



# Innagerende atferd

---

Hvordan ivaretar skolen den innagerende ungdomsskoleeleven?

**PED - 3901**

**Wenche Stubkjær Sørensen**

**Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk**

**UNIVERSITETET I TROMSØ  
Våren 2013**



## **Forord**

Jeg har ønsket å skrive om ungdommer som har sosiale- og emosjonelle vansker helt fra jeg startet på min mastergrad i spesialpedagogikk. Etter mye lesing dukket mange interessante tema opp, men problematikken rundt innagerende atferd hos ungdom fanget oppmerksomheten min i høyest grad. Kanskje fordi jeg selv har sett elever med denne atferden når jeg gikk på skolen, eller fordi jeg ser noe av dette i meg selv. Dette er en gruppe i skolen som fortjener mer oppmerksomhet enn det de får og dette ønsker jeg å bidra med. En stor takk til alle mine informanter som har bidratt slik at denne oppgaven ble en realitet.

Det har vært en lang og krevende prosess, med mange opp og nedturer. Jeg vil takke alle mine medstudenter for motivasjon og støtte. Hadde ikke klart dette uten «rødsfaen» våres. Veileder, familie og venner har vært med og støttet meg i prosessen og har hatt troen, selv når jeg har manglet den. Takk til svigermor og medstudent i mamma permisjon som tok seg tid til å lese korrektur og gi tilbakemelding.



## **Sammendrag**

### **Bakgrunn for undersøkelsen**

Jeg har valgt å skrive en oppgave om innagerende ungdom fordi dette er et tema som trenger mer oppmerksomhet. Tidligere har det vært utagerende atferd som har fått det meste av oppmerksomheten, og dette er også naturlig da denne elevgruppen forstyrrer undervisningen i størst grad. Konsekvensene av innagerende atferd er man i økende grad blitt mer oppmerksom på (Bru, 2011) og flere velger å rette oppmerksomheten mot denne atferden.

Jeg retter fokuset mot ungdom fordi innagerende atferd øker i stigende klassetrinn og atferden kommer ofte til syne i ungdomsårene. Det skjer mange forandringer i ungdomstiden, det å finne sin plass og vise hvem man er kan oppleves som vanskelig (Lund, 2004). I tillegg har jeg en teori om at innagerende atferd øker på ungdomsskolen fordi det i større grad forventes at de deltar aktivt i undervisningen. På barneskolen blir man kanskje mer roset av å være stille, mens på ungdomstrinnet blir det plutselig ett krav om å være med på å bestemme, delta og ha egne meninger.

### **Formål og problemstilling**

Med denne oppgaven ønsker jeg å rette fokus på de innagerende elevene, tale for de som ikke taler for seg selv. Jeg ønsker å se på hva skolen og læreren gjør for å ivareta de innagerende elevene, dermed ble problemstillingen min følgende:

**«Hvordan ivaretar skolen den innagerende ungdomsskoleeleven?»**

### **Metode**

Jeg har valgt å bruke intervju som metode. Ut fra problemstillingen vurderte jeg dette som den mest egnede metoden. Jeg har valgt å intervju to lærere som arbeider på to forskjellige ungdomsskoler, en sosiallærer som arbeider på en ungdomsskole, en miljøarbeider som arbeider på videregående skole og to helsesøstre som arbeider på ungdomsskoler. I tillegg til disse informantene har jeg også intervjuet en ansatt i

barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Jeg hadde krav til informantene mine om at de skulle jobbe på ungdomsskole eller videregående skole og at de hadde erfaringer med innagerende atferd. Til lærerne stilte jeg i tillegg krav om at de skulle være kontaktlærer. Informanten fra BUP måtte ha erfaringer på innagerende atferd

## **Resultater**

Undersøkelsen viste at informantene hadde kunnskap om innagerende atferd og når dette ble en problematferd. Til tross for dette virket det som at noen av informantene ikke klarer å gjenkjenne atferden på egne elever. Det kom frem at skolen ikke hadde fokus på innagerende atferd, og manglet rutiner for å oppdage atferden. Dette indikerer at lærerne står alene i sin vurdering av innagerende atferd. En av informantene påpekte at skolen hadde tiltak og rutiner i forhold til utagerende atferd og fravær.







# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>12</b>
1.1 BAKGRUNN, FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....	12
1.2 AVGRENSNING .....	13
1.3 DISPOSISJON FOR OPPGAVEN.....	14
<b>2. ATFERD, ANSVAR OG TILTAK.....</b>	<b>15</b>
2.1 ATFERDSPROBLEMER .....	15
2.1.1 <i>Innagerende atferd</i> .....	16
2.2 NORMALITET OG AVVIK .....	17
2.3 HVORFOR UTVIKLER NOEN ATFERDSPROBLEMER.....	17
2.3.1 <i>Temperament</i> .....	18
2.4 OMFANG OG FORSKNING.....	18
2.5 UNGDOMMER OG IDENTITET .....	19
2.6 VENNSKAP .....	20
2.7 TRYGGHET .....	21
2.8 SKOLENS ROLLE OG ANSVAR .....	22
2.8.1 <i>Lærerens rolle og ansvar</i> .....	22
2.8.2 <i>Lærer – elev relasjon</i> .....	24
2.8.3 <i>Elevsamtalen</i> .....	25
2.8.4 <i>Klassemiljø</i> .....	26
2.9 TILTAK .....	26
2.9.1 <i>Gruppetiltak</i> .....	26
2.9.2 <i>Samarbeid med skole og hjem</i> .....	27
2.9.3 <i>Tverrfagligsamarbeid</i> .....	27
2.9.4 <i>Forebyggende arbeid i skolen</i> .....	27
2.9.5 <i>Utekontakten</i> .....	28
2.9.6 <i>Psykologisk førstehjelpsskrin</i> .....	28
<b>3. VITENSKAPSTEORI, DESIGN OG METODE.....</b>	<b>29</b>
3.1 KVALITATIV METODISK TILNÆRMING .....	29
3.2 UNDERSØKELSENS DESIGN .....	30
3.3 VALG OG ETISKE BETRAKTNINGER .....	30
3.4 VITENSKAPSTEORETISKE VURDERINGER.....	31
3.4.1 <i>Fenomenologi og hermeneutikk</i> .....	32

3.4.2	<i>Forforståelse</i> .....	33
3.5	METODISK PERSPEKTIV.....	34
3.5.1	<i>Utvalg</i> .....	34
3.5.2	<i>Utvalgskriterier</i> .....	35
3.5.3	<i>Intervjuguiden</i> .....	35
3.5.4	<i>Intervjusituasjonen</i> .....	36
3.6	ANALYSE.....	37
3.6.1	<i>Konstant komparativ analyse</i> .....	37
3.7	DRØFTING AV UNDERSØKELSENS KVALITET.....	39
3.7.1	<i>Validitet</i> .....	39
3.7.2	<i>Generalisering</i> .....	42
3.7.3	<i>Reliabilitet</i> .....	42
<b>4.</b>	<b>RESULTAT OG DRØFTING .....</b>	<b>44</b>
4.1	HVA ER INNAGERENDE ATFERD I SKOLEN?.....	45
4.1.1	<i>Beskrivelser av elevene</i> .....	46
4.1.2	<i>Hvis du ikke har det bra er det vanskelig å lære...</i> .....	49
4.1.3	<i>Det brenner ikke i de sakene</i> .....	51
4.2	DE ER VELDIG FLINKE TIL Å BARE VÆRE TILSTEDE.....	54
4.3	KAN IKKE HUSKE AT DET HAR VÆRT ETT TEMA EGENTLIG... ..	56
4.3.1	<i>Forebygging</i> .....	56
4.3.2	<i>Rutiner</i> .....	59
4.3.3	<i>Individrettet tiltak</i> .....	60
4.3.4	<i>Tverrfaglig samarbeid</i> .....	62
<b>5.</b>	<b>AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....</b>	<b>64</b>
5.1	AVSLUTTENDE ORD OG TANKER .....	65
<b>6.</b>	<b>REFERANSELISTE.....</b>	<b>67</b>

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Informasjonsbrev

Vedlegg 3: Skriv fra NSD





## **1. INNLEDNING**

Vi har i økende grad blitt mer oppmerksom på konsekvensene av innagerende vansker. Innagerende atferdsproblemer er noe som kan hemme både læring og sosial utvikling, og elever med innagerende atferd står i fare for senere å utvikle mentale og somatiske helseplager. I noen tilfeller blir ikke denne atferden lagt merke til eller gjort noe med fordi den ikke skaper problemer for læreren eller de andre elevene, konsekvensene for eleven som sliter med innagerende atferd er en annen (Bru, 2011). I skole og helseapparatet ser det ut til at utagerende barn og unge får all oppmerksomhet, de innagerende forblir usynlige (Flaten, 2006).

Når man snakker om atferdsvansker tenker de fleste at vi snakker om utagerende atferd (Lund, 2004), men faktumet er at innagerende atferd også er en del av begrepet. Utagerende atferd har fått oppmerksomhet i mange år (Bru, 2011), både i forskning, litteraturen og i skolen. I noen tilfeller får de utagerende elevene i større grad mer oppmerksomhet i klasserommet enn de med innagerende atferd (Bru, 2011; Lund, 2004). En årsak kan være at utagerende atferd forstyrrer undervisningen, og derfor må det tas hånd om med en gang. En informant påpekte at «det brenner ikke i de sakene» når han omtalte de innagerende elevene.

### **1.1 Bakgrunn, formål og problemstilling**

Jeg har valgt å skrive om innagerende atferd fordi det er et tema som trenger mer oppmerksomhet. Det fanget min interesse, og jeg ønsker å rette mer fokus mot de elevene som ikke taler sin egen sak. Jeg ønsker å sette fokus på hva skolen og lærerne gjør for elever med innagerende atferd.

Den gang jeg selv var ungdomsskoleelev var jeg ganske sjenert, men følte ikke selv at dette satte store begrensninger i forhold til det sosiale liv. Jeg husker tilbake til 2 elever som var i klassen min, den ene på ungdomsskolen og den andre på videregående skole. Disse elevene ville trolig falt inn under innagerende atferd, uten at jeg vet hvorfor de bare satt stille på plassen sin alene. Begge forsvant fra klassen før skoleåret var omme, hvor de ble av vet ikke jeg. Nå som jeg har blitt voksen, tenker jeg ofte på disse elevene. Kanskje hvis klassemiljøet hadde vært mer inkluderende, eller hvis lærerne gjorde mer så hadde de ikke sluttet. Det er vanskelig å vite hva som burde vært gjort annerledes i disse tilfellene, men jeg ønsker med

denne oppgaven å sette fokus på de innagerende elevene slik at de slipper å være alene og ensom.

Ved å settes fokus på denne gruppen kan man være med å bidra til at andre også får noen tanker om hva innagerende atferd er og hvem disse elevene er. Elever som sliter med innagerende atferd bruker mye energi på å gjemme seg i klasserommet, og noen av dem gruer seg for å si noe høyt eller holde fremlegg (Lund, 2004). Forskning viser at ungdommer med innagerende atferd har en større sannsynlighet for å utvikle rusproblemer (Somby & Hausstätter, 2010), noe som er svært alvorlig. Derfor trenger atferden mer oppmerksomhet og skolen er en arena der elevene befinner seg store deler av dagen. Ut fra disse tankene ble problemstillingen min følgende:

### **«Hvordan ivaretar skolen den innagerende ungdomskoleeleven?»**

Med denne problemstillingen ønsker jeg å sette søkelys mot skolen.

## **1.2 Avgrensning**

Jeg har valgt å se på hva skolen gjør for å ivareta de innagerende elevene, derfor blir oppgaven min avgrenset i den forstand at elevenes synpunkter ikke kommer frem. Jeg velger å se på hvordan skolen håndterer denne elevgruppen. I min oppgave kommer jeg ikke til å vie plass til å drøfte mulige årsaker til innagerende atferd. Årsakene kan være komplekse og sammensatt, og krever flere kilder enn skolen og lærerne, derfor vil det være uetisk å drøfte dette.

Jeg vil starte med å avgrense atferdsproblemer, der jeg blant annet vil benytte Terje Ogden (2008). Innagerende atferd avgrenser jeg ved hjelp av Ingrid Lund's (2012) definisjon og vil komme nærmere inn på dette senere i oppgaven. Jeg definerer i tillegg begrepet slik: Barn eller unge som har en så stille og tilbaketrukket atferd at den skaper problemer for læring og utvikling. Barn og unge som er sjenerte, men ikke opplever begrensninger i det sosiale liv vil ikke falle inn under denne definisjonen.

### **1.3 Disposisjon for oppgaven**

Oppgaven starter med teori, der jeg begynner med å gå generelt inn på atferdsproblemer, for å arbeide meg mot innagerende atferd. Teorien jeg bruker baserer seg i stor grad på Ingrid Lunds forskning og publiseringer, dette er fordi hun har den nyeste forskningen innenfor innagerende atferd. Jeg kommer også til å bruke teori som Kristen Flaten, Terje Ogden, Edvin Bru og Thomas Nordahl presenterer. De følgende overskriftene er ungdom og identitet, forskning og omfang, trygghet, skolens rolle og ansvar og tiltak. Dette er tema som er sentral i forhold til empirien som er samlet inn. Kapittel 3 handler om vitenskapsteori, design og metode. Her drøftes valg som er gjort underveis i oppgaven. Kapittel 4 er analysen, der legger jeg frem funn som blir drøftet underveis. Jeg avslutter oppgaven med kapittel 5 som omhandler konklusjon og avsluttende refleksjoner.

## **2. ATFERD, ANSVAR OG TILTAK**

Elever som forstyrrer undervisningen både for seg selv og andre er ett kjent fenomen i skolen, forstyrrelser kan være i mange former og fasonger. I skolen finner man en rekke regler og forventinger til elevene, og de fleste elevene følger også disse. Pedagoger bør være oppmerksomme på at atferdsproblemer er en vanske som oppstår i sosiale situasjoner og ikke i kraft av seg selv, og derfor er det viktig å ha en helhetlig forståelse av de ulike forståelsesretningene (Somby & Hausstätter, 2010).

### **2.1 Atferdsproblemer**

Atferdsproblemer kan komme til uttrykk på forskjellige måter, noen elever skaper uro ved å være høyrøstet, uhøflige, grove, lage ablegøyer, mens andre er helt stille og tilbaketrukket (Ogden, 2008). Atferdsproblemer kan bli tolket på flere måter, og det er forskjellige definisjoner av begrepet. Det gjentakende er at det dreier seg om atferd som utføres av barn og unge som bryter med det vi forventer ut fra situasjon og alder (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Terje Ogden definerer atferdsproblemer på følgende måte:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2008, s. 142)

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) forteller at det er viktig å være oppmerksom på at alle barn og unge vil vise atferd som strider med våre forventinger og normer, dette er en del av utviklingen og er helt normalt. Ofte er det atferd som ikke behøver tiltak, men opptrer atferden hyppigere i perioder kan det være lurt å bemerke seg dette, da det kan være «faresignaler». Nordahl med flere (2005) forteller videre om Bowers definisjon går ut på at barnet har manglende evne til å etablere sosiale situasjoner, og at barnet viser avvikende atferd og følelser i normale situasjoner, samt en tendens til psykososiale plager (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005).

En av årsakene til at begrepet er vanskelig å definere er at vi definerer problemet ut fra situasjonen og hvor gammelt barnet/ungdommen er (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Definisjoner av atferdsproblemer inneholder ingen nøyaktige avgrensninger og beskrivelser av hvilke problemer man skal se etter (Ogden, 2008). Atferdsvurderinger skjer alltid på bakgrunn av hva man definerer som normalt, og er dermed avhengig av den kulturen vi lever i (Lund, 2004). Hva man regner som



normalt, hvordan man tolker og vurderer det vil også variere fra hvem man snakker med og hvor man er, fra skole til skole, lærer til lærer, hjem til hjem og så videre (Lund, 2004).

Atferdsproblemer kan gi ett uttrykk av manglende evne hos eleven, en annen oppfatning er å se på det som ett samhandlingsproblem. Dette kan man si fordi problemet oppstår og opprettholdes i interaksjon med andre. Innenfor problematferd er det flere kategorier, hvordan man velger å dele disse opp variere. Man kan for eksempel dele det inn i atferdsproblemer, atferdsforstyrrelser, antisosiale handlinger, ADHD og internaliserende vansker. Atferdsforstyrrelser består av CD (Conduct Disorder) og ODD (Oppositional defiant disorder) som er ganske alvorlige atferdsproblemer, man har diagnosesystemer for å diagnostisere disse atferdsforstyrrelsene, likeså har man diagnosesystemer for å diagnostisere ADHD og antisosiale handlinger (Ogden, 2008). Når man snakker om internaliserende vansker, eller innagerende atferd som jeg har valgt å kalle det, er det ingen faste diagnosesystemer (Lund, 2004; Ogden, 2008). Man kan dermed ikke telle antall atferdsavvik, for så å sette en diagnose (Lund, 2004).

### 2.1.1 Innagerende atferd

Det er forskjellige begreper på innagerende atferd i litteraturen. Disse kan for eksempel være: stille elever, sjenerte, innadvendte, introverte, internaliserende, tilbaketrukne, passive og så videre. Jeg velger å forholde meg til begrepet innagerende atferd, dette er fordi jeg oppfatter det som ett «motbegrep» til utagerende atferd. Noen av de overnevnte begrepene kan også virke bagatelliserende, som for eksempel begrepet «de stille elevene» (Flaten, 2006). Jeg definerer begrepet på følgende måte: barn eller ungdom som har en så stille og tilbaketrukken atferd at den skaper problemer for læring og utvikling. Denne definisjonen står i samsvar med Terje Ogdens (2008) definisjon av atferdsproblemer, som blant annet omhandler elevens vansker med læring og utvikling, og vanskeliggjør positiv samhandling med andre. Videre forholder jeg meg til Ingrid Lunds (2012) definisjon som sier følgende:

Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover seg selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet (Lund, 2012, s. 49)

Noen vil beskrive innagerende atferd som ett samlebegrep på sosial isolasjon, angst, depresjon, tilbaketrekking og psykosomatiske plager (Iversen, Lønberg, & Oskal, 2006). Innagerende atferd beskrives ofte som nervøs og hemmende, de med innagerende atferd kan virke triste og nesten litt passive (Lund, 2004). Andre nøkkelord er få eller ingen venner, dårlig selvtillit og selvoppfatning, passiv i undervisningssituasjoner og deprimerte (Lund, 2004; Ogden, 2008). For å finne ut hva som er normal atferd og hva som er en negativ innagerende atferd er hyppighet og alvorlighetsgrad nøkkelord (Lund, 2004). Igjen er kulturen vi befinner oss i sentral i vår bedømming av normal og avvikende atferd.

## **2.2 Normalitet og avvik**

Den kulturen vi lever i er med på å bestemme hvordan vi vurderer atferden. Hva vi bedømmer som avvikende bestemmes ut fra situasjonen og alderen barnet er i (Lund, 2004; Ogden, 2008). Kultur kan forstås på flere måter, og er kanskje språkets vanskeligste ord (Morken, 2012). Man kan for eksempel forklare det på denne måten: «Generelt kan alt tillært omtales som kultur, og alt medfødt som naturlig... omfatter alt som har med språk, sosialisering og samfunn å gjøre». (Morken, 2012, s. 84)

Man kan dele kultur i for eksempel norsk kultur, skolekultur og ungdomskultur (Morken, 2012). Vi lever i forskjellige kulturer, og forandrer oppfatninger og hvordan vi oppfører oss etter hvem vi er sammen med. Den atferden som regnes som normal vil dermed variere fra hvilken kultur man befinner seg i, og hvilken rolle man har. Diskusjonen om kultur er omfattende, og er ikke en diskusjon som får plass her. Det vi trenger å vite er at den kulturen vi lever i påvirker hvordan vi bedømmer hva som er normal og hva som er avvikende atferd.

## **2.3 Hvorfor utvikler noen atferdsproblemer**

Hvorfor noen elever utvikler atferdsproblemer er det flere forklaringsmodeller på, trolig er forklaringene mangfoldig (Bru, 2011). Forklaringsmodellene kan deles inn i biologiske, psykologiske og sosiologiske årsaker. De biologiske teoriene fokuserer på arv og medfødte disposisjoner. Eksempler kan være temperament. De psykologiske teoriene forklarer individuelle forskjeller, som for eksempel at noen barn er mer motstandsdyktige enn andre. Herunder kommer også tilknytning. Til sist kommer de sosiologiske forklaringsmodellene som legger vekt på oppdragelsesstilen,

det er også fokus på begrensinger/muligheter i miljøet rundt barnet og ungdommen (Lund, 2004). Pedagoger er muligens de som vektlegger miljøfaktorer i størst grad (Bru, 2011). Roller, normer, holdninger og forventninger er begreper som drøftes i utviklingen av innagerende atferd, omsorgssvikt, manglende omsorg, dårlig økonomi eller svakt nettverk kan også spille en rolle for barns utvikling (Lund, 2004).

For å se på risiko for utvikling av innagerende atferd må man se på flere faktorer, det er flere som er med å påvirke og forsterker hverandre negativt. Alle barn og unge er sårbare, men sårbarheten avhenger av den motstandskraften som finnes hos den unge, hos foreldrene og omgivelsene. Risiko og beskyttelse henger sammen med mestring (Iversen, Lønberg, & Oskal, 2006).

### 2.3.1 Temperament

Temperament, som på lik linje med personlighet har moderat innflytelse fra arv. Det viser seg tidlig i utviklingen og kan være relatert til emosjonelle og motivasjonelle sider av atferd. Det er derfor grunn til å tro at det ikke er ett markant skille mellom personlighet og temperament. All atferd, om den er normal eller avvikende, er ett resultat av ett samspill mellom egenskaper ved individet og dets miljø, fremfor enkelt faktorer (Olafsen, 2006).

Det påpekes at temperament blir påvirket av omgivelsene, og man kan endre atferd. Forandringene vil imidlertid ikke bevege seg i motpolene, altså en som er svært sjenert vil ikke kunne påvirkes til å bli svært sosial (Olafsen, 2006).

## 2.4 Omfang og forskning

Omfanget av innagerende atferd er vanskelig å anslå av flere årsaker. De åpenbare er at de fleste forskerne har egne måter å definere innagerende atferd, og derfor vil omfang av atferden variere. Hvis vi ser på omfanget av atferdsproblemer så viser en rekke nordiske undersøkelser at ca. 10 % av elevene har problemer som er så alvorlige at de kan betegnes som en atferdsvanske eller står i risiko for utvikling av problematferden. Man vil kunne finne undersøkelser som viser både høyere og lavere tall, og det vil også være variasjoner mellom skoler og geografisk plassering (Ogden, 2008). Hvis vi ser på forskning som går på depressive symptomer eller andre emosjonelle plager viser at 10-15 % av norsk ungdom sliter med dette (Bru, 2011). I følge NOU 2009:18 punkt 11.13.2 har 15-20 % av norsk ungdom psykiske vansker som påvirker deres funksjonsnivå (NOU 2009:18, 2009). Annen forskning som for

eksempel er psykolog Tor Aune og Thomas og Chess har utført støtter dette, og man kan man lese at 15 % av befolkningen har en innagerende atferd som skaper problemer for sosial samhandling (Iversen, Lønberg, & Oskal, 2006).

Nyere forskning i Norge viser at innagerende atferd er like vanlig som utagerende atferd, og omfanget øker med stigende klassetrinn. Før 14 års alderen er det små eller ingen kjønnsforskjeller, men etter fylte 14 år øker andelen jenter (Lund, 2004). Ut fra en normalfordelingskurve kan man anta at det er 1-2 elever pr klasse som har en innagerende atferd (Iversen, Lønberg, & Oskal, 2006).

Forskning viser at 46% av de elevene som har innagerende vansker også har vanskene i voksen alder (Somby & Hausstätter, 2010). Det viser seg også at barn og unge som opplever sosial angst har høyere sjanse for å bli rusavhengig, årsaken kan være at de opplever at angstfølelsen blir dempet (Flaten, 2006).

## **2.5 Ungdommer og identitet**

Ungdomstiden er preget av store endringer, disse endringene er både fysiske, psykologiske og sosiale. I endringene ligger det både en sårbarhet og en mulighet til vekst. Det er en komplisert prosess som gjør oss til den vi er og den er stadig i forandring. Det er både egenskaper, erfaringer, sosiale relasjoner, miljø, skole, samfunn og kultur som virker inn på endringene (Kvalem & Wichstrøm, 2009). Ungdomstiden handler i stor grad av at forholdene til andre er i forandring. Mange erfarer å miste klassekamerater og lærere som de er trygge på i overgangen barneskole-ungdomsskole. Det å finne sin plass og vise andre hvem man er, kan være svært vanskelig for elever med innagerende atferd. For de elevene som har personlighetstrekk eller står i fare for å utvikle en innagerende atferd kan denne overgangen være utslagsgiveren (Lund, 2006).

Puberteten er noe som er sentralt i ungdomstiden, og det skjer mange fysiske forandringer, samtidig er det viktig å ikke overvurdere effekten av puberteten. Forskning viser at stresset som ungdommer kan oppleve ikke er stort i ett langsiktig perspektiv, selv om perioden kan virke dramatisk der og da. Stresset ungdommer opplever i ungdomstiden er ikke unik, og kan sammenlignes med stress man kan oppleve i andre livsfaser (Kvalem & Wichstrøm, 2009).

Det er ikke bare kroppen som gjennomgår en stor utvikling, utviklingen skjer også i hjernen. Ungdommene endrer måten å behandle informasjon, oppmerksomhet, hukommelse og beslutningsprosesser (Kvalem & Wichstrøm, 2009). Det er mange psykologiske forandringer. Det er nye ytre forventninger og krav fra voksensamfunnet (Lund, 2004). Noen forskere mener at alle endringene kan føre til en følelse av usikkerhet (Kvalem & Wichstrøm, 2009).

Identitet eller selvbilde kan man enkelt si er summen av de oppfatningene vi har om oss selv og som har oppstått i samspill med andre gjennom årene (Lund, 2004). Mennesker er ikke født med ett ferdig bilde av seg selv (Kvalem & Wichstrøm, 2009). Forskning viser at identitetsendringene skjer i slutten av tenårene, og mellom 12-18 års alder har de fleste en diffus eller overtatt identitet. Ungdomstiden handler om å finne sin rolle, der man utforsker og eksperimenterer med forskjellige roller (Lund, 2004). Alle får en rolle, hvilken rolle de innagerende elevene får kan variere (Lund, 2006).

Hvis man har ett sosialiseringperspektiv vil identiteten være i stadig forandring gjennom hele livet (Kvalem & Wichstrøm, 2009). Identitet skapes gjennom at ungdommer sammenligner seg med hverandre, lærer av hverandre og betrakter hverandre på godt og vondt (Lund, 2004), det handler om å finne en identitet som man føler seg vel med (Kvalem & Wichstrøm, 2009). Selvbildet vil kunne variere ettersom hvilken situasjon ungdommen er i, man kan ha godt selvbilde i forhold til skoleprestasjonene samtidig som man har et dårlig i for eksempel idrettsprestasjoner (Kvalem & Wichstrøm, 2009). Ungdommer inntar gjerne forskjellige roller ettersom hvem de er sammen med og hvor trygge de er. Dermed er det naturlig å anta at innagerende ungdom ikke er innagerende på alle arenaer. Det vil allikevel være noen ungdommer som har en innagerende atferd på alle arenaer (Lund, 2004). Evnen til å mestre sosialt samspill er av stor betydning, og er en stor del av barn og unges identitetsutvikling og livskvalitet (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005).

## **2.6 Vennskap**

Vennskap baserer seg ofte på likhet og gjensidighet. Ungdommer, som alle andre, velger ofte venner som er lik seg selv (Kvalem & Wichstrøm, 2009). Dette viser seg også hos de med innagerende atferd, de viser tendenser til å velge seg venner med lik atferd som seg selv (Lund, 2011).

Betydningen av å ha en bestevenn er like sentral i ungdomsårene som den var i barndommen, og bestevenner beskrives ofte med lojalitet og intimitet (Kvalem & Wichstrøm, 2009). Nære relasjoner og vennskap sees på som fundamentalt for oss mennesker, og derfor kan det se ut til at *noen* venner er bedre enn *ingen* venner (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). I forskningen finner vi sammenhenger i at problematiske relasjoner mellom jevnaldrende øker sjansen for å utvikle utagerende eller innagerende atferd (Kvalem & Wichstrøm, 2009). Dette bekrefter Ingrid Lund (2011) og forteller at ungdommer med innagerende atferd finner hverandre, konsekvensen av dette kan være at den innagerende atferden bli forsterket (Lund, 2011). Ungdommer med en innagerende atferd kan ha vansker med å få seg venner (Kvalem & Wichstrøm, 2009) og opplever oftere avvisning fra andre (Lund, 2011), noe som kan være med på å forsterke innagerende ungdommers vanskeligheter med å få seg nye venner. Sosial kompetanse er viktig for å skape relasjoner, spesielt innenfor atferdsproblematikk (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005).

Vennskap er svært viktig for ungdomsskoleelever. Alle ønsker at man betyr noe for noen og at man har noen å dele opplevelser og tanker med. Å arrangere vennskap er sjelden vellykket, vennskap utvikles som regel på bakgrunn av felles interesser og kjemi. For å utvikle vennskap kan man lete til rette for ett trygt klassemiljø der det er trygt å snakke og være tilstede (Lund, 2004).

## **2.7 Trygghet**

For å få trygghet må man føle seg velkommen og ønsket, en invitasjon fra et felleskap må være ekte. Alle mennesker har et behov for å høre til, når de ikke får tilfredsstilt dette behovet er det mange barn og unge som tar på seg en «maske» som viser at de ikke bryr seg eller at de ikke ønsker å høre til. Dette er for å beskytte seg selv, og sårbarheten i slike situasjoner er stor (Lund, 2004).

De elevene som synes det er vanskelig å være muntlig aktiv i for eksempel classesammenhenger er avhengige av å føle seg trygge. De elevene som har en tydelig og sterk selvfølelse lar seg ikke nødvendigvis anefekte av at noen ler eller tøyser litt med det de har sagt, de som derimot er usikre på seg selv trenger trygge omgivelser. Denne tryggheten skapes gjennom en god klasseledelse, at de innagerende elevene føler at noen ønsker å lytte, at det de sier har en betydning og at noen ønsker dem vel. Utrygghet tar mye plass (Lund, 2004).

## 2.8 Skolens rolle og ansvar

Innagerende elever deltar sjeldent i andre sosiale sammenhenger enn skolen, derfor blir skolen en viktig arena for å ivareta de innagerende elevene. Skolen blir en arena for å styrke selvbilde, trening og eksponering på sosiale situasjoner (Iversen, Lønberg, & Oskal, 2006). I st. melding 22 (2010-2011) kan man lese følgende:

Skolen må forholde seg til elevenes hverdag, livsstil og fysiske og psykiske helse og bidra til at elevene får støtte og hjelp i å mestre og lykkes både faglig, sosialt og personlig. I dette arbeidet er samarbeid med hjemmene og kontakter med andre instanser viktig. (St.Melding 22: Motivasjon - Mestring - Muligheter, 2010-2011, punk 7.4)

I følge st. melding 22 (2010-2011) skal skoleledelsen legge tilrette for at elevene får et relevant og praktisk, utfordrende og variert ungdomstrin. Nest etter læreren representerer skoleledelsen den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring. Skoleledelsen har først og fremst indirekte betydning for elevresultater gjennom å påvirke lærerrekuttering, ambisjonsnivå, normer, kultur og arbeidsmiljø (St.Melding 22: Motivasjon - Mestring - Muligheter, 2010-2011, punk 10.1)

Skolen er blant de største og viktigste oppvekstarenaene for barn og unge, og læreren fremstår her som en sentral person (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Ett av skolens ansvarsområder er å oppdra og hjelpe de innagerende elevene, dette er blant annet for å hindre at de utvikler angst, depresjon eller andre psykiske vansker (Iversen, Lønberg, & Oskal, 2006). I stortingsmelding 22 (2010-2011) kan man lese at skolen skal være en dynamisk og lærende organisasjon. En lærende skole har endringskapasitet og evne til å utvikle seg, og den overlater ikke ansvaret til den enkelte lærer for nye satsningsområder (St.Melding 22: Motivasjon - Mestring - Muligheter, 2010-2011). I opplæringsloven § 9a-1 står følgende:

Alle elevar i grunnskoler og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

I § 9a-3 kan man lese om det psykososiale miljøet, og det er skrevet slikt:

Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.

### 2.8.1 Lærerens rolle og ansvar

Lærerens rolle har forandret seg gjennom historien. Fra gammelt var læreren en kunnskapsformidler, i dagens samfunn har muligens lærerrollen blitt en slags

veileder for eleven (Lund, 2004). Hvordan lærerrollen blir oppfattet av samfunnet og læreren selv har også forandret seg, lærerens rolle handler om relasjoner mellom lærer-elev, hvordan posisjon man har som lærer, om den som har kunnskapen og den som stempler godkjent eller ikke godkjent (Lund, 2004). En undersøkelse viser at elevgruppen 13-15 år opplever at lærerstøtte er sterkt relatert til trivsel på skolen (Bru, 2011). Andre undersøkelser viser sammenheng mellom opplevelse av støtte og elevenes mentale helse (Bru, 2011). Utfordringene til lærerne vil blant annet ligge i å skape en relasjon samtidig som man framstår som en tydelig voksen og leder (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005).

Lærerne er betydningsfulle voksne for elevene og man kommer ikke unna viktigheten av å skape et godt klassemiljø. Et godt klassemiljø innebærer for eksempel et trygt klassemiljø (Lund, 2004). Et utgangspunkt for å skape et godt klassemiljø er å legge føringen for dette i begynnelsen av skoleåret (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005), da kan man legge tilrette slik at alle elever skal føle seg inkludert og skape bevissthet på rutiner og regler som skaper og fremmer positiv atferd (Ogden, 2008).

Som pedagoger er vi med på å styrke eller svekke elevenes selvtillit og selvfølelse. Elevene trenger en bevisst voksen, som tenker over hva de gjør og hvordan de gjør det. For å signalisere støtte og bygge relasjoner til elevene er det viktig at læreren er forståelsesfull og lytter aktivt (Bru, 2011). Dette er viktig i forhold til de innagerende elevene, som kanskje mangler den sterke og trygge selvfølelsen (Lund, 2004). På mange måter er det lettere å styrke selvtillit enn selvfølelse, selvtillit kan enkelt styrkes ved å ha økt fokus på positive prestasjoner. Selvfølelsen kan være en større utfordring å styrke, spesielt hos de innagerende som kan vise en atferd som er tilbakeholden, passiv og mut (Lund, 2004).

Som lærer skal man ha fokus på samspill, fremme et godt klassemiljø og et optimalt læringsmiljø (Lund, 2004). Et godt læringsmiljø innebærer at læreren klarer å holde ro og orden i klassen, dette kan man oppnå med god lærerledelse. God lærerledelse handler om kommunikasjonsferdigheter og mellommenneskelig samhandlingskompetanse, i praksis handler det om å organisere og lede elevgrupper. Som lærer må man kjenne igjen atferd som kan skape problemer og prøve å hindre dette, eventuelt avbryte den når den oppstår. Lærerens lederegenskaper handler ikke



bare om lærerens individuelle ferdigheter, men like mye om øvrige personale og ledelse. En god ledelse setter for eksempel forskjellige tema på dagsorden, utvikler og styrker lærernes kompetanse og trekke inn eksterne samarbeidspartnere etter behov (Ogden, 2008).

## 2.8.2 Lærer – elev relasjon

Kvaliteten på relasjonen mellom voksne og unge ser ut til å være avgjørende i all samhandling, og det kan se ut til at gode relasjoner motvirker atferdsproblemer (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Ingrid Lund (2004) trekker frem at de innagerende elevene ønsker å bli mer sett, at noen tar kontakt og spør hvordan de har det. Hvis en lærer lar de stille elevene sitte i fred, uten å prøve å skape en kommunikasjon, kan dette gi en følelse av å ikke blir sett og at ingen bryr seg (Lund, 2004). Det er den voksne som har ansvaret for relasjonen mellom lærer og elev (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). For en innagerende elev kan det være vanskelig å formidle at de ønsker å bli sett og det kan derfor være vanskelig for lærerne å oppfatte de elevene som ønsker å bli sett (Lund, 2004).

Noen lærere synes det er vanskelig og veldig utfordrende å møte elever som har innagerende atferd. Tidligere tradisjoner tilsa at man ikke skulle gå inn i situasjoner hvor man ble usikker, dette kunne skade autoriteten som lærer. Det viser seg imidlertid at man blir mindre troverdig som lærer om man forsøker å skjule eller kompensere for usikkerheten (Lund, 2004). Lærere og pedagoger som arbeider med innagerende atferd må tåle å bli avvist (Lund, 2006). Når en lærer viser unnskikende atferd kan dette forsterke og bekrefte den følelsen noen av de innagerende elevene sitter med (Lund, 2004).

En lærer må ha autentisitet, dette innebærer ikke at en lærer skal vise alle sine følelser ovenfor elevene. Det betyr at man har ett reflektert forhold til sine følelser, og at man ikke bruker sin egen usikkerhet når man er i kontakt med elever som er usikker. Dette er noe man må være bevisst på, både i lærerutdanningene og i læreryrket (Lund, 2004). Å være reflektert og bevisst på egen væremåte, og at man er opptatt av kvalitet på relasjonene er en del av lærerjobben (Lund, 2004).

### 2.8.2.1 Subjekt-objekt og subjekt-subjekt-relasjonen

Ingrid Lund (2004) forteller at objekt er noe vi kan se utenfra, det er noe vi kan studere og vurdere. Når man gjør dette blir det man studerer objektet, og du selv blir

subjektet. Vi mennesker dannes og påvirkes av ytre påvirkninger, og vi kan til en hvis grad påvirke hverandre til å føle, tenke og handle slik vi vil. Når en lærer ser på seg selv som noen som skal endre eleven, og gjør dette ved ytre påvirkninger oppstår det er subjekt-objekt-relasjon. Et eksempel på dette er når en lærer tolker hvordan eleven har det, for så å fortelle eleven hvordan han eller hun skal løse problemstillingen sin. Man må som lærer være oppmerksom på hvilken rolle man har når man snakker med elever, dette innebærer blant annet at man tar elevens vurdering med i en vurdering av eleven (Lund, 2004).

Videre forteller Lund (2004) at subjekt-subjekt-relasjonen har et helt annet utgangspunkt. Denne relasjonen går ut på at man tror at et hvert menneske har en egen opplevelse av sin egen verden, og det vil derfor virke respektløst eller krenkende om man overså dette. Annerkjennelse er en del av denne type relasjon, dette innebærer at man ser eleven. Annerkjennelse er ikke en kommunikasjonsteknikk, det er noe man er. Det handler om å forstå andres situasjoner, og evnen til å sette seg inn i andres opplevelser uten at man skal prøve å komme med en løsning eller definisjon av problemet (Lund, 2004).

### 2.8.3 Elevsamtalen

Elevsamtalen kan være ett viktig redskap i arbeid med innagerende elever. Denne samtalen kan brukes til å forstå og hjelpe eleven, hvis man bruker elevsamtalen jevnlig kan man bruke den aktivt til å evaluere tiltak sammen med eleven (Lund, 2004).

Når man lytter til eleven må man være helt fokusert, man må være tilstede og hele tiden bekrefte det man har hørt. Dette kalles speiling, og er med på å skape troverdighet i samtalen. Dette gjør at eleven føler seg hørt og forstått. Det finnes manualer og skjema man kan velge som en veiledning eller rettleiding for å utføre en elevsamtale, disse kan være gode for å skape en samtale, men kan også skape en overflatisk samtale som elevene ikke føler seg hørt i (Lund, 2004).

Dialogen står sentralt når man skal ha en elevsamtale, eleven er avhengig av å føle at den blir hørt og respektert, at dens egne erfaringer og opplevelser av hverdagen er reel. Det er derfor viktig at man ikke overkjører eleven med løsninger og definisjoner av problemer som eleven ikke kjenner seg igjen i (Lund, 2004). Dette kan man blant annet oppnå hvis man har en subjekt-subjekt relasjon.

#### 2.8.4 Klassemiljø

Terje Ogden (2008) forteller at man som lærer har man muligheten for å tilrettelegge et trygt og godt klassemiljø. Dette kan man gjøre ved å vise tydelig hvordan oppførsel man aksepterer og hvordan man ikke aksepterer. Klassemiljøet kan man legge grunnlaget for ved skolestart, da kan man for eksempel legger til grunn inkludering, rutiner og regler som skaper og fremmer positiv atferd (Ogden, 2008). Hvordan elevene presterer, avhenger av hvordan det fysiske og sosiale miljøet er både i og utenfor klasserommet (Rygvoid & Ogden, 2008).

I følge Ingrid Lund (2004) bør ett mål for klassemiljøet være at elevene ivaretar hverandre og ser hverandre. At de tar hensyn, at ingen hvisker bak ryggen eller har atferd som er negativ når det kommer til valg av grupper eller fremføringer (Lund, 2004).

### 2.9 Tiltak

Å sette inn tiltak på ett tidlig tidspunkt er avgjørende for den enkelte elevs livskvalitet (Iversen, Lønberg, & Oskal, 2006). Barn og unge med en innagerende atferdsproblematikk skaper utfordringer fordi det er en gruppe elever som kan være vanskelig å nå inn til. Man lager ikke tiltak om man ikke vet hva som plager eleven, derfor må man kartlegge eleven og situasjonen rundt, før man kan starte med å finne løsninger. Teorier skal ligge som bakgrunn for det man velger å utføre i klasserommet og med den enkelte elev. Det er ikke selve tiltaket som avgjør om det fungerer, men hvordan man gjør det. Når et tiltak ikke fungerer er det viktig å ikke legge skylden på eleven eller metoden, man må ta et skritt tilbake å evaluere alle faktorer som spiller inn, inkludert en selv. Små enkle steg, som ofte blir evaluert er viktig (Lund, 2004). Blir stegene for store kan man risikere å gjøre det vanskeligere for eleven, derfor er det viktig at eleven er med på prosessen.

#### 2.9.1 Gruppetiltak

Gruppetiltak kan for eksempel være at man lager en gruppe for de som har samme problematikk eller fremføringer av prosjektarbeid og lignende i mindre grupper. Når man lager grupper for de elevene med samme problematikk kan man skape positive sider slik at elevene ser at de ikke er alene, og de får ta del i et felleskap der utgangspunktet er det samme og muligheten for tilrettelegging vil være større. I noen tilfeller vil slike grupper være stigmatiserende, og det er viktig at oppfølgingen også

skjer i selve klassen. Den som leder slike grupper må ha ett ønske om å være der, og valg av elever må være gjennomtenkt. Man må snakke med de aktuelle elevene i forkant, slik at man vet om eleven selv ønsker det. Forarbeidet er viktig, blant annet fordi gruppen må fungere sammen (Lund, 2004).

Når man legger tilrette for fremføringer gjelder det å skape en mindre gruppe som gir trygghet til eleven. En forutsetning er trygghet i gruppen. Å lage en slik gruppe kan være med å styrke elevens motivasjon, selvtillit og selvfølelse. Målet er at eleven skal klare å fremføre for klassen.

### 2.9.2 Samarbeid med skole og hjem

Med utgangspunkt i dialoger kan man skape ett godt samarbeid mellom foreldre, eleven og lærerne. Man kan i lag finne gode måter for en elev å bli synlig i klassen, det er avgjørende at eleven selv er med på prosessen og at de voksne ikke presser frem «gode» løsninger (Lund, 2004).

Ingrid Lund (2004) forteller at det ikke finnes en fasit på hva som skal til for å få ett godt foreldresamarbeid. Uavhengig av hvilke utgangspunkt man har for samtalen er det viktig at man snakker om forventningene til samarbeidet. Målet med samarbeidet må være felles: Å komme frem til det som er det beste for eleven. Man må ta utgangspunkt i at alle foreldre vil barna sine godt, uavhengig av om man er enige i oppdragerstil og holdninger (Lund, 2004).

### 2.9.3 Tverrfagligsamarbeid

Tverrfaglig samarbeid er ett samarbeid mellom flere instanser (Killén, 2000). Hvilket samarbeid man skal ha og hvilke instanser det innebærer er opp til hver sak og hver elev. Et tverrfagligsamarbeid burde ha som mål å skape en arena der man kan diskutere, legge tilrette og samarbeide om tiltak. For å få ett godt samarbeid krever det en tydelig ledelse, ansvarsfordeling og rammer (Lund, 2004).

### 2.9.4 Forebyggende arbeid i skolen

Forebygging handler om innsats før problemene oppstår, det innebærer å redusere risikoen for utvikling av problematferd, psykiske eller fysiske helseproblemer samt skoleproblemer. Eksempler på tiltak kan være å fremme elevenes ressurser og talenter eller fremme elevenes kompetanse for å mestre stress, motgang og kriser (Ogden, 2008). Terje Ogden (2008) nevner noen eksempler på forebyggende tiltak:

- Utvikle positive og prososiale relasjoner til lærerne og medelever som sosial tilknytning og vennskap
- Hjelp til mestring av elevrollen og skolearbeidet
- Opplæring i sosiale og kognitive ferdigheter
- Tidlig problemavdekking og adekvat hjelp
- Tydelig formidling av forventninger og regler for positiv atferd
- Konsekvent og hensiktsmessig bekreftelse av ønsket atferd
- Uformell sosial kontroll formidlet av medelever og skolens personale
- Felles verdier, normer og forventninger
- Samarbeid og kommunikasjon mellom hjem og skole (Ogden, 2008, s. 154)

Forebyggende arbeid ser ut til å fungere best når det er en del av normaltilbudet på skolen (Ogden, 2008).

### 2.9.5 Utekontakten<sup>1</sup>

Utekontakten har opprettet en jentegruppe for jenter mellom 13 og 18 år. Her kan jentene treffe likesinnede. De har jentesnakk der de snakker om forskjellige tema som vennskap, selvtillit, selvfølelse, sette grenser, konflikter, kropp, psykisk helse og de gjør aktiviteter sammen. Informanten kunne fortelle at denne gruppen ikke hadde blitt gjenopprettet i år. Perioden gruppen er opprettet er intensiv og kan for eksempel vare i 14 dager.

### 2.9.6 Psykologisk førstehjelpsskrin<sup>2</sup>

Psykologisk førstehjelpsskrin er ett selvhjelps verktøy for barn og unge. Dette skrinet er utviklet av en psykolog ved navn Solfrid Raknes og går ut på hvordan man forholder seg til egne tanker og følelser. Disse skrinene er sendt ut til helsestasjonene, barnevernstjenesten, PPT, familievernkontor, fastleger og skolehelsetjenesten. En av helsesøstre jeg intervjuet kunne fortelle at hun brukte dette skrinet aktivt for elever med innagerende atferd og syntes selv det fungerte veldig godt. Hun presiserte at dette var for elever med mild grad av innagerende atferd.

---

<sup>1</sup> Informasjon i dette avsnittet er basert på samtale med informantene og en mail med opplysninger fra utekontakten

<sup>2</sup> Informasjon i dette avsnittet er hentet fra <http://www.psykiskhelse.no/index.asp?id=30591> den 10.04.2013.

### **3. VITENSKAPSTEORI, DESIGN OG METODE**

I dette kapittelet skal jeg skrive hvilken forskningsmetode, design og vitenskapsteori jeg har valgt for mitt prosjekt. Jeg vil drøfte valg jeg har tatt og hvilke mulige konsekvenser dette har hatt for mitt resultat i undersøkelsen.

#### **3.1 Kvalitativ metodisk tilnærming**

Å ha en kvalitativ tilnærming gir ett grunnlagt for forståelse av fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner. Denne metoden gir innsikt og forståelse i andre menneskers liv, og man får muligheten til å se og forstå handlinger på nært hold. Fortolkning er en viktig del av kvalitativ forskning (Thagaard, 2004). En kvalitativ forsker har med seg egne meninger og teorier inn i ett hvert forskningsprosjekt (Postholm, 2005; Nilssen, 2012), noe som er med på å påvirke resultatet. Vi kan ikke slå av våre tanker og stille oss helt objektiv og en forskers nærvær vil være med på å påvirke hvordan datainnsamlingen skjer (Thagaard, 2004). Man må være oppmerksom på hvilke holdninger og verdier man har, og hvordan dette påvirker en som forsker og person. Termen aksiologi beskriver dette. Aksiologi er læren om verdier. Det er viktig at forskeren fremstiller sine verdier for leserne, slik at de kan se hvordan forskeren har påvirket resultatet (Postholm, 2005).

Når vi snakker om kvalitativ forskning er det naturlig å nevne ontologi og epistemologi. Ontologi er «væren» (Postholm, 2005). I kvalitativ forskning blir den virkeligheten man oppfatter skapt av de personene som deltar i studien, en kvalitativ forsker kan kun beskrive virkeligheten slik den er på det aktuelle tidspunktet (Postholm, 2005; Nilssen, 2012). Man må ta høyde for at kunnskapen som kommer frem i undersøkelsen oppsto på grunn av den «settingen» som var tilstede under undersøkelsen. Når jeg sier «settingen» mener jeg interaksjonen mellom forsker og informant og forskningssituasjonen. Den virkeligheten informanten fremstiller, vil ikke være lik en annens virkelighet. På grunn av dette kan kvalitativ forskningsresultater være vanskelig å gjenskape.

Epistemologi dreier seg om forholdet mellom forskeren og deltakerne i undersøkelsen (Postholm, 2005). Kunnskapen blir konstruert av de som er involvert i undersøkelsen (Nilssen, 2012) og det oppstår ett samarbeid mellom forsker og deltaker som gjør objektivitet til en utfordring (Postholm, 2005). Når mennesker snakker sammen oppstår det gjerne en kjemi, der det i noen tilfeller skaper en god

samtale, mens i andre tilfeller en samtale med dårlig flyt. Det ontologiske og epistemologiske ståstedet mitt som forsker er at virkeligheten og kunnskapen er noe som blir konstruert i møtet mellom meg og informantene (Nilssen, 2012).

### **3.2 Undersøkelsens design**

Jeg har valgt kvalitativ metodisk tilnærming for min undersøkelse. En kvalitativ forsker retter fokuset mot menneskers handling i sin naturlige kontekst (Postholm, 2005). Intervju og observasjon er de to mest brukte metodene innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2004). Jeg ønsker å bruke intervju som forskningsdesign. Intervju har jeg valgt fordi jeg får kontakt med mennesker som arbeider med ungdommer som har en innagerende atferd. Intervjuundersøkelser kan gi god informasjon om andres personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2004). Jeg tror det er lettere å få en helhetlig forståelse når man er i interaksjon med mennesker som har erfaring med problematikken.

Jeg har valgt den intervjuformen som kalles halv strukturert eller semistrukturert intervju. Jeg ønsket å skape ett intervju som var åpent, men samtidig strukturert slik at datainnsamlingen og analysen ville være sammenlignbar. Jeg ønsket å ha ett åpent intervju for at samtalen skulle være naturlig mellom meg og mine informanter.

### **3.3 Valg og etiske betraktninger**

Den kontakten man får med informantene, kan medføre etiske utfordringer. Den relasjonen som oppstår er viktig og den er med på å skape materialet man sitter igjen med. Etiske regler er knyttet til forskeren, og hvordan forskeren fremstiller materialet. Materialet skal fremstilles med redelighet og nøyaktighet (Thagaard, 2004). Dette betyr blant annet at man ikke kan manipulere funnene sine til å bekrefte eller avkrefte en empirisk påstand.

Personopplysningsloven kom i 2001, og krever meldeplikt om prosjekter som har personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler (Thagaard, 2004). Jeg har sendt søknad inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (se vedlegg 3). I tillegg har jeg skrevet ett samtykkebrev (se vedlegg 1), der jeg har informert om reglene rundt forskning. Informantene har rett til å trekke seg underveis i forskningen, uten at de trenger å oppgi årsak. Å delta i forskningen skal være frivillig (Dalen, 2011).

Et annet etisk prinsipp er konfidensialitet. Dette innebærer at all informasjon som kommer frem under forskning blir behandlet konfidensielt. Som forsker må man anonymisere identiteten til informantene, dette er for å beskytte de og deres privatliv (Thagaard, 2004). Informantene skal kunne føle seg trygge på at de er anonyme under hele prosessen (Dalen, 2011), jeg presiserte dette for informantene slik at svarene ikke skulle bli påvirket av en frykt for å få avslørt sin identitet. Konfidensialitet kan ha med seg en rekke utfordringer, noen ganger kjenner informanten seg igjen i teksten, og oppfatter ikke at det er anonymt. Selv om dette ikke er gjenkjennbart for andre. Det kan oppleves som en utfordring å formidle resultatet redelig og nøyaktig, når man oppfyller kravene til anonymisering. Konfidensialitet innebærer også at ingen andre personer enn forskeren har tilgang til datamaterialet underveis i arbeidet (Thagaard, 2004). Allerede når jeg begynte transkriberingen utelot jeg navnene til informantene, jeg kalte intervjuene 1, 2, 3 og så videre. Når jeg skulle skille mellom hvem som sa hva brukte jeg de tre første bokstavene i deres yrkestittel. Intervjuene var sortert i den rekkefølgen de ble laget, og det er bare jeg som vet hvem de forskjellige informantene er. Denne muligheten hadde jeg siden det var få intervju, jeg hadde måttet valgt en annen måte hvis undersøkelsen hadde vært større. Lydopptakene ble oppbevart utilgjengelig for andre, men heller ikke disse hadde noen navn som kunne avsløre hvem de forskjellige informantene var.

Forskningen skal ikke ha konsekvenser for informantene. Dette betyr at de ikke skal belastes psykisk eller fysisk av forskningen. Det er ikke bestandig lett å vite hva dette innebærer i praksis, og derfor er det viktig at forskeren tenker over dette, både før, underveis og etter at undersøkelsen er gjennomført. En utfordring med etiske prinsipper og regler er at det sjeldent finnes konkrete svar, og derfor er det opp til forsker å vurdere dette (Thagaard, 2004). Det gjør at det er viktig at forskeren er klar over sin rolle og hvilket ansvar han eller hun har. Jeg har konkludert at mitt prosjekt vil ha liten eller ingen konsekvenser for den enkelte informant, jeg berører ikke tema som kan oppleves særlig belastende for informantene.

### **3.4 Vitenskapsteoretiske vurderinger**

Her tar jeg teorier jeg opp har anvendt i undersøkelsen. Jeg påpeker at jeg ikke har fulgt vitenskapsteoriene slavisk, men har brukt de som en inspirasjon og rettlledning.



### 3.4.1 Fenomenologi og hermeneutikk

I kvalitativ forskning er tolkning sentralt, derfor er det naturlig å knytte det til teori om fortolkning. Eksempel på teori om fortolkning er fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme. Den vitenskapsteoretiske rammen man velger, er med på å forme grunnlaget for den forståelsen man har under forskningsprosjektet (Thagaard, 2004). Fenomenologisk forskning handler om å finne de underliggende meningene i en opplevd erfaring (Postholm, 2005, Thagaard, 2004). Hensikten med et fenomenologisk syn er å få frem informantens perspektiv. Dette innebærer blant annet at jeg må lytte til informanten, samtidig som jeg forholder meg til intervjuguiden. En forsker kan kun forholde seg til informantens uttalelser, oppfatninger og forestillinger og jeg kan ikke kontrollere om dette stemmer med det som faktisk skjedde. Med mitt fenomenologisk ståsted er jeg ute etter informantens oppfattelse av situasjonen, dermed vil ikke dette ha en negativ konsekvens for forskningen (Postholm, 2005).

Hermeneutikk er en viktig inspirasjonskilde i tilnæringer der fortolkningen har en sentral plass. Hermeneutikk handler i utgangspunktet om å fortolke tekster, men fra ett samfunnsvitenskapelig ståsted kan det knyttes til å «lese» kultur som tekst (Thagaard, 2004), intervju er ett eksempel på dette. Innenfor hermeneutikk legges det vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, med dette menes det at fenomener kan tolkes og forstås på ulike måter (Thagaard, 2004; Nilssen, 2012). Den utfordrer påstanden om at fortolkning kan være absolutt sann eller korrekt, fortolkning er bare en fortolkning (Nilssen, 2012). Det handler om å se på det som ikke er innlysende med det samme, en dypere fortolkning av meningsinnholdet til andres handling (Thagaard, 2004). Tolkning og forståelsen er en kunnskapsprosess som blir utviklet mellom meg og det datamaterialet jeg tolker (Nilssen, 2012). Det bygges på ett prinsipp om at mening bare kan forstås ut i fra den konteksten vi studerer den i (Thagaard, 2004).

Dobbelhermeneutikk vil si at forskeren fortolker informantenes fortolkning av virkeligheten. Når jeg spør informanten hvordan de oppfatter innagerende elever, får jeg deres fortolkning av denne elevgruppen. Som forsker kan jeg ikke bare gjengi det informantene prøver å formidle, jeg må også gå dypere inn for å prøve å forstå deres perspektiver og livsverden (Nilssen, 2012). Jeg skal forsøke å få frem begrunnelser, holdninger og refleksjoner som ligger til grunn for det som blir sagt.

### 3.4.2 Forforståelse

All forståelse kommer fra en forforståelse. Forforståelsen kan være viktig for forståelsen og senere tolkningen (Dalen, 2011). Vivi Nilssen (2012) nevner tre ulike typer. Den første typen er språk og begreper. Jeg ser verden gjennom de begrepene jeg har tilgjengelig. Dette gjør at ulike forskere har ulike forståelsesgrunnlag når man ser på de samme fenomenene. Den andre typen er ideer og tro. Det er det jeg som forsker anser som sant, både når det gjelder hva informantene mine forteller meg og om den måten jeg ser virkeligheten. Denne typen forforståelse avgjør hvordan jeg former problemstillingen min, den skaper det som jeg finner problematisk innenfor det fenomenet. Den tredje typen handler om personlige opplevelser, denne typen forforståelse er helt individuell. Den er påvirket av alt jeg har erfart og opplevd igjennom hele livet. Disse ulike typene henger sammen, og den er med på å skape ideer og tanker rundt det fenomenet man velger og studerer (Nilssen, 2012).

En forforståelse av temaet vil bli utviklet underveis i forskningen (Postholm, 2005). Det er viktig at denne legges til side i den grad der er mulig, slik at forskeren opptrer likt i kontakt med de forskjellige informantene. Hvis forskeren lar forforståelse komme i veien, vil dette være med på å påvirke intervjuet (Nilssen, 2012). Dette var noe jeg opplevde som en utfordring ettersom mange av de samme svarene gikk igjen hos de forskjellige informantene. I noen tilfeller vil det være slik at min forforståelse ikke stemmer med den virkeligheten informantene presenterer, og da gjelder det å være oppmerksom på hvordan man selv reagerer, samt at man er villig til å justere sin forforståelse underveis i arbeidet (Nilssen, 2012).

Min forforståelse er basert på teori som jeg har lest om temaet, denne teorien baserer seg i hovedsak på Ingrid Lunds forskning og publikasjoner. Men også på andre forfattere som Terje Ogden, Kirsten Flaten, Thomas Nordahl og Edvin Bru. Dette er med på å påvirke min oppfatning av innagerende atferd. Jeg har også tanker om temaet, som kan være med å påvirke hvordan jeg formulerer intervjuguiden og holdningen min under intervjuet. Jeg var oppmerksom på dette og tenkte nøye gjennom hvordan spørsmål jeg stilte og hvordan mine holdninger påvirket spørsmålene. Jeg var innforstått med at mine tanker og meninger ikke trengte å stemme med virkeligheten informantene presenterte, og unngikk utsagn som var preget av mine fordommer i forhold til hvordan skolen ivaretar den innagerende ungdomsskoleeleven.

### 3.5 Metodisk perspektiv

Her vil valg i undersøkelsen konkretiseres og begrunnes. En redegjørelse av intervjuene og utfordringer jeg møtte.

#### 3.5.1 Utvalg

Jeg valgte å skrive om ungdommer og startet ringerunden hos ungdomsskoler. Jeg hadde bestemt meg for at jeg trengte minst 2 kontaktlærere, 2 sosiallærere og 2 helsesøstre. Jeg hadde også intervju med en ansatt fra barne- og ungdomspsykiatrien (BUP).

Metoden for å finne utvalget heter strategisk utvalg, dette betyr at jeg har valgt informanter etter erfaringer og kvalifikasjoner. Fremgangsmåten er tilgjengelighetsutvalgt, som vil si at informantene er valgt ut fra tilgjengelighet. Utfordringer med denne type utvalg er at informantene vil være personer som føler seg fortrolig med tema, og dermed kan man miste muligheten til å prate med personer som har hatt en ekstra utfordring i arbeid med innagerende ungdom. Personer som ikke vil delta kan representere mer problematiske sider rundt innagerende ungdom og hvordan skolen ivaretar dem, enn de som velger å stille til intervju (Thagaard, 2004). Jeg opplevde det som utfordrende å finne informanter, og ble ofte avvist. Det kan være flere årsaker, men det er blant annet en ganske stor pågang av forespørsler da det er ganske få ungdomsskoler i området<sup>3</sup>. Andre årsaker kan være at tidspress som gjør det vanskelig å ta på seg ekstra arbeid.

I utgangspunktet var det meningen at jeg skulle få 2 skoler til å delta, der skulle jeg få 1 lærer, 1 sosiallærer og 1 helsesøster fra hver skole. Men dette lot seg ikke gjøre. Med senere vurdering tenker jeg at det var en fordel at mine informanter er spredt utover flere skoler, dette kan være med på å gi en bredere forståelse for hvordan innagerende elever blir ivaretatt. Hvordan skolen ivaretar elevene har mye med skolestrukturen og hvordan ledelsen styrer skolen (Ogden, 2008). Det kan tenkes at datamaterialet mitt hadde blitt for snevert om jeg hadde valgt den opprinnelige planen. Jeg klarte ikke å få tak i 2 sosialarbeidere og valgte å kontakte en videregående skole, der fikk jeg ett intervju med en miljøarbeider. Jeg valgte dette fordi det kan være spennende å se på hvordan en videregående skole ivaretar de innagerende ungdommene, kanskje er det noe de kan lære av hverandre.

---

<sup>3</sup> Fikk dette opplyst av flere rektorer

### 3.5.2 Utvalgskriterier

Kriteriene for å være informant til min studie er:

- Ansatt på en ungdomsskole/ videregående skole, lærerne må være kontaktlærer.
- Erfaring med elever som har innagerende atferd

Jeg satt kravet om kontaktlærer fordi det er de som har hovedansvaret for klassen. De ser ungdommene i størst grad og har muligens en kunnskap om hvordan ungdommene fungerer i det daglige på skolen, hvordan de samhandler med de andre elevene og hvordan de fungerer i timene. Helsesøstrene og sosiallærere ble valgt ut som en del av undersøkelsen, fordi mange ungdommer oppsøker helsesøsteren eller sosiallæreren når de opplever problemer i sitt liv eller skolehverdag. Intervjuet av en ansatt ved BUP ble ikke gjennomført sammen med de andre intervjuene, dette intervjuet ble gjennomført som ett supplement til «hoved» materialet. Jeg ønsket å finne ut hvordan BUP arbeidet med ungdom med innagerende atferd og hvilket syn BUP hadde på skolen som en arena for å ivareta innagerende ungdom. Når det gjelder valg av videregående skole ble jeg anbefalt denne av veileder, da hun mente de hadde hatt ett prosjekt som omhandlet atferdsproblematikk.

### 3.5.3 Intervjuguiden

Intervjuguide er nødvendig å utarbeide når man utfører intervju, særlig når man velger å benytte seg av et semistrukturert intervju (Dalen, 2011). Jeg har laget guiden ut fra temaet jeg har valgt, og jeg har formulert åpne spørsmål. Jeg var veldig opptatt av at intervjuet skulle oppfattes naturlig og at samtalen ikke skulle bli styrt av spørsmålene. Kvalitativ metodisk tilnærming kjennetegnes av fleksibel forskning (Thagaard, 2004). Da det dukket opp tema og innfallsvinkler underveis, tok jeg disse med i resten av intervjuene

Intervjuguiden ble litt forandret og fikk siste finpuss etter det første intervjuet, dette gjorde jeg fordi intervjuet skulle få en bedre flyt. Noen av spørsmålene jeg først hadde stilt var vanskelig for informanten å forstå, og det var derfor hensiktsmessig å endre disse. Det er anbefalt å gjennomføre et prøveintervju før man starter datainnsamlingen, jeg tar selvkritikk for at jeg vurderte dette som ikke nødvendig i iveren etter å starte innsamling av empiri. At man må endre spørsmål etter første intervju er en direkte konsekvens av manglende prøveintervju. Guiden har spørsmål

som har til hensikt å finne ut hva lærerne tenker og føler rundt problematikken og hva som blir gjort i skolen.

- Hvordan de oppfatter problematikken rundt innagerende atferd blant ungdom?
- Hvordan de håndterer innagerende atferd?
- Når opplever de det som en problematferd?
- Når setter de i gang tiltak?
- Hva gjør de?
- Når kontakter de andre instanser?
- Føler de noen gang at ting burde vært annerledes?

Intervjuguiden inneholdt rundt 30 spørsmål som baserte seg på de punktene som er nevnt over. En svakhet med intervjuguiden er at den ble laget på ett punkt der jeg ikke hadde lest tilstrekkelig teori slik at jeg ikke hadde definisjonen av innagerende atferd helt klar, med senere refleksjoner var jeg for utålmodig etter å komme i gang med å samle inn empiri. Til tross for dette synes jeg intervjuguiden fungerte godt.

#### 3.5.4 Intervjusituasjonen

Jeg lot informantene bestemme tid og sted, noe som resulterte i at jeg kom til deres arbeidsplass. Jeg lot informantene bestemme, siden jeg hadde ett ønske om at de skulle føle seg komfortable i intervjusituasjonen. En av konsekvensene av dette var at vi noen ganger ble avbrutt av telefonen, men følte ikke at dette påvirket situasjonen i noen stor grad. Informantene ble ikke synlig preget av å bli forstyrret.

Jeg merket stor forskjell på informantene, noen var mer forberedt enn andre. Jeg stilte ingen krav til at de skulle være forberedt, men noen informanter hadde selv valgt å lese seg opp på temaet. For noen av informantene var begrepet fremmed, og det ble dermed famling rundt dette. Dette var til tross for at jeg på forhånd hadde sendt ut ett informasjonsskriv der jeg hadde avgrenset og definert begrepet.

Det var god stemning på alle intervjuene, men flyten i samtalen var sterkt varierende. Noen av intervjuene varte opp mot en time, mens noen varte rundt en halv time.

### 3.6 Analyse

Analysen starter allerede etter det første intervjuet, det er en gjentatt og dynamisk prosess (Postholm, 2005). Når svar blir gjentatt under forskjellige intervju begynner man å se en sammenheng, eller konturer på en sammenheng. Dette var noe jeg selv erfarte underveis. Analysen skjer hovedsakelig når all datainnsamling er gjort, men man kan ikke fastsette helt konkret når analysen starter eller avsluttes (Postholm, 2005). Jeg opplevde at jeg fremdeles analyserte datamaterialet lenge etter at selve analysen var avsluttet, og prosessen fortsatte gjennom hele oppgaveskrivingen. Analyse er en prosess som skal hjelpe forskeren å få mening ut av emperien. Man plukker helheten i stykker, dette gjør man for å forstå kompleksiteten og helheten bedre (Postholm, 2005).

Jeg har en åpen koding som er inspirert av «grounded theory». Dette innebærer å møte empirien jeg har samlet inn med ett åpent sinn (Nilssen, 2012). Som jeg har vært inne på tidligere er dette en utfordring, da vi mennesker har med oss en viss forforståelse.

#### 3.6.1 Konstant komparativ analyse

Grounded Theory er en anerkjent analysemetode innen for den kvalitative tilnærmingen, og er kanskje den mest brukte metoden (Vaag, 2010). Jeg velger ikke å gå i dybden på grounded theory, men jeg velger å se på en analysestrategi som er utviklet innenfor denne tilnærmingen (Postholm, 2005). Denne analysestrategien kan være en god måte å analysere og forstå fenomener som er studert med en fenomenologisk metodisk tilnærming (Postholm, 2005).

Strauss og Glaser utviklet grounded theory, men gikk etter hvert i hver sin retning. Begge fant seg nye samarbeidspartnere, og hvem som er den «sanne» videreutvikler av metoden med dens opprinnelige utgangspunkt har det vært hete diskusjoner rundt (Postholm, 2005; Vaag, 2010). Grounded Theory tilnærmingen tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet. Det betyr at det er informantens egne oppfatninger og perspektiver som står sentralt og danner utgangspunktet for analysen (Dalen, 2011). Glaser valgte å holde fast ved at forskeren skulle møte datamaterialet med så lite forutinntatt sinn som mulig, mens Strauss valgte å legge større vekt på interaksjonene mellom forsker og empiri og dermed også mellom empiri og teori

(Postholm, 2005). Han tillot dermed forskeren til å ha egne tanker og ideer om muligheter i møte med empirien (Dalen, 2011).

Å legge sin subjektive og individuelle teorier helt til side er i praksis helt umulig, men en slik tanke vil hjelpe forskeren til å være bevist på egne meninger og tanker av fenomenet som forskes på, som vil bidra til å ha ett mest mulig åpent sinn. Jeg velger å være inspirert av Strauss retning i mitt analysearbeid. Denne metoden kan virke mekanisk, men det er ikke meningen at den skal brukes som en oppskrift (Postholm, 2005). Den konstant komparative analysemetoden skal ikke rendyrkes, og trengs heller ikke å brukes steg for steg (Postholm, 2005). Dette står i samsvar med min fremgangsmåte i analysearbeidet. Den konstant komparative analysemetoden er delt inn i tre kodingsfaser; åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Postholm, 2005).

#### ***3.6.1.1 Åpen koding***

Her setter man navn på og kategoriserer fenomenene gjennom nøye gjennomgang av empirien. Man spør spørsmål og sammenligner empirien med hverandre (Postholm, 2005). Når jeg startet analysearbeidet med oppgaven min valgte jeg å lage 4 kategorier, hver kategori fikk ett eget navn. Informantens opplevelser og erfaringer, skolens arbeid, de innagerende elevene og annet. Disse kategoriene ble veldig vide, og det ble derfor naturlig å gå inn i hver kategori for å dele de inn i mindre kategorier.

Det finnes ulike måter å gjennomføre åpen koding på, man kan for eksempel analysere linje for linje, eller setning for setning (Postholm, 2005). Jeg valgte å analysere hvert utsagn som en helhet, men i enkelte tilfeller var det mer naturlig å se setning for setning. Dette varierte ut fra hvor mye informasjon det var i hvert utsagn.

#### ***3.6.1.2 Aksial koding***

Denne delen av analysen handler om å relatere kategoriene til sine underkategorier, da blir forklaringene av fenomenene mer presise og fullstendige. Sammenhenger mellom fenomener blir satt i fokus i denne delen av analysen (Postholm, 2005). Ved å se på sammenhenger mellom informantenes utsagn skapte jeg nye underkategorier innenfor hver av de 4 kategoriene. Dette gjorde at datamaterialet ble mye mer oversiktlig, jeg satt igjen med flere kategorier, men det var mindre informasjon i hver kategori. For å komme frem til disse underkategoriene kan man stille seg spørsmål

som for eksempel når, hvorfor og under hvilke forhold? (Postholm, 2005). Ved å se på sammenhenger mellom informantenes utsagn var det mulig å skape seg nye kategorier, noen eksempler er tiltak, beskrivelser av elevene, hva ble gjort, når ble det gjort noe og så videre. I denne delen av analysearbeidet fikk jeg veldig god oversikt over hvilket empiri jeg satt med.

### ***3.6.1.3 Selektiv koding***

Denne delen består i å finne kjernekategoriene og systematisk relatere den til de andre kategoriene. Kjernekategoriene er forskningens hovedtema. Tilslutt skriver forskeren en helhetlig tekst som representerer forskningsfeltet i de forskjellige kategoriene (Postholm, 2005). I denne delen tok jeg for meg de forskjellige kategoriene, jeg valgte å bruke en markeringstusj for å finne sitater og utsagn som kunne settes opp mot hverandre. Dette var siste del av kodingen og jeg startet arbeidet med å skrive inn funnene mine. Kategoriene tiltak fikk ett ekstra dypdykk og ble delt inn i 3 ytterligere nivå, dette var ikke nødvendig å gjøre på de andre.

## **3.7 Drøfting av undersøkelsens kvalitet**

Relasjonen man skaper i feltet er med på å bestemme kvaliteten på forskningen (Thagaard, 2004). I kvantitativ forskning er det vanlig å bruke begrepene validitet, generalisering og reliabilitet. Tove Thagaard (2004) bruker bekreftbarhet, overførbarhet og troverdighet (Thagaard, 2004) når hun snakker om kvalitativ tilnærming. Jeg velger å forholde meg til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, men baserer noe av min forståelse av disse begrepene ut fra Tove Thagaard's (2004) beskrivelser. Jeg velger å bruke validitet, reliabilitet og generaliserbarhet fordi disse begrepene er mer universelle. I kvalitativ forskning kan man møte på utfordringer i forhold til kravene reliabilitet og validiteten stiller (Postholm, 2005), dette skal jeg drøfte under.

### **3.7.1 Validitet**

For at undersøkelsen min skal være valid, innebærer det at jeg har undersøkt det jeg hadde tenkt til og validitet er ett tema når man skal forsvare måle metodene man har benyttet seg av. Har jeg funnet svaret på problemstillingen min, eller har jeg funnet svar på noe annet (Postholm, 2005). Monica Dalen (2011) forteller om flere forhold som blir knyttet til validiteten, disse forholdene er:

- Forskerrollen



- Metodisk tilnærming
- Datamaterialet
- Tolkninger og analytiske tilnærminger (Dalen, 2011, s. 94)

Jeg velger denne oppbyggingen når jeg skal drøfte validiteten i min oppgave.

### ***3.7.1.1 Forskerrollen***

Forskerrollen handler om min førforståelsen og min forskerrolle. Når jeg startet arbeidet med å utvikle intervjuguiden hadde jeg min førforståelse i fokus. Dette opplevde jeg som viktig fordi mine holdninger skulle ikke påvirke spørsmålene og dermed påvirke resultatet. Men førforståelsen er ikke mulig å legge helt vekk, førforståelsen er med på å bestemme tema for oppgaven, problemstilling og hvordan man utformer intervjuguiden (Dalen, 2011). Innagerende ungdommer er noe som har vært i min interesse lenge og jeg har selv hatt medelever med denne typen atferd. Jeg har sett hvordan skolen ikke lykkes i å ta vare på dem. Jeg har også følt på hvordan det er å bli tvunget til å være muntlig aktiv, når man ikke er komfortabel med det. Derfor hadde jeg noen tanker om hvordan skolen ivaretar innagerende elever, og har hatt dette i fokus gjennom hele prosessen.

Før jeg startet datainnsamlingen hadde jeg tenkt over hvilken rolle jeg som forsker har, og hvordan mine holdninger kan påvirke svarene til informantene mine. Jeg var opptatt av å ikke uttrykke meninger eller kommentere utsagn informantene kom med. Jeg prøvde å stille meg nøytral under intervjuersituasjonen. Intersubjektivitet er noe som oppstår mellom forsker og informant, dette er hvordan opplevelser og situasjonstolkning oppstår mellom mennesker (Dalen, 2011). En gyldig intersubjektivitet er for eksempel når flere aktører (meg og informantene) stadig kommer frem til samme resultat <sup>4</sup>.

### ***3.7.1.2 Metodisk tilnærming***

For å drøfte den metodiske tilnærmingen, må man se om den passer til undersøkelsens mål (Dalen, 2011). Undersøkelsens mål var å finne ut hvordan skolen ivaretar innagerende ungdomsskoleelever, ett kvalitativt intervju passer for å svare på denne problemstillingen. Empirien er kommet fra spørsmål som er nøye overveid i forkant av undersøkelsen, noe som er med på å styrke validiteten i min oppgave. Noe

---

<sup>4</sup> Hentet fra Store norske leksikon: <http://snl.no/intersubjektiv> den 23.04.13

som kan svekke validiteten er at definisjonen av innagerende atferd var noe uklart da jeg arbeidet med spørsmålene.

### ***3.7.1.3 Empirien og bearbeidningen***

Jeg valgte å bruke opptaksutstyr, som ga meg muligheten til å få med meg alt som ble sagt under intervjuet. Jeg opplevde at informantene kunne komme med ny informasjon etter at opptakeren var slått av, gjerne refleksjoner over problemet eller egne erfaringer, dette har jeg tatt med i transkriberingen. Jeg har også notert stemningen og hvordan jeg vurderte at intervjuet gikk. Utstyret fungerte godt, støy fra omgivelser var i noen tilfeller med, dette påvirket ikke transkriberingen. Alt informantene sa, var tydelig.

Intervjuguiden var laget på en slik måte at informantene fikk muligheten til å snakke åpent om temaet, jeg var opptatt av at samtalen ikke skulle bli styrt av spørsmålene selv om det var viktig at alle spørsmålene ble stilt. Jeg valgte å skrive transkriberingen på bokmål, i den grad det lot seg gjøre å skrive ordrett det informanten sa. Siden talespråket er annerledes enn skriftspråket er det noen forskjeller, man vil kunne se i sitatene mine at alt ikke er korrekt skrevet i følge skriftspråkets regler. Dette har jeg gjort for å bevare informantens utsagn best mulig.

Prøveintervju er anbefalt, og dette var dessverre noe jeg ikke tok meg tid til i iveren etter å starte innsamlingen av empiri. Dermed ble det litt justeringer av intervjuguiden etter første intervju.

### ***3.7.1.4 Tolkninger og analytiske tilnærminger***

Når man ser på tolkningsvaliditeten handler det om å søke etter indre sammenhenger. Gjennom tolkningsprosessen utvikler man en dypere forståelse av datamaterialet, og en forutsetning for senere fortolkning er at tolkningen inneholder valide, rike og fylldige beskrivelser. Man må se informantens utsagn både gjennom holdninger informanten har og gjennom andre informanters utsagn, måten man velger å tolke ett utsagn vil påvirke resultatet man presenterer (Dalen, 2011). Kvaliteten av tolkningen økes om det man kommer frem til støttes av annen forskning og at jeg som forsker forholder meg kritisk til egen tolkning. Hvis tolkningen jeg har gjort skal kunne brukes av en annen forsker, må jeg gjøre rede for grunnlaget for tolkningen. Dette betyr at man må gjøre rede for fremgangsmåter og relasjonene man får til informantene (Thagaard, 2004). Jeg har funnet teori som støtter min empiri.

Teoretisk validitet handler om de begrepene, mønstrene og modellene jeg har anvendt for en teoretisk forståelse av det fenomenet undersøkelsen inneholder. Begrepsklarheten har skapt overraskende utfordringer da innagerende atferd var ett begrep som ikke alle var like fortrolige med. Det viser seg at begreper som introvert og innadvendt er mer brukt i dagligtalen. Jeg løste denne utfordringen med å bruke ekstra tid på å avklare begrepet, og sørget for at informantene skjønnte dette. Jeg hadde også definert begrepet på forhånd i informasjonsskrivet jeg sendte ut. Jeg kunne brukt begrepene innadvendt og introvert, men synes selv at innagerende er ett mer universelt begrep. Begrepet fungerer også som ett motbegrep til utagerende atferd.

### 3.7.2 Generalisering

I kvalitative studier er det fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarhet, også kalt generalisering (Thagaard, 2004). Man kan se på utvalget og hvilke utvalgsprosedyrer som har blitt brukt, og man må stille seg spørsmålet: i hvilken grad kan resultatet overføres til andre grupper enn dem man har utforsket? Kvalitativ tilnærming er visse begrensninger til generaliserbarhet, dette handler i utgangspunktet om at utvalgene er små og konkret knyttet opp mot fenomenet man ønsker å studere. Det er den som mottar informasjonen fra forskningsresultatet som vurderer hvor generaliserbart resultatet er, men for at denne vurderingen skal kunne tas må forskeren frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon (Dalen, 2011). Monica Dalen (2011) nevner en annen måte å generalisere kvalitativ forskning på, dette handler om å se situasjon til situasjon. Der man enten kan studere situasjonen slik den er i dag, eller man kan studere situasjoner som ligger litt i forkant og kan vise hva som kan utvikles og tilslutt studere situasjoner som kan vise ideelle muligheter (Dalen, 2011). Mitt forskningsresultat kan brukes til å trekke en slutning om hvordan skolen ivaretar de innagerende elevene, undersøkelsen kan også brukes til å vise hvordan man kan ta i bruk for eksempel forebyggende tiltak for å forebygge og/eller endre begynnende problematferd.

### 3.7.3 Reliabilitet

Vanligvis er kravet for reliabilitet at resultatet kan reproduseres, dette kan være vanskelig i kvalitativ tilnærming. Det er ikke mulig å skape samme intervju to ganger, det er mange faktorer som påvirker situasjonen, svarene og opplevelsen. Det

er også slik at man skaper en større forståelse ovenfor tema når man allerede har reflektert gjennom spørsmålene en gang (Postholm, 2005), dette betyr at man ikke vil få de samme svarene om man intervjuer samme person to ganger. Forskere som hører til den fenomenologiske tilnærmingen bruker ofte en annen betegnelse, «pålitelighet», noe som indikerer hvor konsekvent undersøkelsen er gjennomført, og om den er relativt stabil over tid på tvers av forskere og metoder (Postholm, 2005).

Reliabiliteten er avhengig av at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte og det er viktig å være tydelig på hva som er direkte informasjon fra intervjuet og hva som er forskerens tolkninger. Dette er noe jeg har vært oppmerksom på, og skiller mellom mine tolkninger og informantens utsagn. Reliabiliteten kan knyttes til kvaliteten på informasjonen forskningen baserer seg på, og til hvordan forskeren anvender og videreutvikler informasjonen. Man må reflektere over konteksten rundt intervjuet og hvordan relasjonen til informanten kan påvirke den informasjonen forsker får (Thagaard, 2004). Det er viktig å være oppmerksom på at svarene informantene gir meg kan være påvirket av at informanten ikke ønsker å gå i dybden i ett sensitivt tema, informantene kan ha et behov for å fremstille seg selv positivt, kanskje husker informanten positive tilfeller og undertrykker de negative. Reliabiliteten kan også utfordres fordi man bruker begreper på forskjellige måter (Postholm, 2005).

#### **4. Resultat og drøfting**

Her skal jeg presentere empirien fra undersøkelsene jeg har foretatt. Problemstillingen min er: Hvordan ivaretar skolen den innagerende ungdomsskoleeleven? For å analysere empirien velger jeg å benytte meg av tre forskningsspørsmål. Disse er følgende:

- 1) Hva er innagerende atferd i skolen?
  - Beskrivelser av elevene
  - Når oppfattes det som en problematferd?
  - Erfaringer og opplevelser i arbeid med innagerende atferd

Her vil informantenes beskrivelser av elevene bli presentert og drøftet, videre går jeg inn på når atferden oppfattes som et problem i skolen. Tilslutt vil jeg presentere og drøfte informantenes erfaringer og opplevelser i arbeid med innagerende atferd. Jeg har vurdert dette spørsmålet som sentralt, fordi er i stor grad med på å svare på problemstillingen. Hvordan atferdsproblemet defineres forteller noe om hvordan elevene blir ivaretatt av skolen.

- 2) Hva er skolen og lærernes ansvar?
- 3) Hvilke tiltak gjøres?
  - Forebygging
  - Rutiner
  - Individrettet tiltak
  - Tverrfaglig samarbeid

Tiltak er sentralt når man skal se på hvordan de innagerende elevene blir ivaretatt i skolen. Her vil det komme frem om det gjøres noe forebyggende arbeid, om de har rutiner i forhold til det å oppdage innagerende atferd og rutiner på hvordan de skal gå frem om de har en elev med innagerende atferd. Videre fortelles det om tiltak og tverrfaglig samarbeid rundt eleven.

Sitater blir skrevet i kursiv, når sitatene er forkortet vil det se slik ut [...], etter hvert sitat er det opplyst hvem informanten er. Hvis han eller hun blir brukt for å forklare ett utsagn er dette tilfeldig og har ingen sammenheng med informantens faktiske kjønn.

## 4.1 Hva er innagerende atferd i skolen?

Flere av informantene trekker frem at det er lov til å være stille og sjenert, så lenge man fungerer i læringssituasjoner. Dette påpekte også informanten fra BUP. En lærer trekker frem at han ikke synes det er snakk om psykiske problemer om elevene er nervøse for å ha en fremføring, men understreker at man har en skala.

*Av og til synes jeg det er vanskelig å vite om noen elever, folk har forskjellige personligheter. Noen liker å være litt i bakgrunnen, men det er jo av og til litt vanskelig å si om, men jeg skjønner jo hvis det går utover det sosiale, og man ikke tar kontakt med folk [...] jeg synes det er vanskelig å sette folk på en skala der jeg skal bedømme om de har innagerende atferd (lærer, ungdomsskole)*

Informantene illustrerer en av utfordringene ved å definere innagerende atferd, det nevnes i teorien at definisjonen bestemmes ut fra kulturen. Kulturen bestemmer hvilken atferd som vi voksne forventer i ulike situasjoner, dette bedømmer vi blant annet på grunnlag av regler, normer og forventninger i forhold til oppvekstmiljø og samfunn, det bedømmes også ut fra alderen på individet (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Hvis lærere blir oppmerksomme på forskjellige atferdsstiler vil dette gi bedre mulighet for utvikling av selvtillit og mestring for elevene, ut fra de individuelle atferdsmessige forskjellene (Olafsen, 2006). To andre informanter skilte de elevene som hadde innagerende atferd og de med stille personlighet på denne måten.

*Du kan være stille av natur, men ha en god selyfølelse og klarer seg bra både med venner og på skolen. Om du har vansker med venner, vansker i sosiale sammenhenger. Da tenker jeg at det sier seg selv. Om man er trygg, om man har det bra til tross for at man er ett sjenert barn. Eller om du får lærevansker og sosiale problemer av det (helsesøster, ungdomsskole).*

*Så lenge man fungerer...[...] hvis man ikke isolerer seg, og man mestrer sosiale settinger noen lunde. Hvis det blir ett funksjonsproblem, der man ikke klarer å delta i friminuttene og klasserommet og i lignende arenaer er det ett problem [...] Man skal få lovt til å være stille, noen er mer stille enn andre (BUP ansatt)*

Å skille mellom hva som er normalatferd og problematferd er vanskelig. Dette tar Ingrid Lund (2004) opp og forklarer videre at det ikke er så enkelt som å telle antall definerte atferds avvik (Lund, 2004). Kirsten Flaten (2006) forteller at sjenanse blir

sett på som ett problem når man legger for stor vekt på eller bestandig tolker signaler negativt. En informant forteller at noen elever kanskje må trene på å bli tøffere og prøver å skille de med stille personlighet fra de innagerende på følgende måte:

*De som er stille trenger kanskje å trene på å bli litt tøffere i forhold til skolens krav om muntlig aktivitet i timene, de får trening på det. De innagerende har en problematikk som kanskje må arbeides litt dypere med (sosiallærer, ungdomsskolen)*

Dette utsagnet gir ikke meg forutsetninger for å vurdere hvordan omstendigheter det er i situasjoner der elever trenger å bli «tøffere», og jeg trekker derfor ikke slutninger på bakgrunn av dette. Hvis stille og sjenerte barn tvinges til å bli «tøffere» uten at forholdene er lagt tilrette for det kan man gjøre det verre, før man kan forvente noe av disse elevene, enten de har en personlighet som er stille og forsiktig eller har en innagerende atferd, må forholdene være trygge. Hvis man forventer noe av en elev før, kan det oppleves som en ny krenkelse og nederlag for eleven (Lund, 2012).

#### 4.1.1 Beskrivelser av elevene

Informantene syntes det var en vanskelig gruppe å beskrive fordi den rommer så mange forskjellige individer, noen syntes begrepet innagerende er fremmed og brukte heller begreper som innadventd og introvert. En av lærerne syntes hele begrepet var så vanskelig å forholde seg til at hun stadig ba meg hjelpe henne å definere det, dette er den læreren som også påpekte at egen kompetanse innenfor området var for liten. I beskrivelsene kommer det frem at elevene er veldig flinke til å bare være tilstede og at ingen legger merke til dem. Beskrivelser som gikk igjen var passiv, mutt, uengasjert, nervøse og flinke til å late som de har det bra. Disse beskrivelsene passe til de beskrivelsene Ingrid Lund (2004) forteller om. Helsesøstrene påpekte at de ikke opplevde elevene som uengasjerte fordi elevene ofte kom til dem på eget initiativ. Når de andre informantene beskriver elevene som uengasjerte tolker jeg at det var de faglige prestasjonene og derfor vil trolig ikke helsesøstrene merke denne delen av dem. Informantene trakk fram at de kunne være faglig svake fordi den innagerende atferden ga elevene utfordringer på de muntlige områdene.

*Noen fastner i en tro på at de ikke kan, jeg vil ikke, alle andre, og at jeg ikke skal bidra [...]noen kan fort bli litt aggressive hvis man pusher (miljøarbeider, videregående skole).*

*Det er jo de som ikke sier så mye, virker beskjeden, ser bort, prøver å gjøre seg usynlig, litt svak faglig fordi de nok sliter veldig med det problemet sitt, og at de kanskje ikke har venner, lite venner [...] noen kan virke engstelige, og blir vel gjerne det i sosiale sammenhenger, utrygge og stille (helsesøster, ungdomsskole)*

Beskrivelsene informantene har står i samsvar med det Terje Ogden's (2008) beskrivelser: Elever med emosjonelle vansker har lett for å komme inn i ett tankemønster der de tror at de ikke får til eller at de ikke kan. Dette bekreftes også av Edvin Bru (2011). Det var enighet blant informantene om at det kunne være elever som var flinke på skolen. En informant beskrev denne typen som «snill pike syndrom»

*Snill pike syndrom, man blir ikke sett. Der du presterer helt til du kanskje går på en psykisk smell. Det skjer. Ser mange av de jentene jeg snakker med, det er jo litt snilpikesyndrom at de er så flinke, men de går helt i bakken om de får en 4er(miljøarbeider, videregående skole)*

I utgangspunktet er snillpike syndromet ikke ett problem innagerende elever opplever, disse elevene mestrer skolesituasjonen veldig godt og har trolig ingen begrensninger sosialt. Jeg tolker informantens definisjon av snillpike syndrom i denne sammenheng som en elev som gjør lite ut av seg. Siden eleven ikke gjør noe ut av seg, er det heller ingen som merker om eleven ikke har det bra. Man kan knytte miljøarbeiderens utsagn opp mot det Edvin Bru skriver, at stress knyttet til selve skolearbeidet kan knyttes til psykosomatiske plager, dette særlig hos jentene. En opplevelse av å mislykkes med skolearbeidet gir økt sjanse for alvorlig depresjon blant jenter (Bru, 2011). En av informantene beskrev innagerende elever på denne måten:

*I gamle dager var det noe som het ungdomssløvsinn. Hvis dette hadde vært i gamle dager hadde jeg kalt det ungdomssløvsinn (lærer, ungdomsskolen).*

At en lærer sier at hun ville kalt det ungdomssløvsinn hvis det var i gamle dager kan synes oppsiktsvekkende, i *Det Store Medisinske Leksikonet* kan man lese at ungdomssløvsinn er en tidligere benevnelse på en form for schizofreni<sup>5</sup>. Denne formen ga kjennetegnene innadvendthet og mangel på initiativ, uten hallusinasjoner

---

<sup>5</sup> Hentet fra det store norske leksikon: <http://snl.no/ungdomssl%C3%B8vsinn> den 23.04.13.



og vrangforestillinger<sup>6</sup>. Om læreren bruker ungdomssløvsinn som dets betydning eller som ordenes betydning har jeg ikke grunnlag for å tolke, og kan derfor ikke si noe om det. Jeg opplevde at helsesøstrene i utgangspunktet ikke definerte sin elevgruppe som innagerende, men etter intervjuet ble de begge oppmerksomme på at de elevene som kom til dem ofte hadde en innagerende atferd. Helsesøstrene kunne fortelle at det var andre årsaker til at elever kom til dem, men i løpet av samtalen ble det avdekket innagerende atferd. Da var dette tatt med som henvisningsårsak i samråd med eleven, om dette var aktuelt. Det kunne også komme elever å fortelle at de syntes det var vanskelig å snakke i timene.

*De kommer ikke til meg for å si at de ikke sier noe i timene, de kommer med at de har vansker med å snakke i timene, at de gruer seg, har dårlig selvbilde (helsesøster, ungdomsskole)*

Informantene var uenige når vi snakket om kjønnsforskjeller. Noen mente det ikke var kjønnsforskjeller, andre mente det var overvekt av jenter, mens en annen mente at det var flest gutter.

*Man tenker jo alltid at det er jentene som er flertallet her, men det er gutter også. Som det kanskje er kjempe viktig å være obs på, så det er de samme problemene (helsesøster, ungdomsskole)*

Jeg vurderer at uenigheten blant informantene kan ha flere årsaker. Det første er at de definerer innagerende atferd forskjellig. En annen årsak kan være at informantene har forskjellige erfaringer. Også i annen forskning kan kjønn og antall være vanskelig å anslå, for også her er det avhengig av hvordan vi definerer atferdsproblemet (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). I ungdomsårene skjer det en skjevutvikling som vi ser igjen hos de voksne, og emosjonelle lidelser forekommer oftere hos kvinner enn menn (Grøholt, Sommerchild, & Garløv, 2011). Det sies at 30 % av barn og unge viser en eller annen form for sosial eller atferdsmessig mistilpasning (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). 60-70 % går gjennom en periode av livet der man er sjenert (Iversen, Lønberg, & Oskal, 2006). Ogden (2008) nevner 10%, Bru (2011) sier 10-15% og andre forskere som psykolog Tore Aune anslår 12-13% og Thomas og Chess har kommet frem til 15%. Noe mer

---

<sup>6</sup> Hentet fra netleksikon: <http://www.netleksikon.dk/u/un/ungdomssløvsind.shtml> den 23.04.13.

spesifikt enn dette er vanskelig å fastslå på grunn av manglende forskning og forskjellige definisjoner.

#### 4.1.2 Hvis du ikke har det bra er det vanskelig å lære...

##### **Når oppfattes atferden som ett problem?**

Da jeg spurte informantene om når de oppfattet det som et problem var det enighet blant informantene. De oppfattet det som ett problem når eleven ikke har det bra sosialt, og når man ble bekymret for læringen og utviklingen til eleven. To av informantene trakk frem at de la mer vekt på elevens manglende sosialisering, enn konsekvensene dette hadde for læring.

*Når han ikke har noen å snakke med, og når han ikke er sammen med noen. Når det blir ett sosialt handicap for han blir det ett problem (lærer, ungdomsskole)*

Læreren har fokus på det sosiale og hvordan atferden oppfattes som ett problem i forhold til det, sosiallæreren er også opptatt av det sosiale og sier det på denne måten:

*Jeg opplever det som ett problem, man blir jo bekymret for elevens utvikling... at du ikke klarer å følge skoleopplegget. Når du ikke har venner, jeg opplever det som ett problem hvis det står i veien for sunn livsutfoldelse på ett eller annet vis. Hemmer eleven i stor grad, da tenker jeg kanskje ikke mest på det faglige, men fungeringen i det sosiale (sosiallærer, ungdomsskole)*

Sosiallæreren trekker frem at elevens livsutfoldelse er viktigst, selv om det er bekymringsverdig at eleven ikke klarer å henge med i skoleopplegget. Sosiallæreren er oppmerksom på at venner er en viktig faktor når man skal bedømme om en elev har innagerende atferd. Vennskap er en viktig del av ungdomstiden, og ligger høyt på verdihierarkiet for barn og unge (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Forskning viser at elever som har innagerende atferd er mindre populære enn andre, og at de opplever avvisning oftere enn andre barn og unge (Lund, 2011). Siden det å ha venner har høy verdi i oppveksten, kan opplevelsen av å stå utenfor ha store konsekvenser (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). En av ungdomsskolelærerne var opptatt av læringen, men så også sammenhengen mellom det å ikke ha det bra og læring.

*Jeg opplever det som ett problem når de ikke har det bra med seg selv, så jeg tenker jo først og fremst på den menneskelige siden. Hvis du ikke har det bra er det vanskelig å lære (lærer, ungdomsskole)*

Her la informanten videre vekt på at man må skape trygghet i klasserommet, slik at man legger forholdene tilrette for læring. Dette viser at læreren har en forståelse av hvordan elevene lærer best og hva man kan gjøre for å bedre situasjonen. En annen lærer så det på denne måten:

*Hvis han hadde kommet på skolen og ikke vært borte i det hele tatt da hadde ikke jeg hatt noen ekstra grunn til å ta tak i hans hverdag på skolen [...] poenget er at hvis en elev kommer på skolen og gjør leksene sine, så er det veldig stor frihet for den eleven å være slik som han er, hvis han er en taus type så får han på en måte frihet til å være det. Men når det er noe annet, når han ikke dukker opp, da er det jo alltid en grunn til det (lærer, ungdomsskole)*

Slik jeg tolker dette utsagnet mener læreren at det ikke er noen grunn til å reagere om eleven møter opp på skolen og gjør det han skal. Om læreren mener at det er vanskelig å ta tak i det når det ikke er noe konkret, eller om han mener at det ikke er noen grunn til å reagere om eleven gjør det han skal har jeg ikke grunnlag for å tolke, men jeg kan henvise til opplæringsloven som forteller om skolens ansvar ovenfor elevene. I Opplæringsloven § 9a-1 står det følgende:

...alle elever i grunnskolen og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremmar helse, trivsel og læring.

Man kan lese i stortingsmelding 11 (2008-2009) at det er læreren som skal bidra skoleledelsen med å ivareta elevens psykososiale læringsmiljø. Videre står det at lærere skal vurdere den totale lærings situasjonen, og melde i fra ved bekymring (St.melding 11: læreren rollen og utdanning, 2008-2009). Hvis en elev ikke fungerer sosialt på skolen, er dette grunn til bekymring. Man tar ikke ansvaret sitt som lærer alvorlig om man observerer at en elev ikke har kontakt med sine medelever uten at man reagerer. En undersøkelse viser at den isolerte elevgruppen ikke viser større forskjeller i skoleprestasjoner i forhold til resten av elevgruppen, dette kan være en av årsakene til at en lærer velger å overse atferden til de innagerende elevene (Somby & Hausstätter, 2010). Dette kan trekkes opp mot ungdomsskolelærerens utsagn om at han ikke ser grunn til å reagere hvis skolearbeidet blir gjort. En mulig tolkning er at

læreren synes det er vanskelig å ta tak i noe, når skoleprestasjonene er i samsvar med andre elevers nivå.

#### 4.1.3 Det brenner ikke i de sakene...

##### **Informantenes erfaringer og opplevelser i arbeid med de innagerende elevene.**

Informantene oppfattet dette som vanskelig og tidskrevende. De la vekt på at man var avhengig av å ha god tid og skape en god relasjon til eleven. Jevnlige samtaler var noe de trakk frem. Flere nevnte at man måtte finne ett opplegg for hver enkelt elev.

*I blant går det bra å prate med dem, jeg opplever at man må lytte mye, ofte ønsker de å prate om andre ting. Lytte etter hva de har å si, jeg tror de har, vært fall noen av dem har ett stort behov for å bli sett og hørt, så er det det å se og lytte på deres premisser [...] sliter litt med å finne nøkkelen til å få de ut av skapet de har låst seg inne i, det synes jeg er vanskelig (miljøarbeider videregående skole)*

*Det kan være utfordrende å snakke med innagerende elver, det tar ofte veldig langt tid, og man å lirke det ut av dem. Kanskje snakke om noe annet først, som jeg vet at de er opptatt av [...] man må bare ta tiden til hjelp, kanskje presse litt. Men ikke for langt, det er utfordrende (lærer, ungdomsskole)*

Noen informanter la vekt på at man må tåle stillheten og at man av og til må lirke ting ut av eleven.

*Det kan være ganske frustrerende. Og tåle den stillheten kanskje, tåle det å bruke tid, bruke tid på dem (helsesøster, ungdomsskole)*

Her forteller informanten om hvordan det er å snakke med elevene som har en innagerende atferd. Flere informanter opplever det som vanskelig å tåle den stillhetene og at det er en tidskrevende gruppe elever å arbeide med. Miljøarbeideren spekulerte i at lærerne mulig synes det er lettere å overse disse elevene, enn å måtte bruke mye tid og krefter på å nå inn og forstå. Dette var noe også informanten min fra BUP hadde en mistanke om. I en artikkelen «Stille barn forsømmes»<sup>7</sup> kan man lese at Kvarme forteller at disse barna forsømmes i skolen når tiltakene i høyest grad blir satt i gang for de utagerende fordi de forstyrrer klassemiljøet, men prisen er høy

---

<sup>7</sup> Artikkel fra [www.forskning.no](http://www.forskning.no)

å betale for de elevene som tiltakene ikke blir satt i gang til (Nøra, 2013). Videre forteller miljøarbeideren om sine erfaringer i arbeid med innagerende elever.

*Av og til kommer jeg med for mye råd, det er så lett at det tar over, men det kan man ikke (miljøarbeider, videregående skole).*

Miljøarbeideren reflekterer over sin rolle og hvordan relasjoner han har til eleven, og tar seg selv i å ha en direkte rådgivning (subjekt-objekt relasjon). Men føler selv at subjekt-subjekt relasjonen er best. Dette vil si at miljøarbeideren har en oppfatning av at elevene vet best selv hvordan sin situasjon føles og oppleves, og at miljøarbeideren ikke bruker sin «makt» til å fortelle eleven løsningene, selv om dette er utfordrende. Miljøarbeideren har trukket den slutningen at hvis subjekt-objekt relasjonen benyttes vil samtalen og arbeidet med den eleven mislykkes. Han forteller det på denne måten:

*Når jeg mislykkes er når jeg belærer «hør nå, jeg vet jo, jeg har vært igjennom», der man snakker for mye (miljøarbeider, videregående skole)*

En av informantene opplevde at noen av elevene ekskluderte seg selv, på tross av at medelever prøvde å få de med på ting. Dette kan være en realitet da de innagerende elevene ofte er så usikre på seg selv og kanskje har så lav sosial kompetanse at de misforstår invitasjoner til sosialt samspill. Forskning viser at elever med innagerende atferd kan dra nytte av sosial ferdighetsopplæring (Ogden, 2008). Informanten min fra BUP mente at sosiallæring burde være ett eget fag i skolen, og fastsatt i timeplanen.

*Jeg synes skolen burde ha ett fag som handler om sosial kompetanse [...] for at de skal lære de her tingene som de ikke plukker opp automatisk. Men det burde vært fast en time i uken, hvordan man snakker til hverandre og hvordan tolke (BUP ansatt).*

En av informantene trekker frem at det kan være vanskelig å oppdage de elevene som har hatt innagerende atferd en stund, og snakker her om hvor raskt de reagerer.

*Hvis en elev har vært normal og endrer atferd så går det ikke lang tid, hvis det er en elev som har lært seg en teknikk oppgjennom tiden da bruker vi nok lengre tid (sosiallærer, ungdomsskole)*

Dette utsagnet forsterkes viktigheten av å komme tidlig på banen, her sier sosiallæreren at det er vanskeligere å oppdage elever som har hatt en innagerende atferd over tid. Dette bekreftes også av informanten min fra BUP som kunne fortelle at det er vanskeligere å endre en atferd om atferden har fått satt seg ordentlig og vart over en stund. Informanten erfarer at ungdommer faller inn i roller, og de rollene kan være vanskelig å bryte for ungdommer. Ogden (2008) forteller at tidlig intervensjon er viktig for å sette inn adekvate hjelpetiltak så tidlig som mulig. Forebygging er sentralt tema, det handler om innsats før problemet oppstår (Ogden, 2008). En informant uttrykker en utfordring denne måten

*Vanskelig med psykisk helse, det er ikke bestandig man kan se det på dem (lærer, ungdomsskole)*

Informantene reflekterte over utfordringene det kan være å legge merke til den innagerende atferden. Ogden (2008) forteller at det er en fordel om lærerne mestrer metoder for å identifisere problematferd blant elevene, og kan bruke metodene på en systematisk måte. Kartlegging av elever med atferdsproblemer kan forklares i en tretrinnsmodell. Trinn en handler om identifisering av elever som skiller seg ut fra elevgruppen med en problematferd som for eksempel utagerende eller innagerende. Trinn to er å vurdere disse elevene i forhold til sosialkompetanse, her kan man bruke standardiserte vurderingsskalaer som Teacher Report Form og Social Skills Rating System. Siste trinn går ut på direkte observasjon, både i undervisningssituasjoner og for eksempel friminuttene, her kan man også supplere med foreldres vurderinger av hjemmesituasjonen (Ogden, 2008). Kunnskap om en slik modell og at den brukes aktivt vil trolig øke sjansen for at flere elever blir oppdaget. På mange skoler kan det være tilfeldig hvem som får hjelp og ikke får hjelp (Ogden, 2008).

### **Sitter bare på en pult og ingenting gjør...**

Jeg spurte informantene mine hvordan de vurderte påstanden: Utagerende elever får mer oppmerksomhet i skolen enn innagerende elever! Informantene var enige om at utagerende atferd var lettest å oppdage og håndtere. De kunne fortelle følgende:

*Utagerende får mer oppmerksomhet enn innagerende, de utagerende skaper så mye uro rundt seg at vi er nødt til å ta tak i det, de innagerende sitter bare på en pult og ingenting gjør [...] det brenner ikke i de sakene (sosiallærer, ungdomsskolen).*

*Det er vel naturlig at utagerende får mer oppmerksomhet enn innagerende elever. En elev som blir litt usynlig i et vanlig klasserom får naturligvis ikke like mye oppmerksomhet som en som har behov for oppmerksomhet. Selv om kanskje den innagerende kanskje har behov for det, men kanskje ikke viser det på samme måte (lærer, ungdomsskole)*

*I ett klasserom er det sikkert naturlig selv om det ikke er slik det skal være. Fordi, at de som bare sitter der er lettere å bare overse enn de som har en utagerende atferd og tar oppmerksomheten vekk fra undervisningen. Men det er jo ikke slik det skal være (helsesøstrer, ungdomsskolen)*

Dette bekreftes blant annet av Ingrid Lund (Lund, 2004), som skriver at de innagerende elevene roper ikke etter lærernes oppmerksomhet, og som informantene sier; det betyr ikke nødvendigvis at de ikke trenger oppmerksomhet. De trenger like mye oppmerksomhet som de elevene som krever oppmerksomhet (Lund, 2004). Elever som er aktiv i timene får en bekreftelse på sin tilstedeværelse, det gjør også de elevene som utagerer. De elevene som ikke sier noe forsvinner, bekreftelsen på deres tilstedeværelse uteblir ofte (Lund, 2004), derfor er det viktig at disse elevene får oppmerksomhet, slik at de også kan få en bekreftelse på sin tilstedeværelse.

## **4.2 De er veldig flinke til å bare være tilstede...**

### **Hva er skolens og lærernes ansvar?**

Mine informanter hadde to forskjellige typer utdannelse, noe som kan være med på å påvirke deres oppfatning av innagerende atferd. Lærerne og sosiallæreren hadde allmennlærer i bunnen, sosiallæreren hadde master i spesialpedagogikk i tillegg. Miljøarbeideren er sosionom og helsesøstre hadde tatt utdanningen det kreves for helsesøstre. Min informant fra BUP var førskolelærer i bunnen, men hadde videreutdanning innenfor spesialpedagogikk og har en master innen for praktisk pedagogisk psykologisk rådgivning. Lærernes uttalelser vitner om mindre kunnskap om innagerende atferd enn uttalelsene til de andre informantene. Begge lærerne i undersøkelsen hadde vansker med å sette ord på hvem de innagerende elevene er og den ene læreren syntes forholdet mellom avvikende og normal atferd var vanskelig. Sosiallæreren som hadde tatt en master i spesialpedagogikk i ettertid hadde ikke utfordringer med å peke ut hvem de innagerende elevene er.

Helsesøstrene hadde god forståelse på hvem de innagerende var og hvordan de skulle gå frem, de kunne fortelle eksempler på møter mellom dem og innagerende elever, og hvordan veien var videre. Helsesøstrene var veldig ydmyke og var usikker på om de kunne hjelpe meg i min datainnsamling, de var usikre på om de møtte denne elevgruppen. Jeg opplevde i begge intervjuene at helsesøstrene innså at elevene som kom til dem i størst grad var innagerende elever. Uttalelsene til helsesøstrene, miljøarbeideren, sosiallæreren og den ansatte fra BUP var det vanskelig å trekke skillelinjer i mellom.

På kunnskapsdepartementets internett side kan jeg lese en analyse av hvilke kunnskaper en lærer må ha, solide fagkunnskaper og evnen til å formidle disse til elevene. Videre kan man lese at relasjons kompetanse, regelledelse kompetanse og didaktikk kompetanse er viktig (Nordenbo, Larsen, Tiftikç, Wendt, & Østergaard, 2008). I opplæringsloven § 10-1 finner jeg følgende

Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse.

Dette understreker at lærerne skal ha en kompetanse som går utover faglig kompetanse, lærerne skal kunne skape gode relasjoner til elevene sine, de skal være en god klasseleder samtidig som de skal ha gode fagkunnskaper som de kan formidle (Nordenbo, Larsen, Tiftikç, Wendt, & Østergaard, 2008). En lærer er ikke en behandler, men har ett ansvar som bygger på både sosiale og faglige områder. Dette innebærer at de skal være skikket til å identifisere atferdsproblemer, og de skal ha en forståelse for hvordan de skal få eleven til å fungere i klassen. Empirien indikerer at lærerne trenger mer kompetanse for å klare å identifisere atferdsproblemer. Læreren som syntes psykiskhelse var vanskelig fortalte selv at hans egen kompetanse innenfor området ikke er god nok, men er snar å påpeke at lærerne ikke er psykologer eller terapeuter. Dette var det flere informanter som påpekte, sosiallæreren sier dette:

*En lærer er ikke utdannet til å ivareta innagerende ungdom [...] det ligger ikke i vanlig lærerskole og sette i gang ulike tiltak med disse elevene (sosiallærer, ungdomsskole)*

Hun fortalte videre at lærerne går rundt med masse dårlig samvittighet for alt de ikke rekker over, og at man heller burde lette dette presset. Informanten påpeker at det ikke er lærerens ansvar å sette i gang tiltak til disse elevene. Det som er lærerens



ansvar er å sørge for at elevene blir ivaretatt, både opplæringsloven og stortingsmeldingene er klar på dette. Sosiallæreren mente heller ikke at man skal ha mer i utdanningen til lærerne, og mente ikke at det var deres oppgave.

*Tror ikke man skal putte mer i lærerutdanningen enn det som allerede er. Vanlig lærer skal jo være for alle sammen (sosiallærer, ungdomsskole)*

Hennes holdning undergraver lærernes ansvar. En lærer skal absolutt være kompetent til å ivareta en innagerende elev, men trenger hjelp, støtte og veiledning fra blant annet tverrfaglig samarbeids team. Hvis sosiallæreren skal frem til at læreren ikke er en behandler, stemmer dette. Men læreren har ett pedagogisk ansvar, som er mer enn bare faglig formidlingsevne. I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) kan man lese at lærerne møter mange forventninger som kan være utfordrende å forene. Lærerne må ofte ta beslutninger som kan få stor betydning for elevene (St.melding 11: læreren rollen og utdanning, 2008-2009). Ett eksempel på beslutninger som vil ha stor betydning, er vurderingen om en elev trenger ekstra tiltak eller ikke. Mange av oppgavene ikke kan løses alene av læreren (St.melding 11: læreren rollen og utdanning, 2008-2009), som er i samsvar med mine vurderinger om at lærerne trenger hjelp, støtte og veiledning. Informanten fra BUP påpekte at skolen er en arena for å oppdage de innagerende elevene, men kunne fortelle at hun ofte møtte på lærere som unnskyldte seg med at de ikke hadde kapasitet eller at ikke hadde merket atferden. Men til tross for disse unnskyldningene mente informanten at lærerne var veldig behjelpelig når BUP var inne i bildet. Den ene ungdomsskolelæreren påpekte at det stadig var ett kappløp med tiden, og det var vanskelig å få unnagjort de faste oppgavene som det å komme seg gjennom pensum. Miljøarbeideren fra videregående kunne fortelle at ledelsen der hadde satt av mer tid til kontaktlærerne, slik at de skulle få bedre tid til elevene.

### **4.3 Kan ikke huske at det har vært ett tema egentlig...**

#### **Hvilke tiltak gjøres?**

##### **4.3.1 Forebygging**

Når det gjelder forebygging var halvparten av informantene opptatt av å skape trygghet. Dette gikk på å skape trygghet i klasserommet og trygghet for eleven. Disse informantene koblet trygghet opp mot det å tørre å gjøre noe og skape ett miljø i klassen som skal gjøre det trygt å ta ordet. Informantene kunne fortelle at det var

ulike opplegg for å skape denne tryggheten. Ett opplegg som ble nevnt var skolemeglingsprogrammet, som blir kjørt i alle vg1 klassene. Dette er ett generelt trygghetsskapende tiltak.

*Det å legge forhold tilrette på best mulig måte slik at de kan ha størst mulig fremgang faglig og prøve å skape ett trygt forhold i klassen, slik at folk trives på skolen. (lærer, ungdomsskole)*

Det nevnes forskjellige forebyggende tiltak som «ny giv» og ett prosjekt som kalles psykisk helse som tar for seg forskjellige tema hvert år. Disse forebyggende tiltakene er ikke spesielt rettet mot de innagerende elevene, og tre av informantene sier at det ikke er noen spesielle tiltak for innagerende elever, men derimot for skulking og utagerende atferd

*Jeg vet ikke om det er noe spesielt forebyggende arbeid, kan ikke huske at det har vært ett tema egentlig (lærer, ungdomsskole)*

*Skolen har ikke fokus på innagerende elever. De har fokus på utagerende eller elever som skulker mye og ikke kommer på skolen (lærer, ungdomsskole)*

I internasjonal kunnskapsoversikt over ungdoms mentale helse er det funnet ut at forebyggende tiltak som settes i gang, kan fremme både skolefaglige prestasjoner og elevens psykiske helse. Det er under noen forutsetninger, blant annet at tiltakene bidrar til økt mestringsferdigheter, positiv selvvurdering og at elevene opplever å få sosial støtte (Ogden, 2008). Hvis dette er tilfelle har skolen en oppgave å gjøre. Informantene er opptatt av kulturen på skolen og i klasserommet og hvordan dette er med på å forebygge uønsket atferd.

*Jeg prøver å si at det er en treningssak, og å holde fremlegg at det er noe vi skal trene på, at vi blir bedre hvis vi trener på det. Ufarliggjøre det litt. Og at det skal bli en positiv opplevelse når vi har fremlegg, at de som hører på har respekt for de som prater, at de kommer med noe positivt etterpå, tilbakemelding til de som har hatt fremlegg (lærer, ungdomsskole)*

En slik måte å undervise og lede en klasse på kan være med på å styrke mestringsfølelsen til elevene. Når elevene erfarer at det ikke er farlig å holde fremlegg, når de får skryt fra medelever og at de opplever å bli respektert når de har ordet. Ogden (2008) nevner flere punkter for god klasseledelse, blant annet å skape samhold og trivsel i klassen og å stimulere elevenes motivasjon, innsats og

prestasjoner på skolen (Ogden, 2008). Lærerens beskrivelser og min tolkning av beskrivelsene står i samsvar med det Ogden (2008) opplyser. Informantene er opptatt av hvordan skoleledelsen er og hvordan dette påvirker lærerne og elevene, som igjen påvirker klassemiljøet og læringsmiljøet.

*Hvordan man blir møtt når de kommer til skolen for første gang, at det er solide tydelige voksne som styrer klassen, hva som er lovt til å gjøre i klasserommet. Respekt, lære respekt for hverandre, ikke flire av det andre sier, at det er null toleranse for slikt[... ]viktig med tanke på klassemiljø, lærerens viktige rolle i det, skolen sin politikk på hvordan vi behandler hverandre på skolen, hva vi gjør for trivsel til elevene, og hva vi gjør når det skjer mobbing eller når det er noen som dropper ut av skolen (helsesøster, ungdomsskole)*

Informantens oppfattelse av viktigheten av god ledelse står i samsvar med opplysninger man kan finne i stortingsmelding 22 (2010-2011), der er det opplyst at skoleledelsen, nest etter lærerne er den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring (St.Melding 22: Motivasjon - Mestring - Muligheter, 2010-2011). Også i opplæringsloven § 9a-3 kan man finne følgende om skolens oppgave:

Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.

Miljøarbeidere forteller om hvordan det gjøres på hans skole:

*Skolen er mer systemrettet der vi jobber generelt veldig mye fokus på klassemiljø og læringsmiljø, mer enn individrettet (miljøarbeider, videregående skole)*

Informanten fra BUP påpekte at det var flere av deres pasienter med innagerende problematikk som hadde erfart konflikter internt på skolen, dette var konflikter som blant annet gikk på mobbing og ryktespredning. Dette indikerer at det er noen skoler som ikke lykkes med å skape ett mobbefritt miljø. I opplæringsloven § 9a-3 kan man lese:

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn

Miljøarbeideren kunne også fortelle om elever som hadde store vansker med fremføringer, fordi de hadde opplevd at ting hadde blitt kastet etter dem. Ved å ha ett

systemrettet fokus kan man legge forholdene tilrette for de innagerende elevene. Ett klassemiljø med mye støy og uro kan være vanskelig for en innagerende elev, blant annet fordi det kan virke utrygt, og det gjør det også vanskeligere for læreren og se elevene (Ogden, 2008). Derfor vil det ha positiv effekt på innagerende atferd hvis man har fokus på klassemiljø og læringsmiljø (Ogden, 2008). Å skape motivasjon og mestring var noe informantene så på som forebyggende.

*Men generelt folk som er innadvendte så prøver man å oppmuntre dem til å være mer aktiv og da er det ett knep som jeg bruker. Hvis jeg har en elev som sjeldent har ordet, og ser at han rekker opp hånden så får han ordet. Og hvis det er noen spørsmål jeg vet de kan svare på, så prøver jeg å hjelpe de i gang (lærer, ungdomsskolen).*

Her forteller ungdomsskolelæreren konkret om ett tiltak som læreren selv synes fungerer veldig godt. Dette vil kanskje hjelpe elevene, og det vil muligens være med på å gi de ett forsiktig puff i riktig retning. Helsesøstrene ønsket at de kunne få flere timer til å være på skolen, de erfarte at alle de tingene de måtte gjøre gikk på bekostningen av «åpen dør». «åpen dør» er ett tilbud til elevene, og er en slags drop in ordning der elevene kan komme å snakke med helsesøster.

#### 4.3.2 Rutiner

Ingen av informantene kunne fortelle om spesielle rutiner som ble gjort i arbeid med de innagerende elevene. Men de har rutiner på når de skal henvise til PPT og når saker skal meldes til barnevernet.

*Å fange opp elever som ikke har det bra, det har skolen rutiner for. Og prøve å finne ut hvorfor du ikke har det bra, dette kan komme frem på elevundersøkelser, utviklingssamtaler eller jevnlig kontakt med foreldrene (lærer, ungdomsskolen).*

*Skolen har ikke rutiner for de innagerende elevene, for de er forskjellige (lærer, ungdomsskolen)*

Jeg tolker dette som at lærerne ofte står alene i sin vurdering av situasjonen til de innagerende elevene. Det er vanlig at lærere bekymrer seg for disse elevene, og de kan føle seg rådvill med tanke på hvordan de skal få kontakt med dem eller hvordan de skal hjelpe (Ogden, 2008). Dette kan også kobles opp mot det jeg tidligere har nevnt fra stortingsmelding 11 (2008-2009), læreren skal i samarbeid med ledelsen sørge for at elevenes psykososiale læringsmiljø ivaretas og at lærerne tar valg som

har store betydninger for eleven. Når skolen mangler rutiner, tolker jeg det som ledelsen ikke gjør sin del og dermed står lærerne alene i vurderingene. Når informantene snakket om hvordan de gikk frem i arbeid med de innagerende elevene og hvilke rutiner som var der kunne flere nevne at man først måtte treffe eleven, kartlegge og utrede og få ett samarbeid med foreldrene.

*Vi treffer de først, så kartlegger vi litt og utreder og prøver å få en relasjon til den eleven, og samarbeider med lærerne om hvordan de opplever det og foreldrene (helsesøster, ungdomsskole)*

Dette er det stor enighet blant informantene, det indikerer derfor at skolen er flink til å trekke inn foreldrene når det er bekymringer. God foreldresamarbeid er viktig i arbeid med innagerende elever. Forskning om samarbeid mellom foreldre og skole viser at foreldrene er viktige støttespillere når det kommer til hjelp, støtte og oppmuntring i skolegangen til elevene (Ogden, 2008).

#### 4.3.3 Individrettet tiltak

Alle informantene kunne fortell om tiltak og hadde flere eksempler. Tiltakene de nevnte var små grupper, en til en undervisning, samtaler med helsesøster, jevnlig samtaler, lage egne individuelle opplegg som eleven skal følge, henvise til hjelpeapparater som Tvibit, Utekontakten og Miljøtjenesten. Alle informantene var enige i at hvilke tiltak som blir satt i gang var opp til hver enkelt sak. Dette står i samsvar med det Ingrid Lund (2004) og Nordahl med fler (2005) skriver.

Halvparten av informantene var opptatt av den balansegangen der man skal «pushe» eleven til å prestere noe, og det å la de slippe unna med noe.

*Og så er jeg for og faktisk stille krav til den personen, noe må du faktisk gjøre, du slipper ikke unna. Man kan ikke bare føle synd på en person, man må liksom samtidig sette noen krav slik at det her må du gjøre. Selv om du synes det er vanskelig, så er det faktisk noe som du må gjøre (lærer, ungdomsskole)*

*Denne balansen, noe må du jobbe litt med selv. Men at det er trygge forhold (helsesøster, ungdomsskole).*

*Gi veldig mye støtte på det de får til, og det de prøver å få gjort. Gir tilbakemelding direkte på det man ser, på fremskritt og det de strever med og mange ganger må man*

*legge veldig merke til dem[... ]at de får påskjønnelse for det de strever med, ikke bare at de får ett god resultat (helsesøster, ungdomsskole)*

Helsesøsteren brakte frem noe sentralt, hun påpekte at eleven selv hadde ett ansvar for å gjøre noe, men at forholdene skulle være trygge for eleven. Dette vil for eksempel innebære fremføringer for mindre grupper i stedet for hele klassen, eller at læreren hører eleven i faget uten klassen til stede. Her er det opp til hver enkelt å finne ut hvilket tiltak som passer best, men at man. Så kan man etter hvert utfordre eleven i dens eget tempo. Informanten min på BUP kunne fortelle ett eksempel der en elev fra barneskolen hadde hatt store vansker med å lese høyt i klassen, og lærerne hans hadde ikke stilt krav til denne eleven.

*Når jeg tenker meg om så har jeg en barneskoleelev som ikke ville lese høyt, som har byttet skole, der de nye lærerne har pushet han, hvor det har hjulpet han, han har faktisk vært med på oppsett på drama, det her er en 10 åring (BUP ansatt)*

Dette beskriver hvor viktig det er å stille krav til elevene, så lenge forholdene er lagt tilrette for det først (Lund, 2004).

### **Noen i samfunnet kommer til å si noe til meg i dag...**

To av informantene kunne fortelle om eksempler der de hadde brukt medelever for å prøve å hjelpe den eleven som hadde en innagerende atferd.

*Har prøvd på hemmelig vis å forsonne dem, men dem synes fort det kan bli litt kleint og gjennomskuer det (miljøarbeider, videregående skole).*

*Plantet andre elever. Din jobb i dag er å snakke med denne personen litte granne. Din jobb neste dag er å si hei til han og spørre hvordan det går. Rett og slett aktiverer flere elever rundt han i hemmelighet (lærer, ungdomsskole).*

Tanken er god, men man må være oppmerksom på stigmatisering. Morken (2010) forteller at stigmatisering kan dreie seg om å peke ut en elev som spesiell, en som skiller seg fra resten. Konsekvensen av å gjøre dette er at man gir eleven en merkelapp som man ikke vet utfallet av. Det oppstår dermed ett dilemma, ved å rette fokus på noe åpner man opp for både synliggjøring og stigmatisering (Morken, 2012). Den ene læreren fortalte om hvordan hun passet på å henvende seg til eleven vært fall en gang om dagen

*Jeg henvender meg til, vært fall en gang om dagen henvender jeg meg til han slik at han skal bli henvendt til. Har lyst at han skal vite at noen i samfunnet kommer til å si noe til meg i dag, om det er jeg læreren så er det uansett en person (lærer, ungdomsskolen)*

Her er læreren oppmerksom på at dette er en elev som har lite sosial kontakt på skolen, og læreren velger å ha ett mål om eleven skal få en følelse av at noen prater til ham. Det handler om å bli sett, og det er noe alle har behov for. Kunsten er å se eleven på en slik måte at det oppleves behagelig for eleven, og man må gjøre det fordi man har lyst, ikke fordi man må. Om de innagerende i større grad trenger å bli sett fremfor de som er aktiv eller for eksempel utagerende kan diskuteres, men man kan tenke seg at de aktive elevene som i større grad blir sett, enn en elev som prøver å gjøre seg usynlig. Elever som rekker opp hånden og deltar i timene får positive kommentarer, de som utagerer får også sin del av oppmerksomheten selv om den ikke nødvendigvis er positiv, mens de stille innagerende elevene de glemmes i en hverdag der man har tusen andre ting å tenke på (Lund, 2004).

#### 4.3.4 Tverrfaglig samarbeid

Informantene har bred enighet om at samarbeid og tverrfaglig samarbeid rundt disse elevene er viktig, både innenfor skolen men også med andre instanser. Samarbeid med foreldrene er noe informantene opplever som sentralt. Informantene er positive til andre instanser, og de gir indikasjoner på at de har ett godt samarbeid med hjelpeapparatene. Dette er noe som bekreftes av informantene min fra BUP.

*[...] prøver vi å involvere skolen, har samarbeidsmøter med foreldrene og skolen, vært fall i forhold til utredning. [...] så langt det lar seg gjøre vil vi involvere skolen. Hvis man har en grunnholdning at man skal prøve å hjelpe til på de arenaene der ungdommen er, så må man bevege seg, skolen er der de er (BUP ansatt)*

Det påpekes videre at hvor inngående samarbeidet er vil varieres fra sak til sak og terapeut til terapeut. Dette indikerer at det ikke bestandig er like godt samarbeid med skolene, og informantene kunne fortelle at de ofte møtte på en holdning fra skolen om at de ikke hører noe mer fra BUP etter at eleven er blitt henvist dit.

*Man er gjerne i grupper når man setter i gang tiltak (miljøarbeider, videregående skole)*

Tverrfaglig samarbeid er viktig fordi det kan være vanskelig for en instans å sitte med all kunnskapen (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Miljøarbeideren fortalte at ofte så var det en negativ holdning rundt disse møtene, og mange følte at de ikke førte frem til noe. For at ett tverrfaglig samarbeid skal fungere må man være klar over hvilke forventninger man har til hverandre, man må ha klare målsetninger, respekt og likeverdighet i samarbeidet. Hvis man sitter igjen med følelsen av skylddeling og overveldende ansvar er det ett heller mislykket tverrfaglig samarbeid (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). En av informantene antydte at skolen må ha større tverrfaglighet.

*Tett samarbeid rundt disse elevene, og det må være tverrfaglig. Samarbeid kan være i mellom ungdomspsykiatrisk avdeling, BUP, skolen, foreldrene, helsesøster, sosiallærer og lærere (sosiallærer, ungdomsskolen).*

Ikke bare må man ha fokus på større tverrfaglig samarbeid, men kanskje ha mer fokus på kvaliteten. Tverrfaglig samarbeid er med på å skape en bedre tilpasset opplæring for de elevene som har behov for det (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). En av helsesøstrene ønske at det var flere lavterskeltilbud tilgjengelig for ungdommene. Etter samtale med utekontakten fikk jeg opplyst at deres stille jente gruppe ikke hadde blitt startet opp i år.



## **5. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER**

Flere av informantene opplevde det å definere innagerende atferd som utfordrende, og at skillet mellom normal og avvikende atferd er vanskelig å sette. Informantene var enige om at sosialfungering var sentralt i vurderingen av innagerende atferd. Til tross for at flere informanter syntes det var vanskelig å sette skillet mellom normal og avvikende atferd kunne informantene beskrive den innagerende atferden. Beskrivelsene som kom frem stemte blant annet med beskrivelser Ingrid Lund (2004) bruker. Jeg opplevde at det var lærerne som strevde mest med defineringen av innagerende atferd, en lærer brukte beskrivelsen ungdomssløvsinn. Om det ble brukt i begrepets rette betydning eller ordenes betydning har jeg ikke grunnlag for å tolke. Jeg sitter igjen med en følelse av manglende kompetanse hos flere av informantene, og kanskje spesielt hos lærerne.

Informantene synes å ha en forståelse av at de innagerende elevene har et dårlig selvbilde og har manglende tro på seg selv. Flere nevner trygghet og gode relasjoner i arbeid med innagerende atferd. Innagerende atferd opplevdes som et problem når elevene ikke har det bra sosialt, og når de ble bekymret for utvikling og læring. Noen informanter sier at de er mer opptatt av eleven selv enn det faglige. Det kommer frem at arbeid med innagerende atferd er vanskelig og tidskrevende, og ett par av informantene spekulerer i om lærerne overser denne elevgruppen på grunn av dette. Lærerne er de som skal se elevene og det er de som ser elevene mest i løpet av en skoledag. Hvis lærerne velger å overse atferd som hemmer utvikling kan dette få alvorlige konsekvenser fra de innagerende elevene. Lærerne har ett ansvar som går ut over faglig kompetanse og formidling.

Empiren viser slik jeg tolker den at lærerne har lavest kunnskap når det gjelder psykisk helse og innagerende atferd, en sosiallærer mente at lærerne ikke trengte mer kunnskap, og at man ikke skulle tyngte deres arbeidsoppgaver enda mer. På bakgrunn av empirien tenker jeg at lærerne absolutt burde ha kunnskap om blant annet forskjellige atferdsstiler, som kan gi de grunnlag for å bedømme hva som er normal og avvikende atferd. Å ha kunnskap til å oppdage innagerende atferd er viktig for å kunne ivareta denne elevgruppen. Jeg er enig i at lærerne ikke skal være terapeuter, men de skal kunne reagere på en atferd, slik at framtidsutsikten for hjelp er tilstedeværende for innagerende elever.

Ansvarer ligger ikke på læreren alene, skoleledelsen har hovedansvaret for at elevenes psykiske helse blir ivaretatt. Det kommer frem i undersøkelsen at skolene som deltok ikke har rutiner eller oversikt over tiltak for innagerende elever, og den ene læreren kunne ikke huske at det hadde vært ett tema. Hvordan kan lærerne ivareta de innagerende elevene, når skolen ikke har fokus psykiskhelse og innagerende atferd?

Noen elever blir oppdaget, og ut fra empirien tolker jeg at noen blir ivaretatt. Alle informantene kunne fortelle om eksempler på tilfeller av elever med innagerende atferd, og hva som hadde blitt gjort. Helsesøstrene var de som utpekte seg mest, og de hadde mange eksempler på tiltak som kunne gjøres. Til tross for dette sitter jeg igjen med en følelse av at det er mange elever som ikke blir oppdaget, og som ikke får den hjelpen de har krav på. Alle informantene var opptatt av å skape trygghet rundt den innagerende eleven og brukte hjelpeapparatet rundt seg. Dette viser at informantene mine har en viss kompetanse innenfor innagerende atferd. Min empiri støtter utsagnet om at utagerende atferd får mer oppmerksomhet i skolen enn innagerende atferd. Forklaringene er at de utagerende forstyrrer hele klassen, mens det innagerende plager bare seg selv. Konsekvensene for innagerende atferd derimot kan blant annet være rusmisbruk, psykosomatiske plager og plager i voksen alder (Flaten, 2006; Somby & Hausstätter, 2010).

Empirien fra undersøkelsen viser at skolen har ett manglende fokus på psykisk helse, flere av informantene erfarer at innagerende atferd ikke har vært et tema på skolen, til tross for at de erfarer at det er relevant i skolehverdagen. Informantene var opptatt av klassemiljø, trygghet og å skape relasjoner til elevene. Men manglende kunnskap og rutiner indikerer at lærerne bærer et stort ansvar alene.

Flere av informantene hadde konkrete tips til tiltak skolene kunne gjøre, disse var blant annet sosiallæring som ett eget fag i skolen, mer tid til kontaktlærerne og mer helsesøster på skolen. Disse tiltakene vil trolig være med på å ivareta elevene i høyere grad. I tillegg kan økt fokus og kompetanseheving være sentrale punkter. Den ene helsesøsteren savnet flere lavterskeltilbud.

## **5.1 Avsluttende ord og tanker**

Arbeidet med den valgte problemstillingen har vært interessant, men det har vært mange opp og ned turer. Jeg har erfart utfordringene med å finne informanter, jeg er

kjempe takknemlig for at mine informanter har bidratt, de har vært med på å skape denne oppgaven. Jeg har møtt mange flinke og inspirerende mennesker som kan bli fremtidige kollegaer, noe jeg gleder meg til. Det kunne vært interessant å intervju elevene for å høre deres historie og hvordan deres opplevelser av å bli ivaretatt er, men dette får bli en problemstilling ved neste anledning. Jeg ønsker også at det rettes mer fokus på gutter og deres utfordringer med innagerende atferd.

## **6. Referanseliste**

- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker, barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (ss. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Flaten, K. (2006, nr 08). Sjenase barn og unge med sosial angst. *Spesialpedagogikk*, ss. 4-8.
- Grøholt, B., Sommerchild, H., & Garløv, I. (2011). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. G., Lønberg, L. M., & Oskal, S. (2006, nr 08). De usynelige elevene - teori og bakgrunn. *Spesialpedagogikk*, ss. 22-29.
- Killén, K. (2000). *Barndommen varer i generasjoner forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kvalem, I. L., & Wichstrøm, L. (2009). Om boken. I I. L. Kvalem, & L. Wichstrøm, *Ung i Norge* (ss. 8-14). Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Kvalem, I. L., & Wichstrøm, L. (2009). Utvikling i tenårene: pubertet, kognisjon, seksualitet, selvbilde og sosialerelasjoner. I I. L. Kvalem, & L. Wichstrøm, *Ung i Norge* (ss. 17-32). Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, I. (2006, nr. 08). Opplevelsen av å ikke høre til. *Spesialpedagogikk*, ss. 9-13.
- Lund, I. (2011, 04). *Stille barn trenger også venner*. Hentet 04 04, 2013 fra [http://www.narbarnerpararprende.no/no/tema/i/innagerende\\_atferd/](http://www.narbarnerpararprende.no/no/tema/i/innagerende_atferd/)
- Lund, I. (2012, 03 31). Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet. *Bedre skole nr 1*, ss. 49-52.

- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Nielsen, A. (2007). *Fra snill til englevill*. Oslo: Pedagogiks Forum.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier, Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nøra, S. (2013, 02 18). *Stille barn forsømmes*. Hentet 02 27, 2013 fra forskning.no: [www.forskning.no/artikler/2013/februar/348120/print](http://www.forskning.no/artikler/2013/februar/348120/print)
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge, Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordenbo, S., Larsen, M. S., Tiftikç, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanse og elevers læring i førskole og skole*. København: Danmarks pædagogiske universitetsskole.
- NOU 2009:18. (2009, 07 02). Hentet 04 09, 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/12/3/2.html?id=571594>
- Ogden, T. (2008). Atferdsproblemer blant barn og unge. I A.-L. Rygvold, & T. Ogden, *Innføring i spesialpedagogikk* (ss. 133-169). Oslo: Gyldensdal Norsk Forlag AS.
- Olafsen, K. S. (2006, nr 08). Temperament og forståelse av atferdsmessig individualitet. *Spesialpedagogikk*, ss. 31-37.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rygvold, A.-L., & Ogden, T. (2008). Spesialpedagogisk praksis. I A.-L. Rygvold, & T. Ogden, *Innføring i spesialpedagogikk* (ss. 15-37). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Somby, H. M., & Hausstätter, R. S. (2010, nr 10). En kvantitativ studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen. *Spesialpedagogikk*, ss. 4-12.

*St.melding 11: læreren rollen og utdanning.* (2008-2009). Hentet 03 2013 fra Kunnskapsdepartementet:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>

*St.Melding 22: Motivasjon - Mestring - Muligheter.* (2010-2011). Hentet 03 2013 fra Kunnskapsdepartementet:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>

Thagaard, T. (2004). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vaag, J. (2010, 04 21). *Psykologibloggen*. Hentet 04 10, 2013 fra Metodserien: Grounded Theory: <http://www.psykologibloggen.no/?p=2597>

## Vedlegg 1

### SAMTYKKE ERKLÆRING

Jeg har mottatt og lest informasjonsskrivet om prosjektet som omhandler innagerende atferd blant elever på ungdomsskolen. 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.

NAVN .....

TELEFON: .....

EPOST: .....

DATO: .....

Vedlegg 2

## FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I INTERVJU SOM OMHANDLER ELEVER MED INNAGERENDE ATFERD

### **Kjære informanter**

Jeg er student ved Universitetet i Tromsø, jeg er i siste halvdel på min master i spesialpedagogikk. Jeg holder på å skrive masteroppgaven, og trenger derfor informanter til mitt prosjekt. Jeg trenger lærere, sosiallærere og eller helsesøstre som har arbeidet med eller arbeider med ungdommer som har innagerende atferd. Når jeg sier innagerende atferd tenker jeg på elever som tilsynelatende bare sitter der, ofte kan de se ganske uengasjerte, passive og engstelige ut. Noen kan oppfatte de som sure, umotiverte og uinteresserte. Andre stikkord er angstfulte, bekymringsfulle og unnvikende.

Jeg ønsker å se på hva skolen gjør for innagerende elever. Årsaken til dette er at det er lite forskning på området, og jeg ønsker å finne mer ut om dette. Intervjuet vil ha spørsmål som kan hjelpe meg å svare på disse spørsmålene.

Jeg har søkt om tillatelse hos Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. All data blir oppbevart forsvarlig og innenfor etiske retningslinjer. Det er kun meg som har tilgang til personidentifiserbare data. Intervjuet gjøres anonymt og du vil til en hver tid ha mulighet til å trekke deg fra intervjuet. Jeg blir å bruke båndopptaker og ta notater underveis, og dette vil bli slettet ved endt oppgave juni 2013.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuet så snart som mulig, gjerne i løpet av februar, og intervjuet kan godt gjennomføres på skolen der du jobber. Jeg er ganske fleksibel, og ønsker at du ser i din avtalebok for hva som passer best for deg.

Ved å bidra i denne undersøkelsen øker du oppmerksomheten rundt innagerende ungdom, og er med på å sette lys på hva som blir gjort for dem. Du bidrar også til å hjelpe meg i å skrive en bedre oppgave som kan gjenspeile virkeligheten.

Hvis noen spørsmål kan du kontakte meg på [wenchest@yahoo.no](mailto:wenchest@yahoo.no) eller 98807569



Veileder: Ingrid Stensholm, [ingrid.stensholm@uit.no](mailto:ingrid.stensholm@uit.no)

Med vennlig hilsen

Wenche Stubkjær Sørensen

Skattøra 90

9018 Tromsø

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Ingrid Stensholm  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk  
Universitetet i Tromsø  
Mellomveien 110  
9037 TROMSØ

Vår dato: 31.01.2013

Vår ref:32830 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32830	Innagerende ungdom
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ingrid Stensholm
Student	Wenche Sørensen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Sondre S. Arnesen

✓ Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Wenche Sørensen, Skattøra 90, 9018 TROMSØ

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

