



**UiT**

**NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## **Innagerende atferd i skolen -**

*Ansatte i skoletjenestens kunnskap og erfaring.*

**Hanne Falkman Kvanmo**

*Masteroppgave lærerutdanning 1.-7. trinn.*

*Mai 2018 (30stp).*





## Sammendrag

Gjennom litteratur og forskning kommer det fram at de stille og forsiktige barna får lite fokus i skolen. Jeg ønsket derfor å undersøke *hvilken kunnskap og erfaring ansatte i skoletjenesten har til elever som viser en innagerende atferd i skolen*. I tillegg har jeg sett på *hva som anses som nødvendige tilpasninger i forhold til disse elevene*. Dette undersøkte jeg gjennom en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet hvor jeg gjennomførte intervju som innsamlingsmetode, med lærere i ressursteam ved en skole og en ansatt i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Datamaterialet ble analysert gjennom en temasentrert tilnærming.

Sentrale funn i studien viste at ansatte i skoletjenesten har kunnskap og erfaring i forhold til disse elevene, men at oppfatningene av atferden er noe forskjellig. Variasjonene i oppfatningene av atferden, gir grunn til å tro at det også finnes variasjoner ute i skolen. Antagelsene mine om at dette er en elevgruppe som forholdsvis får lite fokus, ble bekreftet. Læringsmiljø, klasseledelse og relasjoner anses som de viktigste områdene for tilpasninger til elever som viser innagerende atferd. Dette fordi disse tilpasningene kan bidra til et trygt og inkluderende miljø, hvor forutsigbarhet og støttende personer er sentrale faktorer for læring og utvikling, både faglig og sosialt. I tillegg viste funn at ansatte i skoletjenesten ikke henviser til pedagogisk-psykologisk tjeneste for råd og tilpasninger, før elever har fagvansker. Dette kan gjøre konsekvensene av atferden større, før elevene får de tilpasningene de har behov for.



## Forord

Studien har undersøkt ansatte i skoletjenestens kunnskap og erfaring til innagerende atferd. Når studien nå er ferdigstilt sitter jeg igjen med økt innsikt og kunnskap om denne elevgruppen og hvilke tilpasninger som kan være nødvendige for optimal faglig og sosial utvikling hos disse elevene. Dette tenker jeg er viktig kunnskap å ha med seg ut i yrket som lærer.

Denne studien markerer slutten på et fem år langt studieforløp. Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært krevende, men lærerikt. Etter fullført masteravhandling ønsker jeg å takke flere personer. Jeg vil først og fremst takke informantene som delte av sin kunnskap og erfaring slik at det ble mulig å undersøke temaet for studien. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Astrid Unhjem. Hun har vært behjelpelig med faglige råd og innspill, samt gode diskusjoner som har hjulpet meg videre i arbeidet med masteroppgaven. Til slutt vil jeg takke samboeren min Eirik for all oppmuntring og støtte gjennom skriveprosessen.

Tromsø, mai 2018

Hanne Falkman Kvanmo



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema</i>	1
1.2	<i>Valg av problemstilling</i>	1
1.3	<i>Studiens oppbygging</i>	2
<b>2</b>	<b>Teori og litteraturgjennomgang</b>	<b>3</b>
2.1	<i>Innagerende atferd</i>	3
2.2	<i>Omfanget av innagerende atferd</i>	5
2.3	<i>Teoretiske forklaringsmodeller</i>	5
2.4	<i>Konsekvenser for videre utvikling</i>	7
2.4.1	<i>Konsekvenser for faglig utvikling</i>	8
2.4.2	<i>Konsekvenser for sosial utvikling</i>	10
2.5	<i>Tilpasset opplæring</i>	11
2.5.1	<i>Tidlig innsats</i>	12
2.6	<i>Læringsmiljø</i>	13
2.7	<i>Klasseledelse</i>	14
2.8	<i>Relasjoner</i>	16
2.9	<i>Oppsummering</i>	18
<b>3</b>	<b>Forskningsdesign og metode</b>	<b>19</b>
3.1	<i>Studiens vitenskapsteoretiske forankring og forskningsstrategi</i>	19
3.2	<i>Valg av metode for innsamling av data</i>	20
3.2.1	<i>Intervju som metode</i>	20
3.3	<i>Utvalg og tilgjengelighet</i>	21
3.4	<i>Intervjuguide og spørsmål</i>	22
3.5	<i>Forberedelser og gjennomføring av intervju</i>	23
3.6	<i>Analyse av datamaterialet</i>	25
3.6.1	<i>Intervjuanalysen</i>	26
3.7	<i>Relabilitet</i>	29
3.8	<i>Validitet</i>	29
3.9	<i>Etikk</i>	31
<b>4</b>	<b>Presentasjon og drøfting av funn</b>	<b>33</b>
4.1	<i>Kunnskap og erfaring</i>	33
4.2	<i>Omfang av elever med innagerende atferd</i>	36
4.3	<i>Årsaker til atferdsproblemet</i>	38

4.4	<i>Konsekvenser for eleven</i>	39
4.5	<i>Tilpasset opplæring</i>	41
4.5.1	Læringsmiljø	41
4.5.2	Klasseledelse	43
4.5.3	Relasjoner	44
4.5.4	Organisering	45
4.5.5	Oppsummering av funn	47
<b>5</b>	<b>Drøfting av problemstilling</b>	<b>49</b>
5.1	<i>Hvilken kunnskap og erfaring har ansatte i skoletjenesten i forhold til elever som vier en innagerende atferd?</i>	49
5.2	<i>Hvilke tilpasninger anser ansatte i skoletjenesten som nødvendige i forhold til disse elevene?</i>	51
<b>6</b>	<b>Avslutning</b>	<b>53</b>
<b>7</b>	<b>Litteraturliste</b>	<b>55</b>
	<b>Vedlegg 1.</b>	<b>ix</b>
	<b>Vedlegg 2.</b>	<b>xi</b>
	<b>Vedlegg 3.</b>	<b>xiii</b>
	<b>Vedlegg 4.</b>	<b>xv</b>
	<b>Tabeller:</b>	
	Tabell 1 - Kodingsprosessen	28



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I hvert et klasserom sitter det forskjellige mennesker, med ulike personligheter. Noen liker mye oppmerksomhet og det å være i fokus. Andre holder seg mer i bakgrunnen, er stille og forsiktige. Temaet for studien er elever som viser en innagerende atferd. Et begrep jeg hadde hørt lite om, og som jeg ble oppmerksom på gjennom en artikkel i *Hjem og Skole*: «De stille og forsiktige barna tar liten plass i klasserommet. De roper ikke høyest, og ber sjelden om oppmerksomheten, og kanskje nettopp derfor er det viktig at de får den» (Reine, 2017, s. 13). Det dette sitatet fremhever at de stille og forsiktige barna får lite oppmerksomhet og er bakgrunnen for studiens tema.

I følge opplæringsloven § 9A-2 har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 2017). Dette er et viktig prinsipp i opplæringen for at alle elever skal oppnå faglig og sosial utvikling i skolen. Gjennom denne studien ønsker jeg å fordype meg i innagerende atferd slik at jeg får kunnskapen som trengs for å legge til rette et trygt og godt skolemiljø for elever med denne typen atferd. Jeg håper også at studien kan bidra til at flere får øynene opp for denne elevgruppen i skolen.

## 1.2 Valg av problemstilling

Da jeg hadde hørt lite om innagerende atferd ønsket jeg gjennom denne studien å finne ut hvilken kunnskap og erfaring ansatte i skoletjenesten har til disse elevene. Problemstillingen jeg har formulert er:

*Hvilken kunnskap og erfaring har ansatte i skoletjeneste i forhold til elever som viser en innagerende atferd?*

Bakgrunnen for denne problemstillingen er at jeg har et inntrykk av at dette er en elevgruppe som er lite i fokus, både i lærerutdanningen og gjennom erfaringer fra praksis. Målsetningen var derfor å studere om dette var tilfellet i skolehverdagen. Jeg ønsket også å finne ut hva som anses som nødvendige tilpasninger for disse elevene i skolen, og utarbeidet følgende underspørsmål: *Hvilke tilpasninger anser ansatte i skoletjenesten som nødvendige for disse*

*elevene?* For å undersøke problemstillingen og underspørsmålet har jeg gjennomført intervju med to lærere som sitter i ressursteam ved en skole, samt en ansatt i pedagogisk- psykologisk tjeneste.

### **1.3 Studiens oppbygging**

Studien er delt opp i 6 kapitler som alle inneholder mindre delkapittel. Jeg vil presentere hovedinnholdet i kapitlene under:

- Kapittel 1: Har redegjort for studiens tema og relevans. Videre har studiens problemstilling og delspørsmål blitt redegjort for.
- Kapittel 2: Presenterer relevant teori og litteratur til studiens problemstilling.
- Kapittel 3: Presenterer studiens forskningsdesign, metodevalg, innhentning og bearbeid av datamaterialet, før analyseprosessen og sentrale metodiske refleksjoner omtales.
- Kapittel 4: Presenterer og drøfter studiens funn i lys av relevant teori og litteratur. Presentasjonen tar utgangspunkt i hovedkategoriene jeg kom fram til gjennom analyseprosessen.
- Kapittel 5: Svarer på studiens problemstilling og underspørsmål. Jeg tar utgangspunkt i de viktigste funnen fra kapittel 4 for å besvare studiens to spørsmål.
- Kapittel 6: Oppsummerer studien i sin helet og presenterer noen avsluttende kommentarer, før refleksjoner rundt videre forskning omkring studiens tema presenteres.

## 2 Teori og litteraturgjennomgang

I denne delen vil jeg gi en generell innføring i hva innagerende atferd er, når atferden blir et problem og omfanget av atferden, før jeg ser på mulige årsaksforklaringer og konsekvenser ved innagerende atferd. Jeg tar i bruk ulike teorier for å forklare årsaker og konsekvenser. Deretter ser jeg på hva tilpasset opplæring er og drøfter tilpasninger som kan være nyttige i forhold til disse elevene. Av tilpasninger fokuserer jeg på læringsmiljø, klasseledelse og relasjoner.

### 2.1 Innagerende atferd

Det brukes ulike beskrivelser på innagerende atferd i litteraturen. Alt fra stille, sjenerte, introverte, innadvendte, tilbaketrukket, internaliserte, emosjonelt sårbare, passive elever og så videre, kan sees på som innagerende atferd. I denne studien har jeg valgt å bruke betegnelsen innagerende atferd, fordi jeg er opptatt av en atferd som kan utvikle seg til å bli et atferdsproblem, på lik linje med utagerende atferd.

En kan se på innagerende atferd som en paraplybegrep som inneholder ulike beskrivelser. Innagerende atferd er ikke en ensartet gruppe som en kan si «sånn er de» om. En må være bevisste på at gruppen er sammensatt av individer med ulike tanker, behov og opplevelser knyttet til sin innagerende atferd. Hvis en klarer å tenke på denne måten vil ulike teorier, definisjoner og erfaringer hjelpe oss å forstå og møte den innagerende atferden (Lund, 2004, s. 19). Lund (2012) definerer innagerende atferd slik: «Innagerende atferd er en benevnelse der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Utrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» s. 27). Det er denne definisjonen jeg tar utgangspunkt i for denne studien.

Barn som viser en innagerende atferd kan ha ulike kjennetegn. De kan ha nervøs og hemmet atferd. De bekymrer seg overdrevent ovenfor nye situasjoner. Disse barna virker triste og viser sjelden glede. Andre kjennetegn er ensomhet, negativ selvoppfatning, sosial isolasjon, sjenanse, usikkerhet og passivitet i skolen. Disse barna kan også ha vanskeligheter for å knytte seg til jevnaldrende og voksne. Derfor holder de seg gjerne for seg selv og deltar sjeldent i lek med andre. De kan også vise nevrotiske trekk og ha angst (Gjertsen, 2013, s. 162).

Videre beskriver Lund (2012) at hun bevisst velger å ikke kalle barn og unge som viser en innagerende atferd, for innagerende barn og unge. «De er ikke innagerende som en statisk tilstand, men de viser en innagerende atferd i gitte situasjoner og kontekster» (s. 25). Dette tenker jeg er viktig at lærere og andre som arbeider med barn og unge er bevisste på, slik at vi ikke setter merkelapper på barna. Det er naturlig at man opptrer ulikt i forhold til hvem man er sammen med og hvor trygg en kjenner seg. En kan derfor tenke seg til at elever som viser en innagerende atferd på skolen, kan vise en annen atferd hjemme eller i andre kontekster. (Lund, 2004, s. 52).

Det at den innagerende atferd kan sees på som et overordnet begrep gjør det utfordrende å avgjøre når den innagerende atferden blir et problem. Det er nemlig ikke så enkelt som å telle antall definerte atferdsutslag. Grunnen til at det er vanskelig å si når den innagerende atferden blir avvikende, er fordi det er et relativt persons-, alders- og kontekstavhengig spørsmål. Derfor er det viktige å kjenne elevene godt før en kan si noe om når det blir et problem (Sørli & Nordahl, 1998, s. 34). Lund (2012) har utarbeidet noen forhold gjennom sin forskning, som hun mener kan brukes for å avgjøre om et barn viser en innagerende atferd som kan sees på som et problem. En må se på atferdens kontekst, frekvens, innvirkning på livskvaliteten til barnet og atferdens sosiale konsekvenser, før en kan si om dette er snakk om et atferdsproblem eller ikke (s. 27).

Generelt beskrives atferdsproblemer slik: «Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer læring og utvikling, og den vanskeligjør positiv samhandling med andre» (Ogden, 2008, s. 142). Dette betyr at innagerende atferd også er et atferdsproblem på lik linje med det mer kjente utagerende atferdsproblemet, dersom det hemmer læring, utvikling og positiv samhandling med andre. Det meste av litteraturen om atferdsvansker konsentrerer seg om den utagerende atferden. Det behøver imidlertid ikke bety at det innagerende atferdsproblemet er noe mindre problematisk. Selv om den innagerende atferden ikke er et problem for miljøet, kan den være det for eleven selv (Lund, 2004, s. 19). Atferden er ingen trussel mot undervisningen eller andre elever i klassen, og får derfor lite fokus. (Bru, 2011, s. 32). Derfor forsvinner den innagerende atferden i mengden av aktiviteter og taper kampen om oppmerksomhet mot de som tydelig krever voksnes tilstedeværelse i skolen (Lund, 2012, s. 14).

Noen barn trives alene og for seg selv. De samme barna kan ha nok med én god venn og synes at det er helt fint. Dette må lærere og andre som jobber med barn og unge bli bevisste på og ha kunnskap om. Det viktig å skille mellom innagerende atferd som et atferdsproblem, og alle de andre beskrivelsene og kjennetegnene som egentlig kan betegnes som en normal atferd.

## **2.2 Omfanget av innagerende atferd**

Forståelsen av hvor mange barn og unge som kan defineres inn under innagerende atferd spriker. Alt fra 4 og opp til 20% av barn fra 4 til 18 år blir beskrevet. Grunnen til at tallet spriker så mye som det gjør, er at forståelsen av når sosial tilbaketrekking og taushet defineres som et atferdsproblem varierer. Vi befinner oss innenfor et grenseland mellom ulike diagnoser hvor blant annet angst og depresjon er mye omtalt. En annen grunn til dette spriket er at det sjeldent blir brukt diagnoser rundt sosial tilbaketrekkingen som et atferdsproblem (Lund, 2012, s. 27-28). Når en ser på forskjellene mellom kjønnene i forhold til innagerende atferd, er det ikke er noen klare tendenser i forhold til kjønn fram til 12-års alderen. Fra 12-årsalderen derimot viser det seg at andelen jenter øker, og fra de er 14 år er jentene klart overrepresentert med innagerende atferd. Årsaken til dette kan blant annet være forskjellen i hvordan jenter og gutter reagerer emosjonelt og atferdsmessig på stress og utfordrende livssituasjoner. Dette uansett om man forstår kjønnsforskjeller i lys av genetikk eller psykologiske forklaringer, eller bruker sosiologiske og kulturelle årsaksforklaringer (Lund, 2012, s. 28)

## **2.3 Teoretiske forklaringsmodeller**

Det finnes ulike forståelser for hvorfor barn og unge utvikler en problematferd. Lund (2004) oppsummerer tre generelle teorier om utviklingen av atferdsproblemer. Hun beskriver hvordan atferdsproblemer kan deles inn i biologiske, psykologiske og sosiologiske teorier:

De biologiske teoriene fokuserer på at det er medfødte disposisjoner som for eksempel temperament, hyperaktivitet, impuls kontroll eller kognitiv svikt og vansker med informasjonsbearbeiding. Personligheten en er født med kan altså være preget av forskjellige trekk. Noen er mindre sosiale, stille og passive mens andre er mer sosiale, aktive og utadvendte (Lund, 2004, s. 22). Den biologiske teorien mener altså at de trekkene man er født

med har betydning for hvilke atferdstrekk en utvikler. Også arvelighet blir vektlagt innenfor disse teoriene.

De psykologiske teoriene ser på hvordan samspillet mellom det vi kroppslig har med oss, våre nære relasjoner og den sosiale samhandlingen som vi oppholder oss innenfor, virker inn på våre opplevelser, erfaringer og handlinger (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002, s. 72)

De psykologiske teoriene fokuserer på de individuelle forskjellene en har. Noen barn er mer motstandsdyktige enn andre og det handler om barnets medfødte «robusthet», samtidig som barnets tilknytning har betydning. Disse teoriene fokuserer også på at det kan oppstå konflikter mellom indre og ytre drifter som kan påvirke atferden til et menneske (Lund, 2004, s. 22)

Innenfor sosiologiske perspektiver er det faktorer utenfor individet som er i sentrum. Disse teoriene mener at mennesket fødes inn i grupper og lever sitt liv innenfor rammer som samfunnet setter, og hvor disse rammene påvirker atferden (Aasen m.fl., 2002, s. 110). Den sosiologiske forklaringsmodellen legger også vekt på at oppdragelsesstil har mye å si for utviklingen av en innagerende atferd. Er man vokst opp med for eksempel en autoritær eller ettergivende oppdragerstil, kan det ha betydning for barnet. I tillegg fokuserer de sosiologiske teoriene på mulighetene og begrensningene som finnes i miljøet og kulturen rundt barnet. Hvilke normer, roller, forventinger og så videre omgås barnet med (Lund, 2004, s. 22-23).

Som vi ser vektlegger teorier ulike forklaringer for hvordan atferdsmønstre hos barn og unge utvikler seg. I denne studien vil jeg se på atferdsproblemer som multideterminerte, noe de vanligvis er. Det vil si at atferden er et resultat av flere samvirkende forhold (Ogden, 2001, s. 41). Derfor vil jeg legge vekt på transaksjonsmodellen, som kan være en forklaringsmodell for å beskrive barns utviklingsprosess og hvordan flere faktorer gjensidig påvirker atferden hos barn og unge.

Transaksjonsmodellen viser hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer gjensidig påvirker et barns utvikling over tid (Sameroff, 2009, s. 19). Barnets utvikling er kompleks og det er mange forhold som påvirker hverandre. Transaksjonsmodellen beskriver at både biologiske, psykologiske og sosiale forhold virker gjensidig inn på hverandre i barnets utviklingsprosess. Den er ikke opptatt av enten miljø eller arv, men at begge faktorene hele tiden har betydning for barnets utvikling (Drugli, 2013, s. 17). Hvilken betydning barnets gener får for

utviklingsprosessen påvirkes i stor grad av miljøet rundt barnet. Miljøet kan påvirke hvilke uttrykk genene får, selv om ikke selve genene blir endret. I tillegg har transaksjonsmodellen et syn på utvikling der både individ og miljø stadig er i endring. Barnet blir også sett på som en aktivt aktør i egen utvikling i denne modellen. Dette betyr at barnet kan påvirke omgivelsene samtidig som omgivelsene påvirker barnet. Transaksjonsmodellen bidrar til en helhetlig og systematisk forståelse av barns utvikling, og da også utviklingen av barns atferdsvansker. Atferdsvansker oppstår ikke bare av individuelle trekk eller kun av miljøet. (Drugli, 2013, s. 17-21; Sameroff, 2009). «Barns atferd utvikles gjennom kontinuerlige interaksjoner mellom barnet og dets miljø. Atferdsvansker oppstår på grunn av komplekse og gjensidige påvirkninger av ulike faktorer på ulike nivåer over tid» (Drugli, 2013, s. 21).

Ut i fra transaksjonsmodellen vil det være flere forhold som har betydning for om et barn utvikler et atferdsproblem. Vi har nå sett på de teoretiske bakgrunnene for en problematferd, men jeg vil også kort nevne noen praktiske og konkrete årsaker. Lund (2004) beskriver at spesifikke hendelser kan utløse en innagerende atferd hos barn og unge. Dette kan være at et barn er midt i en tøff periode på grunn av akutte livshendelser som for eksempel skilsmisse, død og så videre. Barnet kan også være deprimert, atferden kan skyldes mobbing, usikkerhet, mistriivsel eller at de rett og slett er sjenerte (Lund, 2004, s. 18). Det disse konkrete eksemplene viser, er egentlig det transaksjonsmodellen også gjør. Nettopp at faktorer i miljøet som barnet selv ikke kan styre, men også biologiske forhold som personlighetstrekk påvirker barnet og dets atferd. Jeg vil derfor videre i studien forholde meg til forståelsen om at mennesket blir påvirket av flere faktorer.

## **2.4 Konsekvenser for videre utvikling**

I likhet med at årsakene til innagerende atferd er forskjellig, finnes det også ulike konsekvenser ved atferden. Jeg vil nå belyse og drøfte noen av de konsekvensene som kan følge det å ha innagerende atferd og knytte relevant teori til konsekvensene. Jeg har valgt å dele kapittelet opp i konsekvenser for faglig utvikling og konsekvenser for sosiale utvikling for å strukturere kapittelet i forhold til forklaringsmodellene.

### **2.4.1 Konsekvenser for faglig utvikling**

Collins (1996) har sett på hvordan innagerende atferd kan påvirke læring og utvikling i skolen, og har gjennom egne erfaringer og forskning kommet fram til at flere forhold blir påvirket av innagerende atferd hos et barn. Konsekvensene kan ha betydninger for læreren og elevens egne læring ved at den stille atferden hindrer disse barna i å kunne uttrykke seg slik de ønsker. Dette fører til at de stiller mindre spørsmål høyt i klassen og direkte til læreren. Dette gjør at det vanskeligere for læreren å finne ut hva eleven kan og hva eleven trenger videre tilpasninger i. Språket er en viktig faktor for læring og utvikling, som disse elevene ikke får utnyttet til det ytterste på grunn av atferden sin (Collins, 1996, s. 9). Denne atferden kan også hemme læring som kan få negative konsekvenser for skoleprestasjoner, som videre kan utvikle seg og påvirke utdanningsløp og senere ha betydning for valg av yrke. I tillegg kan skolevegring være en konsekvens, fordi eleven føler ubehag til det å være på skolen, grunnet unngåelsesatferd for arbeid og aktiviteter (Bru, 2011, s. 17-19).

Det at eleven ikke tør å stille spørsmål eller delta i arbeid som krever sosial interaksjon, kan trolig være fordi de innagerende kjennetegnene sjenert, usikker, negativ selvoppfatning, vansker med å knytte seg til andre mennesker og så videre er dominerende hos denne eleven. En teori som kan forklare hvorfor disse elevene unngår slike aktiviteter er Maslows behovshierarki. Denne teorien tar utgangspunkt i at mennesker har ulike mangelbehov og vekstbehov kategorisert i et hierarki. Mangelbehovene består av grunnleggende behov som alle trenger å få tilfredsstilt og som er kriterier for en persons psykiske og fysiske velvære. Disse mangelbehovene er fysiologiske behov, behov for trygghet, tilhørighet, for å bli akseptert, verdsatt og for å verdsette seg selv. Hvis noen av disse behovene ikke er dekket, vil motivasjon hos et menneske ligge i å få disse dekket, før vekstbehovene kan utvikles. Vekstbehovene er behov for kunnskap og forståelse, estetiske behov og selvaktualisering. I motsetning til mangelbehovene, blir aldri vekstbehovene tilfredsstilt (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 140-142).

Det Maslows behovshierarki kan forklare i forhold til konsekvenser ved innagerende atferd, er at eleven må føle seg trygg, akseptert og inkludert, før den tør å rekke opp hånda, stille spørsmål, ta del i diskusjoner eller andre oppgaver som krever sosial interaksjon. Mangelbehovene må altså dekkes, før elevene kan konsentrere seg om læringsarbeid som utvikler vekstbehovene. Dette viser at lærerne til elever med innagerende atferd må ha fokus på viktigheten av å skape tilhørighet, trygghet, aksept slik at disse elevene kan få utviklet seg



videre. Mangelbehovene er grunnleggende for utvikling av kunnskap og forståelse hos alle elever.

Andre konsekvenser innagerende atferd kan ha for barn og unge, er at de overfokuserer på å mislykkes fordi de er engstelige. De kan for eksempel forsøke å unngå å mislykkes ved å velge svært lette eller svært vanskelige oppgaver i læringssituasjoner hvor de selv skal velge arbeidsoppgaver med tilpasset vanskelighetsgrad. De velger da for lette oppgaver for å skjermes sitt eget selvbilde, ved at de vet de får til disse oppgavene og slipper et stort nederlag. Hvis de velger svært vanskelige oppgaver, gjør de dette fordi det ikke er et like stort nederlag å ikke klare en oppgave som ingen eller svært få elever lykkes med. Begge disse valgene vil hemme læringssituasjonen (Bru, 2011, s. 23-24).

Disse valgene kan knyttes opp til Banduras forventingsdimensjon. Skaalvik & Skaalvik (2013) oppsummerer Banduras self-efficacy til en persons forventinger om mestring og bedømmelse av hvor godt en selv er i stand til å mestre eller utføre bestemte typer oppgaver. Vurderingen eller forventingen om mestring gjelder spørsmålet om vi vil greie å løse en type oppgave, ikke en vurdering av hvor god vi er på å løse selve oppgaven (s. 94-96). De forventningene en selv har til sin egen mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon. Mestringsforventningene har vist seg å være bestemmende både for valg av aktiviteter, for innsatsen og for utholdenhet når oppgavene blir vanskelige. Vi har en tendens til å unngå situasjoner eller aktiviteter som stiller kompetansekrav vi tror vi ikke kan innfri. Elever som enten har liten eller ikke forventinger om mestring vil gi opp eller senke innsatsen (Skallvik & Skallvik, 2013, s. 153). En kan tenke seg at elever med en innagerende atferd har en slik negativ mestringsforventning til seg selv for å beskytte sitt eget selvbilde, men også for at andre rundt ikke skal oppfatte de i negativ retning på noen måter.

Et slikt negativt tankemønster om egen mestring kan også knyttes til attribusjonsteorien, hvor årsaken til at en lykkes eller ikke lykkes attribueres innover til eleven selv. Attribusjonsteori eller fortolkningslære handler om opplevelser av årsaker til handlinger, seire og nederlag, og hvordan disse opplevelsene får innflytelse på framtidig motivasjon og prestasjoner. Teorien handler om vi attribuerer resultater av våre egne handlinger til indre eller ytre krefter, og om vi attribuerer ansvar til oss selv eller klandrer andre. Det er en nær sammenheng mellom tankene, følelsene og handlingene våre. Tankene våre får betydning for følelsene, og følelsene påvirker hvordan vi tenker (Manger, 2013, s. 146). Det finnes elever som nokså konsekvent

attribuerer sine nederlag til mangel på evner. De samme elevene attribuerer gjerne til flaks når de lykkes. Dette attribusjonsmønsteret er destruktivt med tanke på motivasjon og prestasjoner (Manger, 2013, s. 147). Elever med innagerende atferd kan tenkes å være blant de elevene som har et slik attribusjonsmønster, hvor nederlag attribueres til mangel på evner. Når de lykkes attribuerer de dette til flaks, fordi de har et dårlig selvbilde og lav mestringsstro. Hvis elevene alltid har en slik attribusjonsstil kan det tenkes at det over tid kan gå på bekostning av psyken og læringsutbytte til elevene, som igjen kan få konsekvenser. Hva lærere kan gjøre for å bedre attribusjonsmønsteret og mestringsforventningene, skal jeg komme tilbake til senere i studien.

#### **2.4.2 Konsekvenser for sosial utvikling**

Den innagerende atferden kan også få konsekvenser innenfor sosiale områder hos eleven. Kvarme (2017) beskriver flere konsekvenser ved å ha en innagerende atferd i skolen. De stille blir ofte oversett. Dette kan hindre deres utvikling i sosial kompetanse som er nødvendig for å mestre skolen og livet generelt. Kvarme oppsummerer også forskning som viser at sjenert og tilbaketrukket atferd kan gi økt risiko for sosial angst, rusproblematikk og frafall i skolen. Det kan også gå ut over prestasjoner og trivsel på skolen. Disse elevene opplever å bli ekskludert fordi de ikke tør å spørre om å bli med i lek og så videre (s. 49). Collins (1996) forteller at en innagerende atferd får konsekvenser for elevens selvbilde og sosiale relasjoner. Atferden gjør elevene mer usynlige i klasserommet og kan dermed forsterke elevenes dårlige selvbilde. De stille elevene er også mer sårbare for mobbing enn andre elever (s. 9). Innagerende vansker i barne- og ungdomsårene utgjør også en risiko for sosiale, mentale og somatiske problemer senere i livet (Bru, 2011, s. 17-18).

De sosiale konsekvensene kan forsterkes ved at barn og unge med innagerende atferd speiler seg i andres reaksjoner. Speilingsteorien fokuserer på dette og ser på hvordan individets oppfatning av seg selv formes av andres reaksjoner. Barn har god evne til å vurdere seg selv fra andres perspektiver ved at de tar andres roller. En slik rolletaking innebærer at barnet på det indre planet later som det er en annen person, og ut i fra det ser de seg selv fra den andres synsvinkel. Oppfatningen barnet får av seg selv, dannes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfanger av en. Slik speiler barn og unge seg i andres reaksjoner, både på godt og vondt (Manger, 2013, s. 87). Dette kan bety at når elevene føler seg usynlige i klasserommet kan elevens negative selvoppfatning forsterkes gjennom speilingsteorien. Selvoppfatninger er

enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 82). At denne oppfatningen blir negativt forsterket gjennom speiling kan skje hvis medelever eller lærere reagerer på en handling eleven med innagerende atferd gjør, som blir tolket av denne personen i negativ retning. Da vil denne erfaringen kunne påvirke eleven i ettertid. Vår oppfatning av oss selv, dannes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 100). Dette viser at konsekvensen hos elever som viser en innagerende atferd, som i utgangspunktet hadde noe lav selvoppfatning, forsterkes ved at eleven speiler seg i andres reaksjoner på egne handlinger. De erfaringene en har om seg selv, er dannet på grunnlag av tidligere erfaringer og hvordan disse er forstått og fortolket. Disse oppfatningene er subjektive og trenger ikke stemme med andres oppfatninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 79). Elever som har en negativ selvoppfatning vil igjen kunne få konsekvenser på flere områder. Det er en direkte vei mellom lav selvtillit og ensomhet (Stoeckli, 2010, s. 36). Disse elevene vil i større grad forvente nederlag og ta ansvaret for det selv. Denne vurderingen eleven gjør av seg selv vil kunne påvirke attribusjonsmønsteret til eleven, som fortalt om tidligere. Dette vil igjen påvirke selvvurderingen. Det med selvvurdering og attribusjonsmønster er med andre ord en sirkulær prosess hvor begge forholdene påvirker hverandre gjensidig (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 112).

Som vi ser kan konsekvensene ved å ikke være bevisst på at denne typen atferd er en problematferd få mange negative konsekvenser for et barn på kort og lang sikt. En innagerende atferd kan få store konsekvenser for elevene på det faglige, sosiale og personlige plan. Disse elevene kan ha behov for tilpasninger i skolen for å unngå at de nevnte konsekvensene skal utvikle seg i stor grad. Derfor er det viktig at ansatte i skoletjenesten har kunnskap om studiens tema, slik at de fanger opp, kartlegger og finner ut hvorfor et barn opptrer slik det gjør. Dette er også en av grunnene til at jeg ønsket å gjennomføre en studie om dette temaet, nettopp for å øke bevisstheten rundt denne atferden, slik at tilpasninger iverksettes og de nevnte konsekvensene av atferden kan unngås eller minskes. Videre i oppgaven vil jeg se på hva tilpasset opplæring er, og hva lærere kan gjøre for å tilpasse til denne elevgruppen i skolen.

## **2.5 Tilpasset opplæring**

Utdanningspolitikken har lange tradisjoner når det gjelder å utvikle en skole som fremmer likeverdig og inkluderende opplæring i Norge. Det å forme en skole for alle, som kan legge

læringsbetingelsene til rette for alle barn, uansett forutsetninger eller bakgrunn har lenge vært viktig (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 14). Betegnelsen tilpasset opplæring har vært i skoleverket siden 1975. Det har opp igjennom blitt diskutert mye om hvordan skolen skal legge til rette for at alle skal kunne lære ut fra sine egne evner og forutsetninger (Håstein & Werner, 2014, s. 19).

I dag er tilpasset opplæring et grunnleggende prinsipp i Opplæringsloven § 1-3 hvor det kommer fram at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Dette prinsippet gjelder for alle elever og for all opplæring (Håstein & Werner, 2014, s. 20). Tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elever får et best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Dette kan gjøres på ulike måter, blant annet knyttet til organisering av opplæringen, arbeid med læringsmiljø, pedagogiske metoder og så videre. Den tilpassete opplæringen skal skje gjennom variasjoner og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor felleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Hvis den tilpassede opplæringen ikke gir eleven et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og eleven trenger mer støtte til læring, kommer loven om spesialundervisning inn (Buli-Holmberg m.fl., 2015, s. 19). Jeg vil ikke fokusere på spesialundervisningen i denne studien, men vise til at om den tilpassete undervisningen ikke er tilstrekkelig, har eleven rett til spesialundervisning for å oppfylle plikten om tilpasset opplæring.

### **2.5.1 Tidlig innsats**

Stortingsmelding 21. *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* (2016-2017) beskriver at for å lykkes med tilpasset opplæring er tidlig innsats avgjørende. Den tidlige innsatsen innebærer at skolen iverksetter tiltak for elever med en gang der er behov, når som helst i skoleforløpet. Hvis ikke tiltak blir satt i gang vil forskjellen i læringsutbytte mellom eleven utvikle seg og bli større. En del elever vil møte utfordringer i skolehverdagen som krever ekstra tiltak, men som kan håndteres innenfor den ordinære opplæringen. Effekten av disse tiltakene er størst dersom de iverksettes tidlig i opplæringsløpet. Skolen skal være i stand til å støtte elever som har emosjonelle, sosiale eller personlige vansker knyttet til opplæringen. Derfor må tidlig innsats ligge til grunn for skoles arbeid på alle områder, både det pedagogiske arbeidet, læringsmiljøet og elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter. Tidlig innsats er avgjørende for gi alle en opplæring som ruste dem for framtiden (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 41-43). Dette viser også viktigheten av at ansatte i skoletjenesten har kunnskap og erfaring til

innagerende atferd, nettopp for å kunne fange opp de elevene som trenger tilpasninger, slik at tiltak kan iverksettes så tidlig som mulig.

For å oppsummere denne delen vil jeg poengtere at tilpasset opplæring innebærer mer en kun faglig tilpassing. For å oppnå målet om tilpasset opplæring for alle elever, burde en ta like mye hensyn til emosjonelle og sosiale egenskaper som kognitive læreforutsetninger (Bru, 2011, s. 18). Hvis en kun vektlegger faglig tilpassing, vil en raskt møte på problemer med elever som av ulike grunner har vansker på å finne seg til rette i en typisk skole- og klasseromssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Den tilpassete opplæringen med sine tiltak får størst utbytte om den iverksettes tidlig. Videre i oppgaven vil jeg belyse hvilke tilpasninger det er spesielt viktig at lærere gjør for å bedre skolehverdagen til elever med en innagerende atferd, på et mer overordnet område. Jeg vektlegger ikke den faglige tilpasningen, da dette er avhengig av hver enkelt elev. Jeg vil fokusere spesielt på læringsmiljøets, klasseledelsens og relasjonenes betydning.

## 2.6 Læringsmiljø

Et godt læringsmiljø er en rettighet og en forutsetning for god læring. Et godt læringsmiljø kjennetegnes av at alle aktører føler seg trygge og inkludert i felleskapet, hvor alle kan utvikle seg faglig og sosialt og bli den beste utgaven av seg selv (Bergkastet, Duesund & Westvig, 2015 s. 11). Skaalvik & Skaalvik (2013) forklarer at læringsmiljø er et begrep det kan være vanskelig å gi en klar definisjon på. Jeg velger å forholde meg til en avgrenset forståelse av begrepet, hvor læringsmiljøet blir sett på som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen. Det er elevenes egne opplevelser av skolens læringsmiljø som har påvirkning for læringen, motivasjonen, selvoppfatningen og atferden til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Det er derfor viktig at elevene har en opplevelse av å ha et godt læringsmiljø for læring og utvikling både faglig og sosialt.

Skolen skal være en inkluderende skole og i stortingsmelding nr. 30 *kultur for læring* (2003-2004) uttrykkes det et ønske om å styrke kvaliteten på alle elevers læringsutbytte i en inkluderende skole. Denne inkluderingen omhandler til dels faglig tilpassing, at elevene får utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger om at elevene skal være deltagere av et inkluderende sosialt fellesskap (Meld. St. 30, (2003-2004)). Et kjennetegn ved en inkluderende

skole er at den har utviklet et aksepterende og inkluderende miljø hvor elevene blir godtatt med sine sterke og svake sider, og hvor det er «lov» å avvike fra gjennomsnittet. Hvor det er akseptert å trenge tid, be om hjelp og si at «dette får jeg ikke til». Samtidig skal det være akseptert å være motivert for skolearbeid og være faglig flink (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 221).

En kan tenke seg til at elever med en innagerende atferd vil ha spesielt nytte av et mangfoldig og godt læringsmiljø som er inkluderende og aksepterende. Et miljø hvor det er akseptert å være forskjellig, der alle har sine områder de er sterke og svake på, vil trolig kunne øke selvtilliten og følelsen av tilhørighet hos elever som viser en innagerende atferd. De vet at de er gode innenfor noen områder, og at en må øve mer på andre. Dette vet eleven gjelder dem selv, som andre. I et slikt miljø kan det også være større sjanser for at disse elevene tør å være synlige, be om hjelp eller ta del i arbeid som inneholder sosial samhandling. Nettopp fordi læringsmiljøet er aksepterende og det er greit å være forskjellige. Det er også et inkluderende fellesskap hvor alles stemme blir hørt og anses som nyttig, hvor alle har noe ved seg som er nyttig og verdifullt og hvor det er rom for alle.

I enhver klasse vil det utvikle seg normer for hva som er viktig. Læreren er leder av klassen og vil med sine valg og handlinger ha sterk påvirkning på hvordan normer og verdier i en klasse utvikles (Nordahl, 2013, s. 110). Det betyr at læreren har en viktig rolle og kan påvirke klassens normer og regler til et åpent og inkluderende klassemiljø. En god klasseleder vet at hans eller hennes valg påvirker elevens forståelse av læreren, medelever og arbeidet i klassen (Nordahl, 2013, s. 110). Vi skal se litt nærmere på klasseledelse, dens betydning og påvirkning for studiens tema.

## **2.7 Klasseledelse**

Klasseledelse handler om hvordan man leder elevgruppen. En lærer må framstå som en tydelig voksen som tar ansvar for det som skjer i klasserommet. Dette omhandler både undervisning, læring og atferd. En lærer som utøver god klasseledelse har mer kontroll og skaper mer trygghet i arbeidssituasjoner i skolen. En slik lærer har også mindre atferds- og disiplinproblemer enn det lærere med mindre heldig klasseledelse har (Nordahl, 2013, s. 105). Læreren væremåte og ledelse av klassen påvirker i stor grad klimaet i klassen og dermed også læringsmiljøet (Drugli, 2012, s. 34). En god klasseledelse gir også tydelige signaler til

elevene om hva som forventes, både med tanke på oppførsel, innsats og faglig arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 263). Ut i fra dette kan en se at klasseledelse kan ha stor betydning for elevene i skolen.

Det som er vesentlig innenfor klasseledelse er hvordan læreren bruker sin autoritet. Nordahl (2013) oppsummerer ulike autoritetstyper og hvilken form som egner seg best i skolen. Han forklarer at vi skiller mellom autoritative, autoritære, ettergivende og forsømmende måte å lede en elevgruppe på. Det som skiller disse typene fra hverandre er mengden av kontroll og varme i måten en leder elevene på. Flere studier viser at den autoritative lærerestilen er best egnet for å fremme indre motivasjon, trivsel og læring. En autoritativ lærer er en lærer som underviser og veileder elevene, samtidig som læreren anerkjenner og ser elevene. I tillegg stiller en autoritativ lærer krav til sine elever, samtidig som det blir vist varme. Dette i motsetning til for eksempel en autoritær lærer som viser mye kontroll og lite varme og interesse for elevene (s. 119-120).

Gjennom en autoritativ klasseleder vil elevene få anerkjennelse, som det kan tenkes at over tid vil være med på bedre elvens selvfølelse. «For at barna skal bygge opp et positivt bilde av seg selv, må de blant annet oppleve at de blir anerkjent av dem som er viktige voksne i deres liv, også læreren» (Drugli & Nordahl, 2013 s. 74). Det kan tenkes at dette over tid kan være med på å endre mestringsforventningene og attribusjonsmønsteret til elever som viser en innagerende atferd. Nettopp fordi de får bekreftelser av læreren, både gjennom at de blir sett og at det stilles krav som er tilpasset nettopp dem. Fordi en autoritativ lærer vet hvilke krav han eller hun kan sette til elever med en innagerende atferd, slik at de føler mestring og utvikling. En kan også vurdere om læreren må variere balansen mellom kontroll og varme hos elever med innagerende atferd for en periode. Hvis de har veldig lav selvtilitt og ikke tør noe i skolehverdagen, vil disse elevene kanskje ha nytte av mye varme for en periode, før det gradvis går over til mer kontroll. Alle elever har rett til tilpasninger i forhold til seg selv, derfor bør det kunne gjøres variasjoner i klasseledelsen, hvis det hjelper eleven faglig og sosialt.

God struktur og gode rutiner demper stress og bekymring og kan gi eleven en følelse av indre kontroll (Bru, 2011, s. 31). Elever med innagerende atferd er avhengig av forutsigbarhet i skolehverdagen fordi de ofte er engstelige for hva skoledagen bringer av faglige og sosiale aktiviteter. Med en klasseledelse som har en god balanse av kontroll og hvor kravene til alle

elevene er tydelig på alle områder, vil disse elevene kunne konsentrere seg om skolearbeid, framfor å bekymre seg for andre forhold i skolesituasjonen som gjør dem engstelige. Engstelige barn har også godt utbytte av å kunne forholde seg til de samme voksne over lengre tid (Bru, 201, s. 31). En kan trekke linjer og tenke seg til at dette også gjelder innagerende elever. Hvis lærerbytter skjer sjeldnere vil elever med en slik atferd være trygge og føle forutsigbarhet fordi de forholder seg til samme lærerne over tid. At de er usikre, sjenerte og innadvendte gjør at det tar tid for disse elevene å bli trygge på mennesker. Derfor vil det også være fordelaktig å kunne forholde seg til de samme lærerne over tid fordi lærerens krav og forventinger er kjente og det vil gjøre elevene trygge. Trygghet er en av Maslows mangelbehov som gjennom et god læringsmiljø og god klasseledelse vil kunne bli ivaretatt. Dette fører til at vekstbehovene kan være i fokus hos eleven og som da bidrar til kunnskap og erfaring.

Et viktig område innenfor klasseledelse er relasjoner mellom elev og lærer og mellom elevene (Nordahl, 2013, s. 110). Det er klasseledelsen en lærer viser som skaper rammene for utviklingen av relasjonene i en klasse (Drugli, 2012 s. 35). Jeg vil derfor se på hvilken betydning relasjonene har for elever som viser en innagerende atferd.

## **2.8 Relasjoner**

Relasjonskompetansen innebærer at man er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og at man kan tilpasse seg egen atferd til de ulike elevenes behov (Drugli, 2012, s. 47). En god lærer-elev-relasjon har størst betydning for elever som av ulike årsaker er i større risiko for å utvikle vansker. Dette gjelder både når det er risiko for faglige, sosiale- og atferdsmessige vansker. En god lærer-elev-relasjon vil virke som en beskyttelsesfaktor for disse elevene som kan føre til en bedre faglig og en generell positiv utvikling i skolen (Drugli, 2012, s. 77). Positive relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes blant annet av høy grad av nærhet, åpenhet, støtte, omsorg, involvering og respekt mellom partene. Hvis relasjonene mellom lærer og elev er positive, vil det føre til generell trivsel på skolen og læring hos eleven (Drugli, 2012, s. 48). Den positive relasjonen er også en sentral faktor som fremmer elevens positive atferd på skolen. Den legger også til rette for at elevene skal kunne oppleve et godt faglig og sosialt utbytte (Drugli, 2012, s. 65). Likevel er det elevene som har vansker med oppmerksomhet, atferd, læring og sosialt samspill som vil være



i særlig risiko for å utvikle negative relasjoner til sine lærere, samtidig som dette er elever som i størst grad drar nytte av positive lærer-elev-relasjoner (Drugli, 2012, s. 72).

Drugli (2012) forteller at forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev også påvirker relasjonene elevene imellom. Barn legger godt merke til hvordan en lærer forholder seg til andre elever på. De bruker informasjon fra lærer-elev relasjonen når de bestemmer seg for hvem de liker og ikke liker av medelevene. Hvis de merker at læreren ikke kommer godt overens med en elev, vil også de kunne utvikle en negativ relasjon til den samme eleven (s. 86-87). Dette får betydning når det i løpet av skoletiden er jevnaldergruppa som blir den viktigste informasjonskilden for hvordan barn og unge ser på seg selv (Manger, 2013, s. 90). Derfor er det viktig at læreren er bevisst på sin rolle og ansvaret for at de gode relasjonene utvikles. Læreren er i et asymmetrisk forhold til sine elever, hvor det er læreren som er den ansvarlige og profesjonelle i forholdet. Dermed er det læreren som er ansvarlig for at de gode relasjonene utvikles (Bergkastet, Duesund & Westvig, 2015, s. 39). Enkelte elever sender signaler om at de ønsker å være i fred, ved at de trekker seg tilbake. Undersøkelser viser likevel at disse elevene ønsker å bli sett, til tross for at de gir denne typen signaler (Brøyn, 2017, s.18). En kan tenke seg til at dette er noe elever med innagerende atferd også kan gjøre, fordi de er sjenerte og tilbaketrukket. Derfor er det viktig at læreren fortsetter å jobbe med relasjonene og husker på at dette forholdet er asymmetrisk, fordi disse elevene ønsker relasjoner, men sender ut andre signaler.

Ut i fra dette ser vi at finnes flere fordeler ved å skape gode relasjoner med elevene. Gode relasjoner med læreren vil kunne være en beskyttelsesfaktor for elever som viser en innagerende atferd, fordi læreren blir en trygg voksenperson som støtter og anerkjenner dem. Det kan bidra til å bedre den faglige og sosiale utviklingen i skolen. Spesielt den sosiale utviklingen er viktig for elever med innagerende atferd, fordi de føler seg ekskludert og usynlige på skolen. De gode relasjonen vil som fortalt ha betydning for relasjonene mellom elevene. Gode relasjoner mellom elevene er viktig for samarbeid, lek og samvær, som igjen kan føre til at elevene føler seg mindre ensomme. En kan tenke seg at dette får ringvirkninger for selvbilde, mestringsfølelse, motivasjon og så videre. Gode relasjoner med medelever vil trolig føre til vennskap og en følelse av tilhørighet. Det er derfor viktig at læreren ser ansvaret ved sin rolle og jobber for gode relasjoner med disse elevene.

## 2.9 Oppsummering

Som vi har sett i dette kapitlet kan beskrivelsen og bruken av begrepet innagerende atferd være forskjellig. Årsakene til atferdsproblemet kan være ulike og konsekvensene ved atferden kan få stor betydning for eleven på flere områder. Konsekvensen kan følge eleven lenge i livet både faglig med skole og yrkesvalg, samt psykisk og sosialt. Dette viser viktigheten av at ansatte i skoletjenesten har kunnskap og erfaring til studiens tema, slik at de kan oppdage, tilpasse og tilrettelegge for disse elevene. Kunnskapen og erfaringen til atferden er nødvendig for å iverksette tiltak på et forebyggende plan, men også hvis atferden har utviklet seg, for å minske konsekvensene slik at også disse elevene får en trygg skolehverdag hvor de får utviklet seg faglig og sosialt.

### **3 Forskningsdesign og metode**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått fram for å svare på min problemstilling «Hvilken kunnskap og erfaring har ansatte i skoletjeneste i forhold til elever som viser en innagerende atferd?» samt underspørsmålet «Hvilke tilpasninger anser ansatte i skoletjeneste som nødvendige i forhold til disse elevene». Jeg vil beskrive hvordan planleggingen og gjennomføringen av prosjektet har foregått og jeg vil begrunne de metodiske valgene jeg har tatt. Jeg vil også redegjøre for analyseprosessen av mine data, samt reliabilitet og validitet i forhold til studien. Avslutningsvis tar jeg opp de etiske refleksjonene jeg har gjort i forhold til informantene og studien generelt.

#### **3.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring og forskningsstrategi**

Studien har en konstruktivistisk forankring. Bakgrunnen for dette er at mennesket blir sett på som et aktivt, ansvarlig og handlende individ innenfor denne retningen. Kunnskap er i konstant endring og blir skapt i møte mellom mennesker som er i sosial samhandling. Kunnskap er derfor ikke noe som kan overføres eller som er fast, men i stadig endring. Den kulturelle, historiske og sosiale settingen som mennesket lever i får betydning for menneskets forståelser og oppfatninger (Postholm, 2012, s. 21-22). Det er dette utgangspunktet jeg har for studien, derfor er den konstruktivistisk.

Jeg er videre opptatt av ansatte i skoletjenestens kunnskap og erfaringer ved det sosiale fenomenet innagerende atferd. På bakgrunn av dette fant jeg ut at en kvalitativ studie ville gi best svar på dette. Dette fordi en kvalitativ studie gir muligheten til å oppnå en forståelse av ulike sosiale fenomener ved bruk av fyldig data om personer og situasjoner. I tillegg egner kvalitative studier seg godt når en skal undersøke temaer det finnes lite forskning på fra før (Thagaard, 2013, s. 11-13). En kvalitativ studie vil gi meg fyldig data fordi denne type forskning går i dybden, mens kvantitative studier vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 2013, s. 17). Derfor så jeg på en kvalitativ metode som nyttig i forhold til min studie om innagerende atferd.

Videre har jeg et fenomenologisk utgangspunkt for datainnsamlingen i studien, med fokus på psykologisk fenomenologi. Denne strategien har individet i fokus og målet er å få innsikt i enkeltmenneskets opplevelser, samtidig som en ser på hvordan erfaringer av samme fenomen

oppleves for flere enkeltindivider (Postolm, 2010, s. 41). De felles erfaringene informantene har, gir et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av fenomenet som studeres (Thaagaard, 2013, s. 40). Bakgrunnen for at jeg valgte et fenomenologisk utgangspunkt er at skoletjenestens opplevelser har betydning for deres kunnskap og erfaringer, som vil ha betydning for hvordan det blir tilpasset for denne elevgruppen i skolen. Jeg gjennomførte intervju for å få innsikt i informantenes opplevelser og erfaringer om innagerende atferd.

## **3.2 Valg av metode for innsamling av data**

Til min studie vurderte jeg ulike metoder, men endte til slutt opp med intervju, da det var mest hensiktsmessig i forhold til problemstillingen min. «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Thaagaard (2013) beskriver at intervju er særlig gunstig å bruke for å få innsikt i personers erfaringer, følelser og tanker (s. 95). Et intervju ville dermed gi meg en dypere forståelse av informantenes kunnskap og erfaring til innagerende atferd, gjennom et innblikk i informantenes tanker, erfaringer og forståelser som ikke kommer fram gjennom andre metoder, som for eksempel observasjon. Intervju er også den vanligste måten å samle inn data på i fenomenologiske studier. Dette fordi en gjennom fenomenologiske studier forsøker å fange opp forskningsdeltagerens opplevelser og perspektiver i en naturlig setting (Postholm, 2010, s. 43).

### **3.2.1 Intervju som metode**

Når en skal gjennomføre kvalitative intervjuer må en gjøre flere valg underveis. Et av valgene er hvordan en skal strukturere intervjuene. Jeg så det mest hensiktsmessig å gjennomføre halvstrukturerte intervjuer i forhold til problemstillingen. Det som er karakteristisk for et halvstrukturert intervju er at man har noen relevante hovedspørsmål klare på forhånd, samtidig som man er åpen for at andre temaer som ikke var planlagt på forhånd, kan bli tatt opp underveis hvis informantene kommer inn på disse (Christoffersen & Johannessen, 2011, s. 75). Jeg ønsket at intervjuet skulle føles som en naturlig samtale mellom meg og intervjudeltagerne, derfor kunne de komme med temaer som ikke var planlagt på forhånd. I tillegg sier Christoffersen og Johannessen (2011) at menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram om informantene selv kan være med å bestemme hva som tas opp (s. 78). Dette kan også knyttes opp til den fenomenologiske strategien, da informantene kan komme

med opplevelser og erfaringer de selv syns er viktig underveis i intervjuet. Rekkefølgen på spørsmålene i et halvstrukturert intervju har ingen betydning. Forskerens oppgave er å følge intervjupersonenes fortelling, men samtidig sørge for at viktige temaer i forhold til problemstillingen blir belyst under intervjuet (Thagaard, 2013, s. 98). Dette føler jeg at jeg fikk til gjennom den naturlige settingen og strukturen på intervjuene, ved å komme inn på de temaene som lå naturlig i forhold til andre som var tatt opp.

### **3.3 Utvalg og tilgjengelighet**

Utvalget til min studie er basert på et strategisk utvalg. Det vil si at informantene jeg valgte har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens problemstilling (Thagaard, 2013, s. 60). Jeg har intervjuet to lærere som jobber på mellomtrinnet og som i tillegg sitter i skolens ressursteam, samt en ansatt i pedagogisk- psykologisk tjeneste. Bakgrunnen for dette var at disse personene har kvalifikasjoner som gjør de særlig interessante i forhold til min problemstilling. Jeg tenkte at lærere med erfaring fra ressursteam kunne ha erfaring fra atferdsproblematikk eller andre forhold som lå nært innagerende atferd. I tillegg valgte jeg at lærerne skulle jobbe på mellomtrinnet eller ha erfaring fra disse trinnene, fordi en ofte må ha god kjennskap til elevene for å kunne skille når den innagerende atferden blir et atferdsproblem (Sørli & Nordahl, 1998, s. 34). Jeg ville også intervju ansatte i pedagogisk psykologisk tjeneste, da de jobber med tilrettelegging for elever hvor atferden påvirker den faglige utviklingen.

Det å finne informanter til studien viste seg å være mer utfordrende enn jeg hadde forventet. Det var en lang prosess for å finne de informantene jeg til slutt satt igjen med. Jeg var i kontakt med seks rektorer, samt flere ansatte i PPT. Jeg fikk også et intervju som ikke lot seg gjennomføre grunnet sykdom hos en informant. Årsakene til at det var utfordrende å finne informanter til denne studien kan være flere. Innagerende atferd er et begrep som kan være ukjent for enkelte. Kanskje de forespurte informantene følte liten kjennskap til temaet og derfor ikke ønsket å stille til intervju. Dette var det noen av rektorene jeg var i kontakt med som kommuniserte når ingen av deres ansatte meldte interesse for studien. Jeg ser i ettertid at jeg kunne vært enda mer spesifikk i mine henvendelser om at jeg kun var ute etter informantenes kunnskap og erfaring rundt temaet, og at kunnskapen de satt med ikke skulle testes på noen måte. I tillegg tror jeg at temaet innagerende adferd kan være sensitivt på noen områder. Det omhandler ofte en del av klassen som ellers ikke er i fokus, og konsekvensene

og årsakene til en slik atferd kan være mange og alvorlige. Hvis en da er litt usikker fra før av, kan dette forsterke denne følelsen hos informantene, fordi temaet ligger innenfor et sensitivt område. Tilgangen til slike områder kan være vanskelig å få (Christoffersen & Johannessen s. 53). Oppsummert kan vi si at et ukjent tema på et sensitivt område kan ha gjort oppgaven med å finne informanter utfordrende. Det neste spørsmålet blir da om antall informanter i studien var stort nok.

I en kvalitativ studie finnes det ulike formeninger om hvor stort utvalget bør være. Antallet informanter bør blant annet ikke være større enn at det er mulig å gjøre en omfattende analyse. Omfattende analyser er både ressurs- og tidkrevende, og dette vil sette begrensninger for størrelsen på studien (Thagaard, 2013, s. 65). Postholm (2012) beskriver også at det finnes et språk i oppfatningen rundt antall informanter i en kvalitativ studie, alt fra tre til tjuet benyttes. Hun forteller imidlertid at hvis forskeren bruker tre informanter kan en ved bruk av intervju finne en felles essens eller en sentral opplevelse i informantenes erfaringer innenfor rammen av et mindre forskningsarbeid (s. 43). Jeg antar at mine tre informanter har gitt meg gode svar som gjør det mulig å finne en felles essens til studiens tema og dermed et svar på problemstillingen, til tross for at jeg opprinnelig ønsket flere informanter til studien.

### **3.4 Intervjuguide og spørsmål**

I forkant av intervjuene uformet jeg en intervjuguide. En intervjuguide inneholder temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet en skal utføre (Christoffersen og Johannessen, 2011, s. 79). Jeg brukte god tid på utformingen av intervjuguiden. Jeg hadde lest meg opp på en del teori om innagerende atferd før jeg utformet intervjuguiden.

Hovedtemaene jeg kom fram til er basert på teori jeg så på som vesentlig for å svare på problemstillingen og ble til slutt disse: forståelsen av innagerende atferd, oppdagelsen av elever med en innagerende atferd, tilpasning i forhold til disse elevene og til slutt læreres og PPT-ansattes tanker om den andre gruppens kunnskaper om temaet. Ut i fra disse hovedtemaene laget jeg noen hovedspørsmål som introduserte de temaene jeg ønsket å få svar på under intervjuet. Ved bruk av slike hovedspørsmål til hvert tema sikrer en seg viktig kunnskap om temaer som er sentrale i studien (Thagaard, 2013, s. 101). Jeg måtte prøve meg fram for å finne gode måter å formulere spørsmålene på, slik at de ga meg svar på det som var relevant for studien og for at det skulle bli åpne spørsmål, og ikke ledende. Det er viktig at man legger opp til åpne spørsmål i intervjuguiden og under intervjuet. Åpne spørsmål

inviterer informantene til å fortelle og sine synspunkter og erfaringer ved at de selv har friheten til hvordan de ønsker å svare på spørsmålet. Et ledende spørsmål derimot vil lede informanten til å si seg enig eller uenig med forskeren, og gir intervjuet en retning som skaper forventninger om hvordan informanten bør svare (Thagaard, 2013, s. 103-104). I tillegg tenker jeg at åpne spørsmål er ideelle i forhold til den fenomenologiske tilnærmingen, som gjør at informantene selv kan presentere og formulere det de synes er relevant i forhold til sine opplevelser og erfaringer rundt temaet.

Jeg utformet en intervjuguide for lærerne og en annen for den ansatte i pedagogisk-psykologiske tjenesten (se vedlegg 1 og 2). Begge intervjuguidene hadde like hovedtema, men noen av spørsmålene måtte formuleres ulikt fordi de ulike partene jobber ulikt i forhold til disse elevene. I tillegg ble siste del av intervjuguidene noe forskjellig, da jeg for lærerne ønsket deres tanker om pedagogisk- psykologisk tjeneste, og omvendt. Informantene fikk tilsendt intervjuguiden en uke før intervjuet skulle holdes, slik at de kunne formulere konkrete eksempler som var relevante til studien.

### **3.5 Forberedelser og gjennomføring av intervju**

I forkant av gjennomføringen av intervjuene fikk informantene som nevnt tilsendt en intervjuguide. De fikk også et informasjonsskriv med informasjon om studien, hva deltagelsen innebar, hvordan anonymisering, oppbevaring og lagring av datamaterialet ville foregå, samt informasjon om retten til å trekke seg fra studien (se vedlegg 3). Dette ble også nevnt før intervjuene startet. Informantene skrev under samtykkeerklæringen og jeg skrev under taushetserklæring som ble levert til skolen før intervjuene startet. Under intervjusituasjonen er det et mål å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at informantene åpner seg om de temaene man som forsker ønsker å få kunnskap om. For å få til dette må man som forsker skape kontakt slik at de føler seg trygge og har lyst til å dele av sine erfaringer (Thagaard, 2013, s. 109). Jeg valgte derfor å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplasser, slik at deltagelsen var enkel å gjennomføre for informantene og for at de skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen. Intervjuene startet også med noen innledende spørsmål, for å skape en tillitsfull atmosfære. Disse første minuttene er i følge Thagaard (2013) viktige fordi det er da vi skaper kontakt med de personene en skal intervjuer (s. 110-111).

Under intervjuene tok jeg i bruk diktafon. Dette gjorde at det som ble fortalt under intervjuene ble bevart og jeg som forsker kunne konsentrere meg om intervjupersonene og deres reaksjoner under selve intervjuet. Opptak gjør det også enklere når en skal bruke sitater i funndelen, fordi man har informantens uttalelser ordrett på opptak. En annen grunn til at jeg valgte å ta opp intervjuene framfor å notere underveis, var fordi bruk av notater ville redusert mengde data jeg hadde fått til å samle inn under intervjuet (Thagaard, 2013, s. 112).

I forkant av intervjuene hadde jeg bestemt meg for ulik organisering av intervjuene. De to lærerne som jobbet på mellomtrinnet og som satt i ressursteam skulle intervjues i et gruppeintervju. Jeg hadde opprinnelig planlagt tre ulike gruppeintervju, men som nevnt var det utfordrende å finne informanter. Derfor endte jeg opp med et gruppeintervju og et en-til-en intervju. I et gruppeintervju intervjuer man flere informanter samtidig. Begrunnelsen for at jeg ønsket å gjennomføre intervju med en slik utforming, var fordi i et gruppeintervju kan informantene dra nytte av hverandre underveis ved at de kommer med ulike uttalelser og utdypninger. Dette kan gjøre at den andre informanten kan komme på hendelser den i utgangspunktet ikke tenkte over gjennom deling av erfaringer (Postholm, 2010, s. 72).

Likevel oppdaget jeg at i et gruppeintervju kan den ene informanten trekke seg tilbake fordi det andre tar styringen og mere plass. I tillegg kunne informantene overkjøre hverandre, slik at den ene informanten ikke fikk fram sine synspunkter. Da måtte jeg som forsker holde på min rolle som ordstyrer og sørge for at begge informantene fikk uttalt seg om de ulike temaene. For å få til dette måtte jeg benytte meg av oppfølgingsspørsmål.

Oppfølgingsspørsmål blir brukt for å få mer detaljert informasjon om temaene eller begreper som informantene beskriver (Thagaard, 2013, s. 101). I tillegg brukte jeg prober for å skape flyt i samtalen ved å gi oppmuntrende tilbakemeldinger på utsagn slik at informanten snakket mer om et tema eller klargjorde sine utsagn (Thagaard, 2013, s. 102). Bruken av oppfølgingsspørsmål og prober gjorde at begge informantene fikk gitt utfyllende informasjon om de temaene som ble tatt opp i intervjuet.

I det andre intervjuet jeg gjennomførte var det kun meg og en informant tilstede. Jeg følte at jeg i større grad måtte styre samtalen i dette intervjuet, enn da det var flere informanter tilstede. Denne informanten kom oftere med lengre besvarelser og flere begrunnelser uten bruk av oppfølgingsspørsmål, enn i gruppeintervjuet. Dette kan kanskje være fordi informantene i gruppeintervjuet ville la den andre komme til med generell informasjon fra



begynnelsen av, noe som førte til at man snakket seg litt bort fra det en startet med. Dette gjorde likevel at vi kom inn på flere temaer i gruppeintervjuet enn i en-til-en intervjuet.

Til tross for at jeg kun gjennomførte to intervjuer, ser jeg på informantene i denne studien som tre selvstendige informanter, fordi de to informantene i gruppeintervjuet hadde noen ulike oppfatninger og forståelser.

### **3.6 Analyse av datamaterialet**

Den kvalitative forskningsprosessen er preget av en til dels flytende overgang mellom innsamling og analyse. Analysen er i gang mens vi intervjuer fordi man utvikler en forståelse av temaene som studeres mens man har kontakt med informantene i felten (Thagaard, 2013, s. 120). Likevel kommer analysen i fokus først når datamaterialet er hentet inn, til tross for at den har pågått gjennom hele datainnsamlingsprosessen. Vi kan dermed skille mellom analysen som foregår underveis, og den som blir gjort av det innsamlede materialet (Postholm 2010 s. 86). Jeg vil videre beskrive min prosess omkring bearbeidelsen av det innsamlede datamaterialet, altså det som foregår etter innsamlingen.

Innenfor analysen har jeg en hermeneutisk forankring. Innenfor hermeneutikken er tolkningens rolle sentral. Som forsker fortolker en informantens handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Hermeneutikken legger også vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere ulike nivåer (Thagaard, 2013, s. 41). I tillegg til hermeneutikken i seg selv, vil jeg vektlegge den hermeneutiske sirkelens funksjon i analysedelen. Den hermeneutiske sirkelen bygger på at all tolkning foregår mellom helhet og deler. En fortolker konteksten, samtidig som det som blir tolket, tolkes gjennom vår forståelse (Nilssen, 2012, s. 73). Det er altså en helhetlig prosess, hvor fortolkningene påvirker hverandre. En må likevel huske på at begrepet hermeneutiske sirkel ikke brukes for å vise til noe som er lukket, men for å vise at tolkningen i hermeneutikken ikke er en lineær prosess. Det er altså mange detaljer og deler som bringes sammen for å forstå helheten (Nilssen, 2012 s. 74). Noen velger derfor å bruke begrepet hermeneutiske spiral, men jeg vil bruke sirkel i denne oppgaven. Jeg vil derfor bruke teorien jeg har lest, som er utgangspunktet for studien, sammen med informantens uttalelser og mine egne fortolkninger av informantens opplevelser og erfaringer for å finne et dypere meningsinnhold om studiens tema.

### 3.6.1 Intervjuanalysen

Før analysen kunne gjennomføres i sin helhet startet jeg med å transkribere datamaterialet jeg satt igjen med etter intervjuene. Når intervjuene transkriberes blir de bedre egnet for analyse fordi det blir mer oversiktlig og strukturert i tekstform (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Når man transkriberer, oversetter en talespråk til skriftspråk. Gjennom denne prosessen går enkelte elementer i et språklig budskap tapt (Kvale & Brinkmann 2015, s. 205). Derfor transkriberte jeg intervjuene samme dag som jeg gjennomførte dem. Da hadde jeg intervjuene friskt i minne og kunne fylle inn hvis opptakene ikke fikk med seg reaksjoner eller affekter informantene gjorde underveis. Jeg transkriberte intervjuene i direkte uttalelser og skrev ned pauser, stopp og nølinger som informantene gjorde underveis. Dette fordi jeg tolket disse pausene og nølingene som indikasjoner på usikkerhet i informantenes uttalelser. Nilssen (2012) forklarer også at slike småord indikere usikkerhet eller at informantene må tenke seg om (s. 49). Jeg markerte også ord informantene la trykk på, da de ble tolket som spesielt viktige for informanten. Etter å ha transkribert intervjuene hørte jeg igjennom lydfilene mens jeg leste gjennom transkripsjonen og gjorde nødvendige justeringer. Informantene ble tilbudt å lese igjennom transkripsjonene etter nedskrivningen, slik at de fikk mulighet til å endre eller legge til hvis noen av uttalelsene var mangelfulle eller ukorrekt. Likevel var det ingen av informantene som benyttet seg av dette tilbudet.

Når en skal analysere kvalitative data må en vurdere hvordan resultatene skal framstilles (Thagaard, 2013, s. 158). I forhold til min problemstilling som er opptatt av ansatte i skoletjenestens kunnskap og erfaring om innagerende atferd, er det temaet innagerende atferd som er i sentrum. Det betyr at det var mest hensiktsmessig å utføre en temasentrert analyse. I en temasentrert analyse retter forskeren oppmerksomheten til informasjon om hvert tema, går i dybden på disse og sammenligner informasjonen om de samme temaene fra hver informant. Sammenligningen av informasjon fra de ulike informantene kan gi en dyp forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2013, s. 181). Likevel kritiseres temasentrert analyse for at det helhetlige perspektivet svekkes ved bruk gjennom en slik analyse. Dette kommer av at sammenligningen av datamaterialet fra hver informant løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. Derfor er det viktig at man som forsker setter utsnittene inn i den sammenheng de er en del av (Thagaard, 2013, s. 181) Dette er en av grunnene til at jeg poengterer viktigheten av bruk av den hermeneutiske sirkelen i nettopp analysedelen. Ved

bruk av den hermeneutiske sirkelen tolkes hver del og helhet om hverandre. Derfor blir sammenhengen datamaterialet har oppstått i, ivaretatt.

Etter transkriberingen startet jeg med koding og kategorisering av datamaterialet. Dette er to kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen (Nilsen, 2012, s. 78). Analyseprosessen knyttes opp til den temasentrerte tilnærmingen, ved at koder knyttes til kategorier som er sentrale temaer fra datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 183). Jeg tok i bruk fasene som Nilsen (2012) beskriver når jeg gjennomførte kodingen for analysen. Hun skiller mellom tre faser i kodingsprosessen: åpen, aksial og selektiv koding (s. 79). Jeg startet først med den åpne kodingen, hvor en identifiserer viktige mønstre og kjerneinnholdet i det innsamlede materialet (s. 82). Jeg leste nøye igjennom transkripsjonene og markerte ord og setninger som sa noe om innholdet i datamaterialet i margen. Videre fant jeg fram til ulike kategorier jeg følte gikk igjen i de ulike kodene. Jeg valgte derfor å lage et skjema hvor jeg la kodene inn under kategorier. Dette ble min aksiale koding. Deretter så jeg på om noen av kategoriene overlappet hverandre eller inneholdt noe av det samme, og fant fram til fire kjerne kategorier som inneholdt de viktigste temaene for studien. Dette ble en form for det Nilsen beskriver som selektiv koding (s. 79). De fire hovedkategoriene ble: kunnskap og erfaring, årsaker til atferdsproblemet, konsekvenser for eleven og tilpasset opplæring.

Tabell 1 - Kodingsprosessen

<b>Åpen koding</b>	<b>Aksial koding</b>	<b>Selektiv koding</b>
Lite brukt begrep i skolen Usikker på begrepet Motsatte av utagering Like mange gutter og jenter Stille og passive elever Nervøs for det ukjente Oppholder seg bak i kulissene Skapes over tid Dårlig selvbilde	Forståelse  Beskrivelse	Kunnskap og erfaring
Oppvekstmiljø Mobbing Arv og oppdragelse Personlighetstrekk Stille foreldre Familiære forhold	Miljøets påvirkning  Personlige faktorer	Årsaker til atferdsproblemet
Selvmord Kommer skjevt ut i det sosiale Angst og depresjon Selvfølelse Ikke optimal utvikling Henge etter faglig Yrkesvalg Frafall i videregående Skolevegring	Sosiale konsekvenser  Faglig konsekvenser	Konsekvenser for eleven
Uorganiserte aktiviteter er vanskeligst Slippe hyppige lærebytter Plassering i klasserommet Gode relasjoner Autoritativ klasseleder Lov å være forskjellig Positiv forsterkning	Organisering i skolen  Læringsmiljø	Tilpasset opplæring

### 3.7 Relabilitet

Relabilitet viser til studiens pålitelighet. Forskeren gjør rede for hvordan data utvikles underveis, og skiller mellom den informasjonen forskeren har fått under datainnsamlingen og egne vurderinger av denne informasjonen (Thagaard, s. 193-194). Jeg har gjort flere valg underveis som kan bidra til å styrke studiens relabilitet. Relabiliteten kan styrkes ved å gjøre prosjektet gjennomiktig, det vil si å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2013, s. 202). I tillegg forklarer Kvaale og Brinkman (2012) at studien er reliabel hvis resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (s. 276). Jeg har redegjort for mine valg og framgangsmåter i studien generelt, men i metodekapittelet spesielt, nettopp for å øke gjennomsiktigheten i studien slik at den er pålitelig og troverdig. For å skille mellom informasjon jeg har fått under datainnsamlingen og mine egne vurderinger har jeg, spesielt i funndelen, tydeliggjort hva som er informantenes utsagn og hva som er mine fortolkninger av datamaterialet. Bruk av lydopptak har også vært med på å styrke studiens pålitelighet. Lydopptakene gjorde at jeg fikk skrevet nøyaktige transkriberinger, som jeg hørte igjennom slik at jeg var sikker på at jeg hadde nøyaktige og pålitelige gjengivelser av informantenes utsagn.

Forhold som kan bidra til å svekke relabiliteten i studien kan være at informantene snakker om sensitive emner eller hvis forskeren og informantene bruker språk og begreper på forskjellige måter (Postholm, 2010, s.-170). For å unngå at begreper ble brukt forskjellig, hadde jeg med begrepsavklaring og definisjon av innagerende atferd i informasjonsskrivet som informantene fikk. Dette gjorde jeg for å sikret at begrepet ble brukt med samme forståelse av alle informantene og meg som forsker. En annen ting som kan ha bidratt til å svekke relabiliteten i studien, er at jeg ikke har benyttet meg av intervju som metode i noen tidligere sammenhenger. Det merket jeg under gjennomføringen av det første intervjuet i denne studien. Jeg var noe usikker på mine spørsmålsformuleringer, til tross for at jeg hadde gjennomført en prøveintervju med en medstudent. Dette kan ha gjort informantene mer usikrere på hva de egentlig skulle svare på.

### 3.8 Validitet

Validitet handler om å stille spørsmål om de tolkninger en kommer fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten man har studert (Thagaard, 2013, s. 205). For å undersøke om

studien er valid ser en på om metodene undersøker det som opprinnelig var intensjonene å undersøke. Da snakker man ofte om at fortolkningen av utsagn informanten kommer med er rimelig dokumentert og logisk konsekvent (Postholm, 2010, s. 170). Vi kan skille mellom indre og ytre validitet. Indre validitet dreier seg om hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie (Thagaard, 2013, s. 205). Jeg har brukt intervju som metode for å få svar på problemstillingen. Denne metoden ga meg svar på det jeg hadde som intensjon og ønsker om å få undersøkt. Likevel ser jeg at lite erfaring i gjennomføring av intervju kan ha bidratt til å svekke validiteten og påvirket intervjuene underveis, til tross for at jeg gjennomførte prøveintervju i forkant. Dersom jeg hadde hatt mer erfaring i metoden intervju, hadde jeg kanskje formulert meg mer direkte i spørsmålene og vært tryggere i mine spørsmålsformuleringer. Jeg har brukt et utvalg med forskjellige yrkesbakgrunner som jobber med atferdsproblemer. Dette gjør at innagerende atferd blir belyst fra flere sider og på ulike måter, som bidrar til å styrke studiens gyldighet. En annen måte man som forsker kan styrke validiteten på, er å være kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2013, s. 205). Siden jeg gjennomfører denne studien alene har jeg forhørt meg med en medstudent og veileder om mine fortolkninger i analysedelen er troverdige. En kan også se at hovedtemaene i intervjuguiden går igjen i kategoriseringen i analysen. Dette har sammenheng med at jeg har brukt teori for å planlegge studien og når jeg har analysert og tolket funn. Dette har vært med på å styrke studiens validitet.

Ytre validitet handler om studiens generalisering (Lund & Haugen, 2006, s. 53). Videre handler den ytre validiteten om hvorvidt forståelsen som utvikles gjennom studien, kan være gyldig i andre sammenhenger og overførbart (Thagaard, 2013, s. 205). Jeg har benyttet meg av tre informanter. Det i seg selv kan være for få informanter til å si om studien er generaliserbar eller overførbart til andre sammenhenger. Vanskelighetene med generalisering knytter seg til utvalgsstørrelsen (Leseth & Tellmann, 2018, s. 139). Til tross for dette trakk informantene i studien fram mange av de samme synspunktene under intervjuene. Dette gir grunn til å tro at også andre i skoletjenesten ville hatt lignende uttalelser å komme med om innagerende atferd i en annen situasjon. For å styrke studiens overførbart har jeg drøftet funnene opp mot litteratur og teori.

### 3.9 Etikk

Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som konkretiserer grunnleggende normer og verdier innenfor forskning, som skal være rådgivende og veiledende i forskningsarbeid (NESH, 2016, s. 7). Disse retningslinjene har Christoffersen og Johannessen (2012) sammenfattet til tre overordnede hensyn: informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. Informantens rett til selvbestemmelse handler om at informantene skal få en henvendelse med spørsmål om de ønsker å delta i studien, samt kunne bestemme over deltagelse. Informanten skal gi frivillig samtykke og skal ved hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg uten å måtte begrunne dette (s. 41). For å overholde dette hensynet fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv som inneholdt en generell beskrivelse av studien, hva deltagelsen innebar og beskrivelse av muligheten til å kunne trekke seg når de ville, om de ønsket det (se vedlegg 3). Ved bruk av et slik informasjonsskriv var alle informantene informert om hva en deltagelse innebar. Samtykkeskjemaet skrev de under før intervjuene startet.

For det andre er forskeren pliktig til å respektere informantenes privatliv. I dette ligger det at informantene skal bestemme selv hva de ønsker å gi informasjon om, og kan velge å ikke gi informasjon om opplysninger om seg selv. Informantene skal være trygge på at forskeren ivaretar konfidensialitet og kun bruker opplysningene og informasjon på en slik måte at informantene ikke kan identifiseres (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 41-42). I informasjonsskrivet var det informert om at all informasjon informantene kom med ville bli anonymisert. Jeg skrev også under et taushetserklæring som ble levert til skolen. Intervjuene ble tatt opp på lydopptak, og videre overført på en ekstern harddisk som kun jeg har passord til. I tillegg ble det tatt i bruk pseudonymer i stede for faktiske navn helt fra transkripsjonen av. Dette beskriver Christoffersen & Johannessen som nødvendig for å overholde anonymitet og konfidensialitet (s. 46). Siden studien omfatter personopplysninger er den meldepliktig og skal derfor meldes til Norsk samfunnsvitenskapelige forskningsdata. (Thagaard, 2013, s. 25). Jeg meldte derfor studien min til NSD i desember og fikk raskt godkjenning.

Det siste hensynet omfatter at forskeren har et ansvar for å unngå skade. Dette innebærer at informantene skal utsettes for minst mulig belastning hvis en intervjuer om sårbare temaer (Christoffersen & Johannessen, s. 41-42). Siden min studie er opptatt av ansatte i

skoletjenestens erfaringer og kunnskap om innagerende atferd som kan sees på som et sensitivt tema er det viktig å behandle informantene respektfullt. Dette kan innebære å ikke stille informantene i et urettferdig eller dårlig lys når en presenterer resultater og drøfter funn. I denne fasen kan det oppstå en vanskelig balansegang mellom informantenes uttalelser og det å være kritisk. Dette er viktig å bemerke seg, for å opprettholde informantenes krav om minst mulig belastning.



## **4 Presentasjon og drøfting av funn**

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte de funn jeg har gjort i studien. Problemstillingen i studien er opptatt av ansatte i skoletjenestens kunnskap og erfaringer til elever som viser en innagerende atferd i skolen og underspørsmålet ser på hvilke tilpasninger ansatte i skoletjenesten anser som nødvendige i forhold til disse elevene. Presentasjon og drøfting av funn følger samme struktur. Først presenterer jeg hovedkategoriene som er relevante for studiens problemstilling: kunnskap og forståelse, årsaker til atferdsproblemet og konsekvenser for eleven. Deretter presenteres kategorien tilpasset opplæring som er relevant for funn av underspørsmålet i studien. Jeg har bevisst valgt ulikt kjønn på de to lærerne jeg intervjuet, for å skille dem i presentasjon av funn, uten at det nødvendigvis samsvarer med virkeligheten.

### **4.1 Kunnskap og erfaring**

Jeg startet intervjuene med samtaler om informantenes kunnskap og forståelse av begrepet innagerende atferd. Det viste seg at informantene hadde noe ulik oppfatning av begrepet. Den ansatte i PPT fortalte at begrepet var fremmed for henne, men at begrepet nok har blitt benyttet i hennes arbeid og gjennom studier, men da med andre merkelapper. Hun kunne likevel beskrive innagerende elever og trakk fram elever som reagerer ved å gå inn i seg selv, trekker seg unna, er engstelige og som det er vanskelig å komme i kontakt med. Lærer 2 var usikker på begrepet og forklarte at dette var et begrep han ikke hadde brukt før. Han fortalte at de ikke bruker begreper som innagerende eller utagerende i arbeid med elever på skolen han jobber. Han forsto begrepet som det motsatte av utagerende, men var usikker på hva som kjennetegnet innagerende atferd. Lærer 1 kunne derimot forklare hva hun la i begrepet og hvilke kjennetegn elever som viser en innagerende atferd ofte har. Hun trakk i hovedsak fram at dette var stille og passive elever. I tillegg beskrev hun at dette kunne være elever som legger lokk på seg selv, er engstelige, tror at det er noe galt med dem, heller enn omgivelsene. Hun nevnte også dårlig selvbilde og sjenanse. Beskrivelsen til den ansatte i PPT og lærer 1 samsvarer med definisjonen jeg har valgt å ta utgangspunkt i studien. Definisjonen sier at innagerende atferd er atferd hvor barn og unge vender følelser, opplevelser, og tanker inn over med en selv (Lund, 2012, s. 27). I tillegg samsvarer flere av kjennetegnene som informantene trekker fram med kjennetegnene som Gjertsen (2013) benytter for innagerende

atferd: Barn og unge som bekymrer seg overdrevent ovenfor nye situasjoner, er ensomme, har negativ selvoppfatning, er sjenerte, usikre, passive og sosialt isolerte (s. 162).

Det som likevel er merkbart i uttalelsene til informantene er at to av dem først forklarer at de er usikre på begrepet eller at det er ukjent for dem. Jeg tolker at en mulig forklaring på dette kan være at det brukes mange andre begreper for innagerende atferd, både i litteraturen, men også i dagligtalen. Det at stille, sjenerte og passive elever er benevnelser som er mer i bruk, gjør at bruken av innagerende atferd kommer i skyggen fordi man heller bruker hverdagslige begreper man kjenner til. En annen grunn til dette er nok at atferd som omhandler sosial tilbaketrekking sjeldent blir benyttet som et atferdsproblem (Lund, 2012, s. 28). Jeg tolker det som at informantene er usikre på når atferden blir et atferdsproblem, og derfor bruker de hverdagslige og allmenne begrepene som er mer kjente, fordi de ikke vet hvor skillet går mellom normal atferd og problematferd innenfor dette temaet.

Det lærer 2 poengterte med at de ikke bruker begreper som innagerende og utagerende om elever kan tolkes på ulike måter og kan knyttes opp til det forrige funnet. Jeg tolker det som at informanten og hans arbeidsplass ikke ønsker å sette merkelapper på elevene ved å benevne elever innenfor en gruppe uten å være sikker på at det er et atferdsproblem. Det at de ikke bruker innagerende atferd som begrep kan likevel gjøre det vanskelig å fokusere på at det å være sjenert og stille faktisk kan være et problem for enkelte elever. Hvis en kun tenker på disse kjennetegnene som noe hverdagslig og normalt og bagatelliserer denne typen atferd, kan det få store konsekvenser for disse elevene. Dette er også grunnen til at Lund (2004) forklarer at innagerende atferd kan sees på som et paraplybegrep som omhandler mange ulike kjennetegn som er forskjellig fra person til person (s. 19). Likevel må ansatte i skoletjenesten ha kunnskap om hvor skillet går, mellom normal atferd og atferdsproblemer for å se når tiltak skal sette i verk. Jeg vil videre presentere eksempel som viser informantenes forståelse av nettopp dette:

Lærer 2 var som fortalt usikker på beskrivelsen av en innagerende atferd. Dette førte til en diskusjon under intervjuet med lærer 1, som gjentatte ganger trakk fram at disse elevene var stille og passive:

*Har du innagerende atferd hvis du er stille. Bare hvis du er stille? –Lærer 2*

*Nei, jeg tenker hvis det går over tid. Hvis det er sånn at du ikke tør å ta kontakt, du er mye alene, du tør ikke si noe i timen, du tør ikke lese, du gruer deg skrekkelig til den dagen du vet at læreren har lesetime, fordi det er sånn at du velger å ikke komme på skolen når du vet det skal skje. Da er det liksom gått over normalen så mye at det hemmer deg på en måte. – Lærer 1*

Jeg forstår dette som at lærer 2 var kritisk til å omtale elever som kun var stille som elever med innagerende atferd, og at dette alene ikke kunne være en problematferd. Utsagnet lærer 1 kommer med, tolker jeg som at hun har forstått forskjellen mellom en normal atferd hvor man er stille og trekker seg unna, og når denne atferden blir et problem. Hun trekker fram to viktige prinsipper for når atferden blir et problem, nemlig at en må se på tidsaspektet og hvordan atferden hemmer dette barnet. Dette samsvarer med at en må se på atferdens kontekst, frekvens, innvirkning på livskvaliteten og atferdens sosiale konsekvenser, før en kan si noe om det er et atferdsproblem eller ikke (Lund 2012, s. 27).

Den ansatte i PPT beskriver at hun ser på den innagerende atferden som et problem når atferden går ut over trivsel og den daglige fungeringen på ulike arenaer, men spesielt i sosiale settinger. Hun forklarer også at alle har ulike måter å reagere på, og at det er viktig å skille mellom når det er en atferd som er en del av personligheten og når det blir et problem. *For det å på en måte være introvert, eller det å være sjenert trenger jo ikke være et problem. –PPT.* Disse forståelsene trekker inn det at en atferd først blir et atferdsproblem når atferden hemmer læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2008, s. 142).

Lærer 1 forklare også at på bakgrunn av at en må se på kjennetegnene for innagerende vansker over tid, er den en fordel om lærerne får ha elevene over tid:

*Jeg tenker det med at man ser det over tid at noen er stille at det er så greit hvis man kan ha ungene over tid, at de slipper hyppige lærerbytter så får man klarlagt og snakket med de om hva det er. – Lærer 1.*

Dette tyder på at lærer 1 ser viktigheten av å ha elevene over tid, for å kunne kartlegge og fange opp om elevens oppførsel og væremåte er et atferdsproblem eller en normal atferd som

ikke skaper utfordringer for eleven. Dette samsvarer også med det Bru (2011) forteller om at engstelige barn har nytte av å kunne forholde seg til de samme voksne over lengre tid (s. 31). Da opplever de forutsigbarhet som kan gjøre de trygge i skolesituasjonene. I tillegg vil det være en fordel for læreren å ha de over tid, slik som Lærer 1 sier for å kunne kartlegge og fange opp elever som viser en problematferd.

**Oppsummering av funn:** Flere av informantene har god kunnskap om hva innagerende atferd er og når denne typen atferd blir et atferdsproblem. Likevel blir begrepet sett på som ukjent og en av informanten kunne ikke beskrive denne typen atferd veldig utdypende. Det kom også fram at begrepet innagerende ikke brukes i skolen, muligens for å hindre at elever blir satt i bås.

## 4.2 Omfang av elever med innagerende atferd

Litteraturen forteller at det ikke er noen klare forskjeller mellom kjønnene i forhold til innagerende atferd fram til fylte 12 år. Fra 12-årsalderen derimot viser det seg at andelen jenter øker (Lund, 2012, s. 28). Lærer 1 sine uttalelser samsvarer godt med det litteraturene sier. Hun forteller at hun først tenkte at det var flest jenter, og at hun da tenkte på de stille flinke jentene. Likevel tror hun det er en del gutter innenfor denne gruppen, og at fordelingen mellom kjønn er lik. Hun kunne telle opp tre elever, to gutter og ei jente som hun tenkte som innagerende på hennes trinn. Hun var likevel usikker på om denne atferden ville vedvare hos elevene, da hun påpekte at det vil være avhengig av hvordan en arbeider med disse elevene. Denne beskrivelsen tyder på at tanken om at stereotypien av stille og flinke jenter eksisterer, da dette er det første lærer 1 uttaler omkring omfanget. Det gir grunn til å tro at flere ansatte i skoletjenesten vil ha samme oppfatning. Likevel reflekterer lærer 1 rundt det med stereotyper og konkluderer med at også en del gutter kan vise denne atferden. Hun ser også flere gutter enn jenter på sitt trinn som kan gå inn under kategorien innagerende atferd. Dette kan tolkes som at hun har kunnskap om at også gutter kan vise en slik atferd, noe som er viktig for å kunne fange opp disse elevene i skolen.

Lærer 2 beskrev dette når han fortalte om sin erfaring rundt omfanget:

*Jeg vet ikke helt hvor mange det er, det kommer jo an på hva man legger i begrepet. Så det synes jeg er vanskelig å svare på. Jeg tror det er veldig forskjellig fra klasse til klasse. Tror det kommer veldig an på klassemiljøet og læreren i forhold til det med innagerende atferd. –  
Lærer 2*

Lærer 2 kunne ikke komme med de store beskrivelsene av kjennetegn på innagerende atferd. Han var usikker på begrepet og beskrev heller ikke sin forståelse av når den innagerende atferden blir et problem. Jeg tolker disse tre grunnleggende faktorene om innagerende atferd som nødvending for å kunne oppdage denne atferden. Når denne informanten ikke er bevisst på hvilke kjennetegn han skal se etter, eller vet når en normal stille og tilbaketrukket atferd går over til å bli et atferdsproblem, tolker jeg dette som at man ikke har kunnskapen som er nødvending for å kunne se og oppdage elever som har en slik problematferd. Dette ser jeg på som et viktig funn i studien. En må ha en forståelse av atferden og når det blir et problem for å kunne se og avdekke elever som har slike vansker.

Det som også gir grunn til ettertanke er at lærerne i studien fortalte at de aldri har hatt inne en problemstilling rundt innagerende atferd i ressursteamet, til tross for at de har vært i teamet i flere år. Dette kan bety at det er få elever som har en innagerende atferd. Samtidig som det kan bety at skolen ikke vektlegger eller er oppmerksomme nok på at denne typen atferd kan være et atferdsproblem. Her kommer vi igjen inn at forståelsen av når sosial tilbaketrekking og taushet defineres som et atferdsproblem. Det er som litteraturen sier sjeldent at sosial tilbaketrekking blir definert som et atferdsproblem (Lund, 2012, s. 27-28). Det kan være det som er tilfellet her. Dette kan også sees i sammenheng med den ansatte i PPT sine uttalelser om omfanget av innagerende atferd:

*Jeg tror det er mer utbredt enn vi vet. Jeg tror at i dagens skolesystem så er det de som roper høyest som får mest oppmerksomhet og det tenker jeg jo er en naturlig del.  
– PPT*

Beskrivelsen til informantene tyder på at fokuset på innagerende atferd som et atferdsproblem ikke er så stor som det kanskje burde. Den ansatte i PPT beskriver at hun tror at atferden er mer utbredt enn vi vet:

*Vi vet ikke hvor stor den er, fordi vi ikke fokuserer på den, fordi det er de som roper høyes som får mest oppmerksomhet. Derfor blir vi ikke beviste på det som ligger i skyggen av det som søker mest oppmerksomhet. -PPT*

Dette utsagnet samsvarer med det litteraturen sier om fokuset på innagerende atferd. Innagerende atferd er mindre problematisk for omgivelsene, eller andre elever og havner dermed i skyggen (Bru, 2011, s. 32). Dette i sammenheng med at informantene i ressursteamet aldri har hatt en slik problemstilling oppe, kan tolkes som at skolen ikke har fokus på denne atferden som et atferdsproblem.

**Oppsummering av funn:** Stereotypien om at innagerende elever er de stille jentene eksisterer, men guttene er også i fokus. En må også ha en kunnskap om begrepet, hvilke kjennetegn som er vanlige ved innagerende atferd og når denne atferden blir et problem, før en kan fange opp elever som viser en slik type atferd. Det virker også som om at denne atferden generelt er lite i fokus i skolen og kommer i skyggen av andre forhold i skolen.

### 4.3 Årsaker til atferdsproblemet

På spørsmål om hvorfor enkelte barn og unge utvikler atferdsproblemer inkluderte informantene både biologiske, psykologiske og sosiologiske perspektiver. Lærer 1 beskrev hvordan hun så på arv og miljø som årsaker til utviklingen av et atferdsproblem, men vektla de biologiske i størst grad. Hun eksemplifiserte dette med at noen er født mer sårbare enn andre. Lærer 2 beskrev årsakene som komplekse og at det kunne være flere utløsende faktorer. Han kom med flere konkrete eksempler: veldig forsiktige foreldre, dårlig skolemiljø, ikke føle seg sett, dødsfall i familien eller skilsmisse som gjør at eleven endrer atferden. Den ansatte i PPT omtalte også biologiske faktorer og beskrev at hvordan man er født kan gi noen større risiko for å utvikle vansker. Hun nevnte også at å ikke føle mestring og mobbeproblematikk som mulige årsaker, men beskrev at det i noen tilfeller kan barn utvikle atferdsvansker uten at det er noen utløsende faktor for dette.

Disse funnene tyder på at informantene sammen har en helhetlig forståelse for hvorfor noen utvikler atferdsvansker. Det kan være ulike faktorer og forhold som påvirker oss. Barnets utvikling er kompleks og det er mange forhold som påvirker hverandre. Dette samsvarer med transaksjonsmodellens beskrivelser av at både biologiske, psykologiske og sosiale forhold

virker gjensidig inn på hverandre i barnets utviklingsprosess. Denne modellen er ikke opptatt av enten miljø eller arv, men at begge faktorene hele tiden har betydning for barnets utvikling (Drugli, 2013, s. 17). Det virker som at informantene også har en slik forståelse rundt utviklingen av innagerende atferd. De trekker inn flere forhold ved barnet selv, familien og skolen kommer inn gjennom skolemiljø, mobbing, og det å føle mestring og bli sett. Likevel er det biologiske og familiære forhold som fremheves mest. Jeg tenker at det er viktig at ansatte i skoletjenesten ser at forhold på skolen kan være en mulig årsak til utvikling av atferdsproblemet, fordi det da blir mer naturlig å jobbe forebyggende mot innagerende atferd som atferdsproblemer, framfor å kun tilpasse og legge til rette for disse elever når atferdsproblemet først har oppstått. Det virket som at informantene jeg intervjuet hadde en forståelse for at skolen er en viktig faktor, men at andre forhold vektlegges i større grad.

**Oppsummering av funn:** De ansatte har kunnskap om at et barn påvirkes av flere forhold. En må se helhet ved barnet for å forstå det og problemene. Skolens betydningen for utviklingen av atferdsvansker kom litt i skyggen av andre faktorer, dette er ikke optimalt med tanke på tilpasninger for å forebygge konsekvensene av atferden.

#### 4.4 Konsekvenser for eleven

På spørsmål om hvilke konsekvenser innagerende atferd kan føre til viste informantene til et bredt spekter av mulige konsekvenser. Informantene skiller ikke konsekvent mellom faglige og sosiale konsekvenser, men omtaler de mer sammenhengende og om hverandre.

Lærer 1 sine kunnskaper om hvilke konsekvenser atferden kan føre til:

*Lærer 1: Ikke optimal faglig utvikling, at elevene har dårlig selvbilde som gjør at han/hun ikke har tro på egne prestasjoner, dermed ikke yter maks. Det kan også føre til skolevegring, vansker med å få seg jobb og kanskje føre til rusmisbruk. Eller frafall i videregående skole. Kanskje årsaken til det store frafallet kan være det. Kanskje de føler det blir for vanskelig. – Lærer 1*

Dette utsagnet viser at denne læreren kan reflektere og se for seg flere ulike konsekvenser hos elever som viser en innagerende atferd. Flere av konsekvensene hun nevner kan få betydning for eleven senere i livet. Hun beskriver hvordan den faglige utviklingen ikke blir optimal,

fordi elevene har dårlig selvbilde og derfor ikke har tro på egne presentasjoner. Dette kan sees i sammenheng med Banduras self-efficacy, som handler om en persons forventninger om mestring og bedømmelse av hvor godt en selv er i stand til å mestre eller utføre bestemte typer oppgaver (Skallvik & Skaalvik, 2013, s. 94). Jeg tolker utsagnet som at informanten har kunnskap om at eget selvbilde og tro på egen mestring har betydning for innsats, som igjen får betydning for den faglige utviklingen. Videre trekker hun inn skolevegring, vansker med å få seg jobb, og frafall i videregående skole som mulige konsekvenser. En ser i disse beskrivelsene at informanten virker noe usikker, da hun bruker demperen *kanskje*, flere steder i uttalelsen. Likevel tolker jeg dette som at hun ser alvorligheten i hvilke konsekvenser barn som viser innagerende atferd kan komme opp i, fordi hun reflekterer og ser hva konsekvensene kan føre til i en større sammenheng. Disse forholdene samsvarer også med det Kvarme (2017) nevner som mulige konsekvenser. Han nevner rusmisbruk og frafall i skolen (s. 49). Også Bru (2011) forklarer at denne typen atferd kan ha negative konsekvenser for skolepresentasjoner, som kan påvirke utdanningsløp og senere valg av yrke (s. 17-18).

Den ansatte i PPT nevnte også skolevegring som en mulig konsekvens, fordi eleven kan gå glipp av mye faglig. Videre formulerte hun dette om konsekvenser ved innagerende atferd:

*Hvis de ikke får tidlig hjelp så tenker jeg jo at angst og depresjon fordi de minster følelsen av mestring. Da kan det gå på selvfølelsen. Kanskje det er større risiko for selvmord ikke sant, fordi de legger alt på seg selv. –PPT*

Den ansatte i PPT kommer med alvorlige konsekvenser ved atferden. Utsagnet har noen likhetstrekk med det lærer 1 formulerte. Den dårlige selvfølelsen og tro på egen mestring går igjen. Hvis eleven minster følelsen av mestring, får det betydning for selvfølelsen, som er den oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 82). Denne beskrivelsen kan trekkes til Banduras self-efficacy, slik som uttalelsen til lærer 1 gjorde. Den ansatte i PPT beskriver også hvordan selvmord kan være en konsekvens, fordi barnet legger alt på seg selv. Dette kan sees i sammenheng med attribusjonsteorien, som forteller om hvordan en person opplever årsakene til de handlingene en gjør (Manger, 2013, s. 146). Hvis eleven legger alt på seg selv, kan det tenkes at eleven attribuerer resultatene av egne handlinger til indre krefter og legger ansvaret på seg selv, i motsetning til å heller attribuere resultatene av handlingene til ytre krefter og andre forhold. Dette over tid formulerer den ansatte i PPT får konsekvenser for selvfølelsen som igjen kan



føre til angst og depresjon. Ut i fra litteraturen som er henvist til tidligere finnes det forskning som viser til at sjenerte og tilbaketrukket atferd kan gi økt risiko for nettopp angst, rusproblematikk og frafall i skolen (Kvarme, 2017, s. 49). I tillegg sier litteraturen at innagerende vansker i barne- og ungdomsårene også utgjør en risiko for sosiale, mentale og somatiske problemer senere i livet (Bru, 2011, s. 17-18). Beskrivelsene til den ansatte i PPT tyder på at hun har god kunnskap om konsekvenser som kan oppstå hvis barn viser innagerende atferd. Hun beskriver også hvordan en konsekvens kan påvirke og skape ringvirkninger for andre konsekvenser, noe jeg tolker som at hun har en helhetsforståelse rundt konsekvensene som kan oppstå ved denne typen atferd.

**Oppsummering av funn:** Informantene har god kunnskap om at innagerende atferden kan få konsekvenser for eleven faglig og sosialt. To av informantene har kunnskap om at konsekvensene får betydning for eleven senere i livet. Den gode kunnskapen om konsekvensene gir grunn til å tro at informantene ser viktigheten av å tilpasse til disse elevene.

## 4.5 Tilpasset opplæring

Videre vil jeg se på funn i forhold til underspørsmålet i studien: «Hva anser ansatte i skoletjenesten som nødvendige tilpasninger for elever som viser en innagerende atferd?» Tilpasset opplæring er som nevnt tidligere et grunnleggende prinsipp i opplæringsloven § 1-3 hvor det kommer fram at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Dette prinsippet gjelder for alle elever og for all opplæring (Håstein & Werner, 2014, s. 20). Tilpasset opplæring innebærer de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elever får et best mulig utbytte av den ordinære opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Jeg vil først se på funn i forhold til læringsmiljø, klasseledelse og relasjoner før jeg drøfter noen praktiske funn i forhold til organisering. Utgangspunktet for denne strukturen er kodingsprosessen (se tabell 1).

### 4.5.1 Læringsmiljø

Det første informantene trakk fram som tilpasninger for elever med innagerende atferd, var viktigheten av et godt læringsmiljø.

*Det er utrolig viktig å jobbe med gruppa, om det at vi alle er forskjellige og sånn er det. Det er ingen ting som er urettferdig. Jobbe med gruppa hele tiden og hvis det er elever som føler det er utrygt å gjøre ting, så er det ofte en grunn til det og da er det fordi de har en følelse, en subjektiv følelse. – lærer 2*

I denne beskrivelsen ser vi at lærer 2 vektlegger elevenes subjektive følelse av læringsmiljøet. Dette samsvarer med at det er elevenes egne opplevelser av skolens læringsmiljø som påvirker læringen, motivasjonen, selvoppfatningen og atferden til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Det er derfor viktig at elevene har en opplevelse av å ha et godt læringsmiljø slik at de tør å delta i situasjoner de i utgangspunktet er engstelige for, slik at de lærer og utvikler seg både faglig og sosialt. Utsagnet til lærer 2 illustrerer at han har kunnskap om at en får et godt læringsmiljø hvis en jobber med gruppa, hvor det fokuseres på at alle er forskjellige. Hvis lærer 2 gjør dette i praksis vil han kunne oppnå en inkluderende skole som kjennetegnes av at det er utviklet et aksepterende og inkluderende miljø hvor elevene blir godtatt med sine sterke og svake sider (Skaalvik og Skaalvik, 2013 s. 221).

Den ansatte i PPT vektla også et inkluderende miljø hvor forskjeller blir akseptert:

*Det jeg tenker kan være forebyggende i forhold til det er jo å arbeide i skolen med det om at vi alle er forskjellige og at det finnes noen som er veldig glad i å være sammen med folk og noen som kanskje er mindre glad i å være sammen med folk, og det er greit - PPT*

Disse utsagnene illustrerer at både lærer 2 og den ansatte i PPT ser viktigheten av et godt og inkluderende læringsmiljø. De ser på dette som spesielt viktige for elever med innagerende atferd. En mulig årsak til dette kan være at kjennetegnene ved denne atferden som sjenert, stille, dårlig selvbilde og så videre som informantene har beskrevet tidligere i intervjuet. Jeg tolker det som at disse informantene synes det er viktig å legge til rette for at mennesker er forskjellige, slik at det blir akseptert å være ulik i klasserommet.

#### 4.5.2 Klasseledelse

To av informantene beskrev hvordan de anså måten å lede klassen og elever på som en viktig tilpasning for elever med innagerende atferd:

*En autoritativ klasseleder tror jeg vil være bra for elever med innagerende atferd. Som trygger miljøet, hvor det er velig klare og tydelige regler, hvor de vet at det er trygt, der det er åpent om at vi alle er forskjellige. -Lærer 2*

*Jeg tror også at lærerrollen er utrolig viktig for å tilpasse til de her ungene. Varm, men klare rammer. Jeg notert meg ikke ironisk, ikke være ironisk eller nedsettende som lærer. Forutsigbarhet, det er kjempeviktig at disse ungene vet hva dagen vil bringe, for da er det ikke noe å grue seg til. Da kan du legge bort det og heller konsentrere seg om andre ting. -Lærer 1*

Lærer 2 trekker fram at en autoritativ klasseleder når det kommer til disse elevene. Det samsvarer med det litteraturen forteller om at en autoritativ lærer er en som anerkjenner og veileder elevene, en som viser varme men som samtidig stiller krav til sine elever. Det er også denne lærerstilen egner seg best for å fremme indre motivasjon, trivsel og læring (Nordahl, 2013, s. 119-120). Lærer 1 og lærer 2 trekker også fram varme og klare rammer som viktige hos læreren. Lærer 1 poengterer også viktigheten ved forutsigbarhet i lærerstilen for elever som viser en innagerende atferd. En god balanse mellom varme og klare regler tolker jeg som at informantene forstår viktigheten av at disse elevene skal føle seg trygge gjennom at læreren viser varme for disse elevene, samtidig har de kunnskap om at klarer regler er viktige. Hun poengterer også at læreren ikke må være ironiske. Dette viser at hun har kunnskap om at disse elevene trenger stabile rammer og forutsigbarhet for å føle seg trygge. Det samsvarer også med at god struktur og rutiner demper stress og bekymring og kan gi eleven følelse av indre kontroll (Bru, 2011, s. 31). Beskrivelsene til lærer 1 om at disse elevene trenger forutsigbarhet og trygghet for å kunne konsentrere seg, kan knyttes opp til Maslows behovspyramide (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 140-142). Gjennom en klasseleder som viser varme og klare rammer vil elevene få dekket flere av mangelbehovene i behovspyramiden, og kan dermed konsentrere seg om skolearbeid, som gjør at vekstbehovene utvikler seg.

### 4.5.3 Relasjoner

Alle de tre informantene nevnte viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev, og en nevnte også viktigheten av relasjoner mellom elevene:

*Så tenker jeg også at det er veldig viktig med trygghet og gode voksenrelasjoner. At de har gode relasjoner til lærerne, at de føler de har noen de kan oppsøke. -PPT*

*Jeg tror det er kjempeviktig det her med å skape relasjon, det med å ha tid til å se ungene og kunne snakke med dem. -Lærer 1*

*Også elev-elev relasjon. Det er **ekstremt** viktig. -Lærer 2*

Utsagnene til informantene illustrerer at de har god kunnskap og erfaring omkring betydningen av gode relasjoner i skolen, mellom lærer og elev, men også mellom elevene. Uttalelsene informantene kommer med samsvarer med mye av litteratur og teori som finnes om relasjoner. Blant annet så kjennetegnes positive relasjoner mellom lærer og elev av høy grad av nærhet, åpenhet, støtte, omsorg, involvering og respekt mellom partene (Drugli, 2012, s. 48). Jeg tolker det som at det er flere av disse kjennetegnene informantene beskriver når de forklarer betydningen av trygghet og det å se og snakke med elevene. Hvis elevene føler seg sett og at læreren tar seg tid til å snakke med de, kan de føle støtte, involvering, åpenhet og gjennom trygghet tror jeg elevene vil føle omsorg og nærhet.

Utsagnet til lærer 2 beskriver hans kunnskap og erfaring til at relasjonene mellom elevene også er veldig viktige for elevene som viser en innagerende atferd. Han utdyper ikke hvorfor dette er ekstremt viktig, men det kan tenkes at han forstår viktigheten av gode relasjoner for å skape vennskap, som er viktig for samarbeid og det å føle seg inkludert og en del av felleskapet, på bakgrunn av hans tidligere utsagn. Barn har god evne til å vurdere seg selv fra andres perspektiver ved at de tar andres roller (Manger, 2013, s. 87). I tillegg dannes vår oppfatning av oss selv indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 100). Derfor vil relasjonene mellom elevene også og ha stor betydning for alle elever, men spesielt for elever med innagerende atferd, fordi kjennetegne ved dem er dårlig selvoppfatning og at de tar andres roller og vurderer seg selv negativt gjennom speilingsteorien (Manger, 2013, s. 87).

Det er likevel interessant at det kun var en av de tre informantene som nevnte dette med relasjoner mellom elevene. Det kan hende at de to andre informantene så på relasjonene mellom lærer og elev som nødvendige for utviklingen av relasjoner mellom elevene og derfor fokuserte mest på dette. Det er også det Drugli (2012) forteller at er viktig for å skape relasjoner med de andre elevene. Barn legger godt merke til hvordan en lærer forholder seg til andre elever på, og bruker denne informasjonene for å finne ut om de selv ønsker å inngå relasjoner med den samme eleven (s. 86-87).

Videre beskriver to av informantene at det til tross for viktigheten av å skape relasjoner med disse elevene, kan det være utfordrende å skape gode relasjoner til elever som viser innagerende atferd:

*Som voksen kan man oppleve avvisning i forhold til de her elevene, at de ikke vil snakke med deg. Og da må du jo bare fortsette og fortsette, ikke gi opp, for at noen ganger så avviser de for å se om du virkelig bryr deg. Og da må du jo vise at du virkelige bryr deg, sånn at de får tilliten til deg og at du klarer å bygge relasjoner sånn at de tør å snakke med deg. – Lærer 1*

Også den ansatte i PPT, beskrev viktigheten av å ikke gi opp elever som det ikke er så lett å få tillit og relasjon til. Hun beskrev hvor viktig det er å stå i det og møte elevene på deres premisser, om så det bare er å være stille sammen. Disse utsagnene illustrerer at lærer 1 og den ansatte i PPT har en kunnskap og erfaring med at det kan være vanskelig å komme i kontakt med enkelte elever. Dette samsvarer med det Bøyum (2017) beskriver i at enkelte elever sender ut signaler om at de ikke ønsker å bli sett, selv om de ønsker det (s. 18). Ut i fra disse to informantenes uttalelser om at man ikke må gi opp, og at man må stå i det og jobbe videre for relasjonene, forestår jeg som at de vet at det er lærerens ansvar å skape gode relasjoner med elevene, fordi dette forholdet er asymmetrisk (Bergkastet, Duesund & Westvig, 2015, s. 39).

#### **4.5.4 Organisering**

Informantene kom også med noen konkrete tilpasninger i forhold til elever som viser innagerende atferd. Disse tiltakene gikk på organiseringen av undervisning og skoledagen generelt. Lærer 1 trakk fram viktigheten av å plassere elever med innagerende atferd strategisk i klasserommet for å få de mer aktive. Hun beskrev viktigheten av hvem eleven ble

plassert sammen med, hvilke arbeidsmetoder som ble brukt og at det var lurt å legge opp til at elevene fikk snakke sammen, før ting ble delt i plenum. Lærer 2 fortalte at det det var i uorganiserte aktiviteter som kunne bli vanskelig for disse elevene. Problemene oppstår når læreren ikke er tilstede å velger for elevene. Han poengterte derfor at det var viktig at lærerne styrer og tar kontroll, fordi da slipper disse elevene å bekymre seg for hvem de skal være sammen med, både i friminutt og i aktiviteter som krever sosial interaksjon i undervisningen. Disse uttalelsene illustrerer mye av det samme som informantene har uttrykt gjennom de ulike kategoriene som er nevnt. Det at elevene trenger forutsigbarhet og trygge rammer, gode relasjoner til medelever, en god klasseledelse som er trygg og hjelper disse elevene inn i det sosiale. Disse uttalelsene illustrer at lærer 1 og 2 har kunnskap og erfaring som de kan bruke for å tilpasse situasjoner i skolen, slik at skolehverdagen blir enklere for elever som viser en innagerende atferd. Disse tiltakene fokuserer på å få eleven inn i det sosiale med resten av elevene.

Den ansatte i PPT hadde også noen uttalelser om hvordan en bør tilpasse til elever med innagerende atferd i skolehverdagen. Hun beskrev hvordan en må finne arenaer hvor disse elevene får vise seg og sin kunnskap. Hvis de skal være muntlig aktive, bør det kanskje tilrettelegges for utføring i mindre grupper. Videre formulerte hun:

*Det er jo litt sånn at skolen er jo bygd på at alle skal være i klasserommet og de skal være i fellesskapet, men altså jeg tenker at for noen barn som kanskje har en personlighet som er litt mer introvert eller trenger å skjermes mer at de skal få muligheten til å få arbeide litt mer i stille omgivelser, at det kan tilpasses mer enkeltindividene. –PPT*

Det jeg ser er at informantene vektlegger tilpassinger i forhold til organisering på ulike måter. Lærerne vektlegger tilpasninger som skal inkludere eleven i miljøet. Den ansatte i PPT vektlegger elevens forhold og hvordan en kan tilpasse til personen, men som kan gå ut over fellesskapsfølelsen. Bakgrunnen for dette kan ha med arbeidsplassen til informantene og at fokuset er forskjellig på bakgrunn av det. Likevel ser vi at alle informantene har kunnskap og erfaring i forhold til tiltak som bidrar til at elever med innagerende atferd får utviklet seg.

#### 4.5.5 Oppsummering av funn

Når jeg nå skal oppsummere funnene i underspørsmålet, vil jeg først trekke fram at informantene vektlegger et inkluderende læringsmiljø som fokuserer på at alle er forskjellige som svært viktige for elever som viser en innagerende atferd. Det kan gjøre det enklere for disse elevene å trå ut av komfortsonen. En god klasseledelse med varme og klare rammer er viktige for disse elevene som trenger å bli sett og å ha stabilitet og forutsigbarhet. Relasjoner med læreren vektlegges i størst grad, men relasjonene mellom elevene nevnes også. I tillegg fokuseres det på arbeidsmåter som inkluderer innagerende elever inn i felleskapet og at disse elevene må få utvikle seg gjennom organisering som fremmer disse elevene spesielt innenfor rammer de mestrer.

Helt til slutt vil jeg nevne hvordan informantene vektla tilpasninger for elever som viser en innagerende atferd ved hjelp av pedagogikk-psykologisk tjeneste. Denne instansen gir råd og veiledning til blant annet skolen når det er spørsmål om læring, utvikling og trivsel for barn i barnehagen og elever i grunnskolen (Tromsø kommune, 2018). Det som var gjennomgående fra alle informantene i uttalelsene om bruk av pedagogisk- psykologisk tjeneste i forhold til disse elevene, var at det bare ble tatt kontakt med PPT hvis eleven hadde fagvansker og det var nødvending med spesialundervisning. Likevel reflekterte alle rundt muligheten til at kanskje PPT burde blitt brukt mer i forhold til disse elevene. Lærer 1 mente at de skulle jobbet mer med innagerende atferd, da de jobber en del med utagerende elever. Lærer 2 beskrev at det er barne- og ungdomspsykiatrien som jobber med elever og atferd. Den ansatte i PPT mente det ikke var utenkelig at de skulle blitt involvert tidligere i forhold til disse elevene. Det disse uttalelsene illustrerer er at det ikke er fokus på å henvise elever med innagerende atferd til PPT, før eleven har fagvansker. I følge prinsippet om tidlig innsats skal skolen iverksette tiltak for elever med en gang der er behov, når som helst i skoleforløpet (Meld. St. 21 (2016-2017)). Kanskje skolen har behov for veiledning og råd fra PPT i forhold til tilpasset opplæring til elever med innagerende atferd, før disse elevene har utviklet fagvansker. Hvis dette blir gjennomført, kan det tenkes at konsekvensene ved atferden kan minskes.

## Presentasjon og drøfting av funn



## **5 Drøfting av problemstilling**

I denne delen vil jeg sammenfatte og drøfte de viktigste funnene i studien som er presentert i kapittel 4 opp mot problemstillingen og underspørsmålet.

### **5.1 Hvilken kunnskap og erfaring har ansatte i skoletjenesten i forhold til elever som vier en innagerende atferd?**

Jeg har funnet ut at ansatte i skoletjenesten har kunnskap og erfaring til elever som viser innagerende atferd, men at oppfatningene av atferden er noe ulik. I tillegg har jeg fått bekreftet at denne elevgruppen er lite i fokus i skolen og at det er nødvending med kunnskap om atferden, kjennetegn ved den og hvor skillet mellom normal atferd går, før en kan oppdage elever med innagerende atferd i skolen.

Funn i studien viser at de dagligdagse begrepene på atferden er mer i bruk enn begrepet innagerende atferd. Likevel har to av informantene god kunnskap om hva som kjennetegner denne typen atferd og en forståelse av at en må se på tidsaspektet og atferdens påvirkning av eleven før en kan si noe om den er et problem eller ikke. Dette er i tråd med det Lund (2004) poengterer når hun beskriver innagerende atferd som et paraplybegrep– som inneholder ulike beskrivelser (s. 19). I tillegg beskriver hun at en må se på atferdens kontekst, frekvens, innvirkning på livskvaliteten til barnet og atferdens sosiale konsekvenser, før en kan si om dette er snakk om et atferdsproblem eller ikke (Lund, 2012, s. 27). Dette gjør at fokuset rundt at stille, passiv og sjenert atferd ikke kommer i fokus, til tross for at denne typen atferden kan være et atferdsproblem for enkelte elever.

De ansatte i skoletjenesten har også ulik kunnskap rundt omfanget av innagerende atferd. Funnene viste at stereotypien om innagerende atferd omhandler de stille flinke jentene eksisterer, men at informantene har kunnskap om at også gutter har en slik atferd i barneskolealder. Dette samsvarer godt med det litteratur og forskning forteller, nemlig at det ikke er forskjeller mellom kjønnene fram til 12-års alderen (Lund, 2012, s. 28). Videre var et sentralt funn i studien at de ansatte i skoletjenesten må ha en forståelse av begrepet, kunnskap om kjennetegn ved atferden og vite hva som skiller normal tilbaketrukket atferd med innagerende atferd, for å kunne oppdage disse elevene.

I tillegg viser funn at elever med innagerende atferd ikke er i fokus i skolen, fordi denne typen atferd taper kampen i mengden av andre aktiviteter som krever oppmerksomhet i skolen (Lund, 2012, s. 14). Hvis atferden ikke er i fokus hos de ansatte i skoletjenesten, vil ikke fokuset ligge i å gjøre tilpasninger som kan forebygge at elever utvikler en innagerende atferd som et atferdsproblem. Da vil fokuset rundt disse elevene først oppstå når atferden har utviklet seg og skapt problemer for eleven. En ønsker heller at de ansatte i skoletjenesten skal ha et forebyggende forhold til denne atferden.

De ansatte i skoletjenesten har kunnskap om at årsakene til atferden er komplekse og at det kan være biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold som virker gjensidig inn på hverandre i barnets utviklingsprosess (Drugli, 2013, s. 17). De har derfor kunnskap om at årsakene til atferdsproblemet er multideterminerte, atferden er et resultat av flere samvirkende forhold (Ogden, 2001, s. 41). Dette gjør at de ansatte ser helheten ved elevene og at det er mange forhold som kan være årsakene til at en elev opptrer som den gjør. Likevel ble det fokusert mer på de biologiske faktorene, noe som ikke er optimalt for disse elevene. Fokuset på skolens påvirkning av atferden er viktig for at å ha et forebyggende perspektiv på tilpasningene i forhold til disse elevene.

Funn i studien viser at flere av de ansatte hadde god kunnskap og erfaringer rundt konsekvensene ved innagerende atferd. Kunnskapen gikk på at konsekvensene kunne være mange og alvorlige. De fikk betydning for elevene både faglig og sosialt, nå og senere i livet. Det ble beskrevet konsekvenser som fikk betydning for faglig utvikling og tro på egen mestring, prestasjoner og selvfølelse. Dette kan sees i sammenheng med Banduras self-efficacy og attribusjonsteorien, som er omtalt i kapittel 2.4.1. Konsekvenser for skoleforløp, videre skolegang og yrkesvalg ble også beskrevet. I tillegg til psykiske konsekvenser hos eleven. Dette samsvarer med det litteratur og teori av Bru (2011) og Kvarme (2017) beskriver av årsaker hos stille og engstelige elever. Ut i fra de mange uttalelsene om mulige konsekvenser ved atferden, tolker jeg det som at informantene forstår viktigheten av å tilpasse til disse elevene.

Som vi ser finnes det mye god kunnskap og erfaring til elever som viser en innagerende atferd i skolen. Likevel er oppfatningene noe forskjellige hos de ansatte i skoletjenesten.

Variasjonene i forståelsen av begrepet gir grunn til å tro at det finnes variasjoner ute i skolen. Dermed kan det være tilfeldig om eleven i skolen har en lærer som er kjent med studiens

tema, eller ikke. Variasjonene i kunnskapen gjør også at uttalelser samlet sett utfyller hverandre på alle områder, men hver for seg finnes det forbedringspotensial hos informantene for at kunnskapen og erfaringene skal være gode nok alene. Dette kan ha med at denne elevgruppen ikke har så stort fokus i skolen. Det blir derfor viktig å samarbeide med kollegaer og andre instanser for å være trygg nok på atferden, for at det skal være mulig å fange opp alle elever som viser en innagerende atferd i skolen. Det må være et fokus rundt at denne typen atferd er et atferdsproblem, for å kunne tilpasse for disse elevene.

## **5.2 Hvilke tilpasninger anser ansatte i skoletjenesten som nødvendige i forhold til disse elevene?**

De tilpasningene som ble sett på som nødvendig i forhold til elever som viser en innagerende atferd var et godt og inkluderende læringsmiljø, gode relasjoner mellom lærer og elev, samt mellom elevene, og en varm og forutsigbar klasseleder.

Informantene uttrykte at et inkluderende læringsmiljø hvor det aksepteres at alle er forskjellige var viktig for disse elevene. Et inkluderende miljø kjennetegnes nettopp av at det er godtatt at alle har sterke og svake sider og hvor det er «lov» å avvike fra gjennomsnittet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 221). Hvis alle blir akseptert og inkludert vil det kunne ha positiv effekt på elevenes selvfølelse, som igjen kan få betydning for hvordan elever med innagerende atferd speiler seg i andres reaksjoner, som er det speilingsteorien omhandler (Manger, 2013, s. 87).

Funn i studien viser at en autoritativ klasseleder som ser elevene og er varm, men har klare rammer, blir sett på som fordelaktig for disse elevene. Dette skyldes at det gir elevene forutsigbarhet og trygge rammer. Gode rutiner, demper stress og bekymring (Bru, 2011, s. 31). Dette gjør at elevene kan konsentrere seg om skolearbeid og det sosiale, fordi rammene rundt og forventningene til elevene er tydelige og klare. Dette får positiv betydning for mangelbehovene i Maslows behovspyramide, som er omtalt i 2.4.1. En varm og tydelig lærer vil også være nyttig for disse elevenes selvbylde, fordi de blir sett og får krav som er tilpasset dem. Det er viktig at elever føler de blir anerkjent av viktige voksne, slik som læreren for å kunne bygge opp et positivt bilde av seg selv (Drugli & Nordahl, 2013 s. 74).

De ansatte i skoletjenesten anså gode relasjoner med læreren som særlig viktig i forhold til elever som viser en innagerende atferd. Dette ble sett på som viktig fordi det vil gi disse elevene en trygg person som ser og støtter dem i skolen. Dette beskriver Drugli (2012) som en beskyttelsesfaktor, som bidrar til en generell positiv utvikling i skolen (s. 77). En god relasjon med læreren er også en viktig forutsetning for relasjonen mellom elevene (Drugli, 2012, s. 86-87). Det kan være nettopp derfor to av informantene nevnte relasjoner mellom elev og lærer og ikke spesifiserte relasjonene mellom elevene i sine uttalelser. Likevel var en av informantene spesielt opptatt av relasjonene mellom elevene, og det kan tenkes at dette er fordi det vil skape gode positive forhold som er bra under sosial interaksjon i skolearbeid, men også på alle andre sosiale områder for eleven. Det har også betydning for hvordan elevene ser på seg selv (Manger, 2013, s. 90). Dette får igjen betydning for elevens selvbilde, mestringsforventninger, attribusjonsmønster og så videre.

Til slutt viste funn i studien at fokuset hos de ansatte i skoletjeneste ligger på at elever må ha fagvansker før de får hjelp med tilpasninger fra PPT. Dette anser jeg som at det ikke legges opp til å forebygge og forhindre at innagerende atferd utvikler seg, men at de venter med å sette inn tiltak til problemene blir store. Dette går i mot prinsippet om tidlig innsats (Meld. St. 21 (2016-2017)). I tillegg er det motstridende i forhold til at pedagogisk-psykologisk tjeneste skal kunne gi råd og veiledning til blant annet skolen om elevers læring, utvikling og trivsel (Tromsø kommune, 2018). Hvis de ansatte i skoletjenesten har hovedfokus på fagvansker, kan konsekvensen bli større for elevene før de får den tilpasningen de har behov for.

## 6 Avslutning

Målet med studien var å undersøke kunnskapen og erfaringen ansatte i skoletjenesten har til elever som viser en innagerende atferd i skolen. Studien har vist at det finnes mye kunnskap blant ansatte i skoletjenesten i forhold til disse elevene. Likevel er det også uklare oppfatninger rundt atferden og forhold rundt den. Antagelsene om at dette er en elevgruppe som får lite fokus er blitt bekreftet. Studien viste også at elevene må ha fagvansker før PPT blir kontaktet, og at dette ikke er i tråd med prinsippet om tidlig innsats. Det kan føre til at vanskene ved atferden blir større før elevene får hjelp. Hvis de ansatte i skoletjenesten gir denne elevgruppen økt fokus i skolen, kan de med sin kunnskap tilpasse og forhindre at atferden får negative konsekvenser for eleven.

Med tanke på videre studier kunne det vært interessant å sett mer spesifikt på sosial kompetanse, skole-hjem samarbeid og mobbing i forhold til elever som viser en innagerende atferd. Det hadde også være interessant å hørt med barne- og ungdoms psykiatrien om deres kunnskap og erfaring til disse elevene. Dersom jeg hadde hatt flere informanter ville det også vært mulig å belyse temaet fra flere innfallsvinkler og ståsted.

Når jeg nå skal ut i læreryrket, har denne studien bidratt til å øke bevisstheten min rundt viktigheten av å se alle elever. Skoledagen kan være hektisk, men en må stoppe opp å tenke over om en ser alle elevene, hvem de er og deres behov. Til tross for at studien fokusere på elever med innagerende atferd, har gjennomføringen av studien gitt meg enda mer kunnskap om viktigheten av læringsmiljøet, relasjoner og klasseledelse for elevene, slik at de får de beste forutsetningen for utvikling faglig og sosialt.

## Avslutning

## 7 Litteraturliste

- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I Midthassel, U., V., Bru, E., Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Brøyn, T. (2017). Alle elever ønsker å bli sett. *Bedre skole (1)*, 18-19. Hentet 28.03.18 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2017/bedre-skole-1-2017.pdf>
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Collin, J. (1996). *The quiet child*. London: Cassell
- Drugli, M., B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M., B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M., B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen 1- grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (69-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (red), *Sosiale og emosjonelle vansker* (17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M, (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s.19-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarme, L., G. (2017). Mobbing og forebygging av frafall i skolen. I Kvarme, L., G (red), *Sårbare skolebarn: trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (s. 48-62). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvarme, L., G. (2017). Løft-grupper for stille og tilbaketrukne elever. I Kvarme, L., G (red), *Sårbare skolebarn: trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (s. 63-74). Bergen: Fagbokforlaget.

- Leseth, A., B & Tellmann, S., M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Manger, T. (2013). Fellesskapets betydning. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, *Livet i skolen 2- grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet (65-99)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, *Livet i skolen 2- grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet (133-166)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- NESH. (2016). *Innledning. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 27.02.18 fra  
<https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/innledning-formal/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen 1- grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring (105-135)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2008). Atferdsproblemer blant barn og unge. I Ogden, T. (red.), *Innføring i spesialpedagogikk (s. 133-169)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova (2017). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)



- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reine, H., T. (2017). Stille og nesten usynlig. *Hjem og skole* (3), 13-15. Oslo: Pedlex.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Skaalvik E., M. & Skaalvik S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Storckli, G. (2010). The role of individual and sosial factors in classroom loniness. *The journal of educational research* (s.28-39). Hentet 16.03.18 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220670903231169>
- Sørli, A.-M- & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektene «Skole og samspillvansker». (NOVA-RAPPORT 12a/98) Hentet 06.03.18 fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/24f258a4bbc3085f8e9ea7466c7b2f76.nbdigital?lang=no#35>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tromsø kommune (2018). *Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)*. Hentet 03.05.18 fra: <http://www.tromso.kommune.no/ppt.121155.no.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 23.03.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Tilpassa opplæring og arbeid med relasjonar*. Hentet 23.03.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/relasjoner/>
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.

## **Vedlegg 1.** Intervjuguide med hovedspørsmål til lærere

### **Før selve intervjuet:**

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

### **Personalia:**

Hvilken yrkesbakgrunn har du?

### **Forståelsen /Opplevelsen og erfaringer ved innagerende atferd:**

Hvordan forstår du begrepet innagerende atferd?

Kan du trekke fram noe kjennetegn hos barn som viser en innagerende atferd (stille/tilbaketrukne)?

Når ser du på det den innagerende atferden som en del av et større problem?

Hva kan årsakene til innagerende atferd være?

- Når blir det et problem?

Har du møtt mange elever som viser en innagerende atferd?

- Tror du innagerende atferd er et utbredt fenomen?

### **Å oppdage barn med en innagerende atferd**

Hvilke rutiner har dere for å fange opp elever som viser en innagerende atferd?

Er det noe spesielle utfordringer du kan trekke fram i møte med barn som viser innagerende atferd?

Hva mener du at konsekvensene kan være dersom barn med en innagerende atferd ikke blir oppdaget og hjulpet på et tidlig tidspunkt?

### **Tilpasninger for elever med innagerende atferd:**

Har du noe forslag om hvilke tilpasninger som er viktig å starte med i møte med innagerende barn?

Hvilke generelle tilpasninger gjør du for elever med innagerende atferd i klasserommet?

Hvilken tilpasning trenger disse elevene spesielt?

- Faglig utvikling
- Sosial utvikling/kompetanse

- Relasjoner

**Ansatte i skoletjenestens tanker om PPT sin kunnskap om temaet:**

Har PPT fokus på elever med innagerende atferd?

Hvordan er samarbeidet deres med PPT i forhold til barn med innagerende atferd?

Bør PPT ha mer kompetanse og fokus på området innagerende atferd i skolen?

Hva/hvorfor/hvorfor ikke?

**Avslutning av intervjuet:**

Er det noe mer du ønsker å legge til eller understreke i forhold til det vi har snakket om?

## **Vedlegg 2. Intervjuguide med hovedspørsmål til PPT-ansatt**

### **Før selve intervjuet:**

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

### **Personalia:**

Hvilken yrkesbakgrunn har du?

### **Forståelsen av innagerende atferd:**

Hvordan forstår du begrepet innagerende atferd?

Kan du trekke fram noe kjennetegn hos barn som viser en innagerende atferd (stille/tilbaketrukne)?

Når ser du på det den innagerende atferden som en del av et større problem?

Hva kan årsakene til en innagerende atferd være?

- Når blir det et problem?

Har du møtt mange barn med en innagerende atferd?

- Tror du innagerende atferd er et utbredt fenomen?

### **Å oppdage barn med en innagerende atferd**

Hvilke rutiner har dere for å fange opp elever med innagerende atferd?

Er det noe spesielle utfordringer du kan trekke fram i møte med barn som viser en innagerende atferd?

Hvordan er samarbeidet med skolen i forhold til det å oppdage elever med en innagerende atferd?

Når blir et barn henvist til dere pga. en innagerende atferd?

- Er omfanget av henvisninger pga. innagerende atferd stort?

Hva mener du at konsekvensene kan være dersom barn som viser en innagerende atferd ikke blir oppdaget og hjulpet på et tidlig tidspunkt?

### **Tilpasninger for elever med innagerende atferd:**

Har du noe forslag om hvilke tilpasninger som er viktig å starte med i møte med innagerende barn?

Hvilken tilpasning trenger disse elevene spesielt?

- Faglig utvikling
- Sosial utvikling/kompetanse
- Relasjoner

**Ansatte i PPT sine tanker om læreres kunnskap om temaet:**

Hvordan opplever du fokuset på innagerende barn i skolen?

Hvorfor er det viktig at lærere har kunnskap om innagerende atferd?

Hva kan konsekvensen bli ved dårlig fokus/kunnskap om temaet?

Bør lærere få mer kompetanse om innagerende atferd? Hva/hvorfor/hvorfor ikke?

**Avslutning av intervjuet:**

Er det noe mer du ønsker å legge til eller understreke i forhold til det vi har snakket om?

## **Vedlegg 3. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### **Innagerende atferd i skolen**

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Hanne Kvanmo, og jeg er masterstudent ved lærerutdanningen 1-7. trinn ved UIT- Norges arktiske universitet. I forbindelse med masteroppgaven skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere hvordan lærere og ansatte i PPT opplever og forstår innagerende atferd. Jeg vil også undersøke hvordan skolen oppdager og evt. kartlegger elever med en slik atferd, og hvordan de tilpasser/tilrettelegger for disse elevene slik at de får en god skolehverdag hvor de lærer og utvikler seg.

Innagerende atferd omfatter ofte elever med introverte, innagerende og sjenerte personlighetstrekk. Disse trekkene trenger ikke i seg selv å være et problem, men når disse personlighetstrekkene påvirker atferden til eleven i så stor grad at det får negative konsekvenser for faglig og/eller sosial utvikling, betegner vi det som en innagerende atferd. Det er dette jeg vil forske på.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg skal gjennomføre en kvalitativ undersøkelse hvor jeg samler inn informasjon ved å gjennomføre intervju. Intervjuene vil ha en varighet på ca. 1 time og jeg ønsker å gjøre lydopptak under intervjuet. I ettertid av intervjuet blir lydopptaket transkribert til skrift, og du kan da få tilsendt mine notater slik at du har mulighet til å korrigere eventuelle misforståelser eller mangler. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle informantenes opplevelser og forståelse av begrepet innagerende atferd, hvordan det tilpasses og tilrettelegges for elever med innagerende atferd i skolen.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Dataene som samles inn vil anonymiseres og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det kun meg som student og veilederen min som vil ha tilgang til informasjonen. For å ivareta konfidensialitet vil personopplysninger og lydopptak lagres adskilt fra øvrig data, på en ekstern lagringsenhet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av mai 2017, og datamaterialet og personopplysningene vil bli slettet og makulert når oppgaven har blitt godkjent.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har ytterligere spørsmål til studien, kan du ta kontakt med meg på e-post: [hkv008@post.uit.no](mailto:hkv008@post.uit.no). Eller så kan du kontakte veilederen min Astrid Unhjem på e-post: [Astrid.unhjem@uit.no](mailto:Astrid.unhjem@uit.no) eller tlf: 77646182

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD



Astrid Unhjem

9006 TROMSØ

Vår dato: 22.12.2017

Vår ref: 57768 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

57768

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

*Innagerdende atferd i skolen*

*UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder*

*Astrid Unhjem*

*Hanne Kvanmo*

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileders) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



## Litteraturliste