

Benedicte Stordal Rønning

”Jeg har jo lyst til å vise han at jeg ser han.”

En kvalitativ intervjustudie av hva tre lærere legger vekt på i sin relasjon med elever som viser innagerende atferd.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, våren 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

Veileder: Torill Moen



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Innagerende atferd er nesten like vanlig som utagerende atferd (Sørli & Nordahl, 1998), likevel får utagerende atferd langt større oppmerksomhet i skolen (Nordahl, Manger, Sørli, & Tveit, 2005). I denne studien har jeg valgt å rette fokus mot lærer-elev-relasjonen og elever som viser innagerende atferd. Innagerende atferd kan defineres som en atferd ”der følelser, opplevelser og tanker vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være: sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet” (Lund, 2012, s. 27).

Formålet med denne studien er å rette fokus mot denne gruppen elever i skolen, og videre prøve å få frem tre lærer sine opplevelser og erfaringer rundt det å undervise elever som viser innagerende atferd. Problemstillingen som belyses i denne studien er som følger:

”Hva legger tre lærer vekt på i sin relasjon med elever som viser innagerende atferd?”

For å belyse problemstillingen er det valgt en kvalitativ metode, nærmere bestemt et kvalitativt forskningsintervju. Studiens empiri bygger på intervju med tre barneskolelærere som har erfaring med å undervise elever som viser innagerende atferd.

På bakgrunn av analyse og tolkning av studiens empiri kom jeg frem til en hovedkategori; *å se elevene som viser innagerende atferd*. Denne kategorien utpekte seg når lærerne uttrykker seg om deres relasjon til elever som viser innagerende atferd. Studien er videre delt inn i fire kategorier som går på hva lærerne uttrykker at de legger vekt på for å se disse elevene. Den første kategorien er *å ta seg tid*, og omhandler hvordan lærerne uttrykker at de tar seg tid til å prate med og hilse på elevene. Kategorien *å ikke gi seg* går inn på lærerne sitt fokus på å ikke gi seg og alltid være der for elever som viser innagerende atferd, samt betydningen av dette. Kategorien *å ha tro på elevene* belyser hvordan lærerne gir uttrykk for at de har forventninger til elevene som viser innagerende atferd, samt hvordan de tilrettelegger for at elevene skal oppleve mestring. Studiens siste kategori er *å legge til rette for trygghet i sosiale situasjoner*, og belyser lærerne sine tanker rundt det å skape trygghet knyttet til sosiale situasjoner som plassering i klasserommet, gruppearbeid og friminuttet. Studien i sin helhet viser at lærerne hadde kunnskap og oppmerksomhet rettet mot elever som viser innagerende atferd i skolen.

Forord

Arbeidet med dette masterprosjektet begynner å nærme seg slutten, og det er tid for å se tilbake på en spennende og lærerik prosess. Gjennom denne masterstudien i spesialpedagogikk har problemstillingen vært å finne ut hva tre lærere legger vekt på i sin relasjon med elever som viser innagerende atferd. Ved å fordype meg innen et tema over lang tid har jeg tilegnet meg mye ny kunnskap som jeg vet vil komme til nytte i min hverdag som lærer.

I arbeidet med min masteroppgave er det mange som fortjener en stor takk. Først og fremst vil jeg takke mine tre forskningsdeltakere som tok seg tid til å dele sine erfaringer og opplevelser med meg slik at studien lot seg gjennomføre. En stor takk rettes også til min veileder Torill Moen for støtte og verdifull veiledning underveis i denne prosessen. Jeg vil også rette en stor takk til mine studievenninner for god støtte, gode råd, diskusjoner og samtaler. Helt til slutt vil jeg takke min familie og kjæreste for at dere har tro på meg og alltid støtter meg.

Trondheim, mai 2014

Benedicte Stordal Rønning

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Kapittel 1: Innledning | 1 |
| Kapittel 2: Studiens teoretiske grunnlag | 5 |
| Atferdsvansker | 5 |
| Innagerende atferd | 6 |
| <i>Tidligere forskning på innagerende atferd i skolen</i> | 8 |
| <i>Ulike perspektiv på innagerende atferd</i> | 10 |
| Lærer-elev-relasjon | 10 |
| <i>Selvrefleksivitet og anerkjennelse</i> | 12 |
| <i>Tidligere forskning knyttet til lærer-elev-relasjon og innagerende atferd</i> | 13 |
| Kapittel 3: Metode | 15 |
| Det kvalitative forskningsintervjuet | 15 |
| Forskningsprosessen | 16 |
| <i>Forskerens rolle og for forståelse</i> | 16 |
| <i>Valg av forskningsdeltakere</i> | 17 |
| <i>Presentasjon av forskningsdeltakere</i> | 18 |
| <i>Informert samtykke og konfidensialitet</i> | 18 |
| <i>Utforming og utprøving av intervju</i> | 19 |
| <i>Intervju og transkribering</i> | 20 |
| Analyse og kategorisering | 21 |
| Kvalitet og etiske betraktninger | 23 |
| <i>Kvalitet i intervjustudier</i> | 23 |
| <i>Etiske betraktninger</i> | 25 |
| Kapittel 4: Resultater | 27 |
| Å se elevene som viser innagerende atferd | 27 |
| Å ta seg tid | 27 |
| <i>Empiri og analyse</i> | 27 |
| <i>Drøfting</i> | 32 |
| Å ikke gi seg | 33 |
| <i>Empiri og analyse</i> | 33 |
| <i>Drøfting</i> | 37 |
| Å ha tro på eleven | 38 |
| <i>Empiri og analyse</i> | 38 |

| | |
|---|----|
| <i>Drøfting</i> | 44 |
| Å skape trygghet i sosiale situasjoner | 46 |
| <i>Empiri og analyse</i> | 46 |
| <i>Drøfting</i> | 50 |
| Kapittel 5: Oppsummering og avsluttende kommentarer | 53 |
| Referanseliste | 59 |
| Vedlegg 1: Informert samtykke | 63 |
| Vedlegg 2: Intervjuguide | 65 |
| Vedlegg 3: Tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste | 68 |
| Vedlegg 4: Beskrivelse av hvordan kategoriene ble til | 69 |

Kapittel 1

Innledning

Den norske skolen bygger på en visjon om en felles obligatorisk skole for alle (Meld. St. 20 (2012-2013)). Skolen skal derfor være rustet for et stort mangfold av elever, og den skal legge vekt på inkludering, tilpasset opplæring og en likeverdig opplæring. En inkluderende skole vil si at alle skal kunne ta del i fellesskapet, både faglig, sosialt og kulturelt (NOU (2009: 18)). For at inkludering skal være mulig i skolen, må tilpasset opplæring finne sted. Dette innebærer at skolen har en plikt til å gi en forsvarlig og god opplæring ut fra det enkelte individ sine evner og forutsetninger (NOU (2009: 18)). Dette innebærer ikke at alle skal få sin egen individuelle opplæring, men at man tar hensyn til variasjon hos dem som får opplæringen. Videre skal opplæringen være likeverdig. Dette innebærer at alle skal få en lik mulighet til opplæring uavhengig av forutsetninger, evner, kjønn, alder, sosial bakgrunn, religiøs eller etnisk tilhørighet, seksuell orientering, hjemmets økonomi, familiens utdanning og bosted (NOU (2009: 18)). Skolen skal med andre ord verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet i en skole for alle barn. Den skal ha en ambisjon om å utnytte og tilpasse seg mangfoldet i skolen på en positiv måte (Meld. St. 20 (2012-2013)).

I en skole for alle, vil man møte unike enkeltindivider med ulike forutsetninger og behov. Dette viser seg blant annet gjennom barns atferd. På den ene siden utfordrer noen barn med mye bråk og uro, mens på den annen side utfordrer andre barn med å være så stille og rolig at de kanskje ikke sier et ord i løpet av en hel skoledag. Den første gruppen kan omtales som *ekstrovert*, mens den andre gruppen kan omtales som *introvert* (Befring & Duesund, 2012). I denne studien vil jeg rette blikket mot den siste gruppen, de introverte barnene. Begrepet introvert er en samlebetegnelse på innagerende atferd som kjennetegnes ved blant annet skyhet, tilbaketrekning og sosial isolasjon (Befring & Duesund, 2012). Barn som viser introvert atferd er ingen homogen gruppe. Innenfor gruppen finner man diagnoser som selektiv mutisme¹, depresjon² og sosial angst/fobi³, og en finner elever som viser ulik

¹ Selektiv mutisme er en tilstand der barn bare snakker når det er trygt, og med bare noen få utvalgte personer (Flaten, 2010).

² Ved depresjon lider personen av "senket stemningsleie (nedstemthet), redusert energi og aktivitetsnivå. Evnen til å glede seg, føle interesse og konsentrasjon er nedsatt, og en uttalt tretthet og tretthet er vanlig, selv etter den minste anstrengelse." (ICD-10, 2012).

³ Sosial angst er en tilstand preget av "fryktsomhet overfor fremmede og sosial usikkerhet eller angst i uvante, fremmede situasjoner (ICD-10, 2012).

innagerende atferd uten noen spesiell diagnose. Det er de barna uten noen spesiell diagnose, men som viser innagerende atferd, jeg ønsker å rette fokus mot i denne studien.

Det kan være vanskelig å få øye på elever som viser innagerende atferd i mylderet av elever som krever mer oppmerksomhet av læreren. De sitter gjerne for seg selv, og de er ofte mer sjenerte og ensomme enn mange andre barn (Lund, 2012). Andre kjennetegn ved innagerende atferd kan være tristhet, overdreven bekymring i forhold til nye situasjoner, lite spontanitet, passivitet i timen og ulike unngåelsesstrategier (Iversen, Lønberg, & Oksal, 2006; Lund, 2004). Det er vanlig at disse elevene kan trekke seg inn i seg selv ved sosialt eller emosjonelt press. Elever som viser innagerende atferd kan dermed få en fysisk og emosjonell avstand til jevnaldrende eller voksne på grunn av manglende ferdigheter, eller de holder tilbake sosiale ferdigheter som de behersker (Lund, 2004). Innagerende atferd kan defineres som: ”en atferd der følelser, opplevelser og tanker vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være: sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet” (Lund, 2012, s. 27).

Tidligere forskning viser at relasjonen mellom elev og lærer har betydning for hvordan elevene trives på skolen, hvordan de opplever undervisningen og den atferden de viser på skolen (Nordahl, 2002). Positive relasjoner mellom elev og lærer er avgjørende for å utvikle og opprettholde et godt læringsmiljø (Drugli, 2013). En god relasjon innebærer at det er et positivt samspill mellom elev og lærer, at læreren forstår elevene, kjenner til deres interesser og erfaringer, og anvender det i undervisningen (Nordahl, 2002). For elever som viser innagerende atferd er en god relasjon helt sentral (Lund, 2004), og dette gjorde meg nysgjerrig på hva lærere ser på som sentralt i sin relasjon til elever som viser denne atferden. Med dette som bakgrunn og utgangspunkt ble problemstillingen følgende:

Hva legger tre lærere vekt på i sin relasjon med elever som viser innagerende atferd?

For å få svar på problemstillingen har jeg gjennomført en intervjustudie med tre barneskolelærere som har erfaring med å undervise elever som viser innagerende atferd.

Det er flere årsaker til at denne studien er viktig. For det første er det viktig at det blir rettet oppmerksomhet mot elever som viser innagerende atferd i skolen. Disse elevene kan lett komme i skyggen av de elevene som viser mer utagerende atferd (Lund, 2004). De er ofte ikke til sjenanse for andre, noe som kan føre til at de får mindre oppmerksomhet fra læreren (Lund, 2004). Den andre årsaken til at jeg ønsker å ta opp dette teamet er for å kunne få frem

noen lærere sine erfaringer og opplevelser med det å ha innagerende elever i sitt klasserom. Jeg håper dermed at denne studien kan bidra med kunnskap på dette området ut til praksisfeltet, og jeg håper også å kunne øke min egen kompetanse på hvordan jeg kan møte elever som viser innagerende atferd i skolen. Videre håper jeg å kunne få leserne til å tenke og reflektere over hvilken betydning lærer-elev-relasjonen har å si for de elevene som viser innagerende atferd.

Studien er delt inn i fem kapitler. I kapittel 2 redegjør jeg for relevant teori i forhold til studiens tema og problemstilling. Teorien starter med en kort introduksjon til atferdsvansker generelt, før fokuset blir rettet mot innagerende atferd. Videre vil jeg gjøre rede for aktuell og relevant forskning om innagerende atferd, før jeg presenterer ulike perspektiver på denne atferden. Avslutningsvis vil jeg komme inn på lærer-elev-relasjon, og noe forskning knyttet til dette. I kapittel 3 presenterer jeg studiens metodiske tilnærming og forskningsprosessen. Her kommer jeg inn på hvorfor jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt en kvalitativ intervjustudie. Videre vil jeg komme inn på hvordan datainnsamling og dataanalysen har blitt gjennomført. Kapitlet avsluttes med hvordan jeg har gått frem for å sikre kvalitet, før jeg helt til slutt trekker frem etiske betraktninger knyttet til min studie. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene av min studie. Kapitlet blir bygd opp rundt hvordan forskningsdeltakeren legger vekt på det *å se elevene som viser innagerende atferd*. Videre blir kapitlet delt inn i fire kategorier ut fra hvordan det kommer frem at de tre forskningsdeltakerne ser elevene som viser innagerende atferd. Det blir delt inn i; *å ta seg tid, å ikke gi seg, å ha tro på elevene og å legge til rette for å skape trygghet i sosiale situasjoner*. I presentasjonen av kategoriene redegjøres det for empiri og analyse knyttet opp mot relevant teori, før det avsluttes med drøfting. Oppgaven avsluttes så med et oppsummerende og avsluttende kapittel.

Kapittel 2

Studiens teoretiske grunnlag

I dette kapittelet redegjør jeg for studiens tematikk som er lærer-elev-relasjon med fokus på elever som viser innagerende atferd. Innledningsvis vil jeg se på atferdsvansker generelt. Kapittelet fortsetter så med en beskrivelse av innagerende atferd og tidligere forskning på dette feltet, før jeg ser på ulike perspektiver knyttet til innagerende atferd. Videre vil fokuset bli rettet mot lærer-elev-relasjonen og ulike aspekter ved denne relasjonen. Teorien som blir presentert i dette kapittelet er relevant med tanke på å forstå det som presenteres senere i studien.

Atferdsvansker

Elever vil møte skolen med ulike atferdsuttrykk, og i flere sammenhenger kan denne atferden oppleves som uønsket og problematisk. Atferdsvansker blir i offentlige dokumenter (Meld. St. 18 (2010-2011)) betegnet som *sosiale- og emosjonelle vansker*. Det kan også brukes andre faguttrykk som atferdsproblemer, problematferd, disiplinproblemer, samhandlingsvansker og antisosial atferd (Sørli & Nordahl, 1998). I denne studien har jeg valgt å bruke uttrykket atferdsvansker. Selv om denne atferden kan komme til uttrykk på ulike måter, finner man noen fellestrekk; atferden bryter med det som er forventet fra miljøet rundt dem, og blir et problem både for barnet selv og omgivelsene rundt (Gjertsen, 2013). Ogden (2002) definerer atferdsproblemer på følgende måte: ”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.” (s. 15).

Det er vanskelig å definere atferdsvansker siden fenomenet blant annet er avhengig av de rådende sosiale og kulturelle normene i samfunnet (Ogden, 2002; Overland, 2007). Normene forandrer seg over tid, og de er avhengig av hva som oppleves problematisk på ulike skoler og fra lærer til lærer. I tillegg er barn med atferdsvansker ingen homogen gruppe, så en inndeling i f. eks. utagerende og innagerende atferd kan være utilstrekkelig (Nordahl et al., 2005). Noen fellestrekk ved innagerende- og utagerende atferd kan være ensomhet, utfordring med å etablere stabile vennskap, hindring av optimal læring, andreanklager og

selvanklager (Lund, 2012). Det kan med andre ord være barn som både er deprimerte og utagerende, de kan være både ensomme og sinte eller de kan bli ertet og selv erte andre (Nordahl et al., 2005). Som vi ser kan skillelinjene være uklare, og barn kan vise atferd som hører til i begge kategoriene.

Sørli og Nordahl (1998) har gjennom sin studie av problematferd i skolen kommet frem til at atferdsvansker er et flerdimensjonalt begrep, som de har delt inn i fire atferdskategorier; *lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, antisosial atferd* og *sosial isolasjon*. Den første, lærings- og undervisningshemmende atferd, omfatter disiplinproblemer som å drømme seg bort i timen, være urolig og bråkete, bli lett distraheret og forstyrre andre elever i timene (Sørli & Nordahl, 1998). Denne atferden er med på å ødelegge arbeidsroen i et klasserom, og dermed hindre læreren i sin undervisning. Dette kan igjen føre til dårlig læringsmiljø. Videre kan atferdsvansker komme til uttrykk gjennom den andre kategorien, utagerende atferd. Denne atferden kan komme til uttrykk i form av aggressiv atferd som kan innebære slåssing med medelever eller krangling med lærere, altså fysisk eller verbalt angrep på andre mennesker (Sørli & Nordahl, 1998). Antisosial atferd er den tredje kategorien, og er en mer utfordrende atferd. Den kan være norm- og regelbrytende i form av blant annet hærverk, trusler, plaging av andre, tyveri og skulking (Sørli & Nordahl, 1998). Denne atferden innebærer altså både åpent og skjult fiendtlig, regelbrytende og opposisjonelle handlinger. Den fjerde kategorien, sosial isolasjon, dreier seg om elever som føler seg ensomme, deprimerte, usikre og som er mye alene i friminuttene (Sørli & Nordahl, 1998). Disse elevene trenger ikke å forstyrre undervisningen, men atferden kan ha negativ betydning for deres læring (Sørli & Nordahl, 1998). Sosialt isolerte barn vil også kunne bli definert som elever som viser innagerende atferd.

Innagerende atferd

Sjenanse er en normal følelse i vårt følelsesrepertoar, og ofte dukker den opp når man føler ubehag i sosiale situasjoner (Flaten, 2010). Til en viss grad er reaksjonene og konsekvensene av sjenanse et sunt og normalt innslag i vår følelsesverden. Det dreier seg om en egenskap hvor man er vaksom på hva som passer seg og er korrekt atferd i nye situasjoner. De som er sjenerte er gjerne bevisst på hvordan andre mennesker evaluerer dem, og andre kan dermed få stor påvirkning på selvoppfatningen til de sjenerte barna (Flaten, 2010). Sjenansen kan komme til uttrykk på ulike måter ut fra situasjon og hvem man er sammen med (Flaten,

2010). Sjenanse kan føre til en innagerende atferd. Den er da kjennetegnet av en atferd som er av en slik intensitet og varighet at den bryter med det som er forventet atferd, hemmer læring og utvikling hos elevene, hindrer positiv samhandling med andre ved at elevene gjerne er for seg selv og sjelden deltar i lek med andre (Lund, 2004). Elever som viser innagerende atferd kan streve med å finne de rette ordene, møte blikket til andre og heve stemmen. Dette kan videre føre til at de finner samhandling og det å dele opplevelser med andre som vanskelig (Gjertsen, 2013). Dette kan resultere i at de har vansker med å knytte seg til jevnaldrende og voksne (Gjertsen, 2013).

Denne atferden trenger ikke i like stor grad som utagerende atferd å være et problem for miljøet, men den kan være det for eleven selv (Lund, 2004). Videre kan denne atferden komme til uttrykk ved at eleven er mye nervøs, ensom, har negativ selvoppfatning og er passiv på skolen (Sørli & Nordahl, 1998). På skolen kan de virke triste og sjelden vise glede. En innagerende atferd kan igjen føre til angst, sosial isolasjon, psykosomatiske lidelser og depresjon (Iversen et al., 2006). Når jeg her snakker om innagerende atferd er det viktig å huske på at denne betegnelsen kun er en av mange betegnelser. Sosial isolasjon, introvert, sjenert, internalisert atferd, innadvendt atferd og sosial tilbaketrukket er andre betegnelser på samme type atferd (Drugli, 2012; Flaten, 2010; Johansen, 2007; Lund, 2004; Sørli & Nordahl, 1998). Dette er ingen ensartet gruppe mennesker. Den er sammensatt av individer med ulike behov, opplevelser og tanker (Lund, 2004).

Det å vise innagerende atferd trenger ikke være et stabilt personlighetstrekk, men kan være forårsaket av akutte livshendelser som skilsmisse, død eller annet, eller det kan skyldes mobbing, usikkerhet eller mistriivsel (Lund, 2004). Dette kan føre til at alle kan vise innagerende atferd i løpet av livet, men det er når og hvor ofte den fremvises som gjør at den oppfattes som avvikende (Lund, 2004). I tillegg vil også kulturen i et samfunn være med på å bestemme om atferden oppfattes som avvikende eller ikke (Lund, 2004). I Norge har kulturen endret seg på bare noen få generasjoner fra å se på innagering og sjenanse som noe positivt, til å ha et samfunn hvor det forventes at man skal være sosial og utadvendt (Iversen et al., 2006). Vi har en forventningskultur, hvor alt går fort og skiftningene er mange (Flaten, 2006). For barn som er tilbakeholdne og sjenerte kan dette være utfordrende, fordi de trenger mer tid. Dette kan føre til at de blir stille i nye situasjoner (Flaten, 2006). I mange kulturer vil likevel det å være litt innagerende og sjenert bli sett på som positivt, fordi man er mer sosial sensitive og dermed lettere kan oppfatte signaler fra andre (Iversen et al., 2006).

Tidligere forskning på innagerende atferd i skolen

Tidligere forskning på innagerende atferden viser at denne atferden er nesten like vanlig som utagerende atferd, og at omfanget øker svakt med stigende klassetrinn (Sørli & Nordahl, 1998). Hvis man går ut fra en normalfordelingskurve, kan man anta at det i et klasserom vil være en til to elever som viser denne atferden (Iversen et al., 2006). Dette viser at kunnskap om denne atferden er viktig for lærere. I forhold til kjønn viser forskning at forskjellene er små frem til ca. 14 år, men når elevene blir eldre kan man se at denne atferden forekommer oftere blant jenter (Sørli & Nordahl, 1998).

Forskning viser at innagerende atferd kan komme til uttrykk på ulike måter. Harrist, Zaia, Bates, Dodge og Pettit (1997) har observert 150 barn over 4 år (fra slutten av barnehagen, og de tre første årene på grunnskolen) som ble klassifisert som sosialt tilbaketrukket. Gjennom sin analyse kom de frem til 4 undergrupper innenfor sosialt tilbaketrukket barn; *usosial*, *passiv-engstelig*, *aktiv-isolasjon* og *trist/deprimert*. Den første gruppen, *usosial*, representerer de barna som ikke blir avvist av andre barn i ung alder, men som foretrekker å være alene. Den andre gruppen, *de passiv-engstelige*, er sjenerte og engstelige. De blir ikke avvist av andre barn, men de unngår å leke med andre på grunn av sin egen frykt for sosial interaksjon. I den *aktiv-isolerte* gruppen kom det frem at det var flest gutter. Det var denne gruppen av barn som viste de minst kompetente sosiale ferdighetene, noe som resulterte i avvising fra andre barn. De barna som gikk inn under gruppen *trist/deprimert* opplevde å bli ignorert og avvist av andre elever, samtidig som de opplevde omsorgssvikt. Lærerne opplevde at de valgte å isolere seg fra jevnaldrende, at de var sjenerte og umodne. Denne forskningen viser oss at barn som viser innagerende atferd ikke er en homogen gruppe, de er like forskjellige som alle andre.

Lund (2004) har gjennom å intervjuer elever i ungdomskolen som viser innagerende atferd og deres lærere, sett på hvordan disse opplever skolehverdagen. Gjennom hennes forskning kommer det frem at betydningen av en god relasjon, mellom lærer og elever som viser innagerende atferd, var helt sentral. Dette kan gjenspeiles i utsagn som går igjen blant elevene som viste innagerende atferd, nemlig at de ønsket å bli sett, møtt og hørt. For at disse elevene skal tørre å tre frem legger Lund (2004) vekt på betydningen av et trygt klassemiljø med en tydelig leder. Videre blir det lagt vekt på den anerkjennende kommunikasjonen sin

betydning på å øke forståelsen på hvordan man kan fremme og hemme kommunikasjonen mellom lærer og elev. Denne kommunikasjonen kan være med på å gi disse elevene tro på en selv.

Johansen (2007) har gjennom sin doktorgrad forsket på hvordan elever med atferdsproblemer (i form av elever med innadvendt atferd, elever med reaktiv aggresjon, elever med proaktiv aggresjon og elever som mobbet andre) opplever det sosial aspektet ved skolesituasjonen. Hennes resultater indikerer at elever med innadvendt atferd ikke opplevde tilhørighet i klassen eller på skolen. En årsak til dette var blant annet at de ofte opplevde å bli avvist eller mobbet av jevnaldrende. Dette kunne resultere i at elever med en innadvendt atferd trakk seg tilbake fra jevnaldregruppa, også når de hadde mulighet til å delta. Videre viste undersøkelsen at elever med en innadvendt atferd kom dårligere ut enn andre elever når det gjaldt negativ psykologisk tilpasning (dette er knyttet til ensomhet, depresjon og lav selvakseptering). Resultater fra forskningen slo fast at det er viktig å være oppmerksom på både synlige og usynlige atferdsproblemer i skolen.

Somby og Hausstätter (2010) har gjennom en kvantitativ studie undersøkt innagerende elever sin skolesituasjon i forhold til andre elever og elevgrupper ved å fokusere på skolefaglige prestasjoner, trivsel, motivasjon og opplevelsen av undervisningssituasjonen. Resultatene fra denne undersøkelsen viste at elever med innagerende atferd opplevde sin skolesituasjon generelt dårligere enn de andre elevene. I tillegg var det en markant forskjell i hvordan lærerne vurderte disse elevene og hvordan elevene vurderte seg selv. Lærerne mente at de ikke var den svakeste elevgruppa med vansker (de andre elevene med vansker ble delt inn i elever med hørselshemming, synsvansker, ADHD, atferdsvansker, fagvansker, generelle lærevansker og andre vansker), men at det var en forskjell mellom innagerende elever og resten av elevgruppa. Innagerende elever skåret svakest av alle vanskegruppene i de elevvurderte områdene struktur og oppmuntring, men ikke når det gjaldt variasjon i undervisningen. I forhold til motivasjon lå elever med innagerende atferd litt under middels når man så de opp mot de andre vanskegruppene, men for skolefaglige prestasjoner lå de over middels. Det kom videre frem at elever med innagerende atferd vurderer sin egen trivsel, atferd og relasjon med elever og lærer som lav. Her viste det seg også at det var en signifikant forskjell mellom lærervurdering og selvrapporing. Dette tyder på at elever med en innagerende atferd har et større behov for mer fokus i skolen, noe som også samsvarer med Sørli og Nordahls (1998) undersøkelse av problematferd i skolen.

Ulike perspektiv på innagerende atferd

Det finnes ulike perspektiver som går på hvilke oppfatninger og forståelse man har av atferdsvansker som innagerende atferd. Disse perspektivene, *individperspektivet, det sosiale og samfunnsmessige perspektivet og det relasjonelle perspektivet*, vil gjøre seg gjeldene i praksis gjennom språkbruk og tilnæringsmåter til elevene (Tangen, 2012b).

Individperspektivet legger vekt på at problemene blir knyttet til forhold ved individet selv, i form av mangler eller svakheter (Tangen, 2012b). Fokuset for den pedagogiske innsatsen blir her å gjøre noe med eller for individet. Det sosiale og samfunnsmessige perspektivet legger vekt på at atferden eller lærevansken er en konsekvens av manglende tilrettelegging (Tangen, 2012b). Her er det de sosiale og systematiske vilkårene som er skadelige eller problemskapende. Det relasjonelle perspektivet bærer preg av at individ- og samfunnsperspektivet utfyller hverandre. Her legges det vekt på samspill og sammenhenger mellom individ og konteksten individet befinner seg i. I dette perspektivet kan atferdsvansker oppfattes som vansker i noen miljø, men ikke i andre. Dette perspektivet kan gi et større helhetsbilde, og kan være nødvendig for å forstå atferdsuttrykket og kunne forbedre praksis. I denne studien vil det bli lagt vekt på det relasjonelle perspektivet knyttet til elever som viser innagerende atferd. Det vil si at forståelsen av denne atferdsvansken bygger på at atferden oppstår i samspill med omgivelsene, og at atferden i stor grad vil være påvirket av kontekst og relasjon. Dette er viktig med tanke på at atferden kan komme til uttrykk på forskjellige måter ut fra hvem vi er sammen med.

Lærer-elev-relasjon

Begrepet *relasjon* kommer fra latin, og betyr forhold mellom to eller flere personer som gjensidig påvirker hverandre (Moen, 2011). I dette ligger det hva andre mennesker betyr for deg, hvilken oppfatning andre mennesker har av deg og hvordan de forholder seg til deg (Nordahl et al., 2005). Kjernen i en god relasjon handler om å samhandle og kommunisere med andre, være et medmenneske (Nordahl et al., 2005). En lærer-elev-relasjon er en asymmetrisk relasjon (Moen, 2011). I en slik relasjon er det læreren som har hovedansvaret. Lund (2010) skriver at i en lærer-elev-relasjon er lærerens evne til å være fagpersonlig nærværende i relasjonen til eleven viktig. I dette legges det vekt på at læreren må ha en evne til å se egen styrke og utfordring i møte med elevens ulike atferdsuttrykk. Videre må læreren kunne se på sin egen kommunikasjon, både verbal og nonverbal, når relasjonen blir utfordret.

Ved hjelp av dialog og refleksjon må læreren kunne se bak atferden, ha evne til å vise empati, respekt, forståelse, overbærenhet og fleksibilitet (Lund, 2010). I relasjonen er det viktig at den voksne har evne til å være en trygg og tydelig voksen, og være en god rollemodell for eleven (Lund, 2010). Overland (2007) legger vekt på noen sentrale aspekter for å etablere kontakt og positiv relasjon mellom lærer og elev. Først og fremst må læreren bli kjent med elevene, og vise interesse for deres liv slik at de kan få en mer personlig kontakt. Videre legger han vekt på å la eleven bli kjent med læreren, slik at eleven stoler på og respekterer læreren.

For å bygge en god relasjon til sine elever kreves det arbeid fra læreren sin side. Jobben er ikke gjort raskt, men er en prosess og en holdning man hele tiden må jobbe med i møte med eleven (Lund, 2010). Det handler ikke nødvendigvis om å bruke så mye tid, men ved hjelp av blant annet nonverbal kommunikasjon, som ansiktsuttrykk, blick og bevegelser, kan man vise at man ser den enkelte elev (Nordahl et al., 2005). Videre legges det vekt på at den voksne er i posisjon til barnet (Nordahl et al., 2005). Med dette menes det at den voksne har tilgang til barnet, og kan snakke med barnet og stille krav. Dette vil kunne føre til at barnet er ærlig og tar opp sine problemer med den voksne. For å komme i posisjon til barnet blir det lagt vekt på ros, støtte, positive tilbakemeldinger og oppmuntring for både barn og voksne (Nordahl et al., 2005).

Hattie (2003) gjennomførte en stor studie på hvilke faktorer som påvirker elevenes prestasjoner på skolen, og resultatene viste at ved siden av eleven selv var det læreren som hadde størst påvirkning. Denne studien viste blant annet hvilke faktorer som gjør læreren til en ekspertlærer, og noen av disse faktorene er blant annet det å ha høy respekt for elevene, vise engasjement, det å bry seg om elevene og hva de trenger. Sørli og Nordahl (1998) har gjennom sin forskning på problematferd i skolen, sett at de barna i skolen som opplever at læreren verdsetter og viser tillit til de, har en tendens til å vise mindre problematferd. De legger vekt på at eleven må bli møtt som et subjekt, som er en likeverdig deltaker i samtale og dialog, og ikke et objekt som skal motta bestemte kunnskaper og formes (Sørli & Nordahl, 1998). Juul og Jensen (2003) legger også vekt på at barnet utvikles og trives best i en subjekt-subjekt relasjon. I dette ligger det at eleven blir møtt som et selvstendig subjekt som kan være aktivt medskapende i sine relasjoner fra begynnelsen av (Juul & Jensen, 2003).

Selvrefleksivitet og anerkjennelse

Selvrefleksivitet og *anerkjennelse* er to faktorer som belyser den relasjonen og holdningen man har til andre mennesker. Det vil derfor være sentralt å nevne de to begrepene med tanke på tematikken og den senere drøftingen i denne studien. Schibbye (2009) sier at:

”selvrefleksivitet dreier seg om en spesifikk menneskelig egenskap: å kunne forholde seg til seg selv, å kunne være sitt eget objekt, å kunne ”observere” seg selv, stille seg utenfor seg selv, det vil si avgrense og betrakte seg selv” (s. 84). Det betyr at vi må kunne ha en evne til å se oss selv fra andres perspektiv, samtidig som vi må kunne se andre sitt perspektiv på deres opplevelse. Dette vil være avgjørende for hvordan vi møter elever som utfordrer oss på ulike måter. Hvis man klarer å være bevisst på sin egen opplevelse, kan det være enklere å åpne opp for den andre sitt perspektiv (Lund, 2004). I en lærer-elev-relasjon er det viktig at læreren klarer å skille mellom hva som er hans eller hennes utfordring, og hva som er eleven sin. I tillegg har læreren da en mulighet til å hjelpe eleven til å bli tydeligere for seg selv gjennom måten man møter eleven på (Lund, 2004). Dette bringer oss inn på den andre faktoren, anerkjennelse.

Schibbye (2009) sier at anerkjennelse ”innebærer at den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge nettopp fordi det dreier seg om et medmenneske” (s. 258). Det handler altså om en holdning man har til andre mennesker, og måten vi forholder oss til hverandre på. I dette møte er den anerkjennende kommunikasjonen helt sentral, hvor *lytting*, *forståelse*, *aksept*, *toleranse* og *bekreftelse* er sentrale komponenter. Målet for denne kommunikasjonen er å gi den andre en opplevelse av å bli sett (Lund, 2004). For å klare dette er evnen til å lytte helt sentral. Lytting innebærer å ta i bruk alle sansene for å forstå det som elevene prøver å formidle. Forståelse innebærer at læreren kan sette seg inn i elevens ståsted, og at læreren da er åpen og mottakelig (Moen, 2011). Videre må læreren vise gjennom aksept og toleranse at alle har en rett til sin egen opplevelse, og som lærer må man tåle denne og la den være det den er for eleven. Læreren skal ikke vurdere elevens opplevelser og følelser. Hvis læreren klarer dette, kan eleven bli bedre kjent med sine egne følelser og opplevelser og dermed få større muligheter til å endre seg (Moen, 2011). Den siste komponenten, bekreftelse, handler om at læreren bekrefter overfor eleven at det er den andres opplevelsesverden som gjelder (Lund, 2004). Denne bekreftelsen kan skje både verbalt og nonverbalt, gjennom blant annet kroppsspråket man viser.

Tidligere forskning knyttet til lærer-elev-relasjon og innagerende atferd

Drugli (2011) har undersøkt i hvilken grad faktorene skoletrinn (1-3. trinn vs. 4-7. trinn), kjønn, skoletilpasning, eksterne og internaliserte vansker hos eleven og lærerens kjønn har sammenheng med kvalitet på lærer-elev-relasjonen. Funn fra denne undersøkelsen viser at norske elever har en jevnt over god relasjon til sine lærere. I forhold til atferdsvansker bekrefter også denne forskningen at det er sammenheng mellom atferdsvansker og negativ kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev, mens en positiv relasjon vil virke som en beskyttelsesfaktor for barn med atferdsvansker. Skoletilpasning viste seg å ha en sterk tilknytning til lærer-elev-relasjonen og hvordan elevene fungerer i skolehverdagen. I forhold til barn med internaliserte vansker⁴ viste det seg at det var en sterk sammenheng med kvaliteten på relasjonen til læreren og hvordan de opplevde skolen. I denne relasjonen er det læreren som må være aktiv og ta initiativ, fordi disse elevene har et behov for å bli sett og hørt av læreren. Videre viste elevenes alder og kjønn også å ha påvirkning i forhold til relasjonskvaliteten. Det viste seg at de yngste elevene og jentene hadde best relasjon til sine lærere. Jo eldre elevene ble jo mer synker relasjonskvaliteten, og spesielt i forhold til elever med motsatt kjønn av læreren. Jevnt over viste det seg allikevel at kvinnelige lærere har best relasjon til sine elever. Disse funnene er med på å vise at lærer-elev-relasjonen har stor betydning for hvordan elever og lærere opplever sin skolehverdag.

Arbeau, Coplan og Weeks (2010) har undersøkt hvilken modererende rolle lærer-elev-relasjon har å si for sjenerte barn (på første trinn) sin tilpasning til skolen. Studien viste at en tettere lærer-elev-relasjon kunne virke positivt inn på sjenerte barn sine utfall på skolen, ved at de hadde en voksen som kunne hjelpe dem til å utforske klasserommet. En tett lærer-elev-relasjon består av en varm og åpen kommunikasjon mellom lærer og elev. Videre viste det seg at en tett lærer-elev-relasjon virket positivt på det å unngå skolen og det å være engstelig og asosial i forhold til medelever. På den annen side fant de ut at sjenerte elever hadde en tendens til å utvikle en mer avhengig relasjon til sine lærere. Denne avhengige relasjonen ville virke negativt inn på de sjenerte elevene sin tilpasning på skolen, fordi dette kunne føre til at de gikk glipp av muligheter til å samhandle med sine medelever. Et resultat kunne være at de ble avvist av sine medelever, fordi de ble sett på som rare og for tett knyttet til sine lærere. Videre viste studien at de elevene som hadde en konfliktfylt relasjon til sin lærer ikke

⁴ Barn med internaliserte kan være beskjedne, tilbaketrukkne og/eller triste, og de kan gjerne forsvinne litt i klasserommet (Drugli, 2011). De har med andre ord de samme kjennetegnene som barn som viser innagerende atferd.

ønsket å komme til skolen. I tillegg kunne dette konfliktfylte forholdet til læreren føre til at de ble avvist av sine medelever. Ut fra denne studien kan man altså se at en tett lærere-elev-relasjon kan virke positivt inn på sjenerte elever sin tilpasning til skolen, men det er viktig at det ikke utvikler seg til en avhengig relasjon.

Kapittel 3

Metode

I dette kapittelet vil jeg ta for meg metodiske aspekter ved studien. Jeg vil gjøre rede for valg av metode, før jeg kommer inn på selve forskningsprosessen hvor jeg legger vekt på min forforståelse, valg av forskningsdeltakere, utforming av intervju og gjennomføring av dette. Videre vil jeg komme inn på analyse- og tolkningsprosessen, før jeg avslutter med kvalitet og etiske betraktninger. Underveis vil jeg også komme med begrunnelser for de valg jeg har gjort. I forskning er det alltid problemstillingen som angir metodisk tilnærming (Postholm, 2010). Med utgangspunkt i min problemstilling var det derfor hensiktsmessig å velge en kvalitativ forskningsmetode, nærmere bestemt et kvalitativt forskningsintervju.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitative studier kjennetegnes ved at man går i dybden på et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt (Gudmundsdottir, 2011). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få frem informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon, ved at man får forskningsdeltakerne til å snakke om sine egne tanker, følelser og erfaringer i forhold til det temaet man har valgt (Dalen, 2011). Ved det kvalitative forskningsintervjuet er en opptatt av å få frem deltakeren sin stemme og perspektiv på livet, det *emiske* perspektivet (Gudmundsdottir, 2011). For å få frem dette, bærer forskningen preg av nærhet mellom forsker og forskningsdeltaker (Gudmundsdottir, 2011). Fordelen med å velge intervju som forskningsmetode er at det gir anledning for meg å gå i dybden på det forskningsdeltakerne forteller ved å stille oppfølgingsspørsmål. Etter endt intervju kan jeg sammenligne det hver enkelt forskningsdeltaker har fortalt, for å prøve å finne fellestrekk mellom dem. Det opprettes et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltaker, hvor også forskerens rolle vil være helt sentral (Postholm, 2010). Forskeren vil være med å gjøre forskningen verdiladet ved at forskeren tar med seg erfaringer, opplevelser og teorier, og prøver å forstå og skape mening i det datamaterialet som blir samlet inn (Postholm, 2010).

Et intervju kan utformes på forskjellige måter med tanke på struktur, alt fra et strukturert til et ustrukturert intervju (Postholm, 2010). Jeg har valgt å benytte meg av et halvstrukturert intervju. Et slikt intervju har en viss struktur ved at forskeren velger ut bestemte tema på forhånd, samtidig som det er fleksibelt med tanke på hva forskningsdeltakeren bringer med

seg av kunnskap inn i intervjusituasjonen og rekkefølgen spørsmålene stilles i (Dalen, 2011). Gjennom intervjuprosessen vil begge parter sette sitt preg på prosessen og produktet (Gudmundsdottir, 2011). Det sies at forskeren skal ”tre inn i forskningsfeltet med et åpent sinn, ikke et tomt hode” (Postholm, 2010, s. 128). I dette ligger det at forskeren må være åpen for det forskningsdeltakeren forteller, og samtidig være bevisst sin egen forforståelse og subjektivitet og hvordan denne kan være med på å påvirke intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden vil påvirke hva lærerne forteller, og svarene vil bli påvirket av hvordan jeg som forsker tolker datamaterialet. Det vil altså være en gjensidig påvirkning mellom mitt og lærernes perspektiv som vil gi retning for studien.

Forskningsprosessen

Forskerens rolle og forforståelse

Forskeren vil på forhånd ha meninger og oppfatninger om det fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Denne forforståelsen vil være påvirket av det teoretiske rammeverket forskeren har kunnskap om, erfaringer, kunnskap, verdier, holdninger og forskningsfilosofi (Nilssen, 2012). Det er denne forforståelsen som gir forskeren ideer og nysgjerrighet til å begi seg ut på en studie. Det sentrale vil her bli å trekke inn denne forforståelsen slik at den åpner opp for en størst mulig forståelse av forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer. Det å være bevisst sin egen forforståelse vil også kunne være med på å gjøre forskeren mer sensitiv overfor muligheter for teoriutvikling i eget intervjumaterialet (Dalen, 2011). Det er viktig at forskeren er klar over at sin forforståelse vil være med på å påvirke selve fortolkningen (Dalen, 2011), og at man dermed kan justere og tilpasse denne forforståelsen til teksten (Nilssen, 2012).

I forhold til min forforståelse har jeg prøvd og vært bevisst på hva som er min forståelse, og hva som er lærerens erfaringer og opplevelser. Min forforståelse bærer preg av egne erfaringer, samt teori som har blitt lest om studiens tema. I forhold til lærer-elev-relasjonen har jeg selv opplevd betydningen av å ha en god relasjon til en lærer, men her må jeg passe på at det er hva forskningsdeltakerne legger vekt på, i sin relasjon til elever som viser innagerende atferd, som er det sentrale å få frem. I forhold til elever som viser innagerende atferd har jeg begrenset erfaring fra skolen, men jeg kjenner flere mennesker som er stille og sjenerte. Dette er fantastiske mennesker som sitter inne med mye kunnskap som de ikke alltid får vist. Videre har jeg ut fra noe egen erfaring som vikar, og etter å ha lest tidligere

forskning, fått et inntrykk av at elever som viser innagerende atferd ikke blir sett og hørt like mye som andre elever i et klasserom.

Valg av forskningsdeltakere

Mitt utvalg av forskningsdeltakere er basert på et *hensiktsmessig* utvalg, som vil si at det er noen kriterier som danner utgangspunkt for valg av forskningsdeltakere (Postholm, 2010). Kriteriene mine var at jeg ønsket å intervju tre lærere fra ulike barneskoler som har erfaring med å undervise i klasser hvor det går eller har gått elever som viser innagerende atferd. I tillegg var det viktig at de hadde et ønske om å dele sin kunnskap og sine refleksjoner på dette området med meg. Det er ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere man bør ha med i en intervjustudie (Postholm, 2010). I min studie fant jeg det hensiktsmessig å ha med tre forskningsdeltakere. Både i forhold til avgrensning av studien og for å få med flere lærere sine erfaringer og opplevelser i forhold til sin relasjon med elever som viser denne atferden.

Selve prosessen med å få tak i forskningsdeltakere skulle vise seg å bli mer utfordrende enn forventet siden pågangen og arbeidsmengden til lærerne, i området der forskningen skulle finne sted, var stor. Dette gjorde at jeg til slutt fikk tak i en forskningsdeltaker som hadde jobbet i tre år. Jeg hadde i utgangspunktet et ønske om å få tak i erfarne lærere som hadde jobbet i flere år, men siden den første kommunikasjonene gikk via en administrativ aktør (og at jeg ikke var like tydelig på dette kriteriet) fikk jeg en forskningsdeltaker som ikke hadde så lang erfaring som lærer. På den annen side hadde hun erfaring med å ha flere elever som viser innagerende atferd i sitt klasserom nå. Derfor valgte jeg likevel å intervju henne. Jeg mener dette kan være med på å gjenspeile en større variasjon i den opprinnelige målgruppen. Ved å utvide forskningsområdet fikk jeg kontakt med to forskningsdeltakere til som ønsket å dele sin kunnskap med meg. Disse to fikk jeg kontakt med ved hjelp av en rektor som hadde kjennskap til forskningsfeltet. En slik person kan bli betegnet som en *portvakt* inn til forskningsfeltet. Dalen (2011) beskriver slike portvakter som ”en aktør med kontroll over atkomstlinjer til informantene” (s. 31). Den første kontakten med mine forskningsdeltakere ble opprettet i desember 2013/januar 2014, over e-post. I den videre kontakten fikk forskningsdeltakerne informasjon om studien, og vi ble sammen enige om når og hvor intervjuet skulle finne sted.

Presentasjon av forskningsdeltakere

I denne studien har tre engasjerte kontaktlærere fra barneskoler deltatt. *Marit*⁵ er 25 år, og er utdannet allmennlærer med fordypning i samfunnsfag og engelsk. Hun har jobbet som kontaktlærer på 6. trinn, og har fulgt elevene i to år. Fra tidligere har hun ett års erfaring fra en annen barneskole. *Solveig* er 61 år og jobber også som kontaktlærer på 6. trinn, og har fulgt dette trinnet i to år nå. Hun har jobbet som lærer i 39 år, og har erfaring fra flere barneskoler og ungdomsskoler. I tillegg har hun også jobbet som læremiddelveileder og vært hovedverneombud i flere år. Hun er utdannet lærer, og har påbygging fra statsvitenskap. *Hanne* er 59 år, og har jobbet på den samme skolen i 26 år. Hun jobber nå som kontaktlærer på 6. trinn. Tidligere har hun jobbet på en blindeskole. Hun er utdannet lærer med grunnfag i kroppsøving og forming, og har videreutdanning innen spesialpedagogikk.

Som man kan se har de tre forskningsdeltakere ulik mengde erfaring som lærere, men alle tre har erfaring med å jobbe med elever som viser innagerende atferd. Gjennom intervjuene var det interessant å høre at lærerne ga uttrykk for at de hadde hatt elever hvor den innagerende atferden kom til uttrykk på ulike måter. Alt fra barn som var veldig stille og pliktoppfyllende, til barn som plutselig kunne få raseriutbrudd hvor mange følelser kom til uttrykk på en gang og til barn som kom fra andre land hvor språk og kulturforskjeller kanskje kunne ha en medvirkning til at eleven var mer stille. Ifølge Harrist et al. (1997) kan den innagerende atferden komme til uttrykk på flere ulike måter. Barn som viser innagerende atferd er ingen homogen gruppe, noe de tre lærerne gir uttrykk for at de også har erfart.

Informert samtykke og konfidensialitet

Alle forskningsprosjekter som inkluderer mennesker kan settes i gang etter at forskningsdeltakeren er informert om studien og konsekvensene av denne, og har gitt sitt frie samtykke til å delta (NESH, 2006). Dette er for å bevare informantens integritet, medbestemmelse og frihet. Før selve intervjuet fikk forskningsdeltakerne et informert samtykke (se vedlegg 1). I dette skrevet ble det orientert om hva det innebærer å være med i forskningsprosjektet ved å gjøre rede for målsettingen med studien, hvilke metode som ble tatt i bruk, hvordan resultatene skulle formidles og presenteres og eventuelle konsekvenser av studien (Dalen, 2011).

⁵ Alle navn på personer og skoler i denne studien vil få fiktive navn, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deltakere og institusjoner.

Under intervjuet skulle det anvendes en båndopptaker, og deltakerne fikk vite hvor lenge opptaket skulle bli oppbevart og hvem som skulle bruke det. Videre fikk forskningsdeltakerne opplysninger om at det gis muligheter til å trekke seg fra studien uten at det medfører noen konsekvenser for dem (NESH, 2006). Forskningsdeltakerne fikk også vite at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt og anonymt. I dette ligger det at personidentifiserende opplysninger, som navn på skole og deltaker, vil få fiktive navn slik at det ikke er mulig å kjenne de igjen.

Utforming og utprøving av intervju

Postholm (2010) legger vekt på at i en intervjusituasjon er det viktig at forskeren stiller relevante spørsmål. Dette betyr at forskeren må ha kunnskap om forskningsfeltet det forskes på. Derfor ble det i startfasen av dette forskningsprosjektet brukt mye tid til å lese seg opp om tidligere forskning på innagerende atferd og lærer-elev-relasjon. Dette var med på å gjøre at innholdet i intervjuguiden inneholdt mest mulig relevante tema og spørsmål i forhold til studiens tema og problemstillingen. Under selve utarbeidelsen av intervjuguiden anvendte jeg ”traktprinsippet” (Dalen, 2011). Dette prinsippet går ut på at man starter med generelle spørsmål som får informanten til å føle seg avslappet og vel (Dalen, 2011). Jeg startet derfor med spørsmål som gjaldt bakgrunn, tidligere utdanning og jobberfaring. Videre i intervjuet ble spørsmålene fokusert mot de sentrale temaene for studien, og spørsmålene ble stilt på en måte som i mest mulig grad skulle få deltakerne til å åpne seg og fortelle om egne opplevelser (Dalen, 2011). Intervjuet ble så avsluttet med mer oppsummerende spørsmål.

Dalen (2011) legger vekt på noen kriterier som det er viktig å tenke gjennom ved utarbeidelsen av et intervju; lage klare og tydelige spørsmål, ikke stille ledende spørsmål, ikke stille spørsmål som krever spesiell kunnskap fra før, ikke stille spørsmål rundt sensitive områder og gi rom for at deltakerne kunne ha egne oppfatninger. Videre må man være åpen for ny informasjon forskningsdeltakeren kan komme med (Postholm, 2010). Gjennom utarbeidelse av intervjuguiden har jeg prøvd å være bevisst på disse kriteriene. Min intervjuguide inneholdt en del ferdig utarbeidet spørsmål. Dette for å gjøre intervjusituasjonen mer trygg for meg selv siden jeg er en uerfaren forsker. For å forberede meg til intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju på en medstudent. Dette var svært nyttig med tanke på å se hvordan spørsmålene fungerte, hvor lang tid intervjuet tok og bli

kjent med båndopptakeren. Jeg opplevde at jeg hadde alt for mange spørsmål, og at noen spørsmål var overlappende. Derfor fant jeg det hensiktsmessig å redusere antall spørsmål, slik at det også ble rom for forskningsdeltakeren å få prate mer fritt om sine erfaringer. Intervjuguiden er å finne i vedlegg 2.

Intervju og transkribering

Før intervjuene kunne komme i gang, måtte jeg melde studien min til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). De fant studien min meldepliktig, men behandlingen av personvernsopplysninger var tilfredsstillende (se vedlegg 3), og jeg kunne dermed starte med intervjuene. De ble gjennomført i uke 9 og 10, i møterom på de ulike skolene. Jeg hadde ikke truffet noen av forskningsdeltakerne på forhånd, siden dette hadde vært vanskelig å gjennomføre med tanke på at jeg ikke bodde i samme by som to av dem. Dette kan ha påvirket interaksjonen mellom meg som forsker og forskningsdeltakeren, ved at stemningen ikke var like avslappet som den kunne vært hvis vi hadde møtt hverandre på forhånd. Likevel følte jeg at stemningen var positiv og at interaksjonen mellom meg og forskningsdeltakerne var god. Alle tre forskningsdeltakere var positive og engasjert i forhold til temaet, og hadde mye å dele og formidle.

I et intervju er det viktig at forskeren har evne til å lytte, la deltakeren få tid til å fortelle og vise oppriktig interesse (Dalen, 2011). Dette prøvde jeg å legge vekt på ved å gi oppmuntrende og nøytrale tilbakemeldinger underveis som uttrykte min interesse, og ved å være bevisst mitt eget kroppsspråk. Jeg føler selv at dette gikk greit, men jeg opplevde at det var utfordrende å gi forskningsdeltakeren nok tid til å tenke. Ved første intervju opplevde jeg at jeg unngikk stille øyeblikk, og heller skyndte meg videre til neste spørsmål. Dalen (2011) påpeker at uerfarne forskere ofte synes det er vanskelig å forholde seg til stillhet og pauser i intervjusituasjonen. Slike pauser gir rom for at forskningsdeltakerne kan få tid til å tenke gjennom og reflektere rundt spørsmålene. Derfor var jeg mer bevisst på dette ved de to siste intervjuene. Jeg erfarte også at de mest erfarne forskningsdeltakerne opplevde at det var vanskelig å huske spesielle episoder og opplevelser fra sin praksis. De fortalte heller litt generelt om hva de hadde opplevde rundt flere elever som hadde vist innagerende atferd.

Intervjuene varte fra 45 til 75 minutter, og som allerede nevnt ble alle tatt opp på lydbånd. Dette gjorde at jeg som forsker kunne konsentrere meg om å lytte til det forskningsdeltakeren

fortalte, og at jeg dermed lettere kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål. Jeg skrev ikke mens intervjuene pågikk, men skrev stikkord i etterkant av hvert intervju. Her la jeg vekt på hvordan intervjuet hadde gått, rammene rundt og hva jeg eventuelt burde forbedre til neste intervju. Det kom frem at noen av spørsmålene var litt vanskelig, og jeg omformulerte dem til neste intervju.

Jeg hadde god tid mellom første og andre intervju, og rakk dermed å høre på lydbåndopptaket flere ganger og transkribere intervjuet. Dette gjorde at jeg hadde intervjuet friskt i minne, og på den måten kunne sikre en best mulig gjengivelse av det forskningsdeltakerne brakte frem. Mellom andre og tredje intervju var det bare en dag, og jeg opplevde at det ble litt tett siden jeg da ikke rakk å transkribere helt ferdig før jeg måtte gjennomføre nytt intervju. Likevel gikk transkriberingen greit, og lydbåndopptakene var av god kvalitet. Under transkriberingen ble alle navn og all informasjon som kunne gjøre forskningsdeltakerne gjenkjennbare anonymisert eller tatt bort. Utsagnene forskningsdeltakerne kom med ble oversatt fra dialekt til bokmål for å beskytte deres anonymitet og for å gjøre transkripsjonen mer lesbar. Selve transkriberingen var en tidkrevende prosess, men denne prosessen gjorde meg godt kjent med det materialet jeg hadde fått og var en fin måte å bearbeide det på. Etter at alle intervjuene var transkribert satt jeg igjen med 56 sider med skriftlig tekst.

Analyse og kategorisering

Analysen foregår gjennom hele datainnsamlingsperioden, men man skiller gjerne mellom analyse som foregår underveis i forskningsarbeidet og den analysen som blir gjort på det innsamlede datainnsamling (Postholm, 2010). Under analysen av datamaterialet jeg har samlet inn, ligger *hermeneutikken* til grunn. Hermeneutikken handler om fortolkningslære, som innebærer en fortolkning av tekster (Postholm, 2010). I mitt tilfelle handlet det om å søke etter likheter i hva lærerne hadde fortalt, noe som passet sammen i intervjutekstene. Det innebærer en dialog mellom meg som forsker og teksten. I analyseprosessen benyttet jeg meg av den *hermeneutiske spiral*. Her starter man med en forståelse av helheten til teksten, før man fortolker deler av intervjuteksten, som så blir satt sammen med helheten igjen (Dalen, 2011). Gjennom å veksle mellom helhet og deler, empiri og teori, forsker og tekst, vil man kunne oppnå en større forståelse av helheten (Dalen, 2011). Denne fortolkningsprosessen vil kunne bidra med å se sammenhenger i empirien og oppdage ny relevant teori, og dermed kunne oppnå en stadig dypere forståelse.

Koding av datamaterialet er et viktig ledd i analyseprosessen for å finne ut hva dataen handler om ved å se etter og oppdage mønster (Postholm, 2010). Kodingsprosessen foregår gjennom flere nivåer, og jeg har blitt inspirert av de tre kodingsfasene *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*, som stammer fra forskningsmetoden *grounded theory*⁶ som Glaser og Strauss har utviklet (gjengitt etter Nilssen, 2012). Før jeg startet med kodingen leste jeg gjennom alle intervjuene, for å få en følelse av helheten. Jeg tok for meg setning for setning og skrev stikkord, streket under og stilte spørsmål til meg selv underveis. På dette stadiet var det mange ord og begrep som gikk igjen uten at jeg helt klarte å se sammenhengen mellom dem. Dette var starten på å sortere alt materialet inn i ulike kategorier, og var inspirert av åpen koding (Dalen, 2011).

I neste steg av analyseprosessen så jeg etter sammenheng mellom de ulike begrepene, og prøvde å sortere begrepene inn i kategorier. Her samlet jeg alle utsagn som hadde sammenheng med den aktuelle kategorien. Dette gikk på utsagn i forhold til konteksten handlingen fant sted i, forhold som utløste handlingen, reaksjoner på handlingen og konsekvenser fra læreren. Etter at jeg hadde funnet flere kategorier og analysert forbindelsen mellom de, samlet jeg trådene og fant de kategoriene som representerte essensen av hva de tre forskningsdeltakerne vektla i sitt intervju med meg. Slik jeg ser det, vil dette være en del av aksial koding. Ved aksial koding er målet å spesifisere en kategori ved hjelp av ulike forhold som er med på å skape den (Postholm, 2010). I denne prosessen opplevde jeg å måtte foreta begrensninger i utvelgelsen av kategoriene, fordi lærerne snakket om mye som var relevant. Jeg tok da et valg om å ta utgangspunkt i de kategoriene som i mest mulig grad svarte på min problemstilling. Til slutt endte jeg opp med fire kategorier; *å ta seg tid*, *å ikke gi seg*, *å ha tro på eleven* og *å skape trygghet i sosiale situasjoner*. Tidlig i analysen fant jeg at det å *se* de elevene som viste innagerende atferd utpekte seg i intervjuene. Ved å se på sammenhengen mellom de fire kategoriene, opplevde jeg å sitte igjen med en følelse av at det å *se* elevene som viste innagerende atferd gikk igjen også her. For min studie opplevde jeg da at *å se elevene som viser innagerende atferd* ble en mer overordna kategori. Dette valgte jeg å se i lys av selektiv koding, som handler om å finne forskningens hovedtema eller kjernekategori (Nilssen, 2012).

⁶ Hovedideen bak *grounded theory* er å utvikle nye teoretiske ideer som har sin bakgrunn fra datamaterialet (Nilssen, 2012).

| Å se elevene som viser innagerende atferd | | | |
|---|---------------|--------------------|--|
| Å ta seg tid | Å ikke gi seg | Å ha tro på eleven | Å skape trygghet i sosiale situasjoner |

Fig. 1: Kategoriene som omfatter hovedessensen fra datamaterialet, og som ligger til grunn for den videre analysen og tolkningen.

Med bakgrunn i hovedkategorien gikk de fire kategoriene mer konkret inn på hva forskningsdeltakerne uttrykte at de gjorde for å se elevene som viste innagerende atferd. Kategorien *å ta seg tid* inneholder lærerne sine tanker om å ta seg tid til å prate med og hilse på de elevene som viser innagerende atferd. Kategorien *å ikke gi seg* omhandler lærerne sitt fokus på å ikke gi seg og alltid være der for elever som viser innagerende atferd. Ved at lærerne ikke gir seg, opplever de mer kontakt med elevene, noe som er med på å gi lærerne motivasjon til å stå på. I kategorien *å ha tro på eleven* kommer det frem hvordan lærerne gir uttrykk for at de har forventninger til elevene som viser innagerende atferd, tilrettelegger undervisningen, legger vekt på å gi positive tilbakemeldinger og ønsker å hjelpe disse elevene til å bli mer synlig i klasserommet. Kategorien *å skape trygghet i sosiale situasjoner* inneholder lærerne sine tanker rundt det å skape trygghet knyttet til sosiale situasjoner som plassering i klasserommet, gruppearbeid og friminuttet. Etter å ha funnet kategoriene som jeg syntes belyste hva lærerne la vekt på i sin relasjon til elevene som viste innagerende atferd, gikk jeg tilbake til datamaterialet for å kontrollere at de faktisk utpekte seg som sentrale i det lærerne hadde sagt. Jeg fant at datamaterialet stemte overens med kategoriene. Vedlagt ligger en mer utfyllende beskrivelse av hvordan kategoriene ble til (vedlegg 4).

Kvalitet og etiske betraktninger

Kvalitet i intervjustudier

For å sikre kvalitet i kvalitative studier er *pålitelighet, gyldighet og overførbarhet* sentrale begreper (Thagaard, 2009). Studiens pålitelighet handler om at forskningen er gjort på en troverdig måte. Målet for den kvalitative forskeren er å unngå misforståelser av det presenterte materialet, og ikke gi et feilaktig bilde av de faktiske forhold (Nilssen, 2012). Forskeren skal vise at funnene som er gjort er troverdige og gir mening i lys av det datamaterialet som er blitt samlet inn (Nilssen, 2012). For å sikre påliteligheten må forskeren

gjøre rede for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Dette innebærer at man må gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysen slik at man kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn. Dette har jeg gjort ved blant annet å reflektere over min forforståelse i forhold til studiens tema, lærer-elev-relasjon og elever som viser innagerende atferd. På denne måten kan leseren vurdere om min forforståelse har påvirket tolkningen av resultatene. Videre har jeg beskrevet hvordan jeg har gjennomført et prøveintervju for å kontrollere at spørsmålene var passende, fått en mulighet sjekket det tekniske utstyret og reflektere rundt min egen rolle som forsker. Som forsker har jeg også et ansvar for å reflektere over konteksten for innsamling av data, og i forhold til min studie går det mer inn på hvordan relasjonen til mine forskningsdeltakere kan påvirke den informasjonen jeg fikk av dem. Dette er et forhold jeg har prøvd å være bevisst på ved å prøve å legge til rette for en trygg intervjusituasjon med hjelp av blant annet å anvende traktprinsippet som nevnt tidligere.

Jeg tok også i bruk *member checking*, som er sentralt for studiens troverdighet (Lincoln & Guba, 1985). I dette ligger det at forskeren ber forskningsdeltakerne si om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene som forskeren har gjort (Lincoln & Guba, 1985). Forskningsdeltakerne mine fikk tilsendt en kort beskrivelse av kategoriene jeg hadde kommet frem til, og de fikk si om de kjente seg igjen i disse. De tre forskningsdeltakerne ga tilbakemelding om at de kjente seg igjen i kategoriene og beskrivelsen av disse. En av forskningsdeltakerne nevnt at en tett og god dialog med hjemmet også var viktig. Ut fra empirien kunne jeg se at foreldresamarbeid var en kategori som utpekte seg hos alle lærerne, men på grunn av begrensinger i forhold til sidetall valgte jeg å ikke ta den med.

Studiens gyldighet dreier seg om metoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved utarbeidelsen av intervjuguiden prøvde jeg å prøve å legge til rette for å stille åpne spørsmål, for at forskningsdeltakeren i størst mulig grad skulle få fortelle fritt om sine opplevelser og erfaringer. Under analysen og tolkningen av det transkriberte intervjuet er det viktig at forskeren er bevisst på å finne indre sammenhenger i datamaterielt (Dalen, 2011). Videre må jeg som forsker redegjør for hvordan min analyse gir grunnlag for de konklusjoner jeg kommer frem til (Thagaard, 2009). For å sikre kvalitet er det viktig at forskeren kommer med rike, valide og fyldige beskrivelser fra det forskningsdeltakerne forteller (Dalen, 2011). Forskeren må gå ut over øyeblikksbildene i sin tolkning, og prøve å knytte det forskningsdeltakerne sier til en større helhetsforståelse (Dalen, 2011). Gjennom

min studie har jeg prøvd å være bevisst dette ved å se sammenhenger mellom det forskningsdeltakerne forteller, og videre funnet relevant teori knyttet opp til kategoriene jeg har kommet frem til. Det har blitt lest teori og forskning gjennom flere ulike kilder, for på den måten å få frem en størst mulig kompleksitet. Dette er med på å kunne vise til teori og forskning som har gyldighet fra flere teoretikere og forskere.

Ved et slikt kvalitativt forskningsintervju vil utvalget prege hva som kommer frem i studien. Siden dette er et lite og hensiktsmessig utvalg som er bevisst sin relasjon til elever som viser innagerende atferd, vil ikke deres opplevelser og erfaringer kunne gjelde for alle lærere. Hvis vi skal snakke om overførbarhet vil det være snakk om naturalistisk generalisering (Postholm, 2010). Her legges det vekt på tykke beskrivelser (Dalen, 2011). Beskrivelsene må da inneholde forhold ved forskeren, forskningsdeltakerne, intervjusituasjonen og den analytiske metoden som har blitt gjennomført under bearbeidelsen av datamaterialet (Dalen, 2011). Dette skal kunne være med på å gjøre leseren i stand til å oppdage likheter mellom beskrevet og egen kontekst (Postholm, 2010).

Etiske betraktninger

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006) er utarbeidet for å hjelpe forskeren til å reflektere over sine etiske holdninger og oppfatninger, og til å kunne ta vare på forskningsdeltakerne sine rettigheter. Disse retningslinjene lå til grunn for min studie, med spesielt fokus på hensyn til personer. Gjennom hele forskningsprosessen har det vært mitt ansvar som forsker å sørge for at disse retningslinjene blir fulgt. Som allerede nevnt må studier som innebefatter opplysninger om personer, meldes inn til NSD (Dalen, 2011), noe jeg gjorde før jeg gjennomførte intervjuene. NSD fant min studie meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Denne loven sier blant annet at ved behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler og opprettelse av manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger, skal det gis melding til datatilsynet (Personopplysningsloven, 2000). De fant at informasjonsskrivet var tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, og at jeg kunne sette i gang med studien.

Gjennom intervjuprosessen er det mitt ansvar å ta hensyn til forskningsdeltakeren på en respektfull måte (NESH, 2006). Dette gjorde jeg ved å anvende traktprinsippet, som skulle

være med å skape trygge rammer rundt intervjusituasjonen for forskningsdeltakeren. Videre reflekterte jeg over om spørsmålene kunne være personlige eller ubehagelige for dem. Noen av spørsmålene krevde nok en del refleksjon, men jeg tror ikke de ble opplevd som for personlige. Hvis det kom frem sensitive opplysninger om lærere eller enkeltelever er det ut fra hensyn til personer (NESH, 2006) mitt ansvar som forsker at dette ikke kommer frem i det ferdige materialet. Jeg sørget for at all informasjon som på noen måte kunne føres tilbake til forskningsdeltakerne, elevene de snakket om eller skolene ble tatt bort eller anonymisert. Informasjon om studien ble, som allerede nevnt tidligere, gitt mine forskningsdeltakere gjennom et informert samtykke i god tid før intervjuet. Forskningsdeltakerne fikk videre informasjon om at de kunne trekke seg fra studien hvis dette var ønskelig. Alt datamaterialet som ble samlet inn har jeg som forsker et ansvar å oppbevare på en sikker måte som hindre formidling og bruk av materiale som kan skade enkeltpersoner (NESH, 2006). Materialet ble derfor oppbevart på en personlig datamaskin som var passordbeskyttet, og som bare jeg som forsker hadde tilgang til. Ved prosjektslutt er det mitt ansvar som forsker å sørge for at all innsamlede opplysninger anonymiseres og lydopptak slettes. Gjennom dette mener jeg å ha prøvd og tatt hensyn til etiske prinsipper for denne studien.

Kapittel 4

Resultater

Å se elevene som viser innagerende atferd

I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne snakket om hvor viktig det var å se de elevene som viste innagerende atferd. Solveig sier at ”det er de mest stille barna jeg må være obs på”, Hanne sier: ”Nummer én er å vise at vi ser dem” og Marit sier: ”Det at jeg ser elevene, legger jeg vekt på med en gang”. Det er et grunnleggende behov for alle mennesker å bli sett, liten som stor, innagerende som utagerende (Lund, 2004). Å føle seg sett handler om at noen retter blikket sitt mot deg og er genuint opptatt av å få tak i akkurat din opplevelse (Lund, 2004). I prosessen med å analysere data fant jeg at det å se barn med innagerende atferd kunne grupperes i kategoriene: *Å ta seg tid; å ikke gi seg; å ha tro på elevene og å skape trygghet i sosiale situasjoner*. I dette resultatkapittelet vil jeg presentere empiri knyttet til hver enkel kategori. Empirien vil bli analysert i lys av teori, og hver kategori avsluttes så med drøfting.

Å ta seg tid

Empiri og analyse

Lærerne uttrykte at tiden ikke alltid strekker til i en hektisk skolehverdag, akkurat som Hanne her sier; ”Som lærer har du aldri god nok tid. For det er ting som tar deg hele tiden” (s. 16). For elever som viser innagerende atferd kan tid være en sentral faktor, fordi de ofte trenger lengre tid på å bli trygg på seg selv og på andre mennesker (Lund, 2012). Selv om tiden ikke alltid strekker til, kommer det gjennom lærernes uttalelser frem at de er opptatt av å ta seg tid til å prate med og vise oppmerksomhet til elevene som viser innagerende atferd:

Det må i hvert fall i første omgang være å oppnå kontakt. Og det gjør du lettest ved samtale. Den eleven som jeg syns nå har begynt å bygd seg opp, henne hadde jeg en del samtaler med aleine på grupperom. Og når hun ble trygg på meg, så virker det som om hun ble mye sikrere på seg selv. Og åpenhet, var det jeg vekta da. Hun måtte prate med meg om ting som var vanskelig, og hun kom når det var ting som var vanskelig. Så fikk hun støttesamtaler. Så i det hele tatt det å være åpen, ta imot informasjon (Solveig, 050314, s. 7).

Det er klart i forhold til dem innagerende så er du nesten avhengig av å ha elevsamtaler. Sette deg ned en liten halvtime, for da får du den kommunikasjonen og det er bra (...) Det at vi kan prate sammen, og om vi ikke kan prate sammen akkurat når det har skjedd noe, så prøver jeg å passe på at når det kommer god tid dagen etterpå, så kan vi prøve å si noen ord. Si at ”håper du har det greit i dag og”. Og at det er en ny dag i dag (Hanne, 070314, s. 8).

Det å faktisk ta seg tida til, selv om man har mye å gjøre, å ta seg tid til å prate med dem som trenger å prate. Trenger ikke å sette av en halvtime, men si at "vet du, at etter timen her nå, kom ned på kontoret til meg, så tar vi en liten prat om det her" f. eks. Superviktig, du får dem jo inn til deg med en gang. Mye lettere å ha med å gjøre. (Marit, 280214, s. 8). Hvis jeg merker på meg at dette er ikke noe jeg skulle sagt noe på allikevel, at det tar en sånn vinkling, da får du ikke til å samarbeide med dem. Men hvis du viser at her er vi sammen om det, respektere hverandre. Det er superviktig på lærer-elev-relasjonen.(...) Heller være litt mer sånn god og sånn der, "jeg ser du har det vondt nå, jeg ser at du syns det er ekkelt å prate, og jeg skal ikke tvinge deg til det". Skjøner det. Forståelsesfull på en måte. Respektere hverandre (Marit, 280214, s. 6).

Lærerne uttrykker at de er opptatt av å ta seg tid til å prate med elevene som viser innagerende atferd. I Lund (2004) sin undersøkelse kommer det frem at elevene som viste innagerende atferd ga uttrykk for at de ønsket en lærer som så dem, tok kontakt med dem og pratet med dem, og for å klare dette må lærere ta seg tid. Solveig uttrykker at hun har tatt seg tid til å ha en del samtaler med en elev som viser innagerende atferd, og gir uttrykk for at hun prøver å oppnå kontakt gjennom disse samtalene. Videre kommer det frem at hun ønsker å skape trygghet, gjennom å være åpen for og interessert i det eleven forteller. Her kan vi se tegn til at Solveig legger vekt på anerkjennende kommunikasjon (Schibbye, 2009). Solveig gir uttrykk for at hun ønsker å være åpen og ta imot informasjon ved at eleven må prate om ting som var vanskelig. Åpenhet kan i denne sammenheng knyttes til at læreren viser forståelse og aksept for at eleven har rett til sin egen opplevelse av virkeligheten (Juil & Jensen, 2003).

Forståelse og aksept er to sentrale element innen anerkjennende kommunikasjon (Schibbye, 2009). I forståelse ligger et genuint ønske om å forstå og sette seg inn i eleven sin verden (Lund, 2012). Aksept handler om å møte den andre på en ikke-dømmende måte ved å vise at den andre har rett til sin opplevelse (Lund, 2010). Vi klarer ikke å se om Solveig faktisk tar seg tid til å sette seg inn i eleven sin verden og gir eleven rett til sin opplevelse, men siden hun ønsker informasjon og at eleven skal prate om det som er vanskelig, kan det virke som om hun legger vekt på forståelse og aksept. For å kunne være åpen, slik som Solveig uttrykker at hun er, må man ta seg tid til å lytte. Å lytte innebærer å vende fokuset bort fra egne tanker, meninger og ideer, og over til det eleven formidler og er opptatt av (Lund, 2004). For elever som viser innagerende atferd kan evnen til å ta seg tid til å lytte være sentral, fordi ordene ikke alltid kommer like lett for disse elevene (Lund, 2012). Når Solveig her forteller at eleven kom til henne og pratet når ting var vanskelig, gir hun uttrykk for at hun viser evne til å lytte og aksepterer at eleven har rett til sin opplevelse. Hvis hun ikke

hadde gjort dette ville man kunne tro at den eleven som viste innagerende atferd ikke hadde kommet til henne.

Hanne sin vektlegging av å ta seg tid til å prate med elevene som viser innagerende atferd kommer frem ved at hun blant annet ser betydningen av å ha elevsamtaler, noe man som lærer er pålagt å ha to ganger i halvåret (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-11). I en hektisk skolehverdag kan det være fint at det faktisk er satt av tid til å ha elevsamtaler. Elevsamtalen kan fokusere på elevens faglige utvikling, men den kan også bidra til dialog om personlig og sosial utvikling (Tangen, 2012a). Forskning viser at elevsamtalen kan fungere som en lyttepost mot elevens verden, ved at den kan være med på å gi lærerne innsikt i hvordan eleven opplever sin skolehverdag (Tangen, 2012a). I dette ligger det at elevsamtalen kan fungere som en arena hvor elevene kan uttrykke seg om noe som er viktig for han eller henne, og dermed få frem sitt perspektiv.

Ut fra det Hanne sier om elevsamtalen får vi ikke vite noe om innholdet i denne samtalen. Hanne gir likevel uttrykk for at det er fint å få tid til kommunikasjon under denne samtalen, og spesielt med de elevene som viser innagerende atferd. Jeg tolker det slik at hun da er opptatt av at det ikke bare er hun som skal være styrende for samtalen, men at eleven er i fokus og skal kunne bidra. Selv om elevsamtalen er en fin måte for kontakt, er den jevnlig dialogen også viktig (Tangen, 2012a). Hanne uttrykker videre at hun er opptatt av å alltid finne tid til å prate sammen. Hvis det har skjedd noe spesielt som man ikke får pratet om med en gang, sier hun at hun prøver å finne tid dagen etter. Barn som viser innagerende atferd vil i mindre grad enn andre barn, selv ta initiativ til kontakt med læreren (Drugli, 2012). Disse elevene kan ha behov for en lærer, som Hanne her, som aktivt tar kontakt, setter av tid, ønsker å prate med dem om deres opplevelse og er oppmerksomme på det som foregår. Hanne gir videre uttrykk for å passe på å kunne legge ting bak seg, og at det kommer en ny dag med nye muligheter. For elever som viser innagerende atferd, som kan vende følelser, opplevelser og tanker innover mot seg selv (Lund, 2012), kan det være fint at lærere viser at de kan legge ting bak seg og gå videre.

Marit gir uttrykk for at hun tar seg tid til å prate med elevene som viser innagerende atferd. Videre gir hun uttrykk for at man nødvendigvis ikke trenger å sette av mye tid, men at man tar seg tid til å prate litt og dermed vise at man er tilgjengelig for elevene. For at elevene skal bli sett i klasserommet er det en forutsetning at læreren tar seg tid til å prate med elevene

(Nordahl, 2002), og kanskje spesielt for elevene som viser innagerende atferd. I sin kommunikasjon med elever som viser innagerende atferd uttrykker Marit at hun legger vekt på respekt. Gjennom Hattie (2003) sin undersøkelse kom det frem at lærere som viste respekt for sine elever, har stor påvirkning på hvordan elevene opplever sin skolehverdag. Ved at læreren viser respekt kan elevene se på læreren som en autoritet det er verdt og lytte til (Overland, 2007), og dette kan være med på skape kontakt mellom lærer og elev. Marit gir uttrykk for at det er viktig å finne ut av ting sammen, og ikke at hun som lærer kommer og sier hva hun mener. Da får de ikke til å samarbeide. Pedagoger har ofte mange svar og mye de skulle sagt, og det er ikke alltid like lett å vende fokuset bort fra en selv og over på eleven sin opplevelse (Lund, 2012). Når Marit sier at hun legger vekt på samarbeid og respekt for hverandre, vil man kunne tro at hun ønsker å vende fokuset mot eleven. Respekt innebærer at læreren må gi rom for elevene sine egne opplevelser, tanker og følelser (Drugli & Nordahl, 2010). Læreren må med andre ord vise forståelse, noe Marit sier at hun legger vekt på. Ifølge definisjonen av innagerende atferd kan barn som viser denne atferden vende de vanskelige følelsene innover mot seg selv (Lund, 2012). Det blir da viktig at lærerne har evne til å se og vise forståelse, også på det som ikke blir uttrykt eksplisitt. Forståelse er, som allerede nevnt, en sentral faktor i anerkjennelse, og kan bli formidlet via en handling og et språk (Schibbye, 2009). Når Marit sier; ” Jeg ser at du har det vondt nå, jeg ser at du synes det er ekkelt å prate, jeg skal ikke tvinge deg til det”, kan det virke som om forståelsen ligger innebygget i det språket hun bruker. Hun gir her uttrykk for at hun kan se at eleven ikke har det bra i det øyeblikket, og dermed vise forståelse ved å ikke presse eleven.

Det å ta seg tid til å hilse på de menneskene man møter hver dag vil kunne være med på å gi en opplevelse av å føle seg sett. Lærerne uttrykker at de tar seg tid til å hilse på elevene som viser innagerende atferd:

At du oppnår kontakt, og kanskje noe som jeg har prøvd på da, er å se spesielt de innadvendte elevene om morgenen når de kommer. Prate litt med dem, hilse litt på dem, også likeså mot slutten av dagen er det viktig at du har kontakt før de går. I tilfelle det er noe de lurere på (Solveig, 050314, s. 9).

Jeg kan å si til han om morgenen, når jeg ser at han ikke er helt god, så kan jeg gå bort til han og si at ”er det en litt dårlig start i dag eller?” (...) Jeg kan og si ”god morgen” til han når han kommer inn. Jeg forventer ikke å få noe tilbake. Kan bare få et grynt tilbake. Jeg har jo lyst på en måte å vise han at jeg ser han (Hanne, 070314, s. 6).

Alltid si hei, og hilse på alle elevene selvfølgelig, men enda viktigere for den type atferd. (...)Og vær blid og hyggelig alltid, selv om du ser at, oj, nå er surleppa fremme, nå er det dårlig stemning her. Bare; ”Hei, så koselig å se deg”. Det er alt som skal til mange ganger (Marit, 280214,s. 10).

Som det går frem av sitatene over, sier de tre lærerne at de tar seg tid til å prøve å oppnå kontakt når elevene kommer på skolen, ved å hilse på dem om morgenen. Solveig sier at hun tar seg tid til å prate og hilse på elevene når de kommer om morgenen, samt å prøve å få kontakt før elevene går for dagen. På denne måten gir Solveig uttrykk for at hun ønsker å være tilgjengelig hvis elevene lurere på noe. For elever som viser innagerende atferd er det viktig at læreren er oppmerksom på dem (Drugli, 2012). Det å fokusere på detaljer, som å hilse på eleven og få kontakt før de går for dagen, kan være med på å vise eleven at læreren bryr seg om dem (Ogden, 2012). Videre kan det å hilse på eleven med et smil, et håndtrykk, blikkontakt eller interessert lytting gi uttrykk for at man som lærer ser elevene (Drugli & Nordahl, 2010).

I Hannes uttalelse kommer det frem at hun gir uttrykk for at hun kjenner eleven som viser innagerende atferd så godt at hun kan se på eleven når han har en dårlig dag, og dermed lettere kunne ta hensyn til dette. Jeg tolker det slik at Hanne virker sensitiv overfor elevens signaler og atferd. I dette ligger det at læreren klarer å fange opp hvilke signaler og behov eleven sender (Drugli, 2012). For at det skal kunne etableres nærhet i relasjonene mellom lærer og elev må det utvises sensitivitet overfor elevenes atferd og signaler (Drugli & Nordahl, 2010). Dette innebærer å forstå andre på deres premisser, og ikke ut fra egne oppfatninger. Å være sensitiv er særlig viktig overfor sårbare elever, som barn med en tilbaketrukket atferd (Drugli & Nordahl, 2010). På den annen side kan lærere definere og tolke eleven ut fra sine egne oppfatninger (Drugli, 2012), noe som kan virke negativt inn på eleven sin opplevelse av å bli sett av læreren. Videre uttrykker Hanne at hun har et ønske om å vise at hun ser elevene som viser innagerende atferd ved å ta seg tid til å si god morgen selv om hun ikke får noe særlig respons tilbake.

På lik linje med Hanne, gir Marit også uttrykk for at hun legger vekt på å alltid ta seg tid til å hilse på elevene. For lærere som underviser elever som viser innagerende atferd er det viktig å huske på at lærer-elev-relasjonen er en asymmetrisk relasjon, hvor det er læreren som har hovedansvaret for å opprette kontakt (Moen, 2011). Med bakgrunn i at elever som viser innagerende atferd i utgangspunktet kan ta lite initiativ til kontakt selv (Drugli, 2012), vil lærere måtte ta større ansvar for å opprette kontakt. I denne relasjonen må lærere kunne se egen styrke og utfordring i møte med elevenes ulike atferdsuttrykk (Spurkeland, 2011). Hvis læreren klarer å skille mellom handling og person, vil dette kunne være med på å kunne se bak atferden. Hanne og Marit uttrykker her at de ikke lar seg bli påvirket av elevens atferd,

som å ikke svare eller møte et surt ansikt. Ved å klare å se forbi atferden, vil man letter kunne fokusere på hvordan man kan hjelpe elevene til å få en best mulig dag.

Marit uttrykker også at hun er opptatt av alltid å være blid og hyggelig. Hvis man er blid og hyggelig utstråler man et ønske om å være der sammen med elevene og undervise (Drugli & Nordahl, 2010). Det er likevel viktig at følelsene lærerne viser er oppriktige, og at de er i samsvar med de følelsene lærerne har (Lund, 2004). Hvis man har en dårlig dag, kan det i første omgang være fint å møte et hyggelig og blidt ansikt som er glad for at du er der. På den annen side kan eleven ha et behov for at læreren bekrefter det eleven har formidlet av følelser gjennom å speile budskapet (Lund, 2004). Hvis eleven har opplevd noe vanskelig kan en blid og smilende lærer skape avstand ved at eleven ikke føler seg hørt, forstått, akseptert og bekreftet.

Drøfting

I denne kategorien har jeg vist at lærerne uttrykte at de var opptatt av å ta seg tid til å komme i kontakt med elevene som viser innagerende atferd gjennom å prate med dem og hilse på elevene når de kommer til skolen om morgenen. Samtale med elever kan foregå gjennom de pålagte elevsamtalene, som Hanne kommer inn på, eller gjennom de uformelle samtalene man har med elevene gjennom skoleåret. Når lærerne her gir uttrykk for at de tar seg tid til å prate med elevene som viser innagerende atferd virker det som om de ønsker å vise elevene at de ser dem og tar deres opplevelse av situasjonen på alvor. Det kommer ikke bare frem at lærerne har et ønske om å ta seg tid til å prate med de elevene som viser innagerende atferd, men også litt på hva de legger vekt på i sin kommunikasjon med elevene. Marit og Solveig uttrykker at de blant annet har fokus på åpenhet, respekt og forståelse i sin kommunikasjon med elever som viser innagerende atferd. En kommunikasjon preget av dette vil kunne være med på å vise eleven at de har rett til sine egne opplevelser, tanker og følelser (Lund, 2012). Kommunikasjon kan gå en vei eller den kan gå to veier, og hvis læreren har en holdning som er basert på åpenhet, respekt og forståelse vil man tro at kommunikasjonen går begge veier. Hvis kommunikasjonen bærer preg av at læreren er mer opptatt av å definere og tolke elevene ut fra sine egne oppfatninger vil en kunne tro at kommunikasjonen går en vei. I kommunikasjonen mellom lærer og elev har læreren ansvaret, og for elever som viser innagerende atferd som i utgangspunktet kanskje selv tar lite initiativ til kommunikasjon (Drugli, 2012), kan det være viktig å huske på dette.

En lærerhverdag kan være travel, og tiden strekker kanskje ikke alltid til. Lærerne i denne studien uttrykker likevel at de ønsker å ta seg tid til å prate med de elevene som viser innagerende atferd. Elever som viser denne atferd kan være nervøse, ensomme og passive på skolen (Sørli & Nordahl, 1998). Dette kan bidra til at det kan ta tid å skape kontakt og få til en samtale med dem. Selv om tid er en sentral faktor, og spesielt fordi disse elevene gjerne bruker lengre tid på å bli trygg på andre mennesker (Lund, 2012), vil også måten man kommuniserer på kunne ha en påvirkning på om eleven føler seg sett. Når man prater med andre mennesker merker man fort om de tar seg tid til å lytte og høre på det man forteller. Får man blikkontakt og er læreren interessert i det eleven forteller, eller er læreren utålmodig, fraværende og kommer med korte svar? Det å lytte kan kreve tid lærerne kanskje ikke alltid føler at de har, fordi ordene ikke nødvendigvis faller like lett for disse elevene. Læreren vil da kunne bli utfordret i forhold til sitt eget tempo, når de skal lytte til de "tause" stemmene. På den annen side trenger ikke det å lytte og se elevene nødvendigvis alltid å ta så lang tid, og kanskje spesielt ikke hvis man kjenner hverandre godt. Noen ganger kan det være nok med en liten hilsen, et klapp på skulderen eller blikkontakt. Dette kan være med på å gi elever som viser innagerende atferd en opplevelse av å bli sett.

Å ikke gi seg

Empiri og analyse

Tidligere forskning viser at elever som viser innagerende atferd trenger mer oppmerksomhet fra lærere i skolen (Johansen, 2007; Somby & Hausstätter, 2010; Sørli & Nordahl, 1998; Lund, 2004). Elever som viser innagerende atferd ønsker lærere som ikke gir seg, og som står på for å oppnå kontakt (Lund, 2012). Lærerne i denne studien gir uttrykk for at de er opptatt av å vise tålmodighet overfor elever som viser innagerende atferd ved at de ikke gir seg i forhold til ulike aktiviteter og for å oppnå kontakt.

Jeg gir meg ikke før de blir med. Fordi jeg vil ha alle elevene aktive. Jeg tror at noe av det viktigste er å få de elevene der muntlig med. I samtale og at dem er aktive i timene, sammen med de andre. Så det kan nok hende noen vil føle meg både streng og masete (Solveig, 050314, s. 5).

Så går det kanskje mye på at man ikke gir seg. Som gjør at og det barnet i ettertid på en måte husker det. Og det kan være kamper, og det kan være ting som den eleven skal gjøre som eleven sier "det er okay", også blir det ikke gjort. Jeg gir meg ikke, jeg gir meg ikke. Som gjør at du da og bygger den trygghetsfølelsen, som igjen skaper den relasjonen, at du er her for meg. Jeg ser deg, og det er fint at du ikke gir deg. Du får nesten den følelsen tilbake. For det er mest lettvis å gi seg (Hanne, 070314, s. 10).

Det er jo egentlig å på en måte å alltid være der da. Være til stede og bry meg. Det er ikke sånn at på ja onsdag i forrige uke så hadde vi en prat, og da var vi ferdig nå, "nå er det ikke mer prating". Det å alltid si, at du må huske på at jeg er her hvis det skulle være noe annet, hvis du vil prate mer. Å bare være der for elevene (Marit, 280214, s. 10).

Alle lærerne legger vekt på at de ønsker å se elevene som viser innagerende atferd ved å være der for elevene, og ikke gi seg. Å tørre å stå i det og ikke gi seg kan være viktig for atferdsuttrykk som innagerende atferd. Det å møte andres følelser og opplevelser kan være en komplisert sak som kan kreve mye av oss, og for de elevene som viser innagerende atferd kan lærere oppleve å møte usikkerheten i seg selv (Lund, 2004). Man kan bli redd for å involvere seg for mye, komme for tett på og man kan bli redd for konsekvensene (Lund, 2004). Tanken på disse konsekvensene kan vekke usikkerhet hos mange lærere, og en lettvent løsning kan være å trekke seg unna (Lund, 2004). Ut fra det lærerne sier, virker det som om de ønsker å være der for elevene som viser innagerende atferd, selv om de sikkert kan oppleve usikkerhet i sitt møte med dem. De gir seg ikke, selv om de ikke alltid får den responsen de ønsker.

Solveig uttrykker at hun ikke gir seg før alle elevene er aktivt med i timen, og legger spesielt vekt på å få de muntlig med. For mange barn som viser innagerende atferd kan muntlig aktivitet være en stor utfordring, fordi de er sjenerte, kan streve med å finne de rette ordene, heve stemmen og de kan være opptatt av andres evaluering av dem (Gjertsen, 2013). På den annen side viser forskning, at disse elevene ønsker lærere som ikke gir seg og inkluderer dem i det sosiale fellesskapet på skolen (Lund, 2004). Dette må skje på grunnlag av at eleven kan mestre den aktuelle oppgaven (Manger, 2013). I sitt møte med elever som viser innagerende atferd gir Solveig uttrykk for at hun er bevisst på at hun kan virke streng og masete. Dette kan sees i sammenheng med å ha en evne til selvrefleksivitet. Da må læreren være i stand til å stille seg utenfor seg selv, og prøve å se seg selv fra elevenes perspektiv (Schibbye, 2009). Ved at Solveig her sier at hun er bevisst på hvordan elever som viser innagerende atferd kan oppleve henne, vil hun lettere kunne være i stand til å vise forståelse og bekreftelse overfor elevens egen opplevelse.

Hanne uttrykker at selv om eleven ikke gjør som hun sier, så gir hun seg ikke. Ved å alltid være der for eleven kommer Hanne inn på at hun legger vekt på å skape trygghet rundt elevene, og hun gir uttrykk for at det virker som om elevene setter pris på at hun ikke gir seg. Trygghet skapes av en voksen som tar ansvar og ikke viker unna når utfordringer blir presentert (Lund, 2012). Når en elev viser motstand og ikke gjør som avtalt er det en

underordnet sak sammenlignet med selve relasjonen (Spurkeland, 2011). Hvis læreren har jobbet mye med relasjonen, og den bærer preg av godhet, vil den ikke brytes ved litt motstand. Hanne gir uttrykk for at hun blir i relasjonen selv om det kan oppstå komplikasjoner i hverdagen hvor det kan være mest lettvint å gi seg. Lærere som gir uttrykk for at de ikke gir seg og dermed gir mye av seg selv, kommer lettere i posisjon til eleven (Nordahl, 2002). En lærer kan da oppleve en nærhet til eleven, som også er et viktig element for å skape en tett lærer-elev-relasjon hvor eleven kan få hjelp til å utforske klasserommet (Arbeau et al., 2010).

Marit gir uttrykk for at hun har et ønske om å alltid være der for eleven, og på den måten vise at hun bryr seg om barnet. Dette kommer frem ved at hun er tilgjengelig for å prate, når eleven måtte ønske det. Jeg tolker det slik at når Marit sier at hun alltid vil være der for eleven, uttrykker hun at hun ikke gir seg. Ved at Marit uttrykker ansvar for å få kontakt med eleven som viser innagerende atferd kan dette være med på å bidra til utvikling av en positiv og velfungerende relasjon (Drugli, 2012). Elever som viser innagerende atferd kan være ekstra sårbare og ha behov for mye oppfølging, og i en lærer-elev-relasjon er elevenes opplevelser av relasjonskvaliteten viktig. En slik relasjon består av to selvstendige mennesker som har påvirkning (Spurkeland, 2011). Marit uttrykker at hun ønsker å være til stede, bry seg og at hun alltid har tid til å prate med eleven. Dette kan være viktig for elever som viser innagerende atferd, fordi de noen ganger kan gi et uttrykk for at de ikke ønsker kontakt (Lund, 2012). I en lærer-elev-relasjon er det læreren som har ansvaret for å opprette kontakt (Moen, 2011).

Mens teksten over har fokus på lærernes uttalelser av at de ikke gir seg, viser empirien videre at lærerne gir uttrykk for at dette gir resultater ved at elevene som viser innagerende atferd kan begynne å lese høyt, snakke og ta litt mer kontakt med læreren.

Og så er det kjempe moro når du opplever at en elev som hele tiden har sittet og sett ned, ikke tatt imot beskjeder og ikke klart og fått til noe, plutselig kan klare å lese høyt og leverer en fortelling som er helt fantastisk. Det har jeg nemlig opplevd det siste halve året, og det er kjempeartig. Da bobler det inni en, da er du så fornøyd (Solveig, 050314, s. 6).

Så han, jeg tror nok han, innimellom viser han jo at han virkelig setter pris på meg, og kan tulle litt med meg; "husker du når jeg og du gjorde det og det og det. Husker du den gangen jeg var så sint". Han viser meg på en måte at han og vil ha kontakt. (...) Han kan komme frem til meg, for å vise meg ting, for å fortelle meg noe som har skjedd på ettermiddagen. Ikke så mye, men sånn innimellom. Og da på en måte viser han meg at han vil ha mer kontakt (Hanne, 070314, s. 5).

Jeg synes det er positivt når det kommer til det punktet at de faktisk åpner seg. De trenger ikke fortelle meg alt om livet sitt, men bare å få en frase om et eller annet om hvordan de føler seg. Om det så er: "Du er stygg, altså". Bare at de sier noe. Hva som helst. Det er godt for å se at du kommer gjennom på en måte. Det synes jeg er veldig, veldig godt (Marit, 280214, s. 7).

Gjennom å være oppmerksomme på å se de stille elevene og ikke gi seg, beskriver lærerne at de etter hvert kan få mer kontakt med elevene som viser innagerende atferd. Ut fra det lærerne sier virker det som om elevene setter pris på at lærerne ikke gir seg. Det å bygge en relasjon er en prosess og holdning som tar tid (Lund, 2010). Gode lærerrelasjoner kan få elever som viser innagerende atferd til å "blomstre" og ha det bra på skolen (Drugli, 2012). Barn som viser innagerende atferd vil ha færre interaksjoner med læreren i løpet av en dag enn andre barn (Drugli, 2012), noe som kan gjøre de mer "usynlig" for læreren. Ved å ikke gi seg vil elevene kunne få en opplevelse av å bli sett og møtt med interesse fra læreren sin side, noe som vil kunne være med på at gode relasjoner kan utvikle seg (Drugli, 2012).

Solveig uttrykker at en elev som viser innagerende atferd har skrevet en fortelling og begynt å lese høyt, noe som ikke hadde skjedd tidligere. Hun uttrykker glede over dette. Hanne uttrykker at en elev som viser innagerende atferd ønsker kontakt ved å minnes om gamle hendelser sammen med henne, og fortelle om ting som har skjedd på fritiden. Jeg tolker det slik at Hanne setter pris på dette, og dette kan bidra til å gi motivasjon til å ikke gi seg. Marit synes det er positivt når elever som viser innagerende atferd prater til henne selv når kommunikasjonen er negativ av natur. Som alle andre mennesker trenger også lærere motivasjon til ikke å gi seg, og her kommer det frem at lærerne finner motivasjon i responsen de ser hos elevene. Kjennetegn på en positiv relasjon er at begge ser frem til å møte hverandre, styrke hverandres selvbilde, verdsette samværet og omtale hverandre positivt til andre (Spurkeland, 2011). På den annen side er negative relasjoner kjennetegnet ved at begge har negative forventninger til hvert møte, og eleven opplever å ikke bli likt av læreren. Læreren kan på sin side etter hvert unngå å hjelpe eleven eller begrense hjelpen (Spurkeland, 2011).

Videre kan det ut fra hva Solveig og Hanne sier virke som det er etablert et tillitsforhold mellom lærer og elev. I et slikt forhold vil det være etablert et trygt grunnlag, hvor læreren vil fremstå som en trygg voksen som tar ansvar og ikke viker unna utfordringer som blir presentert. Tillit er en fundamental betingelse for en god relasjon (Overland, 2007), og det kommer til uttrykk ved at partene opplever den andre som forutsigbar, troverdig og vil den andre vel. Tillit er noe som må opparbeides over tid, og som man må gjøre seg fortjent til

gjennom handlinger som utøves (Overland, 2007). Hvis man har et gjensidig tillitsforhold mellom en lærer og en elev kan dette også skape trygghet i en utfordrende skolesituasjon hvor det skjer mye.

Drøfting

I analysen fant jeg at lærerne uttrykte at de er opptatt av å vise at de ser elevene som viser innagerende atferd ved å aldri gi seg. Å bygge en relasjon til en elev som viser innagerende atferd er en prosess og en holdning som tar tid (Lund, 2010), så tålmodighet er en viktig egenskap. Lærerne uttrykker at de ikke gir seg ved å prøve å få alle elevene aktive i timene, at de ikke gir seg hvis eleven ikke gjør som de sier og ved å alltid være tilgjengelig for å kunne prate. Elever som viser innagerende atferd kan være ensomme, nervøse, de kan ha negativ selvopfatning og de kan ha blitt avvist av jevnaldrende eller andre voksenpersoner (Sørli & Nordahl, 1998). Dette kan være element som gjør at de bruker litt lengre tid på å bli trygg på læreren enn mange andre elever. Ved å ikke gi seg kan læreren letter komme i posisjon til eleven (Nordahl, 2002), og være med på å skape trygghet. På den annen side vil det kanskje av og til være behov for å gi seg. Er det oppgaver elevene som viser innagerende atferd synes er vanskelig, som å lese høyt foran klassen, kan dette være med på å gi eleven en følelse av at de ikke mestrer og at de dermed ikke tørr å begi seg i gang med en lignende oppgave senere. Hvis læreren ikke skal gi seg, bør dette skje på bakgrunn av at eleven kan mestre den aktuelle oppgaven (Manger, 2013).

Ved å være tålmodig og ikke gi seg gir lærerne her uttrykk for at elevene som viser innagerende atferd sakte men sikkert viser at de setter pris på dette og begynner å åpne seg litt. Det vil da kunne være etablert et tillitsforhold. Det er alltid positivt å få en bekreftelse på at hardt arbeid i det lange løp gir resultater, også for lærere. Dette kan være med på å gi motivasjon til å ikke gi seg hvis man senere får en ny elev som viser innagerende atferd. På den annen side skal en passe på at det ikke blir etablert en avhengig relasjon mellom lærer og elev. Dette vil kunne føre til at elever som viser innagerende atferd kan gå glipp av muligheter til å samhandle med sine medelever (Arbeau et al., 2010). Hvis eleven begynner å vise en avhengig atferd kan det også være fare for at læreren aktivt vil avvise eleven, fordi det kan bli for krevende å møte eleven sitt kontaktbehov (Drugli, 2012).

Ved å aldri gi seg må lærerne tørre å møte elevene sine opplevelser og følelser, selv når de kan være utfordrende. Elever som viser innagerende atferd kan, som allerede nevnt, vende følelser, opplevelser og tanker innover mot seg selv (Lund, 2004). Når lærerne her gir uttrykk for at de ikke gir seg vil en kunne tro at de ikke er redd konsekvensene som kan komme som et resultat av elevenes atferd. Å tørre å stå i det og møte andre sine følelser og opplevelser kan være vanskelig, og kan kreve mye av oss. Vi kan bli redde for å komme for tett på, bli en for viktig voksen hvis vi involverer oss for mye eller vi kan høre historier vi ikke vil høre. I møte med de innagerende elevene sine utfordringer kan voksne bli redde når de ser at elever strever, og prøve å glatte over eller komme med egen løsninger på problemet til eleven. Kanskje man bør stoppe opp å stille seg spørsmål om hvorfor vi blir så usikre i møte med elever som viser innagerende atferd. Kanskje det handler om at en selv er usikker på hvordan en skal forholde seg til problemene, eller en føler en har for lite kunnskap om elever som viser innagerende atferd. Det går an å "lukke" øynene og gi lettvinde svar, eller gi ansvaret over til noen andre. Kunsten blir kanskje å vite når er det er lærerens ansvar å hjelpe barnet, og når en eventuelt trenger hjelp fra andre fagfolk.

Å ha tro på eleven

Empiri og analyse

I forventninger kan det ligge mye håp ved at noen har tro på at dette kan du klare, og dermed at noen har sett noe ved deg (Lund, 2012). I intervjuene kommer det frem at lærerne uttrykker at de har forventninger knyttet til læring hos elever som viser innagerende atferd:

Og at dem blir spurt direkte, og du faktisk forventer svar og la dem få lov til å tenke seg om før de svarer. Det er mange som er kjapp med å svare, da er dem sikre. De innadvendte elevene trenger litt mer tid for å finne ut om "Tørr jeg si svaret?" (...) Jeg forventer at de skal lese, om ikke like mye som de andre, men at de bidrar litt. Og så får du øke på etter hvert som dem blir tryggere (Solveig, 050314, s. 11).

Fordi han veit at jeg, så klart forventer at han kommer på skolen, forventer at han skal være hyggelig både for voksne og medelever, at han skal bruke skoledagen sin, arbeidsdagen sin godt. Gjøre sitt beste. (...) Hvis jeg hadde hatt en veldig dårlig relasjon til han gutten, så hadde jeg kanskje heller ikke følt at jeg kunne forvente ting av han. For også dem trenger og kjenne på den forventingen av å mestre ting. Så det er jo veldig viktig å la dem få mestringsfølelsen (Hanne, 070314, s. 6).

Jeg tror det er veldig viktig selv om du har en elev som ikke vil verken delta på undervisning eller å snakke eller noen ting. Men fortsatt sette krav til at; "jeg forventer at du tenker nå, selv om du ikke snakker til meg nå, så forventer jeg at du tenker over sånn at du veit senere hva vi skal snakke om" (Marit, 280214, s. 6).

Alle lærerne uttrykker her at de har forventninger til elevene som viser innagerende atferd. En forutsetning for læring hos mange elever er at læreren har klare forventninger til dem (Nordahl, 2002). Ved at læreren gir uttrykk for at de har forventninger kan de være med på å gi elever som viser innagerende atferd tro på at dette kan de klare. For at lærerne her skal kunne ha forventninger er det viktig at elevene selv også har tro på at de kan utføre handlingen med den kunnskapen og de ferdighetene de allerede har (Manger, 2013).

Solveig uttrykker at hun har forventninger til at elever som viser innagerende atferd kan klare å svare, bare man gir dem litt mer tid. Flaten (2010) kommer inn på akkurat det med at det er viktig å gi elevene tid til å bli trygge i eksponeringssituasjoner, slik som å si noe høyt i klasserommet. For elevene som viser innagerende atferd faller ikke alltid ordene like lett, så det kan ta tid før de gir respons til læreren (Lund, 2012). Dette vil kunne utfordre den voksne ved at det tar lengre tid enn man tenker at man har. Ut fra det Solveig sier er det vanskelig å vite om hun kan klare å gi nok tid til å skape trygghet rundt ulike eksponeringssituasjoner i skolen. Jeg tolker det slik at hun viser evne til å godta at man er forskjellige og trenger ulike mengder med tid for å finne svaret. Ved at hun har fokus på å la elevene som viser innagerende atferd få lov til å tenke seg om, vil jeg tro at dette kanskje kan vise elevene at hun har tro på at de kan finne svaret. Videre uttrykker Solveig at hun har forventninger til at elevene som viser innagerende atferd skal lese, om ikke like mye som andre elever, så i hvert fall litt. Hun gir uttrykk for at hun øker mengden elevene må lese etter hvert som de blir tryggere. Lund (2006) sier at elever som viser innagerende atferd ”trenger en trygg grunn der det går an å prøve ut sine ”tørregrenser” ” (s. 11). I dette ligger det at elevene som viser innagerende atferd trenger trygge voksne som står ved siden av dem, viser at de har tro på elevene og dermed bidrar til en trygg klasseromskultur (Lund, 2006).

Hanne uttrykker at hun har tydelige forventninger om hvordan eleven som viser innagerende atferd skal bruke skoledagen sin, og hvordan eleven skal oppføre seg i forhold til de rundt seg. Det å ha forventninger til at elevene kan mestre kan igjen hjelpe dem til å få tro på seg selv, og det kan gi elevene motivasjon til å prøve seg på lignende oppgaver i fremtiden (Manger, 2013). Hanne gir videre uttrykk for at hun har en god relasjon til gutten, og at dette er et grunnlag for at hun skal kunne forvente noe av han. Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for eleven sine prestasjoner på skolen (Hattie, 2003). I de videre uttalelsene fra Hanne kan vi se at hun er opptatt av å gi elevene mestingsfølelse. For å kunne gi elevene mestingsfølelse må lærere gi passende utfordrende oppgaver, samtidig som de

har tro på at elevene kan klare de ulike oppgavene (Manger, 2012). Dette kan være med på å bygge opp elevenes kompetanse, og dermed skape et grunnlag for at elevene kan mestre liknende oppgaver senere (Manger, 2012). På lik linje med Solveig, tolker jeg det slik at Hanne også legger vekt på å skape trygghet i sin relasjon til eleven som viser innagerende atferd ved at hun har tydelige forventninger til denne eleven. Trygghet skapes blant annet gjennom at den voksne er tydelig på hva hun forventer fra eleven (Lund, 2010). Tidligere forskning har vist at hvis elever som viser innagerende atferd er trygg på læreren, vil dette være med på å hjelpe de til å utforske klasserommet (Arbeau et al., 2010).

Marit uttrykker at hun stiller krav til at selv om elevene som viser innagerende atferd ikke ønsker og delta i undervisningen eller snakke med læreren i det aktuelle øyeblikket, har hun forventninger om at eleven kan tenke selv og at de dermed kan snakke om det senere. Forventningene Marit her kommer med er eksplisitte, og dette sier Nordahl (2002) vil kunne være med på å tydeliggjøre hvilken atferd og arbeidsinnsats som kreves i klasserommet. Marit gir uttrykk for at alle elevene må være aktive i hennes undervisning, men at hun ikke presser eleven som viser innagerende atferd til å prate når de gir uttrykk for at de ikke ønsker det. Lærer kan ha et mål om at elever som viser innagerende atferd skal være aktivt med i timen, men disse målene må kunne være justerbare og fleksible hvis en ser at det opprinnelige målet ikke lot seg gjennomføre (Lund, 2012).

I analysen av datamaterialet fant jeg at de tre lærerne ikke bare snakket om å ha tro på elevene ved å ha forventninger til hva elevene skal lære og bidra med i klasserommet, men at lærerne også hadde tro på at elevene kunne mestre oppgaver ved å tilpasse opplæringen for dem:

Innimellom så kan du faktisk ikke kreve så mye av den innadvendte eleven som av andre elever. Fordi at det kreves veldig mye av dem å bidra. Så, møte dem litt på halvveien. (...) Jeg avtaler at i og med at du ikke leser for meg nå så kan vi ta det like etterpå. Så alle hører at den eleven der og blir hørt (Solveig, 050314, s. 9).

Og av og til når jeg går sånn på rekkene, så ser jeg jo litt i bøkene, så da kan jeg se hva han har svart på. Da må jeg bare passe på at han får svare på det jeg veit at han kan svare på. Det er jo ikke alltid det at han vil svare, men da har han en mulighet. Og så gjør han bare sånn, og jeg gjør ingen nummer ut av det, da får noen andre svare. Men du må være veldig våken for å prøve å få dem med. Altså hva gjør du for å få dem med. Du kan ikke forlange, du kan ikke kreve. Du må på en måte legge veldig den der, jeg prøver å lure dem, bruker jeg å si. "Jeg skal nok lure deg til å svare allikevel". Så bruke dem mer, bruke det dem har iboende i seg, til å få dem til å si noe, men det er ikke lett (Hanne, 070314, s. 14).

Vi har hatt sånne avtaler når vi har hatt fremføringer, der alle skal fremføre. Vi hadde avtale om at en kan ha med seg "jukselapp", og si bare det som står der. Så har jeg øvd med henne på forhånd, hun

ene. (...) Ufarliggjør situasjonene litt. Alle sammen skal si det samtidig har jeg noen ganger sagt. Selv om det er sjette klasse. Det blir ikke for barnslig, de syns det er artig. Ehh... at alle går etter tur og sier ett stikkord som dem har funnet. Istedenfor å si at; "nå må du lese opp hele leksa de". Kan vi heller si et stikkord. For det klarer de fleste, selv om de ikke har gjort leksene. Si en ting om islam f. eks. (Marit, 280214, s. 14). Hun får brukt mye data, istedenfor å skrive. Hun får egen avtale, egen gruppe på it's learning der hun leverer leksene sine. Så nå har hun fått en helt annen verden. For nå kommer det jo faktisk litt lekser innimellom. Det gjorde det ikke før (Marit, 280214, s. 12).

Her kommer det frem at lærerne uttrykker at de er oppmerksomme på elevenes utfordringer og at de har et ønske om å legge til rette slik at elevene som viser innagerende atferd også kan mestre oppgaver på skolen som spesielt går på muntlig aktivitet. Dette kan være faktorer som er med på å øke sjansen for at eleven opplever seg sett, og at de sammen kan finne en løsning (Lund, 2004). Ut fra det lærerne uttrykker tolker jeg det slik at de prøver å tilpasse opplæringen. I opplæringslova §1-3 (1998) står det at "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten". Her legges det altså vekt på at elevene skal møte utfordringer og krav som de kan strekke seg mot, og som de kan mestre sammen med andre eller på egenhånd.

Ut fra det Solveig sier, legger hun vekt på at alle må være aktive i fellesskapet. For at elevene som viser innagerende atferd skal tørre å tre frem uttrykker hun at hun prøver å møte dem på halvveien og legge til rette for at eleven skal bli trygg. Forskning viser at grunnen må være trygg, før man kan uttrykke forventningene og mål elevene kan strekke seg mot (Lund, 2010). Solveig sier ikke hvilke konkrete mål hun har, men hun vektlegger at de må bidra litt og etter hvert som eleven blir trygg har hun nye forventninger til eleven. Videre gir Solveig uttrykk for at hun er opptatt av at alle elevene skal bli hørt i forhold til lesing, men at eleven som viser innagerende atferd kan få lese for henne senere. Som vi har vært inne på tidligere kan det være utfordrende for elever som viser innagerende atferd å tørre å lese høyt i klassen. Solveig uttrykker at hun er opptatt av at elevene hører at hun skal lese med alle elevene, selv de som ikke ønsker å lese høyt for klassen. Jeg tolker det slik at Solveig er opptatt av at alle skal bli behandlet på en likeverdig måte. Den norske skolen bygger på at det skal være en likeverdig opplæring (NOU (2009: 18)). I dette begrepet blir det lagt vekt på at alle elevene skal ha lik mulighet til opplæring uavhengig av hvilke forutsetninger og evner de har, og man skal ta hensyn til variasjon hos dem som får opplæringen (NOU (2009: 18)). Det betyr med andre ord at opplæringen i klassen ikke er likeverdig dersom den ikke er tilpasset variasjonen i elevgruppen (Manger, Nordahl & Lillejord, 2012).

Gjennom Hanne sine uttalelser kan vi anta at hun har et ønske om å ville elevene vel ved ikke å utsette dem for noe de ikke kan mestre, men heller fokusere på interessene til elevene for å gi dem muligheten til å uttrykke seg om noe de kan. Hun gir uttrykk for at hun ikke kan kreve eller forlange å få elevene som viser innagerende atferd med. For å få de med legger hun vekt på å "lure" elevene til å svare, ved å bruke det de har iboende i seg. En av fremgangsmåtene for å gjøre dette er å gå rundt og se på hva elevene har svart, og dermed vite når de kan svare på spørsmål i fellesskapet uten å være redd for å svare feil. Det er viktig at forventningene er realistiske i forhold til hva elevene kan mestre (Nordahl, 2002), noe Hanne gir uttrykk for at hun prøver å gjøre.

Marit på sin side gir uttrykk for at hun prøver å legge til rette ved å ufarliggjøre situasjonene, og kommer med konkrete tiltak for å gjøre dette. Prinsippet om tilpasset opplæring gjør det nødvendig å legge til rette for mer differensiering i skolen ut fra elevens evner og forutsetninger (Nordahl, 2002). Marit uttrykker at hun legger til rette for at eleven som viser innagerende atferd skal kunne delta ved muntlige fremføringer i klassen ved å legge til rette for at det er lov til å ta med seg "jukselapp". Dette kan være med på å gi eleven den tryggheten som trengs for å kunne mestre en eksponeringssituasjon som å stå foran hele klassen å snakke. Elever som viser innagerende atferd kan streve med å finne de rette ordene og heve stemmen (Gjertsen, 2013). I møte med elevenes ulikhet er det viktig å vise fleksibilitet, kreativitet og spontanitet (Spurkeland, 2011). Marit forteller at hun tar i bruk metoder hvor alle elevene skal si noe samtidig eller alle skal si et stikkord hver istedenfor å si opp hele leksa. Hun gir uttrykk for at hun er fleksibel og kreativ for å få elevene aktivt med. Hun tar også i bruk ulike arbeidsformer for eleven, som når jenta som viser innagerende atferd får ta i bruk data for å gjøre leksene sine. Tilpasset opplæring skjer når læreren klarer å finne den kanalen som møter elevens behov (Spurkeland, 2011), som når Marit sier at eleven får bruke data til å gjøre leksene sine, og det faktisk gir resultater ved at eleven har begynt å gjøre litt lekser.

I henhold til Solveig og Hanne sine uttalelser kan vi se at for å vise elevene som viser innagerende atferd at de har tro på at elevene kan mestre, legger de vekt på å fremheve det positive i det arbeidet elevene gjør.

Alle elever er verdifulle, og i forhold til disse elevene så er det veldig viktig og oppmuntrende, og støtte dem i alt dem gjør. Det er slik jeg har brutt isen til mange av de innadvendte elevene. At jeg spør dem gjentatte ganger, og til slutt så begynner dem å svare litt, og da gir jeg konsekvent ros uansett. Og hvis

svaret er litt sånn på kanten av det jeg hadde ventet av svar, så bygger jeg likevel på det som du sier var riktig, du kunne kanskje og ha tatt med... Så jeg prøver å aldri og si at du svarer feil. Det er veldig viktig at dem føler at dem mestrer oppgavene, og at du bygger videre på det. Så det er viktig, ordvalg og hva du sier. I det hele tatt, kroppsspråket du viser overfor de elevene (Solveig, 050314, s. 4).

Jeg går bort til han og alltid prøver å finne noe positivt (Hanne, 070314, s. 6).

Innenfor relasjonsbygging har positiv tilbakemelding i form av ros mye å si for å styrke elevens relasjon til læreren (Tveit, 2012). Solveig og Hanne uttrykker at de er opptatt av å legge vekt på positive og oppmuntrende tilbakemeldinger til elevene som viser innagerende atferd, noe som vil kunne bidra til å vise elevene at lærerne har tro på at de kan mestre ulike oppgaver. Det er viktig at lærere er bevisst på at barn ikke alltid må behøve å gjøre seg fortjent til ros, de trenger å oppleve at de blir sett på gode måter og likt selv om de ikke har gjort noe spesielt (Flaten, 2010). Barn som viser innagerende atferd er bevisst på andres vurdering av dem selv, og antar ofte at den vil være negativ (Flaten, 2010). Det å legge vekt på at de fleste tilbakemeldinger er positive kan gjøre det lettere å tåle en kritisk kommentar senere (Flaten, 2010).

Lærere som legger vekt på ros, støtte og positive tilbakemeldinger kan letter komme i posisjon til barnet og danne et godt grunnlag for mestringsopplevelser (Nordahl, 2002). Ved å ha et positivt fokus og oppmuntre elevene for ønsket atferd kan det bidra til å opprettholde denne atferden (Tveit, 2012). Ros kan benyttes til å støtte barnet i å mestre nye ferdigheter, og dette anbefales å bruke overfor elever som mangler selvtillit og har et negativt selvilde (Nordahl et al., 2005), noe barn som viser innagerende atferd ofte kan ha. Ifølge undersøkelsen til Somby og Hausstätter (2010) opplevde elever som viste innagerende atferd at læreren ikke var nok oppmuntrende. Vi kan ut fra det Hanne og Solveig sier se at de vektlegger dette, noe som kan gjøre at elevene får en mer positiv opplevelse av undervisningssituasjonen og opplever at lærerne har tro på dem. Ros og oppmuntrende tilbakemelding kan ha en positiv effekt på elevene som viser innagerende atferd sin opplevelse av skolehverdagen, men det er viktig å være klar over at denne må være gjennomtenkt og konkret (Nordahl & Manger, 2010). Hvis rosen går dirkete på eleven som person, er den sjelden effektiv. Da kan eleven prøve å unngå risikoen for negativ tilbakemelding ved å ikke gå i gang med for utfordrende oppgaver. Elever som ikke lykkes til vanlig, kan lett gjennomskue slik kommunikasjon, og rosen kan få omvendt betydning ved at den oppleves som et tegn på udugelighet (Nordahl & Manger, 2010). Rosen må knyttes til en oppriktig positiv tilbakemelding som går på noe eleven gjør eller et arbeid de har gjort

(Nordahl & Manger, 2010). Da vet eleven hvorfor de har gjort seg fortjent til rosen, og har større tro på den.

Gjennom intervjuet kommer det frem at flere av de elevene som viser innagerende atferd mestrer faglige oppgaver på skolen. Hanne og Marit uttrykker at de er opptatt av at disse elevene skal bli litt mer synlig i klasserommet, noe som kan være med på å gi elevene en opplevelse av at læreren har tro på at de kan mestre dette.

Jeg bare veit at jeg prøver å få hun litt mer med, for at hun selv skal vise de andre at jeg er her og, jeg har og gjort lekse mi, dette her kan jeg og. Fordi at hun er ikke så flink å vise det aleine (Hanne, 070314, s. 7).

Han andre som er faglig sterk, han har jeg pushet litt mer på. Sagt at dette er et fag som du mestrer veldig godt. Nå må du vise de andre at dem faktisk kan lære av deg. Så han har gått litt over til å faktisk ta det på strak arm, selv om han kanskje ikke åpner seg så mye om seg selv. Så kan han svare på litt faglig, men han må dras i gang da. Og det må han enda (Marit, 280214, s. 14).

Å utsette barn for noe det gruer seg til kan være vanskelig for barnet, men gjort på rett måte kan det være med på å redusere egen angst (Flatén, 2010). Barn som viser innagerende atferd har ofte ikke lyst til å være i en posisjon der de er synlig for gruppen, men for å hjelpe dem til å redusere sin egen sjenanse er det viktig å delta i noe man gruer seg til (Flatén, 2010). Ut fra det lærerne uttrykker virker det som om de prøver å eksponere barnet slik at det får vist hva det kan, og dermed bygge opp mestringsfølelsen til barnet. Eleven kan være enig i at de ønsker å bli ”tøffere” og vise seg litt mer i klasserommet, men å ta denne utfordringen fra ord til handling trenger ikke alltid å være like lett (Flatén, 2010). Det vil da kanskje hjelpe å ha en voksen som man er trygg på, som har tro på at dette kan du klare og som kan hjelpe eleven som viser innagerende atferd til å bli litt mer synlig. I en slik situasjon er det viktig at læreren anerkjenner at det er greit å være redd og grue seg til noe (Flatén, 2010). Jeg tolker det slik at Hanne og Marit her prøver å hjelpe elevene ved og oppmuntre dem i det de kan, blant annet ved å legge vekt på at andre kan lære av dem. Slike positive overtalelser kan øke forventningen om å mestre, mens negative meldinger kan redusere forventningen (Manger, 2013).

Drøfting

I denne kategorien har jeg vist at lærerne uttrykker at de er opptatt av å se elevene som viser innagerende atferd ved å ha tro på at de kan mestre ulike oppgaver i sin skolehverdag. Lærerne uttrykker at de har forventninger knyttet til deres læring. Ved at lærerne har

forventninger kan dette være med å formidle at de har tro på at elevene kan mestre, noe som igjen kan gi en opplevelse av at noen har sett noe ved deg. For å kunne ha forventninger til elevene er det viktig at disse kommer på bakgrunn av hva elevene tidligere har mestret (Manger, 2013). Hvis eleven selv også har tro på at de kan utføre handlingen, kan dette kanskje bidra til at elevene opplever mestring. Dersom forventningene kommer på bakgrunn av hva læreren mener eleven skal kunne mestre, kan dette resultere i nederlag for eleven hvis de ikke mestrer. Dette kan kanskje gjøre at elevene som viser innagerende atferd kan bli mer usikre, og et resultat kan være at de trekker seg mer inn i seg selv. Hvis læringsmiljøet er trygt, med lærere som vet hva elevene kan mestre og elevene vet hva som kreves av dem, kan kanskje dette bidra til å gjøre eksponeringssituasjoner som muntlig aktivitet mer forutsigbart for elevene som viser innagerende atferd.

Det er ikke noe nytt at barn er forskjellige, og at de dermed lærer på ulike måter. I henhold til lærerne sine uttalelser kommer det frem at de prøver å tilpasse undervisningen for å legge til rette for at elevene som viser innagerende atferd skal kunne bidra og oppleve mestring.

Gjennom å tilpasse for ulike arbeidsmåter kan læreren være med på å vise at de har tro på at elevene kan klare å gjennomføre ulike oppgaver. Tilpasset opplæring innebærer ikke at alle elevene har krav på å få sin egen individuelle opplæring, men at man skal kunne gi rom for en variert undervisning ut fra den enkelte sitt behov (NOU (2009: 18)). Tilpasset opplæring innebærer at man tilpasser læringsmiljøet til variasjonen i elevgruppen. Dersom man heller har et fokus på å tilpasse eleven til miljøet vil det kunne oppstå utfordringer for elever som viser innagerende atferd. Kulturen i Norge, som også er en del av skolekulturen, bærer preg av at man skal være sosial, at alt går fort og at skiftningene er mange (Flaten, 2006). For elever som viser innagerende atferd kan dette være vanskelig med tanke på at de ofte vil kunne trenge litt mer tid. Man kan da stille seg spørsmål om man skal prøve å få elevene som viser innagerende atferd til å bli mer sosiale og få de til å henge med på de raske skiftningene, eller om man heller burde stoppe litt opp og ta seg litt bedre tid?

For elever som viser innagerende atferd kan det være utfordrende å bli synlig i klassen, selv om de kanskje selv kan ha et ønske om dette. Læreren kan tenke at det å stå foran klassen å vise noe kan bidra til at eleven føler seg sett, men for noen kan dette bli et for stort steg (Lund, 2012). Hvis man har en lærer som kjenner eleven godt, som vet hva eleven kan mestre og som går i dialog med eleven og drøfter muligheter med dem, kan kanskje dette bidra til at læreren kan hjelpe eleven til å eksponere seg for noe det gruer seg til. I noen tilfeller vil det

kanskje kunne være med på redusere egen angst. På en annen side kan kanskje lærere som presser eleven til å gjøre noe de ikke føler at de kan mestre, være med på å øke egen angst. En måte å oppmuntre elever som viser innagerende atferd til å bli mer synlig i klasserommet kan være å legge vekt på positive tilbakemeldinger. Dette kan være med på å vise elevene at en som lærer har tro på at de kan mestre ulike oppgaver. Solveig kom inn på at hun la vekt på å gi elever som viser innagerende atferd konsekvent ros for å bygge dem opp. Ros kan bidra til at læreren kommer i posisjon til eleven, og dermed vise eleven at lærerne har tro på at de kan mestre nye ferdigheter (Nordahl et al., 2005). På den annen side er det viktig at denne rosen er troverdig og går på konkrete oppgaver (Nordahl & Manger, 2010). Hvis ikke vil den kanskje kunne virke mot sin hensikt, ved at den ikke oppleves som om den er rettet mot det eleven faktisk har gjort.

Å skape trygghet i sosiale situasjoner

Empiri og analyse

For elever er den sosiale arenaen like viktig som lærings- og undervisningsarenaen (Nordahl, 2002). I den sosiale arenaen er forholdet til jevnaldrende vesentlig, fordi det foregår et kontinuerlig samspill mellom elevene i skolen. For at elever som viser innagerende atferd skal tørre å utfolde seg faglig og sosialt på skolen, er trygghet viktig (Drugli, 2012). I henhold til lærernes uttalelser kommer det frem at de ønsker å legge til rette for at elevene som viser innagerende atferd skal oppleve trygghet knyttet til ulike sosiale situasjoner med medelever på skolen. Dette kommer frem når de snakker om hvordan de legger til rette for hvor og hvem de skal sitte sammen med i klasserommet:

Vi passer på å plassere de slik at de kan være trygg. For det første så må de sitte slik at de ikke er sammen med blant annet en gutt som er plagsom, ertete, eller utagerende. Som regel så prøver vi å plassere en elev med en av samme kjønn. Og som kan, kall det "sosial" flink elev, som kan smitte sin iver over på den innadvendte (Solveig, 050314, s. 12).

Sånn som hun jenta, hun viser oss at hun liker godt å være helt fremme, f. eks. Mens han gutten han vil helst kanskje sitte litt nært noen han har litt fortrolighet til. Ikke sitte sånn at det er naturlig for oss å henvende oss til vedkommende. Noen vil helst gjemme seg litt bort. Ja, men spør jo veldig ofte elevene hvor de har lyst til å sitte hen, er det noen du vil sitte sammen med hvis at vi skal sitte to og to? Og da prøver du jo å ta litt hensyn (Hanne, 070314, s. 15).

Vi plasserer dem sammen med en person som de er faglig trygg på (Marit, 280214, s. 15).

Lærerne gir uttrykk for at de er opptatt av å plassere elevene som viser innagerende atferd ved siden av andre elever som de er trygg på. Elever som viser innagerende atferd kan finne

sosial samhandling med andre elever vanskelig (Lund, 2012), så dette kan kanskje bidra til å gjøre samhandling lettere. I læringsprosesser kan elever fungere som hverandres medhjelpere, og samhandling og hjelpsomhet kan være med på å påvirke relasjonskvaliteten mellom elever (Spurkeland, 2011). Lærere på sin side har bare en begrenset mulighet til å påvirke relasjonen mellom to elever, men læreren kan være med på å prøve å legge til rette for positiv utvikling (Spurkeland, 2011), som å passe på hvor og med hvem de plasserer elevene som viser innagerende atferd sammen med.

I henhold til empirien over gir Solveig uttrykk for at hun ikke setter de elevene som viser innagerende atferd sammen med noen som kan være plagsomme. Dette kan være viktig med tanke på at elever som viser innagerende atferd kan oppleve indirekte mobbing (som kan innebære baksnakking, ryktespredning, ikke-verbal trakassering og handlinger som indirekte krenker en annen) (Lund, 2012). For barn som viser innagerende atferd kan det i utgangspunktet være vanskelig å si ifra, og de klarer i liten grad å stoppe mobbing selv (Flaten, 2010). Da kan det være bra at læreren, som Solveig her, er bevisst på hvem som er plagsomme og ikke. Videre uttrykker Solveig at hun prøver å plassere eleven som viser innagerende atferd ved siden av en elev som er sosialt flink, for at eleven som viser innagerende atferd skal lære av denne eleven. Den sosiale kompetansen som man trenger for å delta i det sosiale fellesskapet i skolen, kan i noen grad læres av andre (Nordahl, 2002). Samtidig er det viktig at den sosiale læringen ikke skal overlates til eleven selv, men at læreren må følge med på hva som foregår og korrigere når dette er nødvendig (Nordahl, 2002).

Hanne uttrykker at hun spør elevene som viser innagerende atferd hvor de helst vil sitte og med hvem, og uttrykker at hun prøver å ta hensyn til dette. Ved å inkludere elevene i hvor de skal sitte i klasserommet, har de en mulighet til å være aktivt medskapende i sin hverdag. Hanne uttrykker at hun er nysgjerrig på eleven sin egen opplevelse. Dette er sentralt innen en subjekt-subjekt relasjon (Juul & Jensen, 2003). Hadde fokuset heller vært rettet mot hva læreren tenkte var best for eleven, uten å ta hensyn til eleven selv i denne prosessen, ville det vært en subjekt-objekt-relasjon (Juul & Jensen, 2003). I henhold til Marit sin uttalelse kommer det frem at hun plasserer elevene som viser innagerende atferd sammen med noen de er faglig trygg på. I stortingsmeldingen *Læreren- rollen og utdanningen* kommer det frem, i et av de sju kompetanseområdene for læreren (*samhandling og kommunikasjon*), at ”læreren må ha god kjennskap til elevene og deres forutsetninger for å lære” (St. meld. nr. 11, (2008-

2009), s. 15). Ut fra Marit sin uttalelse kommer det ikke tydelig frem hva hun legger i ”faglig trygg”, men det virker som om hun har et ønske om å legge til rette for at elevene som viser innagerende atferd kan oppleve trygghet, og dermed at de skal kunne ha et godt grunnlag for å lære.

Det er ikke bare gjennom plassering i klasserommet lærerne uttrykker at de ønsker å legge til rette for å skape trygghet rundt det sosiale miljøet for elever som viser innagerende atferd, men også i forhold til gruppearbeid:

Vi plasserer de innadvendte elevene sammen med elever som vi veit de kan fungere sammen med. Så det er ikke helt uvilkårlig plassering (Solveig, 050314, s. 11).

I fra store arrangement, der vi setter sammen til mindre grupper, bytter litt på gruppene. Og da tenker vi ofte spesielt på de her innagerende, sånn at de har noen som vi veit at de kan i hvert fall kanskje både prate med og føle seg på bølgelengde med da. Det er jo sånn som vi gjør med alle gruppearbeid. Og så veit vi at små gruppearbeid, tre stykker f. eks., der får de innagerende mye større mulighet til å delta, enn når man har et større gruppearbeid (Hanne, 070314, s. 13).

Når vi har gruppeoppgaver, så har jeg sett meg ut hvem dem samarbeider godt med, som dem begynner å bli trygg på. Så jeg driver ikke og setter dem med helt fremmede for og si det sånn da. Selv om det er jo ingen som er fremmede i klasserommet, men for dem kan det være veldig skummelt. Så sette dem sammen med, ikke nødvendigvis de nærmeste vennene, men folk dem respekterer. Som jeg ser at dem syns det kan være gøy å samarbeide med (Marit, 280214, s. 13).

Lærerne uttrykker at de ønsker å hjelpe elevene som viser innagerende atferd til å mestre sosiale situasjoner, ved å plassere elever som viser innagerende atferd i grupper med andre elever de er trygge på. Barn som viser innagerende atferd kan ofte vokse opp i omgivelser som gir lite erfaring med det sosiale samspillet med jevnaldrende (Flaten, 2010). Dette kan være med på at de trenger tilrettelagte forhold for å gjøre sosiale erfaringer, noe lærere kan være med på å legge til rette for. Dette kan blant annet skje ved at læreren tar ansvar for å dele inn i grupper der elever som viser innagerende atferd kan klare å samarbeide med medelevene. Solveig gir uttrykk for at hun er opptatt av dette. I forhold til gruppearbeid kan det for elever som viser innagerende atferd være en fordel å komme i grupper hvor elevene har ulike ferdigheter, for på den måten å kunne lære av hverandre (Flaten, 2010). I mange situasjoner handler det, for elever som viser innagerende atferd, om å bli trygge nok til å ta i bruk de ferdighetene de har (Flaten, 2010). Hanne uttrykker at ved å benytte seg av mindre grupper, er dette med på å gi elevene som viser innagerende atferd en større mulighet for å delta. Ved mindre grupper vil det for elever som viser innagerende atferd være færre andre elever å forholde seg til, noe som kan lette situasjonen hvis man er opptatt av andres evaluering av seg selv (Flaten, 2010). Marit gir uttrykk for at hun er opptatt av å plassere dem sammen med andre elever de respekterer, og ikke de beste vennene. Ved å plassere dem ved

siden av elever de respekterer kan det danne et grunnlag for at elevene gir rom for hverandres opplevelser, tanker og følelser (Manger, 2010).

Gjennom uttalelsene fra lærerne kommer det ikke bare frem at de har et ønske om å legge til rette for trygghet knyttet til det sosiale i miljøet inne i klasserommet, men også i forhold til friminuttet. Dette kommer frem når Solveig og Hanne snakker om å danne elevgrupper i friminuttet:

Vi har samlet en gruppe med noen sterke elever som har hatt som oppgave å følge med og prøve å hjelpe til å aktivisere den innadvendte eleven. Slik at den eleven ikke skal gå alene (Solveig, 050314, s. 10).

Noen ganger, når jeg har hatt innagerende, og det kommer an på hvem det er, så har vi noen ganger helt fra de begynte i første klasse hatt grupper rundt dem. Altså som har gått på omgang. Altså denne uka, eller denne dagen eller de to neste dagene så er det dere, også er det bare klart oppsett. Der vi har snakket litt om at dere ser at noen er aleine, at vi skal prøve å se hverandre og ta vare på hverandre (Hanne, 070314, s. 16).

Det sosiale fellesskapet på skolen kan være med på å gi en opplevelse av samhørighet, trivsel og trygghet (Nordahl, 2002). Friminuttet er en del av det sosiale fellesskapet på skolen. Sentrale dimensjoner ved elever sin vurdering av sosial kompetanse er aktiv deltakelse, initiativ og selvhevdelse i forhold til jevnaldrende (Sørli & Nordahl, 1998). For elever som viser innagerende atferd kan den sosiale interaksjonen være utfordrende fordi de ikke tar like mye initiativ selv, er usikre på seg selv og kan være mer tilbaketrukket enn mange andre elever (Lund, 2012). Ved at de sjelden deltar i lek med andre, kan dette resultere i at de finner samhandling med andre vanskelig og kan gå for seg selv (Gjertsen, 2013). Lærerne uttrykker at de noen ganger kan samle sammen elevgrupper i friminuttet som skal inkludere elevene som viser innagerende atferd. I henhold til lærernes uttalelser er dette gjort med bakgrunn i at elevene ikke skal måtte gå aleine i friminuttene. Lærerne sin tilrettelegging av sosiale mestringssituasjoner er viktig med tanke på hvordan vennskap etableres og utvikles, og kanskje spesielt for elever som viser innagerende atferd (Lund, 2012). I denne tilretteleggingen vil samarbeidsrutiner og respekt for forskjellighet være viktig for at gode møter mellom elever skal oppstå (Lund, 2004). Samtidig er valgfrihet en viktig forutsetning for å etablere et vennskap (Broström, Pedersen og Thorbjørnsen, 2000, gjengitt etter Lund, 2012). Det å prøve å arrangere vennskap vil ikke nødvendigvis resultere i at elevene blir venner. Vennskap oppstår ofte rundt en felles interesse, at kjemien stemmer eller rett og slett for at to mennesker liker hverandre (Lund, 2004). Solveig og Hanne uttrykker ikke her at de

ønsker å etablere vennskap mellom elever, men at de har et ønske om at ingen elever skal gå aleine i friminuttet.

Mens Solveig og Hanne legger vekt på å danne elevgrupper i friminuttet for å skape trygghet rundt elever som viser innagerende atferd, uttrykker Marit at hun bruker friminuttet til å bli bedre kjent med elevene og skape en relasjon med de elevene som viser innagerende atferd:

Friminutt er faktisk veldig, veldig bra, for da kan man gå rundt å snakke. Med litt mer sånn ikke noe presset om skolearbeid i det hele tatt, men litt mer sånn bli kjent. Se hva de jobber med og hva de gjør ute i friminuttet og hvordan aktiviteter de velger å gjøre. Så friminutt er veldig fint å bruke til sånn relasjonsbygging (Marit, 280214, s. 9).

Her uttrykker Marit at hun legger vekt på å skape en mer personlig kontakt ved å vise nysgjerrighet overfor hva elevene som viser innagerende atferd gjør i friminuttet. Ut fra tidligere teori har vi sett at det å vise interesse for elevenes liv er viktig for å få til en mer personlig kontakt, og det kan være med på å skape en positiv relasjon mellom lærer og elev (Overland, 2007). En positiv relasjon vil være med på å påvirke hvordan eleven trives på skolen, både faglig og sosialt (Nordahl, 2002). At læreren har kjennskap til og verdsetter elevene sin sosiale verden er en forutsetning for å kunne se og snakke med elevene (Nordahl, 2002). Elever verdsetter at lærerne viser interesse for det de holder på med utenom undervisningen (Ogden, 2012). I en slik dialog kan lærerne få et innblikk i jevnalderrelasjonene, og dette kan være med på gjøre den voksne mer signifikant for eleven (Nordahl, 2002). Hvis læreren viser interesse for de sosiale symbolene jevnalderrelasjonene er bygget på, som klær, musikk, dataspill, tv og mye mer, kan dette være med på å danne et grunnlag for dialog og samtale med elevene (Nordahl, 2002). Elever vurderer sin sosiale kompetanse i forhold til jevnaldrende, mens lærere kan vurdere sosial kompetanse ut fra tilpasning til skolen og voksensamfunnet (Nordahl, 2002). Ved at Marit uttrykker at hun viser interesse for elevene sin sosiale arena ute i friminuttet vil hun letter kunne vite hva som vurderes som sosial kompetanse blant elevene, og dermed kunne vise forståelse for sosiale utfordringer som kan oppstå.

Drøfting

I denne kategorien har jeg vist at lærerne uttrykker at de er opptatt av å se elevene som viser innagerende atferd ved å skape trygghet i ulike sosiale situasjoner som plassering i klasserommet, gruppearbeid og friminuttet. Lærerne har uttrykt at de ønsker å skape trygghet knyttet til plassering i klasserommet, ved å plassere elever som viser innagerende atferd

sammen med elever de er trygge på og trives med. På den ene siden kan lærerne kanskje bidra til at det ikke oppstår erting av den man sitter sammen med, men på den andre siden kan det være vanskelig å vite hvilke elever som kan trives ved siden av hverandre. Løsningen kan kanskje være, som Hanne kommer inn på, å spørre elevene hvor og med hvem de vil sitte sammen med. For elever som viser innagerende atferd kan kanskje dette bidra til forutsigbarhet, og dermed være med på å skape trygghet. For mennesker flest er sosialt samspill ukomplisert, men for elever som viser innagerende atferd kan dette være utfordrende (Gjertsen, 2013). Ikke bare fordi de er veldig sjenerte, men også fordi de kan være usikre på seg selv, tilbaketrukket og opptatt av hvordan andre vurderer dem (Flaten, 2010). Gruppearbeid kan være et tiltak som kan få elever som viser innagerende atferd til å delta mer, siden det er færre mennesker å forholde seg til. Ved at lærerne her gir uttrykk for at de ønsker å skape trygghet knyttet til hvem eleven blir plassert i grupper med, kan de legge til rette for sosiale situasjoner hvor eleven kan oppleve mestring og bli mer trygg på seg selv. Dersom elevene skulle valgt gruppene selv, ville det kunne bidratt til at elever som viser innagerende atferd kunne falt utenfor. En grunn til dette kunne være fordi elever som viser innagerende atferd ikke nødvendigvis tar like mye initiativ til kontakt med andre mennesker (Gjertsen, 2013).

Bakgrunnen for at noen barn trekker seg unna i sosiale situasjoner, som friminuttet, kan også ha sammenheng med at de er utrygg i situasjonen, men det kan også rett og slett være at de ønsker å være alene og trives godt i sitt eget selskap. Mennesker har forskjellige behov for sosial kontakt, og som lærer er det viktig å respektere dette. Samtidig er skolen en sosial arena hvor det er noen sosiale normer man må beherske. I slike tilfeller kan det være greit å ha en voksenperson som legger til rette for at grunnen er trygg slik at elever, som blant annet viser innagerende atferd, i større grad kan tørre å komme frem. Dette kan skje ved å danne en subjekt-subjekt relasjon hvor eleven er aktivt medskapende i sin relasjon til læreren (Juil & Jensen, 2003). For å danne en slik relasjon kan det å vise interesse for hva elevene gjør utenom det faglige, som Marit her uttrykker at hun er opptatt av i friminuttet, være med på å gi eleven en følelse av å være medskapende i relasjonen til læreren, og dermed blir trygg på læreren.

Solveig og Hanne uttrykker at et tiltak de kan benytte seg av, for at elevene som viser innagerende atferd skal slippe å gå alene i friminuttet, er å danne elevgrupper. Hvis gruppen er satt sammen på bakgrunn av hva eleven som viser innagerende atferd ønsker selv, kan

læreren kanskje være med på å legge til rette for å skape en trygg gruppe hvor eleven tørr å tre frem. Ved å kjenne interessene til elevene kan læreren danne seg et godt utgangspunkt for å hjelpe til å lage elevgrupper i friminuttene. Det å danne elevgrupper kan være godt ment, fordi ingen liker å se at noen barn alltid går for seg selv. Bakgrunnen kan være at man ønsker å gjøre noe for å hjelpe dette barnet. På den annen side kan kanskje elevgrupper få elever som viser innagerende atferd til å føle seg enda mer ensom hvis de blir satt sammen med andre elever de ikke har så mye til felles med eller kommer så godt overens med. Elevgrupper kan være ment som et godt tiltak fra læreren sin side, men kanskje man kan stille seg spørsmål om hvem er dette tiltaket satt inn for? De elevene som viser innagerende atferd eller læreren?

Kapittel 5

Oppsummering og avsluttende kommentarer

I denne studien har jeg rettet oppmerksomheten mot tre lærere sine erfaringer og opplevelser med å undervise elever som viser innagerende atferd. I den sammenheng hadde jeg et ønske om å se nærmere på lærerne sin relasjon til disse elevene. Problemstillingen i denne studien har vært: *Hva legger tre lærere vekt på i sin relasjon med elever som viser innagerende atferd?* For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet tre lærere fra ulike barneskoler. I analysen av datamaterialet fant jeg at lærerne la vekt på å se elever som viser innagerende atferd. På bakgrunn av det videre analyse- og tolkningsarbeid av studiens empiri kom jeg frem til fire kategorier som går på hvordan lærerne ser de elevene som viser innagerende atferd. Kategoriene kom inn på det å ta seg tid til å prate med elever som viser innagerende atferd, å ikke gi seg, å ha tro på at elever som viser innagerende atferd kan mestre ulike oppgaver samt legge til rette for å skape trygghet i sosiale situasjoner på skolen.

Studien viser at lærerne hadde stor oppmerksomhet rettet mot elever som viser innagerende atferd i skolen. Lærerne i denne studien gir uttrykk for at de har et ønske om å se elevene som viser innagerende atferd. For å se elevene kommer det ut fra empirien frem at lærerne uttrykker at de tar seg tid til å prate med og hilse på disse elevene. Med bakgrunn i at elever som viser innagerende atferd kan ta lite initiativ til å ta kontakt med andre mennesker, fordi de blant annet kan være usikre på seg selv (Gjertsen, 2013), vil det være viktig å ha lærere som tar initiativ til å prate med elevene. I sin kommunikasjon med elever som viser innagerende atferd kommer det frem at noen av lærerne ønsker å legge vekt på forståelse, respekt og åpenhet. Dette vil være element som vil kunne bidra til at elevene opplever seg sett. Videre viser denne studien at i sin relasjon til elever som viser innagerende atferd uttrykker lærerne et ønske om å alltid være der for elevene og ikke gi seg. Ved at lærerne gir uttrykk for at de ikke gir seg når de blant annet møter motstand fra eleven i form av ingen respons, nedslåtte blikk, verbale utsagn eller annet, kan dette være med på å gi elevene som viser innagerende atferd en opplevelse av å bli sett av lærerne. Relasjonsbygging er en prosess som tar tid og krever en voksen som tar ansvar (Moen, 2011). Ved at lærerne har et ønske om å ikke gi seg, kommer det i denne studien frem at lærerne gir uttrykk for at elever som viser innagerende atferd setter pris på dette, noe som lærerne videre uttrykker glede over.

I tillegg til å ikke gi seg, legger lærerne vekt på at de har tro på at elevene som viser innagerende atferd kan mestre ulike oppgaver på skolen. Med bakgrunn i at elever som viser innagerende atferd kan være opptatt av hvordan andre evaluerer dem (Flaten, 2010), kan lærerne påvirke selvoppfatningen til disse elevene. Lærerne gir uttrykk for at de har tro på elevene som viser innagerende atferd ved å ha forventninger til elevene og ved at de tilrettelegger undervisningen slik at elevene kan mestre ulike oppgaver på skolen. For å vise at de har tro på elevene som viser innagerende atferd gir to av lærerne uttrykk for at de legger vekt på å komme med ros og positive og oppmuntrende tilbakemeldinger. Jeg har prøvd å belyse hvordan dette kan støtte elever til å mestre nye oppgaver. Det kommer videre frem at to av lærerne uttrykker et ønske om at elever som viser innagerende atferd skal kunne bli mer synlig i klasserommet. Dette er noe som kan gi elevene opplevelsen av at noen har sett noe ved de, samtidig som at noen viser at de har tro på at dette kan elevene klare.

For barn og unge er skolen like mye en sosial arena som en lærings- og undervisningsarena (Nordahl, 2002). Elever som viser innagerende atferd kan være ensomme, engstelig og alene i skolen (Lund, 2012). Dette er elever som trenger lærere som ser, og som skaper trygghet i en skolesituasjon som kan oppleves belastende (Nordahl, 2002). Lærerne gir uttrykk for at de ønsker å skape trygghet i ulike sosiale situasjoner for elever som viser innagerende atferd. Gjennom å plassere elevene som viser innagerende atferd sammen med medelever de er trygge på i klasserommet og når det gjelder gruppearbeid, gir lærerne uttrykk for at de prøver å skape en trygg klasseromskultur for elevene. I forhold til den sosiale arenaen ute i friminuttet har lærerne erfart at elevene som viser innagerende atferd ofte kan gå alene i friminuttene. I den sammenheng er de opptatt av å legge til rette for at ingen skal gå alene ved blant annet å danne elevgrupper rundt dem eller bruke denne muligheten til å bli bedre kjent med elevene utenom det faglige.

Resultatene i denne studien er basert på intervju med tre lærer som har erfaring med å undervise elever som viser innagerende atferd. Gjennom intervjuene ønsket jeg å få mer innsikt i hva de legger vekt på og hvordan de jobber i forhold til elever som viser innagerende atferd. Hvis jeg skal være kritisk til min egen forskning ønsker jeg å trekke frem at de lærerne som takket ja til å være med i denne studien var engasjerte lærere som hadde stor bevissthet rundt elevene som viste innagerende atferd. Dermed er det viktig å være klar over at denne studien ikke er egnet til å generaliseres, utover den naturalistiske generaliseringen den enkelte

leser kan oppleve (Postholm, 2010). Videre vil jeg stille meg kritisk til at man gjennom kun ett intervju med hver lærer får begrenset informasjon om deres erfaringer og opplevelser. Dette kan også skyldes at jeg er helt ny i rollen som intervjuer. Under analysen så jeg at jeg skulle hatt mer erfaring for å kunne stille bedre oppfølgingsspørsmål siden jeg opplevde at dette var utfordrende under intervjuet. Ved å stille oppfølgingsspørsmål kunne jeg hatt en mulighet til å få mer informasjon om hvordan de mer konkret går frem i sin relasjon med elever som viser innagerende atferd. En annen utfordring ved å bruke intervju som forskningsmetode er at jeg kun får frem hva lærerne uttrykker at de legger vekt på, og ikke om de faktisk klarer å gjennomføre dette eller om elevene opplever at lærerne faktisk gjør det de sier.

Med tanke på videre forskning hadde det vært spennende å gjennomføre både observasjon og intervju. Observasjon kunne vært med på å undersøke om lærerne faktisk gjør det de sier at de gjør. Videre hadde det vært spennende å hatt intervju med elever som viser innagerende atferd, for å få frem deres stemme. Det hadde vært interessant å gått i dybden på hva de la vekt på i sin relasjon med lærere, om elevene opplever seg sett av lærere i klasserommet og hva som skal til for at de opplever seg sett. Utfordringen med dette hadde vært å få tak i forskningsdeltakere. Elever som viser innagerende atferd kan være tilbaketrukket, ensomme, usikre på seg selv og andre mennesker (Lund, 2012). Dette er faktorer som kan bidra til at det hadde krevd mye tid å bli kjent med elever som viser innagerende atferd, og også at de skulle bli trygg på forskeren. I forhold til en masterstudie vil dette muligens kreve for mye tid, og det hadde kanskje vært mer aktuelt for et lengre forskningsprosjekt.

Nå som denne forskningsprosessen nærmer seg slutten, ser jeg tilbake på en lærerik, men også til tider utfordrende prosess. Jeg sitter igjen med mye kunnskap som jeg vil ta med meg ut i jobben som lærer. Lærerne som har deltatt i denne studien har vært engasjerte og reflekterte rundt mangfoldet man møter i et klasserom. Videre har de vist at de tenker på hvordan de kan legge til rette slik at elever som viser innagerende atferd skal føle seg sett og kunne ta del i fellesskapet i skolen. Jeg håper at min studie kan bidra til økt fokus på elever som viser innagerende atferd, og hvordan en positiv lærer-elev-relasjon kan virke forebyggende og hjelpe elevene til å føle seg sett og oppleve mestring i skolen.

Den største gaven
jeg kan tenke meg å få
fra mennesker
er
at de ser meg
hører meg
forstår meg
og
tar på meg.
Den størst gaven
jeg kan gi
er
at jeg ser, hører, forstår
og tar på
et annet menneske.
Når dette har skjedd
føler jeg
vi har skapt kontakt.

Virginia Satir (1997)

Referanseliste

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010, 15. mars). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269. doi: 10.1177/0165025409350959
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjon i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 4, 26-33.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B. (2013). *Relasjoner mellom elev og lærer*. Hentet 31.01.2014 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Relasjoner-mellom-elev-og-larer/>
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I S. Lillejord, T. Nordahl & T. Manger (Red.), *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, 2, *Lærerprofesjonalitet*. (s. 137-171). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flaten, K. (2006). Sjenanse. Barn og unge med sosial angst. *Spesialpedagogikk*, 8, 4-8.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Forskrift til opplæringslova (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 20.05.2014 fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlag.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & K. Ragnheiður (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir akademisk.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of Social Withdrawal in Early Childhood: Sociometric Status and Social-Cognitive Differences across Four Years. *Child Development*, 68 (2), 278-294.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: what is the research evidence?* Hentet 05.02.2014 fra http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new_page/PLC/teachers_make_a_difference.pdf

- ICD-10: den internasjonale statistiske klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer: systematisk del, alfabetisk indeks (forenklet)*. (2012). Oslo: Helsedirektoratet.
- Iversen, L. G., Lønberg, L. M., & Oksal, S. (2006). De usynlige elevene- teori og bakgrunn. *Spesialpedagogikk*, 8, 22-29.
- Johansen, K. B. (2007). *Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning: Avstanden fra å fungere med sine problemer til å ha problemer med å fungere, kan være liten*. (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet). Trondheim: NTNU-trykk.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications, Inc.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2006). Opplevelsen av å ikke høre til. *Spesialpedagogikk*, 08, 9-13.
- Lund, I. (2010). Det stille atferdsproblemet- i møte med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet. *Spesialpedagogikk*, 1, 4-9.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2010). Jevnaldrendes betydning. I S. Lillejord, T. Nordahl & T. Manger (Red.), *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 2, Lærerprofesjonalitet* (s. 101-134). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1, Undervisning og læring* (2. utg., s. 249-278). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manger, T., Nordahl, T., & Lillejord, S. (2012). Rett til læring i et fellesskap. I S. Lillejord, T. Nordahl & T. Manger (Red.), *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. Utg., s. 33-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap*. Hentet 12.03.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/3/2/3.html?id=639514>

- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei*. Hentet 20.01.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/2.html?id=717310>
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lære-elev-relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (s. 131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Hentet 31.01.2014 fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2010). Samhandling, kommunikasjon og engasjement. I S. Lillejord, T. Nordahl & T. Manger (Red.), *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 2, Lærerprofesjonalitet* (s. 65-99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU (2009: 18). *Rett til læring*. Hentet 06.01.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/2/2.html?id=571458>
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 01.02.2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Personopplysningsloven (2000). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Hentet 27.04.2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Satir, V. (1997). *Om å skape kontakt*. Oslo: Grøndahl Dreyer.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Somby, H. M., & Hausstätter, R. S. (2010). En kvantitativ studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen. *Spesialpedagogikk*, 10, 4-13.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- St. meld. nr. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Hentet 02.02.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-2.html?id=544925>
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12a/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tangen, R. (2012a). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tangen, R. (2012b). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1: Informert samtykke

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Fokuset for min oppgave er læreres erfaringer og opplevelser med å undervise i klasser hvor det er barn som viser innagerende atferd. I den forbindelse er jeg mer spesifikt opptatt av lærer-elev relasjon. Formålet med min studie er å løfte frem lærere sine erfaringer og opplevelser av relasjonsbygging til elever som viser innagerende atferd.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju tre lærere fra tre ulike barneskoler, som har erfaring med å undervise elever som viser innagerende atferd. Jeg vil ta i bruk et halvstrukturert intervju, noe som innebærer at noen spørsmål er laget på forhånd mens andre vil bli til underveis i intervjuet. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om hvordan du som lærer har opplevd det å ha elever med innagerende atferd, og hvordan du har arbeidet for å danne positive relasjoner til disse elevene. Videre vil de dreie seg om hvordan du som lærer opplever det å opprettholde denne relasjonen.

Som forskningsdeltaker vil du bli intervjuet en gang. Underveis i intervjuet vil det bli brukt båndopptaker, og jeg vil også ta noen notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca. en time, og vi vil sammen bli enige om tid og sted. Det er frivillig å være med, og underveis kan du når som helst trekke deg uten noen nærmere begrunnelse. Alle opplysninger vil bli slettet om du trekker deg. Opplysninger som kommer frem vil anonymiseres og bli behandlet konfidensielt, slik at ingen enkeltpersoner vil kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Innen utgangen av juni 2014 vil alle opptakene være slettet.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt ved NTNU, og masteroppgaven vil bli veiledet av min hovedveileder Torill Moen. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

Dersom du har noen spørsmål til studien ta kontakt med; Benedicte Stordal Rønning, tlf: 92494864 eller hovedveileder Torill Moen, mail: torill.moen@svt.ntnu.no.

Vedlagt vil du finne samtykkeerklæringen, som jeg håper du vil signere før intervjuet starter.

Med vennlig hilsen

Benedicte Stordal Rønning

Samtykkeerklæring lærer



Benedicte Stordal Rønning

E- post: benedicte.ronning@gmail.com

Telefon: 92494864

Veileder: Torill Moen, NTNU

Informert samtykke til intervju

Temaet i masterstudien er lærer-elev relasjon med fokus på de innagerende elevene. Det vil bli gjennomført en intervjustudie der fokuset vil bli rettet mot hvordan lærere opplever og erfarer relasjonsbygging med elever som viser innagerende atferd.

Jeg er innforstått med at deltakelsen er frivillig og at det til enhver tid vil være mulig å trekke seg fra studien. Opplysninger jeg har gitt vil bli slettet dersom jeg trekker meg. Jeg er informert om at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og at navnet mitt og navnet på mitt arbeidssted vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å identifisere.

Jeg samtykker med dette til deltakelse i intervju:

Sted/dato

Underskrift

Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema: *"Lærer-elev relasjon med fokus på elever som viser innagerende atferd"*

Problemstilling: *Hva legger tre lærer vekt på i sin relasjon med elever som viser innagerende atferd?*

Introduksjon:

Takke for at forskningsdeltaker ble med på denne studien

Hvem er jeg og hva er hensikten med studien

Konfidensialitet, informert samtykke og samtykkeerklæringen

Lydbåndopptaker/diktafon

Bakgrunnsinformasjon:

Utdannelse –fag

Alder

Tidligere jobberfaring

Jobben nå –trinn, hvor lenge du har jobba der, osv...

Rammeforhold: Hvordan er skolen organisert?

 Klasserommet (åpent, lukket)?

Innagerende elever og din undervisning:

- Har du hatt mange barn som har vist innagerende atferd?
- Har du noen i klassen din nå?
- Husker du den første eleven du la merke til som viste innagerende atferd i ditt klasserom? Og hva gjorde at du la merke til denne eleven?
- Kan du beskrive en elev som viser innagerende atferd?
 - Faglig?
 - Sosialt?
 - Kroppsspråk? Blikkontakt?
- Kan du si noe om hva du tror er de største utfordringer disse elevene møter hos seg selv i skolehverdagen?
- Hva mener du er viktig å legge vekt på i møte med elever som viser innagerende atferd?

- Hvordan tenker du at en elev som viser denne atferden opplever deg som lærer?
- Fortell om din opplevelse av deg selv som lærer i forhold til elever som viser innagerende atferd.
- Hvilke personlige egenskaper har du erfart er viktige å ha som lærer i møte med elever som viser innagerende atferd?
- I samspill med elever som viser innagerende atferd, hvordan vil du beskrive dine egne følelser? (Eks. Følelser som frustrert, sint, glede, følelsen av ikke å strekke til).
- Hva har du opplevd er de største utfordringene i skolehverdagen i forhold til en elev som viser innagerende atferd?
- Hva opplever du som positivt med å jobbe med elever som viser innagerende atferd?
- Hva har du som lærer lært ved å ha innagerende elever i ditt klasserom?

Lærer-elev relasjon:

- Hva legger du vekt på ved en lærer-elev relasjon? (Mener du dette kjennetegner en positiv lærer-elev-relasjon, eller er det flere moment?)
- Kan du beskrive hvordan du jobber for å skape en god relasjon til elever som viser innagerende atferd?
 - Kan du beskrive en spesiell episode eller hendelse som var med på å bygge relasjonen? (Konkrete tiltak) (Flere?)
 - En hendelse/episode som utfordret relasjonen?
 - Kan du beskrive hva du gjør for å opprettholde relasjonen?
- Når, i løpet av en skoledag, føler du at relasjoner er spesielt viktig i forhold til de elevene som viser innagerende atferd?
- Kan du beskrive hvordan du opplever relasjonsforholdet ditt til elever som viser innagerende atferd i forhold til andre elever?

Sosial- og faglig læring:

- Hva tenker du lærer-elev relasjonen har å si for den faglige utviklingen til elever som viser innagerende atferd?
 - Gjør du noe spesielt for å legge til rette for faglig mestring for elever som viser innagerende atferd? (husker du en spesiell episode)
- Hva tenker du lærer-elev relasjonen har å si for den sosiale utviklingen til elever som viser innagerende atferd?

- Gjør du noe spesielt for å legge til rette for å inkludere denne eleven i det sosiale fellesskapet i skolen? I forhold til gruppearbeid? (husker du en spesiell episode)
- Hva gjør du for å få elever som viser innagerende atferd i tale? Er det enklere i noen fag, aktiviteter?
- Hva tenker du om å utfordre elever som viser innagerende atferd til å ta initiativ selv?

Organisering av skoledagen:

- Gjør du noe med tanke på plassering inne i klasserommet for å tilpasse til de elevene som viser innagerende atferd?
 - Gruppearbeid?
 - Friminutt?
- Kan du fortelle om en opplevelse eller en hendelse hvor du føler tid har vært en utfordring?

Samarbeid med foreldre og kollegaer:

- Hvilke erfaringer har du knyttet til samarbeid med kollegaer når det gjelder elever som viser innagerende atferd?
- Kan du fortelle om en opplevelse der samarbeid med kollegaer har hatt påvirkning på din relasjon til en elev som viser innagerende atferd?
- Kan du beskrive et samarbeid med foreldre til en elev som viser innagerende atferd?
- Kan du huske en spesiell hendelse som kan illustrere et godt foreldresamarbeid som påvirket din relasjon til en elev som viser innagerende atferd?
- Har du opplevd at samarbeid med PTT og andre (som skoleledelsen, BUP) har hatt innvirkning på eleven og din relasjon til denne eleven?

Avslutning:

- Er det noe du føler er relevant å trekke inn til slutt som vi ikke har kommet inn på gjennom dette intervjuet?
- Går det greit om jeg tar kontakt hvis noe skulle være uklart i forbindelse med studien?
- Tusen takk for at du ville stille til intervju!

Vedlegg 3: Tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Torill Moen
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 08.01.2014

Vår ref: 36732 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|--|
| <i>36732</i> | <i>Lærer-elev relasjon med fokus på elever som viser innagerende atferd.</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Torill Moen</i> |
| <i>Student</i> | <i>Benedicte Stordal Rønning</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Benedicte Stordal Rønning benedicte.ronning@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 4: Beskrivelse av hvordan kategoriene ble til

I arbeidet med å komme frem til hvilke kategorier som på best mulig måte representerte det lærerne hadde sagt under intervjuene, var jeg innom flere navn. I arbeidet med å utvikle kategoriene opplevde jeg at det var utfordrende å legge fra meg teoretiske begrep, og faktisk se på hva lærerne snakket om i intervjuene. Videre kunne det også være utfordrende å finne gode sitat hvor de tre lærerne uttrykte seg om det samme. Til tross for disse utfordringene endte jeg til slutt opp med en hovedkategori, og fire andre kategorier.

Etter nøye gjennomlesing av alt datamaterialet, understreking og skriving av stikkord, var det spesielt en kategori som utpekte seg tidlig. Det var kategorien *å se eleven som viser innagerende atferd*. Jeg opplevde at denne kategorien gikk igjen som en ”grunntone” i de fleste av lærerne sine uttalelser, og valgte derfor å anvende den som en hovedkategori. For å se de elevene som viste innagerende atferd syntes jeg samtale og kommunikasjon utpekte seg som en egen kategori ved første øyekast. Etter litt mer nøye gjennomlesning av datamaterialet og lesing av teori knyttet til samtale/dialog, fant jeg ut at det ikke kom like tydelig frem hvordan lærerne konkret gikk frem for å skape kommunikasjon eller hvordan en samtale mellom læreren og eleven utviklet seg. Likevel kom det frem at lærerne la vekt på å prate med elevene som viste innagerende atferd. Jeg endte opp med at det dreide seg om å ta seg tid til å prate med elevene som viste innagerende atferd. Den første kategorien fikk dermed navnet; *å ta seg tid*. Videre skinte lærerne sitt fokus på å alltid være der for elever som viser innagerende atferd frem. Lærerne uttrykte også glede når de opplevde å få mer kontakt med elever som viste innagerende atferd. Jeg var først litt usikker på om hvor dette passet inn, men jeg valgte å se det opp mot lærerne sin motivasjon for å ikke gi seg. *Å ikke gi seg* ble derfor navnet på den andre kategorien.

Videre i datamaterialet kom det frem at lærerne uttrykte at de hadde forventninger knyttet til elever som viser innagerende atferd, samtidig som de ga uttrykk for at de var opptatt av å tilpasse undervisningen slik at disse elevene også kunne oppleve mestring. Knyttet til forventningene og tilrettelegging uttrykte noen av lærerne at de la vekt på positiv tilbakemelding og hjelpe elevene som viste innagerende atferd til å bli mer synlig i klasserommet. Jeg var lenge i tvil om hvilket navn denne kategorien skulle få, og kom først frem til *forventinga til mestring*. Likevel følte jeg at denne kategorien ikke var dekkende nok, fordi det ikke bare dreide seg om forventninger. Til slutt endte jeg opp med kategorien; *å ha*

tro på eleven. Denne kategorien følte jeg i større grad dekket det lærerne pratet om i forbindelse med å ha tro på at elevene som viser innagerende atferd kan mestre ulike oppgaver. Trygghet var et annet begrep som gikk igjen i alle forskningsdeltakerne sine uttalelser. Etter litt mer nøye gjennomlesning av datamaterialet følte jeg at trygghet kom spesielt frem når lærerne snakket om sosiale situasjoner i klasserommet og ute i friminuttet. Derfor falt valget til slutt på kategorien; *å skape trygghet i sosiale situasjoner.*