

Ann-Helen Aune Aasen

Tilrettelegging av et godt psykososialt miljø for elever som viser innagerende atferd

En kvalitativ studie av tre lærere sine tanker og erfaringer rundt tilrettelegging av et godt psykososialt miljø, for elever som viser innagerende atferd

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk.

Grunnskolelærerutdanning 1-7

Veileder: Nicole Veelo

Medveileder: Ingrid Torgersen Rotli

Mai 2022

Ann-Helen Aune Aasen

Tilrettelegging av et godt psykososialt miljø for elever som viser innagerende atferd

En kvalitativ studie av tre lærere sine tanker og erfaringer rundt tilrettelegging av et godt psykososialt miljø, for elever som viser innagerende atferd

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk.
Grunnskolelærerutdanning 1-7
Veileder: Nicole Veelo
Medveileder: Ingrid Torgersen Rotli
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Det å levere denne masteroppgaven markerer slutten på mine fem år på lærerutdanningen 1.-7. trinn. Det har vært veldig interessant å fordype meg i et tema jeg alltid har interessert meg for, samtidig som det har vært en krevende prosess med lange dager hvor jeg ikke har hatt troen på meg selv eller oppgaven. Derfor er jeg stolt over å nå kunne levere inn en oppgave om et tema jeg virkelig interesserer meg for. Gjennom forskningsprosjektet har jeg belyst og tilegnet meg mer kunnskap om en elevgruppe som ofte blir neglisjert i skolen. Som ferdigutdannet lærer stiller jeg sterkere i møte med elevene som viser en innagerende atferd, på bakgrunn av kunnskapen jeg har tilegnet meg.

Jeg hadde ikke kommet meg i mål uten hjel og ønsker derfor å rette en stor takk til informantene-, veilederne-, familien-, vennene mine og ikke minst samboeren min Martin. Derfor ønsker jeg å starte med å rette en stor takk til informantene mine. Tusen takk for at dere tok dere tid til å delta. Uten deres erfaringer og refleksjoner ville ikke realiseringen av forskningsprosjektet være mulig. Videre ønsker jeg å rette en stor takk til veilederne mine Ingrid Torgersen Rotli og Nicole Veelo. Uten deres konstruktive tilbakemeldinger og oppløftende ord hadde jeg ikke klart det. Takk for samarbeidet. Avslutningsvis ønsker jeg å takke familie, gode venner og ikke minst samboeren min Martin, for å ha hjulpet meg gjennom denne prosessen. Takk for de utallige telefonsamtalene som hjalp meg med å holde motet oppe, dere er gull.

Trondheim, mai 2022

Ann-Helen Aune Aasen

Sammendrag

Tematikkene for denne studien, som er skrevet ut ifra et sosialpedagogisk perspektiv, er innagerende elevatferd og det psykososiale miljøet på skolen. Formålet med studien er å bidra med å synliggjøre elever som viser innagerende atferd og øke kunnskap knyttet til tematikkene. Hensikten med oppgaven har også vært å se på ulike tiltak man kan iverksette for å bedre det psykososiale miljøet for elever som viser innagerende atferd. Problemstillingen som er blitt belyst for å oppnå formålet med oppgaven er *«Hvilke erfaringer har lærere i arbeidet med å tilrettelegge et godt psykososialt miljø for elever med innagerende atferd?»*.

Problemstillingen er blitt belyst gjennom tre semistrukturerte dybdeintervju, med tre ulike lærere. På bakgrunn av lærernes nåværende stillinger er forskningsprosjektet blitt belyst ut ifra tre ulike perspektiv: et kontaktlærerperspektiv, et spesialpedagogiskperspektiv og fra et skoleledelsesperspektiv. Lærernes refleksjoner og erfaringer har jeg transkribert og deretter analysert med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin seks-trinns-modell for tematisk analyse. De mest sentrale funnene fra analysen blir presentert under hovedtemaene; elever med innagerende atferd, trygghet gjennom relasjoner, trygghet gjennom anerkjennelse og styrking av selvverdet, trygghet gjennom trygge rammer.

Et overordnet funn fra analysen er at alle lærerne vektla viktigheten av å tilrettelegge trygghet for elevene som viser innagerende atferd. De sentrale funnene for å kunne tilrettelegge trygghet for elevgruppen anså alle lærerne var å bygge en god relasjon, anerkjenne, styrke selvverdet og etablere trygge rammer for elevene. Funnene har jeg drøftet med bakgrunn i relevant teori og tidligere forskning som er blitt gjort på tematikkene innagerende atferd og psykososialt miljø.

Abstract

The themes for this study are internalizing student behavior and the psychosocial environment at school. The purpose is to help to highlight pupils who show internalizing behavior and increase knowledge related to the topics, as well as to look at various measures that can be taken to improve the psychosocial environment for pupils who show this behavior. The problem that has been highlighted to achieve the purpose of the thesis is *"What experiences do teachers have in the work of facilitating a good psychosocial environment for students with inset behavior?"*.

The issue has been investigated through three semi-structured in-depth interviews, with three different teachers. Based on the teachers' current positions, the research project has been highlighted from three different perspectives: a contact teacher perspective, a perspective from a teacher with special needs education and from a teacher with a school management perspective. I have transcribed and then analyzed the teachers' reflections and experiences based on Braun and Clarke (2006)'s six-step model for thematic analysis. The most important findings from the analysis are presented under the main topics; students with internalizing behavior, security through relationships, security through recognition and strengthening of self-dignity, security through safe frameworks.

An overall finding from the analysis is that all teachers emphasized the importance of facilitating safety for the pupils who show internalizing behavior. The key findings in order to facilitate safety for the students were to build a good relationship, recognize, strengthen self-dignity and establish safe frameworks for the pupils. The findings have been discussed on the basis of relevant theory and previous research that has been done on the topics of internalizing behavior and psychosocial environment.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Problemstillingen og avgrensning	2
1.2 Oppgavens oppbygging	2
Kapittel 2: Teoretisk kunnskapsgrunnlag	3
2.1 Innagerende atferd	3
2.1.1 Sosial persepsjon	4
2.2 Retten til et godt psykososialt miljø.....	4
2.3 Maslow behovspyramide	4
2.4 Behovet for trygghet	5
2.4.1 Det å etablere en god relasjon	6
2.4.2 Klasseledelse	7
2.2.1 Etske dilemma	8
2.5 Behovet for anerkjennelse og selvverd	8
2.5.1 Anerkjennelse.....	8
2.5.2 Selvverd	8
Kapittel 3: Metode	10
3.1 Intervju som kvalitativ forskningsmetode.....	10
3.2 Forskerrollen og forforståelsen	10
3.3 Presentasjon av utvalget.....	11
3.4 Utforming av intervjuguide og prøveintervju.....	11
3.5 Gjennomføring av intervju	12
3.6 Transkripsjonen	12
3.7 Etske betraktninger	12
3.8 Studiens kvalitet	13
3.9 Analyseprosessen	13
3.9.1 Utforming av hovedtemaene.....	15
Kapittel 4: Analyse og presentasjon av funn	16
4.1 Elever med innagerende atferd	16
4.2 Trygghet gjennom relasjoner.....	18
4.3 Trygghet gjennom anerkjennelse og styrking av selvverdet.....	20
4.4 Trygghet gjennom trygge rammer	22
Kapittel 5: Drøfting av funn	25
5.1 Elever med innagerende atferd	25
5.2 Relasjoner for å tilrettelegge trygghet	27
5.3 Anerkjennelse og styrking av selvverdet for å tilrettelegge trygghet	29

5.4 Trygge rammer for å tilrettelegge trygghet	31
Kapittel 6: Avslutning.....	34
Litteraturliste	36
Vedlegg 1 – Intervjuguiden.....	40
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	43
Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring	46
Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD	47

Oversikt over figurer

Figur 1: Maslows behovspyramide (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 139).....	5
Figur 2: Trygghetssirkelen (Brandtzæg et al., 2016, s. 31)	6
Figur 3: Utklipp fra analysearbeidet (Aasen, 2022).	14

Kapittel 1: Innledning

«Om de (lærerne) ser hvordan jeg har det, vet jeg ikke, men jeg vil tro at de ser at jeg ikke trives noe særlig godt på skolen. Men det er aldri noen som tar det opp med meg, og det hadde jeg faktisk trengt – at noen på en eller annen måte hadde vist at de ser hvordan jeg har det, og brydd seg om det» (gutt, 10.klasse, Lund, 2004, s. 65).

Som lærer er man forpliktet å gi alle elever et godt psykososialt miljø i henhold til opplæringsloven §9a (opplæringsloven, 1998). Det innebærer et kontinuerlig arbeid med å etablere et trygt læringsmiljø for å tilrettelegge at hver enkelt elev når sitt fulle potensiale ut ifra deres individuelle forutsetninger. For å etablere et trygt læringsmiljø må læreren vise omsorg, anerkjenne og se hver enkelt elev hver dag (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt. 1.1). Alle elever har rett på å være en del av et trygt og godt skolemiljø (opplæringsloven, 1998, §9a-3). Et trygt og godt skolemiljø står helt sentralt når det kommer til «læring, prøve seg fram, gjøre feil og spørre når det er noe de ikke forstår» (NOU 2014: 7). Av den grunn vil det å tilrettelegge trygghet i klasserommet, være en av lærernes viktigste oppgaver.

Psykisk helse har de siste årene blitt mer aktuelt i skolen, og på bakgrunn av det har også behovet for kunnskap rundt tematikken gjort seg mer gjeldende (Lorentsson, 2017). Aktualiteten av psykisk helse er blitt tydeliggjort ved å ha blitt inkludert inn i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i den overordnede delen av LK20, med hensikt om å gi «elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt. 2.5.1). Elevenes psykiske helse er noe skolen skal ivareta. Det innebærer at læreren må etablere læringsmiljø som legger vekt på at elevenes trivsel, helse, læring og som virker forebyggende for psykiske lidelser hos elevene (Helsedirektoratet, 2017). Professor John Hattie fortalte i et intervju med New York Times, at lærerne kan bli flinkere til å stille seg selv spørsmålet «Hvor mange elever tør å si høyt foran klassen: jeg trenger hjelp/jeg skjønner ikke dette?» (Lund, 2012). Han mener at spørsmålet vil kunne være med på å gi lærerne en indikasjon på hvor trygt læringsmiljøet oppleves for elevene.

I enhver klasse vil man finne et mangfold av elever som hver og en har sine unike ferdigheter og personligheter. I mangfoldet av elever vil det være noen av elevene som vil kreve litt ekstra innsats for lærerne å se, særlig de elevene som fremstår stille, innesluttet og som er lite oppmerksomhetssøkende. Noen elever er litt mer forsiktige enn andre og det er greit, men når den tilbaketrukne atferden hindrer læring, livskvalitet og påvirker den psykiske helsen negativt må læreren ta grep (Lund, 2012). Gjennom faget sosialpedagogikk har jeg tilegnet meg mer kunnskap om hvilke forhold i utdanningssammenheng som kan være med på å bidra til at enkelte elevgrupper blir ekstra sårbare. Fram til nå har det vært svært lite forskning på elever som viser innagerende atferd (Vartun, 2021), på tross av at elevgruppen er representativ i alle klasserom. Etter snart fem år på grunnskolelærerutdanningen MGLU 1-7 ved NTNU, ønsket jeg meg mer kunnskap om elever som viser innagerende atferd, og hvordan jeg best mulig kan tilrettelegge et godt psykososialt for elevgruppen.

1.1 Problemstillingen og avgrensning

På bakgrunn av at det er svært lite forskning på innagerende atferd, mener jeg det er særdeles viktig å innhente kunnskap fra lærere som arbeider daglig med elever som atferdsuttrykket. Jeg ønsket derfor å intervju tre ulike lærere i skolen, for å undersøke hvilke erfaringer de har i arbeidet med å tilrettelegge trygghet for elever som viser innagerende atferd. Med støtte i opplæringsloven (1998) og den overordnede delen av læreplanen (2017), ønsker jeg med mitt forskningsprosjekt å bidra med forskning slik at de stille elevene blir hørt og sett. Problemstillingen for forskningsprosjektet ble derfor:

«Hvilke erfaringer har lærere i arbeidet med å tilrettelegge et godt psykososialt miljø for elever med innagerende atferd?»

Problemstillingen er relevant innenfor fagfeltet da det ikke er gjort mange kvalitative studier knyttet til tematikken psykososialt miljø (Eriksen & Lyng, 2018). Formålet med forskningsprosjektet er å kunne bidra til å synliggjøre elever med innagerende atferd og å bidra til økt kunnskap om tematikkene innagerende atferd og psykososialt miljø. For å belyse problemstillingen valgte jeg å benytte meg av den kvalitative metoden intervju. Det ble totalt gjennomført tre semistrukturerte dybdeintervju, med tre ulike lærere som alle har hatt erfaring som kontaktlærere og med kjennskap til elever som viser et slikt atferdsuttrykk. Min intensjon under intervjuene var å innhente informantenes erfaringer og tanker om tematikkene innagerende atferd og hvilke tiltak de hadde for å tilrettelegge et godt psykososialt miljø.

Innagerende atferd og psykososialt miljø er to omfattende begrep. Når det kommer til det psykososiale miljøet har jeg valgt å konsentrere meg om den delen som innebærer at skolen skal arbeide aktivt og systematisk for å fremme at alle elever *opplever trygghet og sosial tilhørighet* (Utdanningsdirektoratet, 2015). Av den grunn kommer teorikapittelet til å innholdet relevant teori og begrep knyttet til temaene trygghet og sosial tilhørighet. Når det kommer til det begrepet innagerende atferd, har jeg valgt å benytte meg av Lund (2012) sin definisjon av begrepet. Som nevnt i forordet er denne oppgaven er skrevet ut ifra et sosialpedagogisk ståsted. Forskningsprosjektet har hatt et fokus på å innhente de ulike lærernes erfaringer på hvordan man best mulig vil kunne ivareta den sosialt usatte gruppen: elever som viser innagerende atferd. Prosjektet vil med andre ord blant annet belyse ulike forhold i utdanningsammenhengen, som vil kunne være med på å bidra til å gjøre elevgruppen sårbar.

1.2 Oppgavens oppbygging

Forskningsprosjektet er inndelt i seks kapitler med tilhørende underkapitler. Det første kapittelet er nå blitt presentert, med innholdet bakgrunnen for oppgaven, formålet, problemstillingen og en avgrensning. Kapittel to inneholder oppgavens teoretiske rammeverk, hvor sentrale begrep, tidligere forskning og teorier vil bli presentert og definert. Deretter vil jeg presentere og begrunne de metodiske tilnærmingene som er blitt brukt for å besvare problemstillingen i kapittel tre. I kapittel fire presenteres hovedfunn fra analysen. I kapittel fem drøftes hovedfunnene fra analysen opp mot relevant teori fra kapittel to. I kapittel seks oppsummerer jeg de viktigste poengene fra forskningsprosjektet og hva som burde forskes mer på.

Kapittel 2: Teoretisk kunnskapsgrunnlag

Forskningsprosjektets teoretiske rammeverk vil bli presentert i dette kapittelet. Innledningsvis vil begrepene innagerende atferd og psykososialt miljø bli presentert og definert med tilhørende relevant teori. Videre vil Maslows behovspyramide bli presentert med tilhørende underkapitler som tar inspirasjon fra pyramiden, slik som behovet for trygghet og anerkjennelse samt selvværd. I trygghetsaspektet vil lærer-elev relasjonen og trygge rammer bli presentert, da de er svært sentrale når det kommer til det å utdype trygghetsbehovet. Videre vil all teori være med på å belyse og forstå forskningsprosjektets relevans og tematikk.

2.1 Innagerende atferd

Ingrid Lund (2012) definerer innagerende atferd som en atferd hvor elevenes «følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv» (s. 27). Hun påpeker at atferden kan bli et uttrykk for at eleven har det vanskelig og deretter hindrer elevens læring og livskvalitet. Edvard Befring (2016) trekker frem kjennetegnene stille, usynlige, sosialt forsiktig og overkontrollert for å beskrive barn som viser innagerende atferd. En stille og sosialt forsiktig elev vil ikke forstyrre klasseromsundervisningen, og kan av den grunn stå i fare for å bli oversett av lærere og medelever (Drugli, 2012). En slik atferd står i kontrast med hva skolekulturen oppmuntrer elevene til å ta del i, som er muntlig aktivitet, engasjement og initiativ (Lund, 2012). Gjennom forskning gjort av Henderson (2002) ble det påpekt at elever som viser innagerende atferd ofte møter mange negative eller lavere forventninger for hva de kan få til, både faglig og sosialt, fra både lærerne og medelevene. Det er svært uheldig da elever som viser innagerende atferd ofte har en tendens til å klandre seg selv for manglende ferdigheter til å forklare hvorfor de mislykkes (Bru, 2011).

Ingen elever viser kun innagerende- eller utagerende atferd, på bakgrunn av at det handler mye om hvem man er sammen med og hvor man er (Lund, 2012). Vi vil med andre ord «opptre forskjellig ut ifra hvilken kontekst vi er i, avhengig av hvem vi er sammen med og hvor trygge vi føler oss. Dette kan kalles ulike sosiale identiteter ...» (Lund, 2006). Det betyr at en elev som viser tegn på innagerende atferd i klasserommet, kan vise tegn til utagerende atferd i skolegården eller hjemme. Selv om atferden til elever med innagerende og utagerende atferd kan fremstå som forskjellig, poengterer Lund (2012) at elevene strever med de samme problemene slik som ensomhet, hindring av optimal læring og selvkvalitet.

Selv om lærerne kan oppleve det som vanskelig å komme i kontakt med elever som viser innagerende atferd (Drugli, 2012), påpeker Lund (2012) viktigheten av at lærerne tør å stille spørsmål ved atferden. Atferden kan komme av mistrivsel og/eller dårlig relasjon til medelevene eller noen av lærerne. I en slik situasjon ligger det også en risiko for at elevene utvikler sosial hjelpeløshet. Sosial hjelpeløshet er en følelse av å ikke komme seg noen vei og følelsen av at uansett hva man gjør så oppfattes situasjonen som uforanderlig. En slik atferd oppstår gjerne når man befinner seg i en situasjon over tid som man ikke har forutsetning for å takle (Cherry, 2021). Det betyr at elevene vil kunne trenge hjelp fra læreren til å komme seg ut fra et gjentakende mønster (Befring, 2016).

2.1.1 Sosial persepsjon

Lund (2012) definerer sosial persepsjon som «de prosessene som oppstår når vi forsøker å forstå andre mennesker» (s. 35). Hun poengterer videre at vi gjerne tillegger det vi opplever en bakenforliggende mening, som nødvendigvis ikke stemmer i virkeligheten. Noen ganger tolker man riktig og andre ganger tolker man feil. Våre tolkninger vil kunne være med på å påvirke vår forståelse av andre menneskers følelser og atferd (Lund, 2012). En fare ved at lærerens sosiale persepsjon tolkes feil, er at elevene begynne å kjenne på at de blir plassert inn i en stereotypi som de «stille og flinke elevene», hvor de etter hvert kan kjenne på at det å være misfornøyd blir en «ulovlig følelse» (Lund, 2012, s. 39).

2.2 Retten til et godt psykososialt miljø

Alle elever har rett på grunnskoleopplæring etter opplæringsloven §2-1 (1998). Det betyr at elevene bestemmer ikke selv om de skal på skolen eller ikke. Elevene tilbringer med andre ord mye tid på skolen, hvor de blant annet må samhandle med både voksne og medelever som de selv ikke nødvendigvis har valgt å omgås med (Klomsten, 2017). Opplæringsloven §9a har som formål å sikre elevenes arbeidsforhold gjennom å holde skolen ansvarlig for å tilrettelegge et godt psykososialt miljø som fremmer trivsel, helse og læring for alle elevene (Eriksen & Lyng, 2018). Det psykososiale miljøet referer til hvordan elevene selv opplever de mellommenneskelige forholdene på skolen og selve læringssituasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2011).

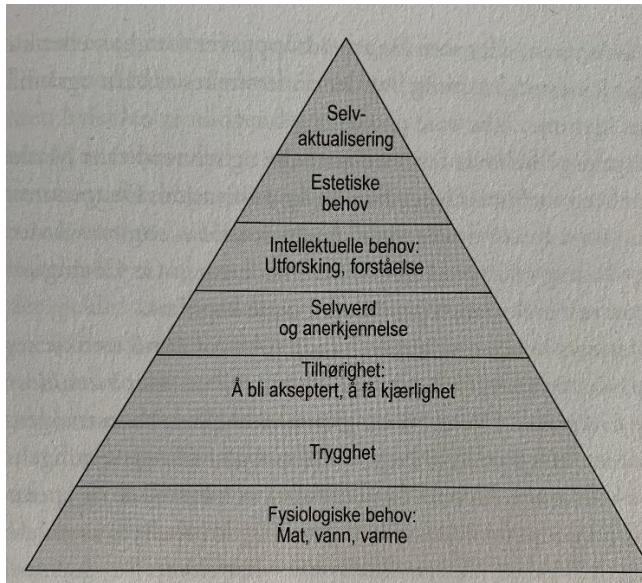
Anne Torhild Klomsten (2017) understreker at lærerne i skolen jobber ut ifra de forutsetningene som er til stede, når det kommer til arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen. Videre påpeker hun at skolen står ovenfor «et stadig sterkere krav om effektiv undervisning, læringstrykk og gode resultater» (s. 267) med andre ord en prestasjonsorientert målstruktur. De nevnte faktorene vil være med på å påvirke lærernes kapasitet til å prioritere arbeid knyttet til det psykososiale miljøet. Det kreves også en del av lærerne i forbindelse med at prinsippene og pliktene som er spesifisert i regelverket, må tolkes og vurderes lokalt hvordan man skal arbeide med tematikken og for hvem den gjelder. Dersom læreren klarer å tilrettelegge et klassemiljø hvor det ikke er farlig å dumme seg ut og hvor det finnes klare grenser for hva som er lov og ikke, mener Lund (2012) at elevene vil oppleve miljøet som en trygg plass å være og lære.

2.3 Maslow behovspyramide

Abraham Maslow utformet innen humanistisk teori en behovspyramide som bygger på to typer behov; mangelbehov og vekstbehov (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Mangelbehovene som blir fremstilt i bunnen av pyramiden, blir betegnet som helt elementære behov som må være tilfredsstilt før man kan gå videre til vekstbehovene. De blir fremstilt som behov som aldri kan fullstendig bli ferdig tilfredsstilt, ettersom de innebærer å utvikle mulighetene man har.

To av mangelbehovene som må være tilfredsstilt for at mennesket skal kunne klare å utvikle seg selv i form av ferdigheter, talent og kunnskap, er trygghet og tilhørighet. Med utgangspunkt i manglende tilfredstillelse av behov når det gjelder trygghet og tilhørighet, vil ikke en elev etter teorien kunne lære ny kunnskap. Mangelbehovene er også påpekt av Skaalvik og Skaalvik (2021) for å være «kritiske for en persons fysiske og psykiske

velvære» (s. 138), og det er både foreldrenes og skolens ansvar å tilfredsstille mangelbehovene hos elevene.



Figur 1: Maslows behovspyramide (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 139).

Helt øverst i behovspyramiden har Maslow plassert behovet for selvaktualisering. Det innebærer at elevene får utfordringer tilpasset deres ferdighetsnivå og at de blir gitt muligheten til å ta valg. For å kunne bli gitt muligheten til selvaktualisering, forutsetter det, som nevnt tidligere, at de grunnleggende behovene er oppfylt. Når det kommer til utfordringer tilpasset elevens nivå ligger det en indirekte forventning om at læreren kjenner til elevens proksimale utviklingssone (Tetzchner, 2019), slik at læreren på best mulig måte kan hjelpe eleven til å utvikle seg og kjenne på mestring. Sett ut ifra denne teorien vil en elev bli «mer motivert for å unngå nederlag enn for å oppnå suksess» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 140), dersom eleven ikke har de grunnleggende behovene på plass på forhånd.

2.4 Behovet for trygghet

Som nevnt under punkt 2.2 har læreren et profesjonelt ansvar når det kommer til å tilrettelegge for og skape et godt psykososialt miljø som oppleves trygt for alle elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015). For å kunne skape trygghet for alle elevene må læreren være innstilt på å forstå hver enkelt elev og deres behov (Brandtzæg et al., 2016). Slik jeg forstår det handler det om at læreren må skape en slags fellesforståelse i klassen om at hver enkelt elev har individuelle behov, som man som medelev nødvendigvis ikke ser. En modell som visualiserer behovet for tilknytning og utforskning, som er de to grunnleggende behovene for trygghet, er trygghetssirkelen.



Figur 2: Trygghets sirkelen (Brandtzæg et al., 2016, s. 31)

Ut fra modellen kan man se at behovene henger nøye sammen. For at en elev skal kunne tørre å utforske og lære, ligger det en underliggende forventning om at eleven er følelsesmessig regulert og relativt trygg. En kan med andre ord si at det emosjonelle, sosiale og faglige henger sammen. May Britt Drugli (2012) får frem denne sammenhengen svært tydelig ved å poengtere at «dersom en elev har store vansker på det emosjonelle og/ eller sosiale området, vil det være vanskelig for denne eleven å flytte sin energi over på læringsaktiviteter» (s. 69). Det er også vist gjennom forskning at en god lærer-elev relasjon er et av hovedelementene for å sikre trivsel, mestringsfølelse og elevenes trygghet (Eriksen & Lyng, 2018). Læreren er med andre ord en viktig voksenperson når det kommer til elevenes psykiske og fysiske velvære, og det er nettopp dette jeg ønsker å se litt nærmere på i neste avsnitt.

2.4.1 Det å etablere en god relasjon

En god lærer-elev relasjon kjennetegnes ved at eleven opplever relasjonen til læreren som en trygg havn, slik at eleven klarer å utfordre seg selv til å utforske andre miljø og relasjoner (Drugli, 2012). For at en elev skal kunne oppleve trygghet og et godt læringsmiljø vil en god lærer-elev relasjon være helt vesentlig, poengterer Moen (2004). For å oppnå en slik relasjon ligger det en forutsetning om at læreren og eleven har opparbeidet seg et tillitsforhold, som gjør at de stoler på hverandre. For å kunne skape denne tilliten må også læreren kunne gi noe av seg selv, slik at eleven blir kjent med læreren (Kristiansen, 2005). Det innebærer å tilbringe mye tid sammen, slik at læreren blir en betydningsfull voksen i elevenes liv. Her er det viktig å benytte seg av alle de små mulighetene som tilbys for å bygge relasjon. Det kan være alt fra å sette av tid til en prat i gangen, smile til hverandre i forbifarten, gi ros og sette av tid til å sitte ved siden av eleven (Brandtzæg et al., 2016). Det er først når eleven er trygg på læreren at læreren vil få tilgang til elevens tanker, forståelse, usikkerhet og følelser (Jordet, 2020). Samtidig er det viktig at læreren er bevisst den innagerende atferden. Det å ikke skulle få noen form for reaksjon fra elevene kan trigge en usikkerhet hos læreren som videre kan svekke vår evne til å forsøke å forstå de bakenforliggende årsakene til atferden (Brandtzæg et al., 2016).

Når eleven og læreren har det en kan betegne som en god relasjon, vil læreren oppnå større mulighet til å tilegne seg innsikt i hva eleven forstår og ikke forstår (Moen, 2011).

På denne måten vil læreren ha et bedre utgangspunkt for å tilrettelegge og tilpasse arbeidsformene for den enkelte elev. Vygotskij har en filosofi som bygger på faktum at det en elev klarer med hjelp av en voksen en dag, vil eleven klare på egenhånd den påfølgende dagen (Tetzchner, 2019). Når eleven trenger hjelp fra en voksen for å videreutvikle sine ferdigheter har eleven nådd det Vygotskij betegner som elevens nærmeste utviklingszone (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Ved å ha kjennskap til elevenes nærmeste utviklingszone vil læreren kunne lage en tilpasset plan etter elevens toleransevidu, slik at eleven blir utfordret basert på de forutsetningene eleven har (Brandtzæg et al., 2016). En svært viktig oppgave for læreren vil med andre ord være å hjelpe elevene videre i læringsprosessen gjennom å veilede eleven til utvikling av selvinnsikt (Bru, 2011). Det er viktig å ikke presse elevene til noe de ikke er klar for, men heller gå i dialog med dem slik at man sammen kan finne en løsning (Lund, 2004). Gjennom en slik tilnærming styrker man relasjonen til elevene, gjennom å vise forståelse og anerkjenne de faglige og sosiale ferdighetene eleven har. Når det er sagt viser forskning at elever som opplever å ha en god relasjon med læreren oftere tar faglig initiativ i klasserommet (Federici & Skaalvik, 2017).

Læreren skal også kunne skape et fellesskap mellom elevene. Klassetilhørighet gir muligheten til å være del av en større gruppe og man blir på denne måten tildelt muligheten til å oppleve å bli sett, akseptert, anerkjent og inkludert (Eriksen & Lyng, 2018). For å bygge et slik fellesskap må elevene lære seg å anerkjenne og akseptere hverandre for den de er, slik at man forbygger krenkelser og utenforskap (Eriksen & Lyng, 2018). En av de mange arbeidsoppgavene til læreren er å kunne etablere en god relasjon med foreldrene. Det er foreldrene som kjenner elevene best (Flem, 2004) og av og til vil det kunne være tilstrekkelig nok å utveksle informasjon med foreldrene, for å bedre elevens tilværelse på skolen (Drugli & Lichtwarck, 1998). Av den grunn vil en god relasjon med foreldrene kunne være med på å bedre elevens psykososiale miljø på skolen.

2.4.2 Klasseledelse

En klassekultur vil bestå av et sett med ulike normer, verdier og holdninger som læreren og elevene er med på å skape og bli påvirket av (Hoel, 2006). Utdanningsdirektoratet (2020) omtaler klasseledelse som det arbeidet læreren gjør i samspill med elevene, for å bidra til deres faglige, sosiale og emosjonelle læring. Det å ha fokus på å utvikle sin egen klasseledelse som lærer har vist seg å bedre det psykososiale miljøet i lærings situasjonene (Eriksen & Lyng, 2018). Det som kjennetegnes et trygt og godt læringsmiljø er at det bærer preg av forutsigbarhet, etablerte rutiner og gode verdier, med andre ord en proaktiv klasseledelse (Kunnskapsdepartementet, 2020). Gjennom å være en tydelig og omsorgsfull lærer, vil elevene oppleve klassemiljøet tryggere (Moen, 2004). Det skaper forutsigbarhet. Læreren har med andre ord en betydningsfull rolle når det kommer til å påvirke klassekulturen i klasserommet, på bakgrunn av at det er læreren som leder og setter rammene for hva som er akseptabelt og ikke (Raaheim, 2019). I denne sammenhengen er det også viktig at læreren er klar over at handlingene og ordene læreren sier vil kunne påvirke elevens forståelse av medelevene og seg selv (Hughes & Kwok, 2006). Når læreren skal gi elevene nye utfordringer er det viktig de er tilpasset elevens eget toleransevidu, slik at eleven får mulighet til å utfordre seg etter hens forutsetninger (Brandtzæg et al., 2016). Utfordringene eleven møter skal ikke gå utover elevenes lyst til å prøve på nytt (Paulsen & Bru, 2016), og det er derfor viktig at læreren trår varsomt når det kommer til å utfordre elevene (Sollesnes, 2005).

2.2.1 Ethiske dilemma

En lærer vil i løpet av en skoledag ta ca. 700 valg (Ohnstad, 2012), med svært liten tid til å reflektere før handling og respons er påkrevd (Moen, 2004). Læreren vil ta mange valg, som vil kunne påvirke både elevene og læringsmiljøet. Mange av valgene læreren vil stå ovenfor vil være knyttet til etiske spørsmål. De kan ofte føre til at læreren står ovenfor et etisk dilemma, som kjennetegnes ved at de «oppstår tilfeldig og uten forvarsel, og at flere handlingsvalg vil være aktuelle», som ofte innebærer en verdikonflikt (Ohnstad, 2018, s. 70). Det fører til at normer og verdier som man føler seg moralsk forpliktet til, må balanseres og inngås kompromiss til. De fleste etiske dilemmaene er knyttet til relasjoner (Ohnstad, 2018).

2.5 Behovet for anerkjennelse og selvverd

Selvverd og anerkjennelse er det siste grunnleggende behovet som må være på plass før man kan utvikle kunnskap og ferdigheter, ifølge Maslows behovspyramide (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Elevene må oppleve at de er gode nok akkurat som de er, og kjenne på å være en del av den sosiale tilhørigheten i klassen. Av den grunn vil relevant teori knyttet til anerkjennelse og selvverd nå bli presentert.

2.5.1 Anerkjennelse

Anne Lise Løvlie Schibbye (2009) omtaler anerkjennelse som en væremåte å opptre på ovenfor andre mennesker, som legger vekt på lytting, forståelse, aksept, bekreftelse og toleranse. I den sammenheng kan man si at det å anerkjenne et annet menneske, også vil fungere som en måte å trygge noen på gjennom å akseptere alle sidene ved det mennesket. I et klasserom vil det befinne seg elever med ulike behov og i den sammenheng vil lærerens evne til å kunne mentalisere være svært nyttig. Mentalisering handler om å prøve å forstå et annet menneskes perspektiv gjennom å sette seg inn i det, og som en konsekvens av dette vil man kunne få en større forståelse for elevens atferd (Brandtzæg et al., 2016). Dette henger nøye sammen med det som betegnes som et subjekt-subjekt-syn, hvor læreren ser på elevene som selvrealiserende aktører i eget liv, hvor målet er å hjelpe elevene til «å forstå seg selv og skape mening gjennom selvrefleksivitet» (Jordet, 2020, s. 210). På denne måten tillegger læreren elevens stemme en verdi som videre anerkjenner elevene som enkeltindivider. Ved å utøve en slik praksis vil ikke elevene bare bli flinkere til å forstå seg selv, men de vil også bli flinkere til å forstå hverandre (Arnesen, 2020). Med andre ord vil elevene bli flinkere til å anerkjenne hverandre. Når elevene blir møtt med respekt og anerkjennelse fra læreren og medelevene, vil det mest sannsynlig være med på å bidra til en opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt. 3.1). Ved at læreren forteller og viser elevene at «dette liker ikke jeg heller noe særlig» vil man kunne helt eksplisitt anerkjenne følelsene til eleven og vise at man ønsker å hjelpe eleven (Kristiansen, 2014).

2.5.2 Selvverd

Selvverd innebærer hvordan man oppfatter seg selv som menneske, og en slik oppfatning vil kunne påvirkes av de omgivelsene og menneskene man har rundt seg (Jordet, 2020), ettersom at vi lærer og utvikler oss i samspill med andre mennesker (Kristiansen, 2014). En relevant forsker innenfor tematikken selvverd er Martin Covington. Hans teori om selvverd er «opptatt av hva som kan virke truende på elevenes selvverd, og hvilke

konsekvenser en trussel mot selvverdet kan få for deres motivasjon for skolearbeid» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 163). Selvverdsteorien bygger på det samme prinsippet som Maslow sin behovspyramide, med grunntanken om at alle har et behov for å verdsette seg selv. Covington (1984) hevder at elevene oppfatter egne evner som en viktigere årsak til gode prestasjoner, enn det å legge inn god innsats. Et slikt fokus resulterer i at elevens evner blir den viktigste målekilden for selvverd til elevene.

Uthus (2017) påpeker at det er en klar sammenheng mellom elevenes egen tro på å klare oppgaven og deres psykiske helse. Mange elever legger inn mindre innsats dersom de selv har lave forventninger for å lykkes med det de skal gjøre (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Covington (1984) forklarer at en metode for å beskytte eget selvverd er gjennom å prokrastinere. Det gir elevene en unnskyldning dersom de ikke skulle lykkes med oppgaven de startet på. Elever som viser innagerende atferd vil ifølge Befring (2016) ha et særlig behov for å erfare at de er viktige og føle en sosial tilhørighet i klassen, gjennom å få oppleve mestring og at de er til nytte siden de ofte opplever mye nedverdiggelse.

Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet kommer jeg til å presentere og begrunne forskningsprosjektets metodiske tilnærming. Valgene mine som er knyttet til forskningsmetode, utvalg av informanter og studiens etiske betraktninger i forskningsprosjektet vil her bli presentert og begrunnet. Videre kommer jeg til å drøfte kvaliteten på forskningsprosjektet ved å se på studiens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis i kapitlet kommer jeg til å presentere hvordan jeg har bearbeidet datamateriale ved å beskrive analyseprosessen.

3.1 Intervju som kvalitativ forskningsmetode

Målet med forskningsprosjektet er å få tilgang på ulike perspektiver i tilknytning tematikkene innagerende atferd og psykososialt miljø. Mer spesifikt etterspør problemstillingen ulike erfaringer fra lærere. På bakgrunn av at en kvalitativ forsker ønsker å få «tak i forskningsdeltakernes perspektiv eller oppfatning av virkeligheten» (Nilssen, 2012, s. 25), opplever jeg at det er den kvalitative metoden intervju som er den mest egnede metoden for å svare på problemstillingen. Ved bruk av den kvalitative metoden intervju vil jeg innhente ulike menneskers «tanker, erfaringer og opplevelser» (Nilssen, 2012, s. 23), som er nettopp det problemstillingen etterspør. Et annet kjennetegn ved metoden er at man blir tildelt muligheten til å fordype seg i en konkret tematikk, ved å få nærgående informasjon gjennom å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). En svakhet ved metoden er at datamaterialet blir konstruert i møte mellom forskeren og deltakerne (Nilssen, 2012), noe som betyr at jeg som forsker vil være med på å forme datamaterialet.

Målet for intervjuet er å innhente ulike erfaringer fra lærere, og av den grunn er det mest hensiktsmessig å gjennomføre et dybdeintervju med en semistrukturert intervjuguide. Ved å gjennomføre dybdeintervju i stedet for gruppeintervju, elimineres muligheten for å bli påvirket av andre informanters utsagn eller holdninger. En semistrukturert intervjuguide gir muligheten for å ha noen konkrete spørsmål å gå ut ifra, samtidig som at det gir rom for lærerne å utdype erfaringene sine (Christoffersen & Johannesen, 2012). Samtidig vil en slik struktur gi meg som forsker større frihet til å stille oppfølgingsspørsmål spontant, som innebærer en viss risiko for at det kan oppstå ledende spørsmål (Tjora, 2021). Det vil også være vanskeligere å etterprøve studien, ettersom at man ikke helt konkret vet hvilken rekkefølge eller hvilke spørsmål som er blitt stilt. På tross av dette opplevde jeg det som mer nyttig å ha mulighet til å innhente annen relevant informasjon som ikke var planlagt på forhånd, ettersom at informasjonen kunne være med på å gi forskningsprosjektet en ny dimensjon.

3.2 Forskerrollen og forforståelsen

Det viktigste redskapet for å innhente kunnskap ved bruk av metoden intervju, er intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015). Grunnen til dette er fordi det er intervjueren som samler inn datamaterialet, former det gjennom interaksjon med informantene og gjennomfører analyse gjennom å drøfte funnene opp mot hverandre (Nilssen, 2012). Men for å kunne få frem de personlige opplevelsene, refleksjonene og erfaringene til informantene er det svært viktig at jeg som forsker klarer å skape en god dialog med informanten (Tjora, 2021). Ved å legge til rette for en god dialog minsker man avstanden mellom informantene og meg som forsker, som også vil resultere i at informanten mest trolig ønsker å dele flere erfaringer. I den forbindelse er det viktig å være bevisst egen

subjektivitet og forforståelse i møte med informanten, ettersom at det vil kunne være med på å påvirke informantenes svar under intervjuet (Nilssen, 2012).

3.3 Presentasjon av utvalget

I forbindelse med utvalget av informanter har jeg gjort et strategisk utvalg, som betyr at informantene vil kunne uttale seg om den gjeldende tematikken på bakgrunn av en oppsatt kriterieliste (Tjora, 2021). Informantene er med andre ord ikke tilfeldig plukket ut. For å komme i kontakt med informanter som ville være relevante for forskningsprosjektet, satte jeg opp, som nevnt en kriterieliste. Det første kriteriet var at informanten måtte ha kjennskap til elever som viser innagerende atferd, og det andre kriteriet var at de måtte ha eller hadde hatt kontaktlæreransvar for en klasse. For å rekruttere informantene sendte jeg en uformell forespørsel til bekjente, som jeg visste kjente ulike lærere som kunne være aktuelle for prosjektet mitt. De kontaktet meg tilbake med kontaktopplysninger til personer som ønsket å høre mer om eller som ønsket å delta i prosjektet. Deretter sendte jeg en uformell skriftlig henvendelse til de aktuelle informantene, med en kort presentasjon av prosjektet og spørsmål om de ønsket å stille til intervju.

Det var tre informanter som ønsket å stille til intervju og som oppfylte alle kriteriene. Med tanke på utvalgets størrelse, påpeker Kvale og Brinkmann (2015) «...at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene» (s. 148). På bakgrunn av tidsaspektet og prosjektets omfang valgte jeg derfor å gjennomføre dybdeintervju med de tre lærerne som meldte seg. På denne måten var det nok informanter til å kunne tilføre ny kunnskap, samtidig som at det ikke ville gå utover tiden jeg hadde disponibel for å gjennomføre intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle personopplysninger er blitt anonymisert, og navnene i analysen er derfor fiktive. På denne måten er opplysningene behandlet i fortrolighet og konfidensialiteten sikret. Informantene kommer alle fra samme kommune, hvor to av informantene arbeider på samme skole. Informantene har derimot tre ulike stillinger, som bidrar til å gi studien tre ulike perspektiv i besvarelsen av problemstillingen. Den ene informanten «Maja» bidrar med ulike erfaringer fra en kontaktlærer sitt perspektiv, «Petter» bidrar med et spesialpedagogisk perspektiv og den siste informanten «Line» bidrar med ulike erfaringer fra et skoleledelsesperspektiv. Intervjuene varte mellom trettifem til seksti minutter.

3.4 Utforming av intervjuguide og prøveintervju

Utformingen av intervjuguiden (se vedlegg 1) er tatt med utgangspunkt i Christoffersen & Johannesen (2012, s. 80-81) sin mal. De understreker at det er i starten av intervjuet man vil ha muligheten til å skape et tillitsforhold samt en relasjon til informanten, og av den grunn ble startet alle intervjuene med noen enkle spørsmål som krevde enkle svar. Deretter ble tematikkene innagerende atferd og det psykososiale miljøet gradvis utforsket mer i dybden. I denne delen av intervjuet vil det trolig komme svar som trenger med utdyping siden man kommer innpå tematikken til forskningsprosjektet (Christoffersen & Johannesen, 2012). Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av at jeg skulle gjennomføre et semistrukturert intervju. Det betyr at jeg på forhånd formulerte ulike spørsmål knyttet til tematikkene, men samtidig la det også til rette for at informantene kunne komme med annen relevant informasjon (Gleiss & Sæther, 2021). En slik måte å strukturere intervjuguiden på er svært hensiktsmessig for å skape flyt i samtalen, samtidig som at jeg vil kunne innhente informasjon jeg på forhånd ikke hadde tenkt på.

For å forberede meg til gjennomføringen av intervjuene, foretok jeg et uformelt prøveintervju med en annen lærerstudent. På denne måten hadde jeg mulighet til å høre spørsmålene og lytte til hvilke potensielle svar jeg kunne få, samtidig som jeg fikk muligheten til å justere formuleringene på spørsmålene. Ved å gjennomføre et prøveintervju fikk jeg også muligheten til å øve på å stille passende oppfølgingsspørsmål.

3.5 Gjennomføring av intervju

Etter å ha gjennomført prøveintervjuet og ordnet nødvendig utstyr, avtalte jeg møtetidspunkt med informantene. Når vi avtalte dag og tidspunkt ga jeg lærerne muligheten til å velge hvilken dag og tidspunkt etter hva som passet dem best, slik at intervjuet skulle oppleves minst mulig til bry for dem. Alle intervjuene ble gjennomført i starten av februar 2022, men på ulike dager med unntak av intervjuene til de to informantene som befant seg på samme skole. Et av intervjuene ble gjennomført digitalt og de to resterende ble gjennomført fysisk på informantens arbeidsplass. Før jeg startet det formelle intervjuet med hver enkelt informant, innledet jeg til lett samtale med informanten og ba informanten om å signere samtykkeskjemaet (vedlegg 3) før vi startet. Ved å gjøre det på denne måten opplevde jeg at stemningen i rommet ble lettere, mellom informanten og meg som forsker. Den lette samtalen bestod av en kort introduksjon av meg selv og tematikken for forskningsprosjektet, før jeg startet diktafonen og begynte å stille de første spørsmålene i intervjuguiden. Informantene hadde ikke innsyn i intervjuguiden i forkant av intervjuet, men de fikk opplyst hvilke tematikker som ville bli tatt opp.

3.6 Transkripsjonen

Etter å ha gjennomført intervjuene, startet jeg med transkriberingen samme dag. Å transkribere innebærer å overføre det som ble sagt muntlig og få det til skriftlig form. Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) påpeker at man vil få en grundigere forståelse for datamaterialet ved å transkribere det selv. Videre fremhever Tjora (2021) viktigheten av å være detaljfokusert under transkriberingen, nettopp fordi man ikke alltid vet hva som er de viktigste temaene enda. Av den grunn transkriberte jeg intervjuene ordrett på bokmål, og hadde fokus på å få med eventuelle stopp, pauser eller nølinger som informanten gjorde underveis. Slike uttrykk kan indikere at informanten tenker seg om eller er usikker (Nilssen, 2012). Ved å inkludere pausene, stoppene og nølingene ville jeg bedre forstå intervjusituasjonen når jeg skulle starte på arbeidet med analysen. Gjennom å gjøre det på denne måten ville jeg også være mer presis i min egen tolkning, ved at det var flere element å trekke på.

3.7 Etiske betraktninger

For å sikre at jeg har fulgt de lovpålagte retningslinjene har jeg gjort meg ulike etiske betraktninger. Et av de er blant annet at informantene fikk i forkant av intervjuene tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 2), som inneholdt mer informasjon angående forskningsprosjektet og en påminnelse om at de når som helst kunne trekke seg. For å styrke transkripsjonene og for å sikre rettighetene til informantene vedrørende innsyn i egne opplysninger, har informantene fått tilbud om å få tilsendt et utkast av analysekapittelet som omhandler deres utsagn. I februar 2022 fikk forskningsprosjektet godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata [NSD] (vedlegg 4). I tråd med

retningslinjene fra NSD og Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], har all informasjon blitt behandlet fortrolig. Med andre ord har ingen av personopplysningene blitt lagret digitalt og alle identifiserbare opplysninger er blitt anonymisert direkte under transkriberingen.

3.8 Studiens kvalitet

For å kunne si noe om kvaliteten på forskningsprosjektet trekker Tjora (2021) blant annet frem indikatorene pålitelighet (relabilitet) og gyldighet (validitet). Pålitelighet handler i all hovedsak om å gi leseren en oversikt over min posisjon som forsker og over valg som er foretatt under forskningsprosessen. Det er påliteligheten jeg har forsøkt å belyse og redegjøre for i metodekapittelet, hvor jeg har redegjort og begrunnet de ulike valgene jeg har gjort vedrørende forskningsprosessen. Målet med metodekapittelet har derfor vært å gi deg som leser en oversikt over hva som er blitt gjort, samtidig som at alle valg som er blitt gjort er blitt begrunnet og redegjort for. Gyldigheten, eller validiteten som det også heter, til forskningsprosjektet handler om korrelasjonen mellom spørsmålene man stiller og svarene man får. Videre ser man nærmere på svarene, for å se om man endte opp med å undersøke det man hadde tenkt i utgangspunktet (Tjora, 2021). Dette henger sammen med hvordan jeg som forsker tolker dataene som blir samlet inn. En ting jeg gjorde for å styrke gyldigheten til datamaterialet, var som nevnt tidligere, å gi informantene tilbud om innsyn i analysekapitlene som omhandlet dem (Gleiss & Sæther, 2021). På denne måten fikk informantene muligheten til å rette opp mulige misforståelser.

På bakgrunn av masterens omfang og avsatt tid, hadde jeg ikke mulighet til å gjennomføre mer enn tre intervju. Et av intervjuene ble gjennomført over internett, hvor de to andre intervjuene ble gjennomført fysisk på skolen hvor lærerne arbeidet. Som følge av at datamaterialet blir skapt i interaksjon mellom forskeren og informanten ved bruk av metoden intervju, vil forskerens tolkninger informantens kroppsspråk og uttrykksmåte kunne bli påvirket når intervjuet blir gjennomført digitalt (Thagaard, 2018). Under transkriberingen av intervjuene opplevde jeg derimot ikke at det utgjorde en stor forskjell. Tre informanter er for lite til å kunne si noe om at funnene i datamaterialet mitt vil kunne gjelde for alle lærere, men funnene kan bidra til å gi en økt forståelse for tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.9 Analyseprosessen

Målet med analysen er å gi økt kunnskap om tematikkene innagerende atferd og psykososialt miljø, uten at leseren selv må studere datamaterialet (Tjora, 2021). For å realisere dette har datamaterialet blitt analysert etter Braun og Clarke (2006) sin seks trinns modell for tematisk analyse. Den første fasen handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet. Denne fasen startet allerede under intervjuene. Ved å transkribere datamaterialet ble jeg godt kjent med datamaterialet på nytt, gjennom å skrive om lydklippene fra muntlig tale til skriftlig form. Braun og Clarke (2006) påpeker at man vil kunne oppøve ferdigheten til å fortolke gjennom å transkribere lydklippene selv, noe de påpeker som en fordelaktig ferdighet å kunne i det videre analysearbeidet.

Etter å ha gjort meg godt kjent med datamaterialet, gjennom å lese gjennom transkripsjonene flere ganger, gjennomførte jeg fase to som handler om å utarbeide koder. Målet med å gjennomføre koding er å trekke ut essensen i datamaterialet og samtidig

reduere materialets volum (Tjora, 2021). «Godt skole-hjem samarbeid» er et eksempel på en kode fra et av intervjuene. Her understrekte lærerne viktigheten av å etablere et godt samarbeid med hjemmet, for å best mulig tilrettelegge et trygt miljø på skolen for de innagerende elevene. Et annet eksempel på en kode fra intervjuene er «spør ikke om hjelp», som er et av kjennetegnene lærerne trekker frem blant elever som viser innagerende atferd. Kodene er med andre ord direkte knyttet opp mot datamaterialet, og av den grunn svært spesifikke (Braun & Clarke, 2006). For å organisere kodene fra hvert enkelt intervju, førte jeg opp kodene i hver sin tabell i et Word-dokument (se figur 3). Fase tre bestod av å samle alle kodene som kunne relateres med hverandre for å deretter plassere de sammen under et foreløpig tema. Braun og Clarke (2006) understreker at for å kunne kalle det et tema, må det representere noe viktig i datamaterialet samtidig som at det står i sammenheng med problemstillingen. Temaene må med andre ord gi en fullverdig beskrivelse av det viktigste i datamaterialet og samtidig bidra til å gi svar på problemstillingen. Det innebar for min del å plassere de ulike kodene i temaer, som kunne representere alle kodene som en helhet. Det gjorde jeg ved å markere de ulike kodene med farger som kunne relateres med hverandre (se figur 3), for å deretter telle opp hvor mange ganger temaet gjorde seg gjeldende. Ved å gjøre det på denne måten hadde jeg muligheten til å se hvilke temaer som gikk igjen, for å deretter se om det fantes fellestrekk i intervjuene. Jeg fikk med andre ord en grov oversikt over omfanget til de potensielle temaene.

Koder	Potensielt tema
Relasjonsbygging	Lærerrollen
Motivert	Motivasjon
Får lov til å bli med i prosessen	Motivasjon
Mange forskjellige måter å lære på	Tilpasset opplæring
Tørre å slippe opp	Lærerrollen
Ikke et begrep som er brukt masse	Innagerende atferd
De er forskjellig	Innagerende atferd

Figur 3: Utklipp fra analysearbeidet (Aasen, 2022).

I fase fire gikk jeg igjennom temaene på nytt, for å sjekke kvaliteten på temaene som var blitt utarbeidet. Braun og Clarke (2006) understreker at det er i denne fasen man virkelig får sortert hvilke tema man ønsker å videreutvikle, ved å se på om temaene har nok data å støtte seg på og om det er noen som kan slås sammen. Jeg opplevde å måtte slå sammen flere av de potensielle temaene, siden kodene representerte mye av det samme. Det potensielle temaet tverrfaglig samarbeid (med unntak av foreldresamarbeidet), måtte forkastes på grunn av for lite datamateriale til å kunne tilføyes et av hovedtemaene.

Etter kvalitetssikringen av temaene, var jeg fornøyd med måten kodene og temaene var koblet sammen for å representere datamaterialet. Deretter begynte fase fem. Braun og Clarke (2006) poengterer at fase fem handler om å tydeliggjøre hva hvert enkelt tema egentlig handler om. Temaene skal også kunne svare på problemstillingen og den historien jeg ønsker å videreformidle fra datamaterialet. På bakgrunn av funnene fra analyseprosessen viste det seg at alle lærerne var svært opptatte av å tilrettelegge trygghet i undervisningen, men også på skolen. Det å tilrettelegge trygghet gikk igjen i alle intervjuene, og av den grunn fant jeg det hensiktsmessig å kategorisere trygghet som et overordnet funn fra analysen. Som nevnt tidligere i innledningen, har jeg valgt å avgrense oppgaven til å se nærmere på den delen av det psykososiale miljøet som blant annet omhandler trygghet. Av den grunn vil mange av hovedtemaene knyttes direkte opp mot hvilke erfaringer lærerne har med å tilrettelegge trygghet for elever som viser innagerende atferd.

3.9.1 Utforming av hovedtemaene

Mange av kodene fra datamaterialet handlet om lærernes forståelse av elever som viser innagerende atferd. På bakgrunn av problemstillingen fant jeg det hensiktsmessig å samle alle kodene under et hovedtema som representerte lærernes forståelse av begrepet innagerende atferd. Av den grunn ble det første hovedtemaet *elever med innagerende atferd*.

Flere av kodene kunne knyttes direkte opp mot lærerens relasjonelle arbeid. Det å skape tillit, ha en god dialog med foreldrene, bygge gode relasjoner med hver enkelt elev og relasjoner mellom elevene ble påpekt som viktige faktorer i arbeidet med å tilrettelegge et godt psykososialt miljø for elever med innagerende atferd. Alle kodene kunne med andre ord knyttes opp mot lærerens relasjonsarbeid, både med elevene, mellom elevene og foreldrene. Av den grunn ble hovedtema nummer to kalt: *trygghet gjennom relasjoner*.

Det å anerkjenne elevene og styrke deres tro på egne ferdigheter, var noe alle lærerne påpekte som svært viktig for å tilrettelegge trygghet for elever med innagerende atferd. Mange av kodene fra analyseprosessen omhandlet derfor å legge til rette for at elevene fikk oppleve positive erfaringer og mestring i undervisningen. På bakgrunn av kodene og det teoretiske rammeverket for oppgaven, fant jeg det hensiktsmessig å navngi det tredje hovedtemaet for *trygghet gjennom anerkjennelse og styrking av selvverdet*.

Mange av de resterende kodene kunne også knyttes opp til lærerens arbeid, men mer i form av det organisatoriske arbeidet enn det relasjonelle. Det å sette tydelige grenser og rammer for hva som er akseptabelt og tilrettelegge undervisningen etter elevens forutsetninger var blant annet koder som kunne knyttes opp til det å skape trygghet for elever med innagerende atferd. For å samle kodene under et felles hovedtema opplevde jeg at *trygghet gjennom trygge rammer* var oppsummerende og bred nok til å omfavne alle kodene.

Avslutningsvis ble det utformet en oversikt over ulike relevante sitater som kunne knyttes opp til de ulike hovedtemaene, for å sikre at de hadde en tydelig sammenheng med hverandre. På denne måten kunne jeg evaluere om hovedtemaene samsvarte med datamaterialet som helhet og samtidig se at de stod i de sammenheng med hverandre (Braun & Clarke, 2006).

Kapittel 4: Analyse og presentasjon av funn

Hensikten med forskningsprosjektet er å tilegne meg mer kunnskap om elever som viser innagerende atferd og løfte frem lærernes perspektiv på hvordan man best mulig kan tilrettelegge et godt psykososialt miljø for denne elevgruppen. Hovedfunn fra analysen vil bli presentert i de fire følgende hovedtemaene: *Elever med innagerende atferd, trygghet gjennom relasjoner, trygghet gjennom anerkjennelse og styrking av selvverdet, trygghet gjennom trygge rammer*. Funnene vil bli presentert i form av direkte sitat fra intervjuene. Det er kun de sitatene som er relevante for å besvare problemstillingen som vil bli presentert. Av den grunn har jeg valgt å benytte meg av «[...]» for å signalisere at sitatet er lengre, men at det er den relevante delen av sitatet som er tatt med.

Informantene som har blitt beskrevet tidligere under punkt 3.4, jobbet som kontaktlærere, men på det tidspunktet intervjuene med lærerne ble gjennomført, var det kun en av lærerne som arbeidet som kontaktlærer. Funnene fra analysen vil derfor belyses fra tre ulike perspektiver. Derfor ønsker jeg å repetere at det er informant «Maja» som vil bidra med erfaringer fra et kontaktlærer perspektiv, «Petter» vil bidra med et spesialpedagogisk perspektiv og den siste informanten «Line» vil bidra med ulike erfaringer fra et skoleledelsesperspektiv. Selv om alle snakker ut ifra erfaringer de opplevde som kontaktlærer, opplevde jeg at deres nåværende arbeidsstilling var med på å gi en dypere forståelse av svarene de gav.

4.1 Elever med innagerende atferd

Hvordan lærerne definerte den innagerende atferden opplevde jeg som viktig for å kunne være sikker på vi samtalte om den samme elevgruppen. Av den grunn startet alle de tre intervjuene med spørsmål som handlet om innagerende atferd. Det første spørsmålet jeg stilte var «se for deg en elev med innagerende atferd, hvordan ville du beskrevet denne eleven?». Lærerne svarte følgende:

«Begrepet innagerende atferd er ikke et begrep som er brukt masse. Utagerende er jo fryktelig kjent» (Line).

«Det er et uttrykk jeg ikke har hørt før, før denne forespørselen kom [...] tenker jo automatisk det motsatte av utagerende» (Maja).

«Jeg tenker spesielt på en elev som gikk ut 7.trinn. Veldig, veldig pliktoppfyllende. Veldig redd for å gjøre noe galt [...] Hun var også veldig stille, rolig og veldig arbeidsom [...] Eleven turte ikke spørre om hjelp [...]» (Petter).

Slik det kan se ut fra svarene fra lærerne, er det kun Petter som begynte å beskrive hva han anså som en innagerende elev. Eleven han nevner i sin beskrivelse er en elev han hadde vært spesialpedagog og faglærer for. Han mente at beskrivelsene for denne eleven passet svært godt med hvordan han ville beskrevet en elev som viser innagerende atferd. Line og Maja påpekte derimot med engang at de opplevde begrepet som vanskelig og ukjent. Maja sa også at hun ikke hadde hørt uttrykket før hun fikk forespørselen om å delta i forskningsprosjektet. På tross av at Line og Maja opplevde begrepet innagerende atferd som et ukjent og vanskelig begrep, nevnte begge de samme beskrivelsene som Petter senere i intervjuet. Av den grunn opplevde jeg ikke at det nødvendigvis handlet om at de ikke hadde forståelse for hva som ligger i begrepet innagerende atferd, men at det var begrepet som var ukjent for de begge.

Når lærerne skulle beskrive en elev med innagerende atferd var det beskrivelsene stille, mye indre uro, gitt opp, dårlig selvtillit, usikre, ikke interessert, usynlige som ble gjentatt flest ganger fra alle lærerne. Samtidig ble elever som viser innagerende atferd beskrevet som svært flinke, rolige og pliktoppfyllende. Lærernes beskrivelser viser med andre ord at elevene oppleves som forskjellige og at de kan ikke plasseres inn i en bestemt kategori, noe Line også påpekte under sitt intervju. Maja utdyper og forklarer hvordan hun forstår at elever som viser innagerende atferd kan oppføre seg forskjellig på skolen og andre steder gjennom sitatet:

«[...] Jeg tror skolesettingen kan være litt trang, mens du kan godt være veldig utadvendt utenfor [...] Det er jo en bestemt setting. Sånn er vi jo alle mennesker, at vi er trygg noen steder også er vi ikke trygg andre steder. Klasseromssituasjonen kan være slitsom for noen. Der er det mange du er tvunget til å sitte sammen med hver eneste dag [...]» (Maja).

I bemerkningen fra Maja illustrerer hun hvordan skolesettingen også kan være med på å påvirke atferden hos elevene, nettopp fordi det er en bestemt setting som du ikke har mye kontroll over selv. Hun anerkjenner det faktum at klasseromssituasjonen kan oppleves som slitsom for noen av elevene. Elevene er tvunget til å sitte sammen hver eneste dag. Spesielt slitsomt vil det være dersom noen av elevene ikke opplever klasseromssituasjonen som trygg. I den sammenheng nevner Maja at hun opplever det som vanskelig å oppdage når elever som viser slik atferd opplever klasseromssituasjonen som utrygg, på bakgrunn av den innagerende atferden. Hun fremhever vanskeligheten med å skille når atferden er en del av personligheten til elevene og når den er et uttrykk for mistrivsel:

«Det er ofte et tema på foreldresamtale eller utviklingssamtalene. «Snakk mer i timene». Det er en litt sånn ekkel greie å ta opp, for det er jo på en måte personligheten deres [...] En ting er å si at du kan ikke å gange eller at du er dårlig på divisjon [...] Det er ikke deg, men når du begynner å si at du oppfører deg sånn og sånn, eller du har en utfordring der og der så blir det veldig personlig» (Maja).

I utsagnet poengterer hun at den innagerende atferden ikke nødvendigvis trenger å bety at noe er galt, men at det å være sjenert og tilbaketrukket kan være en del av personligheten til elevene. Videre problematiserer hun også vanskeligheten med å skulle kommentere atferden kontra en ferdighet hos elevene. Det blir med engang mer personlig når det kan ha en sammenheng med personligheten hos elevene, kontra en ferdighet.

På bakgrunn av atferdsuttrykket hos elevene poengterer flere av lærerne at elevene ofte kan stå i fare for å bli oversett, siden atferdsuttrykket ikke krever noen form for oppmerksomhet fra lærerne:

«En sånn elev som sitter i klasserommet, og som det kan være lett å overse for en lærer [...] Jeg husker at jeg sa det til foreldrene på foreldresamtalen, at når jeg kjører hjem om dagen så kan jeg tenke «har jeg egentlig i det hele tatt henvendt meg til hen i dag?» For hen var overhodet ikke den som krevde noe som helst oppmerksomhet» (Petter).

Petter påpeker at elever som viser innagerende atferd «kan være lett å overse for en lærer [...]», ettersom at de ikke krever mye oppmerksomhet. Slik jeg forstår Petters utsagn, skildrer han en form for skam forbundet med det å måtte videreformidle til foreldre at han var usikker på om han hadde i det hele tatt henvendt seg til barnet deres i løpet av skoledagen.

Både Maja og Line sammenlignet den innagerende atferden opp mot den utagerende atferden:

«[...] De som utagerer blir frustrerte og det vises. Det er lettere å tolke signaler. For det kommer så eksplisitt til uttrykk. De er mer verbale og har en kommunikasjonsform som er mye enklere [...] også tenker man jo automatisk at da er de innagerende elevene er omvendt. De gir opp de også, men det vises ikke så godt [...] det er så mye enklere med de som pøser ut følelsene sine [...] sånn som jeg har forstått den innagerende biten, så kommer det liksom ikke ut. Og da må du inn i hodet på folk, og det er litt vanskeligere [...]» (Maja).

«[...] Noen av de kan beskrives som litt usynlig. Stille elever som ikke liker å peke seg fram, og som ikke liker å stå foran klassen [...] Også har du noen som også er veldig for følelsene, forsterket, men at de har greid å regulere det fra utagerende, men du ser at de er stille sint, stille lei seg og at det er veldig synlig. De er oftere lettere å se når de har gode perioder og deretter kartlegge hva det er som trigger de [...]» (Line).

I utsagnene fra begge lærerne oppleves det som at de begge synes det er lettere å tolke atferdsuttrykket hos elevene når den er mer synlig. Maja illustrerer hvordan det er lettere å tolke signalene til de utagerende enn de av elevene som viser innagerende atferd. De skildrer at de opplever det utagerende atferdsuttrykket som mer verbalt og synlig. For å prøve å forstå elevene som viser innagerende atferd, beskriver Maja det som om hun må «inn i hodet på folk». Lines kommentar samsvarer med bemerkningen til Maja, hvor hun også opplever det som lettere å kartlegge hva som trigger elevene når atferden er synlig. På bakgrunn av utsagnene til lærerne opplever jeg at de synes den innagerende atferden gir de mye tolkningsrom, og at det av den grunn gjør det vanskeligere å forholde seg til enn den utagerende atferden.

4.2 Trygghet gjennom relasjoner

«All energien din må du bruke på relasjon. Uten relasjoner så kommer man ingen vei med det andre man holder på med allikevel [...] Også er det lettere å snakke med folk om sånn ting som ikke er så greit [...]» (Maja).

I bemerkningen til Maja ovenfor, poengterer hun hvor viktig relasjoner er i forbindelse med alt det andre man holder på med i skolen. Hun understreker viktigheten av å etablere en god relasjon med elevene gjennom å poengtere at man kommer ingen vei uten å ha en relasjon. Et argument hun benytter seg av for å støtte opp poenget sitt er at det er større sannsynlighet for at man snakker om ting som ikke er så greit med noen man har en god relasjon med. Line og Maja vektlegger blant annet det å gå i dialog med elevene og bruke humor, når de skal bygge relasjon med elevene:

«Det handler jo om å vise interesse og prate i alle sånne små rom slik at det ikke blir kunstig, men under mat, før skolen og interessere seg for hva de holder på med og kanskje få noen sånne interne, bruke humor» (Line).

«[...] Også må du fleipe med dem og spøke med dem [...] Du må få til den her relasjonsgreia. Ufarliggjøre ting. Flire litt, gjøre litt narr av deg selv, se når du kan trekke og når kan du ikke kan [...] Hvis du skal komme under huden på noen så må jo du også dele noen ting av det som er deg [...] For hvis jeg forteller litt, så kanskje du forteller noe lignende [...]» (Maja).

Line fremhever hvor viktig det er å unngå at samtalene med elevene oppleves som kunstig, hvor hun vektlegger viktigheten av å være oppriktig interessert i hva elevene synes er interessant og prate i alle små anledninger som dukker opp. Både Maja og Line trekker frem humor som et nyttig verktøy for å bygge relasjon med elevene. Maja forklarer at ved bruk av humor har det hjulpet henne med å ufarliggjøre ting og at det har vært med på å løse opp stemningen. I den sammenheng poengterer hun videre viktigheten av at læreren deler noe av seg selv. Gjennom å dele noe personlig med elevene mener hun at det trolig

vil føre til at elevene forteller litt om seg selv. Samtidig poengterte alle lærerne at de opplevde å ha en manglende kommunikasjon med elevene som viser innagerende atferd. På bakgrunn av det innagerende atferdsuttrykket opplevde alle lærerne kommunikasjonen som fraværende, både verbalt og nonverbalt:

«For hen utagere ikke, hen spør ikke om hjelp» (Petter).

«[...] forsøk på å gjøre seg litt usynlig, rekker ikke opp hånden [...]» (Maja).

«[...] i for eksempel gruppearbeid, fronter de ikke sin mening i så stor grad» (Line).

Lærerne beskriver at elevene som viser innagerende atferd forsøker å gjøre seg usynlige gjennom å ikke rekke opp hånden, utagerer ikke, spør ikke om hjelp og fronter ikke sin mening. Det er med andre ord en manglende verbal- og nonverbal kommunikasjon mellom læreren og elevene som viser et innagerende atferdsuttrykk. I søken etter å forstå elevene bedre var det flere av lærerne som nevnte at det å kunne lese kroppsspråket til elevene var svært nyttig. Flere av lærerne fremhever viktigheten av å ha en god relasjon, ettersom at man deretter ville stå sterkere i sin tolkning av om eleven har en god eller dårlig dag. Ved å ha en god relasjon mente lærerne at man lettere ville kunne se når atferden til eleven var annerledes enn deres «normale atferd». En god lærer-elev relasjon opplever jeg ville gjøre det lettere for lærerne å se og hjelpe elevene som viser innagerende atferd. Både Petter og Line illustrerer dette svært godt i sine utsagn:

«[...] at du som lærer kjenner dem og kan lese dem, for den eleven her hadde ikke kommet for å si fra om at «nå orker jeg ikke mer», man måtte lese både kroppsspråket og ansiktet til eleven» (Petter).

«[...] de viktigste bitene er jo evnen læreren har til å skape tillit, slik at man kan lese eleven og se når man har det bra eller når hen har det vanskelig. Og mange av de her elevene blir jo litt sånn flat som jeg nevnte i sted, sånn at man vises ikke så godt [...]» (Line).

Sitatene fra Petter og Line fremhever viktigheten av å skape en god lærer-elev relasjon. Slik jeg forstår det vil relasjonene ha stor betydning for elevens psykiske helse på skolen. Lærerne har med andre ord et stort ansvar når det kommer til å prioritere å etablere en god relasjon med hver enkelt elev, slik at læreren har større mulighet til å kjenne igjen atferden til elevene. Petter tydeliggjør nettopp dette poenget gjennom å vise til eleven som han hadde vært spesialpedagog og faglærer for. Han forklarer at dette var en elev som aldri ville kommet opp til han eller kontaktlæreren og sagt ifra om at «nå orker jeg ikke mer». Slik jeg forstår Petter ble det å kunne lese kroppsspråket til eleven et av hans viktigste verktøy for å forstå hvordan eleven hadde det. Ved å ha en god nok relasjon mener Petter at han kunne skille mellom en god og en dårlig dag, basert på elevens kroppsspråk.

I den sammenheng poengterte flere av lærerne at også foreldrene var en viktig samarbeidspartner for å skaffe et mer helhetlig bilde av hvem elevene er:

«Så har du foreldrene da som kjenner barnene best, og som er viktige å få på banen, sånn at man får et fellesbilde på hva som er eventuelle utfordringer [...]» (Line).

Ved å inkludere foreldrene fremhever Line at man som lærer vil ha de beste forutsetningene for å kunne tilrettelegge de eventuelle utfordringene elevene opplever. Gjennom å gå i dialog med foreldrene mener hun at man vil kunne få et fellesbilde av de utfordringene eleven står ovenfor, siden man får mulighet til å høre om eventuelt endret atferd hjemme og på skolen. Ettersom at det er foreldrene som kjenner elevene best har læreren mulighet til å skaffe seg nye inntrykk av eleven, basert på foreldrenes relasjon

med eleven. Petter opplevde nettopp dette med foreldrene til en elev han hadde vært tidligere vært spesialpedagog og faglærer for:

«[...] eleven hadde veldig mye indre uro, kunne foreldrene fortelle. Det så vi ingenting av på skolen. Eleven holdt det inne i seg, helt til hen kom hjem, hvor hen ble frustrert hjemme». (Petter).

Ved å gå i dialog med foreldrene opplevde Petter å hente inn ny informasjon om eleven, som han tidligere ikke hadde tenkt på. Petter hadde tidligere i intervjuet beskrevet den samme eleven som relativt rolig og svært pliktoppfyllende på skolen. Det at foreldrene fortalte at eleven hadde mye indre uro i seg, hadde han ikke sett noe av på skolen.

4.3 Trygghet gjennom anerkjennelse og styrking av selverdet

«[...] Om man tråkker i salaten og gjør noe feil [...] så er det handlingen som er blitt gjort som ikke er akseptabel, men man er like akseptert for den man er [...] Et trygt klassemiljø der det er rom for å være forskjellig og bygge derfra [...]» (Line).

Gjennom sitatet illustrerer Line hovedpoenget til hele underkapittelet; lærerne må aksepterer elevene for den de er, selv om de «tråkker i salaten» og gjør noen feil. På bakgrunn av bemerkningen til Line opplever jeg det som svært viktig å tydeliggjøre skillet mellom å mislike atferden hos eleven og eleven selv. Som hun nevner er et av kjennetegnene på et trygt klassemiljø, at det er rom for å være forskjellig. Slik jeg opplever sitatet anerkjenner Line det faktum at elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger, både faglig og sosialt. For at elevene skal tørre å være seg selv, poengterer Line at det er viktig å sette et eksempel for elevene og ufarliggjøre ting gjennom å være sårbar selv:

«[...] ufarliggjøre ting og vise litt sårbarhet selv, sånn som «dette liker ikke jeg heller» [...] sånn at man modellerer litt [...]» (Line).

«[...] For det trenger ikke å være at de er redd for noe, med at de ikke liker det eller at de ikke liker å stå foran å snakke. Og det er jo helt lov, men du må på en måte lære folk å ta litt plass da» (Maja).

Ved å vise sårbarhet selv mener Line at man vil kunne modellere for elevene at det finnes en sårbarhet i oss alle, og at man ikke trenger å like alt. For som Maja kommenterer er det ikke nødvendigvis at elever som viser innagerende atferd er redde, men at de synes at det å snakke høyt i klassen kan være ubehagelig eller at de ikke liker det. Samtidig illustrerer hun i utsagnet viktigheten av å lære elevene å ta plass. Med utgangspunkt i Lines utsagn, om at man som lærer kan modellere for elevene, har man som lærer muligheten til å formidle og vise elevene at det vil ikke bli noe bedre om man ikke prøver. Samtidig understreker lærerne at det er viktig å vise elevene at man liker de uavhengig av prestasjon:

«[...] helt grunnleggende så er det jo det å bli likt uavhengig av hva man presterer. Det største er å vite at man blir elsket uansett hva man gjør av prestasjoner og ikke, man er bra nok uansett. [...]» (Line).

Det å vise elevene at man som lærer liker elevene uavhengig av hva de presterer var noe alle lærerne var enige i. Line understreker dette ved å kommentere at «det største er å vite at man blir elsket uansett hva». Elevene må med andre ord få vite at de er elsket uansett hva, og slik jeg forstår Lines utsagn er dette noe hun anser som svært viktig ettersom at hun benytter seg av ord slik som «det største». I likhet med Line bekrefter også Maja dette gjennom å si:

«[...] du må vise at du bryr deg om de. At du ser dem. Selv om de prøver å være usynlige så må du tilkjenne at de er der. Hver dag» (Maja).

Gjennom utsagnet kan en se at hun understreker viktigheten av å vise at man bryr seg ved å avslutte setningen med hver dag. Et grep Maja benytter seg av for å tilkjenne alle elevene hver dag, er ved å spørre de spørsmål uavhengig om de rekker opp hånden eller ikke. Hun beskriver at flere av elevene kan bli litt satt ut i starten, særlig dersom man ikke kjenner elevene særlig godt. I den sammenheng fremhever hun viktigheten av at man som læreren har en god oversikt over hver enkelt elevs faglige og sosiale kompetanse. For Maja presiserte under intervjuet at hun har aldri spurt noen av de elevene som viser innagerende atferd, dersom hun visste på forhånd at de ikke kunne svare på spørsmålet. Dersom man gjør det forklarte hun at det ville føre relasjonen man hadde med eleven ti skritt tilbake. Det hun derimot gjorde hver mandag var å spørre hver enkelt elev om de kunne tenke seg å lese leseleksen, som en type lesestafett:

«[...] Og jeg spør hver mandag, uansett om de leser eller ikke også klarer vi kanskje å trekke de bittelitt. Lese en setning, kanskje to neste gang. Også er det sånn her, du må aldri gi opp da [...] Så man må spørre to ganger noen ganger også da. Kanskje tre også, og om det fortsatt ikke er så må man gå videre da, men det er litt push. For det blir jo ingen fremgang dersom du ikke pusher» (Maja).

Slik jeg tolker utsagnet til Maja vil det å spørre elevene hver mandag kunne føre til en slags trygghet for elevene, for de vet at de vil få spørsmålet og av den grunn kanskje de etter en stund tør å lese en setning eller to. I Majas situasjon kunne hun fortelle at det var akkurat det som hadde skjedd med en av elevene hun hadde. Eleven hadde tidligere aldri ønsket å si noe høyt i klasserommet, men denne dagen sa hun fra:

«[...] Så når at vi ikke en mandag her hadde høytlesning, så kom hun etterpå og sa «Åh, hvorfor hadde vi ikke høytlesning denne uka? For nå hadde jeg bestemt meg for at jeg skulle lese». Og da måtte vi passe på at vi neste uke skulle lese da. Så nå har hun begynt å lese høyt i klassen da» (Maja).

Elevene må med andre ord kjenne på følelsen av å bli sett hver dag, selv om de prøver å gjøre seg selv usynlige. Line illustrerer det slik:

«[...] Det er lov å være forskjellig og det er lov å være rar, rom for å være seg selv og kjenne at det er bra nok selv om jeg ikke er den som peker meg ut mest i klassen, sier de morsomme tingene eller svarer på alle spørsmålene. Man er det bra nok likevel» (Line).

I utsagnet til Line oppsummerer hun det alle lærerne formidler, at elevene er bra nok selv om de ikke er den eleven som snakker høyest i klasserommet. Lærerne anser det som svært viktig å anerkjenne elevene for akkurat den de er. Gjennom at Line poengterer at ikke alle elever må si morsomme ting eller kunne svare på alle spørsmål for å bli likt, anerkjenner hun elevene som viser et innagerende atferdsuttrykk. Hun formidler viktigheten av å få elevene til å selv kunne kjenne på følelsen av å være bra nok akkurat sånn som de er.

Det å skulle få elevene til å kjenne på følelsen av å være bra nok som de er og at det de produsere er bra nok, er noe Maja reflekterte over under intervjuet. Hun fortalte at om en del elever som aldri ble ferdige med ting de hadde påbegynt. Videre reflekterte hun seg frem til at en mulig årsaksforklaring på hvorfor enkelte av elevene aldri ble ferdige, var fordi noen av de opplevde en slags frykt *«[...] for at når et produkt er ferdig så er det på en måte endelig [...]»*. Maja forklarte at ordet *endelig* betydde at hun opplevde at når elevene ble ferdig med et produkt så var det endelig, enten bra eller ikke bra. Av den grunn

konkluderte hun refleksjonen sin med at når elevene ikke gjorde seg ferdig med produktet stod det mer udefinert. Slik jeg forstår Majas refleksjoner anerkjenner hun at det å vise frem et ferdig produkt er en sårbar situasjon for elevene. Refleksjonene til Maja kan også være med på å forklare hvorfor hun opplevde at noen av elevene ikke ønsket å vise frem hva de hadde gjort, når man bare prøver å hjelpe til:

«[...] De vil jo kanskje ikke vise, når du prøver å hjelpe til. Også får du kanskje ikke se hva de har prøvd engang» (Maja).

Av den grunn anså lærerne det som særdeles viktig å fremheve de arenaene hvor elevene som viser innagerende atferd opplever mestring, siden det vil kunne være med på å styrke elevenes mestringstro:

«Det er kjempeviktig å finne noen plasser der du kan vise de andre at den eleven her har faktisk noen ferdigheter, selv om hen ikke snakker høyt i klasserommet. For det har noe med selvfølelsen til den eleven og den måten andre elever ser på eleven [...] Den eleven som jeg har snakket om var blant annet kjempegod til å bake [...]» (Petter).

Viktigheten av å finne arenaer hvor elevene opplever mestring og får muligheten til å vise det til resten av klassen, er noe Petter poengterer som svært viktig for elevens selvfølelse og for hvordan de andre elevene oppfatter eleven. Det å løfte frem styrkene hos elevene er noe alle lærerne har poengtert som svært viktig, og da særlig med tanke på elevens egen selvfølelse. Maja visualiserer det i sitt utsagn, hvor hun bruker en skog med fullt av ulike stier som metafor på at ikke alle elevene skal gå den samme veien. Videre forklarer hun at «[...] målet er å komme ut på den andre siden en gang. Noen tåler at det er en bratt oppoverbakke, noen må ha litt slakk underbakke [...]». Slik jeg forstår Majas utsagn anerkjenner hun at alle elevene er forskjellige og trenger forskjellige tilpasninger, med bakgrunn i deres forutsetninger.

Samtidig var det flere av lærerne som trakk frem viktigheten av å motivere elevene til å våge mer, ettersom at man ikke bare kan arbeide med de man er trygge på slik som både Petter og Maja poengterer her:

«[...] Den eleven kan ikke bare jobbe med de hen er trygg på, for vi skal jo forberede eleven på det videre livet [...] der kan man ikke bestemme hvilke kollegaer man skal ha. Du må lære deg å samarbeide og stå opp for deg selv og si ifra. Det er jo en utfordring som vi er nødt til å ta på alvor» (Petter).

«Men de må på en måte, du må på en måte lære folk å ta litt plass da. For du kan ikke gå gjennom livet og si unnskyld her er jeg ass. Da kommer du ingen vei» (Maja).

Petter fremhever viktigheten av at elevene lærer seg å stå opp for seg selv og si ifra, og på bakgrunn av at han poengterer på slutten av det er noe «som vi er nødt til å ta på alvor», opplever jeg at Petter anser det som en svært viktig del av jobben som lærer. Majas beskrivelse av at elevene må «lære å ta litt plass» opplever jeg står i sammenheng med det Petter poengterer i sitt utsagn, om at elevene må lære seg å stå mer opp for seg selv.

4.4 Trygghet gjennom trygge rammer

«[...] Å se eleven og ha en god relasjon sånn at du gjør at de kan føle seg trygg på at de blir utfordret innenfor noen trygge rammer, uten at de går og frykter at det skal skje eller at man må det ene eller det andre [...]» (Line).

Gjennom utsagnet poengterer Line det hun mener er det viktigste kjennetegnet på trygge rammer, som er at ingen av elevene skal frykte at det ene eller det andre skal skje eller at man må gjøre noe man ikke ønsker. Slik jeg forstår utsagnet til Line trekker hun sammenhenger mellom det å anerkjenne og ha en god relasjon til elevene, som viktige momenter for å kunne tilrettelegge trygghet gjennom trygge rammer. Videre poengterer hun hvor viktig det er at hun i samspill med eleven kan bli enige om hvordan eleven skal løse oppgaven, slik at eleven får en positiv opplevelse. Line legger også vekt på å utfordre elevene innenfor de trygge rammene, men at de blir passe utfordret og ikke for mye. Det jeg opplever Line mener med «*passe utfordret og ikke for mye*», er at man ikke beveger seg over hva elevene klarer å prestere.

Læreren må klare å finne en måte å tilrettelegge trygge rammene for alle elever, slik at de tør å vise hva de kan. Noe flere av lærerne poengterte under intervjuene poengterte at man som lærer klare å signalisere til elevene at man er noen å stole på og som er en stabil, trygg voksen som klarer å sette tydelige grenser for hva som er lov og ikke. Line og Maja understreker viktigheten av at læreren setter tydelige grenser slik som å ikke le av hverandre, ettersom at det kan ha en påvirkning på hvordan elevene ytrer seg i klasserommet:

«[...] bygge et klassemiljø hvor man ler sammen og der hvor man ikke ler av hverandre» (Line).

«[...] Det er lov å si feil. Det må være tydelig at det er ikke greit dersom noen ler når noen sier noe [...]» (Maja).

Hvordan lærerne på best mulig måte skal kunne tilrettelegge trygge rammer, opplevde jeg at lærerne var litt uenige om. Maja og Petter hadde et tilsvarende likt syn på hvordan det trygge rammer kunne tilrettelegges hvor de la svært stor vekt på forutsigbarhet og struktur:

«[...] Også må det jo være tydelige voksne, du må ha voksne som tør å sette grenser og som tør å sette rammene [...] med forutsigbarhet og struktur i hverdagen deres [...]» (Petter).

«[...] også må det være en type sånn lærerstyrt sånn at ting er forutsigbart. Det burde være rimelig styrt hvem som kan si noen ting [...]» (Maja).

Line la også vekt på å bygge opp en slags forutsigbarhet og struktur, men poengterte samtidig at man som lærer med fordel kunne være litt mer avventende:

«[...] ser jo kanskje en litt sånn trend på at man skal være så proaktiv og legge sånn til rette for at ikke ting går galt, at man mister mye livsmestring [...] Det handler ikke om at man ikke skal bry seg og ikke følge med på det som skjer, men være litt avvente kan man være [...] at det ikke alltid er noe som kommer fra læreren eller at nå skal vi gjøre nøyaktig sånn og sånn, og at dagen blir sånn og sånn, men at de får lov å bli med i prosessen selv, bli motivert [...] målet må bli å tørre å slippe opp såpass slik at de kan ta valgene selv» (Line).

Line stiller seg mer kritisk til det å skulle tilrettelegge for mye forutsigbarhet og struktur, ettersom at hun mener at elevene vil kunne miste en god del livsmestring i de situasjonene man forhindrer gjennom lærerens tilrettelegginger. Av den grunn poengterer hun at man som lærer med fordel kan være mer avventende, slik at elevene får lov til å være med i læringsprosessen. Lærernes ulike syn på trygge rammer gjenspeiler seg også i deres måte å tilrettelegge trygghet i undervisningen. Petter og Maja kommenterte at det å plassere elevene som viser innagerende atferd på grupperom med en mindre gruppe elever, ville kunne være med på å trygge elevene:

«[...] til slutt gikk vi inn med å lage egne ukeplaner for denne eleven, hvor vi gav mindre arbeidsoppgaver [...] vi klarte å fange opp eleven og klarte å lage et godt opplegg rundt hen. Vi fikk eleven med ut på grupperom med tre andre elever som hen var veldig trygg på [...]» (Petter).

«[...] du får se lite av potensialet. Det er vanskelig å fiske det frem. Kanskje lettere i mindre grupper eller på tomannshånd, enn i hel klasse. For da er det litt tryggere rammer [...]» (Maja).

Line presenterte en annen innfallsvinkel, som fokuserte mer på å tilrettelegge undervisningen innad i klasserommet:

«At vi sammen kan bli enige om at nå kan vi gjøre sånn og sånn, og spørre «hva tenker du?», vil være et lite steg. Eksempelvis en presentasjon. Når du vet at du ikke er noe glad i å stå foran en klasse, men kanskje du kan være med opp den gangen her og vise frem de ulike tingene eller holde opp de ulike tingene gruppa har gjort [...]» (Line).

Funnene som er blitt gjort viser at lærerne har en ulik tilnærming til hvordan de skal tilrettelegge trygghet for elevene som viser innagerende atferd. Til tross for dette bygger begge tilnærmingene på den samme grunntanken; å skape trygghet for elevene. På bakgrunn av den videre samtalen i intervjuene med Petter og Maja, opplevde jeg ikke at selve målet var å arbeide kun på grupperom. Slik jeg forstod utsagnene deres skulle det være med på å etablere trygghet for elevene og deretter gradvis utfordre de mer i klasserommet. Lines tilnærming starter derimot i klasserommet og utfordrer elevene gradvis i undervisningssituasjonen.

Som nevnt tidligere har flere av lærerne poengtert ulike utfordringene knyttet til det å skape trygge rammer for alle elevene når man har en klasse med mange elever som viser utagerende atferd. Lærerne uttrykker at det utagerende atferdsuttrykket ofte kan føre til at klassemiljøet oppleves som utrygt, noe Petter illustrerer svært godt i sin kommentar:

«[...] Vi har veldig mange utagerende elever som gjør at læringsmiljøet eller det psykososiale miljøet for de andre elevene blir utrygt. [...] vi tenker på alle de som sitter i klasserommet og som kanskje bruker all energien sin på å «hvor er hen nå», sånn «hvor smeller det nå?». Også bruker man tid på det, i stedet for å bruke tid på læring [...] de elevene som utfordrer er nesten en større utfordring for de medelevene enn hva det er for oss voksne» (Petter).

Det vil være både elever som har et utagerende- og et innagerende atferdsuttrykk i alle klasserom. Av den grunn understrekte Maja viktigheten av å gå i dialog med klassen og forklare til elevene at «[...] dersom du får deg en skur med ukvemsord så har det ikke noe med deg å gjøre [...]». Slik jeg opplever utsagnene anser hun det som svært viktig at man som lærer forklarer og går i dialog med elevene at det er ikke deg det er noe galt med, men at det er eleven som har en utfordring:

«[...] Det er ikke deg det er noe galt med. Det er den eleven som har en utfordring, og det som kommer nå er den utfordringen og ikke det at det er noe med deg» (Maja).

Ved å hjelpe elevene med å forstå det utagerende atferdsuttrykket, vil man kunne forhindre at elevene klandrer seg selv for noe som ikke har noe med dem å gjøre. Slik jeg forstår utsagnet til Maja vil elevene ha en større sannsynlighet for å forstå situasjonen bedre, dersom de får forklart situasjonen. Av den grunn vil man etablere tydeligere og tryggere rammer.

Kapittel 5: Drøfting av funn

Forskningsprosjektet har gjennom tre semistrukturerte intervju belyst problemstillingen «*Hvilke erfaringer har lærere i arbeidet med å tilrettelegge et godt psykososialt miljø for elever med innagerende atferd?*». Hovedfunnene fra analysen ble sortert inn i fire hovedtema som ble presentert i kapittel fire. I dette kapitlet kommer jeg til å drøfte hovedfunnene som ble presentert i kapittel fire, opp mot relevant teori og tidligere forskning som er gjort på tematikkene innagerende atferd og psykososialt miljø. Drøftingen er strukturert etter underkapitlene: Elever med innagerende atferd, relasjoner for å tilrettelegge trygghet, anerkjennelse og styrking av elevenes selvverd for å tilrettelegge trygghet og trygge rammer for å tilrettelegge trygghet.

5.1 Elever med innagerende atferd

For at elevene skal kunne klare å utvikle ferdighetene, kunnskapen og talentet sitt må de oppleve trygghet, ifølge Maslows behovspyramide (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Læreren er forpliktet til å gi alle elevene et godt psykososialt miljø i henhold til opplæringsloven §9a (opplæringsloven, 1998). Det å tilrettelegge trygghet for elevene vil derfor være en sentral arbeidsoppgave for læreren. For å kunne tilrettelegge trygghet for alle elevene må læreren være innstilt på å forstå hver enkelt elev og dens behov (Brandtzæg et al., 2016). For å bedre forstå elevene og deres individuelle behov har lærerne et bredt repertoar av begreper for å kartlegge individuelle tilpasninger. Av den grunn er det et svært interessant funn fra analysen at både Maja og Line opplevde begrepet innagerende atferd som ukjent, men at Petter, som arbeider som spesialpedagog, begynte med engang å beskrive det han mente var et typisk for det innagerende atferdsuttrykket. En spesialpedagog vil ha detaljert kunnskap knyttet til elever med spesielle læringsbehov, som blant annet psykososiale vansker (Utdanning, 2021) som er det overordnede begrepet for både den utagerende- og innagerende atferden. På bakgrunn av den spesialiserte kunnskapen Petter har tilegnet seg som spesialpedagog, er det ikke utenkelig at han lettere vil kunne forstå eleven og hvilke behov som trengs for å tilrettelegge trygghet for en elev som viser slik atferd. Realiteten er ikke slik at det vil befinne seg en spesialpedagog i hvert enkelt klasserom. Det at to av lærerne ikke er kjent med begrepet innagerende atferd, kan tyde på en svak aktualisering av begrepet i skolesammenheng. Det er svært uheldig siden det vil være elever som viser innagerende atferd i alle klasserom. Det understreker viktigheten av at lærerne må ha kompetanse om atferden.

På tross av at Maja og Line opplevde den innagerende atferd som et ukjent begrep, uttrykte de begge at de var godt kjent med begrepet utagerende atferd. Slik jeg oppfatter lærernes kunnskap knyttet til den utagerende atferden, anser de kunnskap som et viktig og nyttig verktøy for å etablere trygge rammer i klasserommet. Samtidig vil det nok være en sammenheng med mengden forskning som er blitt gjort på de ulike begrepene. Det er blitt gjort en betydelig større andel forskning på den utagerende atferden (Lund, 2004), enn det er blitt gjort på innagerende atferden (Vartun, 2021). Det på tross av at det viser seg å være et omtrent like stort omfang av elever som viser innagerende atferd i skolen, som elever som viser utagerende atferd i skolen (Sørli & Nordahl, 1998). Forskningsfeltet vil være med på å påvirke hvilke kunnskaper som anses som viktige å ha for hver enkelt lærer. Selv om en stille og sosialt forsiktig elev ikke vil forstyrre klasseromsundervisningen, kan atferden være et hinder for elevens læring og livskvalitet. Det at skolen skal ivareta elevenes psykiske helse gjelder alle elevene (Helsedirektoratet, 2017), ikke bare de elevene som har et atferdsuttrykk som gjør seg mer synlig.

Flere av lærerne fortalte om at de opplevde det som vanskelig å skille mellom når det innagerende atferdsuttrykket var en utfordring for eleven og når den kunne betegnes for å være en del av personligheten til elevene. For å kunne definere om en atferd er et problem forklarer Lund (2012) at det er først når lærerne «går bak atferden, blir gode på å observere, stille spørsmål og være i dialog» med elevene om deres atferd at man har grunnlag for å kunne definere om atferden er et problem eller ikke. På bakgrunn av at det innagerende atferdsuttrykket samsvarer med den norske skolens sosiale forventninger gjennom å sitte stille ved pulten og gjøre det de skal, fører ofte til at elever som viser et slikt atferdsuttrykk blir oversett av lærerne (Drugli, 2012). Det fører til at elevenes atferd ikke blir ansett som et problem siden den ikke gjør seg like gjeldende som den utagerende atferden. Lærerne må med andre ord tørre å stille spørsmålstegn ved atferden, siden flere av elevene i realiteten trenger hjelp fra en trygg voksen til å komme seg ut av et gjentakende atferdsmønster (Befring, 2016). Det handler ikke om at lærerne skal endre personligheten hos elevene. Det handler om å tørre å stille seg mer kritisk til en atferd som ikke skaper forstyrrelser for klasseromsundervisningen, ettersom at den kan være et uttrykk for en utfordring eleven sliter med. Det er bedre at læreren setter spørsmålstegn en gang for mye ved atferden enn en gang for lite, siden flere av elever som viser innagerende atferd ofte blir oppdaget langt senere enn ønskelig (Befring, 2016).

I lys av Lund (2012) kan det se ut til at elever som viser innagerende atferd strever med de samme problemene som elever som viser utagerende atferd, slik som ensomhet, hindring av læring og selvanklage, på tross av at atferdene utspiller seg forskjellig. Selv om elever som viser innagerende eller utagerende atferd strever med de samme tingene, uttrykker lærerne at de synes det er enklere å oppdage og hjelpe de elevene som viser utagerende atferd. Maja forklarer det på denne måten «[...] *De som utagerer blir frustrerte og det vises. Det er lettere å tolke signaler. For det kommer så eksplisitt til uttrykk [...] sånn som jeg har forstått den innagerende biten, så kommer det liksom ikke ut [...]*». Jeg oppfatter Majas utsagn som en indikasjon på manglende kunnskap knyttet til hvordan man skal forstå og møte elever som viser innagerende atferd. Det er ikke rart at lærerne har bedre kjennskap til hvordan de skal håndtere elever som viser utagerende atferd når den har fått «langt mer publisitet, forskningsmessig oppmerksomhet og ikke minst pedagogisk oppmerksomhet» (Lund, 2012, s. 31). For å kunne bedre tilrettelegge for elever som viser innagerende atferd er det et behov for mer kunnskap på hvordan man bedre kan forstå eleven, men også hvordan man kan på best mulig måte møte eleven.

Samtidig illustrerer Maja et viktig poeng når hun forklarer at skolen er en bestemt setting, som kan oppleves som litt trang for elevene. Elevene kan ikke plasseres inn i en bestemt kategori basert på atferden deres. Alle mennesker vil oppføre seg forskjellig ut ifra hvem man er sammen med og hvor man føler seg trygg (Lund, 2006). Atferden vil med andre ord variere avhengig av konteksten man befinner seg i. Målet til lærerne må være å tilrettelegge klasseromsundervisningen slik at alle elever, uavhengig av hvilken atferd de uttrykker, opplever det som trygt nok til å kunne uttrykke seg og stille spørsmål. Under de neste underkapitlene kommer jeg til å drøfte de ulike erfaringene lærerne har med å tilrettelegge trygghet gjennom relasjoner, anerkjennelse samt styrking av selvverdet hos elevene og trygge rammer.

5.2 Relasjoner for å tilrettelegge trygghet

En god lærer-elev relasjon er et av de viktigste verktøy til læreren for å sikre trivsel, mestringfølelse og ikke minst elevenes trygghet (Eriksen & Lyng, 2018). Forskning viser også at elever som opplever å ha en god relasjon med læreren tar oftere faglig initiativ i klasserommet (Federici & Skaalvik, 2017). Av den grunn vil det å etablere en god relasjon med elever som viser et innagerende atferdsuttrykk, virke tryggende og kunne føre til mer faglig initiativ i klasserommet. Alle elever trenger en trygg voksen å støtte seg på, men elever som i utgangspunktet er usikre og utrygge vil ha et sterkere behov for å oppleve trygghet ifølge Lund (2006). Dette er fordi hun mener at dersom elevene ikke opplever trygghet vil de ikke tørre å prøve ulike utfordringer. Dersom elevene bekymrer seg mye på skolen påpeker Bru (2011) at det vil gradvis ta bort elevenes fokus på skolearbeid og den faglige læringen. Lærerne må med andre ord trygge elevene som viser et innagerende atferdsuttrykk at de kan støtte seg på læreren i deres utforskning, samtidig som at læreren vil ta de imot dersom de har behov for råd eller hjelp (Brandtzæg et al., 2016). Det er for øvrig viktig å påpeke at denne studien er skrevet ut ifra et lærerperspektiv. Det er derfor kun lærernes erfaringer og tanker rundt hva de anser som en god relasjon som er blitt inkludert i min studie. En elev og en lærer kan oppleve samme relasjon som forskjellig vil ikke alle refleksjonene fra lærerne nødvendigvis være korrekte ut ifra et elevperspektiv.

En god lærer-elev relasjon er helt vesentlig for å etablere trygghet og et godt læringsmiljø for hver enkelt elev (Moen, 2004). En god relasjon kjennetegnes ved at begge partene har en opparbeidet tillit ovenfor hverandre. For å kunne bygge tillit mener Kristiansen (2005) må man bli gitt muligheten til å bli kjent. Flere av lærerne fortalte at de ofte brukte humor for å bygge relasjon med elevene. Maja poengterte at det var gjennom å le sammen med elevene at hun ble bedre kjent med dem og at det styrket deres relasjon. Poenget til Maja støttes opp av forskning som er blitt gjort av Arnesen (2020). Gjennom hennes studie viste det seg at humor var et av kjennetegnene elevene brukte mest for å beskrive en god lærer. Det å bli kjent og skape en relasjon til elevene vil kreve at lærerne setter av tid og prioriterer å bygge relasjon, spesielt med tanke på den økende prestasjonsorienterte målstrukturen (Klomsten, 2017). En god relasjon til læreren gir elevene muligheten til å dele det de opplever som vanskelig eller utfordrende med en trygg voksen. Majas poeng illustrerer det svært godt, hvor hun trekker frem at «[...] hvis du forteller litt, så kanskje du forteller noe lignende [...]».

Gjennom beskrivelsene fra lærerne opplever jeg at det innagerende atferdsuttrykket preges av en manglende verbal- og nonverbal kommunikasjon, hvor lærerne poengterer at elevene spør ikke om hjelp, rekker ikke opp hånden og snakker ikke høyt i klasserommet. På bakgrunn av den manglende kommunikasjonen fra elever som viser innagerende atferd, opplever lærerne elevene med en slik atferd som tilbaketrukkne og usikre. Videre opplever jeg at dette atferdsuttrykket gjør de usikre på hvordan de skal møte elever med innagerende atferd. Jeg opplever det som at lærerne synes det er vanskelig å bygge relasjon med elever som viser et slikt atferdsuttrykk. Min opplevelse støttes opp av Drugli (2012), som poengterer at lærerne kan oppleve det som vanskelig å komme i kontakt med elever som viser innagerende atferd. Det å bygge relasjon er alltid lærerens ansvar og derfor vil det være svært viktig at hver enkelt lærer reflekterer over hvordan elevenes atferd vil kunne påvirke oss i vår profesjonsutførelse. Reaksjonen en lærer får i møte med en elev som utøver en manglende kommunikasjon, vil ifølge Brandtzæg et al. (2016) kunne være med på å svekke vår evne til å mentalisere. I den sammenheng vil det være helt avgjørende at læreren tør å stille spørsmål ved atferden, siden det kan være, som poengtert tidligere en større årsaksforklaring bak atferden (Lund,

2012). Dersom læreren lar de elevene som viser det innagerende atferdsuttrykket «være i fred», kan det føre til at elevene utvikler sosial hjelpeløshet (Befring, 2016). Av den grunn burde det å tilrettelegge trygghet stå helt sentralt i arbeidet til læreren, for å sikre at elever som viser innagerende atferd får nå sitt fulle potensiale både faglig og sosialt.

På bakgrunn av den manglende verbale kommunikasjonen hos elever som viser innagerende atferd, var det flere av lærerne som poengterte at de opplevde det som vanskelig å vite når elevene syntes noe var for vanskelig. Petter og Line anser det å kunne lese kroppsspråket til elevene som et viktig verktøy for å bedre forstå elevene. Slik jeg opplever utsagnene til lærerne opplevde de at denne ferdigheten var med på å hjelpe de med å tilrettelegge undervisningen for de elevene som viser innagerende atferd. Lærerne prøver med andre ord å sette seg inn i elevenes situasjon for å prøve å forstå hvordan eleven har det, de mentaliserer (Brandtzæg et al., 2016). Lærerne fremhever at det å kunne lese kroppsspråket til elevene, avhenger av at læreren kjenner eleven så godt at den voksne kan se når atferden viker fra elevens «normale atferd». Samtidig understreker Lund (2012) at ingen av elevene vil kun vise innagerende- eller utagerende atferd. Atferden vil påvirkes av hvilken relasjon man har til de man er sammen med og i hvilken kontekst man befinner seg i. Eleven Petter fortalte om under intervjuet er et godt eksempel på dette. Kollegaene hans og han selv anså denne eleven som svært tilbaketrukket og stille på skolen, men det viste seg at eleven hadde en del indre uro som førte til mye frustrasjon når eleven kom hjem. På bakgrunn av informasjonen Petter fikk fra foreldrene, lagde han i fellesskap med kollegaene en egen plan tilpasset elevens eget toleransevindu. På denne måten fikk eleven mulighet til å utfordre seg selv etter hens forutsetninger (Brandtzæg et al., 2016).

Gjennom å gå i dialog med foreldrene vil læreren kunne skaffe seg et mer helhetlig bilde av elevene, samtidig som man kan utvikle en bedre forståelse for atferden til eleven, slik som Petter illustrerer gjennom sin erfaring. Når foreldrene delte informasjon om hvordan eleven oppførte seg hjemme, gav det Petter ny innsikt og forståelse for eleven. Av og til er det å utveksle informasjon med foreldrene tilstrekkelig nok for å bedre elevens tilværelse på skolen (Drugli & Lichtwarck, 1998). Det er foreldrene som kjenner eleven best (Flem, 2004) og av den grunn vil deres kjennskap til eget barn vil være en viktig ressurs for å hjelpe læreren med å forstå eleven bedre (Lund, 2004). For å kunne få innsikt i foreldrenes kunnskap om eleven, må lærerne også i denne sammenhengen sørge for å etablere en god relasjon. Her vil det være viktig på samme måte som i en lærer-elev relasjon, å opparbeide en tillit hos foreldrene. Gjennom tillit vil foreldrene kjenne på en større følelse av å kunne stole på læreren. På denne måten kan læreren skape et godt samarbeid, hvor foreldrene kan dele informasjon som kan være med på å bedre elevens psykososiale miljø på skolen.

5.3 Anerkjennelse og styrking av selvverdet for å tilrettelegge trygghet

Opplæringsloven §9a skal sikre at alle elever trives og lærer på skolen, gjennom å holde skolen ansvarlig for å tilrettelegge et godt psykososialt miljø. I enhver klasse vil det finnes et mangfold av elever som alle har sine helt unike ferdigheter og personligheter. Det å anerkjenne mangfoldet som noe positivt, er noe alle lærerne anså som viktig for å etablere en klassekultur hvor det er lov å være seg selv. Line illustrerte dette gjennom å påpeke at det vil være rom for å være forskjellig i et trygt klassemiljø. Videre forklarte hun at læreren må kunne ufarliggjøre ting for å kunne etablere et trygt klassemiljø, for eksempel ved å vise sårbarhet selv. Gjennom å fortelle og vise elevene at «dette liker ikke jeg heller» vil man som lærer kunne anerkjenne følelsene til elevene (Kristiansen, 2014). Som drøftet tidligere vil det være viktig at læreren har opparbeidet et tillitsforhold hos elevene. Det er først når elevene er trygge på læreren at de tør å dele tankene og usikkerhetene sine (Jordet, 2020).

Elevene som viser innagerende atferd er blitt beskrevet av lærerne som stille og sosialt forsiktige. Elevene med et slikt atferdsmønster vil med andre ord ikke forstyrre klasseromsundervisningen verken for læreren eller medelevene. Atferdsmønsteret til elevene opplever jeg samsvarer med den uskrevne klasseromsforventningen som handler om å sitte pent på plassen sin. Samtidig står atferden i kontrast med skolekulturen som oppmuntrer elevene til å ta en mer aktiv del i egen læring gjennom å vise engasjement og delta muntlig aktivt i timen (Lund, 2012). Skolekulturen og den uskrevne klasseromsforventningen vi har ovenfor elevene opplever jeg som et paradoks, hvor elevene som viser innagerende atferd ender opp med å bli møtt med uoppnåelige forventninger. Dersom de får til å sitte rolig må de bli mer muntlig. Etter hvert kan de uoppnåelige forventningene føre til at elevene etter hvert vil kunne utvikle sosial hjelpeløshet (Befring, 2016) og bli likegyldige til det som foregår i undervisningen. En slik tilnærming vil være lite anerkjennende og kan potensielt over tid skade elevenes selvverd.

På bakgrunn av lærernes erfaringer, opplever jeg at de anser det som viktig å styrke selvverdet hos elevene som viser innagerende atferd. Under intervjuet med Maja illustrerte hun hvordan hun hver mandag gjennomfører en lesestafett, som jeg opplever vil kunne være med på å styrke mestringstroen til elevene. Maja forklarer at lesestafetten gjennomføres til et fastsatt klokkeslett hver mandag. Det gjør aktiviteten forutsigbar for elevene. Hun forteller videre at hver og enkelt elev vil få spørsmål om de ønsker å lese høyt, men alle har også muligheten for å si nei. Henderson (2002) viser gjennom sin forskning at elever som viser innagerende atferd møter svært mange negative forventninger til hva de kan få til, fra læreren og medelever. Gjennom å spørre alle elevene signaliserer Maja til elevene at hun har troen på at alle kan lese høyt i klassen. Selvverdet hos elevene vil påvirkes av de omgivelsene og menneskene man omgås med (Jordet, 2020), og av den grunn betyr det mye for elevenes selvverd at Maja spør de elevene som mest sannsynlig kommer til å si nei. På bakgrunn av hva eksempelet til Maja illustrerer, vil det være viktig at læreren tilrettelegger et læringsmiljø hvor alle får muligheten til å utvikle seg selv.

I intervjuet med Maja fortalte hun at det var en del av de elevene som viser innagerende atferd, som aldri ble ferdige med oppgavene og produktene de arbeidet med på skolen. Hun reflekterte over at det kunne ha en sammenheng med at «*når et produkt er ferdig så er det på en måte endelig*». Jeg opplever at Majas refleksjoner samsvarer med Covington (1984) sin teori om selvverd, hvor elevene prokrastinerer for å beskytte eget selvverd.

Ved å legge inn mindre innsats har elevene en unnskyldning dersom de ikke skulle lykkes med oppgaven som de har startet på. Jeg tolker at atferden er noe elevene benytter seg av for å beskytte sitt eget selvvverd. Med det økende fokuset på elevenes prestasjoner i skolen (Klomsten, 2017), er det fare for at elevene måler eget selvvverd ut fra hvordan de presterer kontra hvor mye innsats de har lagt inn i oppgaven (Covington, 1984). Det er en svært uheldig konsekvens da Bru (2011) påpeker at elever som viser innagerende atferd ofte har en tendens til å klandre seg selv for manglende ferdigheter til å forklare hvorfor de mislykkes.

Muntlig aktivitet, gruppearbeid, fremføringer og ulike samarbeidsoppgaver er noen av de undervisningsformene som er mest brukt i skolen. Et fellestrekk ved de nevnte undervisningsformene er at de innebærer sosial samhandling. Lund (2012) nevner at den sosiale samhandlingen kan oppleves som vanskelig for elever som viser innagerende atferd. Dette kan ses i sammenheng med det flere av lærerne fortalte, hvor de ikke rekker opp hånden og fremstår som usikre. Flere av lærerne fortalte at elevene som viste innagerende atferd ofte var flinke og at de hadde mye kunnskap, men at de ikke turte å vise det. Lærerne opplevde at elevene med slik atferd har en manglende tro på seg selv og at det ble en hindring for deres faglige og sosiale utvikling. Uthus (2017) forklarer at det er en klar sammenheng mellom elevenes egen mestringstro og deres psykiske helse. Det vil derfor være viktig å tilrettelegge slik at elever som viser innagerende atferd opplever mestring. Av den grunn anså lærerne det som essensielt å løfte frem de positive kvalitetene hos hver enkelt elev, særlig de elevene som viser innagerende atferd. Slik som Petter illustrerte i sitt intervju må læreren vise de andre elevene, at selv om en elev ikke snakker høyest i klasserommet så har eleven andre ferdigheter som gjør hen spesiell. Spesielt viktig vil dette være for å styrke elevenes sosiale tilhørighet i klassefelleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt. 3.1).

Bru (2011) understreker at det vil være svært nyttig for elever som viser innagerende atferd å være i et læringsmiljø som bekrefter og anerkjenner den enkelte elevs potensiale og ferdigheter. Ved å etablere et læringsmiljø med slike premisser, vil det være stor sannsynlighet for at elevene får økt mestringstro på seg selv og være med på å tilrettelegge nye vennskap. Ved å anerkjenne elevens ferdigheter, for eksempel baking som Petters elev likte svært godt, la han til rette for at medelever med samme interesse fikk muligheten til å oppdage eleven (Lund, 2004). På bakgrunn av elevens atferdsuttrykk og manglende verbale kommunikasjonsmønstre ville ikke medelevene fått muligheten til å tilegne seg denne kunnskapen, om ikke læreren hadde lagt til rette for det. Vi lærer og utvikler oss i samspill med andre mennesker (Kristiansen, 2014), og av den grunn vil en slik tilrettelegging av læreren være svært gunstig for elever som viser innagerende atferd, da de ofte trekker seg tilbake i sosiale sammensetninger (Lund, 2004).

Målet for alle lærere må være, slik flere av lærerne påpekte under intervjuene, å hjelpe elevene videre i læringsprosessen ved å veilede eleven til å utvikle egen innsikt (Bru, 2011), slik at de blir motiverte for å være agent i eget liv. Alle elever, uansett atferd vil møte utfordringer og motgang flere ganger i løpet av livet. Derfor vil det være viktig at elevene verdsetter seg selv, slik at de ikke går på kompromiss med seg selv og sine meninger. Elever som viser innagerende atferd har et særlig behov ifølge Befring (2016) for å oppleve mestring, siden de ofte er sosialt forsiktige. Elevene har behov for trygge voksne som setter klare grenser for hva som er lov og ikke, slik at elevene tør å utfordre seg selv. For å få det til må elevene få muligheten til å trene på å ta mer plass under trygge rammer. Hvordan trygge rammer kan være med på å tilrettelegge trygghet skal jeg drøfte og se nærmere på i neste underkapittel.

5.4 Trygge rammer for å tilrettelegge trygghet

Skolen har som ansvar å ivareta elevenes psykiske helse. Det innebærer at læreren klarer å etablere et læringsmiljø som virker forebyggende for psykiske lidelser og utmattelse (Helsedirektoratet, 2017). Line understreker viktigheten av å tilrettelegge undervisningen slik at elevene ikke bekymrer seg for å måtte gjøre noe de ikke er komfortable med. Bru (2011) viser til at elever som viser innagerende atferd ofte kan bekymre seg unødvendig mye på skolen som vil kunne ta vekk fokuset fra læringen og skolearbeidet. For å skape en trygg skolekultur er det viktig at læreren tilrettelegger undervisningen slik at elevene ikke trenger å bekymre seg. For å best mulig tilrettelegge trygghet for elevene er det viktig at læreren har kjennskap til elevenes proksimale utviklingssone, slik at man ikke beveger seg over hva man kan forvente av elevene. Med bakgrunn i dette kan læreren tilpasse oppgavene slik at elevene får muligheten til å oppleve mestring, samtidig som de får muligheten til å utvikle seg gjennom tilpassede utfordringer. Line illustrerer hvordan man som lærer kan tilrettelegge mestring for elever som viser innagerende atferd gjennom å gå i dialog med elevene og øke utfordringene gradvis: «*Eksempelvis en presentasjon (...) kanskje du kan være med opp denne gangen og vise frem de ulike tingene eller holde opp de ulike tingene gruppa har gjort (...)*». På denne måten tilpasser Line læringsmiljøet for eleven gjennom en gradvis eksponere eleven for en sosial krevende arbeidsform, som trolig vil føre til opplevd mestring hos eleven ettersom at det ikke vil påvirke elevens livsutfoldelse (Paulsen & Bru, 2016).

En klassekultur vil bestå av ulike normer, verdier og holdninger som læreren og elevene er med på å skape og bli påvirket av (Hoel, 2006). De ulike normene, verdiene og holdningene som skapes innad i klassekulturen vil være med å legge føringer for hvordan elevene opplever trygghet i klasserommet. For at elevene skal anse en lærer som en trygg voksen viser det seg gjennom forskning gjort av Arnesen (2020) at det er svært viktig at læreren griper inn i de situasjonene som er ugreie og snakker med elevene om situasjonen i fellesskap. På denne måten signaliserer læreren hva som er greit og ikke greit i klasserommet. Det vil kunne være med på å skape trygghet for elevene og selvrespekt for læreren (Brandtzæg et al., 2016). Ved at elevene opplever at den voksne har kontroll vil det trolig kunne føre til en opplevelse av et tryggere klassemiljø (Moen, 2004).

En klasse som har etablert en kultur blant elevene hvor det er greit å le av hverandre, vil trolig føles mindre trygg kontra en klasse hvor de har etablert en kultur hvor man ler sammen, men ikke av hverandre. Enhver reaksjon læreren har på en handling som blir gjort av elevene vil være med på å signalisere rammene til resten av klassen. Av den grunn vil reaksjonene være med å påvirke elevens oppfattelse av seg selv og sine medelever (Hughes & Kwok, 2006). Funnene fra analysen viser at alle informantene understreket viktigheten av å sette tydelige grenser for å skape forutsigbarhet rundt hva de anså som akseptabel oppførsel og ikke. Læreren har med andre ord en betydningsfull rolle i etableringen av en klassekultur. Det henger sammen med at det er hen som er lederen og er den som setter rammene for hva som er akseptabelt og ikke (Raaheim, 2019). Ved å sette tydelige rammer for hva som er lov og ikke, vil læreren også kunne forebygge mobbing og ekskludering blant elevene (Eriksen & Lyng, 2018). Det er derfor viktig at læreren kontinuerlig arbeider med styrking av den sosiale tilhørighetsfølelsen hos hver enkelt elev for å forhindre ekskludering og mobbing.

For at elevene skal kunne klare å utvikle sine faglige og sosiale ferdigheter, kunnskap og talentet sitt må de oppleve trygghet, som er et av de grunnleggende behovene man har som menneske ifølge Maslow (Skaalvik & Skaalvik, 2021), som nevnt i punkt 2.3. Hva som oppleves trygt vil være individuelt og av den grunn vil det være nyttig for lærerne å gå i

dialog med elevene og etterspørre hvordan de opplever trygghet. På denne måten vil hen ha det beste utgangspunktet for å kunne tilrettelegge undervisningen basert på elevens egne erfaringer. Lærerne skal utfordre elevene slik at de blir gitt muligheten til å utvikle seg selv. Dette burde gjøres gradvis. En ønsker ikke å krysse grensen hvor man utfordrer eleven for mye (Sollesnes, 2005), slik at den går utover elevenes lyst til å prøve på nytt (Paulsen & Bru, 2016).

Elevene som Maja og Petter beskriver i praksiseksempelene blir beskrevet som *veldig flinke*, men de *tør ikke* vise hva de kan. På bakgrunn av utsagnene fra lærerne opplever jeg ikke at det er kunnskap elevene mangler, men at det handler mer om troen på seg selv. I analysefunnene kommer det frem at både Maja og Petter fremhever bruken av grupperom som en tilnærming for å tilrettelegge trygghet for elever som viser et slikt atferdsuttrykk. Jeg opplever lærernes bruk av grupperom som et resultat av lærernes sosiale persepsjon av den innagerende atferden. Den sosiale persepsjonen kan av og til tolkes feil, som kan føre til at man som lærer får lavere forventninger til elevene (Lund, 2012). Det kan hende at elevene Maja og Petter refererte til i praksiseksempelene trengte den tilpasningen ved å være på grupperom for å få bygget opp trygghetsfølelsen i en mindre gruppe. Hver enkelt elev vil ha et behov for individuelle tilpasninger i ulike situasjoner (Lund, 2004), men i den sammenheng må man ikke glemme å høre med hva elevene selv synes. Line illustrerte hvordan hun samarbeidet med elevene, gjennom å inngå individuelle avtaler med elevene, som var med på å utfordre elevene ut ifra deres egen proksimale utviklingszone. Gjennom å gå i dialog og gjøre avtaler med elevene på hvordan man skal gjennomføre undervisningen, vil man skape forutsigbarhet for elevene. Et slikt tiltak vil trolig være med på å forhindre at elevene begynner å gruve seg.

Line poengterte at man som lærer med fordel kunne være litt mer avventende. Hun forklarte at elevene ville kunne miste mye livsmestring dersom man som lærer gav elevene for mye struktur og forutsigbarhet. Her må hver enkelt lærer finne en balanse som føles nyttig for sin klasse og den klassekulturen som man har etablert. Det å la elevene ta del i egen læring er også noe Line opplevde som viktig i denne sammenheng. Jeg forstod det slik at hun mente at det var enklere å tilrettelegge dersom man ikke gjorde alt forutsigbart for elevene, men heller være litt mer avventende. I en rapport skrevet av barneombudet (2017) ble det avdekket at elevene opplever liten grad av medvirkning i egen skolehverdag, noe som strider mot prinsippene for skolens praksis som understreker at «elevmedvirkning må prege skolens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt. 3.1). Det er vist gjennom forskning fra Skaalvik & Skaalvik (2015) at ved å la elevene få muligheten til å selv være med på å bestemme, vil de ha større sannsynlighet for å oppnå indre motivasjon. Slik Line illustrerer gjennom sine tiltak.

I et klasserom vil det alltid finnes uforutsigbarhet. Det skjer mye på samme tid i et rom fylt med et mangfold av elever, som alle har behov for individuelle tilrettelegginger. I løpet av en skoledag påpeker Ohnstad (2012) at man som lærer vil ta ca. 700 valg i løpet av en dag. Mange av valgene vil være knyttet til etikk, som vil kunne være med på å påvirke elevene og hvordan man tilrettelegger læringsmiljøet. På bakgrunn av uforutsigbarheten har læreren «svært liten tid til å reflektere før hun handler og gir responser» (Moen, 2004, s. 113). Flere av lærerne poengterte at de opplever at de utagerende elevene krever svært mye av dem som lærere, men også av tiden en har til rådighet. Av den grunn fremhever alle lærerne at det ofte førte til at de «glemte» elevene som viser et innagerende atferdsuttrykk. Slik jeg ser det står lærerne ovenfor et etisk dilemma. På den ene siden må de håndtere de utagerende elevene for å tilrettelegge et trygt læringsmiljø for elevene,

men samtidig påvirker det tiden læreren har til å bygge relasjon med de elevene som viser innagerende atferd. Læreren er lovpålagt å gjøre begge deler, men på bakgrunn av uforutsigbarheten som oppstår hver dag tvinges læreren til å ta etiske valg hver dag (Ohnstad, 2012). Etiske dilemma innebærer ofte en verdikonflikt som kan knyttes til relasjoner (Ohnstad, 2018). Det hadde vært interessant å se om de etiske dilemmaene hadde endret seg dersom man hadde hatt mindre klasser eller en større lærertetthet.

Petter og Maja utdypet et av de mange etiske valgene en lærer må ta hver dag som omhandler elever med utagerende atferd. Petter forklarte at han opplevde at det utagerende atferdsuttrykket førte til usikkerhet og gjorde det psykososiale miljøet utrygt for elevene. I den sammenheng poengterte Maja at det er viktig å gå i dialog med elevene og forklare elevene situasjonen, slik at man forhindrer at elevene tror at atferden hos en annen elev har noe med dem å gjøre. Ved å gjøre denne handlingen kan læreren ta vekk usikkerheten rundt atferden. Gjennom en slik tilnærming vil man kunne hjelpe elevene med å forstå atferdsuttrykket. Læreren regulerer den følelsesmessige reaksjonen elevene kan ha på atferdsuttrykket og etablerer trygge rammer gjennom å forklare situasjonen ovenfor elevene (Brandtzæg et al., 2016). Gjennom en slik tilnærming anerkjenner læreren at det finnes en sammenheng mellom det eleven opplever emosjonelt, sosialt og faglig. Ved å ha en tilnærming som anerkjenner denne sammenhengen, vil det kunne hjelpe læreren til å forstå elevene bedre. Slik som Drugli (2012) illustrerer gjennom sitt eksempel «dersom en elev har store vansker på det emosjonelle og/ eller sosiale området, vil det være vanskelig for denne eleven å flytte sin energi over på læringsaktiviteter» (s. 69).

Samtidig må læreren forholde seg til læreplanverket, som er et juridisk styrende dokument som er med på å legge føringer for hvordan læreren kan legge opp undervisningen. Læreplanverket inneholder blant annet en oversikt over de ulike fagene elevene skal ha, med tilhørende kompetansemål i hvert enkelt fag som beskriver hva elevene skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2021). I denne oversikten er psykisk helse oppført som et tverrfaglig tema (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt. 2.5.1), som betyr at hver enkelt lærer selv må implementere temaet inn i undervisningen. For å tilrettelegge et godt psykososialt miljø er det i teorien avhengig av at lærerne selv anser det som en viktig del av undervisningen. Hva som anses som et godt psykososialt miljø vil også kunne oppleves ulikt fra skole til skole, på bakgrunn av at opplæringsloven §9a (1998) legger opp til lokale fortolkninger og vurderinger for hvordan man skal arbeide med det og hva loven gjelder.

Kapittel 6: Avslutning

Formålet med forskningsprosjektet har vært å synliggjøre elever med innagerende atferd og bidra til økt kunnskap på tematikkene innagerende atferd og psykososialt miljø. Problemstillingen som ble undersøkt er: *Hvilke erfaringer har lærere i arbeidet med å tilrettelegge et godt psykososialt miljø for elever med innagerende atferd?* For å besvare problemstillingen gjennomførte jeg tre dybdeintervju med tre ulike lærere fra den samme kommunen. Tre informanter er for lite til å kunne generalisere funnene som ble gjort i analysen, til å kunne gjelde alle lærere (Kvale & Brinkmann, 2015). Funnene kan derimot gi en økt forståelse for tematikkene innagerende atferd og psykososialt miljø. Lærerne belyste tematikkene fra tre ulike perspektiv, som var med på å gi forskningsprosjektet en ny dimensjon. «Maja» bidro med ulike erfaringer fra et kontaktlærer perspektiv. «Petter» bidro med et spesialpedagogisk perspektiv og den siste informanten «Line» bidro med ulike erfaringer fra et skoleledelsesperspektiv.

Alle lærerne oppfylte kriteriene for å delta ved å ha kontaktlærer erfaring og kjennskap til elever som viser innagerende atferd. Intensjonen med å gjennomføre intervjuene var å innhente lærernes erfaringer og tanker om tematikkene innagerende atferd og det psykososiale miljøet. En svakhet ved bruk av intervju er at datamaterialet blir konstruert i møte mellom meg som forsker og informantene (Nilssen, 2012). Det betyr at min forforståelse vil være med på å forme datamaterialet, noe som gjenspeiles under transkriberingen av intervjuene hvor jeg tolket og valgte ut sitater som var passende å belyse hovedfunnene. Valgene vil bære preg av min forforståelse, men for at du som leser skal kunne klare å forholde seg kritisk til de valgene som er blitt gjort har jeg forsøkt å vise og begrunne valgene som er blitt gjort i metodekapittelet.

Gjennom analysearbeidet ble det avdekket en rekke funn, men det var særlig to funn som skilte seg ut fra resten av datamaterialet. Det første funnet er at begrepet innagerende atferd var et ukjent begrep lærerne, med unntak av læreren med spesialpedagogisk bakgrunn. Lærerne kunne snakke og beskrive atferden, men de uttrykte at de hadde liten kjennskap til begrepet. Det andre funnet var at de samme lærerne opplevde det som vanskelig å skulle tolke og tyde atferden hos elevgruppen. Det gjorde det vanskelig å vite når elevene opplevde noe som vanskelig eller utfordrende. De nevnte funnene kan tyde på en svak aktualisering av begrepet i skolesammenheng, som samsvarer med at det er blitt gjort lite forskning på det innagerende atferdsuttrykket (Vartun, 2021).

Et overordnet funn fra analysen er at alle lærerne anser det som svært viktig å tilrettelegge trygghet for elever som viser innagerende atferd, i undervisningssammenheng og på skolen. For å realisere det overordnede funnet poengterte alle informantene viktigheten av å etablere en god relasjon. Ved å ha en god relasjon opplever lærerne at elevene tør å komme til dem når de opplever noe utfordrende. Samtidig understrekte alle lærerne viktigheten av å tilrettelegge mestring og fokusere på hva de kan fremfor hva de ikke kan, gjennom å anerkjenne ferdighetene de har med seg inn i skolen. I den sammenheng viser det seg at lærerne også anser det som svært viktig å styrke elevenes selvverd, slik at de får troen på seg selv og klarer å stå opp for seg selv. Et siste funn informantene anså som grunnleggende for å tilrettelegge trygghet for elever som viser innagerende atferd, var å etablere trygge rammer.

På bakgrunn av funn fra analysen har jeg tilegnet meg mer kunnskap om en elevgruppe som ofte neglisjert i skolen, de som viser innagerende atferd. Ved å gjennomføre forskningsprosjektet står jeg sterkere i møte med hvordan undervisningen på best mulig måte skal tilrettelegge trygghet for elevgruppen. Årsaken til det er fordi jeg har fordypet

meg i teori og fått tilgang til helt konkrete erfaringer fra lærere som arbeider daglig med elever som viser innagerende atferd. Dette er også kunnskap jeg har mulighet til å videreformidle i mine fremtidige læringsmiljø, som vil være med på å synliggjøre og bidra til økt kunnskap om elever med innagerende atferd og hvordan man kan bedre tilrettelegge et godt psykososialt miljø for dem.

Majoriteten av funnene som er blitt gjort kan betegnes som generelle. Det å etablere en god relasjon, anerkjenne, bygge selvverdet og etablere trygge rammer for elevene er noe som vil gjelde alle, ikke bare elever som viser innagerende atferd. Av den grunn burde det forskes mer på elever som viser innagerende atferd, for å etablere konkrete tiltak for å tilrettelegge et godt psykososialt miljø for elevgruppen. Dette forskningsprosjektet er skrevet ut ifra tre ulike perspektiv, et lærerperspektiv, et spesialpedagogiskperspektiv og et skoleledelsesperspektiv. Det hadde derfor vært interessant å høre hva elevene selv eller foreldrene anser som et godt psykososialt miljø. Ved å forske på denne tematikken ut ifra et elevperspektiv eller et foreldreperspektiv ville man kunne få direkte innsyn i hva de anser som et godt psykososialt miljø. Når det gjelder tematikken innagerende atferd, ville man kunne hørt med hva elevene eller foreldrene selv mente lærerne kunne gjort for å tilrettelagt undervisningen bedre. Uansett burde det forskes videre på tematikken slik at man unngår at flere opplever det samme som gutten i 10.klasse fra Lund (2004) sitt prosjekt opplevde:

«Om de (lærerne) ser hvordan jeg har det, vet jeg ikke, men jeg vil tro at de ser at jeg ikke trives noe særlig godt på skolen. Men det er aldri noen som tar det opp med meg, og det hadde jeg faktisk trengt – at noen på en eller annen måte hadde vist at de ser hvordan jeg har det, og brydd seg om det» (gutt, 10.klasse, Lund, 2004, s. 65).

Litteraturliste

- Arnesen, L. A. (2020). *Pedagogisk nærvær. Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Barneombudet. (2017). *Barneombudets supplerende rapport til FNs barnekomite. Barns rettigheter i Norge – 2017*. (Barneombudet-rapport 2017). Barneombudet.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson S. & Øiestad G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademiske.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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* (s. 17-33). Universitetsforlaget.
- Cherry, K. (2021, 05.april). *What is learned helplessness and why does it happen?* . Verywellmind. <https://www.verywellmind.com/what-is-learned-helplessness-2795326>
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and Implications. *The elementary school journal*, 85 (1), s. 4-20.
<https://www.jstor.org/stable/1001615?seq=1>
- Drugli, M. B. & Lichtwarck, W. (1998). *Foreldresamarbeid – med barnet i fokus?*. Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, I. M. og Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Flem, A. (2004). En studie av hva en lærer gjør for å lykkes med den inkluderende skolen. I T. Pettersson & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse* (s. 88-110). Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Gyldendal akademisk.
- Gleiss, S. M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

- Henderson, L. (2002). Fearfulness predicts self-blame and shame in shyness. *Personality and individual differences*, 32 (1), s. 79-93. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00007-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00007-1)
- Helsedirektoratet. (2017). *Selvskading og selvmord – veiledende materiell for kommunene om forebygging* [nettdokument]. Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 27.april 2021, lest 11.mai 2022). <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvsmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Hoel, T. L. A. (2006). Klasseledelse gjennom klassekultur. I P. Andersen (Red.), *Klasse- og læringsledelse* (s. 30-41). Unge pædagoger.
- Hughes, J. N. & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43 (6), s. 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.001>
- Jordet, N. A. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klomsten, T. A. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M, Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 255-285). Gyldendal Akademisk.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng*. Unipubforlag.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 13.juni). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lorentsson, A. (2017). Bokanmeldelse av psykisk helse i skolen. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, Volum 14 (4), 380-302. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2017-04-11>.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2006). Opplevelsen av å ikke høre til. *Spesialpedagogikk*, 8, s. 9-13.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2004). «Uten regler ville det blitt kaotisk». I T. Pettersson & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse* (s. 111-128). Universitetsforlaget.

- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttene lærer-elev-relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid 1-7. For elevenes læring* (s. 131-144). Høyskoleforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?is=true&q=>
- Ohnstad, F. O. (2012). Lærerprofesjon og profesjonsetikk. I M. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 209-242). Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen. Læreres etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsø & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Raaheim, A. (2019). *Sosialpsykologi* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Schibbye, L. A. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, M. E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, M. E. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Sollesnes, T. (2005). Relasjonelt perspektiv på problematferd. *Spesialpedagogikk*, 3 (3), s. 4-12.
- Sørli, A. M. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. (Rapport 12a). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tetzchner, V. S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Utdanning. (2021, 20.april). *Yrkesbeskrivelse. Spesialpedagog*. <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/spesialpedagog>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Elevenes psykososiale skolemiljø. Til deg som forelder*. <https://www.minskole.no/DynamicContent//Documents/167-7a3dff7c-e591-444c-be81-a50ac027e472.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 03.mars). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 22.juni). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for kunnskapsløftet Udir-1-2021*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/innhold-i-opplaringen/udir-1-2021/>

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.

Vartun, M. (2021, 23. august). *Slik kan læreren hjelpe de stille elevene til å mestre skolen*. Det utdanningsvitenskaplige fakultet. <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2020/slik-kan-lereren-hjelpe-de-stille-elevene.html>

Vedlegg 1 – Intervjuguiden

Intervjuguide

Problemstillingen: Hvilke erfaringer har lærere i arbeidet med å legge til rette et godt psykososialt miljø for elever med innagerende atferd?

Påminnelse om rettigheter og rammene for intervjuet

- For å sikre studien konfidensialitet og at vi overholder taushetsplikten vil jeg minne om at alle tredjepersoner må omtales anonyme (ikke nevne navn).
- Informere om lydopptakeren, og retten om å avbryte intervjuet når som helst.
- Kommer til å notere underveis – oppfølgingsspørsmål eller kommentarer.
- Presisere at det ikke finnes noe fasitsvar, ettersom at jeg ønsker informantens egne opplevelser og erfaringer.

Presentasjon av prosjektet og meg

- Jeg heter Ann-Helen og går mitt siste år på lærerutdanningen, og skal dette halvåret skrive en master med problemstillingen:
- *«Hvilke erfaringer har lærere i arbeidet med å legge til rette et godt psykososialt miljø for elever med innagerende atferd?»*
- Formålet med studien, som du vil være med å bidra på er, å skape økt kunnskap rundt tematikkene elever med innagerende atferd og psykososialt miljø.

Oppvarmingsspørsmål

- Hvilken utdanning har du?
 - Hvilke fag har du, og hvilket trinn underviser du på?
- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Har du vært eller er du kontaktlærer for noen elever nå, hvordan opplever/opplevde du den rollen?
- På hvilken måte lærer elever best, etter dine erfaringer?
 - Har du noen konkrete eksempler fra praksis?

Tematikk: Innagerende elevatferd

- Se for deg en elev med innagerende atferd, hvordan ville du beskrevet denne eleven?
- Hvordan vil du beskrive elever med denne type atferd når det kommer til det;
 - Sosiale?
 - Sosiale statushierarki?
 - Faglige?
 - Hvilke forventninger har du til elever med slik atferd?
 - Sosiale situasjoner (gruppearbeid) – muntlige presentasjoner?
- Hvordan møter/bygger du relasjon med elever som viser innagerende elevatferd?
- Hva tenker du er noe av det viktigste i møte med elever med innagerende atferd?
- Hvilke behov tenker du elever med innagerende atferd kan ha?
 - Er det noen behov som du nevnte nå som du finner vanskeligere å innfri/tilrettelegge enn andre? Evt. Hvorfor?
- Hvilke utfordringer opplever du i møte med elever som viser innagerende atferd?

Tematikk: Psykososialt miljø

- Hvilke elementer mener du må være til stede, for å kunne si at det er et godt psykososialt miljø i en klasse?
- Hvordan arbeider dere på denne skolen, med å til rette legge et godt psykososialt miljø?
 - Har dere noen spesielle tiltak/program dere har iverksatt?
 - (Dersom ja) Kunne du fortalt litt om hvordan du opplever dette tiltaket?
- Hvordan innhenter dere informasjon rundt hvordan elevene opplever det psykososiale miljøet på skolen (referer til elevens subjektive opplevelse)?

Avslutning

- Oppsummering av samtalen og deretter spørre om det er noe informanten ønsker å tilføye intervjuet? Kommentarer til intervjuet?
- Påminne informanten om kontaktinformasjonen min og takke for deltakelse.

Generelle oppfølgingsspørsmål:

Kan du fortelle mer om det?

Kan du utdype det?

Har du noen eksempler?

Hva gjorde du da?

Hvordan opplevde du det?

Kan du huske hva du følte/tenkte?

Er det riktig å si at du følte/tenkte at ...?

Forstår jeg deg rett hvis ...?

Mener du at ...?

På hvilken måte ...?

Hvordan da ...

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Innagerende elevatferd og det psykososiale miljøet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente verdifulle erfaringer lærere har gjort seg, når det kommer til å legge til rette for et godt psykososialt miljø for elever med innagerende atferd. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom min snart 5-år lange lærerutdanning ved NTNU, har jeg fått lite kunnskap om innagerende elevatferd. Ved å gjennomføre dette forskningsprosjektet ønsker jeg å tilegne meg mer kunnskap rundt denne tematikken og om hvordan man kan tilrettelegge et godt psykososialt miljø. For å realisere dette ønsker jeg å innhente erfaringer fra tre ulike lærere som jobber på samme skole, for å få et større innblikk i arbeidet på skolen.

Jeg ønsker med andre ord å skrive en masteroppgave hvor jeg svarer på problemstillingen; *«Hvilke erfaringer har lærere i arbeidet med å legge til rette et godt psykososialt miljø for elever med innagerende atferd?»*.

Prosjektet vil vare frem til 25.mai, og vil resultere i et omfang på rundt 40-60 sider totalt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet. Det vil være jeg, Ann-Helen Aune Aasen som kommer til å skrive og innhente informasjon, med veiledning fra Nicole Veelo og Ingrid Torgersen Rotli.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Problemstillingen jeg har valgt etterspør læreres erfaringer, og det er derfor du har fått spørsmål om å delta. Jeg har tatt kontakt med tre ulike skoler som jeg har vært vikar eller vært i praksis hos. Utvalgsriteriet i valg av informanter er at man har kjennskap til elever som har vist innagerende atferd og som er eller har hatt kontaktlærer ansvar for en klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 45 – 90 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hva du legger i begrepet innagerende

elevatferd og spørsmål rundt hvordan man kan tilrettelegge for et godt psykososialt miljø. Under intervjuet vil jeg ta lydopptak og notater for å registrere svarene du gir. Når jeg har transkribert lydopptaket vil det bli slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke mitt forhold til verken deg eller skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til materialet vil være meg, Ann-Helen Aune Aasen og veilederne mine Nicole Veelo og Ingrid Torgersen Rotli.

Det er jeg, Ann-Helen Aune Aasen som kommer til å samle inn, bearbeide, lagre og transkribere datamaterialet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste som vil være adskilt fra øvrige data. Datamaterialet kommer til å bli lagret på en forskningsserver som kun de nevnte ovenfor kommer til å ha tilgang til.

I publikasjonen vil du bli referert til som «lærer 1 eller 2 eller 3», og på bakgrunn av dette kommer du ikke til å kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, som er satt til vil være den 25.mai. Alle personopplysninger og lydopptak vil bli slettet fra alle databaser innen prosjektets avslutning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Ann-Helen Aune Aasen, 97149431 eller ahaasen98@outlook.com.

Nicole Veelo, 73591952 eller nicole.veelo@ntnu.no

Ingrid Torgersen Rotli, ingrid.t.rotli@ntnu.no

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, 93079038 eller thomas.helgesen@ntnu.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ann-Helen Aune Aasen

Nicole Veelo

Ingrid Torgersen Rotli

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Innagerende elevatferd og det psykososiale miljøet*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD



Vurdering

Referansenummer

183055

Prosjekttittel

Master om innagerende elevatferd i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nicole Veelc

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ann-Helen Aune Aasen

Prosjektperiode

03.01.2022 - 25.05.2022

Vurdering (1)

28.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 28.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61af4025-f35d-4fe0-a2b7-d28fb27bc4c7>

1/2

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

