som er viktig i forhold til problemstillingen, blir diskutert i løpet av samtalen (ibid.). Temaene og spørsmålene i lærernes intervjuguide⁸ ble laget på bakgrunn av min foreløpige problemstilling, og på bakgrunn av egne forkunnskaper og erfaringer knyttet til elever som viser innagerende atferd.

De åpne spørsmålene i det semistrukturerte dybdeintervjuet gir forskningsdeltakerne mulighet til å gå i dybden der hvor de har mye å fortelle (Tjora, 2017). Forskeren vil tillate, og til og med oppmuntre til, digresjoner fra forskningsdeltakernes side, da dette kan føre til at samtalen kommer inn på temaer eller momenter som forskeren ikke hadde tenkt ut på forhånd (Thagaard, 2013; Postholm, 2010). Dette da tema og momenter som oppleves som viktig for deltakerne å verbalisere med tanke på studiens tema, ofte viser seg å være relevant for undersøkelsen av fenomenet (Tjora, 2017). Som forsker så jeg viktigheten av å være åpen i intervjusituasjonen, åpen for ny kunnskap om fenomenet, men også åpen for at mine forforståelser kunne endres i løpet av samtalene (Thagaard, 2013). Jeg ønsket å forske reflekstivt, hvor jeg både reflekterte over hvordan forskningen og studien påvirket meg som forsker, via hermeneutisk spiral og innhenting av ny forståelse, men, også reflektere rundt hvordan innhenting av ny data i studiet stadig ville bli påvirket av mine fortolkninger (Tjora, 2017).

3.2.1 Forskerens rolle ved kvalitativt dybdeintervju

Ved datainnsamlingen vil det være en fordel at forskeren innehar gode kommunikasjonsferdigheter (Nilssen, 2012). Det er en fordel at forskeren klarer å etablere kontakt, skape tillitt, stiller gode spørsmål, følger opp med svar og er en aktiv lytter (Postholm, 2010). Det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer forskningsdeltakeren til å reflektere over temaene som blir spurt om, og samtidig oppmuntre deltaker til å gi fylldige kommentarer (Thagaard, 2013). Under de ulike dybdeintervjuene jeg gjennomførte, oppmuntret jeg deltakerne til å gi fylldige kommentarer via blant annet oppfølgings spørsmål, og via bruk av prober⁹. Jeg forsøkte å

⁷ Vedlegg 4: inneholder Intervjuguide til forskningsintervju med lærere

⁸ Vedlegg 4, som inneholder: Intervjuguide for forskningsintervju med lærere

⁹ Beskrivelse av selve gjennomføringen av de ulike dybdeintervjuene blir nærmere forklart i 3.3.5 og 3.3.5.1

vise interesse for det forskningsdeltakerne verbaliserte, og jeg tror at min genuine interesse for temaene skinte gjennom, og la til rette for at samtalen gikk naturlig.

Ved hver intervjusituasjon var jeg opptatt av å være aktivt lyttende, noe jeg viste via blant annet blikkkontakt, smil, nikk og ved å bekrefte det deltakeren sa ved bruk av prober. Kroppsspråket, den imøtekommende holdningen og min evne til å bekrefte og anerkjenne hver enkelt deltaker kan ha vært med på å skape en felles opplevelse mellom meg som forsker og forskningsdeltaker (Dalen, 2013). For å kunne løsrive meg mest mulig fra intervjuguiden uten å glemme av de viktigste hovedspørsmålene, øvde jeg meg mange ganger på hele intervjuguiden før jeg gjennomførte intervjuene. Dette da jeg er innforstått med at mange intervjuere gjør tabben at de konsentrerer seg så mye om neste spørsmål mens forskningsdeltaker forteller, at de ikke lytter godt nok til det som blir sagt (Thagaard, 2013; Tjora, 2017).

3.2.2 Forskerens forforståelse

All kvalitativ forskning vil på en eller annen måte bli påvirket av forskerens forforståelse, både ved selve intervjusituasjonen, men også ved planlegging- og analyseprosessen (Postholm, 2010; Dalen, 2013). For å kunne skape mening og forstå datamaterialet tar forskeren med seg alle sine erfaringer og kunnskaper ved tolkningsprosessen (Nilssen, 2012). Forskerens forståelse vil i stor grad påvirke hvordan man former prosjekter med hensyn både til tema, metode, valg av teori og analyse (Tjora, 2017). Av denne grunn er det spesielt viktig for kvaliteten i studien, at forskeren synliggjør sin egen forforståelse på en måte slik at leseren kan forstå hvordan forskeren kan ha påvirket studien til å ta den retningen den har gjort (Postholm, 2010).

Når en person beskriver hendelser og erfaringer de har opplevd, vil disse beskrivelsene være meget preget av den forståelsen vedkommende har av sine egne erfaringer (Thagaard, 2013). Da en «representasjon av resultatene innebærer en fortolkning av en allerede fortolket virkelighet» (Thagaard, 2013, s. 153), dukker det ofte opp etiske dilemmaer i denne situasjonen. Analyse av forskningsdeltakernes verbaliseringer tar utgangspunkt i deres forståelse av sin situasjon, mens tolkningen og presentasjonen av resultatene representerer forskerens fortolkning av deltakernes forståelse¹⁰.

Forskningsdeltakernes beskrivelser er altså preget av forståelsen deltakeren har av egne erfaringer (Thagaard, 2013). Forskerens forståelse er på den andre siden preget av den faglige – og erfaringsbaserte bakgrunnen forskeren har, noe som kan føre til at forskeren ofte har et annet perspektiv enn forskningsdeltakerne. Dette var noe jeg som forsker var meget bevisst både før, under og etter datagenereringen. Det skal også sies at jeg i løpet av intervjuprosessen sjeldent opplevde at min faglige– og erfaringsbaserte bakgrunn stod i kontrast det til forskningsdeltakerne verbaliserte. Dette kan ha sammenheng med at jeg selv har både erfaring med og kunnskap om innagerende atferdsproblematikk.

Lærerne jeg intervjuet hadde erfaringer med elever som viser innagerende atferd, hvor de har hatt positive opplevelser knyttet til de ulike tiltak og tilrettelegger de hadde prøvd ut. Min kunnskap og forforståelse for hvordan man kan tilrettelegge for trivsel i skolen gjorde det sannsynligvis lettere for meg å forstå forskningsdeltakernes elevsyn og

¹⁰ Studiens doble hermeneutikk er kommentert i delkapittel 3.1.2

perspektiv. Da jeg ønsket å få et mest mulig objektivt bilde av hva som ble verbalisert, prøvde jeg å legge bort min forforståelse under selve datainnsamlingen.

3.3 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

Under dette delkapittelet følger det en nærmere beskrivelse av hvordan forskningsprosessen tok form, fra start til slutt. Her vil det synliggjøres på hvilket grunnlag forskningsdeltakere ble utvalgt, hvordan jeg kom i kontakt til disse og hvilke hensyn som ble tatt. Min relasjon til forskningsdeltakerne vil også bli kommentert, samt hvordan disse relasjonene muligens kan ha påvirket studien. Forskningsdeltakerne vil også bli presentert. Videre blir det beskrevet hvilke valg og hensyn som ble tatt i forbindelse med utforming av intervjuguide. Deretter vil det komme beskrivelser av både test-, pilot- og dybdeintervjuene som ble gjennomført.

3.3.1 Utvalg

Spørsmålet om hvem forskerens skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget studien baserer seg på (Thagaard, 2013). Kvalitative studier baserer seg oftest på strategiske utvalg (Tjora, 2017). Ved denne studien ble det brukt et strategisk utvalg, da jeg som forsker valgte deltakere som hadde egenskaper eller kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til studiens problemstilling.

Jeg startet med å sette opp kriterier for hvilke forskningsdeltakere jeg søkte, slik at jeg kunne sikre at jeg fikk intervju kontaktlærere som hadde erfaring med arbeid knyttet til elever som viser innagerende atferd. Et av kriteriene var at lærerne skulle ha fullført høgskole- eller universitetsutdanning. Dette da det kan tenkes at det er lettere for lærerne å reflektere rundt atferdsvansker og tilrettelegging i skolen hvis de har teoretisk kunnskap om akkurat dette. I tillegg ønsket at lærerne skulle ha erfaringer som kontaktlærer til elever som viser innagerende atferd. Dette da jeg vet at relasjonsbygging til denne elevgruppen kan være svært utfordrende, og at man som kontaktlærer ofte er den læreren som oppnår tryggest relasjon til disse elevene.

Målet for studien var å finne et utvalg av forskningsdeltakere som hadde både erfaring, kunnskap og lyst til å uttale seg på en reflektert måte om elever som viser innagerende atferd i skolen. Men, i søken etter forskningsdeltakere ble det også tydeliggjort at jeg ikke bare ønsket lærere med lang erfaring, solskinnshistorier og tips om hvordan man kan lykkes med å få innagerende elever til å trives. Jeg søkte lærere som hadde erfaring med disse elevene, hvor både positive og/eller negative erfaringer var av interesse. Jeg ønsket å belyse hele denne innagerende atferdsproblematikken. For meg som forsker var det like interessant å høre om hvilke faktorer for eksempel en nyutdannet lærer mener er viktig i møtet med disse elevene, i forhold til hva en mer erfaren lærer mener. Jeg ønsket å belyse flere perspektiv.

Etter en del arbeid med å få tak i forskningsdeltakere så opplevde jeg at det var utfordrende å finne lærere som faktisk har erfaring med disse elevene. Av denne grunn valgte jeg å benytte meg av snøballmetoden. Snøballmetoden brukes for å beskrive en utvalgsmetodikk hvor man begynner med et svært lite utvalg, noen få nøkkelinformanter, som gradvis vokser ved at forskeren får tips til nye eventuelle

forskningsdeltakere fra disse nøkkelinformantene (Tjora, 2017). Jeg sendte ut et informasjonsskriv (Vedlegg 5¹¹) om studien til omtrent alle rektorer ved skoler i min kommune og nabokommuner. I informasjonsskrivet ble det i grove trekk beskrevet hva studien handlet om og hvilke forskningsdeltakere jeg var ute etter.

Det kan oppstå noen etiske problemer forbundet med hvordan utvelging av deltakere foregår ved snøballmetoden (Thagaard, 2013). Når forskerens nøkkelinformanter foreslår forskningsdeltakere, får forskeren informasjon om personer uten at vedkommende har gitt samtykke til dette. For å bevare forskningsdeltakeres anonymitet hadde jeg derfor en avtale med mine nøkkelinformanter, som bestod av både kollegaer og rektorer, om at deltakerne skulle forbi anonyme helt til de ga samtykke om deltakelse gjennom å gi samtykke til rektorene før jeg fikk kontaktinformasjon.

Via snøballmetoden og mine nøkkelinformanter fikk jeg, etter hvert, tilgang til forskningsdeltakere. Det ble brukt et strategisk utvalg, ved bruk av snøballmetoden som utvalgsmetodikk. Da det var utfordrende å få tak høyt nok antall av forskningsdeltakere, ble det naturlig å samtidig benytte meg av et tilgjengelighetsutvalg. Jeg fikk tips om, og valgte, deltakere som var lærere fra ulike miljøer og med varierende grad av antall års erfaring i læreryrket. En av forskningsdeltakerne hadde jeg ingen kjennskap til, utenom at de hadde blitt foreslått av en nøkkelinformant, mens de andre forskningsdeltakerne hadde jeg, i varierende grad, kjennskap til.

Da kvalitativ forskning vektlegger forståelse, nærhet og åpenhet mellom forsker og forskningsdeltaker (Tjora, 2017), mener jeg at denne relasjonen var med på å styrke datainnsamlingsprosessen. Dette da en viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervjuer er at man greier å skape en avslappet stemning hvor deltaker føler at det er greit å snakke åpent om sine erfaringer, hvor det er lov å tenke høyt, og hvor digresjoner er tiltatt (ibid.). Ved å ha en god relasjon til den ene forskningsdeltakeren ble det lettere å legge til rette for en slik avslappet stemning, hvor begge parter var opptatt av temaene som skulle diskuteres.

Dybdeintervjuets kvalitet hviler på en opparbeidet tillitt mellom forsker og forskningsdeltaker (Tjora, 2017). Men, forskerens relasjon eller kjennskap til forskningsdeltaker kan også bli en utfordring. På den ene siden kan nærheten føre til at forskningsdeltaker lettere uttrykker sine tanker og meninger, mens på den andre siden så kan forskeren komme så nær forskningsdeltaker, at man mister oversikten (Ringdal, 2018). Forskeren kan da i for stor grad la seg påvirke av synspunkter og verdier i studien, noe som kan gjøre det vanskelig å stille kritiske spørsmål. Som forsker var disse eventuelle ulempene noe jeg var fullt innforstått med, og derfor noe jeg reflekterte rundt i prosessen før og under intervjuene. Men, jeg var også fullt forberedt på at det å stille kritiske spørsmål ikke ville bli en utfordring ved dette intervjuet. Mange deltakere synes nemlig at det kan være interessant å bli intervjuet fordi det å fortelle om seg selv og deres erfaringer til en interessert lytter, kan bidra til at de får mer innsikt i egen situasjon og væremåte (Thagaard, 2013). Forskningsdeltakerene i denne studien uttrykte at de var veldig interessert i temaet, samtidig som de ønsket å bli stilt kritiske spørsmål

¹¹ Vedlegg 5 inneholder: Informasjonsskriv og forespørsel til rektorer

for å kunne reflektere rundt sin egen praksis.

3.3.2 Kort presentasjon av forskningsdeltakerne

Videre vil forskningsdeltakerne bli presentert. Det blir brukt pseudonymer¹² av forskningsdeltakerenes navn ved presentasjonen. Dette for å bevare deres anonymitet.

Reidunn er 58 år og har jobbet med barn og unge i 23 år. Hun startet som barnehagelærer i barnehage, men har for det meste jobbet som lærer i skolen. Hun har både førskolelærerutdanning, norskutdanning og spesialpedagogisk utdanning. Reidunn har vært kontaktlærer på alle trinn i barneskolen, men har for det meste vært på småskoletrinnet, og har erfaringer med ulike typer atferd. Jeg valgte Reidunn på bakgrunn av hennes omtaler fra kollegaer rundt henne. Hun har fokus på å få elevene i en klasse til å få følelsen av at de som er i klassen, de er der sammen, de hører sammen, og de må være sammen, på godt og vondt.

Line er 39 år og har jobbet som lærer i skolen i 16 år. Hun er utdannet adjunkt og har tatt videreutdanning i matematikk. I utdanningen sin valgte hun også en spesialpedagogisk fordypning. Line har vært kontaktlærer for mange elever som har vist innagerende atferd, hvor disse elevene har hatt vansker i varierende grad. Noen av elevene har vist innagerende atferd i form av sjenanse og nervøsitet, men hun har også jobbet med elever som har vært selektive mutister. Line ble valgt på bakgrunn av at jeg vet at hennes evne til å bygge gode klasse- og læringsmiljø, med fokus på utvikling av sosial kompetanse, har vært godt likt av både skoleledelse, kollegaer og foreldre.

Emilie er 27 år og har jobbet som lærer og spesialpedagog i 2 år. Hun startet sin arbeidskarriere som barne- og ungdomsarbeider. Videre fullførte hun 1 år på barnevernstudiet, før hun gikk 5 på ved HIST¹³/NTNU¹⁴ og ble spesialpedagog. Emilie har mye kunnskap om elever med spesielle behov, og har lært mye om de ulike typene av atferdsvansker i utdanningen sin. Hun har også erfaring med arbeid knyttet til elever som viser innagerende atferd. Emilie utøver en klasseledelse hvor hun oppfatter seg selv som en tydelig voksen, hvor faste rutiner og forutsigbarhet er et stort fokus. Hun har tydelige forventninger til alle elever, og mener at det er viktig å tydeliggjøre at alle elevene har *noe* å bidra med til fellesskapet.

3.3.3 Utforming av studiens intervjuguide

Dybdeintervjuet kan formes på flere ulike måter, hvor det i grove trekk går det gjennom tre faser – oppvarming, refleksjon og avrundning – som preges av ulike typer spørsmål og av ulike grad av forventet refleksjon fra forskningsdeltakerenes side (Tjora, 2017; Dalen, 2013; Thagaard, 2013). Intervjuet startet med en innledende del, hvor spørsmålene er rettet mot hverdagslige ting som omhandler alder, bakgrunn og arbeidserfaring. Videre kommer det mange spørsmål som åpner for refleksjon rundt tema som kan knyttes til studiens problemstilling. Avslutningsvis ble det stilt spørsmål som åpnet opp for at

¹² Pseudonym: fiktivt navn, brukt som dekknavn av en person som et alternativ til dennes riktige navn

¹³ Høgskolen i Sør-Trøndelag

¹⁴ Norges teknisk-vitenskapelige universitet

forskningsdeltakerene kunne ta opp andre tema og erfaringer som de opplevde som relevante for studiens emne og problemstilling.

Dybdeintervjuene har gjerne den frie, uformelle samtalen som ideal, noe som lett kan forstyrres hvis intervjuer er for opptatt av intervjuguiden. Ut ifra dette kan man tenke seg at en intervjuguide i stikkordsform ville være mest å foretrekke. Men, som uerfaren forsker og intervjuer så vurderte jeg at det var tryggest å ha en intervjuguide som var ferdig formulert, med hele setninger. For å unngå å bli opphengt i intervjuguiden måtte jeg pugge og øve inn spørsmålene i forkant. Spørsmålenes rekkefølge kunne endres på under intervjuet, da intensjonen var å følge forskningsdeltakerens verbaliseringer. Selv om bruken av intervjuguide og ferdig formulerte spørsmål kan føles påtatt i selve intervjusituasjonen, så er det ofte akkurat dette som skaper en atmosfære av seriøsitet for forskningsdeltakerne (Tjora, 2017).

Intervjuguidens (Vedlegg 4¹⁵) tema er utformet ifra inspirasjon fra litteratur jeg har lest om fenomenet. Da det er flere faktorer som vil spille inn på elevers trivsel, så valgte jeg å dele disse faktorene inn i ulike kategorier i intervjuguiden. Dette for å gjøre det mer oversiktlig både for meg selv som intervjuer, og for forskningsdeltaker. Kategoriene i intervjuguiden er inndelt slik: bakgrunnsspørsmål, atferdsvansker, klasseledelse og klassemiljø, relasjoner, vennskap og styrking av sosial kompetanse, psykisk helse og avslutningsspørsmål. Kategoriene som omhandler klassemiljø, utvikling av gode relasjoner og vennskap er det som veier tyngst i intervjuguiden, da det er disse kategoriene jeg mener er relevante, med tanke på studiens problemstilling.

For å sikre at studiens viktigste områder og tema ble dekt, ble det benyttet et semistrukturert intervju. Å gjennomføre et semistrukturert intervju kreves at det utformes en intervjuguide på forhånd (Dalen, 2013). Studiens intervjuguide ble utformet på bakgrunn av mine forkunnskaper, og ble endret og forbedret etter både pilot- og testintervju¹⁶. Et semistrukturert intervju kan følge forskningsdeltakerens verbalisering, hvor rekkefølgen av temaene bestemmes underveis, samtidig som strukturen sikrer at viktige temaer knyttet til problemstilling blir tatt opp (Thagaard, 2013).

Å stille gode, åpne spørsmål krever mye refleksjon og erfaring (Thagaard, 2013). I studiens intervjuguide forsøkte jeg å lage så åpne spørsmål som mulig, slik at det skulle bli enklere for forskningsdeltaker å snakke åpent og reflektere rundt de spørsmålene jeg stilte. Ved starten av studien hadde jeg en lang intervjuguide. For å gjøre intervjuguiden mer brukervennlig kuttet jeg den ned, og jobbet mer med spørsmålenes åpenhet. Dette bidro til at spørsmålene ble tydeligere knyttet til problemstillingen. Jeg prøvde å knytte hvert spørsmål opp mot problemstilling, og å legge vekt på å stille spørsmål som kunne få tak i forskningsdeltakernes opplevelser om hva som er hensiktsmessig å gjøre med tanke på elever som viser innagerende atferd. Målet var å stille korte spørsmål, og å få lange svar.

¹⁵ Vedlegg 3 inneholder: Intervjuguide til forskningsintervju

¹⁶ Beskrivelser knyttet til studiens pilot – og testintervju kommer i delkapittel 3.3.4

For å få frem deltakernes konkrete erfaringer brukte jeg gjentatte oppfølgingsspørsmål og prober. Jeg hadde et ønske om at neste spørsmål fra intervjuguiden naturlig skulle følge opp og knyttes til forskningsdeltakerens svar. Ved oppfølgingsspørsmål er det viktig å fokusere på å stille spørsmålene på en måte som inviterer forskningsdeltakeren til å fortelle mer, og gi en mer utdypende forklaring (Thagaard, 2013). For å få en god flyt i samtalen er oppfølgingsspørsmål nødvendige, men også bruken av prober vil løfte intervjuets dynamikk. Prober gir en trygghet til forskningsdeltakeren ved at probene gir en oppmuntrende tilbakemelding, samtidig som de kan oppmuntre deltakeren til å fortelle mer (ibid.). Prober kan gis ved bruk av kroppsspråk, som et nikk, eller via en kort respons som «hm» eller «oj!». Via prober kan intervjueren signalisere interesse for det forskningsdeltaker sier, samtidig som det uttrykkes at forsker ønsker mer informasjon.

3.3.4 Pilot – og testintervju

Etter utarbeidelse og forsøk på mange forbedringer av intervjuguidens kvalitet valgte jeg å gjennomføre et testintervju på en kollega. Etter testintervjuet kuttet jeg ned på lengden på noen av spørsmålene. I tillegg fikk jeg bekreftet at det var *trivsel* som skulle være hovedfokuset knyttet til elevene som viser innagerende atferd, og ikke *trivsel* og *læring*, som helt i starten av studien var to likestilte begrep i problemstillingen. I tillegg gjorde jeg et bortvalg at en kategori i intervjuguiden som omhandlet tverrfaglig samarbeid med fokus på blant annet skole-hjem-samarbeid samt samarbeid mellom kollegaer, helsesøster og andre instanser knyttet til skolen. Dette fordi man ikke kan belyse absolutt alle sider av et fenomen via kun et studie. Som Tjora (2017) uttrykker så er ikke et dybdeintervju et breddeintervju. Kategoriene som står igjen er altså de kategoriene jeg vurderte til å være mest relevante og viktige i forhold til tilrettelegging av trivsel i skolen.

Etter testintervjuet, og før gjennomførelse av dybdeintervju med lærerne, valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju med en venninne. Pilotintervjuet hadde en egen intervjuguide (Vedlegg 6¹⁷). Deltaker fikk informasjon om studien og intervjuets formål i forkant av intervjuet, hvor det også ble skrevet under på et samtykkeskjema (Vedlegg 6¹⁸). Denne venninnen er ikke tilfeldig utvalgt. Hun har blitt kategorisert som en elev med innagerende atferd i sin barndom, og har vist innagerende atferd gjennom hele skoleløpet. Pilotintervjuets mål var å bruke deltakerens innspill og refleksjoner i en slags idémyldringsfase knyttet til utformingen av intervjuguiden til intervju med lærerne. Innspillene fra denne deltakeren ville hjelpe meg å triangulere fenomenet som er i fokus for studien. Innspillene fra henne er også en del av min forforståelse. Fokuset med pilotintervjuet var ikke å speile deltakerens erfaringer og refleksjoner opp mot hva lærerne sier, men å få ideer til dybdeintervjuene som skal gjennomføres. Å gjennomføre pilotintervju i forkant av dybdeintervjuene med lærerne viste seg å være en fordel, da dette ga meg nye ideer om hva som burde være hovedfokus i intervjuet med lærerne. Spørsmålene i intervjuguiden til dybdeintervjuene hadde til å begynne med et hovedfokus på klassemiljø og klasseledelse, men etter pilotintervju ble det også lagt til flere spørsmål knyttet til relasjoner, vennskap og sosial kompetanse.

¹⁷ Vedlegg 6 inneholder: Intervjuguide til studiens pilotintervju

¹⁸ Vedlegg 7 inneholder: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til pilotintervju

3.3.5 Intervjusituasjonen

I forkant av både pilotintervju og dybdeintervjuene så ble det sendt ut en intervjuguide (Vedlegg 3¹⁹ og 5). Dette for at forskningsdeltakere skulle få muligheten til å forberede seg og tenke over de ulike spørsmålene, før selve intervjuet fant sted. I tillegg fikk forskningsdeltakerene tilsendt et tilpasset informasjonsskriv med samtykkeskjema (Vedlegg 6 og 7²⁰). Ved oppstart av alle intervjuene startet jeg å oppsummere det som ble beskrevet i informasjonsskrivene, og passet på å samle inn alle samtykkeskjema med underskrift. Jeg fikk også et muntlig samtykke, i tillegg til det skriftlige, angående bruken av opptaker og diktafon under intervjuet. Lydopptaket gir oss en visshet om at vi får med oss det som blir sagt, samtidig som det legger til rette for at forskeren kan konsentrere seg om selve intervjusituasjonen (Tjora, 2017). Ved bruk av lydopptak blir det lettere for forskeren å fokusere på det forskningsdeltakerene verbaliserer, og samtidig sørge for god kommunikasjon og flyt, via for eksempel oppfølgingsspørsmål og prober, i intervjuet.

Ved de kvalitative dybdeintervjuene ble det gjennomført tre ulike intervju, på henholdsvis 54:32, 49:14 og 55:05 minutter. Alle tre intervjuene ble gjennomført ved korte tidsrom, på omtrent en uke, slik at jeg som forsker og intervjuer hadde tema og intervjuguiden godt «under huden». I etterkant av hvert intervju satt jeg igjen for å notere egne tanker og refleksjoner, mens jeg fortsatt hadde intervjuet og situasjonen ferskt i minnet. For å legge til rette for en avslappet stemning under selve intervjuet er det hensiktsmessig å velge sted der forskningsdeltaker føler trygghet (Tjora, 2017). Alle intervju ble derfor gjennomført på de ulike forskningsdeltakerenes arbeidsplass.

Man kan tenke seg at betydningen av sted er en liten detalj i det store bildet, - men ifølge Tjora (2017) vil følelsen av trygghet og komfort, samt det å oppleve at man ikke forstyrres, ha stor betydning for intervjusituasjonen. Det er forskeren som må vise sin fleksibilitet med tanke på sted, og ikke forskningsdeltaker (Dalland, 2013). Dette gjelder også for tidsrammen som er satt av for samtalen; det er bedre at forskeren ber om for mye tid, enn for lite. Et intervju der forskningsdeltaker venter på at forskeren skal bli ferdig med å stille spørsmålene er ingen god situasjon. Forskeren må også ha i bakhodet at deltaker har forventninger til intervjusituasjonen, hvor det ofte forventes at det er intervjueren som driver samtalen framover, med konkrete spørsmål (Tjora, 2017).

3.4 Dataanalyse og tolkningsprosesser

Dataanalyse og datainnsamling kan sees på som dynamiske prosesser, som foregår kontinuerlig gjennom hele forskningsarbeidet. Analyseprosessen starter allerede under det første intervjuet, selv om selve hovedfokuset på analysedelen foregår etter at datainnsamlingen er unnagjort (Postholm, 2010; Nilssen, 2012). Dette er noe jeg selv fikk erfare, da jeg allerede kun et par minutter inn i første intervju opplevde det som nyttig å notere ned tanker og refleksjoner rundt det som ble sagt, med en gang.

Analyse- og tolkningsprosessen kan heller ikke skilles fra hverandre, da arbeid med å få oversikt over dataene også innebærer at forskerens tenker over dataenes betydning og utvikler perspektiver på hvordan disse dataene kan tolkes og forstås (Thagaard, 2013).

¹⁹ Vedlegg 4 inneholder: Intervjuguide til dybdeintervju med lærere

²⁰ Vedlegg 8 inneholder: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til forskningsintervju

Allerede under prosessen med å finne problemstillingen innenfor studiens tema, begynte jeg å reflektere over hvilke temaer jeg burde lese teori og forskning om. Forforståelsen jeg opparbeidet meg var nyttig under utforming av intervjuguide, samt når jeg senere skulle kode og kategorisere datamaterialet. Her måtte jeg som forsker forsøke å finne sammenhenger og mønstre i innsamlet datamateriale, med bakgrunn av min forforståelse i samspill med min nye kunnskap om fenomenet (Nilssen, 2012).

Før gjennomføringen av forskningsintervjuene startet jeg hele prosessen med å skrive en forventningslogg (Vedlegg 1²¹) til hvert spørsmål fra intervjuguiden. Å skrive en logg før jeg begynte analyse- og tolkningsarbeidet viste seg å være positivt, da jeg i ettertid ser at det ble nevnt ulike faktorer og momenter jeg ikke hadde forutsett. Hvis man ikke tar seg tid til å skrive en forventningslogg vil man heller aldri oppleve å bli overrasket. Dette da forforståelse og forståelse for fenomenet man studerer hele tiden vil bli påvirket av ny kunnskap og nye refleksjoner man gjør seg under og etter intervjuprosessen (Tjora, 2017). Etter intervjuene måtte jeg derfor hente inn mye teori jeg ikke hadde forutsett, blant annet teori om lek, spesielt knyttet opp mot både relasjonsskaping og sosial kompetanse. I tillegg vektla lærerne viktigheten av en god lærer-elev-relasjon i større grad enn det jeg hadde forventet. Dette kan igjen knyttes opp mot at tolkningsprosessen er en sirkulær prosess, hvor ny informasjon og kunnskap om et fenomen åpner for nye spørsmål, samtidig som den tidligere forforståelsen vil spille inn på hvordan man reflekterer og tolker kunnskapen som kommer underveis (Thagaard, 2013).

Ved den kvalitative forskningen er det viktig at forskeren både er åpen, viser forståelse og samtidig er distansert og har en systematisk tilnærming i forskningsprosessen. Dette innebærer at forskeren reflekterer rundt viktige beslutninger og tolkninger i løpet av prosessen (Thagaard, 2013). Forskeren må foreta vurderinger med tanke på hvordan dataene fra datainnsamlingen skal analyseres og tolkes. Når man som forsker gjør et valg, så velger man samtidig vekk andre måter å gjennomføre analyse og tolkningen på (Kjeldstadli, 2013). I denne sammenhengen vil det å være reflektert over hva man ikke har gjort, også være viktig. Slik legger man til rette for at både man selv og andre forskere eventuelt kan prøve ut andre tilnærminger knyttet til studien senere (ibid.). Å synliggjøre valgene forskeren tar, eller ikke tar, handler om refleksivitet²² i forskningen.

3.4.1 Transkribering

Ved transkribering av intervju anbefaler Tjora (2017) å være detaljert, og ofte mer detaljert enn det man tror er nødvendig. Ved å bruke diktafon under intervjuene kunne jeg sikre at det var mulig å gjennomføre en fullstendig transkribering av materialet i etterkant av gjennomføringen. Jeg valgte å notere ting som også *ikke* ble sagt, under intervjuet. Dette kan eksempelvis være notater som kommenterer deltakerens bruk av tonefall, eller at forskningsdeltakeren lette etter ord, brukte lange tenkepauser eller hadde vanskelig for å reflektere rundt noen av spørsmålene. Om disse notatene ville ha betydning i selve analysen var vanskelig å vite (ibid.), men for å ikke gå glipp av faktorer som kunne ha en eventuell betydning for datamaterialet så valgte jeg å være detaljert.

²¹ Vedlegg 1: inneholder en kort forventningslogg skrevet i forkant av intervjuene

²² Den refleksive forskningen innenfor dette studiet vil bli nærmere kommentert i delkapittel 3.5.1

Forskningsdeltakerene i denne studien har alle ulike dialekter, men jeg vurderte at alle deres dialekter var lette å transkribere om på bokmål, uten at dette ville føre til at verbaliseringen ville miste sitt meningsinnhold eller sine uttrykk. I tillegg kan det å transkribere dialekt ofte føre til misforståelser av sitater, samtidig som sitatene kan oppfattes som ufrivillig morsomme. Å velge å transkribere alle forskningsintervjuene på bokmål vil også være med på å bevare deltakernes anonymitet, ved at de skiller seg mindre ut og kan oppfattes som mindre gjenkjennelige. Dette er også i tråd med Tjoras (2017) anbefaling om å transkribere på bokmål, og samtidig være observant på at spesielle dialektord kan ha særegen betydning, og som derfor kan vurderes tatt med.

3.4.2 Analyse og tolkning av datamaterialet

Den kvalitative analysens mål er å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2017). Ved presentasjon av transkribering, analyse- og tolkningsarbeidet kan forskningsdeltakerne oppleve presentasjonen som problematisk hvis den avviker fra den forståelsen deltakerne selv har av sin egen situasjon og det de har verbalisert (Thagaard, 2013). Utover å transkribere så detaljert som mulig, så finnes det ingen fullgode løsninger på dette problemet, da samtykket forskningsdeltakeren har gitt til å delta i prosjektet ikke omfatter forskerens tolkninger. Det er ikke mulig for forskeren å redegjøre for hvilke tolkninger som skulle utvikles i løpet av prosjektet. Men, forskeren kan gjøre rede for sitt faglige ståsted, og utarbeide detaljerte forklaringer knyttet til hvordan forskeren har kommet fram til fortolkningene sine (ibid.). Forskeren må sørge for at forskningsdeltakerenes stemme og perspektiv kommer frem, så tydelig som mulig.

Etter fullførte forskningsintervju og transkriberingen kunne jeg se at det teoretiske rammeverket for studien fungerte godt og var presist med tanke på deltakernes opplevelser og erfaringer på stort sett alle aspekt. Noen aspekter dukket opp etter hvert, som blant annet viktigheten av vennskap, lek og styrking av sosiale ferdigheter. Den sirkulære prosessen jeg var i ved forskningsprosessen ble mest sannsynlig mer oversiktlig, da jeg hadde et tydelig utgangspunkt og forforståelse.

Analyse og tolkning av datamateriale er en systematisk prosess (Thagaard, 2013; Tjora, 2017), hvor det ble nødvendig å benytte en systematisk analysemetode i det videre arbeidet med å synliggjøre, se sammenhenger, skape oversikt og tolke datamaterialet. I prosessen med analyse – og tolkningsarbeid synes jeg det var nyttig å bruke Tjoras (2017) SDI-modell²³ som utgangspunkt for systematikk og framdrift i arbeidet. SDI-modellen ble ikke brukt i rendyrket form, men den ble brukt som sikkerhet og som en sjekklister, og til å utvikle en trinnvis plan for hvordan jeg skulle gå fram i analyseringen.

Ved analyseringen startet jeg først med å foreta en deskriptiv analyse av datamaterialet. Denne analyseprosessen besto av koding og kategorisering, der datamaterialet ble betydelig redusert, slik at det ble mer oversiktlig og håndterlig. Videre ble det brukt en teoretisk analyse (Postholm, 2010), som omhandlet å benytte teori for å tolke datamaterialet etter ønske om å få tak i en dypere mening og forståelse. Den teoretiske

²³ Vedlegg 2: inneholder en illustrasjon av Tjoras (2012) SDI-modell

analysen blir benyttet ved neste kapittel 4.0 *Presentasjon av resultater og drøfting*.

Den deskriptive analysen startet med en bearbeiding av transkripsjonen fra intervjuene. Transkripsjonen fra hvert intervju ble lest gjennom, mens jeg noterte meg koder i margin for de tema som verbaliseringen omhandlet. Å kode datamaterialet er en mer omfattende prosess enn kun å knytte kodeord til utsnitt av data (Thagaard, 2013). Å kode omfatter også at forskeren reflekterer over hvordan man kan forstå sammenhenger mellom de kodene som blir uttrykt, samtidig som forskeren må legge vekt på å benytte seg av koder som viser til begreper som fremhever dataenes meningsinnhold. Kodene skal være et svar på spørsmålet om hva forskningsdeltaker *faktisk* sier, og ikke bare et svar på hva forskningsdeltakeren snakker om (Tjora, 2017). Målet med disse kodene er både å redusere materialets volum, men det er også et mål at kodene alene kan bidra til å peke ut interessante aspekter i den videre analysen, uten av forskeren trenger å gå tilbake i transkripsjonen. I tillegg til å notere hva de ulike forskningsdeltakerene sa, så lagde jeg også en egen oversikt over hvor mange ganger ulike begrep ble nevnt.

Kodene ble kategorisert i noen overordnende tema som ofte ble nevnt i de enkelte intervjuene. Etter kodingen satt jeg igjen med 10 ulike tema og koder for hvert intervju (Vedlegg 8²⁴). Den videre analysen innebærer at forskeren forsøker å klassifisere de utsnitt av data som ble kodet, i kategorier (Thagaard, 2013). Temaene jeg satt igjen med etter kodingen ble slått sammen, og fikk plass under kjerne-kategorier som representerte alle temaene. Eksempelvis ble kodene «rutiner», «dagsplan», «tydelige voksne», «forutsigbarhet» plassert innenfor kategorien «klasseledelse». Utgangspunktet for kodegrupperingen kan, som mye annet i studien, knyttes opp mot den abduktive tilnærmingen. Dette da grupperingen tok utgangspunkt i innsamlet data, hvor det også ble brukt teorier fra studiens teoriforankring for å se sammenhenger (Tjora, 2017).

I prosessen mot å komme fram til studiens kjerne-kategorier brukte jeg flere ulike analyseteknikker. Eksempelvis prøvde jeg ut både tankekart, fargemarkeringer for hånd og sortering av post-it-lapper for å skape oversikt over koder og hvilke kategorier de kunne passe inn under. Jeg endte opp med en organiseringsform og metode hvor jeg limte inn all transkripsjon fra de ulike intervjuene i en tabell med tre rader, én for hvert intervju. For å skape en bedre oversikt endret jeg rekkefølgen på transkripsjonen i intervjuene, slik at de samsvarte med hverandre med tanke på tema som ble diskutert. Dette da ulike tema og refleksjoner ofte ble nevnt på forskjellige steder i intervjuet, da samtalene mellom de ulike forskningsdeltakerene utspilte seg ulikt og ble fulgt opp med varierende oppfølgingsspørsmål ut ifra hva som ble sagt. Jeg fargekodet de delene jeg opplevde tilhørte samme kategori. Videre klippet jeg ut alt jeg hadde fargekodet og limte dette inn i forskjellige arbeidsdokumenter i Word, helt til all transkripsjon fra tabellen ble borte, eller ble fjernet da det ikke lengre ble aktuelt innenfor kategoriene jeg satt igjen med. Videre prøvde jeg å se de ulike kategoriene i samsvar med studiens teoriforankring og min egen forforståelse. Disse tre dokumentene representerte tre kjerne-kategorier for drøfting av data. Forskerens kategorisering blir gjort både på grunnlag av forståelsen forskeren utvikler av meningsinnholdet i kategoriene, men også på grunnlag av de perspektiver forskeren tilegnet seg ved forberedelsene av studien (Thagaard, 2013).

²⁴ Vedlegg 9 inneholder: Oversikt over tema etter koding av forskningsintervju

Proessen fra koding av transkripsjon fram mot en oversikt over de endelige kategoriene, er det som danner utgangspunktet for studiens presentasjon av resultater og drøfting. En beskrivelse av denne prosessen ligger vedlagt (Vedlegg 9²⁵).

Målet med å utvikle kjerne kategorier som utgangspunkt for studiens presentasjon av datamaterialet og drøfting, var å redusere de store datamengdene til en mer oversiktlig tekst (Thagaard, 2013). En slik kategorisering bidrar også til at både forskeren og leseren kan få en bedre oversikt, som igjen fører til at det blir lettere å identifisere sentrale tema og mønster i innsamlet datamateriale. Her vil også antall kategorier spille en viktig rolle for den videre analysen og arbeidet. Å sitte igjen med mange kategorier kan gjøre sammenligningene lite oversiktlige, «mens for få kategorier kan bety at analysene blir lite nyanserte» (Thagaard, 2013, s. 182). Ved koding av verbaliseringen fra intervjuene kom det til slutt frem at datamaterialet kunne deles inn i tre ulike kjerne kategorier. Kategoriene for studien er: «Innagerende atferd som atferdsvanske», «Betydningen av et godt klasse – og læringsmiljø» og «Relasjoner og vennskap».

3.5 Kvalitet i kvalitative studier

Kvaliteten i kvalitative studie er sterkt påvirket av forskerens kompetanse og dyktighet (Kvale & Brinkmann, 2009). I fenomenologiske studier er det forskerens evne til å behandle, tolke og presentere data som er det mest vesentlige med tanke på studiens kvalitet (Postholm, 2010). Da en kvalitativ studie ikke kan bli gjennomført på samme måte en gang til, er studiens kvalitet derfor avhengig av dokumentasjon og transparens (Nilssen, 2012; Thagaard, 2013). Dette er en av grunnene til at jeg som forsker har lagt stor vekt på metodekapitlet, for å få fram både valg jeg har tatt, og ikke tatt, i løpet av forskningsprosessen. Kvalitet i kvalitative studier blir ofte vurdert ut ifra studiens troverdighet, som igjen har sammenheng med studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Refleksivitet i forskningen vil øke studiens troverdighet (Tjora, 2017). Å vise gjennomsiktighet og transparens via å synliggjøre valgene som har blitt gjort via forskningsprosessen vil fortelle mye om forskerens evne til å forske refleksivt.

3.5.1 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Innenfor den kvalitative forskningen blir pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet ofte nevnt som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2017). Forskningens gyldighet handler om at det skal være en logisk sammenheng mellom studiens utforming og funn. Av denne grunn knyttes gyldighet til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmålene vi stiller. Validitet blir ofte knyttet til spørsmålet om forskningens gyldighet (Thagaard, 2013). Validitet handler om gyldigheten av tolkningene som har blitt gjort. Her bør forskeren gå kritisk gjennom grunnlaget for sine egne tolkninger, noe jeg har forsøkt å gjøre via dette metodekapitlet.

Forskningens gyldighet kan styrkes via gjennomsiktighet og transparens. Transparens innebærer at forskeren redegjør for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner som det er kommet frem til (Thagaard, 2013). Ved å benytte tidligere forskning og teorier til å støtte opp under de data som er analysert, styrkes gyldigheten (Tjora, 2017). Da denne studien har en abduktiv tilnærming har dette samspillet mellom innhentet data

²⁵ Vedlegg 10 inneholder: Oversikt over utvikling av studiens kjerne kategorier

og tidligere forskning på området vært til stede via hele forskningsprosessen.

Påliteligheten handler om forskningens troverdighet og om sammenhengen som oppleves via hele forskningsprosjektet, hvor forskerens forkunnskap spiller en viktig rolle. Gyldighet i forskning handler om sammenhengen mellom studiens utforming og funn (Tjora, 2017). Påliteligheten er derfor også avhengig av transparens, da påliteligheten knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan dataene utvikles i løpet av prosjektet. Thagaard (2013) mener at refleksivitet i forskningen vil styrke forskningens pålitelighet, og innebærer blant annet at forskeren skiller mellom datamateriale som er innhentet, og på egne vurderinger og tolkninger av dette materialet. Å forske refleksivt omhandler refleksjoner over egen rolle som forsker, men handler også om hvordan forskeren kan påvirke studien via både forforståelse og nærhet til deltakerne (Tjora, 2017). Mine refleksjoner rundt alle disse punktene har blitt synliggjort under dette metodekapittelet.

Mens pålitelighet og gyldighet blir påvirket og styrket av refleksjoner rundt valg som tas (Thagaard, 2013), handler transparens og gjennomsiktighet om hvor godt disse valgene formidles i forskningen (Tjora, 2017). Ved å vise transparens i denne studien ønsker jeg å gjøre det mulig for deg som leser å få godt innblikk i forskningsprosessen, slik at du kan ta stilling til forskningens kvalitet. Kvaliteten i et forskningsprosjekt knyttes ofte opp mot forskningens gyldighet, og forskningens gyldighet styrkes igjen betraktelig via transparens (Thagaard, 2013; Hitching & Veum, 2011). Alle valg som har blitt tatt både før, under og etter datainnsamlingen har blitt beskrevet grundig.

Generaliserbarhet, også kalt overførbarhet, er knyttet til studiens relevant utover de enheter som er undersøkt i akkurat denne studien (Tjora, 2017). Generaliserbarhet kan knyttes til gjenkjennelse, da personer med samme erfaring fra de fenomenene som studeres, kan kjenne seg igjen i tolkningene som formidles (Thagaard, 2013). For meg som forsker er det et mål at en generell leser med kjennskap til elever som viser innagerende atferd, skal kunne få en dypere mening knyttet til fenomenet ut ifra tolkningene og drøftingen som blir gjort i denne studien. Via konseptuell generalisering (Tjora, 2017), som er relevant for denne studien, kan man som leser også utvikle konsepter som vil ha relevans for andre fenomen enn det som er fokuset i denne studien.

3.6 Etske betraktninger

Etske verdier tar hensyn til hvordan et prosjekt kan påvirke forskningsdeltakere ved en datainnsamling (Befring, 2015). Målet er å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre belastninger (Thagaard, 2013). For å sikre en god kvalitet i studiet er det en forutsetning at man som forsker følger de forskningsetiske prinsippene (NESH, 2016). Kvalitativ studier vektlegger forståelse, nærhet og åpenhet mellom forskningsdeltaker og forsker (Tjora, 2017), noe som reiser en rekke etske utfordringer. Som forsker foretar man etske vurderinger både før, under og etter forskningsprosessen (Thagaard, 2013).

Jeg startet hele forskningsprosessen med å melde inn studien til NSD²⁶ i forkant av datainnsamlingen (Vedlegg 10²⁷). I søknaden til NSD ble prosjektet beskrevet i sin

²⁶ NSD: Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

²⁷ Vedlegg 11 inneholder: Prosjektgodkjennelse fra NSD

helhet, hvor intervjuguider, informasjonsskriv og samtykkeskjema for forskningsintervju og pilotintervju ble vedlagt. Informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 6²⁸ og 7²⁹) ble gitt ut til alle deltakerne som skulle delta i de ulike intervjuene. Informasjonsskrivene synliggjorde at forskningsdeltakerene når som helst kunne trekke seg, uten å oppgi noen grunn, og at lydfilene fra intervjuene ville bli slettet ved prosjektets slutt. I tillegg ble det informert om lydopptaket muntlig i forkant av intervjuene. Som forsker må man sørge for at forskningsdeltakerens stemme og perspektiv kommer frem, samtidig må forskeren sørge for å redusere belastningen for forskningsdeltakerne så mye som mulig (Tjora, 2017). Alle forskningsdeltakere ble anonymisert ved presentasjon av innsamlet data, noe som går under prinsippet om konfidensialitet (Thagaard, 2013).

²⁸ Vedlegg 7 inneholder: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til pilotintervju

²⁹ Vedlegg 8 inneholder: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til forskningsintervju

4.0 Presentasjon av resultater og drøfting

Kapitlet for presentasjon av funn og drøfting er inndelt i kategorier sett i sammenheng med temaer som ble hentet ut etter koding fra intervjuene. Studiens teoriforankring og min egen forforståelse har også hatt innvirkning på hvordan kategoriene ble til (Vedlegg 9³⁰). De tre kategoriene for presentasjonen og drøfting er «Innagerende atferd som atferdsvanske», «Betydningen av et godt klasse- og læringsmiljø» og «Relasjoner og vennskap». Kategoriene gjenspeiler hva forskningsdeltakerne har uttrykt som verdifulle faktorer med tanke på tilrettelegging av trivsel for elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet, og beskriver derfor tyngden i datamaterialet. Lærernes verbalisering viser at lærerens relasjon og betydning for elever som viser innagerende atferd, kan anses som den faktoren av høyest betydning i læringsmiljøet rundt disse elevene. Lærerens rolle som klasseleder og faktorer knyttet til lærer-elev-relasjonen er derfor noe som blir vektlagt innenfor alle de videre kategoriene. Kategorien «Relasjoner og vennskap» i underkapittel 4.3 fokuserer også mest på relasjonen mellom lærer-elev på bakgrunn av dette. Sistnevnte underkapittel tar også for seg viktigheten av at denne relasjonen mellom elev-lærer, knyttet opp til arbeidet med å styrke innagerende elevers vennskap og jevnalderrelasjoner.

I kapitlet har jeg valgt å bruke ordet lærer fremfor forskningsdeltaker, for å skape en bedre nærhet hos leseren. I sitatene har jeg brukt «(...)» der jeg har valgt å fjerne transkripsjon som ikke er relevant for det som skulle drøftes. Når jeg kommenterer sitater underveis i teksten har jeg valgt å sette deler av *sitatene* i kursiv, for å tydeliggjøre hvilke deler av sitatet som kommenteres.

4.1 Innagerende atferd som atferdsvanske

I dette underkapitlet blir det presentert og drøftet hva de ulike lærerne legger i begrepet innagerende atferdsvanske, og hvilke utfordringer lærerne opplever knyttet til arbeid med disse elevene. Denne kategorien er dette kapitlets innledning og vil være av stor betydning ved gjennomgang av de videre kategoriene, da kategorien fungerer som selve bakteppet av lærernes verbaliseringer.

Ved alle intervjuene ble hoveddelen innledet med spørsmål knyttet til hva lærerne legger i begrepet innagerende atferd, hva de mener kjennetegner disse elevene og hva de opplever som spesielt utfordrende i møtet med denne elevgruppen. Alle lærerne som deltok som forskningsdeltakere i studien har relativt mye erfaring knyttet til innagerende atferdsproblematikk og definerer begrepet «innagerende atferdsvansker» slik:

Reidunn: «Jeg tenker på unger som ikke utagerer. Som kanskje er litt stille. Og som enten er medløper i leken, eller som er passive og ikke tar initiativ for å ta kontakt med andre.»

Line: «Da tenker jeg på elever som strever litt. Og som er nervøse og anspente. Og som strever med det å være seg selv i sosiale settinger og i klasserommet. Og som er litt hemma av det. De blir hemma av å være engstelig.»

³⁰ Vedlegg 10: Inneholder en oversikt over hvordan studiens kategorier ble til

Emilie: «Da velger jeg å bruke ordet «atferdsvansker» jeg da. I stedet for «atferdsproblemer». (...) jeg synes at når man bruker ordet problemer, så legger man vanskene på individet. Man ser ikke på konteksten rundt. Også er det jo ikke sånn at de er elever som HAR innagerende vansker, de VISER innagerende vansker. (...) Jeg tenker ikke på sjenanse bare som en vanske. Det må være såpass framtrepende da, at det går utover livet. Med hvordan man har det sosialt, læring, utvikling. Det kan være med på å hindre læring og utvikling. Først da tenker jeg det er en vanske.»

Alle lærerne trekker fram karakteristiske trekk hos elevgruppen, som for eksempel at disse elevene er stille, passive og nervøse. Disse kjennetegnene stemmer godt overens med Coplan og Rubin (2010) og Lunds (2004) beskrivelser av disse elevene, som sier at disse elevene viser trekk som sjenanse, passivitet og tilbaketrukket atferd. Mens Reidunn blant annet beskriver elevene som *litt stille*, er Line og Emilie mer tydelige på at atferden må være nok fremhevende til at den hemmer elevene i hverdagen, for at det skal kunne defineres som en vanske. Dette er også i tråd med det Flaten (2010) og Sæteren (2019) sier om at det er viktig å skille mellom sjenanse som personlighetstrekk, og en elev som viser innagerende atferd. For at sjenansen skal kunne defineres som innagerende atferd må den være tilstede på en slik måte at den hemmer eleven i hverdagen. Samtidig kan det være en utfordring å skille mellom hva som er sjenanse og hva som er en vanske, da elevene selv kan forsøke å dekke over vanskene (Lund, 2012a). Reidunn bruker begrepet *medløpere* når hun beskriver elevgruppen. Det kan se ut som om de er med på en lek, men egentlig leker de bare ved siden av eller bare oppholder seg i samme område. Lund (2004) beskriver dette som at elevene later som at de er opptatt med noe, men at de ikke egentlig er inkludert i leken.

I Lunds (2012a) definisjon av atferdsvansker vektlegges det at vanskene ofte oppstår i samspill med omgivelsene, og at vanskene derfor ikke finnes i eleven, men blir til i møte med omgivelsenes krav og forventninger. Emilie uttrykker også at det er viktig å ikke legge vanskene «på individet». Hun mener at vanskene må sees i en kontekst, der elevene «viser» innagerende atferd og ikke «har» innagerende atferd. På bakgrunn av denne forståelsen blir det derfor viktig at læreren forstår den enkelte eleven ut ifra den kontekst det opptrer i, og tar hensyn til de ulike faktorene i miljøet rundt som kan påvirke atferden (Drugli, 2013). Lund (2004; 2012a) og Nordahl (2004) betegner dette som et handlingsfokus på elevens atferd, hvor det er viktig å fokusere på kontekstuelle faktorer ved læringsmiljøet. Man må se hele eleven for å forstå deres vansker, altså å se eleven bak atferden. Hensyn man bør ta knyttet til klasse- og læringsmiljø blir ytterligere drøftet i kapittel 4.3: «Betydningen av et godt klasse - og læringsmiljø».

Lærerne uttrykker at de opplever flere utfordringer i møtet med elever som viser innagerende atferd. Disse utfordringene blir fremstilt i sitatene under:

Reidunn: «Det tar lang tid å bli kjent med de. De rekker ikke opp hånda. (...) De byr ikke på seg selv. (...) Jeg som lærer må jobbe mer for å få svar. Hvis jeg spør om noe svarer de ofte med enstavelser, hvis de svarer da. Det kan være vanskelig å få øyekontakt. (...) det som er vanskelig er at de er passive, de gir lite respons.»

Line: «Å få en god relasjon til en innagerende elev (...) du må jobbe hardt for å få det. Så det kan være utfordrende. Det er mye enklere for folk flest å bli kjent med de som oppsøker deg, de som kommer og tar kontakt. (...) en innagerende elev vil veldig lite kreve din oppmerksomhet. Så du må gi av tiden din, og du må på en måte gå inn for å bli kjent

med denne eleven. (...) Det er tidkrevende. Også har vi ikke nok tid.»

Emilie: «Du står nesten i den relasjonsskapingen alene. Det kan være utfordrende, spesielt fordi du har mange andre elever som du skal bli kjent med. Og det å ikke gi seg. (...) Også må man være oppmerksom på at det er læreren, som profesjonsutøver, som har det ansvaret å skape gode relasjoner til alle barn i gruppa.»

Lærerne uttrykker at de opplever det som utfordrende å etablere en god relasjon til elever som viser innagerende atferd. Lund (2004) bekrefter at relasjonsbygging til disse elevene er krevende. Lærerne forteller om elever som avviser, svarer kort eller ikke svarer, gir lite respons og som ikke rekker opp hånda. Dette kan sees i sammenheng med det Lund (2004) sier om at disse elevene ofte oppleves som passive, og gir lite av seg selv. Reidunn og Line beskriver kjennetegnene de erfarer hos elever som viser innagerende atferd, mens Emilie vektlegger å tydeliggjøre lærerens ansvar i denne relasjonsskapingen. Det er lærerens ansvar å ta initiativ til å danne en god relasjon med sine elever (Olsen & Traavik, 2010; Lund, 2012b), selv om dette til tider kan oppleves som svært utfordrende. Ut ifra Emilies utsagn kan det virke som om Emilie opplever at denne relasjonsskapingen er krevende, hvor hun sier at man nesten står i denne *relasjonsskapingen alene*. På den andre siden er hun likevel meget bevisst på at det er en del av jobben som lærer, og påpeker at det er læreren, *som profesjonsutøver*, som har ansvaret knyttet til å skape gode relasjoner til alle barn i gruppa. Line og Reidunn sier også noe om at det kan oppleves som om man står alene i relasjonsskapingen, da de blant annet sier at disse elevene gir lite respons, og kanskje unngår å svare når du henvender deg til dem. Line poengterer også at det er du som lærer som virkelig må *gå inn for å bli kjent med denne eleven*. I arbeidet med å knytte gode relasjoner og virkelig forstå elever som viser innagerende atferd, så kan lærerens mentaliseringskapasitet være et godt redskap (Skårderud & Duesund, 2014; Brandtzæg et al., 2016; Haugan, 2017). Hvilken betydning lærerens evne til mentalisering kan ha for disse elevene vil bli drøftet i underkapittelkapittel 4.3: «Relasjoner og vennskap».

Som nevnt ovenfor er det lærerens ansvar å stå for relasjonsskapingen til elever som viser innagerende atferd. Dette kan oppleves som utfordrende fra lærerens perspektiv, da disse elevene kan oppleves som passive og viser lite respons. Dette stemmer godt overens med det Lund (2012b) sier om at barn som viser innagerende atferd kan gi læreren følelse av både usikkerhet og maktesløshet. Reidunn beskriver utfordringene knyttet til arbeidet med elever som viser innagerende atferd og forteller at hun opplever at disse elevene ofte svarer med *enstavelserord – hvis de svarer da*. Det er ikke vanskelig å tenke seg at denne mangelen på respons kan gjøre læreren usikker. Line og Emilie uttrykker også utfordringen med mangelen på respons:

Line: «Det blir som et intervju noen ganger. Det kan hende at du får et veldig enkelt svar, eller at du ikke får svar i det hele tatt.»

Emilie: «Også må du kanskje takle å bli avvist, mange ganger.»

Line trekker fram at det å snakke med disse elevene kan føles som et *intervju*. Emilie uttrykker også at denne relasjonsskapingen kan være utfordrende, spesielt fordi du som lærer må *takle å bli avvist*. Elever som viser innagerende atferd kan gjøre oss ukomfortable når de ikke svarer oss (Pettersen, 2015; Brandtzæg et al., 2016). Lærernes

verbaliseringer viser oss at det kan oppleves som vanskelig å møte denne avvisningen. Lærerne i dette intervjuet virker på den andre siden også veldig bevisste på at de likevel bare må stå i det, og ikke gi seg. Ut ifra hva disse lærerne uttrykker kan det derfor virke som om mange av elevene som viser innagerende atferd blir godt møtt og ivaretatt, til tross for at disse elevene signaliserer at de ikke ønsker noen kontakt. På den andre siden kan det også tenkes at det finnes mange lærere som velger den enkle utveien – å bare la disse elevene være i fred. Å la elever som viser innagerende atferd være i fred, kan gjøre disse elevene – om mulig – enda mer stille og isolert (Lund, 2004). Undersøkelser viser i tillegg at selv om elever signaliserer at de ikke ønsker å bli sett, så ønsker de *egentlig* kontakt (Brøyn, 2017). Da det vil være uhyre viktig at lærere ikke lar disse elevene være i fred, vil dette få et større fokus i kapittel 4.3: «Relasjoner og vennskap».

I dette delkapitlet har det blitt presentert og drøftet hva lærerne legger i begrepet innagerende atferd, hva de mener kjennetegner disse elevene og hvilke utfordringer lærerne opplever som vanskelig i møte med disse elevene. Til tross for utfordringene knyttet til å bygge opp en god relasjon til disse elevene, er kvaliteten på denne relasjonen lærerens ansvar. Faktorene som kan spille inn på relasjonsbyggingen er mange, men en faktor som lærerne i denne studien dro fram flere ganger er betydningen av et godt klasse- og læringsmiljø. I neste delkapittel vil derfor lærernes refleksjoner rundt betydningen av et godt klasse- og læringsmiljø bli presentert og drøftet.

4.2 Betydningen av et godt klasse- og læringsmiljø

For å kunne legge til rette for trivsel i skolen, for alle elever, så vil deres trivsel være svært avhengig av et trygt og godt klasse- og læringsmiljø (Voksne for barn, 2018). I dette delkapitlet vil det bli presentert og drøftet funn knyttet til hva lærerne trekker fram som fordelaktig å fokusere på i etableringen av et godt klasse- og læringsmiljø.

Innenfor denne kategorien ble blant annet lærerne spurt om hva de tenker det er viktig å fokusere på i en klasse hvor man har elever som viser innagerende atferd:

Line: «Det å utvikle et godt klassemiljø er på en måte alfa omega. (...) Og spesielt for innagerende elever. (...) Å føle at du er trygg og høre til en gruppe, det er kjempe viktig. Vi må hjelpe elevene til å få gode relasjoner, mellom elev og elev, eller elevene, hele gruppa, som gruppenivå, også på individnivå, mellom enkeltbarn. (...) viktig at elevene får en god relasjon til læreren sin. Det må være et klima i klassen, det må være stor takhøyde, det er lov til å være annerledes. Det er helt greit å være den som plutselig glemte å rekke opp hånda og sier ting høyt, men det er også greit å være den som ikke sier noen ting. Kanskje er det nettopp *det* som er nødvendig for denne eleven den dagen. At den skal få slippe å si noe høyt hvis han ikke vil. (...) Også er det viktig å lære elevene å støtte hverandre, hvis det er noen som strever med ting.»

Reidunn: «Det må bli det å fokusere på det at vi som er her, vi hører sammen, og vi skal gå sammen i mange år. Vi må være sammen, på godt og på vondt.»

Emilie: «Ha en inkluderende praksis. Vise at man ser alle. Uansett om man roper høyest, eller absolutt ikke gjør det da. At man er åpen om at vi er forskjellige.»

Line beskriver det å skape et godt klassemiljø som *alfa omega*, spesielt for elever som viser innagerende atferd. Hun poengterer at det er viktig å skape gode relasjoner, både

mellom lærer-elev og mellom medelever. Samtidig så trekker hun fram at det er viktig at man lærer elevene å *støtte hverandre*, hvis det er *noen som strever med ting*. Det er via de gode relasjonene at grunnlaget for trivsel, læring og utvikling skapes (Haugstad, 2014; Spurkeland, 2011). Når dette er på plass kan det tenkes at det videre blir lettere for elevene å vise hensyn til og støtte andre. Reidunn uttrykker også at hun jobber med mye av det samme, og forteller blant annet at hun snakker med elevene om at de skal være sammen, *på godt og på vondt*.

Emilie framhever viktigheten av å ha *en inkluderende praksis*, hvor man må *vise at man ser alle*, og hvor man er *åpen om at vi er forskjellige*. Line framhever også viktigheten av at det må være *stor takhøyde*, hvor *det er lov til å være annerledes*. I et godt og inkluderende klassemiljø er det aksept for å være annerledes, og det er lov til å avvike fra gjennomsnittet (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Brandtzæg et al., 2016). Læreren bør snakke med klassen om hvor forskjellig mennesker er. Noen synes det er vanskelig å sitte stille, mens andre synes det er vanskelig å si noe høyt mens andre hører på – og alt er like normalt. Læreren må gjøre det trygt for elevene å være seg selv, og det bør være fokus på at alle er gode til *noe*, og alle er ulike, men like mye verdt (Brandtzæg et al., 2016; Nordahl, 2004). Dette kan eksempelvis gjøres via å anerkjenne eleven for den som eleven er, og for hvilke styrker eleven har.

Line: «Jeg tror det er veldig viktig å fremheve styrkene til eleven. (...) Gi konkrete tilbakemeldinger på hva som er bra. På hva de gjør bra, og hvem de er som person. (...) Framhev hvis de har noe de er spesielt god på. (...) Det å høyne status.»

Reidunn: «Gi masse anerkjennelse. Du er god nok som du er. (...) Hvor godt det er å være i klassen her, fordi her er du. (...) Det viktigste er anerkjennelsen for at du er du. For at du er her. Fordi du er akkurat DEG.»

Emilie: «Det å anerkjenne eleven for den som han er, og ikke bare hva han kan.»

Lærernes verbaliseringer ovenfor kan fortelle oss at den anerkjennende kommunikasjonen er svært viktig. Her er det viktig å poengtere at man kan vise anerkjennelse på veldig mange andre måter, enn ved å bruke ordet flink (Gerhardsen, 2016). Ut ifra lærernes verbaliseringer ovenfor kan man se at de har mer fokus på å anerkjenne elevene på hva de gjør bra, og *hvem de er som person*, framfor å fremheve bare hva de kan. Å møte elevene med en anerkjennende holdning har mange fordeler. De får en opplevelse av å bli tatt på alvor og blir verdsatt for den de er, og ikke hva de kan, noe som igjen kan styrke selvfølelsen (Olsen & Traavik, 2012; Lund, 2012c). Definisjoner av tilhørighet viser til elevenes tro på at læreren bryr seg om dem, både faglig og som individer (Blum, 2005). Elever som viser innagerende atferd har ofte lav selvfølelse og manglende følelse av tilhørighet (Johnsen, 2003), så da kan man tenke seg at den anerkjennende kommunikasjonen vil være spesielt viktig for akkurat disse elevene. I tillegg vil relasjonen mellom lærer og elev styrkes, samtidig som eleven føler seg både sett og anerkjent (Olsen & Traavik, 2010).

Ut ifra det lærerne sier så er det viktigste anerkjennelse for hvem elevene er som person. Line tydeliggjør også viktigheten av at læreren framhever det hvis det er noe eleven er spesielt god på. Ut ifra dette tolker jeg det som om at det aller viktigste det er

at man skal huske på å trekke fram eleven som viser innagerende atferd, gjøre eleven mer attraktiv i klassen og som Line sier; *høyne status*. Ved å se, og trekke frem, hver enkelt elev fremfor medelever i klassen, kan læreren høyne elevens status, og dermed hjelpe eleven ut av offerrollen, ved å heller fokusere på ressurser og muligheter (Olsen & Traavik, 2010). I tillegg vil dette styrke elevens opplevelse av tilhørighet til gruppa. Læreren bør organisere klassesituasjoner på måter som er gode for alle elevene (Brandtzæg et al., 2016). Det samme treffer ikke alle elevene til et hvert tidspunkt, og nettopp derfor er det viktig å variere undervisningen og arbeidsmetoder.

Line: «En gang hadde jeg en elev som faktisk ikke prata. Og da måtte jeg gi han andre muligheter. Så jeg gidde han ark som han kunne skrive, så kunne vi vise fram til klassen. (...) Og da gjorde jeg tilpasninger for hele gruppa da, sånn for eksempel så kunne jeg spørre spørsmål så skulle alle skrive ned svar og holde opp.»

I sitatet ovenfor forteller Line om hvordan hun jobbet med å både høyne status og opplevelsen av tilhørighet hos en elev hun hadde som var selektiv mutist. Hun fortalte at de andre elevene ble imponerte over alt eleven kunne, og at hun tydelig kunne se at eleven var fornøyd med å kunne vise de andre at eleven mestret noe. Det sosiale felleskapet med de jevnaldrende elevene kan gi en opplevelse av trygghet, samhørighet og trivsel, i tillegg til viktig sosial læring (Nordahl, 2010). Ved lærerens arbeid med å høyne både status og følelsen av tilhørighet til gruppa så vil det også være viktig at læreren er bevisst hvordan man møter og forholder seg til den innagerende atferdsproblematikken.

Emilie: «En gruppe elever, enkeltelever eller personlighetstrekk skal ikke bli favorisert.»

Emilie påpeker at *en gruppe elever, enkeltelever eller personlighetstrekk skal ikke bli favorisert*. Dette har sammenheng med at læreren må være bevisst sin fordeling av oppmerksomhet. Men, ut ifra egen erfaring opplever jeg at jeg som lærer kan føle, at jeg foretrekker eller har bedre kjemi med noen elever, enn med andre. Ut ifra min erfaring velger jeg å tro at flere lærere føler det slik. Og det er greit – men her handler det om at akkurat *det* trenger ikke elevene å se. Lærerens møte med atferden, og fordeling av oppmerksomhet, kan nemlig i stor grad påvirke hvordan medelever forholder seg til atferden (Lund, 2004). Line har også mange tanker rundt lærerens fordeling av oppmerksomhet og sier at:

Line: «Det også veldig viktig at læreren er rettferdig og viser oppmerksomhet til alle elevene. Og ikke glemmer de som er usynlig. Fordi det kan føre til at de andre elever også tenker at denne eleven kan vi bare overse, fordi det gjør jo læreren. Eller, den eleven er ikke like my verdt, fordi den får mindre oppmerksomhet fra læreren sin.»

Lærerens fordeling av oppmerksomhet gir elevene sterke signaler om lærerens vurdering og verdsetting av de enkelte elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevene merker seg hvordan læreren forholder seg til de ulike elevene, og vil ofte bruke dette som referanse for hvordan de oppfører seg overfor hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette er noe Line også uttrykker i sitatet ovenfor, hvor hun blant annet sier at lærerens manglende oppmerksomhet til elever som viser innagerende atferd kan føre til at de andre elevene overser denne stille eleven. Det er derfor viktig å være klar over at elevenes innagerende atferd kan bli påvirket av hvordan læreren møter og forholder seg

til atferden (Lund, 2004). I sitatet nedenfor tydeliggjør Reidunn tiltak knyttet til dette, og fremhever viktigheten av at læreren bruker tid sammen med den innagerende eleven. Reidunn synliggjør de positive ringvirkningene dette kan ha for elevene rundt, og sier:

Reidunn: «Den voksne bør være tett på rundt den som strever. Fordi der de voksne er, det er det også flere unger. Så, hvis det er en lek da, sett deg ned, bli med i leken, eller se på. Vær der. Da vil det komme andre barn. Når de ser at den ungen er så attraktiv for deg, at du velger å leke med den. Da blir det automatisk for de andre at de også vil bli med å leke med denne eleven. Fordi der er du. (...) Da lurer de på, hva er det med den eleven som er så interessant at du vil leke med den. Også blir de etter hvert bedre kjent.»

Reidunn påpeker også viktigheten av å behandle alle likt:

Reidunn: «Du føler deg inkludert hvis du blir behandlet på samme måte som de andre.»

Reidunn uttrykker at hun mener at elevene føler seg mer *inkludert* hvis de blir *behandlet på samme måte som de andre*. Men er dette egentlig rettferdig ovenfor elever som viser innagerende atferd? Da all opplæring skal tilpasses elevenes forutsetninger og behov (Opplæringsloven, 1998b, §1-3) så vil det ikke være rettferdig å forvente det samme av elever som viser innagerende atferd som man forventer av en hvilken som helst annen elev. Likhet er ikke rettferdighet. På den andre siden hevder Skaalvik & Skaalvik (2013) at for de fleste elever synes det å bety mye å bli behandlet på samme måte som de andre, da opplevelsen av tilhørighet ofte er knyttet til å ikke skille seg ut. Ut ifra dette kan man tenke seg at dette vil være avhengig av både relasjonen læreren har til eleven, og hvordan dynamikken i klassen er. Men – likevel vil jeg poengtere at det finnes et fåtall av elever som har nøyaktig samme forutsetninger, eventuelle vansker og behov. Behovet for tilpasning i opplæringen har en nær sammenheng med prinsippet om likeverdig opplæring (Nilsen, 2019). Elever er ulike, og derfor bør de møtes med en ulik og samtidig likeverdig opplæring. Som lærer kan det være utfordrende å vite akkurat hvordan man skal behandle elever som viser innagerende atferd. I diskusjonen knyttet til om man skal behandle alle elever likt, eller ikke, vil det også være viktig at læreren er bevisst at de innagerende elevene også fortjener tilsnakk og respons. Reidunn reflekterer rundt dette:

Reidunn: «Jeg tenker at det må være vanskelig å være stille. (...) Også ser du at de rundt får respons hele tiden. Og det får denne eleven til å krympe og bli mindre og mindre, fordi de ikke får den responsen. Så jeg prøver å være nøye med å gi respons til også de som er innagerende. (...) da tenker jeg at det er veldig viktig at hvis den innagerende gjør noe utenfor, eller lager litt lyd, så er det viktig for inkluderingen at læreren irettesetter også den eleven (..) Men jeg tror at den eleven da føler seg inkludert, fordi da får den høre det samme som alle andre. Så jeg tror det er vondt for elevene som viser innagerende atferd, å være så utenfor at du ikke engang får tilsnakk.»

Reidunn fremhever hvorfor det er viktig å behandle alle elevene likt, og problematiserer blant annet det at mangelen på respons kan få en elev som viser innagerende atferd til å *krympe og bli mindre og mindre*. På den andre siden tenker jeg at det er viktig å være klar over at bruk av slik respons og tilsnakk kan virke skremmende for disse elevene. Hvis man skulle oppleve at en elev gjør noe som er litt *utenfor, eller lager litt lyd*, så vil det ikke være en selvfølge at det beste er å irettesette denne eleven. Fordi: er det ikke litt godt at denne eleven også tør å slå seg litt løs innimellom? Det kan hende at eleven føler seg inkludert og sett når den får tilsnakk av læreren, men på den andre siden kan

man risikere at eleven blir skremt og ikke tør å gjøre noe *utenfor* på en lang stund. Det er ikke et mål at elever som viser innagerende atferd skal gjøre mye som er *utenfor*, men man kan tenke seg at de få gangene de faktisk gjør det så er det fordi de har øyeblikk hvor de slipper seg litt løs, og kanskje trives litt. Men, det finnes ingen oppskrifter som kan fortelle hva som er riktig å gjøre når man snakker om mennesker i møte med mennesker (Lund, 2004). Å vite hva som er riktig til enhver tid og situasjon vil nok derfor være vanskelig å svare på, og kan knyttes opp mot det Line sier:

Line: «Når du har møtt og blitt kjent med én elev som viser innagerende atferd, så har du blitt kjent med én elev som viser innagerende atferd. De samme tiltakene vil ikke nødvendigvis fungere på en annen elev.»

Som lærer må du rett og slett se an eleven, elevene rundt og selve situasjonen. Det finnes ikke alltid en fasit. Noe som oppleves som vellykket i én klasse, kan være mislykket i en annen, eller noe som virket for én elev kan bli helt feil for en annen (Lund, 2004). Disse elevene trenger derfor lærere som bruker både hodet, hjertet og magen (Lund, 2012b), og som ser an både eleven og situasjonen rundt.

I arbeidet med å bygge et godt klasse- og læringsmiljø er det mange faktorer som må ligge til grunn. Lærerne i denne studien trekker blant annet fram betydningen av en trygg og tydelig klasseleder, som legger til rette for en trygg skolehverdag, preget av rutiner og forutsigbarhet. God klasseledelse handler om å holde ro og orden, planlegge god undervisning, forholde seg til klassen som en gruppe og samtidig ivareta enkeltelever og deres behov (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læreren bør utøve autoritativ klasseledelse, og sette «varme grenser» (Brandtzæg et al., 2016).

Line: «Det å være en tydelig voksen. Og varm. Den autoritative voksne. (...) At du klarer å være et varmt menneske, som ser eleven, samtidig som du viser at du har kontroll. Slik at elevene stoler på at her kommer det ikke til å skje noe tull.»

I tillegg til det å være en *autoritativ* voksen, så poengterer Line at det er viktig at undervisningen er forutsigbar, hvor elevene vet *hva som skal skje* og at *elevene stoler på at her kommer det ikke til å skje noe tull*. Barn som viser innagerende atferd viser ofte en tendens til å svært lett legge merke til mulige trusler (Willems & Cresswell, 2010). Av denne grunn vil det være viktig at klasserommet oppleves som et sted preget av både struktur, forutsigbarhet, hvor det er trygt å være og trygt å snakke (Lund, 2004).

Line: «De spesielt er avhengig av det med fast struktur, fast start på dagen, forutsigbarhet. De må vite hva som skal skje. (...) De må også kanskje bli litt ekstra forberedt også. Spesielt hvis det er noen store ting som skal skje (...) Ta noen hensyn da. Det tror jeg gjør at eleven som er innagerende føler seg tryggere, og da også vil trives bedre.»

Emilie: «Ha faste rutiner. De må vite hva som kommer. (...) Kanskje gå gjennom dagen alene med disse elevene, hvor man går litt mer innpå ting, og hvordan de skal skje.»

Reidunn: «Vær tydelig, forutsigbar, følg dagsplaner. Rutiner. (...) Alt det vanlige, gjør det samme. Så det er helt trygt. Ungene skal komme inn i klasserommet og vite hvordan det er hver dag. Det skal være forutsigbart og oversiktlig.»

Via lærernes refleksjoner rundt viktigheten av rutiner og forutsigbarhet, knyttet til denne elevgruppen, så kan man se at lærerne er enige om at disse elevene er avhengige av denne tryggheten og forutsigbarheten. Line og Emilie trekker i tillegg fram at det noen ganger kan være nødvendig at disse elevene blir litt ekstra forberedt. Elever som viser innagerende atferd bekymrer seg ofte overdrevent med tanke på situasjoner som kan oppstå i skolehverdagen (Lund, 2004). Ut ifra dette er det ikke vanskelig å forstå at det vil oppleves som betryggende for disse elevene å få litt mer kontroll og oversikt over hva som skal skje, og hvordan dette skal skje. På den andre siden så er det også viktig å være klar over, som nevnt tidligere, at det kan oppstå mange uforutsette situasjoner i løpet av en skolehverdag. Da kommer hodet, hjertet og mage-filosofien (Lund, 2012b) inn igjen, hvor læreren, så langt som mulig, må prøve å gjøre vurderinger om hva som blir best i de ulike situasjonene.

Skaalvik & Skaalvik (2013) beskriver den viktigste strategien for god klasseledelse, og viser da til viktigheten av forventninger, rutiner og oversikt. Det er mange fordeler med å jobbe med å gi elevene en skolehverdag fylt av rutiner og forutsigbarhet. Og, rutiner og forutsigbarhet vil ikke bare oppleves som positivt for elever som viser innagerende atferd, men vil være positivt for alle elever. I sitatet ovenfor tydeliggjorde lærerne viktigheten av å gi elever som viser innagerende atferd en liten ekstra og mer detaljert oversikt over hva som skal skje. Reidunn trekker også fram en annen viktig fordel:

Reidunn: «Det skal være forutsigbart, og oversiktlig. Fordi – kanskje den eleven som viser innagerende atferd har våknet opp i dag og tenkt at i dag, i dag skal jeg si noe. Men så kommer de på skolen også er dagen helt annerledes. Også har de gått å øvd på hva de skal si. Også får de aldri noen mulighet til å øve seg på å tørre.»

Når opplevelsen av struktur, rutiner og forutsigbarhet er på plass, så vil skolehverdagen oppleves som tryggere, for alle elever (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er først når dette er på plass at det vil være rettferdig å snakke om hvilke forventninger man kan ha til de ulike elevene, og til gruppa som helhet (Lund, 2012b). I møtet med elever som viser innagerende atferd kan man stå i fare for å bruke for mye mage og hjerte, sammenlignet med hodet (Lund, 2012b). Lærerne uttrykker at dette er noe de er bevisste, og sier:

Emilie: «Det er også viktig å være bevisst at man som lærer til den type elever ofte krever lite, og forventer lite. (...) Det skal også settes krav og forventninger til disse elevene.»

Reidunn: «(...) det å stille litt krav. Når det er trygt og forutsigbart. Da går det an å ha en samtale med en elev og si at du ser det er vanskelig, men jeg vil at du skal prøve.»

Man skal altså stille krav også til disse elevene. Men – disse kravene og forventningene må altså være tilpasset deres vansker og behov. Selv om det kan virke som om lærerne som har deltatt i denne studien er bevisst dette, så kan jeg forstå lærere som opplever det som utfordrende å forvente at de stille elevene for eksempel skal være muntlig aktive i klasserommet. Flaten (2010) bekrefter dette og sier at lærere ofte kan gå inn i en beskyttende rolle fremfor å utsette disse elevene for ubehagelige og stressende situasjoner. Willets & Cresswell (2010) viser også til at elever som viser innagerende atferd misliker sterkt å snakke høyt i klasserommet. Læreren må til tross for dette

forvente noe av også disse elevene. Som Line sier:

Line: «Hvis du hele tiden tilrettelegger for at han ikke skal prate, og gjør alt som behagelig og er innenfor hans komfortsone, så kan det skje litt lite utvikling.»

Uten forventninger og krav vil det ikke skje mye utvikling. Samtidig kan det hende at det eleven trenger akkurat «i dag», er å få lov til å ikke si noe. Igjen så må læreren se an eleven og situasjonen. Line fortsetter:

Line: «(...) det er også greit å være den som ikke sier noen ting. Kanskje er det nettopp *det* som er nødvendig for denne eleven den dagen. At den skal få slippe å si noe høyt hvis han ikke vil. (...)»

Etter hvert som man blir bedre kjent med eleven kan man kanskje presse litt, spesielt på områder hvor man vet at de kan mestre eller er mer trygge på. På den andre siden så skal man være svært forsiktig med å presse, da elevene kan oppleve dette som svært angstfullt (Lund, 2004). Uten å avtale denne oppmerksomheten med denne eleven i forkant så kan de oppleve det som utrygt og uforutsigbart å komme på skolen (Flaten, 2010), noe som i verste fall kan føre til at de unngår å møte opp. Disse avtalene skal ikke skje gjennom press og tvang, men skal være et samarbeid mellom eleven og læreren. Selv om det kan oppleves som angstfullt for eleven, så mener likevel Lund (2012b) og Willets & Cresswell (2010) at læreren må presse litt noen ganger. Hvis læreren alltid unngår å presse eleven, så vil eleven kanskje aldri få oppleve at denne potensielle faren ikke er reell. Å unngå å forvente muntlig aktivitet av disse elevene kan forsterke deres tendens til å unngå å svare på spørsmål (Willets & Cresswell, 2010) og beskrives at Flaten (2010) som å gjøre elevene en «bjørnetjeneste». Læreren må skape muligheter hvor eleven gradvis kan prøve seg, hvor læreren gradvis forventer og krever mer, slik at elevene gradvis opplever å mestre det (Willets & Cresswell, 2010).

For tredje gang vil jeg igjen vise til hode, hjerte og mage-filosofien til Lund (2012b). I møtet med disse elevene kan lærere føle at det blir riktig å kun bruke kun mage- og hjertenivået, og vil da stå i fare for å glemme å komme med forventninger og krav til de stille elevene. Å finne en gylden middelvei mellom det å presse og støtte blir her viktig, slik at disse elevene opplever mestring i en situasjon de prøver å unngå (Flaten, 2010). Avslutningsvis for både dette avsnittet og for hele kategorien som handler om klasse – og læringsmiljø, så vil jeg vise til et utdrag fra Lines tidligere sitat: «Når du har møtt og blitt kjent med én elev som viser innagerende atferd, så har du blitt kjent med én elev som viser innagerende atferd.»

Det er vanskelig å forestille seg at de innagerende atferdsvanskene kan utvikle seg uavhengig av de omgivelsene de er en del av (Nordahl et al., 2005). Som Nordahl (2004) påpeker så er det faktorene omkring atferden som skal være i fokus, og ikke atferdsvanskene i seg selv. I dette underkapitlet har det blitt presentert og drøftet ulike strategier og tiltak som lærerne ved denne studien har vektlagt knyttet til betingelser i læringsmiljø og kontekster rundt eleven. Strategier og valg av tiltak vil alltid variere (Nordahl 2004). Lærerne i denne studien har valgt å tydeliggjøre viktigheten av et godt klasse- og læringsmiljø preget av rutiner og forutsigbarhet, hvor klasselederen viser både varme og kontroll og har forventninger til *alle* elever, og jobber for at alle elever skal

føle en tilhørighet til gruppa. Lærernes verbalisering fra intervjuene viser til at felles for disse lærerne er at de alle omtaler viktigheten av lærerens relasjon til elevene, og lærerens klasseleder, som den faktoren av høyest betydning i læringsmiljøet.

4.3 Relasjoner og vennskap

For å kunne utøve god klasseledelse og legge til rette for et godt klasse- og læringsmiljø, er læreren avhengig av å ha positive relasjoner til elevene. Relasjonen krever at læreren genuint bryr seg, viser interesse for den enkelte, er støttende og har forventninger om utvikling og læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I dette delkapitlet vil det bli presentert og drøftet funn knyttet til hva lærerne i denne studien trekker fram som avgjørende faktorer å fokusere på i etableringen av gode relasjoner. Lærerne reflekterer også rundt utfordringer man kan møte på i arbeidet med dette, da spesielt med tanke på at det kan oppleves som utfordrende å danne en god relasjon med elever som viser innagerende atferd, samtidig som det kan oppleves som utfordrende å styrke vennskap mellom medelever og disse stille elevene.

Lærerne i denne studien mener at en god relasjon mellom lærer og eleven som viser innagerende atferd er en avgjørende faktor for hvordan man kan legge til rette for både trivsel, læring og utvikling hos denne eleven.

Reidunn: «Det er viktig for at ungene skal føle seg trygge. Det er jo en grunn til at man er innagerende eller stille. Og da tenker jeg at du må ha en god relasjon så de skal føle trygghet. De skal vite at du tåler de. Det kan ta noen år før grunnen deres kommer. Og da skal de være trygg på at du er der, og du tåler.»

Emilie: «Det vil jo være en beskyttelsesfaktor å ha en voksen som du er trygg på. Som du kan gå til og som du vet alltid er der.»

Det å skape en trygg og god relasjon mellom lærer og elev vil være avgjørende for om eleven trives på skolen (Brandtzæg et al., 2016). Emilie beskriver denne relasjonen som en *beskyttelsesfaktor* for elever som viser innagerende atferd. Et tillitsfullt forhold til læreren regnes som en betydelig nærværsfaktor, spesielt for disse elevene, og vil derfor være avgjørende for om elevene kommer seg på skolen eller ikke (Tangen, 2019a). Men, som nevnt tidligere i kapittel 4.1: «Innagerende atferd som atferdsvanske», så er denne relasjonsbyggingen lettere sagt enn gjort, selv om man også kan tenke seg at det faktisk er akkurat disse elevene som trenger det mest. Som lærer kan man oppleve å bli avvist av disse elevene, noe som kan gjøre læreren ukomfortabel (Brandtzæg et al., 2016). Til tross for at det kan oppleves som utfordrende og ukomfortabelt å stå i denne relasjonsbyggingen, så opplever jeg at lærerne i denne studien ser viktigheten av å ikke gi seg. Som Reidunn påpeker så er det ofte *en grunn til at man er innagerende*, hvor hun påpeker at *det kan ta noen år før grunnen deres kommer*. Det ville vært utrolig leit om en elev som viser innagerende atferd hadde planer om å snakke med læreren sin om vanskene, men plutselig en dag blir møtt av en lærer som har gitt opp relasjonen, noe som for denne eleven kan oppleves som mangel på at læreren bryr seg. Selv om lærerne i akkurat denne studien virker meget bevisste rundt viktigheten av å stå i denne relasjonsbyggingen og ser viktigheten av å ikke gi seg, så kan det tenkes at det er mange lærere som også bare lar disse elevene være i fred. Dette da man ofte kan oppleve at disse elevene signaliserer at de ikke ønsker å bli sett (Lund, 2004; Brøyn,

2017). Lunds (2004) forskning bekrefter antakelsen om at det finnes mange lærere som ikke vet hvordan de skal håndtere elevene som viser innagerende atferd. Siden elevene virker fornøyde med å bli overlatt til seg selv, så velger flere lærere dette. Dette kan i verste fall føre til at elevenes rolle og mangel på tilhørighet til klassen blir enda mer tydelig, både for eleven selv og for de rundt. Jeg vil beskrive dette som å gjøre det stikk motsatte av hva disse elevene egentlig trenger og har behov for.

Emilie: «Selv om det kanskje kan oppfattes slik, så ønsker de jo *egentlig* ikke å være alene.»

I relasjonsskapingen med elever som viser innagerende atferd er det viktig at læreren fokuserer på å virkelig lytte til hva eleven sier, og ikke sier (Schibbye & Løvlie, 2017). Evnen til å mentalisere kan sees på som den viktigste egenskapen en lærer kan ha i det relasjonsbyggende arbeidet (Lund, 2012a). Emilie synliggjør viktigheten av å lytte til hva disse elevene *egentlig* sier og uttrykker. I utsagnet forteller hun at elevene egentlig ikke ønsker å være alene, selv om de kan oppfattes slik. Undersøkelser bekrefter Emilies påstand, og viser at ingen barn ønsker *egentlig* å være i fred (Lund, 2004; Brøyn, 2017). Lærers evne til mentalisering vil her spille en avgjørende rolle. Læreren må forsøke å lytte «bak» det som blir sagt eller gjort. For å klare å lytte til disse tause stemmene så må læreren forsøke å sette seg inn i hvordan eleven har det og se for seg hva eleven trenger av krav, støtte og veiledning (Brandtzæg et al., 2016).

Måten lærer reagerer på i møtet med innagerende atferd har ofte en sammenheng med lærers tidligere erfaringer (Lund, 2012a). Eksempelvis kan det tenkes at jeg, som har en venninne som har vansker knyttet til sin innagerende atferd, er mer tålmodig og forståelsesfull enn andre lærere i møte med disse elevene. Læreren må være bevisst på at voksne også «lekker atferd», og at lærers reaksjon vil påvirke disse elevene. Elever som viser innagerende atferd er ofte ekstra oppmerksomme og sårbare med tanke på hvordan de virker på andre, og fanger derfor lett opp både utålmodighet, oppgitthet og irritasjon (Brandtzæg et al., 2016). Elever som blir møtt med svært mye sympati og følelsen av at læreren synes synd på dem, kan oppleve at deres frykt blir forsterket, noe som igjen kan føre til handlingslammelse. På den andre siden må også læreren være forsiktig med å bagatellisere elevenes følelser og atferd (Brandtzæg et al., 2016), slik at elevene ikke føler seg misforståtte. Læreren bør ha en reflektere innstilling og bør snakke med eleven om elevens væremåte og egenskaper, med fokus på hvordan eleven opplever seg selv. Slik kan læreren bidra til å hjelpe eleven med å organisere følelsene sine, og bidra til å hjelpe eleven med å forstå hva som ligger til grunn for vanskene.

I tillegg til at alle de tre lærerne uttrykker det som utfordrende å etablere en god relasjon til elever som viser innagerende atferd, påpeker også lærerne at det å ikke ha nok tid i en hektisk skolehverdag er noe som gjør denne relasjonsskapingen enda mer utfordrende. Line synliggjør i tillegg utfordringen knyttet til å ta seg tid til elever som viser innagerende atferd, når det som regel er mange andre elever som *krever seg*. I mylderet av andre elever som krever, kan det være vanskelig å oppdage, huske på, og ta seg tid til, de stille elevene.

Line: «Det er alltid noen som på en måte krever seg. Men en innagerende elev vil veldig lite kreve din oppmerksomhet. (...) Og at det ofte er den eleven som er utagerende eller

som strever med å (...) regulere seg selv. Vi går ofte til de elvene først. Fordi det må vi. Det er ofte brannslukking. Da blir den eleven som er innagerende litt usynlig. Det er krevende å huske på å gå bort til den eleven etterpå.»

Som Line poengterer så er det alltid noen elever som *krever seg*, mens en elev som viser innagerende atferd vil kreve lite av lærerens oppmerksomhet. Dette stemmer godt overens med det Lund (2012a) sier om at elever som viser innagerende atferd krever ikke oppmerksomhet fra læreren sin. Mye av den utagerende atferden oppleves som upassende og vil forstyrre både medelever og lærere. Denne atferden blir ofte derfor definert som mer problematisk (Sæteren, 2019), og kan være en av grunnene til at læreren ofte velger å gå til disse elevene først. Som Line beskriver, så kan dette oppfattes som en slags *brannslukking*. Line uttrykker at hun velger å gå til de utagerende elevene først, *fordi det må vi*. Men må læreren egentlig velge å gå til disse elevene først? Svaret på dette spørsmålet er nok, som det meste, mye mer nyansert svar enn ja eller nei. Her må man se an situasjonen, og elevgruppa. Hvis man tenker på uheldige konsekvenser valget kan gi, så vil det nok som regel være mest gunstig å velge å gå til eleven som viser utagerende atferd først. Men, selv om eleven som viser innagerende atferd ikke krever oppmerksomhet, så betyr det ikke at denne atferden er mindre problematisk (Lund, 2012a). Av denne grunn vil det derfor være svært viktig at læreren følger opp det som Line uttrykker som utfordrende å huske på, nemlig å huske på å faktisk ta seg tid til eleven som viser innagerende atferd, etterpå. I den hektiske skolehverdagen oppstår det ofte uforutsette ting, som kanskje fører til at vi må utsette den praten vi *egentlig* skulle ta med eleven på det planlagte tidspunktet. Det er nok ikke uten grunn at Lund (2004) mener at det å se de innagerende elevene er vanskelig, så vanskelig at det «å se» og ta seg tid til elevene burde være et tiltak for seg selv. Selv om mange andre elever roper høyere så må læreren rett og slett «tone seg inn» på den stille eleven, selv om eleven kan være vanskelig å få øye på (Brandtzæg et al., 2016).

Selv om det kan oppleves som både utfordrende og vanskelig å komme i kontakt med elever som viser innagerende atferd, både på grunn av konteksten rundt eleven og på grunn av elevens passive atferdsuttrykk, så gjelder det å fortsette med å prøve. Disse elevene ønsker jo som nevnt ikke *egentlig* å være i fred (Lund, 2004; Brøyn, 2017). I tillegg kan det også tenkes at elevene avviser læreren for å sjekke om læreren virkelig bryr seg. En lærer som virkelig bryr seg gir ikke opp. Ved å fortsette å spørre kan du oppnå tillitt, og videre relasjon, som igjen kan føre til at de disse elevene snakker med deg om vanskene sine. Læreren må rett og slett finne tid, og bruke de mulighetene og små øyeblikk som byr seg i løpet av en skoledag (Brandtzæg et al., 2016). Noen ganger må man som lærer bare slippe alt annet, og ta seg tid. Fordi det går faktisk an å snakke om telttur i den planlagte norskøkta. Iblant er det andre ting enn fag og kompetansemål som er viktig. Reidunn påpeker viktigheten ved å jobbe med «andre ting»:

Reidunn: «Men det som er utfordrende, det er å bli kjent. Hvis det er et trangt mønster, der det ikke er tid til å holde på med tull, lek og uteskole, det som er det viktige i livet, så tar det lengre tid.»

I sitatet ovenfor tydeliggjør Reidunn viktigheten av å også huske på leke, tulle og dra på turer sammen. Hun betegner disse tingene som *det som er det viktige i livet*. Ut ifra hvilke vansker og utfordringer elever som viser innagerende atferd erfarer hver eneste dag, så tenker jeg at jeg er enig. Gode doser med tøys og tull, på barnas premisser, er

verdifullt for både relasjonsbygging, følelsen av tilhørighet og felles opplevelse (Brandtzæg et al., 2016). Relasjonen til disse elevene er svært viktig, og du blir ikke særlig godt kjent når du eksempelvis har ei økt om adjektiv.

Reidunn: «Hvis jeg skal bli kjent med de er det en forutsetning at jeg har god tid til lek og uteskole. Fordi man blir ikke kjent med disse elevene når vi har skolefag. Fordi da sitter de bare å produserer.»

Å leke med elevene beskrives ofte som en av de mest virkningsfulle måtene å etablere et godt forhold til de på (Webster-Stratton, 2005). Når læreren leker med elevene, vil forholdet for en kort stund oppleves som mer likeverdig. I stedet for det mer hierarkiske forholdet som utspiller seg i klasserommet, kan det nå hende at læreren må følge elevens ledelse. Læreren møter, og blir kjent med eleven, via en felles opplevelse.

Line: «Det å gå på tur. Gå i skogen. Lettere å delta som voksen. Det er en grunn til at skoler og klasser har hatt uteskoler en fast dag i uka, har som regel et godt klassemiljø, er vant til å være sammen, også på andre arenaer enn inne i klasserommet. (...) Jeg hadde investert mye tid. Jeg hadde noen økter der bare jeg og han gikk ut litt før de andre. Jeg hadde mulighet til det da.»

Line viser også til viktigheten av å bruke lek og uteskole til å bli kjent, hvor hun hevder at klasser som har hatt uteskole en fast dag i uka, som regel har et *godt klassemiljø*. Videre forteller hun også om hennes opplevelse av relasjonsbygging med en tidligere elev, hvor hun investerte mye tid, og hadde økter hvor bare hun og denne eleven gikk ut og hadde friminutt litt før de andre. Ut ifra min egen erfaring i læreryrket så er jeg klar over at det finnes skolekulturer med både ansatte og ledelse som i svært varierende grad vektlegger viktigheten av uteskole og lek. Hvor mye enkeltlæreren eller et team av lærere prioriterer å jobbe med læring via uteskole og fri lek, både faglig og sosialt, er – ifølge min oppfatning – svært personavhengig. Jeg tenker at dette er farlig for disse elevene, da de er svært avhengige av å bygge opp sterkere relasjoner både til lærere og medelever, samtidig som de er avhengige av denne frie leken som man kan oppnå via uteskole og frie, felles opplevelser. Det er via den frie leken at barn lærer å ta til seg lekkompetanse, bearbeide egne spontane følelser og kan prøve ut roller og dele følelser og tanker (Webster-Stratton, 2005). I tillegg er det ofte slik at elever som viser innagerende atferd har manglende sosiale ferdigheter (Nordahl et. al., 2005; Rubin & Coplan, 2010), og dermed lav lekkompetanse. Å observere, eller delta, sammen med disse elevene i lek vil gi læreren et godt innblikk i hvilke ferdigheter man kan jobbe med for å styrke denne eleven videre. Nedenfor beskriver Reidunn hvorfor hun foretrekker å leke med elevene, hvor hun bruker leken til å *finne ungen* som er *innenfor skallet*.

Reidunn: «Da kan jeg få tak i dem. Fordi ved lek er det ikke noe mønster, de har nødt til å by på seg selv og yte noe. Hvis du ikke har noe å by på, så får du ingen venner, du blir ikke interessant. Så vi har nødt til å grave, for å få fram, finne ungen, innenfor skallet»

For å vite hva eleven trenger styrking og veiledning på knyttet til utviklingen av sosiale ferdigheter, så er det avhengig av at læreren observerer og leker med eleven. Her vil det være nyttig å observere eleven i lek også med medelever. Barn-barn-forhold gir muligheter for sosial utvikling som relasjoner til voksne ikke kan gi (Vedeler, 2007). I tillegg vil disse relasjonene utspille seg ulikt med tanke på krav til sosiale ferdigheter.

Relasjonen mellom barn preges som regel av likeverdighet, hvor kravene til sosiale ferdigheter blir dominert av «å gi og få» - i et gjensidig samspill. Som Pettersen (2015) påpeker er det ikke attraktivt for barn å leke med andre barn som verken tar initiativ eller gir noe tilbake. Læreren må derfor, som Reidunn sier; *finne ungen, innenfor skallet* og finne ut hva de har å gi, og gjøre eleven attraktiv og interessant for medelever.

I arbeidet med utviklingen av sosial kompetanse for elever som viser innagerende atferd så kan det være av stor betydning at læreren har en filosofi om hvorfor barn er sånn som de er og gjør sånn som de gjør (Greene, 2011). Emilies filosofi om barn er klar:

Emilie: «Alle barn vil jo gjøre det bra hvis de kan.»

Hvis eleven eksempelvis ikke mestrer sosiale settinger så er det fordi eleven mangler de ferdighetene den trenger for å kunne mestre dette på en god måte. Læreren må kartlegge og finne ut hvilke sosiale ferdigheter eleven mangler, og kartlegge både styrker og svakheter (Greene, 2011). Hvis læreren vet hvilke sosiale ferdigheter en elev mangler, så har læreren et bedre utgangspunkt for å undervise i disse ferdighetene.

Emilie: «De må kartlegges, for å vite hva man skal øve på. (...) Man må vite hva de kan, og hva som er vanskelig. Man må jobbe ut ifra hva eleven allerede mestrer. Også utvide horisonten litt og litt.»

Under veiledningen knyttet til utvikling av den innagerende elevens sosiale kompetanse er det flere forhåndsregler man bør ta. Som Emilie påpeker er det viktig at læreren jobber ut ifra *hva eleven allerede mestrer*, for å videre *utvide horisonten litt og litt*. Hvis læreren ikke vet hvilke ferdigheter eleven mangler, så vil disse ferdighetene sannsynligvis ikke bli lært, og det vil da bli mye vanskeligere å forutse de vanskeligste øyeblikkene, og elevens utfordringer vil vedvare, eller i verste fall bli verre. Dette kan igjen føre til at eleven føler seg og blir mer og mer utenfor. Læreren må ta stilling til hvilke ferdigheter eleven bør utvikle, og trene på det (Susan Hart, i Thorkildsen, 2019). Videre reflekterer Emilie rundt det å sette *mål som er oppnåelige*.

Emilie: «Man må sette små mål, som er oppnåelige. For disse elevene er det utrolig viktig at disse opplever mestring i sosiale situasjoner hvor de som regel ikke opplever det da, noe som kan føre til at de gradvis tørr og bevege seg ut fra den «trygge havn», altså læreren.»

Målene som settes skal være oppnåelige, og føre til gradvis mer og mer opplevelse av mestring. Hvis eleven har store problemer med å nå et mål, er målet kanskje satt for høyt (Willets & Cresswell, 2010). Man bør lage en plan sammen, slik at eleven har tillitt til at du som lærer vil være behjelpelig med støtte i situasjoner som oppleves som vanskelig (Brandtzæg et al., 2016). Emilies sitat ovenfor, hvor hun betegner læreren som elevens *trygge havn*, kan knyttes opp til trygghetssirkelen. Læreren blir beskrevet som elevens trygge base og trygge havn (Brandtzæg et al., 2016). Læreren blir her å støtte eleven i forskning og utvikling, og ta imot eleven når den komme tilbake igjen.

I arbeidet med å styrke innagerende elevs sosiale kompetanse kan man raskt gå i fellen og tenke seg at siden du selv kanskje opplever det som viktig og fint å være sosial,

så må du hjelpe disse stille elevene til å føle det samme. Men – vi må huske på at vårt oppdrag ikke er å endre disse elevene. Noen ganger må vi innse at vi også er forskjellige.

Reidunn: «(...) vi er jo forskjellige. Noen mennesker er jo innagerende som voksne også. Noen mennesker er jo faktisk sånn. De har ikke et behov for å være veldig sosiale. Og da må vi respektere det.»

Emilie: «Det handler ikke om at vi skal endre hvordan de er, men vi skal hjelpe de å utvikle seg, på flere plan fra hvor de er og deres utgangspunkt.»

Læreren kan ikke endre elevenes personlighet, men læreren kan påvirke elevenes utvikling ved å fremme eller hemme ulike trekk (Kvello, 2010). Som Emilie sier så handler det ikke om at vi skal endre hvordan elever som viser innagerende atferd, men vi skal hjelpe de med å få en skolehverdag fylt av både læring, trivsel og vennskap. På den andre siden kan man tenke seg at det er forskjellige grunner til at elever som viser innagerende atferd ikke trenger eller har lyst til å være så sosiale som læreren, og andre rundt, forventer. Det å ha prinsippet om at vi bare *er forskjellige* i bakhodet er fint, men dette kan også føre til uheldige konsekvenser. Dette da det er stor forskjell på å faktisk ikke ha behov for å være sosial og oppleve å ha mange venner, og det å ikke mestre sosiale settinger og etablering av vennskap, på grunn av blant annet lav sosial kompetanse. Den lave sosiale kompetansen kan føre til at disse elevene ikke øver sine sosiale ferdigheter, noe som i verste fall kan føre til at deres innagerende atferd forsterkes. Før læreren støtter seg til noe som helst tenker jeg derfor at det er viktig at læreren kjenner elevens og elevens vansker godt. Jeg mener at læreren ikke bør bestemme seg for noen ting videre, da elevens vansker, følelser og behov for oppmerksomhet stadig er i endring. I tillegg viser mye forskning på området at disse elevene ikke egentlig ønsker å være i fred (Brøyn, 2017). Forskningen viser også at elever som viser innagerende atferd ofte har lav sosial kompetanse (Nordahl et al., 2005; Rubin & Coplan, 2010), samtidig som det finnes forskning som sier at også disse elevene er avhengige av å ha venner og gode relasjoner for å trives på skolen (Lund, 2012a). Disse elevene får ikke noe bedre sosial kompetanse av å ikke være sosial. Av denne grunn vil jeg igjen trekke inn faktoren som omhandler forventninger. I kapittel 4.2 «Klasse- og læringsmiljø» ble det fokusert på forventninger til blant annet muntlig aktivitet, og forventninger generelt. Læreren må også ha forventninger knyttet til atferd og sosial samhandling. Disse forventningene bør gjelde både gruppa som helhet og eleven som viser innagerende atferd. Det å forvente noe av hver eneste elev vil på sikt styrke den sosiale kompetansen for hele gruppa som helhet, noe som sannsynligvis vil slå ut positivt for klassemiljøet. Læreren må ansvarliggjøre alle elever. Det er ikke lov til å stenge ut, men det er heller ikke lov å holde seg selv utenfor.

Reidunn: «(...) så er jeg veldig tydelig til ungene i lek for eksempel, at det er ikke lov til å stenge ut noen, alle må få bli med på leken. De som vil gå alene, det får de ikke lov til, fordi det kan de gjøre hjemme. (...) Hvis de sier at de ikke liker det, så sier jeg at det er noe de skal få lære seg å like. Fordi det er en bit av læringa på skolen. (...) Jeg har ikke fokus på de som er innagerende, men et fokus på at dette skal alle lære.»

Reidunn tydeliggjør sine forventninger til sine elever hver dag, og bruker mye tid på å planlegge friminutt som legger til rette for god lek, hvor alle elevene er inkludert og har ansvar for at ingen går alene. Læreren bør jobbe med å utvikle elevene på flere plan, slik

at de kan få det bedre med seg selv, oppleve tilhørighet og trives på skolen. Elever som viser innagerende atferd har ofte en negativ oppfatning av sin egen sosiale kompetanse og relasjon til andre (Lund, 2012a), noe som kan føre til at de heller foretrekker å gå alene. Utryggheten innagerende elever ofte opplever vil prege hvordan de tolke og forstår seg selv og andre, og dermed også deres mentaliseringskapasitet (Lund, 2012a). Da elever som viser innagerende atferd ofte har lav sosial kompetanse kan det tenkes at disse elevene har negative mestringserfaringer knyttet til å ta kontakt med andre, eller å delta i lek. I tillegg kan det tenkes at disse elevene gjennomskuer at det *egentlig* er læreren som har bedt de andre om å invitere til lek, uten at dette er noe medelevene ønsker. Læreren bør, så langt som mulig, delta i, eller være i nærheten av leken, slik at læreren kan bidra til en positiv opplevelse knyttet til leken, både for den innagerende eleven og medelevene. Ut ifra dette kan man se at utvikling av mentaliseringskapasitet også er positivt for elevene, og kan hjelpe elevene med å komme i kontakt med andre medelever, og forstå hva de andre ønsker og har behov for.

Skolen må legge til rette for at elevene får oppleve både læringsglede, og får erfare at de hører til i det sosiale fellesskapet (Befring, 2019). Det å føle tilhørighet og oppleve å være en del av en gruppe anses ofte som et fundamentalt behov for alle mennesker (Baumeister, 2012). Lund (2012) mener at stabile vennskap er det noe av det aller viktigste for elevenes skoletrivsel, og for deres utvikling emosjonelt og sosialt. Lærernes verbaliseringer knyttet til begrepet trivsel, stemmer godt overens med dette.

Reidunn: «Trivsel for et barn på skolen tenker jeg er at man føler seg inkludert, og man føler seg anerkjent. Og man mestrer. Er du inkludert i en gruppe – du trenger ikke å ha 10 bestevenner – men du kan ha *en* du kan være sammen med, det er viktig. Du må bli anerkjent for den du er.»

Line: «Da tenker jeg at hvis du trives på skolen, da er du en elev som gleder deg til å gå på skolen. Du synes det er fint å komme på skolen. (...) det å ha en venn, eller det å ha venner. Det er det viktigste av alt. Bare det å ha *en* venn.»

Emilie: «Da tenker jeg at du er trygg. Du har god relasjon til læreren din og voksne på trinnet. Du har minst en god venn, gjerne flere. Du opplever mestring. Du skal føle at du er glad for at du er der, men du skal også føle at andre er glade for at du er der.»

Lund (2012a) og lærerne i denne studien beskriver det å ha en venn som en avgjørende faktor for elevenes opplevelse av trivsel og tilhørighet på skolen. Trivselsbegrepet handler først og fremst om elevenes sosiale trivsel (Tangen, 2019b). Elever som viser innagerende atferd opplever lite mestring i møtet med jevnaldrende (Drugli, 2013), og har generelt få venner (Rubin & Coplan, 2010). Det er derfor viktig at læreren legger til rette for utvikling av vennskap knyttet til disse elevene. Læreren må hjelpe eleven – og elevene rundt – til å se hva eleven er god for, og hvilke styrker eleven har. Dette arbeidet vil, som mye annet, være lettere sagt enn gjort. Å hjelpe disse elevene til å utvikle vennskap kommer ikke av seg selv, og vil være påvirket av absolutt alle faktorer ovenfor i dette kapittelet. For å kunne jobbe for at en elev som viser innagerende atferd skal få en venn, så vil det altså være nødvendig å starte helt øverst, i 4.1: «Innagerende atferd som atferdsvanske». En oversikt og oppsummering over denne prosessen og studiens resultater vil bli presentert i kapittel 5.0: «Oppsummering og veien videre».

5.0 Oppsummering og veien videre

I dette kapittelet oppsummeres studiens resultater ved å svare på forskningsspørsmålet for denne studien: «**Hvilke erfaringer har tre kontaktlærere med styrking av trivsel i skolen hos elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet?**»

For å besvare problemstillingen for studien har jeg gjennomført et kvalitativt intervjustudie, hvor jeg har søkt å belyse tre kontaktlæreres erfaring knyttet til arbeid med styrking av trivsel i skolen hos elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet. Gjennom analyse og tolkning av data fra forskningsintervjuene, med min egen forforståelse som bakteppe, ble det dannet tre kjerne kategorier som kunne dekke det lærerne verbaliserte som viktig knyttet til dette arbeidet. Datamaterialet fra forskningsintervjuene ble i kapittel 4 fremstilt som sitater, hvor dette ble drøftet og satt i sammenheng med studiens teoriforankring. En oppsummering av funn fra forskningsintervjuene blir tydeliggjort og fremhevet nedenfor.

5.1 Innagerende atferdsproblematikk og trivsel i skolen

Via denne studien kommer det fram at lærere opplever det som utfordrende å tilrettelegge for trivsel i skolen, for elever som viser innagerende atferd. I løpet av en skolehverdag forventes det at elever skal være muntlig aktiv, og være i sosial interaksjon med både lærere og medelever. Disse kravene kan oppleves som uoppnåelige for elever som viser innagerende atferd. På den andre siden kommer det fram at selv om lærere opplever det som utfordrende å tilrettelegge og skape gode relasjoner med og rundt disse elevene, så virker det som om elevene blir møtt og ivaretatt, på en god måte.

I en travel skolehverdag kan elever som viser innagerende atferd bli usynlige i mylderet av andre elever som roper høyere. Lærerne i denne studien ser godt hvem disse elevene er, men flere av lærerne trekker frem at det er viktig at lærere skiller på elever som er sjenerte, og på elever som viser innagerende atferd. Atferden må være såpass framtrødende at den går utover læring og trivsel, for at man skal kunne si at det er en vanske. I tillegg tydeliggjør lærerne viktigheten av å se elevenes atferd i en sosial kontekst, hvor læringsmiljøet og faktorer rundt eleven i stor grad vil påvirke elevens utfordringer og vansker.

Elever som viser innagerende atferd har ofte lav sosial kompetanse, og et fåtall venner – hvis de har noen (Rubin & Coplan, 2010). Lærerne i denne studien uttrykker at det aller viktigste for elevers skoletrivsel – er å ha minst én venn. Veien mot å hjelpe en innagerende elev til å utvikle et godt og likeverdig vennskap er lang, men **veien finnes**. For å bidra til trivsel hos en elev som viser innagerende atferd vil det være nødvendig og avgjørende å starte med å jobbe med relasjonen til eleven. Du vil mest sannsynlig oppleve følelsen av at du står alene i denne relasjonsskapingen, og du vil oppleve å bli avvist, flere ganger. Relasjonen til denne eleven er likevel ditt ansvar. Disse elevene oppleves som passive, og som om de ønsker å være alene, selv om dette ikke er tilfellet. Da gjelder det at du som lærer står i det, ikke gir opp og virkelig går inn for å se disse elevene. Disse elevene, og deres utvikling av trivsel og vennskap, vil videre være avhengig av at du som klasseleder jobber for å få et godt klassemiljø, hvor alle elever inkluderes, og hvor det er aksept for ulikhet. Det skal være trygt å være selv, hvor alle er ulike, men fortsatt like mye verdt. Som klasseleder vil det i tillegg være viktig at læreren har fokus på å skape gode rutiner og en skolehverdag preget av trygghet og

forutsigbarhet. Relasjonen mellom denne autoritative læreren og eleven som viser innagerende atferd kan også virke som en grunnleggende byggestein i det videre arbeidet som handler om å styrke elevens svakheter, som blant annet viser seg å ofte være vansker med å etablere og vedlikeholde vennskap til andre medelever, og vansker knyttet til sosialt samspill. Læreren evne til mentalisering har stor betydning i arbeidet med å forstå, og møte, elevene som viser innagerende atferd. Her trekkes også den anerkjennende kommunikasjonen fra lærerens side fram som en nødvendighet i relasjonsskapingen. Læreren skal anerkjenne eleven for hvem de er som personer, og ikke for hva de kan. Ved å trekke frem eleven, og ha et positivt fokus på elevens styrker, vil etter hvert eleven bli mer interessant og tydeligere både for seg og for medelever. I tillegg vil dette være med på å bidra til at eleven opplever å bety noe for fellesskapet, og får oppleve økt tilhørighet til gruppa si.

I arbeidet med å høyne den innagerende elevens status vil det være viktig at læreren er bevisst på å ikke favorisere elever eller personlighetstrekk. Læreren fordeling av oppmerksomhet er nemlig noe som påvirker medelever sterkt, og som gir elevene signal om lærerens vurdering og verdsetting av enkeltelever. Noen elever, ikke alle, vil føle seg mer inkludert hvis de behandles på samme måte som alle andre. For andre kan dette oppleves angstfylt. Det finnes ikke alltid en fasit. Men, det viser seg at mange av de innagerende elevene trenger å bli behandlet mer varsomt enn man behandler de fleste andre elevene. Det kan være lett for enkeltlæreren å havne i en slags beskyttende rolle ovenfor disse stille elevene, men man må samtidig huske på å forvente og kreve noe av disse elevene. Disse elevene trenger lærere som bruker både hodet, hjertet og magen. Noen ganger kreves det til og med litt oppmuntring og kjærlig pressing for at det skal skje utvikling. Læreren må da skape muligheter, både faglig og sosialt, hvor eleven kan prøve seg, oppleve mestring, og hvor det gradvis kan forventes mer og mer.

Alle lærerne fra denne studien trekker frem tid til lek og uteskole som avgjørende faktorer for at man skal bli ordentlig kjent med elever som viser innagerende atferd. I tillegg viser forskning at innagerende elever strever med å mestre ustrukturerte aktiviteter, som lek og uteskole, blant annet på grunn av lav sosial kompetanse. Dette, og mye annet, forteller oss at det vil være av gevinst å jobbe med sosial kompetanse hos disse elevene. I tillegg vil det være av stor verdi å jobbe med gruppa som helhet. Vi er alle forskjellige, og har forskjellige behov knyttet til både sosialisering og vennskap, men det er viktig at læreren også har forventninger til alle elevers atferd og setter krav til at alle inkluderer hverandre. Det er ikke lov til å stenge ut, men det er heller ikke lov til å være alene. Alene kan du være hjemme. Betydningen av å leke i sammen med elevene er av stor verdi, slik at læreren kan skape seg en bedre oversikt over hvilke sosiale ferdigheter det er eleven trenger å styrkes på. For å i det hele tatt ha mulighet til å hjelpe barn som viser innagerende atferd så må du først vite hva de trenger hjelp med. Fordi – barn gjør det bra, hvis de kan!

5.2 Avslutning – til ettertanke

«Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest.» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 94)

Alle lærerne i denne studien uttrykker at dette er en elevgruppe som de opplever som utfordrende å jobbe med. Lærerne beskriver gruppen som stille elever, som ofte blir glemt. Jeg opplever en bevissthet blant disse lærerne, en bevissthet rundt at de faktisk bare *må* ta seg tid. De er bevisste at de må bruke tid til å både høre og se, og til å

virkelig lytte til det disse elevene *egentlig* sier. Man må ta seg tid til å leke, kommunisere og å bli ordentlig kjent. Elever som viser innagerende atferd er avhengig av at læreren deres har en bevissthet rundt hvor viktig dette er for nettopp disse elevene. Elevene som viser innagerende atferd er ofte flinke elever, som gjør det de blir bedt om, og blir beskrevet som *medløpere* i lek. De kan med andre ord være vanskelige å oppdage. Nyutdannede lærere, eller lærere som har lite kunnskap om denne gruppen elever kommer til å overse mange elever som egentlig ville trengt hjelp og veiledning knyttet til deres atferdsvanske og utfordringer. Jeg grøsser når jeg tenker på hvor lite kunnskap mange lærere har i møtet med disse elevene. I tillegg grøsser jeg når jeg tenker på at det faktisk finnes lærere som legger all skyld på eleven, og mener at eleven bare må skjerpe seg (ja, de finnes faktisk). Eller lærere som lar disse stille elevene få være i fred – fordi det tilsynelatende kan virke som om det er det disse elevene ønsker. Jeg grøsser når jeg tenker på hvor lite skolen, som organisasjon, legger til rette for at læreren kan gjøre nettopp det som både forskning og lærerne i denne studien uttrykker som viktig: stoppe opp, ta oss god tid til å høre, se og rett og slett bli ordentlig kjent, på ekte.

Det nevnes mange tiltak og tilpasninger som kan gjøres knyttet til skoletrivsel for elever som viser innagerende atferd. Da jeg selv jobber som kontaktlærer i skolen stiller jeg likevel spørsmålstegn ved hvor enkelt det er å faktisk gjennomføre disse tiltakene i en travelt skolehverdag. Hadde vi bare fått mer tid!

Denne studien er ikke en oppskrift på hvordan man kan møte elever som viser innagerende atferd. Ingen kan gi en oppskrift som garantert virker når man snakker om mennesker i møte med mennesker (Lund, 2004) – men denne studien viser til faktorer som det tilsynelatende kan være positivt å jobbe med i møtet med disse elevene. Målet er ikke nødvendigvis å få elevene som viser innagerende atferd til å snakke høyt, rope, stå i midten av klasserommet og være i fokus. Målet er heller ikke å forandre de. Målet er at disse elevene skal *trives* og ha det fint på skolen, til tross for sine vansker og utfordringer. Målet er at disse elevene skal få oppleve å ha en venn, som viser glede når eleven kommer. En annen elev som venter på denne stille eleven. Og som bare kan være sammen. Fordi – det viser seg at, elever som kan gjøre det bra – de gjør det bra.

«Vi skal gi tulipanen et så gunstig miljø at den blir så stor, vakker og velutviklet som den overhodet har mulighet for å bli, men vi skal ikke tvinge den til å bli en rose.» (August Frøbel, gjengitt i: Pedersen & Solvoll, 2010, s. 5).

5.2.1 Veien videre

For å oppnå skolens formål er det viktig at læreren har kunnskap og kompetanse om hvordan man kan styrke og legge til rette for hver enkelt elev, både faglig, sosialt og emosjonelt. Enkeltlæreren må ha kunnskap om hvordan de kan styrke og tilrettelegge for *hele* eleven. Mange program og opplegg er gode verktøy som kan brukes for å fremme psykisk helse og sosial kompetanse. Flere av forskningsdeltakerne i denne studien fremhevet gang på gang deres positive opplevelser og effekter knyttet til programmet *Zippys venner*. Voksne for Barn drifter skoleprogrammet *Zippys venner* i Norge, og de har tro på at barn kan rustes for de påkjenninger og utfordringer de møter både i livet og hverdagen (Voksne for Barn, 2018). Da lærere i studien fremhever positive effekter knyttet til *Zippys venner*, kunne det også vært interessant å forske på hvilke positive

effekter dette programmet kan ha, spesielt knyttet til disse stille elevene.

Da en masteroppgave har et begrenset omfang og tidsbruk valgte jeg å foreta flere avgrensninger. Studien retter sitt fokus mot lærerens rolle i møte med elever som viser innagerende atferd. Elevenes følelser, erfaringer og opplevelser blir ikke belyst, selv om deres opplevelser definitivt ville vært nyttig å høre om. Dette vil si at funnene og materialet som presenteres kun er basert på læreres egne tolkninger og oppfatninger av erfaring fra sin egen praksis. Dette innebærer igjen at andre instanser, yrkesgrupper, eller elevene selv, kan ha andre oppfatninger knyttet til hvordan det på best mulig måte kan tilrettelegges for innagerende elever i skolehverdagen. Studien belyser hvordan det kan tilrettelegges for trivsel i skolen for elever som viser innagerende atferd, fra lærerens perspektiv. Ut ifra dette kan det tenkes at det ville ha vært av stor verdi å gjennomføre et studie knyttet til trivsel i skolen, også fra elevenes perspektiv.

En av de største pedagogiske utfordringene knyttet til arbeidet med tilrettelegging for trivsel i skolen for elever som viser innagerende atferd er at de trenger tid. Lærerne i denne studien nevnte utfordringer knyttet til mangel på ressurser i skolen, utfordringer knyttet til bemanning, størrelser på klassen og mangelen på tid til hver elev. Det å forske på hvilken innvirkning disse faktorene kan ha for hvorvidt man faktisk klarer å møte disse elevenes og deres behov, hadde også vært interessant. Mange lærere har for lite kunnskap til å oppdage disse elevene, noe som kan føre til at disse elevene får hjelp for sent, hvis de i det hele tatt får hjelp. Mangelen på tidlig innsats knyttet til disse elevene kan føre til at de opplever en skjevutvikling som igjen kan forsterke deres atferdsuttrykk.

Referanseliste

- Baumeister, R. F. (2012). Need-to-belong theory. Kapittel 32. (s. 121-140). I: Van Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W., & Higgins. T. E. (red). *Handbook of theories of social psychology*. (2. utg.) Thousand Oaks, CA, United States. Hentet: 16.03.20, fra: https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=sWyZ7v2O18IC&oi=fnd&pg=PA121&dq=need+to+belong+theory&ots=kCzECqixXA&sig=G4rNbt9OR0g7uDU2foTyIv7owI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Befring, E. (2008). Skolens møte med barn. I: Helgeland, I. M. (2008). *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. Kapittel 8. (s. 168-193). I: Befring, E., Næss, K-A. B., & Tangen, R. (red.). (2019). *Spesialpedagogikk*. (6. Utg.). Oslo: Cappelen Damm As.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. Kapittel 20. (s. 500-520). I: Befring, E., Næss, K-A. B., & Tangen, R. (red.). (2019). *Spesialpedagogikk*. (6. Utg.). Oslo: Cappelen Damm As.
- Blum, R. W. (2005). *A case for school connectedness*. Educational Leadership. Hentet: 19.03.20, fra: <https://pdfs.semanticscholar.org/c147/f42f463c6ec513c388b2f9bf28196c33bf9b.pdf>
- Brøyn, T. (2017). Alle elever ønsker å bli sett. I: *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og ledere*. Brøyn, T. (red.). Nr 1 – 2017. (s. 18-19). Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet: 29.02.20, fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202017.pdf>
- Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Unsociability in Middle Childhood: Conceptualization, Assessment, and Associations with Socioemotional Functioning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56 (2), s. 105-130. Hentet: 14.09.19, fra: https://www.researchgate.net/publication/236723785_Unsociability_in_Middle_Childhood_Conceptualization_Assessment_and_Associations_with_Socioemotional_Functioning
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood: History, theories, definitions, and assessments. I: Coplan, R. J., & Rubin, K. H. *The development of shyness and social withdrawal* (s. 3-22). New York: Guilford.
- Dahle, G., & Nyhus, S. (2004). *Snill*. (Ny utg. ed.). Oslo: Cappelen.

- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Trondheim: Cappelen Damm Forlag.
- Flack, T. (2010). *Innblikk: Et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Flaten, K. (2006). Sjenanse – barn og unge med sosial angst. I: *Spesialpedagogikk*. nr 8. (s. 4-8).
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Findlay, L. C., Coplan, R. J., & Bowker, A. (2009). Keeping it all inside: Shyness, internalizing coping strategies and social-emotional adjustment in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (1), 47-54.
Hentet: 19.10.19, fra: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0165025408098017>
- Gerhardsen, E. (2016). Selvfølelse og selvtillit [Podkast-episode]. I: Klingenberg, T. (Programleder). (2016). *Foreldrerådet* [Lyd Podcast]. Hentet fra: <https://play.acast.com/s/foreldreradet/75ee6b19-fa05-4e40-bf6d-cc31d09a1b2b>
- Goodwin, R. D., Fergusson, D. M. & Horwood, L. J. (2004). Early anxious/withdrawn behaviours predict later internalising disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (4), 874-883.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hafstad, R. (2008). Elever med emosjonelle og sosiale problemer. I: Helgeland. I. M. (2008). *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse i skolen. I: Uthus, M (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 204-224). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugen, R. (2008). Hvordan man kan hjelpe barn og unge med angstlidelser og stemningslidelser? I: *Barn og unges læringsmiljø 3*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugstad, O. (2014). *Klasseledelse*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag AS.
- Helgeland, I. M. (2008). Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I: Helgeland, I. M. (2008). *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg.). Oslo: Kommuneforl.

- Helsedirektoratet. (2015). *Internasjonalt perspektiv på psykisk helse og helsetjenester til mennesker med psykiske lidelser*. (Rapport IS-2314). Hentet: 08.06.19, fra: <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/internasjonalt-perspektiv-pa-psykisk-helse-og-helsetjenester-til-mennesker-med-psykiske-lidelser>
- Helse – og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelse: Psykisk helse og livskvalitet*. Hentet: 04.10.19, fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/innsikt/psykisk-helse-og-livskvalitet/id2544452/>
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum, *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 11-48). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I: Kleven, T. A. (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg). Oslo: Fagbokforlaget.
- Johnsen, K. B. (2003). Elever med innadvendte og elever med aggressiv atferd, Det sosiale aspektet ved skolesituasjonen. I: *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*. Vol. 81 (1). Hentet: 16.01.20, fra: <https://www.idunn.no/spesped/2003/01/elever-med-innadvendt-og-elever-med-aggressiv-atferd-det-sosiale-aspektet>
- Karevold, E., Ystrom, E., Coplan, R. J., Sanson, A. V. & Mathiesen, K. S. (2012). A Prospective Longitudinal Study of Shyness from Infancy to Adolescence: Stability, Age-Related Changes, and Prediction of Socio-Emotional Functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1167-1177.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo: Læringscenteret (LS).
- Kjeldstadli, K. (2013). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klefsbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I: T. A. Kleven (Red.), F. Hjardemaal & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg., s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvelling, Ø. (2010). *Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012b). Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet. I: *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og ledere*. Brøyn, T (red.). Nr 1 – 2012 (s. 49-52). Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet: 10.02.20, fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%20202012.pdf>
- Lund, I. (2012c). *Tydelige voksne*. Kristiansand: Portal Forlag AS.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet: 20.09.19, fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I: Befring, E., Næss, B. K. A., & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. (6. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA-rapport 11/00.
- Nordahl, T. (2004). Læringsmiljø og problematferd. I: *Spesialpedagogikk vol 69. nr 4, s. 15-23*.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og behandling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om – Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Moen, T., Karlsdøttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet, 12.07.19, fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-1>
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet, 14.07.19, fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2. utg.)*. Oslo:

Gyldendal Akademisk.

- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse-Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Utdanningsdirektoratet. Hentet, 12.09.19, fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Pettersen, S. (2015). Når taushet ikke er gull – hvordan møte og forstå de stille barna i barnehagen. I: *Spesialpedagogikk*. nr 5. (s. 4-12).
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg). Oslo: Fagbokforlaget.
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (2004). Paying Attention to and Not Neglecting Social Withdrawal and Social Isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 50 (nr. 4), s. 506-534. Hentet: 18.06.19, fra: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.537.2927&rep=rep1&type=pdf>
- Schensul, J. (2011). Methodology, methods, and tools in qualitative research. I S. D. Lapan, M. T. Quartaroli & F. J. Riemer (red.), *Qualitative Research : An Introduction to Methods and Designs* (vol. v.37). Hentet: 11.08.19, fra: <https://books.google.no/books?id=m509ra2MVogC&pg=PT122&lpg=PT122&dq=methodology:+The+Blueprint+for+Qualitative+Research&source=bl&ots=ZsQ#v=onepage&q&f=false>
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og mestring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F., & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr 3, 2014. Hentet 17.03.20, fra: https://www.idunn.no/npt/2014/03/mentalisering_og_uro
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk – Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse – Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sæteren, A. L. (2016). *Dealing with children with withdrawn behavior. A narrative study of one teacher's dealings with a child with withdrawn behavior in ordinary*

- classroom activities*. PhD-avhandling, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU. Hentet: 12.09.19, fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2391635>
- Sæteren, A. L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Trondheim: Gyldendal Akademisk.
- Tangen, R. (2019a). Videregående opplæring for barn med spesielle behov. Kapittel 26. (s. 643-660). I: Befring, E., Næss, K-A. B., & Tangen, R. (red.). (2019). *Spesialpedagogikk*. (6. Utg.). Oslo: Cappelen Damm As.
- Tangen, R. (2019b). Elevers skolelivskvalitet. Kapittel 28. (s. 680-698). I: Befring, E., Næss, K-A. B., & Tangen, R. (red.). (2019). *Spesialpedagogikk*. (6. Utg.). Oslo: Cappelen Damm As.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Thorkildsen, S. L. (2019). God emosjonell utvikling skaper robuste barn. *RVTS Sør-Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging*. Hentet: 25.06.19, fra: <https://rvtssor.no/aktuelt/256/-ndash-god-emosjonell-utvikling-skaper-robuste-barn>
- Ulvund, S. E. (2016). *Rakkerunger og englebarn*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Generell del av læreplanen. *Læring og trivsel – læreplanverket*. Hentet: 28.06.19, fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. Læring og trivsel. Skolemiljø. Hentet: 13.02.20, fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Overordnet del av læreplanverket. *2.5.1 Folkehelse og livsmestring*. Hentet: 04.07.19, fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring>
- Utdannings – og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr.30 2003-2004). Oslo: Utdannings – og forskningsdepartementet. Hentet: 21.02.2020, fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Voksne for barn. (2018). *Zippys venner*. 4. opplag. Hentet: 22.02.2020, fra: https://vfb.no/app/uploads/2019/06/WEB_ZippysVenner_8s_revOkt18.pdf
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Willems, L., & Cresswell, C. (2010). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn*.
Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Kort forventningslogg skrevet i forkant av intervjuene

Atferdsvansker

1. Hva legger du i begrepet innagerende atferdsvansker/problemer?
- Hva tenker du kjennetegner en elev som viser innagerende atferd?
Her tenker jeg at deltakerne vil snakke generelt om atferdsvansker og kanskje si noe om forskjellen på innagerende og utagerende atferdsvansker. Håper de snakker om forskjellen på det å være sjenert og det å ha en vanske. Ser for meg at lærerne nevner at disse elevene blir usynlige.
2. Hva tenker du kan være utfordrende for lærere, i arbeidet med innagerende elever?
Å huske på de. Ta seg tid til de.
3. Beskriv hvordan du tror det oppleves å være en elev som viser innagerende atferd. - Hva tenker du kan være utfordrende for eleven i løpet av skoledagen?
Ensomt? Kanskje ingen venner. Det som kan være utfordrende er samarbeid, gruppearbeid, kravet om muntlig aktivitet, friminutt, «fri lek» (ta initiativ til lek med andre barn osv).

Klasseledelse og klassemiljø

4. Hva tenker du er viktig å fokusere på med tanke på klassemiljøet i en gruppe hvor man har elever som viser innagerende atferd?
- Hva opplever du som viktig for å skape et inkluderende klassemiljø?
Aksept og toleranse for det som er annerledes. Vi er gode til forskjellige ting. Åpenhet. Inkluderende klassemiljø: Lekegrupper, planlegging av friminutt, sette av tid til å snakke om «gode løsninger» ved konflikter osv. Snakke høyt med elevene om vanskelige ting (hvis de synes det er greit). Jobbe med identifisering av følelser, hvordan vise empati, sympati.
5. Hva legger du i begrepet «trivsel» på skolen? - Hvordan tenker du at man kan arbeide for å skape trivsel hos innagerende elever?
De har det fint på skolen. Gruer seg ikke til skolen. Skolen er en del av hverdagen og greit er det. De «får» noe på skolen, noe positivt. Enten venner eller faglig. For å skape trivsel hos innagerende elever tenker jeg at man må jobbe med trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen. Jobb hele tiden for å koble de på andre elever. Sørg for at de får minst EN venn! De må ha NOEN. Da blir alt mye lettere. Dobler gleden, halverer sorg osv. For å lære må du trives.
6. Hva tenker du er viktig med tanke på klasseledelse, knyttet til de innagerende elevene? - Hvordan tilnærmer du deg innagerende elever, sammenlignet med andre elever?
Samme som i sted. Rutiner, trygghet og forutsigbarhet. TID. SE. Forbered og gjør avtaler. Følg opp.
7. Hvilke fysiske faktorer tror du det er viktig å fokusere på for å skape en trygg skolehverdag hos elever som viser innagerende atferd?
Dagsplan. Kanskje la de sitte langt bak i klasserommet? (oversikt) Eller langt foran (nærme læreren). Forberede friminutt. Lekegrupper. Trivselsledere.

Relasjoner, vennskap og styrking av sosial kompetanse

8. Hvorfor mener du det er viktig med gode relasjoner mellom lærer og elev, spesielt med tanke på elever som viser innagerende atferd? - Hva vil være viktig i kommunikasjonen mellom læreren og den innagerende eleven?

Det er veldig viktig. De har kanskje ikke så mange de stoler på, eller tør å snakke med. Da vet du også deres styrke og kan spille på det, når det trengs. Viktig i kommunikasjonen: TID, SE rolig, ærlig. Tillit.

9. Hvilke utfordringer møter du i arbeidet med å bygge relasjoner til innagerende elever?

Som nevnt over, man trenger TID, og det har man alt for lite av i læreryrket. I tillegg er det mange andre elever med behov. De som viser utagerende atferd tar mer fokus. De innagerende blir glemt. Fordi de skader ikke andre, mest seg selv.

10. Har du tidligere lyktes i å bygge gode relasjoner til innagerende elever? Hva tror du gjorde at du lyktes? Eller – hva tror du at du kunne gjort annerledes?

Uteskole, turdag. Felles opplevelser. Troverdighet. SE. Være der. Følg opp. BRY DEG. Vær der. LYTT. Lytt til ordene bak ordene.

11. Se på den sosiometriske undersøkelsen du har med deg.

- Se på eleven med flest/færrest piler inn mot seg. Hvorfor tror du den eleven har så mange/få/ingen piler inn mot seg? Hva karakteriserer denne eleven?

Tipper: Introvert? Sjenert? Krever seg lite? Eller: vansker med empati. Mangler evnen til å sette seg inn i andres situasjon. Gir lite av seg selv. Usynlig. Blir glemt. Kommer aldri med forslag til lek. Er kun med. Kanskje.

12. Hvordan tenker du at man kan tilrettelegge for styrking av sosiale ferdigheter for elever som viser innagerende atferd?

Først: Kartlegge hvilke sosiale ferdigheter elevene eventuelt mangler. Hva er vanskelig? Hva er det god på? Styrk. Vansker med å uttrykke tanker, egne behov, gå inn i en gruppe? Knytte seg til andre? ØV på situasjoner. Rollespill. Knytt det opp til ulike situasjoner – hjelp de å se sammenhenger.

13. Hva tenker du er viktig å fokusere på for å styrke utviklingen av vennskap og gode relasjoner mellom andre elever og elever som viser innagerende atferd?

- Hvilke sosiale ferdigheter tenker du det er naturlig å arbeide med å styrke med tanke på innagerende elevers vansker med å knytte relasjoner?
- Og hvordan tenker du at man kan arbeide med dette?

Som over. Finn ut hva de trenger hjelp til. Løft de opp. Fremhev det de er gode til. Følg opp. Ikke gi opp. Øv rollespill. Fake it till du make it. Gi oppgaver til friminutt, spør om eleven klarte det etterpå. I starten; bli med og øv.

Psykisk helse

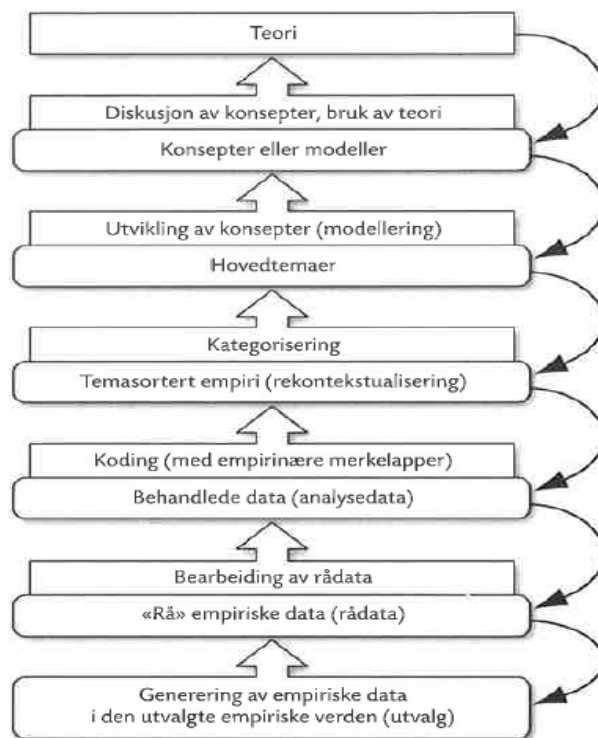
14. Hva tenker du det er viktig å fokusere på med tanke på forebygging av psykiske problemer hos elever som viser innagerende atferd?

Minst en venn. Helsesøster. Skole-hjem. Snakk.

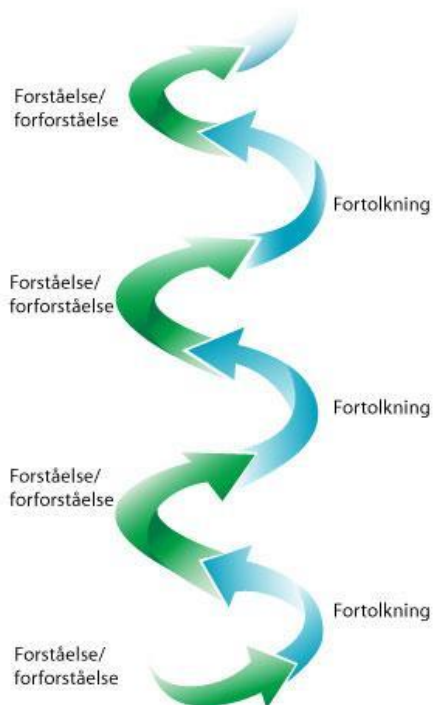
15. Hvordan tenker du at man kan arbeide for å styrke selvoppfatningen blant elever som viser innagerende atferd?

Åpenhet med klassen. Fokus på hva de er gode til. Styrk det de er gode til.

Vedlegg 2: Illustrasjon av Tjoras SDI-modell



Vedlegg 3: Illustrasjon av den hermeneutiske spiral



Vedlegg 4: Intervjuguide til forskningsintervju

Intervjuguide til forskningsintervju

Tema: Elever som viser innagerende atferd

Problemstilling: «Hvilke erfaringer har tre kontaktlærere med styrking av trivsel i skolen hos elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet?»

Bakgrunnsspørsmål:

- Hvor gammel er du, og hvor mange år har du jobbet som lærer i skolen?
- Hvilket trinn gikk elevene som viser innagerende atferd på nå/da?
- Hvilken utdanning og bakgrunn har du?

Atferdsvansker

16. Hva legger du i begrepet innagerende atferdsvansker/problemer?
 - Hva tenker du kjennetegner en elev som viser innagerende atferd?
17. Hva tenker du kan være utfordrende for lærere, i arbeidet med innagerende elever?
18. Beskriv hvordan du tror det oppleves å være en elev som viser innagerende atferd.
 - Hva tenker du kan være utfordrende for eleven i løpet av skoledagen?

Klasseledelse og klassemiljø

19. Hva tenker du er viktig å fokusere på med tanke på klassemiljøet i en gruppe hvor man har elever som viser innagerende atferd?
 - Hva opplever du som viktig for å skape et inkluderende klassemiljø?
20. Hva legger du i begrepet «trivsel» på skolen?
 - Hvordan tenker du at man kan arbeide for å skape trivsel hos innagerende elever?
21. Hva tenker du er viktig med tanke på klasseledelse, knyttet til de innagerende elevene?
 - Hvordan tilnærmer du deg innagerende elever, sammenlignet med andre elever?
22. Hvilke fysiske faktorer tror du det er viktig å fokusere på for å skape en trygg skolehverdag hos elever som viser innagerende atferd?

Relasjoner, vennskap og styrking av sosial kompetanse

23. Hvorfor mener du det er viktig med gode relasjoner mellom lærer og elev, spesielt med tanke på elever som viser innagerende atferd?
 - Hva vil være viktig i kommunikasjonen mellom læreren og den innagerende eleven?
24. Hvilke utfordringer møter du i arbeidet med å bygge relasjoner til innagerende elever?
25. Har du tidligere lyktes i å bygge gode relasjoner til innagerende elever?
 - Hva tror du gjorde at du lyktes? Eller – hva tror du at du kunne gjort annerledes?

26. Se på den sosiometriske undersøkelsen du har med deg.
- Se på eleven med flest/færrest piler inn mot seg. Hvorfor tror du den eleven har så mange/få/ingen piler inn mot seg? Hva karakteriserer denne eleven?
27. Hvordan tenker du at man kan tilrettelegge for styrking av sosiale ferdigheter for elever som viser innagerende atferd?
28. Hva tenker du er viktig å fokusere på for å styrke utviklingen av vennskap og gode relasjoner mellom andre elever og elever som viser innagerende atferd?
- Hvilke sosiale ferdigheter tenker du det er naturlig å arbeide med å styrke med tanke på innagerende elevers vansker med å knytte relasjoner?
 - Og hvordan tenker du at man kan arbeide med dette?

Psykisk helse

29. Hva tenker du det er viktig å fokusere på med tanke på forebygging av psykiske problemer hos elever som viser innagerende atferd?
30. Hvordan tenker du at man kan arbeide for å styrke selvoppfatningen blant elever som viser innagerende atferd?

Avslutning

- Har du noe mer du gjerne vil tilføye helt til slutt?
- Er det noe du ikke vil at jeg skal ta med i transkripsjonen?
- Kan du tenke deg noe jeg burde spørre de neste lærerne om ved senere intervju?
- Er det greit at jeg kontakter deg i ettertid hvis jeg får noen flere spørsmål?
- Takk for at du ville stille til intervju ☺

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og forespørsel til rektorer

Forespørsel om tips til deltakere til forskningsintervju

Mitt navn er Lena Linnéa Hagen Nettet. Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU. Jeg er nå i en avsluttende del av utdanningen min, som innebærer å skrive en mastergradsoppgave. Tema for prosjektet mitt er elever som viser innagerende atferd i skolen. Studiens problemstilling lyder som følgende: «**Hvilken erfaring har tre kontaktlærere med tilrettelegging av trivsel i skolen for elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet?**».

For å finne svar på problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre kvalitative intervju med kontaktlærere som jobber – eller har jobbet – som lærer for elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet. Målet med prosjektet er å styrke egen og andres lærere innsikt og kompetanse om innagerende atferdsproblematikk, samt øke fokuset på hvordan man som lærer kan legge til rette for økt trivsel i skolen for disse elevene. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer med 3 kontaktlærere. Jeg har utarbeidet en intervjuguide som vil bli utsendt til forskningsdeltakerne i god tid før selve intervjuene. Intervjuet gjennomføres med meg, og med full anonymitet. Intervjuet tar ca. 1 time. Det vil bli brukt lydopptak ved intervjuene. Intervjuet blir transkribert anonymt, og ved studiens avslutning, - våren 2020 – vil alle data bli slettet. I mellomtiden vil lydopptak fra intervjuene bli behandlet konfidensielt av meg og min veileder. Prosjektet er meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS).

Du kan kontakte meg på telefon **47 802 003** eller e-post lenalinnea.hh@gmail.com, eller kontakte min veileder på e-post jan.haugan@ntnu.no dersom de ønsker mer informasjon om forskningsprosjektet eller om de har andre spørsmål. NTNUs personvernombud er Thomas Helgesen, som kan nås på e-post thomas.helgesen@ntnu.no.

Håper jeg hører fra deg – og håper du har tips til deltakere jeg kan kontakte!

Mvh

Lena Linnéa Hagen Nettet

Vedlegg 6: Intervjuguide til pilotintervju

Intervjuguide – PILOTINTERVJU

Tema: Elever som viser innagerende atferd

Innagerende atferd

1. Hva legger du i begrepet innagerende atferd?
2. Når begynte du å vise innagerende atferd? (hvis du husker)
 - Var det i en spesiell situasjon? Alder? Plass? Skolen? Hjemme?
3. Hvordan var det å være deg på barneskolen?
 - Hva var fint med skoletiden?
 - Hva var utfordrende for deg, med tanke på den innagerende atferden?

Relasjoner med voksne og barn

4. Følte du at du hadde et godt forhold til lærerne dine?
 - Hvorfor tror du det var/ikke var et godt forhold?
5. Hvis du hadde en lærer du likte godt og eventuelt fikk god kontakt med:
 - Kan du tenke deg til hvorfor du likte akkurat denne læreren?
 - Hva var spesielt med læreren? Gjorde ham noe som de andre lærerne ikke gjorde?

Klassemiljø

6. Følte du at det var et inkluderende klassemiljø på barneskolen?
 - Tror du at de andre elevene kjente til de sosiale vanskene dine?
7. Følte du at du trivdes på skolen?
 - Hvis ja – hva hjalp deg til å trives på skolen? Og hvorfor, tror du?
 - Hvis nei – hvorfor ikke?
8. I de sosiale settinger på skolen, hva var det du synes var vanskelig?
 - Å invitere andre til lek? Å få nye venner? Bestemme i lek? Si ifra hva du synes? Snakke høyt i klasserommet? Lese høyt? Framføringer? Gym? Friminutt? Undervisning?

Hvis du husker...

- Hadde dere klasseregler på skolen?
- Dagsplan? Faste plasser?
- Lekegrupper eller lignende i friminutt?

Vennskap og skole-hjem-samarbeid

9. Aktiviteter etter skoletid?
10. Hvem var dine aller beste venner på barneskolen?
11. Var det noe samarbeid skole-hjem ang. vanskene?
12. Var det noe samarbeid med andre instanser ang. vanskene? (helsesøster, BUP ol.)

Tiden etter

13. Hvordan er atferden din i dag vil du si?
14. Hva tror du har gjort til at du har klart deg så bra/ikke klart deg så bra?
15. Tror du at den innagerende atferden har påvirket din psykiske helse?
 - På hvilken måte?

16. Med tanke på sosial interaksjon – er det noe du synes er vanskelig/utfordrende nå?
- Hvilke situasjoner? Hva?

Avslutning

- Har du noe mer du gjerne vil tilføye helt til slutt?
- Takk for at du ville stille til pilotintervju 😊

Vedlegg 7: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til pilotintervju

Informert samtykke til pilotintervju

Jeg, Lena Linnéa Hagen Nettet er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring. Jeg er nå i en avsluttende del av utdanningen min, som innebærer å skrive en mastergradsoppgave. Masteroppgavens tema er elever som viser innagerende atferd i skolen. Formålet med studien er å få økt kunnskap og forståelse for hvordan man som lærer kan styrke trivsel hos elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet. Tematikken blir belyst via følgende problemstilling: «**Hvilke erfaringer har tre kontaktlærere med styrking av trivsel i skolen hos elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet?**».

For å svare på studiens problemstilling ønsker jeg å gjennomføre kvalitative dybdeintervjuer med tre kontaktlærere. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle tanker og refleksjoner knyttet til lærernes erfaringer med elever som viser innagerende atferd i skolen. I tillegg vil det fokuseres på hvordan lærerne mener man på best mulig måte kan legge til rette for trivsel og læring for elever som viser innagerende atferd. Målet med pilotintervjuet er å bruke deltakers innspill og refleksjoner i en slags idémyldringsfase knyttet til utformingen av intervjuguiden til de formelle intervjuene med lærerne.

Intervjuet vil være anonymt, og har en antatt varighet på ca. ½ time. Intervjuet vil foregå som en dialog, hvor dialogen styres av spørsmål fra en intervjuguide. Intervjuguiden vil bli utsendt til forskningsdeltaker i god tid før selve intervjuet. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuet, slik at jeg kan fokusere på samtalen under selve intervjuet. Jeg kommer ikke til å transkribere intervjuet. Jeg ønsker kun å lytte til intervjuet for å reflektere rundt elevens tanker, erfaringer og opplevelser knyttet til innagerende atferd. Via pilotintervjuet kan jeg styrke og eventuelt endre og tilpasse intervjuguiden til lærerne. Du har rett til å klage til personvernombudet eller Datatilsynet hvis du opplever at personopplysninger blir behandlet på en måte som krenker ditt personvern. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du også rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg. Du har også rett til å få rettet, slettet eller få utlevert en kopi av dine personopplysninger.

Lydopptaket vil bli behandlet og oppbevart konfidensielt, og vil slettes ved prosjektslutt, juni 2020. Å delta i prosjektet er helt frivillig, og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg eller den informasjon du har gitt, uten å måtte begrunne dette nærmere. Du har rett til å klage til Datatilsynet hvis du opplever at personopplysninger blir behandlet på en måte som krenker ditt personvern. Opplysninger anonymiseres og vil gjøres ugjenkjennelig for andre. Det er kun jeg som har tilgang til personidentifiserbare data og det er kun jeg som skal lytte til opptaket. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Min veileder for prosjektet er Jan Arvid Haugan fra Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU.

Du kan kontakte meg på telefon **47 802 003** eller e-post lenalinnea.hh@gmail.com, eller kontakte min veileder på e-post jan.haugan@ntnu.no dersom de ønsker mer informasjon om forskningsprosjektet eller om de har andre spørsmål. NTNUs personvernombud er Thomas Helgesen, som kan nås på e-post thomas.helgesen@ntnu.no.

Håper du vil ta deg tid til å delta i mitt forskningsprosjekt!

Mvh
Lena Linnéa Hagen Nettet

Sted og dato

Signatur

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen angående informert samtykke, og gir herved mitt samtykke til å delta som deltaker til pilotintervju i forskningsprosjektet «Tusen millioner stille».

Sted og dato

Signatur

Vedlegg 8: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til lærerne

Informert samtykke til forskningsintervju

Mitt navn er Lena Linnéa Hagen Nettet. Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring. Jeg er nå i en avsluttende del av utdanningen min, som innebærer å skrive en mastergradsoppgave. Masteroppgavens tema er elever som viser innagerende atferd i skolen. Formålet med studien er å få økt kunnskap og forståelse for hvordan man som lærer kan styrke trivsel i skolen hos elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet. Tematikken blir belyst via følgende problemstilling: «**Hvilke erfaringer har tre kontaktlærere med styrking av trivsel i skolen hos elever som viser innagerende atferd på småskoletrinnet?**».

For å svare på studiens problemstilling ønsker jeg å gjennomføre kvalitative dybdeintervjuer med tre kontaktlærere. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle elever som viser innagerende atferd i skolen, lærernes tanker om og erfaringer knyttet til disse elevene. I tillegg vil det fokuseres på hvordan lærerne mener man på best mulig måte kan legge til rette for trivsel i skolen for elever som viser innagerende atferd. Spørsmålene som stilles knyttes blant annet opp mot begreper som innagerende atferd, sosiale ferdigheter, relasjoner, trivsel, psykisk helse og klasseledelse. Det vil være lærernes tanker, meninger og verbalisering som er hovedfokus under hele intervjuet.

Intervjuet vil være anonymt, og har en varighet på ca. 1 time. Intervjuet vil foregå som en dialog, hvor dialogen styres av spørsmål fra en intervjuguide. Intervjuguiden vil bli utsendt til forskningsdeltaker i god tid før selve intervjuet. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuene, slik at jeg kan fokusere på samtalen under selve intervjuet. Alt av datamateriale vil bli transkribert. Lydopptaket vil bli behandlet og oppbevart konfidensielt, og vil slettes ved prosjektslutt, juni 2020. Å delta i prosjektet er helt frivillig, og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg eller den informasjon du har gitt, uten å måtte begrunne dette nærmere. Du har rett til å klage til personvernombudet eller Datatilsynet hvis du opplever at personopplysninger blir behandlet på en måte som krenker ditt personvern. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du også rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg. Du har også rett til å få rettet, slettet eller få utlevert en kopi av dine personopplysninger.

Opplysninger anonymiseres og vil gjøres ugjenkjennelig for andre. Det er kun jeg som har tilgang til personidentifiserbare data. Konfidensialiteten ivaretas ved at alle deltakere blir psuedonymisert og omtalt ved koder. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Min veileder for prosjektet er Jan Arvid Haugan fra Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU.

Du kan kontakte meg på telefon **47 802 003** eller e-post lenalinnea.hh@gmail.com, eller kontakte min veileder på e-post jan.haugan@ntnu.no dersom de ønsker mer informasjon om forskningsprosjektet eller om de har andre spørsmål. NTNUs personvernombud er Thomas Helgesen, som kan nås på e-post thomas.helgesen@ntnu.no.

Håper du vil ta deg tid til å delta i mitt forskningsprosjekt!

Mvh

Lena Linnéa Hagen Nettet

Sted og dato

Signatur

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen angående informert samtykke, og gir herved mitt samtykke til å delta som deltaker til intervju i forskningsprosjektet «Tusen millioner stille».

Sted og dato

Signatur

Vedlegg 9: Oversikt over tema etter koding av transkripsjon

Kodene er laget på bakgrunn av hvor ofte de ulike deltakerne verbaliserte noe innenfor gitt kode eller tema.

Deltaker: Reidunn	Deltaker: Emilie	Deltaker: Line
Hva innagerende atferd er	Kjennetegn innagerende elever	Opplevelsen av å være en innagerende elev
Fysiske faktorer	Relasjoner: Lærerens ansvar	Klassemiljø: Gruppa som helhet
Husk å se de	Zippys venner og andre program som styrker sosial kompetanse	Ta deg tid – is i magen
Ting tar tid	Psykisk helse og atferdsvansker	Ikke press. Eller ...
Rutiner og forutsigbarhet	Klassemiljø	Kartlegging sosiale ferdigheter
Tydelige voksne, tydelige forventninger	Trygghetssirkelen	Sosiometrisk undersøkelse som verktøy
Uteskole, lek	Styrking av selvfølelse	Viktigheten av å ha en venn
Inkludering og tilhørighet	Dagsplan	Zippys venner (skoleprogram)
Anerkjennelse	Lek, uteskole	Lekkompetanse
Mestringserfaringer	Forventninger og tilpasset opplæring	Øvelse gjør mester

Vedlegg 10: Kvalitativ analyse: Utvikling av studiens kjerne kategorier

Tema/kategorier etter koding av transkripsjon	Kategorier etter fargekodingen av kodene	Kategorier sett i samspill med begreper i studiens teoretiske forankring	Endelige kjerne kategorier for studien
Elever som viser innagerende atferd	Elever som viser innagerende atferd	Elever som viser innagerende atferd	1. <u>Innagerende atferd som atferdsvanske</u> 2. <u>Betydningen av et godt klasse – og læringsmiljø</u> 3. <u>Relasjoner og vennskap</u>
Sosiale ferdigheter	Klassemiljø	Klasse – og læringsmiljø	
Lekkompetanse	Klasseledelse	Styrking av sosial kompetanse og ferdigheter	
Klassemiljø	Vennskap og relasjoner (e-e, l-e)	Vennskap og relasjoner	
Klasseledelse	Anerkjennende kommunikasjon	Uteskole og lek	
Lek, uteskole og friminutt	Uteskole og lek	Inkluderende læringsmiljø	
Relasjoner og vennskap	Zippys venner og andre skoleprogram	Psykisk helse og atferdsvanske	
Zippys venner Lære om følelser	Styrking av sosiale ferdigheter	Relasjon til læreren	
Anerkjennende kommunikasjon			
Skole-hjem-samarbeid			



Innagerende atferd som atferdsvanske



Betydningen av et godt klasse – og læringsmiljø



Relasjoner og vennskap

Utdrag fra transkripsjon forskningsintervju:

Deltaker «Reidunn»:	Deltaker «Emilie»:
<p>F: Hva tenker du kjennetegner disse elevene som viser innagerende atferd?</p> <p>Reidunn: «Noen er utrygge. De er redde og utrygge. (...) Det tar lang tid å bli kjent med de. De rekker ikke akkurat opp hånda.»</p> <p>(...)</p> <p>F: Hvorfor mener du at det er viktig med gode relasjoner mellom læreren og eleven, spesielt med tanke på disse elevene?</p> <p>Reidunn: «Det er viktig for at ungene skal føle seg trygge. Det er jo en grunn til at de er innagerende eller stille. (...) Det kan ta noen år før grunnen deres kommer. Og da skal de være trygg på at du er der, og tåler.»</p>	<p>F: Hva tenker du det er viktig å fokusere på med tanke på klassemiljøet i en gruppe hvor man har elever som viser innagerende atferd?</p> <p>Emilie: «Ha faste rutiner. De må vite hva som kommer. Man kan forberede de, gjøre avtaler. Ha en inkluderende praksis. Vise at man ser alle. Uansett om man roper høyest, eller absolutt ikke gjør det da. At man er åpen om at vi er forskjellige. Det er greit å være ulik. En gruppe elever, enkeltelever eller personlighetstrekk skal ikke bli favorisert.»</p>

Vedlegg 11: Prosjektgodkjenning fra NSD

13.6.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Tusen millioner stille - Innagerende atferd i skolen

Referansenummer

190187

Registrert

12.05.2019 av Lena Linnéa Hagen Nettet - llneset@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jan Arvid Haugan, jan.haugan@ntnu.no, tlf: 73412653

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lena Linnéa Hagen Nettet, lenalinnea.hh@gmail.com, tlf: 47802003

Prosjektperiode

24.05.2019 - 19.06.2020

Status

12.06.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

12.06.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 12.06.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5cd8147b-8ba4-4db7-a631-6bd7d6216524>

1/3

13.6.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil for utvalg 2 behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger, og for utvalg 1 kun alminnelige personopplysninger, frem til 19.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil for utvalg 2 være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5cd8147b-8ba4-4db7-a631-6bd7d6216524>

2/3

