

Julie Staverløkk Ingdal

Den skjulte vansken i skolen

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med å ivareta elever med innagerende atferd slik at de opplever et trygt og godt læringsmiljø på skolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Lillian Kirkvold

Mai 2023

Julie Staverløkk Ingdal

Den skjulte vansken i skolen

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med å ivareta elever med innagerende atferd slik at de opplever et trygt og godt læringsmiljø på skolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Lillian Kirkvold
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tematikken for denne studien er innenfor et spesialpedagogisk perspektiv, og vil ta for seg de innagerende elevene i skolen og hvilke erfaringer lærere har med å ivareta dem i skolen. Formålet for denne studien vil derfor å bidra med økt kunnskap rundt de innagerende elevene. Forhåpentligvis vil ikke dette kun hjelpe disse innagerende elevene, men også lærere. Problemstillingen for å belyse studiens formål er: *Hvilke erfaringer har lærere med å ivareta elever med innagerende atferd slik at de opplever et trygt og godt læringsmiljø på skolen?*

For å best svare på denne problemstillingen gikk jeg for en kvalitativ tilnærming som metode. Jeg gjennomførte tre dybdeintervju med tre lærere som jobber som kontaktlærer i grunnskolen. Alle disse tre lærerne jobber på forskjellige trinn og har alle erfaring med innagerende atferd. Jeg hadde tre tema for intervjuene: innagerende atferd, omsorg og anerkjennelse, begrensninger og muligheter, og lærerens praksis. Det var disse områdene jeg ville utforske mer og på denne måten fikk lærerne synliggjort sine tanker rundt disse tematikkene. Dybdeintervjuene ble deretter transkribert, kodet og analysert. De hovedtemaene som jeg derfor opplevde som dekkende og relevante for studiens problemstilling ble: den skjulte vansken, omsorg, trygghet og anerkjennelse.

Funnene viser hvordan disse tre lærerne opplever innagerende elever i skolen, nemlig som stille, usikker, ensom og sårbar. Et overordnet funn fra analysen var å legge til rette for at de innagerende elevene opplever trygghet på skolen, hvor inkludering står sentralt. For å skape denne tryggheten er omsorg, og både faglig og sosial anerkjennelse, viktige faktorer for disse lærerne. De vektlegger betydningen av et inkluderende klassemiljø hvor alle blir akseptert og verdsatt for den de er. Hovedfunnene var det å danne en god relasjon, anerkjenne, etablere trygghet og legge til rette for at eleven har et godt psykososialt miljø. Dette er elementer i skolen som er viktig i møte med alle elever, uansett forutsetninger, atferd og personlighet. Skolen er pliktig å etablere trygge rammer og tilpasse opplæringen for alle uansett behov. Disse tre lærernes erfaringer vil i denne studien bli drøftet opp mot hverandre og teori.

Abstract

The topic of this study is within a special pedagogy perspective, focusing on students who show internalizing behavior in schools and what experiences teachers have in taking care of them. The purpose of this study is to contribute to increased knowledge about students with internalizing behavior. Hopefully, this will not only help these inclusive students but also teachers. The research question to address this problem is: *What experiences do teachers have in accommodating students with internalized behavior so that they experience a safe and positive learning environment at school?*

To best answer my research question, I chose a qualitative approach as the method. I conducted three in-depth interviews with three teachers that works in primary schools. All three teachers work at different grade levels and have experience with internalized behavior. I had three themes for the interviews: internalized behavior, caring and recognition, limitations and possibilities, and the teachers' practice. These were the areas I wanted to explore further. By choosing a qualitative approach it allowed the teachers to express their thoughts and experiences surrounding these topics. The interviews were then transcribed, coded, and analysed. The main themes that I found to be comprehensive and relevant to the study's purpose after the analysis, were the hidden challenge, caring, security, and recognition.

The findings show how these three teachers perceive students with internalized behavior in schools. The most common descriptions being quiet, uncertain, lonely, and vulnerable. A key finding from the analysis was the importance of creating a sense of security for students with internalized behavior at school, a key word being inclusion. In establishing this sense of security, care and both academic and social recognition, were important factors for these teachers. They emphasize the significance of an inclusive classroom environment where everyone is accepted and valued for who they are. The main findings were the importance of building a good relationship, recognizing, establishing security, and creating a positive psychosocial environment for the students. These elements in schools are crucial for all students, regardless of their conditions, prerequisite, behavior, and personality. Schools are obligated to establish a safe environment and adapt education for everyone, regardless of their needs. In this study, these three teachers' experiences with internalized students will be discussed in relation to each other, and theory.

Forord

Denne masteroppgaven marker slutten på mine fem år på lærerutdanningen 1-7. Jeg ser tilbake på fem fantastiske år fylt med nye vennskap og god kunnskap. Kjenner det er godt å endelig være ved veis ende, men også litt vemodig. Denne masteroppgaven har både hatt sine oppturer og nedturer. Det har vært en spennende prosess å kunne prøve seg i rollen som forsker. Jeg har gjennom mitt masterprosjekt tilegnet meg mer kunnskap rundt en elevgruppe som ofte blir neglisjert i skolen. Med denne kunnskapen har jeg stor tro på at jeg ville stille sterkere i møte med de mer sårbare elevene i skolen.

En forutsetning for at jeg har kommet i mål med denne oppgaven er på grunn av alle de flotte menneskene jeg har rundt meg. Jeg ønsker å rette en stor takk til min fantastiske veileder Lillian Kirkvold for fantastisk veiledning. Tusen takk for et godt samarbeid. Jeg har enorm respekt for deg og det du gjør, og føler meg heldig som fikk deg som min veileder. En stor takk også til mine tre informanter, som tok seg tid til å delta og kom med sine erfaringer rundt valgt tematikk. Det var veldig interessant å samtale med dere, og dere hadde mye å bidra med.

Jeg ønsker videre å takke familien min for all støtte gjennom mine fem år som lærerstudent. Den personen jeg er mest takknemlig for er storesøsteren min Sandra. Du har alltid vært min største støttespiller, og din støtte gjennom denne masterprosessen er intet unntak. Takk for at du tok deg tid til å lese gjennom deler av forskningsprosjektet underveis og for god feedback. Sist så setter jeg uendelig stor pris på mine nærmeste medstudenter, dere har vært uvurderlig dette semester. Sammen har vi delt på en god del frustrasjon, men også mye glede

Trondheim, mai 2023

Julie Staverløkk Ingdal

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Studiens formål og problemstilling	2
1.3 Oppgavens struktur	2
2.0 Teoretisk bakgrunn	4
2.1 Innagerende atferd	4
2.1.1 Årsaker til innagerende atferd	5
2.1.2. Negative konsekvenser av innagerende atferd	6
2.2 Anerkjennelse	7
2.3 Behovet for trygghet og tilknytning	10
3.0 Metode	13
3.1 Bakgrunn for valg av metode	13
3.2 Kvalitativ metode	13
3.2.1 Intervju	14
3.3 Forskerrollen og forforståelse	14
3.4 Datainnsamling	15
3.4.1 Presentasjon av utvalget	15
3.4.2 Intervjuguide	16
3.4.3 Prøveintervju	17
3.4.4 Gjennomføring av intervju	17
3.5 Transkripsjonen	18
3.6 Etske betraktninger	18
3.7 Studiens kvalitet	19
3.7.1 Pålitelighet	19
3.7.2 Gyldighet	20
3.8 Analyseprosessen	21
4.0 Presentasjon av funn og drøfting	23
4.1 Den skjulte vanske	23
4.1.1 Begrepet innagerende atferd	23
4.1.2 Årsaker til innagerende atferd	24
4.1.3 Når er den innagerende atferden bekymringsverdig?	25
4.1.4 Muligheter og utfordringer for lærere i møte med innagerende elever	26
4.2 Omsorg	28
4.2.1 Relasjonsbygging	28
4.2.2 Humor	29
4.3 Trygghet	30
4.4 Anerkjennelse	33

4.4.1 Anerkjennelse som begrep	33
4.4.2 Samtaler som verktøy for anerkjennelse	35
4.4.3 Faglig anerkjennelse.....	36
4.4.4 Muntlighet og delingskultur	38
4.5 Oppsummering	38
5.0 Avslutning.....	40
Referanser:	42
Vedlegg	46

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er et grunnleggende prinsipp i de norske skolene at alle elever skal ha en tilpasset opplæring i tråd med evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Tilpasset opplæring bør utformes i samspill mellom det å utvikle et fellesskap og å ivareta et mangfold, og dette samspillet kan kobles opp mot inkludering (Nilsen, 2008, sitert i Nyborg & Mjelve, 2017, s. 184). Inkludering dreier seg om en balansegang mellom å ivareta fellesskapets behov og det vi kan betegne som individuelle behov. Læreren skal derfor kunne møte og kommunisere med mangfoldet i klassen for å sikre et inkluderende klassemiljø (Sæteren, 2019, s. 12). Dette kan være en utfordring for lærere nettopp fordi elevene stiller på skolen med forskjellige evner, behov, atferd, følelsesliv og kulturell bakgrunn (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 184).

Lærere skal ivareta alle barn i skolen slik at de opplever trygghet, også barn med utfordrende atferd (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Utfordrende atferd utgjør en av de største utfordringene for lærere i dagens skole (Ogden, 2015, s. 14). En atferd kan bli utfordrende for eleven når den hindrer læring og trygge relasjoner. Uten oppfølging kan utfordrende atferd føre til at barn føler seg utrygge, utvikler depresjon og/eller angst, avvisning, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk (Lund, 2012, s. 22). Vi skiller mellom to former for utfordrende atferd: innagerende og utagerende atferd. En av hovedforskjellene på innagerende og utagerende atferd er at de som utagerer har negative konsekvenser på omgivelsene, hvorav de som innagerer kun påvirker seg selv (Nyborg & Mjelve, 2017).

Alle elever i skolen har rett på inkludering, hvorav de innagerende elevene trenger litt ekstra støtte (Sæteren, 2019, s. 18-19). Alle elever er likeverdige i skolen, og mangfoldet skal anerkjennes. Fenomenet om inkludering kan deles inn i tre dimensjoner: faglig, sosial og kulturell inkludering (Strømstad, Nes & Skogan, 2004, sitert i Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016, s. 18). En forutsetning for faglig inkludering er at læreren legger til rette for at alle elever får muligheten til å utnytte sitt potensiale for læring. Sosial inkludering bygger på trygghet og sosial tilhørighet i klassefellesskapet. Det er den sosiale dimensjonen, som fokuserer på den relasjonelle siden ved inkludering, som blir belyst i lærerens tilrettelegging for et inkluderende læringsmiljø (Buli-Holmberg, 2017, s. 95). De innagerende elevene tar som oftest lite initiativ når det kommer til samhandling og sosiale interaksjoner (Coplan & Arbeau, 2008, s. 179-380). Derfor er utviklingen av den sosiale dimensjonen for elever med innagerende atferd viktig for tilhørighet, samhold og fellesskap med andre elever og lærere (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 187). Den siste formen, kulturell inkludering, sikter til et læringsmiljø hvor mangfold ivaretas, og der det er høy læringskultur (Olsen, et.al., 2016, s. 18).

Relasjonsbygging er et fundamentalt element i skolen og handler om at læreren ser elevene, vekker positive følelser, og skaper trygghet og tillitt ved å være empatisk og tydelig (Slåttøy, 2002). Slåttøy skriver at dersom trygghetsbehovet til eleven ikke blir ivaretatt, vil det kunne bidra til å farge hele atferdsmønsteret til vedkommende. På bakgrunn av dette er det viktig med en viss stabilitet og forutsigbarhet fra lærerne, medelevene og skolehverdagen. Dette vil kunne skape trygghet for disse elevene (Slåttøy, 2002, s. 31). Anerkjennelse er et viktig prinsipp når det gjelder lærerens evne til å etablere gode og trygge relasjoner med elevene sine. Det er skolen og lærerens ansvar å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et inkluderende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres

og stimuleres til faglig og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020b). For å sikre et trygt og godt læringsmiljø må læreren derfor vise omsorg, anerkjenne og se hver enkelt elev. Lærerens evne til å inneha en anerkjennende holdning vil være av stor betydning i arbeidet med å forhindre de negative konsekvensene innagerende atferden kan medbringe for eleven (Schibbye, 2010). Gjennom at læreren anerkjenner mangfold legger dette også til rette for inkludering og et godt klassefellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, punkt. 1.1).

Jeg merket tidlig i studieløpet at jeg følte en større pedagogisk lidenskap for de mer sårbare elevene, mer spesifikt innagerende barn. Gjennom min tid i praksis og som vikar har jeg fått observert flere ulike klasserom og lærere. Innagerende atferd var også et tema som jeg fikk innblikk i på lærerutdanningen i faget spesialpedagogikk. Dette er et tema som faller innenfor spesialpedagogikk fordi læreren skal undervise og veilede hver enkelt elev i sin læring og utvikling. På grunn av sin innagerende atferd vil disse elevene kunne stå i fare for å falle utenfor klassefellesskapet, noe som kan bringe negative konsekvenser, og i verste fall alvorlige psykiske lidelser. Dette er en atferd som derfor er svært problematisk for eleven selv, og den vil derfor kunne ha store negative innvirkning på barnets trivsel og læring i skolen (Sæteren, 2019).

1.2 Studiens formål og problemstilling

Formålet med studien er å rette mer fokus på de innagerende elevene i skolen, fordi de ofte blir oversett på grunn av sin rolige natur. Denne typen atferd oppdages ikke like lett, fordi at den ikke har negative konsekvenser for undervisningen eller andre elever (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Dette var en av hovedgrunnene til at jeg ville undersøke dette temaet ytterligere. Jeg var nysgjerrig på hvordan lærere oppfatter innagerende elever i skolen og hvilke erfaringer de har med å ivareta disse elevene. Siden slik utfordrende atferd kan få alvorlige konsekvenser, er det desto viktigere å belyse og diskutere hvordan man best kan hjelpe disse elevene i skolen, slik at de også opplever et godt læringsmiljø.

I arbeid med denne studien har jeg forstått at temaet er noe neglisjert, da det finnes langt mer forskning om utagerende adferd. Litteraturen om atferdsvansker er hovedsakelig konsentrert om utagerende atferd (Ogden, 1997, sitert i Lund, 2004, s. 19). Paulsen og Bru (2016) skriver at det å være stille og tilbaketrukket ikke får samme oppmerksomhet som utagerende atferd. Dette er noe jeg derfor ville utforske mer for å videre øke oppmerksomheten rundt disse elevene i skolen. Med bakgrunn i dette, vil jeg i denne studien svare på følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med å ivareta elever med innagerende atferd slik at de opplever et trygt og godt læringsmiljø på skolen?

For å best mulig svare på problemstillingen, har jeg intervjuet tre lærere i grunnskolen som har erfaring med innagerende elever får å få innblikk i deres erfaringer.

1.3 Oppgavens struktur

Dette forskningsprosjektet er inndelt i fem kapitler med underkapitler. Første kapittel er innledning, med oppgavens problemstilling. Jeg ser deretter på relevant teori for min forskning, og her blir begreper, tidligere forskning og teorier presentert og beskrevet.

Neste kapittel omhandler oppgavens metodiske tilnærming, hvor jeg redegjør for valgene jeg har gjort for datainnsamlingen. I denne delen vil jeg også redegjøre for studiens kvalitet og etiske hensyn. I kapittel fire presenterer jeg funnene og drøfter dem opp mot relevant teori presentert i kapittel to. Her blir funnene presentert og delt inn i fire hovedtema, med undertema. Disse funnene blir drøftet opp mot hverandre og med teori fortløpende. Oppgavens siste kapittel vil være en oppsummering av de viktigste funnene fra mitt prosjekt, og svar på studiens problemstilling. Det er også hensiktsmessig å diskutere nødvendigheten for videre forskning med bakgrunn i didaktiske refleksjoner og funn i studien.

2.0 Teoretisk bakgrunn

Denne studie har som mål å forske på hvilke erfaringer lærere har med å ivareta elever med innagerende atferd. Først vil jeg gjøre rede for utfordrende atferd og innagerende atferd, hvor jeg blant annet bruker Sæteren (2019) og Lund (2004, 2012) sine studier om innagerende atferd. Deres studier vil videre sees i sammenheng med tre læreres erfaringer ute i skolen i møte med innagerende elever. De beskriver hva som ligger i begrepet innagerende atferd, samt muligheter og utfordringer i møte med elever med innagerende atferd. Videre skal jeg redegjøre for begrepene anerkjennelse, relasjonsbygging, tilknytning og selvverd. Dette er viktige begrep å belyse for studiens formål og denne aktuelle tematikken.

2.1 Innagerende atferd

Utfordrende atferd er når atferden blir en utfordring for omgivelsene fordi den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon (Kinge, 2020, s. 15). Atferdsvansker kan deles i to hovedkategorier: utagerende og innagerende atferdsvansker. Utagerende atferdsvansker kjennetegnes ved at atferden rettes utover mot omgivelsene. Innagerende atferdsvansker er når atferden vendes innover mot eleven selv, hvor eleven holder følelser, opplevelser og tanker tilbake (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 182). Utagerende atferd blir i mange situasjoner sett på som en utfordrende atferd, da den ofte forstyrrer medelever, lærere og eleven selv. Den blir videre beskrevet som upassende og derfor da utfordrende. Innagerende atferd fører ofte ikke til forstyrrelser og annen upassende atferd, og derfor kan man antyde at denne atferden ikke er problematisk for omgivelsene og medelever. For eleven selv derimot, kan innagerende atferd oppleves som utfordrende. Slik utfordrende atferd vil kunne føre til lavere livskvalitet, negativ selvoppfatning og videre hindre stabile relasjoner med både voksne og medelever (Lund, 2012).

I beskrivelse og redegjørelse av innagerende atferd brukes mange begrep, og dermed finnes også mange ulike definisjoner av fenomenet. Andre ulike begreper som blir brukt om de innagerende elevene er: stille atferd, tilbaketrukket atferd, introvert, beskjeden, sky, sjenert, engstelig, inaktiv, innadvendt og sosialt isolert (Rubin & Coplan, 2010, s. 7). Et uttrykk som brukes mest i forskning rundt elever med tilbaketrukket atferd er sjenanse. Lund beskriver sjenanse som en naturlig og forsiktig tilbakeholdenhet i nye situasjoner eller som et problem som utvikler seg videre til isolasjon, ensomhet og selvforakt. Den styrer dermed tankene, atferden og måten individet forholder seg til verden på (Lund, 2012, s. 15). Et barn kan være sjenert uten å kjenne på ensomhet, angst og depresjon. Derfor kan man si at sjenanse ikke er det samme som innagerende atferd, men at de to henger sammen. Sjenanse kan være funksjonelt fordi det får barn til å ta inn sosiale signaler noe som videre kan gjøre dem til gode lyttere. Samtidig kan sjenanse bli uheldig når det utvikler seg til sosial angst, som videre kan føre til dårligere livskvalitet (Ogden, 2015, s. 175).

Paulsen og Bru (2016, s. 29-30) viser til flere studier: Coplan, Prakash, O'Neil & Armer (2004) og Harrist et al., (1997), som har kategorisert fire ulike undergrupper for de mer sosialt tilbaketrukkne elevene. Den første gruppen er de som har liten egeninteresse eller motivasjon for sosial samhandling og som ofte velger å være for seg selv. Deretter har man de elevene som er sjenerte og utrygge i forhold til sosial samhandling og som trekkes både mot og bort fra medelever. Gruppe tre er de nedstemte/deprimerte og som

har lite energi til å inngå i sosial samhandling. Den siste gruppen er de som har problemer med sosial kompetanse eller de som aktivt blir utestengt fra sosial samhandling (Coplan, Prakash, O'Neil & Armer, 2004; Harrist et al., 1997, sitert i Paulsen & Bru, 2016, s. 29-30). En kan derfor si at innagerende og tilbaketrukket atferd kommer når eleven i liten grad ønsker å delta, ikke tør å delta, ikke orker å delta og til slutt får ikke delta. Det min forskning i hovedsak vil ha fokus på er hvordan lærere ivaretar de som i liten grad ikke ønsker å delta og de som ikke tør å delta. Selv om jeg ser på de nokså separert, er det viktig å understreke at de må ses i sammenheng med hverandre

Lund (2012, s. 27) sin definisjon på denne typen atferd er: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet». Anne-Lise Sæteren (2019, s. 18-19) bruker begrepet stille atferd og beskriver denne atferden som elever som er stille i sin fremtoning, og observerer og sysler på en stille måte med sitt eget. Alle disse ulike begrepene oppleves som nokså like, og jeg har derfor valgt å bruke begrepet innagerende atferd som et paraplybegrep i min oppgave. Innagerende atferd kan kjennetegnes gjennom begreper slik som ensomhet, dårlig selvoppfatning, passivitet i undervisningssituasjoner, depresjoner, angst og usikkerhet, overdreven bekymring og psykosomatiske plager (Sørli & Nordahl, 1998). Det som er viktig å være inneforstått med i sammenheng med innagerende atferd, er at dette ikke er en ensartet gruppe, men en sammensatt gruppe der alle har ulike behov, tanker og opplevelser knyttet til sin innagerende atferd (Lund, 2004, s. 19). Det har kommet frem i forskning at innagerende elever har følt seg oversett av lærerne og medelevene sine. Videre har det kommet frem at de gjerne ønsker å være en del av fellesskapet, men at de ikke føler at de klarer dette alene (Lund, 2008). Forskning viser at innagerende elever har en tendens til å bli ansett som mindre intelligente enn sine medelever, i tillegg til lavere fagkompetanse og muligheter enn de andre elevene (Coplan, Hughes, Bosacki & Rose-Kasnor, 2011).

2.1.1 Årsaker til innagerende atferd

Bakenforliggende årsaker til innagerende atferd varierer fra omsorgssvikt, sårbarhet, traumatiske hendelser, oppdragerstil og læringsmiljø (Sæteren, 2019, s. 21-26). Her nevnes også læringsmiljøet som en mulig bakenforliggende årsak til innagerende atferd. Innagerende atferd er ofte knyttet til psykiske lidelser og forskning viser også en klar sammenheng mellom innagerende atferd i barn- og ungdomsårene og utvikling av psykiske lidelser (Sæteren, 2019, s. 21). Sårbarhet blir også presentert som en bakenforliggende årsak til dette atferdsuttrykket. Denne sårbarheten uttrykkes gjennom negative tankesett og negative følelser overfor seg selv og det er denne negativiteten som fører til den stille og tilbaketrukne atferden (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979). Cain sikter til at personligheten også kan være årsaken til en mer innagerende atferd. Hun skiller mellom det å være sjenert og det å være introvert. Det å være sjenert er ofte frykten av sosial fordømmelse eller ydmykelse, hvorav introversjon sikter hovedsakelig til ønske om et miljø som ikke er overstimulerende (Cain, 2012, s. 12). Introvert og ekstrovert er personlighetstrekk fordi det beskriver et individs atferdsuttrykk (Solanki, Sharma, Tarar, Tomar, Sharma, & Nayyar, 2021, s. 31). Derfor kan også dette være en faktor bak den innagerende atferden blant barn og unge i skolen.

Traumatiske hendelser er den tredje årsaken til innagerende atferd som også kan utgjøre en risiko for utvikling av psykiske lidelser (Sæteren, 2019, s. 25). Foreldrenes oppdragerstil kan også være en underliggende årsak til innagerende atferd. Autorative og/eller overbeskyttende tilnærminger fra foreldre mot barnene sine vil kunne påvirke

barnas atferd. En overbeskyttende tilnærming vil som oftest undergrave utvikling av mestringsstrategier, motvirke barnets uavhengighet og videre begrense barnets atferd (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 183). Siste bakenforliggende årsak er læringsmiljø. Forskning viser at læreren er viktig for utviklingen av et godt læringsmiljø. Videre viser forskning at relasjonen mellom lærer og klasse samt lærer og den enkelte elev er sentral for om elevene vil oppleve læringsmiljøet som trygt og godt (Moen, 2005, sitert i Sæteren, 2019, s. 26). Læreren vil derfor kunne være en forebyggende faktor gjennom å bygge gode relasjoner til hver enkelt elev. Som videre vil gi dem positiv selvfølelse og deretter mestring i skolen. Dette vil også bety at en lærer som ikke strekker til på disse områdene vil kunne trigge den innagerende atferden hos den enkelte elev (Sæteren, 2019, s. 26).

I dag har skolene mer fokus på samarbeidslære (Stevens & Slavin, 1995, s. 322). Dette kan man referere til som en sosiokulturell tilnærming fordi læring skjer nå mer gjennom sosiale samspill (Moen, 2005, s. 254). Dette vil si at de innagerende elevene har en ekstra utfordring når det kommer til læring siden det skjer gjennom sosiale interaksjoner med både lærere og medelever. Manglende sosial deltakelse vil ha negative konsekvenser for eleven det gjelder. Innagerende elever vil være mindre involverte i det sosiale samspillet og derfor står de også i fare for færre læringsmuligheter. Disse elevene står også i fare for å føle på at deres væremåte må endres som videre vil bidra i å gi dem en mer negativ selvoppfatning (Paulsen & Bru, 2016, s. 34). Videre har det kommet frem gjennom forskning at sosialt tilbaketrukne elever presterer dårligere på skolen, og spesielt da i fag som krever stor grad av muntlige ferdigheter, som for eksempel norsk og engelsk. Dette påvirker deres hverdagsopplevelse av skolen og kan samtidig gi dårligere læringsutbytte enn potensialet og innsatsen skulle tilsi (Paulsen & Bru, 2008, sitert i Paulsen & Bru, 2016, s. 34).

2.1.2. Negative konsekvenser av innagerende atferd

Edvin Bru (2011) skriver at innagerende atferdsproblemer i skolen i noen tilfeller vil få betydelige negative konsekvenser for skoleprestasjoner, sosial kompetanse og den mentale helsen til barnet. De negative konsekvensene av innagerende atferd gjelder dersom eleven med innagerende atferd ikke har det godt, eller at atferden har bakgrunn i de bakenforliggende årsakene nevnt i forrige delkapittel (Sæteren, 2019, s. 27). Det er også viktig at vi skiller innagerende atferd som et uttrykk for at eleven har det vanskelig og annen innagerende atferd. Det vil kunne finnes elever med innagerende atferd som ikke passer inn i de bakenforliggende årsakene nevnt. Dette er elever som har det helt fint og som ikke har noe behov for å være muntlig aktiv som andre (Wang, Rubin, Laursen, Booth-LaForce mfl., 2003, sitert i Sæteren, 2019, s. 27-28). Studier har også vist at elever med innagerende atferd på småskolen vil bli mer innagerende jo eldre de blir. Innagerende atferd kan derfor antas å forverres med alderen (Sæteren, 2019, s. 28). Elever med innagerende atferd vil også i tillegg til å utvikle angst og/eller depresjon, også ha svært lav selvoppfatning i tillegg til at de er nokså ensomme sammenlignet med elevene som ikke har denne atferden (Findlay, Coplan & Bowker, 2009). Deres negative selvfølelse og livskvalitet vil også bli verre jo eldre barnet blir, og studier har vist at elever med innagerende atferd liker skolen dårligere (Sæteren, 2019, s. 28). Dette vil videre bety at skolen er en sentral faktor i livene til barn med innagerende atferd og vil kunne ha betydning på deres selvfølelse.

Bowers (2005) påpeker at innagerende vansker ofte blir oversett i klasserommet fordi denne atferden oppfattes som å ha minimale konsekvenser for undervisningen og medelever. Et slikt syn er en konsekvens i seg selv da de ikke nødvendigvis får den oppfølgingen de trenger i skolen. Jo lengre barnet har vært utenfor klassefellesskapet, jo

vanskeligere er det å komme tilbake igjen å finne sin plass, og her vil barnets sosiale kompetanse være avgjørende. Det er naturlig å tenke at innagerende elever har behov for både sosial støtte og slik utvikle sin egen sosiale kompetanse (Bru, 2011, s. 27). Sosial kompetanse kan defineres som relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere å vedlikeholde sosiale relasjoner slik som vennskap. Sosial kompetanse er ekstra viktig for innagerende elever fordi sosial kompetanse er en forutsetning for sosial mestring, personlige vennskap og sosial akseptering (Ogden, 2015). Elever med innagerende atferd har en utfordring når det kommer til å danne trygge og gode vennskap med jevnaldrende (Sæteren, 2019, s. 28-29).

En annen uheldig konsekvens som kan komme av innagerende atferd i klasserommet er skolevegring. Trude Havik skriver at de elevene som står i fare for å utvikle skolevegring ofte er innadvendte og sjenerte elever (Havik, 2021, s. 61). Psykiske lidelser som angst og depresjon vil ofte være bakenforliggende årsaker for skolevegring blant barn (Havik, 2021, s. 62). Når barn ikke føler seg inkludert i klassefelleskapet, kan det føre til skolevegring for å unngå følelsen av ensomhet. Ensomhet, utrygghet og mangel på sosiale relasjoner blant både jevnaldrende og lærere vil derfor også kunne føre til skolevegring (Havik, 2021, s. 78-79; Befring, 2016, s. 191). Det blir derfor naturlig å nå presentere begrepet anerkjennelse og dens betydning for de innagerende elevene i skolen.

2.2 Anerkjennelse

Lund (2014, s. 104) legger stor vekt på anerkjennelse som et av de viktigste verktøyene vi har med oss i møte med både utagerende og innagerende atferd. Det er de barna med lavest selvtillit og selvfølelse som gjerne kan vise en innagerende atferd, og barn som viser utagerende atferd, trenger mer ros og positiv oppmerksomhet enn andre barn (Tveit, A., 2012, s. 20). Begreper ofte brukt sammen med anerkjennelse er ros og oppmuntring, hvorav anerkjennelse har en bredere og mer fundamental betydning (Tveit, 2012, s. 26-27). Tveit (2012, s. 8) hevder at ros, anerkjennelse og oppmuntring brukt på en effektiv måte, vil kunne være et viktig bidrag til at langt flere barn og unge vil kunne oppleve et læringsmiljø preget av mestring og trivsel, og et inkluderende fellesskap. Det å lytte til de innagerende elevene er kanskje en av de mest utfordrende elementene i kommunikasjon og anerkjennelsesprosessen. Her skriver Ingrid Lund at tålmodighet, genuinitet og metaspørsmål er gode redskaper i å lytte til de innagerende elevene på en god måte (Lund, 2014, s. 104-107). Det er derimot en begrensende faktor i forbindelse med lærerens rom for ros og anerkjennelse i klasserommet, nemlig mangelen på ressurser og skolens rammer. En lærerhverdag er ofte hektisk med en vekt på kunnskapsinnlæring og andre faktorer som tar oppmerksomhet og krefter (Tveit, 2012, s. 17).

Axel Honneth (2006) beskriver anerkjennelse som grunnleggende for mennesker i samspill. En opplevelse av anerkjennelse vil for elevene kunne gi selvaktelse og kan være avgjørende for deres verdsetting av seg selv (Moen & Lund, 2017, s. 54). Videre skiller Honneth (1995) mellom tre former for anerkjennelse: anerkjennelse som kjærlighet, anerkjennelse som rettighet og anerkjennelse som sosial verdsetting. Anerkjennelse som kjærlighet befinner seg hovedsakelig i primære relasjoner slik som familie og venner og kjennetegnes av sterk emosjonell tilknytning. Barn som opplever anerkjennelse som kjærlighet vil utvikle selvtillit (Honneth, 1995). Det er i denne formen

for anerkjennelse mennesker styrker sin egen bevissthet rundt sine egne behov og følelser som videre vil danne grunnlaget for opplevelse av trygghet for å kunne uttrykke sine ønsker og behov (Honneth, 2008:103, sitert i Jordet, 2020, s. 94). Skoleforskning har også vist at det er viktig for elevenes faglige og sosiale læring, selvfølelse og helse å bli møtt med omsorg, varme og empati av læreren sin (Jordet, 2021, s. 228). Denne anerkjennelsesformen viser seg i praksis når læreren anstrenger seg for å lytte, se, forstå, og akseptere elevene og undrer seg i samspillet med dem (Jordet, 2021, s. 230). Anerkjennelse som kjærlighet handler derfor mye om bekreftelse fra lærer til elevene.

Den andre formen, anerkjennelse som rettighet, vil kunne utvikle barns selvrespekt. Denne formen for anerkjennelse retter søkelyset mot krav som den enkelte kan håpe at andre velger å innfri, fordi hun/han er en del av et fellesskap (Honneth, 1995). Når barn får oppleve at deres rettigheter er anerkjent vil det kunne legge grunnlaget for en bevissthet rundt sin egen verdi som menneske og som en del av et fellesskap (Jordet, 2021, s. 259). Her må lærere legge til rette for at elevene får muligheten til å realisere sitt læringspotensial, noe som henger tett sammen med tilpasset opplæring. Alle barn har rett på TPO Opplæring, og den skal gi alle elevene muligheter for å lykkes i skolen, ut fra sine forutsetninger (Jordet, 2021, s. 265-267). Denne formen for anerkjennelse vil derfor ha stor betydning for elevenes selvverd og kompetanse. For å realisere elevenes læringspotensial må elevenes aktørskap, metakognisjon og selvregulert læring være til stede (Jordet, 2021, s. 268).

Sist så har vi anerkjennelse som sosial verdsetting, som utvikler barns selvverdsetting. Denne formen for anerkjennelse oppstår i relasjoner mellom mennesker i grupper og fellesskap hvor verdien på den enkeltes egenskaper og bidrag vurderes ut fra om man bidrar i å realisere et mål (Honneth, 1995). Denne formen for anerkjennelse rettes mot selvtillit, som videre supplerer selvfølelsen og selvrespekten, og bidrar til å gi elevene en overordnet opplevelse av seg selv og egen verdi, nemlig selvverdet (Jordet, 2021, s. 273). Elevene må få erfare at deres bidrag betyr noe gjennom at det blir aktivt tilrettelagt for og/eller etterspurt av andre, slik får de også utfolde sine særegne kunnskaper, kompetanser og egenskaper (Jordet, 2021, s. 275). Solidaritet står sterkt i denne formen for anerkjennelse, og bygger på erkjennelse av at elevene er medlemmer av et fellesskap og involvert i hverandres liv. Det finnes videre tre kvaliteter som læreren og skolen må skape for å oppnå solidaritet: legge til rette for elevenes ytelser, etterspørre hverandres ytelser, og ta imot og verdsette hverandre ytelser (Jordet, 2021, s. 277-279).

Schibbye har flere ingredienser rundt sin teori om anerkjennelse, nemlig det å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte (2009). Den første ingrediensen når det kommer til anerkjennelse er lytting og det innebærer at læreren er mottakelig for det barnet formidler, som tilsier at læreren må være aktiv, engasjert, konsentrert og intenst oppmerksom (Moen, 1997). Gjennom å lytte vil lærerens evne til å se bort fra egne oppfatninger bli utfordret, og vil videre føre til større åpenhet og nysgjerrighet mot det eleven formidler. I tillegg kan for forståelsen utfordres ved god og aktiv lytting. Det å lytte til og videre prøve å forstå eleven innenfra vil kunne gi elevene en følelse av å bli anerkjent, fordi de føler seg hørt og ikke minst sett. Vi kan skille mellom indre og ytre forståelse. Indre forståelse sikter til lærerens evne til å dele følelser og opplevelser, og ytre forståelse sikter til det å uttrykke sympati, empati og naturligvis forståelse (Schibbye, 2009). De neste to ingrediensene aksept og toleranse innebærer en ikke-dømmende innstilling til barna og at de anerkjenner barna som mennesker på tross av deres opplevelser, følelser og erfaringer (Schibbye, 2009). Den siste ingrediensen på vei

til anerkjennelse er bekreftelse, som er et kritisk punkt. Denne bekreftelsen skjer både verbalt og non-verbalt. Læreren kan gi elevene bekreftelse gjennom nysgjerrige og interesserte spørsmål, i tillegg til å fremheve det elevene sier. En non-verbale måte å bekrefte dem på kan være gjennom smil, blikk og gester. Disse fem ingrediensene er gjensidig avhengig av hverandre og jobber sammen for å bygge en trygg og positiv relasjon (Schibbye, 2009).

Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 79) skiller mellom det å anerkjenne det en person gjør gjennom prestasjoner, og det å anerkjenne personen i seg selv. Sistnevnte går ut på å anerkjenne uavhengig av prestasjoner og handlinger, og vil kunne hjelpe barn å føle seg både trygg og elsket i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 79). Alle barn har behov for anerkjennelse, men de stille elevene har et større behov fordi de ofte er mer engstelige og sårbare, og trenger derfor mer forsikring og trygghet (Sæteren, 2019). Mangel på anerkjennelse vil derfor gå utover barnas selvverd, selvfølelse og utvikling i skolen. Anerkjennelse trer derfor fram som det normative fundamentet for all faglig og sosial læring i skolen, gjennom at barnets aktørskap skal kunne realiseres (Jordet, 2021, s. 33). Anerkjennelsesteorien bekrefter den grunnleggende betydningen selvverdet har for barns læring og for muligheten til å lykkes i skolen (Jordet, 2021, s. 116). Videre så kan anerkjennelse være grunnlaget til at barn er i stand til å bruke sine ressurser og vil også være en forutsetning for selvrealisering (Jordet, 2021, s. 117). Barn vil få større tillitt til egne evner og kompetanser, noe som videre også vil hjelpe dem faglig (Jordet, 2021, s. 118). Lund skriver i sin bok at ingen gode tiltak kan iverksettes, ingen konkrete verktøy kan anvendes uten at det ligger en anerkjennende holdning bak (2014, s. 102). Basert på det som kommer frem i Jordet (2021) og Lund (2014) er det naturlig å tenke at anerkjennelse er utgangspunktet for faglig læring, motivasjon og skoleglede.

Lis Møller beskriver anerkjennelse som det å respektere andre menneskers individualitet og at andre mennesker er subjekt for egne opplevelser (2012, s. 15). Møller presenterer begrepet underkjennelse, som kan tenkes som det motsatte av anerkjennelse. Underkjennelse sikter til det å ikke bli forstått, lyttet til, sett i en relasjon (2012, s. 21), noe som raskt kan være realiteten ute i skolene. Det er viktig at en lærers praksis derfor er preget av anerkjennelse fordi underkjennelse vil kunne føre til utrygghet blant elevene. Utrygge situasjoner vil kunne oppleves som annerledes i relasjoner preget av trygghet (Møller, 2012, s. 21). Møller (2012) kobler anerkjennelse opp mot dialektisk relasjonsteori. Dialektisk forståelse går ut på at vi påvirker og påvirkes av de samspill og relasjoner vi inngår i, og at de videre er gjensidig avgjørende for trivsel, utvikling og læring (Møller, 2012, s. 38). Et sentralt poeng i dialektisk relasjonsteori er at det vi gjør sammen med andre, skaper forutsetninger for vårt forhold til oss selv. Dette er fordi vår selvopplevelse har å gjøre med vårt forhold til andre mennesker og deretter vårt behov for anerkjennelse (Møller, 2012, s. 41). Her kan man også trekke inn intersubjektivitet, som foregår i og mellom mennesker og handler om menneskers evne til å dele opplevelser og indre tilstander. For å være anerkjennende må mennesker kunne ta den andres perspektiv, og spontant oppleve og forstå at den andre har sitt eget opplevelsessenter, egne motiver og intensjoner, og at man derfor responderer ut fra dette (Møller, 2012, s. 56-57).

Anerkjennelse er en forutsetning for lærerens evne til mentalisering. Mentalisering handler om å prøve å forstå et annet menneskets perspektiv. Det vi kan referere til som se eleven innenfra (Brandtzæg, 2017). Haugan definerer mentalisering som den mentale prosessen der vi både kontrollert danner oss om vårt eget og andres sinn, dette i form av tanker, følelser, behov, ønsker og intensjoner. Dette vil videre gjøre det mulig å tolke

meningen og motivasjonen for vår egen, men også andres atferd (Haugan, 2017, s. 206). Gjennom mentalisering vil læreren kunne klare å se bak atferden og videre hjelpe dem på en måte som er tilpasset dem (Brandtzæg et. al., 2017, s. 13), noe som alle elever har behov for, men som vil være særdeles viktig for de elevene som har atferdsvansker (Befring, 2016, s. 192). Lund skriver at lærernes oppgave rundt mentalisering er hovedsakelig å få klarhet i sine egne reaksjoner, både de verbale og de ikke-verbale, og de tolkninger man gjør av atferden (2014, s. 98-99). Dette vil danne grunnlaget for hvordan man som lærer møter denne form for atferd på en hensiktsmessig måte.

2.3 Behovet for trygghet og tilknytning

Coplan & Arbeau (2008, s. 382) sin forskning antyder at en god lærer-elev relasjon er spesielt viktig når det kommer til elever med innagerende atferd (s.190). Det er skoleledelsen og lærerens ansvar å sørge for at de elevene som står i fare for å bli støtet vekk fra flokken, hjelpes inn igjen (Fallmyr, 2021, s. 37). Dette er i tråd med Opplæringsloven (1998, §9A-4) fordi når barn ikke har tilknytning til klassefelleskapet, vil det kunne være en dårlig forutsetning for et trygt og godt skolemiljø. Den omsorgsfulle læreren skal oppmuntre og invitere til samtaler både på enmannshånd og felles i klassen, og læreren skal videre være oppmerksom på den enkelte elevs behov og interesser i tillegg til klassens behov som helhet (Rogers & Webb, 1991). Det å ha en omsorgsfull lærer har derfor en stor positiv effekt på elevmangfoldet, fordi læreren etablerer trygge relasjoner i tillegg til at de møter elevene med sensitivitet og fleksibilitet (Goldstein & Lake, 2000, sitert i Sæteren, 2019, s. 45).

Jordet (2020, s. 189-190) skriver at det er flere barn som kommer til skolen med mye sårbarhet. Dette er barn som kan kjenne på savn, avvisning og krenkelser. Disse barna vil derfor møte de faglige utfordringene i skolen og det sosiale felleskapet med en indre utrygghet og lavere selvfølelse. En god selvfølelse er derfor grunnlaget for både faglig og sosial læring i skolen. Det er viktig at barnet kjenner på tilknytning fordi at det er et av de mest sentrale psykologiske begreper som beskriver menneskets grunnleggende behov for omsorg, nærhet og ivaretagelse (Jordet, 2020, s. 193). Forskning viser at barn vil få en styrket selvfølelse og videre føle seg verdifull dersom lærere over tid investerer omsorg, varme og empati i møte med elevene med utrygge og/eller desorganiserte tilknytningsmønstre. Elevene skal føle at læreren rommer alle deres følelser for å selv føle seg verdt å elske (Bergin & Bergin, 2009, sitert i Jordet, 2020, s. 196).

Havik skriver at for de mer sårbare og engstelige elevene så kan en skoledag ofte være utrygg og uforutsigbar. Derfor er det viktig med forutsigbarhet og trygghet slik at disse sårbare elevene føler seg trygg og videre også inkludert i klassen (Havik, 2021, s. 108-109). Dette kan videre forhindre ensomhet, utvikling av psykiske lidelser og i verste fall skolevegring (Havik, s. 2021, s. 61). Det som trengs er en klasseledelse med en god balanse mellom tilsyn og emosjonell støtte (Havik, 2021, s. 109). Trygge relasjoner som gir både emosjonell og sosial støtte er av stor betydning for elevenes atferd og psykiske helse ifølge Svanevik (2021). Dette er også en del av skolens samfunnsoppdrag, siden skolen skal legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og videre jobbe med det sosiale miljøet på skolen (NOU, 2015:8). Klomstén og Fikse påpeker også betydningen av emosjonell støtte i skolen, men de nevner også instrumentell støtte som betydningsfull for en god relasjon og videre et trygt læringsmiljø. Emosjonell støtte refereres til elevenes opplevelse av lærer som omsorgsfull, vennlig, empatisk og pålitelig,

hvor instrumentell støtte handler om akademisk hjelp og støtte fra læreren (Klomstén & Fikse, 2021, s. 26-27).

Et begrep som kan tett knyttes opp mot trygghet i skolen er *caring* og den interaksjonssensitive læreren (Noddings, 1984). *Caring* handler i utgangspunktet om samspill mellom den som gir *caring*, som i klasserommet ofte vil være læreren, og den som mottar omsorg, som eleven. Omsorg er et menneskelig behov for både dem som mottar og dem som gir (Noddings, 1984). Vi kan dele *caring* inn i flere kategorier: oppmerksomhet, handling ut fra elevens situasjon, og respons på lærerens handlinger (gjensidighet). Oppmerksomhet handler om å være oppmerksom på elevenes behov, akseptere dem slik de er og deretter hvordan læreren fremstår overfor elevene. En lærers omsorgsfulle praksis kan knyttes til det å være *interaksjonssensitiv*, som er når praksisen hovedsakelig består av forståelse, refleksjoner og handling (Sæteren, 2019, s. 56).

I relasjonsbyggingen handler det om en kombinasjon av faglig hjelp, struktur og omsorg. Fallmyr beskriver ni egenskaper som kan deles inn i tre hovedområder: struktur/krav, anerkjennelse/støtte og empati/følelshåndtering (Fallmyr, 2021, s. 39). Alle disse ni egenskapene sikter til at læreren gir emosjonell, instrumentell og sosial støtte i tillegg til at de beholder en god struktur og også krav for klassen. En egenskap i sammenheng med anerkjennelse/støtte er humoristisk sans og evnen til å skape positive følelser. Dette går ut på at læreren bruker humor på en positiv måte for å skape glede, avspenning og god stemning i klasserommet. Dette vil videre kunne bidra i økt motivasjon for utvikling og bedre samhold i klassen (Fallmyr, 2021, s. 41). Buseth (2016) vektlegger også humor i klasserommet som verktøy for å sikre gode relasjoner. Humor handler på den ene siden om evnen mennesker har til å oppfatte noe som morsomt, og på den andre siden om evnen mennesker har til å fremkalle latter og befriende følelser (Buseth, 2016, s. 76). Humor i skolen må ses i relasjon til tid, sted og elevenes alder. Vi kan skille mellom varm og kald humor, hvor varm humor kan være med på å skape følelser av nærhet, varme, kontakt, samhørighet og vennskap mellom mennesker (Martin et al., 2003, sitert i Buseth, 2016, s. 79). Ikke bare kan humor forbedre relasjonen mellom lærer og elev, men også elevene seg imellom. Videre har det kommet frem igjennom studier at varm humor kan bidra til å skape en generell trygghet i klassen, og da spesielt trygghet mellom læreren og den enkelte elev (Buseth, 2016, s. 79). I relasjonsbyggingen kan derfor humor være en fin vei inn til å bygge sterkere relasjoner og videre skape en god atmosfære og trygghet i klasserommet. Det at en lærer også viser til elevene at vedkommende er menneske og videre kan le av sine feil, kan det være med på å bygge en trygg atmosfære med rom for feil (Buseth, 2016, s. 79). Dette gjelder alle elever, og de innagerende elevene er intet unntak.

Essensen når det kommer til tilknytning er å ha utviklet et følelsesmessig bånd til en annen person. Denne tilknytningen vil kunne skape en følelse av tilhørighet som videre legger grunnlaget for utforskning (Brandtzæg, 2017, s. 21). Det som står sentralt her er samspillet mellom de to grunnleggende psykologiske behov for mennesket, nemlig behovet for en trygg base og behovet for en sikker havn. Dette kan vi også kalle for trygghetssirkelen (Brandtzæg, 2017, s. 31). Behovet for en sikker havn går ut på at mennesket har et grunnleggende psykologisk behov for kjærlighet i form av nærhet, omsorg, empati og beskyttelse (Jordet, 2020, s. 199), noe som skapes gjennom blant annet lærerens evne til relasjonsbygging og mentalisering (Brandtzæg, 2017, s. 31). Det andre behovet går ut på at mennesket også har et grunnleggende behov for å lære ved å utforske og mestre verden (Jordet, 2020, s. 199). For å være i stand til å utforske og

lære trenger barn å være følelsesmessig rolige (regulerte) og føle seg delvis trygg (Brandtzæg, 2017, s. 31).

Siden innagerende elevene ofte er sårbare og utrygge er det naturlig å tenke at de også kan slite med lav selvfølelse i skolen. Som tidligere nevnt vil mangel på anerkjennelse fra lærer og medelever være en faktor, men også mangelen på mestring. De med innagerende atferd henger litt etter i det sosiale samspillet og vil ikke kjenne på mye sosial mestring. Klomstén og Fikse skriver at opplevelser av mestring, nederlag, og alt som ligger imellom gir mening til våre liv, og at disse opplevelsene både påvirker og påvirkes av våre opplevelser av mestring og da egenverdi/selvfølelse (2021, s. 138). Når elever med problematisk atferd, som innagerende atferd, mestrer faglige eller sosiale oppgaver vil de kunne få en subjektiv mestringsfølelse som også vil være betydningsfull for senere prestasjoner som de objektive problemløsningsevnene. Derfor vil en god oppgave fra lærerne være å gi disse elevene både faglige og sosiale utfordringer de vil kunne være i stand til å mestre (Slåttøy, 2002, s. 39). Øiestad (2021) mener at barn opplever god selvfølelse, gjennom å bli forstått innenfra, og at både tilknytningsbehov og mestringsbehov blir møtt (Klomstén og Fikse, 2021, s. 141). Lav selvfølelse vil ha påvirkning på barns mentale helse i negativ grad, siden lav verdi av seg selv er en ubehagelig tilstand og kan føre til psykiske lidelser som blant annet angst og depresjon (Kaplan, 1980, sitert i Klomstén og Fikse, 2021, s. 142).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det vitenskapsteoretiske perspektivet som kan kobles til metoden valgt for dette studiet. Jeg vil videre presentere hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Videre vil jeg gjøre rede for forskningsmetoden, intervjuguide og utvalg av informanter. Jeg vil også beskrive hvordan jeg sikret kvalitet i studien min, i tillegg til etiske betraktninger som jeg har tatt hensyn til. Avslutningsvis kommer jeg til å beskrive analyseprosessen og bearbeidingen av datamaterialet.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Metoden man har valgt til sin forskning belyser forskningsspørsmålene og problemstillingen på en god og faglig måte (Dalland, 2012, s. 111). Jeg har vært ute i skolen og intervjuet lærere om deres erfaringer med elever som har innagerende atferd, noe som legger til grunn for at metoden valgt for dette prosjektet ble en samfunnsvitenskapelig metode. Dette kan videre knyttes til det konstruktivistiske paradigme presentert av Postholm (2010), fordi dette forskningsprosjektet har som mål å intervju individer om ting som skjer i skolen og om dem selv. I et slikt paradigme blir kunnskapen konstruert av informantene selv, som vil si at den er sosialt konstruert. Den sosiale virkeligheten blir dermed sammensatt, unik og kompleks, fordi det fenomenet som er blitt forsket på er i stadig utvikling (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 28).

Forskningsprosjektet er inspirert av den vitenskapsteoretiske tilnærmingen fenomenologi. Tjora trekker frem begrepet fenomenologi når han skriver om metodologiske tilnærminger i boken sin om kvalitativ forskning. Fenomenologi er bygget på Husserls (1962) filosofi og handler om hvordan fenomener framtrer for hver enkelt fra et førstepersonsperspektiv. Denne tilnærmingen handler om å gi presise beskrivelser av subjektive perspektiver og forståelser (Lund, 2012, s. 53; Tjora, 2021, s. 30). For å ivareta deres perspektiv valgte jeg å gjennomføre dybdeintervju der informantene kunne dele sine erfaringer fritt. Deres fortellinger og erfaringer ble bevart i transkriberingen og analyseprosessen. For min studie vil dette være høyst relevant da de individuelle informantenes erfaringer, forståelser og perspektiver vil være fokuset for studien. En fenomenologisk tilnærming er å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99; Johannessen et al., 2016, s. 78). I denne studien vil dette bli læreres erfaringer med å ivareta innagerende elever slik at de opplever et trygt og godt læringsmiljø.

3.2 Kvalitativ metode

Det finnes to former for metoder, nemlig kvantitativ og kvalitativ, hvorav begge disse metodene har både sine styrker og svakheter. Kvantitativ metode gir et datamateriale som kan måles gjennom regneoperasjoner, i motsetning til kvalitativ metode som bygger mer på informanters erfaringer og meninger. Kvantitativ metode er god for store populasjoner i motsetning til kvalitativ, som er mindre bredt enn kvantitativ metode. Kvalitativ metode er en metode som gir et godt dybdeperspektiv, slik som min problemstilling også har lagt til rette for (Dalland, 2012, s. 112; Krumsvik & Øen Jones, 2019, s. 24; Tjora, 2021, s. 36). Etersom jeg ønsker innblikk i læreres erfaringer og meninger rundt innagerende elever i skolen har jeg valgt den kvalitative metoden innen forskning, da den gir mer dybde og nærhet til informantene. Jeg har intervjuet tre lærere

om deres erfaringer, utfordringer og metoder i møte med innagerende elever i skolen. Denne empirien er analysert og videre drøftet opp mot teori rundt innagerende atferd og annen relevant teori, slik som blant annet anerkjennelse og tilknytning. Kvalitativ metode kan være empiridrevet (induktiv) og teoridrevet (deduktiv), eller et samspill av dem (2021, s. 27). En induktiv tilnærming er mer åpen og er derfor mer passende for min studie. Dette fordi dybdeintervju er mer åpne enn strukturerte intervju (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Viktige elementer gjennom kvalitativ forskning er; vektlegging av forståelse snarere enn forklaring, nærhet til dem man forsker «på», med en åpen interaksjon mellom forsker og informant og data i form av tekst og en induktiv fremgangsmåte heller enn deduktiv (Tjora, 2021, s. 27). Disse er derfor elementer som er blitt vektlagt i mitt forskningsprosjekt.

3.2.1 Intervju

For at jeg skal kunne få gode og utdypende svar om læreres erfaring med innagerende elever er det nødvendig med denne nærheten og den åpne interaksjonen som kvalitativ forskning er. Et intervju er hensiktsmessig å bruke som forskningsmetode om forskeren ønsker å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et spørreskjema tillater (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i vanlig tale. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Dette kan man få sikret gjennom å benytte seg av semi-strukturerte intervju, også kalt dybdeintervju, som forskningsmetode. Dette er relevant for min studie fordi jeg har gjennomført tre dybdeintervju med lærere hvor jeg spurte dem om deres erfaringer innenfor dette aktuelle temaet. I dybdeintervju er det derfor mer åpenhet og lærerne er mer frie til å snakke fritt rundt sine erfaringer.

Et semi-strukturert intervju har som mål å forstå deltakerens perspektiv. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av informantens livsverden og fortolkninger av meningen med fenomenet som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det som er typisk ved semi-strukturerte intervju er å ha en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Videre vil jeg spørre dem mer utdypende om hvorfor de gjør slik de gjør. Dette kan vi koble opp mot det å være deskriptiv, noe som vil si at intervjuet oppfordrer informantene til å beskrive så nøyaktig som mulig det de har opplevd og føler, og deretter hvordan de handler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Dette legger til rette for den fenomenologiske tilnærmingen for studien hvor subjektets forståelse og perspektiv står sentralt i forskningen. I min studie vil dette være et godt grunnlag for å skape en friere samtale og god flyt, som videre vil gi studien relevant og utdypende empiri.

3.3 Forskerrollen og forforståelse

Forskerens rolle som person og forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Forskeren er dermed ansett som det viktigste verktøyet i fenomenologiske studier der det forskes på fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108; Postholm, 2010). Det er derfor viktig for meg å reflektere over egen rolle som forsker og hvorvidt min forforståelse og egne tolkninger vil påvirke studiens kvalitet. Vi vil aldri være helt bevisst på egen forforståelse, noe som videre kan føre til at vi overser sider ved det fenomenet som studeres (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 37). I intervjusituasjonen er det viktig at forskeren lytter godt til informanten, gir respons og oppmuntrer til videre refleksjon

(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 83). Det er også viktig å bli oppfattet bra av informantene, noe som kan gjøres ved å blant annet være formelt kledd, i tillegg til å være sikker i sin intervjurolle. Dette betegnes som intervju effekt og kan påvirke de svarene man får (Hellevik, 2002, sitert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 83).

En intervjuers forforståelse vil også farge spørsmålene vi velger å stille og det vi vil få svar på. Dette betyr at vi som intervjuer ofte ikke ser hele bildet, kun de fenomenene vi mener har betydning for forskningen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 37). Det som er viktig å gjøre med vår forforståelse er å trekke forforståelsen inn på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantens erfaringer og uttalelser. Dette har økt nysgjerrigheten min rundt innagerende barn i skolen fordi dette er barn som lett faller litt utenfor. Etter empirien er samlet inn, skjer det også en utvelgelse av det empiri som skal brukes og presenteres. Informasjonen blir tolket ut fra forskerens forhåndsoppfatninger og hva forskeren tillegger mest vekt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Det handler om å bruke forforståelsen sin på en slik måte at den bidrar til best mulig forståelse av selve datamaterialet (Dalen, 2011). Min forforståelse har hjulpet meg med å finne muligheter i datamaterialet for videre drøfting opp mot relevant teori. Det er videre verdt å nevne at min forforståelse kan ha gjort det vanskeligere å følge den fenomenologiske tilnærmingen fullt ut.

3.4 Datainnsamling

I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for min forskningsprosess og datainnsamling. Først vil jeg presentere hvilke valg jeg har tatt i forbindelse med utvalget av informanter til de dybdeintervjuene. I tillegg vil jeg gjøre rede for utformingen av intervjuguide, gjennomgang av prøveintervju og deretter da selve gjennomføringen av intervjuene.

3.4.1 Presentasjon av utvalget

Jeg har gjort et strategisk utvalg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50), dette vil si at jeg har satt kriterier for de informantene jeg ønsker for min aktuelle studie. Jeg har derfor selv satt opp en kriterieliste som inneholder: lærere som er kontaktlærer eller har kontaktlærer erfaring på grunnskolen, og videre så bør de også ha kjennskap til innagerende elever. Jeg ville være nokså åpen når det kom til alder, år i skolen, trinn de jobber på, og om det er byskoler eller bygdeskoler. For min studie kom jeg frem til at det var mest hensiktsmessig å intervju mellom tre personer. Dette er et fint antall da det vil ikke gi for mye etterarbeid samtidig som det vil gi tilstrekkelig grunnlag for å best mulig svare på studiens problemstilling. Dette er også noe som Dalen legger frem i boken sin (2011, s. 45).

Alle tre informantene passer kriteriene som jeg hadde stilt for studien. Prosessen min når det kom til å skaffe disse informantene til masterprosjektet var å sende ut eposter til de aktuelle lærerne. Denne eposten var en nokså uformell epost som inneholdt kort informasjon om selve prosjektet, og et spørsmål om de ønsket å stille opp til intervju. Det var to lærere som svarte nokså raskt på denne eposten som ønsket å delta i forskningsprosjektet. Den siste informanten snakket jeg med over melding siden det er en jeg kjenner. Jeg ga også denne personen informasjon om prosjektet og om vedkommende var interessert i å stille til intervju. Det at jeg har kjennskap til den siste informanten kan påvirke empirien, fordi man ikke like lett klarer å stille seg selv som like objektiv i denne intervjusituasjonen. Her vil personlig interesse og følelser kunne virke inn på datamaterialet (Mæland & Jacobsen, 2011, s. 165). Det er derfor viktig at jeg som

forsker ikke lar mine egen personlig interesse og oppfatning rundt informanten virker inn på intervjusituasjonen.

Jeg hadde derfor dybdeintervju med disse tre og de ga meg tilstrekkelig med erfaringer innenfor den gitte tidsrammen (30-60 minutter). De tre utvalgte informantene jobber i tre forskjellige kommuner. To av dem jobber på store skoler og den tredje jobber på en liten en. Jeg har derfor tre ulike perspektiver med ulike erfaringer. Personopplysningene rundt disse tre informantene er blitt anonymisert for å sikre fortrolighet og personvern. De har derfor blitt gitt tre fiktive navn. Vi har informant 1 som jeg har valgt å kalle «Ole» som jobber som kontaktlærer på en nokså stor skole. «Elisabeth» er den andre informanten og er kontaktlærer på en liten skole. Den siste informanten som også jobber som kontaktlærer på en stor skole, har jeg valgt å kalle «Marie».

3.4.2 Intervjuguide

For å best belyse min studie valgte jeg dybdeintervju som metode og utformet deretter en intervjuguide (vedlegg 2). Noe som er viktig for forskeren med semi-strukturerte intervju er å ha bestemt seg på forhånd for hva man ønsker å vite, og i tillegg ta raske beslutninger gjennom intervjusituasjonen som underbygger problemstillingen, slik som eventuelle oppfølgingsspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 83). En intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås for å belyse den aktuelle studien. I utformingen av en intervjuguide skal forskeren først identifisere sentrale deltema som inngår i den overordnede problemstillingen for studien (Johannessen et al., 2021, s. 111). Jeg valgte å utforme intervjuguiden min hovedsakelig basert på Johannessen, Tufte & Christoffersen (2021) sin mal, som legger vekt på en innledning der det legges frem grunnleggende fakta om studien, og hvordan jeg kommer til å sikre kvaliteten på studien. Videre vil det være noen introduksjonsspørsmål og nøkkelspørsmål som er delt inn i deltema, og oppsummerende avslutningsspørsmål (Johannessen et al., 2021, s. 113).

Min intervjuguide starter med noen innledende spørsmål om informantens stilling i skolen, hvor lenge vedkommende har jobbet i skolen, hvorfor de ville bli lærer og hvordan de selv beskriver seg selv som lærer. Dette er en myk start på intervjuet hvor jeg blir bedre kjent med informanten. Gjennom å ha en slik komfortabel start kan det også virke inn på informantens evne til å tørre å åpne seg mer underveis i intervjuet (Tjora, 2021). Intervjuguiden har videre fire undertematikker. Jeg var opptatt av å finne ut hva lærernes oppfatning over hva innagerende atferd faktisk er, noe som gjorde dette til det første temaet i intervjuguiden. Videre var jeg opptatt av informantens rolle som lærer med tanke på relasjonsbygging, med fokus på anerkjennelse og tilknytning, noe som utgjorde tema to. Tema tre for intervjuet var muligheter og utfordringer rundt ivaretagelsen av innagerende barn, både på et individperspektiv og systemperspektiv. Det siste temaet utgjorde tilrettelegging for disse elevene i praksis. Avslutningsvis i intervjuet hadde jeg utformet noen oppsummerende spørsmål. Her fikk informantene selv muligheten til å reflektere over det de hadde snakket om. På denne måten fikk informanten snakke litt mer fritt og utrykke hva de har hovedfokus på i sin rolle som klasseleder i møte med de innagerende elevene.

Målet med mine dybdeintervju er å få frem lærerens erfaringer rundt barn med innagerende atferd i skolen, derfor vil også spørsmålene fokusere på deres erfaringer. Jeg har på noen enkelte spørsmål konstruert mulige oppfølgingsspørsmål om informanten ikke allerede skulle nevne det ved en tidligere anledning. Informantene fikk på forhånd vite hvilket tema de skal snakke rundt, men jeg ønsket ikke å gi dem

intervjuguiden før selve intervjuet. Jeg gjorde det på denne måten fordi jeg ville at de skulle få reflektere over spørsmålene i selve intervjusituasjonen. Ved å ha gitt de tilgang til spørsmålene på forhånd kan svarene de kommer med være mer konstruert, og ikke like nøyaktig som når de skulle få spørsmålet i selve intervjusituasjonen.

3.4.3 Prøveintervju

Dalen (2011, s. 30) hevder at det må foretas et eller flere prøveintervju i kvalitative intervjustudier. På denne måten tester man selve intervjuguiden og seg selv som intervjuer. Ved å gjennomføre et prøveintervju kan man få innsikt i hvilke spørsmål som må omformuleres eller sløyfes, i tillegg til egen væremåte (Dalen, 2011, s. 30). Jeg gjennomførte prøveintervjuet med en nær bekjent av meg. Denne personen fikk tilsendt informasjonsskrivet på epost slik at vedkommende fikk lese gjennom prosjektet og hvordan jeg som forsker skal sikre anonymiteten (Vedlegg 1). Jeg fikk gjennom dette intervjuet innsikt i mine egne spørsmål. Dalen skriver videre at det ofte er nødvendig å endre intervjuguiden etter et slikt prøveintervju (2011, s. 31). Underveis i intervjuet merket jeg at hun svarte veldig omfattende på flere spørsmål. Jeg endte opp å med å sløyfe et spørsmål og endre formuleringen på et annet, da jeg fant ut at dette var noe som kom som naturlig å svare på et tidligere spørsmål. Det spørsmålet som jeg sløyfet, dreide seg om hvordan innagerende atferd kommer frem for informantene i sin skolehverdag. Dette var noe de svarte på når de selv skulle beskrive hva de legger i innagerende atferd. Utenom dette synes jeg intervjuguiden min trengte minimalt med endringer, og er veldig fornøyd med hva som kom frem i dette intervjuet. Jeg var videre forberedt på alle de temaene som dukket opp under intervjuet. Jeg fikk også testet lydopptakeren, og ble heldigvis trygg på at den var sikker å bruke. Det å kjøre prøveintervju med en jeg kjenner var veldig betryggende for meg, og jeg kjente jeg ble fort trygg i rollen som intervjuer. Jeg har i ettertid av intervjuet hørt på lydopptaket for å videre vite hvilke endringer jeg må gjøre i min posisjon som intervjuer.

3.4.4 Gjennomføring av intervju

Jeg tok som nevnt over kontakt med informantene over epost og avtalte dermed også med dem tidene for intervjuet. Jeg var veldig opptatt av å være fleksibel i forhold til informantenes timeplan. Informantene fikk selv velge hvilke dager og tidspunkt for intervjuene, noe som også Christoffersen og Johannessen oppfordrer til i sin bok (2012, s. 82). I en intervjusituasjon er det viktig at informanten får konsentrert seg om selve intervjuet, dette kan skje om man unngår støy og andre mennesker som kan forstyrre. Vi gjennomførte derfor intervjuene i avlukkede grupperom for å unngå forstyrrelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82).

Det to første intervjuene gjorde jeg samme uke, henholdsvis en mandag og torsdag. Den siste informanten to uker etter første intervju. Jeg var videre opptatt av å få til fysiske intervju så langt det lot seg gjøre. Det første intervjuet ble gjennom zoom, da det ble mest hensiktsmessig. Både jeg og informanten satt derfor adskilt i hvert vårt rom for å unngå støy og forstyrrelser. På de andre intervjuene dro jeg på skolene deres for et fysisk intervju. Før intervjuet startet snakket vi litt sammen om selve prosjektet også fikk de deretter se på informasjonsskrivet/samtykkeskjemaet (Vedlegg 1). Først så svarte jeg på spørsmål som de hadde til meg om forskningsprosjektet og deretter viste jeg min takknemlighet for at de ønsket å delta i prosjektet. Etter dette så var vi klare til å starte selve intervjuet og lydopptakeren ble satt på. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) påpeker at det kan raskt bli distraherende å skrive omfattende med notater under et intervju fordi det forstyrrer samtalens frie flyt. Informantene kan på denne måten oppfatte meg som mer til stede i samtalen noe som videre kan skape en bedre

atmosfære under selve intervjuet. I gjennomføringen av intervjuene valgte jeg å være så deltakende og til stede som mulig, jeg skrev derfor minimalt med notater underveis. Jeg noterte kun noen stikkord underveis for egen oversikt, og om det var behov for å spørre mer om eventuelle tema.

3.5 Transkripsjonen

Slik det kommer frem i Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) blir semi-strukturerte intervju som regel transkribert. Denne transkripsjonen, i tillegg til lydopptakene, vil utgjøre materialet for analysen. Å transkribere betyr å endre talespråk til skriftspråk, altså å bytte form på noe (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Å transkribere er en forskningsprosess siden det innebærer at forskeren stadig må lytte flere ganger på lydopptaket, og kan oppdage forhold som tidligere ikke er fanget opp (Atkinson & Heritage, 1984, sitert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81).

Jeg benyttet meg av lydopptaker slik at jeg kunne transkribere intervjuene i ettertid så nøyaktig som mulig. Siden transkribering ofte kan være en tung prosess trekker Kvale & Brinkmann (2015, s. 207) frem viktigheten av god lyd kvalitet for en bedre transkriberingsprosess. Intervjuene skjedde uten forstyrrelser og var av svært god kvalitet, noe som gjorde denne prosessen bedre. Jeg valgte å transkribere hvert intervju like etter intervjuene skjedde. Dette er påpekt av flere teoretikere som lurt fordi man husker bedre like etter intervjuet er gjennomført (Dalen, 2011, s. 58; Tanggaard & Brinkmann, 2012). Det å transkribere intervjuene selv kan også gi forskeren innblikk i egen intervjustil, i tillegg til å bli bedre kjent med eget datamateriale. Forskeren vil også gjøre seg tanker rundt de sosiale og emosjonelle aspektene rundt intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207; Dalen, 2011, s.58).

Under selve transkripsjonen valgte jeg å skrive alt på bokmål. På denne måten sikrer jeg også anonymitet gjennom at dialektene deres forblir skjult. Tjora (2021, s. 186) referer til dette som normalisering av transkripsjoner. Han beskriver det å transkribering på bokmål (eller nynorsk), som en hovedregel innenfor transkribering, med unntak for særegne dialektord (Tjora, 2021, s. 186). Jeg var svært nøye under transkriberingen og spolte ofte tilbake i tillegg til at jeg hadde lavere avspillingshastighet. Det var viktig for meg å få ned det informantene sa så nøyaktig som mulig og på hvilken måte de snakket på. Jeg inkluderte tenkepauser i form av (...) i tillegg til tenkeord som «ehm». Jeg var opptatt av å bevare det toneleiet informantene hadde, siden dette noen ganger også virket inne på det de sa. Flere av lærerne brukte en del overdrivelser og dro ut enkelte ord i sine beskrivelser av hvordan de ivaretar de innagerende elevene. Dette ville jeg også inkludere i transkripsjonene da det har en virkning på betydningen av det de sier. Informantene brukte også en del sitater for å vise presist hvordan de har snakket til innagerende elever ved ulike anledninger, noe som var viktig for meg å få frem også i transkripsjonene. Når jeg var ferdig med å transkribere alle tre intervju ble lydopptakene slettet.

3.6 Etske betraktninger

Dette forskningsprosjektet har blitt godkjent av SIKT (Vedlegg 3), tidligere kjent som NSD, som er det norske senter for forskningsdata. I tråd med retningslinjene fra både

den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), og SIKT, har empirien blitt behandlet fortrolig.

Etiske betraktninger er for meg viktig for å sikre god kvalitet på min studie og har derfor stått sentralt gjennom hele masterprosessen. NESH presenterer flere forskningsetiske retningslinjer en må følge. NESH pålegger forskeren å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Man skal respektere de utforskede personenes integritet, frihet og medbestemmelse (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 28). Det handler mye om å være en god samfunnsborger og ha respekt for andres arbeidsplass, spesielt siden jeg kommer til deres arbeidsplass. Etiske betraktninger vil være en forutsetning for å sikre god empiri som videre fortolkes og sikrer god kvalitet på studien.

NESH skriver på sine sider at forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Dette forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart (NESH, 2021). Dette har jeg sikret gjennom informasjonsskrivet mitt (Vedlegg 1) hvor de både blir informert om selve prosjektet, og hvordan jeg skal sikre anonymitet og personvern i min studie. Informert samtykke er et etisk prinsipp i forskning. Tjora skriver at ved dybdeintervju så vil det raskt oppstå et tillitsforhold mellom informant og forsker, siden prosessen er nokså lang. Dette vil videre føre til forpliktelser for forskeren og også skape forventninger for informantene (Tjora, 2021, s. 54). Derfor er det også viktig å informere informanter og få samtykke til deltakelse før forskningen starter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 135; Dalland, 2020). Videre er det viktig å fortelle informantene at deltakelsen i dette forskningsprosjektet er frivillig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Mine tre informanter fikk alle et samtykkeskjema med informasjon om forskningsprosjektet, hvor alle signerte. Det finnes også et krav om konfidensialitet i forskning, som dreier seg om hva som kan gjøres med datamaterialet i forskningen, og videre hvem som har tilgang til det. Dette bringer oss inn på anonymisering av deltakere i forskningen og personvern, noe som er særdeles viktig. Jeg ga alle tre informanter nye navn for å videre sikre deres anonymitet.

3.7 Studiens kvalitet

Forskning handler om forhold som kan sikre kvaliteten på den forskningen vi driver. Det handler om å skape troverdige resultater, som kan skapes ved å godt begrunnede tolkninger gjort ved systematiske analyser av empirisk data (Tjora, 2021, s. 283). Dette er elementer jeg har sterke intensjoner om å følge i min studie. Gjennom å tolke empirien opp mot tidligere forskning og teoretiske perspektiv, vil man kunne få innsikt i studiens kvalitet. Det er viktig å huske at det som kommer frem i forskningen ikke er virkeligheten for alle (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). I og med at jeg har intervjuet tre lærere så er det deres erfaringer og tanker som kommer frem, ikke nødvendigvis alle sin sannhet. Forskeren bør reflektere åpent om svakheter og styrker knyttet til datainnsamlingen og databehandlingen. Forskerens refleksjon rundt disse punktene vil være med på hvor god kvaliteten på forskningen er (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). For å sikre kvalitet i en studie kan man se på begrepene: pålitelighet (reliabilitet), og gyldighet (validitet) (Tjora, 2021, s. 259).

3.7.1 Pålitelighet

Tjora (2021, s. 263) beskriver pålitelighet som sammenhenger internt i forskningsprosjektet, og hvordan dette blir synliggjort i rapporteringen. En styrket

pålitelighet består av relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori som har blitt godt redegjort for (Tjora, 2021, s. 263). Det man kan gjøre som kvalitativ forsker for å best mulig sikre pålitelighet er å informere leserne om kontekst, være detaljert og å ha en åpen fremstilling gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen et.al, 2021, s. 256). Det er påliteligheten jeg har forsøkt å belyse så godt som mulig gjennom metodekapittelet, hvor målet er å redegjøre for leserne hvordan jeg har tenkt og handlet gjennom forskningsprosessen. For å sikre pålitelighet i min studie har jeg derfor begrunnet og reflektert over alle valgene jeg har gjort under hele forskningen, i tillegg til meg selv som forsker. Dette har jeg gjort gjennom blant annet å beskrive utvalget og analyseprosessen.

Forskerens forkunnskaper og posisjon er også viktig for påliteligheten i en studie (Tjora, 2021, s. 260-261). Man kan derfor si at pålitelighet i hovedsak går ut på min posisjon, de valgene jeg har gjort som forsker, og om jeg har redegjort for disse valgene. I og med at jeg bruker meg selv som et forskningsinstrument, vil datamaterialet og resultatene være preget av min rolle og forforståelse (Dalen, 2011, s. 93). Når det gjelder kvalitativ forskning så vil det være vanskelig for noen å reprodusere et intervju, siden intervjustilene vil være forskjellige og forskerens forkunnskaper vil kunne farge intervjuet (Johannessen et. al, 2021, s. 256). Alle er forskjellige, og forskerens erfaringsbakgrunn vil gi forskjellige resultater og empiri fordi det tolkes forskjellig. Jeg har også vært nøye med transkriberingene og har vært opptatt av å bevare informantenes stemme så nøyaktig som mulig, noe som Dalen (2011, s. 93) også påpeker som viktig for å sikre kvalitet. Jeg har derfor kvalitetssikret de opplysningene informantene har gitt meg slik at utsagnene stemmer overens med informantenes faktiske meninger og erfaringer. Uavhengig av dette kan det fortsatt hende at mine forkunnskaper og erfaringer har påvirket informantenes svar og selve intervjusituasjonen. I og med at jeg også kjenner den ene informanten, så vil dette også kunne ha hatt en innvirkning på denne aktuelle intervjusituasjonen.

3.7.2 Gyldighet

Tjora (2021, s. 260) knytter gyldighet til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi har i vår forskning, faktisk svarer på de spørsmålene vi har forsøkt å stille. I dette tilfelle dreier gyldighet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det en skal undersøke. Gyldighet handler om hvordan jeg som forsker tolker datamaterialet som jeg har samlet inn (Tjora, 2021, s. 259). Det handler mye om å være bevisst sin egen posisjon og rolle. For å kunne si om forskningen viser gyldighet er det viktig at utvalg av informanter og valg av metode er i tråd med studiets formål (Dalen, 2011, s. 95). Vi kan skille mellom indre og ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2012, s. 127). For at en studie skal ha god indre gyldighet så må leserne stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom variablene presentert i studiet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 116). Dersom de resultatene som er funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldene for de personene og elementene som er relevante for studiens problemstilling, kan man si at en studie har god ytre gyldighet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). For å sikre ytre gyldighet har jeg begrunnet de endringene som har oppstått gjennom forskningsprosessen, slik som endringer i intervjuguiden. Videre for å sikre gyldighet hadde jeg et dybdeintervju, hvor intervjuguiden var preget av åpne spørsmål. På denne måten var informantene fri til å presentere sine erfaringer og meninger slik de selv ønsker å svare (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å inkludere intervjuguiden i studien, noe som Dalen (2011) også har anbefalt.

For å best belyse studiets formål og problemstilling ble det brukt tre relevante og passende informanter. Mer rundt utvalget av informanter og datainnsamlingen/databehandlingen er blitt beskrevet tidligere i dette delkapittelet. Dalen (2011) trekker også frem kvaliteten og bruken av eventuelt teknisk utstyr i en forskning, da dette gir et godt grunnlag for videre arbeid, og deretter studiens gyldighet. I denne studien ble det benyttet en båndopptaker som tok opp lyd i god kvalitet. Dette legger til grunn for at informantenes utsagn ble nøyaktige og korrekt transkribert. I transkriberingsprosessen har jeg vært så nøyaktig som mulig for å beholde det samme budskapet, noe som jeg mener ikke har noen negativ effekt på gyldigheten i forskningen. For å sikre god gyldighet har jeg forsøkt å bearbeide, tolke og analysere datamaterialet på en hensiktsmessig og god måte (Dalen, 2011, s. 99). Dette kan dere se i slutten av dette kapittelet gjennom mine beskrivelser rundt og om analyseprosessen.

3.8 Analyseprosessen

Analyse handler hovedsakelig om å tolke data og lete etter mønster slik at datamaterialet kan samles i tema. Gjennom selve analyseprosessen gjelder det derfor å få en oversikt over materialet for å videre klare å presentere resultatet for andre i skriftlig tekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Dataanalyse kan beskrives som en samlebetegnelse for de ulike fasene i arbeidet med å innhente, ferdigstille, fortolke og analyse av datamaterialet (Brottveit, 2018, s. 132). Det er min oppgave som forsker å fortolke den informasjonen som jeg har hentet inn, slik at det vil gi leseren økt kunnskap rundt denne aktuelle tematikken uten å selv må gå gjennom datamaterialet (Tjora, 2021, s. 216). Det er viktig at leserne får innblikk i hvordan analysearbeidet ble gjennomført. Dette vil gjøre det lettere for leserne og evaluere studien og sammenligne med andre studier rundt sammen tematikk (Attride-Stirling, 2001, sitert i Braun & Clarke, 2006, s. 80). Jeg forsøkte å ha en fenomenologisk tilnærming, men min forforståelse har preget analysen og hvordan jeg har tolket informantenes utsagn.

I tematisk analyse fokuserer forskeren på det som er sagt/skrevet i datainnsamlingen. Forskeren holder seg til informantenes fortellinger og videre kategoriserer inn i tema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162). Braun og Clarke (2006, s. 79) beskriver tematisk analyse som en metode for å identifisere, analysere og rapportering av mønster (tema) i et datamateriale. I mitt analysearbeid har jeg derfor valgt å benytte meg av Braun og Clarke sine seks faser for tematisk analyse. Videre så er tematisk analyse en svært fleksibel metode innenfor analysearbeid, som legger til rette for selvstendighet og egenvalgte tema hos forskeren (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Den første fasen innenfor tematisk analyse går ut på å gjøre seg kjent med datamaterialet. Analysearbeidet er en lang prosess og starter allerede i intervjufasen. Braun og Clarke (2006) viser til at når man transkriberer intervjuene selv så kan man bli bedre kjent med datamaterialet, og at man kan oppøve ferdigheten til å fortolke datamaterialet. Derfor kan man si at analysearbeidet startet allerede i intervjufasen, da jeg transkriberte selv fikk jeg allerede et godt innblikk i datamaterialet.

Fase to i tematisk analyse starter når man føler seg godt nok kjent med datamaterialet til å begynne å utarbeide koder. Når man utarbeider koder vil det minske mengden data gjennom å samle datamaterialet under ulike koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg plasserer på denne måten datamaterialet jeg har inn i meningsfulle koder som jeg synes var både interessante og relevant for studiens formål. Først så skrev jeg ut transkripsjonene og leste gjennom dem flere ganger. Deretter benyttet jeg meg av

fargetusjer for å begynne med selve kodingen av datamaterialet. Jeg markerte utsagn og uttrykk som i utgangspunktet var relevante for studiens problemstilling. Jeg brukte de temaene i intervjuguiden som et foreløpig utgangspunkt for å finne relevante utsagn, siden dette var rundt spesifikke tematikker som jeg ville se nærmere på. De temaene fra intervjuguiden ble raskt endret underveis i analyseprosessen, men de var et greit utgangspunkt. Jeg synes at dette var en oversiktlig måte for meg å håndtere datamaterialet på, og det gjorde det lettere for meg å finne relevante og interessante koder. Jeg klarer over min egen forforståelse og hvordan den kan ha innvirkning på kodingen. Et eksempel på en kode fra et av mine intervju er «Å tørre å stå i stillheten». Her mente informantene at det er viktig som lærer å gi de innagerende elevene tid til å svare, og at vi må være tålmodige i møte med dem. For å få en bred og god oversikt over kodingen førte jeg kodene inn i en tabell på PC. I fase tre skal forskeren snevre disse kodene inn i bredere tema (Braun & Clarke, 2006).

Ifølge Braun & Clarke (2006) må hovedtemaene beskrive de mest sentrale og interessante funnene fra empiriet. På grunn av analysearbeidet jeg gjorde i fase to, ble kategoriseringen inn i hovedtema mer effektiv. Det som skjer i fase tre er at man som forsker skal se på alle kodene og prøv å sette dem sammen og inn i overordnede tema. Det som er viktigst å huske er at de hovedtemaene som jeg kommer frem til må stå i sammenheng med problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Både de utskrevne transkripsjonene med fargekoder, og tabellen på data ble to nyttige verktøy i min utforming av hovedtema, fordi de ga bedre oversikt. Jeg merket raskt i denne fasen at det var mye som hang sammen og flere utsagn som derfor kunne passe flere tema. Dette gjorde det litt mer utfordrende og plasserte de i endelige tema, og det ble mye frem og tilbake. Et eksempel på en kode hentet fra min tematiske analyse er: «Viktig å anerkjenne mer enn bare fag». Et overordnet tema her kan da for eksempel være anerkjennelse. «Å tørre å stå i stillheten» er en annen kode som vil kunne plasseres i et tema som omhandler relasjonsbygging. Gjennom mine fargekoder fikk jeg en bedre oversikt over hvilke koder som kan passe sammen og som gikk igjen. På denne måten fikk jeg oversikt over de kodene som gikk igjen og hvor mange ganger temaet gjorde seg gjeldende.

Det er i fase fire man skal kontrollere om temaene passer til datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Det er i denne fasen jeg fikk muligheten til å reflektere og kvalitetssikre temaene for oppgaven. Jeg endte opp med å gjøre flere endringer i denne fasen, hvor ett av de potensielle temaene ble sløffet og et annet splittet til to tema. Noe som fører oss til fase fem, som er å navngi temaene for studien i tillegg til å avgrense detaljer for hvert av temaene man har kommet frem til (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I utgangspunktet utformet jeg fire hovedtema: *innagerende atferd*, *lærerrollen*, *trygghet* og *tilrettelegging*. Noen av disse ble sløffet og endret i fase fire. Jeg ønsket innagerende atferd som eget tema fordi jeg hadde flere spørsmål rundt begrepet og hva informantene legger i begrepet. Informantenes oppfatning over begrepet er viktig for hvordan de også ivaretar disse elevene. Tilrettelegging ble sløffet og lærerrollen ble splittet i to: relasjonsbygging og omsorg, og anerkjennelse. Jeg gjorde disse endringene fordi det vil gi oppgaven bedre flyt. Navnet på de endelige temaene er derfor: *Den skjulte vanske*, *omsorg*, *trygghet* og *anerkjennelse*. Videre er alle disse hovedtemaene delt inn i undertema.

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen vil jeg presenterer funnene fra analysen og videre drøfte dette opp mot problemstillingen som er: *Hvilke erfaringer har lærere med å ivareta elever med innagerende atferd slik at de opplever et trygt og godt læringsmiljø på skolen?* Hovedtemaene i drøftingen er den skjulte vanske, omsorg, anerkjennelse og trygghet. Noen av disse hovedtemaene er basert på spørsmål i intervjuguiden. Alle tre informanter delte sine erfaringer rundt innagerende elever og hvordan de har tilrettelagt for et godt læringsmiljø. For å unngå mye repetisjon av funn og resultater har jeg valgt å slå sammen analyse- og drøftingsdelen. Jeg føler dette vil gjøre oppgaven mer strukturert og videre gi den en bedre flyt. Jeg har valgt å omtale mine tre informanter som Marie, Ole og Elisabeth som for øyeblikket jobber som kontaktlærer på fjerde, femte og åttende trinn.

4.1 Den skjulte vanske

Siden det er nokså lite oppmerksomhet rundt innagerende atferd i kontrast til utagerende atferd, ville jeg høre hva Marie, Ole og Elisabeth legger i begrepet innagerende atferd. Da deres forståelse på denne typen atferd kan ha betydning for deres svar. Dette temaet vil derfor bli delt inn i fire undertema: begrepet innagerende atferd, årsaker til innagerende atferd, når innagerende atferd er bekymringsverdig, og muligheter og utfordring i møte med innagerende elever.

4.1.1 Begrepet innagerende atferd

Marie, Ole og Elisabeth beskriver forskjellige grader for innagerende atferd. Marie sier:

Marie: Jeg tenker at det er dem som faller litt utenom fordi de er så rolig og stille, som forsvinner litt i mengden fordi de er såpass.. ikke sjenert, men rolig på utsiden. At de på en måte forsvinner litt i mengden, fordi et klasserom har alltid dem som utagerer.

Marie beskriver de innagerende elever som elever som har lett for å forsvinne litt i klasserommet, og at deres atferd kan være en utfordring for dem selv. Dette kan sees i sammenheng med det Lund (2012) beskriver som en utfordrende atferd i den form av at deres atferd er en belastning for eleven, ikke nødvendigvis omgivelsene. Det er en skjult vanske, og siden den ikke påvirker omgivelsene blir den ofte også nedprioritert sammenlignet med utagerende atferd som påvirker omgivelsene i stor grad. Basert på Maries oppfatning er derfor i sammenheng med Lund (2012) sin definisjon på innagerende atferd. Paulsen & Bru (2016) har fire undergrupper innenfor innagerende atferd. Marie sin oppfatning av innagerende atferd kan kobles opp mot den første formen for innagerende atferd: elever som har liten interesse av sosial samhandling, og som foretrekker å være for seg selv (Paulsen & Bru, 2016). Marie påpeker også at hun ikke vil kalle dem sjenerte. Cain (2012) beskriver det å være sjenert som det å frykte sosiale interaksjoner for å unngå en eventuell ydmykelse. Jeg tolker det derfor slik at Marie skiller mellom det å ha innagerende atferd og det å være sjenert, og definerer den innagerende atferden ganske likt Sørli & Nordahl (1998) og Lund (2012). Elisabeth beskriver også disse elevene som stille, hun sier:

Elisabeth: Det her er elever som vi jobber med i det daglige [...]. Jeg har vært borti mange med innagerende atferd. Men jeg tenker jo at det er de typiske stille elevene som har vanskeligheter for å kanskje si hva de tenker og føler, og som kanskje har vanskeligheter for å ta litt plass i klasserommet.

Elisabeth er mer inne på at de har vansker i å uttrykke seg og at de generelt er mer usikker. Her beskriver Elisabeth en annen form for innagerende atferd. Hun bruker ordet «vansker» og sikter til at de sliter mer, dette kan derfor kobles opp mot Paulsen & Brus (2016) andre undergruppe: nemlig de elevene som er sjenerte og utrygge i forhold til sosial samhandling. Det virker som Elisabeth oppfatter de innagerende elevene som utrygge når det kommer til å uttrykke sine følelser og opplevelser, noe som legger til grunn for at dette kan være elever som er utrygge i sosiale samhandlinger. Dette kan videre kobles opp mot Sørli & Nordahl (1998). Sørli & Nordahl (1998) knytter innagerende atferd til blant annet begreper som: ensomhet, passivitet i undervisningssituasjoner, angst og usikkerhet. Elisabeth beskriver disse elevene som elever som har vansker med å ta plass, noe som kan antyde til ensomhet, usikkerhet og passivitet i klasserommet. De elevene som har vansker for å delta i sosiale samhandlinger, vil falle utenfor som videre kan føre til ensomhet (Sørli & Nordahl, 1998; Lund, 2012). Vi kan også trekke inn sjenanse her. Sjenanse sikter til en tilbaketrukket atferd som kjennetegnes av ensomhet og sosial tilbaketrukkethet (Lund, 2012; Rubin & Coplan, 2010). Det å være utenfor klassefelleskapet kan være et resultat av sosial tilbaketrukkethet og kan også føre til ensomhet. Ole var også inne på dette med at de ofte er usikre. Han beskriver innagerende elever slik:

Ole: Det er vel kanskje atferd som ikke synes nødvendigvis så godt på skolen, men som kan være en belastning for den ungen det gjelder [...]. Så kanskje skjulte vansker i form av enten mørke tanker eller usikkerhet eller angst kanskje, ja, som ikke kommer til syne i klasserommet.

Ole beskriver her en mer alvorlig grad av innagerende atferd ved at han trekker inn den psykiske helsen. Dette kan kobles opp mot Paulsen og Brus (2016) tredje undergruppe for innagerende elever, som beskriver elever som er nedstemte/deprimerte og som har lite energi til å inngå i sosiale samhandlinger (Paulsen & Bru, 2016). Ole kobler innagerende atferd til skjulte vansker som ikke kommer frem i klasserommet, men som da går utover den eleven det gjelder, gjennom mørke tanker, usikkerhet eller angst. Paulsen & Bru (2016) sin siste undergruppe tar for seg de elevene som føler seg utstøtt fra sosiale samhandlinger. Ingen av disse informantene sikter direkte til denne fjerde undergruppen, men det betyr ikke nødvendigvis at det ikke er noe som kan oppstå i deres i klasserom. Lund (2012) definerer innagerende atferd som en atferd der følelser, tanker og opplevelser holdes og vendes innover mot en selv. Gjennom intervjuet er Ole ofte inne på sårbarheten til disse elevene og hvordan disse ofte sitter med mørke tanker. Ole frykter også at elevene utvikler psykiske lidelser som angst og/eller depresjon, som Bru (2011) beskriver som negative konsekvenser ved slik atferd. Flere forskere kobler angst sammen med innagerende atferd (Sørli & Nordahl, 1998; Lund, 2012; Ogden, 2015; Sæteren, 2019). Gjennom at disse elevene vender sine mørke tanker innover seg selv, vil dette påvirke selvoppfatningen deres i negativ forstand fordi de kan føle seg ensomme og oversett. Risikoen øker derfor også betraktelig for å utvikle angst og depresjon, noe som flere av mine informanter nevner.

4.1.2 Årsaker til innagerende atferd

Jeg var også interessert i å høre om lærere har en oppfatning over hva innagerende atferd kan stamme fra. Ole sier følgende:

Ole: Hjemmeforhold tror jeg kan noen ganger ha en rolle i det, at det er noe, enten at man føler seg utrygg hjemme og tar med seg denne utryggheten på skolen, eller at hjemmet er kanskje den eneste plassen hvor man føler seg trygg på, og når man kommer på skolen så føler de seg utrygg. Jeg tror det kan komme av at det kanskje begynner med noen sånne

banale ting, som at man er redd for å snakke i klasserommet og deretter da redd for å bli gjort narr av da for eksempel. Også har man kanskje opplevd å blitt latterliggjort når man har sagt noe også tørr man ikke å kaste seg ute i det en gang til også baller det kanskje på seg også lærer man da egentlig aldri å ta ordet

Ole sikter til det å føle seg utrygg hjemme, som er i tråd med det Sæteren (2019) mener innagerende atferd kan komme av. Hun nevner omsorgssvikt, sårbarhet, oppdragerstil og traumatiske hendelser som mulige årsaker til denne type atferd. Om en elev føler seg utrygg hjemme kan dette raskt være et resultat på oppdragerstil eller i verst tenkelig tilfelle, omsorgssvikt. Ole bruker her ordene «noen ganger» som legger til grunn for å anta at det også er andre årsaker, slik som læringsmiljøet, noe som Sæteren (2019) presenterer som en annen mulig bakenforliggende årsak. Han sier at barn kan starte som sjenerte, men på grunn av et utrygt læringsmiljø så vil dette kunne ha innvirkning på eleven i negativ grad. Dette kan kobles til Ogden (2015) som mener at sjenanse kan utvikle seg til sosial angst, som vil kunne føre til dårligere livskvalitet. Ole nevner at en årsak til innagerende atferd kan være på grunn av at barnet er veldig selvkritisk og videre redd for å si noe feil eller skille seg ut, noe som også kan sikte til konsekvenser ved et utrygt læringsmiljø (Sæteren, 2019). Ole beskriver de innagerende elevene som nokså sårbare gjennom at de er redd for latterliggjøring. Marie sier:

Marie: Selv om noen er veldig innagerende, så skal man heller ikke pushe for mye. For det er jo dem som også bare er sjenert, noe som må være lov.

Her kan det antydes at Marie er klar over at innagerende atferd også kan være en del av personligheten til barn. Hun sier at det er lov å være sjenert uten at det er krise. Hun bruker her ordet sjenert, men dette kan også kobles opp mot introversjon, som Cain (2012) beskriver som et ønske om et miljø som ikke er overstimulerende. Dette står også i tråd med Ogden (2015). Han legger frem at barn kan være sjenerte uten å kjenne på ensomhet, angst og depresjon (Ogden, 2015). Sæteren (2019) sikter til to typer innagerende atferd, de som har det vanskelig og annen innagerende atferd. Dette betyr at noen barn bare er stille av natur, mens andre er stille på utsiden, men har det vanskelig på innsiden. Marie virker klar over at det er to typer innagerende atferd, som Sæteren (2019) presenterer. Hun trekker her frem at det finnes innagerende barn som kanskje kun er sjenerte av natur, som ikke er bekymringsverdig i utgangspunktet. Dette er i tråd med Solanki, Tarar, Tomar, Sharma og Nayar (2021) som legger frem at innagerende atferd kan stamme fra introversjon, som de beskriver som et personlighetstrekk.

4.1.3 Når er den innagerende atferden bekymringsverdig?

Elisabeth opplever innagerende atferd som bekymringsverdig når atferden blir ekstrem. Dette sier hun:

Elisabeth: Det føler jeg når det her blir ekstremt, eller at det tar over alt til denne eleven. At det blir på en måte verre da. At man ser at det psykiske blir dårligere og at man kanskje ser at de blir mer deprimerte og kanskje kutter alt av sosiale ting. Både på fritid og på skolen. Da føler jeg at man må sette inn noen tiltak i hvert fall.

Elisabeth blir bekymret når den innagerende eleven blir for lukket og har falt ut fra fellesskapet. Hun nevner videre depresjon, noe som er en konsekvens av innagerende atferd (Lund, 2012; Sørli & Nordahl, 1998; Sæteren, 2019). Her kommer den andre typen for innagerende atferd Sæteren (2019) presenterer, nemlig de som er innagerende og har det vanskelig på innsiden. Det at et barn blir såpass lukket som Elisabeth beskriver innagerende barn som, er ikke ideelt for barnas psykiske helse. Sæteren

(2019) beskriver dette som en faktor for utvikling av psykiske lidelser, slik som angst og/eller depresjon. Elisabeth henter videre til at denne atferden kan utvikle seg til skolevegring. Derfor kan en antyde at skolevegring og psykiske lidelser henger sammen, og som videre henger sammen med innagerende atferd. Det har også kommet frem i forskning at innagerende barn kan stå i større fare for å utvikle angst/depresjon som videre kan føre til skolevegring (Havik, 2021). Havik (2021) kobler skolevegring til angst og depresjon, to psykiske lidelser som kan komme fra innagerende atferd. Det Elisabeth erfarer med sine innagerende barn er derfor i tråd med det Havik (2021) skriver om at det ofte er innagerende barn som står i fare for å utvikle skolevegring.

Elisabeth beskriver den innagerende atferden som bekymringsverdig når de har falt utenfor klassefelleskapet og ikke har noen trygge sosiale relasjoner med jevnaldrende. Her kan man trekke inn Paulsen & Bru (2016) sin fjerde undergruppe for innagerende elever, som er at de innagerende elevene blir utstøtt fra fellesskapet. Informantene snakker hovedsakelig om elevens vansker med å delta i sosiale samhandlinger som et problem som eleven har, men klassefelleskapet er en avgjørende faktor for inkludering og tilhørighet i et fellesskap. Det er viktig som lærer at det også er fokus på klassen som helhet, og at dette fellesskapet blir rausere og mer inkluderende. Innagerende elever som faller utenfor kan oppleve både enten indirekte eller direkte utestengelse, tilhørighet og inkludering i et klassefelleskap er derfor kritisk (Nyborg & Mjelve, 2017). Dette med å mangle sosial tilhørighet og sosiale relasjoner i klassen kan være kritisk for elevens selvbilde og psykiske helse. Slik som Elisabeth sier så kan dette føre til total isolasjon både i og utenfor skolen. Havik (2021) beskriver dette som en av de hyppigste årsakene til skolevegring, nemlig det å ikke føle tilhørighet og tilknytning i klassen sin gjennom sosiale relasjoner og kommunikasjon med andre. Slik atferd forverres over tid om de ikke blir lagt merke til og ivaretatt, og det er da vi kan snakke om skolevegring (Havik, 2021).

4.1.4 Muligheter og utfordringer for lærere i møte med innagerende elever

Innagerende elever byr på både utfordringer og muligheter for lærere til tross for sin rolige og stille natur på skolen. Ole presenterte flere muligheter med innagerende elever. Han sier:

Ole: De har jo masse fint å komme med og det å for eksempel ta med de de har produsert faglig å lese opp det for klassen, er jo en berikelse for klassen også. Ofte så skaper de jo også et rolig miljø rundt seg og det kan jo smitte over på andre. [...] Ja, altså dem har jo masse godt i seg, det gjelder jo bare å få det frem.

Ole mener innagerende elever kan være en ressurs faglig og i å skape ro i klasserommet. Det handler om å legge til rette for at elevene får muligheten til å realisere sitt læringspotensial på skolen (Jordet, 2021). For at dette skal være mulig må læreren se mulighetene som de innagerende elevene har og den kompetansen de innehar. Vi kan videre koble dette opp mot inkludering. Inkludering handler både om tilhørighet og deltakelse i fellesskapet. Denne deltakelsen i fellesskapet gir elevene muligheter til å gjøre erfaringer med samspill og samhandling med andre (Buli-Holmberg, 2017). Nyborg og Mjelve (2017) mener at det at barn er forskjellige og har forskjellige forutsetninger er en utfordring for lærere i å ivareta både den enkelte elevs behov og klassens behov som helhet. Dette kan være sant, men det er også verdt å nevne at forskjellighet kan også være en berikelse for klassen og en ressurs for læreren. Ole trekker frem de innagerende elevenes rolige natur som en god ressurs i å skape et roligere arbeidsmiljø i klassen. Samtidig som dette kan være positivt, kan man også stille seg kritisk til dette. Det kan spekuleres på om dette er et ansvar som de innagerende elevene bør ha i et klassefelleskap hvor de ikke føler tilhørighet. Desto viktigere er det at læreren etablerer

gode relasjoner med sine elever, slik at de bedre kjenner elevene sine og hva de er komfortable med og ikke (Coplan & Arbeau, 2008).

Alle de tre lærernes hovedutfordring med å ivareta disse elevene i skolen var at dette er usynlige elever, noe som øker sannsynligheten for at de blir litt glemt. En annen hovedutfordring som gikk igjen for alle tre lærerne var at de har for lite ressurser i skolen. Dette sier de:

Marie: Altså hvis du har en elev som løper rundt i klasserommet med en saks. Så har du en elev som sitter i hjørnet og som ikke har sagt noe gjennom hele dagen. Så vet man jo som pedagog, ingen av disse elevtypene er idealistisk. Og man vil ta tak i begge, men må slukke brannen først. [...] Og selv om jeg skulle ønske at jeg fikk til å ta ut alle som planlagt, så skjer det ting og dessverre det blir de usynlige som fell bort og som blir nedprioritert. Og det er veldig dumt. Det skal ikke være sånn. Men det er jo ødelagt systemet.

Ole: For det første å fange opp alle. Jeg lurer litt på om mange kan gå under radaren. Og man må alltid på en måte lete litt etter dem. [...] Vi er ALT for få voksne til å kunne følge opp alle på en god måte. Og det er noe jeg går og tenker over hver eneste dag, at i dag fikk jeg ikke til å hjelpe den eleven som ikke kan å skrive fordi jeg måtte sitte med en annen som har utagert.

Elisabeth: Man føler hele tiden som lærer at man skulle ha gjort mer. Men så har vi ikke noe mer tid, eller flere personer. Så det er litt det at man selvfølgelig hatt mye mere folk inn i skolen slik at man har bedre evner og tid til disse elevene her og. Fordi at det blir jo litt sånn som, de som roper høyest og som er utagerende som man må på en måte ta først. Fordi de kanskje er fysisk eller kan ødelegge for de andre, men det gjør jo ikke de stille elevene. De ødelegger jo ingenting.

Alle tre er enige her på flere områder. De opplever alle å komme til kort når det gjelder de innagerende elevene og at de ofte blir enten nedprioritert eller glemt i klasserommet. Dette er i tråd med Bowers (2005), som mener at det er vanlig at elever med innagerende atferd har større sjanse for å bli oversett i klasserommet, nettopp fordi de innagerende elevers atferd ikke oppfattes som en utfordring for undervisningen og medelever. Både Marie og Elisabeth påpeker direkte at de må prioritere å gripe inn hvor det er fare for ødeleggelser for andre. Ole sliter med å fange opp alle, nettopp fordi dette er en skjult vanske. Dette henger naturligvis sammen med mangelen på ressurser, noe som Tveit (2012) beskriver som en begrensende faktor i skolen. Mangelen på ressurser påvirker lærerens evne til å anerkjenne og hjelpe elevene sine (Tveit, 2012), noe som samtlige av lærerne jeg har snakket med antyder at stemmer. Én lærer i en klasse med 20 barn har ikke mulighet til å hjelpe alle slik de kanskje har behov for eller krav på. Marie beskriver systemet som ødelagt, som er sterke ord å bruke. Dette forsterker dermed bare hennes mening og utfordring i sin jobbhverdag. Dette står også i tråd med tidligere forskning hvor elever med innagerende atferd bekrefter at de følte seg oversett i klasserom (Lund, 2008).

Elisabeth trekker også frem dette med at hun ser en forverring med tiden og også skolevegring:

Elisabeth: At denne atferden på en måte eskalerer litt når de blir eldre. Så kanskje går det greit på småtrinnet, og til dels på mellomtrinnet. også blir du eldre og kommer på ungdomsskolen med mye som skjer i kroppen, slik at det blir enda verre. Og fraværet på skolen blir høyere og høyere.

Det Elisabeth sier her er i tråd med forskning som har vist at innagerende barn blir stillere og stillere med årene (Sæteren, 2019). Det at de blir stillere øker risikoen for ensomhet, angst og depresjon (Findlay et. al., 2009; Lund, 2012). Slik som Elisabeth sier her blir faren stor for skolevegring, som ofte er et resultat av en utrygg skolehverdag fylt med ensomhet, også muligens psykiske lidelser (Havik, 2021). Marie og Ole var også inne på dette med skolevegring som en konsekvens ved slik atferd. Ole vektlegger trygghet i sin relasjon for å unngå at det utvikler seg til skolevegring, noe som Havik (2021) hevder er viktig. Det er dette lærere er pliktig til i skolen, nemlig å legge til rette for at alle elever opplever et trygt og godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998, §9A-4).

4.2 Omsorg

Omsorg for innagerende elever kan være avgjørende for om eleven trives på skolen, føler seg inkludert og opplever et trygt læringsmiljø. Dette temaet er videre delt inn i relasjonsbygging og humor. Dette er to undertema som mine tre informanter trekker frem som viktig i sin ivaretagelse av innagerende elever.

4.2.1 Relasjonsbygging

Relasjonsbygging er særdeles viktig i alle kontekster i skolen, og derfor kanskje spesielt viktig i møte med de innagerende elevene, som ofte kjennetegnes som usikre og sårbare (Sæteren, 2019). Alle tre informanter viser det Klomstén og Fikse (2021) sikter til som emosjonell støtte, i og med at alle disse tre er opptatt av omsorg i sin rolle som klasseleder og i sin relasjonsbygging. Dette er videre gode forutsetninger for et bedre klassemiljø. Dette vektlegger Ole i møte med innagerende elever i skolen:

Ole: Trygghet, at de skal føle seg trygge. Og at det ikke skal utvikle seg til for eksempel skolevegring, til at de ikke tørr å komme på skolen til slutt. Så at det skal i hvert fall være et trygt sted å være, og om hun ikke klarer å oppleve skolen som et trygt sted, så er det hvert fall viktig å være en trygg voksen som hun kan komme bort til. [...] Jeg prøver å bruke såpass mye tid på dem at jeg tror de tenker at det kan være greit å være sammen med meg da.

Ole trekker frem betydningen av at elevene føler seg trygge og hvordan han bevisst jobber for denne tryggheten. Han er opptatt av å hindre skolevegring blant sine elever gjennom å legge til rette for en trygg skolehverdag. Skolevegring er en konsekvens av psykiske lidelser og mistrivsel på skolen. Dette er i tråd med Svanevik (2021) som legger frem at trygge relasjoner, som består av både emosjonell og sosial støtte, har stor betydning på den psykiske helse. Videre er han opptatt av å vekke positive følelser for å styrke relasjonen til den innagerende eleven. Dette kan vi knytte til Slåttøy (2002) sin definisjon på relasjonsbygging. Slåttøy (2002) mener det handler om lærerens evne til å se elevene, vekker positive følelser, og til slutt skaper trygghet og tillitt. Dette er i tråd med opplæringsloven som sier at lærere har som plikt å sikre at elever har et godt psykososialt miljø. Ole viser at han er opptatt av dette gjennom hans ønske om at elevene skal føle seg trygge på skolen og med han som lærer. Dette sier Elisabeth:

Elisabeth: Det er jo på en måte ekstra viktig føler jeg med disse elevene, dette med omsorgen for dem. [...] Jeg tenker at den relasjonsbygging, så må man møte elevene der de er. Og de er jo på forskjellige plasser. Så først må man bli kjent med dem, og når man blir kjent med dem så vet man hvor på en måte listen ligger og hva man kan forvente. Så må man jo på en måte prøve å tilrettelegge i klasserommet for at det skal være greit for både den som er utagerende og innagerende og de som er imellom. Vi har jo så mange

spekter. Kanskje må man jobbe litt ekstra med den relasjonen mellom lærer og elever med dem.

Marie: Prate masse, tulle masse, vis henne at det klassemiljøet vi har nå skal være trygt og godt og at alle kan være seg selv 100%. Og på en måte oppfordre til å dele av seg selv, det gjør jeg. Hvis elevene forteller en vits eller er litt klovn i klasserommet, så slår jeg ikke ned på det, hvis det ikke går utenfor det som er okei da.

Elisabeth er opptatt av å prøve å møte elevene der de er, slik at hun som lærer vet hva som kan forventes av dem. Alle de tre lærerne her viser anerkjennelse og støtte i sin relasjonsbygging gjennom at de prater masse med dem og videre ønsker å sørge for at eleven føler seg trygge på skolen og med lærer. Dette kan derfor kobles opp mot Fallmyr (2021) sine tre områder innenfor relasjonsbygging, områder, nemlig struktur/krav, anerkjennelse/støtte og empati/følelshåndtering. Vi kan også se tegn til følelshåndtering og anerkjennelse, siden samtlige av mine informanter er opptatt av å faktisk se eleven for den de er. Dette kan videre kobles til mentalisering som sikter hovedsakelig til å kunne forstå et annet mennesket sitt perspektiv, dette med å faktisk se eleven innenfra og akseptere dem slik de er (Brandtzæg, et. al., 2017). Elisabeth ønsker å gjøre barn trygge og vise omsorg for dem, hun påpeker videre at relasjonen til de innagerende elevene ofte krever litt mer jobb. Basert på tidligere forskning bør lærer møte elever med innagerende atferd positivt for å etablere og vedlikeholde en trygg og positiv relasjon til alle elevene sine (Coplan, Hughes, Bosacki og Rose-Krasnor, 2011). Elisabeth sier eksplisitt i sitt svar at relasjoner med elever blir ekstra viktig i møte med de innagerende elevene, noe som er i tråd med det Coplan & Arbeau (2008) konkluderte med i sin forskning. Det Elisabeth sier her er også i tråd med det Jordet (2021) sier om omsorg i skolen. Han mener at det å bli møtt med omsorg vil ha positiv effekt på sosial og faglig læring, selvfølelsen og helsen (Jordet, 2021). Marie beskriver sin relasjonsbygging slik.

Elisabeth og Marie viser også evne til *caring*. *Caring* går ut på å se eleven, være interaksjonssensitiv og å gi omsorg (Noddings, 1984). Ved å vise omsorg for elevene sine vil elevene føle seg verdsatt og tryggere i læringsmiljøet sitt. Marie uttrykker i sitt svar at hun ønsker et klasserom hvor alle elevene skal få være seg selv fullt ut gjennom å legge til rette for et trygt klassemiljø. Marie er derfor svært opptatt av å se elevene sine, og viser også *caring* og mentalisering i sin rolle som klasseleder. Elisabeth i sin rolle som klasseleder er også opptatt av trygghet og det å møte eleven der de er, som kan kobles opp mot *caring*. Elisabeth viser at hun ønsker å være en lærer som legger til rette for alle sine elever til tross for atferd og forutsetninger. I sin praksis og relasjonsbygging er Marie opptatt av å prate og tulle masse med elevene sine. Hun mener det at humor er noe som kan gjøre det tryggere for elevene å dele av seg selv i både møter med lærer og medelever. Dette vil gjøre det enklere å bygge relasjoner med læreren, noe som Marie også har erfart. Lund (2012) påpeker at elever med innagerende atferd har problemer med å danne stabile og trygge relasjoner med både voksne og medelever. Dette sikter til at det er mer utfordrende for lærere å komme inn på de innagerende elevene.

4.2.2 Humor

Marie nevner humor under flere anledninger gjennom intervjuet og det er slik hun ønsker å sikre gode relasjoner til sine elever gjennom å legge til rette for et trygt klassemiljø. Videre sier hun:

Marie: Legg til rette for et trygt klassemiljø med masse humor. Viktig å tørre å tulle med elevene, tørr og vise dem at læreren deres også tørr å tulle. At læreren deres er litt rar og tørr å være klovn. Det vil gjøre det tryggere å tørre å ta plass for elevene. [...] Så har han

ene eleven, la oss kalle han Tor, som også er veldig innagerende. Om han spør meg om å gå på do... kan jeg si sånn: «nei, selvfølgelig ikke» (ironisk), og da begynner han alltid å le, også blir han sånn «vær så snill daaaa». Og da svarer jeg: «Ja, hvis du mååå på do, så kan du gå på do». Sånne småting hele tiden, der jeg på en måte også tørr å tulle med han, ikke bare de utagerende eleven. Men jeg spøker veldig mye med han, og jeg ser at det treffer.

Marie bruker humor positivt i sin lærerhverdag for å gjøre klassemiljøet tryggere. Hun ønsker å skape glede og god stemning gjennom at de er tillatt å spøke litt. Fallmyr (2021) har ni egenskaper som hun anser som viktig i relasjonsbygging, hvorav en av disse er humoristisk sans og evnen til å skape positive følelser. Marie sier selv at det vil gjøre elevene i bedre stand til å ta plass om læreren deres ikke er redd for å tulle litt. Dette vil kunne ha en dominoeffekt i klassen og kan bedre legge til rette for at elevene også tørr å slippe seg litt mer løs, de innagerende elevene intet unntak. Marie nevner humor i forbindelse med relasjonsbygging, men humor står også sentralt for trygghet i klassen og videre inkludering. Humor vil kunne føre en klasse tettere sammen og skape et bedre samhold (Fallmyr, 2021). Buseth (2012) skiller mellom to former for humor, kald og varm. Marie er her opptatt av varm humor fordi hun bruker det i den hensikten at det skal skape følelser av nærhet, varme, kontakt, samhørighet og vennskap. Marie bruker derfor humor for å bygge en god relasjon til hver enkelt elev, men også i klassen som helhet, som vil kunne bidra til å legge til rette for vennskap og gode relasjoner elevene imellom (Buseth, 2016).

Buseth (2016) legger videre frem at om læreren kan le av sine feil og videre tørre å tulle, så vil det bidra positivt på atmosfæren i klasserommet. Marie er opptatt av selvironi og humor, og sier hun ikke er redd for å være litt klovn. Hun fremmer et klassemiljø som tillater humor og vitser. Gjennom Marie sine svar så kommer det frem at hun er klar over at elever er forskjellige, og at innagerende så vel som utagerende kan reagere positivt på humor og tøysing. Elevene på skolen er alle forskjellige, så selv om de har samme atferdsuttrykk så kan de være helt forskjellige på innsiden. Dette er en utfordring som Marie er klar over og det handler om å prøve å feile for å finne ut hva som fungerer for hver enkelt elev, da de har forskjellige evner, behov, kulturell bakgrunn og følelsesliv (Nyborg & Mjelve, 2017). I og med at det har kommet frem at innagerende atferd vil påvirke elevens psykososiale miljø og faglige kompetanse negativt, er relasjonen til lærer ekstremt viktig og dette er lærerens ansvar. Marie møter elevene der de er og bruker humor der det treffer på en varm måte. Humor kan være utfordrende i et klasserom, da det er kritisk at læreren kjenner eleven godt. Ironi og humor kan oppleves veldig forskjellig for hver enkelt noe som legger til grunn at relasjonen må være trygg. For det er ikke alltid humor treffer, spesielt i form av sarkasme og ironi.

4.3 Trygghet

Et tema som kom opp under flere anledninger i alle tre intervju, var behovet for trygghet på skolen og i klassemiljøet. Trygghet ble beskrevet som en forutsetning for et godt klassemiljø, og sosial og faglig utvikling i skolen. Alle tre informanter mener at de innagerende elevene har et større behov for trygghet, på grunn av sin usikkerhet og utrygghet med seg selv og på skolen. Dette sier Elisabeth her:

Elisabeth: Så må man jo på en måte prøve å tilrettelegge i klasserommet for at det skal være greit for både den som er utagerende og innagerende og de som er imellom. Vi har jo så mange spekter. Så det blir på en måte det som blir relasjonsbyggingen for meg, elevene må jo bli trygge først. Hvis ikke så fungerer jo ingenting.

Elisabeth er veldig klar på hvor viktig trygghet er for barn og beskriver det som nøkkelen til alt. Elisabeth er veldig tydelig på at i hennes praksis så kommer trygghet først, både trygghet til læreren og trygghet i klassen. Lærerens relasjonsbygging henger derfor godt sammen med trygghet for de innagerende elevene i skolen. Forskning har vist at om lærere møter elevene sine med empati, omsorg og varme, så vil de elevene med utrygge tilknytningsmønstre få styrket selvfølelse (Bergin & Bergin, 2009, sitert i Jordet, 2020). Basert på Elisabeth sin uttalelse så kan man anta at dette er noe hun også har stort fokus på i sin rolle som klasseleder. Elisabeth er opptatt av at alle elevene uansett atferd og forutsetning skal få tilrettelagt opplæring i skolen, noe som er i tråd med opplæringslovens (1998, §9A-2) krav om et trygt og godt skolemiljø. Videre kan dette kobles opp mot inkludering fordi tilpasset opplæring bør utformes i samspill mellom det å utvikle et fellesskap og ivareta et mangfold (Nilsen, 2008, sitert i Nyborg & Mjelve, 2017). Elisabeth er opptatt av en opplæring som er tilrettelagt for alle, som dermed da ivaretar trygghetsbehovet og inkluderingsprinsippet. Havik (2021) var tydelig på at de mer sårbare elevene (slik som innagerende elever kan være), har behov for trygghet og forutsigbarhet for å føle seg trygg og inkludert i klassen. Elisabeth mener at om et barn ikke føler seg trygge, så vil faglig og sosial mestring sitte langt inne. Hun beskriver dermed denne tryggheten som utgangspunktet for utvikling og læring i skolen. Her kan vi trekke inn den sosiale dimensjon ved inkludering, fordi denne dimensjonen henger sammen med tilhørighet i læringsfellesskapet (Nyborg & Mjelve, 2017). Man kan derfor si at Elisabeth følger denne sosiale dimensjonen i møte med sine elever, siden denne dimensjonen fokuserer hovedsakelig på den relasjonelle siden fra læreren for å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø (Nilsen, 2008, sitert i Nyborg og Mjelve, 2017).

Marie: Jeg tror det er menneskelig behov å bli likt, det vet man at det er, å bli likt av andre. Og det tror jeg betyr mer enn om du klarer 16:4, før resten av klassen. Føler du deg sett, føler du deg som en del av klassen, føler du at du kan være deg selv, da tror jeg du også kommer langt med det faglige.

Marie trekker frem dette med å bli likt som et menneskelig behov alle har, og at om man føler seg sett, så føler man seg som en del av klassen. Det er lærerens oppgave å legge til rette for et godt klassemiljø hvor alle føler seg inkludert og som en del av fellesskapet. Brandtzæg (et.al., 2017) legger frem at læreren har stor betydning for de innagerende elevers psykososiale miljø, sosiale kompetanse og faglige kompetanse i skolen. Her kan vi trekke inn trygghetssirkelen som beskriver barns behov for en trygg base og en sikker havn (Brandtzæg et.al, 2017). Dette kan særlig knyttes til elevene som har innagerende atferd, da deres relasjon til læreren er svært viktig for deres psykososiale miljø, tilknytning, sosiale mestring og faglig kompetanse. Jordet (2020) trekker også frem behovet mennesker har for kjærlighet gjennom nærhet, empati, omsorg og beskyttelse. Dette kan man se i sammenheng med Marie sin uttalelse om det menneskelige behovet hun mener barn har i å bli likt. Som videre kan betyr at dette er noe hun er observant på og prøver å legge til rette i sitt klasserom.

Inkludering går hovedsakelig ut på at alle føler tilhørighet og deltar i fellesskapet, og at elevene har muligheten til å gjøre seg erfaringer med sosial samhandling med andre (Buli-Holmberg, 2017). Gjennom at Marie legger til rette for at elevene skal få være seg selv, spesielt i samhandling med andre, vil dette kunne ha en positiv virkning på trygghetsbehovet og følelsen av inkludering i klassefellesskapet. For å ha et inkluderende klassefellesskap handler det om å tilrettelegge for hver enkelt elev i tillegg til klassen som fellesskap (Buli-Holmberg, 2017), noe som Marie fremstår som svært opptatt av. En

god selvfølelse er grunnlaget for faglig og sosial læring, og spesielt for de elevene som er sårbar er dette og tilknytning viktig (Jordet, 2020). Marie virker klar over dette og mener klassemiljøet har stor betydning for de innagerende elevenes opplevelse av skolen og seg selv.

4.3.1 Grupper og gruppearbeid

Alle tre lærerne trekker samarbeidslære og gruppearbeid frem som et svært nyttig tiltak for tilhørighet. Her sier Elisabeth og Ole:

Elisabeth: Da er det jo litt på det at vi må prøve å dele opp i litt mindre grupper. Vi lærere tenker jo veldig mye på og bruker veldig lang tid på dette med gruppesammensetninger. Når man kjenner elevene så er de bare sånn at når man bytter plasser i klasserommet, så tenker man at hvor blir det best for henne å sitte ikke sant? Slik at hun føler seg trygg.

Elisabeth trekker frem mindre grupper og korrekte gruppesammensetninger. Elisabeth erfarer at når det gjelder grupper, så må lærere prøve og feile litt for å finne en passende gruppesammensetning. Innagerende atferd vil kunne hindre samarbeid og åpen kommunikasjon (Nyborg og Mjelve, 2017). I Lund (2008) sin studie så kom det frem at innagerende elever ønsker å være en del av klassefelleskapet, men at de ikke får det til på egen hånd. Gjennom å legge til rette for samarbeid og mindre grupper slik Elisabeth gjør, vil det kunne øke følelsen av trygghet for de innagerende elevene. Dette er også lærerens ansvar, nemlig å hjelpe de innagerende barna inn i flokken igjen (Fallmyr, 2021). Innagerende atferd kan ha konsekvenser for barnets sosiale kompetanse (Bru, 2011). Det å legge til rette for mindre og trygge grupper slik Elisabeth gjør, kan være en god forutsetning for økt sosial kompetanse. Det blir også tryggere og muligens enklere for dem å danne vennskap. Vennskap og trygge relasjoner er en viktig forutsetning for barns opplevelse av skolen og barns psykiske helse, spesielt de innagerende (Ogden, 2015; Sæteren, 2019). Det er lærerens primære oppgave å legge til rette for at alle elever opplever et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998, §9A-4).

Marie presenterer hvordan hun bruker grupper i klasserommet for å ivareta et trygt klassemiljø for elevene sine, og spesielt de innagerende elevene som denne oppgaven fokuserer på.

Marie: Også tror jeg også det er fint at man har et bord, vi har også hatt navn på bordene. «Det er bjørnegruppen, det er revegruppen», selv om det kanskje hører litt hjemme i første (trinn), så har de synes det har vært veldig hyggelig ...: «åhh nå er jeg på bjørnegruppen». Og da blir den gruppen da hjemmet til de elevene den uka. Det tror jeg er også veldig trygt, nå har de en gruppe og de skal passe på hverandre. Og det er en måte å tilrettelegge på, føler jeg, håper jeg.

Ole: Der vi får jobba sammen, samarbeidslære, der de får noen roller på en gruppe der de alle er avhengig av alle på gruppen, fordi de har forskjellige roller. [...] Og når da du er en usikker person som for eksempel har fått i oppgave å være sekretær, eller ordstyrer på en gruppe, og du opplever at gruppen din fikk til noe på grunn av den rollen du hadde, det er jo både sosial og faglig mestring. Og du fikk i tillegg jobbe sammen med noen for å skape tilhørighet. Det henger sammen. Jeg tenker at jobber man på en front, så bør man egentlig ha noen flere tanker i hodet samtidig. Fordi en kan jobbe både faglig og sosialt.

Marie har en kultur i klasserommet hvor elevene hører til i en spesifikk gruppe, som også sitter sammen på bord i klasserommet. Det er en del av skolens samfunnsoppdrag å legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og et godt sosialt miljø (NOU, 2015:8). I Marie sitt klasserom legger hun til rette for at elevene skal få kjenne på tilhørighet i bordgruppene, som er et godt utgangspunkt for et klasserom med godt

sosialt miljø. Videre er det også en god forutsetning for et trygt og godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998, §9A-4). Dette er en form for tilpasset opplæring siden Marie prøver å gi de innagerende elevene muligheten til å føle seg trygge, som videre er en forutsetning for å lykkes i skolen (Jordet, 2021). Innagerende elever har tendenser til å trekkes både mot og bort fra medelever på grunn av utrygghet ved sosiale sammenhenger (Coplan, Prakash, O'Neil & Armer, 2004; Harrist et al., 1997, sitert i Paulsen & Bru, 2016). Samhandlingen i en mindre gruppe som Marie beskriver kan bli mer forutsigbar og tryggere for de som har et utfordrende forhold til sosial samhandling. Gjennom en slik ordning i klasserommet legger Marie til rette for inkludering og det kan kobles opp mot den sosiale dimensjonen ved inkludering, som sikter til den relasjonelle siden ved inkludering, og tilhørighet i læringsfellesskapet (Buli-Holmberg, 2017).

Ole sin beskrivelse av gruppearbeid kan legge til rette for trygghet blant elevene sine, fordi han legger til rette for inkludering. Faglig inkludering oppstår når elevene får muligheten til å utnytte sitt læringspotensial (Olsen et. al, 2016), noe som Ole har gjort her. Jordet (2021) påpeker viktigheten ved at barn får erfare at deres bidrag betyr noe gjennom at det blir aktivt tilrettelagt for. Det Ole beskriver med å tildele ansvar til alle i gruppen vil gi de innagerende elevene muligheten til å få kjenne på at deres bidrag vil bety noe for andre. Slik vil innagerende elever få utfolde sine særegne kunnskaper, kompetanser og egenskaper (Jordet, 2021). Elevene får kjenne på solidaritet og som en del av et fellesskap. Denne samarbeidslæren kan også kobles opp mot anerkjennelse som sosial verdsetting. Denne formen for anerkjennelse oppstår i relasjoner med mennesker i grupper hvor verdien på den enkeltes egenskaper og bidrag vurderes ut fra om man bidrar i å realisere et mål (Honneth, 1995). Slik som Ole sier her så er faglig læring, sosial læring og klasses tilhørighet gjensidige av hverandre. Dette bringer oss inn på det siste temaet som er anerkjennelse.

4.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse er alfa omega i skolen og spesielt viktig i møte med både innagerende og utagerende elever (Lund, 2014; Sæteren, 2019). Det å føle seg sett og anerkjent av læreren kan ha stor betydning på barns selvfølelse og mestringsfølelse. Anerkjennelse henger sammen med relasjonsbygging, nemlig at læreren ser eleven, setter av tid til eleven, viser omsorg for dem, og viser interesse for å bli kjent med dem. Dette temaet er videre delt inn i anerkjennelse som begrep, samtaler for anerkjennelse, og faglig anerkjennelse.

4.4.1 Anerkjennelse som begrep

Alle informantene beskriver hva de legger i begrepet anerkjennelse. Dette tenker Marie og Ole om anerkjennelse i skolen:

Marie: Å se elevene. Anerkjennelse kan jo være: «wow du har skrevet en kjempebra tekst», eller bare det der «Vet du hva, i stedet så så jeg at du inkluderte hun som stod alene i friminuttet og jeg ble så glad.» Eller, «vet du hva, jeg ble så lykkelig i dag da du rakk opp hånda i timen, og det du sa det var så smart og jeg er kjempeglad for at du delte det med klassen. Du har masse smarte ting å komme med. Du trenger ikke å sitte å gjemme det på innsiden, og vi trenger å få høre det vi og, og få lære av deg og vet du.»

Ole: Anerkjennelse tror jeg kan være mange ting da. Det kan være direkte verbalt skryt. Jeg tror bare det å smile til noen når man går forbi dem er en form for anerkjennelse, at de merker at du var der og at de synes det var hyggelig å se deg, at de ble glade for å se deg. Det å sette av tid til å sette seg ned sammen med en elev og hjelpe den eleven kan være

en form for anerkjennelse, fordi du viser denne eleven at du ønsker å hjelpe dem og at du bruker tiden din på å hjelpe dem slik at denne eleven skal få til noe.

Både Marie og Ole skiller mellom faglig skryt og mer personlig skryt. De er opptatte av å få elevene sine til å føle seg bra og sett, gjennom å både anerkjenne faglige prestasjoner så vel som sosiale områder. Skaalvik & Skaalvik (2017) skiller mellom anerkjennelse basert på prestasjoner og det å anerkjenne personen i seg selv. Etter min tolkning så nevner både Marie og Ole begge disse synene på anerkjennelse. Ole mener også at bare det å smile til dem og sette av tid til dem for å hjelpe dem kan være en form for anerkjennelse. Om de innagerende elevene opplever seg sett av læreren og at læreren bryr seg om dem og vil hjelpe dem, kan dette som Skaalvik & Skaalvik (2017) sier hjelpe på deres selvbilde. Marie virker opptatt av å gi elevene forsikring på det elevene gjør og presterer i skolen, noe som de innagerende elevene spesielt har behov for (Sæteren, 2019). Siden innagerende elever ofte er mer sårbare og usikre i det de gjør og på skolen generelt, så vil en slik forsikring og trygghet fra læreren påvirke elevenes selvfølelse, selvverd og utvikling i skolen positivt (Moen & Lund, 2017). Som Marie sier, så har de ofte mye smart å komme med, men de mangler denne forsikringen og selvtilliten til å dele det med andre. Ole skiller mellom det han referer til som faglig skryt og lærerens kroppsspråk og væremåte. Han er opptatt av å møte elevene sine med smil og også sette av tid til å samtale med dem, noe som han også mener kan gi dem en følelse av at han faktisk blir glade for å se dem. Han vektlegger derfor mest non-verbal anerkjennelse (Schibbye, 2009) i sitt svar, dette blant annet gjennom bekreftelse og tilrettelegging for de innagerende elevene. Dette er muligens et aspekt ved anerkjennelse som er lettere å glemme, men like viktig. Ikke bare skal ordene og språket være anerkjennende, men det må også oppleves og føles anerkjennende for elevene, gjennom blant annet kroppsspråk.

Vi kan videre trekke inn Honneth (1995) og hans tre former for anerkjennelse: anerkjennelse som kjærlighet, anerkjennelse som rettighet, og anerkjennelse som sosial verdsetting. Både Ole og Marie er opptatt av at elevene deres skal få muligheten til å realisere sitt læringspotensial på skolen. Honneth (1995) beskriver anerkjennelse som sosial verdsetting som kritisk for utvikling av et godt selvverd, noe som Ole og Marie fokuserer på i sin rolle som klasseleder. Jordet (2021) legger til at i anerkjennelse som sosial verdsetting, så er det viktig at elevene får føle at deres bidrag betyr noe. Dette påpeker Marie gjennom å understreke at de innagerende elevenes kunnskap er til nytte for hele klassen. Denne bekreftelsen fra lærer har stor betydning for elevenes selvverd, kompetanse og læring i skolen. Målet er å skape samhold i klassen og for at dette skal skje så er det viktig at alle elevene føler seg verdsatt og dermed da anerkjent. Dette går også inn under Honneths (1995) anerkjennelse som rettighet, da en slik anerkjennelse vil legge grunnlaget for en elevs bevissthet rundt egen verdi og som del av et fellesskap (Jordet, 2021). I og med at innagerende barn ofte er mer sårbar og engstelig, vil en skoledag for dem ofte kunne oppleves som utrygg og uforutsigbar (Havik, 2021), noe som gjør behovet for trygghet og stabilitet desto viktigere

Elisabeth beskriver anerkjennelse slik:

Elisabeth: Det kan være så mangt. Men at man blir anerkjent er jo å bli sett og godtatt for den man er i skolen. [...] Det tror jeg har veldig stor betydning. For disse elevene her er veldig usikre, de er jo ofte det. Også har de en tendens til å felle litt utenfor i klassen og litt sånn sosialt ser jeg. Sånn at de strever jo på en måte med å finne sin plass også med det sosiale da. Så akkurat dette med å bli anerkjent tror jeg er veldig viktig for dem. Så det er jo noe som vi må jobbe for, men det er veldig krevende å få disse elevene til å bli en del av en gjeng og gruppe, og få de til å delta ... det er ganske vanskelig opplever jeg.

Elisabeth sier at anerkjennelse i utgangspunktet er å få elevene til å føle seg sett og godtatt for den man er. Dette henger sammen med mentalisering, som er lærerens evne til å se eleven gjennom et innenfraperspektiv (Brandtzæg et. al., 2017; Haugan, 2017). Elisabeth viser evne til mentalisering gjennom å akseptere elevene slik de er, som er særlig viktig i møte med elever som har utfordrende atferd (Befring, 2016). Elisabeth trekker frem anerkjennelse som sentralt med de innagerende elevene fordi de ofte er veldig usikre, og har derfor også større behov for trygghet og anerkjennelse. Det er lærerens oppgave å legge til rette for at hver enkelt elev føler seg inkludert både faglig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2020a; Sæteren, 2019), noe som Elisabeth antyder at hun legger vekt på i sitt klasserom. Lund (2012) trekker frem at lærerens oppfølging av elever er kritisk i om elevene føler tilknytning til klassen og læreren, noe som Elisabeth fremstår som klar over. Man kan derfor anta at Elisabeth fokuserer veldig på anerkjennelse som kjærlighet i sin praksis (Honneth, 1995). Anerkjennelse som kjærlighet oppstår i barnets primære relasjoner og kan være avgjørende for et godt selvbilde og god selvtillit. Lærere og venner kan derfor være en del av barns primære relasjon, noe som gjør Elisabeth sin rolle viktig i sine elevers liv (Honneth, 1995; Jordet, 2021). Elisabeth uttrykker at hun er opptatt av å se alle elevene sine og å videre akseptere alle for den de er. En slik holdning som lærer vil derfor kunne ha en god effekt på barns selvfølelse. Avslutningsvis i sin uttalelse bruker Elisabeth ordene «få de til å delta». Her kan man stille seg kritiske til om dette kun er elevens ansvar, eller om klassen som helhet kan bedre åpne for mer deltakelse fra de innagerende elevene.

4.4.2 Samtaler som verktøy for anerkjennelse

Marie presenterer et eksempel på en anerkjennende holdning i møte med sine innagerende elever. Hun sier:

Marie: Jeg har fått en sånn en knagg, eller et referansepunkt som vi har felles, som er Harry Potter, og som vi snakker veldig mye om. [...] Det er viktig sånn i starten spesielt med de stille elevene, fordi de utagerende elevene finner man ofte masse å prate om da de gjerne deler masse om seg selv. Mens de innagerende elevene må man på en måte være veldig proaktiv og finne ut ... okei, hva er det den her eleven stiller opp med på skolen som jeg kan bygge på og bygg videre på.

Marie nevner dette med å ha et referansepunkt til elevene, spesielt med de innagerende elevene. Marie vektlegger dette med å ha en vei inn i relasjonsbyggingen, og for Marie og denne innagerende jenta ble dette Harry Potter. Marie ser eleven og møter henne der hun er, noe som er en anerkjennende holdning ifølge Schibbye (2009). Schibbye (2009) vektlegger lærerens evne til å være mottakelig for det barnet formidler i sin teori om anerkjennelse. Dette sikter til at læreren må være en aktiv, engasjert og konsentrert lytter (Schibbye, 2009). Marie viser også her en indre forståelse til eleven, som er lærerens evne til å dele følelser og opplevelser (Schibbye, 2009). Marie og eleven deler her følelser og opplevelser rundt Harry Potter. Marie opplever de innagerende elevene som mer lukket og da er det nyttig for henne som lærer å ha et referansepunkt til disse elevene. Marie gjør dette for å få mer innblikk i hva disse elevene har å by på. Marie møter denne eleven der hun er og legger til rette for at det blir en betydningsfull samtale for eleven. Som Marie sier, så må man grave litt ekstra for å finne ut hva denne eleven kan bidra med og hva som interesserer vedkommende. På denne måten blir Marie derfor den omsorgsfulle læreren. Det er en lærer som oppmuntrer og inviterer til samtaler med den enkelte elev og klassen (Rogers & Webb, 1991; Sæteren, 2019). Gjennom at Marie bruker det hun har av verktøy for å samtale med de innagerende elevene og videre

bygge relasjoner, kan dette være en forebyggende faktor for de konsekvensene som kommer av innagerende atferd (Sæteren, 2019).

Ole nevnte et konkret tiltak han har iverksatt i møte med innagerende elever. Han sier:

Ole: Vi hadde et kvarter to ganger i uken hvor vi startet dagen med å bare prate, om hvordan dagen skulle bli, om det har vært noe dagen før. Og vi prøver å fokusere på det som er positivt. For ofte så trekker dem frem det som er negativt i livet sitt, at ting er vanskelig og at ting er tungt. Men de opplever kanskje ofte ting som er bra også. Så har jeg satt med elever som jobber voldsomt med seg selv og sine egne negative tanker. [...] Vi prøver å lage et bilde over hele dagen. [...] Vi prøver å trekke frem det som er positivt som kan gjøre at eleven går hjem med et lite bedre inntrykk av dagen. For han tar ikke med seg de to tingene som var voldsomt vanskelig, men tar heller med seg at dagen var stort sett grønn, altså positiv.

Her beskriver Ole et tiltak hvor elev og lærer får pratet sammen om dagen. Ikke bare kan dette styrke deres relasjon, men kan få eleven over på mer positive tanker. Han ønsker å trekke frem det grønne (positive) og ikke det røde (negative). Ole opplever ofte de innagerende barna som usikre og barn som sliter med egne tanker. En slik fremgangsmåte som Ole presenterer her, kan oppleves trygg og positiv for eleven. Gjennom slike samtaler har Ole en anerkjennende holdning, gjennom at han setter av tid for eleven og prøver sitt ytterste i å hjelpe eleven. Vi kan finne flere av Schibbyes (2009) ingredienser for anerkjennelse i Ole sin fremgangsmåte. Ole lytter, forstår, tolererer og bekrefter eleven i en slik samtale. Denne bekreftelsen er kritisk, noe som Ole indirekte gjør her ved å sette av tid til eleven og møter dem på en vennlig måte. Jordet (2021) sier anerkjennelse vil kunne være en forutsetning for selvrealisering, og faglig og sosial læring. Ole prøver å hjelpe eleven med å se det positive fremfor det negative, og forberede eleven på dagene som kommer. En slik fremgangsmåte fra Ole vil kunne være til hjelp for denne elevens selvrealisering, som videre kan føre til faglig læring, større motivasjon og mer skoleglede. Dette er også i tråd med dialektisk relasjonsteori som går ut på at det man gjør sammen med andre, skaper forutsetninger for vårt forhold til oss selv (Møller, 2012). Det er nøyaktig dette Ole gjør her, han prøver å endre denne elevens forutsetninger og selv bilde gjennom å vektlegge det som er positivt, fremfor det negative. I tillegg legger Ole til rette for forutsigbarhet, noe som innagerende elever spesielt trenger (Havik, 2021).

4.4.3 Faglig anerkjennelse

Lærerne fokuserer også lærerne mye på betydningen av fag og faglig anerkjennelse. Ole sier følgende:

Ole: Det er jo litt med dette å fremheve folk i fag og måten man tar tak i det folk gjør på, det tror jeg kan ha en betydning. [...] Noen ganger må man kanskje lete litt til de som ikke viser seg frem, kanskje man ser på en tekst som er skrevet og spør: «Kan jeg få lov til å lese opp den teksten her etterpå, du kan få lese den selv og hvis du vil, men jeg kan lese den for deg om det heller er ønskelig.» Og ofte har vi jo fått et «ja» fra nokså forsiktige elever og da sitter de jo og stråler etterpå. Så jeg tror det å briljere faglig det tror jeg også er veldig viktig da, ikke bare sosialt.

Ole trekker frem det å fremheve de innagerende elevene i fag som mest sentralt. Han ønsker å vise frem mer av de innagerende elevenes prestasjoner for å videre gjøre det til en positiv opplevelse, noe som også kan knyttes til Honneths (1995) anerkjennelse som rettighet. Ole mener at det å briljere faglig er minst like viktig som å briljere sosialt, og at disse innagerende elevene, trenger denne bekreftelsen og mestringfølelsen. Han legger også til rette for sosial mestring gjennom faglige prestasjoner, noe som også

beviser at tilhørighet, faglig mestring og sosial mestring henger sammen. Her kan man også trekke inn den faglige dimensjonen ved inkludering (Olsen, et. al., 2016). Ole legger her til rette for at den innagerende eleven får utnyttet sitt faglige potensiale. Ole tilrettelegger for faglig skryt gjennom avtaler med elevene. Dette har han opplevd som gunstig fordi de innagerende elevene stråler av å få anerkjennelse på sine faglige prestasjoner. Slåttøy (2002) skriver at stabilitet og forutsigbarhet fra læreren, medelever og skolehverdagens side er viktig for at de innagerende elevene skal kunne føle seg trygge på skolen. Her er Ole opptatt av å gi elevene mestringsopplevelser på en forutsigbar måte. På denne måten får eleven en positiv opplevelse og føler seg også mer verdsatt av medelever. En slik opplevelse for de innagerende barna vil kunne virke positivt inn på deres læring, selvfølelse og tilknytning i klassen.

Slik det kom frem i informantenes svar rundt anerkjennelse, så kommer faglig mestring igjen. Her svarer Marie og Elisabeth:

Marie: Utrolig mye. Jeg tror at det betyr utrolig mye å få faglig skryt, fordi det er jo ofte de innagerende barna som scorer høyest på matteprøvene. Som jeg ser mestrer brøk mye raskere enn resten. Så på en måte det at man får kjenne på at man får til noe og om man ikke får til å mestre denne sosiale konteksten og sosiale diskursen hele tiden: «Okei greit så kan jeg å skrive, jeg er kjempeflink til å lese engelsk. Jeg er supergod i matte.» Og bare det å se dem og gi dem komplimenter for det. [...] Ja, faglig anerkjennelse er kjempeviktig, men sosial anerkjennelse også. Utrolig viktig. Jeg kan ikke rangere en av de høyere enn den andre fordi uten den ene så betyr kanskje ikke den andre noe heller.

Elisabeth: Jeg tror at alle vil kjenne på mestring tenker jeg. Det er jo det vi holder på med i skolen, så faglig mestring er nok ganske viktig. Så de trenger denne positive responsen hele tiden på at det de gjør det er bra. Fordi det er ikke alltid at de tenker det selv. At man liksom har litt sånn dårlig tro på seg selv og snakker seg selv litt ned, så da er det ekstra viktig at vi får frem det som er bra da.

Marie trekker frem at faglig anerkjennelse er særdeles viktig om de kanskje ikke føler de mestrer andre områder så godt, for eksempel det sosiale. Men hun trekker også frem betydningen av sosial anerkjennelse, og er ikke i stand til å rangere den ene over den andre. Elisabeth legger frem at alle barn hovedsakelig vil ønske å kjenne på mestring i skolen og finner derfor faglig mestring viktig. I likhet med Ole, beskriver Marie faglig anerkjennelse og sosial anerkjennelse som gjensidig avhengige av hverandre. Jordet (2021) skriver at anerkjennelse er fundamentet for all faglig og sosial læring i skolen, noe som bygger på det Marie og Ole sikter til med at dette henger sammen. Elisabeth opplever innagerende elever som elever som har liten tro på seg selv og egne evner, noe som øker behovet for økt selvtillit, selvfølelse og selvrealisering. Gjennom å bygge gode relasjoner til sine elever så vil det gi økt selvfølelse og deretter også mestring for de mer sårbare i skolen (Sæteren, 2019). Både Marie og Elisabeth virker opptatt av dette. De er klar over betydningen mestring kan ha og behovet for de innagerende elevene har for denne forsikringen. Elisabeth er opptatt av å alltid kunne gi en positiv respons til sine innagerende elever, fordi dette er barn som trenger bekreftelse på at det de gjør bra. Jordet (2021) trekker frem at faglig anerkjennelse vil kunne gi disse barna større tillit til egne evner og egen kompetanse. Dette vil videre hjelpe deres faglige utvikling i tillegg til å være en ressurs for økt selvrealisering (Jordet, 2021). Marie har opplevd de innagerende elevene som svært gode faglig, ofte gjerne bedre enn de andre i klassen. I tidligere forskning har det kommet frem at lærere opplever innagerende elever ofte som mindre intelligent enn sine medelever, og at de har lavere fagkompetanse og muligheter enn andre elever (Coplan, Hughes, Bosacki & Rose-Krasnor, 2011). Marie sin oppfatning

av innagerende elever står ikke i tråd med Coplan, Hughes, Bosacki & Rose-Krasnor (2011) sin forskning, siden hun opplever dem som faglig sterke.

4.4.4 Muntlighet og delingskultur

Det lærerne trekker frem som viktigst å fokusere på når det kommer til å ivareta innagerende elever er sosial kompetanse. Det trekker frem sosial kompetanse gjennom både faglig og sosial anerkjennelse fra både lærer og medelever. Her sier Ole:

Ole: Der er vi veldig opptatt av muntlighet i klassen, og forsøker å gjøre muntlighet til noe ufarlig. De har jo lyst til å ha presentasjoner, vi har en køliste om hvem som skal ha neste presentasjon og sånn. Og blant annet kan man vise frem ting og da får han gutten her en gang i måneden stå å vise frem ting for klassen som han synes er gøy. Og da er det jo en regel at man skal alltid gi positive tilbakemeldinger på presentasjonene. Så der opplever jo han å få hyllest fra sine medelever.

Marie: I tillegg til å oppfordre veldig til sånn delingskultur i klassen, det at man, hvis man skriver en tekst, superkult om de tørr å dele det foran klassen. I tillegg til å hylle de som tørr å komme opp å fortelle om noe de har interesse for, for eksempel hun innagerende eleven som er interessert i Harry Potter, fikk lov til å komme opp i dag og vise masse bilder som hun har i boken sin, fordi vi leser den høyt i klassen nå for tiden uten bilder.

Som tiltak for å gjøre elevene mer trygge liker Ole og Marie å legge til rette for muntlig deltakelse. Naturligvis så vil innagerende elever ofte slite litt mer med sosiale interaksjoner, men med trygge rammer og forutsigbarhet så kan det likevel la seg gjøre for dem (Havik, 2021). Ole ønsker å gi de innagerende elevene mestringsopplevelser på en forutsigbar måte, noe som det er trygghet i. Ole liker å gi alle elevene i klassen muligheten til å presentere noe som de er interessert i for klassen. Gjennom å ha en kultur hvor det står sentralt å gi positive tilbakemeldinger, vil elevene få muligheten til å kjenne på mestring, både sosial og faglig. I sin rolle som lærer oppfordrer Marie til muntlig deltakelse og er opptatt av å gjøre det til en positiv opplevelse hvor de opplever bekreftelse og mestring, ikke bare fra lærer, men også klassen som fellesskap.

Det Marie omtaler som delingskultur, vil også kunne være en forutsetning for sosial læring. Ogden (2015) vektlegger sosial kompetanse som ekstra viktig for de innagerende elevene. Disse delingskulturene som presenteres kan derfor være en forutsetning for sosial mestring, personlige vennskap og sosial akseptering (Ogden, 2015). Marie og Ole er opptatt av å legge til rette for at elevene får oppleve mestringsfølelse, noe som de innagerende elevene trenger for å ikke falle mer utenfor enn de kanskje allerede føler at de er. De innagerende elevene vil oppleve å få faglig anerkjennelse om det de presenterer i tillegg til sosial anerkjennelse for at de faktisk presenterte, dette virker inn på elevens læring, selvbilde og trivsel på skolen. Ole og Maries sin fremgangsmåte kan også knyttes til Honneths (1995) anerkjennelse som sosial verdsetting. Dette er en form for anerkjennelse som oppstår i relasjoner mellom mennesker (Honneth, 1995). Dette kan knyttes til både Marie og Ole sin delingskultur fordi det legges opp til at klassen kan få lære noe fra den innagerende eleven.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert funnene for denne studien og drøftet dem opp mot hverandre. Det som gikk igjen som viktigst for alle tre lærere var at de innagerende elevene skal føle seg trygge på skolen. De beskriver denne tryggheten som utgangspunktet for å både trives og lykkes i skolen. Denne tryggheten forsøker de å

legge til rette for gjennom å etablere gode og varme relasjoner til de innagerende elevene. De ønsker å se dem, fange dem opp og å bli kjent med dem. Både faglig og sosial anerkjennelse er to hovedprinsipp i disse tre lærernes relasjonsbygging. De fremhever dette som en viktig forutsetning for å både ivareta innagerende elever i skolen, i tillegg til å gi dem en tilpasset opplæring hvor de har gode forutsetninger for å lykkes og trives i skolen. De beskriver innagerende elever er beskrevet som nokså stille og også lite deltakende i sosiale samhandlinger. Informantene ønsker å få dem mer med i den sosiale samhandlingen i klassen og beskriver dette som mulighet til å få elevene til å føle tilhørighet til klassen sin.

5.0 Avslutning

Formålet for dette forskningsprosjekt har vært å sette mer søkelys på de innagerende elevene i skolen. Problemstillingen ble derfor følgende: *Hvilke erfaringer har lærere med å ivareta elever med innagerende atferd slik at de opplever et trygt og godt læringsmiljø på skolen?* For å besvare oppgavens problemstilling valgte jeg å benytte meg av kvalitativ metode. Jeg utførte derfor tre dybdeintervju med Marie, Ole og Elisabeth, som er tre lærere i grunnskolen som alle har erfaringer med innagerende elever.

Alle tre informanter opplever de innagerende elevene som stille elever som lett kan falle utenfor. Disse lærernes største utfordring i møte med innagerende elever er å fange dem opp i tillegg til mangelen på ressurser ute i skolen. Alle tre ga uttrykk for at de i sin praksis ofte ender opp med å prioritere de som utagerer og løper rundt med en saks, fremfor en elev som sitter stille på plassen sin. Alle de tre lærere beskriver dette som uheldig, siden de naturligvis vil hjelpe alle elevene sine, men at tiden ikke strekker til. Flere av dem trekker inn faren for at innagerende elever har mye usikkerhet i seg, som videre vil ha en negativ effekt på den psykiske helsen, slik som blant annet angst og depresjon. Det er når dette skjer at lærerne iverksetter ytterligere tiltak. En annen utfordring lærerne nevner er også faren for skolevegring, som blir større og større des lengre tid som passerer. De konsekvensene som kan komme ved innagerende atferd kan være alvorlige, noe som alle disse tre lærerne er klar over. For å hjelpe dem best mulig beskriver informantene gode relasjoner og trygghet (gjennom inkluderingsprinsippet), som svært betydningsfull.

I sin relasjonsbygging vektlegger alle lærerne trygghet og omsorg. Flere av dem beskrev trygghet på skolen som en forutsetning for både faglig og sosial læring, og de innagerende elevenes psykososiale miljø. Her kom inkludering igjen som et hovedprinsipp. De tre lærerne er alle opptatt av å forstå den innagerende eleven, se dem for den de er og hva de kan bidra med, samt deres forutsetninger. Med bedre kjennskap til eleven og elevens forutsetninger føler informantene at de bedre kan tilpasse opplæringen for de innagerende elevene slik at de opplever inkludering og et trygt læringsmiljø. De er alle tre opptatt av å vise omsorg (*caring*) for å ivareta dem best mulig. En av informantene vektlegger humor som en nyttig og betydningsfull ressurs for å skape et trygt klassemiljø, spesielt i møte med innagerende elever. Anerkjennelse var også et hovedprinsipp når det gjelder disse informantenes relasjonsbygging. Informantene skiller mellom flere former for anerkjennelse og deres betydning for de innagerende elevene i skolen, nemlig anerkjennelse basert på prestasjoner og anerkjennelse basert på personen i seg selv. Informantene vektlegger begge som viktig og av stor betydning for elevens selvbilde og læringsmiljø. En annen forutsetning de presenterer for et godt læringsmiljø, er å få de innagerende elevene mer involvert i de sosiale samhandlingene i klassen, da dette kan ha god innvirkning på tilhørighet i klassen.

Innagerende atferd kan medføre alvorlige konsekvenser for eleven det gjelder, og derfor er dette også en tematikk innenfor det spesialpedagogiske feltet. Jeg mener min studie vil bidra til økt kunnskap rundt de innagerende elevene i skolen og hvordan man best kan hjelpe dem. Dette er sårbare barn som ofte har ekstra behov for støtte og trygghet, noe som det er lærerens ansvar å legge til rette for. Det står skrevet i opplæringsloven at lærere er lovpålagt å tilpasse opplæringen i tråd med elevens forutsetninger og evner (1998, § 1-3), de innagerende elevene intet unntak. Gjennom min studie vil andre lærere kunne få et innblikk i hvordan lærere har forsøkt å ivareta de innagerende elevene, noe

som kan gi lærere god og ny kunnskap rundt hvordan man kan ivareta innagerende elever i skolen. Jeg forsøkte å ha en fenomenologisk tilnærming, men min forforståelse har satt preg på min tolkning av funnene. Jeg opplevde derfor at det er vanskelig å følge denne fenomenologiske tilnærmingen fullt ut. Noe som kunne ha gjort min studie bedre er å observere disse tre lærerne i tillegg til å intervju dem. På denne måten får jeg sett dem i praksis ufiltrert. Gjennom å i tillegg få se dem i praksis vil deres uttalelser i intervjuene enten styrkes eller svekkes. Det vil kunne øke troverdigheten blant informantene, i tillegg til å få en bredere innsikt i hvordan lærere ivaretar innagerende elever.

I motsetning til utagerende atferd, har innagerende elever i skolen mindre oppmerksomhet, både på skolen, men også i forskning. Det er derfor betydningsfullt med mer forskning rundt innagerende elever i skolen og hvordan man kan ivareta dem best mulig. Innagerende elever blir ofte glemt i klasserommet, og mer oppmerksomhet og mulige tiltak rundt hvordan vi kan hjelpe dem, vil naturligvis ha stor effekt på disse usikre og sårbare elevene. For videre forskning har det vært spennende å observere lærerne. I tillegg ville det ha vært interessant å sett mer på de innagerende elevenes sosiale kompetanse, siden dette er noe som skolene stadig øker fokus på. Med et økt fokus på sosial samhandling i skolene kunne det vært interessant å sett hvordan lærere og skolen kan hjelpe å styrke denne blant innagerende barn.

Referanser:

- Arbeau, K.A., Coplan, R.J. & Weeks, M. (2010). *Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1*. International Journal of Behavioral Development, 34(3), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Beck, A. T., Rush, A.J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. The Guilford Press.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson S., Øiestad G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademiske
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brottveit, G. & Del Busso, L. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert* (p. 181). Gyldendal akademisk.
- Bowers, T. (2005). The forgotten "E" in EBD. I I. P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (Red.). *Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. Sage publications.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Buseth, L. (2016). Humor i samtalen om tallet 18. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: en fortelling fra klasserommet*. Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (p. 178). Abstrakt forlag.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). *The Stresses of a "Brave New World": Shyness and School Adjustment in Kindergarten*. Journal of Research in Childhood Education, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02568540809594634>
- Dalen. M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokuseret tilnærming*. (2. utgave). Universitetsforlaget
- Findlay, L.C., Coplan, R.J., & Bowker, A. (2009). Keeping it all inside. *Shyness, internalizing coping strategies and social-emotional adjustment in middle childhood*. International Journal of Behavioural Development.
- Haugan, J.A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Akademisk.

- Havik, T. (2021). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademiske.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts*. Polity press.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. 2018. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klomstén, A.T. & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen: samskapt læring knyttet til fagfornyelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-forskolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!/: om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2008). 'I just sit there!': Shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Moen, B. B. & Lund, A. B. (2017). Samer og tatere – en del av skolens mangfold. I A. B. Lund (Red.) *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis*. Gyldendal Akademiske.
- Moen, T. (2015). Sosiokulturell læringsteori – Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring – utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (2. opplag). Akademika.
- Møller, L., & Grøtan, S. (2012). *Anerkjennelse i praksis: om utviklingsstøttende relasjoner*. Kommuneforlaget.
- Mæland, M. K., & Jacobsen, F. F. (2011). Fenomenologiske vinklinger i forskning – Vitenskapsteoretisk blick på møtet mellom forsker og informant. *Nordisk Sygeplejeforskning*. <https://doi.org/10.18261/ISSN1892-2686-2011-02-08>
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet
- Nyborg, G. & Mjelve, L. H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I Nilsen, S. (Red.), *Inkludering og Mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P., & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?: fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (2. opplag). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rogers, D. & Webb, J. (1991). *The ethic of caring in teacher education*. Journal of Teacher Education.
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (2010). *The Development of Shyness and Social Withdrawal*. Guilford Publications.
- Schibbye, A.L.L. (2009). *Relasjoner – et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Universitetsforlaget.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet: en lærerveiledning*. Cappelen akademisk forlag.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. Et aspekt ved mental helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 70- 90). Gyldendal Akademisk.
- Solanki, A., Sharma, S. K., Tarar, S., Tomar, P., Sharma, S., & Nayyar, A. (2021). Classification of Extraversion and Introversion Personality Trait Using Electroencephalogram Signals. In *Artificial Intelligence and Sustainable Computing for Smart City* (Vol. 1434, pp. 31–39). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82322-1_3
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). *The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations*. American educational research journal, 321-351.
- Svanevik, A. T. (2021). *Verdt å vite om stille barn*. Info Vest Forlag.
- Sæteren, A. L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal Akademisk.

- Sørli, M. -A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn og forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Nova-rapport 12a/98. NOVA.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s.17-46). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Tveit, A., Hansen, O., & Nordahl, T. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Hvilke erfaringer har lærere med å ivareta elever med innagerende atferd?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvilke erfaringer lærere har rundt elever med innagerende atferd og videre hvilke erfaringer de har med å ivareta disse elevene i klasserommet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Jeg ønsker å se på læreres erfaring med elever som viser innagerende atferd, hvordan disse lærerne ivaretar dem og videre hvordan de praktiserer. Jeg vil videre se på dette i sammenheng med teori på området og om det er sammenhenger og ulikheter i teori vs. praksis. Det er også ikke like mye forskning på dette området som det er på utagerende atferd, noe som også vekker min interesse for å undersøke dette på et dypere plan.

Foreløpig problemstilling: «Hvilke erfaringer har lærere med å ivareta elever med innagerende atferd?»

De datamaterialene jeg får skal jeg vider analysere i min masteroppgave ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgsriterene for min studie: alder mellom 25-66 år, kontaktlærer eller kontaktlærerbakgrunn

Jeg vil intervju mellom 3-4 lærere

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du deltar i et semi-strukturert intervju der det blir benyttet lydopptak. Det vil nok ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din praksis, erfaring og ivaretagelse av elever som viser innagerende atferd. Videre vil jeg også spørre om sosio-emosjonelle vansker, anerkjennelse og faglig vs. sosial mestring. Lydopptaket vil bli gjennomført ved bruk av diktafon og deretter overført til en sikker lagringsenhet snarest.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil kunne ha tilgang til datamaterialet er masterstudent og veileder ved NTNU. Datamaterialet vil anonymiseres. Datamaterialet vil videre lagres på en sikker enhet uten nett-tilgang.

Informanente i dette masterprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. De opplysningene som vil publiseres vil være erfaring, tiltak og utfordringer de har rundt temaet for forskningen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes (når oppgaven blir godkjent, som vil være ca. Mai 2023).

Datamaterialet vil anonymiseres så fort som mulig etter innsamling. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes, inkludert lydfil.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- *Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet* ved:
- Masterstudent: Julie Staverløkk Ingdal (epost: juliesin@stud.ntnu.no, mob: 99408017)
- Masterveileder Lillian Kirkvold (epost: lillian.kirkvold@ntnu.no, tel: 73412407).
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen (epost: thomas.helgesen@ntnu.no, mob: 93079038)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Julie Staverløkk Ingdal
(Forsker, masterstudent)

Lillian Kirkvold
(Masterveileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilke erfaringer har lærere med å ivareta elever med innagerende atferd?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide:

Presentasjon: Hei jeg heter Julie og jeg skriver master i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Jeg skriver nå master og jeg er kjempetakknemlig for at du har sagt ja til å delta i forskningen min. Jeg kommer til å bruke båndopptaker, hvor opptaket blir slettet snarest etter bearbeiding. Du vil gjennom hele prosessen ha lov til å trekke deg fra prosjektet. Taushetsplikten gjelder lærere og andre ansatte også. Min problemstilling for forskningsprosjektet er: **Hvilke erfaringer har lærere med å ivareta elever med innagerende atferd?**

Formålet med studien er å øke både fokus på og kunnskap rundt barn med innagerende elever og hvordan de blir ivaretatt i skolen.

Viktige elementer i et intervju:

Innledningsvis (før intervjuet starter):

- At jeg viser takknemlighet for at de ønsker å delta i mitt masterprosjekt.
- Fortelle dem om formålet med intervjuet og om mitt prosjekt.
- Fortelle om NSD og hvordan dataene blir behandlet og anonymisert.
- Kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om.
- Hvor lang tid respondenten kan regne med at intervjuet varer.
- At det er lov å trekke seg når som helst.

Innledende spørsmål:

- Hvilken rolle/stilling har du i skolen? Hvilket trinn jobber du på nå?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvorfor ville du bli lærer?
- Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer?

Innagerende atferd

- Hva legger du i begrepet innagerende atferd?
- Fortell om din opplevelse av deg selv som lærer i forhold til innagerende elever.
- Har du noen oppfatning over hva innagerende atferd generelt har bakgrunn i?

Relasjon, tilknytning og anerkjennelse:

- Hva legger du som lærer vekt på i relasjonsbyggingen med innagerende elever?
 - **Oppfølgingsspørsmål:** Har det vært krevende å bygge relasjoner? Hvorfor/hvorfor ikke? Tatt lang tid?
- Hva tenker du at man som lærer kan gjøre for at innagerende elever kjenner på tilhørighet i klassen sin? Og hvor viktig mener du at dette er?
- Hva legger du i begrepet anerkjennelse i skolen og hvor stor betydning mener du anerkjennelse har spesielt for de innagerende elevene?
 - **Oppfølgingsspørsmål:** Hvilken betydning tror du faglig anerkjennelse vil kunne ha for disse elevene?

Begrensninger og muligheter

- Hva opplever du som de største utfordringene med innagerende atferd for deg som lærer?
 - **Oppfølgingsspørsmål:** Finnes det muligheter?

- **Oppfølgingsspørsmål:** Hvilke utfordringer tror du elevene opplever å ha?
- **Om jeg ikke har fått svar på dette:** De innagerende elevene i skolen er antatt å ofte bli usynlige gjennom sin innagerende atferd, har du som lærer opplevd at dette stemmer?
- Hvilke utfordringer opplever du at dere i skolen møter i arbeidet rundt disse elevene om det er noen?
- Hvilke muligheter opplever du at dere i skolen har i arbeidet rundt disse elevene?

Lærerens praksis

- Når velger du som lærer å iverksette tiltak for elever med innagerende atferd?
 - **Oppfølgingsspørsmål:** Når blir du bekymret for eleven? Beskriv hva som gjør deg bekymret for eleven?
- Klarer du å komme på konkrete tiltak som du eventuelt har satt i gang i arbeid med disse stille elevene som har hatt god effekt?
- Har du opplevd at enkelte tiltak har fungert dårlig? Eventuelt hvilke og tanker om hvorfor?

Om jeg ikke har fått svar på/spørsmål om tid:

- Hva har vært dine fokusområder i arbeid med elever som viser innagerende atferd? (faglig eller sosial mestring? tilhørighet i klassen?)
- Opplever du innagerende atferd som en problematferd? I så fall hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du opplevd at sosio- og emosjonelle vansker henger sammen med innagerende atferd?
 - **Oppfølgingsspørsmål:** I så fall i hvilken stor grad?
 - **Oppfølgingsspørsmål:** Har du opplevd de elevene som har sosio-emosjonelle vansker som mer utagerende eller innagerende?
- Har du opplevd en sammenheng mellom innagerende atferd og skolevegring?
- Hva har du deretter gjort for å få eleven til å ønske å dra på skolen igjen?

Avslutningsvis:

- Hvis du skulle trekke frem tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det ha vært?
- Er det noe mer du vil si eller legge til?
- Kan jeg kontakte deg igjen om det skulle bli aktuelt?

Tusen takk igjen for at du stilte opp!

Vedlegg 3: Godkjennelse fra SIKT (NSD)

29.12.2022, 15:25

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Hvordan ivaretar lærere elever med innagerende atferd?](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
195063

Vurderingstype
Automatisk

Dato
07.12.2022

Prosjekttittel

Hvordan ivaretar lærere elever med innagerende atferd?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Lillian Kirkvold

Student

Julie Staverløkk Ingdal

Prosjektperiode

02.01.2023 - 01.08.2023

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 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/636cd9f3-466f-4a5f-814d-87edc84f7327>

1/2

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

