

Knut Kolstad Røen

«Det å jobbe med tilliten er det aller viktigste»

En kvalitativ intervjustudie av hva lærere vektlegger i sin relasjon til elever på ungdomstrinnet som viser innagerende atferd.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, våren 2015

Hovedveileder: Snefrid Tislevoll

Biveileder: Anne-Lise Sæteren Songedal

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne kvalitative studien retter fokus mot lærer-elev-relasjonen og innagerende elevatferd i ungdomsskolen. Formålet med denne studien er å få frem tre lærere sine tanker, erfaringer og refleksjoner knyttet til relasjonen de har til elever som viser innagerende atferd. Problemstillingen som blir belyst i denne studien er følgende: *Hva vektlegger lærere i sin relasjon til elever på ungdomstrinnet som viser innagerende atferd?* For å besvare problemstillingen gjennomførte jeg semistrukturerte intervjuer med tre lærere i ungdomsskolen som alle har erfaring med å undervise elever som viser innagerende atferd.

Med bakgrunn i analyse og tolkning av studiens empiri viste det seg at lærerne overordnet sett la vekt på å være bevisst og oppmerksom på elevene som viser innagerende atferd. Videre delte jeg funnene inn i tre kategorier som omhandler hva lærerne uttrykte at de vektla i sin relasjon til elever som viser innagerende atferd. Den første kategorien valgte jeg å kalle *å skape trygghet i skolesituasjonen*. Denne kategorien bygger på lærernes ønsker om at elevene skal oppleve trygghet i ulike situasjoner av skolehverdagen som kan være utfordrende. Kategorien *å anerkjenne eleven* har bakgrunn i lærernes utsagn og tanker om at de vil oppnå tillit, vise respekt, ha forståelse, vise hensyn og vise at de bryr seg om elevene som viser innagerende atferd. Jeg tolket lærernes utsagn som at de ønsker at eleven skal anerkjennes. Den siste kategorien har jeg kalt *at eleven skal oppleve mestring*. Denne kategorien belyser lærernes ønske om at elever som viser innagerende atferd skal oppleve mestring, og hvordan de på ulike måter tilrettelegger for mestringsopplevelser.

Abstract

This qualitative study focuses on teacher-student relations and internalizing behavior among students in junior high school. The purpose of this study is to reveal three teachers' thoughts, experiences and reflections when it comes to their relation with students showing internalizing behavior. This study is based on the following thesis question: *What do teachers emphasize in their relation with students in junior high school showing internalizing behavior?* To answer the thesis question I conducted semi-structured interviews with three junior high school teachers who all had experience in teaching students showing internalizing behavior.

The result of the analyses and the interpretation of the empiricism of the study showed that the teachers emphasize awareness and attention towards the students. I then divided my discoveries into three categories based on what the teachers emphasized in their relations to the students. The first category *to arrange safety in the school situation* builds on the teachers' desire around the students' safety in different challenging school situations. The category *to acknowledge the student* was built on the teachers' statements and thoughts about gaining trust, showing respect, showing understanding, showing consideration and caring about the students. My interpretation of this is that they want to acknowledge the students. The final category is *the student shall experience mastery*. This category is built on the teachers' wish that the students showing internalizing behavior shall experience the feeling of achievement and mastery, and how they in different ways arrange for such experiences.

Forord

Med denne oppgaven avslutter jeg to lærerike år på mastergraden i spesialpedagogikk. Det har vært interessant å fordype seg i et tema over så lang tid, og det kjennes godt å kunne sette punktum etter en givende, men samtidig krevende arbeidsprosess. Jeg hadde ikke kommet i mål uten all hjelpen jeg har fått underveis, og det er mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene som stilte opp og ville dele sine erfaringer med meg. Deres kunnskaper og engasjement om tematikken var over all forventning og ble en stor læringsprosess for meg – så tusen takk! Videre vil jeg takke mine veiledere Snefrid Tislevoll og Anne-Lise Sæteren Songedal for raske og konstruktive tilbakemeldinger underveis. Deres kunnskaper og refleksjoner om tematikken bidro til en retningsgivende og strukturert skriveprosess.

Takk til mine medstudenter for alle lunsj- og kaffepausene. Ingen nevnt – ingen glemt, men dere vet hvem dere er. Lange skrive dager på Dragvoll hadde ikke vært de samme uten dere!

Jeg vil rette en spesiell takk til Marianne for all hjelp. Takk for at du har lest utkast av oppgaven med argusøyne og utfordret meg med skarpe og presise tilbakemeldinger.

Takk til Kristin, Morten og Andrea for korrekturlesing og for at dere alltid stilte de riktige spørsmålene.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer. Takk for at du alltid har troen på meg.

Trondheim, mai 2015

Knut Kolstad Røen

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning.....	1
Kapittel 2: Studiens teoretiske utgangspunkt.....	5
2.1 Lærer-elev-relasjonen.....	5
2.2 Relasjoner på ungdomstrinnet og psykisk helse.....	6
2.3 Innagerende atferd.....	8
2.4 Tidligere forskning på innagerende atferd.....	10
Kapittel 3: Metode.....	13
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	13
3.2 Intervju.....	13
3.3 Utvalg og presentasjon av informanter.....	15
3.4 Intervjuguide.....	17
3.5 Prøveintervju og intervjusituasjonen.....	17
3.6 Transkribering.....	18
3.7 Analyseprosessen.....	19
3.8 Forskerrollen.....	21
3.9 Kvalitetssikring.....	22
3.10 Etiske betraktninger.....	25
Kapittel 4: Presentasjon og drøfting av funn.....	27
4.1 Å være bevisst på elever som viser innagerende atferd.....	27
4.2 Å skape trygghet i skolesituasjonen.....	28
4.3 Å anerkjenne eleven.....	35
4.4 At eleven skal oppleve mestring.....	43
Kapittel 5: Oppsummering og avsluttende kommentarer.....	53

Litteraturliste.....	59
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	63
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	65
Vedlegg 3 – Utvikling av kategorier.....	67
Vedlegg 4 – Member-checking.....	69
Vedlegg 5 – Tillatelse fra NSD.....	71

Kapittel 1: Innledning

Den norske skolen skal være inkluderende og legge til rette for at alle elever får oppleve trygghet og tilhørighet (NOU 2009: 18). Læreren blir nøkkelpersonen som i møte med elevene skal sørge for at samfunnets mål om opplæring blir realisert (Berg, 2012). I en inkluderende skole vil læreren møte elever som har ulike behov og viser ulik atferd. Noen har ulike former for sosio-emosjonelle vansker¹, og et eksempel på en slik vanske er innagerende atferd. Elever som viser innagerende atferd er ofte tilbaketrukket, stille og nervøse (Gjertsen, 2013). Noen elever er svært stille av natur, uten at det trenger å være noe problem for dem. Det er ikke disse elevene som er fokus i denne studien, men de elevene som dette blir et problem for. For noen elever kan den innagerende atferden være et tegn eller uttrykk for at de har det vanskelig. Når atferden hindrer læring og vennskap, og når eleven trekker seg unna kontakt og situasjoner som en vet eleven ville hatt glede og utbytte av, så blir denne atferden et problem for den det gjelder (Lund, 2012). Forskning viser at en støttende og god relasjon til læreren kan minske graden av innagerende atferd (Paulsen, Bru, & Murberg, 2006). Dermed blir læreren en sentral støttespiller for disse elevene.

Et sentralt funn i forskning gjort på innagerende elevatferd er at disse elevene ikke føler seg sett eller inkludert i skolehverdagen (Lund, 2004). Disse elevenes opplevelser i skolen kan stå i kontrast til intensjonene som blir lagt frem i offentlige styringsdokumenter. Den norske skolen har som målsetting at alle elever skal få en likeverdig opplæring og bli inkludert i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap (NOU 2009: 18). Å være inkludert i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap omhandler elevenes opplevelse av de mellommenneskelige forholdene på skolen. Dette innebærer blant annet hvordan lærere og elever samhandler og oppfører seg overfor hverandre, noe som kan få betydning for det psykososiale miljøet elevene møter i sin skolehverdag. Lærerne skal i sin rolle bidra til å fremme et godt psykososialt miljø, da de er blant de voksenpersonene som er mest sammen med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Ifølge opplæringsloven § 9a-1 har alle elever i skolen rett til et godt psykososialt miljø som bidrar til å fremme deres helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2014). Det psykososiale miljøet er knyttet til relasjonene i skolen, og innebærer blant annet at det skapes positive relasjoner mellom lærer og elev (Berg, 2012). I St. Meld. Nr. 11 (2008–2009): *Læreren. Rollen og utdanningen* blir relasjonskompetansen mot elevene trukket frem som en kompetanse alle lærere bør beherske (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette innebærer evnen til å etablere

¹ Sosio-emosjonelle vansker kan vise seg på ulike måter, for eksempel som utagerende atferd eller ved at eleven isolerer seg fra omverdenen. Ofte kan det være en kombinasjon av sider ved barnet og sider ved miljøet som skaper sosio-emosjonelle vansker (Befring, 1983).

gode og tillitsfulle relasjoner til elever med ulike forutsetninger og behov, noe som er sentralt for elevenes psykososiale utvikling. Utdanningsdirektoratet (2009) fremhever positive relasjoner mellom lærer og elev som sentralt for å skape et miljø som fremmer faglig, sosial og personlig læring og utvikling hos eleven. Dette støttes av forskning som viser at relasjonen mellom lærer og elev er en faktor som kan bidra til å øke motivasjon og trivsel, forebygge atferdsvansker og bidra til å økt læringsutbytte (Drugli, 2012; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Læreren bør dermed fokusere på å skape og opprettholde gode relasjoner til sine elever for å bidra til en positiv utvikling (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009). Dette er viktig fordi det er læreren som har ansvar for å etablere en relasjon til sine elever, og at denne relasjonen har god kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Kunnskapsdepartementet har de senere årene hatt et spesielt fokus på ungdomstrinnet, gjennom satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Bakgrunnen for denne satsingen var at ungdomsskoleelevene rapporterte lav motivasjon for læring og at elevene ikke fikk nok muligheter til å utvikle seg. Meld. St. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* ble skrevet med et mål om å øke elevenes motivasjon, mestring og læring i ungdomsskolen. Her står det blant annet at «elevene trenger å bli sett og anerkjent som unike mennesker i et klassefelleskap for å oppleve mestring og utvikle faglig selvtillit og selvrespekt.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 5). For å øke elevenes motivasjon og trivsel blir gode relasjoner mellom lærer og elev også trukket frem her. Dermed ser vi at læreren får en sentral rolle for å bidra til at denne intensjonen blir realisert i praksis. Videre kommer det frem at ungdomsskolen og lærerne må møte de elevgruppene som ikke tar tilstrekkelig del i læring og klassefelleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette kan kobles til elevene som viser innagerende atferd, og at de også må inkluderes i fellesskapet – dette for å forhindre eventuelle negative konsekvenser på sikt. For å inkludere disse elevene i fellesskapet blir relasjonen de har til læreren viktig (Lund, 2004). Med utgangspunkt i myndighetenes ønske om en inkluderende skole hvor gode relasjoner mellom lærer og elev blir verdsatt ble jeg interessert i hva lærere anser som sentralt i sin relasjon til elever som viser innagerende atferd. Med dette som utgangspunkt har jeg utformet følgende problemstilling: *Hva vektlegger lærere i sin relasjon til elever på ungdomstrinnet som viser innagerende atferd?*

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført semistrukturerte forskningsintervjuer med tre lærere i ungdomsskolen som alle har erfaring med å undervise elever som viser innagerende atferd. Formålet med denne oppgaven er å løfte frem lærernes erfaringer, tanker, meninger og refleksjoner om relasjonen de har til disse elevene. Her finnes det ingen fasitsvar, men formålet er å få innsikt i deres tanker og refleksjoner.

Det er flere grunner til at det er viktig å skrive om denne tematikken. Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev bør få større oppmerksomhet (Federici & Skaalvik, 2013). Vi behøver mer forskning på innagerende elevatferd, fordi denne atferden kan medføre negative konsekvenser både sosialt og faglig for den det gjelder. Disse elevene har også lett for å bli usynlige i klasserommet (Lund, 2004), og derfor mener jeg at det er ekstra viktig å være bevisst denne tematikken. En norsk studie viste også at elever som viser innagerende atferd har det vanskeligere enn andre elever med å etablere gode og støttende relasjoner til sine lærere (Paulsen et al., 2006). Drugli (2012) påpeker at en god relasjon til læreren kan bidra til at elever som viser innagerende atferd «blomstrer» og trives bedre på skolen. Hovedfokuset når det gjelder elevatferd i pedagogisk litteratur har vært rettet mot utagerende atferd (Nordahl et al., 2005), dermed håper jeg at denne oppgaven kan bidra til økt fokus og bevissthet om innagerende atferd. Jeg håper også at denne oppgaven kan bidra til å fremme kunnskap om hva en bør tenke og være bevisst på for at en skal kunne etablere en velfungerende relasjon til elever som viser innagerende atferd.

Denne studien er inndelt i fem kapitler. I kapittel to vil det bli redegjort for studiens teoretiske utgangspunkt og tidligere forskning. I det tredje kapitlet vil studiens forskningsprosess og metodiske aspekter presenteres. I kapittel fire vil studiens funn bli fremlagt og drøftet i lys av teori og tidligere forskning. Kapittel fem inneholder en oppsummering og mine avsluttende kommentarer til studien.

Kapittel 2: Studiens teoretiske utgangspunkt

I dette kapittelet vil studiens teoretiske utgangspunkt bli presentert. Innledningsvis vil jeg beskrive teori om relasjonen mellom lærer og elev. Videre vil det bli fokusert på ungdomstrinnet og hvorfor relasjonen mellom lærer og elev er viktig i denne perioden. Deretter vil det komme en beskrivelse av innagerende atferd, som er noe av fokuset i denne oppgaven. Dermed vil det ikke bli presentert teori og forskning om ulike atferdsproblemer og sosio-emosjonelle vansker generelt. Teorien som blir presentert her har blitt brukt som et fundament for å forstå og belyse studiens tematikk og relevans.

2.1 Lærer-elev-relasjonen

Relasjon innebærer et forhold eller en forbindelse mellom to personer som påvirker hverandre (Moen, 2011). Relasjonelle forhold omhandler også hvilke oppfatninger og innstillinger mennesker har til hverandre, og hvilken betydning de har for hverandre (Overland, 2011). Relasjoner danner grunnlaget for kommunikasjon og sosial samhandling. En relasjon mellom lærer og elev kan betegnes som asymmetrisk, da det er læreren som har ansvaret for å etablere en fungerende relasjon med de elevene han underviser (Juil & Jensen, 2004; Moen, 2011). Dette støttes av Sollesnes (2008) som påpeker at læreren må legge grunnlaget og være pådriveren i prosessen med å skape gode relasjoner til sine elever. Det at læreren er bevisst dette er viktig fordi lærere har stor betydning for elevenes utvikling, da barn og unge tilbringer en vesentlig del av sin tid på skolen (Overland, 2011). Elever som opplever at de har lærere som bryr seg og viser omsorg er mer positivt innstilt til skolen enn de elevene som ikke opplever en tilsvarende relasjon til lærerne sine (Overland, 2011). Elever som viser innagerende atferd kan være spesielt utsatt for negative relasjoner til sine lærere (Paulsen et al., 2006). Grunnen til dette kan være at elever som viser innagerende atferd viser mindre initiativ overfor lærere enn andre elever. Det blir dermed viktig å sette fokus på lærer-elev relasjonen, da Elevundersøkelsen fra 2010 viste at en god relasjon til læreren er en viktig faktor for å fremme motivasjon og innsats. Relasjonen er blitt målt ved hvor godt elevene føler at læreren bryr seg om dem, kjenner dem, har respekt for dem og at de opplever å få hjelp og støtte når de trenger det (Kunnskapsdepartementet, 2011). Videre viser studier at gode relasjoner mellom elev og lærer er et viktig grunnlag for at kommunikasjon og undervisning skal fungere. Lærere kan skape gode relasjoner gjennom interesse for elevene, da elever setter pris på lærere som oppriktig bryr seg om dem (Ogden, 2005).

Noen kjennetegn på en god relasjon mellom lærer og elev er tillit, forutsigbarhet, respekt, rettferdighet, genuin interesse og humor (Overland, 2011). For at en relasjon skal

fungere bør dette ideelt sett være gjensidig, altså er det ikke nok at bare den ene parten viser tillit og respekt. Eleven selv kan dermed påvirke hvordan relasjonen til læreren blir. Dette støttes av Drugli (2012) som påpeker at relasjoner utvikles dynamisk og blir påvirket av verdier, holdninger, forventninger og ferdigheter hos lærer og elev. Det er erfaringene fra et gjensidig samspill som danner grunnlaget for utviklingen av felles forventninger og kommunikasjon. Kommunikasjonen er konkret og kan observeres, men selve relasjonen er mer abstrakt – den innebærer hvilke tanker og holdninger partene har om hverandre (Drugli, 2012). Dette betyr at det som ikke blir formidlet eller sagt direkte, også kan virke relasjonsfremmende (Sollesnes, 2008). Videre kan elevenes oppfatning av relasjon de har til sine lærere få betydning for hvordan de har det på skolen, samt deres faglige og sosiale utvikling (Moen, 2011). Studier viser også at relasjonen har innflytelse på den atferden eleven viser i klasserommet (Overland, 2011).

En god relasjon til elevene er viktig også sett fra lærerens perspektiv. Først og fremst er en god relasjon sentral for å kunne gi elevene den nødvendige faglige støtten, samt gjøre det enklere å få en dialog og et godt samspill med eleven (Moen, 2011). Dette kan føre til at læreren blir bedre kjent med eleven, og dermed i større grad kan tilpasse undervisning og annet opplegg ut fra elevens forutsetninger (Moen, 2011). I tillegg uttrykker lærere trivsel i sin jobb når de opplever å ha et godt forhold til sine elever, og tilsvarende stress hvis de opplever at de ikke klarer å nå frem til enkeltelever (Moen, 2011). Negative lærer-elev-relasjoner kan dessuten bidra til at eleven ikke trives på skolen, er mindre motivert, viser mer negativ atferd og har mer fravær fra undervisningen (Drugli, 2012). I tillegg kan elever som har en lite støttende relasjon til læreren oppleve utrygghet. Dette kan gi atferdsmessige utslag, og i verste fall føre til psykiske problemer (Berg, 2012).

2.2 Relasjoner på ungdomstrinnet og psykisk helse

Holdningene og forventningene til lærerne endrer seg noe når eleven begynner på ungdomstrinnet. Elevene blir nå mer opptatt av at læreren underviser dem godt nok og viser forståelse (Ogden, 2005). Selv om relasjonen kanskje ikke er like nær som på barnetrinnet, er den fortsatt viktig. Drugli (2012) viser til at relasjonen mellom lærere og ungdomsskoleelever er mer utslagsgivende enn først antatt, da det er en tydelig sammenheng mellom gode lærer-elev-relasjoner på ungdomstrinnet og elevenes faglige motivasjon og selvfølelse. Relasjonen kan bidra til at elevene føler seg verdsatte og kompetente, samt at de føler tilhørighet til skolen (Berg, 2012; Drugli, 2012). Dette er viktig fordi elever på ungdomstrinnet kan oppleve skolehverdagen som utfordrende. De er inne i en periode med ulike endringer og overganger,

og noen er ekstra sårbare i denne perioden (Klomsten, 2014). Relasjonen til læreren kan dermed få stor betydning for deres trivsel og hvordan de møter ulike utfordringer (Drugli, 2012). Ungdom er avhengig av relasjoner og samhandling med andre for sin utvikling og identitetsdannelse (Gjertsen, 2013). Lærerens kompetanse i å møte elevenes ulike behov i skolehverdagen får dermed stor betydning. Mangel på trygghet, sikkerhet, sosial tilknytning samt anerkjennelse og respekt utgjør en risiko for elevens psykiske helse. Ungdoms psykiske helse er påvirket av hvilken kvalitet det er på forholdene de har til andre mennesker. Videre kan ungdom som har nære vennskap og en god relasjon til læreren, oppleve færre psykiske plager. Dermed er det viktig at læreren gir elevene en opplevelse av å høre til, være akseptert, inkludert, samt føle seg verdifulle (Berg, 2012).

Lærerens relasjon til eleven kan ses i sammenheng med at skolen er den arenaen som har størst betydning for ungdoms psykiske helse (Lund, 2012). De siste årene har psykisk helse blant ungdom vært et sentralt tema i skoledebatten (Markussen & Seland, 2012). Forskningen viser også at det er sammenheng mellom læring og psykisk helse, i tillegg har skolen en sentral rolle når det gjelder å forebygge psykiske lidelser hos ungdom, samt tilby hjelp til de som sliter (Nordisk institutt for studier av innovasjon, 2014). Psykiske vansker kan vise seg allerede i ungdomsalderen. Dette er en stor utfordring for samfunnet, fordi disse lidelsene kan hindre læring og over tid føre til lavere deltakelse på arbeidsmarkedet (Nordisk institutt for studier av innovasjon, 2014). Det har de siste årene vært en klar økning i psykiske vansker blant ungdom, spesielt blant jentene (Mykletun, Knudsen, & Mathiesen, 2009). Dermed er det samfunnsrelevant for skolen å forsøke å forebygge psykiske vansker, fordi dette igjen kan bidra til at flere fullfører skolegangen og lettere kommer seg ut i jobb. Skolen er en egnet arena for dette formålet, fordi en i skolen har mulighet til å nå ut til alle ungdommer (Klomsten, 2014). I tillegg er det å tilrettelegge for en god psykisk helse relevant for elevens personlige vekst, trivsel, læring og livskvalitet. Når det gjelder å fremme trivsel og forebygge psykiske vansker kan læreren med sin relasjon til eleven spille en avgjørende rolle (Helland & Mathiesen, 2009). Dette støttes av Moen (2011), som påpeker at det å oppleve en god relasjon til læreren er viktig for elevenes psykiske helse. Det er en økning i psykiske og emosjonelle problemer i ungdomsalderen, derfor blir det ekstra viktig for lærere som underviser denne aldersgruppen å være oppmerksomme på hvordan de kan støtte elevene (Bru, 2011). Etersom barn og unge tilbringer mye av sin tid på skolen, kan læreren få stor betydning i deres liv. Dette kan kobles til begrepet *den signifikante andre*, altså personer som kan være spesielt viktige i elevenes liv (Berger & Luckmann, 2000). Killén (2004) påpeker at læreren kan være den ene personen som utgjør en positiv forskjell om eleven opplever en vanskelig periode.

2.3 Innagerende atferd

Det er ulike måter innagerende atferd kommer til uttrykk på, og det finnes ikke noen entydig definisjon av begrepet (Lund, 2004). Elever med innadvendt atferd, internalisert atferd, introverte elever, og de «stille» og tilbaketrukne barna er noen begreper som blir brukt om disse elevene (Lund, 2012). Disse elevene er med andre ord ikke en stor, homogen gruppe som har like behov. Lund (2012) definerer innagerende atferd slik: ”Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet” (s. 27). Ifølge Ogden (2005) kan innagerende atferd innebære depresjon², sosial angst³ og andre vansker som gjør at eleven til slutt trekker seg unna omgivelsene. Det som kan kjennetegne atferden disse elevene viser er nervøsitet, tristhet, tilbaketrukkethet, unnvikelse, isolasjon og passivitet. Deres respons når andre prøver å ta kontakt kan være unngåelsesatferd og frykt (Befring & Duesund, 2012). Utad kan disse elevene vise en form for likegyldighet og virke «kalde». Det er dermed mulig å si at innagerende atferd dreier seg om en form for emosjonell og sosial tilbaketrekking (Iversen, Lønberg, & Oskal, 2006). Dette er elever som av ulike årsaker trekker seg unna læringsmiljøet og unngår sosial kontakt, ofte ved å bruke ulike unngåelsesstrategier. Eksempler på dette kan være fravær ved gruppearbeid, fremføringer, skoleturer og andre aktiviteter hvor eleven ikke kan «gjemme» seg bak pulten. I læringssituasjoner kan eleven bruke lang tid på å sette i gang med arbeidet, eller «glemme» innleveringer (Bru, 2011). Denne måten å unngå visse situasjoner på fungerer som en slags selvbeskyttelse (Flaten, 2010). Konsekvensen av dette kan bli at de etter hvert blir isolerte, og kan vise stor bekymring når det gjelder nye situasjoner og nye personer.

Å trekke seg unna situasjoner er ikke nødvendigvis et problem, men problemet oppstår når denne tilbaketrekkingen er et resultat av at eleven har det vanskelig. Det kan videre skilles mellom det som kalles «aktiv isolasjon» og «sosial tilbaketrekking». Aktiv isolasjon er kjennetegnet ved at eleven blir avvist og isolert av sine omgivelser, selv om eleven viser initiativ til samhandling. Sosial tilbaketrekking er derimot når eleven isolerer seg selv fra omgivelsene (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Over tid kan det imidlertid være vanskelig å slå fast om eleven har blitt isolert, eller har isolert seg selv. Det kan også være vanskelig å skille mellom

² Depresjon er kjennetegnet av nedstemthet, samt et lavt energi og aktivitetsnivå. Personen har vanskelig for å glede seg eller føle interesse for noe, og konsentrasjonen blir redusert. Tretthet er vanlig og selvfølelsen og selvtilliten er nesten alltid nedsatt (ICD-10, 2011).

³ Sosial angst er preget av frykt for fremmede og sosial usikkerhet eller angst i ukjente omgivelser eller situasjoner som er sosialt truende (ICD-10, 2011).

elever som er naturlig sjenerte, og de som har sosial angst, selektiv mutisme⁴ eller sosial fobi⁵. Ulike typer angst er ikke uvanlig i barndommen, og hvis en tilbaketrukkende atferd minker graden av angst, vil denne atferden naturlig nok bli opprettholdt (Rubin et al., 2009). Ubehagelige indre følelser kan medføre at eleven blir sittende uten å gjøre noe for å vente til den ubehagelige situasjonen har gått over. For lærere og medelever kan imidlertid eleven se upåvirket ut (Flaten, 2010). Følelsene eleven har på innsiden blir ikke uttrykt slik at de blir synlige for omgivelsene. Dermed kan lærere og medelever være uvitende om hvordan eleven egentlig har det. Mange elever er dessuten flinke til å skjule hva de tenker, føler og hvordan de egentlig har det, slik at det som i utgangspunktet er krevende å legge merke til, blir enda mer usynlig. Denne atferden kan også signalisere til omgivelsene at eleven ikke ønsker å ha kontakt (Flaten, 2010). Eventuelt kan omgivelsene oppfatte atferden på denne måten. Innagerende atferd kan derfor i mange tilfeller være vanskelig å hankses med. Den øker avstanden til andre og gjør det dermed vanskeligere å hjelpe eleven. Det som er viktig er at læreren ikke lar seg avvise (Berg, 2012). Når en ikke får eleven i tale, har en på mange måter tapt. Taushet er et uttrykk som det kan være vanskelig å hankses med. Det å ikke svare er også et svar. Alt kan betraktes som en form for kommunikasjon, også taushet og non-verbale signaler (Bateson 1972, i Baltzersen, 2008).

Lund (2012) påpeker at den tilbaketrukne atferden ofte blir brukt når eleven prøver å skjule problemer. Hvis det ikke blir tatt tak i disse problemene, kan det medføre uheldige konsekvenser for de som rammes. Lund (2012) fremhever ensomhet, psykiske vansker og lavere livskvalitet som mulige konsekvenser. Elevene kan få begrenset mulighet til å samhandle, kommunisere og kunne utvikle seg gjennom relasjoner til voksne eller jevnaldrende (Gjertsen, 2013). Rubin & Coplan (2004) hevder at elever som trekker seg unna kontakt med andre kan få problemer med å få utviklet sine sosiale ferdigheter og oppnå en god sosial kompetanse, og dette kan medføre negative konsekvenser gjennom hele livsløpet. Elever med innagerende atferd kan fort bli avvist, oversett og få mindre oppmerksomhet fra sine lærere, da de ikke krever like mye som de utadvendte og selvhverdende elevene (Ogden, 2005). Dette kan hindre vennskap, læring, gi et negativt selvilde og føre til lave faglige prestasjoner (Befring & Duesund, 2012). På sikt har disse elevene en større risiko for å utvikle mer alvorlige psykiske

⁴ Selektiv mutisme er en tilstand hvor eleven ikke snakker til visse personer eller i visse settinger. Ofte vil de ikke snakke på skolen eller til lærere, men de kan snakke i andre situasjoner, som for eksempel hjemme (Omdal, 2014).

⁵ Sosial fobi er nært knyttet til sosial angst, og innebærer frykten for å bli kritisk gransket av andre. Dette fører ofte til at personen trekker seg unna sosiale situasjoner (ICD-10, 2011).

vansker som angst og depresjon (Berg, 2012; Rubin & Coplan, 2004). Innagerende atferd vil i denne oppgaven bli brukt som et samlebegrep som beskriver den type atferd som har blitt skissert her.

2.4 Tidligere forskning på innagerende atferd

Tidligere forskning på elevatferd i skolen viser at innagerende atferd er minst like vanlig som utagerende atferd, men at det er sistnevnte som i størst grad får oppmerksomheten (Nordahl et al., 2005). Det er uklart nøyaktig hvor mange av elevene i skolen som viser en atferd som kan karakteriseres som innagerende. Flaten (2010) påpeker at omkring 15 prosent av befolkningen sliter med innagerende atferd i den grad at den hemmer deres sosiale liv. Lund (2012) trekker frem at andelen elever som viser innagerende atferd i skolesammenheng kan ligge et sted mellom 4 og 20 prosent, men tallene er noe uklare, fordi det er til dels ulik forståelse av denne atferden. Dette er i samsvar med Somby & Hausstätter (2010) sin forskning. Deres studie tyder på at innagerende atferd ikke alltid blir lagt merke til, siden halvparten av kontaktlærerne oppga at de innagerende elevene ikke hadde noen form for vansker. Iversen et al. (2006) påpeker at hvis en tar utgangspunkt i en normalfordeling kan en gå ut ifra at det finnes en til to innagerende elever i hver skoleklasse. Forskning viser videre at forekomsten av innagerende atferd øker med alderen, og at den ofte kommer til uttrykk i ungdomstiden (Lund, 2004; Nordahl et al., 2005). Dette støttes av en norsk studie som viste at omfanget av internaliserende problemer var størst på ungdomstrinnet (Wichstrøm, 2002). Når det gjelder kjønnsforskjeller er det ingen store forskjeller i innagerende atferd frem til elevene er 14 år. Fra 14 år og oppover er innagerende atferd mest utbredt blant jentene (Sørli & Nordahl, 1998). En forklaring på dette kan være at jentenes atferd i ungdomstiden kan være mer skjult og vendt inn mot dem selv (Hagen & Christensen, 2010).

Skolegang kan være stressende for innagerende unge, og spesielt kan overgangen fra barneskole til ungdomsskole være krevende. Aune (2009) påpeker at beskjedenhet øker i ungdomstiden, noe som kan ha en sammenheng med at eleven må forlate trygge rammer og bevege seg over i nye, og kanskje ukjente, arenaer. De må starte på nytt med å vise hvem de er og finne sin plass. Elevene står også i fare for å miste lærere og klassekamerater de er trygge på og har tillit til. Ungdomsskolen bruker i større grad forskjellige lærere til de ulike fagene, og dette kan medføre en større distanse mellom lærer og elev. For elever som allerede trenger mer tid på å bli trygg på én eller to lærere, kan det ta enda lenger tid hvis det blir snakk om å ha forskjellige lærere i hvert fag. Hyppige lærerskifter kan være vanskelig for elever som viser innagerende atferd, og for noen innebærer det at atferden forsterkes (Lund, 2004). I tillegg

stiller de høyere klassetrinnene større krav om å uttrykke seg muntlig, samtidig som det er færre voksne i forhold til antall elever. En norsk studie viste dessuten at elever som viser innagerende atferd oppnår lavere karakterer i fag som krever muntlig aktivitet (Paulsen & Bru, 2008). Det å delta muntlig i timene er et krav de innagerende elevene opplever er vanskelig å imøtekomme (Somby & Hausstätter, 2010). Det å strekke hånda i været og utsette seg for alles oppmerksomhet kan være langt utenfor elevens komfortsone. Hvis eleven unngår å bidra muntlig i timene vil dette kunne bli vanskeligere desto eldre eleven blir (Somby & Hausstätter, 2010).

Lund (2004) har gjennom sin forskning intervjuet både innagerende elever og deres lærere i ungdomsskolen. Her kom det frem at en del av lærerne var usikre på hvordan de skulle gå fram overfor disse elevene, og hva disse elevene forventet av dem som lærere. Flere av lærerne uttrykte også at de følte seg avvist av de innagerende elevene (Lund, 2004). Dette samsvarer med Drugli (2012) som i sin forskning har intervjuet lærere som uttrykte at det var krevende å etablere gode relasjoner til elevene som var tilbaketrukket og stille. Elevene tok ikke noe særlig kontakt selv, og når læreren forsøkte å nå frem til eleven følte de at oppmerksomheten de ga ble avvist. Elevens avvisende signaler kan være vanskelige å tolke for læreren, som kan oppleve ambivalens i møte med innagerende elevatferd. Ambivalens kan beskrives som en form for doble og motstridende følelser eller holdninger (Bø & Helle, 2013). Elevene kan gi uttrykk for at de ikke vil snakke høyt i klassen og de kan ha begrenset kontakt med sine jevnaldrende, selv om Lund (2004) sin forskning viser at de ønsker å etablere vennskap, og at de vil bli sett, regnet med og utfordret av sine lærere. I sitt doktorgradsarbeid fant Lund (2010) at innagerende elever opplever å være usynlige for sine omgivelser, og at de tar i bruk ulike beskyttelsesmekanismer i møte med medelever og lærere. Elevene selv uttrykte et ønske om å dele sine tanker og refleksjoner med andre, og å bli utfordret av læreren, hvis miljøet omkring var støttende. Elevene som ble intervjuet trakk frem et lite støttende og negativt klassemiljø som en viktig faktor for deres innagerende atferd. Dermed blir det sentralt at læreren tilrettelegger klassemiljøet slik at det blir trygt og forutsigbart. I Lund (2010) sin studie rapporterte ni av femten at de blir mobbet. Det er her snakk om utestengelse, dominering og verbal trakassering. En god relasjon til læreren blir dermed viktig for at eleven skal kunne tørre å si fra hvis noe eventuelt plager dem.

Somby & Hausstätter (2010) undersøkte innagerende elever sin skolesituasjon gjennom en kvantitativ studie. Resultatene antydte store forskjeller mellom hvordan lærere vurderer elever som viser innagerende atferd, og hvordan disse elevene vurderer seg selv (Somby & Hausstätter, 2010). Studien viste også at innagerende elever opplever sin egen trivsel, atferd og

relasjoner med lærere i skolen som dårlig, og at de i liten grad verdien av skolegang. Når det gjaldt relasjonen til læreren oppga de innagerende elevene denne som problematisk, og de syntes det var vanskelig å spørre læreren når det var noe de lurte på (Somby & Hausstätter, 2010).

Johansen (2007) viser i sin doktorgrad at elever som viser innagerende atferd følte seg avvist av jevnaldrende, og at de ikke opplevde tilhørighet til hverken klassen eller skolen. Elevene viste også en negativ psykologisk tilpasning. Det vil si at de rapporterte mer ensomhet, depresjon og en lavere selvakseptering enn elever som ikke viser innagerende atferd. De var også mer utsatt for mobbing. Hvis disse elevene blir mobbet kan de trekke seg enda mer unna sine jevnaldrende, selv når alt ligger til rette for at de kan delta. Johansen (2007) konkluderte med at det var viktig for læreren å være bevisst på all atferd som kan være problematisk i skolesituasjonen, både de synlige og usynlige.

Aune (2009) gjennomførte en undersøkelse om angstlidelser i 6. – 9. klasse. Resultatene viste at 12-13 prosent av elevene er så beskjedne at det hemmer dem i hverdagen og på sikt kan svekke deres livskvalitet. Dette medfører at de slutter med aktiviteter på fritiden og trekker seg unna sosiale sammenhenger. Innagerende elever kan ha frykt for skolegang, være engstelige for å bli snakket til av læreren, samt ha problemer med å prestere faglig. De er ofte ikke til problem for andre enn seg selv, men de bruker mye energi på sine egne tanker og følelser, og dermed får de ikke vist sitt potensial (Aune, 2009).

Rubin et al. (2009) har forsket på innagerende elevatferd, og viser til at elever som viser innagerende atferd er mer utsatt for ignorering, avvisning, samt det å innta en offerrolle og være underdanig sine jevnaldrende. I tillegg kan de ofte bli mislikt av sine jevnaldrende. Oppførsel som skiller seg ut blir mer fremtredende med alderen, noe som kan forklare hvorfor avvisningen fra jevnaldrende øker med elevens alder (Rubin et al., 2009). Resultatet av avvisningen fra jevnaldrende kan være at disse elevene får en dårlig selvoppfatning og et dårlig selvbilde. I tillegg står de i fare for å attribuere alle sosiale nederlag internt, noe som kan medføre at de tar på seg skylden selv om det var omstendighetene eller andre årsaker til at de ikke lyktes (Rubin et al., 2009). De kan også være mer utsatt for mobbing. Mobbingen kan ha sammenheng med at innadvendt atferd ikke blir ansett som attraktivt i ungdomsalderen. Rubin et al. (2009) påpeker også at innagerende elever blir ansett som fysisk og emosjonelt svake, og at det er lite sannsynlig at de tar igjen eller sier fra om mobbingen.

Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for oppgavens metodiske aspekter. Først vil valg av forskningsmetode bli presentert, før jeg redegjør for utvelgelse av informanter og min egen forskningsprosess. Jeg vil presentere hvordan intervjuguiden ble utformet, hva jeg la vekt på i intervjusituasjonene, samt transkribering og analyse av datamaterialet. Til slutt vil jeg komme inn på kvalitetssikring og etiske vurderinger. Underveis vil jeg forsøke å synliggjøre og begrunne alle valgene jeg har tatt. Når det gjelder valg av metodisk tilnærming, vil alltid problemstillingen være styrende (Postholm, 2010). Med utgangspunkt i min problemstilling ønsket jeg å få frem lærernes meninger, erfaringer, tanker og refleksjoner omkring hva de vektlegger i sin relasjon til elever som viser innagerende atferd. Dermed ble det hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming med intervju som datainnsamlingsmetode.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Et sentralt kjennetegn ved kvalitative studier er at de går i dybden på et relativt ensartet og begrenset geografisk felt (Guðmundsdóttir, 2011). Overordnet sett er det å få beskrivelser fra det *emiske* perspektivet, altså perspektivet til informantene, et av særtrekkene ved kvalitative studier. For å få frem informantens stemme bærer forskningen preg av nærhet mellom forsker og informant (Guðmundsdóttir, 2011). Målet er videre å utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og forstår ulike fenomener (Dalen, 2013). I kvalitativ forskning ønsker en å beskrive og undersøke kvaliteten ved et fenomen eller en hendelse. Det er informantenes synspunkter, opplevelser, erfaringer og praksis som er i fokus. Thagaard (2013) trekker her frem begrepet *innlevelse*, som er sentralt for å få en forståelse av de andres perspektiv og situasjon. Kvalitative metoder har ikke som mål å avkrefte eller bekrefte et bestemt fenomen, men heller forstå opplevelsen av dette fenomenet. Dermed blir innlevelse sentralt fordi forskeren kommer nært et lite utvalg, og dette krever innsikt i informantenes kontekst for å sikre et troverdig datamateriale. I kvalitativ forskning er forskeren også opptatt av å beskrive konteksten fenomenet eller informanten befinner seg i (Postholm, 2010). Ved å komme nær utvalget skaffer den kvalitative forskeren seg forståelse, innsikt og inngående kunnskaper om fenomenet det forskes på. Samhandlingen i kvalitativ forskning innebærer at det er samspillet mellom forsker og informant som bidrar til å konstruere kunnskap. Det søkes dermed en form for kontekstuell kunnskap, noe som innebærer at kunnskap blir konstruert gjennom informantenes subjektive opplevelser (Postholm, 2010).

3.2 Intervju

Intervju som metode har bakgrunn fra en kvalitativ metodisk tilnærming og kan defineres som

«en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 22). Formålet med et intervju er å skaffe fyldige og deskriptive data som kan bidra til å beskrive hvordan et menneske opplevde en hendelse eller situasjon (Dalen, 2013; Kvale & Brinkmann, 2012). Intervju er derfor en egnet metode for å få innblikk i informantens egne refleksjoner, erfaringer, opplevelser, tanker og følelser. Intensjonen er å få frem selve betydningen av folks erfaringer, samt få tilgang til den andres *livsverden*. «Livsverden er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 48). Intervju er med andre ord en metode hvor formålet er å få en forståelse av hvordan personer opplever og erfarer ulike hendelser eller fenomener (Dalen, 2013). Det handler ikke bare om å beskrive en hendelse, men å forstå hvilke følelser og opplevelser som ligger bak.

I et intervju må forskeren være åpen for det uventede, i kontrast til å møte med ferdige kategorier og fortolkninger. Et intervju følger ikke bestemte trinn som det er lett for andre forskere å etterprøve. Intervjusituasjonen vil i stor grad avhenge av forskerens ferdigheter og vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2012). Forskeren bør dermed være oppmerksom på alt som sies, men også ha bevissthet om hva som *ikke* blir sagt. Spørsmålene i et intervju kan gi informanten anledning til å reflektere om tematikken som tas opp, og en kan oppleve at betydningene og holdningene til informanten endrer seg underveis i intervjuet. Dermed kan et intervju bli en læringsprosess for begge parter, hvor en blir bevisst sine tanker og meninger (Kvale & Brinkmann, 2012). Ved å ikke bare lytte til hva som fortelles, men også på måten det blir sagt, kan forskeren bli oppmerksom på situasjonsbetingede ledetråder. Disse kan bidra til at en klarer å stille relevante oppfølgingsspørsmål som kan bidra til å bedre besvare studiens problemstilling eller forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012).

Intervju kan grovt sett inndeles i åpne, strukturerte og semistrukturerte intervjuer (Dalen, 2013). Et åpent intervju har som formål at informanten skal snakke mest mulig fritt om sine erfaringer, mens et strukturert intervju har spørsmål formulert på forhånd i en bestemt rekkefølge, og forskeren følger rekkefølgen strengt. Et semistrukturert intervju er en blanding av disse (Dalen, 2013). Den semistrukturerte formen gjør at det utføres med en intervjuguide som tar for seg temaer og gjerne har forslag til spørsmål. Disse spørsmålene trenger ikke å bli fulgt til punkt og prikke, om informanten sier noe interessant kan forskeren følge opp og spørre videre om dette (Kvale & Brinkmann, 2012). Det semistrukturerte forskningsintervjuet er altså en samtale preget av struktur og hensikt. Det er informanten og forskeren som produserer kunnskap gjennom en interaksjon hvor det stilles spørsmål og gis svar (Kvale & Brinkmann, 2012). Kunnskapen er oppnådd i en spesifikk situasjon og er påvirket av relasjonen mellom

forsker og informant. Et intervju vil alltid være asymmetrisk, men informanten kan bidra til å styre retningen på intervjuet gjennom det som han velger å ta opp (Postholm, 2010). Dermed kan en aldri gjenskape en intervjusituasjon helt nøyaktig. Semistrukturerte intervjuer er hensiktsmessig å anvende når et tema skal forstås ut fra informantens perspektiv. Denne intervjuformen forsøker å få tak i informantens beskrivelser og fortolkninger av fenomenene som blir tatt opp (Kvale & Brinkmann, 2012). Den semistrukturerte intervjuformen er valgt i denne studien fordi jeg anså det som fordelaktig å ha en viss struktur, men samtidig kunne ha nok fleksibilitet for å få tak i informantenes refleksjoner og erfaringer.

3.3 Utvalg og presentasjon av informanter

Postholm (2010) påpeker at selv om kvalitative forskningsmetoder er fleksible, er det en forutsetning at utvalget av informanter er nøye gjennomtenkt med bakgrunn i studiens tematikk og innfallsvinkel. For å få best mulig innsikt i informantenes egne opplevelser og erfaringer, er det sentralt at antallet informanter er tilpasset studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er ulike oppfatninger av hvor mange informanter en kvalitativ intervjustudie bør ha (Postholm, 2010). Dalen (2013) påpeker at en ikke bør ha for mange informanter, fordi gjennomføring og transkribering av intervjuer krever tid. Forskningens rammer og omfang bør dermed tas i betraktning når en vurderer antall informanter. Samtidig er det sentralt at forskeren er påpasselig med at datamaterialet en sitter igjen med er av en slik kvalitet at det gir grunnlag nok til å gjennomføre tolkning og analyse (Dalen, 2013). Postholm (2010) hevder at om tre personer intervjues, kan forskeren klare å få tak i en felles essens, selv innenfor rammene av et mindre forskningsprosjekt. For å sikre et tilstrekkelig datamateriale innenfor prosjektets rammer valgte jeg derfor å ha tre informanter i denne studien.

I en intervjustudie består gjerne utvalget av få informanter som er hensiktsmessig utvalgt med tanke på studiens fokusområde. Derfor ble det i denne studien gjort det som kan kalles for et kriterieutvalg av informanter (Dalen, 2013). Overordnet sett ble det stilt tre krav til informantene. Det første og viktigste, var at de måtte ha erfaring med å undervise elever som viser innagerende atferd. Det er relasjonen til disse elevene som er i fokus i oppgaven, dermed er det sentralt at informantene har erfaring med denne gruppen elever. Siden studien er avgrenset til å omhandle relasjoner til elever på ungdomstrinnet, ble det videre stilt krav om at informantene måtte jobbe i ungdomsskolen. Et siste krav var at informantene var, eller har vært, kontaktlærere. Kontaktlærere kan ofte få nær kontakt med elevene i sin gruppe, og dermed en litt annen type relasjon til elevene enn faglærere.

Proessen med å skaffe informanter skulle vise seg å være mer krevende enn først antatt.

I første omgang ble det sendt ut e-post til ulike ungdomsskoler hvor studien ble beskrevet i korte trekk og informasjonsskrivet (se vedlegg 1) ble vedlagt. Jeg kom i kontakt med flere lærere, men de fleste hevdet at de ikke kunne nok om dette til å stille opp til intervju. Det er forsket relativt lite på innagerende elevatferd, dermed er det kanskje ikke noe lærere har mye bevisst kunnskap om, og dette kan ha ført til at flere valgte å ikke stille opp. I en travel skolehverdag er det kanskje ikke denne type atferd som får mest oppmerksomhet. Ved hjelp av bekjente kom jeg derimot til slutt i kontakt med en lærer som kjente til denne elevatferden og som sa seg villig til å stille opp. Hun møtte også alle mine kriterier for deltakelse, da hun var kontaktlærer på en ungdomsskole og hadde elever i klassen som viste en atferd som kunne karakteriseres som innagerende. Ved hjelp av denne læreren kom jeg i kontakt med de to andre informantene. Dette kan betegnes som snøballmetoden, hvor en ber personer som har kjennskap til feltet om hjelp til å rekruttere andre som møter kravene til deltakelse (Thagaard, 2013). Denne læreren presenterte først prosjektet og tematikken for andre som kunne være aktuelle informanter. Først etter at de hadde sagt seg villige til å få mer informasjon fikk jeg e-postadressene deres, slik at jeg kunne sende mer utfyllende informasjon og avtale tidspunkt for intervju. Ved å gjøre det på denne måten fikk jeg informasjon om disse personene først etter at de hadde gitt sitt samtykke. Thagaard (2013) understreker at informanter som blir foreslått av andre til forskning må ha gitt sitt samtykke, og ikke minst hatt mulighet til å takke nei, før de blir kontaktet.

Informantene som har deltatt i denne studien kan beskrives som tre engasjerte kontaktlærere i ungdomsskolen. *Anita*⁶ er utdannet allmennlærer med tilleggsutdanning i samfunnsfag og spesialpedagogikk. Hun har totalt seks års erfaring som lærer, og i alle disse årene har hun vært kontaktlærer. Anita startet med å jobbe i barneskolen, men de siste årene har hun jobbet i ungdomsskolen. Hun er i dag kontaktlærer på 9. trinn, samtidig som hun i det siste har fått arbeidsoppgaver knyttet til elever med spesielle behov. *Elisabeth* er utdannet lærer og underviser i matematikk og naturfag. Hun er for tiden kontaktlærer på 9. trinn og disse elevene har hun fulgt siden de startet på ungdomsskolen. Totalt har hun tre års erfaring i læreryrket. *Iselin* er utdannet allmennlærer og underviser i samfunnsfag og engelsk. Hun har 15 års erfaring som lærer. Hun er i dag kontaktlærer på 8. trinn. Informantene har noe ulik erfaring med hvor lenge de har jobbet som lærere, men alle har erfaring med, og kjennskap til, elever som viser innagerende atferd. Informantene var også åpne for å dele sine erfaringer og opplevelser med meg.

⁶ Alle informantene har blitt tildelt fiktive navn, slik at det ikke skal være mulig for andre å gjenkjenne deres identitet eller arbeidsplass.

3.4 Intervjuguide

I denne studien ble det benyttet et semistrukturert intervju. Dette medfører at det måtte utformes en intervjuguide på forhånd (se vedlegg 2). Ifølge Dalen (2013) inneholder en intervjuguide temaer og spørsmål som dekker studiens viktigste områder. Med andre ord er det tematikken og problemstillingen som styrer utformingen av spørsmål. Intervjuguiden i denne studien ble utformet etter «traktprinsippet» (Dalen, 2013). Dette innebærer at intervjuet starter med mer innledende, generelle spørsmål for å gjøre informanten komfortabel med situasjonen. Etter hvert rettes spørsmålene mer mot de sentrale temaene, før en avslutter med mer generelle spørsmål. Grunnen til at jeg valgte dette oppsettet var for å være sikker på at intervjuet ikke skulle bli avsluttet for brått, og at det ga informantene en ekstra mulighet til å reflektere over sine svar. De innledende spørsmålene omhandlet utdanning og yrkesbakgrunn, i tillegg spurte jeg hvordan de selv hadde vært som elev. Dette er spørsmål som er relativt enkle og trygge å svare på, og bidro til en fin stemning i starten av intervjuene. Deretter var intervjuguiden delt i to hoveddeler, en som omhandlet innagerende atferd, og en som omhandlet relasjoner. I hver del ble det først stilt åpne spørsmål for å få informantene til å reflektere og komme inn på tematikken. Etter hvert ble spørsmålene mer spesifikke og tok for seg deres erfaringer og opplevelser. Dette var spørsmål som var knyttet opp mot studiens problemstilling. Intervjuet ble avsluttet med et åpent spørsmål hvor informantene kunne ta opp ting som de syntes var relevante, men som det ikke hadde blitt spurt om.

3.5 Prøveintervju og intervjusituasjonen

Dalen (2013) understreker at det i en kvalitativ intervjustudie alltid bør gjennomføres et prøveintervju. Dette er viktig for å få testet intervjuguiden og opptaksutstyret. Ved å be om tilbakemeldinger kan en omformulere og luke ut eventuelle uklare spørsmål, i tillegg til å legge til spørsmål som manglet. Et par uker før det første intervjuet gjennomførte jeg et prøveintervju med ei venninne som er lærer på en barneskole, og som har en viss kjennskap til elever som viser innagerende atferd. Da hun også har gjennomført en kvalitativ masterstudie med intervju som forskningsmetode gav hun gode og ærlige tilbakemeldinger på spørsmålene og situasjonen. Intervjuguiden hadde i utgangspunktet mange spørsmål. I prøveintervjuet merket jeg at mange av spørsmålene handlet om det samme. Noen av spørsmålene ble derfor fjernet, fordi det var lite hensiktsmessig å be informanten gjenta noe som var nevnt før. Jeg fokuserte heller på å spissformulere spørsmålene jeg hadde, og heller stille oppfølgingsspørsmål hvor dette var hensiktsmessig. Tilbakemeldingene fra prøveintervjuet var også at mange av spørsmålene var interessante og greie å svare på. Det å gjennomføre et prøveintervju gjorde meg mer bevisst på

hvordan jeg stilte spørsmålene og hvordan jeg opptrådte i selve situasjonen. I tillegg var det greit å få et estimat på omtrent hvor lang tid intervjuet kom til å ta. Dette var god erfaring å ha med seg til intervjuene. I selve intervjusituasjonen måtte et par av spørsmålene oppklares, men stort sett ble alle spørsmålene forstått uten problemer. Jeg hadde en kopi av intervjuguiden på bordet, slik at informanten kunne følge med på spørsmålene underveis. Dette ble gjort fordi jeg under prøveintervjuet opplevde at det var lett å snakke seg bort og glemme hva spørsmålet egentlig handlet om. Derfor kan det være hensiktsmessig å ha en kopi av spørsmålene foran seg, slik at en får hentet seg inn. Dalen (2013) påpeker at det er viktig å ha evnen til å lytte, å gi informanten nok tid og at en viser oppriktig interesse for informanten under intervjusituasjonen. Dette var noe jeg var bevisst på gjennom kroppsspråk, blikk og ved å stille oppfølgingsspørsmål der det trengtes. Selve intervjusituasjonen gikk greit. Jeg har gjennomført intervjuer tidligere og kunne intervjuguiden min såpass godt at jeg ikke trengte å se på den mer enn nødvendig. Siden jeg hadde lest meg opp på tematikken på forhånd var det enklere å forstå informantens svar, og komme med oppfølgingsspørsmål.

Intervjuene ble gjennomført på kveldstid hjemme hos informantene. Dette var etter informantens ønske, fordi det var et sted de følte seg komfortable med intervjusituasjonen. Varigheten på intervjuene spente fra 75 – 120 minutter. Det ble stilt en god del oppfølgingsspørsmål, alle var kanskje ikke like relevante for oppgaven og problemstillingen, men de var relevante i situasjonen og for å få klarhet i informantens svar. Dette førte til at jeg klarte å komme i dybden på en god del av tematikken, selv om intervjuene ble noe lengre enn planlagt. Selve intervjuene bar preg av at det ble en samtale, hvor jeg ikke var bundet av intervjuguiden, men likevel kom innom alle spørsmålene. Informantene syntes også det var spennende å høre om forskning gjort på feltet, og dette førte til en del diskusjon omkring funnene og om dette stemte med deres erfaringer. Informantene uttrykte i tillegg at det hadde vært lærerikt og givende å bli intervjuet, fordi det ikke var ofte de fikk anledning til å snakke og reflektere om denne tematikken.

3.6 Transkribering

Transkripsjon er prosessen med å klargjøre intervjumaterialet for analysering, noe som innebærer å omgjøre tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2012). En ulempe som Nilssen (2012) trekker frem er at en i transkripsjoner av lydopptak kun får med det verbale og språklige, mens en ikke fanger opp toneleie, kroppsspråk, blikk-kontakt og andre non-verbale uttrykk som kan ha betydning for det som ble sagt. Jeg valgte å gjennomføre transkriberingen selv for å bli bedre kjent med datamaterialet. Dalen (2013) påpeker at dette er en unik mulighet for å styrke

forskerens nærhet til datamaterialet. Datamaterialet blir mer kroppsliggjort, og forskeren kan få en bedre forståelse av hva som egentlig blir sagt. I det videre analysearbeidet kan dette være en fordel. For min del var det i tillegg greit å få lyttet til intervjuene for å høre hvordan jeg hadde stilt spørsmålene, og om jeg hadde gitt informantene nok tid til å svare. Jeg forsøkte å gjøre transkripsjonene presise ved å inkludere småord og sette informantenes gjenfortellinger av hva andre hadde sagt i anførselstegn. Informantene hadde en tendens til å avslutte snakkingen midt i en setning, for deretter å begynne på en ny. I transkripsjonen ble de avbrutte setningene markert med to punktum (..). Transkripsjonene ble gjort på bokmål, dette for å i større grad anonymisere informantene. Alle navn og andre ord som kunne bidra til å gjenkjenne informantene ble anonymisert, endret eller tatt bort.

3.7 Analyseprosessen

Fejes & Thornberg (2009) omtaler analyseprosessen som en prosess hvor forskeren systematisk undersøker og ordner datamaterialet med den hensikt å komme frem til et resultat. Dette er en aktiv prosess, hvor forskeren organiserer materialet ved å «bryte det ned» til mer håndterbare enheter som koder og kategorier. Jeg startet analysearbeidet med å lese grundig gjennom alle transkripsjonene og skrive stikkord i form av koder i marginen. Nilssen (2012) fremhever at forskeren gjerne kan starte med en åpen form for koding, dette gjøres ved at en setter navn på hva informanten snakket om. Kodene kan deretter grupperes i temaer slik at det blir lettere å få en oversikt. Denne fremgangsmåten benyttet jeg meg av i analyseprosessen. Sitater som jeg tolket kunne være sentrale for studiens problemstilling ble markert. For hver gjennomlesning prøvde jeg aktivt å finne nye sitater og sette nye koder. Etter at dette var gjort ble det lagd en oppsummering av alle kodene fra hvert intervju. Hensikten her var å organisere materialet for å få svar på studiens problemstilling - hva informantene vektla i relasjonen. Nilssen (2012) fremhever koding og kategorisering av innsamlet materiale som selve essensen i en kvalitativ analyseprosess. Etter at intervjuene var lest en del ganger så jeg at det var noen koder som gikk igjen i alle tre intervjuene. Deretter prøvde jeg å samle kodene som var like i kategorier, og forsøkte å se sitatene jeg hadde markert i lys av disse. Hensikten med å gjøre det på denne måten var for å finne et mønster i datamaterialet. Fejes & Thornberg (2009) hevder at forskeren må søke etter et mønster som kan bidra til å skape mening i materialet. Formålet med dette er at resultatet en sitter igjen med skal kunne representere datamaterialet. Selve analyseringen innebærer å finne temaer som går igjen på tvers av materialet, og ved hjelp av disse dele inn materialet i ulike kategorier (Mason, 2002).

For å kategorisere datamaterialet benyttet jeg det som Mason (2002) omtaler som en kategorisk inndeling. Denne metoden innebærer å kategorisere materialet ved å benytte forskjellige merkelapper. For min del innebar dette å dele inn de kodene jeg hadde funnet, i kategorier som kunne representere en helhet. Dette blir av Kvale & Brinkmann (2012) omtalt som en reduksjonsprosess for å komme frem til kjernen i materialet. Ved å gjøre det på denne måten ble det mulig for meg å se hvilke temaer som gikk igjen, og om det fantes fellestrekk i de ulike intervjuene. Etter å ha lest gjennom intervjuene og kodene i lys av de kategoriene jeg hadde sett meg ut, ble min vurdering at det var disse kategoriene som representerte datamaterialet. Ifølge Nilssen (2012) skal kategorier gi en fullverdig beskrivelse av essensen i materialet og bidra til å gi svar på studiens problemstilling. Deretter valgte jeg ut sitater fra alle tre intervjuene i de ulike kategoriene, dette for å kunne illustrere hva som var felles i de ulike intervjuene. I dette arbeidet prøvde jeg å være bevisst mine forkunnskaper, slik at disse ikke skulle hindre meg i å oppdage nye elementer i datamaterialet.

Datamaterialet viste at lærerne var bevisst og oppmerksomme på elevene som viser innagerende atferd. Dette lå derimot overordnet for mange av uttalelsene. Derfor fant jeg det hensiktsmessig at dette ble et mer overordnet funn i studien, og at kategoriene kunne omhandle hvordan vektleggingen av bevissthet og oppmerksomhet kom til uttrykk i relasjonen. Totalt resulterte analysearbeidet i tre kategorier. Disse representerer datamaterialet og bidrar til å svare på problemstillingen om hva lærere vektlegger i sin relasjon til elever på ungdomstrinnet som viser innagerende atferd. De tre kategoriene er *Å skape trygghet i skolesituasjonen*, *Å anerkjenne eleven* og *At eleven skal oppleve mestring*. Den første kategorien, *Å skape trygghet i skolesituasjonen* inneholder lærernes refleksjoner omkring det å være forberedt, skape trygge omgivelser og tilpasse skolehverdagen for å oppnå forutsigbarhet og trygghet for elevene som viser innagerende atferd. Den andre kategorien har jeg valgt å kalle *Å anerkjenne eleven*. Bakgrunnen for denne kategorien er lærerne sine tanker om å oppnå tillit, vise respekt, ha forståelse, vise hensyn og bry seg om elevene som viser innagerende atferd. Jeg anså anerkjennelse som et overordnet begrep for disse kodene. Å vise respekt, å ha tillit, det å vise forståelse og respekt, det bakenforliggende er at eleven skal anerkjennes for den han/hun er. I den tredje og siste kategorien, *At eleven skal oppleve mestring* kommer det frem at lærerne ønsker at elevene som viser innagerende atferd skal oppleve mestring. Dette gjør de ved å bygge på fremgang og det som er positivt. I tillegg viser de eleven støtte og prøver å bygge opp elevenes selvtillit gradvis ved å utfordre dem i trygge omgivelser. Etter at prosessen med å utvikle kategoriene var ferdig, ble datamaterialet lest gjennom enda en gang for å sikre at det faktisk var disse kategoriene som lærerne vektla i sin relasjon med elevene som viste

innagerende atferd. Min vurdering ble at det var samsvar mellom materialet og kategoriene. En mer utfyllende redegjørelse av hvordan kategoriene ble til ligger vedlagt (se vedlegg 3).

3.8 Forskerrollen

Postholm (2010) understreker at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Forskerens syn på kunnskap og egne verdier og holdninger får innvirkning på hva slags data som innhentes, velges ut, tolkes og til slutt presenteres. Dette støttes av Dalen (2013) som påpeker at forskeren, bevisst eller ubevisst, vil ha egne meninger og oppfatninger om det som forskes på. Dette kan omtales som *forskerens subjektivitet* eller *forforståelse*, og innebærer de oppfatninger og meninger forskeren har på forhånd om det fenomenet som studeres (Dalen, 2013). Det er umulig å møte en studie uten noen form for forforståelse (Postholm, 2010). Det er dermed viktig å være bevisst sin forforståelse og gjøre den synlig for seg selv og andre. Essensen er å bruke kunnskapen og erfaringene en har med seg, slik at det gir en best mulig forståelse av informantenes erfaringer og opplevelser. I tillegg vil bevissthet om egen forforståelse kunne bidra til at forskeren blir mer varsom for teoriutvikling i eget intervjumateriale (Dalen, 2013). I selve intervjusituasjonen blir informantens fortellinger kontinuerlig fortolket av forskeren. Her vil forskerens forforståelse kunne påvirke tolkningen gjennom flere ledd. Først gjennom en forståelse av hva som blir sagt, via en mer fortolkende forståelse av hva som lå bak utsagnet, før en til slutt ender opp med en mer teoretisk forståelse av utsagnene (Dalen, 2013).

Et sentralt begrep knyttet til forskerrollen er *refleksivitet*. Refleksivitet er en kompetanse som bidrar til forståelsen av at all kvalitativ forskning er verdiladet, altså påvirket av forskeren (Nilssen, 2012). Dette innebærer at forskeren klarer å se betydningen av seg selv og sin egen posisjon i forbindelse med informantene, datamaterialet, teorien og forforståelsen som forskeren tar med seg inn i studien. Dette er viktig fordi det er forskeren som samler inn, velger ut, analyserer og tolker datamaterialet. Selve dataene blir konstruert gjennom vår samhandling med informantene (Nilssen, 2012). Denne samhandlingen blir sentral, da den personlige kontakten mellom forsker og informant i en intervjustudie vil prege intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). For at informanten skal åpne seg opp om sine opplevelser og erfaringer er det viktig å utvikle tillit og skape troverdighet. Likevel kan det være vanskelig å vite om det informanten forteller er påvirket av relasjonen til forskeren (Thagaard, 2013).

Når det gjelder min forforståelse har jeg gjennom studiene blitt bevisst betydningen en god lærer-elev-relasjon har for elevenes utvikling. Mine studier innenfor spesialpedagogikk ga meg et innblikk i innagerende elevatferd. For å få bedre innsikt i tematikken leste jeg bøker av

Lund (2004, 2012). Flere av sitatene fra både elever og lærere i hennes studier om denne atferden gjorde inntrykk. Forforståelsen min består altså av både forskning og teori om temaet, men også av egne erfaringer. Når det gjelder relasjonen mellom lærer og elev har jeg selv erfart hvor betydningsfullt det kan være å ha en god relasjon til læreren, og hvor mye bedre det gjør skolehverdagen for både lærer og elev. Når det gjelder elever som viser innagerende atferd har jeg ikke mye erfaring. Gjennom praksis og vikarsammenheng har jeg erfart at det kan være utfordrende å legge merke til denne atferden, i tillegg til at det kan være krevende å få disse elevene i tale. Derfor ble jeg interessert i å snakke med lærere som har undervist disse elevene over tid, og hva de vektlegger i sin relasjon til de mer stille elevene. Noe av utgangspunktet for mine studier innen spesialpedagogikk var et menneskesyn om at alle er like mye verdt, og at alle bør få like sjanser til læring og utvikling. Dette innebar at jeg tok med meg en positiv vinkling inn i denne studien. Min forforståelse kan ha påvirket denne studien på ulike måter, for eksempel gjennom utformingen av spørsmål til intervjuguiden, i selve intervjusituasjonen og tolkning av dataene. Blant annet hadde jeg lest en del om lærerens utfordringer tilknyttet innagerende elevatferd, og syntes dermed dette var relevant å spørre om. Dette kan også ha påvirket mine oppfølgingsspørsmål, ved at jeg for eksempel spurte om hva som gjorde det vanskelig å etablere en relasjon.

3.9 Kvalitetssikring

I studier som anvender intervju som datainnsamlingsmetode er kvaliteten påvirket av forskerens evne til å bearbeide og tolke dataenes betydning. Dermed blir forskerrollen sentral for å sikre en kvalitetsmessig høy studie (Postholm, 2010). Kvalitet i kvalitativ forskning blir gjerne målt ut fra begrepene troverdighet (credibility), pålitelighet (dependability), bekreftbarhet (confirmability) og overførbarhet (transferability) (Lincoln & Guba, 1985). Disse begrepene for kvalitet overlapper til en viss grad, og av den grunn kan det for eksempel være at det som er gjort for å sikre troverdighet, også kan påvirke studiens bekreftbarhet.

Troverdighet kan anses å være det mest fremtredende kriteriet for kvalitet i forskningen. Dette oppnås ved at det er informantenes opplevelser som kommer frem, og at funnene ikke er påvirket av forskeren. Vi kan dermed si at en studie er troverdig dersom tolkningene som er gjort av informantenes utsagn blir fremlagt på en slik måte at de som har opplevd det samme fenomenet kan kjenne seg igjen i beskrivelsene (Lincoln & Guba, 1985). Troverdighet sikres videre gjennom gode beskrivelser av valg og at forskeren redegjør for sin forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre troverdighet i studien har jeg redegjort for min forforståelse og hvorfor jeg har valgt å skrive om denne tematikken. I tillegg har jeg benyttet meg av *member-*

checking. Member-checking innebærer å ta med seg funnene i studien tilbake til informantene for å få svar på om de kjenner seg igjen i de tolkningene som er blitt gjort (Lincoln & Guba, 1985). Dette er en sentral metode for å øke troverdigheten til studien. Etter at analyseringen av datamaterialet var ferdig og kategoriene var funnet, sendte jeg en beskrivelse av hva de sentrale funnene i studien var, i tillegg til sitatene som ble brukt i oppgaven. Informantene ble deretter bedt om å ta stilling til om de kjente seg igjen i materialet, og om de var enige i mine konklusjoner og tolkninger (se vedlegg 4).

Pålitelighet kan knyttes til dokumenteringen av forskningsprosessen, og at studien gjøres transparent ved at alle valg synliggjøres og begrunnes. Dette stiller krav til en redegjørelse av analyseprosessen, at en har relevante vedlegg med i oppgaven og at en kan redegjøre for kategoriene og hvordan de har kommet frem. Det underliggende spørsmålet er hvor konsekvent studien er gjennomført (Postholm, 2010). Kvalitetsmessig er det også viktig at forskeren synliggjør de valgene som er gjort for å komme frem til studiens konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2012). For å innfri kriteriene for pålitelighet har jeg forsøkt å verifisere studien ved å redegjøre for, samt begrunne alle valg jeg har tatt underveis, slik at det er mulig for andre å følge forskningsprosessen fra start til slutt. I tillegg har jeg lagt ved informasjonsskriv, søknader, intervjuguiden, tilbakemeldinger fra informantene samt en redegjørelse for hvordan jeg kom frem til de ulike kategoriene.

Bekreftbarhet omhandler nøytraliteten i datamaterialet. Her må forskeren sette spørsmålsteget ved, og være kritisk til sine egne tolkninger. Et sentralt spørsmål her er hvordan forskerens subjektivitet kan ha virket inn i analyseprosessen. Jeg har forsøkt å styrke studiens bekreftbarhet ved å være kritisk til mine tolkninger, blant annet ved å spørre meg selv hvordan forforståelsen min kunne ha påvirket samhandlingen med informantene og analyseprosessen. Videre kan en kvalitetsmessig bemerkning være om tolkningene støttes av litteratur eller av informanten selv (Thagaard, 2013). I denne studien har jeg lagt vekt på å drøfte mine funn opp mot tidligere forskning og litteratur om tematikken. For å sikre bekreftbarhet er det også sentralt at forskeren legger frem studien på en slik måte at leseren kan følge forskningsprosessen. Et begrep som kan benyttes for å beskrive denne prosessen er gjennomsiktighet (Lincoln & Guba, 1985).

Overførbarhet dreier seg om tolkningene og funnene i en studie, også kan være gjeldende i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Dette vil være knyttet til forskerens forståelse, erfaringer, verdier og teoretiske bakgrunn, da det er forskeren som har tolket og analysert datamaterialet. En studie kan være overførbar ved at de tolkninger som er gjort, gjenkjennes av personer med kjennskap til det studerte fenomenet. Forskerens jobb er dermed

å gi beskrivelser av en slik kvalitet at personer med kjennskap til fenomenet kan se det i et nytt lys og med en ny forståelse. I denne studien har jeg beskrevet mine funn, tolkninger og refleksjoner om hva lærere legger vekt på i sin relasjon til elever på ungdomstrinnet som viser en innagerende atferd, slik at personer som har kjennskap til feltet kan vurdere om de kjenner seg igjen. Hvorvidt denne studien er overførbart, blir derimot opp til den enkelte leser å avgjøre.

Kvalitetssikring er en prosess som foregår gjennom hele forskningsprosessen. Når innsamlingen av data er preget av interaksjon, blir relasjonen mellom forsker og informant viktig (Thagaard, 2013). Kvaliteten i datainnsamlingen blir dermed påvirket av om informantene vil gi forskeren tilgang til sine kunnskaper og erfaringer. Det blir dermed sentralt hvordan forskeren opptrer i intervjusituasjonen. I intervjusituasjonen hadde jeg fokus på å være rolig og ikke «stresse» informanten. Jeg hadde satt av god tid til intervjuene, og samtidig sørget for at informantene heller ikke hadde noe de måtte rekke, slik at de mentalt sett var tilstede. I selve intervjuene forsøkte jeg å være bevisst min forforståelse og være åpen for uventede svar. Jeg prøvde også aktivt å stille oppfølgingsspørsmål der noe var uklart. Det kan være utfordrende å gi informantene nok tid under intervjuet. Når en lytter igjennom båndet i ettertid er det mange som opplever at de slett ikke ga informanten tid til å svare, og heller gikk videre til neste spørsmål for å unngå stillhet (Dalen, 2013). Det å gi informantene tid innimellom hvert spørsmål var derfor noe jeg la vekt på i intervjuene. Dette ble gjort for at de skulle få muligheten til å reflektere og komme med mer utfyllende svar. Det blir naturlig nok en vurdering av hvor mye tid en skal gi til hvert spørsmål. Jeg vurderte ut fra blick og kroppsspråk når de var «ferdige» med spørsmålet, slik at vi kunne gå videre i intervjuguiden.

For å bidra til økt kvalitet i datainnsamlingen gjelder det å stille gode spørsmål i selve intervjusituasjonen. Dette innebærer at forskeren må ha kunnskap om tematikken det snakkes om (Postholm, 2010). Før intervjuguiden ble laget brukte jeg derfor tid på å lese relevant litteratur og tidligere forskning om innagerende atferd og lærer-elev-relasjonen. I tillegg er det som nevnt tidligere sentralt at de spørsmålene som stilles er presise og lette å forstå. Dette kan sikres gjennom å gjennomføre et prøveintervju for å luke ut eventuelle uklare spørsmål som kan «forstyrre» intervjusituasjonen. Siden hensikten er å få tak i informantenes perspektiv, er det viktig at spørsmålene utformes mest mulig åpne. Dette kan bidra til at informanten i større grad forteller utfyllende om sine tanker og opplevelser (Dalen, 2013). Spørsmålene skal utløse deres subjektive mening, i motsetning til at det stilles ledende spørsmål.

Kvale & Brinkmann (2012) understreker at kvaliteten av en intervjustudie må sees i sammenheng med resultatene som presenteres. Dermed er det viktig å bidra til at analyseringen av datamaterialet holder en høy kvalitet, slik at en kan presentere resultater som holder høy

standard. For å sikre kvalitet i analyseprosessen gjorde jeg først rede for min egen forforståelse. Fejes & Thornberg (2009) påpeker at kategorier blir skapt av forskeren med bakgrunn i erfaring og teoretisk interesse. Det som blir beskrevet er en tolkning av virkeligheten, og forskerens bakgrunn blir et sentralt redskap i denne prosessen. Derfor var det viktig for meg å bli bevisst min egen bakgrunn og synliggjøre den for leseren, slik at funnene blir tydeligere.

3.10 Etiske betraktninger

Forskning medfører alltid etiske problemstillinger, og ved å følge de etiske retningslinjene styrkes kvaliteten i studien (Dalen, 2013). Intervjustudier innebærer en nær kontakt mellom forsker og informant, og en konsekvens av dette er at forskeren får data som direkte kan knyttes til de som har deltatt i studien (Thagaard, 2013). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) fremhever at forskning som omfatter personopplysninger innebærer spesielle etiske retningslinjer og er meldepliktige (NESH, 2006). Hvis studien gjennomføres ved et universitet eller en høyskole må prosjektet meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), som deretter vurderer om de etiske retningslinjene blir fulgt (Thagaard, 2013). Jeg sendte inn meldeskjema til NSD hvor jeg beskrev prosjektet og la ved et utkast til intervjuguiden og informasjonsskrivet. Etter et par uker kom det beskjed om at prosjektet ikke medførte meldeplikt, og at datainnsamling kunne igangsettes (se vedlegg 5).

NESH (2006) påpeker at forskning som inkluderer mennesker, bare kan igangsettes etter at informantene har gitt sitt frie og informerte samtykke. Dette innebærer at informanten har fått tilstrekkelig informasjon på forhånd, og at det er gitt samtykke til å delta uten press eller noen form for begrensninger (Dalen, 2013). Informasjonsskrivet med samtykkeerklæring ble først sendt på e-post til informantene. Deretter ble det signert før intervjuet. NESH (2006) fremhever også konfidensialitet, som innebærer at informanten er sikret at informasjon som kan bidra til å gjenkjenne personer ikke blir gjort tilgjengelig for andre. Dette kan knyttes til anonymisering. Det er viktig at det ikke er mulig for andre å gjenkjenne hvem som har deltatt i studien (Dalen, 2013). Derfor har alle informantene blitt tildelt fiktive navn, og det skal ikke være mulig å gjenkjenne hvilken skole de jobber på.

Dalen (2013) understreker at det er forskeren som har ansvaret for å ivareta informanten gjennom forskningsprosessen. Et sentralt punkt utformet av NESH (2006) er at forskeren skal ha en grunnleggende respekt for informantene. Dette innebærer at forskeren skal sørge for informantens frihet og selvbestemmelse, beskytte dem mot skader og urimelig belastning, samt sikre at deltakelse i forskningen ikke går utover informantens privatliv og nære relasjoner. Forskeren må også være påpasselig slik at den informasjonen som blir gitt ikke kommer på

avveie (NESH, 2006). Det å få sine utsagn tolket og analysert av andre kan i noen tilfeller gjøre at tematikken blir fremstilt slik at den oppleves ugjenkjennelig for informantene. Det blir dermed sentralt at forskeren viser respekt for informantene ved å opplyse om de slutninger som er gjort før forskningen publiseres (Dalen, 2013).

Å opptre etisk korrekt er viktig med tanke på møtet med informantene. En intervjustudie innebærer nærhet mellom forsker og informant, dermed blir det sentralt at forskeren opptrer på en måte som gjør at det kan oppstå et tillitsforhold mellom dem (Postholm, 2010). Thagaard (2013) trekker frem at informantene har krav på at den informasjonen de gir, blir behandlet på en forsvarlig måte, og at den ikke på noen måter kan føres tilbake til dem. Er informantene usikre på om de virkelig vil bli anonymisert av forskeren vil de sannsynligvis ikke svare ærlig på spørsmålene (Postholm, 2010). I selve intervjusituasjonen gjelder det å være profesjonell og genuint interessert i hva informanten har å si (Postholm, 2010). Under intervjuene hadde jeg derfor fokus på å være rolig, oppriktig og vise interesse for hva informantene hadde å si.

Når det gjelder etikk i analysering av datamaterialet har jeg vært bevisst på å overholde kravet om anonymitet. Informantenes navn eller arbeidsplass skal ikke være gjenkjennbare for andre. I tillegg har jeg passet på å ikke fremstille informantene i et dårlig lys eller på en krenkende måte når sitatene har blitt lagt frem. Når det gjelder hensynet til andre, og spesielt eventuelle tredjeparter, har jeg vært påpasselig med at det ikke kommer frem noen sensitive opplysninger om lærere eller enkeltelever i denne studien. Kvale & Brinkmann (2012) hevder at et sentralt etisk punkt er hvorvidt informantene kan få sagt sin mening om hvordan deres uttalelser skal tolkes. Jeg har ved bruk av member-checking bidratt til at informantene har kunnet uttale seg om mine tolkninger av datamaterialet. På den måten har jeg også vist respekt for informantene, ved at de har kunnet medvirke til studiens resultater.

Kapittel 4: Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil det redegjøres for funnene som kom frem i min studie med fokus på de tre kategoriene som er blitt utledet fra datamaterialet. I dette kapittelet vil jeg bruke noe av teorien og forskningen presentert i kapittel 2 for å belyse mine funn. I tillegg vil jeg trekke inn ny teori som er valgt ut på bakgrunn av kategoriernes tematikk. Jeg har dermed brukt både noe induktiv og noe deduktiv teori for å belyse mine funn. Hver kategori vil bli presentert enkeltvis. Jeg vil starte hver kategori med å gi en teoretisk ramme, før jeg trekker inn og drøfter utvalgt empiri. Sitater fra informantene vil bli analysert og drøftet ved hjelp av utvalgt teori og tidligere forskning som jeg mener kan belyse mine funn.

Et overordnet funn i datamaterialet viste at lærerne var bevisst og oppmerksomme på elevene som viser innagerende atferd. Siden dette lå mer overordnet i uttalelsene, delte jeg kategoriene inn i hvordan bevisstheten kom til uttrykk i relasjonen. Jeg vil likevel trekke frem bevisstheten kort før jeg presenterer kategoriene. For å besvare problemstillingen «hva vektlegger lærere i sin relasjon til elever på ungdomstrinnet som viser innagerende atferd?» har jeg kommet frem til kategoriene *Å skape trygghet i skolesituasjonen*, *Å anerkjenne eleven* og *At eleven skal oppleve mestring*. Disse kategoriene går noe inn i hverandre. Gjennom følelsen av trygghet kan det skapes tillit, som kan være en forutsetning for å ta inn, bearbeide og anvende kunnskap, som igjen kan føre til mestring (Lund, 2012). Det er dermed vanskelig å isolere kategoriene. Likevel utgjør hver kategori overordnet sett en rekke av koder og representerer en del av helheten i datamaterialet. Jeg anser de tre kategoriene som dekkende for mine funn i studien. Funnene og teorien kan imidlertid være noe overlappende eller knyttet til hverandre.

4.1 Å være bevisst på elever som viser innagerende atferd

Mine tolkninger av datamaterialet viste at lærerne overordnet sett vektla å være bevisst og oppmerksomme på elevene som viser innagerende atferd. Dette kan imidlertid være utfordrende. Lærerne har mange elever som skal følges opp, og elever som viser innagerende atferd kan forsvinne litt i mengden. Anita påpeker dette:

*Det er jo kanskje det største problemet da, å fange de opp. Noen må liksom se dem og ta tak i det (...). Derfor synes jeg nesten innagerende er de viktigste å jobbe med, for utagerende, de har jo sine problemer de også, men de er lettere å ta tak i, fordi du er sinna da og da, men dette andre er liksom så dyp inne i personen, og mye vanskeligere å gripe fatt i.
(Anita)*

Anitas utsagn samsvarer med Johansen (2007) som konkluderte med at det var viktig for læreren å være bevisst på all atferd som kan være problematisk i skolesituasjonen, både de synlige og usynlige. En sentral utfordring for lærere er at innagerende atferd hos elever kan

være vanskelig å legge merke til (Lund, 2004). Det disse elevene trenger er en voksenperson de kan stole på, og som kan hjelpe dem ut av dette «skallet». Det blir dermed sentralt at en voksen tar ansvar og evner å se eleven (Killén, 2004).

4.2 Å skape trygghet i skolesituasjonen

Denne kategorien bygger på lærernes ønsker om å skape trygge omgivelser, og at de gjør ulike tilpasninger for at elever som viser innagerende atferd skal oppleve skolehverdagen som forutsigbar og trygg. Jeg har brukt Lund (2006, 2012) og Bru (2011) som teoretisk utgangspunkt for trygghetens betydning for elever som viser innagerende atferd.

Det å føle trygghet er ansett som et grunnleggende menneskelig behov (Maslow, 1954 i Larsen & Buss, 2008). Retten til trygghet er fastslått i opplæringsloven § 9a-3, der det fremkommer at alle elever skal ha et miljø der de kan føle tilhørighet og trygghet (Kunnskapsdepartementet, 2014). Videre blir det i den generelle delen av læreplanen fastslått at «trygghet er en vesentlig forutsetning for læring» (Kirke-, Utdannings- & Forskningsdepartementet, 1993, s. 12). Derfor er det sentralt at lærere går inn for at elevene skal oppleve trygghet i skolehverdagen. Lund (2012) trekker frem at elever som viser innagerende atferd ofte kan føle seg usikre på skolen. Bekymring over hvilke faglige eller sosiale utfordringer skoledagen bringer, kan gjøre det vanskelig for elevene å kunne fokusere på skolearbeidet (Bru, 2011). Konsekvensen av dette kan være at eleven ikke har noe overskudd til å kunne bidra, hverken faglig eller sosialt, da engstelse krever mye energi (Berg, 2012; Flaten, 2010). Trygghet blir dermed sentralt for at elever som viser innagerende atferd skal kunne få brukt sine ferdigheter på skolen, både faglig og sosialt (Drugli, 2012). Dette støttes av Flaten (2010) som påpeker at hvis elevene er i trygge omgivelser, opplever de gjerne ikke de ubehagelige følelsene. Relasjonen til læreren blir viktig her, fordi elevene som på ulike måter er usikre eller føler seg utrygge i skolehverdagen, trenger noen å støtte seg til og føle seg trygge på. Denne tryggheten er spesielt viktig for elevene som på ulike måter er sårbare, og kan være et viktig bidrag i forebyggende psykisk helsearbeid (Berg, 2012). Lund (2006) påpeker at elever som viser innagerende atferd trenger trygghet slik at de kan få prøvd ut sine grenser for hva de tør. De trenger med andre ord trygge lærere som viser at de har tro på elevene og gir nødvendig støtte (Lund, 2006).

I intervjuene kom det frem at lærerne vektla trygghet i møte med elevene som viser innagerende atferd:

Det er det som er så viktig med denne gruppen elever. De skal være trygge. (Anita)

Det er trygghet som er det første som faller meg inn. Det er veldig viktig at de skal føle seg trygge på meg. (Elisabeth)

Tryggheten betyr alt for at de skal kunne trives og få det bra på skolen. (Iselin)

Det ble også lagt vekt på at ingen av elevene skulle grue seg unødvendig til det som skulle skje i timene. Dette gjaldt spesielt muntlig aktivitet, fremføringer, gruppearbeid og ulike former for samarbeid. Iselin uttrykker:

Jeg prøver egentlig ikke å stresse dem for mye, skal vi ha samarbeidsoppgaver prøver jeg for eksempel å si fra litt på forhånd og spørre om det er noen de vil være på gruppe med, slik at de slipper å gå og grue seg og er redd for å havne på gruppe med folk de ikke tør å snakke til. For i hvert fall når det kommer til fremføringer så er det viktig at de er trygge på de i gruppa, for de vil jo nødig snakke høyt i klassen ellers. (Iselin)

Jeg betrakter Iselins utsagn som at hun vektlegger medvirkning ved å la elevene få komme med innspill om hvem de vil være på gruppe med. Medvirkningen kan her bidra til at elevene aktivt får ta del i og påvirke hvem de skal samarbeide med. Dette tolker jeg videre til at Iselin legger vekt på å skape trygghet og forutsigbarhet i situasjoner som kan være utfordrende for elevene. Bru (2011) fremhever at lærere bør vektlegge forutsigbarhet og legge til rette for et læringsmiljø som er strukturert. Dette kan bidra til at elever som viser innagerende atferd opplever mer kontroll over skolehverdagen og læringsforløpet, og dermed også opplever trygghet i skolehverdagen. Det at elever som viser innagerende atferd kommer på gruppe med klassekamerater som de tør å snakke til blir viktig for at de skal få en mulighet til å bli mer deltakende og vise initiativ. Det kan være lettere å få sagt sin mening og få vist seg frem i en mindre gruppe. Samtidig kan det være en del utfordringer knyttet til dette. Det kan hende at mer utadvendte elever tar kontroll og at elevene som viser innagerende atferd blir sittende passive og ikke gjøre noe. Dette kan motvirkes ved at læreren legger føringer på hvordan arbeidet skal utformes eller presenteres. Hensikten med dette er at elever som viser innagerende atferd får en rolle hvor de er trygge og dermed bedre får vist sine kunnskaper (Bru, 2011). For elever som viser innagerende atferd kan det være nyttig å være i et læringsmiljø som ser og bekrefter den enkelte elevs ressurser og potensiale (Bru, 2011). Å gi strukturerte oppgaver vil kunne bidra til at elevene vet mer om hva som forventes av dem. Dette kan bidra til at elevene i større grad opplever trygghet og forutsigbarhet, samtidig som de får muligheten til å mestre oppgavene de blir tildelt (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Omdal (2014) intervjuet voksne som hadde slitt med selektiv mutisme da de var unge. Et sentralt funn i hennes studie for å endre denne atferden var miljøet rundt, altså et funn som er mer systemisk orientert. Å jobbe for et tryggere miljø, samt å legge til rette slik at eleven

ikke får rollen som «den stille» ble trukket frem i Omdal (2014) sin studie. Dette kan bidra til at elever som synes det er vanskelig å snakke, kan forandre sitt kommunikasjonsmønster. Anita nevner dette om plassering i grupper og par:

Når jeg skal sette dem i grupper så tenker jeg med noen likesinnede kanskje, eller det helt motsatte, den mest populære i klassen, for jeg tenker at jeg hvis jeg setter dem med en elev som er ganske flink sosialt, så kanskje de kan plukke opp et eller annet, eller at det smitter over på dem. Eventuelt kan det jo skje at den andre eleven blir sånn bajas at det blir så mye oppmerksomhet på dem, at det på en måte kan bli verre for dem. Men da tror jeg også man må snakke med den eleven selv da, og si det at «nå skal vi sitte sammen to og to, hvem kunne du tenkt deg å sitte sammen med?» For det handler jo om å trygge skolesituasjonen for dem. (Anita)

Som Anita sier her gjelder det å plassere elever som viser innagerende atferd sammen med elever som de er trygge på. Lund (2012) nevner at elever som viser innagerende atferd kan synes at sosial samhandling med andre elever er utfordrende. Det at læreren tenker nøye gjennom hvem disse elevene plasseres ved siden av, kan dermed bidra til at samhandlingen går bedre. Dette bygger på en sosiometrisk tankegang, og innebærer å kunne identifisere elevenes ulike relasjoner og kvalitetene ved disse (Nordahl et al., 2005). Anita sier også at hun spør de innagerende elevene hvem de helst vil sitte sammen med. Ved å la elevene medvirke til hvem de skal sitte sammen med, får de en mulighet til å aktivt kunne påvirke sin egen skolehverdag. Elevene kan da selv bidra til en tryggere skolesituasjon. Det kan her se ut til at elevmedvirkning kan bidra til å gi eleven en økt opplevelse av forutsigbarhet og kontroll.

Det å gi elevene som viser innagerende atferd sjansen til å jobbe i grupper hvor de føler seg trygge på andre, kan bidra til at elevene enklere klarer å bidra i arbeidet og dermed får både sosial og faglig mestring (Paulsen et al., 2006). Dette støttes av Flaten (2010) som påpeker at små grupper kan bidra til trygghet for sjenerte elever. Grupper med få deltakere kan bidra til at elevene blir mer trygge og dermed i større grad får vist hva de kan. Dette er i samsvar med Ogden (2005) som påpeker at organisering av skolearbeidet parvis eller i mindre grupper kan bidra til at elever som viser innagerende atferd blir mer trygge. Det blir derimot viktig at læreren vurderer hvem som skal være på gruppe sammen, slik at alle kan få utbytte av samarbeidet. Dette var noe lærerne snakket om at de var bevisst på:

Det er også kanskje viktig å plassere dem sammen med noen de er faglig trygg på, så de har noen å lene seg litt på der. Hvis man legger opp til samarbeidsoppgaver, så må det jo være noen de tør å snakke med. (Anita)

I muntlige fag, som naturfag, så er det jo sånn at jeg tar dem ofte ut i grupper hvor de får en liten oppgave hvor de elevene som er komfortable med hverandre blir satt til å snakke. (Elisabeth)

Å legge til rette slik at gruppene blir satt sammen av elever som er bekvemme med hverandre kan bidra til trygghet for elever som er mer usikre. Anita og Elisabeth sine uttalelser kan tolkes dithen at de har et ønske om å tilrettelegge slik at elevene som viser innagerende atferd skal kunne oppleve trygghet, og at det dermed legges et godt grunnlag for at de skal ha både faglig og sosialt utbytte av gruppeoppgaver.

Som vist tidligere i kapittelet sa Anita at hun ikke setter innagerende elever sammen med elever som kan være «bajas». Dette tolker jeg som at hun ikke vil sette de sammen med noen som kan være forstyrrende og plagsomme. Hva som ligger bak en plagsom atferd vil derimot variere. For elever som viser innagerende atferd tenker jeg, i lys av det Anita nevnte, at elever som skaper mye negativ oppmerksomhet kan oppleves som plagsomme. Når det gjelder plassering i grupper bør læreren være bevisst at elever som viser innagerende atferd ofte være utsatt for mobbing (Rubin et al., 2009). Det kan også være vanskelig for dem å si fra om krenkende hendelser, slik at det kan tas tak i problematikken (Flaten, 2010). Hvis Anita er bevisst på hvilke elever som kan være plagsomme overfor elever som viser innagerende atferd, og unngår å sette disse sammen, kan det bidra til å skape trygghet for de innagerende elevene.

Elisabeth uttrykte dette når det var snakk om klassemiljøets betydning:

Det tror jeg har mye å si for utviklingen deres (...)Har de et trygt miljø og tør å utfordre seg selv, så får de den mestingsfølelsen. (Elisabeth)

Det Elisabeth nevner her tolker jeg som om hun vektlegger å skape et klassemiljø hvor det skal være trygt å kunne bidra faglig, selv om eleven kanskje er usikker. I et slikt miljø vil det være rom for å gjøre feil uten å bli gjort narr av. Dette blir sentralt for at elever som i utgangspunktet synes det er utfordrende å være muntlig aktive kan våge å tre frem (Lund, 2006). Drugli (2012) påpeker at muntlig aktivitet i timen i større grad henger sammen med hvorvidt elevene føler trygghet og omsorg i klassen sin, enn om de føler seg faglig kompetente. Trygghet i klassemiljøet blir dermed sentralt for å fremme deltakelse fra elevene som er mer tilbaketrukket. Den fysiske utformingen kan også trekkes inn her, og når det gjelder plassering i klasserommet, sier Anita følgende:

Man tenker jo på plasseringen, men jeg prøver å plassere de i ytterkantene, ikke midt i klasserommet, for da tenker jeg at de kunne fått et sånt unødvendig stort fokus. Da hadde det blitt så mye for dem at det helt sikkert hadde blokkert det som hadde skjedd framme på tavla. Disse elevene vil jo gjerne ha kontroll da, så hvis de sitter i midten, så får de ikke den oversikten som de gjerne vil ha. Det må være litt sånn utenfra og inn liksom. Så sitter de på en kant og observerer situasjonen egentlig. Også for deg som lærer da, for hvis de sitter på en kant så blir det lett for deg å holde oversikt over dem. (Anita)

Det Anita sier her samsvarer med Bru (2011) som påpeker at læreren må være oppmerksom på hvor elever som viser innagerende atferd plasseres i klasserommet. Det kan være hensiktsmessig for disse elevene å sitte sammen med elever som sosialt sett er positivt innstilt, samt på et sted hvor læreren kan ha oversikt over dem. Dette kan bidra til trygghet for begge parter. Drugli (2012) påpeker nemlig at elever som viser innagerende atferd vil i løpet av en dag ha færre interaksjoner med læreren enn andre elever. Ved å være bevisst på å plassere dem på et sted hvor læreren har oversikt, kan læreren tilrettelegge for flere interaksjoner dem imellom. Anita trekker frem at hun ikke setter disse elevene midt i klasserommet. Å sitte her kan medføre at eleven ikke har oversikt over det som skjer rundt. Plasseringen i klasserommet kan derfor være en viktig faktor for å bidra til å skape trygge rammer for elevene. Det å skape trygge rammer kom også til uttrykk når lærerne drøftet problematikken omkring det å få elever som viser innagerende atferd til å snakke høyt i timene:

Det er ikke de jeg spør hvis ingen rekker opp hånda, for jeg vet at de syns at det er ubehagelig. Hvis jeg gjør det prøver jeg i hvert fall å se på blikket deres om det er greit, for min erfaring er at blikket faktisk kan fortelle en del om hvordan de har det. (Iselin)

Det gjelder å ikke stresse dem med at de skal svare i timen. For det er noe med det å ikke presse for mye på, og heller se an. Jeg prøver heller ikke å være for masete. Slik at eleven ikke er redd for at jeg skal komme å spørre og grave i hver time. (Elisabeth)

Man må bare tråkke varsomt altså, og ta ting på deres premisser. (Anita)

Her kommer det frem at lærerne legger vekt på å være forsiktig når det gjelder å presse disse elevene til å delta muntlig. Dette kan være hensiktsmessig, da elever som viser innagerende atferd kan synes det er utfordrende å være muntlig aktive i timene (Somby & Hausstätter, 2010). De kan streve med å heve stemmen, få frem de riktige ordene og samtidig være opptatt av hvordan andre evaluerer dem (Gjertsen, 2013). Likevel viser forskning av Lund (2004) at disse elevene ønsker seg lærere som utfordrer dem. De vil bli regnet med og de vil bli tatt på alvor. Selv om det kan være hensiktsmessig å vise forsiktighet overfor denne elevatferden, gjelder det å kunne hjelpe eleven til å kunne bli mer muntlig aktiv. Her kommer tryggheten i relasjonen inn. Hvis læreren har en trygg relasjon til elevene kan han i større grad tilrettelegge slik at eleven tør å utfordre seg selv utover sin komfortsone (Lund, 2006). Her gjelder det likevel å se situasjonen ut ifra elevens forutsetninger. For læreren kan det være vanskelig å vite hvor grensen går, da elever som viser innagerende atferd kan ha utfordringer knyttet til det med å snakke om seg selv og sine problemer. For å fremme trygghet blir det viktig for læreren å trå varsomt (Sollesnes, 2008). Et moment er å vise forståelse. Dette kan kobles videre til en empatisk holdning, hvor en klarer å tolke elevens kroppsspråk og væremåte, og

klarer å leve seg inn i elevens situasjon. Når det gjelder elever som viser innagerende atferd blir det spesielt viktig å være oppmerksom på non-verbale budskap. Iselin nevnte det med å se an blikket deres, og det sier også Elisabeth:

Når du underviser så ser du veldig mye på blikk, og det er de flinke til, jeg syns de er flinke til å bruke blikket sitt. (Elisabeth)

Selv om elever som viser innagerende atferd ikke alltid uttrykker seg med ord, kan de bruke andre måter å kommunisere og være i interaksjon med omgivelsene på. For elever som kan ha det vanskelig med å uttrykke seg muntlig, kan det være nyttig for læreren å være oppmerksom på hva den non-verbale kommunikasjonen kan fortelle. Kroppsspråk, blikk, ansiktsuttrykk, berøring er ulike måter eleven kan uttrykke seg på. Som Iselin nevnte, blir det sentralt for læreren å plukke opp de små signalene fordi disse kan fortelle oss noe om hvordan eleven har det. Det innebærer å kunne sette seg inn i hva eleven føler, selv om eleven kanskje ikke klarer å sette ord på sine følelser (Sollesnes, 2008). Som med all kommunikasjon, kan budskapene som blir sendt tolkes ulikt. Hvis læreren klarer å tolke elevens signaler riktig, og dermed oppfatter hvordan eleven virkelig har det, kan dette bidra til å skape både trygghet og tillit. Hvis læreren vektlegger en forståelsesfull og empatisk holdning kan dette bidra til at eleven føler seg tryggere og mer forstått. Dette kan medføre at eleven vet at det læreren gjør sannsynligvis er til elevens beste (Sollesnes, 2008). For læreren blir det derimot viktig at non-verbale uttrykk de sender til eleven samsvarer med det de uttrykker verbalt, altså at de er kongruente, for at de skal oppfattes som troverdig for eleven (Juul & Jensen, 2004).

Når det gjelder å skape trygghet vektlegger lærerne også det å ta seg tid til disse elevene. Elisabeth uttrykker:

Så er det jo det at når jeg setter meg ned for å snakke med dem, at jeg er den rolige og at jeg tar meg mer tid da, og også forventer å ta meg mer tid. Men samtidig så tenker jeg at det er viktig at de ikke skal føle seg annerledes, for de har jo ikke lyst til å vise seg frem, og hvis jeg viser at de er annerledes så får de jo den oppmerksomheten. (Elisabeth)

Det Elisabeth sier her tolker jeg som at hun står overfor et dilemma. På den ene siden kan hun sette seg ned og prate med disse elevene og ta seg god tid. Her er et imidlertid en sjanse for at de andre elevene kan legge merke til at læreren tar seg ekstra god tid hos noen elever, og at elevene får en unødvendig ekstra oppmerksomhet fra medelever. En oppmerksomhet de ikke nødvendigvis vil vise at de får. Dette kan medføre at elevene føler seg annerledes. Å bli behandlet annerledes kan føles utrygt og gi en opplevelse av at en er mislykket (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette bør uansett sees i sammenheng med klassemiljøet, og hva slags kultur det er for forskjeller i klassen. Et konkurransepreget miljø hvor det er lite akseptert å skille seg

ut, kan føre til at spørsmål om hjelp og at læreren står lenge ved pulten bli tolket i en negativ retning. Et godt psykososialt miljø vil kunne bidra til trygghet ved at elevene verdsetter og respekterer forskjellene i gruppa. Det er sentralt at læreren normaliserer forskjeller ved å ha en åpen holdning og ved å snakke om dem. Da blir det ikke like farlig om en må ha litt ekstra hjelp, trenger litt mer tid eller er litt mer forsiktig enn andre (Lund, 2012). Læreren bør legge til rette for åpenhet om at elevene trenger hjelp til ulike ting. Ved å legge vekt på mangfoldet kan det skapes et miljø hvor det er både trygt å være, trygt å lære og trygt å kunne utfordre seg selv (Lund, 2012). Her vil det sannsynligvis være mer rom for at noen av og til trenger mer tid enn andre. Av og til kan det nemlig være nødvendig fra lærerens side å bruke mer tid for å skape trygghet, slik at grunnlaget for en god relasjon kan legges. Lund (2012) påpeker at elever som viser innagerende atferd ofte kan ha behov for mer tid for å bli trygg på andre mennesker. Dette kan vi se at Elisabeth er klar over, og det kan hende hun er nødt til å bruke mer tid hos de innagerende, selv om det kan medføre oppmerksomhet fra medelever. Det blir uansett sentralt at lærerne gir elever som viser innagerende atferd mer tid for at de skal bli komfortable og trygge i relasjonen. Anita forteller:

Man må jo ta seg mer tid da, til de innagerende elevene. Hvis jeg hadde hatt 30 elever og hadde sett at en eller to elever var veldig stille så ville jeg jo brukt tid. Brukt friminuttene og litt sånn tid i ny og ned for å prate litt og bli kjent da. Man ville jo gått frem på en annen måte enn med de andre elevene. Bruke mer tid, være mer forsiktig, prøve å bli kjent. (Anita)

Det Anita sier her tolker jeg som om hun tar seg tid gjennom å bruke de små ledige øyeblikkene i løpet av skolehverdagen for å skape en god relasjon. Lund (2004) sin forskning viste at elever som viser innagerende atferd ønsket at læreren tok kontakt med dem og pratet med dem. For å klare dette er læreren nødt til å ta seg tid i løpet av skoledagen. Det at læreren vektlegger å være rolig og forsiktig, kan bidra til å skape en trygghet for eleven. Videre blir det å ha kjennskap til eleven viktig for å kunne bidra til å skape en god relasjon. Det kan bli vanskelig å bygge på interesser, inngå avtaler og skape trygghet uten nok kjennskap til eleven. Elever som viser innagerende atferd kan dessuten være vanskelig å bli kjent med og komme «innpå», da de kan være tilbaketrukket ved å vise lite initiativ og interesse for samspill med andre. Dette kan bli utfordrende for læreren ved at velmente tegn på interesse for eleven møtes med avvisning eller likegyldighet. Ogden (2005) påpeker at læreren først bør legge til rette slik at elevene blir kjent med ham/henne. Det kan være lettere å bli kjent hvis en gjør noe konkret sammen. Det å være sammen utenfor klasserommet kan bidra til at en raskere blir kjent med hverandre. Etableringen av en relasjon skjer mens en gjør noe annet, dette bør læreren være bevisst på (Drugli, 2012). Dette kan sees i sammenheng med lærerens ansvar for kvaliteten og

det å ta initiativ til relasjonen. Ved å invitere eleven inn i et samspill hvor det er trygt å dele sine tanker og meninger kan læreren, i tillegg til å skape trygghet, få mer kjennskap til elevens interesser og sterke sider. Hvis dette ikke fungerer kan kanskje andre som står eleven nær bidra som kilder. Foresatte, søsken og venner kan alle ha kjennskap til sider hos eleven som kan være nyttige for læreren å bygge videre på. Det viktigste for læreren blir uansett å tilrettelegge for et trygt klassemiljø og en god relasjon ved å signalisere til eleven at en ønsker å bli kjent. Læreren må forsøke å bygge på det som eleven gir tilbake, om det så bare er et forsiktig nikk.

4.3 Å anerkjenne eleven

Denne kategorien bygger på lærernes uttalelser om å vektlegge tillit, respekt, forståelse og å vise at de bryr seg i relasjonen til elevene som viser innagerende atferd. For å videre belyse kategorien vil jeg blant annet ta utgangspunkt i Schibbye (2009), Lund (2004, 2012) og Kristiansen (2004, 2005).

Lund (2012) fremhever anerkjennelse som et fundamentalt utgangspunkt i lærerens møte med innagerende atferd. Dette kan sees i sammenheng med Nordahl (2002) som påpeker at læreren ved å vise anerkjennelse kan medvirke til at eleven får økt tro på sine evner. Dette kan igjen bidra til å legge et godt grunnlag for økt mestring og bedre selvtillit, noe som kan resultere i at den innagerende atferden blir mindre fremtredende. Det å etablere en god relasjon til en elev starter med å akseptere, respektere og anerkjenne eleven (Lund, 2012). Lund (2012) påpeker videre at det må ligge en anerkjennende holdning bak det som blir gjort, om læreren skal lykkes i møte med innagerende elevatferd. Anerkjennelse innebærer at den andres indre opplevelsesverden kommer i fokus og blir satt pris på. Dette kan gi en direkte verdifølelse, som kan videreutvikles og føre til at personen får mer tro på seg selv (Schibbye, 2009). Spesielt viktig er det å vie den andre plass og oppmerksomhet i relasjonen, og lytte til både verbale og non-verbale budskap. Anerkjennelse uttrykkes gjennom hvordan en helhetlig forholder seg i relasjon til andre, og bygger på en grunnleggende holdning av respekt og likeverdighet (Bae, 1992). Schibbye (2009) trekker frem respekt, forståelse, aksept, lytting, bekreftelse og toleranse som sentrale ingredienser innen anerkjennelse. I tillegg handler det om å erkjenne den andres tilstedeværelse. Dette kan gjøres ved at en viser elevene at en har sett de, og verdsetter hvem de er som personer. Målet med en anerkjennende form for kommunikasjon er uansett å gi den andre en opplevelse av å bli sett (Lund, 2004). Det å føle seg sett og anerkjent er et grunnleggende menneskelig behov, og dessuten en viktig faktor for å fremme god psykisk helse (Berg, 2012).

Gjennom lærernes utsagn kommer det frem at de er opptatt av å anerkjenne elevene som viser innagerende atferd, selv om de gjør det på ulike måter:

Man må jo møte de med respekt, hvis man skal forvente å få respekt tilbake (...) Man må utnytte de små ledige øyeblikkene og snakke med dem og vise at man ser de. De skal jo vite at lærerne bryr seg. (Anita)

Forståelse er veldig viktig for disse elevene. At de føler at jeg forstår dem og hører på dem. (...) Du vil jo uansett vise eleven at du bryr deg. (Elisabeth)

Jeg tror det er viktig at man ser de på en sånn måte at de føler seg respektert for den de er, på en måte. At jeg har sett de, bekreftet de og at det er greit. (Iselin)

Hvis vi ser dette i lys av Schibbyes (2009) ingredienser for anerkjennelse ser vi at flere av disse kan gjenspeiles i sitatene. Anita trekker frem respekt, samt det å bry seg, noe jeg kobler til å ha en aksept og toleranse for at elevene er som de er. Læreren må respektere, forstå og akseptere elevens væremåte. Det handler om å *matche* den andre for å vise at vi har akseptert og bekreftet budskapet (Schibbye, 2009). Elisabeth kommer inn på forståelse i møte med elever som viser innagerende atferd. Sollesnes (2008) understreker at forståelse fra læreren er essensielt for at elever som på ulike måter utfordrer læreren med sin atferd, skal kunne endre denne atferden. Spesielt viktig er det at læreren ikke gir elevene skyldfølelse. I forståelsen må læreren gå bak ordene og få en innlevelse i hva eleven prøver å formidle. Dette henger sammen med å gjenkjenne følelsene. Dette mener jeg, med utgangspunkt i Elisabeth sitt utsagn, kan kobles til det å bry seg. Dette kan vi vise ved å la eleven ha rett til sin egen forståelse av en situasjon. Hvis en elev synes det er vanskelig å delta muntlig i timene, trenger ikke læreren å ha det samme inntrykket. Ifølge Schibbye (2009) må vi kjenne igjen følelsene i budskapet. Dette gjør vi ved å vise at vi forstår elevens situasjon gjennom å respondere på budskapet. Dette mener jeg kan kobles til forståelse og det å bry seg. Læreren trenger ikke å være enig i alt, av og til kan eleven for eksempel vise følelser som av omgivelsene blir oppfattet som irrasjonelle, men læreren må likevel vise eleven at budskapet er oppfattet og forstått.

Forståelse er forbundet med det å lytte, og innebærer at læreren går bak ordene og tolker følelsene som ligger bak budskapet og bekrefter det. Dette tolker jeg at Elisabeth er opptatt av ved at hun forsøker å lytte til det elevene formidler. Her bør læreren være bevisst ambivalente signaler. Selv om elevene kan uttrykke at de ønsker at læreren skal forlate dem, kan dette psykologisk sett bety at de ønsker nærhet og omsorg fra læreren. Hvis en klarer å være bevisst og tyde disse signalene kan en vise dypere forståelse for hva som ble forsøkt formidlet (Schibbye, 2009). Lytting innebærer altså ikke bare det å høre på hva de sier, men også å benytte alle sansene for å oppfatte hva det er eleven egentlig prøver å formidle. Fokuset er på hva den

andre uttrykker om sine opplevelser (Schibbye, 2009). Rent praktisk vil dette innebære at læreren er oppmerksom og vier eleven sin fulle oppmerksomhet. Vi må vende fokuset bort fra våre egne tanker og meninger, og over til eleven. Det handler om å gi eleven rom slik at en får mulighet til å ta del i deres verden. For elever som viser innagerende atferd blir det spesielt viktig at læreren virkelig lytter når eleven setter ord på ting. Dette ser vi at Elisabeth er bevisst på gjennom en lyttende og forstående holdning. Læreren må sette seg selv til side (Moen, 2011). Ved å anerkjenne elevene på denne måten kan de bli videre oppmuntret til å åpne seg for læreren ved at de gis den nødvendige plassen i samtalen.

Jeg tolker uttalelsen til Iselin på forrige side som at hun legger vekt på å anerkjenne elevene gjennom å vise dem respekt og bekrefte deres tilstedeværelse. Iselin nevner blant annet at hun vektlegger å vise at hun har sett eleven. Bekreftelse kan uttrykkes fra læreren både verbalt og non-verbalt. Ved at Iselin for eksempel søker blikk-kontakt og har en åpen kroppsholdning i klasserommet kan hun bidra til å bekrefte elevens tilstedeværelse, og at hun er tilgjengelig for kontakt. Blikkontakt kan legge grunnlaget for en gjensidighet som kan bidra til å styrke kontakten mellom lærer og elev (Arnesen, 2004). Schibbye (2009) påpeker at bekreftelse oppstår når en klarer å formidle til den andre at en har oppfattet budskapet. Bekreftelse er når en viser eleven at en har lyttet og forstått. Når det gjelder elever som viser innagerende atferd kan bekreftelse oppstå når eleven har sendt et budskap, for eksempel et blikk som sier «la meg være i fred», og læreren har oppfattet og bekreftet dette signalet ved å uttrykke et kroppsspråk som formidler «det er greit, jeg skal ikke trenge meg på». Det læreren bør legge vekt på er altså å forstå hva som ligger bak budskapet som eleven sender, selv om eleven kan sende ambivalente budskap. På den måten kan grunnlaget for en anerkjennende kommunikasjon legges, ved at læreren skaper en nærhet ved å lytte, forstå, akseptere og bekrefte det eleven prøver å uttrykke.

Formålet med at læreren viser anerkjennende kommunikasjon er uansett at eleven skal få en opplevelse av å bli sett (Lund, 2004). Lund (2004) påpeker videre at det å bli sett er et grunnleggende behov for alle mennesker. Skal læreren etablere en relasjon til eleven bør første steg være å vise at en har sett eleven. Hvis vi ser dette i lys av Iselins utsagn, ser vi at dette er noe hun ser viktigheten av. Grunnlaget for en god relasjon innebærer at læreren klarer å se den enkelte elev og tilpasse sin atferd til elevens premisser (Drugli, 2012). Å bli sett kan gi eleven en følelse av å være noen i forhold til andre. Dette kan gi større muligheter for å bli mer bevisst på seg selv, og at en dermed også klarer å vise hvem en er til andre (Lund, 2004). For elever som viser innagerende atferd kan dette være sentralt for å få endret sin atferd og syn på seg selv. Det at noen ser deg kan gjøre det tryggere å tre frem. Som regel skal det ikke mye til, et lite smil eller et oppmuntrende blikk kan være nok til å formidle til eleven at «jeg har sett deg».

Dette kan gi en følelse av å være betydningsfull, og kan være et godt utgangspunkt for en god og anerkjennende relasjon mellom lærer og elev.

Ifølge Drugli (2012) vil anerkjennelse fra læreren kunne bidra til tillit i relasjonen mellom lærer og elev. Anita trekker frem at hun legger stor vekt på tillit i relasjonen til elever som viser innagerende atferd:

Du må jobbe veldig med tilliten da. For den kommer ikke av seg selv. Jeg vil si at det å jobbe med tilliten er det aller viktigste, alt det andre kommer etterpå. Fordi knekker man ikke den, så kan man bare glemme læring. (Anita)

Skjervheim (1995, i Drugli, 2012) påpeker at «tillit er noe som vokser frem i et positivt samspill, fordi partene erfarer at den andre parten er til å stole på. Tillit er ikke noe man kan kreve av noen, det er noe man må gjøre seg fortjent til og som man får av den andre parten» (s. 51). Dette støttes av Spurkeland (2012) som hevder at tillit utvikles gjennom felles erfaringer og styrkes gjennom gjentatte tillitsvekkende handlinger. Tilliten kommer dermed til uttrykk ved at eleven opplever læreren som troverdig, forutsigbar og at læreren vil eleven vel. Det er altså måten læreren er sammen med elevene på, som bidrar til at tillit kan skapes (Nordahl, 2002). Et sentralt forhold i det å utvikle tillit blir dermed at læreren tar initiativ og gir av seg selv. Som Anita påpeker, kommer ikke tilliten av seg selv. Tillit er ikke en statisk tilstand. Den trenger bekreftelse og vedlikehold for at den skal oppstå og vare (Spurkeland, 2012). Tillit kan dessuten stå som en motpol til frykt (Sollesnes, 2008). Elever som viser innagerende atferd kan gjøre dette med bakgrunn av frykt for skolesituasjonen. Hvis læreren legger vekt på å oppnå tillit i sin relasjon, vil dette kunne minske frykten hos eleven, og for noen elever kan dette bli et vendepunkt for å få bukt med atferden (Sollesnes, 2008). Dette støttes av Sørli & Nordahl (1998) som viser til at elever som opplever at læreren verdsetter og viser dem tillit, i mindre grad vil utfordre med sin atferd. Dette understreker betydningen av lærer-elev-relasjonen og hvordan den kan påvirke elevenes atferd.

Anita trekker også frem at tillit er selve grunnlaget for å skape en god relasjon som fremmer læring hos elevene. Dette støttes av Buber (1986, i Kristiansen, 2004) som hevder at etablering av tillit er det viktigste i en lærer-elev-relasjon. Dette kan bidra til at elevene i større grad utvikler tillit til verden, slik at de kan bli aktive deltakere, og ikke tilskuere i den verden de lever i. Tillit kan videre bidra til at en føler seg akseptert og verdsatt i en relasjon (Kristiansen, 2004). For å skape et godt samspill og ha muligheter til dialog med eleven er det en forutsetning at en har bygget opp tillit mellom seg og eleven (Lassen & Breilid, 2010). En sentral måte å bygge et godt samspill på er gjennom å speile elevens uttalelser, for å få bekreftet om en har forstått elevens budskap (Overland, 2011). Dette kan øke tilliten til læreren, fordi det

kan få eleven til å føle seg sett, hørt og forstått. Tilliten blir dermed en fundamental betingelse for en god relasjon (Overland, 2011). Dette støttes av Spurkeland (2012) som fremhever tillit som bærebjelken i alle relasjoner. Tilliten bør dermed prioriteres hvis læreren skal få tilgang til elevens tanker og meninger om hvordan de lærer best. Dette kan vi se i lys av Anitas utsagn at hun er bevisst på å prioritere. Kristiansen (2005) påpeker at tillit kan bidra til at det skapes aksept for ulikheter. Da har det ikke lenger noe å si om partene i en relasjon er litt forskjellige. Dette legger et godt grunnlag for at kontakt og dialog kan oppstå. Når det gjelder elever som viser innagerende atferd kan dette være nyttig, fordi dette kan være nøkkelen til at de tør å åpne seg opp for andre. Elevene trenger ofte hjelp for å kunne komme ut av «skallet» sitt, og gjennom en tillitsfull relasjon kan læreren i samspill med eleven finne ut hva som skal til for å endre situasjonen (Lund, 2004). Dette kommer også frem i den generelle delen av læreplanen: «Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem.» (Kirke-, Utdannings- & Forskningsdepartementet, 1993, s. 12). Dette bidrar til å understreke lærerens rolle og ansvar i relasjonen. Iselin nevner:

Når det kommer til relasjonen med de innagerende elevene så har jeg erfart at hvem du er som person har litt å si. Jeg ser at noen kollegaer sliter litt med relasjonen til de som er mer stille, men det tror jeg ikke er fordi de ikke bryr seg eller har lagt merke til dem, men det går mer på hvordan de er som personer. Hvordan de møter nye elever. Noen kan være litt impulsive og litt for pågående, og da klarer de ikke helt å nå frem, tror jeg. (Iselin)

Det Iselin sier her tolker jeg som at måten læreren møter elevene på får betydning for hvordan relasjonen mellom dem blir. Læreren kan legge et godt grunnlag for tillit gjennom sin måte å møte og se elevene på. Tillit i sin enkleste form er basert på forutsigbare handlinger og reaksjoner (Spurkeland, 2012). Ved å være imøtekommende, bry seg om, ha tro på og vise støtte til elevene, kan en legge grunnlaget for at tillit kan oppstå. Dette støttes av Nordahl et al. (2005) som påpeker at læreren bør være en tydelig leder som har evnen til å bygge tillit til elevene. Tillit oppstår gjennom samspill hvor vi må gjøre oss fortjent til den andres tillit. Her kommer gjensidigheten i en relasjon frem (Linder, Hemmer, Nordahl, & Hansen, 2012). Gjensidighet var noe Anita nevnte i sitatet som ble presentert på side 36 – skal læreren få respekt, må elevene møtes med respekt. Iselin trakk også frem at respekt var viktig. Gjensidighet forutsetter et likeverdig forhold i en relasjon. Elever og lærere har ulike roller i skolen, men begge har rett til å ha sin egen opplevelse av relasjonen. På den måten vil lærer og elev kunne være likeverdige i møtet med hverandre. I en gjensidig relasjon vil begge ønske anerkjennelse fra den andre (Drugli, 2012). Dermed kan det være hensiktsmessig at læreren kommuniserer til elevene som viser innagerende atferd hva de forventer av dem, men samtidig også legger til rette slik at

eleven får satt ord på sin situasjon. Dette kan bidra til en bedre selvforståelse, og legge grunnlaget for at eleven også kan uttrykke hva de forventer av læreren. For eksempel kan læreren ha et ønske om at eleven skal bidra muntlig i timene ved å svare på spørsmål, mens eleven ønsker at læreren ikke skal peke ut tilfeldige elever til å svare eller komme frem til tavla. Ved at begge uttrykker sine ønsker, kan de få et innblikk i hva den andre tenker og ved å respektere elevens grenser kan grunnlaget for gjensidig tillit legges. Respekterer en derimot ikke elevens grenser, kan det få uheldige følger. Et sentralt poeng med tillit er nemlig at den er krevende å skape, samtidig som den er enkel å ødelegge (Nordahl et al., 2005). Anita påpeker dette når hun snakker om det å kjenne eleven godt nok til å kunne utfordre dem faglig:

Man skal kjenne veldig godt hvor den grensa går, før man presser for mye, for da mister man alt man har opparbeidet. (...) Fordi man vil liksom nødig tråkke på noen tær, fordi da er det kjørt. (Anita)

Dette er et sentralt poeng når det gjelder å vektlegge tillit i relasjonen. Lærere som ikke tar seg nok tid og som ikke tar nok hensyn til elevens premisser, kan stå i fare for ødelegge opparbeidet tillit og må begynne på nytt. Dette kan dessuten bidra til at eleven får en dårlig relasjonserfaring med seg videre, og kan føre til mistriksel. Dette ser vi at Anita er klar over. Lærere som derimot gjentatte ganger forsøker å oppnå tillit til elever, og blir avvist eller møtt med passivitet, vil kunne oppleve situasjonen som frustrerende eller sårende (Drugli, 2012). Lund (2006) påpeker derimot at læreren må tåle å bli avvist i møte med elever som viser innagerende atferd. Avvisningen bør derimot ikke tas personlig av læreren, som heller bør reflektere for å prøve å få klarhet i situasjonen. Her må også læreren være klar over ambivalens og at avvisningen kan være uttrykk for det motsatte, nemlig at eleven egentlig ønsker kontakt. For å få klarhet i dette kan læreren for eksempel starte med å drøfte situasjonen med kollegaer. Bli de også avvist? Hva slags inntrykk har de av eleven? Har de noen tanker om hva som fungerer i deres relasjon til eleven? Lærersamarbeid blir sentralt for å få et mer helhetlig bilde av situasjonen. I et kollegialt samarbeid vil det også finnes kunnskaper som kan bidra til å belyse ulike hendelser, kanskje en lærer vet at eleven har hatt dårlige erfaringer med sine tidligere lærere? Dette kan sees i sammenheng med Lund (2004), som trekker frem at mange innagerende elever kan ha negative relasjonserfaringer. Barn og unge bringer med seg sine erfaringer og forventninger inn i nye relasjoner, og forventer å møte tilsvarende reaksjoner og holdninger som de har møtt tidligere (Killén, 2004). Elevenes tidligere erfaringer bør tas i betraktning for å forstå atferden som eleven uttrykker her og nå. Som Anita påpeker:

Man vil jo veldig gjerne hjelpe de, men så kan du ikke trenge deg på heller, for hvis det ikke funker med den kontakten så funker det ikke, så (...) men da må man bare prøve igjen da. Litt sånn «okei, hva var det jeg gjorde feil nå». (Anita)

Jeg tolker Anitas utsagn som at hun vektlegger det å ikke gi seg når hun forsøker å oppnå kontakt med elevene som viser innagerende atferd, selv om det kan oppleves som frustrerende når responsen uteblir. Dermed blir det viktig at læreren forsøker å anerkjenne og bygge tillit til eleven, selv om eleven kan være avvisende i starten. Tillit skapes over tid, og en bruker ulik tid for å oppnå tillit. Innagerende elever trenger ofte mer tid på å etablere tillitsforhold enn de andre elevene. Det kan ta en stund før de tør å komme med sine tanker og opplevelser (Spurkeland, 2012). Pianta (1999) fremhever anerkjennelse som sentralt i kommunikasjonen læreren bør ha med eleven for å skape en god relasjon. Dette blir spesielt viktig for elever som kan ha opplevd forvirrende, uforutsigbare og negative relasjoner til voksne. Eleven kan gjerne svare på nye kontaktforsøk med å avvise den voksne. Killén (2004) påpeker at vi bør sette oss inn i elevens erfaringer og deretter prøve å utforme et forhold som er annerledes, som kan gi eleven nye opplevelser om hva en relasjon kan være. Dette er noe en ser at Anita også mener, når hun påpeker at hvis en ikke lykkes med å få kontakt, bør en forsøke igjen. For læreren gjelder det å være konsekvent, da eleven ofte kan «teste» om læreren er til å stole på. Hvis læreren er konsekvent i interaksjonen med eleven, kan disse signalene bidra til at eleven endrer synet på relasjonen til voksne. I beste fall kan eleven finne ut at det er viktig å ha en god relasjon til læreren, for å få hjelp og støtte i skolehverdagen. Når eleven har en slik oppfatning av lærere vil de i mindre grad utfordre med sin atferd, og det er større sjanse for at de lykkes både faglig og sosialt (Pianta, 1999).

Det er flere grunner til at læreren bør ha en god og tillitsfull relasjon til elever som viser innagerende atferd. En konsekvens av innagerende atferd kan være at eleven blir isolert og i verste fall ensom (Bru, 2011). Ensomhet kan utgjøre en risiko for elevens psykiske helse (Berg, 2012). I en norsk studie hvor de samme elevene ble undersøkt over to år viste det seg at elever som hadde et tillitsfullt forhold til kontaktlæreren sin, rapporterte mindre ensomhet i skolehverdagen (Løhre, Kvande, Hjemdal, & Lillefjell, 2014). Dette viser viktigheten av at læreren har en nær, stabil og tillitsfull relasjon til eleven, og kanskje spesielt for de elevene som er sårbare. I ungdomsårene er det særlig nærhet og tillit som bidrar til positive relasjoner mellom lærer og elev (Drugli, 2012). Om ikke kontaktlæreren klarer å skape en god relasjon, må han i hvert fall være bevisst på om det er andre lærere eller annet personale på skolen som har en god relasjon til eleven. Her blir lærersamarbeid igjen aktuelt. Det viktigste er uansett at elevene føler de har en person som de kan betro seg til. Anita påpeker:

Det er viktig at de opplever at de har en person på skolen som de kan stole på. Fordi hvis man har den tilliten, så vil sannsynligvis eleven fortelle deg litt mer om hva som er vanskelig for dem i skolehverdagen. (Anita)

Det Anita sier her tolker jeg som om hun mener at tilliten legger grunnlaget for en relasjon hvor eleven kan åpne seg mer opp om sine opplevelser. Her blir tillit vesentlig fordi den gir tilgang til en felles verden hvor en kan dele tanker, gleder og sorger (Kristiansen, 2005). Et tillitsforhold vil medføre aksept for hvem en er, i tillegg til at en får mulighet til å utvikle seg som menneske. Dette er i tråd med den generelle delen av gjeldende læreplan for kunnskapsløftet, LK-06, hvor det understrekes at skolen i tillegg til faglige mål, også har mål om elevenes sosiale og personlige utvikling (Kirke-, Utdannings- & Forskningsdepartementet, 1993). Kristiansen (2005) påpeker at lærerens engasjement for elevene må fremstå som ekte for å kunne oppnå tillit, og det ville vært svært uheldig om det blir avslørt at læreren bare spiller rollen som omsorgsfull. Tillit etableres ved at læreren påtar seg ansvar for deltakelse i elevens liv. Dette kan være utfordrende for lærere som har klasser hvor det er innagerende elevatferd. Elever som viser innagerende atferd er en heterogen gruppe hvor det er ulike aspekter som ligger bak atferden som uttrykkes. For noen elever kan tilbaketrekkingen være et tegn på mistriivsel i klassen, mens hos andre kan det være mer alvorlige hendelser som omsorgssvikt eller seksuelle overgrep som ligger bak. Lund (2004) sin forskning viste at mange av lærerne ble usikre i møtet med den innagerende atferden. De ikke ville komme for nær av frykt for hva de skulle finne ut og at de deretter skulle få en for stor rolle i disse elevenes liv. Hvis læreren viser en usikker atferd overfor disse elevene, kan det resultere i at elevene blir enda mer usikre. Det som blir avgjørende for relasjonen til eleven, er hvordan læreren møter sin egen usikkerhet (Lund, 2004). Ved å reflektere og jobbe med usikkerheten, gjøres den mer håndterlig og en blir den bevisst. Det gir større muligheter for å kunne snu usikkerheten, noe som kan gjøre at en kan lære elevene hvordan de skal takle sin usikkerhet.

Har læreren en relasjon basert på gjensidig tillit kan dette bidra til å fremme trygghet i det som for eleven kan være en utfordrende skolesituasjon. Hvis eleven opplever at læreren er til å stole på, kan dette medføre at eleven blir mer komfortabel med samhandling. Tilliten kan dermed bidra til at eleven blir mer åpen og aktiv. Dette kan være et uttrykk for at tillitsforholdet til læreren virker befriende. Mens eleven tidligere var tilbaketrukket, kan tilliten bidra til mer engasjement og deltakelse. Tilbaketrekkingen kan reduseres hvis læreren fremstår som tillitsfull i den grad at eleven ønsker å gi av seg selv i relasjonen (Kristiansen, 2005). Ved å vektlegge etablering av gjensidig tillit i relasjonen til elever som viser innagerende atferd, kan det dermed legges et godt grunnlag for at denne atferden kan bli mindre fremtredende. Tilliten kan bidra til

at læreren får mer tilgang til elevens tanker og følelser, og dermed i større grad kan tilrettelegge for god samhandling mellom dem. Dette støttes av Kristiansen (2004), som påpeker at tillitsforhold kan fremme endring – en går inn i en utviklings- og endringsprosess i samspill med andre.

Ved at læreren møter elevene der de er og viser forståelse gjennom en tillitsfull relasjon, kan det bidra til å gi elevene en bekreftelse og aksept for hvem de er som personer (Kristiansen, 2005). Det er ulike måter en kan møte elever som viser innagerende atferd på. Om en klarer å få til en samtale eller ikke, må læreren uansett oppnå en form for kontakt med disse elevene. Skal en få kontakt, må en også være i kontakt med og ha kunnskap om seg selv, og være bevisst på hvilke muligheter og begrensninger som finnes (Lund, 2004). Det læreren bør ha i tankene i møtet med disse elevene er tilstedeværelse. Om en er hyggelig med små ord og hilsener, smiler, gir et klapp på skulderen, viser at en ser eleven eller forsøker å få til en dialog må læreren være genuint tilstede og vise med sin holdning at han vil eleven vel. Å legge til rette for en god samtale, hvor vi snakker *med* eleven, og ikke *til* eleven blir sentralt for at vi skal kunne oppnå tillit. I samtalen må vi legge til rette for at eleven blir satt i fokus. Her kan ingrediensene for en anerkjennende kommunikasjon være til hjelp. Ved å lytte, forstå og bekrefte kan vi lettere få kontakt og en samtale med elever som kan være usikre på både seg selv og andre (Lund, 2004). Bruk av anerkjennende kommunikasjon kan dermed bidra til å styrke relasjonen mellom lærer og elev (Overland, 2011). Her kan det også være snakk om non-verbal kommunikasjon. Et anerkjennende blikk fra læreren eller et klapp på armen kan bidra til motivasjon og oppmuntre til deltakelse. Det kan videre gi en følelse av å være betydningsfull og at en har noe å bidra med (Arnesen, 2004). Et eksempel på dette kan være at læreren sender et blikk som signaliserer at «jeg ser deg». En lærer som gir elevene opplevelsen av å bli anerkjent og verdsatt, vil i større grad kunne komme i posisjon til å bli en betydningsfull voksen for eleven (Berger & Luckmann, 2000). Dette vil kunne bidra til et godt klassemiljø, i tillegg til å legge grunnlaget for tillit (Utdanningsdirektoratet, 2009).

4.4 At eleven skal oppleve mestring

Denne kategorien tar utgangspunkt i lærernes ønsker om at elever som viser innagerende atferd skal oppleve mestring. Ved å ta utgangspunkt i det positive og støtte eleven, ønsker de at elevene skal få mestringsopplevelser som gjør at de i større grad kan utfordre seg selv faglig. I denne kategorien har jeg tatt utgangspunkt i Flaten (2010) og Skaalvik & Skaalvik (2013).

Ifølge Frydenberg (1997) innebærer mestring tanker, følelser og handlinger som individer bruker til å håndtere ulike situasjoner de møter. Et mestringsperspektiv tar

utgangspunkt i styrker, ressurser og muligheter hos eleven og omgivelsene (Gjærum, 1998). Videre er mestring en viktig kilde for å få tro på seg selv. Mestringserfaringer er tidligere erfaringer med å mestre oppgaver som er tilsvarende de som eleven står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvis en får flere erfaringer med mestring, kan dette bidra til å styrke troen på at en kan klare å løse oppgaver som ligner. Det innebærer også at en tåler å gjøre feil, uten at det svekker mestringserfaringen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre øker forventningen om mestring etter at en har strevd og opplever at en nå mestrer oppgaver en ikke mestret før (Bandura, 1989 i Skaalvik & Skaalvik, 2013). Mestringsforventninger kan dermed påvirke om eleven vil bli med på aktiviteter og innsatsen. Lærere som har en god relasjon til eleven kan i større grad stille forventninger til dem, og det vil være større muligheter for at eleven prøver å innfri disse forventningene (Nordahl et al., 2005). Ved å ha forventninger, signaliseres det at læreren har tro på eleven. Dette kan bidra til å skape tillit og trygghet (Lund, 2012). Relasjonen kan dermed bidra til utvikling av kompetanse og føre til mestring hos elevene. Elever som viser innagerende atferd er gjerne bevisst hva de selv mestrer og ikke, men bevisstheten er i stor grad preget av negative oppfatninger av seg selv. For å endre dette blir det viktig at læreren fokuserer på hva de mestrer og bygger videre på dette (Lund, 2004). Læreren bør ha evnen til å påpeke og bygge på mulighetene for utvikling, samt verdsette fremgang i læringsprosessen (Bru, 2011).

Man må jo vite litt om eleven for å ha noe å bygge videre på. Så du må vite litt om hvordan de er, så man har det litt i bakhodet i undervisningen. Det jeg bruker å gjøre med de elevene som er jeg merker er litt vanskelig å komme innpå er å ha elevsamtaler med de tidlig, kanskje ikke en veldig formell samtale, men ta det litt underveis. For da får man muligheten til å bli litt kjent og få vite litt hva de tenker og hva de mestrer. (Iselin)

Det Iselin sier her tolker jeg som at hun må ha et grunnlag for å skape mestring hos elevene. Læreren må altså være involvert og kjenne elevene godt nok til å vite hva som skal til for at de skal lykkes i skolen. Iselin trekker frem at et godt utgangspunkt for dette er elevsamtalen. Ifølge Forskrift til opplæringsloven § 3-11 er læreren ifølge å ha minst en elevsamtale i halvåret (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette kommer i tillegg til den «jevnlige dialogen» læreren skal ha med sine elever, og disse kan gjerne utfylle hverandre (Lassen & Breilid, 2010). Fokuset for elevsamtalen skal være på elevens faglige, personlige og sosiale utvikling (Tangen, 2012), noe jeg mener kan være et godt utgangspunkt for å få innsikt i situasjonen til elever som viser innagerende atferd. Elevsamtalen kan være en arena hvor eleven har muligheten til å få frem sitt perspektiv, og det kan legge grunnlaget for nye samtaler (Lassen & Breilid, 2010). Dette kan være nyttig i forbindelse med innagerende elevatferd, da disse elevene i mindre grad selv tar initiativ til kontakt med læreren (Drugli, 2012). Tangen

(2012) fremhever at opplevelsene av elevsamtalen for elever med innagerende atferd er preget av at de ikke syntes det var lett å si det de ønsket til læreren, og at de ikke opplevde det som at læreren lyttet til dem. Dersom eleven ikke settes i fokus, og det er lærerens perspektiv som dominerer, kan det føre til en opplevelse av å ikke bli lyttet til. Likevel er det viktig å se disse funnene i et nyansert perspektiv, da det utvilsomt kan være utfordrende å lytte til og ha en dialog med elever som er tause og tilbaketrukket (Tangen, 2012).

Gjennom intervjuene med lærerne kom det frem at de hadde forventninger til elevene, og at de som lærere skulle bidra til at elevene som viser innagerende atferd skulle utfordre seg selv og oppleve mestring. For å hjelpe elever som viser innagerende atferd med å få en opplevelse av mestring, gjelder det for læreren å bistå elevene med å takle frustrasjoner og utfordringer i læringsprosessen (Bru, 2011). Læreren bør altså ikke skjerme elevene fra alt som er ubehagelig i en læringsprosess, som for eksempel fremføringer og gruppearbeid, men heller gi den nødvendige støtte slik at elevene får det til. En lærer som Lund (2004) intervjuet sa følgende: «For at de skal tro mer på seg selv, må vi vise at vi har tro på dem gjennom at vi gir dem oppgaver som de mestrer (..)» (s. 130). Det å ta et steg om gangen og sette langsiktige mål for læringen virker hensiktsmessig. For læreren gjelder å finne en balanse mellom å la eleven følge sitt eget tempo og det å presse for mye på (Lund, 2006). Elisabeth sier:

Jeg tenker at det med å bygge opp ting gradvis er veldig viktig for disse elevene. Man skal være nervøs og man skal utfordre seg selv! (Elisabeth)

Det Elisabeth sier tolker jeg som om hun stiller krav til disse elevene om at de i det minste skal prøve å utfordre seg selv i små steg, selv om de kanskje blir nervøse og ukomfortable. Flaten (2010) påpeker at det å bli utsatt for noe en gruer seg til kan være vanskelig for eleven. Blir det derimot gjort på riktig måte og i trygge omgivelser, kan det bidra til å redusere frykten. Elever som viser innagerende atferd vil trolig ikke være komfortable i en posisjon der de er synlige for klassen. For å kunne redusere denne atferden er det derimot hensiktsmessig å la de få delta i noe de gruer seg til (Flaten, 2010). Hvis dette gjøres riktig kan det bidra til at de får en mestringsfølelse og dermed tør å utfordre seg selv mer. Dette kan vi se at Elisabeth er bevisst. En måte å gå frem på er å gjøre avtaler med eleven i forkant. Dette kan føre til trygghet og gjøre situasjonen mer forutsigbar. Anita kom med et konkret eksempel fra sin praksis:

Jeg husker en elev en gang som syntes det var flaut og vanskelig å snakke foran klassen. Da tok jeg han ut i timen før og da sa jeg det at etterpå så skal vi jobbe med det og det, også avtalte jeg med han at nå spør jeg om det og det, og da rekker du opp hånda også peker jeg på deg. Så vi avtalte noe helt konkret. Så spurte jeg etterpå da, «hvem vet det liksom», og da rakk han opp hånda og svarte, for da hadde vi en avtale. (Anita)

Dette avhenger derimot om en har nok tid på forhånd. Uansett kan det Anita her gjorde være en fin start på å gradvis få de mer stille elevene muntlig aktive. Stikkordet blir å ta et steg av gangen, selv om eleven kan synes det er ubehagelig. Gradvishet gjennom å gjøre avtaler i små steg blir sentralt for å bidra til fremgang. Dette med å utfordre elevene var noe som ble gjenspeilet i lærernes uttalelser:

Man ønsker jo at den eleven skal føle en trygghet, men samtidig bli utfordret. Det er jo noe i det å kunne presse dem lite grann, men samtidig ikke skape en utrygg ramme som gjør hverdagen verre. (Elisabeth)

Skal de stille elevene tørre å utfordre seg selv må ting rundt ligge til rette for det, både læreren og klassen blir viktig for at de skal få det til. (Iselin)

Elisabeth sitt utsagn tolker jeg som at hun ønsker å utfordre og eksponere disse elevene litt, i den hensikt at de skal få vist det de kan og få oppleve mestring. Lund (2004) påpeker at elever som viser innagerende atferd selv har et ønske om å bli utfordret av læreren, hvis de er i et støttende miljø. Selv om eleven kan samtykke i at de ønsker å få vist seg mer frem for klassen, kan det være vanskelig å gjennomføre dette i praksis (Flaten, 2010). Dette kan spesielt være knyttet til situasjoner hvor eleven skal fremføre noe eller snakke foran hele klassen. Hvis læreren kjenner elevens styrker og vet hva som skal til for at eleven skal kunne klare dette, kan læreren inngå avtaler med eleven. Ved å for eksempel spørre eleven «hva er det minste steget du kan tenke deg å ta?» kan læreren i større grad ta hensyn til elevens premisser. Dette vil være knyttet til elevmedvirkning, og innebærer her at lærer og elev i fellesskap avtaler hva som skal til for at eleven skal kunne gjennomføre noe de gruer seg til. Det at eleven selv bidrar og setter ord på hva de tør og er komfortable med, blir viktig for følelsen av medvirkning. Hvis de klarer å gjennomføre noe de i utgangspunktet gruer seg til gjennom eksponering, kan det bidra til mestringsfølelse og at frykten blir redusert. Som Iselin påpeker, kan en god relasjon til læreren og et trygt klassemiljø være viktige faktorer for at elever som viser innagerende atferd skal kunne utfordre seg selv. Elever som har en god relasjon til læreren, som opplever å få hjelp når de trenger det, som føler seg akseptert for den de er, vil føle seg mye tryggere med å delta i både sosiale og faglige utfordringer (Paulsen et al., 2006).

Det å skape mestringserfaringer blir viktig for at elevene skal kunne utvikle seg faglig og tørre å ta nye utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette var noe som informantene

trakk frem i intervjuene. Iselin og Elisabeth uttrykker at de vektlegger de positive sidene og bygger videre på dem:

Man må liksom bygge på de positive sidene da, uansett tenker jeg, og jeg klarer alltid å finne positive ting ved alle elevene mine. (...) Mange av de innagerende elevene sliter jo litt med å få vist frem hva de kan, så å finne ut hva de mestrer og bygge videre på det er veldig viktig. (Iselin)

Det blir litt sånn at jeg henger meg litt mer opp i hva de gjør bra da, for å bygge videre på det. Så det å gi skryt og være bevisst på hvordan man gir tilbakemeldinger til dem er veldig viktig. (Elisabeth)

Det Iselin sier her tolker jeg som at hun fokuserer på å fremheve det som er positivt i elevens faglige prestasjoner. Det samme gjelder Elisabeth, som også sier at hun er bevisst på å gi ros og gjennomtenkte tilbakemeldinger. Det å bygge på det positive gjennom å gi ros er et sentralt virkemiddel for å tilrettelegge for at elevene skal oppleve mestring. Samtidig kan det også bidra til å styrke relasjonen mellom lærer og elev (Tveit, 2009). Elever med innagerende vansker opplever derimot at de ikke får ros, oppmerksomhet og oppmuntring i like stor grad som resten av klassen (Somby & Hausstätter, 2010). Det at Iselin vektlegger å være oppmuntrende og fokusere på det som har vært positivt, samt det som eleven mestrer, vil kunne bidra til å vise eleven at læreren har tro på at eleven kan få det til. Dette er nært forbundet med lærerens elevsyn, noe jeg i dette tilfellet tolker i en humanistisk retning.

Neumann (1988) anser et humanistisk elevsyn som et syn hvor en betrakter hver enkelt elev som unik, og i stand til å velge og ta ansvar for sine valg. Videre må elevene møtes med respekt. Lærerne må hjelpe elevene til å se muligheter og støtte deres valg, slik at de blir i stand til å ta ansvar. Det å mestre sine valg kan føre til en følelse av personlig vekst (Neumann, 1988). Det å ha dette elevsynet som utgangspunkt for innagerende elevatferd mener jeg, med utgangspunkt i Iselin sitt utsagn, er viktig. Læreren bør legge vekt på det som eleven mestrer, støtte deres beslutninger og ta utgangspunkt i elevens perspektiv. På den måten kan eleven i større grad ta ansvar og utvikle autonomi, i tillegg til å få bedre tro sine egne evner. Dette kan bidra til at elevene får en bedre opplevelse av undervisningssituasjonen, og at de dermed tør å utfordre seg selv faglig og kan oppleve mestring. Iselin sier:

For at de skal tørre å utfordre seg må man ta et steg om gangen altså. Det tar tid, men hvis man gjør det riktig blir det enklere for dem neste gang (...) Også må man tenke litt på tilbakemeldingen til eleven i etterkant og virkelig fremheve det som var bra. (Iselin)

Jeg tolker Iselin sitt utsagn som at hun utviser gradvishet i utfordringene hun gir til elever som viser innagerende atferd. Det at læreren legger vekt på å gradvis bygge opp elevens positive sider kan være hensiktsmessig, da det kan bidra til at eleven endrer synet på seg selv.

Elever som viser innagerende atferd kan være svært strenge mot seg selv, og kan ha liten tro på sine evner og ferdigheter (Flaten, 2010). Hvis eleven har liten tro på egne evner blir det viktig at læreren legger vekt på det de faktisk mestrer og får til (Nordahl et al., 2005). Elevene må trenes opp til å kunne oppmuntre seg selv, slik at de blir mer bevisst sine egne styrker og evner, og dermed får mer tro på seg selv. Dette kan vi se gjenspeiles i Iselin og Elisabeth sine utsagn i dette kapittelet. Særlig det med å være bevisst på hvilke tilbakemeldinger elevene gis kan ha mye å si. Det å legge vekt på det positive eleven gjør gjennom tilbakemeldinger og ros kan virke oppmuntrende for eleven (Tveit, 2009), og for elever med innagerende atferd kan det kanskje hjelpe dem til å tre mer frem i klasserommet. For elever som kanskje ikke vil prate høyt i klassen, blir det viktig å gi ros i de tilfeller hvor eleven sier noe i timene, for at denne atferden skal bli vedlikeholdt. Hvis en elev ikke får bekreftelse fra læreren når han/hun har gått ut av sin komfortsone og sagt noe, kan det medføre at eleven ikke ser betydningen av å bidra muntlig. Uansett er det viktig at rosen er troverdig og er rettet mot noe spesifikt eleven har gjort (Nordahl et al., 2005). For elever som er usikre, blir det spesielt viktig med konkrete og tydelige tilbakemeldinger. Elisabeth er opptatt av dette, og sier at hun er oppmerksom på og bevisst hvordan hun gir skryt til de innagerende elevene. Hvis tilbakemeldingene eleven får er spesifikke, støttende og ikke-evaluerende, vil de ha stor effekt på elevens læring (Bergkastet et al., 2009). Hvis rosen derimot oppleves som generell, tilfeldig eller overfladisk, og ikke er spesifikt rettet mot noe eleven har gjort, kan den gjøre mer skade enn nytte (Tveit, 2009).

For det er jo noe med det at de sikkert har like stort behov for å føle seg sett faglig, at de føler at de får den hjelpen de kan få da. Men jeg prøver å variere med måten jeg ser på hvordan de jobber, men samtidig så er det sånn at hvis jeg ser at de jobber feil så er jeg mer forsiktig med å si at det er feil (...) Jeg tror ikke de syns det er helt greit å ha feil, men det blir på en måte en slik negativ oppmerksomhet rundt dem da, så til de så merker jeg at formuleringene mine blir mer milde da. Så man må trå litt mer varsomt med de, for de tåler litt mindre og er litt mer sårbare. I hvert fall for negativ oppmerksomhet og negative tilbakemeldinger, det er i hvert fall min erfaring. (Elisabeth)

Det Elisabeth sier her tolker jeg som om hun legger vekt på å ikke gi de innagerende elevene unødvendig kritikk. Innagerende elever kan ofte føle ubehag når de blir evaluert av andre, og vil gjerne ikke utmerke seg på den måten at de gjør seg tilgjengelig for andres oppmerksomhet. Av og til kan de også bære med seg tanken om at de kontinuerlig blir evaluert av omgivelsene. Dette kan bli uttrykt ved at de er svært stille og pliktoppfyllende (Flaten, 2010). Drugli (2012) påpeker at når det gjelder elever som viser innagerende atferd bør læreren være forsiktig med å gi kritikk, og heller fokusere på å gi positive tilbakemeldinger når elever viser fremgang, selv om det bare er snakk om små fremskritt. Gjennomtenkte tilbakemeldinger fra læreren kan her bidra til opplevelsen av mestring. Dette ser vi kan gjenspeiles i Elisabeth sitt

utsagn. Det blir dermed sentralt at læreren forsøker å finne det som elevene mestrer, og vier dette oppmerksomhet (Bergkastet et al., 2009). Dette henger også sammen med det Anita sier:

Jeg er jo veldig opptatt av mestring da, sånn som når du ser at de har hatt fremskritt (..) Det å synliggjøre for eleven at det er fremskritt, det tror jeg er viktig i forhold til å jobbe med disse elevene, fordi mange av de har kanskje dårlig selvbilde og dårlig selvfølelse, liten tro på seg selv. Og da tror jeg det er viktig å synliggjøre at faktisk – se du du har gjort det bra! (..) Jeg tror man med disse elevene bør ha litt fokus bort fra karakterer, og inn på mestring (..) Og hvis de ikke har en god relasjon til læreren, så vil det heller ikke komme frem noe faglig, tenker jeg. (Anita)

Jeg tolker det Anita sier her som at hun er bevisst på vektleggingen av mestring og hvilken effekt det kan gi. For at eleven skal kunne utfolde seg faglig blir det viktig at læreren vektlegger mestring, slik at eleven sitter igjen med et positivt utbytte og er motivert til å gjenta læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Anita trekker også frem at mange av de innagerende elevene kan ha dårlig selvbilde og selvfølelse. Dermed blir det sentralt at læreren fokuserer på at eleven får oppleve mestring for å få snudd elevens oppfatning av seg selv. Det å rose kan være effektivt, og det anbefales spesielt å rose elever som har dårlig selvtillit og et negativt selvbilde (Nordahl et al., 2005), noe som ofte kan være tilfellet hos elever som viser innagerende atferd. For å snu dette bør lærerne prøve å legge til rette for at elevene får vist sine ferdigheter, da de ikke alltid føler seg trygge nok til å vise frem det de kan. Ved at elevene ikke viser initiativ vil de heller ikke få vist sin faglige kompetanse, og får dermed ikke den positive bekreftelsen dette kan medføre. Dermed kan disse elevene bli oppfattet som mindre flinke av andre. Dette kan medføre at innagerende elever får et dårlig selvbilde (Flatén, 2010). Dermed er det viktig at læreren legger vekt på at elever som viser innagerende atferd får oppleve mestring. Anita nevner også at læreren bør ha fokuset vekk fra karakterer. Dette kan være hensiktsmessig, fordi en «dårlig» karakter kan medføre at eleven mister lysten og motivasjonen for skolearbeid etter å ha lagt ned en innsats. De faglige tilbakemeldingene bør heller fokusere på elevens fremgang slik at eleven blir oppmuntret til å prøve igjen. Anita sier videre at hun er enig i at elever som viser innagerende atferd ofte kan ha problemer med å få vist sitt faglige potensiale, og påpeker at relasjonen mellom lærer og elev blir vesentlig for at eleven skal få vist deres faglige kompetanse:

Men samtidig så vet jeg at det ofte er et potensiale der, som man må grave frem da. Men det er det med å gå med på avtaler med eleven, men da må du ha den tilliten og den tryggheten. Men selvfølgelig kan man presse lite grann på, de kan jo strekke seg litt de og. Og det er jo det man vil ha som lærer, du vil jo at alle skal strekke seg lite grann. (Anita)

Det Anita sier om å inngå avtaler er viktig for at eleven skal oppleve forutsigbarhet i læringssituasjonen. Dette blir viktig, da elever som viser innagerende atferd kan prøve å unngå

situasjoner hvor de føler at selvfølelsen deres er truet (Paulsen et al., 2006). Her bør det tas individuelle hensyn for å legge til rette for trygghet og mestringsopplevelser. Forventning om mestring har betydning for hvilke oppgaver eleven velger og den innsatsen eleven viser (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Bru (2011) påpeker at læreren bør ha fokus på hvordan elevene som viser innagerende atferd kan gjøre sitt beste og få brukt sitt potensiale ut fra sine forutsetninger. For å tilrettelegge for mestring kan det være hensiktsmessig for læreren å ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan også være tryggere for elever som er usikre på seg selv og egen kunnskap. Ved at de får bruke noe som for dem er kjent, kan det bidra til at de tør å utfordre seg faglig. Dette kan være egnet for elever som ikke alltid er like frempå i klasserommet. Når det gjelder krav om muntlig aktivitet og fremføringer, kan for eksempel læreren starte med at eleven kun har fremføring for læreren, og etter hvert innføre mer publikum. Anita sier følgende om muntlige presentasjoner:

Jeg tenker jo at man gradvis må innføre mer og mer publikum. Eksponere dem litt etter litt.

Her kommer også Anita inn på det med å utfordre eleven gradvis for å få fremgang. Ved at læreren gir eleven medvirkning, og lar eleven sette egne mål og ta egne valg kan dette bidra til at eleven får ta utfordringen i sitt eget tempo. Formålet med dette er å skape mestringserfaringer, for eksempel ved å la eleven først fremføre kun foran læreren og deretter en liten gruppe. Uansett bør de faglige utfordringene læreren gir eleven ta utgangspunkt i et mestringsperspektiv, hvor det er fokus på å utvikle det eleven kan, samt bruke det eleven har av ressurser (Nordahl et al., 2005). I enhver situasjon og person finnes det muligheter for mestring (Gjærum, 1998). For læreren gjelder det å bygge på elevens sterke sider, da elever som viser innagerende atferd kanskje ikke klarer å se hvilke muligheter og potensiale de har. Ved å ta utgangspunkt i elevens styrker kan det føre til at eleven får økt tro på seg selv og dermed får positive erfaringer med å utfordre seg selv. Dette kan videre være med på å skape større trygghet for eleven på skolen. Det er viktig for lærerne å fokusere på dette, da elever som viser innagerende atferd og ikke synes at de lykkes faglig på skolen får en dobbel belastning. Disse elevene har ikke den støtten de trenger fra lærere eller medelever når det faglige blir vanskelig. Svake faglige resultater kan av eleven bli oppfattet som en bekreftelse på mislykkethet, og bidra til at en passiv atferd blir opprettholdt (Somby & Hausstätter, 2010). Det kan også få negative konsekvenser for elevens psykiske helse. Manglende mestring i skolesammenheng medfører at eleven kan miste troen på seg selv. I stedet for få realisert sine ressurser og muligheter, blir resultatet ofte angst, depresjon eller andre psykiske plager (Berg, 2012). Det blir dermed sentralt å vektlegge at eleven skal oppleve mestring i en relasjon til

elever som på ulike måter kan være sårbare.

Det blir vesentlig å påpeke at disse elevene selv opplever atferden sin som problematisk, og de er klar over at den kan hindre dem i å møte kravene skolen stiller til muntlig aktivitet og å ta initiativ. Hvis skolen skal gi disse elevene muligheten til å takle skolen og etter hvert arbeidslivet, må de ta den innagerende atferdsproblematikken på alvor. Elevene bør hjelpes til mestring og økt selvfølelse, slik at de kan tre frem og vise hvem de er og hva de er gode for (Berg, 2012). Dette kan gjøres ved at læreren formidler at elevene er verdifulle for den de er, og ikke for hva de gjør. Dette ser vi at Iselin er opptatt av i utsagnet på side 47, der hun sier at hun alltid klarer å finne positive sider ved sine elever. Dette kan være sentralt for at eleven kan få mer tro på seg selv. Når det gjelder innagerende atferd blir det å øke deres selvfølelse viktig, da den omhandler elevens egen opplevelse av hvem de er og hvordan de forholder seg til seg selv. En lav selvfølelse kan være preget av en konstant følelse av usikkerhet, selvkritikk og skyldfølelse (Juul & Jensen, 2004). Det blir viktig for eleven å kunne hevde seg selv og mestre utfordringer, fordi en følelse av mestring og personlig kontroll er en viktig faktor for en god psykisk helse (Berg, 2012). Om en elev ikke opplever mestring i skolehverdagen, kan det føre til at eleven utvikler et negativt selvbilde, og det kan oppstå et behov for å forsvare seg mot situasjoner som kan true selvbildet ytterligere. Derfor kan det være hensiktsmessig for læreren å ta utgangspunkt i elevens styrker og ressurser, og gi de oppgaver som de mestrer, slik at eleven kan få mestringserfaringer.

5. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Denne studien har fokusert på relasjonen mellom lærere og elever i ungdomsskolen som viser innagerende atferd. Problemstillingen som har blitt undersøkt er: *Hva vektlegger lærere i sin relasjon til elever på ungdomstrinnet som viser innagerende atferd?* For å kunne besvare problemstillingen har tre lærere i ungdomsskolen blitt intervjuet. I analysen av datamaterialet kom jeg frem til at lærerne vektla at elevene skulle føle seg trygge, at elevene skulle bli anerkjent for hvem de var og at de skulle få oppleve mestring. De gjennomgående trekkene i mitt datamateriale viser at lærerne er bevisste og oppmerksomme på elevene som viser innagerende atferd, og at de vektlegger ulike fremgangsmåter som får frem elevenes sterke sider. Dette gjøres ved å anerkjenne elevene gjennom samhandling. Informantene fremhevet også betydningen av gjensidig tillit i en relasjon, og at denne la mye av grunnlaget for videre læring og utvikling. Det å bygge på fremgang og det eleven mestrer, slik at eleven får oppleve mestring var også et sentralt funn, samt å skape trygghet i skolesituasjonen. Dette anser jeg som mine hovedfunn i denne studien.

Denne studiens funn er resultatet av intervjuer med tre lærere som alle hadde erfaring med å være kontaktlærere for, og undervise elever som viser innagerende atferd. Intervjuene tok sikte på å få tilgang til deres erfaringer, tanker og refleksjoner om hva de vektlegger i sin relasjon til disse elevene. For å rette et kritisk blikk mot min egen studie er det viktig å presisere at informantene som deltok i studien var lærere som var bevisste og viste engasjement for elever som viser innagerende atferd. Ved at de stilte til intervju følte de seg trygge og erfarne nok til å kunne drøfte tematikken med meg som utenforstående. Disse lærerne var spesielt interessert i denne elevatferden, og studien er dermed ikke egnet for generalisering. Blant annet viser min studie at lærerne er oppmerksomme på disse elevene. Dette står i motsetning til forskning gjort på tematikken. Likevel håper jeg leseren kan oppleve en viss overførbarhet til egen situasjon, og at andre kan kjenne seg igjen i sitatene fra informantene og mine tolkninger av disse. Det må her understrekes at tolkningene og utvalget av sitatene fra datamaterialet i denne studien er gjort av meg som forsker. Disse kan dermed være preget av mine verdier eller min forforståelse. Derfor har jeg forsøkt å synliggjøre denne, slik at leseren kan se funnene med et kritisk blikk.

Det kan også tenkes at mine informanter ville stille til intervju fordi de følte at de hadde lyktes i å få en god relasjon til elever som viser innagerende atferd. Lærere som føler seg avvist eller føler at de ikke oppnår noe særlig kontakt, ville sannsynligvis ikke blitt med på en slik studie. Om de hadde gjort det ville de sannsynligvis svart på en annen måte, kanskje at de ikke vil være i veien for disse elevene, og at de bare lar de være i fred. Hvis en skole har mye annen problematikk, vil de kanskje ikke legge merke til og jobbe med innagerende elevatferd. Dette

fordi utagerende atferd og mobbing krever umiddelbare sanksjoner, mens innagerende atferd stort sett bare går utover personen selv, og dermed ikke får umiddelbar oppmerksomhet.

Selv om jeg mener intervju var den best egnede datainnsamlingsmetoden for min problemstilling, hadde det vært spennende å supplere med flere metoder. En utfordring ved bruk av intervju er at jeg kun får fram informantenes stemme, ikke deres handlinger og om dette gjennomføres i praksis. Ved å gjøre en etnografisk studie hvor jeg observerte i tillegg kunne jeg fått en bedre forståelse av samspillet mellom lærer og elev. I en slik studie ville jeg selv kunne sett lærerens samhandling med elevene, og hvordan elevene responderte på lærerens tilnærming. Dermed hadde jeg hatt muligheten for å danne meg et mer helhetlig bilde av hva lærerne legger vekt på i relasjonen til elever på ungdomstrinnet som viser innagerende atferd. Det hadde også vært spennende å få frem elevperspektivet i denne tematikken. Elevperspektivet kunne belyst hvordan elevene mener at læreren bør være mot dem, om de føler seg sett, hvilke behov de har og hva de mener bør gjøres for at denne atferden skal bli mindre fremtredende. I tillegg kunne det gitt svar på hva relasjonen til læreren betyr eller har betydd for dem. Den største hindringen her hadde vært å få tak i informanter. Siden innagerende atferd ikke er en diagnose, finnes det ikke noe register hvor en kunne funnet informanter. En strategi kunne vært å møte opp hos eller tatt kontakt med ulike skoler og høre om det er lærere som har elever som viser innagerende atferd i klassen sin nå. Dette kunne derimot reist en del etiske problemstillinger, spesielt om elevene var under 15 år (NESH, 2006). Uansett ville det kanskje oppleves som stigmatiserende for elevene å bli forespurt om å delta i et slikt prosjekt. Mesteparten av litteraturen omkring tematikken er noe «negativt» rettet, og å få vite at læreren tenker på deg i den kategorien kunne fått uheldige følger for eleven. Det ville også sannsynligvis vært vanskelig å få dem i tale hvis det skulle bli gjort intervjustudie. Hvis elevene er stille og tilbaketrukket til lærere og jevnaldrende de møter hver dag, vil de nok sannsynligvis være enda mer stille og usikre i møte med en fremmed forsker. Dette ville krevd at forskeren oppholdte seg på skolen og i klasserommet over lengre tid, slik at en kunne bygd en trygg og tillitsfull relasjon til dem på forhånd. Med tanke på en rammene i en masterstudie, kunne dette heller vært utgangspunktet for et forskningsprosjekt som går over lengre tid. Eventuelt hadde det vært aktuelt for lærere som tar videreutdanning og som har lagt merke til denne atferden. En interessant vinkling hadde vært en dagbokstudie, hvor både lærer og elev skriver ned sine tanker og refleksjoner om relasjonen til hverandre. Deretter kunne en sammenlignet om elevenes behov og ønsker var de samme som læreren hadde sett for seg.

Teorien og forskningen jeg fant om tematikken var relativt ny, da det først er i de siste 10-15 årene det har blitt satt fokus på innagerende elevatferd. Dette kan ha en sammenheng

med at elevrollen har endret seg. Tidligere var normen i skolesammenheng preget av at en skulle sitte stille på stolen og jobbe, mens det i dag er større fokus på å være aktive og deltagende individer som viser initiativ og tar ansvar for sin egen læring. Likevel opplever jeg at teorien stort sett har vært dekkende, selv om det absolutt burde vært flere studier gjort fra elevperspektivet – for å få frem deres egen stemme. Videre var som nevnt mesteparten av litteraturen noe «negativt» rettet, men det har blitt utgitt bøker som har fokus på hvilke styrker denne gruppen har, og hvordan en kan få utnyttet dem (se for eksempel Cain, 2012; Laney, 2002). Likevel vil jeg trekke frem at hva som er akseptabel og uønsket elevatferd, og hvilken atferd som vekker bekymring, alltid vil være kulturelt betinget. I Norge blir vi bekymret hvis noen er tilbaketrukket og stille, mens i asiatiske land som Japan er dette mer verdsatt. Nordamerikanske barn som er sosialt forsiktige risikerer avvisning fra sine jevnaldrende, mens i Kina blir barn som er sosialt forsiktige verdsatt og oppmuntret, noe som medfører at de i større grad får utviklet seg sosialt (Lund, 2012). Dette gjenspeiles i at det meste av forskningen på denne tematikken er gjort i Amerika og Europa.

Jeg ønsker også å rette et kritisk blikk mot defineringen og kategoriseringen av innagerende atferd. Hvor går grensen mellom når en atferd kan anses som innagerende, og hva som ikke er det? Over hvor lang tid må denne atferden vises for at den skal kunne karakteriseres som innagerende? Hvem avgjør dette? Er det læreren, foreldrene eller eleven selv? Det kan stilles spørsmål ved hvor store problemene må være før atferden kan karakteriseres som innagerende. Alle vil møte, vurdere, oppfatte og tolke atferd forskjellig. Det finnes også ulike perspektiver som omhandler hvilken forståelse man har av innagerende atferd. Atferden kan for eksempel bli ansett som noe som kun er knyttet til individet, eller det kan gå mer på miljøet rundt eleven. Det bør uansett utvises forsiktighet når det gjelder å sette «merkelapper» på elevers atferd. Det kan være ulike grunner til at eleven viser denne atferden. Hvor går grensen for når den er et problem eller ikke? Stillhet trenger ikke å være problematisk. Vi har nok alle opplevd situasjoner hvor vi har følt for å trekke oss litt tilbake. For lærere kan det kanskje bli en subjektiv vurdering hvilke elever de mener viser innagerende atferd. Det kan uansett være vanskelig å vurdere hvordan en skal møte disse elevene, fordi det kan være mange grunner til at noen viser en mer tilbaketrukket atferd. Likevel bør man, som informantene påpekte, være bevisst på disse elevene, da denne atferden kan være et uttrykk for at eleven på ulike måter har det vanskelig. Siden det er usikkert hva som er grunnen til denne atferden, kan det være vanskelig for lærere å vite hvordan de skal «ta tak» i det. Videre kan det stilles spørsmål ved om lærere ser på denne atferden som et problem, da elevene ikke nødvendigvis er et problem for de omkring seg. Informantene i denne studien viste en positiv holdning til disse elevene, og

de ønsker å tilpasse i best mulig grad slik at elevene fikk oppleve trygghet og mestring. Dette ble derimot ikke gjort i et forsøk på å forandre elevene og deres personlighet eller måte å være på. Offentlige styringsdokumenter slår fast at den norske skolen skal inkluderende, og her må det også være rom for de mer stille og tilbaketrukne elevene.

Jeg anser det som oppnåelig for enhver lærer å danne en god og tillitsfull relasjon til elever som viser innagerende atferd, og heldigvis finnes det mange eksempler på lærere som har fått det til. Men det krever av og til litt ekstra. Et ekstra blikk, et ekstra «hei», et ekstra klapp på skulderen og at en viser med hele seg at en vil eleven vel. Det kan legges et godt grunnlag ved å bare ta seg litt ekstra tid til å snakke med eleven når muligheten byr seg, og at en viser omsorg og har tro på at de skal lykkes med oppgaver. Det bør kanskje jobbes mer med å bli bevisst denne elevgruppen og hva de trenger for at denne atferden skal bli mindre fremtredende. I forhold til innagerende elevatferd har læreren en viktig oppgave i å minne ungdommene på at de er gode nok som de er. Det å gi ungdom muligheten til å følge trygghet og tilhørighet i et fellesskap er en viktig oppgave for skolen. Å falle utenfor dette fellesskapet kan få uheldige følger for den enkeltes psykiske helse.

Selv om noen elever i ungdomsskolen viser innagerende atferd, betyr ikke dette at de automatisk vil oppleve negative konsekvenser senere (Nordahl et al., 2005). Noen unge kan fremstå som sosialt tilbakeholdne, isolerte, sky og overkontrollerte i perioder. Ved oppfølging i tidlig voksen alder (26 år) var det mange av disse som fremstod som personer med god psykisk helse, de hadde gode sosiale relasjoner til de omkring seg og de hadde ofte etablert seg med egen familie. Disse kan omtales som «late bloomers», og understreker kompleksiteten i all atferd (Nordahl et al., 2005). Dette viser at vi bør oppmuntre elevene som viser innagerende atferd til å være seg selv. Alle kan ikke ta mest plass, være den som roper høyest og den som krever mest. Men for noen kan en trygg, støttende og god relasjon til læreren være det de trenger for å kunne være seg selv og «blomstre» opp.

For meg har denne forskningsprosessen vært lærerik på flere måter. Jeg har fått økt kompetanse, forståelse og innsikt i en tematikk jeg ikke visste mye om før jeg begynte å studere. Teori og tidligere forskning på området har gitt meg nye perspektiver og kunnskap som jeg håper å få bruk for senere. Det er derimot ikke bare faglig kunnskap jeg sitter igjen med, jeg har også mange erfaringer fra selve prosessen med å gjennomføre en masterstudie. Jeg har hele tiden vært bevisst kvalitetsmessig og etiske hensyn i denne studien. For at leseren skal få innblikk i, og kunne gjøre seg opp en mening om mine fremgangsmåter i forskningsprosessen har jeg har forsøkt å gjøre prosessen mest mulig transparent. Jeg har tenkt gjennom og begrunnet alle valg jeg har tatt, og forsøkt å forklare bakgrunnen for mine valg. Likevel er det

noe som kunne blitt gjort annerledes. Dersom jeg skulle gjort denne studien på nytt ville jeg ha vært tidligere ute og mer aktiv for å skaffe informanter, slik at jeg kunne fått muligheten til å observere i tillegg. Dette kunne kanskje også gitt meg mulighet til å snu studien fra lærer- til elevperspektivet, ved at jeg kunne fått snakket med noen elever og fått frem deres stemmer. Jeg ville også kanskje ha intervjuet informantene flere ganger. I analysen av datamaterialet fant jeg flere interessante temaer som det hadde vært spennende og gått enda mer i dybden på. Jeg ser altså flere muligheter for hvordan studier omkring denne tematikken kunne blitt gjort annerledes. Nå som denne forskningsprosessen går mot slutten sitter jeg igjen med mye kunnskap om hva en bør vektlegge i en relasjon til elever som viser innagerende atferd. Jeg har også fått dypere innsikt i hva lærere mener trygghet, anerkjennelse og mestring har å si for å skape en god relasjon. I tillegg har jeg blitt bevisst hvordan det kan legge til rette for at elever som viser innagerende atferd skal kunne bli mer delaktige i klasserommet, og tørre å tre frem. Jeg håper denne studien kan bidra til økt oppmerksomhet og bevissthet om innagerende elevatferd, og hvor viktig lærer-elev-relasjonen er for disse elevene.

Litteraturliste

- Arnesen, A.-L. (2004). Kommunikasjon - mer enn ord. I P. Arneberg, J. Kjørre & B. Overland (red.), *Samtalen i skolen* (ss. 95-114). Oslo: Damm.
- Aune, T. (2009). *Prevention of social anxiety in older children and young adolescents*. (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), Trondheim: NTNU Trykk.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. Waastad (red.), *Erkjennelse og anerkjennelse - perspektiv på relasjoner* (ss. 33-61). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Baltzersen, R. (2008). *Å samtale om samtalen: veiledning og metakommunikasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, E. (1983). *Skole- og atferdsproblem: i omsorgspedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., ss. 448 - 469). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Berg, N. (2012). *Føre var!: forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (ss. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cain, S. (2012). *Quiet: the power of introverts in a world that can't stop talking*. New York: Crown.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole, 1*, 58-63.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 13-37). Stockholm: Liber.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: theoretical and research perspectives*. London: Routledge.
- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjærum, B. (1998). Mestring av omfattende problemer hos barn og foreldre – har vi empirisk kunnskap å bygge på? I B. Grøholt, H. Sommerschild & B. Gjærum (red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (ss. 64-98). Oslo: Tano Aschehoug.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (ss. 15-31). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hagen, K., & Christensen, B. (2010). Atferdsproblemer hos ungdom. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (red.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger* (ss. 59-72). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Helland, M., & Mathiesen, K. (2009). 13-15-åringar fra vanlige familier i Norge—hverdagsliv og psykisk helse. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- ICD-10. (2011). *Den internasjonale statistiske klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Iversen, L., Lønberg, L., & Oskal, S. (2006). De usynlige elevene - teori og bakgrunn. *Spesialpedagogikk*, 8, 22-30.
- 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*. (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet), Trondheim: NTNU Trykk.
- Juul, J., & Jensen, H. (2004). *Pædagogisk relationskompetence: fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Killén, K. (2004). *Sveket: omsorgssvikt er alles ansvar* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Kirke-, Utdannings- & Forskningsdepartementet. (1993). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no.
- Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse – inn på timeplanen! *Bedre skole*, 1, 10-14.
- Kristiansen, A. (2004). Tillit - hva betyr det for samtalen? I P. Arneberg, J. Kjærre & B. Overland (red.), *Samtalen i skolen* (ss. 31-42). Oslo: Damm.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng*. Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova (siste endring 01.09.2013)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St. Meld. Nr. 11 (2008 – 2009): Læreren. Rollen og utdanningen* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 22 (2010 – 2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)*. Hentet fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laney, M. (2002). *The introvert advantage: how to thrive in an extrovert world*. New York: Workman Publishing Company.
- Larsen, R., & Buss, D. (2008). *Personality psychology: domains of knowledge about human nature* (3. utg.). Boston, Mass.: McGraw-Hill.
- Lassen, L., & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Linder, A., Hemmer, K., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- 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*, 8, 9-13.

- Lund, I. (2010). *"Listening to shy voices": shyness as an emotional and behavioural problem in the context of school.* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger), UiS: Stavanger.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Løhre, A., Kvande, M. N., Hjemdal, O., & Lillefjell, M. (2014). A two-year perspective: who may ease the burden of girls' loneliness in school? *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 8(1), 10.
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar?* Vol. 6/2012. NIFU rapport. Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-6.pdf>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching.* London: Sage.
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (red.), *Lærerarbeid for elevenes læring* (ss. 131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Mykletun, A., Knudsen, A., & Mathiesen, K. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (Nasjonalt folkehelseinstitutt 8/2009). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap humaniora juss og teologi. Hentet 03.02.15 fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Neumann, B. (1988). *Menneskeskolen.* Oslo: Cappelen.
- 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., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. (2014). Psykisk helse i skolen. Hentet 26.11.14 fra <http://www.nifu.no/files/2014/05/NIFUrapport2014-9.pdf>
- NOU 2009: 18. (2009) *Rett til læring.* Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/2/2.html?id=571458>
- Ogden, T. (2005). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Omdal, H. (2014). *The child who doesn't speak: understanding and supporting children with selective mutism.* Kristiansand: Portal.
- Overland, T. (2011). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, E., & Bru, E. (2008). Social passivity and grades achieved among adolescents in junior high school. *School Psychology International*, 29(2), 248-262.
- Paulsen, E., Bru, E., & Murberg, T. A. (2006). Passive students in junior high school: The associations with shyness, perceived competence and social support. *Social Psychology of Education*, 9(1), 67-81.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* Washington DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 506-534.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual review of psychology*, 60, 141.
- Schibbye, A.-L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar Forlag.
- 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. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befrind & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., ss. 151-169). Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A. (2009). Roser vi barn for mye? *Spesialpedagogikk*, 10, 4-13.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Et godt læringsmiljø. Hentet 9.11.14 fra http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf
- Wichstrøm, L. (2002). Ung i Norge. *Norsk Epidemiologi*, 3, 231-237.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv med samtykkeerklæring:

Har du undervist elever som har vist innagerende atferd?

Da vil jeg gjerne snakke med deg!

Mitt navn er Knut Kolstad Røen og jeg studerer til en mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU, Trondheim. I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hva lærere i ungdomsskolen legger vekt på i sin relasjon til elever som viser innagerende atferd. Problemstillingen for oppgaven er:

Hva vektlegger lærere i sin relasjon til elever på ungdomstrinnet som viser innagerende atferd?

Med begrepet innagerende atferd menes elever som er passive og stille i timene, er ensomme på skolen, kan være engstelig og usikre og preget av lav selvtillit og lite tro på egne evner. Ingrid Lund har denne definisjonen: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet.»

I forbindelse med prosjektet ønsker jeg å gjennomføre en intervjuundersøkelse. For å oppnå kunnskap om hva som vektlegges i en relasjon til elever med innagerende atferd ønsker jeg å intervjuere lærere som har erfaring med å ha innagerende elever i klassen. Dersom du har hatt elever med innagerende atferd blant dine elever og kunne tenkt deg å stille til intervju, ville dette vært til stor hjelp for meg. Dette kan også være en unik mulighet for deg til å reflektere rundt dette temaet. Dette er et felt det er forsket lite på, så dine tanker og refleksjoner kan bidra til økt kunnskap på dette området.

Intervjuet vil ta ca en time. Du bestemmer selv hvor intervjuet skal gjennomføres. Planlagt tid for intervju er i januar eller februar 2015. Det vil bli benyttet båndopptaker og notater underveis. Alle opplysninger vil bli anonymisert, og det vil ikke være mulig for andre å identifisere hvem som har deltatt i studien. Lydopptaket vil bli slettet etter at oppgaven er ferdigskrevet, senest i juni 2015. Datamaterialet vil bli behandlet i overensstemmelse med formelle hensyn og etiske krav. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Spørsmålene vil omhandle dine refleksjoner, erfaringer og opplevelser rundt relasjonsbygging til elever som viser innagerende atferd, og hvilke tanker du gjør deg om denne gruppen elever.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2015. Opptaket vil da bli slettet og transkripsjonene makulert.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn og uten at dette får noen negative konsekvenser for deg. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Masteroppgaven vil bli gjennomført under veiledning av Førsteamanuensis Snefrid Tislevoll ved Pedagogisk Institutt, NTNU.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefon [redacted] eller e-post: [redacted]. Veileder Snefrid Tislevoll kan kontaktes på [redacted] eller telefon [redacted].

Håper du kan finne tid i en travel skolehverdag til å dele dine tanker med meg!

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien som omhandler relasjoner til elever som viser innagerende atferd, og er villig til å delta.

Navn:

Telefon:

E-post:

Dato:

Vedlegg 2 – Intervjuguide:

Problemstilling: *Hva vektlegger lærere i sin relasjon til elever på ungdomstrinnet som viser innagerende atferd?*

Introduksjon:

- Presentasjon av meg selv og studien, få frem formålet med intervjuet. Ingen fasitsvar.
- Minn om konfidensialitet. Anonymisering.
- Skriv under samtykkeskjema hvis dette ikke er gjort.
- Minn om båndopptaker. OK?
- Noen spørsmål før vi begynner?

Bakgrunn:

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?
- Er du kontaktlærer for noen elever nå? Har du vært?
- Hvordan er klasserommet organisert? (Åpent/lukket)
- Hvis du tenker tilbake på din egen skoletid, hvordan var du som elev?

Innagerende atferd:

- Hva legger du i begrepet innagerende atferd?
- Hvordan snakker du og dine kollegaer om innagerende atferd blant elever?
- Hvilken erfaring har du med elever som er innagerende?
- Underviser du elever nå som viser innagerende atferd? (Tanker om dette?)
- Hvis du tenker tilbake på første gangen du la merke til en stille elev i klassen. Hva var det som gjorde at du la merke til denne eleven?
- Kan du fortelle litt om hva du gjorde videre? (Snakket du med noen? Tok du det opp med noen? Hvordan gikk du frem?)
- Hvordan oppleves innagerende atferd fra elever for deg som lærer?
- Kan du beskrive hva slags type respons du får fra disse elevene? (I undervisning, i samtaler etc)
- Kan du prøve å beskrive hvilke følelser du får i møte med disse elevene?
- Hvordan vil du beskrive elever som viser innagerende atferd?
- * Faglig

- * Sosialt
- Hvilke konsekvenser tenker du denne typen atferd får for den det gjelder?
- * Faglig
- * Sosialt

Relasjoner:

- Hvilke tanker gjør du deg når du skal møte nye elever for første gang?
- Hva tenker du kjennetegner en god lærer-elev relasjon?
- Hvordan opplever du det er å bygge relasjoner til elever med innagerende atferd?
 - * - Hva bidrar til å bygge relasjonen?
 - * - Hva utfordrer relasjonen?
 - * - Hva gjør du for å opprettholde relasjonen?
- Hvordan tenker du at elevene med innagerende atferd opplever deg som lærer?
- Kan du fortelle om en spesifikk hendelse du har hatt knyttet til elever med innagerende atferd?
- Hva opplever du er de største utfordringene i forhold til elever som viser innagerende atferd?
- Hva føler du er viktig å tenke på når du skal skape en god relasjon til elever som viser innagerende atferd?
- Hva legger du vekt på i din relasjon til elevene som viser innagerende atferd?
- Hva gjør du annerledes for å en god relasjon til de stille elevene, kontra de andre elevene?
- Hva tenker du et trygt miljø har å si for disse elevenes utvikling?
- Hva tenker du relasjonen mellom lærer og elev har å si for de elever som viser innagerende atferd sin faglige utvikling?
- Hva tenker du relasjonen mellom lærer og elev har å si for de elever som viser innagerende atferd sin sosiale utvikling?
- Hva tenker du om dette med å utfordre disse elevene til å bidra muntlig eller vise initiativ?

Avslutning:

- Er det noe du vil si om tematikken som vi ikke har vært innom?
- Kan jeg ta kontakt hvis det er noe jeg lurer på underveis?
- Informer om Member-checking.

Vedlegg 3 – Utvikling av kategorier:

Det kom frem mye interessant under intervjuene med informantene. Arbeidet med å utvikle kategorier som var representative for datamaterialet, og som kunne belyse studiens problemstilling ble dermed en arbeidsom prosess. Overordnet sett viste mitt datamaterialet at lærerne var bevisste på og oppmerksomme på elever som viser innagerende atferd. Det var vanskelig å finne relevant teori om dette, og tilsvarende vanskelig å finne gode sitater fra informantene som representerte dette funnet. Bevisstheten lå mer overordnet for mange av uttalelsene og ble ikke alltid uttrykt eksplisitt. Jeg valgte derfor ikke å ta med bevissthet som en egen kategori, men heller ha det som et mer overordnet funn i studien.

Trygghet var et begrep som ble tatt opp hos alle informantene og dermed en kode som ofte gikk igjen. Det var snakk om både trygghet i relasjonen, trygghet i klasserommet og i sosiale situasjoner. Etter flere gjennomlesninger satt jeg igjen med inntrykket av at de la vekt på at eleven skulle oppleve trygghet i mange ulike situasjoner av skolehverdagen som kunne være utfordrende. Overordnet sett kom jeg dermed frem til at kategorien *Å skape trygghet i skolesituasjonen* var dekkende for denne tematikken. Dette fordi tryggheten omhandlet flere aspekter ved det å være elev.

Noe jeg la merke til når leste over kodene var at mange av de var preget av lærerne sine tanker om å oppnå tillit, vise respekt, ha forståelse, vise hensyn og bry seg om elevene som viser innagerende atferd. Jeg ville gjerne samle alle disse til en kategori, og leste grundig gjennom flere ganger for å få tak i essensen av hva lærerne egentlig snakket om. Til slutt landet jeg på at disse kodene kunne samles under det overordnede begrepet *anerkjennelse*. Jeg tolket informantenes utsagn som at de la vekt på at eleven skulle anerkjennes. Etter å ha lest teori om begrepet *anerkjennelse* fant jeg ut at teorien samsvarte med mange av mine koder. Derfor valgte jeg å kalle denne kategorien for *Å anerkjenne eleven*.

Under gjennomlesningen pekte det seg ut koder og sitater som gikk under tilpasning for elever som viser innagerende atferd. Lærerne snakket om å tilrettelegge gruppearbeid og fremføringer og kom med eksempler på hvordan de konkret gjennomførte dette i praksis. Etter å ha lest gjennom sitatene som omhandlet dette en del ganger fant jeg ut at tilpasning kanskje ikke var helt dekkende for disse utsagnene. Det bakenforliggende var å tilpasse slik at elevene fikk vist det de kunne og dermed fikk oppleve mestring. Det som lå bak informantenes utsagn var altså et ønske om at elevene skulle oppleve mestring. Dermed valgte jeg å kalle denne kategorien *At eleven skal oppleve mestring*.

Det var også mange koder som gikk på det med å vise hensyn til elevens premisser, og

en stund hadde jeg dette som en egen kategori. Det var derimot vanskelig å finne noe teoretisk som kunne belyse dette, samtidig som jeg så at sitatene også handlet om anerkjennelse, mestring og trygghet. Sitatene kunne dermed fint også kunne brukes til å belyse disse kategoriene enda bedre. Derfor droppet jeg hensyn som en egen kategori, men «bakte» den heller inn i de andre tre.

Informantene snakket også mye om viktigheten av et godt foreldresamarbeid. Dette kunne blitt en egen kategori, men på grunn av begrenset sideantall på oppgaven valgte jeg å ikke ta med dette. Likevel vil jeg understreke at alle informantene uttrykte at dette er viktig for å bidra til en god relasjon til eleven.

Vedlegg 4 - Member-checking:

Member-checking ble utført ved at informantene fikk tilsendt studiens funn, i form av kodene og kategoriene som ble utledet fra datamaterialet på e-post. Hver informant ble også tilsendt sitatene fra dem som skulle være med i oppgaven og hvilken kategori jeg hadde satt sitatet under. Mine tolkninger av hvert sitat ble også lagt ved, slik at de fikk sjansen til å se over hvert enkelt sitat og om det stemte med mine tolkninger. Informantene ble bedt om å ta stilling til om de var enige i mine tolkninger, og om mine funn samsvarte med deres oppfatning av hva som ble tatt opp under intervjuene. Etter de hadde svart bad jeg om deres tillatelse til å ha med svaret som vedlegg i oppgaven. Alle informantene samtykket til dette. Her er deres tilbakemeldinger:

Anita:

«Dette ser bra ut, kjempefint. Du har vært flink til å trekke ut det viktigste som i mine øyne er trygghet i skolesituasjonen og tillit. Uten dette er det vanskelig å få til læring. Når man jobber med innagerende elever vil man antakelig ofte oppleve at responsen uteblir. Da er det viktig å gå i seg selv for å se hva man kunne gjort annerledes akkurat i forhold til denne enkelte, og på ingen måte luften for eleven at du har et "problem" med at han/hun ikke åpner seg, eller på noen som helst måte klandre eleven for noe. Kanskje man trenger mer kunnskap om diagnosen? Kanskje bør man rådføre seg enda bredere med kolleger? Tålmodighet er et stikkord i spes-ped, så man skal i hvert fall ikke gi opp. Det er det som gjør arbeidet med denne "gruppen" elever så spennende, synes jeg.»

Iselin:

«Spennende funn! Jeg er enig i at de tre kategoriene du har funnet er dekkende for mye av det vi snakket om i intervjuet. Spesielt trygghet er viktig, for det føler jeg er ganske fundamentalt for disse elevene. Er de ikke trygge, stopper gjerne alt annet, dessverre! Også dette med mestring er veldig interessant for at de skal få mer tro på seg selv. Her prøver jo vi lærere å tilpasse best mulig, men vi kunne sikkert vært enda flinkere. Vil også tilføye at et godt samarbeid med foreldrene er viktig. De kan etter min erfaring være en god kilde til kunnskap om eleven og situasjonen rundt. Jo mer kunnskap man får om eleven, jo bedre forutsetninger har man for å kunne få til en god relasjon mener jeg.»

Elisabeth:

«Dette ser utrolig bra ut. Du viser en god forståelse av hvor viktig trygghet og trivsel i klasserommet er for meg. Samtidig får du også godt frem hvordan jeg ønsker en elev med innagerende atferd skal oppleve mestring ved å gi dem utfordringer i trygge rammer. Jeg mener det å ta seg tid til elevene og vise at jeg ser dem skaper en viktig trygghet i deres hverdag, noe jeg syntes du har fått tydelig frem. Interessant å se hvordan viktigheten av at gradvise utfordringer, trygghet i skolehverdagen og mestring har kommet frem her, gleder meg veldig til å få lese oppgaven din.»

Vedlegg 5 – Tillatelse fra NSD:

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

Snefrid Tislevoll
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.12.2014

Vår ref: 40828 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>-0828</i>	<i>Lærerens relasjon til de stille elevene</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Snefrid Tislevoll</i>
<i>Student</i>	<i>Knut Kolstad Røen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Knut Kolstad Røen

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. kyrrsvarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40828

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.