



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

De stille ropene.

Lærers utfordringer i møte med elever med innagerende atferd.

Rudi Letzing

Masteroppgave i profesjonsfag 1. – 7. trinn. LRU – 3901F. November 2022

Sammendrag

I løpet av de siste årene har litteratur og forskning vist at innagerende atferd er like vanlig som utagerende atferd. Det har også kommet frem at elever med innagerende atferd blir lagt mindre merke til enn elever med utagerende atferd i dagens samfunn og skole og ender ofte i depresjon (Nordahl. m. fl., 2013). Selv om de fleste tenker på depresjon som en voksen sykdom, kan barn og ungdom også utvikle depresjon. Dessverre går mange barn med depresjon ubehandlet fordi voksne ikke anerkjenner at de er deprimerte (Schimelpfening, 2021).

Det er viktig at barn med denne typen atferd identifiseres tidlig slik at de kan få den hjelpen og støtten de trenger så snart som mulig fordi den stille karakteren til barn med innagerende atferd, kan det hende at barn ikke får behandling så raskt som de med mer forstyrrende eller utagerende atferd. Faktisk, fordi de ofte er forstyrrende og merkbare for andre rundt dem, har utagerende atferd hos barn historisk sett fått ganske mye mer oppmerksomhet og forskning enn de med innagerende atferd, men det begynner å endre seg. Generelt viser jenter mer innagerende symptomer enn gutter (DiMaria, 2020). Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å utforske hvilke utfordringer lærere står ovenfor i møte med elever med innagerende atferd.

Masteroppgavens problemstilling er:

«Hvilke utfordringer opplever lærere i møte med elever som viser innagerende atferd?»

For å kunne svare på denne problemstillingen har jeg brukt en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet. Jeg har brukt intervju som innsamlingsmetode for data, og jeg har anvendt meg av en tematisk tilnærming i analysen av datamaterialet. I min studie fant jeg ut at de lærerne jeg intervjuet hadde en viss kunnskap og erfaring i forhold til elever som viser innagerende atferd, men at oppfatningene av atferden varierte noe. Lærerne påpekte at de var opptatte av å fremme et godt psykososialt klassemiljø, men siden relasjonsbygging til slike elever tar tid - og det er vanskelig å skille mellom når atferden avviker fra det «normale», - mente lærerne at tiden ikke strakk til. Det kom også frem at lærerne brukte mindre tid på elevene med innagerende atferd enn elevene med utagerende atferd. Dette samsvarer med forskning, som viser at lærere er opptatte av å skape en god relasjon til elevene, men at dette kan være utfordrende når det kommer til elever med innagerende atferd. Forskingen viser også at lærere etterspør mer kunnskap og kompetanse om innagerende atferd for å kunne imøtekomme elevenes behov (Nordahl. m. fl., 2013). Samtidig kommer det frem at lærere har mye kunnskap og erfaring om

temaet - som de har opparbeidet seg gjennom gode tverrfaglige samarbeid med skoleledelsen, PPT og Ambulant Pedagogisk Støtteteam (APST).

Forord

Denne studien markerer slutten på et femårs studieforløp. Arbeidet med denne Masteroppgaven har krevd mye innsats, men gitt meg verdifull kunnskap. Etter fullført masteravhandling ønsker jeg å takke flere personer. Jeg vil først og fremst takke min fantastiske samboer Sunniva som har støttet meg gjennom hele denne perioden. Jeg vil også takke mine tre tålmodige og fine barn som har hatt god forståelse for hvorfor pappaen til tider har vært litt «fjern» og fraværende. En av utfordringene i forskningsprosessen var å finne informanter som var villige til å la seg intervju. Derfor er jeg svært takknemlig overfor informantene for å dele sine erfaringer åpent og ærlig. Uten disse lærerne ville en slik forskning ikke vært mulig. En stor takk rettes til min veileder Kirsten Stien og Mona Rist for å ha tatt seg tid til å være behjelpelig og støttende og har kommet med gode faglige råd og innspill. Til slutt vil jeg takke venner og resten av familien som har heiet på meg gjennom alle de fem årene. Tusen takk skal dere ha alle sammen.

Alta, november 2022

Rudi Letzing

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Oppgavens aktualitet og formål.....	2
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Begrepsavklaring	4
1.4	Avgrensning.....	5
1.5	Studiens oppbygging	6
2	Teoretisk kunnskapsgrunnlag	7
2.1	Innagerende atferd - overordnet begrep.....	7
2.2	Traumebegrepet	7
2.2.1	Traumebegrepet brukes om det som ikke skjer.....	7
2.3	Toleransevinduet	9
2.4	Utagerende Vs. Innagerende atferd	10
2.4.1	Elever med innadvendt personlighet	11
2.4.2	Sjenanse.....	11
2.4.3	Sosial tilbaketrukkethet	12
2.5	Konsekvenser.....	12
2.6	Tilpasset opplæring.....	14
2.6.1	Tidlig innsats	14
2.7	Læringsmiljø.....	15
2.8	Klasseledelse	15
2.9	Relasjonskompetanse og relasjoner	16
2.10	Anerkjennelse	18
2.11	Epistemisk tillit.....	19
2.12	Tverrfaglig samarbeid.....	20
2.13	Oppsummering	21
3	Vitenskapsteori og metode.....	23
3.1	Vitenskapsteoretisk vurdering	23
3.1.1	Hermeneutikk	23
3.1.2	Fenomenologi.....	24
3.1.3	Deskriptiv studie	25
3.2	Metode	25
3.2.1	Forskerrollen og forforståelse	25
3.2.2	Kvalitativ metode	26
3.2.3	Dybdeintervju.....	27

3.2.4	Strategisk utvalg	27
3.2.5	Intervjuguide	28
4	Analyse av datamaterialet	29
4.1	Analyse av kvalitativ data.....	29
4.2	Tolkning av datamaterialet	29
4.3	Kvalitetsvurderinger	30
4.3.1	Relabilitet	30
4.3.2	Validitet.....	31
4.4	Etiske hensyn.....	31
4.4.1	Personvern og meldeplikt.....	32
4.4.2	Samtykke.....	33
5	Resultat og drøfting.....	35
5.1	«Det er ingen unger som er vanskelige, men det er unger som har det vanskelig»... 35	
5.1.1	Lærernes forståelse av begrepet innagerende atferd	35
5.1.2	Når mener lærerne at stille og innagerende atferd går over til å bli problematferd?	37
5.1.3	Lærernes erfaringer med elever med innagerende atferd.....	39
5.1.4	Skolens fokus på elever med innagerende atferd	41
5.2	«Man føler man starter på null hver gang».....	43
5.3	«Min kompetanse tenker jeg er min person, min personlighet».....	45
6	Oppsummering.....	51
7	Veien videre	55
8	Litteraturliste.....	57
	Vedlegg	67

Til slutt gled hun inn i veggen og ble borte.

Ikke bare litt borte.

Ikke bare borte noen minutter.

Ikke bare ute på jentedoen.

Men helt borte,

helt bortebortebortevakk

For Lussi satt fast der inne i veggen.

Og da hun prøvde å åpne munnen,

klarte hun det ikke.

Hun kunne bare blunke.

Men det var det ingen som så

og ingen som hørte

Fra boken «Snill»

Av Gro Dahle og Svein Nyhus

(2002)

1 Innledning

Internasjonal forskning viser at 4-20% av barn i alderen 4-18 år har innagerende atferd (Lund, 2012). Samtidig viser ny forskning via HUNT-undersøkelsen at desperasjon og angst blant unge har doblet seg de siste ti årene (Aabakken & Egge 2022). I motsetning til høylytte og utagerende elever, som fort oppdages av omgivelsene, er ofte elever med innagerende atferd stille, lite kontaktsøkende og lite delaktige i undervisningen, noe som gjør disse elevene sårbare for å havne utenfor lærerens oppmerksomhet. Dette er en av årsakene til at disse elevene betegnes som «de usynlige» eller «de stille elevene». Sæteren (2019) påpeker at utfordringene deres ofte kan knyttes til redsel, angst og utrygghet i sosiale situasjoner. I skolesammenheng kan dette medføre en rekke vanskeligheter med å skape relasjoner til medelever og lærere, samtidig som fraværet av venner gjør dem mer utsatt for mobbing (Nyborg & Mjelve, 2017).

Fellesskolen er i dag definert som en skole for alle, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, etnisitet eller hvilket faglig nivå eleven befinner seg på. Det betyr at vi som lærere gjennom skoleverket skal nå inn til alle elever, også de med sosiale vansker som innagerende atferd. I henhold til opplæringsloven § 9A-2 har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 2017). (“Institutt for lærerutdanning og pedagogikk Innagerende atferd i skolen”) Formålet med opplæringsloven er: *«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet»*. Skolen skal gi elevene både faglig og sosial vekst da dette er et viktig pedagogisk prinsipp..

Ifølge Helland og Mathiesen (2009) dokumenterer en rekke rapporter at lærere i stor grad svikter de elevene som sliter med faglige mål og sosiale krav, og som ikke opplever mestring, men nederlag. En elevgruppegruppe som ofte kjenner på dette, er elever med innagerende atferd.

I løpet av de årene jeg har jobbet i skolen har jeg fått øynene opp for disse elevene, og ønsker å lære mer om hvordan jeg kan tilrettelegge for dem tidlig i skoleforløpet, slik at de kan bli best mulig rustet for å håndtere skolehverdagen. Senere i dette kapitlet vil jeg forklare hvorfor jeg valgte dette emnet og hva hensikten med studien og problemstillingen er. Til slutt vil jeg beskrive hvordan studien er bygd opp.

1.1 Oppgavens aktualitet og formål

Det antas at mellom 15 % og 20 % av norske grunnskoleelever er sjenerte og stille, med ca. 8% av dem som forårsaker alvorlige problemer (Departementet, 2017, s.10). Ifølge Lund (2012) ønsker elever som er stille på skolen hjelp til å komme videre og bli mer synlige i skolemiljøet, mens forskning viser at så mange som 83 % av unge med alvorlige følelsesmessige problemer ikke søker hjelp (Helland & Mathisen, 2009)). Basert på befolkningsundersøkelser i Norge kan vi se at cirka 7 % av barn i førskole- og skolealder har symptomer forenlig med en psykisk diagnose/lidelse (Reneflot, Aarø, Aase, Reichborn-Kjennerud, Tambs & Øverland, 2018). En psykiatrisk diagnose kan for eksempel være en angstlidelse, autismespekterforstyrrelse, depresjon eller atferdsforstyrrelse. I Bru, Idsø og Øverland (2016) har studier vist at personer innlagt på sykehus for en psykisk lidelse i gjennomsnitt lever 15-20 år kortere enn befolkningen for øvrig. Psykiske plager og lidelser er med andre ord store folkehelseproblemer som rammer mennesker i alle aldre. Klasserommet er ikke bare et sted for undervisning og faglig læring, men også et sted for sosial interaksjon blant elevene. Denne sosiale interaksjonen kan lett komme i konflikt med læreren. Å være i stand til å forebygge og iverksette tiltak som gjør det mulig for elever å finne strategier for å styrke sin sosiale status i forhold til jevnaldrende, oppfyller ikke alltid lærerens forventninger til klasseromsatferd, det kreves derfor kunnskap og ekspertise på feltet både i skolen og blant befolkningen generelt.

NOU: 2015: 8 «Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser» legger eksplisitt vekt på psykisk helse og et gunstig psykososialt miljø. Ludvigsenutvalget trakk i sin rapport frem viktigheten av å lære om psykisk helse hos barn og unge. Mens skolens styringsdokumenter sier at lærere skal jobbe kunnskaps- og helsefremmende, er det ingen garanti for at slikt arbeid vil bli praktisert. Dette demonstreres i en rapport av Holen & Waagene (2014), der lærere uttalte at de ønsket å jobbe for å fremme den psykiske helsen til elevene sine, men denne praksisen ble sjelden iverksatt på grunn av mangel på tid og ressurser.

Hensikten med denne masteroppgaven er å få innsikt i utfordringene lærere møter når de håndterer elever med innagerende atferd og å utdype min forståelse av hvordan lærere jobber for å få disse sårbare elevene til å føle mestring, glede og trivsel i skolehverdagen. Å lete etter et definitivt svar kommer jeg ikke til å gjøre, men heller prøve å belyse et tema som jeg mener er for lite belyst i dagens skole. Barn med innagerende atferd er mer utsatt for sosial-emosjonelle problemer som angst og depresjon (Lund, 2012).).

1.2 Problemstilling

En rapport utarbeidet av Udir (2016, s.10) viser at elever opplever å få for liten støtte fra lærere. I rapporten forekommer det ingen klar konklusjon på hva som er bakgrunnen for den manglende støtten. Det blir påpekt at medvirkende faktorer kan være liten tid og overskudd i en hektisk lærerhverdag, manglende kunnskap om hvordan man skal oppdage elever med innagerende atferd og at det ikke er fokus på denne typen atferd fordi den ikke plager andre, som igjen fører til at det tar for lang tid før atferden blir oppdaget. Dette samsvarer med Hovlands (2021) artikkel om at elever trenger lærere med kunnskap om psykisk helse. Hun skriver blant annet «*Tidlig hjelp for rammede elever forutsetter god kunnskap om psykisk helse blant alle lærerne på skolen – eleven som har behov for tiltak, kan havne i hvilken som helst klasse, med hvilken som helst lærer*». Ifølge barnekonvensjonen må barnets beste anses som et grunnleggende hensyn i alle handlinger som berører barn (Child Convention on the Rights of the Rights, 2003).

Høsten 2020 trådte den nye læreplanen (LK 20) delvis i kraft. I forbindelse med dette ble det fastsatt en ny overordnet del hvor folkehelse og livsmestring er ett av tre tverrfaglige temaene i den nye læreplanen, lærere og skoleledere arbeider med å konkretisere hva dette innebærer for skolens praksis. Mye er skrevet og diskutert om emnet, og «livsmestring» har fått mye faglig og medieoppmerksomhet. Det var nok lett å si seg enig i at barn og unge skal kunne oppleve mestring, men det er ikke så lett å definere hva mestring egentlig er eller beskrive hvordan det kan læres (Samnøy & Tjomsland, 2021)..

Dette gjør at det er viktig å sette søkelys på hvilke utfordringer lærerne møter, slik at de kan få bedre verktøy å jobbe med, og utvikle sin kompetanse i møte med disse elevene. Hvis lærerne klarer å hjelpe elevene tidlig, kan man unngå at elevene får større problemer når de kommer til ungdomskolen og videre inn i voksenlivet. Basert på dette har jeg kommet opp med følgende problemstilling:

«Hvilke utfordringer opplever lærere i møte med elever som viser innagerende atferd?»

For å få kjennskap til utfordringer som kan forekomme i relasjon til elever med innagerende atferd har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, hvor jeg intervjuer to lærere og en leder i barneskolen som har erfaringer med dette.

1.3 Begrepsavklaring

I teori og dagligtale benyttes det flere ulike begreper for å beskrive den stille tilbaketrukne atferden. Eksempler på dette kan være internaliserende atferd, som betegner en atferd som ikke krever eller fører til samme øyeblikkelige reaksjon fra lærer som den utagerende atferden. Disse elevene isolerer seg fra medelever og gjør seg sjeldent merkbare i elevgruppen eller ovenfor lærer (Ogden, 2017). Andre begreper som blir brukt er innadvendt, introvert og sjenert.

Innadvendt - Beskriver elever som sjelden sosialiserer seg med andre, er sjenerte i sosiale sammenhenger og retter oppmerksomheten mot sine indre opplevelser, og ofte foretrekker å være alene. Introvert - elever er mindre sosialt deltagende fordi de er mindre motivert av sosial samhandling enn elever flest. Sosial interaksjon kan være svært energikrevende for dem, samtidig som de ikke får den tiden og det rommet de trenger til refleksjon og ettertanke (Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K., 2016).

Sjenert - elever kan synes det er skummelt å møte nye folk eller si noe høyt i klassen, og dermed være tilbaketrukne, selv om de har et ønske om å være delaktige i klassemiljøet.

Disse begrepene er overlappende og beskriver ofte samme type atferd. Eksempler på dette kan være at eleven viser nervøs og hemmet atferd, viser nevrotiske trekk og har angst. Mange elever bekymrer seg overdrevent med hensyn til nye situasjoner, de er ofte triste og viser sjelden mye glede. Kjennetegn for elever med innagerende atferd er ensomhet, negativ selvoppfatning, passivitet i skolesammenheng, sosial isolasjon og sosial tilbaketrukkenhet (Sæteren, 2019).

Sosial tilbaketrukkenhet refererer til barn som ved flere anledninger fjerner seg fra mulighet til sosial interaksjon og er et paraplygrep som omfavner en svært heterogen gruppe individer der atferden kan ha en rekke underliggende årsaker (Rubin og Coppland, 2004).

Lund (2012) sin definisjon av innagerende atferd beskriver barn og unge som har en stille og tilbaketrukken atferd, der indre tanker og følelser oppfattes vanskelig og hemmende for den det gjelder, og derigjennom kan være til hinder for den faglige og-/eller den sosiale utviklingen.

Epistemisk tillit - i begrepet epistemisk tillit, finner vi ordet epistemologi, som betyr «læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse» eller tillit til å lære (Nyeng, 2004). Epistemisk tillit er tilliten vi har til kunnskapen vi får gjennom vår interaksjon med andre. Epistemisk tillit er altså grunnleggende for vår tilegnelse av sosial læring, dersom vi opplever at andre mennesker kan

være en pålitelig og relevant kilde til informasjon om oss selv og vår sosiale verden (Allison & Fonagy, 2016)

1.4 Avgrensning

I intervjuene har jeg valgt å sette søkelys på lærernes erfaringer og opplevelser i møte med elever med innagerende atferd. Studien er derfor avgrenset i den forstand at det kun er lærernes synsvinkler som kommer til uttrykk og ikke elevenes. Det vi vet fra før av, er at elever med sosiale vansker, ofte kan oppleve at støtten fra lærere ikke er god nok eller fraværende (Helland og Mathisen, 2009).

For å avgrense ytterligere, har jeg valgt å forholde meg til mellomtrinnet og intervjuobjektene har allmenn pedagogisk utdanning – ingen har tilleggsutdanning innen spesialpedagogikk. Denne avgrensningen har jeg gjort fordi jeg selv er lærerstudent på 1.-7.trinn, og fordi jeg er ute etter erfaringene til «vanlige» lærere som har hovedansvaret for klasser med alle slags elever.

1.5 Studiens oppbygging

Studien er delt opp i 6 kapitler som alle inneholder mindre delkapitler.

Kapittel 1: I dette kapitlet redegjøres det for oppgavens tema og relevans, i tillegg til studiens problemstilling, begrepsavklaring og avgrensning.

Kapittel 2: I dette kapitlet presenteres relevant teori og litteratur til studiens problemstilling.

Kapittel 3: I dette kapitlet presenterer studiens forskningsdesign, valg av metode, innhenting og bearbeiding av datamaterialet.

Kapittel 4: I dette kapitlet presenteres analyseprosessen og metodiske refleksjoner.

Kapittel 5: I dette kapitlet presenteres og drøftes studiens funn i lys av relevant teori og litteratur. Presentasjonen tar utgangspunkt i temaene jeg har kommet fram til gjennom analyseprosessen.

Kapittel 6: I dette kapitlet besvares problemstillingen. Svarene er basert på de viktigste funnene som er gjort i kapittel 5.

Kapittel 7: Dette kapitlet oppsummerer studien i sin helhet og presenterer noen avsluttende kommentarer om veien videre.

2 Teoretisk kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet vil jeg ta for meg teorier som beskriver forskjellige kjennetegn på innagerende atferd, traumer, teorier om tilknytning, konsekvenser, tilpasset opplæring, læringsmiljø, relasjonskompetanse, relasjoner, anerkjennelse og klasseledelse.

2.1 Innagerende atferd - overordnet begrep.

Lærere og medelever tar ofte lite hensyn til innagerende elever (Sæteren, 2019). Lund (2004, s.19) påpeker at det kan være nettopp dette innagerende elever ønsker å oppnå. Unngå oppmerksomheten til andre rundt seg. For eksempel kan denne tause usynligheten være et uttrykk for tidligere uheldige opplevelser og erfaringer med å møte andre på intimitetsnivå, eller elevene kan bruke usynlighet og innageringen som mulige strategier for å unngå skade, straff eller skuffelse. Innagerende atferd oppstår når individet prøver å selv-reguler uhensiktsmessig. I motsetning til de med eksternaliserende atferd, kan de "prøve for hardt" for å kontrollere følelsene sine, og de gjør det ofte innenfra, og innagerer dermed (Dean, 2022). Det er fint å være stille og ha det fint samtidig, men det er viktig å fange opp de som er stille fordi de har det vanskelig.

2.2 Traumbegrepet

Begrepet traume er gresk og betyr «skade» eller «sår». Ifølge Andersen (2018) har det store fokuset på traumer ført til at begrepet «traumer» brukes om alt som er vondt og vanskelig, og at traumebevisst omsorg er løsningen, og at vi i arbeid med mennesker trenger gode forklaringsmodeller for det komplekse. Andersen (ibid) gir også uttrykk for at iveren etter å forenkle det komplekse i selve traumbegrepet har gjort begrepet uklart og utydelig og at det kanskje er på tide å redefinere og nyansere traumbegrepet.

2.2.1 Traumbegrepet brukes om det som ikke skjer

I moderne traumeteori finnes det flere traumbegreper, hvorav ett er komplekse traumer. Begrepet refererer til personer med senskade etter en traumatisk hendelse, spesielt de som har opplevd gjentatte eller vedvarende traumatiske hendelser (Bækkelund, 2015).

Dette er viktigst for psykoterapi av traumatiserte barn, men det er også nyttig å forstå hvordan oppfølging i barnehagen for ulike traumatiserte barn må tilpasses det enkelte barn. Det er

imidlertid viktig å vite at mange begreper overlapper og brukes om hverandre, og fagfolk er ikke helt enige om hvordan de skal brukes (Andersen, 2018)

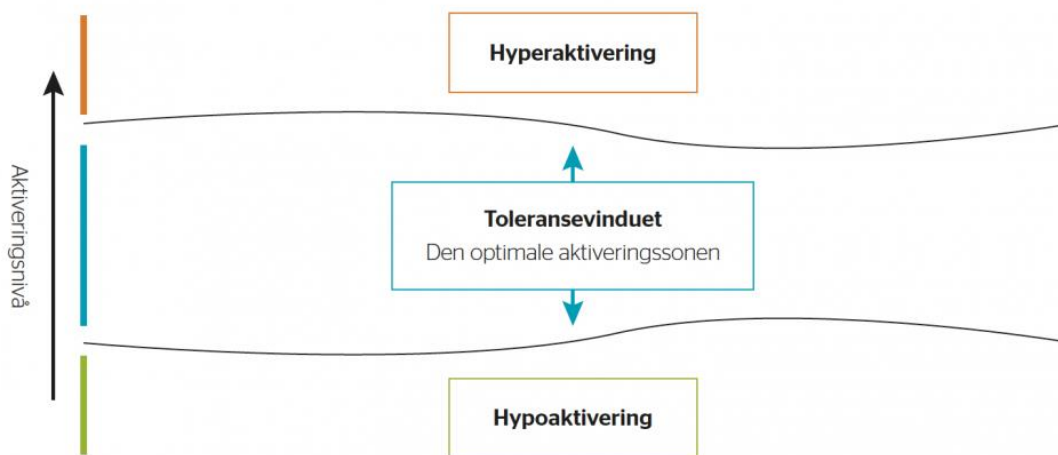
Ifølge Bækkelund (2015) er vanlige traumeplager:

1. *Vansker med å tolerere og regulere sterke følelser* - Følelser som tristhet, sinne, redsel eller skam og skyld kan bli veldig sterke og oppleves som overveldende. Samtidig opplever mange at det er vanskelig å gjenkjenne og ha kontakt med sine følelser.
2. *Vansker i relasjoner til andre mennesker* - Mange synes det er vanskelig å stole på andre og de unngår derfor nære relasjoner med andre. Samtidig kan de kjenne seg avhengig av andre og være redde for å være alene.
3. *Negativt selvbilde og sterk skyldfølelse* - Etter traumatiske hendelser er det vanlig å ha tanker om at det var ens egen skyld. Mange tenker også at de er et dårlig menneske, at de er annerledes alle andre, eller at det de har opplevd har ødelagt dem for alltid.
4. *Bevissthetsforandringer* - Mange kan oppleve at de føler seg numne, fjerne fra omverdenen og at omgivelsene føles fremmede. De kan ha problemer med hukommelsen og ha vanskeligheter med å konsentrere seg.
5. *Kroppslige plager* - Stressreaksjonene under og etter traumatiske hendelser innebærer sterke kroppslige reaksjoner. Dette kan medføre kroppslige plager i ettertid. Mange har smerter eller anspenthet i kroppen som ikke har en klar medisinsk årsak. Samtidig vet vi at mennesker som har opplevd traumatiske hendelser har økt sannsynlighet for å bli rammet av fysiologiske sykdommer, noe som gjør det svært viktig at de kroppslige plagene utredes grundig av lege.

Ifølge Andersen (2018) har tradisjonell traumeforståelse hatt mest søkelys på det ødeleggende ved når noe blir for mye, for eksempel vold og overgrep. I dag er vi opptatt av å bruke traumbegrepet om det som ikke skjer. Utviklingspsykologien har vist oss hvilke erfaringer barn trenger for en god utvikling, og traumer i denne sammenheng dreier seg om tap av erfaringer i tidlig alder som er avgjørende for god utvikling mer enn påført skade, hevder Nordanger og Braarud (2017). Perspektivet på hva barn og unge trenger i sin oppvekst, og hva manglene kan føre til, er viktig (Andersen, 2018).

2.3 Toleransevinduet

I Norge er toleransevindumodellen (figur 1) blitt gjort kjent av blant annet psykolog Dag Nordanger. Modellen er ofte benyttet for å gi økt forståelse når det kommer til barn og unge som er blitt utsatt for traumer og omsorgssvikt. Begrepet toleransevinduet stammer fra nevrobiologisk forskning (Siegel, 2012) og refererer til den best mulige fysiologiske aktiveringen hos et menneske. Er menneske innenfor toleransevinduet, opplever vi en tilstand av oppmerksom tilstedeværelse i situasjonen. Med slik aktivering er vi i stand til å konsentrere oss og til å lære (Nordanger, 2014). Blir aktiveringen for høy, befinner vi oss i en hyperaktivert tilstand, og kroppen går i alarmberedskap (fight/flight). Vi kan ifølge Nordanger (ibid) også bli overveldet av følelser, evnen til å forestille seg mentale (psykiske) fenomener, det vil si fenomener en ikke kan ta og føle på, eksempelvis tanker og følelser svekkes (Karterud, 2022), og vi har hovedsakelig impulshandlinger og instinkt. Blir aktiveringen for lav, befinner vi oss i en hypoaktivert tilstand. Aktiveringen synker til et minimum, og vi blir såkalt «imobilisert». Når vi er i en slik tilstand, kjenner vi på en tomhet og en følelse av å være avstengt fra omverdenen (Hoffart & Malmo, 2021).



Figur 1: Toleransevindumodellen. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2021/08/toleransevindumodellen-i-skolen>

Traumeutsatte barn har ofte et smalere toleransevindu og har derfor lettere for å havne i en hyper- eller hypoaktivert tilstand. I tillegg har barn som har vært utsatt for traumer en svekket reguleringsstrategi, og de har derfor behov for hjelp til reguleringen (Johannessen & Bakken, 2020). Toleransevindumodellen er på denne måten veldig nyttig for å forstå bedre reaksjonene

og behovene til traumatiserte barn. Vi vipper alle ut at toleransevinduet i ny og ne, der vi føler oss avkoblet fra omverden (hypoaktivert), eller vi blir stresset, mister besinnelsen og sier og gjør ting vi ikke mene og som vi aldri ville ha gjort hvis vi hadde beholdt roen (hyperaktivert). Hva slags «aktiveringskurve» som er typisk for oss, hvor gode reguleringsstrategier vi har, og størrelsen på toleransevinduet, påvirkes blant annet av temperament og erfaring (som tidlige omsorgserfaringer og eventuelle traumeerfaringer), dagsform og fysisk helse, sosial kontekst, og aktuelle belastninger og påkjenninger (Siegel, 2012).

Når vi forstår barnet bedre, er vi bedre rustet til å planlegge arbeidet og være i forkant av utfordrende situasjoner. Relasjonsarbeid er tidkrevende og krevende, vi ser ikke nødvendigvis en umiddelbar effekt av det vi gjør. En bedre forståelse av barnets vansker kan gi oss den tålmodigheten og tryggheten vi trenger. Vi kan håndtere avvising bedre når vi vet mer om hva som skjer med barnet (Hoffart & Malmo, 2021).

2.4 Utagerende Vs. Innagerende atferd

Innagerende atferd kan handle om alt fra psykiske lidelser som angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking. Ifølge forskning er det en klar sammenheng mellom innagerende atferd i barne- og ungdomsårene og utviklingen av psykiske lidelser senere (Sæteren, 2019). I dette ligger det at elever med innagerende atferd kan utvikle psykisk sykdom, det vil si angst eller depresjon som kommer av at eleven ikke har det bra. Atferdssignaler kan ofte være diffuse, eller til og med helt fraværende, og dermed vanskelig å fange opp for lærere eller medelever. Samtidig kan indre tanker og følelser være svært hemmende og skape problemer for eleven det gjelder (Ogden 2017). Ifølge Lund (2012) kommer vanskene når barnet ikke klarer å imøtekomme krav fra skolen og samfunnet, og det er i disse situasjonene at barnet enten vender følelsene utover eller innover.

Lund (2012, s.19) påpeker at barn med innagerende atferd ikke er en ensartet gruppe, men en sammensatt gruppe hvor hvert barn har ulike tanker, behov og opplevelser knyttet til sin atferd. Hun understreker videre at dersom man har dette som utgangspunkt vil det være til hjelp med å forstå ulike teorier, definisjoner og erfaringer, som omhandler hvordan man kan møte disse elevene på en måte som skaper mindre utfordringer.

2.4.1 Elever med innadvendt personlighet

Atferden til elever med en innadvendt personlighet kan ha ulike kjennetegn. Eleven kan for eksempel ha mindre interesse av å være sammen med andre barn, de kan bekymre seg overdrevent ovenfor nye situasjoner, og/eller de kan ha en nervøs og hemmet atferd. Andre kjennetegn ved disse elevene kan være ensomhet, negativ selvoppfatning, sosial isolasjon, sjenanse, usikkerhet og passivitet i skolen. Disse elevene kan i skolesammenheng ha større utbytte av å jobbe alene, eller i mindre grupper, fordi de fort blir tappet for energi når de må samarbeide med andre elever (Paulsen og Bru, 2016). Lund (2012 s.25) påpeker at slike elever ofte har få, men dype relasjoner til andre, og at innagerende atferd ikke er en statisk tilstand, men kan vise seg i gitte situasjoner og kontekster. Det er viktig å skille mellom barn som er innadvendt/introvert, sjenert og barn som har innagerende atferd. Innagerende betyr i teorien det samme som innadvendthet og introverthet, men når innadvendthet blir et atferdsproblem brukes begrepet «innagerende» eller «internalisert» i fagspråket (Torvik, 2009).

2.4.2 Sjenanse

Sjenerte elever ønsker ofte å delta i sosiale samhandlinger og lek, men tør ikke å være aktivt deltakende fordi de er utrygge. På grunn av den sosiale tilbaketrekningen kan elevene også være mindre aktive i klasserommet og de har vanskelig for å få et godt utbytte av gruppe- og prosjektarbeid, siden det å skape relasjoner til medelever er vanskelig og de sliter med å mestre den sosiale situasjonen. Grunnen til dette er at elevene ofte har en negativ selvoppfatning som gjør at det utvikles en vanske for sosial kontakt. I slike tilfeller er det viktig at læreren går inn og styrer gruppesammensetningene, og er involvert i fordelingen av arbeidsoppgavene i gruppen. På denne måten kan de sjenerte elevene få best mulig utfordring i trygge omgivelser. En evalueringsform med tydelige føringer og et læringsmiljø som er preget av færrest mulig sosiale sammenligninger, kan gi gode forutsetninger for at de sjenerte barna kan få vist sine kunnskaper, samt mestre den sosiale situasjonen (Paulsen og Bru, 2016).

Ifølge Flaten (2015) er sjenanse en følelse i våre normale følelser og kan beskrives som en mild form for sosial angst. Hvis sjenanse graderes fra tilbaketrekking til sosial angst, kan vi si at elever har litt godt av det, men over tid kan det bli utfordrende og kan i verste fall føre til funksjonshemming. Det er først på dette stadiet. —når angst blir så utbredt at elevens fungering i hverdagen hindres — at de rundt eleven oppdager det. Til sammenligning vises ikke det jagende stresset elevene føler på utsiden.

2.4.3 Sosial tilbaketrukkethet

Et annet kjennetegn på innagerende atferd er sosial tilbaketrukkethet. Ifølge Paulsen og Bru (2016) kan vi dele elever som er sosialt tilbaketrukket inn i fire ulike grupper.

1. Barn som har liten egeninteresse eller motivasjon for sosial samhandling (innadvendt personlighet)
2. Barn som er sjenerte eller utrygge i forhold til sosial samhandling (trekkes både mot og bort fra medelever).
3. Barn som har lite energi til å inngå i sosial samhandling (er nedstemte eller deprimerte).
4. De som har problemer med sosial kompetanse eller blir aktivt utestengt fra sosial samhandling (blir avvist av medelever).

Paulsen og Bru (2016) viser til at mangfoldet i den tilbaketrukne elevgruppen er stort, og at de ulike undertypene krever ulik tilpasning. I tillegg er skillet mellom når den tilbaketrukne atferden er et tegn på emosjonelle problemer eller normal atferd vanskelig å identifisere. Innadvendte elever, trenger mer aksept og hjelp til å arbeide selvstendig, mens sjenerte elever trenger mer hjelp til å i større grad mestre sosiale situasjoner. Dersom lærere setter inn tiltak som tar sikte på å styrke sosiale ferdigheter for innadvendte elever, vil dette fort kunne oppfattes som overtramp, noe som kan påvirke elevene negativt. På den annen side, hvis noe slikt gjøres for sjenerte elever, vil det gi dem store fordeler over tid. Sosialt tilbaketrukne elever, enten de er sjenerte eller innadvendte, opplever raskt at de ikke får nok støtte fra lærere og jevnaldrende, noe som kan påvirke læringen negativt ettersom de mister tilgang til hjelp og konstruktive tilbakemeldingsmuligheter og anerkjennelse av arbeidet sitt (Paulsen og Bru, 2017).

2.5 Konsekvenser

I dette avsnittet velger jeg å ta med en liten del hvor jeg forklarer kort om konsekvensene innagerende atferd kan ha for elever over tid.

Ifølge Lund (2012) kan elevens innagerende atferd føre til manglende evne til læring som ikke begrunnes intellektuelt eller med fysiske forhold, og manglende evne til å skape sosiale stabile relasjoner med jevnaldrende og voksne. Andre konsekvenser kan være generell tristhet og depresjon og at det oppstår uventede følelser og reaksjoner under normale omstendigheter. Barn med innagerende atferd har også en tendens til å utvikle fysiske symptomer eller frykt i

forbindelse med personlig problemer og/eller i forhold til problemer som er knyttet til skolehverdagen.

Innagerende atferd og utagerende atferd har svært forskjellige uttrykksformer. Det begge atferdsmønstrene har til felles er at de bryter med skolens forventninger, og dermed blir et problem for både eleven selv og omgivelsene atferden skjer i. Ofte kan begge atferdsmønstrene føre til at eleven blir utsatt for mobbing (Lund, 2012).

En elev som er stille, sjenert, og har sosial angst kjennetegnes ved å ha lav selvhedelse og lav selvtillit (Ogden, 2009 i Saga, 2014), og er dermed ikke alltid i stand til å videreformidle til lærere om noe ubehagelig skjer. Lekende elever kan ta fra hverandre leker, dytte hverandre eller kan komme med lite hyggelige kommentarer. Dette kan ved første øyekast se ut som uskyldige hendelser, men foregår dette over tid mot en bestemt elev kan dette være starten på noe som er langt mer alvorlig (Flaten, 2010).

Mobbing er et alvorlig samfunnsproblem. I følge Olweus og Roland i 1983 (Snl, 2021) sin definisjon er mobbing aggressiv atferd som blir gjentatt over tid, og som er karakterisert ved et ujamnt styrkeforhold. Det er vanlig å si at det er mobbing når plagingen skjer hver uke eller oftere, men for den som blir rammet, kan også mobbing som skjer sjeldnere enn en gang i uka, være en vesentlig belastning. Norge var det første landet i verden som gjennomførte en landsdekkende aksjon mot mobbing, og det forskes mye på hvordan man kan bekjempe dette problemet (Strand, 2021).

Å bli mobbet kan føre til et utall helseproblemer og sosiale vansker, viser en ny kunnskapsoppsummering fra Helsedirektoratet (ROP, 2017). Oppsummeringen viser at barn som blir mobbet ofte har nedsatt selvtillit, sliter med ensomhet, og har selvmordstanker. Søvnproblemer, hodepine og generelle smerter er også vanlige følger av mobbingen. I tillegg kan mobbing lede til psykotiske symptomer, atferdsproblemer og rusmisbruk. Barn og unge som blir utsatt for mobbing kan være usikre i møte med jevnaldrende og voksne og kan tåle sosialt press dårlig (Udir. 2017).

2.6 Tilpasset opplæring

Den norske utdanningspolitikken har lange tradisjoner for å fremme likeverdig og inkluderende opplæring i en skole som legger læringsbetingelsene til rette for alle barn, uansett forutsetninger eller bakgrunn (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Betegnelsen tilpasset opplæring har vært i skoleverket siden 1975, og gjennom tiden har det blitt diskutert hvordan skolen kan legge til rette for at alle skal kunne lære ut fra sine evner og forutsetninger (Håstein & Werner, 2014).

I dagens skole er tilpasset opplæring et grunnleggende prinsipp, som gjenspeiles i Opplæringsloven § 1-3. Loven sier at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger og gjelder for alle elever og for all opplæring i skolen (Håstein & Werner, 2014). Tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen setter inn for å passe på at hver enkelt elev får et best mulig læringsutbytte ut av den ordinære opplæringen. Tiltakene kan gjøres på ulike måter, blant annet gjennom organisering av opplæringen, arbeid med læringsmiljø og gjennom pedagogiske metoder. Den tilpassede opplæringen skal skje gjennom variasjoner og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor felleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Hvis den tilpassede opplæringen ikke gir eleven et tilfredsstillende læringsutbytte/utbytte av den ordinære opplæringen og eleven trenger mer støtte til læring, kommer loven om spesialundervisning inn (Buli-Holmberg m.fl., 2015). Jeg vil ikke sette søkelys på spesialundervisning i denne studien, men vil påpeke at for å oppfylle plikten om tilpasset opplæring har eleven krav på spesialundervisning dersom ikke utbytte av ordinær opplæring er tilstrekkelig.

2.6.1 Tidlig innsats

Noen elever vil i skolehverdagen møte på utfordringer som krever ekstra tiltak, men som kan håndteres innenfor den ordinære opplæringen. Stortingsmelding 21. *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* (2016-2017) forklarer at det er avgjørende med tidlig innsats, dersom man skal lykkes med tilpasset opplæring. I situasjoner hvor tiltak ikke blir igangsatt i tide vil forskjellen i læringsutbyttet mellom elevene bli større. Skolen skal være i stand til å støtte elever som har emosjonelle, sosiale eller personlige vansker knyttet til opplæringen. Elevene kan rustes for fremtiden ved at tidlig innsats ligger til grunn for både det pedagogiske arbeidet, for læringsmiljøet og for elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter (Meld. St. 21, 2016-2017). For å kunne iverksette tiltak så tidlig som mulig er det viktig at lærere har kunnskap og erfaring om innagerende atferd og andre atferdsvansker.

2.7 Læringsmiljø

Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I sitatet fra utdanningsdirektoratet (2020) kan vi se at kjennetegn ved en inkluderende skole er at den har utviklet et aksepterende og inkluderende miljø. Skaalvik & Skaalvik (2013) forklarer at «læringsmiljø» er et komplekst begrep, som det kan være vanskelig å gi en klar definisjon på. De påpeker at et inkluderende fellesskap kjennetegnes av at elevene blir godtatt med sine sterke og svake sider, at det er «lov» å avvike fra gjennomsnittet, og at det er aksept for at noen f.eks. trenger tid, ber om hjelp eller at man sier at «dette får jeg ikke til». I følge Bergkastet (et.al, 2019) er et godt læringsmiljø en rettighet og en forutsetning for god læring. Læringsmiljøet kjennetegnes av at alle aktører føler seg trygge og inkludert i fellesskapet, hvor alle kan utvikle seg faglig og sosialt og bli den beste utgaven av seg selv.

I denne oppgaven velger jeg å forholde meg til læringsmiljø, som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen. Det er elevenes egne opplevelser av skolens læringsmiljø som har påvirkning for læringen, motivasjonen, selvoppfatningen og atferden til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013 s.186).

2.8 Klasseledelse

I følge Sæteren (2019, s.32) viser forskning gjort på unge med innagerende atferd at de opplever seg selv som usynlige og at de brukte ulike beskyttelsesmekanismer i interaksjon med andre. Elevene opplevde at dette hindret deres sosiale utvikling i relasjoner til medelever og lærere. Lærerne involverte seg lite i de utfordringene disse elevene hadde på skolen. Coplan, Huges, Bosacki og Rose - Krasnor (2011) understreket at tilrettelegging av et forutsigbart og trygt læringsmiljø - og lærerens evne til tydelig klasseledelse, hadde stor betydning for disse elevene. Lærerens ledelse av klassen påvirker i stor grad læringsmiljøet. En god struktur på

undervisningen er med på å sende signaler til elevene om hva som forventes av dem, noe som gir elevene en oversiktlig og forutsigbar skoledag. Elever med innagerende atferd er avhengig av at skoledagen er forutsigbar, fordi de ofte er engstelige for hva skoledagen bringer av faglige og sosiale aktiviteter. Tydelig struktur og gode rutiner demper stress og bekymring og kan bidra til at eleven føler en indre kontroll (Sevje, 2013). Dette krever at lærere har en strategisk/proaktiv klasseledelse som vil si å ha kompetanse i å planlegge, organisere, strukturere og lede arbeidet i klassen (Ogden, 2017). Det innebærer også at læreren må skape en balanse mellom det å klare å sette grenser, ha struktur og stille krav, - og å vise forståelse, stimulere, og gi frihet og mulighet til innflytelse. En slik lærer har også mindre atferds- og disiplinproblemer (Nordahl, 2013). Ogden (2017) beskriver en god lærer som en som er i forkant (proaktiv), før eventuelle konflikter oppstår og som har et våkent blikk - slik at han raskt kan slå ned på negativ atferd. Lærere med en situasjonsbestemt klasseledelse prøver å ta konflikter før de bryter ut, kan også bidra til å gjøre læringsmiljøet forutsigbart og trygt for de innagerende elevene, noe som igjen er med på å skape gode relasjoner.

Ifølge Midthassel (2015) er det avgjørende for klassemiljøet hvordan læreren bruker sin autoritet. I sin artikkel beskriver hun fire ulike autoritetstyper; autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende. Det som skiller disse autoritetstypene fra hverandre er mengden av kontroll og varme i måten læreren leder elevene på. Studier viser at den autoritative lærerestilen er best egnet for å fremme indre motivasjon, trivsel og læring. En autoritativ lærer underviser og veileder elevene, samtidig som hun anerkjenner og ser dem. En slik lærer klarer å stille krav til sine elever samtidig som det blir vist varme. I motsetning til dette vil en autoritær lærer utøve en høy grad av kontroll og vise lite varme og interesse for elevene (Nordahl, 2013).

Det kan tenkes at den annerkjennelsen elevene får gjennom en autoritativ klasseledelse over tid vil være med på å bedre elevenes selvfølelse. Sevje (2013) påpeker at alle elever har rett til tilpasninger i forhold til seg selv, og at det derfor bør kunne gjøres variasjoner i klasseledelsen, hvis det hjelper eleven faglig og sosialt.

2.9 Relasjonskompetanse og relasjoner

Ifølge Spurkeland og Lysebo (2016) er relasjonskompetanse helt avgjørende i alt arbeid med mennesker. De definerer relasjonskompetanse som: «de evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Ut ifra definisjonen er det lett å se at kompetansen favner svært mye av vår mellommenneskelige

kontakt gjennom hele livet. De påpeker at det er en sterk sammenheng mellom en lærers relasjonskompetanse og elevenes læring, og understreker at relasjonskompetanse kan betraktes som et grunnlag for å kunne gi elever livsmestring og dermed påvirke privatlivet deres. Ifølge Ogden (2017) er også problematferden betraktelig mindre i klasser hvor lærere har god relasjonskompetanse.

Hvis en lærer mangler god relasjonskompetanse, kan det ramme elever og medarbeidere. For noen lærere vil det være helt naturlig å vise for elevene at de er der for dem, og at de gjør sitt ytterste for at eleven skal lykkes. Men det å kunne møte andre mennesker med åpenhet og forståelse - å vise empati, er ikke en selvfølge for alle. Når man legger ned en viss innsats for å få dette til, jobber man med sin egen relasjonskompetanse (Spurkeland & Lysebo, 2016).

Relasjonen mellom lærere og elever er asymmetrisk. Læreren er den voksne og profesjonelle og har dermed ansvaret for at de gode relasjonene utvikles (Bergkastet, Duesund & Westvig, 2015). En god relasjon innebærer at man som lærer er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med elevene, og at man tilpasser egen atferd til de ulike elevenes behov. Dersom elevene opplever at de har en god relasjon til læreren, kan de bli mer motivert til å gjøre en god arbeidsinnsats i timene, ha bedre forutsetninger for å utvikle en god selvoppfatning, og oppleve et større sosialt utbytte. En positiv lærer-elev relasjon vil også gjøre det lettere for elevene å skape gode relasjoner seg imellom. Relasjoner mellom elever handler om at elevene deltar i et inkluderende læringsmiljø (Sevje, 2013 s.11). Elevene bruker informasjonen fra lærer – elev relasjonen når de bestemmer seg for hvem de liker eller ikke liker. Dersom elevene merker at læreren ikke kommer godt overens med en annen elev, eller at noen elever får mindre oppmerksomhet, vil de kunne utvikle et negativt forhold til samme elev (Drugli, 2012).

Ifølge Sæteren (2019) kan relasjonen til lærerne, elevens sårbarhet og negative selvoppfatning være forklaringer på at noen elever utviser innagerende atferd i klasserommet. De elevene som har vanskeligheter med atferd, oppmerksomhet, læring og sosialt samspill vil være i fare for å utvikle negative relasjoner til sine lærere og medelever. En positiv lærer-elev relasjon vil for slike elever ha stor betydning - fordi relasjonen kan virke som en slags beskyttelsesfaktor (Drugli, 2012). Elever med innagerende atferd kan sende signaler om at de ønsker å være i fred ved å trekke seg tilbake, men forskning viser at disse elevene også ønsker å bli sett (Brøyne, 2017). Det er derfor viktig at læreren anerkjenner disse elevene, og forsøker å få deres tillitt slik at en god relasjon kan utvikles. For å kunne skape en god relasjon, må man som lærer forstå disse elevene, kjenne deres interesser og vite om deres erfaringer og kunnskaper (Sevje, 2013).

En nær relasjon mellom lærer og elev kan også være en underliggende faktor for tilbaketrukket atferd dersom læreren legger til rette for at eleven utvikler et avhengighetsforhold til læreren. I et slikt forhold vil eleven foretrekke å være i samspill med læreren framfor andre elever. Dette kan hindre elevens læring og utvikling, og kan for enkelte elever føre til at de trekker seg unna aktiviteter som skjer i klassen (Sæteren, 2019, s.26).

2.10 Anerkjennelse

For at barn skal kunne fungere som normalt må de oppleve at de får anerkjennelse. Anerkjennelsen er med på å bygge opp gode relasjoner, utvikler elevene som mennesker og bygger opp en sunn identitet (Sevje, 2013).

I dagens samfunn har teorier om anerkjennelse fått større fokus enn de hadde tidligere. I følge Honneth (2008, i Jordet, 2020) har anerkjennelse en fundamental betydning for menneskets mulighet til å kunne realisere sitt iboende potensial. Å anerkjenne kommer av det tyske ordet «anerkennen» som betyr å respektere, rose og påskjønne noe eller noen, og med dette erkjenne det den andre er, gjør eller sier - som sant og gyldig (Jordet, 2020, s.86). Elevenes erfaring når det kommer til anerkjennelse er ifølge Honneth de moralske, intersubjektive betingelsene for en sunn identitetsdannelse som er en forutsetning for at elevene skal kunne bli en fri og selvbestemt aktør i eget liv (Honneth, 2008, i Jordet, 2020).

Honneths anerkjennelsesteori er en teori som vil ivareta de universelle prinsippene om barns menneskeverd, likeverd og ukrenkelige egenverdi slik disse er nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring i barnekonvensjonen og som gjenspeiles i opplæringsloven. (Jordet, 2020, s.89)

Honneth knytter anerkjennelsesteorien til tre livssfærer som er *kjærlighet* i den private sfære (individet erfarer omsorg, varme og nære emosjonelle bånd), *rettigheter* i den offentlige sfære (individet erfarer at det respekteres som likeverdig subjekt ved at det tildeles rettigheter) og *sosial verdsetting* i den sosiale sfære (individet erfarer at dets prestasjoner og egenskaper blir etterspurt og verdsatt som verdifulle bidrag i et solidarisk fellesskap basert på felles verdier) (Jordet, 2020, s.94). De tre sfærene for anerkjennelse forutsetter en utviklingsprosess der individet eller gruppen søker en hypotetisk slutttilstand. Dette er det som kan kalles «det gode liv» eller sedeligheten, som Honneth velger å omtale det (Honneth, 2008, i Jordet, 202 s.25). Med sedelighet menes individets bidrag til fellesskapet på en normativ god måte, slik at

individet innenfor fellesskapets normative rammer tilfører noe positivt. Slik arbeider individene felles mot «det gode liv» (Honneth, 2008).

I denne sammenhengen kan man tenke at «det gode liv» innenfor konteksten læringsmiljø kan bety et læringsfellesskap som er godt både for voksne og elever med innagerende atferd, ved at alle blir regnet som fullverdige deltakere og opplever gjensidig anerkjennelse slik at de kan få utviklet sitt potensiale.

I følge Sevje (2013) får elever med innagerende atferd sjelden anerkjennelse. Hun påpeker at når eleven ikke oppnår den anerkjennelsen det ønsker, føler de seg mindre verdsatt. Å erkjenne og anerkjenne kan vise forskjellen mellom synlighet og usynlighet. Lærere kan erkjenne et barn i betydningen av å se det, men for at det skal skje en anerkjennelse, må det vises gjennom en handling. Som lærer kan man anerkjenne elevene ved å gi dem gode blikk, smil og konkret ros, - gjennom oppmuntring, aksept og respekt og ved å vise støtte i deres faglig og sosiale utvikling (Jordet, 2020).

2.11 Epistemisk tillit

Bowlbys teori om epistemisk tillit vektlegger barns tilknytningsopplevelser som danner konteksten for utvikling av et sikkert eller usikkert tilknytningsmønster. Disse mønstrene påvirker igjen lærer-elev-relasjoner, samt barns sosiale fungering på skolen (Drugli, 2012).

Ifølge Fognay og Allison (2014, i Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2017) er tillit er viktig for å lære ny informasjon. Mangel på tillit hindrer elevene i å åpne seg og være mottakelige for ny kunnskap. Å ha tillit til andre elever hjelper dem med å åpne seg og dra nytte av utdanningen deres. Elevens tillit til læreren sin er nøkkelen til forståelse; det er viktig for elevene å ha en aktiv tillit til læreren sin. Denne aktive tilliten letter elevenes åpenhet og oppmerksomhet til kunnskapen læreren lærer dem. Tillit er den nødvendige ingrediensen i ethvert forhold og nøkkelordet for at elevene skal tilegne seg kunnskap (Brandtzæg et al., 2017).

Kunnskapen fra tilknytningspsykologi har implikasjoner for læring, mental helse og tillit i relasjoner. Det har også med trygghet og tillit i et forhold å gjøre – hvis man knytter seg til en trygg person hjelper det på disse tingene (Torsteinson, 2010). Lærere kan utnytte denne kunnskapen ved å være tryggere i forholdet til elevene og ved å investere mer i elevenes suksesser. Lærere bør forvente vanskelig kommunikasjon med elevene. Dette forsterker ideen om at elevene skal være i en posisjon der de kan stole på kunnskapen læreren har å tilby dem.

Dette vil komme alle elever til gode fordi deres tillit til læreren vil forbedre deres epistemiske tillit. Imidlertid vil denne implementeringen være spesielt nyttig for elever med lærere som har vanskelig for å etablere et godt forhold (Brandtzæg et al., 2017). På bakgrunn av dette vil kommunikasjonskunnskap være relevant for de utfordringene lærere møter i å bygge relasjoner med elever som har en innagerende atferd.

2.12 Tverrfaglig samarbeid

Christensen og Misvær (2017) hevder at skolene må ha et blandet faglig samarbeidsteam med variert utdanningsbakgrunn for å kunne gi elevene et sunt miljø for oppvekst. På de fleste skoler omtales teamene ofte som "interne team" og "eksterne team". Skoler kan bruke ulike terminologi og benytte ulike samarbeidsmetoder. På enkelte skoler er kontaktlærere, assistenter og miljøarbeidere det indre sjiktet, mens samarbeid med andre aktører som barnevern, PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste), helsesøstre etc. er det ytre sjiktet. Andre steder kan det være snakk om team rundt trinnteam (lærere), der teamet er et internt team og miljøterapeut, helsesøster og PPT inngår i et eksternt team (Borg, Christensen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015 i Olsen og Sjørstad, 2018). Hvilket team de er med i har noe å si om og hvordan helsesøstre og PPT er involvert, og hvilken rolle de spiller. Christensen og Misvær (2017) opplyser også at noen skoler anser PPT som svært nær lærerne, mens andre anser dem som fjernere. Den opplevde nærheten eller avstanden mellom PPT og lærere avhenger helt av teamet de er en del av. Når det gjelder skole og den kommunale støttetjenesten, trakk lærerne frem spesialpedagogiske rådgivere, sosialarbeidere og PPT som spesielt viktige samarbeidspartnere. Disse instansene blir tilkalt når skoler har problemer med enkeltelever som de ikke klarer å hjelpe med egne tiltak.

Helsesøstre og skolehelsetjeneste er viktige ressurser for lærere og elever. På grunn av stor mangel på helsesykepleiere (SINTEF 2021) bruker kommunen disse tjenestene i ulik grad. Å ha flere helsesøstre på skolene kan bidra til å forbedre den generelle psykiske helsen til elever – en kunnskap og kompetanse mange lærere mener de mangler.

Ifølge Holden og Waagenes (2014) undersøkelse om psykisk helse i skolen sa omtrent 30 % av lærerne at mangel på ressurser og tid gjorde det vanskelig å håndtere elever med psykiske problemer. Undersøkelsen viste også at halvparten av de spurte lærerne sa at de ikke var tilstrekkelig rustet til å hjelpe de samme elevene.

APST (Ambulerende Pedagogisk Støtte Team) er et mobilt støtteteam som arbeider innen en rekke emner, inkludert klasseledelse, psykisk helse, atferd og læringsmiljøer i Altaskolen. De jobber tett med skolen for å observere elevene og for å re-integrere dem i klasserommet. APST gir støtte for emner som mellommenneskelige spenninger, problemer med klasseledelse og mer. Sammen med PPT og skolen hjelper APST med observasjon, innhenting av informasjon og refleksjon (Alta kommune, 2019). PPT undersøker vanligvis behovet for spesialpedagogiske tiltak og er derfor mer atskilt fra lærere og klasser (Nergaard og Grini, 2015). Det betyr at skolene kan føle å ha et tettere samarbeid med APST enn PPT, fordi APST jobber tettere med lærerne.

2.13 Oppsummering

Som vi har sett i dette kapitlet kan beskrivelsen og bruken av begrepet innagerende atferd være forskjellig. Årsakene til atferdsproblemet kan være ulike og resultatet ved den innlærte atferden kan gi forskjellig utslag . Innlært atferd og holdninger kan følge eleven lenge i livet både faglig i forhold til skole og yrkesvalg, psykisk og sosialt. Dette viser viktigheten av at ansatte i skolen har kunnskap og erfaring til studiens tema, slik at de kan oppdage, tilpasse og tilrettelegge for disse elevene. Hvis den negative atferden har fått utviklet seg, vil faglig kunnskap og erfaring til atferden være nødvendig for å iverksette tiltak på et forebyggende plan. For å minske konsekvensene slik at disse elevene får en trygg skolehverdag hvor de får utviklet seg faglig og sosialt.

3 Vitenskapsteori og metode

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for hvordan jeg har gått fram for å besvare min problemstilling: «*Hvilke utfordringer opplever lærere i møte med elever som viser innagerende atferd?*». Jeg vil beskrive hvordan planleggingen og gjennomføringen av studien har foregått og jeg vil begrunne mine metodiske valg. Innenfor vitenskapsteorien finnes det ulike teorier som har vært relevante for min undersøkelse og jeg vil redegjøre for hvordan jeg har anvendt teoriene og brukt de som inspirasjon og rettleiding.

3.1 Vitenskapsteoretisk vurdering

Fenomenologi og hermeneutikk er to begreper som brukes hver for seg, men begge tar utgangspunkt i aktørens egen forståelse av sine handlinger og fremhever at handlingens mening må fortolkes i lys av aktørens intensjoner med handlingen (Grønmo, 2016 i Olsen og Sjørstad, 2018). Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming, skal jeg prøve å tolke og forstå informasjonen som informantene mine har gitt meg ut ifra deres erfaringer. Den fenomenologiske teorien handler om læren om fenomenet. I denne studien er fenomenet lærernes opplevelser og erfaringer om utfordringene som de opplever i møte med elever med innagerende atferd.

3.1.1 Hermeneutikk

Min empiriske base og min forhåndsforståelse av emnet styrte valgene jeg tok under denne forskningsprosessen. Dette har også implikasjoner for analysearbeidet til datamaterialet – her redegjør jeg for informantens ståsted og selvforståelse. Denne informasjonen kan knyttes til begrepet hermeneutikk, som betyr fortolkningslære – og at vitenskapelige teorier er rettet mot forståelse (Gjertsen, 2013). Forståelse og tolkning er kunnskapsprosessene som utvikles mellom oss og datamaterialet vi tolker (Nilssen 2012 i Olsen og Sjørstad, 2018).

En hermeneutisk tolkningsprosess veksler mellom helheter og deler, og mellom forutinntatte forestillinger og forståelse Gilje (2019). Derfor fortsetter den hermeneutiske prosessen å være i stadig bevegelse. Forståelse og forforståelse viser til det særegne ved å være menneske, at man tilfører mening til egne handlinger og andre fenomener, og at alle bringer forutinntatte synspunkter og holdninger inn i forståelsen av fenomener (Gjertsen, 2013). Et grunnleggende prinsipp i hermeneutikken er at mening kun kan forstås ut fra konteksten vi studerer den i, slik at meningen med situasjonen kan forstås (Thagaard, 2018). Dette er et viktig aspekt fordi det

viser forholdet mellom våre forforståelser, det som blir forklart og situasjonen det blir forklart i (Gilje, 2019). Det er altså en helhetlig prosess der forklaringene påvirker hverandre. Det må imidlertid huskes at begrepet hermeneutisk spiral ikke brukes for å referere til lukkede ting, men for å vise at tolkning skjer på flere nivåer. Derfor er mange detaljer og deler gruppert sammen for å forstå helheten.

På den ene siden må jeg som forsker forholde meg til at dataene jeg mottar – allerede er tolket av informanten. På den annen side ville det vært viktig om jeg kunne rekonstruere informantens tolkning innenfor en samfunnsvitenskapelig ramme ved hjelp av teoretiske begreper. Ifølge sosialantropologen Geertz (1985, 1983 i Andersson 2018) kalles dette for "erfaringsfjerne" og "erfaringsnære" begreper. Begge begrepene henger sammen, så min forskning bør ikke bare gjengi oppfatninger og erfaringer til respondentene. Geertz skiller derfor mellom disse to begrepene, og som samfunnsviter ville jeg befinne meg midt i å være erfaringsnære og erfaringsfjern, altså mine informanters begreper og samfunnsvitenskapens teoretiske begreper. Samtidig er det viktig at min forforståelse av disse begrepene er modifiserbar, det vil si at den kan endres i møte med andre mennesker og gjennom nye erfaringer (Gilje, 2019).

Når vi trenger å vite noe, gjør vi det basert på våre forforståelser eller empiriske bakgrunn. Ved hjelp av forståelsen vi får, skaper vi en ny forståelse som vi bruker når vi skal forstå andre mennesker eller situasjoner (Gjertsen, 2013, s.64). Gjennom denne forskningen kan jeg få ny innsikt og erfaringer fra lærerne samtidig som jeg bidrar til å endre en del av min forståelse av fenomenet.

3.1.2 Fenomenologi

I fenomenologi er studiet av hva som vises for oss, eller hva vi oppfatter umiddelbart, i fokus. Ifølge Grønmo (2016) er denne tilnærmingen relatert til hermeneutikk. Mening er avledet fra fenomener gjennom det hermeneutiske perspektivet. Dette perspektivet ønsker å forstå og gi betydning til fenomener, fremfor bare å forklare dem (Dalland, 2017 i Olsen og Sjørstad, 2018).

Forskningen min fokuserer på vanskene lærere møter når de jobber med elever som har innagerende atferd. Mine kilder er hverdagen til de involverte, da fenomenologi studerer menneskers perspektiv på et bestemt fenomen (Grønmo, 2016). Min forskning vil være et midlertidig resultat; det vil ikke gi en endelig konklusjon. Folk kan endre seg fra den ene dagen

til den andre, noe som betyr at deres meninger og erfaringer kan endres. Dette er fordi ny innsikt og erfaring gir oss muligheten til å se på en problemstilling fra flere perspektiver.

3.1.3 Deskriptiv studie

Deskriptiv vitenskapsfilosofi fokuserer på hvordan mennesker faktisk tenker og handler. Dette står i kontrast til det mer tradisjonelle fokuset i normativ vitenskapsfilosofi, som undersøker hvordan vi bør oppføre oss. Mitt valgte forskningstema dreier seg om å forstå utfordringen lærere møter når de jobber med elever som viser innagerende atferd. I stedet for å undersøke hvorfor disse elevene opptrer på denne måten, analyserer den i stedet utfordringene lærere møter når de håndterer disse elevene (Gilje, 2019).

Ifølge Halvorsen (2008 i Olsen og Sjørstad, 2018) er samfunnsforskning sjelden verdinøytral. Fordi en deskriptiv tilnærming har som formål å beskrive en virkelighet, mens en normativ tilnærming har som formål å påvirke virkeligheten vil det være vanskelig å kun ha en deskriptiv tilnærming til fenomenet (Løkke & Salthe, 2013). Ikke bare har mine verdier innvirkning på forskningen, men både jeg som forsker, og informantene mine, er f.eks. også nødt til å forholde oss til de ulike reglene og kravene for hvordan den tilpassede opplæringen *skal* være, blant annet med forankring i Opplæringsloven (1998) og læreplaner. I tillegg vil teorien og informantenes erfaringer fortelle noe om hvordan man *bør* møte elever med innagerende atferd. Forskningen blir derfor ikke bare deskriptiv, men også av normativ karakter.

3.2 Metode

I denne delen begrunner jeg de valgene jeg har gjort i forhold til forskningsmetoden som jeg har valgt å bruke, for å besvare problemstillingen. Ut fra dette vil jeg gjøre rede for forskerrollen og forforståelse, si litt om hva kvalitativ metode er og hvorfor jeg har valgt å bruke det som metode for innhenting av empiri. Avslutningsvis vil jeg si litt om hvordan jeg kom fram til utvalget og til litt om intervjuguiden.

3.2.1 Forskerrollen og forforståelse

Ifølge Postholm (2017, s.127) er forskeren det viktigste forskningsverktøyet i kvalitativ forskning. Forskeren bringer sin egen referanseramme eller teoretiske ramme inn i fagfeltet i form av forståelser, erfaringer, verdier og holdninger.

All forståelse er knyttet til forforståelse. Derfor er forskerens forforståelser viktige for typen data som samles inn, velges, tolkes og til slutt produseres. Samlet sett kan dette utfordre objektiviteten i forskerrollen. Derfor bør det i forskningen være tydelig hvilke teoretiske synspunkter og utgangspunkt forskerne har, og hva slags erfaringsbakgrunn de går inn i forskningsfeltet. Forutinntatte meninger kan også utfordre oss. For eksempel kan det være utfordrende å analysere aspekter ved forskning som vi og våre respondenter tar for gitt. Vår kjennskap til studieretningen gjør at vi ikke kan stille spørsmål ved forhold som virker innlysende for oss. Dette betyr at det er viktig at forskerne er bevisst sine forforståelser og synliggjør dem for seg selv og andre, slik at forskerne kan gå inn i feltet med mest åpne sinn (Thagaard, 2018, s. 80).

I tillegg til min egen erfaring inkluderer mine forforståelser teori og forskning. Jeg har lest mye på forhånd om hvor viktig trygghet, tillit og anerkjennelse er for alle elever generelt, f.eks. Lunds forskning og publikasjoner, men også andre forfattere som Sæteren, Bru, Paulsen, Ogden, Flaten, Nordal, m.fl. Gjennom mine egne utdannings- og lærerroller har jeg fått en forståelse av hvor viktig en god lærer-elev-relasjon er. Jeg prøver også å bygge relasjoner med elever som har innagerende atferd, enten det er vellykket eller ikke, noe som gjør at jeg kan identifisere meg i noen av utfordringene som intervjuobjektene setter ord på under intervjuet. Så mine forforståelser kan ha påvirket på flere måter, inkludert spørsmålsdesignet til intervjuguiden, intervjusituasjonen og hvordan dataene ble tolket.

3.2.2 Kvalitativ metode

Avhengig av forskningsspørsmål og formål er en kvalitativ forskningsmetode hensiktsmessig. Hensikten med kvalitative metoder er å få en dypere forståelse av hvordan mennesker opplever og forstår sosiale fenomener i lys av deres omgivelser og virkelighet (Thagaard, 2018, s. 11, 12). Forskerne fokuserte på hverdagslig menneskelig atferd som skjedde i deltakernes naturlige miljø (Postholm, 2018, s. 17). Fokus er med andre ord på deltakernes forståelser, perspektiver, erfaringer og praksiser for innagerende atferdsfenomener. Kvalitativ forskning er også hensiktsmessig dersom man undersøker et fenomen man vet svært lite om og som ikke er studert når man søker å få en dypere forståelse av fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 28). I min forskning ønsker jeg å fordype meg i forskningstemaer for å få en dypere forståelse og forståelse av elever som viser innagerende atferd og utfordringene lærere møter i arbeidet med disse elevene.

3.2.3 Dybdeintervju

Dybdeintervjuer som er metode tar utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv, hvor forskere ønsker å forstå erfaringene til studiedeltakerne og deres reaksjoner på det (Tjora, 2017). Intervjuer egner seg spesielt hvis du ønsker å få innsikt i menneskers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018). Siden denne studien hadde som mål å finne lærererfaringer, ideer og erfaringer som er relevante for elever som viste innagerende atferd, var det naturlig å bruke dybdeintervjuer som datainnsamlingsmetode.

Hensikten med dybdeintervjuer er i hovedsak å skape et relativt fritt dialogmiljø rundt noen konkrete temaer og spørsmål som er delvis bestemt på forhånd av forskeren (Tjora, 2017). Dybdeintervjuene i denne studien er delvis strukturert, ble gjennomført etter intervjuguiden (vedlegg 3) som fokuserte på en rekke forhåndsbestemte områder, temaer og spørsmål. Nærhet, og den fleksibiliteten som kan oppnås i datainnsamlingssituasjoner, kan gi tilgang til kunnskap som ellers er vanskelig å få tak i (Thagaard, 2018).

3.2.4 Strategisk utvalg

Kvalitativ forskning er vanligvis preget av relativt få personer eller enheter som er involvert i forskningen. Når utvalget er relativt lite, er det viktig å bruke en utvelgelsesprosess tilpasset problemstillingen slik at dataanalyse kan gi en forståelse av fenomenet vi studerer. Strategisk utvelgelse er basert på systematisk utvelgelse av personer eller enheter med strategiske egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen (Thagaard, 2018, s.54).

For min forskning intervjuet jeg to lærere og en tidligere lærer (nå rektor), som alle jobber eller har jobbet på mellomtrinnet. De har jobbet eller jobber med elever som viser innagerende atferd, noe som betyr at de har egenskapene og erfaringen som trengs for å svare på spørsmålene mine.

Å få alle intervjuobjektene på plass var veldig utfordrende og tidkrevende, men siden jeg har jobbet som lærervikar ved flere skoler, viste jeg om noen få personer som har erfaringen jeg ser etter. De som endte opp med å bli intervjuobjekter syntes det var et veldig interessant tema, og de ønsket å bidra til å avklare det.

I kvalitativ forskning er det ulike meninger om hvor stort utvalget bør være. Antall informanter bør ikke overstige antallet som muliggjør en omfattende analyse. Omfattende analyser er ressurs- og tidkrevende, og begrenser dermed utvalgsstørrelsen (Thagaard, 2018, s. 59).

Postholm (2017, s 43) beskrev at det er sprik i oppfatninger av informanttall i kvalitative studier, ved å bruke alt mellom tre og tjuedefem. Hun forteller imidlertid at hvis forskeren bruker tre informanter kan en ved bruk av intervju finne en felles kjerne i erfaringene til studiedeltakerne gjennom intervjuer innenfor rammen av et mindre forskningsprosjekt. Jeg antar at mine tre respondenter ga meg gode svar, noe som gjorde det mulig for meg å finne den felles essensen av forskningstemaet og dermed finne svaret på spørsmålet.

3.2.5 Intervjuguide

Intervjuer er vanligvis basert på en forhåndslaget intervjuguide, som i grove trekk beskriver hvordan man gjennomfører et intervju, hovedsakelig med vekt på hvilke temaer som må dekkes for å besvare spørsmålene (Grønmo, 2011, s. 126, 161).

Før jeg utformet intervjuguiden, leste jeg mange teorier om innagerende atferd. Hovedtemaene jeg kom frem til var basert på teorier jeg mente var avgjørende for å svare på problemstillingen.

Temaene jeg kom på er: Forståelse og kompetanse på innagerende atferd, bygge relasjoner med elever med innagerende atferd, tidsbruk, inkluderende fellesskap og tverrfaglig samarbeid.

Med utgangspunkt i disse hovedtemaene har jeg laget noen hovedspørsmål som beskriver temaene jeg ønsker å få svar på. Hver hoveddel starter innledningsvis med noen åpne og generelle spørsmål slik at informanten kan tenke litt og få en sjanse til å utforske temaet mer i dybden. Ved å bruke slike hovedspørsmål for hvert tema kan viktig kunnskap om studiens kjernetema sikres (Thagaard, 2018, s.163). Jeg må gjøre mitt beste for å finne gode måter å stille spørsmål på slik at de gir meg forskningsrelevante svar, og de blir åpne spørsmål fremfor ledende spørsmål. Det er viktig å utarbeide åpne spørsmål underveis i intervjuguiden og intervjuprosessen, da ledende spørsmål kan føre til at informanten er enig eller uenig i forskerens synspunkt. Dette gir en retning for intervjuet, skaper forventninger om hvordan informanten skal svare. Videre er åpne spørsmål ideelle sammenlignet med fenomenologiske tilnærminger fordi de gir informantene en mulighet til å presentere og formulere det de mener er relevant for deres erfaringer og erfaringer rundt temaet (Thagaard, 2018, s.163).

Jeg valgte å teste ut intervjuguiden i forkant ved hjelp av et prøveintervju. I likhet med andre respondenter hadde testerne erfaring med elever som viste innagerende atferd. Erfaringene jeg fikk under dette pilotintervjuet hjalp meg med å gjøre noen justeringer i intervjuguiden før hoved intervjuet.

4 Analyse av datamaterialet

I denne delen vil jeg redegjøre for analyseprosessen av mine data, samt studiens reliabilitet og validitet. Avslutningsvis tar jeg opp de etiske refleksjonene jeg har gjort i forhold til informantene og studien generelt.

4.1 Analyse av kvalitativ data

Analyse skal bidra til å finne ut hva intervjuet fortalte, mens man i tolkning leter etter meningen med det man har lært (Dalland, 2012). Jeg valgte å gjennomføre tekstanalyse etterfulgt av tema analyse for å rangere og oppsummere ustrukturert tekstmateriale. Å gjennomføre en temaanalyse innebærer å fokusere på temaene som er representert i intervjuene, som igjen kategoriseres eller telles for å se hvor ofte informanten bruker de samme teoretiske begrepene (Thagaard, 2018).

Intervjuet ble tatt opp på båndopptaker og deretter transkribert. For å kunne kategorisere materialet måtte jeg lese transkripsjonen flere ganger, deretter kode og kategorisere empirien (Dalland, 2012). Det betyr med andre ord å lete etter sentrale begreper og nøkkelavsnitt som kan knyttes til ulike kategorier. Jeg er klar over at denne kategoriseringen av materialer også kan virke som en begrensning, da den stenger for andre perspektiver (Thagaard, 2018). Et altfor spesifikt fokus på materiale kan hindre meg i å se andre mønstre, men jeg har forsøkt å holde et åpent sinn om datamateriale og se etter flere mønstre og sammenhenger. Disse kategoriene er gruppert i tre nye temaer: lærerutfordringer, relasjoner, relasjonskompetanser og klasseledelse - som jeg vil forklare videre i diskusjonsdelen av oppgaven. Klasseledelse dukket opp som et tema fordi det var et viktig spørsmål som respondentene stadig stilte i forhold til hvordan elevene oppfatter oss som lærere. Jeg vil også illustrere i analysen med utdrag fra intervjuer som demonstrerer noen av de sentrale temaene i prosjektet.

4.2 Tolkning av datamaterialet

Tolkningen handler mye om å identifisere mønstre og lese betydningen av dem, og er en sentral del av den kvalitative forskningsprosessen (Malterud, 2003 s.46). Ved å veksle mellom å se på helheten i forhold til delene, og delene i forhold til helheten, vil ny kunnskap kunne springe frem av intervjuene (Dalland, 2012). I prosessen med å tolke intervjuet er det viktig at det som blir sagt er gjenkjennbart for informanten. Samtidig er det viktig å være klar over at det ikke

alltid er samsvar mellom det som informanten kommer med og forskerens forståelse av det. Avstanden mellom forskerens tolkning og deltakerens forståelse av sin situasjon kan bli problematisert i forhold til informantens informerte samtykke. Forskeren vet ikke hva analysen og tolkingen vil føre til (Thagaard, 2018 s.198).

4.3 Kvalitetsvurderinger

Begrepene validitet og reliabilitet var opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning. Flere forskere innenfor kvalitative studier har stilt spørsmål om man bør tenke nytt i forhold til disse begrepene, eller bruke andre betegnelser innenfor den kvalitative forskningen (Marshall og Rossman, 2016 i Thagaard,2018 s.19). Diskusjonen har imidlertid ikke ført fram til noen endringer, dermed brukes fortsatt *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* når det kommer til å vurdere kvalitative forskningsprosjekts troverdighet og kvalitet (Thagaard, 2018).

4.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig en studie er, og i kvantitativ forskning ligger evnen for forskere til å gjennomføre samme type studier til forskjellige tider og komme med de samme resultatene. Som sådan dreier vurderingen av forskningsreliabilitet seg på nøyaktigheten av datamaterialet, hvilke data som ble utviklet, hvordan dataene ble samlet inn og behandlingen av materialet (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning, derimot, er tolkning av data kjernen i prosessen, det vil si at samme data kan tolkes på ulike måter av ulike personer (ibid.).

I kvalitativ forskning kan reliabiliteten økes ved å gjøre prosjektet transparent, det vil si ved å gi en detaljert beskrivelse for å avklare forskningsstrategien og analytiske metoder slik at forskningsprosessen kan vurderes steg for steg (Thagaard, 2018). I min forskning har jeg redegjort for valgene jeg har tatt, - de generelle prosedyrene i forskningen, og Metodekapittelet spesielt, nettopp for å øke transparensen i forskningen, gjøre den pålitelig og troverdig. For å skille mellom informasjonen jeg mottok under datainnsamlingsprosessen og mine egne vurderinger, har jeg i avsnittene resultat og drøftingsdelen avklart hva informantens uttalelse var og hva som var min tolkning av datamaterialet, fremstilles ved bruk av sitater i kursiv. Bruk av lydopptak er også med på å styrke påliteligheten til studien, fordi med lydopptak er du til stede i selve situasjonen og får med deg alle detaljer som for eksempel kroppsspråk og holdninger.

4.3.2 Validitet

Validiteten til kvalitativ forskning handler om validiteten til resultatene vi trekker og hvordan vi tolker dem (Thagaard, 2018 s.181). Validitet er knyttet til i hvilken grad observasjoner virkelig reproducerer fenomenet som undersøkes og som vi kritisk gjennomgår våre tolkninger (Thagaard, 2018). Silverman (2014 i Thagaard 2018) argumenterer for at vi kan øke sannsynligheten for at forskning vil gi troverdige resultater ved å vektlegge forskningens teoretiske åpenhet. Dette betyr at vi ser på i hvilken grad våre teoretiske posisjoner representerer grunnlaget for vår tolkning, og analysen av empiri representerer realiteten til våre konklusjoner og tolkninger.

Jeg har forsøkt å beskrive min forskningsprosess så åpent som mulig og har tatt ulike grep før jeg samler empiri. En av dem er å være mest mulig kjent på forhånd med teorien om fenomenet jeg skal studere slik at jeg har et bedre grunnlag for å utarbeide intervjuguiden, som igjen kan gi gode og relevante data for min forskning. Data ble samlet inn gjennom intervju etter intervjuguiden. Spørsmålene i intervjuguiden er åpne i stedet for ledende. Informanter ble strategisk valgt for å komme så nært som mulig til fenomenet jeg ønsket å undersøke, og intervjuer ble tatt opp på båndopptakere og transkribert ordrett for å sikre nøyaktigheten av dataene. Dersom en informant tar forbehold om egen innsigelse mot opptak av samtalen på bånd, vil dette medføre en reduksjon i datamaterialets nøyaktighet. For å styrke effektiviteten ytterligere, valgte jeg aktørvalidering (Grønmo, 2016). Det vil si at jeg lar informanten lese det transkriberte intervjuet slik at de kan bekrefte og godkjenne min tolkning av deres svar og beskrivelser. Slike bekreftelser gir grunnlag for tilfredsstillende validitet av hypotesen.

4.4 Ethiske hensyn

For å få tak i informantenes kunnskap, vil det være nødvendig å minimalisere avstanden mellom forsker og informant. Ofte gjøres dette gjennom en dobbeltrolle som forskeren befinner seg i, ettersom de ofte forsker i eget felt (Nilssen, 2012). På en annen side, mener Postholm (2017, s.170) at nærhetsprinsippet kan utfordre forskningens troverdighet, ved at forskeren blir for involvert. En mulig konsekvens kan dermed være at forskeren mister forskersynet (Nilssen, 2012).

Som ansatt i skolen har jeg med meg ett sett med erfaringer fra egen jobb og skolepraksis, som jeg tar med inn i forskerrollen. Jeg er derfor ikke nøytral med et objektivt blikk. En av informantene var en jeg delvis kjente gjennom jobb. Som nevnt tidligere, kan det være lett å

miste forskerblikket i slike nære forskningssituasjoner som jeg har foretatt, noe som igjen kan være med på å utfordre troverdigheten til forskningen (Postholm, 2017). Jeg opplevde derimot at vårt bekjentskap førte til at informanten raskt åpnet seg og gav oppriktige og utfyllende svar, og at samtalen hadde en jevn og fin flyt. Nilssen (2012) hevder at ingen samfunnsforskning vil være helt verdinøytral, at det er vanskelig å unngå subjektivitet, og at dette vil gjøre seg gjeldende uansett om informanten er kjent eller ikke.

4.4.1 Personvern og meldeplikt

Forskningsetikk skal beskytte personvernet og sikre at informanter ikke utsettes for noen form for press (Dalland, 2017). I følge NESH er personopplysninger definert som:

Opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. En person vil være direkte identifiserbart via navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn. (...) Opplysninger som registreres med et referansenummer og viser til en atskilt liste med for eksempel navn eller personnummer er indirekte personopplysninger (...). (NESH, 2016, s. 8).

For mitt forskningsprosjekt var det ikke nødvendig for informanten å oppgi personopplysninger. Jeg var tydelig på at intervjuet ble tatt opp på lydfil og råder informanten til å ikke gi noen opplysninger om seg selv eller eleven, noe som kan øke sannsynligheten for at vedkommende eller eleven blir identifisert. Da jeg senere skulle transkribere intervjuet, anonymiserte jeg informantene, og kalte dem informant 1, 2, 3. Det kan være naturlig å endre alder, kjønn og undersøkelsessted, men jeg valgte kun å endre navnet. Alder, kjønn og arbeidsplass var ikke inkludert i undersøkelsen. Informasjon som samles inn til forskningsformål kan ikke brukes til andre prosjekter eller andre forhold. Alle former for opplysninger som kan spores tilbake til en enkeltperson er taushetsbelagt i henhold til forvaltningsloven (§ 13, forvaltningsloven, 1967). I følge UiTs Forskningsetikk (2021) skal prosjektet varsles dersom personopplysninger behandles via datamaskin, minnepinne eller smarttelefon ved hjelp av bildefiler, tekst- eller lydopptak. Derfor avgjør hvordan personopplysninger håndteres om et prosjekt skal rapportere til NSD. Jeg meldte studien min til NSD og fikk til svar at studien jeg skulle gjennomføre var godkjent.

4.4.2 Samtykke

Før jeg begynte å samle empiri, avklarte jeg med informanten om de takket ja til å delta. Personopplysningsloven krever samtykke, noe som betyr at varslere skal få tilstrekkelig informasjon om selve forskningen og bruken av den (Johannessen et al., 2015). Informanten fikk informasjon om hvilke metoder jeg vil bruke for å samle inn datamaterialet, nemlig intervjuer og lydopptak. I tillegg til denne informasjonen er informanten informert om anonymisering og videre lagring, og så lenge studien pågår er deltakelse frivillig. Alt lydopptak vil bli slettet etter endt studie.

5 Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte de funnene som har kommet fram gjennom analysen – sett opp mot relevant teori, og i forhold til min problemstilling. I tråd med at jeg har brukt en tematisk analyse vil jeg ut ifra mine funn presenterer de tre hovedtemaene som kom tydelig fram i analysen. Temaene er: *lærenes utfordringer, relasjoner og relasjonskompetansen og klasseledelse*. Jeg har valgt å gi hovedtemaene egne overskrifter som er sitater hentet fra intervjuene.

5.1 «Det er ingen unger som er vanskelige, men det er unger som har det vanskelig»

Overskriften viser at man må se elever med atferdsvansker som den personen de er, ikke bare som det «problemet» de utgjør. Hovedtemaet beskriver, lærernes forståelse av begrepet innagerende atferd, de utfordringene lærerne har med å skille mellom det å være introvert og det å ha en innagerende atferd, når går den innagerende atferden over til å bli problematferd og utfordringene lærerne har med å finne en balanse mellom å hjelpe og å utfordre elevene, samtidig som elevene ivaretas uten at de føler seg krenket.

5.1.1 Lærernes forståelse av begrepet innagerende atferd

For å få en oversikt over informantenes forståelse av begrepet innagerende atferd startet jeg hvert intervju med å be dem om å beskrive hva de la i begrepet og om de kunne trekke frem noen kjennetegn ved en slik atferd. De ga uttrykk for at begrepet ikke var fremmed for noen av dem, men at det er et relativt nytt begrep som foreløpig ikke blir brukt så ofte.

Det viste seg at informantene hadde en nokså lik forståelse av begrepet innagerende atferd. Beskrivelser som gikk igjen, var at disse elevene er stille, sjenerte og gjør lite ut av seg, og at dette fører til at elevene er lette å overse i klasserommet. Dette samsvarer godt med Ogden og Gjertsen (2017; 2013, s.162) sine kjennetegn på innagerende atferd, som er stillhet, passivitet, sjenanse og utrygghet i sosiale sammenhenger. Det ble også beskrevet at elevene hadde dårlig selvbilde og at de synes å mangle sosial kompetanse. Det ble for eksempel også beskrevet at elevene kunne ha vanskeligheter med å skape epistemisk tillit til jevnaldrende og voksne, og at de derfor holdt seg for seg selv. Dette kan vi se i elevbeskrivelser knyttet til Bækkelund (2015) som beskriver vanlige traumeplager som *vansker med å tollere og regulere sterke følelser i relasjoner til andre mennesker*. Hva kan lærere gjøre for å hjelpe elevene å bygge tillit og føle

seg trygge når de samhandler med andre? En av metodene de kan bruke er toleransevindummodellen. Ifølge Siegel (2012) er toleransevindummodellen svært nyttig for å bedre forstå behovene til traumatiserte barn. Vi blir alle kastet ut av toleransevinduet fra tid til annen, der vi føler oss frakoblet verden rundt oss (hypoaktivering). Hva slags «aktiveringskurve» er typisk for oss, hvor godt regulerte strategier vi har, og størrelsen på toleransevinduet er blant annet påvirket av temperament og erfaringer (som tidlige omsorgs- og mulige traumatiske opplevelser), hverdagsmønstre og fysisk helse, sosial kontekst og nåværende påkjenninger og stress. For traumatiserte/innagerende elever er det lett å falle inn i en hypoaktiv tilstand, noe som betyr at eleven føler seg tom og isolert fra omverdenen. Elever med slik problematferd har også svakere reguleringsstrategi (Johannessen og Bakken, 2020). Dean (2022) sier at innagerende atferd oppstår når elevene «selv regulerer» seg dårlig, så lærere må hjelpe elevene med å regulere slik at de når den optimale aktiveringssonen over tid.

«Det er at dem veldig sjeldent rekker opp hånda for å komme med et svar eller et spørsmål, de er asosiale på den måten at de velger seg litt bort, de ønsker ikke å være med på gruppearbeid, de ønsker å sitte alene, de går gjerne sist ut for å være alene i gangen, de trekker seg unna i skolegården» (Informant 3)

En informant beskrev at selv om en slik elev ble invitert med i lek av medelever, ble den aldri med på leken. En annen informant forklarte tilbaketrukketheten med at det i noen tilfeller kunne virke som om overdreven sjenanse etter hvert gav seg uttrykk i manglende kompetanse på å søke kontakt, og at elevene «forble i en stille atmosfære» som kan sees i sammenheng med Flaten (2015) sin beskrivelse av sjenanse som en mild form for sosial angst. Her kan det dreie seg om traumer eleven har med seg fra tidligere opplevelser og dermed mangler erfaringene han eller hun trenger for å utvikle seg (Andersen, 2018). Dette kan sees i sammenheng med vanlige traumeplager som *bevisthetsforandringer*. Her opplever eleven å føle seg fjern, fremmed og nummen i omgivelsene (Bækkelund 2015). Ifølge Lund (2012) er det ikke attraktivt å leke med noen som ikke tar initiativ eller er engstelig. En elev som ikke gir respons, kan oppfattes som uinteressert og tafatt. I motsetning til de utagerende elevene sier en informant at elever med innagerende atferd har denne uroen inni seg, og at man derfor ikke hører disse elevenes roping og skriking. Jeg tolker dette som at læreren beskriver at selv om man ikke hører noe - så roper eleven inni seg. Disse stille ropene kan dreie seg om tap av erfaringer som eleven ikke har gjort seg tidligere og som er avgjørende for læring på et bestemt alderstrinn (Nordanger og Braarud, 2017).

Det kom også frem i intervjuene at lærerne synes det var vanskelig å tolke hvordan disse elevene egentlig har det, fordi de sjelden uttrykker hverken sinne eller glede. Informantene påpekte at de opplevde at disse elevene i motsetning til de utagerende, holder for mye inni seg. Det er denne type holdning som kan føre til at innageringen blir oppdaget for sent og dermed går over til å bli en problematferd.

«Jeg tenker jo at unge som har innagerende atferd - dem er stillere, dem har nok ikke de store følelsesuttrykkene, det er vanskeligere å se på et barn med innagerende atferd om det er veldig sint eller veldig trist eller veldig glad. Det går liksom innover på en måte» (Informant 1)

Denne forståelsen stemmer godt overens med Lund (2012, s.15) sin definisjon som sier at innagerende atferd betegner en atferd der følelser, opplevelser og tanker vendes innover. Dette kan uttrykkes som sårbarhet, avvisning, depresjon, tilbaketrukkethet, angst og usikkerhet. En informant uttrykte at hun/han fryktet å ha møtt langt flere elever med innagerende atferd enn hun/han var klar over. Dette er i samsvar med Ogden (2017) som bruker ordet diffus når det kommer til slike elevers atferdssignaler. Han går så langt som å si at atferdssignalene kan være helt fraværende. Det kan med andre ord være svært vanskelig å identifisere elever med innagerende atferd.

5.1.2 Når mener lærerne at stille og innagerende atferd går over til å bli problematferd?

Videre i intervjuene spurte jeg informantene om når de mente at den innagerende atferden gikk over til å bli problematferd. Det kom frem gjennom analysen av intervjuene at informantene var enige om at det oppstår et problem når elevene ikke klarer å etablere sosial kontakt med andre elever, og når elevenes atferd fører til vanskeligheter i undervisningen og for elevenes læring. Det ble også ansett som et problem at elevene holdt mye inni seg, og at dette førte til at det var vanskelig for medelever og lærere å forstå hvordan man skulle forholde seg til dem. Dette er noe som gjenspeiler seg i Lund (2012, s.25) sin teori om at innagerende atferd ikke er en statisk tilstand, men kan vise seg i gitte situasjoner og kontekster.

«Dem er så stille og holder så mye inni seg på en måte, alt går innover, det går ikke utover og det er vanskelig for andre å skjønne» (Informant 1)

Jeg forstår det slik at informantene har en viss klarhet over forskjellen mellom normal atferd, hvor elever noen gang kan være stille og trekke seg unna, og innagerende atferd, hvor elever gjør dette over tid og blir hemmet faglig og eller/sosialt. Ifølge Lund (2012) blir det

problematisk når innagerende atferd har en intensitet og varighet. Når den bryter med forventet atferd, hemmes læring og utvikling og hindrer positiv samhandling (Pettersen, 2020). Ifølge informantene er skillet mellom når normal atferd går over til å bli problematferd være vanskelig å oppdage. Når lærerne ser symptomer på innagerende atferd kan de på et tidlig tidspunkt hjelpe eleven ved å støtte andre måter å tenke og oppføre seg på. På denne måten utvikles det en mer adaptiv tenkemåte (Stormount, Herman og Reinke, 2015). En av informantene uttrykker dette slik:

«Det blir problematisk når den her atferden på en måte gjør det sånn at denne eleven får vansker i undervisninga, det kan være at den ikke klarer å følge med, den ramler ut, den kan virke ukonsentrert ikke sant, - man begynner å tolke, man skjønner ikke hva det her er» (Informant 2)

Paulsen og Bru (2017) delte den introverte elevpopulasjonen inn i fire undertyper, hvorav tilbaketrunkne og sjenerte elever er to av dem. Det er en gråsoner her, et sted mellom sjenanse og innadvendthet – noe som stemmer overens med at respondentene har problemer med å skille ut hva som er problematferd eller personlighetstrekk. En informant bemerket også at:

«atferd påvirkes av miljøet og forholdet til de rundt oss, så det kan være annerledes hjemme og på skolen. Ifølge informanten hadde hun/han opplevd foreldrene som ikke var klar over om barnets problematiske oppførsel på skolen fordi det ikke var tilfelle hjemme» (informant 3).

Det er viktig at foreldrene er klar over atferden til barnet. For å kunne gjøre dette, er det nødvendig at lærerne innehar kompetanse for å kunne se tegn til innagerende atferd tidlig. Det er ofte slik at når lærere takker for dagen oppdager de at den eleven har jeg faktisk ikke snakket med i dag, da er det svært viktig å følge dette opp den neste dagen. På denne måten kan man prøve å unngå at sjenansen/tilbaketrunkheten ikke går over til å bli innagerende atferd.

«Å være ny i klassen, det er alltid skummelt, og du kan gå både en dag og tre før man tør opp, men hvis man går uke etter uke og måned etter måned uten å etablere noe form for sosial kontakt med medelever først og fremst- så er det et problem.» (Informant 3)

I intervjuene beskriver informantene elevene som stille, sjenerte og passive. Ifølge Lund (2012) kommer bruken av innagerende atferd ofte i skyggen av de hverdagslige begrepene som for eksempel «snill», «grei» og «rolig». Hun påpeker også at atferd som omhandler sosial tilbaketrekkning sjeldent blir uttrykt som et atferdsproblem (Lund, 2012, s. 28).

5.1.3 Lærernes erfaringer med elever med innagerende atferd

På spørsmål om hvilke utfordringer informantene hadde opplevd i møte med disse elevene, kom det tydelig frem at det var spesielt i samspill/aktiviteter med andre elever eller voksne at problemene oppstod. Mangel på tid til å kommunisere med elevene er også noe som går igjen når informantene snakker om hva som kan være krevende i relasjonsbyggingen og stemmer godt overens med det Bergkastet, Duesund & Westvig, (2015) sier om at relasjonen mellom elever og lærer er asymmetrisk.

«... det er å samhandle, enten man skal stå og holde hender, løpe i ring, løpe etter hverandre eller hva som helst, så er det en aktivitet som er, som de ikke, hvert fall de jeg har vært borti, ikke trives så godt med, så melder de seg gjerne ut» (Informant 3)

En informant forteller at elever med innagerende atferd ikke skiller seg nevneverdig ut i typisk «tavle-undervisning» i motsetning til de utagerende elevene. Motsatt vil de innagerende elevene bemerke seg ved å trekke seg unna, melde seg ut og gjøre seg usynlige i for eksempel kroppsøving, musikk, turer i nærmiljøet, og svømming. Flere informanter uttrykte også at elever med utagerende atferd blir viet mye mer tid og oppmerksomhet enn de med innagerende atferd, fordi utagerende atferd forstyrrer klassemiljøet mye mer. Sæteren (2019) påpeker at utagerende atferd i mange tiår har fått mer fokus både i klasserommet og i forskning, fordi dette er en atferd som skader miljøet, i motsetning til den innagerende atferden som ikke skader miljøet, men seg selv.

«han eller hun det blir pratet om blir selvfølgelig møtt på lik linje med de andre da, men de med utagerende atferd får jo gjerne mye mer oppmerksomhet enn de med innagerende, både i timen og i møtesammenheng» (Informant 3)

Informantene er også enige i at de ikke har nok tid til én til én kontakt med elever som viser tegn til innagerende atferd.

«Jeg som lærer, kontaktlærer, faglærer har vel egentlig ikke noen spesiell tid som er satt av til dem» (Informant 3)

En informant forteller at hun/han bekymrer seg over om det blir gjort nok, eller om det er noe mer man kan gjøre for at det skal gå bedre med disse elevene. I følge Sæteren (2019 s.34) gir ikke elever med innagerende atferd uttrykk for å få oppmerksomhet, hvis de kan - forsvinner

de gjerne helt, men dette betyr nødvendigvis ikke at de ønsker å forsvinne. Disse elevene trenger bare å bli sett som alle andre.

Dette stemmer med resultatene fra undersøkelsen til Holden & Waagene (2014) som viser at 30 prosent av lærerne ga uttrykk for at de hadde for lite tid og ressurser til å kunne tilrettelegge ordentlig for elever med slike utfordringer. I følge Sæteren, (2019) handler det ikke om å endre elever med innagerende atferd, det handler mer om å se og anerkjenne dem som de er, slik at disse elevene skal kunne få en bedre skole hverdag. Hun påpeker at dette krever tid. Men mitt spørsmål er da -er det satt av tid til de med utagerende atferd? Ja, det blir brukt mye tid til disse elevene i møtesammenhenger og i timene, men dette er ikke tid som er tildelt enkeltelever som viser atferd, men lærere som tar seg tid. Derimot finnes det en rekke tiltak som gjøres i forbindelse med utagerende barn som for eksempel å danne «interne» og «eksterne» team (Misvær, 2017). Her handler det om at hver enkelt lærer må sette av tid til elevene med innagerende atferd, fordi de trenger «oppmerksomheten» like mye, om ikke mer. Ettersom dette ikke er en problematferd, blir det sjeldent tildelt ressurser til disse elevene. Slik jeg forstår informantene, er det ingen som har «en til en» kontakt med elever med innagerende atferd. Med en slik resurs tilgjengelig ville det vært mulig å skape et bedre klassemiljø også for elever med innagerende atferd, slik utagerende elever alltid har fått.

Det er viktig at læreren klarer å se bak fasaden, og ha en forståelse for at atferden ikke nødvendigvis handler om vrangvilje, men at eleven ikke håndterer den sosiale situasjonen, eller at de rett og slett ikke har den samme interessen av sosial samhandling, slik man ofte antar at alle mennesker er motivert for (Paulsen og Bru, 2016). I følge Sæteren (2019) har engstelige barn godt av å kunne forholde seg til de samme voksne over lengere tid. Da opplever de forutsigbarhet som kan gjøre at de blir tryggere i skolehverdagen. Utfordringene i dagens skoler er at lærere bytter klasser altfor ofte. Det ville vært en stor fordel for lærere å ha elevene over tid slik at de kan kartlegge og fange opp elever som viser problematferd.

Videre i intervjuet spurte jeg informantene direkte om de har opplevd det som belastende, eller stressende å ha ansvaret for elever med innagerende atferd. De gav uttrykk for at det å skulle skape et inkluderende fellesskap for elever med innagerende atferd er en utfordring, men samtidig lærerikt. Informantene er enige om at det er veldig avgjørende hvordan de voksne opptrer rundt elever med innagerende atferd.

«Utfordrende, lærerikt og egentlig, dette har jeg jo ikke lov til å si, men det er jo en av mine desidert største favoritter inne i klassen fordi man må bruke så vanvittig mye energi på den eleven, man blir så gla i dem når du ser at det går bedre, du, ja, nei, jeg vet ikke, jeg liker egentlig den veldig godt, samtidig som man sitter med den lille angsten om -gjør vi nok? Er det noe mer vi kan gjøre for at dette skal gå enda bedre, er det godt nok?» (Informant 1)

«Jeg synes det er sårt å ha sånne elever, nettopp fordi det er så vanskelig å få dem videre, for å få de til å få troen på seg selv, troa på at jeg kan være bra nok, troa på forandring!» (Informant 3)

Dette viser at informantene har forskjellige opplevelser av hva de mener er belastende med å ha ansvaret for elever med denne type atferd. Dette samsvarer med Spurkeland og Lysebo (2016) som sier at lærere må etablere et tillitsforhold til elevene sine, at de må være oppmerksomme på omgivelsene og involvere seg med dem, også når de føler at de blir ignorert. Dette er avgjørende for å bygge gode relasjoner, noe som hjelper å utvikle et godt og trygt læringsmiljø (ibid). Dette fører igjen til at elevene ikke utvikler vansker med å danne gode relasjoner med sine medelever. Lærerne må hele tiden «være på» og vise at de bryr seg om elevenes ve og vel gjennom støttende ord og handlinger (Brandtzæg et al., 2017). I tillegg hjelper det å skape et trygt og forutsigbart miljø (Coplan, Huges, Bosacki og Rose – Krasnor, 2011). Nordahl, (2013); Midthassel, (2015); Ogden (2017) påpeker at det er viktig å ha en balanse i undervisningen, være i forkant og være bevist sin autoritet i klasserommet. Slike lærere har mindre atferdsproblemer i klassen. Jeg oppfatter utfra informantene sine sitater at de ikke helt vet hvordan de skal forholde seg til elever med innagerende atferd på grunn av manglende kompetanse. En av informantene uttaler det slik «*Min kompetanse tenker jeg er min person, min personlighet*».

5.1.4 Skolens fokus på elever med innagerende atferd

Videre i intervjuet spurte jeg informantene om hvilket fokus deres skole har på elever med innagerende atferd. Skolen og det norske utdanningssystemet betraktes som samfunnets viktigste faktor når det kommer til å utvikle barn og unges ferdigheter og kunnskaper, og har med dette et omfattende samfunnsmandat. Dette mandatet tydeliggjøres i formålsparagrafen og den øvrige delen i opplæringsloven. I formålsparagrafen står det blant annet at: «*Elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. (...)*» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Alle informantene er enige i at det tidligere ikke har vært så veldig stort fokus på dette temaet på deres skole, men at dette er på tur å endre seg. Alt i alt uttrykker informantene at de får god støtte fra skoleledelsen.

«vi har fått masse hjelp fra ledelsen. Helt siden 5. trinn med hva vi skal gjøre og hvem vi skal samtale med, alle mulige instanser og barnevern og PPT og APST og alt mulig» (Informant 1)

«Det har jo forbedret seg egentlig de siste årene der man kan begynne å melde inn elever til samtale» (Informant 3)

«(...) vi satt opp drøftingsmøter og sånn her» (Informant 2)

Informantene forteller at dersom de har en bekymring, så kan de melde disse eleven opp til et tverrfaglig drøftingsmøte. På disse møtene deltar PPT som er med på å vurdere om saken skal, med foreldrenes godkjenning - videreformidles til BUP. Dette stemmer godt overens med det Borg et al (2015) sier om det indre og det ytre laget hvor lærerne er det indre og PPT, BUP m.m. er det ytre laget. En informant forteller at det på hennes/hans arbeidsplass er ansatt en miljøterapeut som skal kunne hjelpe og avlaste lærerne i enkelte tilfeller, og skape en bedre skoledag for de elevene det gjelder.

Men er det tidlig nok å få hjelp på 5.trinn? Hvis lærerne hadde kunnet oppdage den innagerende atferden tidligere i utdanningsforløpet, kunne da denne hjelpen ha vært unngått? Det er i akkurat slike situasjoner at lærerne føler at deres kompetanse er for dårlig når det kommer til innagerende atferd. Når man bekymrer seg over elevens utvikling, er det naturlig i samhandling med skoleledelsen å kontakte PPT, med foreldrenes godkjenning. På utdanningsdirektoratet (2022) står det at *«PP-tjenesten hjelper barnehager og skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling, slik at de lykkes med å tilrettelegge for barn, elever, lærekandidater, lærlinger, praksisbrevkandidater og voksne med særskilte behov i kortere eller lengre perioder»*. Etter å ha jobbet noen år i skolen har jeg har inntrykk av at lærere forbinder PPT med utagerende elever og uro i klassen, at eleven eller klassen må ha et problem før de kan tilkalles. I de aller flest tilfeller opplever ikke lærere elever som innagerer som et problem før den har blitt en problematferd. Kvittingen (2022) skriver at PPT må tørre tenke utenfor boksen, at det er to p-er i pedagogisk-psykologisk tjeneste og at PPT må bli flinkere til å ta i bruk den psykologiske tjenesten. Jeg tolker dette som at PPT har et for dårlig system når det kommer til den psykologiske tjenesten.

«(...) så i år har vi da ansatt en miljøterapeut for et års vikariat, bare for å sjekke om det kan være noe. (...) For at læreren skal ha tid til å drive med undervisning, så da har vi prøvd å gjøre noen grep for på en måte å møte den her utfordringen, og vi har jo per i dag elever som har den her atferden, sånn at man på en måte kan stå i det her, og være den trygge voksne som skal kunne hjelpe til å på en måte å komme over en kneik, og ikke trenger slite med den her atferden sin da» (Informant 2).

Når det kommer til helsesykepleiere i skolen, svikter regjeringen og kommunene. I en fersk SINTEF-rapport (2021) kommer det fram at der er en stor mangel på helsesykepleiere i skolehelsetjenesten og ellers. Rapporten viser at det mangler hele 2078 årsverk sammenlignet med Helsedirektoratets anbefaling. Det kommer fram i undersøkelsen at helsesykepleierne har fått flere og mer krevende oppgaver siden 2010. Problematikken viser seg å være knyttet til barn og familier som tar opp hendelser som psykisk helse og vold, som er krevende oppgaver å håndtere. I tillegg viser rapporten at helsesykepleierne har fått flere oppgaver i skolen, noe som igjen fører til at de må prioritere bort andre viktige oppgaver. Helsesykepleierne gir uttrykk for at om de hadde hatt mer tid til forebygging på gruppenivå, ville det kanskje vært mindre behov for en til en-samtaler knyttet til for eksempel psykisk helse (SINTEF, *ibid*). Her har regjeringen og kommunene rundt om i landene en stor jobb foran seg, for slik som det er i skolen i dag kan vi ikke ha det.

5.2 «Man føler man starter på null hver gang»

Overskriften til temaet som omhandler relasjoner ble valgt fordi informantene gav uttrykk for at de har opplevd at de må ha god tålmodighet og ikke gi opp i forsøk på å skape relasjoner til elever med innagerende atferd.

En av informantene forteller at hun/han ikke aner noe om elevens interesser eller hvordan eleven i det hele tatt er. Dette er noe som stemmer overens med det Brøyn (2017) sier om at elever med innagerende atferd sender ut signaler om at de ønsker å være i fred og at lærere ofte gjør akkurat dette, lar de være i fred og dermed ikke aner noe som helst om eleven. Brandtzæg m.fl. (2017), mener elevene vil være mer åpne og mottakelige for lærerens kontakt og formidling, om de kjenner de har en epistemisk tillit ovenfor den voksne. For å styrke denne tilliten til de voksne, er det ifølge forskning (Brøyn, 2017) viktig at læreren viser interesse for barnets hverdag og klarer å se eleven innenfra. Man kan da spørre seg om de fraværende relasjonene, og lærernes manglende kjennskap til hvem de innagerende elevene egentlig er, kan

være med på å bidra til lav epistemisk tillit hos disse elevene, noe som igjen kan være noe av grunnen til at de opplever lite oppfølging og støtte fra sine lærere (Sæteren, 2019).

Informantene er enige om at det å skape gode relasjoner til alle elevene er nøkkelen til god undervisning og et godt klassemiljø. På spørsmålet om hva som kreves for å skape gode relasjoner til elever med innagerende atferd, var informantene enige om at dette krever stor utholdenhet, og at man som lærer bare må stå i det og aldri gi opp. På tross av at informantene gir uttrykk for at de ikke har fått faglig innføring i innagerende atferd, så vet de intuitivt hva som skal til for å få dette til. I sitatet under er et godt eksempel på hvor informanten får en elev med innagerende atferd fra å være i en hypoaktiv tilstand til å tørre å nærme seg den optimale aktiveringssonen.

«jeg tenkte bare, jeg aner ingenting om interesser, hvordan den her eleven er i det hele tatt, ingenting, så jeg bare starter å skravle, og jeg skravla og skravla og skravla. I begynnelsen så var det jo bare sånn, nikking, det var nesten ikke smil en gang, lite mimikk og kanskje, "Ja", "nei" på spørsmålene jeg stilte. Så bare gjorde jeg det til en vane, at hver tur så passet jeg på at den eleven var i nærheten av meg, og jeg prata og prata og prata, og etter hvert så ble det sånn at vi fikk litt svar tilbake igjen, og jeg synes selv, at det i løpet av de der årene, så kan du faktisk ha en samtale, der eleven forteller deg ting, ja, fortell oss voksne ting som den har gjort på fritida, forteller noe om interessene. Ja, men det har tatt tid». (Informant 1)

En informant understreker at selv om man vet at man vil få nei dersom man inviterer slike elever med på noe, så bør man likevel fortsette, for det er fint for eleven å bli bedt med.

«... hvis du plutselig endrer atferd for å ikke si hei, fordi at du aldri får respons, så blir det jo dobbelt så jævlig for eleven» (Informant 2)

«Det at du aldri får respons kan gjøre at du blir utrygg på deg selv som lærer. Neimen, kanskje det er de elevene du skal vært fall si hei til om morran» (Informant 2)

Det at lærerne ikke får til noe umiddelbar dialog med disse elevene kan være med på å skape frustrasjon for læreren. Informantene synes det er krevende å ha elever med denne type atferd, fordi de gir lite av seg selv- noe som igjen fører til at læreren begynner å tvile på seg selv og sin kompetanse. Uavhengig av tvil om ens kompetanse, må lærere være trygge nok til å henvende seg til sine kolleger for på denne måten ta i bruk kompetansen arbeidsplassen innehar. Man er som oftest ikke alene i en klasse/team, og det kan være lurt å ha for eksempel ukentlige møter hvor man kan lufte sine frustrasjoner og utfordringer for hverandre og spørre hverandre

om - hvor er vi nå, og hva kan vi gjøre for å bli bedre. I klasser hvor det er elever med problematferd handler det om å gjøre hverandre god. og på den måten aldri betvile egen kompetanse, men heller utvikle den.

«Det krever jo en viss form for å gi å ta av seg selv, og de kan ofte være litt sånn vanskelig å komme inn på, nettopp fordi dem ikke er så på giveren da for å fortelle om seg og sitt». (Informant 3)

På tross av tvil på egen kompetanse kommer det likevel frem at lærerne mener det er viktig å ikke gi opp – noe jeg tolker som et uttrykk for at de er innforstått med at det er deres ansvar å skape relasjoner i det asymmetriske forholdet til elevene.

Skolen skal arbeide både kunnskaps - og helsefremmende. For å kunne oppnå dette er det ifølge Lund (2004) viktig at lærere aldri gir opp å prøve, uansett hvor frustrerende det måtte føles, uansett hvor mange ganger man må starte på null. Lærerne må tåle å bli både avvist og møtt med passivitet og negative reaksjoner fra elever som har en innagerende atferd. Sæteren (2019, s 26) påpeker at lærere som ikke evner å etablere positive relasjoner til elevene, kan være en risikofaktor for slike elever. En negativ eller kald relasjon mellom lærer og elev kan være med på å «slå på» den innagerende atferden til eleven, og slik sett bli en risikofaktor. Drugli (2012) peker bant annet på at de positive kjennetegnene mellom lærer og elev av høy grad er preget av nærhet, åpenhet, støtte, omsorg, involvering og respekt mellom partene.

5.3 «Min kompetanse tenker jeg er min person, min personlighet»

Det tredje og siste temaet handler om relasjonskompetanse og klasseledelse. Overskriften er valgt fordi sitatet beskriver lærernes opplevelse av sin kompetanse i å møte elever med innagerende atferd.

I intervjuene kommer det tydelig frem at ingen av informantene kan huske at de i løpet av utdanningen har fått undervisning om hvordan man kan forholde seg til elever med innagerende atferd, men de kan godt huske at de har lært om hvordan man kan forholde seg til elever med utagerende atferd. Men hva vil det si å forholde seg til elever med innagerende atferd? Ifølge Lund (2012) er det viktig å få tidlig støtte til tidlig innsats for denne elevgruppen slik at lærere kan forstå hvordan de kan jobbe for å forebygge eller lindre problemer. Barn opplever ofte innagerende symptomer i forbindelser med skolen. Grunnen til dette kan være krav til ferdigheter de kanskje ikke har og interaksjoner med jevnaldrende som kan være mislykket. Lund (2017) skriver i sin artikkel «Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene» at vi trenger

en lærerutdanning som våger å utfordre lærerstudentene på holdninger og handlinger, men at det er stor uenighet om hvor mye den relasjonelle dimensjonen skal vektlegges inn i skolen og lærerutdanningen. Vi er nå kommet til 2022 og læreplanen har fått inn folkehelse og livsmestring, men ifølge Samnøy og Tjomsland (2021) er det ikke så lett å definere hva mestring er eller beskrive hvordan det kan læres. Det er derfor viktig at lærerutdanningen gir kommende lærere utfordring på holdninger og handlinger slik at de har noe kompetanse med seg i møte med elever med problematferd.

*«Jeg har aldri hatt noen kurs om det, jeg har aldri lært noe om det her i utdannelsen som jeg kan huske i hvert fall, men gjennom personlig erfaring så kan jeg liksom kjenne meg litt igjen i det der»
(Informant 1)*

«Vi har ikke hatt noen som hadde den kompetansen i sin basis utdanning ...» (Informant 2)

*«Innenfor utdanningen min og kurser som jeg har hatt i etterkant, så kan jeg ikke erindre at vi har på en måte jobbet bevisst med det. (...) min kompetanse tenker jeg er min person, min personlighet»
(Informant 3)*

Sitatene viser at det har vært lite søkelys på elever med innagerende atferd i lærerutdanningen. Dette stemmer godt overens med forskning som viser at barn med innagerende atferd frem til nå har fått alt for lite oppmerksomhet i samfunnet (Sæteren, s. 33). En informant beskriver sin kompetanse som *«min person, min personlighet»*. Når kompetansen blir fraværende, blir det ifølge informanten veldig læreravhengig hvordan eleven blir møtt. Det blir vanskeligere for lærerne med lite kompetanse eller erfaring å fange opp elever med innagerende atferd, og de som klarer dette har ofte personlige egenskaper som er med på å skape et godt læringsmiljø.

For å kunne ha god klasseledelse må lærere inneha god relasjonskompetanse (Spurkeland & Lysebo, 2016). Det er viktig at alle elever har en opplevelse av å ha et godt læringsmiljø slik at de tør å delta i situasjoner de i utgangspunktet er engstelige for, slik at de lærer og utvikler seg både faglig og sosialt. For at en lærer skal kunne være en god klasseleder i en klasse hvor det går en/flere elever med innagerende atferd er det viktig at de innehar en viss kompetanse om hvordan man kan handle til det beste for disse elevene. Når informantene gir uttrykk for at de ikke har fått noe opplæring i dette gjennom utdanning eller kurs, forstår jeg det som at lærerne mener at egen kompetanse kunne vært bedre. Uttalelsene til informantene kan tyde på at de ønsker faglig påfyll innenfor temaet. Selv om lærerne ønsker at de hadde mer kunnskap og tenker at dette ville styrket deres kompetanse, mener Christensen og Misvær (2017) at man ikke

alltid trenger å innhente ny kunnskap gjennom kurs og etterutdanning. De oppfordrer lærere til å i større grad ta i bruk hverandre på teamet, og at det er like viktig å jobbe med det man kan fra før, som å fornye sin kunnskap. Alle informantene er enig i at det er veldig godt og nyttig å kunne snakke med kolleger for å kunne løse situasjoner de havner i når egen kompetanse ikke strekker til. På denne måten utvikles det en egen form for kompetanse om innagerende atferd innad i teamet, og skolen blir en lærende organisasjon.

«Det hjelper å kunne snakke med dem man jobber med, spesielt på det samme klassetrinnet, som ser den samme eleven, men som opplever forskjellige ting, og sammen prøver man liksom å få snakken i gang på den her eleven. Å ja, sammen så klarer man å hjelpe eleven til å bli bedre, tror vi. De andre på trinnet kan dele tanker, synspunkt og liksom finne ut hvem vi burde snakke med, hva må vi gjøre videre nå» (Informant 1)

«(...) jeg kan selvfølgelig prate med rektor og de på jobb på teamet mitt om det» (Informant 2)

Disse utsagnene illustrerer viktigheten av et godt team-arbeid. Dette kan innebære å dele erfaringer, sette søkelys på at alle er forskjellige, og at alle motiverer elevene med innagerende atferd til å ta del i de oppgavene som de mestrer.

«(...) i gruppearbeid bruker eleven å få de oppgavene som er å være kunstnerisk, fordi det er den eleven sterk på» (Informant 1)

Tilpasset opplæring er som nevnt tidligere et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven § 1-3 hvor det kommer fram at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Dette gjelder for alle elever og for all opplæring (Håstein & Werner, 2014). Den tilpassede opplæringen innebærer at skolen skal sette inn tiltak som sikrer at alle elevene får et best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016)

«Jeg tenker at vi voksne må være flinkere å se dem og inkludere dem, og samtidig tvinge litt til inkludering, så lenge man ser at den eleven tåler det da selvfølgelig. Snakke med de andre elevene i klassen om å inkludere hverandre. Ikke nødvendigvis spesifikt om den eleven, men at man kan snakke generelt om det. At selv om noen har vansker med å ta kontakt, så kan man spørre dem. Selv om man tror at man alltid får nei, så spør du den du tror du alltid får nei hos, for det er fint å bli spurt». (Informant 1)

Ut ifra dette utsagnet tolker jeg at informanten er med på å skape en inkluderende skole som kjennetegnes av at det er utviklet et aksepterende og inkluderende miljø hvor elevene blir godtatt med sine sterke og svake sider (Skaalvik og Skaalvik, 2013 s. 221).

«Det er egentlig en veldig fin klasse det her, så denne eleven får aldri noe negativt selv om den kanskje ikke springer fortest eller er flinkest. Det er ingen som sier noe om det har vært en dårlig innsats. Ting kunne egentlig ha vært mye verre hvis det hadde vært et dårligere klassemiljø». (informant 1)

Forskning viser at elever med innagerende atferd ofte er ekskludert og blir gjort til offer i klassemiljøet (Sæteren, 2019). Informanten beskriver i sitatet over at det gode klassemiljøet og at elevene får være dem de er, er viktig for hennes/hans elev som viser innagerende atferd. Informanten forstår viktigheten av å skape gode relasjoner i klassen, som videre kan være utgangspunkt for vennskap. Gode relasjoner mellom elevene er viktig for samarbeid og for at alle skal føle seg inkludert og som en del av felleskapet. I intervjuet forteller informanten også om viktigheten av å plassere elevene i rette grupper, slik at de kan bruke de egenskapene de er flinke til, for å fremme mestring. Positive elev-lærer-relasjoner gjør det lettere for elevene å danne positive relasjoner med hverandre. Relasjoner mellom elever handler om at alle får delta i et inkluderende læringsmiljø. Når elevene deltar aktivt i det sosiale samspillet, påvirker det både motivasjon for læring og elevens identitetsutvikling (Sevje og Gustavson, s.11).

Informanten viser at hun/han innehar god relasjonskompetanse, som ifølge Spurkeland og Lysebo (2016) er ferdigheter, evner, kunnskap og gode holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker. Selv om lærere har mange elever å forholde seg til, er det ikke mye som skal til for å skape ett godt klassemiljø. Noe vi hører ofte i læreryrket er at man må ha evnen til «å se den enkelte eleven». Dette med å «se» eleven handler ikke bare om å ha øyekontakt med eleven. Det handler om å kunne se elevens utfordringer. Det å «se» en elev handler om å ha empati og evnen til å ta ansvar. Anerkjennelse er utgangspunktet for en gjensidig utvikling av selvhevdelse, personlig ansvarlighet og kvaliteten på klasseledelsen til læreren. Dette innebærer at læreren anerkjenner elevens virkelighetsbeskrivelse, selv om denne ikke nødvendigvis samsvarer med lærers (Honneth, 2008, i Jordet, 2020).

Anerkjennelsen kommer ifølge Jordet (2020) best fram gjennom lærerne som utøver den autoritative lærerestilen. Som lærere skal man være tydelige forbilder for barn og unge. Dette er klart uttrykt i Kunnskapsløftets læringsplakat (punkt 8, side 5): «Skolen og lærebedriften skal

bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge». Dette betyr at måten vi oppfører oss på i klassen og atferden vår bør være slik at alle elever vet hvordan vi oppfører oss mot hverandre. Da blir tydelige og uttalte regler og forventninger og måten man snakker til hverandre på, helt sentralt. Hvilke ord man bruker, men også hvordan man nonverbalt signaliserer positive og negative budskaper til hverandre, er helt avgjørende for et godt læringsmiljø. Konkret betyr dette at når jevnaldrende kommer med små kommentarer, smiler nedlatende, sukker eller klager, må den voksne alltid forholde seg til denne formen for negativ kommunikasjon. Den voksne stopper uønskede ord og atferd og lærer elevene fra dag én hva som er lov i denne klassen og hva som ikke er lov (Lund 2012).

6 Oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å besvare problemstillingen for denne studien:

«Hvilke utfordringer opplever lærere i møte med elever som viser innagerende atferd?»

Funnene viser at samtlige lærere fremhever viktigheten av å fange opp elever som viser innagerende atferd så tidlig som mulig. Men det kan være vanskelig å skille mellom når det er snakk om normalatferd eller når atferden er en del av et større problembilde. Men at det ofte har gått for lang tid før problematferden blir oppdaget. Denne beskrivelsen samsvarer med litteratur og teori som Lund (2012) beskriver som utfordringer når det kommer til å skille mellom det å være introvert, sjenert og innadvendt atferd. Elevmangfoldet er stort, og det er mye som skal tas hensyn til - noe som gjør det utfordrende å imøtekomme elevenes individuelle behov. I en hektisk hverdag hvor elever med utagerende atferd tar mye oppmerksomhet, eller at klassen bare er urolig kan det være behagelig at noen elever er stille og gjør lite ut av seg (Lund, 2012). Å tilpasse seg disse elevene utfordrende. Vi må likevel se vanskene og skape en god relasjon for å gi dem den oppmerksomheten og støtten de trenger. De har en tendens til å gjøre seg usynlig, selv om de ønsker å bli sett.

Når elevene ikke klarer å skape epistemisk tillitt blir det vanskelig for dem å åpne seg. Ettersom de ikke klarer å uttrykke seg på en måte som lærerne og medelever forstår, oppstår det vansker med å imøtekomme og forstå deres behov. Dermed blir det også utfordrende å sette inn tiltak for å hjelpe elevene med deres problemer. Informantene gir uttrykk for at de har kjent på at deres kompetanse ikke strekker til i situasjoner hvor de skal skape gode relasjoner til elever med innagerende atferd. Sitatene viser at de bruker kompetansen som finnes i kollegiet ved å snakke sammen klassevis og i team. Informantene forstår at det er mange faktorer som kan være med på å skape denne atferden, og at konsekvensene både faglig og sosialt vil være alvorlige dersom elevene ikke får den hjelpen de trenger. Samtidig kommer det frem at lærerne er opptatt av å aldri gi opp elever som viser tegn til innagerende atferd. Ved å lære dem selvregulering innenfor toleransevinduet kan de få et handlingsrom til å utvikle seg fra å være hypoaktiv, og bevege seg langsomt mot den optimale aktiveringssonen.

Det kommer også frem at lærerne ikke har fått undervisning om denne type atferdsproblem i løpet av lærerutdanningen, og at mye av kompetansen de har tilegnet seg er intuitiv, selvlært erfaring og gjennom kursing. Lærerne forteller at noe av det som «redder» dem er det gode

tverrfaglige samarbeidet med alle de forskjellige instansene som finnes, og et godt samarbeid på teamet. Et styrket samarbeid med PPT, BUP og APST understrekes som positivt, og det at flere yrkesgrupper - som for eksempel miljøarbeidere – er på vei inn i skolen er noe som har vært etterlengtet. Men at de helst skulle sett et styrket helsesykepleier- tilbud. Det gode tverrfaglige samarbeidet er med på å gjøre at lærerne blir tryggere på egen kompetanse og at fokus på å fange opp signalene på innagerende atferd øker.

I forhold til elever med utagerende atferd, settes ofte tiltakene inn for sjeldent, og for sent for elever med innagerende atferd. De tiltakene som blir satt i gang er som regel et forsøk på å inkludere disse elevene i det sosiale fellesskapet i klassen. Dette gjøres gjerne gjennom sosiale interaksjoner i friminutt og gruppearbeid, som er styrt av læreren, - noe som krever at læreren har god relasjonskompetanse og har kompetanse i klasseledelse. Omgivelsene som elevene ferdes i blir trukket frem som betydningsfulle for elevenes atferd. Det påpekes at elever med innagerende atferd vil ha spesielt god nytte av et godt sosialt klassemiljø som er inkluderende og aksepterende, hvor det er godtatt at vi alle har sterke og svake sider (Skaalvik og Skaalvik, 2013). For mange elever vil opplevelsen av tilhørighet være knyttet til det å ikke skille seg ut. Men i et inkluderende og aksepterende miljø -hvor det er greit at man er som man er - kan det også være at disse elevene tør å være synlige, be om hjelp eller ta del i arbeid som inneholder sosial samhandling (Lund, 2012). Det blir også påpekt at det sjelden hjelper med store ord, men at det er de små tingene som å si «god morgen» og «godt å se deg», eller gi elevene det lille smilet - som sier «jeg ser deg» - hver dag. En liten klapp på skulderen kan også gjøre at eleven føler tilhørighet. Elevenes selvfølelse kan påvirkes positivt når de blir akseptert og inkludert av skolen. Dette kan føre til en endring i hvordan elever med innagerende atferd blir oppfattet av andre – noe som igjen kan påvirke hvordan de selv oppfatter seg.

Funnene viser også at en autorativ klasseledelse i stor grad påvirker elever med innagerende atferd. Det at undervisningen og omgivelsene var forutsigbare, strukturert, trygget elevene i klassen. Dette er fordi gode rutiner demper stress og kan være med på å gi elevene en indre kontroll (Sevje, 2013). Lærere må tilpasse forventningene til de spesifikke behovene til hver elev. Dette fører til økt selvfølelse, da elevene føler seg akseptert og sett av læreren. Tydelige rammer og forventninger hjelper elevene med å holde fokus på skolen og det sosiale. Det å anerkjenne elevene hjelper dem til å utvikle et positivt syn på seg selv (Drugli, 2012).

Til slutt vil jeg konkludere med at informantene mener elevene må møte faglige problemer før det blir søkt hjelp med tilpasninger. Helland og Mathisen (2009) informerer at forskning viser

at så mange som 83% av unge med følelsesmessige problemer ikke søker hjelp og at 7% av barn i førskole- og skolealder har symptomer forenelig med en psykisk diagnose/lidelse (Reneflot et al. 2018). Dette strider mot prinsippet om tidlig innsats (Meld. St. 21 (2016-2017), som er å ta grep før et problem blir for stort. I stedet venter lærerne til elevene har betydelige problemer før de tar opp deres behov med de faglige instansene. Dette viser at verken skolen eller disse instansene har en skikkelig plan for å forhindre, og stoppe elever i å utvikle innagerende atferd. Jeg håper at de faglige instansene i samarbeid med kommunene i framtiden vil se sitt ansvar for å bidra med veiledning og kursing i denne type problematferd.

7 Veien videre

I mange år har elever med denne type atferd vært neglisjert og ikke fått den støtten de trenger (Reneflot et al. 2018), men i de siste årene har elever med innagerende atferd fått mer oppmerksomhet. Forhåpentligvis vil dette føre til at egenskaper som «glemt» og «usynlig» ikke lenger blir brukt i dagens inkluderende og likeverdige fellesskole - og at økende kunnskap og kompetanse om denne typen atferd gjør at disse elevene kan få støtte og hjelp til å føle mestring og trivsel i skolen. Dette gjenspeiles gjennom flere tiltak på nasjonalt og kommunalt nivå, som for eksempel i den fornyede læreplanen (LK20) som har en egen del i den overordnede delen - som omhandler sosial læring og utvikling. Det vises også i forskningsprosjekt som «*Skolen som arena for barn og unges psykiske helse*» (Meld. St. 19, 2014-2015). Alta kommune har i samarbeid med regionalt samarbeidskontor for kommunene (RSK -Vest) utarbeidet en veileder som heter «Se meg tidlig». Kompetansepakken skal være med på å styrke oppdager- og handlingskompetansen til voksne i barnets omgivelser, slik at det blir lettere å gi en samtidig innsats når barn, unge og familier trenger det (Raknes, 2020). Ifølge Jensen (2021) -som er rådgiver i Alta kommune, skal veilederen vise hvordan man kan gå frem med sine bekymringer, den skal gi kontaktinformasjon til viktige tjenester for barn, ungdom og foreldre, og den skal forklare hvordan man kan melde sin bekymring til alle i kommunen som arbeider med barn og ungdom. Regjeringen (2022) informerer at de i 2022 skal satse på psykisk helse ved å øke styrkingen med 50 millioner kroner slik at det totalt er 250 millioner kroner til arbeid med barn og unge psykiske helse. Med disse tiltakene kan vi håpe på en styrket skolehelsetjeneste i kommunene, flere kompetansepakker til å utføre oppgaver innenfor de ulike prosessene og ansettelse av flere miljøarbeidere. Dette viser at psykisk helse har fått større plass i skolen. Forhåpentligvis vil dette også føre til mer forskning innen feltet.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har det vært interessant å fremme lærernes opplevelser, og hvilke tanker de har om utfordringene de møter på i arbeid med elever med innagerende atferd. Det kom tydelig frem at informantene var glade for at dette temaet ble tatt tak i, fordi de mente at det har blitt viet altfor lite oppmerksomhet.

En spennende vei videre kunne vært å sette elevperspektivet sammen med lærernes synspunkter. Dette kunne kanskje gitt et mer helhetlig syn på hvordan man kan ivareta disse elevene og hvilke tiltak som kunne vært satt inn for å gi dem en følelse av mestring og trivsel i skolen. En annen innfallsvinkel til temaet kunne vært å undersøke hvordan lærerutdanningen

forholder seg til innagerende atferd. I mitt arbeid med denne oppgaven har jeg lært at lærerne har mange erfaringer og god kunnskap om temaet, som de er flinke til å dele med hverandre. Derfor kunne det også vært interessant å se på hvordan man kan gi lærere bedre kunnskap innenfor dette feltet, - for eksempel ved at barneskolene innfører en delingskultur nasjonalt som er med på å heve denne kompetansen. Et slikt delingsforum kunne kanskje hjulpet flere lærere med å bli bevisstgjort forskjellige typer atferd før de utgjør et problem, og sørge for at verktøyene de trenger i arbeidet med slike elever er tilgjengelige.

8 Litteraturliste

Aabakken, E. & Egge, J. H. (2022) *Desperasjon og angst bland unge i Norge har doblet seg de siste ti årene*. Hentet den 05.08.22 fra: https://www.nrk.no/trondelag/hunt_-44-prosent-av-tenaringsjenter-i-norge-plages-av-stress_-angst-og-tunge-tanker-1.15993034?fbclid=IwAR1Lq30X50oAOdBwS99fo4NID-zIfI7MzRoecF5-zbCE2wpASCGgul3KJQ

Allison, E. & Fonagy, P. (2016). When is truth relevant? *The Psychoanalytic Quarterly*, 85(2), 275–303. Hentet den 05.08.22 fra: <https://doi.org/10.1002/psaq.12074>

Alta kommune (2019) *Tiltaksvifte - Oppvekst og kultur*. Hentet den 13.05.21 fra: <https://www.alta.kommune.no/getfile.php/4648401.1023.inqnsknumbstiq/Tiltaksvifte>

Andersen, A. (2018) *For ensidig fokus på traumer?* Hentet den 05.10.22 fra: <https://rvtssor.no/aktuelt/173/for-ensidig-fokus-pa-traumer-stressbevisst-praksis-like-viktig-som-traumebevisst-praksis-/>

Andersson, M. (2014) *Kapittel 2: Ordenes betydning*. Hentet den 10.10.22 fra: <https://doi.org/10.18261/9788215030036-2018-04>

BARNEKONVENSJONEN. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Bergkastet, I., Duesund, C., Westvig, T. S. (2019). *Trygt og godt skolemiljø: inkludering faglig og sosialt*. Oslo, Gyldendal.

Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, T., og Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. 6/2015. Hentet den 24.04.21 fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf

Bru, E., Idsøe, E.C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brøyn, T. (2017). *Alle elever ønsker å bli sett*. Bedre skole (1), 18-19. Hentet 28.03.21 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2017/bedre-skole-1-2017.pdf>

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bækkelund, H. (2015). *Hva er traumer og traumebehandling*. Hentet den 05.10.22 fra: <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/hva-er-traumer-og-traumebehandling>

Christensen, H., og Misvær, N. (2017). Samarbeid med skole, skolehelsetjenesten og foreldre. I. Kvarme, L.G. *Sårbare skolebarn – trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. (red.) s. 234-259. Bergen: Fagbokforlaget

Coplan, R.J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teacher`s strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journey of Educational Psychology*, 103 (4), 939 – 951. Doi: 10.1037/a0024551

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. 6.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dean, M. E. (2022) *What Are Internalizing Behaviors?* Hentet den 11.08.22 fra: <https://www.betterhelp.com/advice/behavior/what-are-internalizing-behaviors/>

Departementene (2017). *Mestre hele livet: Regjeringens strategi for god psykisk helse* (2017–2020). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet den 29.11.20 fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf

DiMaria, L. (2020) *Internalizing Behaviors and Depression in Children*. Hentet den 25.10.22 fra: <https://www.verywellmind.com/internalizing-behaviors-and-depression-1066876>

Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo, Kommuneforlaget.

Forvaltningsloven (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-2019-06-14-21 fra 01.01.2021). Hentet den 30.03.21 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#%C2%A713

Gilje, Nils (2019): *Hermeneutikk som metode – ein historisk introduksjon*, Oslo: Samlaget

Gjertsen. (2013). *De usynlige barna*. Fagbokforlaget.

Grønmo, S. (2011) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet- En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo. 5.utg: Cappelens Forlag AS

Helland, M.J. og Mathiesen, K. (2009). *13-15-åringer fra vanlige familier i Norge - hverdagsliv og psykisk helse*. Rapport 2009:1. Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet den 21.05.21 fra: <http://docplayer.me/6649543-Rapport-2009-1-13-15-aringer-fra-vanlige-familier-i-norge-hverdagsliv-og-psykisk-helse-maren-johansson-helland-kristin-s.html>

Hoffart, M. & Malmo, T. R. (2021) Toleransevindumodellen i skolen Hentet den 05.10.22 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2021/08/toleransevindumodellen-i-skolen>

Holen, S., og Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (09/2014). Hentet den 24.04.21 fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hovland, E. (2021) *Elever trenger lærere med kunnskap om psykisk helse*. Hentet den 18.07.22 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/elever-trenger-larere-med-kunnskap-om-psykisk-helse/>

Humberset, K. (2020) *Eksperter: – Stille barn trenger hjelp på lik linje med utagerende barn* Stille barn er mer utsatt for mobbing, angst og frafall i skolen, viser norsk forskning. Slik kan du hjelpe barnet ditt. Hentet den 23.04.21 fra: <https://www.aftenposten.no/foreldreliv/i/VbgWPJ/eksperter-stille-barn-trenger-hjelp-paa-lik-linje-med-utagerende-bar>

Håstein, H. & Werner, S. (2014). *Tilpasset opplæring i fellesskapets skole*. I Bunting, M, (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s.19-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jensen, A.A (2021) *Sammen om en oppvekst som gir liv til drømmene*. Hentet den 14.02.21 fra: <https://www.altaposten.no/meninger/2021/01/31/Sammen-om-en-oppvekst-som-gir-liv-til-dr%C3%B8mmene-23408018.ece>

Johannessen, K. N. & Bakken, A. K. (2020). *Fra uro til ro. Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal Norsk Forlag.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.

Karterud, S (2022). *Mentalisering* i Store norske leksikon på snl.no. Hentet den 25.10.22 fra <https://snl.no/mentalisering>

Krokstad S, Weiss DA, Krokstad MA, et al Divergent decennial trends in mental health according to age reveal poorer mental health for young people: repeated cross-sectional population-based surveys from the HUNT Study, Norway *BMJ Open* 2022;12:e057654. doi: 10.1136/bmjopen-2021-057654

Kvittingen, I. (2022) – PPT må tørre å tenke utenfor boksen. Hentet den 27.10.22 fra: <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/ppt-maa-toerre-aa-tenke-utenfor-boksen>

Lund, I. (2012): *Det stille atferdsproblemet*. Fagbokforlaget

Lund, I. (2008) *I Just sit there*, Shyness as an emotional and behavioural problem at school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78–87.

Lund, I. (2004) *Hun sitter jo bare der*. Fagbokforlaget

Lund, I. (2017) *Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningen*. Hentet den 30.10.22 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-generell-del/relasjonskompetanse-inn-i-laererutdanningene/172204>

Løkke, J. A. og Salthe, G. (2013). *Om begreper - Normativt*. I norsk tidsskrift for atferdsanalyse nr.2 Hentet den 05.02.21 fra:

<https://nta.atferd.no/journalissue.aspx?IdDocument=443>

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 19 (2014-2015) *Folkehelsemeldingen — Mestring og muligheter*. Hentet den 18.04.21 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20142015/id2402807/>

Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet den 18.04.21 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Midthassel, U. V (2015) *Autoritativ klasseledelse – hva er det?* Hentet den 14.05.21 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/autoritativ-klasseledelse--hva-er-det/>

Nergaard, S.E og Grini, N. (2015). Lærere får hjelp i klasserommet – Lokalt utviklingsarbeid for inkludering og utvikling av læringsmiljø. *Spesialpedagogikk* (02-2015), s. 5-12. Hentet den 24.04.21 fra:

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13185992/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8sentere/t/Pdf/Svein%20og%20Nina%20spesialpedagogikk.pdf>

NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet den 24.04.21 fra:

<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Nordanger, D. (2014). *Traumefeltets nyttigste verktøy? Child and Adolescent Complex Trauma Society*. <http://www.cactusnettverk.no/traumefeltets-nyttigste-modell/>

Nordanger, D. & Braarud, H.C. (2017). *Utviklingstraumer- Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen 1- grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (105-135).

Bergen: Fagbokforlaget

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo:

Departementets sikkerhets og serviceorganisasjon, informasjonsforvaltning.

Novak, M., & Mihić, J. (2018). Prevention of Internalized Problems of Children and Youth in Academic Setting. In (Ed.), *Health and Academic Achievement*. IntechOpen.

<https://doi.org/10.5772/intechopen.75590>

Nyborg, G., og Mjelve, L.H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I. Nilsen, S. (red.). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo:

Universitetsforlaget

Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Nøra, S. (2013). *Stille barn forsømmes*. Hentet den 22.11.20 fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-helsetjenester-skole-og-utdanning/stille-barn-forsommes/652095>

Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I. Rygvold, AL og Ogden, T. (red). *Innføring i spesialpedagogikk*. (s. 99-132). Oslo: Gyldendal Akademisk

Olsen, I. M. og Skjærstad, L. (2018). *De usynlige barna - En kvalitativ studie av læreres utfordringer i møte med innagerende elever*. Hentet den 25.10.21 fra:

<https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/2566135>

Opplæringsloven (2017). *Lov om endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*.

Hentet den 22.11.20 fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-09-38>

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet den

22.11.20 fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersen, S. (2020) *Hvordan kan du møte og forstå de stille barna i barnehagen*. Hentet den 11.10.22 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-selektiv-mutisme-spesialpedagogikk/hvordan-kan-du-mote-og-forsta-de-stille-barna-i-barnehagen/110597>

Postholm, M. (2017). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Raknes, R. (2020). *Se meg tidlig – Tidlig og tverrfaglig innsats i Alta*. Hentet 14.02.21 fra: <https://www.alta.kommune.no/se-meg-tidlig.6335026-470466.html>

Ramberg, M (2021) *Forskningsetikk*. Hentet den 18.07.22 fra: https://uit.no/forskning/etikk/art?p_document_id=725354

Regjeringen (2021) *Regjeringen satser på psykisk helse*. Hentet den 31.10.22 fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-satser-pa-psykisk-helse/id2885021/>

Reneflot A, Aarø LE, Aase H, Reichborn-Kjennerud T, Tambs K, Øverland S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet. Hentet 22.11.20 fra <https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>

ROP (2017) *Mobbing skader helsa*. Hentet den 23.10.22 fra: <https://rop.no/aktuelt/mobbing-skader-helsa>

Rørstad, Kristoffer, Aksnes, Dag W, Ramberg, Inge, & Wiig, Ole. (2019). Kartlegging av forskning på psykisk helse i Norge. I *Kartlegging av forskning på psykisk helse i Norge*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. Hentet 22.11.20 fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2601685>

Saga, S. P. (2014) *Innagerende atferd og sosial kompetanse: en undersøkelse om pedagogenes utfordringer i møte med barn som viser innagerende atferd og tilrettelegging for å styrke sosial kompetanse* Hentet den 22.03.21 fra: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/196722>

Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021) *Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet*. Hentet den 18.07.22 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>

Schimelpfening, N. (2021) *What to Know About Childhood Depression*. Hentet den 25.10.22 fra: <https://www.verywellmind.com/childhood-depression-1066805>

Se meg tidlig (u.å.) *Sammen om en oppvekst som gir liv til drømmene!* Hentet den 23.09.22 fra: <https://semegtidlig.no/>

Sevje, G. & Gustafson, T. (2013) *Ti kjennetegn på god undervisning*. Oslo, Pedlex

Siegel, D. J. (2012). *Developing Mind, Second Edition*. New York: Guilford Publications.

SINTEF (2021) *Norge mangler over 2000 helsesykepleiere*. Hentet 09.10.22 fra: <https://www.sintef.no/siste-nytt/2021/norge-mangler-over-2000-helsesykepleiere/>

Skaalvik E., M. & Skaalvik S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Snl (2021) *Mobbing*. Hentet 27.05.21 fra: <https://snl.no/mobbing>

Spurkeland, J. (2015) *Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole* Hentet 23.04.21 fra: <http://www.forebygging.no/Global/Spurkelandartikkel%20nr.%202.pdf>

Spurkeland, J., et al. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo, Pedlex.

Stormont, M., Herman, K. & Reinke, W. (2015). The Overlooked Children: How Teachers Can Support Children with Internalizing Behaviors. *Beyond Behavior*. 24. 39-45.

10.1177/107429561502400206. Hentet den 30.10.22 fra:

https://www.researchgate.net/publication/314131983_The_Overlooked_Children_How_Teachers_Can_Support_Children_with_Internalizing_Behaviors

Strand, M., G. (2021) *De startet mobbeforskningen*. Hentet den 27.05.21 fra: <https://www.uis.no/nb/de-startet-mobbeforskningen>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Torvik, L. (2009) *Stille barn kan lokkes fram*. Hentet den 23.10.22 fra:

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-psykiske-lidelser-partner/stille-barn-kan-lokkes-ram/916427>

Utdanningsdirektoratet (2016a). *Relasjoner mellom elever*. Hentet den 22.11.20 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Tilpassa opplæring og arbeid med relasjonar*. Hentet

23.03.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/relasjoner/>

Utdanningsdirektoratet (u.å.) *Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø* Hentet den

23.04.21 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Utdanningsforbundet (2019) *Læringsutbytte – definisjoner og dimensjoner*. Hentet den

23.04.21 fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/varpolitikk/publikasjoner/2019/laringsutbytte--definisjoner-og-dimensjoner/>

Utdanningsdirektoratet (2022) PP-tjenesten (PPT). Hentet den 29.09.22 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>

Utdanningsdirektoratet (2020) *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. Hentet den 23.04.21

fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om elever med innagerende atferd

Jeg er en student på masterstudiet ved lærerutdanningen ved UiT – Campus Alta. Jeg er nå inne i min avsluttende fase av utdanningen, som innebærer å skrive en masteroppgave.

Tema for prosjektet mitt er innagerende atferd blant elever i grunnskolen, og utfordringer lærere opplever knyttet til dette. Jeg ønsker i den forbindelse å gjennomføre kvalitative intervjuer med en kontaktlærer, hovedsakelig på mellomtrinnet (5.-7.trinn), som har, eller har hatt innagerende elever i sin klasse, en helsesykepleier i skolen og en i skoleledelsen, helst en rektor. Når jeg snakker om innagerende atferd, tenker jeg på elever som ofte regnes for å være stille og sosialt tilbaketrukkne. Andre stikkord er angstfulte, bekymringsfulle og unnvikende. Problemstillingen min er knyttet til hvilke utfordringer lærere opplever i møte med elever som har innagerende atferd.

Ved å bidra i denne undersøkelsen, vil du som informant være med på å sette lys på utfordringer rundt denne elevgruppen, og være med på å øke oppmerksomheten rundt hvordan lærere i større grad kan tilrettelegge for slike elever. Du bidrar også til å hjelpe meg i å skrive en bedre oppgave som kan gjenspeile virkeligheten.

Jeg har utarbeidet en intervjuguide med 13 spørsmål, som vil bli sendt til informanten i god tid før intervjuet. Deltakelse i intervjuet innebærer full anonymitet. Lyddopptak vil bli benyttet, og sammen med andre opplysninger oppbevares og behandles det konfidensielt og er kun tilgjengelig for veileder og meg. Ved prosjektets avslutning, våren 2021, vil alle data bli slettet.

For min del, er det ønskelig å gjennomføre intervjuet så snart som mulig, gjerne i løpet av desember (2020), og intervjuet kan godt gjennomføres på skolen der du jobber eller via Zoom. Jeg vil prøve å være så fleksibel som mulig, men siden jeg er i 100% jobb, vil et intervju passe best for min del etter kl.15.00 (mandag og onsdag), tirsdag etter kl.13.00 (helst zoom intervju siden dette er en fritime) og etter kl. 14.00 (torsdag- og fredag).

Jeg håper du tar deg tid til å delta i mitt prosjekt, og at du vil dele dine erfaringer med meg. På neste side finner du et samtykkeskjema for å delta i intervjuet. Dersom du samtykker, fylles dette ut og returneres til meg ved gjennomføring av intervjuet.

På forhånd takk!

Vennlig hilsen

Rudi Letzing

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og lest informasjonsskrivet om prosjektet som omhandler innagerende atferd blant elever i grunnskolen. Jeg ønsker å stille til intervju, og er innforstått med at det er frivillig å delta, og man kan trekke seg når som helst i prosessen uten å oppgi årsak, samt at deltakelse innebærer full anonymitet.

Jeg samtykker til å delta i intervju med Rudi Letzing i forbindelse med prosjektet hans om utfordringer lærere har i møte med elever som viser innagerende atferd.

Underskrift

Signatur lærer

Jeg godkjenner at lærer deltar i intervju i prosjektet:

Signatur rektor

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Presentere temaet for samtalen (bakgrunn og formål). Forklare hva intervjuet skal brukes til, og forklare taushetsplikt og anonymitet. Informer om opptak og signere samtykkeskjema.

Personalialia

- Antall år i læreryrket
- Kjønn
- Stilling/yrkestittel/bakgrunn

Kompetanse/forståelse om innagerende atferd

1. Hva legger du i forståelsen av begrepet innagerende atferd?
2. Når tenker du at den innagerende atferden går over til/oppleves som problematferd og hva kan være årsaken?
3. Hvordan opplever du din kompetanse når det kommer til å ivareta de innagerende elevene?
4. Kan du trekke fram noen kjennetegn på barn med innagerende atferd?
 - Har du møtt på mange elever med innagerende atferd?

Danne relasjoner til elever med innagerende atferd

5. Hvilke utfordringer har du møtt rundt det å bygge relasjoner til de disse elevene?
 - Er det noen spesielle utfordringer du har lyst til å trekke fram.

Tidsbruk

6. Hvilke tanker gjør du deg rundt tiden du som lærer/rektor/helsesykepleier har til oppfølging av de elevene med innagerende atferd?
7. Hvordan fokus har skolen på elever med innagerende atferd?

Inkluderende fellesskap

8. Hvilke utfordringer har du møtt når elever med innagerende atferd skal delta i samspill/aktiviteter med andre elever eller voksne?
9. Er det noen generelle tilpasninger for elever med innagerende atferd (faglig, sosialt)?

10. Hvilke erfaringer har du med type TL styret aktiviteter i friminutter, og andre lærerstyrte samspill når det kommer til elever med innagerende atferd?

Tverrfaglig samarbeid

11. Hvem henvender du deg til for å søke råd og veiledning, når du har med innagerende elever og gjøre?

12. I hvilken grad har du opplevd det som belastende, eller stressende av å ha ansvaret for elever med slik atferd?

13. Hvilke tanker har du gjort deg rund den nye læreplanen og temaet «Folkehelse og livsmestring» når det kommer til barn med innagerende atferd?

Eventuelt

Er det noen andre spesielle utfordringer som du har opplevd i møte med elever med innagerende atferd som du vil trekke frem som ikke har blitt tatt opp?

Vedlegg 4: Godkjenning NSD

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Norsk ▾ Rudi Letzing ▾

NSD sin vurdering Skriv ut

Prosjekttittel
Den usynlige eleven.

Referansenummer
204333

Registrert
14.10.2020 av Rudi Letzing - rle015@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon
UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Yngve Engkvist, yngve.engkvist@uit.no, tlf: 4778450133

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Rudi Letzing, Rle015@post.uit.no, tlf: 40043214

Prosjektperiode
14.09.2020 - 31.05.2021

Status
26.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

26.10.2020 - Vurdert
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.