

Ellen Katrine Sjursø

Det viktigste er å ikke gi dem opp

En kvalitativ studie av læreres refleksjoner om å fremme psykisk helse hos de stille barna i skolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Anne Torhild Klomsten

Desember 2022

Ellen Katrine Sjursø

Det viktigste er å ikke gi dem opp

En kvalitativ studie av læreres refleksjoner om å fremme psykisk helse hos de stille barna i skolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Anne Torhild Klomsten
Desember 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Elever med ulike atferdsproblemer har fått stor oppmerksomhet i forskning, imidlertid har stille og tilbaketrukne elever i skolen blitt viet mindre oppmerksomhet. Dette på tross av at norske undersøkelser viser at omfanget er omtrent like stort som hos elever med utagerende atferdsvansker (Pettersen, 2017). Forskningen viser at elever med stille atferd kommer dårligere ut av psykiske helsemål (Karevold et al., 2012; Findlay et al., 2009). Disse elevene risikerer samtidig å bli oversett og overlatt til seg selv av både voksne og medelever (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 38; Befring & Uthus, 2020, s. 508). Imidlertid har disse barna egentlig et ønske om å bli sett og delta i et sosialt fellesskap (Pettersen, 2017), videre forskning viser at læreren av stor betydning for trivsel, faglig og sosial utvikling (Lund, 2014, s. 25). Hensikten med denne studien har vært å belyse læreres refleksjoner omkring arbeid med psykisk helse hos de stille barna i skolen. I denne studien er dette utforsket gjennom problemstillingen: «*Hvordan reflekterer lærere om å fremme psykisk helse hos de stille barna i skolen?*» Studiens problemstilling utforskes gjennom en kvalitativ tilnærming hvor fire lærere i barneskolen har deltatt i dybdeintervju. Informantene besvarte spørsmål som omhandlet deres refleksjoner knyttet til temaene psykisk helse og stille atferd i skolen. Studiens empiri viser at informantene er opptatt av å forstå de stille barna fra deres perspektiv. Samtidig er de opptatt av det som skjer mellom seg selv og elevene, og finner dette samspillet betydningsfullt. Videre viser studienes data at lærere møter utfordringer og begrensninger i det relasjonelle møtet mellom seg selv og de stille elevene. Det kommer frem at tid er en mangelvare i skolen, samtidig er tid essensielt for å kunne bygge og ivareta relasjonene. Studiens data tyder også på at stille atferd kan vekke følelser hos lærere som usikkerhet og avmakt. Disse følelsene kan føre til at lærere prioriterer de stille elevene i siste rekke, eller viker unna dem. Funnene i denne studien er diskutert i lys av teori om mentalisering. Studiens hovedfunn til sammen, utgjør læreres evne til å se barnet innenifra, og seg selv utenifra. Derfor benyttes mentalisering som en forståelsesramme for denne studien.

Abstract

Children with various behavioural problems have received a lot of attention in research, but still, quiet, and withdrawn children in schools have received less attention. This is even though Norwegian surveys show that the extent is roughly the same as for children with other behaviour difficulties (Pettersen, 2017). The research shows that children with shyness and quiet behaviour has lower scores on mental health measures (Karevold et al., 2012; Findlay et al., 2009). At the same time, these children are in risk of being overlooked and left by themselves by both teachers and their classmates (Gravdal Kvarme et al., 2017, p. 38; Befring & Uthus, 2020, p. 508). However, these children have a desire to be seen and participate (Pettersen, 2017). Further research shows that the teacher is of great importance for wellbeing, academic and social development for quiet children (Lund, 2014, p. 25). The purpose of this study is to shed a light on teachers' reflections on work with mental health among children with quiet behaviour in schools. The study is explored through a qualitative approach where four primary school teachers have participated in depth interviews. They answered questions that dealt with their reflections on mental health and quiet behaviour in school. The empirical evidence shows that the teachers are concerned about understanding the quiet children from their perspective. At the same time, they are concerned about the relation between themselves and the children and find this interaction significant. Furthermore, the study's data show that teachers encounter challenges and limitations in the relation between themselves and the children. It emerges that time is in short supply in schools, but also essential to build and keep the relations. The study's data also shows that quiet children can arouse feelings in teachers such as insecurity and powerlessness. These feelings can cause teachers to prioritize these children last, or shy away from them. The findings of this study are discussed considering mentalization theory. The sum of the study's main findings are teachers ability to see the child from their perspective, and the ability to see how others see you. Mentalization is therefore used as an understanding framework of this study.

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en avslutning på det toårige masterprogrammet i spesialpedagogikk. Det har vært en spennende, lærerik og lang prosess for å få denne oppgaven i havn. Temavalg for denne studien har ikke vært tilfeldig. Som barn husker jeg spesielt godt en lærer som fikk meg til å føle meg som en betydningsfull medelev i det store fellesskapet. Den dag i dag, mange år senere, sitter jeg igjen med gode følelser i kroppen når jeg tenker tilbake. Hva var det med denne lærerens væremåte som fikk meg til å føle meg så betydningsfull? Hvordan man møter andre betyr noe. Det betyr mye for livet her og nå, men også for tiden som kommer. På bakgrunn av dette har jeg alltid hatt stor interesse for relasjonenes innhold og kvalitet. Alle barn har ulike måter å uttrykke seg på. Noen er mer synlige enn andre, og gode til å gi uttrykk for hva de trenger og har behov for. Samtidig finnes det elever som er mer rolige i sine uttrykk, og som har tendens til å gjøre seg mindre synlige. På bakgrunn av dette finner jeg det viktig å belyse hvordan læreren kan imøtekomme barna som ikke har en høy og tydelig stemme. Lærere står i nær posisjon til elevene, og har dermed et viktig ansvar for å fremme deres psykiske helse. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene mine for at dere delte av dere selv, og deres erfaringer. Dere er kjernen, og uten dere hadde ikke denne studien vært mulig. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Anne Torhild Klomsten, for inspirasjon, oppmuntring og solid veiledning gjennom hele prosessen. Takk til jentene på studiet for lærerike samtaler, fellesskap og oppmuntring på lange dager. Dere har blitt venner for livet. Tusen takk til min kjære mamma for at du alltid er min støtte og inspirasjon, og til resten av familien for at dere tror på meg. Takk til min kjære søster Hilde for støtte og innspill, og min IKT- support Olav Markus. Takk til Marianne, Trine og Camilla for at dere tok dere tid til å lese og dele deres innspill.

Innhold

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
Introduksjon	11
Teori og tidligere forskning	13
Psykisk helse	13
Elevenes psykiske helse i skolen	14
Stille og tilbaketrukket atferd i skolen	16
Lærer-elev relasjoner i et forebyggende perspektiv	19
Mentalisering	22
Trygghetssirkelen	24
Metode	27
Informanter	28
Intervjuguide	28
Datainnsamling	29
Studiets kvalitet	31
Pålitelighet	31
Gyldighet	33
Overførbarhet	33
Forskningsetiske overveielser	34
Dataanalyse	35
Empiri og tolkning av forskningsfunn	37
Læreres forståelse av psykisk helse	37
En stille flukt	38
De trenger å føle at jeg liker dem	40
Utfordringer og begrensninger i møte med stille atferd	43
«Å velge å ha tid»	44
«Å ikke gi opp»	46
Diskusjon	47
Å være en omsorgsperson	47
Om å være en trygg havn for utrygge barn i skolen	52
Å være en selvrefleksiv voksen	55
Læreres evne til mentalisering preger relasjonene	58

Studiens begrensninger og videre forskning.....	60
Referanser	61
Vedlegg.....	66
Informasjonsskriv.....	
Intervjuguide.....	
Tilbakemelding NSD.....	
Samtykkeerklæringskriv.....	

Introduksjon

Læreplanverket i Norge fornyes for første gang siden kunnskapsløftet i 2006, og dette innebærer blant annet at folkehelse og livsmestring (Fol) innføres som et tverrfaglig tema i norsk skole (LK, 2020). Gjennom FOL skal elevene gis kompetanse som fremmer psykisk og fysisk helse, og som gir dem muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Sentrale faktorer for arbeidet med barn og unges oppvekst i skolen er å fremme utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette omfatter selvsagt alle elever i den norske skolen, og kan synes å være særlig sentralt sett i lys av forskning som viser at psykiske helseplager er økende blant barn og unge, og at flere av dem sliter med å mestre både skolehverdagen og livet (Sletten & Bakken, 2016 s. 7; Uthus, 2017, s. 21-22). Samtidig og med et stadig skarpere fokus rettet mot ivaretagelse av elevenes psykiske helse i skolen, vet vi at lærere allerede i utgangspunktet står ovenfor ulike oppgaver. Læreren mange oppgaver kan deles i tre hovedområder (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Undervisning og veiledning av elever kommer i første rekke, dernest kommer samarbeid med foreldre og andre institusjoner samt ivaretagelse av profesjonen i et profesjonelt fellesskap (St.meld. Nr. 11 (2008-2009), s. 12-14). Læreren skal evne å skape et inkluderende klassemiljø som respekterer og verdsetter ulikheter. Alle elever i klasserommet skal inkluderes både sosialt og faglig. Dette krever at læreren mestrer å se den enkeltes behov og utviklingsmuligheter (Sæteren, 2019, s. 12).

Ethvert klassemiljø tenkes å romme en mangfoldig elevgruppe for eksempel når det gjelder atferd. Noen elever er utagerende i sitt uttrykk mens andre elever er roligere i sine uttrykk, til og med stille. De stille barna kan være vanskelige å få øye på (Lund, 2004, s. 90), fordi de involverer seg i liten grad med andre barn, viser manglende interesse i gruppeaktivitet og lek samt kan de også ha svekket relasjon til lærere (Sæteren, 2019, s. 13). De krever dermed ikke direkte lærerens oppmerksomhet og blikk. Barna kan se ensomme ut, selv i sosiale settinger, trekker seg gjerne tilbake og viser engstelighet. De kan sitte for seg selv bite negler, tvinne håret eller reorganisere saker og ting på pulten fremfor seg (Sæteren, 2019, s. 13). Atferden kan være et hinder for læring, vennskap og utvikling. Dermed påvirke deres livskvalitet og psykiske helse (Lund, 2016, s. 8). Det vises til større risiko for unngåelsesatferd og skolevegning (Gravdal Kvarme, 2017, s. 68). Samtidig viser forskningen en klar sammenheng mellom stille atferd og utvikling av psykiske lidelser som depresjon og angst (Karevold, Ystrom, Coplan, Sanson & Mathiesen, 2012). Livskvaliteten ser samtidig ut til å være lavere sammenlignet med andre (Findlay, Coplan & Bowker, 2009).

Skolen er en sentral møteplass for alle barn og unge, også for de stille elevene. Dette betyr at opplevelser og erfaringer i møte med skolen vil kunne påvirke den psykiske helsen i positiv og negativ grad (Befring & Duesund, 2012, s. 452-453). Kvaliteten på de voksnes tiltak i skolen er av stor betydning for utvikling hos barn som viser denne atferden (Lund 2014, s. 25). På bakgrunn av dette er det betydningsfullt å se nærmere på læreres refleksjoner om stille og tilbaketrukne elever i skolen, og hva som kan gjøres for å fremme deres psykiske helse. Å rette tiltak mot stille barn, for å hjelpe dem tidlig krever bevissthet og identifisering av vanskene. Kunnskap og relasjonskompetansen hos lærere vil danne et grunnlag for hvordan disse barna blir møtt og forstått i skolen (Pettersen, 2017). Positive relasjoner mellom barnet og læreren viser seg å være betydningsfullt for den psykiske

helsen både på kort og lang sikt (Moen, 2016, s. 13). Relasjonene kan være en beskyttelsesfaktor for utvikling av angst, skolevegring og tilpasningsvansker (Sæteren, 2019 s. 26). Barn og unges psykiske helse er i høyeste grad tidsaktuelt (Pettersen, 2017). Forskningen viser at disse elevene egentlig har et ønske om å bli sett, og at læreren er av stor betydning for trivsel, faglig og sosial utvikling (Lund, 2014, s. 25). Med utgangspunkt i det vi allerede vet, omkring de voksenes betydning for kvaliteten på tiltakene rettet mot denne elevgruppen ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere reflekterer om å fremme psykisk helse hos stille og tilbaketrukne elever på barnetrinnet. Dette utforskes gjennom følgende problemstilling: «*Hvordan reflekterer lærere om fremme psykisk helse hos de stille barna?*»

Forskning antyder at det har blitt viet lite oppmerksomhet mot stille og tilbaketrukket atferd (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 33; Pettersen, 2017). Til tross for at disse barna er viet lite oppmerksomhet viser norske undersøkelser at omfanget er omtrent like stort som hos elever med utagerende atferdsvansker (Pettersen, 2017). Det finnes også en relativt stor gruppe blant de stille elevene som trives og har det godt med seg selv, men som ikke kjenner et behov for å være like sosiale og kontaktsøkende som sine klassekamerater (Sæteren, 2019, s. 28). Disse barna er imidlertid ikke i søkelyset for denne studien, som isteden retter søkelyset mot barn der deres stille og tilbaketrukne atferd kan være et uttrykk for at noe er vanskelig, og blir et hinder for læring, livskvalitet og den psykiske helsen. Det finnes elever som strever med varige sterke negative følelser og tanker som kan skape langsiktige konsekvenser og begrense livsutfoldelse og livskvalitet (Ogden, 2015, s. 166). Mellom 20 – 30 % regnes som stille uten at det trenger å være et problem. Imidlertid er rundt 10 % av stille barn plaget av sjenanse og frykt (Gravdal Kvarme et al., 2017).

Det vises ikke til klare forskjeller mellom gutter og jenter i barneskolealder. Imidlertid er jenter fra 12 års alderen tydelig overrepresentert i denne gruppen (Lund, 2014, s. 28). Dette kan bunne i at det finnes forskjeller på hvordan jenter og gutter reagerer emosjonelt og atferdsmessig på stress og utfordrende livssituasjoner (Lund, 2016, s. 28). Det er helt sentralt at det kartlegges tidlig hva barnets stille atferd handler om, slik at barnet kan få støtte og trives i skolen (Gravdal Kvarme et al., 2020, s. 45). Vanskene og konsekvensene som ligger i atferden vil også indikere at elevene kan settes inn et spesialpedagogisk perspektiv, hvor formålet er å fremme læring, inkludering og livsmestring hos elever med ulike vansker. En spesialpedagogisk målgruppe vil også innebefatte barn som er i risiko for å forsømmes, dersom de ikke får tilpasset opplæringsvilkår (Befring & Ness, 2019, s. 23). Vanskene som ligger i atferden oppleves primært av den det gjelder, og er ikke umiddelbart lett å observere for andre (Ogden, 2015, s. 191). I lys av hva forskningen viser, samt vanskene som ligger i de stille barnas atferd bidrar til å synliggjøre behovet for bevisstgjøring hos lærere i skolen (Befring & Duesund, 2012, s. 452-453).

Teori og tidligere forskning

Psykisk helse

Psykisk helse er noe alle mennesker har, og den er en viktig forutsetning for den enkeltes livskvalitet og velvære. Det er samtidig en essensiell faktor for alle mennesker når det gjelder læring, utvikling og livsutfoldelse (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 13-16). Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse slik:

«En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stressreaksjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre, og i samfunnet» (Verdens helseorganisasjon, 2018).

Ifølge verdens helseorganisasjon rommer psykisk helse mer enn fravær av psykiske lidelser. Psykisk helse innebærer å leve gode liv, til tross for stressreaksjoner og utfordringer en møter gjennom livet. Det essensielle er å leve et liv hvor en mestrer å møte utfordringer, motgang og stressende belastninger, uten at man blir syk (Uthus, 2017, s. 19). Psykisk helse kan beskrives som en ressurs hos mennesket som henger nært sammen med livskvalitet (Drugli & Lekhal, 2018, s. 33). Livskvalitet anses som individets subjektive opplevelse av egen psykiske helse og fysiske velvære (Klomsten & Fikse, 2021, s. 148). Livskvalitet kan omfatte det som gir livet mening og verdi. Dette kan blant annet være faktorer som tilhørighet, trygghet, tilfredsstilhet, om å bruke personlige styrker, interesser og det som gir livet glede (Skogen et al., 2018). På engelsk kan livskvalitet oversettes til well-being, som gir oss en illustrasjon på hvordan en «har det» (Klomsten & Fikse, 2021, s. 148). Psykisk helse rommer en tilstand av well-being. En analytisk rapport fra NESET (2021), «*A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU*» diskuterer dette nærmere, og viser til en bredere definisjon og forståelse av well-being som begrep. Well-being begrepet løfter frem betydningen av de psykososiale aspektene ved livet, og deler subjektivt velvære inn i tre ulike komponenter. Subjektivt velvære innebærer en psykologisk komponent, som bygger på utvikling av positiv selvtillit, evnen til å styre eget liv, tilfredshet med livet og håp for fremtiden. Emosjonelt velvære innebærer ivaretagelse av følelser, der individet kjenner tilstedeværelse av positive følelser som glede og takknemlighet. Samtidig innebærer det emosjonelle komponent fravær av negative følelser som tristhet og sinne. Det siste komponenten av subjektivt velvære bygger på betydningen av tilhørighet og positive relasjoner (NESET, 2021, s. 21).

Elevenes psykiske helse i skolen

Psykisk helse omtales også i læreplanverket i den norske skolen. Opplæringsloven som omhandler elevenes psykiske helse i skolen legger til grunn at alle elever har rett til et godt og trygt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring. Denne paragrafen lovfester elevenes rett til et godt psykososialt skolemiljø. Paragrafen pålegger skolen å arbeide med forhold som fremmer elevenes helse og trivsel i skolen, samt å forhindre mobbing og krenkelser i skolehverdagen (opplæringsloven, 1998, paragraf 9-A-2). God psykisk helse blir beskrevet som den viktigste byggesteinen for å fremme livsmestring (Drugli & Lekhal, 2019, s. 29). Livsmestring i skolen skal bidra til at barn og unge forstår seg selv bedre, og gi dem kunnskap til å ta gode valg (Drugli & Lekhal, 2019, s. 29). Livsmestring innebærer mer konkret positive krefter i barnets liv som har betydning for å mestre eget liv. Dette kan være å imøtekomme barnets behov for trygghet, lek og mestring i hverdagen. Den enkelte skal oppleve mestring, trivsel, livsglede og følelse av egenverd. Det presiseres at det er i positive erfaringer sammen med voksne og andre barn at barnet bygger trivsel, robusthet og motstandsressurser. Imidlertid innebærer livsmestring også å beskytte barnet mot risikofaktorer. Uheldige forhold i barnets oppvekst kan for eksempel være negative relasjoner, omsorgssvikt og mobbing (Drugli & Lekhal, 2019, s. 31). I skolen skal livsmestring knyttes opp mot utvikling av skolefelleskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeid mot mobbing (Drugli & Lekhal, 2019 s. 30). Det presiseres at livskvalitet og tilhørighet gjennom deltakelse i et sosialt felleskap, vil redusere risikoen for sosiale og psykiske problemer (Drugli & Lekhal, 2019, s. 30). Helsedirektoratet (2014) løfter fram skolen som en sentral arena for å fremme psykisk helse hos barn og unge. Barnas trivsel i skolen har nær sammenheng med psykisk helse og trivsel senere i livet. Læringsmiljø som bygger på opplevelser av felleskap og mestring har en styrkende og beskyttende faktor for å fremme psykisk helse i skolen. Det påpekes at skolen skal legge til rette for at barn opplever tilhørighet i et felleskap, utvikler positive relasjoner til voksne og barn samt opplever mestring i skolehverdagen (Helsedirektoratet, 2014, s. 17-18). Videre skal skolen legge til rette for et miljø hvor det er toleranse for at mennesker er ulike. Mobbing anses som den mest alvorlige risikofaktoren for dårlig psykisk helse. Helsedirektoratet (2014) viser til klare sammenhenger mellom trivsel i skolen, faglige prestasjoner og tilfredshet med livet. Miljøfaktorer som klasseledelse, undervisningsopplegg, positive relasjoner og et godt samarbeid blant lærere, foreldre og skolen ellers anses for å være grunnsteinene i forhold som gir et godt læringsmiljø (Helsedirektoratet, 2014, s. 17-18).

De voksne som jobber i skolen har muligheten til å fremme eller hemme barnets utvikling ut ifra motivasjonen, kunnskapen og erfaringen de har i møte med hvert enkelt barn (Bru, Idsøe & Øverland, 2015, s. 13). Læreren har en sentral betydning for å forhindre sosiale belastninger, krenkelser og mobbing. Hvordan læreren velger å tilrettelegge for å skape godt samspill mellom elevene vil ha stor betydning for barn og unges psykiske helse (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 19). Elever med psykiske helseplager tenkes å ha større utfordringer enn andre barn til å utvikle evne til mestring, ta hånd om seg selv og sitt liv på en tilfredsstillende måte. Disse elevene har økt behov for en skole som inkluderer, og tar hensyn til det store mangfoldet av elever. Det er et økende behov for lærere som mestrer å skape gode relasjoner, avdekker ulike behov blant elevene og tilrettelegger læringsmiljøet på en måte som ivaretar hvert enkelt sitt behov (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 16). Det argumenteres for at skolen med riktig tilrettelegging og økt kunnskap kan bidra til å styrke læringsmiljøet hos elever med

psykiske vansker (Bru, Idsøe & Øverland, 2015, s. 13). Videre skal jeg se nærmere på et stille og tilbaketrukket atferdsuttrykk i skolen, da forskningen viser at disse elevene kommer dårligere ut av psykiske helsemål (Karevold et al., 2012; Findlay et al., 2009).

Stille og tilbaketrukket atferd i skolen

Et klassemiljø rommer ulike barn med forskjellig atferd, og ulik personlighet. Personlighet kan defineres som en plattform eller en disposisjon hver enkelt har for å se og reagere på en bestemt måte (Gravdal Kvarme, Flaten & Thu, 2017, s. 31). Stille og tilbaketrukket atferdsuttrykk gis ulike begreper, og litteraturen viser til flere av dem (Lund, 2014; Cain, 2014; Sæteren, 2019; Gravdal Kvarme et al., 2017, Ogden, 2015). Det kan for eksempel være: innadventd, introvert, beskjeden, engstelig, sosialt isolert, sky og inaktiv (Sæteren, 2019, s. 18). Atferden beskrives som tosidet der man på den ene siden finner tankene og følelsene som vendes innover mot en selv, hvor en ofte kan finne negative forventninger, erfaringer og følelser. På den andre siden finner man det som er synlig på utsiden. Barnet kommuniserer en sårbarhet og et trist uttrykk, blikket vender ofte nedover og ordene kommer ikke lett frem (Lund, 2014, s. 27). På tross av at tanker og følelser vendes innover mot en selv, kommuniserer barnet likevel gjennom kroppsspråket at han eller hun ikke har det bra. Kroppsspråket er en stor del av all kommunikasjon. Sæteren (2019, s. 19) finner dermed stille atferd som et mer dekkende begrep. Barnet kan reagere på måter som de andre ikke forstår, fordi de er engstelige og gruer seg i hverdagen (Lund, 2014, s. 26). Mistilpasninger kan uttrykkes på ulike måter. Noen kan føle seg kvalme, ha vondt i hodet eller magen (Lund, 2014, s. 26).

Forhold som kan ligge til grunn for barn og unges stille atferd er mangfoldige. Noen vektlegger biologiske forhold, andre miljøpåvirkning, mens andre legger større vekt på situasjonen her og nå (Bru, 2016, s. 21). Sæteren (2019, s. 21) redegjør for fire sentrale årsaker til at enkelte har et stille og tilbaketrukket atferdsuttrykk. Årsakene som trekkes frem er omsorgssvikt, traumer, oppdragerstil og sårbarhet. Læringsmiljø trekkes frem som en mulig femte årsak til stille atferd. En lærer som ikke mestrer å skape positive relasjoner til sine elever kan på sikt være en risikofaktor der stille og tilbaketrukket atferd ligger latent (Sæteren, 2019, s. 21). Det sjenerte atferdsuttrykket kan betraktes som en naturlig forsiktighet og tilbakeholdenhet i ukjente situasjoner. Sjenansen kan i stor grad styre tanker, atferd og hvordan personen forholder seg til verden, og kan betraktes som et problem dersom den fører til ensomhet, selvforakt og isolasjon (Lund, 2014, s. 15). Plager som gjør det utfordrende for barn å mestre sosial samhandling bidrar samtidig til opphoping av negative relasjonserfaringer. Dermed kan de havne i en ond sirkel der atferden vedvarer og forsterkes (Karevold et al., 2012). Det er helt sentralt at de voksne kartlegger tidlig hva atferden innebærer, slik at barnet kan få støtte og trives i skolen (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 45). Lund (2014, s. 26) betegner atferdsuttrykket som et språk som kan fortelle omgivelsene at man ikke har det bra, og språket må leses og tolkes av voksne.

Det sentralt å understreke at denne elevgruppen består av ulike mennesker med ulike behov, tanker, erfaringer og opplevelser knyttet til sin atferd (Lund, 2004, s. 19). Stille og passive skolebarn er ikke en homogen gruppe, og de representerer ulike grader av stille atferd, samt i ulike situasjoner (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 31). Atferden er imidlertid først et problem når den er et uttrykk for at barnet ikke har det bra, og dette resulterer i at læring og utvikling hindres (Sæteren, 2019, s. 20). Lund (2014, s. 8) påpeker at barnet kan ha det godt, men viser stille og sjenert atferd i enkelte situasjoner, noe som tilsier at atferden påvirkes av kontekst og relasjon. Ogden (2015, s. 167) påpeker at enkelte barn ser ut til å opptre annerledes i situasjoner de opplever meningsfulle. Paulsen og Bru (2016, s. 30) redegjør for en relativ stor gruppe som ikke finner sosial samhandling like stimulerende som andre, uten at det er et problem. Denne gruppen karakteriseres av en

introvert personlighet, og kan knyttes til vår evne til å tolerere stimuli. Enkelte barn og unge kan oppleves stille og forsiktige, men hvor atferden ikke er et uttrykk på at de opplever å ha det vanskelig, eller at det bunner i sårbarhet, traumatiske hendelser, negativt læringsmiljø eller oppdragerstil (Sæteren, 2019, s. 27). Imidlertid kan introverte barn ofte se ut til å være mer mottakelige og sensitive (Gravdal Kvarme, Flaten & Thu, 2020, s. 31). Det er usikkert hvor mange av de introverte som er sensitive, men omtrent 70 % av de sensitive er også introverte (Ogden, 2015, s. 168). Cain (2008) beskriver disse barna som høy-reaktive, som tyder på at disse barna kan arve et sensitivt nervesystem. Høy-reaktive barn kan lett overveldes av negative hendelser i livet, hvor de også har lettere for å reagere med depresjon, angst og tilbaketrekning (Cain, 2014). På den andre siden kan de ha stort utbytte av en god og omsorgsfull barndom. Det vises til færre emosjonelle problemer, samt kan de utmerke seg ved å bli svært omsorgsfulle, empatiske og samarbeidsorienterte (Ogden, 2015, s. 168).

Det vises til tydelige sammenhenger mellom stille atferd og livskvalitet. Studier viser at livskvaliteten til disse barna ser ut til å være lavere enn hos andre. Samtidig er svekket livskvalitet noe som ser ut til å øke med alderen (Findlay et al., 2009). Atferden kan være en risikofaktor for angst, ensomhet og dårlig selvfølelse (Pettersen, 2017). Sjenerte barn kan befinne seg utenfor et sosialt miljø, ha negativ oppfatning av sin relasjon med andre samt sin sosiale kompetanse (Findlay et al., 2009) Disse elevene ser ut til å verdsette seg selv lavere sammenlignet med andre, er mer ensomme og har vansker med å vedlikeholde og etablere vennskap (Findlay et al., 2009; Sæteren, 2019, s. 28). Dersom barnet har få eller ingen venner kan det føre til mangelfull sosial kompetanse og økt isolasjon. Forskningen viser samtidig at barn som ikke har venner, er mer utsatt for mobbing i skolen (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 39). Samtidig påpekes det at elever med innagerende vansker også har større risiko for unngåelsesatferd og skolevegring (Gravdal Kvarme, 2017, s. 68). Disse elevene har oftere negativ selvoppfatning (Findlay et al., 2009). Dette finner vi igjen hos Paulsen & Bru (2016) som redegjør for at elever som ikke ønsker aktiv sosial deltakelse på samme måte som sine klassekamerater ser ut til å oppleve at det er noe galt med dem, noe som vil kunne påvirke selvoppfatningen deres (Bru & Paulsen, 2016, s. 36).

Utagerende atferd har ofte blitt betegnet som problematferd, da denne atferden har tendens til å skape uro og er synlig i omgivelsene. Det stille atferdsuttrykket krever ikke den samme oppmerksomheten som utagerende vansker, og har heller ikke den samme påvirkningen på omgivelsene. De stille barna kan dermed ha blitt oversett fordi det ikke rammer omgivelsene. Det mest innlysende er vanskene og belastningen atferden kan skape for eleven selv (Lund, 2014, s. 22). Dette kommer til uttrykk ved at ingen spør, observerer eller kartlegger nærmere hva som ligger bak (Lund, 2014, s. 26). Tidligere har det vært vanlig å forstå slike vansker i lys av at de oppstår hos barnet selv. I dagens samfunn er vanligere å forstå atferdsmessige og emosjonelle problemer som noe kontekststøttet og relasjonelt, hvor atferden er en respons på en bestemt situasjon (Lund, 2014 s. 22). Jeg har valgt å benytte beskrivelsen til Lund (2014), som definerer atferdsproblemer slik:

«Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile, trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvisning, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk» (Lund, 2014, s. 22).

Denne beskrivelsen av atferdsproblemer bygger på forståelsen av at vanskene oppstår i samspill med barnets omgivelser. Vanskene befinner seg ikke i barnet selv, men de oppstår som en reaksjon på at barnet ikke mestrer å møte de kravene og forventningene som er satt i den gitte konteksten (Lund, 2014, s. 24).

Cain (2014) hevder at introverte barn lever i et samfunn med ekstroverte idealer, noe som kan skape utfordringer for barn som er stille og reserverte, da det forventes at alle barn skal være verbalt aktive både på skolen og ellers i samfunnet (Cain, 2014). Nåtidens klasserom preges av kompleksitet og mangfold. Oppmerksomheten rettes i større grad mot elever som viser initiativ, uttrykker seg tydelig verbalt, og ikke-verbalt om hva de trenger og har behov for. Det kan også føre til at det blir mer utfordrende for lærere å ivareta elevene med et stille og tilbaketrukket atferdsuttrykk (Lund, 2014, s. 22). Stille atferd samsvarer ikke med en skolekultur som belønner og oppmuntrer sosial deltakelse, samhandling og aktivitet. Forventningene som skolen har satt kan lett tolkes som press og tilleggsbelastning for elevene det gjelder. Situasjonene i skolen kan dermed virke uoverkommelig for en sjenert og tilbaketrukket elev (Lund, 2014, s. 23). En skole med stort fokus på sosial deltakelse kan føre til negative opplevelser for disse elevene (Paulsen & Bru, 2016, s. 35). Elever med stille atferd kan oppleve at deres personlighet og egenskaper avviker fra skolen verdsetter av elevatferd. Dette kan føre til at elevene føler at skolen gjentatte ganger forsøker å endre dem (Paulsen & Bru, 2016, s. 34). Det hevdes at skolens forventninger negativt kan påvirke elevenes identitetsutvikling og forhold til seg selv (Paulsen & Bru, 2016, s. 34).

I en mangfoldig elevgruppe blant barn med ulike forutsetninger og behov, er det de stille og tilbaketrukne elevene som ser ut til å være de siste som får hjelpebehovet sitt ivaretatt (Befring & Uthus, 2020, s. 508). Forskningen viser at disse elevene kan ha mindre og dårligere kontakt med lærere (Sæteren, 2019, s. 13; Gravdal Kvarme, Flaten & Thu, 2017, s. 38). Voksne har gjennomgående vurdert sin relasjon med stille barn som svakere enn sin relasjon med andre barn som aktivt tok initiativ (Pettersen, 2017). Lærere kan bli usikre på barn som ikke svarer og gir dem respons, noe som kan føre til at elevene blir oversett (Gravdal Kvarme, 2020, s. 38). Elevenes signaler fremstår som utydelige og utfordrende å tolke. Dersom tanker og følelser holdes tilbake, kan det ofte skape misforståelser hos de voksne (Nyborg & Mjelve; Befring & Uthus, 2021, s. 508). Atferd som signaliserer angst, tristhet, dårlig selvfølelse og ensomhet er en utfordring for lærere. Undersøkelser at dette ofte bunner i at læreren ikke vet om de skal reagere på de stille og passive elevene og hvordan de eventuelt skal møte dem (Ogden, 2015, s. 178). Stille og tilbaketrukne barn oppfattes som avvisende og vanskelige å etablere kontakt med (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 38). Lærere kan bli usikre og ukomfortable i møte med stille atferd, da de ikke mottar svar eller respons (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 38; Brandtzæg et al., 2021 s. 90). Det viser seg at både voksne og barn ofte kan ha forsøkt å etablere kontakt, men føler seg avvist og gir det opp (Befring & uthus, 2021, s. 508). Barn som fremstår stille og tilbaketrukket risikerer dermed å bli oversett og overlatt til seg selv både av voksne og medelever (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 38).

Læreren kan ofte gå frem på måter i et forsøk på å få barnet til å snakke, noe som kan resultere i ytterligere tilbaketrekking hos barnet (Ogden, 2015, s. 178). Andre studier underbygger dette, og finner at lærere ofte kan se ut til å reagere med å spørre enda mer, dersom en ikke mottar et svar (Brandtzæg et al., 2016, s. 90). Barna kan lett føle seg overveldet, og krevende spørsmål kan bidra til å forsterke denne følelsen (Brandtzæg

et al., 2021, s. 90). Forsiktige og sjenerte barn kan ofte være ekstra oppmerksomme på hvordan de oppfattes ovenfor andre. Dette medfører at barna lett legger merke til utålmodighet, irritasjon og usikkerhet (Brandtzæg et al., 2016, s. 90). Barna speiler seg i andres tilbakemeldinger av seg selv, og danner et selv bilde ut ifra de positive eller negative reaksjonene som kommer fra omgivelsene (Gravdal Kvarme et al., 2020, s. 38). Elever med et stille og tilbaketrukket atferdsuttrykk kan ha vansker med å etablere nære og gjensidige relasjoner, på tross av de innerst inne ønsker det (Befring & Uthus, 2021, s. 508). Det hevdes at disse barna lengter etter å bli sett og delta i et sosialt felleskap (Pettersen, 2017). Imidlertid kan kroppsspråket deres signalisere at de ikke ønsker kontakt, på tross av at de egentlig ønsker det. Kroppsspråket kan ofte brukes som en beskyttelse for å forhindre at andre skal se ubehaget barnet opplever på innsiden. Sterk sjenanse har en selvforsterkende effekt ved at barnet bærer med seg frykt for å bli negativt vurdert. Sosiale settinger vil automatisk søke etter bekreftelse på negativ vurdering, samt lete etter tegn på avvisning. Dette fører til at barnets forsvar blir å avvise seg selv. Fysiske reaksjoner, kroppsspråk og mimikk er utenfor barnets kontroll. Når barnet i stor grad unngår oppmerksomhet fra andre bidrar dette til at barnet mister bekreftelse som er essensielt for å føle seg sett og verdifull. Imidlertid får barnet bekreftet følelsen av å være underlegen (Flaten, 2010, s. 103). Det er av stor betydning at deres stille og tilbaketrukne atferd ikke tolkes som avvisning, og at barnet får oppleve positive relasjoner til andre barn og voksne (Befring & Uthus, 2020, s. 510).

Lærer-elev relasjoner i et forebyggende perspektiv

Læreren er ansvarlig for det relasjonelle klimaet (Pettersen, 2017), og for å skape gode relasjoner til elevene (Sæteren, 2019, s. 36). Læreren er svært sentral for elevenes trivsel og læring i skolen, og kan være den betydningsfulle voksne som gir barnet mot til å mestre hverdagen (Moen, 2016, s. 13). Et positivt og trygt forhold til læreren er støttende for alle elever, men synes å være særlig profitterende for elever med stille atferd (Sæteren, 2019, s. 36). Meld. St. 6 (2019-2020) for tidlig innsats og inkluderende felleskap redegjør for at alle skal oppleve at de har en naturlig plass i felleskapet. Skolen skal legge til rette for at barn skal utvikle forståelse for verden ved ulikheter og likheter. De skal føle seg trygge og betydningsfulle, og oppleve at de kan være seg selv. Alle skal gis like muligheter til å utvikle seg selv ut ifra sine forutsetninger og behov (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10-11). Trygge, stimulerende og forutsigbare oppvekstmiljø vil kunne beskytte barn og unge mot å utvikle psykiske helseplager (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 19). Skolen er en sentral arena hvor barnet søker venner, tilhørighet og anerkjennelse (Bru et al., 2016, s. 19). Det er en utfordrende oppgave å skape positive relasjoner til alle barn i en skole som preges av et mangfold av barn med ulike utfordringer, en omskiftelig personalgruppe og innenfor en omfattende målstyring (Brandtzæg et al., 2017). Imidlertid vil kunnskapen og relasjonskompetansen den voksne besitter danne utgangspunktet for hvordan det enkelte barnet blir møtt og forstått i skolen (Pettersen, 2017). Barn har behov for voksne som passer på, og bryr seg om dem. Dette innebærer at læreren ikke bare må ta ansvar for selve undervisningen, men også for omsorgen og kvaliteten på relasjonene (Brandtzæg et al., 2017). Positive relasjoner kan være en beskyttelsesfaktor for utvikling av angst, skolevegring og tilpasningsvansker (Sæteren, 2019 s. 26). En positiv relasjon mellom barnet og læreren vil være betydningsfull for den psykiske helsen både på kort og lang sikt (Moen, 2016, s. 13).

Relasjonell samhandling i skolen preges av relasjonelle dimensjoner som bare er (Moen, 2016, s. 49). Positive lærer-elev relasjoner virker til å ha best vilkår dersom læreren og elevene har en intersubjektiv eller felles forståelse av situasjonen de er i (Moen, 2016, s. 49). Det relasjonelle mellomrommet forklarer hva som skjer i det relasjonelle samspillet mellom mennesker. I alle små og store møter mellom mennesker etableres det et relasjonelt mellomrom som preges av verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Ikke-verbal kommunikasjon mellom læreren og elever kan for eksempel være gjennom blikkontakt, eller kroppslig kontakt (Moen, 2016, s. 54). I relasjonelt samspill vil det alltid finnes en sårbarhet i risikoen for å bli oversett eller avvist av den andre. På en annen side kan man også erfare å bli sett, støttet, lyttet til, oppmuntret og bekreftet (Moen, 2016, s. 54). Klomsten & Fikse (2021) betrakter det relasjonelle mellomrommet som et handlingsrom hvor en har muligheten til å velge å se hverandre. Samtidig finnes også muligheten til å overse eller ignorere den andre verbalt og ikke-verbalt (Klomsten & Fikse, 2021, s. 28). Ved å tilrettelegge klassemiljøet på en slik måte at det kjennes trygt for alle, er det mulig å oppleve vekst, læring og utvikling gjennom et gjensidig sosialt samspill (Klomsten & Fikse, 2021, s. 29). Fra lærerens ståsted kan det virke som at kompleksiteten i lærerhverdagen, i form av tid, læringsareal, gruppestørrelse og forventninger i lærerplanverket begrenser muligheter til interaksjon og kommunikasjon med elevene (Moen, 2016, s. 55). Moen (2016) påpeker betydningen av bevissthet om det relasjonelle mellomrommet kan resultere i at læreren ser at den relasjonelle dimensjonen allerede og alltid er. Kvaliteten på relasjonen avhengig av hvordan læreren velger å møte elevene. Læreren kan bevisst velge å overse og avvise, eller møte elevene med vennlighet og varme (Moen, 2016, s. 55).

Trygghet og nærhet formidles gjennom at læreren viser at hun bryr seg om elevene sine (Øverland & Bru, 2016, s. 57). Trygghet, nærhet og varme kan formidles gjennom å vise interesse, kommunisere åpent og ha en vennlig og varm tilnærming. Disse elementene kan bidra til barna føler seg akseptert og anerkjent (Øverland & Bru, 2016, s. 57). Forskningen viser at en omsorgsfull lærer kan ha flere positive konsekvenser for lærings- og klassemiljø (Sæteren, 2019, s. 45). Positive relasjoner mellom lærer-elev har gode vekstvilkår i klasserom hvor lærere viser emosjonell støtte i form av respekt og omsorg (Federici & Skaalvik, 2013). Omsorg fra læreren ser ut til å ha positiv innvirkning på barnets selvoppfatning, og sosial kompetanse (Sæteren, 2019, s. 45). Samtidig viser studier at elever som opplever omsorg fra sin lærer, også selv blir mer empatiske og omsorgsfulle ovenfor andre. En omsorgsfull lærer bidra til at elevene forstår andres følelser bedre. Det kommer også frem at elever som opplever og ha en omsorgsfull lærer kan få styrket sin evne til å etablere og vedlikeholde relasjoner og vennskap. Videre vises det til mindre mobbing og problematferd i slike klasser (Gano-Overway, 2013, s. 111-112). Dersom læreren skal kunne tone seg inn på de stille barna vil det innebære å være svært oppmerksom, selv om andre barn roper høyere og er mer synlige. Betydningsfulle elementer i møte med atferden er tålmodighet og empati. Læreren må konstant arbeide med forståelsen for barnet, og ikke bagatellisere utrygghet. Forståelse er essensielt, og vil samtidig normalisere barnets reaksjoner som forsiktighet, og følelsen av utrygghet (Brandtzæg et al., 2021, s. 90). Fallmyr (2020) påpeker at bedre forståelse og håndtering av følelser som ligger under og driver atferden hos barn, vil bedre relasjoner, mellommenneskelig læring, skolemotivasjon, selvregulering hos elevene, men også hos læreren selv. God håndtering av følelser handler om å se, tåle, bekrefte og forstå følelsene. Det er viktig å se under atferden, og finne den primære følelsen og behovene. Fallmyr (2020) påpeker prinsippene innenfor det å være en følelsesguide. Det handler om å være oppmerksom på barnets følelsestilstand. Det er viktig å sette ord på følelser

ved å bekrefte, validere og gi mening til at barnet føler slik det gjør. Deretter er det viktig å ta hensyn til behovene som ligger under følelsene. Det er viktig å møte behovet så langt det er mulig. Ved tristhet og redsel er det viktig møte barnet på følelsene ved å gi trøst, beskyttelse, trygghet og håp.

Barn har ulik væremåte å må aksepteres for den de er. Elevene må møtes med anerkjennelse for sin væremåte (Sæteren, 2019, s. 94). Lund påpeker at anerkjennelsen regnes som det viktigste redskapet vi kan bidra med i møtet med den atferden som utfordrer, enten den er innagerende eller utagerende (Lund, 2016, s. 104). Barn kjenner seg trygge når de opplever anerkjennelse og forståelse (Brandtzæg et al., 2021, s. 13). Møller (2012, s. 27) beskriver anerkjennelsen en grunninnstilling som kan ha ulike konkrete former i relasjoner mellom mennesker (Møller, 2012, s. 27). Schibbye (2002) deler anerkjennelse inn i ingrediensene: lytte, forstå, akseptere tolerere og bekrefte. Det påpekes at disse elementene kan forstås som sammenhengende deler, og som hver for seg er hverandres forutsetninger (Schibbye, 2002, s. 250-264). All mellommenneskelig sosialisering innebærer at noen initiativer blir møtt med anerkjennelse, og andre ikke (Møller, 2012, s. 114). Det er svært betydningsfullt å arbeide for et trygt og anerkjennende miljø der alle tar vare på hverandre (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 44). Læreren kan virke som en forebyggende faktor gjennom å skape trygghet i læringsmiljøet (Sæteren, 2019, s. 26). Tilretteleggingen av et positivt sosialt klassemiljø er samtidig en viktig beskyttelsesfaktor mot ensomhet (Klomsten & Fikse, 2021, s. 27). Hvordan lærere lykkes med denne tilretteleggingen vil ha stor betydning for barn og unges velvære og psykiske helse (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 19). For engstelige elever er det helt essensielt å oppleve trygghet for å kunne utfordre seg selv i læringen (Øverland & Bru, 2016, s. 57). Stille elever er mer bekymret for å bli negativt vurdert sammenlignet med andre elever. Frykten for å gjøre feil kan føre til å at det bli vanskelig å svare på spørsmål, eller delta i gruppeaktiviteter. Et klasserom med høyt fokus på sosial deltakelse kan dermed gi opphav til flere negative opplevelser (Paulsen & Bru, 2016, s. 35-37). Gravdal Kvarme et al (2017, s. 39) påpeker betydningen av at elevene er rausere, og ikke ler når andre begår feil. Voksne må være tydelige, og stoppe uønsket atferd. Lund (2014, s. 132) påpeker samtidig at dersom læreren er bevisst sine holdninger og viser at det er lov å få til alt, hadde langt færre engstelige barn og unge trukket seg unna sosiale utfordringer (Lund, 2014, s. 132). Det å føle seg trygg i læringsmiljøet vil kunne bidra til å gi nye mestringsopplevelser, føre til styrket selvbilde og positive forventninger både til seg selv og til andre (Lund, 2016, s. 133).

En av de mest sentrale målsettingene for en lærer er å se elevene (Lund, 2004, s. 98). Det å bli sett fører til en følelse av å høre til i en sammenheng, at man betyr noe i forhold til andre, som er et av våre grunnleggende behov (Lund, 2004, s. 98). Å se eleven må gjøres hver dag. Et blick som sier: Hei, jeg ser deg forteller eleven at de betyr noe, og gir eleven en følelse av å høre til å føle seg akseptert (Lund, 2004, s. 99). Det å se og bli sett handler om at vi ser hele eleven, ser bak atferden (Lund, 2004, s. 99). Klomsten og Fikse (2021, s. 27) presiserer samtidig at trygge læringsmiljø utvikles der omsorgsfulle og tydelige voksne evner å se elevene, ser bak elevenes atferd og forstår de behov som ligger til grunn for elevenes valg og handlinger (Klomsten & Fikse, 2021, s. 27). Det å bli sett bidrar til at man blir tydeligere ovenfor seg selv, og ovenfor andre (Lund, 2004, s. 61). Lund (2004, s. 60) har funnet at de stille elevene har vansker med å føle at de hører til i det store klassefelleskapet. De har en grunnfølelse av å være utenfor både i og utenfor skolen, og i og utenfor klasserommet. Et barn som har et stille og tilbaketrukket atferdsuttrykk kan streve med å få frem ord, og dermed kjenne seg

utydelig og usikker blant de andre (Lund, 2004, s. 98). De stille og tilbaketrukkne elevene i skolen kan gi utrykk for sin utrygghet gjennom atferden som vises. Dersom barnet bærer på utrygghet kan dette føre til at en mister handlingsrom, humør, energi og positive opplevelser. Utrygghet kan føre til at barnet klamrer seg fast i det utrygge hvor et negativt selvbilde, vonde tankemønstre og følelser tar all plass (Lund, 2014, s. 96).

Det presiseres at å møte eleven innebærer å lytte, gi barnet tid, og vise at du som lærer har tid. Det er viktig å bli godt kjent med barnet, uavhengig om dette tar kort eller lang tid. Det er viktig å bruke tid for å vise at man tar seg tid og ønsker å bli kjent med eleven (Sæteren, 2019, s. 95). Enkelte elever har behov for mer tid for å kjenne seg trygg (Sæteren, 2019, s. 96). Det helt sentralt at læreren ikke gir eleven opp, uansett hvilken atferd eller forutsetning barnet møter skolen med (Sæteren, 2019, s. 95). Undersøkelser blant stille barn i skolen belyser at barna ønsker at de voksne ikke skal gi opp. Det er også ønskelig med et press, der de virkelig kjenner at de voksne vil dem vel (Lund, 2014, s. 107). Det er viktig at disse elevene får en bedre hverdag i skolen, men dette trenger ikke bety at de må prate mer, være i fokus eller rope høyest. Det legges til grunn at for at hverdagen skal bli god, er det behov for lærere som aksepterer dem for den de er, bryr seg og viser tydelig at jeg er her for deg (Sæteren, 2019, s. 94). Samtidig handler gode relasjoner om å forsøke å forstå hverandre, og sette seg inn i den andres perspektiv på verden. Dette er sentralt for å kunne justere seg selv etter egne og den andres behov (Lund, 2014, s. 88) Når læreren oppriktig forsøker å forstå barnet innenifra, vil barnet lettere føle seg verdifull, trygg og som en del av et felleskap (Brandtzæg et al., 2017). Forståelse for barnet, og seg selv utgjør mentaliseringsevnen som innebærer å forstå andre innenifra og seg selv utenifra, og forstå at atferd henger sammen med tanker og følelser (Brandtzæg et al., 2021, s. 13).

Mentalisering

Mentalisering er et begrep som handler om å forstå seg selv og andre, og viser til individets metakognitive evne til å reflektere over eget og andres følelser og tankeinnhold (Lund, 2014, s. 88). Det handler om å forstå andres og eget sinn (Lund, 2014, s. 89). Mentalisering viser til fenomener som angår alle mennesker, og er et samlebegrep om å implisitt og eksplisitt fortolke egne og andres handlinger som meningsfulle ytringer av indre liv, for eksempel behov, ønsker, følelser og fornuft (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Innholdet i mentaliseringsbegrepet er nært knyttet til begreper som emosjonell intelligens, empati, selvrefleksjon, affektbevissthet og «oppmerksomt nærvær» (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Imidlertid rommer mentalisering både en selvrefleksiv og en mellommenneskelig komponent. Det betyr at det gjelder både for en selv og for den andre, og kan beskrives som å forstå den andre innenfra og en selv utenfra. Ved å forstå seg selv utenfra forsøker man å forstå hvordan andre forstår oss (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Å forstå seg selv som voksen utenifra, altså gjennom barnets blikk er like viktig som å forsøke å forstå barnet innenifra. De voksne må forsøke å justere og forstå seg etter hvordan barnet reagerer på det vi gjør og sier (Brandtzæg et al., 2017). Dette innebærer at læreren er oppmerksom på hvordan egen atferd påvirker barnet. Mentalisering innebærer

forståelsen av at den samme atferden kan ha ulike årsaker, og at lærerens opplevelse av en situasjon, kan være helt ulik opplevelsen barnet har (Brandtzæg et al., 2017).

Tilknytning henger nært sammen med evnen til mentalisering (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Trygg og utrygg tilknytning starter helt i begynnelsen av livet, og danner et fundament for hvordan vi møter mennesker gjennom livet. Hvordan barnets tilknytningsbånd til sine nærmeste omsorgspersoner utvikles i barndommen, vil påvirke den psykiske helsen livet ut (Lund, 2014, s. 90). Imidlertid påpekes det at tilknytningsmønstrene våre er en pågående prosess, gjennom hele livet (Lund, 2014, s. 94). Trygg tilknytning vil kunne fremme evnen til mentalisering, og bidra til åpenhet og nysgjerrighet ovenfor andres sinn, og hvordan mennesker erfarer virkeligheten på ulike måter (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). En usikker tilknytning kan på samme måte svekke eller hemme mentaliseringsevnen. Dette kan innebære at personens evne til refleksjon, undring og ettertanke lukkes (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Å mentalisere kan beskrives som en implisitt virksomhet, det er noe vi gjør uansett i møte med mennesker. Den umiddelbare prosessen som skjer når vi tar del i en samtale tar automatisk inn ansiktsuttrykk, kroppsspråk og forsøker å tilpasse oss personen vi deler samtalen med. Dersom samtalen er mer utfordrende kan man ty til en mer eksplisitt mentalisering. Denne innebærer at vi går innover i oss selv, og spør oss om hva den andre egentlig forsøker å fortelle, og hvorfor personen gjør som den gjør. Vi kan også spørre den andre hva personen mener å formidle (Skårderud & Sommerfeldt, 2008).

Det er viktig å se bak barnets atferd, samtidig må de voksne forsøke å forstå hvordan barnets atferd påvirker en selv, slik at man ikke mister mentaliseringsevnen (Brandtzæg et al., 2017). Utrygg atferd som medfører avvisning, hjelpeløshet og fiendtlighet kan påvirke lærere til å ikke møte barnet på den måten det egentlig har behov for. De stille elevene kan utfordre oss ved å skape usikkerhet og avmaktfølelse (Lund, 2004, s. 64). En fare er at lærere neglisjerer og bagatelliserer atferden. Dette kan bli et problem dersom lærere viker unna når man møter usikkerhet og vanskelige følelser, og ikke tør å kjenne på egen usikkerhet (Lund, 2004, s. 67). Dette kan innebære at man er redd for konsekvensene av å komme for nært. En slik atferd vil føre til at eleven føler seg enda mer usikker, og forsterker tanken om at læreren bare er opptatt av andre elever. Eleven vil sitte igjen med en følelse av å ikke bli sett (Lund 2004, s. 64). Lund (2014, s. 98-99) beskriver hvordan den voksne kan få klarhet i egne reaksjoner i møte de stille barna. I stedet for å bli et offer for egen usikkerhet, kan vi kan vi undersøke hvorfor vi blir så usikre. Den voksne kan stille seg spørsmål om hva atferden bringer frem av følelser, og hvilke erfaringer en har i møte med atferden. På den måten forsøker den voksne å innhente kunnskaper og reflektere over seg selv for å skape økt forståelse av egne følelser og handlinger. Dette er viktig for å bli mer selvrefleksiv (Lund, 2004, s. 65). Viktige elementer er å erkjenne den, dele den med en kollega, reflekterer over den og jobbe med den slik at etter hvert bli mer håndterlig (Lund, 2004, s. 66). Lund (2014) presiserer her viktigheten av å tåle å forkaste egne fortolkninger dersom dem ikke stemmer. Dette er sentralt for å kunne å innhente ny læring om en annen persons subjektive opplevelse. Dersom den voksne har denne innfallsvinkelen vil dette kunne bidra til at barnet føler seg tatt på alvor og betydningsfull (Lund, 2014, s. 99).

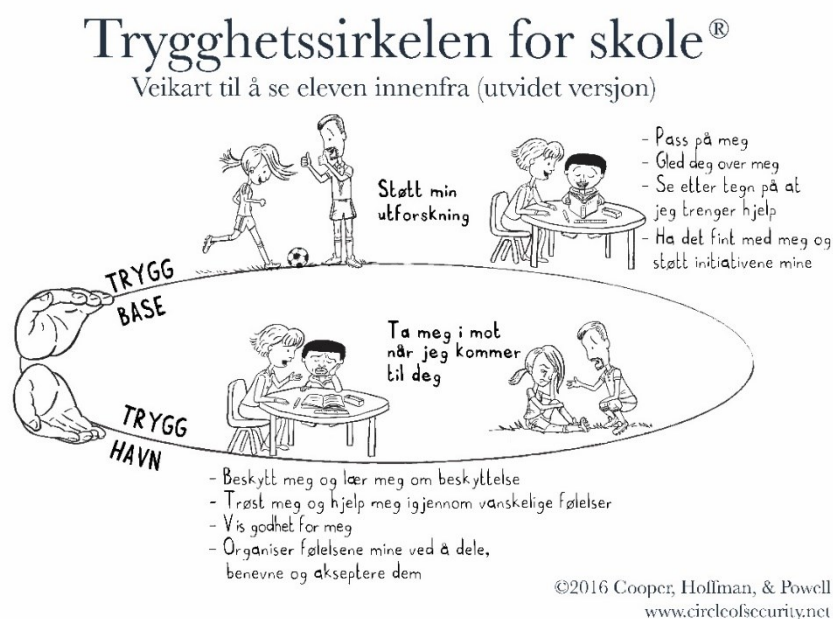
Det sentralt å legge til grunn at man aldri kan forstå den andre fullt og helt (Lund, 2014, s. 88). Tolkninger av hverandres atferd og følelser vil alltid innebære en risiko for å feile. Misforståelser kan oppstå, og disse kan bidra til å utløse sterke følelser og avvisning både hos den som føler seg misforstått, og den som tolker atferden (Lund, 2014, s.

89). Samtidig kan det å bli forstått og tolket på rett måte bidra til å oppleve trygghet og nærhet (Lund, 2014, s. 89). Skårderud og Sommerfeldt (2008) underbygger dette, og presiserer at følelser er uklare, og at fortolkninger av andre alltid vil innebære usikkerhet. Fortolkningene vi gjør oss er ofte gode eller dårlige. Evnen til å forstå andres og eget sinn henger sammen med god regulering av følelser og psykisk helse (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Lærerens vilje og evne til mentalisering er svært betydningsfullt for elevens trygghet og mulighet til å lære. Samtidig vil gode mentaliserende evner være et solid bidrag for å fremme utvikling og fremtidige psykiske helse (Brandzæg et al., 2021, s. 13). Skolen kan gi et solid bidrag for deres psykiske helse ved å legge til rette for trygge relasjoner. Sensitive barn responderer svært positivt på trygge miljø (Brandzæg et al., 2021, s. 17). Nyere forskning viser at noen barn er mer mottakelige og innehar en biologisk følsomhet for kontekst (Brandtzæg et al., 2021, s. 17). Barn forandrer seg avhengig av hvordan de har det med de andre voksne og barn de sammen med (Brandtzæg et al., 2021, s. 16). Barna det gjelder kan være barn med utfordrende temperament som for eksempel de aktive og urolige, men det gjelder også barna som er mer sensitive i sine uttrykk (Ellis et al gjengitt i Brandtzæg et al, 2021, s. 17). Forskningen viser at barn som er sårbare, ikke bare er sårbare barn, men også ekstra påvirkbare barn (Brandtzæg et al., 2021, s. 17). Dette innebærer at barna kan være påvirkelige ovenfor et negativt, men også påvirkelige for positive. Under de rette betingelsene kan dermed disse barna utvikle seg i positiv retning (Brandtzæg et al., 2021, s. 17). Barn som regnes som mer robuste påvirkes ikke i like stor grad av miljøet, og er seg selv, på tross av ulike settinger (Brandzæg et al., 2021, s.17). Trygghetssirkelen (Circle of security) er et verktøy som kan bidra til å stryke egen evne til mentalisering og utviklingen av trygge relasjoner (Brandzæg et al., 2017). Studier har vist at foreldre som får kunnskap om trygghetssirkelen bidrar positivt til relasjonen mellom foreldre og barn. Studiene viste at barna ble tryggere og mer velfungerende sammenlignet med barna til foreldrene som ikke hadde den samme kunnskapen. Dette er noe som også kan overføres til å gjelde lærer -elev relasjoner i skolen (Brandzæg et al., 2021, s. 17).

Trygghetssirkelen

En av skolens primære oppgaver er å gi omsorg og barnets trygghet hviler på tilgangen til vennlige voksne. Overalt hvor barnet befinner seg skal barnet ha en trygghetssirkel å kunne bevege seg i (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2021, s. 47). Trygge relasjoner mellom barnet og læreren innebærer at eleven kjenner epistemisk tillit, som betyr oppmerksomhet og åpenhet ovenfor kunnskapen læreren formidler. Dette tillitsforholdet skaper vei for læring, og regnes for å være selve virkestoffet i relasjonen, og selve nøkkelordet for læring. Evnen til å forstå og se barnet innenfra, fra barnets ståsted fremmer epistemisk tillit i alle relasjoner, og viser seg for å være spesielt nyttige i ovenfor barn det kan være vanskelig å skape gode relasjoner med (Brandtzæg et al., 2017). Kommunikasjonsformen innenfor trygghetssirkelen er en innstilling ovenfor barna, som bidrar til å skape trygghet. Trygghet kan skapes ved å tydelig vise at man ser barnet fra deres ståsted, og viser forståelse (Brandtzæg et al., 2017). Lærerens interesse for barnets verden bidrar til å bygge tillit, som gjør at det er lettere å motta hjelp og læring fra læreren. Dette vil også kunne føre til at eleven vil kunne utvikle tillit til andre voksne og medelever (Brandtzæg et al., 2017).

For at elevene skal kunne bruke læreren som et trygghetsanker, må de føle at læreren er innstilt på å forstå dem og behovene deres (Brandtzæg et al., 2021, s. 30). Når læreren er oppriktig nysgjerrig, og innstilt på å forstå barnet vil en lettere føle seg trygg og verdifull (Brandtzæg et al., 2021, s. 13). Å bli forstått innenifra øker også opplevelsen av å være en del av et fellesskap (Brandtzæg et al., 2021, s. 13). Trygghets sirkelen tas i bruk for å gi bevissthet omkring hvordan lærere kan få styrket mentaliseringsevnen, og utvikle trygge relasjoner til elevene. Sirkelen bidrar til bevisstgjøring omkring hva skolebarn har behov for å falle til ro og kjenne seg trygge. På denne måten kan barna oppnå epistemisk tillit, og samtidig fremme utviklingen av god psykisk helse (Brandtzæg et al., 2017).



Figur 1. Illustrasjon av trygghets sirkelen – veikart for å se barnet innenfra. *Circle of Security*. 2016 Cooper, Hoffmann & Powell. www.circleofsecurity.net

Sirkelen rommer to grunnleggende behov, behovet for tilknytning og behovet for utforskning. Den voksne er hånden for barnet, som tar imot når barnet er i bunnen av sirkelen og søker trygghet, og som støtter barnet når barnet er oppe på sirkelen i utforskermodus (Brandtzæg et al., 2021, s. 47). Illustrasjonen viser hvordan behovene går i hver sin retning, henger sammen og samtidig spiller på hverandre. Hendene til venstre i sirkelen representerer den voksne, den trygge havnen når barnet søker trygghet og beskyttelse. For at barnet skal kunne lære og utforske verden, trenger barnet å ha den trygge havnen i ryggen. For at barnet skal kunne ha mot til å utforske verden, er det viktig å kjenne seg følelsesmessig rolig og trygg (Brandtzæg et al., 2021, s. 30-31). Utforskning og læring hos barnet blir svært utfordrende uten følelsesmessig påfyll fra en voksenperson. Barnet behov for frihet til å kunne utforske verden, men samtidig søke hjelp og støtte hos de voksne (Brandtzæg et al., 2017).

Bunnen av sirkelen peker på behovene for emosjonelt påfyll, beskyttelse og nærhet. På skolen kan barnet lett oppleve hendelser som gjør at de føler seg utrygge, da vil barnet

befinne seg i bunnen av sirkelen. Dette kan føre til at elevene mister sin vilje til å utforske, spesielt om barnet mangler tillit til at læreren er ivaretagende og forståelsesfull i en slik situasjon (Brandtzæg et al., 2017). Behovene på bunnen av sirkelen rommer behovene for at den voksne beskytter, trøster og viser godhet ovenfor barnet. Samtidig fremheves betydningen av å hjelpe barnet til å prosessere, forstå og håndtere følelser. Dette vil kunne bidra til at barnet sikt lettere tåler og forstår egne følelser, samt lærer å ha empati med andre menneskers følelser (Brandtzæg et al., 2021, s. 39). De stille og tilbaketrukkne elevene vipper lett ned på sirkelen (Brandtzæg et al., 2021, s. 93). Det er sentralt å ta barnets temperament på alvor, da har vi muligheten til å vise godhet for barnet, og være større, sterkere og klokere (Brandtzæg et al., 2021, s. 95). Det er viktig å tilpasse seg på en slik måte at i vi er sammen med dem i deres følelser, og at vi er villige til å legge skoledagen til rette slik at de føler seg akseptert (Brandtzæg et al., 2021, s. 95).

Toppen av sirkelen peker på barnets behov for utforsking, og læring, som er grunnleggende hos alle mennesker, og i dette ligger selve kilden til selvstendighet. Når utforskningen støttes av de voksne, styrkes barnets evne til å ta initiativ, og være aktør i verden. Når den voksne stimulerer initiativ hos barnet bidrar det til læring der og da, samtidig som at deres opplevelse av agens og selvstendighet styrkes. Det er sentralt å legge til grunn at dette også er et bidrag til barnets fremtidige psykiske helse (Brandtzæg et al., 2021, s. 41). Dersom læreren skal kunne tone seg inn på de stille elevene, er det sentralt å bemerke seg barnets initiativ når barnet befinner seg på toppen av sirkelen (Brandtzæg et al., 2021, s. 42). Når barnet befinner seg på toppen av sirkelen, er det viktig å vise vennlighet og nysgjerrighet. Dette gir barnet erfaring med å bli sett og lyttet til. På denne måten bidrar læreren til subjektivering som handler om å frigjøre barnets personlige handlekraft. Subjektivering skal oppmuntre og støtte barnets individuelle initiativ og nysgjerrighet til å utforske (Brandtzæg et al., 2016, s. 42). Subjektivering er ekstra viktig hos stille og forsiktige barn, og et godt bidrag til å bygge selvtillit og selvstendighet (Brandtzæg et al., s. 90). Dette er samtidig svært viktige ingredienser i god psykisk helse (Brandtzæg et al., s. 42).

Forskningen viser at måten voksne behandler barn på, ikke alltid er oppbyggende eller til hjelp (Brandtzæg et al., 2021, s. 47). Det kan lett oppstå situasjoner i hverdagen hvor de følelsesmessige reaksjonene styrer oss, og vi misforstår eller overser barnas behov. Reaksjoner som ikke virker hensiktsmessige for barnet føre til at det oppleves utrygt å være barn. Når slike situasjoner oppstår hos de voksne omtales dette som «haimusikk», i trygghetssirkel- tenkningen. Begrepet viser til at den voksne bryter kontakt med et barn hvor barnet egentlig trenger at det skapes kontakt. Haimusikken gir oss et varsel på at noe føles utfordrende og stressende, for eksempel relasjonen vi står ovenfor, uten at den trenger å være det (Brandtzæg et al., 2017). Det påpekes at slike situasjoner ofte handler om en selv, og bevissthet bidrar til å gjøre det lettere å regulere egne følelser i forhold til situasjonene som oppstår (Brandtzæg et al., 2017). Trygghetssirkelen har en kjøreregulering som favner det grunnleggende i den voksne omsorgsrollen (Brandtzæg et al., 2021, s. 48). Denne kjøreregelen vektlegger at de voksne skal være sterkere, større, klokere og god (Cooper, Hoffman, Marvin & Powell, 2013). At de voksne er større handler om å ta ledelsen i klasserommet, ha oversikt, planlegge og løse situasjoner som oppstår. Når voksne tar ledelse og bevarer godhet ovenfor barna skapes trygghet (Brandtzæg et al., 2017). Ved å være større enn eleven kan læreren organisere klasseromssituasjonen på måter som oppleves trygge for barnet (Brandtzæg et al., 2021, s. 93). Å være sterkere enn barnet sammenheng med følelser.

Engstelige og forsiktige barn har behov for voksne som er sterkere ved å vise empati og forståelse (Brandtzæg et al., 2021, s. 90). Når læreren forsøker å se hva som ligger bak atferden flyttes fokuset fra barnets atferd til mentale tilstander. Det som i utgangspunktet var en utfordrende situasjon kan bli en sentral byggestein i relasjonen mellom elev og lærer ved at eleven føler seg sett og forstått (Brandtzæg et al., 2021, s. 18). Det å være klokere handler om at læreren godhet balanseres med å være sterkere og større. Godhet handler om å vise omsorg og være innstilt på «å være sammen». Betydningen av å bevare godhet som grunnholdning er spesielt viktig også i utfordrende situasjoner i skolehverdagen. Lærerens oppførsel ovenfor en elev påvirker samtidig hvor godt eleven blir likt av de andre (Brandtzæg et al., 2017).

Metode

Studiens problemstilling: «*Hvordan reflekterer lærere om å fremme psykisk helse hos de stille barna i skolen*», utforskes gjennom en kvalitativ tilnærming. Tilnærmingens hensikt er å søke forståelse av de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 11). Dette er en fornuftig metodisk tilnærming for å belyse læreres refleksjoner. Metoden tar utgangspunkt i deres subjektive opplevelser (Tjora, 2018, s. 114). En vitenskapelig forankring har betydning for hva vi søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for forståelsen vi utvikler underveis (Thagaard, 2018, s. 33). Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvalitative metoder befinner seg innenfor en sosial konstruktivistisk forståelse. Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder tar utgangspunkt i at kunnskap skapes i møte mellom mennesker (Thagaard, 2018, s. 48). Kunnskap produseres dermed i det mellommenneskelige møtet mellom meg som forsker og informantene, og sammen preger vi resultatene. Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv er forskeren særlig opptatt av å studere hvordan informantene utvikler mening og forståelse av sin virkelighet på bakgrunn av egne erfaringer og opplevelser (Tjora, 2018, s. 115). Dette perspektivet har likheter med en fenomenologisk tilnærming som vektlegger informantenes opplevde livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Gjennom intervjuene søker jeg som forsker å forstå betydningen av sentrale temaer i informantenes livsverden. En kvalitativ tilnærming bærer preg av et fleksibelt forskningsopplegg (Thagaard, 2018, s. 27-28). Et sentralt element er det gjensidige påvirkningsforholdet mellom utforming av problemstilling, utvikling av data og analyse og tolkning. Dette var noe jeg var bevisst gjennom hele prosessen. I tråd med Thagaard (2018) veksler jeg mellom en induktiv tilnærming, med utgangspunkt i data, og en deduktiv tilnærming hvor jeg bruker teori for å gi perspektiver på hvordan dataene i studien kan forstås. Dermed er det i min betraktning at studien har en abduktiv tilnærming, noe jeg skal redegjøre for mer konkret i dataanalysen. I denne studien ønsket jeg forståelse av lærerens refleksjoner, og innblikk i den mening de tillegger seg psykisk helse og stille atferd på barnetrinnet. Jeg valgte å utføre dybdeintervjuer, da jeg ønsket innblikk i læreres meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2018, s. 114). En kvalitativ forskning preges av nærhet og sensitivitet i forhold til som studeres (Thagaard, 2018, s. 16; Tjora, 2018, s. 15). Denne studien går i dybden på et lite og begrenset felt, som bestod av fire lærere. På grunnlag av at kvalitative tilnærminger preges av nærhet

til det som studeres ble det derfor naturlig for meg å velge denne metoden. Jeg hadde til hensikt å komme nærmere hvordan lærere reflekterer om å fremme psykisk helse hos de stille barna. En kvalitativ tilnærming ga meg muligheten til å gå i dybden på deres perspektiv, og oppnå økt innsikt for deres forståelse av temaene.

Informanter

Informantene i denne studien er fire lærere som arbeider ved en barneskole. Samtlige informanter har fått fiktive navn for å sikre anonymitet. To av lærerne har rollen som kontaktlærere, og to er spesialpedagoger. Den første informanten, Ingrid er utdannet lærer, og har jobbet som kontaktlærer i fem år på 5-7 trinn. Sofie er utdannet adjunkt med opprykk, og har arbeidet som kontaktlærer på barnetrinnet i ni år. I hovedsak har hun arbeidet med elever på 5-7 trinn, men de siste par årene har hun vært kontaktlærer for 3-4 trinn. Ingrid og Sofie arbeider ved ulike klassetrinn. Hilde er utdannet spesialpedagog og har arbeidet i fem år på barnetrinnet. De siste to årene har hun arbeidet som spesialpedagogisk koordinator. Jobben er administrerende, og hun er tilknyttet alle trinn. Den fjerde og siste informanten Anna er utdannet spesialpedagog. De siste fem årene har hun arbeidet som spesialpedagog på barnetrinnet med mest tilknytning på trinn 5-7. Alle intervjupersonene i denne studien arbeider ved den samme barneskolen.

Intervjuguide

Intervjuguiden (se vedlegg), ble utarbeidet spesielt for denne studien, og i tråd med intervjuinndelingen, stegvis deduktiv- induktiv metode som Tjora (2018) beskriver. Den første av disse fasene består oppvarmingsspørsmål, som tar sikte på å bli bedre kjent med intervjupersonen. For eksempel «Hvor lenge har du jobbet som lærer?». Dette ble gjort for å sikre nødvendig bakgrunnsinformasjon, men også for å skape et trygt grunnlag for videre samtale. Hensikten vil være å etablere en avslappet situasjon og for å sikre gode refleksjoner senere i intervjuet (Tjora, 2018, s. 147). I kjernedelen av intervjuguiden rettes fokuset mot en dypere refleksjon omkring tematikken. Tjora (2018) redegjør for at i denne delen av intervjuet skal informantene inviteres til å reflektere mer over erfaringer knyttet til temaene som tas opp (Tjora, 2018, s. 155). I tråd med Thagaard (2018, s. 91) og Tjora (2018, s. 113) utarbeidet jeg intervjuguiden i en semistrukturert form. Her delte jeg spørsmålene inn i to temagrupper. Den første temagruppen av kjernedelen omhandlet «*psykisk helse*». Her stilte jeg spørsmål som for eksempel: «kan du beskrive hvilke tanker du har om psykisk helse?», og «har du noen tanker om hva du kan gjøre for å fremme barnets psykiske helse?». Deretter beveget jeg meg over i den andre temagruppen som omhandlet «*stille og tilbaketrukket atferd*». Her startet jeg med spørsmålet: «Kan du beskrive hvilke elevatferder du legger merke til et klassemiljø?». Dette spørsmålet bidro til at læreren selv fikk reflektere over hvilke elevatferder en legger merke til i et klassemiljø, og at informanten selv kunne komme inn på de stille elevene. Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av min forforståelse og aktuell forskningslitteratur. Spørsmål og tema ble fastsatt på forhånd, men som samtidig ga meg rom for fleksibilitet i rekkefølgen (se vedlegg). En fleksibel form ga rom for at deltakerne selv kunne ta opp temaer underveis. Slik ble målet med semistrukturerte intervju ivaretatt, som innebærer å skape en relativt fri samtale som

omhandler de temaene forskeren har satt opp på forhånd. I tråd med Tjora (2018, s. 113) utarbeidet jeg spørsmålene i en åpen form, noe som ga informantene muligheten til å utdype hvert spørsmål i den retningen de ønsket, samt at de ga rom for utfyllende svar. Dette bidro også til at intervjupersonen selv kunne komme inn på nye momenter eller sider ved temaet som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. Gjennom dette forsøkte jeg å få informantene til å reflektere over egne meninger og erfaringer knyttet til temaene stille atferd og psykisk helse i skolen. Mer konkret ønsket jeg dypere innsikt i hvordan de reflekterer om å fremme psykisk helse hos de stille barna i skolen.

Et annet viktig moment ved intervjuet var betydningen av oppfølgingsspørsmål. Jeg hadde notert mulige oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden på forhånd, samtidig som at noen av dem var spontane. Både Thagaard (2018) og Tjora (2018) understreker viktigheten av å stille spørsmål som oppmuntrer til konkrete og utfyllende beskrivelser av de fenomenene vi studerer. Oppfølgingsspørsmål brukes gjerne for å få mer konkret informasjon om spesifikke erfaringer og opplevelser. Dette kom spesielt til uttrykk når informantene reflekterte mer inngående om deres reaksjoner i møte med stille atferd, og mer konkret hvilke følelser som dukket opp hos dem selv. Samtidig kan oppfølgingsspørsmålene benyttes for å kompensere for at det er variasjon blant intervjupersonene omkring hvor åpent de velger å uttrykke seg i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 95). Variasjon blant intervjupersonene var noe jeg la merke til. Det var særlig et av intervjuene der oppfølgingsspørsmålene var svært nyttige for å få mer informasjon om spesifikke erfaringer. Dette er også noe Tjora (2018) redegjør for og understreker at enkelte vil ha behov for flere slike oppfølgingsspørsmål for hvert enkelt refleksjonsspørsmål, mens andre kan ha behov for få eller ingen slike spørsmål (Tjora, 2018, s. 146). Jeg hadde utarbeidet noen mulige oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden i forkant. Samtidig ble det i samtlige intervjuer også stilt noen spontane oppfølgingsspørsmål rettet mot tema som intervjupersonen tok opp. «Kan du fortelle meg mer om dette, eller «har du et eksempel knyttet til det du nettopp fortalte” er eksempler på et oppfølgingsspørsmål som ble benyttet i intervjuguiden (se vedlegg). Dette kan ifølge Thagaard (2018) føre til at vi får et dypere innblikk og en mer konkret beskrivelse av intervjupersonens erfaringer, noe som vil kunne bidra til å styrke kvaliteten på intervjuene.

Datainnsamling

Informantene ble rekruttert i februar og mars 2022 via rektor ved en barneskole jeg kjente til fra før. Utvalget ble gjort gjennom en strategisk utvelgelse av intervjupersonene. Dette innebærer at deltakerne valgt på bakgrunn av egenskaper som er relevante for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 56). Det ble sendt ut et informasjonsskriv (se vedlegg), til 5 mulige kandidater som arbeidet ved den aktuelle skolen. Da to av deltakerne ikke hadde gitt positivt svar på forespørselen om deltakelse, fikk jeg navn på en annen aktuell kandidat av intervjupersonene. Denne metoden er den som Thagaard (2018) omtaler som snøballmetoden. Metoden baserer seg på at en først kontakter personer som har relevante kvalifikasjoner eller egenskaper i henhold til problemstillingen. Deretter ber vi disse personene om navn på andre som også har tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2018, s. 56). Utvalget i denne studien befinner seg innenfor samme miljø, noe som kan regnes som en svakhet ved snøballmetoden (Thagaard, 2018, s. 56). Informasjonsskrivet som deltakerne mottok (se vedlegg) var en

invitasjon til deltakelse hvor jeg ga informasjon om studiets tematikk, frivillig deltakelse og varighet på prosjektet.

Intervjuene ble utført i løpet av en to ukers periode i mars 2022. Dette ga meg god anledning til å reflektere over, og bearbeide et intervju før jeg startet på det neste. Intervjupersonene bestemte tid og sted, og samtlige ble gjennomført på informantens arbeidsplass. Intervjuene ble utført fysisk på et grupperom eller et kontor etter arbeidstid, hvor 2 av intervjuene tok i overkant av 60 minutter, og de to andre omtrent 40 minutter. Valg av sted ble gjort med bakgrunn i informantens ønske, og i henhold til at valg av sted bør innebære opplevelse av trygghet hos informantene (Tjora, 2018, s. 119). Tre av intervjuene ble utført på et lite grupperom, med stoler, et lite bord og en kaffekopp. Jeg hadde med en liten notatblokk i tilfelle det skulle dukke opp noe jeg ønsket å skrive ned, ellers var jeg fri til å delta i samtalen fullt og helt. En av informantene ga uttrykk for at det var litt ubehagelig at stemmene ble tatt opp. Dette var noe vi benyttet noen minutter til å snakke om. Uten at jeg kan si at informanten hadde samme opplevelse, opplevde jeg at det var godt å snakke om hensikten med lydopptaker, og at stemningen ble mer avslappet. Vi ble enige om at lydopptaker ikke skulle være i fokus, og satt den på en liten krakk under bordet. En forutsetning for å lykkes er å skape en avslappet og tillitsfull stemning hvor intervjupersonen opplever at det er trygt å snakke åpent om personlige erfaringer og opplevelser (Tjora, 2018, s. 118, Thagaard, 2018, s. 99). Uten at jeg kan si at informantene hadde samme opplevelse, opplevde jeg som forsker at stemningen var god og avslappet. Denne opplevelsen fikk jeg på bakgrunn av informantens bruk av humor og hvordan jeg tolket kroppsspråk underveis. Samtidig fikk jeg utfyllende svar, beriket med flere eksempler, noe som kan tyde på at det opplevdes trygt å dele erfaringer og opplevelser.

Informantene var raske på å gi tilbakemeldinger eller stille spørsmål om noe var utydelig. Som et bidrag for å sikre at informantene følte seg ivaretatt informerte jeg om etiske hensyn i studien, muntlig før intervjuet startet, slik det står beskrevet i informasjonsskrivet (se vedlegg). I forbindelse med gjennomføring av intervju er forskningsetikken knyttet til at informanten ikke skal komme til skade (Tjora, 2018, s. 175). Jeg var bevisst mulig skade eller ubehag for eksempel ved å ta opp følsomme temaer. Jeg informerte om at deltakerne ikke trengte å svare dersom det kom opp spørsmål de ikke ønsket, eller fant det vanskelig å svare på. Da det fjerde og siste intervjuet var utført reflekterte jeg over om jeg hadde sikret meg tilstrekkelig informasjon i henhold til mitt forskningsprosjekt. Tjora (2018) redegjør for begrepet metning som en sentral pekepinn på når et forskningsprosjekt har oppnådd et tilstrekkelig antall intervjupersoner (Tjora, 2018, s. 143). Thagaard (2018) deler også dette perspektivet og redegjør for at dersom studier av flere enheter eller personer ikke gir ytterligere forståelser av det vi studerer, kan vi anta at utvalget er tilstrekkelig (Thagaard, 2018, s. 59). Underveis i intervjuperioden begynte jeg å kjenne igjen elementer hos intervjupersonene. Gjennom samtalen la merke til flere like momenter i deres beskrivelser. Uten å være helt sikker, men på bakgrunn av hva Tjora (2018) redegjør for om metning antok jeg at utvalget i min studie kunne gi tilstrekkelig innsikt og forståelse på temaene.

Studiets kvalitet

Begrepene pålitelighet, gyldighet, og overførbarhet er begreper som anvendes som indikatorer på kvalitet innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2018, s. 231). Nedenfor skal jeg vurdere disse indikatorene i lys av min studie.

Pålitelighet

Pålitelighet innebærer en sammenheng eller en «intern logikk», gjennom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2018, s. 235), og om forskningen har blitt utført på en troverdig måte. Påliteligheten knyttes til meg som forsker og bevisst refleksjon over hvordan datainnsamlingen har foregått, samt bevissthet omkring mulige feilkilder (Rindal, 2020, s. 248). Min egen posisjon og egenskaper kan også ha betydning for datautviklingen (Thagaard, 2018, s. 189). På bakgrunn av dette har jeg under utarbeiding av studien forsøkt å være refleksiv. Innledningsvis har jeg redegjort for teoretisk forankring for studien, og valg av problemstilling. Videre har metodekapittelet hatt til hensikt å grundig redegjøre for hvordan dataene i studien har blitt utviklet. Det er jeg som forsker som er det viktigste redskapet for å innhente kunnskap (Kvale & Brinkmann 2015, s. 108). Det viktig å legge til grunn at jeg er ny som forsker, på grunnlag av at personlig for forståelse og erfaring kan påvirke valgene som er tatt underveis (Tjora, 2018, s. 235). Informantene ble rekruttert fra en barneskole som jeg har kjennskap til fra før. Uten at jeg kan uttale meg om informantenes opplevelse, var det min erfaring at det ble etablert en tillitsfull og god atmosfære. Thagaard (2018) fremhever at når prosjektet foregår innenfor et miljø vi kjenner til, reduserer vi en mulig sosial avstand til intervjupersonene (Thagaard, 2018, s. 105).

Imidlertid er det både svakheter og styrker ved å intervju innenfor et miljø vi kjenner til. Intervjusituasjonen preges av nærhet og sensitivitet til det som studeres (Thagaard, 2018, s. 16; Tjora, 2018, s. 15), noe som innebærer at informantene deler av egne subjektive opplevelser, erfaringer og meninger. Uten å være helt sikker, men på bakgrunn av at informasjonen er sensitiv, kan det tenkes at informasjon har blitt holdt tilbake. Dette kan ha kommet til å påvirke resultatene i studien. Intervjupersonene som deltok i studien, ga uttrykk for at de ønsket å delta begrunnet med at de fant tematikken både gjenkjennbar og interessant. Videre har jeg reflektert over om ønsket om deltakelse i prosjektet kun baserte seg på lærere som fant tematikken spesielt interessant. Dersom dette er tilfellet, kan jeg ha gått glipp av viktige sider ved det som er studert (Thagaard, 2018). Imidlertid vet jeg ikke årsaken til at to av de forespurte takket nei til å delta i studien. Lydopptakeren muliggjorde en presis gjentakelse av informantenes besvarelser. Deltakernes «stemme» synliggjøres dermed i stor eller mindre grad, helt frem til leseren, noe vil bidra til å styrke påliteligheten (Tjora, 2018, s. 237). Jeg oppdaget imidlertid at et par av informantene var opptatt av lydopptaker stod på. Dette kan være en mulig svakhet, uten at jeg vet det helt sikkert, kan dette ha kommet til å påvirke svarene. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) var det meg som forsker som selv

utarbeidet spørsmål i intervjuguiden. På forhånd var jeg bevisst å utarbeide en intervjuguide som ikke stilte lukkede eller ledende spørsmål. Åpne spørsmål bidro til at informantene kunne utdype hvert spørsmål i den retningen de ønsket, samt ga det rom for utfyllende svar (Tjora, 2018, s. 113). Refleksjonsspørsmål som startet med «kan du beskrive», og «hvilke tanker har du om», hadde til hensikt å sikre at informantene skulle svare åpent fra sine perspektiv. Dette var også sentralt for å sikre ærlige svar, hvor intervjupersonene svarte ut ifra faktiske erfaringer, tanker og opplevelser knyttet til temaene som ble tatt opp. Gjennomføringen av et pilotintervju bidro til å styrke studiens pålitelighet. Det resulterte i at jeg ble tryggere på intervjuguiden, samt la jeg merke til elementer som kunne bedre kvaliteten på intervjusituasjonen, slik at jeg kunne tilrettelegge på best mulig måte. Selve grunnlaget for utvikling av data ble basert på hvordan jeg oppfattet meningsinnholdet i materialet som ble innsamlet fra informantene (Thaagard, 2018, s. 182). Under analysen valgte jeg selv ut hva som skulle tolkes, og hva som var av mindre relevans for problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 195). Denne prosessen innebar stadige valg, noe som kan ha ført til at jeg har valgt bort data som er relevante for studien.

Gyldighet

Gyldighet i denne studien handler om at jeg har målt det som er studienes hensikt å måle (Ringdal, 2020, s. 248). I denne studien handler det om: *Hvordan reflekterer lærere om å fremme psykisk helse hos de stille barna?* og hvorvidt jeg kan oppfatte svarene som er produsert i analysen som kunnskap (Thagaard, 2018). Tjora (2018, s. 231-232), påpeker at det skal være en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming, funn og de spørsmålene man søker svar på. Min forforståelse var forankret i forskning som viser at de stille elevene har fått mindre oppmerksomhet og fokus i skolen. Det ble vist til en sammenheng mellom stille elever og risiko for konsekvenser som psykiske vansker, skolevegring og lavere livskvalitet. Samtidig viser forskningen at tiltak hos de voksne i skolen være er av stor betydning. Derfor ønsket jeg gjennom min intervjuguide å få en klarere forståelse for hvordan lærere reflekterer om å fremme psykisk helse hos de stille barna i skolen. Under det som omhandler intervju og intervjuguide har jeg forsøkt å grundig beskrive hvordan intervjuene ble utført og intervjuguiden utarbeidet. I tråd med Thagaard (2018, s. 189) kan validiteten styrkes ved å redegjøre for valgene som er tatt, og kritisk gjennomgå og vurdere analysen. Dette kommer spesielt til uttrykk under det som omhandler datanalyse. Her forsøkte jeg å være transparent, og grundig beskrive hvordan jeg gikk frem for å tolke empiri, analysere og videre drøfte. På bakgrunn av at gyldighet knyttes til hvordan jeg som forsker tolker data, og resultatene av forskningen (Thagaard, 2018, s. 189) er det viktig å legge til grunn at jeg er ny som forsker. Personlig forforståelse og erfaring kan påvirke valgene som er tatt underveis (Tjora, 2018, s. 235).

Overførbarhet

Generalisering i kvalitative studier handler om hvorvidt forskningen som er presentert er overførbar til andre situasjoner, og på den måten har relevans utover det som faktisk er undersøkt i studien (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 290; Tjora, 2018, s. 232). Jeg ønsker i tråd med Thagaard (2018, s. 194) å utvikle forståelse av de fenomener som studeres, og det er tolkningene jeg har gjort meg i resultatet som gir grunnlaget for overførbarhet (Mason gjengitt i Thagaard, 2018, s. 94). Dermed må jeg stille meg spørsmålet om tolkingen som er utviklet har relevans i en større sammenheng utover det som er undersøkt i min studie. Utvalget studien baserer seg på er sentralt i dette spørsmålet, og i denne studien er det fire lærere i barneskolen (Thagaard, 2018, s. 195). Refleksjonene som er gitt fra utvalget kan ikke automatisk overføres til å gjelde for alle lærere som arbeidet på småtrinnet i den norske skolen. Dette betyr at funnene denne studien bygger på ikke kan gjelde for andre en studiets deltakere. Imidlertid hevder Tjora (2018, s. 238) at man ved en kvalitativ tilnærming må tenke generalisering på en annen måte enn ved en kvantitativ tilnærming. Thagaard (2018, s. 185) påpeker at grundig og prinsipielt teoretisk innhold bidrar til å øke sannsynligheten for at leseren kan knytte innholdet til egne erfaringer. Funnene i denne studien støttes av ulike kilder på tidligere forskning og teori noe som kan bidra til å stryke relevansen utover det som er undersøkt. Det kan bety at opplevelsene lærerne i denne studien har i møtet med stille og tilbaketrukket atferd, også kan fortelle noe om opplevelsene til andre lærere som møter samme tematikk. Stille og tilbaketrukne elever har fått lite oppmerksomhet, og er et tema som har behov for økt fokus. På bakgrunn av dette vil derfor læreres refleksjoner og

opplevelser i møte med atferden være nyttig for andre lærere som møter samme tematikk. Andre lærere og ansatte i skolen kan finne refleksjoner knyttet til stille og tilbaketrukket atferd både relevant og gjenkjennbar. På bakgrunn av at personer med erfaring rundt fenomenet kan kjenne seg igjen i tolkningene i denne studien, kan man i tråd med Thagaard (2018, s. 194) si at studien har en overføringsverdi.

Forskningsetiske overveielser

Studien ble gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer gitt av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016 (NESH).

Forskningsprosjekt som behandler personopplysninger, er meldepliktige og er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Denne studien er meldt og godkjent av NSD 17.03.22 (se vedlegg). Utgangspunktet før intervjuene kunne utføres var at det ble innhentet informert samtykke fra deltakerne i forkant. Det ble utdelt et informasjonsskriv som inneholdt informasjon om studiets tematikk, varighet på prosjektet frivillig deltakelse, formål, konsekvenser av å delta i studien og hvem som får tilgang til informasjonen. Med dette som grunnlag gitt muntlig, og skriftlig gjennom et informasjonsskriv (se vedlegg), kunne deltakeren selv vurdere om hun ønsket å delta i forskningen. Samtidig gjorde jeg deltakerne oppmerksomme på at de kunne trekke seg fra studien. Deretter skrev deltakerne under på et en samtykkeerklæring (se vedlegg), hvor de samtykket til å delta i studien og til at jeg kunne behandle opplysningene som ble gitt. Informert samtykke bygger på respekten for individets autonomi, frihet, medbestemmelse og integritet (Thagaard, 2018, s. 23). Da målet ved intervjuene var å gå i dybden på læreres erfaringer, meninger og holdere var det essensielt å tilrettelegge for en tillitsfull intervjusituasjon. Dette var viktig å tilstrebe, da kvaliteten på selve intervjuet hviler på opparbeidet tillit mellom meg som forsker og deltakerne (Tjora, 2018, s. 116). Samtidig var det viktig for å ivareta det etiske prinsippet om at informanten ikke skal komme til skade (Tjora, 2018, s. 175). En annen sentral side ved prosjektets forskningsetiske grunnlag er kravet om konfidensialitet. Dette innebærer at deltakerne i studien behandles fortrolig og konfidensielt. Opplysningene som gis skal anonymiseres på en slik måte at ingen av personene i studien kan identifiseres.

Konfidensialiteten gjelder både for presentasjonen av data i studien, men også at sensitiv informasjon lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 14). I denne studien ble det brukt lydopptaker i intervjusituasjonen. Denne ble lagret på en forsvarlig måte og alle opptak ble slettet etter transkriberingen. Det tredje grunnprinsippet som løftes frem av NESH, er prinsippet om å unngå at deltakeren utsettes for skade eller belastninger i forbindelse med forskningen (Thagaard, 2018, s. 26). Hvordan jeg kunne beskytte deltakerne mot uheldige konsekvenser av deltakelsen, var noe jeg var bevisst gjennom hele forskningsprosessen. De forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av NESH har blitt fulgt gjennom informert samtykke, anonymitet og konfidensialitet under hele prosessen. Alle deltakere ved denne studien har fått fiktive navn. Dette var en etisk vurdering på grunnlag av prinsippet om konfidensialitet, som innebærer deltakernes rett til beskyttelse av sitt privatliv (Thagaard, 2018, s. 205). Av disse hensyn har jeg dekket identitet, alder og biografisk informasjon til alle deltakere. Imidlertid var opplysninger om yrke og erfaringer noe jeg måtte oppgi da dette var sentralt for meningsinnholdet i studien.

Dataanalyse

I analysen av transkripsjonene har jeg hentet inspirasjon fra Tjora (2018) stegvis deduktiv induktiv metode. Formålet med en stegvis deduktiv- induktiv tilnærming er å gå fra empiri til å senere trekke inn mer teori (Tjora, 2018, s. 182). Datamaterialet mitt var dermed grunnlaget for første del av analysen, før jeg vektla teori mer utover i analysen. I tråd med Thagaard (2018) var det viktig for meg å sette av tid til refleksjon i etterkant av intervjuene. Dette gjorde at jeg fikk tid til å skrive ned det jeg husket av detaljer som kunne være av betydning. Dette kunne være momenter som kontekst, stemning, mimikk og kroppsspråk som ikke kom tydelig frem på lydopptaket. På bakgrunn av at slike momenter lett forsvinner i transkriberingen (Tjora, 2018, 175), var det viktig for meg å starte transkriberingen så raskt som mulig. Transkriberingen ble startet samme dag eller dagen etter endt intervju. På bakgrunn av at lydopptak ikke fanger opp alle detaljer om stemning og kroppsspråk er det viktig å legge til grunn at transkripsjonene kun vil bli en begrenset konstruksjon av intervjuene (Thaagard, 2018). Intervjuene ble transkribert så ordrett som mulig, og fra ulike dialekter til bokmål. Transkripsjonene endte til slutt med 90 sider analysemateriale.

Jeg startet med å lese gjennom teksten gjentatte ganger. I tråd med Thaagard (2018, s. 151) var dette for å få god oversikt over innholdet og utvikle meg et inntrykk over hvilke fenomener datamaterialet kunne gi meg en forståelse av. Samtidig ga det meg muligheten til å kunne se mønstre i teksten. Koding var det første steget i analysen, og denne ble utført analogt. Kodingen bestod i å dele opp teksten og betegne utsnitt av teksten med kodeord (Thaagard, 2018, s. 153). Jeg markerte her begreper, setninger og deler av setninger. Jeg har i tråd med Tjora (2018) valgt å bruke en empirinær-koding i arbeidet med å kode teksten. Dette innebærer at jeg har kodet med utgangspunkt i hva informantene sa, og benyttet ord som var til stede i teksten, altså de lå tett opp mot teorien (Tjora, 2018, s. 184). Dette utelater mer eller mindre sorteringsbasert koding, hvor kodene forteller hva informantene snakker om, og ikke nødvendigvis trekker ut ord som er funnet i teksten. Jeg markerte utdrag, deretter laget jeg en kode ved å trekke ut begreper, setninger og deler av setninger fra teksten. Kodene bestod av setninger og begreper som så best ut til å fremheve meningsinnholdet i det informantene sa. Hensikten med kodingen var å trekke ut så mye som mulig av meningsinnholdet i teksten, og samtidig redusere omfanget av analysemateriale (Tjora, 2018, s. 197).

Utdrag fra teksten:	Kode:
<p>«Jeg velger konstant å ta meg tid til de stille elevene. Dette er fordi det er en elevgruppe jeg kjenner godt, og har arbeidet mye med. Samtidig er det vanskelig å opprettholde et konstant fokus når andre i personalgruppen stadig ser ut til å glemme dem bort» (Hilde).</p>	<p>«Å velge å ha tid»</p>
<p>«Det er vanskelig å lære dersom man føler seg utrygg. Derfor er det viktig å være en omsorgsperson. Noen ganger er det kanskje behov for å fokusere på trivsel fremfor krav en periode for å bygge barnet. De trenger å føle seg sett, forstått og føle at jeg liker dem» (Sofie).</p>	<p>«Å være en omsorgsperson»</p>

Ettersom jeg trakk ut flere og flere koder som representerte utdrag av meningsinnholdet i analyse materialet, ga det meg mulighet til å foreta en sammenligning og se mønstre mellom enhetene underveis. Jeg endte til slutt opp med mange koder i kodingsarbeidet. Neste steg var en induktiv prosess, som bestod i å plassere alle kodene i ulike grupper basert på hva kodene handlet om. De kodene som hadde en innbyrdes tematisk sammenheng, ble plassert i den samme gruppen. Disse kategoriene utgjør grunnlaget for resultatdelen i oppgaven (Tjora, 2018, s. 161). Jeg benyttet ulike fargekoder for å plassere kodene i ulike grupper. De kodene som hadde lik farge, ble plassert i den samme gruppen. Jeg tok for meg kode for kode til jeg hadde gått gjennom alle sidene med transkripsjon. Ettersom det ble opprettet ulike grupper, så jeg om den neste koden passet inn i en av gruppene som allerede var opprettet eller om det var behov for å lage en ny. Noen av gruppene var tematisk like, så her måtte jeg gjennomgå om enkelte av dem kunne slås sammen. «Å velge å ha tid», og «ikke gi dem opp» innebærer læreres refleksjoner om utfordringer og begrensninger i møte med stille atferd, derfor valgte jeg å slå dem sammen til en hovedkategori, med to underkategorier. Neste steg var å ta frem problemstillingen, og se hvilke grupper som var av mindre relevans for problemstillingen, for så å luke dem bort. Gjennom hele forskningsprosjektet med denne studien har analyse og tolking i tråd med Thagaard (2018) vært en stadig prosess (Thagaard, 2018, s. 151). Jeg har gjennomført forskningsprosjektet med en abduktiv tilnærming som innebærer at teori utvikles på grunnlag av analyser, samtidig som at data tolkes i lys av eksisterende teori (Thagaard, 2018, s. 184). Min teoretiske forankring har gitt meg innspill til hvordan jeg kan utvikle forståelse av dataene som er samlet inn. Imidlertid har også funnene, og analysen av dem bidratt til at jeg har utviklet nye teoretiske perspektiver underveis. Kategoriene til sammen handler om læreres evne til å forstå de stille barna fra deres perspektiv, og evnen de har til å reflektere over seg selv i møte med atferden. Dermed ble mentalisering et teoretisk perspektiv som ble utviklet basert på intervjuene. Analysen resulterte i følgende kategorier:

- Læreres forståelse av psykisk helse
- En stille flukt
- De trenger å føle at jeg liker dem
- utfordringer og begrensninger:
 - «Å velge å ha tid»
 - «Å ikke gi opp»

Empiri og tolkning av forskningsfunn

Informantene i denne studien har delt sine refleksjoner omkring hvordan de reflekterer om å fremme psykisk helse hos de stille barna i skolen. De var opptatt av hvordan de forstår psykisk helse og hvordan de forstår stille atferd. Videre var de opptatt av innholdet og kvaliteten på samspillet mellom seg selv og elevene. Informanten redegjorde også for utfordringer og begrensninger som kunne oppstå i møte med stille atferd. Dette kom særlig til uttrykk i kategoriene å velge «å ha tid», og «å ikke gi opp». Det er viktig å presisere at eksemplene informantene viser til i forskningsfunnene, og spesielt det som omhandler en stille flukt, kun bygger på deres perspektiv, og enhver situasjon er ulik en annen. I dette kapittelet skal jeg presentere forskningsfunnene som ble skissert frem i dataanalysen ovenfor.

Læreres forståelse av psykisk helse

Lærerne i denne studien er opptatt av at psykisk helse handler om å «være frisk til sinns», å ha det godt med egne emosjoner, tanker og følelser. Følgende sitater eksemplifiserer dette slik:

«Psykisk helse er noe alle mennesker har. Jeg tror det handler om vår opplevelse av å ha det bra» (Hilde).

«Når barnet opplever trygghet tør barnet å være seg selv og hodet har plass til læring» (Anna).

«Jeg tror det er viktig å normalisere at livet svinger. Det er en del av livet å ha dårlige dager av og til. Jeg tror det er viktig å snakke om at det er greit å være sint, og lei seg innimellom, og erkjenne disse følelsene. Jeg ønsker å lære barna at det blir bedre, selv om livet kan være trist og overveldende i perioder» (Hilde).

Hildes perspektiv på psykisk helse gjenkjennes ut fra hvordan verdens helseorganisasjon (2014) definerer begrepet. Det fremheves at psykisk helse innebærer at individet mestrer å leve gode liv til tross for stressreaksjoner og motgang. Samtidig innebærer det å mestre utfordringer, motgang og stressende belastninger uten å bli syk (Verdens helseorganisasjon, 2014; Uthus, 2017, s. 19). Slik jeg tolker det bygger informantenes forståelse på at psykisk helse innebærer subjektivitet. Det handler om personen selv, og opplevelsen av hvordan man har det. Drugli og Lekhal (2018, s. 22) beskriver psykisk helse som en ressurs hos mennesket som henger nært sammen med livskvalitet. Livskvalitet anses som individets subjektive opplevelse av egen psykiske helse og fysiske velvære (Klomsten & Fikse, 2021, s. 148). Informantene forstår trygghet som sentralt for den psykiske helsen. Jeg tolker det som at informantene forstår trygghet som et grunnleggende behov, og en subjektiv følelse hos individet for å kunne oppleve å ha det godt. Skogen et al., (2018) påpeker at livskvalitet kan omfatte det som gir livet mening og verdi, og blant annet være faktorer som tilhørighet, trygghet, tilfredsstilhet, om å bruke personlige styrker, interesser og det som gir livet glede. På engelsk kan livskvalitet oversettes til well-being, som gir oss en illustrasjon på hvordan en «har det» (Klomsten & Fikse, 2021, s. 148). Videre beskriver informantene hvordan den psykiske helsen kan påvirke barnets utvikling og læring, slik sitatet nedenfor eksemplifiserer:

«Dersom bærer på vonde tanker, har du ikke plass til andre tanker enn det du trøbler med, fordi det opptar og stjeler energi fra deg. Den beste læringen skjer, når du er i vater» (Anna).

Slik jeg tolker utsagnet bygger Annas forståelse på at opplevelsen av «å ha det godt med egne tanker», er en forutsetning for læring. Anna presiserer at den beste læringen skjer når barnet er i vater. Jeg tolker dette som at, det å være vater eller balanse innebærer å ikke være tynget av negative tanker. Det å være tynget av negative tanker kan innebære utrygghet, stress, angst og bekymring. Samtlige informanter presiserer at negative tankemønstre vil kunne påvirke konsentrasjon, oppmerksomhet og motivasjon i skolehverdagen.

En stille flukt

Dette forskningsfunnet handler om hvordan informantene reflekterte rundt stille og tilbaketrukket atferd i skolen. Samtlige informanter påpeker at de stille barna har fått lite fokus i skolesammenheng, på tross av de gir uttrykk for at stille atferd kan forekomme like ofte som utagering. Informantene i denne studien beskrev atferden som kompleks. Karakteristikkene som ble lagt til grunn var blant annet: stille, sjenert, usynlig, unnvikende og tilbaketrukket. Disse karakteristikkene er i overensstemmelse med forskning som viser til følgende beskrivelser: beskjeden, sky, engstelig, sosialt isolert og inaktiv (Sæteren, 2019, s. 18). Samtlige informanter trakk også frem sårbarhet, utrygghet og engstelse. Blant mylderet av barn kan de være vanskelig å få øye på, men man kan ofte se dem sitte for seg selv både i klasserommet og i skolegården, se ned i bakken eller stirre tomt ut i lufta. De kan se ut til at barna forsøker å være usynlige i omgivelsene, og at de ikke ønsker oppmerksomhet. Hvordan informantene forstår atferden eksemplifiseres gjennom følgende sitater:

«Jeg opplever at de stille barna har mange tanker, men vet ikke helt hvordan de kan få uttrykt sine tanker. Min opplevelse er at enkelte av disse barna tar den stille flukten dersom de er lei seg eller redde. Mange av dem forsøker å skjule følelser og være usynlige» (Sofie).

«Jeg opplever at de stille barna drømmer seg litt bort. Det er akkurat som at de føler seg overvelda av for mange tanker i hodet, fordi noe er vanskelig eller «for mye». Dette gjør at de gruer seg eller bekymrer seg. De blir ikke fanget opp eller får den hjelpen de har behov for. De blir sittende for seg selv unnvikende, og grublende. Slik at de negative tankene og den unnvikende atferden forsterkes» (Ingrid)

«Det er viktig å få innblikk i hva atferden egentlig handler om. Atferden er et språk som må leses av den voksne. Det er et språk som kan fortelle oss at noe er vanskelig» (Hilde).

Sitatene ovenfor handler om hvordan informantene forstår atferden. De beskriver den som tosidet, slik man finner igjen hos Lund (2014, s. 27). Hun beskriver at negative tanker, følelser og forventninger vendes innover. På den andre siden finner man det som er synlig på utsiden, hvor barnet kommuniserer sårbarhet. Hilde fremhever betydningen av å evne å se bak barnets atferd, og forstå hva som ligger til grunn. Dette finner vi igjen hos Lund (2014, s. 26), som betegner atferdsuttrykket som et språk som kan fortelle omgivelsene at man ikke har det bra, og må leses og tolkes av de voksne. Ingrid og Sofie reflekterer over barna og nesten føler dem uten at de selv besitter disse følelsene. Å forsøke å forstå hverandre, og sette seg inn i andres perspektiv på verden fører meg til begrepet mentalisering. Dette begrepet handler om å forstå seg selv og andre, og viser til individets metakognitive evne til å reflektere over eget og andres følelser og tankeinnhold (Lund, 2014, s. 88). Slik jeg tolker det handler det om læreres evne til å forstå de stille barna, og reflektere over deres tankeinnhold og perspektiv på verden. Å mentalisere kan beskrives som en implisitt virksomhet, det er noe vi gjør uansett i møte med mennesker. Den umiddelbare prosessen som skjer når vi tar del i en samtale tar automatisk inn ansiktsuttrykk, kroppsspråk og forsøker å tilpasse oss personen vi deler samtalen med. En mer eksplisitt form for mentalisering innebærer at vi går innover i oss selv, og spør oss om hva den andre forsøker å fortelle og hvorfor personen gjør som den gjør (Skårderud & Sommerfeldt, 2008).

Samtlige informanter påpeker at de stille barna har tendens til å bli glemt eller nedprioritert over tid. Det at barnet blir værende i situasjonen, uten at atferden oppdages eller kartlegges nærmere er noe Hilde beskriver som et «uheldig mønster». Samtlige informanter deler Hildes perspektiv, og reflekterer over hvorvidt dette kan føre til at vanskene som ligger i atferden opprettholdes eller forsterkes. Dette finner vi igjen hos Karevold (et al., 2012), som påpeker at plager som gjør det utfordrende for barn å mestre sosial samhandling bidrar samtidig til negative relasjonserfaringer. Dermed kan de havne i en ond sirkel der atferden vedvarer og forsterkes. Informantene redegjør flere årsaker til dette, noe som vil redegjøres for nærmere i kategorien som omhandler «utfordringer og begrensninger». Samtlige informanter beskriver hvordan barnets atferd kan påvirke læring og det som skjer mellommenneskelig. Det kommer tydelig frem gjennom dette sitatet:

«Dersom årsakene ligger i at barnet bærer på vonde ting, kan atferden hemme eleven i utforsking, tro på seg selv, ha venner og ta kontakt med andre. Atferden kan påvirke de områdene som er helt sentrale for utvikling. Da tenker jeg på utforsking, læring, mestring og sosialt samspill» (Hilde).

Dette finner vi igjen i definisjonen til Lund (2014, s. 22), som blant annet påpeker at atferden blir en utfordring for barnet selv dersom den hindrer læring og trygge relasjoner. Negative konsekvenser på sikt er noe samtlige informanter redegjør for. Flere av informantene trekker frem og reflekterer over ensomhet, angst, depresjon, høyt skolefravær og begynnende skolevegring. Lund (2014, s. 22) påpeker at konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvísning, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk. Hilde reflekterer over betydningen av å være bevisst denne tematikken og at den voksne må være en hjelper for barnet. Hilde fremhever denne betydningen gjennom følgende sitater:

«Det er viktig å være bevisst de negative konsekvenser fra starten av. Slik at man kan hjelpe barnet ut av et uheldig mønster som etter min erfaring ser ut til å opprettholdes og forsterkes over tid» (Hilde).

«Noen ganger har barnet uttrykt den samme atferden i lang tid. Andre ganger kan atferden endres fra hvordan du har oppfattet barnet tidligere. Uansett hva som gjelder for den enkelte, så må det følges opp» (Hilde).

Sitatet ovenfor belyser hvordan læreren kan være en hjelper. Slik jeg tolker det bygger informantenes forståelse på at atferden kan være uttrykk for at eleven bærer på noe vanskelig. Jeg forstår dette som at Hilde vektlegger betydningen av å se bak barnets atferd. Sofie påpeker at for å få et innblikk i atferden, og barnets psykiske helse er vi avhengig av en relasjon. Hun argumenterer derfor for at å fremme positive relasjoner er blant viktigste arbeidet lærere gjør for å møte alle barn, men også spesielt de stille barna. Hun påpeker at positive relasjoner er en forutsetning for at de stille barna skal oppleve trygghet, mestring og læring.

De trenger å føle at jeg liker dem

Informantene i denne studien er opptatt av det som skjer mellom seg selv som lærer og elevene, og finner innholdet og kvaliteten på dette samspillet som betydningsfullt. Videre er de opptatt av at det er lærerens rolle og ansvar og legge til rette for å skape en tillitsfull og trygg relasjon. Denne betydningen eksemplifiseres gjennom følgende sitater:

«Det er viktig å se elevene hver dag, og ikke gi opp. Læreren må være god til å se eleven innenfra og vise omsorg. Gi anerkjennelse, ved å forsøke å forstå barnets situasjon, tilværelse og væremåte. Ose av varme og raushet, lytte, vise godhet og respekt for enkeltmennesket» (Hilde).

«Det er vanskelig å lære noe om man kjenner seg utrygg. Derfor er det viktig å være en omsorgsperson. Noen ganger er det kanskje behov for å fokusere på trivsel fremfor krav en periode for å bygge barnet. De trenger å føle seg sett, forstått og føle at jeg liker dem» (Sofie).

«For å skape en positiv relasjon i møte med barn er det viktig at du utstråler at du er oppriktig interessert, at du tar deg tid, har et vennlig forhold til feil, viser at du tror på dem, og at hver dag er blanke ark» (Sofie).

Jeg forstår dette som at informantene vektlegger betydningen av å være en omsorgsperson. Informantene fremhever betydningen av å gi anerkjennelse, og påpeker elementer som varme, raushet, godhet, være en god lytter og vise respekt og forståelse. Disse elementene kjenner vi igjen ut ifra hvordan Scibbye (2002) redegjør for annerkjennelsen og påpeker at den rommer ingrediensene lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte. Informantenes forståelse bygger også, slik jeg ser det, om evnen til å være en følelsesguide, eller besitte følelseskompetanse. Fallmyr (2020) påpeker at bedre forståelse og håndtering av følelser som ligger under atferden vil bedre relasjoner, mellommenneskelig læring, skolemotivasjon og selvregulering hos elevene, men også hos læreren selv. Dette handler om å være oppmerksom på barnets følelsetilstand, og ta hensyn til behovene som ligger under følelsene. God håndtering av følelser handler om å se, tåle, bekrefte og forstå følelsene. En av informantene reflekterer mer konkret om hvordan det oppleves å ha en trygg relasjon med et stille og mer tilbaketrukket barn. Hvordan Anna reflekterer over dette kommer frem i følgende sitat:

«Barnet opplever trygghet når du kjenner dem godt. Det blir lettere å se reaksjonsmønsteret deres, og du tolker følelsene deres lettere. Da blir det tryggere for dem, og lettere å utfordre seg faglig. Tryggheten bare er der. Du kan sende et blikk, eller et smil og føle at eleven stoler på deg. Alt blir lettere da. Ulempen er at dette er noe som tar lang tid. Min erfaring tilsier at de stille barna ikke får den tiden de trenger fra oss voksne» (Anna).

Trygghet og tillit er stikkordet for hva samtlige lærere i denne studien finner essensielt for å møte de stilleste elevene. Hilde belyser i sitatet ovenfor at for å skape trygghet og tillit er det viktig å forsøke å forstå barnets situasjon og tilværelse. Dette finner vi igjen hos Brandtzæg et al (2017) som påpeker at trygghet skapes hos barn ved å vise at man ser barnet fra barnets ståsted, og viser forståelse og anerkjennelse. Hva empiren favner som betydningsfulle elementer innenfor omsorgsrollen finner vi også igjen i trygghetssirkelens voksne hender for barna. Denne vektlegger at den voksne skal være sterkere, større, klokere og god (Cooper, Hoffman, Marvin & Powell, 2013). Lærere er også opptatt av hvordan de kan tilrettelegge miljøet på en måte som skaper trygghet hos den enkelte. Denne betydningen finner vi også i trygghetssirkelens voksne hender for barna. Det å være større enn barna handler om at læreren tar ledelsen i klasserommet, har oversikt, planlegger og løser situasjoner som oppstår. Når voksne tar ledelse og bevarer godhet ovenfor barna skapes trygghet (Brandtzæg et al., 2017). En av informantene påpeker at det viktigste er å gjøre det trygt for elevene å kunne være seg selv. Disse refleksjonene kommer til uttrykk i empiren gjennom følgende sitater:

«En må være oppmerksom på det som skjer i klasserommet. Læreren må forhindre negative hendelser, og sette en stopper for uheldige og krenkende ord mot hverandre» (Hilde).

«Lærere må arbeide for et miljø der alle ser på hverandre med respekt, godhet og omtanke. Det er viktig å imøtekomme hverandre, og respektere andres ulikheter og utfordringer. Dette er faktorer som bidrar til å styrke indre trygghet, selvoppfatning og selvfølelse» (Hilde).

Slik jeg tolker det handler det siste sitatet om å verdsette hverandres væremåte, og egenskaper. Dette finner vi igjen i norske lovverket, som omhandler tidlig innsats og inkluderende felleskap. Det redegjøres for at alle skal oppleve at de har en naturlig plass i felleskapet. Skolen skal legge til rette for at barn skal utvikle forståelse for verden ved ulikheter og likheter. De skal føle seg trygge og betydningsfulle, og oppleve at de kan være seg selv. Alle skal gis like muligheter til å utvikle seg selv ut ifra sine forutsetninger og behov (Meld. St. 6 (2019-2020)). Informantene er også opptatt av å skape trygghet og tillit gjennom å være innstilt på å møte elevene der de er. Sofie redegjør for betydningen av å gi trøst og omsorg om barnet befinner seg i «kjelleren». Videre påpeker hun betydningen av å være der sammen med barnet i følelsene, og vise at du er til stede og forsøker å forstå hva som skjer på innsiden. Hun tror også at det er viktig å sette ord på følelser. Jeg tolker dette som at informantens forståelse bygger på å være oppmerksom på elevenes behov, noe som kan ses i lys av trygghetssirkel- tankegangen. Innenfor denne tankegangen kalles denne kommunikasjonsformen for å «være sammen», og beskrives som en holdning eller innstilling læreren kan ha til elevene sine (Brandtzæg et al., 2017).

Sirkelen legger til grunn at dersom elevene skal kunne bruke læreren som et trygghetsanker, må de føle at læreren er innstilt å forstå dem og behovene deres (Brandtzæg et al., 2021, s. 90). Den voksne hånden skal ta imot barnet når barnet er i bunnen av sirkelen og søker trygghet, og som støtter barnet når barnet er oppe på sirkelen i utforskermodus (Brandtzæg et al., 2021, s. 47). For at barnet skal kunne lære og utforske verden, trenger barnet å ha den trygge havnen i ryggen. For at barnet skal kunne ha mot til å utforske verden, er det viktig å kjenne seg følelsesmessig rolig og trygg (Brandtzæg et al., 2021, s. 30-31). Sofie påpeker å møte barnet når det er i «kjelleren», Jeg tolker dette som at det betyr å være sammen med barnet befinner seg i bunnen av sirkelen, og møte barnet på disse følelsene. Bunnen av sirkelen rommer behovene for at den voksne beskytter, trøster og viser godhet ovenfor barnet, slik Sofie belyser. Hun påpeker også at hun tror det er viktig å sette ord på følelser. Organisering av barnets følelser er viktig innenfor trygghetssirkel – tankegangen. Den voksne skal bidra til å prosessere, forstå og håndtere dem. På den måten vil barnet på sikt lettere tåle og forstå egne følelser, samt lærer å ha empati med andres følelser (Brandtzæg et al., 2021, s. 39). Sofie påpeker samtidig at det er viktig å være oppmerksom når barnet starter å ta kontakt, noe hun fremhever nærmere gjennom følgende sitat:

«Jeg tror lærere må være veldig oppmerksomme når de stille barna begynner å snakke, og de oppsøker deg. Da er vi i gang med å bygge noe, og det blir lettere for hver gang desto mer etablert relasjonen blir. Jeg tror det er viktig å vise at jeg har tid, og at jeg oppriktig bryr meg, slik at barnet fortsetter å oppsøke meg» (Sofie).

Jeg tolker dette som at den voksne må være oppmerksom og ta imot når barnet befinner seg oppe på sirkelen. Slik Sofie også belyser, påpeker Brandtzæg et al., (2021, s. 42) at

lærere må være særlig oppmerksomme på barnets initiativ når de er oppe på sirkelen. Dette vil bidra til å lettere kunne tone seg de stille elevene, og samtidig bidra til å fremme positive erfaringer ved å bli støttet, lyttet til og bekreftet av læreren.

Videre viser informantene at de er opptatt av deres holdninger og væremåte ovenfor elevene. Dette kan være holdninger knyttet til utfordrende situasjoner, til enkeltelever, men også hvordan læreren fremstår til hele klassen som samlet. Ingrid presiserer at å arbeide med holdninger, er noe hun tilstreber hvilket kan bety at det ikke er statisk, men et mål hun stadig strekker seg etter. Å ha et «vennlig forhold til feil», forteller oss noe om hvilken holdning eller innstilling læreren har ovenfor elevene sine. Slik jeg tolker det uttrykker holdninger, hvilken oppfatning vi har ovenfor noen eller noe. En tendens kan være at en ofte ser ut til å tenke, føle og handle positivt eller negativt i møte med for eksempel en elev. Å være vennlig ovenfor feil kan innebære at læreren mestrer å skape et klasserom hvor elevene føler seg trygge nok til tørre å feile. Videre forteller Ingrid at hun forsøker å behandle alle likt og en positiv tilnærming. Hun argumenterer for at dette bidrar til å skape trygghet. Hun påpeker at dette er noe alle ser og legger merke til, og at elevene kan komme til å gjenspeile lærerens atferd mot den enkelte eleven. Hennes erfaring er at de stille barna legger godt merke til det som skjer i klasse miljøet. Ingrid reflekterer samtidig over hvordan hun selv fremstår ovenfor elevene gjennom følgende sitat:

«Jeg forsøker å se meg selv, hvordan disse tingene kan oppfattes for barna. Da jeg selv var elev, hadde alt det læreren sa og gjorde veldig stor betydning for meg. Jeg prøver å tenke på hvordan jeg ordlegger meg, fordi jeg vet at noen legger veldig godt merke til hva jeg sier og hvordan stemmeleie jeg har, akkurat slik jeg selv gjorde» (Ingrid).

Jeg tolker dette som at Ingrid forsøker å forstå hvordan andre forstår henne. Dette finner vi igjen innenfor hva som rommer mentalisering. Begrepet innebærer også en selvrefleksiv komponent. Samtidig som at begrepet innebærer å forstå andres sinn, handler det også om å forstå seg selv utenifra gjennom barnets blikk. Dette innebærer at de voksne må forsøke å justere og forstå seg etter hvordan barnet reagerer på det vi gjør og sier (Brandtzæg et al., 2017). Samtlige informanter redegjør for at relasjoner er noe som skjer over tid. For å få innblikk i barnets psykiske helse er man avhengig av å skape en positiv relasjon med barnet som også er lærerens ansvar. Imidlertid argumenterer samtlige informanter for at å etablere og vedlikeholde relasjoner er noe som krever tid, og nettopp tid viser seg for å være en mangelvare for informantene i denne studien. Neste kategori handler om hvilke utfordringer og begrensninger som kan oppstå i skolehverdagen. Først presenteres «å velge å ha tid», deretter «å ikke gi opp», som er to underkategorier som knyttes opp mot utfordringer og begrensninger i møte med stille atferd.

Utfordringer og begrensninger i møte med stille atferd

Samtlige informanter argumenterer for utfordringer og begrensninger i møte med stille atferd. Informantene vektlegger betydningen av å gi tid, og ikke gi opp for å bygge og

ivareta relasjoner i møte med stille atferd. Informantene påpeker at de kan bli usikre og da det ikke mottar respons. Dette kan føre til at de gir elevene opp. Dette vil redegjøres for mer inngående i kategorien som omhandler «å ikke gi opp». Samtidig som at tid er en betydningsfull ressurs i møte med stille atferd argumenterer informantene for at tid er en mangelvare i skolen. Dette skal redegjøres for i kategorien «å velge å ha tid», som presenteres nedenfor.

«Å velge å ha tid»

Flere av informantene påpeker betydningen av tid som er betydningsfullt aspekt i det helsefremmende arbeidet i skolen. Imidlertid argumenterer samtlige informanter for at tid er en mangelvare i skolen. Dette kan føre til at enkelte elever ser ut til å trekke det «korteste strået» når det gjelder læreres prioriteringer. Samtlige informanter påpeker at klasseromssituasjonen er kompleks, noe som gjør at de har behov for både tid og rom. Informantene forteller at dette kan komme til uttrykk ved at situasjoner og elever som er mer synlig i omgivelsene prioriteres først. Dette kan for eksempel være uro eller at en elev ikke opplever arbeidsro dersom læreren ikke støtter. En av informantene påpeker at dette fører til at de elevene som ikke gjør så mye ut av seg, blir sittende for seg selv. Dette skjer på tross av at de trenger og ønsker å bli sett på lik linje som alle andre. Informantene legger til grunn at de stille barna har behov for lærere som nærmer seg med forsiktighet, er genuint interessert og oppriktig viser at hun har tid. «Å gi tid» er sentralt for å vise og tydeliggjøre at du bryr deg om den enkelte. Samtidig påpeker informantene at tid er sentralt for å kunne bygge og ivareta relasjonene. Informantene beskriver relasjonsbygging som en tidkrevende prosess, særlig i møte med barna som fremstår stille og forsiktige. Sitatene under eksemplifiserer utfordringene slik:

«Jeg står midt i en tidsklemme. Jeg har ikke bare et faglig ansvar, men også et ansvar ovenfor det psykososiale. Det føles som at jeg blir dratt mellom for mange forventninger, og det å ha kapasitet til å følge opp det enkelte barnet blir derfor en utfordrende oppgave» (Sofie).

«Jeg opplever at de stille barna ser ut til å trekke det korteste strået i flere sammenhenger. De stille elevene setter ikke ord på det som skjer, klager heller ikke. Tilsynelatende ser det ut som at eleven har det fint. Den som kjenner eleven, opplever noe annet. Reaksjoner kan for eksempel være at barnet lukker seg mer inn i skallet sitt, er mer stille enn vanlig, og viser liten eller ingen motivasjon for skolearbeidet» (Anna).

«Det kan være utfordrende å knytte bånd med de stille barna. Det er ikke en lett oppgave å «bryte gjennom isen», og samtidig som at det er utfordrende, er det også tidkrevende. Tid er noe vi ikke har så mye av» (Ingrid).

«Det er viktig å understreke at disse elevene også er svært ulike, men erfaringene mine tilsier at enkelte av dem kanskje er litt mer «sarte». Dette innebærer at de trenger ekstra tid for å bygge tillit og kjenne seg trygge» (Sofie).

«Jeg velger konstant å ta meg tid til de stille elevene. Dette er fordi det er en elevgruppe jeg kjenner godt, og har arbeidet mye med. Imidlertid er det vanskelig å opprettholde et konstant fokus når andre i personalgruppen stadig ser ut til å glemme dem bort» (Hilde).

Jeg forstår dette som at informantene finner tid som et betydningsfullt element i skolen for å kunne bygge og ivareta relasjoner til alle elever. Imidlertid påpeker flere av informantene at de har behov for både tid og rom for å kunne bygge og ivareta relasjonene, særlig i møte med stille atferd. Dette finner vi igjen i forskningen hvor det påpekes at fra lærerens ståsted kan det virke som at kompleksiteten i lærerhverdagen, i form av tid, læringsareal, gruppestørrelse og forventninger i læreplanverket begrenser muligheter til interaksjon og kommunikasjon med elevene (Moen, 2020, s. 55). Jeg tolker det som at lærerens forståelse bygger på at de stille elevene har behov for mer tid for å bygge tillit og kjenne seg trygge i relasjonen. Ingrid beskriver at det tar lang tid «å bryte gjennom isen», noe som kan innebære at det tar lenger tid før eleven åpner seg opp og deler av sine tanker og følelser med andre. Slik jeg tolker Hildes sitat kan det tyde på at hun innehar bevissthet om de stille barnas vansker, og at hun derfor oppriktig forsøker og velger bevisst å prioritere dem.

Hilde påpeker også at det å se elevene hver dag, også handler om non-verbal kommunikasjon. Hun argumenterer for at denne kan være litt mer usynlig, men likevel gi barnet et signal om at han eller hun betyr noe. Både Hilde og Ingrid finner dette spesielt betydningsfullt i hektiske hverdager. Informantene gir eksempler som å legge en hånd på skulderen, sende et smil eller et godt blick. Samtidig påpeker Ingrid at hun i arbeidsperioder ofte spør en og en hvordan en oppgave gikk, eller om han eller hun forstod det som ble sagt. Dette gjør hun for at eleven skal føle seg sett, og føle at han eller hun er betydningsfull. Ingrid påpeker at dette er elementer som tar et sekund av arbeidsdagen, men er allikevel så kraftfullt og betydningsfullt, fordi det sender ut et signal om du ser eleven. Jeg tolker dette som at flere av informantene er bevisst å utnytte de små øyeblikkene i hverdagen for kontakt og samtidig vil dette bidra til at barna lades. Brandtzæg et al (2021, s. 32) viser til barnets behov for å lade. Dette innebærer at mennesker stabiliseres og reguleres i stor grad gjennom andre, og har behov for bekreftelse, nærhet og oppmerksomhet. For små barn er tilknytningspersonene de viktigste ladestasjonene. For skolebarna er den viktigste ladestasjonen fortsatt de voksne, og samtidig læreren i skolen. Som lærer har man en spesiell posisjon som ladepunkt for barna. Samtidig kan de andre barna i klassen også ha en ladefunksjon. Gode blick og oppbyggende kommentarer slik informantene viser til, bidrar til den emosjonelle stabiliseringen av barnet (Brandtzæg et al., 2021, s. 32).

Jeg tolker det slik at informantenes perspektiv om å være bevisst å utnytte de små øyeblikkene i hverdagen kan kobles til det relasjonelle mellomrommet. Moen (2016, s. 55) påpeker at relasjonelle samhandling i skolen preges av relasjonelle dimensjoner som er. Positive lærer-elev relasjoner virker til å ha best vilkår dersom læreren og elevene har en intersubjektiv eller felles forståelse av situasjonen de er i (Moen, 2016, s. 49). Det relasjonelle mellomrommet forklarer hva som skjer i det relasjonelle samspillet mellom mennesker. Innenfor alle små og store møter mellom mennesker i hverdagen etableres det et relasjonelt mellomrom som preges av verbal og ikke verbal kommunikasjon (Moen, 2016, s. 54). Denne betydningen kommer frem gjennom hvordan informantene redegjør for de små øyeblikkene i hverdagen, som preges av verbal og ikke-verbal kontakt som viser tydelig at man ser eleven, gjennom både blick og kroppslig kontakt.

Hilde påpeker at hun velger å ta seg tid til de stille elevene. Dette kan forstås som at hun uttrykker at det ikke handler om tid, men at hun vil og ikke gir de opp. Dette kan ses i lys av det relasjonelle mellomrommet som handlingsrom. Klomsten og Fikse (2021) betrakter det relasjonelle mellomrommet som et handlingsrom hvor en har muligheten til å velge å se hverandre. Moen (2016, s. 55) påpeker betydningen av bevissthet om det relasjonelle mellomrommet og at dette kan resultere i at lærere ser at den relasjonelle dimensjonen allerede og alltid er. Kvaliteten på relasjonen avhengig av hvordan læreren velger å møte elevene (Moen, 2016, s. 55).

«Å ikke gi opp»

Samtlige informanter redegjør for at å gi tid er viktig for å vise at du bryr deg om det enkelte barnet, og vise at du ikke gir opp. Informantene redegjør for at de utagerende barna er kanskje de barna som de etter hvert får den beste relasjonen til. De forteller at det er de bidrar mest. En av informantene redegjør for at dette ikke skjer med de stille barna. Hun finner det utfordrende å etablere kontakt, da hun ikke mottar respons. Deres erfaringer tilsier at det utvikles tettere relasjoner til elever som er pratsomme og aktive. De stille barna kan risikere og ha svak eller ingen relasjon med både voksne og medelever. Samtlige av informantene påpeker at dette kan bunne i at det er vanskelig å stå i situasjoner hvor barnet ikke snakker og deler, og at dette kan resultere i at den voksne kjenner på usikkerhet og ubehag, og gir dem opp. Dette eksemplifiserer gjennom følgende sitater:

«I det jeg forsøker å hjelpe barnet, så møter jeg en «vegg» hvor jeg ikke slipper inn. Dette kan føre til at jeg blir usikker og gir dem opp. Det at de ikke roper høyest eller klatrer i taket, fører kanskje til at jeg lettere lar dem være. Jeg vet ikke hvordan jeg skal klare å hjelpe dem som roper minst, men trenger like mye» (Ingrid).

«Dersom jeg ikke slipper inn i det hele tatt er det utfordrende å hjelpe dem, og samtidig skal jeg ha kontroll på mine egne følelser. Det er utfordrende å hjelpe når jeg ikke slipper inn. Jeg kjenner på et ubehag, og dersom jeg har andre ting i hendene, lar jeg de stille barna være» (Anna).

Jeg tolker dette som at det kan tyde på at det handler om læreres utholdenhet og stå i det som er vanskelig i møte med stille atferd. Empiren viser at lærere som står i utfordrende situasjoner i skolehverdagen kan risikere å handle ut ifra følelsesmessige reaksjoner hos dem selv. I møte med stille barn kan handle om reaksjoner som usikkerhet og ubehag som oppstår dersom man ikke mottar respons. Usikkerheten som vekkes hos informanten påvirker deres tanker og handlinger i møte med atferden, og kan resultere i at de viker unna. Lund (2014, s. 89) påpeker at tolkninger av hverandres atferd og følelser alltid innebærer en risiko for å feile. Misforståelser kan oppstå, og disse kan bidra til å utløse sterke følelser og avvising både hos den føler seg misforstått, og den som tolker atferden. Dette kan slik jeg tolker det, omhandle begrepet «haimusikk», som vi finner innenfor trygghets sirkelen. Dette begrepet innebærer å bryte kontakt med et barn som egentlig har behov for at du skaper kontakt. Relasjonen vi står ovenfor kan oppleves stressende og utfordrende, uten at den trenger å være det (Brandtzæg et al., 2017). Hilde belyser fra hennes perspektiv, er det viktigste er å ikke gi eleven opp. Hun

påpeker at disse barna egentlig ønsker at hun skal se dem, selv om dette ikke vises. Dette eksemplifiseres gjennom følgende sitat:

«I møte med et stille barn kreves en tett relasjon som varer over tid. Utfordringene kan ligge i og «nå inn», få elevene til å sette ord på følelser, og dele tanker. Jeg opplever at ordene lett kan stoppe opp. Enkelte viser ikke tegn til at de vil snakke i det hele tatt. Det viktigste er å ikke gi opp. Barnet enser at du gir dem opp, og kan føle seg mer alene. Samtidig kan det få dem til å miste motet, og forsterke det negative tankemønsteret. Jeg vet jo allerede at alle barn trenger å bli sett, hørt og få omsorg. Min oppfatning er at disse barna egentlig ønsker at jeg skal se dem, og ikke gi dem opp» (Hilde).

Hildes perspektiv finner vi igjen hos Sæteren (2019, s. 95), som påpeker at det er helt sentralt at læreren ikke gir elevene opp, uansett hvilken atferd eleven møter skolen med. Dette fører meg til begrepet mentalisering (Lund, 2014, s. 88), og viser at Hilde evner å reflektere over hvordan hennes egen atferd kan påvirke barnet.

Diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å få økt kunnskap om hvordan lærere reflekterer om å fremme psykisk helse hos de stille barna i skolen. For å belyse studiets problemstilling, har jeg intervjuet fire lærere på barnetrinnet. Studiets hovedfunn bygger på essensen i psykisk helse, stille atferd, positive lærer-elev relasjoner, mentalisering og trygghetssirkel-tenkningen. Til sammen bygger kategoriene på læreres evne til å forstå stille barn fra deres perspektiv, og evnen de har til å reflektere over seg selv utenifra gjennom barnets blikk. Tiltak som gjøres av de voksne i skolen, og kvaliteten av disse viser seg å være av stor betydning for alle elever, og også for utvikling hos elever med stille og tilbaketrukket atferd, som denne studien retter seg mot (Lund, 2014, s. 25). På bakgrunn av dette er læreres refleksjoner om psykisk helse knyttet til denne elevgruppen av stor relevans. Det er viktig å understreke at denne studien kun viser til eksempler, og ingen situasjon er lik en annen. Stille og passive skolebarn er ikke en homogen gruppe og de representerer ulike grader av stille atferd, samt i ulike situasjoner (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 31). For å besvare problemstillingen: «*Hvordan reflekterer lærere om å fremme psykisk helse hos de stille barna i skolen?*», skal jeg først diskutere betydningen av å være en omsorgsperson. Deretter skal jeg diskutere hvorvidt skolen evner å være en trygg havn for utrygge barn. Videre diskuteres betydningen av å være en selvrefleksiv voksen, og se seg selv gjennom barnets blikk. Avslutningsvis skal jeg oppsummere studien i lys av hvordan læreres evne til mentalisering preger relasjonene.

Å være en omsorgsperson

Gjennom FOL skal elevene gis kompetanse som fremmer psykisk og fysisk helse, og som gir dem muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Sentrale faktorer for arbeidet med barn og unges oppvekst i skolen er å fremme utviklingen av et positivt selvilde og en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolen legger til rette for at barn opplever

mestring, tilhørighet i felleskap og at det utvikles positive relasjoner mellom voksne og barn. Et læringsmiljø som bygger på disse forholdene, vil ha en styrkende og beskyttende faktor for å fremme psykisk helse og livskvalitet (Helsedirektoratet, 2014, s. 17-18). I lys av disse oppgavene, faller det er stort omsorgsansvar på lærerens skuldre. Lærere står i nær posisjon til elevene, og er ansvarlig for det relasjonelle klimaet (Pettersen, 2017), og for å skape gode relasjoner til elevene (Sæteren, 2019, s. 36). Læreren er sentral for elevenes trivsel og læring, og kan være den betydningsfulle voksne som gir barnet mot til å mestre hverdagen (Moen, 2020, s. 13). Et positivt og trygt forhold til læreren synes å være særlig profitterende for elever med stille atferd (Sæteren, 2019, s. 36). Empiren viser at informantene er opptatt av at det lærerens rolle og ansvar for å skape en trygg og tillitsfull relasjon. De er opptatt av at de ikke bare er lærere, men at det er vel så viktig å fylle rollen som omsorgsperson.

Hvorfor er omsorg så viktig? Vi vet at barn har behov for voksne som passer på, og bryr seg om dem. Dette innebærer at læreren ikke bare må ta ansvar for selve undervisningen, men også for omsorgen og kvaliteten på relasjonene (Brandtzæg et al., 2017). Trygghet og tillit er stikkordet for hva samtlige lærere i denne studien finner essensielt for å møte de stilleste elevene. Ut ifra det forskningen viser, er tillit selve virkestoffet i relasjonen og nøkkelordet for læring. Trygge relasjoner mellom barnet og den voksne bygger på epistemisk tillit, som betyr oppmerksomhet og åpenhet ovenfor kunnskapen læreren formidler. Denne tilliten anses som spesielt nyttig ovenfor barn som oppleves utfordrende å skape gode relasjoner med (Brandtzæg et al., 2017). Dette tillitsforholdet skaper vei for læring (Brandtzæg et al., 2017). Det vil slik jeg forstår det komme til uttrykk ved at elevene blir trygge og klare for læring, og dermed helt essensielt for deres videre utvikling. Dette bidrar til å kaste lys over betydningen av lærerens evne til å fylle omsorgsrollen ovenfor sine elever. Lærerens interesse for barnets verden vil bidra til å bygge tillit, som gjør at det er lettere å motta hjelp og læring (Brandtzæg et al., 2017). Trygghet og tillit kan skapes ved å tydelig vise at man ser barnet fra deres ståsted og perspektiv (Brandtzæg et al., 2017). Samtidig vil det bidra til at eleven utvikler tillit til andre voksne og medlever (Brandtzæg et al., 2017). Dette synes å være svært viktig sett i lys av at de stille elevene ofte strever med å etablere tillit, og danner et selv bilde ut ifra positive eller negative reaksjoner som kommer fra omgivelsene (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 38).

Lund (2004, s. 98) påpeker at det å se elevene er en av lærerens viktigste oppgaver i skolen, og må gjøres hver dag. Det å bli sett av læreren handler om å se hele eleven, og se bak barnets atferd (Lund, 2004, s. 99). Dette kommer også frem i studiets empiri hvor Hilde understreker betydningen av å se elevene hver dag ved å vise forståelse og interesse for barnets perspektiv. De stille elevene strever med å føle at de er en del av et felleskap (Lund, 2004, s. 61). Dersom læreren evner å forstå barnet innenfra vil dette bidra til å øke barnets opplevelse å være en del av et felleskap (Brandtzæg et al., 2021, s. 13). De stille elevene kan streve med å få frem ord, og derfor kjenne seg utydelig og usikre blant de andre (Lund, 2004, s. 98). Å bli sett gir en følelse av å høre til i en sammenheng, og bety noe i forhold til andre som er et av våre grunnleggende behov. Det å bli sett bidrar til at man blir tydeligere ovenfor seg selv, og ovenfor andre (Lund, 2004, s. 61). Lund (2014, s. 88) påpeker at gode relasjoner innebærer å forsøke å forstå hverandre, og sette seg inn i den andres perspektiv på verden. Evnen til å forstå og se barnet innenfra, fra barnets ståsted fremmer epistemisk tillit i alle relasjoner (Brandtzæg et al., 2017). Gode mentaliserende evner hos læreren vil dermed være et godt bidrag for å fremme barnets utvikling og fremtidige psykiske helse (Brandtzæg et al., 2021, s. 13).

Informantene vektlegger betydningen av at læreren evner å se bak barnets atferd og forstå de stille barnas perspektiv. Samtidig viser informantene at det er en krevende oppgave å fylle omsorgsrollen på en måte som favner alle elever. Det argumenteres for at tid er en mangelvare i skolen. Dette kan resultere i at elevene som ikke så lett setter ord på det som skjer blir sittende for seg selv, mens elevene som er mer synlige og aktive blir ivaretatt først. Samtidig påpeker informantene for at de stille elevene oppleves utfordrende å etablere kontakt med, da de ikke har lett for snakker og deler. Informantene finner det dermed både utfordrende og tidkrevende å bygge og ivareta relasjoner, i møte med stille atferd. Moen (2016, s. 55) påpeker at fra læreres ståsted kan det virke som at kompleksiteten i lærerhverdagen, i form av tid, læringsareal, gruppestørrelse og forventninger i læreplanverket begrenser muligheter til interaksjon og kommunikasjon med elevene. Imidlertid belyser Hilde at hun velger å ta seg tid til de stille elevene. Dette kan forstås som at hun uttrykker at det ikke handler om tid, men at hun vil og ikke gir dem opp. Dette kan ses i lys av det relasjonelle mellomrommet som handlingsrom (Klomsten & Fikse, 2021).

Klomsten & Fikse (2021) betrakter det relasjonelle mellomrommet som et handlingsrom hvor en har muligheten til å velge å se hverandre. Moen (2016, s. 55) påpeker betydningen av bevissthet om det relasjonelle mellomrommet og at dette kan resultere i at lærere ser at den relasjonelle dimensjonen allerede og alltid er. Informantene finner de små øyeblikkene i hverdagen som betydningsfulle. Dette perspektivet kan ses i lys av det relasjonelle mellomrommet. Informantene reflekterer over betydningen av å legge en hånd på skulderen, sende et smil eller et godt blikk. Ingrid påpeker at dette er elementer som tar et sekund, men er allikevel så kraftfullt og betydningsfullt, fordi det sender ut et signal om at man ser eleven. Lund (2004, s. 99) hevder at et blikk som sier: «*Hei jeg ser deg*», vil fortelle eleven at de betyr noe, og gi eleven en følelse av å høre til og føle seg akseptert. I lys av disse refleksjonene og hva Lund (2004, s. 99) påpeker indikeres det at det ikke tar så lang tid å vise elevene at du både ser og bryr deg om den enkelte. Moen (2016, s. 55) påpeker samtidig at kvaliteten på relasjonen er avhengig av hvordan læreren velger å møte elevene. Læreren kan bevisst velge å overse og avvise, eller møte elevene med vennlighet og varme (Moen, 2016, s. 55). I relasjonelt samspill vil det alltid finnes en sårbarhet i risikoen for å bli oversett eller avvist av den andre. På en annen side kan man også erfare å bli sett, støttet, lyttet til, oppmuntret og bekreftet (Moen, 2016, s. 54). Samtidig finnes også muligheten til å overse eller ignorere den andre verbalt og ikke verbalt (Klomsten & Fikse, 2021, s. 28). Evner så lærere å anvende det relasjonelle mellomrommet i hverdagen? Dette spørsmålet er det vanskelig å gi et direkte svar på. Imidlertid bygger forståelsen deres på at samtlige finner det svært betydningsfullt å benytte de små øyeblikkene i hverdagen. Disse små øyeblikkene vil kunne bidra til både kontakt og ladning, og vise elevene at man bryr seg om dem.

Å kartlegge tidlig hva atferden innebærer er imidlertid en forutsetning for at disse elevene kan få støtte og trives i skolen (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 45). Empirien viser at informantene forstår stille atferd som en stille flukt. Vanskene oppleves primært av den det gjelder, og er ikke umiddelbart lett å observere for andre (Ogden, 2015, s. 191). Slik (Lund, 2014, s. 22) påpeker, har atferden tendens til å bli oversett fordi den ikke rammer omgivelsene. Dette vil kreve at læreren er oppmerksom på tross av at andre elever roper høyere og er mer synlige (Brandtzæg et al., 2021, s. 90). Det vil samtidig kreve at læreren evner å tone seg inne på de stille elevene på tross av at andre elever tilsynelatende krever mer. Klomsten og Fikse (2021, s. 27) redegjør at trygge læringsmiljø utvikles der omsorgsfulle og tydelige voksne evner å se elevene, ser bak

elevenes atferd og forstår de behov som ligger til grunn for elevenes valg og handlinger. Dette kommer frem gjennom hvordan Hilde beskriver atferden som et språk som må tolkes av den voksne, fordi den kan fortelle oss at noe er vanskelig. Brandtzæg et al (2017) påpeker at når læreren oppriktig forsøker å forstå barnet innenfra vil dette bidra til at barnet føler seg verdifull, trygg og som en del av et felleskap. Informantene redegjør for at de stille elvene har behov for lærere som nærmer seg med forsiktighet, er genuint interessert og oppriktig viser at de har tid. De påpeker samtidig at disse elevene kan ha behov for mer tid for å bygge tillit til menneskene rundt seg. Sæteren (2019, s. 96) underbygger informantenes refleksjoner, og påpeker at enkelte elever har behov for mer tid for å kjenne seg trygge. «Å gi tid» er noe informantene påpeker som et betydningsfullt bidrag i møte med atferden, og helt sentralt for å kunne bygge og ivareta relasjonene. Sæteren (2019, s. 95) underbygger informantenes opplevelser. For å møte barnet må læreren lytte, gir barnet tid, og vise at du som lærer har tid. Det å bli godt kjent med barnet er helt sentralt, uavhengig om dette tar kort eller lang tid (Sæteren, 2019, s. 96).

Samtidig er det svært betydningsfullt at læreren er innstilt på å forstå barna og behovene deres, slik at elevene skal kunne bruke dem som et trygghetsanker (Brandtzæg et al., 2021, s. 30). Trygghets sirkelen kan benyttes som et verktøy som kan bidra til å styrke evnen til mentalisering, og til å utvikle trygge relasjoner i skolen (Brandtzæg et al., 2017). Trygghets sirkelens behov for utforskning og tilknytning kommer til uttrykk i studiens empiri gjennom hvordan Sofie fremhever betydningen av å møte barnet der det er. Slik jeg tolker det kan det bety å være innstilt på hvor barnet befinner seg følelsesmessig, og hva barnet har behov for. De stille og tilbaketrukkne elevene vipres lett ned på sirkelen (Brandtzæg et al., 2021, s. 93). Sofie påpeker behovet for trøst og omsorg om barnet er i «kjelleren», og forsøke å forstå barnet fra deres perspektiv. Barnet har et beskyttelsesbehov på bunnen av sirkelen (Brandtzæg et al., 2020, s. 47). Tilknytningsbehovet innebærer nærhet og støtte fra en voksen, slik Sofie belyser i form av trøst og omsorg. Sofies refleksjoner om å møte barnet der det er, kan også ses i sammenheng med barnets behov for å lade. Mennesker stabiliseres og reguleres i stor grad gjennom andre, og har behov for bekræftelse, nærhet og oppmerksomhet (Brandtzæg et al., 2021, s. 31-32). Samtidig påpeker Sofie at det i slike situasjoner er betydningsfullt å sette ord på følelsene barnet kjenner på. Dette finner vi igjen hos Brandtzæg et al (2021, s. 39) som fremhever betydningen av å organisere barnets følelser. Dette innebærer hjelp til å prosessere, forstå og håndtere dem. Dette vil kunne bidra til at barnet sikt lettere tåler og forstår egne følelser, samt lærer å ha empati med andre menneskers følelser.

Når Sofie møter barnet i «kjelleren», og samtidig viser at hun forstår og setter seg inn i barnets situasjon vil barnet føle seg trygg og verdifull. Barn føler seg trygge når de opplever å bli møtt med anerkjennelse og forståelse (Brandtzæg et al., 2021, s. 30). Samtidig viser Sofie at hun tilpasser seg på en måte som viser at hun er sammen med barnet i følelsene, som er et viktig bidrag for å føle seg trygg og akseptert (Brandtzæg et al., 2021, s. 95). Dette vil bidra til å fremme epistemisk tillit, og samtidig fremme utviklingen av god psykisk helse (Brandtzæg et al., 2017). Brandtzæg et al (2021, s. 18) påpeker at når læreren forsøker å se hva som ligger bak atferden flyttes fokuset fra barnets atferd til mentale tilstander. Det som i utgangspunktet var en utfordrende situasjon kan i stedet bli en viktig byggestein i relasjonen mellom elev og lærer ved at eleven føler seg sett og forstått (Brandtzæg et al., 2021, s. 18). Sofie påpeker også betydningen å være oppmerksom på barnet når barnet tar initiativ, og oppsøker henne.

Slik jeg tolker det handler dette om å støtte når barnet befinner seg oppe på sirkelen. Sofie påpeker at det er viktig å vise at hun har tid, og oppriktig bryr seg når barnet kontakter henne. Brandtzæg et al (2021, s. 42) deler Sofies perspektiv, og påpeker at i slike situasjoner er det sentralt at læreren viser vennlighet og nysgjerrighet slik at barnet får erfaring med å bli sett og lyttet til av læreren. Lærerens oppmerksomhet når barnet er på toppen av sirkelen, vil bidra til at det blir lettere å tone seg inn på de stille elevene. Samtidig vil det være et viktig bidrag til subjektivering, som handler å frigjøre barnets personlige handlekraft. Subjektivering er godt bidrag for å bygge selvtillit og selvstendighet. Dette er samtidig svært viktige ingredienser i god psykisk helse (Brandtzæg et al., s. 42).

Sofie viser samtidig at hun tar barnets temperament på alvor ved å møte barnet i følelsene. Brandtzæg et al (2021, s. 95) hevder samtidig at det er helt sentralt å ta barnets temperament på alvor. Dersom læreren tar barnets temperament på alvor har man også muligheten til å vise godhet for barnet, og være større, sterkere og klokere som favner det helt grunnleggende innenfor den voksne omsorgsrollen. Når barnet kjenner seg utrygg og befinner seg i bunnen av sirkelen, vil det miste sin vilje til å utforske, spesielt om barnet mangler tillit til at læreren er ivaretagende og forståelsesfull i en slik situasjon (Brandtzæg et al., 2017). Å ta barnets temperament på alvor synes å være spesielt viktig i lys av at informantene forstår atferden som en stille flukt, og at de stille elevene lett vipper ned på sirkelen (Brandtzæg et al., 2021, s 93). Vanskene er imidlertid mest innlysende for barnet selv og ikke umiddelbart lett å observere for andre (Ogden, 2019, s. 191). Det kan lett oppstå situasjoner hvor en misforstår eller overser barnets behov (Brandtzæg et al., 2017).

Dette krever oppmerksomme voksne, samtidig vil det kreve at læreren ikke bagatelliseres følelsen av utrygghet. Brandtzæg et al (2021) hevder at dersom lærere skal unngå å bagatellisere atferden, er forståelse essensielt, og vil bidra til å normalisere barnets reaksjoner som forsiktighet og følelsen av utrygghet. Dette kan også slik jeg forstår det handle om å være en følelsesguide, eller besitte følelseskompetanse. Fallmyr (2020) påpeker at bedre forståelse og håndtering av følelser som ligger under atferden vil bedre relasjoner, mellommenneskelig læring, skolemotivasjon og selvregulering hos elevene, men også hos læreren selv. Dette handler om å være oppmerksom på barnets følelsetilstand ved å finne den primære følelsen, og ta hensyn til behovene som ligger under følelsene. God håndtering av følelser handler om å se, tåle, bekrefte og forstå. Det er viktig å sette ord på følelser ved å bekrefte, validere og gi mening til at barnet føler slik det gjør. Deretter er det viktig å ta hensyn til behovene som ligger under følelsene. Det er viktig å møte behovet så langt det er mulig. Ved tristhet og redsel er det viktig møte barnet på følelsene ved å gi trøst, beskyttelse, trygghet og håp (Fallmyr, 2020).

Å kartlegge tidlig hva atferden innebærer er imidlertid en forutsetning for at disse elevene kan få støtte og trives i skolen (Gravdal Kvarme et al., 2020, s. 45). Dette krever at læreren evner å fylle rollen som omsorgsperson. Viktige elementer er å tone seg inn på de stille elevene, se bak atferden, forstå og tolke barnas behov. Dette er svært viktig sett i lys av at barna ser ut til å bli oversett og overlatt til seg selv både av voksne og medelever (Gravdal Kvarme et al., 2020, s. 38). Barna ser imidlertid ut til å havne i en i en ond sirkel, der atferden vedvarer og forsterkes over tid (Karevold et al., 2012). Barn som viser tegn til stille og tilbaketrukket atferd ser ut til å bli enda mer stille og tilbaketrukket ved økende alder (Karevold et al., 2012). Dette kan samsvare med hva empirien viser, hvor det fremheves at deres opplevelse er at barnet ser ut til å bli

værende i en stille flukt over tid. Samtidig viser Findlay et al (2009), at livskvaliteten hos disse elevene ser ut til å svekkes ved økende alder.

Om å være en trygg havn for utrygge barn i skolen

Nedfelt i lovverket finner vi opplæringsloven som omhandler elevenes psykiske helse i skolen. Denne paragrafen lovfester elevenes rett til et godt psykososialt skolemiljø. Paragrafen legger til grunn at alle elever har rett på et godt og trygt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring. Paragrafen pålegger skolen å arbeide med forhold som fremmer elevenes helse og trivsel, samt å forhindre mobbing og krenkelser i skolehverdagen (opplæringsloven, 1998, paragraf 9-A-2). Læreren skal skape et inkluderende klassemiljø som respekterer og verdsetter ulikheter. Alle elever i klasserommet skal inkluderes både sosialt og faglig. Dette krever at læreren mestrer å se den enkeltes behov og utviklingsmuligheter (Sæteren, 2019, s. 12). Lærere står ovenfor et mangfold av elever og behov (Sæteren, 2019, s. 13). Nåtidens klasserom preges av kompleksitet og mangfold. Dette kan føre til at lærerens oppmerksomhet i større grad rettes mot elever som viser initiativ, uttrykker seg tydelig verbalt, og ikke-verbalt om hva de trenger og har behov for. Det kan også føre til at det blir mer utfordrende for lærere å oppdage og ivareta barna som er stille og tilbaketrukne i klassemiljøet (Lund, 2014, s. 22). Ut ifra dette kan det dermed se ut til at barnets eget initiativ blir utslagsgivende for hvor mye oppmerksomhet læreren gir det enkelte barnet. Dette på tross av at læreren er ansvarlig for det relasjonelle klimaet (Pettersen, 2017), og utviklingen av positive relasjoner til elevene sine (Sæteren, 2019, s. 36). På bakgrunn av dette, og at de stille barna holder seg for seg selv, er det sannsynlig at de stille barnas vansker vedvarer, og forblir skjulte.

Livskvalitet henger nært sammen med den psykiske helsen (Drugli & Lekhal, 2018, s. 33), og anses som individets subjektive opplevelse av egen psykisk helse og fysisk velvære (Klomsten & Fikse, 2021, s. 148). Livskvalitet hos mennesket rommer det som gir livet mening og verdi. Dette kan blant annet være faktorer som tilhørighet og trygghet (Skogen et al., 2018). Slik jeg forstår det kan det å føle seg trygg og som en del av fellesskap forstås som sentrale kilder til god livskvalitet. Samtidig og med et skarpere fokus på faktorer som virker beskyttende for å fremme psykisk helse og livskvalitet i skolen vet vi at de stille elevene risikerer å ha svakere relasjoner med både voksne og medelever i skolen (Pettersen, 2017). Disse barna ser også ut til å ha lavere livskvalitet sammenlignet med andre (Findlay et al., 2009). De stille barna i skolen kan befinne seg utenfor et sosialt miljø, ha negativ oppfatning av sin relasjon med andre samt sin sosiale kompetanse (Findlay et al., 2009; Sæteren, 2019, s. 28). Hva gjør så dette med de stille elevenes følelse av å høre til i et fellesskap, og betyr noe i forhold til andre? Forskningen viser at de stille barna i skolen har vansker med å føle at de hører til i det store klassefellesskapet. De har en grunnfølelse av å være utenfor både i og utenfor skolen, og i og utenfor klasserommet (Lund, 2004, s. 61). Drugli og Lekhal (2019, s. 30) påpeker samtidig at livskvalitet og tilhørighet som skapes gjennom å delta i et sosialt fellesskap er faktorer som reduserer risikoen for sosiale og psykiske problemer.

På tross av hva forskningen viser om livskvalitet og relasjoner, viser empirien at lærere gjennomgående har en svakere relasjon med de stille elevene. Deres oppmerksomhet og fokus rettes i større grad mot elever som gir av seg selv, både på

godt og vondt. Informantene legger til grunn at de ser ut til å få en tettere relasjon med elever som er aktive og pratsomme. Lund (2014, s. 23), påpeker samtidig at stille atferd ikke samsvarer med en skolekultur som belønner og oppmuntrer sosial deltakelse, samhandling og aktivitet. I lys av disse refleksjonene og hva Lund (2014, s. 23) påpeker er det grunn til å se nærmere på om skolen favner alle elever, og evner å være en trygg havn for utrygge barn. På bakgrunn av hva vi vet om dagens skolekultur og forventninger til sosial samhandling, prestasjoner og aktivitet synes beskrivelsen til Lund (2014, s. 22), og kunne være gjeldene. Hun redegjør for at vanskene oppstår i samspill med barnets omgivelser. De oppstår som en reaksjon på at barnet ikke mestrer å møte de kravene og forventningene som er satt i den gitte konteksten (Lund, 2014, s. 22). Atferdsmessige og emosjonelle vansker kan dermed forstås som noe kontekstavhengig og relasjonelt, hvor atferden er en respons på en bestemt situasjon (Lund, 2014, s. 22). Barnas atferd vil i stor grad påvirkes av kontekst og relasjon (Lund, 2014, s. 23). Vi vet samtidig at det sjenerte atferdsuttrykket innebærer en naturlig forsiktighet og tilbakeholdenhet i situasjoner som oppleves utrygge og ukjente (Lund, 2014, s. 15). Elevene kan dermed opptre annerledes i situasjoner de opplever meningsfulle (Ogden, 2015, s. 167).

Disse barna ser ofte ut til å være mer sensitive og mottakelige (Gravdal Kvarme, Flaten & Thu, 2020, s. 31). Nyere forskning viser at noen barn er mer mottakelige og innehar en følsomhet for kontekst (Brandtzæg et al., 2021, s. 17). Barn forandrer seg avhengig av hvordan de har det med de andre voksne og barna de er sammen med (Brandtzæg et al., 2021, s. 16). Barna det gjelder kan være barn med utfordrende temperament som for eksempel de aktive og urolige, men det gjelder også barn som er mer sensitive i sine uttrykk (Ellis et al gjengitt i Brandtzæg et al., 2021, s. 17). Barn som regnes som mer robuste påvirkes ikke i like stor grad av miljøet, og er seg selv, på tross av ulike settinger (Brandtzæg et al., 2021, s.17). Forskingen viser at barn som er sårbare, ikke bare er sårbare, men også ekstra påvirkbare barn (Brandtzæg et al., 2021, s. 17). Dette innebærer at barna kan være påvirkelige ovenfor et negativt miljø, men også påvirkelige for positive miljø. Det viser seg dermed at disse barna kan utvikle seg i positiv retning under de rette betingelsene (Brandtzæg et al., 2021, s. 17). I lys av hva forskningen viser om sårbarhet og påvirkbare barn er det grunn til å kaste lys over skolekulturen, og hvordan denne kan oppleves for barn med et mer stille og tilbaketrukket atferdsuttrykk. Cain (2014) hevder at introverte barn lever i et samfunn med ekstroverte idealer, noe som kan skape utfordringer for barn som er stille og reserverte, da det forventes at alle barn skal være verbalt aktive både på skolen og ellers i samfunnet. Dette finner vi igjen i norsk forskningslitteratur hvor Lund (2014, s. 23) påpeker at situasjonene som oppstår i skolehverdagen kan virke uoverkommelige for en sjenert og tilbaketrukket elev. Forventningene som skolen har satt kan lett tolkes som press og tilleggsbelastning for elevene det gjelder. Dette underbygges også av Paulsen og Bru (2016, s. 35) som hevder at en skole med høyt fokus på sosial deltakelse kan føre til negative opplevelser for disse elevene. Vi vet allerede at skolen er en sentral arena for å fremme psykisk helse hos barn og unge. Barnas trivsel i skolen viser seg å ha nær sammenheng med psykisk helse og trivsel senere i livet (Helsedirektoratet, 2014, s. 17-18). Ut ifra hva forskningen viser om sårbare og påvirkbare barn vet vi at miljøet er av stor betydning. Dermed vil elevene i stor grad kunne formes av skolen i positiv eller negativ grad. Hvordan skolen så møter og anerkjenner elevene vil ha stor betydning for deres utvikling. Imidlertid ser skolekulturen ut til å oppmuntre sosial deltakelse, samhandling og aktivitet (Lund, 2014, s. 23). Paulsen og Bru (2016, s. 34) hevder at de stille elevene kan oppleve at deres personlighet og egenskaper avviker fra det skolen verdsetter av elevatferd. Dette kan

føre til at elevene føler at skolen gjentatte ganger forsøker å endre dem. Skolens forventninger kan dermed negativt påvirke de stille elevenes identitetsutvikling og forhold til seg selv (Paulsen & Bru, s. 2016, s. 34). Ut ifra konsekvensene det vises til, kan det være sannsynlig at dagens skolekultur ikke møter disse barna ut ifra deres forutsetninger og behov i tilstrekkelig grad.

Utdanningsdirektoratet (2020), belyser samtidig at en sentral faktor for arbeidet med barn og unges psykiske helse er å fremme utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet. På bakgrunn av konsekvensene Paulsen & Bru (2016, s. 34) viser til finner jeg det derfor viktig å belyse hvordan noen egenskaper ser ut til å anerkjennes og regnes som verdifulle i skolesammenheng, og andre ikke. Samtidig påpeker Lund (2014, s. 104) at anerkjennelsen er det viktigste redskapet vi kan bidra med i møtet med den atferden som utfordrer, enten den er innagerende eller utagerende (Lund, 2014, s. 104). Gravdal Kvarme et al (2017, s. 45) påpeker at barn har ulik væremåte, og alle må aksepteres for den de er. Dette er omtales også som en av skolens oppgaver innenfor lovverket for tidlig innsats og inkluderende felleskap. Det redegjøres for at alle skal oppleve at de har en naturlig plass i felleskapet. Skolen skal legge til rette for at barn skal utvikle forståelse for verden ved ulikheter og likheter. De skal føle seg trygge og betydningsfulle, og oppleve at de kan være seg selv. Samtidig skal alle gis like muligheter til å utvikle seg selv ut ifra sine forutsetninger og behov (Meld. St. 6 (2019-2020)). En av lærerens oppgaver er å skape et inkluderende klassemiljø som respekterer og verdsetter ulikheter (Sæteren, 2019, s. 12). Læreren må dermed evne å se den enkeltes behov og utviklingsmuligheter (Sæteren, 2019, s. 12). Ut ifra det vi vet om introverte barn og deres sensitivitet, (Ogden, 2015, s. 168) viser videre forskning at disse elevene kan ha stort utbytte av en god og omsorgsfull barndom. Når slike barn opplever god omsorg får de færre emosjonelle problemer, og kan utmerke seg ved å bli svært empatiske, omsorgsfulle og samarbeidsorienterte (Ogden, 2015, s. 168).

Sæteren (2019, s. 94) påpeker at det er viktig at de stille elevene gis en bedre hverdag i skolen, men det trenger ikke bety at de må være i fokus, prate mer eller rope høyest. Det legges til grunn at dersom hverdagen skal bli god, er det behov for lærere som aksepterer dem for den de er, bryr seg og viser tydelig at jeg er her for deg. Informantene finner det betydningsfullt å gjøre det trygt for eleven å kunne være seg selv. De vektlegger å verdsette hverandres væremåte, forhindre negative hendelser og skape et miljø hvor elevene ser på hverandre med respekt, godhet og omtanke. Slik jeg ser det kan dette ses i lys av trygghetssirkelens voksne hender for barna. Disse hendene er et godt bidrag for å bevare og ivareta en omsorgsfull grunninnstilling, og tilstrebe å favne alle elevene i skolen. Læreren kan selv være den forebyggende faktoren gjennom å skape trygghet i læringsmiljøet (Sæteren, 2019, s. 26). At den voksne er sterkere enn barnet henger sammen med følelser. Læreren skal beholde roen når barna er utrolige, og i situasjoner hvor de har behov for hjelp og støtte fordi de kjenner seg usikre, redde eller sinte. I disse situasjonene er det svært betydningsfullt at den voksne er sterkere enn barnet ved å vise empati og forståelse (Brandtzæg et al., 2021, s. 90). Dette kommer til uttrykk i empirien gjennom hvordan Sofie påpeker betydningen av å møte barnet «der det er». Det å være klokere handler om at læreren godhet balanseres med å være sterkere og større. Godhet handler om å vise omsorg og være innstilt på å «være sammen». At de voksne er større enn barna handler om å ta ledelsen i klasserommet, ha oversikt, planlegge og løse situasjoner som oppstår. Når voksne tar ledelse og bevarer godhet ovenfor barna skapes trygghet (Brandtzæg et al., 2017). I møte med stille atferd kan dette bety å organisere

klasserommet på en slik måte som oppleves trygt for barnet (Brandtzæg et al., 2021, s. 93).

Stille og tilbaketrukne elever er mer bekymret for å bli negativt vurdert sammenlignet med andre elever. Frykt for å gjøre feil kan føre til at det blir vanskelig for elevene å svare på spørsmål, og delta i gruppeaktiviteter. Dette kan føre til at et klasserom med høyt fokus på sosial deltakelse kan gi opphav til flere negative opplevelser (Paulsen & Bru, 2016, s. 35-37). Sofie løfter frem hvordan hun finner det betydningsfullt å ha et vennlig forhold ovenfor feil. Dette omtales også av Gravdal Kvarme et al (2017, s. 39) som påpeker at elevene bør være rausere og ikke le når andre begår feil. Den voksne må være tydelige, og stoppe uønsket atferd. Dette underbygges av Lund (2014, s. 132), som hevder at dersom læreren er bevisst sine holdninger, og viser at det er lov å ikke få til alt, hadde langt færre engstelige elever trukket seg unna sosiale utfordringer. Dette synliggjør betydningen av å være bevisst hvordan en selv fremstår ovenfor elevene. Hvordan læreren evner å favne det grunnleggende innenfor omsorgsrollen, og møte det enkelte barnet vil ha stor påvirkning på elevenes medelever, og klassen som samlet. Forskningen viser at lærerens oppførsel ovenfor en elev, påvirker hvor godt eleven blir likt av de andre (Brandtzæg et al., 2017). Dette finner vi også igjen i studiens empiri hvor Ingrid påpeker at hennes holdninger ovenfor elevene er noe alle elever legger merke til. Dette forstår jeg som at elevene merker seg hvordan en lærer behandler en elev og benytter dette som en kilde til hvordan de selv behandler og oppfører seg mot den samme eleven. Dette illustrer og tydeliggjør ansvaret og betydningen hver enkelt lærer innehar i møte med hvert enkelt barn. Dette vil kunne bety at lærerens væremåte og handlinger har stor betydning for hvordan de andre elevene i klasserommet velger å møte de stille og tilbaketrukne elevene.

I lys av at elevene speiler lærerens væremåte, vil også hvordan læreren evner å favne det grunnleggende innenfor omsorgsrollen være av stor betydning for hvordan elevene møter hverandre. Studier som viser at elever som opplever omsorg fra læreren, også selv ser ut til å bli mer omsorgsfulle og empatiske ovenfor andre. En omsorgsfull lærer bidrar til at elevene forstår andres følelser bedre (Gano-Overway, 2013, s. 111-112). Det kommer også frem at elever som opplever og ha en omsorgsfull lærer kan få styrket sin evne til å etablere og vedlikeholde relasjoner og vennskap. Disse klassene har også mindre mobbing og problematferd (Gano-Overway, 2013, s. 111-112). Ingrid uttrykker hun forsøker å være bevisst hvordan hun selv framstår. Hun reflekterer over egne holdninger ovenfor barna. Det hevdes at det å forstå seg selv som voksen utenifra, altså gjennom barnets blikk er like viktig som å forsøke å forstå barnet innenifra (Brandtzæg et al., 2017). På bakgrunn av dette finner jeg læreres refleksjoner knyttet til å forstå seg selv utenifra av stor betydning for studiens problemstilling, og jeg vil dermed diskutere dette i påfølgende avsnitt.

Å være en selvrefleksiv voksen

Studiens funn bygger også på læreres evne til å se seg selv utenfra. De reflekterer over hvordan et stille atferdsuttrykk kan skape reaksjoner hos dem selv, og hvordan deres reaksjoner kan påvirke barnet. Atferd som signaliserer ensomhet, tristhet, dårlig selvfølelse og angst er en utfordring for lærere i skolen (Ogden, 2015, s. 178). Tidligere

undersøkelser hevder at lærere ikke vet om de skal reagere på de stille og passive elevene, og hvordan de eventuelt skal møte dem (Ogden, 2015, s. 178). Det kommer frem at lærere kan oppfatte de stille barna som avvisende og vanskelige og etablere kontakt med (Gravdal Kvarme et al., 2021, s. 38). Hilde påpeker at utfordringene kan ligge i å «nå inn», få elevene til å sette ord på følelser, og dele sine tanker. Enkelte viser ikke tegn til at de vil snakke i det hele tatt, og ordene kan lett stoppe opp. Ingrid hevder at hun opplever å møte en «vegg» hvor hun ikke slipper inn. Hun finner det svært utfordrende å etablere relasjon og kontakt, og blir derfor usikker og lar dem være. Anna påpeker at det kan bli utfordrende for henne å ha kontroll på egne følelser. Dersom hun ikke slipper inn, kjenner hun på et ubehag som gjør at hun lar barnet være, og prioriterer andre ting først. Sofie opplever at hun ikke vet hvordan hun skal gå frem for å hjelpe når barnet gir uttrykk for at det ikke vil snakke. Usikkerheten som vekkes hos informantene påvirker deres tanker og handlinger, og dette kan resultere i at de velger å vike unna elevene. Ingrid påpeker at dersom hun opplever å møte «en vegg», hvor hun ikke slipper inn så fører dette til at hun lettere gir elevene opp. Disse refleksjoner ser ut til å samsvare med Lund (2004, s. 64), som påpeker at atferden kan utfordre oss ved å skape usikkerhet og avmaktsfølelse. Samtidig påpeker Befring og Uthus (2021, s. 508), som at både voksne og barn ofte kan ha forsøkt å etablere kontakt, men føler seg avvist og gir det opp.

Dersom følelser holdes tilbake, kan det skape misforståelser og usikkerhet hos voksne (Befring & Uthus, 2021, s. 508). Flaten (2010, s. 103) redegjør for dette mer konkret og beskriver et kroppsspråk som signaliserer at de ikke ønsker kontakt, på tross av at de egentlig ønsker det. Kroppsspråket brukes som en beskyttelse for å forhindre at andre skal se ubehaget barnet opplever på innsiden. Sterk sjenanse har en selvforsterkende effekt ved at barnet bærer med seg frykt for å bli negativt vurdert av andre. Sosiale settinger vil automatisk søke etter bekreftelse på negativ vurdering, samt lete etter tegn på avvisning. Dette fører til at barnets forsvar blir å avvise seg selv. Fysiske reaksjoner, kroppsspråk og mimikk er utenfor barnets kontroll (Flaten, 2010, s. 103). Befring og Uthus (2021, s. 508) påpeker at det er av stor betydning at deres stille og tilbaketrukne atferd ikke tolkes som avvisning av andre voksne og barn, og at disse barna får oppleve positive relasjoner til andre barn og voksne. Flaten (2010, s. 103) hevder samtidig at når barnet i stor grad unngår oppmerksomhet fra andre bidrar dette til at barnet mister bekreftelse som er essensielt for å føle seg sett og verdifull. Barnet får samtidig bekreftet følelsen av å være underlegen (Flaten, 2010, s. 103). Tolkningene vi gjør oss av barnets atferd er i stor grad avhengig av læreres evne til mentalisering. Tolkningene som gjøres av hverandres atferd og følelser, vil alltid innebære risiko for å feile, og det vil aldri være mulig å forstå den andre fullt og helt (Lund, 2014, s. 88). Misforståelser kan oppstå, og disse kan bidra til å utløse sterke følelser og avvisning både hos den som føler seg misforstått, og den som tolker atferden (Lund, 2014, s. 89). Det kan oppstå situasjoner hvor de følelsesmessige reaksjonene styrer oss, og vi misforstår eller overser barnets behov. Det kan være utfordrende å finne den riktige formen for reaksjon, dersom vi lar oss styre av følelsene (Brandtzæg et al., 2017). Flere av informantene i denne studien reflekterer over usikkerhet som kan resultere i at de viker unna elevene. Andre undersøkelser i skolen underbygger dette og viser at lærere ser ut til å bli usikre og ukomfortable i møte med stille atferd, da de ikke mottar svar eller respons (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 38; Brandtzæg et al., 2021, s. 90). Samtidig kan utrygg atferd som medfører avvisning, hjelpeløshet og fiendtlighet påvirke lærere til å ikke møte barnet på den måten det egentlig har behov for (Brandtzæg et al., 2017). Ogden (2015, s. 178) hevder at lærere kan gå frem på mater, som resulterer i ytterligere

tilbaketrekking hos barna. Andre studier finner at lærere ofte kan se ut til å reagere med å spørre enda mer, dersom de ikke mottar svar (Brandtzæg et al., 2021, s. 90). De stille barna føler seg lett overveldet, og krevende spørsmål kan bidra til å forsterke denne følelsen (Brandtzæg et al., 2021, s. 90).

Brandtzæg et al (2017) påpeker at reaksjoner som ikke virker hensiktsmessige kan føre til at det oppleves utrygt å være barn. Disse reaksjonene omtales som «haimusikk», innenfor trygghetssirkel- tenkingen. Begrepet viser til å bryte kontakt med et barn som egentlig trenger at du skaper kontakt. Trygghetssirkelens haimusikk gir dermed læreren et varsel på noe som føles utfordrende og stressende. Dette gjør seg gjeldene i relasjonen man står ovenfor, hvor lærere mottar varsler som usikkerhet og avmakt når man ikke mottar respons fra elevene. Imidlertid trenger ikke situasjonen og være stressende og utfordrende, da bevissthet hos læreren kan gjøre det enklere å regulere egne følelser i forhold til situasjonen som oppstår (Brandtzæg et al., 2017). Dette kan slik jeg ser det handle om å oppnå en fleksibel tilgang til egen opplevelse, og klarere hva som skjer hos en selv, og hvilke følelser som er mine. Ved å reflektere over følelsen og situasjonen, finner man ut at det er ulike faktorer som spiller inn. Lund (2004, s. 65) påpeker at i stedet for å bli et offer for egen usikkerhet, kan vi forsøke å undersøke hvorfor vi blir så usikre. Dette er viktig for å bli mer selvrefleksiv. Viktige elementer er å erkjenne den, dele den med en kollega, reflektere over den og jobbe med den slik at den kan bli mer håndterlig (Lund, 2004, s. 66). Refleksjon over seg selv kan skape økt forståelse for egne følelser og handlinger i møte med atferden. Dette gjelder både verbale og ikke-verbale reaksjoner, og de tolkningene som gjøres av barnas atferd. Det vil bidra til å skape klarhet i usikkerheten. Lund (2014, s. 99) påpeker at man må være villig til å forkaste egne fortolkninger om de ikke stemmer, slik at man kan innhente ny læring om en annen persons subjektive opplevelse (Lund, 2014, s. 99). Denne innfallsvinkelen vil kunne bidra til at barnet føler seg betydningsfull og tatt på alvor (Lund, 2014, s. 99). I lys av hva empirien og forskningen viser, tolker jeg det slik at evnen til å reflektere over seg selv er essensielt for hvordan de voksne håndterer egne reaksjoner i møte med atferden. Dette kan dermed bli utslagsgivende for hvordan barna blir møtt og forstått i skolen. Slik som Lund (2004, s. 99) belyser kan refleksjon over seg selv bidra til økt forståelse for egne følelser og handlinger. I møte med stille atferd er det gjeldene å få klarhet over usikkerheten og avmaktsfølelsen man kjenner på. Dette er viktig for at usikkerheten skal kunne bli mer håndterlig, og at man dermed evner å vise utholdenhet i møte med atferden.

Hilde påpeker at det viktigste i møtet mellom barnet og den voksne er å ikke gi barnet opp. Hun påpeker at barnet enser at du gir dem opp, og kan føle seg mer alene. Videre forteller hun at det kan få dem til å miste motet, og forsterke det negative tankemønsteret. Hilde viser at hun forsøker å forstå seg selv gjennom barnets blikk, og reflekterer over hvordan hennes egen atferd påvirker barnet. Mentalisering innebærer at læreren er oppmerksom på hvordan egen atferd påvirker barnet (Brandtzæg et al., 2017) slik Hilde viser ovenfor. Hildes refleksjoner samsvarer med Lund (2004, s. 64), som påpeker at dersom lærere viker unna, vil eleven føle seg enda mer usikker, og forsterke tanken om at læreren bare er opptatt av andre elever. Eleven vil sitte igjen med en følelse av å ikke bli sett. Forsiktlige og sjenerte barn kan ofte være ekstra oppmerksomme på hvordan de oppfattes ovenfor andre. Dette medfører at barna lett legger merke til utålmodighet, irritasjon og usikkerhet (Brandtzæg et al., 2021, s. 90). De spiller seg samtidig i andres tilbakemeldinger av seg selv, og danner et selvilde ut

ifra de positive eller negative reaksjonene som kommer fra omgivelsene (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 38).

Lund (2004, s. 64) hevder at usikkerhet og avmaktfølelse hos lærere kan komme til å bli et problem dersom en viker unna hver gang man møter usikkerhet og vanskelige følelser. Dette kan innebære at man er redd for konsekvensene av å komme for nært. Et faremoment ved å ikke kjenne på egen usikkerhet er at atferden neglisjerer og bagatelliserer atferden (Lund, 2004, s. 67). Dette tydeliggjør betydningen av at læreren evner å få klarhet i hvordan barnets atferd påvirker en selv. Hildes oppfatning er at disse barna egentlig ønsker at hun skal se dem, og ikke gi dem opp. Pettersen (2017) deler dette perspektivet med Hilde, og hevder at disse barna egentlig lengter etter å bli sett og delta i sosialt felleskap. Samtidig understreker Sæteren (2019, s. 95) at det er helt sentralt at læreren ikke gir eleven opp, uansett hvilken atferd eller forutsetning barnet møter skolen med. Undersøkelser blant stille barn i skolen underbygge disse refleksjonene og understreker at barna ønsker at de voksne ikke skal gi dem opp. Det er også ønskelig med et press, der de virkelig kjenner at de voksne vil dem vel (Lund, 2014, s. 107). Dette synes å være spesielt viktig sett i lys av at både voksne og barn føler seg avvist, og gir dem opp (Befring & Uthus, 2021, s. 508). Det er ifølge Brandtzæg et al (2017) viktig å se bak barnets atferd, men de voksne må samtidig forsøker å forstå hvordan barnets atferd påvirker en selv. Dette er viktig slik at man som lærer ikke mister evnen til mentalisering. Mentalisering innebærer også å forstå at lærerens opplevelse av en situasjon, kan være helt ulik opplevelsen barnet har. Viljen og evnen hver enkelt lærer har til mentalisering er et solid bidrag for elevenes trygghet, utvikling og fremtidige psykiske helse.

Læreres evne til mentalisering preger relasjonene

Barn og unges psykiske helse er i høyeste grad tidsaktuelt (Pettersen, 2017). Gjennom FOL skal elevene gis kompetanse som fremmer psykisk og fysisk helse, og som gir dem muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Sentrale faktorer for arbeidet med barn og unges oppvekst i skolen er å fremme utviklingen av et positivt selvilde og en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette omfatter selvsagt alle elever i den norske skolen, og kan synes å være særlig sentralt sett i lys av forskning som viser at psykiske helseplager er økende blant barn og unge (Sletten & Bakken, 2016 s. 7; Uthus, 2017, s. 21-22). Disse elevene tenkes å ha større utfordringer enn andre barn til å utvikle evne til mestring, ta hånd om seg selv og sitt liv på en tilfredsstillende måte. De har behov for en skole som inkluderer, og tar hensyn til det store mangfoldet av elever (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 16). De stille elevene i skolen kommer dårligere ut av psykiske helse mål sammenlignet med andre elever. Blant de stille og tilbaketrukne barna i skolen finnes det elever som strever med sterke negative følelser og tanker som kan skape langsiktige konsekvenser og begrense livsutfoldelse og livskvalitet (Ogden, 2015, s. 166). Det vises til større risiko for unngåelsesatferd, skolevegring (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 68), og mobbing (Gravdal Kvarme et al., 2017, s. 39). Samtidig vises det til en klar sammenheng mellom stille atferd og utvikling av psykiske lidelser som depresjon og angst (Karevold et al., 2012). I lys av disse vanskene synes det å være avgjørende med tiltak for å fremme deres psykiske helse, og at elevene kan oppleve å få støtte og trives i skolen. Det argumenteres for at skolen med riktig tilrettelegging og økt kunnskap

kan bidra til å styrke læringsmiljøet hos elever med psykiske vansker (Bru, Idsøe & Øverland, 2015, s. 13). Det er et økende behov for lærere som mestrer å skape gode relasjoner, avdekker ulike behov blant elevene og tilrettelegger læringsmiljøet på en måte som ivaretar hvert enkelt sitt behov (Bru et al., 2016, s. 16). Positive relasjoner mellom barnet og læreren viser seg å være betydningsfullt for den psykiske helsen både på kort og lang sikt (Moen, 2016, s. 13), og synes å være særlig profitterende for elever med stille og tilbaketrukket atferd (Sæteren, 2019, s. 36). Relasjonene kan være en beskyttelsesfaktor for utvikling av angst, skolevegring og tilpasningsvansker (Sæteren, 2019 s. 26).

For å belyse studiens problemstilling: «*Hvordan reflekterer lærere om å fremme psykisk helse hos de stille barna?*» har jeg intervjuet fire lærere på barnetrinnet. Empiren viser at informantene forstår atferden som en stille flukt som vedvarer og forsterkes over tid. Informantene er opptatt av at de ikke bare er lærere, men at det er vel så viktig å fylle rollen som omsorgsperson for å ivareta de stille barna. Dette krever oppmerksomme voksne som innehar en omsorgsfull grunninnstilling til barnets atferdsuttrykk. Informantene vektlegger å se bak barnets atferd og tolke og forstå barnas signaler. De voksne må være i stand til å ta barnets atferd på alvor. Imidlertid kan dette være utfordrende i en skolehverdag hvor oppmerksomheten i større grad rettes mot elever som viser initiativ, uttrykker seg tydelig verbalt, og ikke-verbalt om hva de trenger og har behov for (Lund, 2014, s. 22). Empiren viser at tid er en mangelvare i skolen, noe som kan komme til å påvirke stille og tilbaketrukne elever. Informantene er opptatt av «å gi tid», og påpeker at dette er nødvendig for å kunne bygge og ivareta relasjonene. Dagens skoletur ser ikke ut til å samsvare med stille atferd, og situasjonene som oppstår kan virke uoverkommelig for en sjenert og tilbaketrukket elev (Lund, 2014, s. 23). Imidlertid er informantene opptatt av å skape et læringsmiljø som gjør det trygt for hver enkelt å kunne være seg selv. Hvordan vært klasserom lykkes med denne tilretteleggingen vil slik jeg ser det være avhengig av hvordan den enkelte lærer møter det enkelte barnet, og gruppen som samlet.

De voksnes refleksjon over egen væremåte regnes som like viktig som å evnen til å se barnet innenfra, og begge er av stor betydning for hvordan de stille barna blir møtt og forstått. Følelser uklare, og fortolkningene som gjøres av andre kan være gode eller dårlige, og henger sammen med god regulering av følelser og psykisk helse (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Informantene reflekterer over en stille flukt, og redegjør fra barnets perspektiv, uten at de selv besitter disse følelsene. Jeg finner variasjoner i hvordan informantene forstår seg selv, og hvordan de reflekterer over egen usikkerhet i møte med stille atferd. Følelser som ubehag, usikkerhet og avmakt kan resultere i at lærere viker unna de stille elevene. Dette viser seg også å samsvare med tidligere undersøkelser i skolen (Lund, 2004; Befring & Uthus, 2021). Å reflektere over egne reaksjoner vil bidra til at lærere evner å møte egen usikkerhet, og bli mer selvrefleksiv. Dette kan på sikt bidra til at usikkerheten blir mer håndterlig (Lund, 2004, s. 66), og samtidig kunne bidra til økt utholdenhet og klarhet neste gang atferden skaper reaksjoner hos læreren selv. Jeg opplever imidlertid at det finnes individuelle forskjeller hos informantene, rundt hvordan de reflekterer over hvordan egen atferd kan påvirke barnet. Hilde påpeker at det viktigste er å ikke gi elevene opp, fordi det kan føre til at eleven føler seg enda mer usikker og alene. Evnen og viljen hver enkelt lærer har til å mentalisere er helt sentralt for elevenes trygghet og mulighet til å kunne lære (Brandzæg et al., 2017). Lærere i denne studien betrakter deres evne til å favne det grunnleggende innenfor omsorgsrollen

som betydningsfullt i møte med stille atferd. Pettersen (2017) påpeker at kunnskap og relasjonskompetansen hos den enkelte lærer danner utgangspunktet for barnet blir møtt og forstått. Den enkelte voksne har dermed mulighet til å fremme eller hemme barnets utvikling ut ifra den kunnskapen, motivasjonen og innstillingen de har i møte med hvert enkelt barn i skolen. På grunnlag av hva forskning, og empiri viser kan det indikeres at kvaliteten og innholdet på relasjonene er av stor betydning og et godt bidrag for å fremme de stille barnas psykiske helse.

Studiens begrensninger og videre forskning

I denne studien har fokuset vært læreren, og hvordan læreren reflekterer om å fremme psykisk helse hos de stille barna i skolen. Jeg sitter igjen med økt innsikt og forståelse for et tema det er viktig å belyse. Denne studien er begrenset til å omhandle lærere og deres rolle i barneskolen. Det er kvaliteten på tiltakene som rettes mot stille barn som er viktig for oppgaven. Dermed er ikke de stille elevenes stemme hørt, noe som kan være en begrensning ved studien. Imidlertid er det læreren som er i fokus, og studien bygger på deres forståelse av de stille barnas perspektiv, og forståelsen av seg selv i møte med atferden. Studien vil kunne bidra til å belyse at både den mellommenneskelige og den selvrefleksive komponenten innenfor mentalisering er av stor betydning for hvordan barna blir møtt og forstått i skolen. Det metodiske utvalget i studien baserer seg på fire lærere på barnetrinnet, dermed er utvalget for studien relativt lite, noe som kan begrense overførbarheten. Jeg håper imidlertid at studien kan finnes nyttig og relevant, og at den kan virke gjenkjennbar for lesere som arbeider i skolen. Informantene i denne studien ble strategisk utvalgt, og var ikke ukjente for meg som intervjuer. Uten å si det helt sikkert, kan det ha kommet til å påvirke forskningsresultatene. Informanten befinner seg også på samme skole, og flere av svarene deres kunne ligne noe på hverandre. Det er imidlertid vanskelig å si om svarene kunne ha blitt mer varierende om informantene befant seg i ulike miljø. Det er imidlertid viktig å ta det med i betraktning, da dette kan ha påvirket resultatene. Det har til tider vært krevende å velge ut litteratur som på best mulig måte kunne forme det teoretiske rammeverket. Jeg hadde en relativt åpen tilnærming til mine informanter, som resulterte i en åpen intervjuguide. Informantene hadde dermed muligheten til å dreie spørsmålet i den retningen de ønsket. Dette ga meg mange utfyllende svar, og et omfattende analysearbeid. Transkripsjonene resulterte i rundt 90 sider med analysearbeid, noe som medførte at jeg måtte velge bort data som kan ha vært relevant for studien. Jeg forsøkte imidlertid å ivareta de dataene som virket mest hensiktsmessige for å kunne belyse problemstillingen. I eventuell ny forskning innenfor samme tema er det mange vinklinger å ta tak i. Det viser seg at jenter er overrepresentert i denne gruppen etter 12 års alder. Stille og tilbaketrukket atferd øker med alderen, samtidig som at livskvaliteten svekkes ved økende alder. Dermed hadde vært interessant å se nærmere på andelen jenter med stille atferd i ungdomsskolealder, og mer konkret hvordan lærere møter og forstår stille og tilbaketrukne jenter i ungdomskolen.

Referanser

- Befring, E., & Uthus, M. (2020).
Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - Utfordringer og muligheter. I
Befring, E., Næss, K-A, B., & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk* (s. 500-522).
Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E., & B. Næss K-A. B. (2020).
Innledning og sammenfatning. I Befring, E., Næss, K-A, B., & Tangen R. (Red.).
Spesialpedagogikk (23-48). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E., & Duesund L. (2012).
Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I Befring, E., & Tangen R. (Red.).
Spesialpedagogikk (s. 448-469). Cappelen Damm Akademisk.
- Bru, E., Cosmovici Idsø E & Øverland., K. (2016).
Psykisk helse i skolen. I E. Bru., E. Cosmovici Idsø & K. Øverland (Red.), *Psykisk
helse i skolen* (s. 15-27). Universitetsforlaget.
- Bru, M. (2016).
Emosjonelt sårbare og passive elever. I U. Vere Midthassel., E. Bru.,
S.K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens
og skolens møte med sårbare barn og unge* (2 utg., s. 17-36).
- Brandtzæg I., Torsteinson S., Øiestad G. (2017).
Se eleven innenfra - Trygge barn i en mentaliserende skole. Bedre skole 1/2017.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/se-eleven-innenfra---trygge-barn-i-en-mentaliserende-skole/>
- Brandtzæg I., Torsteinson S., Øiestad G. (2021).
Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet. Gyldendal.
- Cooper, Hoffman & Powell. (2016).
Circle of Security (figur 1). Hentet tillatelse fra:
<https://www.circleofsecurityinternational.com/>
- Cosmovici Idsø, E., Idsø T. (2016).
Mobbing i et traumeperspektiv. I Bru., E., Cosmovici Idsø E., & Øverland., K
(Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 109-124). Universitetsforlaget.
- Cain, S. (2014).
Stille. Introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke. Pax forlag.
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2018).
Livsmestring og psykisk helse. Cappelen Damm Akademisk.

- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen, en emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1/2013. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. (2.utg.). Kommuneforlaget.
- Findlay, L. C., Coplan, R. J., & Bowker, A. (2009). Keeping it all inside: Shyness, internalizing coping strategies and socioemotional adjustment in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (1), 47-54. <https://doi.org/10.1177/0165025408098017>
- Gano-Overway, L.A. (2013). Exploring the Connections Between Caring and Social Behaviours in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(1), 104-114. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.762322>
- Gravdal Kvarme L., Flaten K., Thu G. (2017). Stille barn. I Gravdal Kvarme L. (Red.), *Sårbare skolebarn. Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (s. 31-48). Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet*. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/folkehelsearbeidet.pdf>
- Klomsten, A.T. & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen - samskapt læring knyttet til fagfornyelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Karevold, E., Ystrom, E., Coplan, R.J., Sanson, A.V., & Mathiesen, K.S. (2012). A prospective longitudinal study of shyness from infancy to adolescence. Stability. Age-related changes and prediction of socioemotional functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1667-1177. https://www.researchgate.net/publication/224820512_A_Prospective_Longitudinal_Study_of_Shyness_from_Infancy_to_Adolescence_Stability_Age-Related_Changes_and_Prediction_of_Socio-Emotional_Functioning
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.

- Lund, I. (2014).
Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2004).
Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020).
Tett på - tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 11 (2008-2009).
Læreren, rollen og utdanningen. Lærerrollen. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Misvær N, & Helseth, S. (2020).
Livskvalitet og vennskap. I Gravdal Kvarme L. (Red.), *Sårbare skolebarn. Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (11-28). Fagbokforlaget.
- Møller, L. (2012).
Anerkjennelse i praksis. Om utviklingsstøttene relasjoner. Kommuneforlaget.
- Myskja, A., & Fikse, C. (2020).
Perspektiver på livsmestring i skolen. (red.) Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, T. (2016).
Positive lærer-elev relasjoner. En fortelling fra klasserommet (red.). Gyldendal Akademisk.
- NESET (2021).
A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. Executive summary. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2021/10/NESET-AR2-2021.pdf>
- Ogden, T. (2015).
Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge (1.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998).
Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Retten til et trygt og godt skolemiljø (§ 9 A-2). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Powell, B., Cooper G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2013).
The Sircle of Security Intervention: Enhancing attachment in early parent- child relationships. New York: Guilford Press.

- Paulsen, E., & Bru E. (2016).
De stille elevene. I Bru., E., Cosmovici Idsøe, E., & Øverland, K (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44). Universitetsforlaget.
- Pettersen S. (2017).
Hvordan kan du møte å forstå de stille barna i barnehagen. *Spesialpedagogikk. Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-selektiv-mutisme-spesialpedagogikk/hvordan-kan-du-mote-og-forsta-de-stille-barna-i-barnehagen/110597>
- Ringdal, K. (2020).
Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L. L (2002).
En dialektisk relasjonsforståelse. I psykoterapi med individ, par og familie. Universitetsforlaget.
- Skogen, J.C., Smith, O.R.F., Aarø, L.E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018).
Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt. Folkehelseinstituttet.
https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unges_psykiske_helse_forebyggende.pdf
- Sletten, M.A & Bakken, A. (2016).
Psykiske helseplager blant ungdom. Tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse.
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/95d85d2544d244cf99b762adf66dfe4/web-utgave-notat-4-16.pdf>
- Sæteren, A-L. (2019).
Læreren i møte med elever med stille atferd (1.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008).
Mentalisering – et nytt terapeutisk og teoretisk begrep. Tidsskrift for den norske legeforening, 128: 1066-9. <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>
- Tjora, A. (2018).
Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3.utg.). Gylden Akademisk.
- Thagaard, T. (2018).
Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2020).
Prinsipper for læring, utvikling og danning. Tverrfaglig temaer. 2.5.1 Folkehelse og livsmestring. <https://www.udir.no/ik20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

World Health Organization. (2018, 30. mars).
Mental health: strengthening our response. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Vedlegg

Informasjonsskriv

TIL DEN DET GJELDER

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt: «Psykisk helse i barneskolen»

Formål

Fra 2020 er folkehelse og livsmestring (FoL) et tverrfaglig tema under læreplanverket i norsk skole. Elevene skal gis kompetanse som fremmer utviklingen både innenfor psykisk og fysisk helse. Forskning viser at mange norske barn og unge sliter med å mestre både skolehverdagen og livet, og at psykiske helseplager er økende. Med dette forskningsprosjektet ønsker å undersøke hvordan lærere arbeider for å fremme psykisk helse i grunnskolen, med et særlig blikk på barn med innagerende atferd. Disse elevene kjennetegnes som stille og forsiktige. De kan være passive i forhold til å ta kontakt med sine medelever, delta i lek og gruppeaktivitet, samt også svekket relasjon til lærere. De har en tendens til å bli oversett, da denne atferden ikke er like synlig i omgivelsene som hyperaktivitet og uro.

Andelen barn med innadvendt atferd hevdes å være like stor som andelen elever som viser tegn til utagerende atferd. Innagering kan innebære vansker som engstelighet, angst, depressive trekk og ikke sjelden psykosomatiske plager. Disse vanskene synliggjør behovet for økt oppmerksomhet og bevissthet rundt denne problematikken. Samtidig synliggjøres behovet for forbedret innsats rundt barn og unges psykiske helse, og hvilke faktorer som virker forebyggende. Skolen er en sentral oppvekstarena for barn og unge, noe som fører til at opplevelser og erfaringer i møte med skolen vil kunne påvirke den psykiske helsen i positiv og negativ grad. Forskning viser at læreren er av stor betydning i møte med disse

Postadresse	Org.nr. 974 767 880	Besøksadresse	Telefon	Saksbehandler
7491 Trondheim	postmottak@su.ntnu.no	Dragvoll, Loholt Allé 85	+47 73591950	Anne Torhild Klomsten
Norway	www.ntnu.no/ipl	Paviljong B		anne.klomsten@ntnu.no

Adresser korrespondanse til saksbehandlerenhet. Husk å oppgi referanse.

barna. For å få mer inngående kunnskap og innsikt i psykisk helse på barnetrinnet med et blikk på innagerende atferd, er det viktig å lytte til lærerens forståelse, refleksjoner og bevissthet omkring arbeidet med psykisk helse i skolen. Derfor ønsker jeg i dette forskningsprosjektet å intervju et mindre antall lærere i barneskolen. Som lærer inviteres du til å delta.

Gjennomføring av studien

Studien har et kvalitativt design og du inviteres til å delta i forskningsintervju. Du kan selv velge tid og sted for intervjuet, som vil ha en varighet på ca. 60 minutter. I intervjuet vil du få spørsmål som rettes mot din forståelse, erfaringer og refleksjoner omkring arbeid med psykisk helse i skolen, med et særlig blikk på barn med innagerende atferd. Videre i dette skrivet følger mer informasjon om masterprosjektet, og hva din deltakelse innebærer.

Behandling av personopplysninger

Forskningsprosjektet er meldt til Norsk Senter for datatjeneste (NSD). Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta i studien, kan du når som helst trekke deg fra deltakelse i forskningsstudien, uten å oppgi noen grunn. Dette må skje før intervjuet er transkribert, overført fra lydopptak til tekst.

Personvern

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til de formål som er omtalt i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til datamaterialet, vil være undertegnede masterstudent ved NTNU. For å sikre anonymiteten gjennom hele prosessen vil verken skolens navn eller ditt navn bli opplyst noe sted. Jeg ønsker ikke å samle inn opplysninger om ditt navn, fødselsdato eller personnummer. Båndopptaket som gjøres under intervju vil bli slettet, og lydfil transkriberes til tekst. Data du har gitt anonymiseres, og forskningen basert på datainnsamlingen vil bli publisert i form av artikler. Innsamlet data vil presenteres på en måte hvor det hverken

direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere den enkelte deltaker eller skole. På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg, og være tilstede når dette skjer.
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Masterstudent, Ellen Katrine Sjursø, på epost: ellenksj@stud.ntnu.no eller telefon 48001698.
- Institutt for pedagogikk og livslanglæring, NTNU, ved Anne Torhild Klomsten, som er prosjektansvarlig, epost anne.klomsten@ntnu.no eller telefon 909 46 644.
- Personvernansvarlig ved NTNU, Thomas Helgesen epost thomas.helgesen@ntnu.no eller telefon 93 07 90 38.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen fra Ellen Katrine Sjursø

Intervjuguide

Intervjuguide til masterprosjekt

Problemstilling: Hvordan reflekterer læreren om å fremme psykisk helse hos de stille barna i skolen?

Introduksjonsspørsmål:

- Kan du fortelle litt om deg selv, og din yrkesbakgrunn?
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Hvorfor ønsket du å utdanne deg til å bli lærer?

Lærerens tanker og erfaringer omkring psykisk helse

- Kan du beskrive hvilke tanker har du om begrepet psykisk helse?
- Har du gjort deg noen tanker om psykisk helse i skolen?
- Har du noen tanker om hva du kan gjøre for å forebygge og fremme barnets psykiske helse? (Kan du gi meg eksempler på situasjoner?)
- Har du eksempler på utfordringer knyttet til dette?
- Hva tror du skal til for at læreren skal kunne lykkes med dette arbeidet?
- Hvilken betydning tror du læreren har i forhold til denne tematikken?

Lærerens tanker og erfaringer omkring stille atferd i skolen

- Kan du beskrive hvilke elevatferd du legger merke til i et klasse miljø?
- Kan du beskrive hvordan du opplever de stille elevene?
- Hvordan er det for deg å møte elever med innagernde atferd?
- Hvilke tanker har du om psykisk helse knyttet til barn som innagerer?
- Hvordan tror du lærere kan gå frem for å imøtekomme disse barna på en god måte?
- Kan du gi noen eksempler på hvordan du møter de?
- Gjør du noe annerledes i møte med barn som er stille, mer tilbaketrukket?
- (Hvordan kan du merke en forskjell? Er det noe du sier, gjør? Kan du gi et eksempel?)
- Hva tror du skal til for at du som lærer lykkes med dette arbeidet? (Har du noen å diskutere med i kollegiet? Er arbeid rettet mot livsmestring generelt og psykisk helse spesielt noe som dere diskuterer i kollegiet, på skolen? Hva, hvordan er dere enige?)

Avsluttende/oppsummerende spørsmål

- Har du noen andre tanker omkring det vi har snakket om?
- Er det noe annet du ønsket å tilføye?

Mulige oppfølgingsspørsmål

- Kan du si litt mer om det du nettopp fortalte?
- kan du gi meg et eksempel på det du forteller?
- Hvordan opplevde du situasjonen?
- Hvilke tanker har du om det som skjedde?

Tilbakemelding NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

262723

Vurderingstype

Standard

Dato

13.09.2022

Prosjekttittel

Masterprosjekt om psykisk helse på barnetrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anne Torhild Klomsten

Student

Ellen Katrine Sjursø

Prosjektperiode

03.01.2022 - 12.11.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 12.11.2022.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato.

Vi har nå registrert 12.11.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Samtykkeerklæringskriv

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt, lest og forstått innholdet i informasjonsskrivet om forskningsprosjektet “psykisk helse i barneskolen”. Jeg samtykker til å delta i forskningsintervju:

Jeg samtykker til at mine opplysninger kan behandles frem til prosjektet sluttdato ca, mai 2022.

Signert av prosjektdeltaker, dato

