



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Læreren sin relasjon til elever som viser en innagerende atferd

En kvalitativ intervjustudie om hva lærere legger vekt på i sin relasjon til elever på barne- og mellomtrinnet som en viser innagerende atferd

Ingrid Vensbakk Strømhaug

Masteroppgave i spesialpedagogikk november 2019



Sammendrag

Denne kvalitative studien retter søkelyset mot læreren sin relasjon til elever som viser en innagerende atferd i skolen. Problemstillingen er følgende: *Hva legger lærere vekt på i sin relasjon til elever som viser en innagerende atferd i skolen?* For å belyse problemstillingen har jeg intervjuet fire lærere som har erfaring med å undervise elever som viser en innagerende atferd på barne- og mellomtrinnet. Formålet med denne studien er å få innsikt i lærere sin forståelse, opplevelser og refleksjoner omkring innagerende elevatferd og hva de anser som sentralt i relasjon til disse elevene. Med bakgrunn i analyse og tolkning av studiens data kom jeg frem fire kategorier som er sentrale for å belyse min problemstilling. De fire kategoriene er: Innagerende atferd- lærernes forståelse av innagerende elevatferd, å se eleven, å anerkjenne eleven, å skape trygghet og forutsigbarhet for eleven.

Den første kategorien tar utgangspunkt i lærernes forståelse av innagerende atferd elevatferd. Lærerne gav uttrykk for at de har kunnskap om innagerende atferd, og hva som kjennetegner disse elevene. Studiens funn viste at innagerende elever kan oppleves som stille, tilbaketrukkne, engstelig og de krever lite fra læreren av oppmerksomhet i skolen. De ulike perspektivene kan knyttes til stille atferd, innadvendthet og sjenanse. Funn i denne studien viste at lærerne overordnet sett er oppmerksomme på elever med innagerende atferd og at de har et stort fokus på at elevene skal oppleve å bli sett av læreren.

De tre neste kategoriene omhandler hva lærerne vektla i sin relasjon til elever som viser innagerende atferd. Den første kategorien: *å se elevene* bygger på lærernes ønske om å gi elever med innagerende atferd opplevelsen av å bli sett, og at læreren bryr seg om eleven. Funn i studien viste at samtlige av lærerne har en etablert rutine med å hilse på alle elevene, hver morgenen. Igjennom skoledagen tar de seg tid til å oppsøke og prate jevnlig med eleven, og at godt samarbeid mellom lærer og hjem er viktig for at elevene skal føle seg sett og forstått av læreren utrykte lærerne. Den andre kategorien *å anerkjenne* eleven ble utledet med bakgrunn i lærernes ønske om å anerkjenne elevene for den de er, og at de var opptatt av å formidle aksept, verdsetting og forståelse for eleven. Den siste kategorien *å skape trygghet og forutsigbarhet* var noe lærerne mente var avgjørende for generelle læring og totale trivsel i skolen. Lærerne vektla å bygge tillitsrelasjoner til enkelteleven. En god struktur og organisering med faste rutiner, klare regler og forventninger til elevene ble blant annet belyst som sentrale elementer for å skape trygghet og forutsigbarhet for elever med innagerende atferd. Positive lærer-elev relasjoner til enkeltelever var også sentralt for å skape trygge og gode relasjoner til medelever.

Forord

Gjennom denne studien har jeg fått muligheten til å fordype meg et tema som jeg synes er spennende og viktig. Arbeidet med å skrive masteroppgave har vært en lang og krevende prosess. Masteroppgaven har bydd på mange utfordringer, mange frustrasjoner og refleksjoner, men oppgaven har også gitt meg et lærerikt bilde og kunnskap om temaet. Jeg føler at det blir godt å sette et endelig punktum for denne oppgaven og omstendighetene rundt den, da det har vært altoppslukende og krevd mye av meg og min tid. Masteroppgaven har gitt meg økt kunnskap om innagerende atferd, og om relasjonsarbeid som jeg nå vil ta med meg videre som støttepedagog i en av Tromsøs barnehager.

Det er mange som jeg vil takke for at jeg har klart å komme i mål med denne oppgaven. Først og fremst min nærmeste familie som har vært en god hjelp og støtte underveis i prosessen. Tusen takk til samboer Thomas og foreldrene mine for hjelp med barnepass underveis og for støtte og oppmuntring. Uten dere hadde det vært vanskeligere å komme i mål med denne oppgaven.

Videre vil jeg takke de fire dyktige lærerne for deltakelse i prosjektet, og for å ha delt sine tanker, erfaringer og refleksjoner. Uten dere hadde denne studien ikke blitt til. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Vivian D. Haugen for å ha lest korrektur og gitt raske og konstruktive tilbakemeldinger. Dine innspill har vært viktig gjennom hele prosessen.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke verdens beste datter; Sigrid som gir meg mye energi, glede, latter, smil i hverdagen. Tanken på at jeg får muligheten til å tilbringe mer tid sammen med deg har hjulpet meg til å holde ut hele veien. Ser nå frem til å få mer kvalitetstid med familien igjen.

Tromsø, november 2019

Ingrid Vensbakk Strømhaug

Innhold

1	Innledning: Tema og aktualitet	1
1.1	Problemstilling og formål.....	2
1.2	Begrepsavklaring og avgrensning	3
1.3	Oppgavens disposisjon.....	3
2	Teoretisk rammeverk.....	4
2.1	Innagerende atferd	4
2.2	Sjenanse	5
2.3	Angst.....	7
2.4	Ulike forklaringer på innagerende atferd.....	7
2.4.1	Transaksjonsmodellen og barns utvikling.....	8
2.4.2	Tilknytning	9
2.4.3	Maslows behovshierarki.....	10
2.5	Innagerende atferd i skolen.....	11
2.5.1	Faglige kjennetegn	11
2.5.2	I møte med skolens sosiale miljø	12
2.6	Innagerende atferd og selvoppfatning	13
2.7	Lærerens rolle	14
2.8	Lærer- elev relasjonen	14
2.8.1	Anerkjennelse.....	16
2.8.2	Omsorg	17
2.8.3	Sentrale elementer som kjennetegner en positiv lærer-elev relasjon	18
2.8.1	Tilknytning	19
2.8.1	Trygghet	20
2.8.2	Skole-hjem samarbeid	20
2.8.3	Gode relasjoner til medelever	21
2.8.4	Struktur, organisering.....	22

3	Forskningsdesign og metode.....	24
3.1	Studiens vitenskapsteoretiske grunnlag.....	24
3.1.1	Forskerrollen og forforståelse	25
3.1.2	Valg av design: kvalitativ metode.....	26
3.1.3	Intervju	27
3.1.4	Utforming av intervjuguide.....	27
3.2	Datainnsamling.....	28
3.2.1	Utvalg og tilgjengelighet.....	28
3.2.2	Gjennomføring av intervju.....	30
3.3	Transkribering	32
3.4	Analyseprosessen.....	32
3.5	Kvalitetssikring.....	34
3.5.1	Reliabilitet	34
3.5.2	Validitet.....	34
3.5.3	Overførbarhet:	35
3.5.4	Etiske vurderinger	35
4	Kapittel: Resultater og drøfting.....	37
4.1	«Innagerende atferd»- Lærernes forståelse av innagerende elevatferd	37
4.1.1	Lærernes beskrivelse av innagerende atferd hos elevene.....	37
4.1.2	Faglige og sosiale kjennetegn hos elever med innagerende atferd	39
4.1.3	Drøfting	40
4.2	«Å se eleven».....	45
4.2.1	Morgenhilsningen.....	45
4.2.2	Læreren i samspill med eleven.....	45
4.2.3	Å være på lag med foreldrene	47
4.2.4	Drøfting	47
4.3	«Å anerkjenne eleven»	51

4.3.1	Anerkjenne og bekrefte eleven positivt.....	51
4.3.2	Å skape en god kommunikasjon med eleven	52
4.3.3	Drøfting	53
4.4	«Å skape trygghet og forutsigbarhet for eleven»	56
4.4.1	Å trygge eleven	56
4.4.2	Struktur og organisering.....	57
4.4.3	Trygge relasjoner til medelever.....	58
4.4.4	Drøfting	59
5	Oppsummering og avsluttende kommentar.....	64
	Referanseliste	66
	Vedlegg 1- Intervjuguide	69
	Vedlegg- 2 Forespørsel om deltakelse i studie.....	71
	Vedlegg 3- Samtykke til deltakelse i studien	72
	Vedlegg- 4 Vurdering fra NSD	73

1 Innledning: Tema og aktualitet

Lærere i skolen vil møte et mangfold av elever, med ulike personligheter, forutsetninger, behov. Blant denne elevgruppen vil det være noen elever som er mer stille, forsiktige og sjenerte. Temaet for denne studien omhandler elever som utviser en innagerende atferd. Noen elever er mer stille og mer for seg selv enn andre, og trives godt med det. Det er ikke disse elevene denne studien dreier seg om, men de elevene hvor den innagerende atferden er et uttrykk for at de har det vanskelig, og hvor atferden har en negativ innvirkning på elevens skolehverdag og skaper hindringer for elevens læring og sosiale samspill med andre.

I de senere årene har det blitt et økt fokus på innagerende atferd i skolen, men siden dette er en atferd som først og fremst rammer eleven selv og ikke omgivelsene, så blir den gjerne oversett eller bagatellisert i skolen (Bru, 2011, s. 18; Lund, 2012, s. 14; Nordahl & Manger, 2005, s. 35). I Lund (2008) sin forskning kommer det frem at elever med en innagerende atferd føler seg usynlig og lite sett av læreren. Et klasserom består per dagens standard av mange elever, der alle skal bli sett og hørt. Klasserommet har ofte kun en lærer som har som oppgave å imøtekomme disse kravene. Når man som lærer har en klasse på eksempelvis 20 elever, så vil det være elever som tar til orde lett og tydelig krever oppmerksomhet, og det vil være elever som er stille og innadvendte. Det er ikke vanskelig å forstå at det er enklere for læreren å henvende seg til de elevene som viser og krever oppmerksomhet, enn dem som ikke gjør det. Slike tanker og refleksjoner har ført til undring omkring læreren sin relasjon til de elevene som viser en stille og innagerende atferd i skolen. Hvordan møter og forholder læreren seg til disse elevene. Blir de sett, og får den oppmerksomheten og støtten de trenger for å utvikle seg i en positiv retning.

Forskning viser at en positiv lærer-elev relasjon er av stor betydning for alle elevene når det kommer til trivsel, motivasjon, læringsutbytte og atferd i skolen (Drugli, 2012; Hattie, 2009; Nordahl & Manger, 2005; Nordenbo, 2008). Utdanningsdirektoratet (2016) fremhever at positive lærer-elev relasjoner står sentralt for å skape et trygt klima i klassen, og er med på å fremme elevenes sosiale og faglige utvikling. For elever med innagerende atferd viser forskning at en positiv støttende, og nær relasjon til læreren bidrar til at den innagerende atferden blir mindre fremtreende, og samtidig styrke elevenes sosiale og emosjonelle tilpasning i skolen (Arbeau, Coplan & Weeks, 2010).

De yngste skoleelevene har særlig behov for trygg og god relasjon til sin lærer. Når eleven føler seg trygg på læreren vil den i større grad vende energi mot læring og utforskning og på denne måten utvikle sin selvstendighet (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016, s. 11, 26). En trygg og god relasjon til læreren vil hjelpe de innagerende elevene til å tørre å utfolde seg sosialt og faglig sett i skolen og kan få innagerende elever til å «blomstre» slik at de får det bedre i skolehverdagen (Drugli, 2012, s. 80).

Det å skape en god relasjon til elever med innagerende atferd kan i og for seg være en utfordring da det relasjonelle aspektet nettopp er en utfordring for disse elevene. Læreren kan oppleve at eleven som stille og lukket i kontaktforsøk, og kan tolke det som at eleven ikke ønsker kontakt, selv om det er det motsatte som er tilfellet. I Lund (2008) sin undersøkelse kommer det frem at elever som viser innagerende atferd ønsker å bli sett og inkludert av læreren sin på lik linje med de andre elevene. Med tanke på de positive effektene en god lærer-elev relasjon har å si for elevenes sosiale og faglige utvikling og trivsel i skolen, ble jeg derfor interessert i å se hva lærere betrakter som sentrale aspekter i sin relasjon til elever på barne- og mellomtrinnet som viser innagerende atferd på.

1.1 Problemstilling og formål

Med studien skal det forskes på hvordan lærere i barneskolen opplever elever med innagerende atferd og hva de ser på som sentralt i sin relasjon til elever som viser innagerende atferd i skolen. På bakgrunn av dette fremmes følgende problemstilling:

Hva legger lærere vekt på i sin relasjon til elever som viser en innagerende atferd i skolen?

Formålet med studien er å få frem lærernes forståelse, opplevelser og erfaringer med elever på barne- og mellomtrinnet som viser en innagerende atferd, og hva de anser som sentralt i relasjon til disse elevene, samt å drøfte dette i lys av relevant teori og forskning på temaet. Det finnes ikke nødvendigvis noen fasitsvar på dette, da hver elev er unik med ulike følelser og behov, som betyr at læreren må tilpasse sin relasjon til enkelteleven. Tanken er at studien kan være et bidrag til at det settes mer fokus på elever med innagerende atferd i skolen, og belyse noen sentrale elementer som lærere bør vektlegge i relasjon til disse elevene. I tillegg kan studien være en inspirasjon for andre til å bli mer bevisst på sin relasjon til elever som viser innagerende atferd.

1.2 Begrepsavklaring og avgrensning

Begrepet innagerende atferd er et vidt begrep som kan knyttes til mange ulike vansker og ulike årsaksforhold til vanskene. Denne studien vil dreie seg om elever som viser en innagerende atferd fordi de fremstår som stille, sjenerte, tilbaketrukkne og engstelig. Dette var kjennetegnene som hovedsakelig ble knyttet til innagerende atferd av informantene. Begrepet innagerende atferd er valgt fordi de gjenspeiler atferden noen elever viser. Innagerende atferd kan forstås som en sosioemosjonell vanske (Gjertsen, 2013, s. 162). Studien omhandler elever med milde emosjonelle vansker, som kan oppleve sosial angst i skolesituasjon, men som befinner seg innenfor «normalangst» begrepet, men som kan ha høy grad av normalangst. Det kan være store variasjoner innenfor normalangst området, alt fra elever som blir lett nervøse før en presentasjon, eller de som har vanskelig for å delta i sosiale og faglige aktiviteter i skolen. Hovedfokuset vil være på den siste gruppen som strever med å delta i sosiale og faglige aktiviteter (Haugen, 2008, s. 112-114).

1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I kapittel en ble tema og aktualitet og problemstilling for undersøkelsen presentert. I kapittel to presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven. Kapittel omhandler studiens forskningsprosess og metodiske fremgangsmåte. I kapittel fire presenteres studiens data, samt tolkning og drøfting av dataen ved hjelp av teori og forskning. Avslutningsvis i kapittel fem vil sentrale funn oppsummeres.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Innagerende atferd

Innagerende atferd kan betegnes som et paraplybegrep som favner ulike begreper som kan knyttes til fenomenet. Andre begreper som brukes om det samme fenomenet er: stille og tilbaketrukket atferd, sjenanse, sky, engstelig, innadventt, introvert og sosialt isolert (Lund, 2004, s. 19; Sæteren, 2019, s. 13). Elever som viser innagerende atferd er ikke en homogen elevgruppe, men elever med ulike opplevelser, utfordringer og behov (Lund, 2004, s. 19). Lund (2012) definerer innagerende atferd følgende: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Utrykk som kommuniseres kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angstfull og usikker» (s.27). Noe av det samme påpekes av Sæteren (2019) omtaler innagerende atferd som stille atferd. Elever som viser en stille atferd sier sjeldent noe i muntlige aktiviteter og befinner seg ofte i utkanten av klasserommet. De tar lite initiativ til å ta ordet i klassen og til å få lærerens eller medelevers oppmerksomhet (18,19). Befring og Duesund (2012) bruker betegnelsen innadventt atferd og knytter det til elever som er utrygg og opplever angst i skolesituasjon. De har lett for å trekke seg inn i seg selv og kan fremstå som stille, reserverte og sosialt isolerte. Det påpekes at elevene i fremtiden kan få problemer med å imøtekomme ulike krav om kommunikasjon, samarbeid og deltakelse (s, 452). I følge Gjertsen (2013) kan elever med innagerende atferd ha ulike kjennetegn. Alt i fra nervøs, usikker, sjenert atferd til angst, negativ selvoppfatning, ensomhet og depresjon (s.162).

Innagerende atferd anses ikke som et stabilt trekk da barns atferd vil påvirkes av relasjoner, situasjonen og dagsform (Flaten, 2015, s. 62; Lund, 2012, s.25). Det er naturlig at barn viser ulik atferd i forhold til hvem de er sammen med og hvor trygg de føler seg, og ofte er det slik at barn som viser innagerende atferd i skolen viser en annen type atferd hjemme (Lund, 2004, s. 52). Barn og unge som er i vekst og utvikling vil også gjennomgå naturlige forandringer når det kommer til temperament og væremåte (Olsen & Traavik, 2010, s. 91) Lund (2012) påpeker at noen barn er mer stille og forsiktige, og de må få lov til å være seg selv og vise den atferden som kjennes naturlig uten at det trenger å være et problem. Enkelte barn kan beskrives som «slow to warm up» og trenger lengre tid på å bli trygg på andre og med omgivelsene (s. 26).

Ogden (2015) sier at de fleste barn vil i perioder være sjenerte, engstelige og triste uten at det hemmer barnets fungering i hverdagen, men for enkelte så kan det utvikle seg til vedvarende negative følelser, tanker og dårlig selvtillit som kan påvirke barnets liv negativt (s.166).

Innagerende atferd blir først et problem når atferden er et uttrykk for at eleven har det vanskelig, og hindrer læring og sosialt samspill (Lund, 2012, s. 25).

2.2 Sjenanse

Elever med innagerende atferd omtales også som sjenerte (Crozier, 2002; Lund, 2012). Lund (2012) sier at sjenanse er en naturlig følelsesreaksjon som kan betraktes som en normal tilbakeholdenhet i nye situasjoner, som videre kan utvikle seg til et problem som kan fører til isolasjon, ensomhet og negativt selvbilde (15).

Sjenanse er et komplisert begrep som brukes av fagpersoner og andre for å beskrive mennesker som er sosialt tilbaketrukkne. Sjenanse kan betegnes som en normal del av menneskers følelsesrepertoar, et personlighetstrekk, en betegnelse for å beskrive sitt ubehag knyttet til sosiale situasjoner. Noen mener at sterk sjenanse og sosial angst er det samme. Sjenanse bunner i bekymring eller frykt for hvordan andre mennesker vurderer en. Bekymringen er gjerne knyttet til frykten for å ikke strekke til andres forventninger og til negative selvvurderinger. Andres vurderinger av en selv får dermed stor innvirkning på selvpoppfatningen (Flaten, 2015, s.62-65). Det er vanlig at barn blir sjenert og engstelig i møte med fremmede og i nye situasjoner. Det er en naturlig del av utviklingen og bli kjent med omverden (Willetts & Creswell, 2010, s. 10). Sjenanse beskrives også som en nyttig egenskap som hjelper oss å reagere med vaksomhet når det dreier seg om hva som er passende atferd i ulike situasjoner (Flaten, 2015, s. 62).

Flaten (2015) viser til tre hovedområder sjenanse kommer til uttrykk på: *kognitivt, fysisk og atferdsmessig*. Hvor sterkt påvirker barnet er av egen sjenanse, vil vise seg i de ulike uttrykksformene. Ofte vil det være en overlapping mellom uttrykksformene slik at den ene påvirker den andre, for eksempel vil fysiske reaksjoner påvirke tanker som igjen påvirker atferd. Hos de yngste barna vil de tydeligste uttrykkene være fysiske og atferdsmessige signaler. Samtidig påpeker hun at også de yngre barn kan ha tanker som forsterker egen sjenanse, som for eksempel å innbille seg at andre barn ikke vil leke med dem, eller tolke andre barns handlinger som at de selv ikke blir likt, og kan tro at tankene korrekt (s, 71).

Rubin og Asendorpf (1993) påpeker at sjenerte barn ofte er fanget i en indre tilnærings- unngåelseskonflikt. På den ene siden har de høy motivasjon for å delta sosialt, på den andre siden vil de ha høy motivasjon for unngåelse, på grunn frykten for hva deltakelsen medfører (s.13). Sjenerte barn ønsker gjerne å delta i aktiviteter, men ofte vil bekymring og redsel holde dem tilbake. I skolen kan dette blant annet observeres ved at sjenerte elever gjerne viser interesse ved å nærme seg forsiktig andre elever i gruppeaktivitet. De gjør sjeldent noe forsøk å komme inn i aktiviteten og inntar ofte rollen som observatør, eller begynner å leke eller pusle med noe for seg selv (Coplan & Rudasill, 2016)

Flaten (2015) hevder at hvis sjenansen blir så sterk at blir den blir betydelig hemmende og plagsom for barnets fungering kan det være snakk om sosial angst. I mange tilfeller kan det være vanskelig å sette et klart skille mellom sjenanse og sosial angst, og ofte kan faktorer i miljøet, dagsform og den konkrete situasjonen gi variasjoner av sjenanse og sosial angst. Barn med sjenanse og sosial angst er flink til å skjule sin angst, og det kan være vanskelig for omgivelsene å oppdage når angsten er ei belastning for barnet. Innen fagmiljøet er det fortsatt ikke total overenstemmelse om hvorvidt sterk sjenanse og sosial angst er det samme. Samtidig er det mange av de samme fysiologiske og atferdsmessige, noe som kan tyde på at tilstandene er nært beslektet (Flaten, 2015, s.62- 64). Sjenanse og sosial angst kan gi fysiske utslag som rødming, hjertebank, skjelving. Kroppsråket kan være stivt og bundet og lite mimikk i ansiktet, særlig i situasjoner som oppleves som truende (Flaten, 2015).

Barn har ulikt temperament. Temperament sier noe om barnets lynne og typiske måte å reagere i ulike situasjoner. Allerede fra fødselen av kan en se forskjeller i barns temperament og reaksjonsmønster. I situasjoner der noen barn reagerer lett på endringer og trenger lengre tid på å tilpasse seg, reagerer andre barn i mindre grad og finner seg raskt til rette (Brandtzæg mfl., 2016, s. 79). Sjenerte barn har en reservert/forsiktig temperamentstil. Det betyr milde negative reaksjoner på endringer, usikkerhet, lite selvheldelse, og behov for rutiner og forutsigbarhet i hverdagen (Brandtzæg mfl., 2016; Kvello, 2013). Nye situasjoner og overganger kan dermed være vanskelig og barna trenger lengre tid på å «oppvarmet». Reserverte barn vil etter hvert som de gjør seg flere erfaringer med nye situasjoner vise en gradvis positiv involvering (Oskal, 2006, s. 32). Chess og Thomas (1999) sier at alle barn har medfødte temperamentsstiler, men at problemene oppstår ofte når omgivelsene ikke klarer å imøtekomme barnets temperant (s.3)

Temperament kan være en faktor for at barn utvikler en sjenert og innagerende atferd, samtidig vil omgivelsenes møte med disse barna og deres relasjonelle erfaringer ha like stor betydning for hvordan barnet utvikler seg (Flaten, 2015, s. 83). Rutter (1997) hevder at barn kan ha enkelte trekk, som tilbaketrukken adferd som ligger latent i barnet, og at ulike faktorer i omgivelsene er med på «skru på» denne atferden (ibid). Det kan tenkes at dersom elever med innagerende atferd opplever læringsmiljøet som utrygt og uforutsigbart kan det være med på å «skru på» den stille og innagerende atferden.

2.3 Angst

Elever som viser en innagerende atferd kan også oppleve angst som kan føre til at de blir handlingslammet, der de blir ute av stand til å si eller gjøre noe (Flaten, 2015, s. 22). Angst er en følelsestilstand som kjennetegnes ved blant annet engstelse, utrygghet, redsel og bekymring (Bø, Helle & Bø, 2013, s. 18). Angst er en naturlig del av menneskers emosjoner og det er nyttig egenskap ved at den hjelper oss å vurdere hva som kan være skadelig for oss og til å reagere raskt når farer oppstår. Mange vil kunne oppleve å være engstelig uten at det utgjør et stort problem i hverdagen deres. Når man står ovenfor situasjoner som oppleves uoversiktlige, vanskelige eller potensielt truende, er det normalt å føle og reagere med angst og varsler oss om potensiell fare. Men når angstreaksjonen blir overdreven og opptrer i fravær av reel fare, kan det være snakk om en angstlidelse (Haugen, 2008, s. 110-111). Det er vanlig at elever kan bli nervøse og gruer seg foran en prøve, eller ei fremføring de skal ha i klassen. Det er ikke nødvendigvis snakk om en angstlidelse, men noen ganger kan angsten bli så overveldende og utløse en så sterk indre uro, at gjør det vanskelig for eleven å konsentrere seg og fungere optimalt i skolen Det er derfor viktig at man ikke bagatelliserer når et barn viser tegn på angst (Flaten, 2015, s. 21-22).

2.4 Ulike forklaringer på innagerende atferd

Det finnes ulike forklaringer for hvorfor noen utvikler en innagerende atferd, og det kan dreie seg om biologiske, psykologiske eller sosiologiske faktorer (Lund, 2004, s. 22). De biologiske teoriene fokuserer på arv og medfødte disposisjoner, som for eksempel temperament og personlighetstrekk der enkelte tenderer å være mindre sosiale, stille og passive (Eysenck 1970, i Lund, 2004, s. 22). Ut i fra dette perspektivet er noen barn mer sårbare helt fra begynnelsen, hvor barna har et medfødt tilbakeholdent og reservert temperament, som medfører at noen barn lettere blir sjenerte enn de med en utadvendt personlighetstrekk (Lund, 2012, s. 16-17). De psykologiske teoriene fokuserer på individuelle variasjoner og mulige forklaringer til disse variasjonene. Noen barn er mer robuste og tåler mer, mens andre er mer

sårbare og har lettere for å utvikle innagerende atferd Samtidig som barnets tidlige tilknytning med sine omsorgspersoner har betydning.

De sosiologiske forklaringsmodellene legger vekt på at oppdragerstil har betydning for utviklingen av innagerende atferd. En oppvekst med for eksempel en autoritær eller ettergivende oppdragerslik, kan ha stor betydning for barnet. De sosiologiske teoriene legger også vekt på muligheter og begrensinger som finnes i miljøet og kulturen barnet er en del av, i for eksempel skolen, hjemmet, nabolaget eller fritidsaktiviteter. Hvilke normer, roller, holdninger og forventninger som finnes i miljøet og kulturen har også betydning (Lund, 2004, s. 23). Psykososiale forhold kan blant annet være manglende omsorg fra foreldrene, sosiale forhold som dårlig økonomi, eller et svakt nettverk som kan ha stor påvirkning på barnets utvikling (Lund, 2004, s. 23).

2.4.1 Transaksjonsmodellen og barns utvikling

Transaksjonsmodellen er utviklet av Sameroff (2009, s. 19), og viser hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer gjensidig påvirker barns utvikling. Modellen viser at barns utvikling er kompleks og påvirkes av mange forhold, både biologiske, psykologiske og sosiale faktorer som virker gjensidig inn på hverandre i barnets utvikling (Kvelling, 2013, s. 277). Barnets utvikling kan derfor ikke reduseres til enten arv eller miljø (Kvelling, Collin-Hansen, Haug, Grødem & Moen, 2012, s. 63). Barnet påvirker og blir påvirket av miljøet og ses dermed som en aktiv aktør i sin egen utvikling. Barn har sitt biologiske utgangspunkt fra fødselen av, men i hvilken grad dette får betydning for barnets utvikling avhenger av samspillet mellom gener og miljø. Det vil være dermed vanskelig å forutsi hvordan barn utvikler seg basert på hvordan barnet fungerer på et gitt tidspunkt fordi utviklingen vil være preget av mange kvalitative forandringer. Med bakgrunn i transaksjonsmodellen vil det være flere faktorer som har betydning for hvordan barn utvikler seg (Drugli, 2012, s. 17,18)

Lund (2012) påpeker det kan være sammensatte årsaker som fører til at noen utvikler en innagerende atferd. Det kan skyldes mobbing, mistriivsel, et reservert temperament, sjenanse eller opplevelser som gjør at de har mistet tilliten til voksne og/eller barn. Med utgangspunkt i transaksjonsmodellen viser disse eksemplene at det kan være faktorer i miljøet, og biologiske forhold som personlighetstrekk som påvirker barnets og dets atferd (s.26). Forskning viser at en nær og positiv lærer-elev relasjon vil for eksempel fungere som en beskyttende faktor for videre problemutvikling for elever med innagerende vansker (Arbeau mfl., 2010). En kan tenke seg at en elev som viser innagerende atferd som strever og har det vanskelig på et gitt

tidspunkt, vil kunne endre seg i en positiv retning dersom eleven får en lærer som eleven liker, og som evner å etablere og vedlikeholde en positiv og omsorgsfull og støttende relasjon.

2.4.2 Tilknytning

Tilknytningsteori kan gi oss en å forståelse for betydningen av barns tidlige relasjonserfaringer og kan hjelpe oss å forstå faktorer som påvirker barns atferd og deres relasjoner med andre (Lund, 2004, s. 24). Tilknytningsproblemer i starten av barnets liv kan føre til relasjonsvansker senere i livet. Det er ikke dermed sagt at alle barn som viser en innagerende atferd har hatt negative samspillerfaringer, men det kan være en av årsaken til usikkerheten i møte med andre mennesker (Drugli, 2012, s. 21; Lund, 2004, s. 34).

Tilknytningsteorien ble opprinnelig utviklet av John Bowlby (1969) som la vekt på at mennesket trenger nære og trygge bånd og en trygg base gjennom hele livet (Lund, 2004, s. 24). Fra sitt arbeid på en skole for mistilpassede barn ble han opptatt av hvordan enkelte barn unngikk å knytte seg til noen. Likevel opplevde han at han hadde gode evner til å få kontakt med disse barna. Erfaringene gav derfor inspirasjon til utviklingen av hans kjente teori om tilknytning og tilknytningsmønster (Hart & Schwartz, 2009, s. 63-64). Tilknytning viser til en nær følelsesmessig relasjon til andre mennesker, og behovet for omsorg, trygghet, tilhørighet og kontakt (Schibbye, 2009, s. 102).

Det er i hovedsak to tilknytningsmønster hos barn, trygg tilknytning og utrygg tilknytning. Trygg tilknytning oppstår når omsorgspersoner responderer barnets behov og stoler på at de voksne er tilgjengelig og vil beskytte og trøste barnet. Når tilknytningspersonen er tilgjengelig for barnet, men bare griper inn hvis det er nødvendig, vil tilknytningspersonen utgjøre en trygg base for barnet. (Hart & Schwartz, 2009, s. 71). Barnet får også hjelp av den voksne til å regulere sine emosjoner, slik at de finner tilbake til den indre tryggheten som videre gjør utforskning mulig. En utrygg tilknytning oppstår dersom den voksne kun tidvis tilgjengelig når de trenger dem, ved at den voksnes sensitivitet og støtte ikke tilfredsstillende barnets behov. Barn som er utrygg vil ofte skjule sine egentlige behov fordi de ikke helt stoler på at den voksne er der for dem. De kan for eksempel late som at alt er bra, når de egentlig er lei seg (Brandtzæg mfl., 2016, s. 21, 98). Gjennom samspillet med foreldrene, barnehagen og i skolen vil bidra til å danne «indre arbeidsmodell» for tilknytning og forventning til relasjoner. Summen av disse erfaringene utgjør en indre forestilling av en mental arbeidsmodell, for hvordan barnet fortolker og reagerer i samspill med for eksempel lærere og andre barn (Brandtzæg mfl., 2016, s. 96).

2.4.3 Maslows behovshierarki

En teori som kan forklare hvorfor noen elever er stille, tilbaketrukkne og viser en innagerende atferd er Maslows behovshierki. Teorien tar utgangspunkt i at mennesker har noen grunnleggende mangel - og vekstbehov som er gyldige i alle situasjoner, og som videre er med på å forklare menneskers atferd (Imsen, 2005, s. 383). De grunnleggende mangelbehovene består av: fysiologiske behov, behov for trygget og sikkerhet, behov for tilhørighet og behov for positiv selvoppfatning og anerkjennelse. Motivasjonen hos mennesket vil være å få dekt disse behovene før vekstbehovene kan utvikles. Vekstbehovene er behovet for å utvikle kunnskap og forståelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 140). Trygghetsbehovet viser til elevens behov for sikkerhet, beskyttelse, stabilitet, struktur og orden i skolehverdagen, fri for angst og frykt. Behovet for sosial tilhørighet viser til at alle mennesker er sosiale individer som er gjensidig avhengig av hverandre. I skolen trenger eleven «noen å høre sammen med». Anerkjennelse viser til elevens behov for å ha positiv oppfatning av seg selv. Dette behovet innebærer for det første; behov for egen mestring, og for det andre; behov for å bli verdsatt av andre (Imsen, 2005)

En kan tenke seg at når elevene får dekt behovene for trygghet, tilhørighet, anerkjennelse kan det bidra til at de innagerende vanskene blir mindre fremtredende. Når tryggheten ligger til grunn og eleven ikke opplever angst og frykt, vil dette grunnlaget gjøre eleven i bedre stand til å sosial og faglig utfoldelse. Når mangelbehovene er dekket, vil eleven ha mulighet til å kunne ta i bruk sine ressurser og utvikle sine kunnskaper og ferdigheter bedre. Eleven vil i større grad kunne glede seg over utfordringer i læringsarbeidet. Læreren har dermed en viktig rolle i å sikre at elever med innagerende atferd opplever trygghet, tilhørighet, anerkjennelse og verdsetting, slik at de kan utvikle seg på en god måte.

2.5 Innagerende atferd i skolen

Innagerende atferd kan ha komme til uttrykk på ulike måter. Vi skal se nærmere på hvordan innagerende atferd viser seg i skolen, og hva som kjennetegner elever med en slik atferd.

2.5.1 Faglige kjennetegn

Elever med innagerende atferd kjennetegnes blant annet ved at de snakker mindre med medelever og læreren. De er mer forsiktige og tilbakeholdne i møte med nye lærere, situasjoner og aktiviteter i skolen (Paulsen & Bru, 2016, s. 32) Forskning viser at sjenerte elever er mindre deltakende i ulike klasseromsaktiviteter, de melder seg i mindre grad frivillig til å utføre oppgaver, og videre svarer sjeldnere og mer kortfattet enn sine medelever. Noe som medfører at de kan gå glipp av sosiale og faglige læringsmuligheter (Hughes & Coplan, 2010).

Som vi har vært inne på tidligere strever sjenerte barn ofte med en indre tilnærming- unngåelseskonflikt (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 13). Dette kan eksempelvis vise seg ved at eleven kan inneha mye kunnskap om et tema på skolen, men unnlater ofte å dele dette med sine medelever og læreren fordi ikke våger. Dette henger trolig sammen med ubehaget de opplever av å være i sentrum av andres oppmerksomhet og frykten for å si noe feil eller dumt foran de andre elevene og læreren. Ofte trives de best med selvstendig arbeid eller når de får samarbeide med noen de kjenner godt og er trygge på (Paulsen & Bru, 2016, s. 32,33).

Elever som er engstelig kan ha problemer med å konsentrere seg om skolearbeidet, da bekymringer og tanker kan ta bort fokuset for læringsarbeid (Willetts & Creswell, 2010, s. 22). Innagerende elever med emosjonelle vansker kan fort havne i et negativt tankemønster, da de har liten tro på egne evner, og at de innehar den innsatsen som skal til for å mestre en oppgave. Dette kan øke risikoen for at de unngår eller blir passive i møte med faglige utfordringer, som for eksempel er de haler ut tiden for å unngå å gå i gang eller fullføre en oppgave. Dette medfører uheldige konsekvenser både for elevens utvikling, motivasjon og selvbilde (Bru, 2011, s. 23,24).

At innagerende elever er unngår eller blir passive i møte med faglige utfordringer kan skyldes at de har lave forventninger om mestring. Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til Banduras begrep «Self- efficacy», eller mestringsforventning. Bandura skiller mellom «efficacy expectation», som viser til en persons forventning om å være i stand til å utføre en oppgave. Mens «outcome expectation» viser til personens forventninger om hva som vil skje hvis en mestrer oppgaven. Begge forventningene syntes å være like viktige for motivasjon.

Forventing om mestring har betydning for atferd, motivasjon og tankemønster. Forventningen er med på å bestemme valg av aktiviteter, og definerer innsats og utholdenhet i aktiviteter. Vi har tendens til å unngå situasjoner og aktiviteter der vi ikke tror vi innfrir de kompetansekrav som stilles (s.153).

2.5.2 I møte med skolens sosiale miljø

Elever med innagerende atferd være mer tilbaketrukket, og vil i mindre grad initiere til sosialt samspill med jevnaldrende. Dette vil blant annet vise seg ved at de er mer tilbakeholdne i forhold til å delta i lek og i andre skoleaktiviteter med sine medelever (Rubin & Coplan, 2004, s. 379). Når de er sammen med andre barn eller voksne kan de oppleves som stille, bekymrede, anspente og har et unnvikende blikk. De er mer alene og omgås i mindre grad med sine jevnaldrende. De har ofte en venn i skolen som står dem nært, og som blir en viktig støttespiller for å tørre å hevde seg sosialt. Noen ganger kan eleven bli for avhengig av vennen sin, som gjerne fungerer som barnets talerør i skolen. Deres lojalitet ovenfor vennen kan føre til at eleven blir utnyttet på en uheldig måte. Sjenerte elever kan gi uttrykk for at de ikke ønsker å være med andre barn. Ofte er dette uttrykk de etterstreber å etablere i vennsksapsrelasjoner, og trenger hjelp fra en voksen til dette. Vennskap er viktig for elevenes utvikling av ferdigheter og selvbilde (Flaten, 2015, s. 119,120). Sjenerte og sosialt engstelige elever har vansker med å hevde seg selv og si sine meninger. Dette fører til at de er mer utsatt for mobbing og utestengning (Willetts & Creswell, 2010)

Sjenerte elever vil ta mindre initiativ til kontakt med sine medelever. Forskning viser at tilbakeholden atferd er relatert til avvisning fra jevnaldrende, eksklusjon og ensomhet (Coplan & Arbeau, 2008, s. 379). Coplan og Rudasill (2016) påpeker at mange av de sosiale utfordringene til sjenerte skyldes trolig ikke lav sosial kompetanse, men heller manglende tro på egne sosiale evner. Frykt for hva sosial deltakelse medfører hindrer dem i å få vist frem sin sosiale kompetanse (s.46). Imidlertid vil unngåelse av sosiale situasjoner vil føre til færre positive samspillserfaringer. Dette kan medføre at eleven blir hengende etter i utviklingen av sosial kompetanse og skoleferdigheter. Manglende sosiale mestringserfaringer kan føre til at de trekker seg ut av skolen. Andre konsekvenser er sosial isolasjon og unngåelsesatferd (Øverland & Bru, 2016, s. 50). I beskrivelsen av elever med innagerende atferd i skolen er det lite hensiktsmessig å bare trekke frem de «problematisk» sidene ved denne adferden. Gjemt bak fasaden til disse barna skjuler det seg gjerne mange gode personlige kvaliteter. Mange av disse elevene ønsker å leve i fred og harmoni, og de starter sjeldent en krangel med andre for

å få viljen sin eller for å få sine behov dekket. De er veldig hensynsfulle mot andre barn og setter gjerne sine egne behov til side for å ta vare på andre (Nielsen, 2007, s. 146).

2.6 Innagerende atferd og selvoppfatning

Det at innagerende elever tar mindre initiativ, er tilbaketrukkne stille i møte med andre kan ses i sammenheng med selvoppfatning. Selvoppfatning viser til en persons oppfatninger, vurderinger, forventninger, følelser, tro eller viten knyttet til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 82), og viser til hvordan man oppfatter seg på sentrale områder som; moralsk, sosialt følelsesmessig, kognitivt (faglig) og fysisk. Idet en setter en verdi på selvoppfatningen handler det om selvakseptering eller selvaktelse, altså i hvilken grad en aksepterer seg selv (Kvelling, 2013, s. 53). George H. Mead (1974) speilingsteori tar utgangspunkt i at menneskets oppfatning av seg selv formes gjennom å speile seg i andres reaksjoner på seg selv. Mead var opptatt av at etterhvert som barnet blir eldre, blir de i bedre stand til å leve seg inn i andres sted, og se seg selv i fra den andres synsvinkel ved å ta den andres rolle. Gjennom rolletaking vil barnet kunne late som det er en annen person, og ut fra det ser de seg selv i fra andres perspektiv. Ved en slik rolletaking vil vår oppfatning formes gjennom persepsjon av andres oppfatning av en (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 100-101). Barn reflekterer seg i hvordan andre reagerer på deres atferd, og vurderer dermed seg selv med andres øyne. Reaksjonene vi får kan være både verbalt og gjennom kroppsspråket (Gjertsen, 2013, s. 24).

I speilingsprosessen vil det være reaksjoner fra mennesker som betyr noe for barnet, såkalte signifikante andre som i størst grad vil påvirke barnets oppfatning av seg selv (Imsen, 2005, s. 420). En kan tenke seg at læreren vil være en slik signifikant annen for de innagerende elevene i skolen. De innagerende elevens selvoppfatning vil kunne bli negativt forsterket hvis læreren opptrer på en negativ måte i møte med eleven. Positiv selvoppfatning og selvaktelse utvikles gjennom tilbakemeldinger, bekreftelse og gjennom mestringserfaringer. Når tilbakemeldingene er positive, og lærer viser at man setter pris på og interesse for barnet, vil det styrke barnets selvoppfatning (Kvelling, 2013)

2.7 Lærerens rolle

Hvordan har kvaliteten på lærer-elev relasjon innvirkning på de innagerende elevenes fungering i skolen. Dette drøftes i neste del. Læreren er en viktig rollemodell og forbilde, og ved siden av foreldrene, er kanskje den voksne personen som tilbringer mest tid med barna. Kvaliteten på lærer-elev relasjon vil derfor ha stort betydning for innagerende elevers faglige og sosiale funksjonalitet i skolen. I det øyeblikket elevene begynner på skolen vil det gradvis skapes relasjoner mellom lærer og elev. Det er derfor sentralt at læreren har kunnskap om hvordan man kan etablere og vedlikeholde gode relasjoner til sine elever (Drugli & Nordahl, 2013, s. 70). Det er også med tanke på at når eleven begynner første dag på skolen, så er det viktig å ha fokus å skape trygge og gode relasjoner til elevene. Ifølge opplæringsloven kap 9a: har skolen et ansvar for å sikre et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og som forebygger problemer og lidelser hos barn og unge (Opplæringsloven, 2018). Forskning viser at lærer-elev relasjon har stor betydning for at elevene skal oppleve trygghet og et godt læringsmiljø (Nordenbo, 2008). Læreren bør dermed ha evnen til å etablere og vedlikeholde nære og gode relasjoner til elevene sine, særlig for innagerende elever. Forskning viser at en nær og god mellom lærere og elever med innagerende atferd fører til mindre engstelse, færre tilpasningsvansker, mindre skolevegring og færre samspillvansker med sine medelever. Med andre ord vil en positiv lærer-elev relasjon kunne utgjøre en beskyttende faktor for alle elever, men særlig for elever med innagerende atferd (Arbeau mfl., 2010). En nær og god relasjon til eleven kan med andre ord virke forebyggende for elevens vansker, slik at utviklingen av en negativ spiral hindres.

2.8 Lærer- elev relasjonen

Relasjoner handler om hva slags innstilling eller oppfatning mennesker har til hverandre, hva de betyr for hverandre og hvordan de forholder seg til hverandre (Nordahl, 2010, s. 133; Overland, 2007, s. 169). Kjernen i en god relasjon handler om å kommunisere, samhandle og å være et medmenneske (Nordahl, 2010, s. 134). En god relasjon til læreren er viktig for alle elevers læring og utvikling, og for barnets trivsel i skolen (Hamre & Pianta, 2005; Nordahl, 2000; Nordenbo, 2008). For elever som viser innagerende atferd er en trygg og god relasjon særlig viktig (Arbeau mfl., 2010; Coplan & Arbeau, 2008). Elever som opplever at læreren bryr seg om dem, blir motivert og har en mer positiv innstilling til skolen. Lærere som legger vekt på å skape gode relasjoner til sine elever, opplever også mindre problematferd (Nordahl, 2000, s. 238-240).

Lærer-elev relasjonen har betydning for elevenes emosjon og atferds- regulering og kan fungere som en støttespiller i samspillet med andre elever og fungere som en trygg base for elevens utforskning, læring og mestring (Drugli & Nordahl, 2013) Relasjonen mellom lærer og elev henger derfor nøye sammen med hvordan elevene opplever undervisningen, trivsel, samt atferden de viser i skolen (Nordahl, 2010, s. 136).

Forskning viser at elever med innagerende atferd har tendens til å få et mindre nært forhold til læreren sin (Coplan & Arbeau, 2008). Elever med innagerende atferd har tendens til å holde tilbake, være lukket og stille i møte med andre. Dette medfører at lærerne blir usikre på *hvorvidt* de skal handle overfor elever med innagerende atferd, og eventuelt på *hvilken måte* de skal reagere (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 190; Ogden, 2015, s. 178). Dersom læreren strever med sin relasjon til eleven er det hensiktsmessig å reflektere over egne følelser, reaksjoner og væremåte i samspillet med eleven, samt egne fortolkninger av elevens atferd og uttrykk. Læreren kan for eksempel oppleve innagerende elevs uttrykk som lukket, og tolke det som avvisning. Imidlertid er det det motsatte som er tilfellet, og de trenger en støttende lærer som ikke lar seg avvise. Når relasjonen utfordrer er det læreren som i sin rolle har ansvaret for å handle for å snu en slik relasjon (Lund, 2012, s. 113,114). Læreren må være bevisst på at relasjonen mellom lærer og elev er en asymmetrisk relasjon. Det betyr at det alltid er læreren som har ansvaret for kvaliteten på relasjonen (Drugli, 2012, s. 46; Juul, Solli & Jensen, 2003, s. 145).

Lærerens relasjonskompetanse skaper også grunnlaget for kvaliteten på relasjon (Drugli, 2012, s. 46). Lund (2010) mener at å være relasjonskompetent, viser lærerens evne til å være fagpersonlig nærværende i relasjon til eleven (s.7). I dette ligger det at læreren må evne å se egne styrker og utfordringer i møte med barns ulike atferdsuttrykk. Videre må læreren ha evnen til å være bevisst på sin egen verbale og nonverbale kommunikasjon når relasjonen blir utfordrende. Det er viktig at læreren klarer å se bak elevens atferd og samtidig ha evnen til å vise forståelse, empati, interesse, fleksibilitet og overbærenhet ovenfor eleven. I relasjonen må læreren være en trygg og tydelig voksenperson, som ser og bekrefter det enkelte elev, og fremstå som en god rollemodell for eleven (Lund, 2010, s. 9). Lærerens relasjonskompetanse kan kontinuerlig utvikles gjennom kunnskap, refleksjon og økt innsikt, gjennom hele arbeidslivet som lærer (Drugli, 2012, s. 47).

2.8.1 Anerkjennelse

Det kommer frem i Lund sin undersøkelse at barn med innagerende atferd føler seg usynlig og lite anerkjent i skolen (Lund, 2008). Lund (2012) hevder at anerkjennelse er essensielt i møte med elever med innagerende atferd, da elevene strever med negativ selvoppfatning, og opplevelse av å ikke nå opp til andres forventninger. Læreren har stor innflytelse på elevenes selvoppfatning, og gjennom å møte eleven med en anerkjennende holdning, kan læreren bidra til å styrke elevenes egen tro på seg selv og sine opplevelser slik at de kan bli mer tydelig for seg selv og andre. Schibbye (2009) legger frem at anerkjennelse innebærer at den andres opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt (s.258,259). Det dreier seg om et gjensidig samspill mellom lærer og elev, der læreren forsøker å forstå den elevens perspektiv, situasjonen, eller måten den andre fortolker sin situasjon eller omgivelsene (Sæteren, 2019, s. 79). En anerkjennende lærer vil med andre ord respektere eleven og elevenes opplevelser (Tveit, 2016, s. 64). Schibbye (2009) skiller mellom ytre og indre anerkjennelse. Ytre anerkjennelse som en form ros eller belønning for noe eleven har gjort eller prestert, mens indre anerkjennelse handler om den væremåte og holdningen en har ovenfor eleven (s.257,258). Anerkjennelse handler om å akseptere eleven slik han eller hun er, med sine styrker og svakheter (Tveit, 2016, s. 63)

Schibbye (2009) operasjonaliserer indre anerkjennelse i fem ingredienser: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse, de henger sammen og griper inn i hverandre (s. 263). Å *lytte* innebærer å ta i bruk alle sanser slik at man er mottakelig, gir oppmerksomhet på, og prøver å oppfatte det som formidles. I samspillet med innagerende elever må en lytte til noe mer enn det som blir sagt. Læreren må derfor være åpen og oppmerksom på elevenes formidling av følelser og opplevelser, både via kroppsspråk, reaksjoner, humør, væremåte og sosialt samspill med andre. *Forståelse* innebærer å kunne gjenkjenne den andres opplevelser og følelser. *Aksept og toleranse* innebærer å gi eleven rett til å ha sin egen opplevelse, og akseptere at det er slik det oppleves for eleven. Det innebærer også å akseptere og tolerere eleven slik han eller hun er. Den siste ingrediensen kalles *bekreftelse* og innebærer at læreren bekrefter det eleven har formidlet av sine opplevelser. Læreren må da sjekke ut at han/hun forstår budskapet ved å speile det som kommuniseres. Læreren kan bekrefte eleven ved å gi muntlige tilbakemeldinger, og nonverbalt gjennom smil, øyekontakt, kroppsspråk. Dette kan gjøres med hele kroppsspråket både verbalt og nonverbalt. (Lund, 2004; Schibbye, 2009)

2.8.2 Omsorg

Omsorg eller caring oversatt fra engelsk, handler om at vi bryr oss og at vi ønsker den andre vel. Caring eller omsorg er et relasjonelt begrep som viser til samspillet mellom den som gir omsorg, i skolen som oftest læreren, og den som mottar omsorg, gjerne eleven (Noddings, 1984; Sæteren, 2019, s. 41). Omsorg er grunnleggende behov hos alle mennesker (Noddings, 1984, s. 7). Omsorg handler om å se og bry seg om den enkelte eleven (Noddings, 1984; Sæteren, 2019, s. 41). Omsorg handler om å knytte bånd og inngå i relasjoner, og viser på mange måter til relasjonens kvalitet fordi omsorg viser følelsene, væremåten og de ordene som uttrykkes i relasjonen (Tholin, 2003, s. 47,48) En omsorgsfull lærer er dermed sentralt for å kunne bygge en god relasjon til innagerende elever.

Det å yte omsorg handler om å tre ut av sin egen referanseramme og inn i den andres. (Noddings, 1984, s. 24). Det handler om å fokusere seg om mottakerens følelse og oppleves og svare på ved å anerkjenne den som reell. Det vil si inntoning seg til elevens behov (Tholin, 2003, s. 60) Et sentralt element i omsorg er «engrossment» oversatt til av Sæteren (2019) til *oppmerksomhet*, og handler i hovedsak om lærerens evne til å se elevens behov, forstå den situasjonen eleven er i, samt akseptere eleven (Noddings, 1984, s. 30; Sæteren, 2019, s. 41) Det forutsetter at læreren er åpen, mottakelig og nærværende ovenfor eleven (Tholin, 2003, s. 59). At læreren evner å fordele sin oppmerksomhet til alle elevene, sender det ut sterke signaler om at læreren ser og verdsetter den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 222). I skolehverdagen dreier dette seg om å lytte oppmerksomt til de innagerende elevene ved læreren gjentatte ganger viser at eleven blir sett, sjekke ut at alt er i orden og viser at læreren bryr seg om at eleven har det bra. I klasserommet dreier det seg om å effektivt kunne fange opp elevens signaler, reaksjoner og finne ut av elevens behov for støtte og veiledning. Dette gjelder også tilbakemeldinger på arbeidet, eller om den har behov for å utforske mer på egenhånd. Dette igjen blir en motsats til det å vurdere og tolke eleven ut fra sine egne oppfatninger (Drugli, 2012, s. 53; Sæteren, 2019, s. 42). Et annet sentralt begrep i omsorg er «displacement» oversatt av Sæteren (2019) til *motivasjonell forskyvning* (handling ut ifra elevens behov), noe som viser til lærerens evne og vilje til å rette oppmerksomheten mot eleven, og tilpasse sine handlinger ut fra elevens behov i konkrete situasjoner. Læreren handler på vegne av eleven fordi læreren ønsker å gjøre det som er best for eleven, og setter seg selv til side til fordel for eleven (Noddings, 1984, s. 24; Sæteren, 2019, s. 43). I følge Noddings (1984) er *gjensidighet* i interaksjon essensielt i omsorg. Det betyr at lærerens omsorgshandlinger må godtas av eleven for at omsorg skal finne sted. og viser til hvordan

eleven responderer på lærerens omsorgshandlinger. Dermed vil begge parter ha sentrale roller i omsorg (s.4).

2.8.3 Sentrale elementer som kjennetegner en positiv lærer-elev relasjon

Forskning viser til noen sentrale kjennetegn for å utvikle en god lærer-elev relasjon (Drugli, 2012; Noddings, 2005; Pianta, Hamre & Allen, 2012; Rimm-Kaufman, 2011; Øverland & Bru, 2016). Her er fire presenteres fire sentrale aspekter for å skape en god relasjon til innagerende elever:

Læreren kjenner eleven og gir støtte ved behov: At læreren kjenner elevens interesser, bakgrunn, forutsetninger, deres sosiale og emosjonelle ressurser og utfordringer, er sentralt for å skape en god relasjon til eleven. Når læreren er godt kjent med eleven, vil læreren være i bedre stand til å kunne gi tilpasset støtte og hjelp utfra elevens evner og forutsetninger og være rask til å oppfatte det når eleven møter på utfordringer læringsarbeidet. Med tanke på at elever med innagerende atferd er mer tilbøyelig til å unngå situasjoner og oppgaver de ikke tror de mestrer, er det spesielt viktig at læreren kjenner til elevens sosiale og faglige ressurser og utfordringer. I læringssituasjoner som er krevende for eleven, er det spesielt viktig at læreren er tilgjengelig for å kunne veilede og støtte eleven. Lærerens formidling av positive forventninger om at eleven kan lykkes blir essensiell (Øverland & Bru, 2016, s. 57).

Sensitivitet overfor elevens signaler og atferd: Å være sensitiv overfor elevene innebærer at læreren er oppmerksom på eleven, og raskt fanger opp de signaler og reaksjoner som eleven formidler. Læreren vil være i stand til å avdekkes eleven har behov for støtte, og kunne vurdere om eleven bør utforske mer på egenhånd for deretter respondere på en adekvat måte i elevens møte med sosiale og faglige utfordringer. Når elever med innagerende atferd vet at de får hjelp og støtte hos læreren hvis de trenger det, skaper dette trygghet hos eleven, som kan bidra til at de i større grad kan eksponere seg for utfordringer som bidrar til vekst og læring (Drugli, 2012, s. 53,54; Øverland & Bru, 2016, s. 57).

Tilpasset respons: En rask og tilpasset respons bidrar til at eleven føler seg sett og forstått. Når læreren responderer på en hensiktsmessig måte, vil eleven oppleve at læreren bryr seg og tar eleven på alvor, noe som igjen bidrar til at eleven føler seg ivaretatt og respektert av læreren. Et blikk, en personlig kommentar, humor, anerkjennelse og bruk av elevens navn er viktig responser i det daglige, for at elever med innagerende atferd skal føle seg sett og bekreftet av læreren (Drugli, 2012, s. 53).

Læreren formidler varme og aksept: Når læreren viser at han/hun bryr seg og setter pris på eleven, vil læreren få eleven til å føle seg akseptert og anerkjent. Dette viser til en lærer som er åpen, viser interesse og som viser gjensidig respekt i kommunikasjon med elevene, skaper rom for større aksept og annerkjennelse. Videre skapes trygghet og nærhet i relasjon til læreren, noe som bidrar til en trygg base som han/hun kan ta i bruk når den trenger hjelp i forhold til det faglige eller det sosiale. En slik lærer-elev relasjon gir elever med innagerende atferd den tryggheten som skal til for at de skal kunne utfordre seg selv, innenfor faglige og sosiale læringsaktiviteter, slik at de kan få realisert sitt potensiale (Drugli, 2012, s.54; Øverland & Bru, 2016, s. 57)

2.8.1 Tilknytning

Med tanke på at elevene tilbringer store deler av sin hverdag i skolen blir tilknytningen til læreren viktig. For elever med innagerende atferd som har tidligere opplevd negative samspillerfaringer, og som har negative forventninger i møte med andre, blir det viktig at læreren legger til rette for å skape en trygg tilknytning til eleven. Elever utvikles emosjonelt og sosialt gjennom tilknytning og stabile voksne som er sensitive og emosjonelt tilstede for elevene. Det å ha minst en trygg voksen de har tillit til er viktig for elevene. En kan tenke seg at elevene har behov for en trygg base som de kan bevege seg ut fra, og søke tilbake til når de har behov for støtte og trygghet (Flaten, 2015, s. 147). Elever med tilknytningsvansker trenger i hovedsak hjelp fra en trygg voksen til å kunne sette ord egne følelser og regulere negative følelser. De trenger også støtte til å løse utfordringer som de møter i skolehverdagen og hjelp fra en voksen til å lede oppmerksomheten mot læringsarbeidet. Videre trenger de hjelp og føle seg trygg på seg selv, og støtte til å kunne kommunisere og samarbeide med sine medelever (Golding et al., 2013, s.74 i Jacobsen, 2016, s. 134).

Kvello (2013) viser til er fire elementer som er sentrale for å lykkes med å skape en trygg tilknytning mellom voksne og barn: *Mentalisering* som viser til lærerens evne til å forstå eleven, dens egenhet, dens forutsetninger og behov. Dette innebærer at læreren evner å skreddersy sin omsorg til hver enkelt elev (s.51). Lærere med god mentalisering viser vilje til å være positivt nysgjerrig på eleven. Og videre kan reflektere og bruker tidligere samspillerfaringer i fortolkningen om hvordan man kan møte eleven på best mulig måte. Og i tillegg kunne tilpasse seg i samspillet med eleven slik at han/hun føler seg forstått, ivaretatt og respektert. I dette ligger det også å kunne tolke hva eleven formidler via kroppsspråk og blikket (s.22-23). Videre viser Kvello (2013) til at den voksne må være *emosjonelt tilgjengelig*; som innebærer å leve seg inn i elevens situasjon, og det å dele og bekrefte

elevens opplevelser, følelser og tanker. Læreren må vise *sensitivitet* ovenfor eleven, som betyr å være var i samspillet med barnet. Det å *trøste* er en viktig når eleven er urolig eller engstelig. Hvis eleven søker læreren for å få trøst, er det et godt tegn på at eleven har en trygg tilknytning til læreren (s.51). Drugli (2012) påpeker at når eleven «trives og føler trygghet og tilhørighet til læreren sin, vil være bedre rustet til å møte verden. Når eleven har en trygg tilknytning til læreren sin, vil det kunne frigjøre energi til læringsarbeidet og til utforskning. Trygg tilknytning vil også skape et viktig grunnlag for elevens sosialisering ved at læreren blir en sentral rollemodell for eleven når det gjelder atferd, holdninger og verdier (s.22)

2.8.1 Trygghet

Ifølge Lund (2012) bør trygghet og tillit være selve kjernen i godt psykososialt læringsmiljøet. Læreren må da fremstå som en trygg voksen og ta ansvaret for å legge til rette for disse elementene. Hun påpeker at et trygt læringsmiljø skaper grunnlaget for at elevene skal kunne åpne seg for ny læring, og til å tørre å kunne si fra når noe er vanskelig og be om hjelp når de trenger det. For å skape et trygt læringsmiljø blir det viktig at læreren legger til rette for elevmangfoldet, der elevene lærer å akseptere og respektere hverandres forskjellighet, og en forståelse for at man tenker og handler ulikt og at alle har forskjellige styrker og utfordringer. Læreren bør fremme et læringsmiljø der det er rom for å gjøre feil, og ha være tydelig på at ingen skal le av hverandre. Elevenes holdninger mot hverandre blir dermed viktig for at elevene skal føle trygghet i forhold til det å være seg selv og til å lære (s.124-127)

2.8.2 Skole-hjem samarbeid

For å fremme gode oppvekstvilkår for barn og unge er det skole og hjem gjensidig avhengig av hverandre. Samarbeidet skal ha et felles mål, nemlig å bidra til enkelt elevens sosiale, faglige og personlige utvikling (Overland, 2007, s. 125). Et godt samarbeid kjennetegnes ved at det er likeverdig samarbeid hvor det vektlegges informasjon, dialog og medvirkning, og er avgjørende for å sikre elevene best mulig vilkår (Nordahl, 2010, s. 187).

Dersom læreren vurderer situasjonen for en elev med innagerende atferd som problematisk er det viktig at læreren foretar en kartlegging og vurdering av situasjonen før en handler. I kartleggingsfasen er det særlig viktig med et tett samarbeid med foreldrene for å finne ut om eleven bare er stille og tilbaketrukket på skolen, eller om dette også er tilfellet i hjemmet eller i andre sammenhenger. Dersom foreldrene informerer om at barnet deres ikke er sosialt tilbakeholden i hjemmet og på fritiden, er det spesielt viktig at læreren ser på forhold i skole

og læringsmiljøet, som eleven kan oppleve som utrygt eller truende (Paulsen & Bru, 2016). Et tett samarbeid med foreldrene kan bidra til å forebygge at elevens vansker får utvikle seg videre. Samarbeidet bør bære preg av en åpen kommunikasjon, der begge parter kan formidle hvordan de opplever at barnet har det på skolen, hjemme og på fritiden. Når foreldrene og læreren har kjennskap til elevens situasjon kan dette også føles godt for eleven, som slipper å føle at den står alene (Øverland & Bru, 2016, s. 64)

2.8.3 Gode relasjoner til medelever

Når barnet begynner som skoleelev i grunnskoleopplæringen vil det faglige fokuset være fremtredende når årene i barnehagen er tilbakelagt. Samtidig som at eleven skal lære seg fag skal de også utvikle seg personlighetsmessig og sosialt på barnetrinnet. Et sentralt aspekt for den sosiale utviklingen blir relasjoner elevene seg imellom. Vennskap, positive lærerholdninger og skolekultur vil ha stor betydning for elevenes utvikling. Den sosiale utviklingen står sentralt i skoleperioden og innebærer at eleven skal lære å tilpasse seg i den kulturen eller det samfunnet som eleven er en del av (Haugen, 2017).

Et sentralt forebyggende tiltak er å fremme et inkluderende miljø der elevene forstår betydningen av det å ta vare på hverandre og inkludere hverandre i læringsaktivitetene. For å bygge gode relasjoner i klassen, blir det viktig å fremme et miljø med fokus på vennskap, mestring og anerkjennelse. På denne måten kan elevene oppleve tilhørighet, deltakelse og at de blir akseptert for den de er, både de sterke og de svake sidene blir godtatt (Ogden, 2015).

Læreren bør fremme et miljø hvor elevene lærer seg å bli flinke til å være sammen med hverandre. For elever med innagerende atferd er det vesentlig at de kan oppleve å bli verdsatt for den de er, og hvor de voksne og de andre elevene som de omgås med i skolen, og viser at setter pris på de selv om de ikke innfrir alle krav de møter. Læreren bør legge til rette for at elever som viser innagerende atferd får muligheten til å gjøre seg sosiale erfaringer og bygge opp et sosialt repertoar. Et godt virkemiddel er å bruke små elevgrupper til å vise den engstelige eleven at det er ønsket i leken. Det beste for eleven kan oppleve er å bli invitert av andre inn i aktiviteten. Det å hjelpe eleven til å bli bevisst på andre barn i lek og i aktiviteter kan hjelpe barnet til å bli bevisst på de andre elevene som rollemodeller. For innagerende barn kan det være hensiktsmessig å øve seg på å ta kontakt med jevnaldrende, for eksempel gjennom rollespill. De trenger også hjelp til bli oppmerksomme på at andre elever kan føle seg avvist dersom en lar være å hilse tilbake eller ikke svarer på spørsmål fra andre. For

sjenererte barn handler det ofte om å bli trygg nok, slik at de kan ta i bruk sine sosiale ferdigheter (Flaten, 2015, s. 147-149).

2.8.4 Struktur, organisering

For elever med innagerende atferd vil en skoledag som er lite forutsigbar og hvor de stadig må «hoppe» ut i nye ukjente situasjoner, kan dette føre til en bekymring om hva skoledagen vil bringe (Øverland & Bru, 2016, s. 54). God organisering, struktur på undervisningen og etablerte rutiner og regler er virkemidler som fremmer et trygt og forutsigbart læringsmiljø. Tydelige rammer for læringsmiljøet og god informasjon skaper forutsigbarhet for elever med innagerende atferd. En god dialog mellom lærer og elev, der eleven får gode forklaringer på arbeidsoppgaver og aktiviteter, får eleven til å føle seg bedre forberedt på det som skal foregå på skolen. For elever med innagerende atferd kan forutsigbarhet være med på å dempe deres bekymringer og stress og samtidig bidra til at de kan gå inn i og oppleve å mestre situasjoner de vanligvis ville unngått (Paulsen & Bru, 2016, s. 40).

Organisering: Læreren bør organisere plasseringen av elevene slik at elever med innagerende atferd kan finne gode samarbeidspartnere. Når eleven føler seg trygg på den de samarbeider med vil de i større grad kunne fokusere på læringsarbeidet. Det kan være hensiktsmessig at læreren tar ansvaret for å sammensetningen av grupper i prosjekt og gruppearbeid, slik at elever med innagerende atferd kommer i en gruppe der de kan fungere best mulig. Læreren bør også involvere seg i fordelingen av oppgaver i gruppearbeid slik at elever med innagerende atferd tildeles tilpassede oppgaver som de har forutsetninger for å mestre, samtidig som de eleven gir utfordringer. For å fremme positiv samhandling i gruppearbeidet bør samarbeidet i gruppen vurderes på samme måte som det faglige arbeidet, og at det ikke legges opp til konkurranse innad eller mellom gruppene (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Det sosiale samspillet i gruppen vil kunne gi eleven faglig utbytte av det å samarbeide med andre elever, og emosjonell verdi for eleven i forhold til vennskap og trivsel og tilhørighet. Det blir derfor viktig at læreren legger til rette for oppgaver og aktiviteter der alle elevene får muligheten til å vise frem sine sterke sider og oppleve mestring, som vil være med på støtte opp om elevens faglig og emosjonell verdi i det sosiale samspillet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 226,227)

Rutiner og regler: Læreren bør legge til rette for et læringsmiljø hvor elevene lærer å ta hensyn til hverandre. Tydelig og veletablerte regler og rutiner er derfor hensiktsmessig som sier noe om hvordan elevene skal være mot hverandre er hensiktsmessig. Elever som er med

på å utarbeide reglene får et større eierskap til reglene (Øverland & Bru, 2016, s. 56). For elever med innagerende atferd er det særlig viktig at læreren er oppmerksom på de sosiale forholdene i klassen, og tar tidlige grep hvis det oppstår negativ atferd imellom elevene. For disse elevene er det hensiktsmessig at læreren er positivt nærværende, og til å kunne se at reglene overholdes (Bru, 2011, s. 31). Elever med innagerende atferd er utsatt både med hensyn til mobbing og ekskludering av medelevene. Det må derfor jobbes aktivt forebyggende, både for å stoppe pågående mobbing, men også for å hindre at det mobbing oppstår (Lund, 2012, s. 114). Læreren bør observere og sjekke ut om mobbing forekommer, dersom dette er tilfellet må læreren gripe konsekvent inn (Øverland & Bru, 2016, s. 56).

Undervisnings og evalueringsformer: For at elever med innagerende atferd kan oppleve å mestre sosiale og faglige situasjoner som de vanligvis søker å unngå blir det viktig at læreren legger til rette for godt strukturerte og gjenkjennelige undervisningssituasjoner. En forutsetning for at eleven skal oppleve en økende grad av mestring, er det viktig at eleven opplever forutsigbarhet og kontroll i læringssituasjoner. Det er da hensiktsmessig med gradvis endring av situasjonene slik at nye situasjoner oppleves gjenkjennelig for eleven. Når eleven opplever å være i stand til å ta sosiale initiativ i læringsaktiviteter i en kjent og strukturert gruppe, gir dette mestringsopplevelser som eleven kan overføre til andre lignende situasjoner. For elever med innagerende atferd kan det oppleves ubehagelig å bli utfordret på sosiale situasjoner. Det blir derfor viktig at læreren unngår å sette engstelige elever i en situasjon der de uten forvarsel må lese høyt eller snakke foran klassen. Gjennom dialog med eleven kan læreren forberede eleven på det de skal bli spurt om i timen og oppmuntre eleven til å forberede seg godt. Sammen kan de også finne oppgaver som eleven vil mestre ut ifra sine forutsetninger, men samtidig gir noe utfordring. Slike avtaler mellom lærer og elev skaper trygghet og forutsigbarhet for eleven (Ogden, 2015, s. 181; Paulsen & Bru, 2016, s. 41). Sjenerte elever vil ha stort utbytte av evalueringsformer som fokuserer på det faglige innholdet som presenteres, mer enn hvordan selve presentasjonen gjøres. Siden sjenerte elever er bekymret for sosiale evalueringer, er det viktig at læreren legger til rette for at læringsaktivitetene i minst mulig grad er preget av konkurranse og sosial sammenligning (Paulsen & Bru, 2016, s. 41).

3 Forskningsdesign og metode

I denne delen beskrives de metodiske fremgangsmåtene og vurderingene for innsamling og behandling av datamaterialet. Her gjøres det rede for den vitenskapelige tilnærmingen som ligger til grunn for studien, forskerrollen, valg av metode, samt metode for datainnsamling, databehandling og analyseprosess. Videre vurderes studiens kvalitetskriterier knyttet til reliabilitet, validitet og overføringsverdi. Til slutt fremstilles noen av de etiske refleksjoner knyttet til informantene og til studien generelt.

3.1 Studiens vitenskapsteoretiske grunnlag

Denne studien tar utgangspunkt i et konstruktivistisk paradigme. Bakgrunnen for dette er at mennesket innenfor denne retningen blir betraktet som aktivt, ansvarlig og handlende individ. Kunnskap er i stadig endring og fornyelse, ved at forståelse og mening blir skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Menneskers virkelighet konstrueres av de menneskene som er deltaker i de bestemte sosiale situasjonene. Den sosiale, kulturelle og historiske konteksten mennesker lever i får dermed betydning for menneskers oppfatninger og forståelse (Postholm, 2010).

Videre har studien en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken er en viktig inspirasjonskilde for tilnærminger der fortolkning har en sentral plass. I utgangspunktet handler hermeneutikken om å fortolke tekster, men fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan det knyttes til å «lese» kultur som tekst. Tolkning av intervju er et eksempel på dette. Hermeneutikken legger vekt på forståelse og fortolkning, hvor det sentrale er å fokusere på et dypere meningsinnhold som ikke er innlysende med det samme, men som kan tolkes frem på flere nivåer. For å få tak i en dypere mening, må budskapet ses i lys av den sammenheng det studeres i (Thagaard, 2018, s. 37). I denne studien var det informantenes forståelse, erfaringer og refleksjoner knyttet til elever med innagerende atferd og relasjonen til disse elevene som stod sentralt. Her forsøkes det å få tak i meningen i informantenes utsagn og forstå det i en større helhet.

Et sentralt begrep i hermeneutikken er den hermeneutiske spiral som viser at all tolkning består av vekselvirkning mellom helhet og deler. Man fortolker konteksten, samtidig som at vi fortolker gjennom vår forforståelse. Det er en helhetlig prosess, der delene må forstås og tolkes ut i fra helheten, og helheten forstås og tolkes ut i fra delene, altså som en spiral og på denne måten kan man som forsker få stadig nye perspektiver (Nilssen, 2012, s. 73-74).

Begrepet sirkel brukes ikke for å vise til noe som er lukket, men for å illustrere at tolkning i

hermeneutikken ikke er en lineær prosess. For å forstå helheten er det mange deler og detaljer som bringes sammen (s.74)

Et annet sentralt begrep er dobbel hermeneutikk, som viser til at forskeren fortolker informantenes fortolkning av sin virkelighet (Nilssen, 2012). Når jeg spør informantene om innagerende atferd og hva som er viktig i relasjon til elever med en slik atferd, får jeg deres fortolkning av denne elevgruppen, og hva de tolker som sentralt i relasjon til disse elevene. Som forsker kan jeg ikke bare gjengi informantenes uttalelser, men også gå mer i dybden og gå bak deres fortellinger for å forstå deres perspektiver og livsverden (Nilssen, 2012, s. 72). Som forsker må jeg forsøke å få frem begrunnelser, holdninger og refleksjoner som ligger til grunn for det som blir sagt. Geertz (1973) knytter dette til at forskeren veksler mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. De erfaringsnære begreper knyttes til den forståelsen de personene vi studerer har av sine handlinger, mens erfaringsfjerne begreper går utover den forståelsen deltakerne har, og knyttes til samfunnsvitenskapelig teori (Thagaard, 2018, s. 38). I denne studien betyr det at jeg som forsker benytter erfaringsfjerne begreper for å beskrive min fortolkning av deltakernes fortolkning, som viser til dobbel hermeneutikk.

3.1.1 Forskerrollen og forforståelse

Forskeren er selv det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. All forståelse henger sammen med forforståelsen. Forskerens forforståelse har derfor betydning for hvilken type data som innhentes, hva som plukkes ut, tolkes og til slutt fremstilles (Postholm, 2010, s. 127). Forforståelse omfatter kunnskap, de oppfatningene vi har til det fenomenet som skal studeres som vi har med oss inn i forskningen som brukes til å tolke og forstå fenomenet for å tolke virkeligheten (Dalen, 2013, s. 16). Forskeren har med seg sin egen referanseramme eller teoretiske rammeverk i form av forståelse, erfaringer, verdier og holdninger inn i forskningsfeltet. Dette rammeverket vil ha betydning for utforming av intervjuguide, for selve intervjuet, hva som vektlegges i tolkning og analyse og av dataene og til slutt hvordan dette presenteres (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 35; Nilssen, 2012, s. 68). Det er derfor viktig at forskeren er bevisst på sin egen forforståelse og synliggjør den for seg selv og andre slik at forskeren kan møte forskningsfeltet med mest mulig åpent sinn. Nilssen (2012) omtaler tre sentrale typer forforståelse: Den første er språk og begreper. Jeg som forsker ser verden igjennom de begrepene jeg har til rådighet. Ulike forskere vil dermed ha ulike forståelsesgrunnlag når man ser på det samme fenomenet. Den andre er forståelsen. Det handler om at det jeg som forsker anser som sant og måten jeg ser virkeligheten på. Denne type forforståelse er avgjørende for hvordan jeg utformer problemstillingen og den bestemmer

hva jeg anser som problematisk innenfor temaet. Den siste typen er knyttet til forforståelse, som er individuelt og avhenger av erfaringer, opplevelser og miljøet en selv er en del av. Disse tre ulike typer av forforståelser henger sammen og er med på å skape noen ideer for hva vi ønsker å fokusere på omkring det fenomenet en skal studere i forskningsprosjektet (Nilssen, 2012, s. 68).

Når det gjelder min forforståelse har jeg både gjennom egen skolegang og arbeidsliv i skolen erfart hvor betydningsfullt det kan være med en god lærer - elev relasjon. Min forforståelse om temaet innagerende atferd baserer seg i hovedsak på teori og forskning. Her kan nevnes Lunds forskning og publikasjoner, men også andre forfattere som Sæteren, Bru, Paulsen, Ogden, Flaten, Nordal m.fl. Jeg har ingen direkte arbeidserfaring med elever med innagerende atferd. Samtidig kan jeg kjenne meg igjen mange av de utfordringene som berører disse elevene. Fra min egen skolegang har jeg også møtt medelever som er mer stille av seg, og har sett at dette er elever som fort forsvinner i mengden og som ofte blir oversett av lærere og medelever. Min forforståelse er derfor både knyttet til teori og egen erfaring, noe som vil ha innvirkning på flere områder, blant annet på utforming av spørsmålene til intervjuguiden, intervjusituasjonene og hvordan dataene tolkes. Jeg har på forhånd lest en del om hvor viktig trygghet, tillit og anerkjennelse generelt sett er for alle elever, og jeg ønsket derfor å få svar på hvordan lærerne vektla disse elementene i forhold til elever med innagerende atferd. Samlet sett kan dette skape utfordringer i forhold til objektiviteten i forskerrollen

3.1.2 Valg av design: kvalitativ metode

Med utgangspunkt i problemstillingen og formålet med studiet var det hensiktsmessig å velge en kvalitativ forskningsmetode. Hensikten var å få frem lærernes forståelse, opplevelser og erfaringer knyttet til fenomenet innagerende atferd og relasjonsbygging til elever med en slik atferd. Målet med en kvalitativ tilnærming er å utvikle en dypere forståelse av hvordan personer opplever og forstår sosiale fenomener ut fra deres situasjon og virkelighet (Dalen, 2013, s. 15; Thagaard, 2018, s. 11,12). Forskeren retter oppmerksomheten mot de menneskelige hverdagshandlingene som foregår i deltakernes naturlige kontekst (Postholm, 2010, s. 17). Fokuset er med andre ord rettet mot deltakernes forståelse, perspektiv, erfaringer og praksis knyttet til fenomenet innagerende atferd. Kvalitativ forskning er også godt egnet hvis en skal undersøke fenomener som en selv i liten grad har kunnskap om, og som er lite forsket på når en søker en dypere forståelse av et fenomen (Johannessen mfl., 2016, s. 28). I min studie ønsket jeg å gå i dybden på studiens tema, og dermed få en større innsikt og forståelse av elever som viser en innagerende atferd og lærerens relasjon til disse elevene.

3.1.3 Intervju

I denne studien ble det valgt å bruke intervju som design for innsamling av data da dette var mest hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen min. Et forskningsintervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) «utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge». Forskningsintervju kan forstås som en profesjonell samtale, der kunnskap konstrueres i samspill mellom intervjuer og den intervjuede. I dette samspillet søker intervjuer å forstå verden sett fra intervjupersonens perspektiv, der hensikten er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av et fenomen (s.20). Thagaard (2018) sier at intervju er særlig gunstig for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. Et intervju er derfor en godt egnet metode for å få innblikk i deltakernes refleksjoner, forståelse, erfaringer og opplevelser av innagerende atferd og relasjon til disse elevene (s, 89). I hermeneutikken kan selve intervjuet forstås som en tekst som skal fortolkes. I denne sammenheng legges det vekt på fortolkerens forhåndskunnskaper om intervjuets tema, der formålet er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva teksten betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74)

I denne studien ble det benyttet et halv/semistrukturert intervju, hvilket er den intervjuformen som er mest brukt i kvalitative studier. Denne type intervju kjennetegnes ved at hovedspørsmålene/temaet er klargjort på forhånd, men har en fleksibel struktur ved at man kan inkludere spørsmål som ikke var klargjort på forhånd (Thagaard, 2018, s. 91). Det var ønskelig at intervjuet skulle oppleves som en naturlig samtale mellom meg og informantene. Som intervjuer innebærer det å innta en lyttende posisjon og følge med på informantens beretning, og samtidig kunne følge opp interessante utsagn med oppfølgingsspørsmål. Dette åpner opp for at informantene i større grad kan gå mer i dybden med sine fortellinger. Det ble valgt å benytte lydopptak under intervjuet, både for å sikre å få med alt som sies og samtidig kunne ha fokus på intervjupersonen for å fange opp ulike reaksjoner under selve intervjuet.

3.1.4 Utforming av intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg). En intervjuguide skal inneholde sentrale temaer og spørsmål av relevans i forhold til problemstillingen som er ønskelig belyst. Disse skal videre samlet sett dekke de sentrale områdene for studien (Dalen, 2013, s. 26). Oppsettet på intervjuguiden ble utformet etter det Dalen (2013, s.26) kaller «traktprinsippet». Intervjuguiden startet innledningsvis med noen innledende spørsmål om utdanning og yrkesbakgrunn, og disse fungerte som en oppvarming før vi gikk inn på hoveddelene som krevde mer refleksjon og tenkning. Deretter var intervjuguiden delt i to

hoveddeler som omhandlet innagerende atferd og lærerens relasjon til elever med en slik atferd. Hver hoveddel startet innledningsvis med noen åpne og generelle spørsmål. For eksempel: *Kan du beskrive hva du legger i innagerende atferd? Hva legger du i en god relasjon?* På denne måten kunne informantene gjøre seg noen refleksjoner og få muligheten til å gå dypere inn på temaet. Deretter ble spørsmålene mer spesifikt knyttet til deres opplevelser og erfaringer med innagerende atferd, og sentrale elementer i relasjon til elever med en slik atferd. Eksempler på spørsmål knyttet til delen om innagerende atferd: *Hvilken erfaring har du med elever som viser en innagerende atferd? Kan du beskrive atferden til elever med innagerende atferd?* Spørsmål knyttet til lærerens relasjon til elever som viser innagerende atferd er for eksempel: *Kan du beskrive hva du gjør i det daglige for å skape en god relasjon til elever som viser en innagerende atferd? Hvordan vektlegger du kommunikasjonen og dialogen i relasjon til elever som viser en innagerende atferd?* Denne type spørsmål var knyttet til bestemte tema som jeg anså som sentrale for kunne å belyse problemstillingen på best mulig måte. På noen spørsmål satte jeg også opp noen stikkord både for å sikre at jeg fikk svar på problemstillingen og for å få en dybde i datamaterialet. Avslutningsvis spurte jeg informantene om det var noe annet relevant som de ønsket å tilføye som jeg ikke hadde spurt om. Jeg valgte å teste ut intervjuguiden med et prøveintervju av en lærer i forkant. Denne læreren hadde i likhet med de andre informantene erfaring med elever som viser innagerende atferd. Fra de erfaringene jeg fikk i dette prøveintervjuet, bidro til at jeg gjorde noen justeringer på intervjuguiden før hovedintervjuene.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Utvalg og tilgjengelighet

Kvalitative studier baserer seg gjerne på et lite utvalg og da er det særlig viktig at utvalget av informanter er hensiktsmessig i forhold til studiens tema og problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). For å kunne gå i dybden i informantenes egne opplevelser og erfaringer, er det viktig at antallet av informanter er tilpasset studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I følge Postholm (2010, s. 43) er det ulike oppfatninger om hvor mange informanter man trenger. I forhold til omfang og tidsramme anbefales det i mindre forskningsprosjekter å velge det laveste anbefalte antall. I et mindre forskningsprosjekt har forskeren en bedre mulighet til å finne en felles essens i informantenes opplevelse og erfaringer (ibid). Samtidig er det viktig at forskeren sikrer at datamaterialet man sitter igjen med er av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2013, s. 45). For å kunne gå mer i

dybden på informantenes opplevelse og erfaringer, og samtidig sørge for at det var tilstrekkelig nok datamateriale, så valgte jeg å ha fire informanter i denne studien.

Utvalget for min studie er et strategisk utvalg basert på tilgjengelighet. Det betyr at informantene er valgt på bakgrunn av bestemte egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til min problemstilling og studiens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 54). I denne studien var det tre kriterier som ble stilt. For det første var det viktig at informantene hadde erfaring med å undervise elever som viser eller har vist innagerende atferd. Det var viktig at informantene hadde kjennskap til disse elevene siden det er relasjoner til denne gruppen elever som er i fokus for denne studien. Siden studien er avgrenset til å omhandle relasjon til elever med innagerende atferd i barneskolen, var det videre et kriterium at informantene måtte jobbe som lærer på 1-7 trinn. Det siste kriterium var at informantene måtte være utdannet lærere.

Tok kontakt med noen lærere ved en skole via epost, med forespørsel om å delta i studien. Jeg introduserte meg selv, temaet, hensikten og formålet med studien. Fikk relativt kjapt svar fra tre av lærerne som begge svarte til kriteriene mine. De syntes temaet virket spennende og sa seg villig til å la seg intervju. Disse informantene ble rekruttert gjennom det som betegnes som et tilgjengelighetsutvalg, ved at de oppfyller bestemte kvalifikasjoner eller egenskaper som har relevans for studiens tema, samt at utvelgelsesprosessen innebar at de var tilgjengelig for å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 56). Den fjerde informanten ble valgt på bakgrunn av at jeg tok kontakt med en rektor ved en annen skole, som sa seg villig til å videreformidle forskningsprosjektet til lærerne ved skolen. Kort tid etter fikk jeg kontaktinformasjon til en aktuell informant. Jeg sendte deretter en epost til henne med utfyllende informasjon om studiens tema og forespørsel om hun ønsket å delta i studien. Hun sa seg villig til å stille til intervju. Hun oppfylte også alle kriterier for deltakelse da hun var kontaktlærer og hadde elever som viste denne atferden. Denne måten å få tak i informanter på kalles ofte for snøballmetoden ved at en ber en person som har oversikt over feltet hjelpe til med å rekruttere andre til forskningsprosjektet som svarer til kriteriene for å delta (Thagaard, 2018, s. 56).

Før informantene presenteres er det viktig å påpeke at alle informantene er tildelt fiktive navn, slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne informantenes identitet eller arbeidsplass.

Samtlige informanter som deltok i denne studien kan beskrives som engasjerte lærere som jobber på barne- og mellomtrinnet, og som virket spesielt interesserte i temaet innagerende atferd, og relasjonsarbeid i skolen. Siv er utdannet allmennlærer med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk og sosialpedagogikk. Hun har totalt syv års erfaring som lærer på barne- og mellomtrinnet. Hun har jobbet fem år som kontaktlærer og tre år som spesialpedagog. I dag jobber hun som spesialpedagog. Johan er utdannet lærer og har mellomfag i spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, veiledningspedagogikk og generell pedagogikk. Han jobber for tiden som kontaktlærer på mellomtrinnet. Han har erfaring fra alle trinnene fra 2-10 klasse og har totalt tjudefem års erfaring i læreryrket. Katrine har lærerutdanning fra 1-5 trinn med tilleggsutdanning innenfor drama og teater. Hun har jobbet to år som kontaktlærer for en første klasse og andre klasse. Heidi har lærerutdanning, mastergrad i spesialpedagogikk og økonomi. Hun har jobbet ca 5 år totalt som lærer på barne- og mellomtrinnet i grunnskolen og har i perioder fungert som kontaktlærer. Informantene noe ulik erfaring i forhold til hvor lenge de har jobbet som lærere, men alle har erfaring med og kjennskap til elever som viser innagerende atferd.

3.2.2 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble utført på informantenes arbeidsplass i deres arbeidstid. Informantene fikk selv velge den dagen og tidspunktet som passet for dem. Før vi gikk i gang med intervjuene fikk jeg informantenes godkjenning til å benytte lydopptaker. Dette gav meg også muligheten til å kunne lytte oppmerksomt, være tilstede i samtalen og ha mest mulig fokus på informantene og det de formidlet. Bortsett fra prøveintervjuet var dette min første erfaring i intervjurollen så jeg var noe usikker på hvordan det ville gå. I følge Kvale og Brinkmann (2015) har en dyktig intervjuer bred kunnskap på intervjutemaet og er ekspert på menneskelig interaksjon. Dette innebærer at man som intervjuer må kunne foreta raske vurderinger om hva det skal spørres om og hvordan, hvilke svar som skal følges opp, og hvilke svar som skal kommenteres (s, 195). Å bli en dyktig intervjuer krever lang erfaring og kompetanse på feltet. For meg personlig, som en uerfaren intervjuer, har ikke dette vært en realistisk målsetning i denne studien. Likevel har jeg forsøkt å følge disse kriteriene etter beste evne i samtlige intervjuer.

Før vi gikk i gang med intervjuet brukte jeg noen minutter på å etablere kontakt med hver enkelt informant for å skape en avslappet stemning. Thagaard (2018) påpeker at det er et overordnet mål for intervjusituasjonen å skape en tillitsfull og god atmosfære, samt å oppnå

en nærhet i kontakten som bidrar til at informanten blir trygg nok til å dele sine erfaringer og sine perspektiver.

I forkant av intervjuene hadde jeg lest meg opp på en del teori om innagerende atferd og lærer-elev relasjonen, samt aktuell forskning på temaet. Dette opplevde jeg var viktig for å kunne forstå og sette meg inn i informantenes uttalelser, og for å vite hvilke oppfølgingsspørsmål jeg skulle stille. I lys av den hermeneutiske tilnærming kan dette ha bidratt til at jeg utvidet min forståelseshorisont i møte med informantene. Samtidig var jeg bevisst på å formidle til informantene at jeg ønsket å få innblikk i deres opplevelser og erfaringer knyttet til temaet. Hensikten var å skape mindre sosial avstand og etablere en nærhet i kontakten, og at relasjonen skulle få et mer likeverdig preg (s, 105). I følge Kvale og Brinkmann (2015) er maktforholdet mellom intervjuer og deltaker asymmetrisk ved at det er intervjueren som stiller spørsmålene og har den vitenskapelige kompetansen som informantene ikke nødvendigvis innehar (s, 51,52). Selv om jeg som student har en del innsikt i aktuell teori og forskning på temaet, hadde lærerne på den andre siden de praktiske erfaringene som jeg selv ikke har tilegnet meg, noe som kan ha bidratt til at maktforholdet under intervjuet mer balansert.

Dalen (2013) påpeker at sentrale faktorer for intervjueren er å evne å lytte aktivt for å kunne vise genuin interesse for det informantene formidler (s.32). For å få informantene til å gi fylldige svar, var jeg opptatt av å vise oppriktig interesse for det som ble sagt. Under intervjusituasjonen gav jeg oppmuntrende respons til informantene gjennom et nikk, et smil og via øyekontakt/kroppsspråk. Jeg gav bekræftelse og forståelse om det som ble sagt av informant gjennom av prober som «mm» og «ja». Dette var en måte å signalisere min interesse og at jeg lyttet aktivt til det som ble sagt. Dersom det var noe som jeg ønsket mer informasjon om, så spurte jeg: «Kan du fortelle mer..», eller hvis det var noe som var uklart kunne jeg si: «Hva mener du..» slik at informantene skulle gi mer utdypende informasjon (Thagaard, 2018, s. 103).

Det var ingen av informantene som fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd, men dem hadde fått en beskrivelse av temaet for studien på mail. Jeg opplevde på det første intervjuet at informantene på de første spørsmålene begynte å snakke om tema som jeg skulle spørre om senere i intervjuet. Det gjorde det litt utfordrende å vite om informantene hadde snakket seg ferdig om temaet, eller om vedkommende hadde mer å tilføye. På de spørsmålene der informantene allerede hadde vært inne på, ble jeg som intervjuer litt usikker om jeg skulle

stille det kommende spørsmålet eller ikke. Jeg bestemte meg underveis i intervjuet for å stille alle spørsmålene i intervjuguiden nettopp for å sjekke om informanten hadde mer utdypende informasjon og fortelle om temaet. På de spørsmålene knyttet til tema som informantene allerede hadde sagt noe om, kunne jeg si: «Du var inne på dette med.. kan du si noe mer om..», for så å stille kommende spørsmålet. Jeg opplevde at samtlige lærere hadde mer å fortelle, og at det bidro til et fyldigere datamateriale enn om jeg unnlot å stille spørsmålet. Samlet sett så opplevde jeg at intervjuene gikk bra og at det var et tema som alle informantene var genuint interessert og engasjert i. Samtlige av informantene viste god innsikt og forståelse for temaet og var reflekterte i sine uttalelser.

3.3 Transkribering

Kort tid etter at jeg var ferdig med hvert enkelt intervju ble arbeidet med å transkribere satt i gang. Transkripsjon betyr å overføre fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Som forsker innebærer det å lytte til lydopptak og overføre intervjuets samtale til skriftlig form. Jeg valgte å transkribere intervjuet selv for å få en større nærhet til datamaterialet (Dalen, 2013, s. 55). Dette for å være sikker på at nødvendig informasjonen ikke ble utelatt, og kunne legge til tonefall og særlige trykk på ord. Jeg valgte å transkribere på bokmål for at transkripsjonen skulle bli forståelig og lesbar, og med hensyn til informantenes anonymitet. Jeg opplevde ikke at dette hadde noen betydning. Jeg hørte igjennom lydopptakene flere ganger for å være sikker på at alt var tatt med, som pauser og toneleie. Jeg valgte å markere pauser med (...)

3.4 Analyseprosessen

I følge Thagaard (2018) så begynner analysen av datamaterialet når en er i gang med det første intervjuet og fortsetter som en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsprosjektet (s. 151). Siden analysen allerede startet ved det første intervjuet er det hensiktsmessig at jeg som forsker i forkant vet hvordan jeg skal gå frem for å analysere datamaterialet.

I følge Nilssen (2012) innebærer analyseprosessen å organisere og kode datamaterialet, for så å bryte det ned til mindre håndterbare enheter (s. 104). Målsetningen er å finne meningen med eller et mønster i datamaterialet (Johannessen mfl., 2016, s. 164). Analyseprosessen startet for min del allerede i intervjusituasjonen. Underveis i intervjuene la jeg merke til særlige utsagn informantene fremhevet flere ganger under intervjuet. Jeg oppdaget også mange likheter og fellestrekk i informantenes uttalelser, og begynte dermed å se for meg noen aktuelle koder. Etter dette startet den skriftlige kodingen og kategoriseringen av datamaterialet. Jeg startet

med å lese igjennom transkripsjonen flere ganger og etter hvert begynte jeg å få en større forståelse og oversikt av alt innhentet datamateriale. Nilssen (2012) sier at forskeren gjerne kan starte prosessen med en åpen form for koding av datamaterialet, noe som innebærer at forskeren setter navn eller koder på hva informanten gir uttrykk for. Kodene grupperes deretter i temaer eller kategorier slik at materialet blir mer oversiktlig (s, 78-79). Jeg benyttet også denne fremgangsmåten i analyseprosessen. Utsagn og begreper ble markert med ulik farge underveis i teksten, og koder i form av stikkord i margin for å fremheve hva utsagnet omhandlet. Denne delen av analyseprosessen kan knyttes opp til de erfaringsnære begrepene ved at forskeren tar tak i informantenes egne uttalelser og deres fortolkninger av sin situasjon, opplevelser, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 38). Da kodingen av materialet var ferdig oppdaget jeg at det var noen koder eller begrepet som gikk igjen, som for eksempel: å se dem, bry seg, oppmerksomhet, trygghet og forutsigbarhet osv. Ifølge Dalen (2013) er målet med analyseringen å komme frem til en overordnet forståelse av materialet (s, 63). Videre forsøkte jeg å se hva som lå bak disse kodene og om man kunne sammenfatte dem i noen meningsbærende kategorier, som kunne bidra til å svare på studiens problemstilling. I denne sammenhengen blir de erfaringsnære begrepene knyttet til studiens teoretiske rammeverk, ved at jeg som forsker benytter mer erfaringsfjerne begreper i min fortolkning. Jeg benyttet meningsfortetting ved å redusere informantenes lengre utsagn til kortere formuleringer, og på den måten sammenfatte informantenes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 212).

Denne måten å gå frem på i analyse og tolkningsprosessen viser til den hermeneutiske sirkelen. Som forsker veksler man mellom å se på de enkelte delene av materialet og de meningsbærende enhetene, for så å prøve å se de enkelte delene i et større bilde. Ved å bevege seg fra del til helhet og så tilbake til del, førte dette til at jeg etter hvert kunne se datamaterialet i en større sammenheng som bidro til at jeg fikk en mer overordnet forståelse av datamaterialet. Med utgangspunkt i analysen av datamaterialet og mine egne teoretiske refleksjoner, skrev jeg ned noen fellestrekk og mønster. Disse trekk og mønstre gjorde til slutt at jeg kom frem til noen overordnet kategorier, som jeg mente representerte datamaterialet og bidro til å svare på problemstillingen min.

Jeg kom frem til fire overordnet kategorier som ble utviklet med utgangspunkt i studiens problemstilling. «Inngående atferd»- Lærernes forståelse av elever med innagerende elevatferd med følgende underkategorier: Lærernes beskrivelser av innagerende atferd hos elevene, faglige og sosiale kjennetegn hos elever med innagerende. «Å se eleven» med følgende underkategorier- Morgenhilsningen, Lærerens samspill med elevene, på lag med

foreldrene. «Å anerkjenne eleven», med følgende underkategorier: å anerkjenne og bekrefte eleven positivt, lærerens kommunikasjon med eleven. «Å skape trygghet og forutsigbarhet for eleven» med følgende underkategorier: å trygge eleven, struktur og organisering, trygge relasjoner til medelever

3.5 Kvalitetssikring

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til om forskningsprosjektet er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. I kvalitativ forskning innebærer det at forskeren kan gjøre rede i forskningsprosessen hvordan datamaterialet er utviklet, samt at forskeren kan skille mellom informasjon fra informantene og sine egne fortolkninger av denne informasjonen (Thagaard, 2018, s. 187-188). Reliabilitet kan styrkes ved at forskeren gir en åpen og detaljert beskrivelse av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen (Johannessen mfl., 2016, s. 231-232). For å styrke studiens pålitelighet har jeg redegjort for fremgangsmåter og valg for hele forskningsprosessen. I beskrivelsen av hvordan data er utviklet har jeg forsøkt å gjøre en transparent beskrivelse slik at man får en forståelse for forskningsprosessen steg for steg ved å redegjøre for teoretisk ståsted for fortolkningen, egen forskerrolle, intervjusituasjon, transkribering og analyse - tolkningsprosessen. I tillegg har jeg lagt ved tillatelsen fra NSD, intervjuguide, prosjektbeskrivelser og samtykkeerklæringer. I kvalitativ forskning er det essensielt å få frem informantenes stemme og dette kan gjøres ved å bruke direkte sitater fra informantene i fremstillingen av studiens resultater, noe som bidrar til å styrke studiens pålitelighet. Jeg har valgt ut noen representative sitater fra resultatene, både korte og lengre sitater. Disse sitatene er felt inn i fremstillingen av resultatene, og underbygger de ulike forholdene som beskrives. Sitatene presenteres i kursiv med en forminskert skrifte (Postholm, 2010, s. 123)

3.5.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at validitetsarbeidet bør fungere som en kvalitetskontroll som gjennomgår hele forskningen. Dette omtaler de som en prosessvalidering.

Validitetsaspektet kan ses gjennomgående i alle faser av studien og har betydning for studiens totale gyldighet. Validitet dreier seg om den metoden jeg har benyttet har undersøkt det som var ment å undersøke (s, 250, 277). I min studie innebærer det blant annet at den metoden som er benyttet er hensiktsmessig for studiens formål. Jeg har benyttet intervju som metode for å få svar på problemstillingen min. Jeg opplevde at denne metoden var hensiktsmessig for å få svar på det jeg ønsket å undersøke. Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet bakgrunn i at jeg ønsket å få svar på problemstillingen min og retter derfor søkelyset både om

innagerende atferd og om relasjonsbygging til disse elevene og med spørsmål. Jeg har liten erfaring i intervjurollen, og dette kan ha bidratt til å svekke validiteten og påvirkningen av intervjuene, til tross for at jeg på forhånd gjennomførte prøveintervju. Dersom jeg hadde hatt mer erfaring som intervjuer, ville jeg kanskje vært mer trygg i rollen og utformet spørsmål som åpnet opp for mer fyldigere beskrivelser fra informantene. I intervjuet fulgte jeg enkelte ganger opp det som ble sagt ved å benytte meg av oppfølgingsspørsmål, for å forsikre meg om at jeg hadde forstått riktig det som ble sagt. Dalen (2013) påpeker at som intervjuer er det viktig å kunne stille gode spørsmål som gir informantene muligheten til å gi fyldige svar (s. 97) Det at intervjuguiden var nokså vid og omfattende, kan også ha svekket validiteten. I tillegg var det utfordrende å stille spørsmål som ikke gav føringer for svaret, da jeg søkte etter spesifikke elementer som kan ha betydning for relasjon til elever med innagerende atferd. Likevel satt jeg igjen med mye relevant datamateriale. I transkripsjonsfasen innebærer det å gjøre rede for hvordan jeg som forsker har ivaretatt oversettelsen fra muntlig til skriftlig form. I tillegg må jeg som forsker synliggjøre og begrunne hvordan jeg har kommet frem til ulike fortolkningene samt undersøkelsens resultater.

3.5.3 Overførbarhet:

Innenfor kvalitativ forskning er det ifølge Thagaard (2018) «tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet», og om den forståelsen man utvikler er relevant i andre situasjoner (s.193-194). Overførbarhet kan også knyttes til om lesere har kjennskap til fenomenet og kjenner seg igjen i fortolkningen (s. 182). Jeg håper lesere av oppgaven kan kjenne seg i de resultatene og tolkningene som jeg er kommet frem til i denne studien, og at det kan være en inspirasjon til lærere og andre som er interessert i temaet.

3.5.4 Ethiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komite (NESH, 2016) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer der de har konkretisert noen grunnleggende normer og verdier som forskeren må forholde seg til (s. 5). Med utgangspunkt i disse retningslinjene viser Thagaard (2018) til tre forhold som forskeren må ta hensyn til i forbindelse med offentliggjøring av forskningsprosjektet: *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.*

Informert samtykke handler om at informantene skal orienteres på forhånd om hva deltagelse i forskningsprosjektet vil innebære for vedkommende, samt at informantene skal få tilstrekkelig informasjon om forskningen (Thagaard, 2018, s. 22-23). For å overholde

hensynet ble det utarbeidet et informasjonsskriv som inneholdt forespørsel om deltakelse, beskrivelse av prosjektet, opplysninger om metode for datainnsamling samt informasjon om frivillighet (se vedlegg 3). Dette ble sammen med utkast til intervjuguiden sendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning. Etter at prosjektet ble godkjent av NSD ble informasjonsskrivet sendt til deltakerne. For å være sikker på at alle hadde fått med seg informasjonen gikk jeg igjennom skrivet også før intervjuet startet. Etter gjennomgangen av skrivet fikk jeg skriftlig samtykke for deltakelse i studiet av samtlige deltakere.

Konfidensialitet handler om at informantene skal være trygg på at informasjon som kommer frem i løpet av intervjuet behandles fortrolig, og at informasjon og opplysningene skal være anonymisert i fremstillingen slik at informantene ikke kan identifiseres (Thagaard, 2018, s. 24). I informasjonsskrivet er det informert om at alle opplysninger ville bli anonymisert. Lydopptak fra intervjuene og transkripsjonen ligger på en datamaskin som kun jeg har passordet til. Jeg har også valgt å bruke fiktive navn på informantene, i tillegg er det forsøkt å minimere bruk av opplysninger som kan tilbakeføres til dem. Siden prosjektet ble utsatt over et år, ble informantene informert over mail om forlengelse av forskningsprosjektet.

Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekt viser til at forskeren må unngå skade og at informantene skal utsettes for urimelig belastninger (Thagaard, 2018, s. 26). Denne studien omhandler lærerens opplevelser, erfaringer og kunnskap om innagerende atferd og relasjon til elever med en slik atferd, og kan betraktes som et sensitivt tema som omhandlet en utsatt gruppe. Jeg har hele veien forsøkt å ta hensyn til dette etiske aspektet og de metodiske retningslinjene ved å redegjøre for hele forskningsprosessen trinn for trinn. Jeg har også passet på å ikke fremstille informantene i et dårlig lys, eller på en krenkende måte når sitatene deres er lagt frem i presentasjon av resultatene og i drøfting av funn. I tillegg har jeg vært bevisst på at det ikke skal komme frem noen sensitive opplysninger om lærere eller enkeltelever i denne studien.

4 Kapittel: Resultater og drøfting

I dette kapittelet presenteres og drøftes funnene fra studien med utgangspunkt i lærernes besvarelser. Kapittelet er delt inn i følgende fire hovedkategorier: «Innagerende atferd- Lærernes forståelse av innagerende elevatferd», «Å se eleven», «Å anerkjenne eleven», «Å skape trygghet og forutsigbarhet for eleven». Hovedkategoriene gjenspeiler hovedfunn fra de kvalitative intervjuene, mens underkategoriene viser til ulike sider ved kategoriene og inneholder ulike sitater som understøtter dette. Først fremstilles resultatene fra intervjuene, deretter drøftes dette i lys av egen tolkning og relevant teori og forskning.

4.1 «Innagerende atferd»- Lærernes forståelse av innagerende elevatferd

I denne kategorien vil jeg presentere lærernes forståelse, opplevelse og erfaringer av elever på barne- og mellomtrinnet som viser innagerende atferd. For å få innsikt i hva lærerne vektlegger i sin relasjon til disse elevene, som det presiseres i problemstillingen min, var det hensiktsmessig å få frem lærernes forståelse av hva som kjennetegner innagerende elever, både atferdsmessig, sosialt og faglig sett. Jeg har valgt å dele inn kategorien «innagerende elever» i følgende underkategorier: Lærernes beskrivelse av innagerende atferd hos elevene. faglige og sosiale kjennetegn hos elever med innagerende atferd.

4.1.1 Lærernes beskrivelse av innagerende atferd hos elevene

Felles for lærerne er at elevene beskrives som de stille elevene. Heidi omtaler elevene som sjenerte, de kan oppfattes som innadvendte og tar lite kontakt med andre. Siv assosierer innagerende atferd med elever som lukker seg inne, trekker seg unna fra andre og som viser en engstelighet. Katrine betegner dem som rolige elever, som snakker lite, særlig i større grupper, og tar lite initiativ. Johan tenker på elever som er som utrygge, engstelige og usikre:

«Jeg tenker på elever som er både redd for å snakke høyt, de elevene som ikke vil ta ordet i klassen fordi de er utrygge... de er redde for hva de andre sier, de er usikre og de tingene» (Johan)

Siv skiller mellom de elevene som trekker seg unna og søker stillhet fordi de i mindre grad ønsker sosial interaksjon med andre, og de stille, engstelige elevene som hindres fordi de ikke tør å delta sosialt:

«Men man må skille mellom de som ikke tør og de som ikke vil. Det er viktig. For det er noen som er lykkelig med å være i fred, mens andre har angster for å være med andre og ikke tør... de vil gjerne, men de kommer ingen vei» (Siv).

Hun påpeker at det er viktig å definere og finne ut hva som ligger bak det innagerende adferdsuttrykket. Hvis barnet er engstelig i sosiale situasjoner hevder hun at det er større sannsynlighet for at eleven vil streve både faglig sett og med det å få venner. I tillegg har dette også sammenheng med hvilket syn disse barna har på seg selv i forhold til dette å være usikker på seg selv, og ikke tørre: *«Noen elever kan ha godt humør og er bare mer stille av natur, mens andre elever har negative og destruktive tanker og følelser om seg selv og snakker seg selv ned»* (Siv)

Johan og Siv poengterer at elever med innagerende atferd er like forskjellig som alle andre elever, og at atferden vil arte seg ulikt ut ifra hvilken person de er, hvordan miljøet i klassen er og hvem eleven er sammen med. Siv opplever at noen er trygge og snakker mye med sine to nærmeste venner, men blir stille og tilbaketrukne i møte med de voksne. Mens andre er generelt trygge på andre barn, men lite trygge på de voksne i klasseromssituasjon. Samtidig mener hun at noen elever trenger lengre tid enn andre på å bli trygge:

«Men så har jeg jo hatt barn som er engstelige... da har man jo sett at det har vært perioder med god utvikling. Det kan endre seg når det kommer nye elever og lærere, mens noen må man jobbe med hele skoleåret. Mens andre barn vokser og trygger seg selv» (Siv)

Siv og Johan forteller også at foreldrene ofte ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen av deres barn som stille og innagerende, da foreldrene sier at barnet deres er utadvendt og pratsom i hjemmet: *«Jeg opplever at det er veldig vanlig at de er annerledes på skolen... Noen foreldre har for eksempel vanskelig med å kjenne igjen sin egen unge, det er ikke uvanlig»* (Johan)

Johan mener at den innagerende atferd kommer særlig til uttrykk i sosiale situasjoner som oppleves som ubehagelig for eleven, og at det legges merke til at eleven blir mer stille og trekker seg unna ut ifra hva eleven signaliserer via kroppsspråket: *«De kan være bundet, vil ikke vise seg frem, prøver å gjøre seg liten, vil helst ikke synes»* (Johan). Katrine forteller at elevene kan ha noe høye skuldre, mens Heidi mener at elevene kan ha vansker med å møte andres blikk.

Ifølge Siv oppleves de innagerende elevene som eksemplariske i forhold til at følger lærerens beskjeder. *«Mange av disse barna har ikke så mye hopp og sprell, de forholder seg ganske rolige, de kommer når de skal komme, står i kø når de skal stå i kø og henter tingene sine når de skal det»* (Siv).

Den største faren er da at de ikke blir sett og at læreren vender energien mot de elevene som bråker og forstyrrer undervisningen, forteller Siv. Samtidig vil man legge merke til de elevene som er stille av seg: *«Men samtidig så vil man oppdage dem fort, se at de ikke tar ordet, ikke rekke opp hånden, og er lite aktiv»* (Siv)

4.1.2 Faglige og sosiale kjennetegn hos elever med innagerende atferd

Felles for lærerne er at elevene beskrives som stille, passive og lite muntlig aktive i klasserommet. Heidi trekker frem at de ofte setter seg lengst bak i klasserommet, rekker sjeldent opp hånden, inkluderes lite og deltar mindre sosialt med andre forteller hun. Johan trekker frem at en utfordring er de muntlige ferdighetene som det stilles krav om at elevene skal beherske: «Vi skal jo jobbe med det. Men man må jo tenke seg godt om slik at det er ok for dem.. Man ønsker jo ikke å plage dem. Men samtidig må man trene dem på det som møter dem senere» (Johan).

Katrine har erfart at enkelte elever med innagerende atferd ikke vil vise frem skolearbeidet sitt til henne, visker bort alt hvis det gjøres en feil, eller skriver så smått at det ikke er lesbart. Noen bruker lang tid på å komme i gang og tar lite initiativ på egenhånd for å komme i gang med skolearbeidet. Dem gjør heller andre ting, som å spisse blyanten eller bruker lang tid på å hente bøkene i stedet for å komme i gang med skolearbeidet. Hun oppfatter det som at eleven nesten vil være usynlig.

Flere av lærerne har erfart at elever med innagerende atferd kan være både faglig sterk og kunnskapsrik. Siv og Heidi opplever at de innagerende elevene trives godt med å enten jobbe med oppgaver parvis eller i mindre grupper. Johan oppfatter det som at når elevene ikke opplever ubehag rundt faglige aktiviteter kan de jobbe lenge og godt med skoleoppgavene.

Sosialt sett så opplever Siv at de aller fleste innagerende elevene har noen få nære venner, mens noen få har ingen. Ofte får de et veldig nært forhold til vennen sin. Da vil de snakke mye med sin nære venn, men lite med de voksne, hvor en er nødt til å stille ja eller nei spørsmål for å få svar i fra elevene. Når de innagerende elevene strever med å svare læreren, kan det føre til at vennene svarer på vegne av eleven, ofte fordi de vil hjelpe eleven:

«Da er jeg veldig regid på at da kan Per (fiktiv) si det til meg... Så går jeg inn å snakker med barnet og å sier at når du er ferdig så kan du komme til meg, eller så kan du rekke opp hånden så kommer jeg og du kan fortelle meg hva du trenger. Det er jo for å åpne opp for at du og jeg kan kommunisere. Men jeg ser den fellen man fort kan gå i at de danner seg et samhandlingsmønster med andre» (Siv)

Johan og Heidi opplever at elever med innagerende atferd har vanskelig for å inkludere seg og delta i felleskapet: «Jeg føler mange ganger de ikke har funnet sin plass... De er usikre på de andre elevene» (Johan). Siv og Johan forteller at innagerende elever kan bli noe stille og passive særlig i større grupper, og at elevene ofte bare blir tilskuere til det som skjer i gruppeaktivitet eller i lek: «Ofte hvis gruppen er større en 2,3,4 så kan de ofte melde seg ut og bare bli et påheng» (Siv) «Det er ofte at de bare blir med mange ganger. At de leker ved siden av» (Johan). De kan gi uttrykk for at de heller vil

være inne å lese i friminuttene enn å være ute å leke med de andre elevene, noe som kan bety at de ikke har så mange venner, eller at de ikke har det behovet i skolen forteller Heidi.

Katrine forteller at elevene har vanskelig for å utrykke sine meninger, som medfører at de ofte ikke får være med å bestemme eller blir inkludert i samme grad som de elevene som er flinke til å utrykke sine meninger.

4.1.3 Drøfting

Lærerne har en nokså lik forståelse av elever med innagerende atferd. Lærernes beskrivelser av innagerende elever slik som å være stille, sjenerte, tar lite initiativ til kontakt og lukkede, utrygge og engstelige kan knyttes til det Lund (2012) sier, og det Befring og Duesund (2012) sier om innadvendt atferd. Flere av kjennetegnene som informantene trekker frem, samsvarer også med Gjertsen (2013) som mener at barn som viser innagerende atferd kan være nervøse, vise angst og passivitet i en skolesituasjon, sjenanse, negativ selvoppfatning, ensomhet og sosial isolasjon (s. 162). Johan trekker frem at de innagerende elevene er redde for å ta ordet i klassen fordi de er usikre, utrygge og bekymrer seg for de andre elevenes reaksjoner. Dette kan knyttes til det Flaten (2015) sier om sjenanse, som er knyttet til sosial utrygghet og innebærer bekymring eller redsel for hvordan andre vurderer en (s.63). For å beskytte seg mot risikoen for å bli negativt vurdert av andre, samt frykten for å få oppmerksomhet rettet mot seg, kan dette føre til at eleven ikke tør å rekke opp hånden for å svare på lærerens spørsmål i klassen (Paulsen & Bru, 2016).

Siv mener at det finnes to typer innagerende elever, de stille elevene som trekker seg unna fordi de i mindre grad ønsker sosial interaksjon og de stille og engstelige elevene som gjerne vil, men ikke tør å være sosial. Hun påpeker at man må finne ut årsaken til elevens innagerende atferd, og mener at de elevene som er utrygge og opplever angst i sosiale situasjoner mer sannsynlig vil streve med det faglige og klare å etablere vennskap. Paulsen og Bru (2016) mener at det å identifisere hva som er bakgrunnen til elevens innagerende atferd er sentralt for at lærerens skal kunne møte og tilrettelegge for eleven på best mulig måte (s.34). De stille elevene som er liker å være i sitt eget selskap kan knyttes til begrepet introvert. Elever med introvert personlighet er mer stille og tilbaketrukne av den enkle grunn at de har mindre behov for å være sosiale med andre. Denne gruppen elever er ikke sosialt engstelige og utrygge, og mestrer sosiale interaksjoner når de må eller velger det, men foretrekker gjerne å bruke tid alene da det å være sosial med andre er energikrevende (s.30-31). De engstelige elevene som ønsker det, men som ikke tør å være sosial, kan knyttes til begrepet sjenanse. Sjenerte elever strever ofte med en indre konflikt mellom det å ønske å være sosialt

deltakende og frykten for hva dette innebærer (Asensdorpf, 1990 i Coplan & Rudasill, 2016, s. 11-12). Siv hevder at elever som er sosialt engstelige, vil streve med å få seg venner og med faglige utfordringer i skolehverdagen, og mener at det da kan være grunn til bekymring. Forskning viser at sjenanse medfører problemer med å etablere og opprettholde relasjoner til medelever, og at disse er mer utsatt for ensomhet (Coplan & Weeks, 2010). Sjenerte elever deltar i mindre grad i klasseroms aktiviteter, i gruppearbeid og svarer sjeldnere på lærerens spørsmål, som medfører at de går glipp av verdifulle læringsmuligheter (Hughes & Coplan, 2010). Bekymring i sosiale situasjoner tar mye energi, noe som reduserer konsentrasjonen for læringsarbeidet (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). Siv mener at det å være usikker og utrygg har sammenheng med hvilken syn eleven har på seg selv, der noen elever er i godt humør men bare stille av natur, mens andre har negative og destruktive tanker og snakker seg selv ned. Sjenanse kan betraktes som en naturlig følelsesreaksjon i møte med ukjente situasjoner, som videre kan utvikle seg til å bli et problem som fører til negative tanker og følelser, ensomhet, dårlig selvbilde og isolasjon (Lund, 2012, s. 15,26; Ogden, 2015, s. 168). Noen barn er mer stille og forsiktige, og må få lov til å vise den atferden som føles naturlig for dem, uten at det trenger å være et problem. For andre kan den stille og tilbaketrukne atferden være et tegn på at de har det vanskelig.

Lærerne gir uttrykk for at innagerende elever er ulike, og atferden kan arte seg forskjellig ut fra hvilken person de er, hvordan miljøet er og hvor trygge de føler seg ovenfor andre voksne og/eller barn. Det virker som at lærerne har en helhetlig forståelse for hvorfor noen elever viser en innagerende atferd, og at det er ulike faktorer som påvirker hvordan elevens utvikling og dets atferd. Barns utvikling er kompleks og påvirkes av mange forhold. Dette er i tråd med transaksjonsmodellens beskrivelser av at det både er biologiske, psykologiske og sosiale faktorer som virker gjensidig inn på hverandre i barnets utviklingsprosess (Kvelling, 2013, s. 277). Lund (2012) sier at selv hos de med et medfødt forsiktig temperament, vil atferden til barnet påvirkes av miljøet og relasjoner og hvor trygge eller utrygge de føler seg (s.29).

Siv har erfart at en del av de innagerende elevene ikke er så trygge på de voksne ved at de blir stille og trekker seg unna, noe som kan tyde på at de har en utrygg tilknytning. Samtidig mener hun at det ikke nødvendigvis trenger å være noe galt, bare at enkelte elever trenger lengre tid på å bli trygge, særlig i møte med nye lærere og elever. Elever med et forsiktig temperament bruker lengre tid på å bli «varme», som betyr at det trenger lengre tid på å bli trygge på andre mennesker. Johan påpeker at også forhold i klassemiljøet vil ha betydning for hvilken atferd elevene viser. Klassemiljøet kan enten bidra til at innagerende elever tør å

utfolde seg, eller at den tilbaketrukne atferden «slåes på», og eleven lukker seg inne (Rutter, 1997 i Coplan & Rudasill, 2016, s. 67).

Det at innagerende elever kan vise en annen atferd hjemme enn på skolen, er ifølge Flaten (2015) naturlig fordi eleven skal ut av de trygge rammene hjemmet representerer og over i en skolesituasjon som krever at mer sosial tilpasning for eleven (s. 112). Den innagerende atferden kommer særlig til uttrykk i sosiale situasjoner som oppleves som ubehagelig for eleven forklarer Johan. Eleven kan da sende ut signaler som kommer til uttrykk ved å trekke seg unna, gjøre seg liten, og unngå blikkontakt. Flaten (2015) sier at for barnet kan det være en måte å beskytte seg selv for ubehaget ved å være sammen med andre, mens for andre kan tolke dette som avvisning (s. 67-68). Det virker som at lærerne forstår det er en fysisk reaksjon som utløses på grunn av ubehaget eleven opplever, snarere enn et uttrykk for avvisning.

Lærerne opplever at de innagerende elever er rolige, følger beskjeder som krever lite oppmerksomhet fra læreren, noe som kan medføre at læreren i større grad vender energien mot elever som bråker og forstyrrer undervisningen. Lund (2012) sier at de stille elevene forsvinner ofte i mengden og blir ofte oversett da de ikke krever lærerens oppmerksomhet (s. 14). Ofte blir den stille atferden oversett, ignorert og bagatellisert fordi det er en type atferd som ikke påvirker omgivelsene (Lund, 2012, s. 26; Nordahl & Manger, 2005, s. 35). Samtidig vil man legge merke til de elevene som er ikke rekker opp hånden og er lite aktive. Dette tyder på at lærerne er oppmerksomme på disse elevene.

Felles for lærerne, er at elevene beskrives som stille, passive og lite muntlig aktiv i klasserommet. Heidi forteller at de tar lite kontakt med andre, og setter seg ofte bak i klasserommet. Dette samsvarer med det Sæteren (2019) sier om at elever med stille atferd ofte befinner seg i utkanten av klasserommet, og tar lite initiativ til få oppmerksomhet fra lærere og medelever (18-19). Samtlige av lærerne trakk fram at den største utfordringen for elever med innagerende atferd er knyttet til muntlige aktiviteter i skolen. Samtidig mente lærerne at mange av disse elevene har mye kunnskap, men at utfordringen var de muntlige ferdighetene som elevene skal beherske. Lund (2012) sier at skolens krav om å være sosialt aktive, og initiativrike kan oppleves som uoverkommelige for innagerende elever. Samtidig påpeker Johan at elevene trenger å øve seg nettopp på dette fordi det er noe de vil trenge i fremtiden. En kan tenke seg at det å kunne beherske kommunikasjon og samhandling med andre er viktig for at eleven skal lykkes i videre utdanningsløp og i yrkessammenheng.

Katrine oppfatter det slik at enkelte elever med innagerende atferd ikke har tro på egne prestasjoner. Det at eleven skjuler skolearbeidet sitt, visker bort alt hvis det gjøres en feil eller slunter unna skolearbeidet, kan være et tegn på at eleven har lav mestringsforventning. Dette kan ses i sammenheng med Banduras self-efficacy, som handler om en persons forventning om mestring og bedømmelse om å være i stand til å utføre og mestre en bestemt oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 94). Bru (2011) sier at elever med innagerende atferd har lett for å havne i et negativt tankemønster der de forteller seg selv at de ikke er gode nok, eller at de ikke klarer å holde den innsatsen som skal til for å mestre læringsoppgaver. De tenderer mot å skyldes på manglende egne ferdigheter når de mislykkes, noe som kan føre til at de unngår eller blir passive i møte med faglige utfordringer, som for eksempel at de haler ut tiden. Slike mestringsstrategier er negativt for elevens faglige utvikling. Det trenger ikke være mangel på motivasjon, men et uttrykk for at eleven forsøker å unngå opplevelsen av nederlag. Læreren bør derfor legge til rette slik at eleven får positive opplevelser i læringsarbeidet og kan bidra til å motvirke negative tankemønstre, samt at eleven får mer tiltro til egne ferdigheter ressurser (s.23-24).

Siv sier at innagerende har noen få nære venner, mens andre ingen venner. Lund (2004) sier at elever med innagerende atferd er ofte mer sårbare enn andre, og de har gjerne ikke så mange venner. De blir ofte svært knyttet til vennen sin og kan føle seg forlatt hvis vennen ikke er tilstede (s. 109). Siv forteller at når de innagerende elevene strever med å kommunisere med læreren, kan det danne seg et uhensiktsmessig samhandlingsmønster der vennen svarer på vegne av innagerende elevene. Flaten (2015) sier at noen ganger kan barnet bli for avhengig av vennen, og at vennen kan bli barnets talerør i klassen eller i vennegjengen. Dette kan medføre at barnet ikke tør å kommunisere og delta aktivt dersom vennen ikke er tilstede (s.119). Det at Siv er bevisst på å snakke med eleven, og gjøre avtaler om hvordan eleven kan kommunisere med læreren, kan gjøre det enklere for eleven å klare å ta kontakt med læreren og dermed motvirke at slike uheldige samhandlingsmønstre fortsetter å utvikle seg videre.

Johan opplever at elever med innagerende atferd har vanskelig for å finne sin plass i gruppen da de er usikre på de andre elevene. Både Siv og Johan har erfart at innagerende elever har en tendens til å bli stille og passive i større grupper, der de blir tilskuere i lek og gruppeaktiviteter. Sjenerte elever vil oftere være observatører enn deltakere i gruppeaktiviteter og lek (Coplan & Rudasill, 2016, s. 44-45; Paulsen & Bru, 2016, s. 32; Willetts & Creswell, 2010, s. 11). Barn som er sjenerte er ofte usikre og vil ofte vegre seg for å begi seg inn i sosiale situasjoner (Willetts & Creswell, 2010, s. 11). Flaten (2015) sier at det

ikke nødvendigvis er mangel på sosiale ferdigheter, men at mangel på trygghet og selvhevdelse kan føre til at eleven får begrenset tilgang til sosiale læringssituasjoner (s.123). Heidi har erfart at innagerende elever gir uttrykk for at de heller ønsker å være alene inne i friminuttene enn å være ute å leke med de andre elevene. Lund (2012) sier at innagerende elever kan på den ene siden ønske å være med i gruppen, men på den andre siden ønsker de å være alene. Dersom eleven føler at det ikke har den selvtilliten som skal til for å tørre å hevde seg sosialt, og i tillegg fokusere på et negativt sosialt utfall, kan det være føles enklere å trekke seg unna de andre elevene. Det kan tenkes at det er slike følelser de innagerende elevene Heidi refererer til, sitter inne med. At innagerende elever gir uttrykk for at de helst vil være alene, kan også være et uttrykk for at de har vansker med å få venner, og at de trenger støtte og hjelp fra en voksen til å finne seg venner og til å bli trygge i gruppen (s. 120). Katrine sier at innagerende elever har vansker med i hevde sine meninger i grupper, noe som blant annet medfører at eleven ikke får være med å bestemme. Flatén (2015) sier at manglende selvhevdelse er et kjennetegn for sjenerte barn, noe som fører til at de lar andre bestemme enten de er enige eller uenige (s. (127)). For å styrke elevens selvhevdelse blir det viktig at man som lærer hjelper eleven til å utfordre seg selv. Å oppleve at noen har troen på seg kan bidra til det gjennombruddet som skal til for at eleven erfarer å mestre sosiale. (Lund, 2012, s. 72-73).

Oppsummering: Innagerende elever beskrives som stille, rolige, passive og lite muntlig aktive i timene. De fremstår som sjenerte, engstelige og sosialt utrygge, noe som kan medføre at elevene strever med å tørre å hevde seg sosialt med andre, og som igjen kan bli et hinder for elevens læring og sosiale samspill. Manglende tro på egne ferdigheter og liten selvtillit til å hevde seg sosialt, kan føre at elevene blir passive og unngår sosiale og faglige utfordringer. For disse elevene blir det derfor ekstra viktig at de har en lærer som legger vekt på å se og anerkjenne eleven, samt å skape den tryggheten som skal til for at de kan tørre å utfolde seg sosialt og faglig sett.

4.2 «Å se eleven»

For å skape en god relasjon til elever som viser innagerende atferd kommer det frem at lærerne har et stort fokus på at elevene skal føle seg sett gjennom hele dagen, både i timene og i de ulike skoleaktivitetene. Jeg har valgt å dele inn kategorien å se eleven inn i følgende underkategorier: Morgenhilsningen, i møte med og i samspillet med eleven og foreldresamarbeidet.

4.2.1 Morgenhilsningen

Samtlige av lærerne sier at de starter dagen med å hilse på alle sine elever, noe de mener er viktig for at elever med innagerende atferd skal føle seg sett av læreren fra morgenen av.

«Jeg møter alltid elevene ved å hilse på elevene. Jeg tar dem i hånden og sier god morgen. Det syntes jeg nok det er det viktigste jeg gjør, for om ikke annet så har alle blitt sett» (Heidi)

«Blant annet så håndhilser jeg på dem på alle elevene med navn hver morgen» (Katrine)

*«Vi starter alltid dagen med å ta dem i hånden og sier god morgen, og da får de i hvert fall sagt noe (Johan)
Vi har en rutine på at vi alltid skal alltid hilse i døra» (Siv)*

Som vi ser i fra sitatene kommer det fra samtlige lærere at de har et fast morgenritual med å hilse på alle elevene. Heidi poengterer i sitt sitat at det å hilse på elevene om morgenen er sentralt for at elevene skal føle seg sett. Elever med innagerende atferd er ofte stille og gjør lite ut av seg i klasserommet forteller Katrine . Hun mener at det er viktig å få den gode kontakten med elevene gjennom morgenhilsningen, og at det samtidig er en fin øvelse for elevene til å ta initiativ, og for å uttrykke seg verbalt til læreren: *«Et veldig smart triks jeg bruker er at jeg lar dem si «god morgen», så sier jeg god morgen og navnet deres» (Katrine)*. Johan påpeker han at morgenhilsningen gir han også mye informasjon om eleven. Hvis han merker at eleven har en dårlig dag kan han snakke med eleven på vei inn i klasserommet. I likhet med de andre lærerne er Siv bevisst på å se elever med innagerende atferd igjennom hele skoledagen, og mener at det første elevene skal møte når de kommer på skolen er en god kontakt med læreren, og at hun da får muligheten til å snakke med de elevene hun ser trenger noe ekstra.

4.2.2 Læreren i samspill med eleven

Lærerne gir uttrykk for at det er viktig å se elevene gjennom hele skoledagen.

«Jeg er veldig opptatt av å snakke med alle elevene og ikke glemme noen. Det skjer selvfølgelig... men jeg har et stort fokus på det at alle skal føle seg, i løpet av timen, og i løpet av dagen» (Johan).

«Og så at man er der og ser dem...at man bruker tid sammen med dem.... Jeg tar eleven ut i blant bare for å spørre hvordan går det med deg. Gi dem et ekstra klapp på skulderen. Bare gi dem en anledning til å prate, selv om hun kanskje ikke gjør det» (Katrine).

For at elevene skal føle seg sett er det viktig å sette av tid til å snakke med eleven påpeker Johan og Katrine. Siv gir uttrykk for at hun jobber målbevisst for at de innagerende elevene skal føle seg sett, samtidig er hun opptatt av å ikke presse seg på, dersom eleven ikke er mottakelig for kommunikasjon: *«Da tenker jeg at det er viktig at man lar dem få litt rom og aldri presser seg på. Jeg prøver bestandig å se om jeg får øyekontakt, et smil og så nærmer jeg meg forsiktig» (Siv)*

Når hun opplever at eleven ikke ønsker å kommunisere, avventer hun til hun ser at eleven er mottakelig for samspill. Da er hun bevisst på å sette av tid til å gjøre noe sammen med eleven, som å gå i lag ut med søpla, eller hente diverse utsyr. I slike situasjoner får hun anledningen til å prate med eleven om forskjellige ting, og at de da får muligheten til å bli bedre kjent. Hun gir uttrykk for at elever med innagerende adferd ikke alltid i klasseroms settinger ønsker å prate så mye. Når de en til en med eleven opplever hun at det er lettere å få til en god kommunikasjon, for eksempel når de går i gangen, når eleven skal kle på seg, eller ute på tur.

Lærerne prøver å legge til rette for et godt samspill med eleven ved å være bevisst på sin egen kroppsspråk og væremåte i møte med elevene. De uttrykker at de forsøker å være innntonende og føle seg frem etter hva som passer: *«Jeg prøver alltid å være på samme nivå kroppslig, at jeg ikke henger over dem, at det er et sted der det ikke er så veldig mange andre»(Katrine)*

«Det jeg gjør mye av, særlig til små, er at jeg alltid setter meg ned på huk når jeg skal snakke med dem, hjelpe til fra den andre siden av bordet, og etterhvert som barnet er trygg kan man sette seg ved siden av barnet, men det handler om hvor trygg barnet er» (Siv)

Siv beskriver hva hun legger vekt på i møte og i samspillet med elevene: *«Jeg prøver alltid å få øyekontakt, smile til dem, tulle med dem og bare være der for dem» (Siv)*

Siv legger til at man som lærer må møte elevene med interesse og nysgjerrighet, og at det er viktig at eleven får spontane tilbakemeldinger uten at de må be om det, eller gjøre noe spesielt for det. Katrine gir uttrykk for at selv om man ikke får verbale tilbakemeldinger fra de innagerende elevene, kan man lese mye ut i fra kroppsspråket til eleven: *«Jeg tror jeg bare tyder ut i fra hvordan hun ser ut når humøret er når hun gjør noe hun liker å gjøre» (Katrine)*. Hun gir uttrykk for at hun ser/leser hva eleven kommuniserer nonverbalt. Hun legger til at eleven gir uttrykk for at hun setter pris på å få oppmerksomhet fra henne, da eleven smiler og det tolker hun som at eleven er glad. I slike tilfeller er hun bevisst på å bekrefte eleven gjennom ros, et klapp på skulderen eller en kompliment.

4.2.3 Å være på lag med foreldrene

Lærerne mener at et godt foreldresamarbeid er sentralt for at læreren skal kunne se og forstå alle sider ved eleven.

«Man er helt avhengig av å ha foreldrene med uansett. Man snakker mye med foreldrene både på utviklingssamtaler, foreldremøter og i andre sammenhenger, både på mail og telefoner der vi blir enige om ting som skal jobbes med. Lage avtaler. Og der man inkludere elevene også. Det er viktig at de blir hørt, for å kunne se dem og forstå dem... Jeg syntes det er veldig viktig at vi er likeverdige parter at det ikke er jeg som skal sitte og tre ting over hodet på dem, Nei man må ha de med på lag for å nå noen vei, ellers kommer man seg ikke videre» (Johan)

Heidi mener at et godt foreldresamarbeid er viktig for alle elevene, og beskriver her hvorfor det er så viktig: *«For å få et helhetsbilde av eleven. For å få bekreftet hvordan de er hjemme. Er de innadvendte, eller utadvendte hjemme? Hvis de har den samme atferd hjemme så er det jo deres væremåte, men hvis de har en helt annen atferd hjemme så kan det være noe man kan legge til rette for. Det trengs kanskje bare litt hjelp med å finne en venn. At det ikke har følt seg helt hjemme. Men man skal ikke endre en væremåte. Det skal tilrettelegges skolemiljø/læringsmiljøet for dem, slik at det er greit for dem» (Heidi)*

Både Katrine og Siv forteller at innagerende elever snakker i større grad med sine foreldre om utfordringer på skolen. Samarbeidet med foreldrene kan dermed bli et viktig for å få innsyn i ting som er vanskelig på skolen for eleven.

4.2.4 Drøfting

Det kommer frem at lærerne er opptatt av at elever med innagerende atferd skal føle seg sett av læreren igjennom hele skoledagen, i timene og i de ulike aktivitetene. I følge (Lund, 2004, s. 98) er det å bli sett et grunnleggende behov som alle mennesker har, å bidrar til opplevelsen av tilhørighet og det å være betydningsfull for andre (s.98). Læreren er betydningsfulle voksne for elevene, og som regel en signifikant annen for elevene sine (Imsen, 2005, s. 420). Det å bli sett og verdsatt av læreren er den sterkeste anerkjennelsen en elev kan få, og sentrale virkemidler i relasjonsbygging. At læreren viser ekte oppmerksomhet for den enkelte elev, og at dette understrekes gjennom handling, er betydningsfullt for alle elever, uansett alder (Spurkeland, 2011, s. 74).

Morgenhilsningen er en etablert rutine hos samtlige av lærerne, med bakgrunn i at de ønsker at hver enkelt elev skal føle seg sett av læreren. Man kan tenke seg at denne rutinen bidrar til elever med innagerende atferd føle seg sett av læreren allerede fra oppstart på skoledagen Lund (2004) sier at elever som føler seg usikker i møte med andre, er det godt at noen ser en. Da er det ikke nødvendigvis de store ord som er det beste, men vel så gjerne en vennlig «god

morgen» hilsning, et klapp på skulderen, et smil eller et oppmuntrende blikk igjennom skoledagen, og at dette må gjøres hver dag. Dette sender tydelige signaler til at elevens tilstedeværelse betyr noe, og gir eleven følelsen av å høre til og være akseptert. Fordi elever med innagerende atferd i mindre grad enn andre elever vil kreve lærerens oppmerksomhet og tilstedeværelse, er det særlig viktig at læreren er bevisst på «å se» de innagerende elevene (s.98-99). Spurkeland (2011) sier at det å hilse på elevene i kombinasjon med gi øyekontakt, et håndtrykk, et smil og bruk av fornavn, er en oppmerksomhetsform som bidrar til at elevene føler seg sett av lærere. Det kan forstås som psykologisk kontrakt som kan virke beroligende for elevene i de påfølgende skoletimen (s.74). Det kan tenkes at det er med på å skape en trygghetsfølelse som elever kan ta med seg inn i påfølgende skoletimer. Siden morgenhilsningen er en etablert rutine vil det være en situasjon eleven kjenner til og kan bidra til at innagerende elever opplever kontroll og forutsigbarhet i situasjonen (Paulsen & Bru, 2016, s. 41). Katrine og Johan gir uttrykk for at det er en god øvelse for de innagerende elevene i forhold til å kunne ta initiativ og til uttrykke seg verbalt. Paulsen og Bru (2016) sier at forutsigbarhet og trygghet er sentralt for at sosialt utrygge elever kan øve seg på å håndtere situasjoner som krever sosial interaksjon. I tillegg gir det eleven erfaringer med å kunne ta sosiale initiativ, som eleven kan ta med seg i andre tilsvarende sosiale situasjoner (Paulsen & Bru, 2016, s. 41), eksempelvis i kontaktetablering med medelever. Mestringsopplevelser er en viktig faktor for å utvikle en positiv selvoppfatning (Kvillo, 2013, s. 54). Når eleven mestrer en slik kontaktetablering kan det bidra til å styrke elevens selvfølelse som de kan ta med seg inn i klasserommet, og som igjen kan bidra til at eleven i større grad tør å ta kontakt med læreren. (Paulsen & Bru, 2016, s. 36).

Johan påpeker at morgenhilsningen gir han mye informasjon og eleven, og at han lett ser når eleven er i dårlig humør, og kan da snakke med eleven på vei inn til klasserommet. Dette kan ses i sammenheng med *motivasjonell forskyvning* som er et sentralt for lærerens omsorgspraksis (Noddings, 1984), altså handling ut i fra elevens behov, som viser til hvordan læreren møter og responderer på eleven (Sæteren, 2019, s. 52). Johan retter oppmerksomheten mot eleven, og det virker som han leser de signaler, reaksjoner og behov elevene formidler og tilpasser sin respons deretter. Dette er sentralt for at eleven skal føle seg sett og forstått av læreren (Drugli, 2012, s. 53). Lærerne gir uttrykk for at de jobber målrettet i interaksjon med innagerende elevene for at de skal føle seg sett. Johan og Katrine poengterer at de er bevisste på å oppsøke og snakke med de innagerende elevene jevnlig i klasserommet. Johan forteller at en ikke alltid får snakket med alle elevene i timen, men at han er bevisst på å se alle elevene i

løpet av timen og gjennom skoledagen. Lund (2004) sier at det er en fare for at elever som er stille og gjør lite ut av seg, lett kan forsvinne i mylderet av elever som tydelig krever lærerens oppmerksomhet. Det krever at læreren er ekstra bevisst på «å se» elever som viser innagerende atferd.

Katrine sier at hun er opptatt av å sette av tid til eleven, eventuelt på tomandshånd for å skape en trygg arena for å komme i dialog med eleven, eller bare for å gi dem et ekstra klapp på skulderen. Spurkeland (2011) sier at det å ta seg tid til en samtale med eleven, hvor en gir eleven rom og tid til å være aktiv medvirker i samtalen, og hvor fokuset og oppmerksomheten er på eleven, bidrar til at følelsen av likeverdighet økes (76-78). Katrine viser også at hun er *oppmerksom* på eleven, og evner å se elevens behov i den aktuelle situasjonen. I tillegg viser hun *motivasjonell forskyvning*, ved at hun gir eleven mulighet til å snakke på tomannshånd, eller bare for å gi dem et klapp på skulderen, som viser at hun handler ut i fra det som passer best for den eleven (Noddings, 1984, s. 24). Nordahl (2010) sier at det å sette av tid til å en samtale med elevene, eller gi et dem er klapp på skulderen handler om å vise at man ser og bryr seg om den enkelte elev, og er noe alle lærere bør prioritere (s.141).

Siv forteller at hun i møte med eleven forsøker å se om hun får øyekontakt, et smil og tilnærmer seg med forsiktighet. Slik det kommer frem viser Siv sensitivitet i sin tilnærming til elever med noe som er nødvendig for å bygge en nær og god relasjon til elevene (Drugli, 2012, s. 53). Når hun merker at eleven ikke er mottakelig for kommunikasjon, velger hun å ikke presse seg på og heller gi eleven rom. Det kan virke Siv er sensitiv i sin tilnærming ved at hun fanger opp elevens signaler, reaksjoner og behov i den aktuelle situasjonen, samtidig er kan det en viss fare for at hun tolker eleven ut ifra sin egen oppfatning av eleven (ibid) Lund (2012) sier at det innagerende atferdsuttrykket kan oppleves av den voksne som avvisende, og tolke dette som at eleven ønsker å være i fred (s. 113). Det kommer det frem i Lund (2008) sin forskning at de innagerende elevene oppfordrer lærere til å ikke la seg avvise. Samtidig kommer det frem at Siv avventer til at hun «ser» at eleven i posisjon til samspill, og at hun da setter av tid til å gjøre noe alene sammen med eleven, slik at de kan bli bedre kjent. Nordahl (2010) sier det at når læreren legger til rette for å gjøre noe hyggelig alene sammen med eleven, vil de bli bedre kjent og bidrar til at læreren kan se nye sider av eleven, og eleven kan oppleve læreren på en annen måte, som kan bidra til å bygge en positiv relasjon (s. 145).

Siv og Katrine poengerer at de er bevisste på sin egen væremåte og eget kroppspråk, der de forsøker å være inntonende i samspillet med elevene. Katrine mener det er hensiktsmessig å

være et sted hvor det ikke er så folksomt, mens Siv var opptatt av å tilnærme seg eleven alt etter hvor trygg eleven er. Lærerne er *oppmerksom* på eleven og dens behov, og de er bevisste på hvordan de responderer og møter eleven og handler ut fra hva som er det beste for eleven, altså *motivasjonell forskyvning* (Noddings, 1984, s. 24). Spurkeland (2011) sier at man kan synliggjøre likeverdighet og balanse i interaksjon med eleven gjennom å sette seg lavere enn eleven og innta en lyttende og respektfull kroppsholdning (s.76) Lærerne viser her at de tilpasser seg de ulike elevene i sine møter med dem. I møte med de stille og forsiktige elevene er det viktig at læreren toner seg inn på eleven, det innebærer å være bevisst på hvilken fremtoning en har i møte med ulike elever, og hvordan egen atferd påvirker samspillet (Brandtzæg mfl., 2016, s. 90; Lund, 2004, s. 37). Siv var opptatt av i møte med elevene å etablere øyekontakt, prøve å smile, tulle litt, vise interesse, og det å være tilstede for eleven og gi eleven spontane tilbakemeldinger. Nordahl (2010) sier at det «å se «den enkelte elev handler om å være grunnleggende elevsentrert og dette innebærer øyekontakt, et smil, humor, det å stille et spørsmål eller en personlig kommentar som signaliserer at man er oppmerksom, delaktig og interessert i eleven. I dette ligger det også å gi tilbakemeldinger, ros og komplimenter. Katrine har erfart at i møte med de innagerende elevene er man ikke alltid får tydelige verbale tilbakemeldinger, og at hun derfor er bevisst på å se hva eleven uttrykker via humøret sitt. En form for tilbakemelding er når eleven smiler. Sæteren (2019) sier at i møte med de innagerende elevene må læreren være særlig oppmerksom på elevens respons, som et glimt av øyekontakt eller et smil. Dette kan forstås som gjensidighet, altså eleven akseptere lærerens omsorgshandling ved å smile tilbake til læreren (s. 44)

For å kunne se og forstå de innagerende elevene mener lærerne at det er essensielt med et godt foreldresamarbeid. Lærerne var opptatt av å ha et godt foreldresamarbeid som de mente var viktig for å kunne se og forstå de innagerende elevene bedre. Johan understreker betydningen av at elevene også måtte være inkludert i dette samarbeidet for at de skulle føle seg sett, hørt og forstått. Siv og Katrine har erfart at de innagerende elevene deler sine opplevelser og utfordringer med foreldrene. Lund (2004) sier selv om ikke elevene alltid er med på alle samtalene er det viktig at foreldrene snakker med elevene i forkant og i etterkant av møtene slik at foreldrene for å tydeliggjøre elevens tanker og opplevelser, som igjen kan gi eleven opplevelsen av å bli sett og hørt. I tillegg til at elevene føler seg sett og hørt kan det også gi de voksne bedre mulighet til å forstå eleven bedre, og dermed iverksette hensiktsmessige tiltak og samarbeide på elevens premisser (s. 118-119). Selve foreldresamarbeidet kan forstås som en oppmerksomhet til barnet både fra læreren og

foreldrene (Noddings, 1984, s. 24), med fokus på elevens behov. Heidi forteller at foreldresamarbeidet var viktig for å et helhetsbilde av elevene. Dersom foreldrene gav uttrykk for at barnet deres hadde en annen atferd hjemme, var hun opptatt av å sette inn tiltak og tilrettelegge for et godt læringsmiljø for eleven. Paulsen og Bru (2016) sier at hvis det kommer frem at eleven ikke er sosialt tilbakeholden på hjemmebane eller på fritiden, kan det være at klassemiljøet oppleves som lite trygt for eleven (s. 39). Et godt foreldresamarbeid med et ønske om barnets beste bidrar til å skape trygghet og tillit i relasjon, og er viktig for å kunne tilrettelegge for et trygt og godt læringsmiljø. (Lund, 2012, s. 136)

Oppsummering: «Å se» elevene handler om at læreren ser og bryr seg om den enkelte. Det innebærer både å se elevene fysisk, gjennom øyekontakt, et smil eller et klapp på skulderen. Men også det «å se» eleven jevnlig i løpet av timen og skoledagen, og at læreren tar seg tid til snakke med eleven. Læreren gir uttrykk for at de er oppmerksomme på elevens signaler og behov, og forsøker å være inntonende i samspillet med eleven. Det er viktig å ikke presse seg på dersom eleven ikke er mottakelig for kommunikasjon. Samtidig «Å se» elevene handler også om å bli godt kjent med eleven i kombinasjon med at foreldresamarbeidet er en sentral del av dette.

4.3 «Å anerkjenne eleven»

Denne kategorien ble utledet med bakgrunn ønsker om å anerkjenne eleven for den personen de er, og har en anerkjennende tilnærming i kommunikasjon og i samspillet med eleven. Denne kategorien er delt inn i følgende underkategorier: Å anerkjenne og bekrefte eleven positivt, å skape en god kommunikasjon med eleven.

4.3.1 Anerkjenne og bekrefte eleven positivt

Lærerne poengterer at det ikke noe galt å være et stille av seg. De mener at innagerende elever skal få lov til å være seg selv, og er opptatt av å formidle dette til eleven. På spørsmål om hva de legger vekt på for å anerkjenne elever som viser innagerende atferd svarte Heidi, Johan og Siv følgende:

«At det er helt ok å være slik man er. Man skal ha et åpent sinn for ulikheter og vise at man liker dem uansett.. At man selv aksepterer ulikheter gjennom at jeg viser at det er ok å være forskjellig. Så viser jeg at det er greit å være stille på samme måte som at det er greit å være høylitt». (Heidi)

«Anerkjenne.. altså å godta den de er, at de har noen utfordringer, ved å vise at jeg forstås deres utfordringer og at man vil deres beste. Når de skjønner det, er det ofte enklere» (Johan)

«Jeg kan gå direkte bort til et barn å skryte av dem, vise dem interesse for dem. Jeg har veldig troa på hvis du ser barna inn i øynene og smiler til dem, tuller med dem og er til stede for dem så vil de oppleve det som anerkjennelse. Du må ikke fysisk «du er flink». Det handler om å vise at du liker dem. Det som er viktig er at jeg viser at jeg liker dem, og viser at jeg er glad. Nå er jeg ganske glad i unger så det er veldig lett for meg å smile, for jeg trives på jobb. Men likevel er jeg veldig bevisst på at nå må du faktisk være ekte i ditt blikk, og ekte når du ser på barnet» (Siv)

Siv forteller videre at de stille elevene har en svært god evne til å observere andre mennesker rundt seg, og at hun er derfor ekstra bevisst på hvordan hun møter og forholder seg til disse elevene. Siv og Katrine mener at det er viktig at innagerende elever deltar i klasserommet, og at det ikke behøver å være muntlig deltakelse. Katrine sier for eksempel at det kan være å vise frem et bilde av noe eleven liker og vise det rundt i klassen. Hun mener at dette er en fin måte å bygge elevens selvtillit på, og at eleven får gitt litt av seg selv i klasserommet. Siv sier at i samlingsstunder hvor elevene sitter i halvsirkel er hun opptatt av å ikke glemme de innagerende elevene. Selv om de ikke sier så mye er hun bevisst på å gi elevene oppmerksomhet i form av øyekontakt, en tilbakemelding eller ros. Hun legger til at det også være andre oppmerksomhetsformer: *«Jeg har også brukt gladmeldinger. For eksempel: «i dag har.. vært veldig flink til å rydde, vært en god venn. Da forsterker man det og» (Siv).*

Heidi ønsker at de innagerende elever skal bli mer synlige og var derfor opptatt av å legge til rette slik at elevene fikk vise frem ting de var gode på, noe hun mener også er viktig for å bygge selvfølelse og mestringfølelse hos eleven. Dette kunne også ha innvirkning på de andre elevenes syn på elevene: *«Og forhåpentligvis at de andre elevene endrer sitt syn på dem og aksepterer forskjeller i klassen. Eller forskjeller på menneskeevnen og hvordan vi er. Slik at de kan involveres i lek, eller invitere til lek eller bare akseptere at noen trenger en pause og trenger å være litt for seg selv».*

4.3.2 Å skape en god kommunikasjon med eleven

Lærerne mener at det kan være utfordrende å få de innagerende elevene i tale, men at det var viktig å komme i dialog med eleven. Lærerne poengterer at de ønsker å legge til rette for at elevene skal kunne kommunisere sine tanker, opplevelser og følelser, slik at de sammen kan finne frem til gode løsninger. Katrine gir uttrykk for at hun bruker mye tid og energi på å prøve å få eleven i dialog. Selv om det kan være vanskelig å få eleven i tale er det viktig at læreren tar utfordringen, viser tålmodighet og ikke gir seg: *«Jeg har veldig lyst til å vite hva hun tenker og føler, de tingene har jeg sagt til henne. Jeg skulle ønske eleven kunne dele med meg, da vil jeg bli en bedre lærer og kan hjelpe henne, slik at hun får det enda bedre på skolen» (Katrine).*

«Å få dem i tale. Det er mange ganger de har problemer med å sette ord på ting. Så er de litt nervøs for å fortelle. Så jo mer åpent og trygt det er jo lettere er det å komme inn på dem. Prater man med dem jevnlig så er

det lettere å nå inn. Og at de kanskje kan prøve å si noe om hvordan de har det, hvordan de føler det. Hva som skal til for ting skal ting skal endres. Vi har samtaler fast en gang i halvåret, men sånn sett har vi elevsamtaler jevnlig hele året» (Johan)

Siv gir uttrykk for at hun også legger til rette for at elevene kan kommunisere med læreren på andre måter: *«Jeg har noen ganger brukt dagbøker der klassen har hatt hver sin dagbok der de sier til meg og så svarer jeg skriftlig. Det vil fungere på eldre elever, litt yngre elever så bli det litt mer det å komme i posisjon til å prate»(Siv).*

4.3.3 Drøfting

Denne drøftingen fokuserer på lærernes anerkjennende praksis i relasjon til elever som viser innagerende atferd. I følge Lund (2012) er anerkjennelse sentralt i møte med elever med innagerende atferd. En anerkjennende lærer kan gi elevene en verdifølelse, videre kan det føre til at eleven får økt tro på seg selv (Drugli, 2012, s. 50). Lund (2012) påpeker at en anerkjennende holdning må ligge til grunn for alt som blir gjort, og dette er sentralt for å kunne bygge en god relasjon til elever med innagerende atferd (s.102). En anerkjennende lærer bidrar til respekt, tillit og likeverd i relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 50).Schibbye (2009) trekker frem forståelse, aksept, toleranse, respekt, bekreftelse og lytting som sentrale elementer innen anerkjennelse. Alle fem elementene er sentrale for å lykkes med anerkjennelse (s.263). I sitatene fra Heidi, Johan, og Siv viser at de vektlegger aksept, toleranse, forståelse og bekreftelse for å anerkjenne elever med innagerende atferd. Anerkjennelse for Heidi handler om at elevene skal føle at det er greit å være seg selv, og mener det er viktig å formidle at det er viktig å akseptere og verdsette alle elevene slik de er, også elever med innagerende atferd. Johan snakker også om å godta at eleven slik han/hun er. Aksept og toleranse handler om å respektere, forstå og godta elevens væremåte. Det handler om å kunne speile den andre, og vise at en har forståelse og aksepterer den andre sin situasjon (Schibbye, 2009, s. 262,275). Aksept, verdsetting, og respekt fra læreren er viktig for at elevene skal føle seg akseptert og anerkjent av læreren, og er sentralt for å bygge og vedlikeholde gode relasjoner til elevene (Drugli, 2012, s. 53). Johan forteller videre at det handler om at eleven skal oppleve at man som lærer forstår elevens utfordringer, og at man vil det beste for eleven. Schibbye (2009) sier at forståelse handler om å sette seg inn i den andres opplevelsesverden. Dette for å kunne gjenkjenne det den andre forsøker å formidle av opplevelser og følelser, og samtidig kunne gi noe tilbake som viser at man forstår det den andre formidler (s.272). For eksempel hvis eleven gir uttrykk for at han/ hun føler det er ubehagelig å snakke høyt foran klassen, og opplever at medelever syntes eleven kan dum, må læreren gi noe tilbake som viser at man gjenkjenner denne følelsen. Det betyr ikke at man

alltid skal si seg enig i det eleven formidler, men likevel må man vise at man har tatt imot og forstått elevens budskap. Forståelse innebærer også å lytte og å bekrefte det eleven forsøker å formidle. Læreren må da lytte aktivt til det eleven formidler både verbalt og nonverbalt, og forsøke å forstå elevens budskap og bekrefte det (Lund, 2004, s. 88), noe som Johan er opptatt av.

Siv anerkjenner eleven gjennom et smil, øyekontakt, og prøver å vise en genuin interesse og glede i møte med elevene. Det virker som at Siv er opptatt av å bekrefte eleven positivt gjennom å være bevisst på sin egen fremtoning og væremåte i samspillet og i møte med eleven. Lund (2012) sier at for at elevene skal føle seg anerkjent er det viktig at vedkommende er kongruent i sin kommunikasjon med barnet. Det betyr at det er samsvar mellom våre indre følelser og det som uttrykkes, både nonverbalt og verbalt (s. 113). Det kan tenkes at elever med innagerende atferd raskt gjennomskuer det læreren sier om det ikke stemmer overens med det kroppsspråket, toneleie eller stemmebruken som benyttes. Nordahl (2010) sier at kommunikasjon omhandler langt mer enn det verbale. En lærer kan enten anerkjenne eller underkjenne med smil, latter, blikk, sukk mm.(s. 141). Siv mener at elevene er svært sensitive og oppmerksomme på andres signaler og reaksjoner på dem, og er derfor særlig bevisst på hvordan hun behandler og responderer på elevene. Dette kan ses i lys av Meads speilingsteori, som tar utgangspunkt i at barn speiler seg selv i hvordan andre vurderer en. Lærere er ofte betydningsfulle voksne for elevene sine, en såkalt *signifikant annen* som elevene speiler seg i. En kan tenke seg at elevens oppfatning av seg selv formes av blant andre lærerens reaksjoner på eleven, og eleven vurderer dermed seg selv gjennom lærerens øyne (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 100). Reaksjonene vi får kan være både verbalt og gjennom kroppsspråket (Gjertsen, 2013, s. 24). Det å anerkjenne og bekrefte eleven positivt gjennom øyekontakt, smil, humor, og i tillegg ha en kongruent kommunikasjon som uttrykker interesse, verdsetting, samt rose eleven kan bidra til å styrke elevens selvoppfatning. Drugli (2012) sier at det å gi positiv oppmerksomhet til eleven også har betydning for relasjoner mellom elevene, da elevene legger merke til hvordan læreren behandler eleven, og vil bruke denne informasjon til hvordan de selv ønsker å være i relasjon med den samme eleven (s.86-87)

Lærerne gir uttrykk for at de er opptatt av at innagerende elever skulle være deltakende, men at de ikke trenger å være muntlig deltakende. I samlingsstunder gav Siv uttrykk for at hun viser forståelse og aksept for at de innagerende elevene er stille, og at det krever at hun er ekstra bevisst på å bekrefte eleven gjennom øyekontakt, en kommentar eller ros for noe.

Katrine gav uttrykk for at hun var opptatt av at elevene skulle få en oppgave hun visste eleven

ville mestre, det kunne være å vise frem et bilde av en katt eller noe. På denne måten fikk elevene gitt litt av seg selv til de andre elevene, noe som bidrar til å bygge positiv selvoppfatning og gir elevene en følelse av mestring i klasserommet. Heidi gav uttrykk for at hun ønsket å hjelpe de innagerende elevene til å bli mer synlige ved å legge til rette for at de fikk gjøre ting de var gode på. At læreren legger til rette for at elevene kan få de innagerende elevene kan få vist frem ting de mestrer i klasserommet kan være en måte å synliggjøre og løfte frem de innagerende elevene i de andre elevenes blikk, samt tiltak som kan bidra til at elevene føler seg sett og anerkjent av læreren.

Lærerne poengterte at det kunne være vanskelig å oppnå dialog med elever som viste innagerende atferd, og var opptatt å legge til rette for en god kommunikasjon med eleven. Ogden (2015) sier at til tross for at innagerende elever ikke er like komfortable med en-til-en samtaler er det viktig å få dem i tale slik at lærer og elev sammen kan finne ut hva som kan gjøres for at skolehverdagen blir bedre (s. 181). Lund (2012) sier at for barn og unge med innagerende atferd faller ikke ordene like lett og det krever at den voksne tar seg tid og er tålmodig i samtale med eleven (s. 105). Katrine mener at det er viktig at den voksne tar utfordringen noen ganger for å presse elevene litt slik at de skal dele sine tanker og opplevelser med henne. Lund (2008) sin forskning viser at de innagerende elevene ønsker å bli snakket til, bli spurt om hvordan de har det og at den voksne ikke skal gi opp. I følge Lund (2012) kan det å lytte være det mest utfordrende elementet i all kommunikasjon. Å lytte handler om å gi den andre plass og oppmerksomhet, og være mottakelig og ta i bruk alle sanser slik at man kan forstå hva som formidles (s. 104). Katrine viser med sitt utsagn at hun er opptatt av å lytte og ta del i elevens tanker og følelser slik at hun kan hjelpe eleven til å få det bedre på skolen. Lund (2012) sier at til tross for at man ikke alltid får noen tydelige svar fra eleven, er det viktigste budskapet i en anerkjennende kommunikasjon å vise at man har sett, bryr seg og er opptatt av elevens vel (s.107). Johan legger vekt på å skape en trygg og åpen kommunikasjon med eleven. Når eleven føler seg trygg på læreren kan det tenkes at elevene i større grad tør å dele sine tanker, opplevelser og følelser. Det å sette av tid å ha jevnlig elevsamtaler viser at læreren er interessert og opptatt av hvordan eleven har det på skolen, og videre signaliserer at læreren bryr seg om elevens vel på skolen. Spurkeland (2011) mener at elevsamtalene er et av de viktigste enkelttiltakene for å bygge relasjoner mellom lærer og elev. Elevsamtalen er en viktig arena for å komme i kontakt med eleven, og for å få innsikt i enkeltelevens totale trivelsesituasjon og behovet for tilpasset opplæring. Et vennlig og varmt klima virker beroligende og kontaktskapende (s.161, 163). Siv forteller at når

elevene har det vanskelig for å snakke med læreren kan det være hensiktsmessig å bruke dagbøker i klassen, eller uformelle samtaler i skolegården. Det kan tenkes at noen elever med innagerende atferd kan ha lettere å utrykke seg skriftlig og utrykke seg gjennom en dagbok til læreren. At læreren gir et skriftlig svar er også en måte å lytte og bekrefte elevens budskap.

Oppsummering: Denne drøftingen tar utgangspunkt i at lærernes anerkjennende praksis i relasjon til elever med innagerende atferd. Lærerne er opptatt av at elevene skal få lov til å være seg selv, og legger vekt på å formidle aksept, verdsetting og forståelse for eleven. Positiv bekreftelse av eleven både i møte med eleven selv og i klasserommet er essensielt. For at eleven skal føle seg forstått mener lærerne det er viktig å legge til rette for en god kommunikasjon med elevene, noe som blant annet innebærer å ha jevnlig elevsamtaler, eller det å bruke andre kommunikasjonsmåter der eleven kan få formidlet sine tanker, behov og opplevelser i skolesituasjon.

4.4 «Å skape trygghet og forutsigbarhet for eleven»

Denne kategorien bygger på lærerens uttalelser om å skape trygghet og forutsigbarhet for elever med innagerende atferd. Jeg har valgt følgende underkategorier: å trygge eleven, struktur og organisering, trygge relasjoner til medelever.

4.4.1 Å trygge eleven

Lærerne poengterer viktigheten med at elevene føler seg trygg på læreren. Å starte tidlig med å bygge gode relasjoner til enkelteleven kan bidra til å trygge elevene fra første skoledag forklarer Siv. Hun legger til at dersom en elev fremstår som utrygg, kan det være enkle grep fra læreren som bidrar til å trygge elevene: *«Jeg tror det er super viktig å ta på alvor hvis man ser at unger er utrygge. For hvis man tar den kampen med en gang å trygge ungen og den selv blir trygg så er det så mye annet som faller på plass. Da tar man de små tingene som kan bety så uendelig mye... Jeg ha vært veldig opptatt å ta barna på fanget, holder dem gjerne i hånden. Jeg har hatt barn som har blitt flyttet nærmere meg fordi jeg har sett at de ikke har det bra» (Siv).*

For å fremstå som en trygg og forutsigbar voksen, mener lærerne at det var viktig at det eleven opplever at de kan stole på læreren sin, og i tillegg at elevene skal slippe å grue seg unødvendig til det som skal skje i timene: *«Det er viktig at man er trygg på hverandre, at det er forutsigbart på et vis og at man kan stole på hverandre. De må være trygg på at jeg ikke skal tyne dem. Slik at de er redd for at det skal skje. Så forutsigbarhet er viktig. Det er kjempe viktig for å skape gode relasjoner, trygghet og godt miljø» (Johan)*

Når eleven har føler trygghet og tillit til læreren, legger det også et viktig grunnlag for å utfordre eleven gjennom oppmuntring og støtte mener Siv: *«Og da er det også lettere å etterhvert pushe dem litt. Når de på en måte har tillit til meg. at jeg er den trygge voksne, for da er det lettere å på en måte: jo det her klarer du, nå skal jeg være sammen med deg, det her skal vi få til, det er utrolig mange utfordringer barn har» (Siv)*

4.4.2 Struktur og organisering

Lærerne mener at en god struktur og organisering av skolehverdagen er sentralt for å skape trygghet og forutsigbarhet for elever med innagerende atferd. Det handler blant annet om å ha faste rutiner forklarer Siv: *«Jeg tror at den trygge voksne som på en måte alltid tar imot dem på morgenen gjøre de samme rutinene, at dagsplanene er klar på tavla slik at ungene vet nøyaktig hva som skal skje. At tingene er forutsigbare. Det er ingenting som skal plutselig skje, eller er plutselig annerledes. , de skal vet hva som skal skje»(Siv)*

Samtlige av lærerne påpeker også at elevens trygghet har innvirkning på elevenes læring: *«Jeg mener at å skape trygghet i klasserommet er det aller viktigste før all læring. Har man ikke den tryggheten så kommer man ingen vei» (Johan).*

«Utrygghetsfølelsen tar opp all hjernekapasitet. Læring skjer i mye mindre grad. Hvis du er trygg så slipper du å tenke på det, da er du mye mer mottakelig for å ta imot læring. Men hvis man bruker tid på å trygge barnet slik de bli ferdige med de her «apekattene» som forstyrrer hodet så er det lettere å komme i posisjon til å lære. Lærer du ting så får du bedre selvtillit, også ruller ballen videre i en positiv vei» (Siv)

Lærerne mener at en tydelig og omsorgsfull klasseleder som har klare regler og forventinger til hvordan man skal oppføre seg mot hverandre er sentralt for å skape et trygt og godt læringsmiljø: *«Jeg mener selv jeg er veldig tydelig. Eleven vet selv hva som forventes de får ingen overraskelser. Jeg forventer at de skal gjøre de tingene vi er enige om i klassen. Samtidig vise omsorg for dem slik at de skjønner at jeg bryr meg om dem er veldig viktig. Her på skolen har vi veldig tydelige regler for hvordan vi skal oppføre oss i de forskjellige situasjonene. Jeg jobber mye med at ingen skal flire av hverandre hvis noen sier noe feil. Det er kjempeviktig» (Johan)*

Det er for eksempel at det skal være trygt, vi ler ikke av hverandre hvis noen sier feil eller uttaler noe feil språklig, eller feil svar. Vi har hatt en ganske god kultur på det i klassen og vært ganske hard på det. Klassen satte veldig pris på det, og vi snakket ofte om det her at vi ler faktisk ikke av hverandre. Klassen lager klassereglene hvert år, det gjør de selv, jeg er på en måte sekretær (Katrine)

Lærerne snakker også om hva de legger vekt på når det gjelder plassering av elevene i gruppe og i par: *«Alt må være innafor det de kan klare på faglig nivå. Men jeg tilrettelegger også slikt at de kan jobbe i par i grupper de er trygge på» (Katrine)*

Siv reflekterer over hvordan læreren kan styre sammensetninger av grupper for gruppearbeid som er hensiktsmessig for innagerende elever, samt hvordan læreren kan involvere seg slik at innagerende elever er inkludert og delaktig i gruppearbeidet: «*Det handler om å gå inn å hjelpe dem å samarbeide, fordele litt roller*» (Siv), og forteller videre at det også handler om at de elevene som er mest ivrig og raskt tar styringen, også lærer seg la de stille elevene få lov til å slippe til. Johan forteller at han jobber for å skape gode holdninger i gruppen som helhet: «*Det er viktig å backe hverandre og hjelpe hverandre til å prestere*» (Johan).

God struktur og organisering handlet også om å tilpasse det slik at elever med innagerende atferd kunne øve seg på å mestre situasjoner som krever muntlig aktivitet med gradvis større eksponering: «*Hvis det var noen som var utrygge, så kunne de være sammen og ha presentasjoner for hverandre, med en lærer... Men til slutt etter noen år med innrettet arbeid så stod de foran klassen og hadde små korte presentasjoner. Man må legge til rette slik at de føler seg trygg, det er noe de trenger*» (Heidi)

For å skape en viss grad og forutsigbarhet og kontroll når elevene skulle svare muntlig på noe i klassen, mente Johan at læreren kan planlegge og gjøre avtaler med elevene: «*Muntlige avtaler og høre om, hvis vi prøver å gjøre det sånn og sånn kan du gjøre det sånn Så kanskje man har trent dem på noe de vet som vi skal gå igjennom, så får de kanskje et spørsmål om akkurat det. Hvis de er forberedt på hva de blir spurt om, og når de da opplever å komme med et svar som er ok, så ser du nesten en slags lettelse i kroppen på dem*» (Johan)

4.4.3 Trygge relasjoner til medelever

Lærerne beskriver hva de gjør for å legge til rette for trygge og gode relasjoner mellom elevene, noe de mener er ekstra viktig for innagerende elever: «*Læreren kan gå inn å hjelpe de elevene og hjelpe dem med å finne hverandre, slik at de kan være sammen med noen andre som liker å for eksempel ha et rolig hjørne*» (Heidi).

«*Man gjøre jo ofte avtaler før dem går ut i friminuttet. Hvem skal gjøre det og.. hjelpe dem litt der. Be noen positive personer om å ta dem med, dette gjelder ikke bare de innadvendte elevene. Det kan også gjelde andre elever med andre problemer*» (Johan)

«*Så kan man lage lekegrupper... å ha en tanke bak sammensetningen hvem som passer sammen*»(Siv)

Siv og Johan beskriver hvordan lærer-elev relasjonen påvirker relasjonen mellom elevene: «*Jeg tror i klassen når man viser at man bryr seg om hver enkelt elev og tar dem på alvor, så vil det være med på å skape et bedre forhold til elevgruppen*» (Johan)

«*Jeg tror at du som lærer kan fremsnakke barna den måten du er ovenfor barnet gir barnet en status i klassen. For dem og overfor de andre barna som ser hvordan jeg behandler dem. Til klassen kan jeg skryte av dem*» (Siv)

4.4.4 Drøfting

Samtlige lærere fremhever trygghet og forutsigbarhet som betydningsfullt for innagerende elever. Trygghet er blir ansett som et grunnleggende menneskelig behov (Maslow, 1970 i Imsen, 2005). I følge opplæringsloven § 9 A-2 har alle elever rett til et trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 2018). Videre påpekes det at skolen skal jobbe aktivt og systematisk for at elevene skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Elever med innagerende atferd kan føle seg usikre, engstelige og utrygge på skolen (Flaten, 2015; Lund, 2012; Paulsen & Bru, 2016). Det er derfor avgjørende at læreren aktivt går inn for å skape trygghet for elevene.

Lærerne poengterer at det er viktig at elevene føle seg trygge på læreren, og mener at fokus på tidlig relasjonsbygging kan bidra til å trygge elevene, allerede fra første skoledag. Lærer elev relasjonen er en assymetrisk relasjon, det betyr at det er læreren som har ansvaret for bygge gode relasjoner til elevene sine. Fordi tilbaketrukne og engstelige elever vil i mindre grad selv aktivt ta initiativ til kontakt med læreren sin, er det avgjørende at læreren går aktivt inn for å skape en positiv relasjon til disse elevene (Drugli, 2012). Ved at læreren allerede fra første skoledag starter med å bygge relasjoner, er viktig for at innagerende elever skal føle mest mulig trygghet når de begynner på en ny skole, med mange ukjente mennesker. Siv forklarer at dersom eleven er utrygg kan det være enkle grep som å flytte eleven nærmere læreren, gi dem en hånd å holde i, som kan bidra til å trygge eleven. Når læreren gjennom handling evner å imøtekommer elevens behov for trygghet, får eleven erfaring med å bli tatt på alvor og føler at læreren er interessert i å forstå og hjelpe eleven (Brandtzæg mfl., 2016, s. 111). Engstelige og utrygge elever trenger å ha en minst en nær voksenperson som de har tillit til, og som de kan bruke som en trygg base som de kan søke støtte og trygghet hos, og som de kan bevege seg ut fra ved utforskning (Flaten, 2015. s 147). Lærerne presiserer at tillit til læreren er nødvendig for å skape trygghet og forutsigbarhet for eleven. Nordahl (2010) sier at når elevene opplever læreren som forutsigbar, troverdig, og imøtekommer elevens behov, legger det et godt grunnlag for tillit mellom lærer og elev (s.139). For innagerende elever er det viktig at de kan stole på at læreren ikke setter dem i ubehagelige situasjoner presiserer Johan og Katrine. Dette tyder på at de er bevisst på at elevens tillit til læreren raskt kan ødelegges dersom læreren ikke er bevisst på sine handlinger. Det kan tenkes at innagerende elever ville føle seg sviktet av læreren dersom de blir plassert i uforutsette ubehagelige situasjoner. Flaten (2015) sier at det å plassere barn direkte i situasjoner de frykter, uten noen mulighet til å forberede seg, kan oppleves vondt og forsterke utrygghetsfølelsen. Tillit er noe læreren må

gjøre seg fortjent til, og det er lærerens væremåte og handlinger i blant elevene som skaper tillit (Nordahl, 2010, s.140). I en god relasjon, hvor eleven føler trygghet, tillit og støtte fra læreren kan bidra til at eleven får større tiltro til at de kan klare ulike ting, poengterer Siv. Drugli (2012) påpeker at tillit kan vokse frem når læreren viser at en bryr seg om eleven, støtter, er tilstede og har tro på eleven. Når eleven føler seg trygg på læreren bidrar til at elevene i større grad kan ta bruk sine ferdigheter, både sosialt og faglig sett (Drugli, 2012, s. 22, 80). Videre vil en trygg voksen være en viktig støttespiller som gjør det trygt å slippe seg løs og våge mer (Flatén, 2015, s, 144).

Lærerne mener at en god struktur og organisering og faste rutiner er sentralt for å skape trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen til innagerende elever. Ved å være den trygge voksne som alltid tar imot elevene på morgenen, har dagsplanen klar på tavlen, og har faste rutiner for skoledagen, er sentralt for skape trygghet for elevene mener Siv. Dette støttes av Øverland og Bru (2016) mener at faste rammer og rutiner, god struktur og oversiktlige arbeidsplaner gjør skolehverdagen trygg og forutsigbar. Når elevene vet hva som skal skje i løpet av skoledagen, gir det en indre kontroll og reduserer stress og bekymring for engstelige elever (s.54). Det grunnleggende trygghetsbehovet dreier seg nettopp om behovet for forutsigbarhet, orden, struktur og personlig trygghet i livet (Maslow, 1970 i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 141). To av lærerne påpeker at elevens behov for trygghet er essensielt for all innlæring i skolen. Siv forklarer at utrygghetsfølelsen tar mye av elevens tankevirksomhet, og vil være et hinder for innlæringen. Elever som er engstelige og bekymrer seg over faglige og sosiale utfordringer kan få problemer med å fokusere på skolearbeidet. I tillegg kan det gjøre det vanskelig for dem å be læreren om hjelp (Willetts & Creswell, 2010, s. 22).

Trygghet er dermed sentralt for at eleven skal komme i posisjon og være mottakelig for ny innlæring. Dette kan videre øke elevens selvtillit, mener Siv. Dette støttes av Lund (2012) som sier at trygghet er avgjørende for elevenes læring. Når elevene føler seg trygge vil de i tillegg kunne tørre å si fra når noe er vanskelig, og be læreren om hjelp (s.126). Trygghet er dermed en sentralt faktor for at elevene skal kunne utvikle seg og ta i bruk sine ressurser, og oppleve glede over læringsarbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 142). En tydelig og omsorgsfull lærer som har klare regler og forventninger til hvordan man skal oppføre seg mot hverandre er sentralt for å skape et trygt og forutsigbart læringsmiljø elevene, poengterer Katrine og Johan. Blant annet er det en regel at ingen skal le av hverandre sier begge lærerne. Nordahl (2010) sier at en tydelig klasseleder med klare forventninger til elevene, og tydelige regler og positive relasjoner bidrar fremme den faglige og sosiale læringen og skaper et trygt

og forutsigbart læringsmiljø. Johan forteller at han er tydelig, og har klare forventninger til elevene, samtidig som han viser at han bryr seg om elevene. En klasseleder som evner å ha kontroll og struktur i klasserommet og samtidig gi varme eller være nær elevene er sentralt for å bygge positive lærer-elev relasjoner (s.152). Det kommer frem at en regel er at ingen skal le av hverandre, påpeker begge lærerne. Lund (2012) sier at en klasseleder som fremmer et miljø hvor det ikke er så farlig å gjøre feil eller dumme seg ut, og som er tydelig på at det ikke er lov å le av hverandre, skaper et miljø hvor det er både trygt å være og å lære (s.127). Ogden (2015) sier at når elevene i samarbeid med utformer klassereglene, slik som Katrine legger til rette for, vil elevene ha en bedre forståelse for reglene og forpliktelse til å overholde reglene (s.137), som igjen kan bidra til at innagerende elever føler seg tryggere.

Lærerne påpeker viktigheten med å plassere elever med innagerende atferd sammen med noen de er trygge på. For at elever med innagerende atferd skal bli mer inkludert og deltakende i gruppearbeid, påpeker Siv at læreren må gå inn å hjelpe elevene til å samarbeide, og fordele roller. Paulsen og Bru (2016) sier at det at innagerende elever kan komme i gruppe med noen de er trygge på er sentralt for at elevene skal få muligheten til å bli mer deltakende. Mindre grupper er hensiktsmessig for innagerende elever påpeker Siv. Dette støttes av Flaten (2015) som påpeker at små grupper kan bidra til trygghet og mestring for sjenerte. Læreren må gå også gå inn å veilede gruppene, hvor også de mest ivrige elevene også må lære seg å gi rom for at de stille elevene også får muligheten få være deltakende forklarer Siv. Det kan tenkes at de utadvendte elever har lett før å ta kontroll i gruppen, og at elever med innagerende atferd blir passive og stille. Læreren kan forebygge dette ved at man går inn og legger føringen for hvordan gruppearbeidet skal utføres, og sikre at elever med innagerende atferd får en rolle hvor de er trygge og får vist sine ferdigheter og kunnskaper (Paulsen & Bru, 2016, s. 40-41). I gruppesamarbeid må også elevene støtte og hjelpe hverandre til å prestere forklarer Johan. Bru (2011) påpeker at en måte å stimulere til gode samhandlinger mellom elevene, er å oppmuntre elevene til å inkludere alle i arbeidet (s, 27). En kan tenke seg at inkluderende medlever er viktig for at innagerende elever enklere kan klare å være deltakende og ta initiativ, og bidra til at de får mer tro på seg selv i arbeidet. Lærerne er opptatt av å legge til rette for, og gjøre ulike tilpasninger i undervisningen med fokus på å skape trygghet for elevene. Heidi beskriver hvordan hun legger til rette for at elevene får gradvis tilvenning i fremføringssituasjoner ved at hun starter med å la elevene ha fremføringer parvis med noen de er trygge på i tillegg til læreren. Når man jobber med dette over en periode kan det bidra til at elevene føler seg nok trygge til at de etterhvert kan våge å stå foran klassen alene, forklarer

hun. Jeg tolker det som at Heidis legger vekt på at å gi eleven gradvis utfordringer med utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger og hva eleven kan mestre. Nordahl (2010) sier at realistiske forventninger til eleven gir et godt grunnlag for mestringsopplevelser, positive tilbakemeldinger fra læreren og er sentralt for at eleven kommer inn i en positiv utvikling (s.150). Flaten (2015) sier at en eleven får gradvis og regelmessig utfordring for det de frykter i små grupper, kan bidra til å redusere frykten og at de etterhvert opplever trygghet og mestring i forhold til utfordringene. Jeg tolker det som at hun legger vekt på at eleven skal oppleve mestring tidlig i læringsprosessen. Erfaring med mestring tidlig i læringsprosessen, bidrar til å styrke forventning om mestring for den type oppgaver en synes kan problematisk (Bandura 1986 i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 118). Læreren bør derfor ikke skjerme elevene fra alt som er utfordrende i læringsprosessen, slik som å ha fremføringer, men heller legge til rette slik at eleven kan oppleve mestring fra første stund, slik som jeg tolker Heidi gjør.

Johan påpeker at en måte å motivere innagerende elever til å bli mer deltakende i klasserommet er å gjøre muntlige avtaler med eleven, og forberede eleven på hva den kan bli spurt om. Dette støttes av Ogden (2015) som sier at det kan være hensiktsmessig å forberede innagende elever på det de vil bli spurt om, heller enn å forvente at de skal svare høyt på noe uten noen form forvarsel. (s. 181). Innagerende elever trenger at det legges inn noe som føles trygt, hvis ikke kan utfordringen bli for stor for eleven (Flaten, 2015, s.144). Innagerende elever vil bruke mye av sin energi på å tørre å svare høyt i klasserommet. Når de føler seg trygge på at det de skal svare er riktig, kan dette bidra til at de føler viss grad av kontroll og forutsigbarhet i situasjoner de gruer seg til (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Det at Johan går inn å gjør avtaler og drøfter med elevene i forkant hvor elevene får være med å planlegge og ha innflytelse undervisningssituasjon, kan knyttes til elevmedvirkning. Eleven må forstås som en selvstendig aktør der eleven er en viktig bidragsyter til sin egen læring og utvikling (Nordahl, 2010). Johan påpeker at når elevene mestres å svare på lærerens spørsmål, gir innagerende elever uttrykk for en slags lettelse. Når eleven greier å gjennomføre noe en gruer seg til, som det å svare høyt i klassen på lærerens spørsmål, kan det gi eleven verdifulle mestringsfølelse og redusere frykten. Mestringserfaringer øker forventning om at en kan klare greie lignende oppgaver, som eleven kan ta med seg inn i lignende situasjoner. Videre øker forventning om mestring etter at man strevd og opplever å en nå mestrer ting en ikke har mestret tidligere (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 118,120).

Lærerne er også opptatt av å fremme trygge og gode relasjoner elevene seg imellom. Trygge relasjoner mellom elevene er viktig for sosial og faglig utvikling, og kan bidra til at engstelige

elever i større grad tør å være deltakende og tar initiativ (Øverland & Bru, 2016). Heidi mener at det kan være hensiktsmessig at læreren hjelper elevene med å finne venner som de føler er lik seg selv og like interesser og behov. Lund (2004) påpeker at vennskap er verdifullt og viktig for alle elever. Læreren bør derfor legge til rette for at gode møter mellom elevene kan oppstå (108-110). Johan påpeker at han før elevene går ut for friminutt kan be noen positive medelever om å inkludere elever med innagerende atferd, og diskutere hva de kan gjøre i friminuttet. Når Johan snakker om positive elever kan det tenkes at han refererer til elever som har en positiv innflytelse på elever som viser innagerende atferd. Bru (2011) påpeker at det er hensiktsmessig at læreren legger til rette for at innagerende elever som er sosialt usikre kan få være sammen med elever som er prososialt innstilt, både i faglige og sosiale aktiviteter (s.31). Siv mener at gode lekegrupper kan fremme relasjonsbygging i mellom elevene. Coplan og Rudasill (2016) sier at det å ta sosiale initiativ kan være skummelt for sjenerte elever. For å redusere elevens stress og bekymring i slike situasjoner kan læreren lage lekegrupper for å sikre at ingen er alene i friminuttene (s.98).

Tre av lærerne mener at deres relasjon til elever med innagerende atferd også har betydning for relasjon til de andre elevene. Johan påpeker at når man som lærer viser at man bryr seg om hver enkelt elev, så vil det skape en bedre relasjon til medelever. Siv poengterer at man som lærer kan fremsnakke eleven i måten man møter og forholder seg til hver enkelt elev. Drugli (2012) påpeker at lærer-elev relasjonen har stor innvirkning på relasjonene mellom elevene, særlig de yngste elevene. Medelever vil være oppmerksomme på måten læreren møter og snakker til eleven og vil bruke denne informasjon når i relasjon til den enkelte elev, særlig de yngste elevene legger merke til dette. Læreren er dermed en sentral rollemodell for elevenes relasjoner til hverandre (s, 86-87). Det kan tenkes at når læreren fremsnakker slik som Siv gav uttrykk for, vil det smitte over på de andre elevene og de vil bruke denne positive informasjonen i møte de innagerende elevene

Oppsummering: Lærerne vektlegger trygghet og forutigbarhet i relasjon til elever som viser innagerende atferd. Det innebærer først å fremst å skape en trygg og tillitsfull relasjon til enkelteleven. En trygg og forutsigbar skolehverdag skapes også ved å ha en god struktur og faste rutiner og regler, og gjennom elevmedvirkning. Lærerne vektlegger å tilrettelegge for relasjonsbygging og vennskap mellom elevene. Læreren vil være en sentral rollemodell for hvordan relasjonene mellom elevene.

5 Oppsummering og avsluttende kommentar

I denne studien har jeg fokusert på lærere sin forståelse, erfaring og opplevelse av elever som viser en innagerende atferd i skolen, og ønsket å se nærmere på lærerens sin relasjon til disse elevene. Problemstillingen for denne studien har vært: *Hva legger lærere vekt på i sin relasjon til elever som viser innagerende atferd?* For å besvare problemstillingen valgte jeg å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode. Informantene er fire lærere som har erfaring med å undervise elever som viser innagerende atferd på barne- og mellomtrinnet. I analysen av datamaterialet kom jeg frem til fire hovedkategorier: «Innagerende atferd»- Lærernes forståelse av innagerende elevatferd, «å se eleven», «å anerkjenne eleven», «å skape trygghet og forutsigbarhet for eleven».

Den første kategorien var rettet mot lærernes forståelse, opplevelse og erfaringer av elever på barne- og mellomtrinnet som viser innagerende atferd. Lærernes beskrivelse av innagerende elevatferd som at de er stille, tilbaketrukne, engstelige, utrygge, og at de skjeldent svarer på spørsmål eller tar ordet i muntlig aktivitet, kan knyttes til ulike perspektiver på stille atferd, innadventhet og sjenanse. De innagerende elevene som er engstelige og utrygge, kan få utfordringer med å tørre å være sosialt deltakende. I tillegg kan de få problemer med å konsentrere seg om skolearbeidet, noe som kan gå utover den sosiale og faglige læringen. Det trekkes frem at elevene forholder seg rolig og følger lærerens beskjeder og krever lite av læreren, noe som kan medføre at lærere i vender oppmerksomheten mer mot de som lager mer uro og forstyrrer undervisningen. Overordnet sett viser resultatene fra studien at lærerne er bevisste og oppmerksomme på innagerende elever og at de har et stort fokus på å at eleven skal føle seg sett av læreren igjennom skoledagen.

I sin relasjon til elever som viser innagerende atferd vektlegger å se elever som viser innagerende atferd i skolen, og preges av at de ønsker å etablere omsorgsrelasjoner med enkelteleven (Noddings, 1984). For å se elevene kommer det frem at lærerne har en etablert rutine med å hilse på alle elevene om morgenen før den første timen hver dag. Videre er de opptatt av å ta seg tid til å snakke med eleven jevnlig i timen og gjennom skoledagen. Det å gjøre en aktivitet alene sammen med eleven er fin anledning for å bli bedre kjent med eleven. Lærerne uttrykker viktigheten av å være sensitive og innntonende i samspillet med elevene, og at de forsøker å føle seg frem etter hva som passer for enkelteleven. Det krever at man er bevisst på sitt eget kroppsspråk og fremtoning, og man må passe på å ikke presser seg på for

mye dersom eleven ikke er mottakelig for samspill. Lærerne er også bevisst på å se elevene gjennom å gi øyekontakt, et smil, og gjennom andre omsorgshandlinger som et klapp på skulderen, ros, en hyggelig kommentar eller en form for tilbakemelding. For at elevene skulle føle seg sett og forstått, og for å få et helhetlig bilde av eleven, mener lærerne at det er avgjørende at hjemmet og læreren har et godt samarbeid. Lærerne vektlegger at elevene skal anerkjennes for hvem de er, og er opptatt av å formidle aksept, verdsetting og forståelse for eleven. Det trekkes frem at det å møte elevene med genuin interesse, verdsetting og kongruens er en måte å anerkjenne og bekrefte eleven positivt på. Ved å legge til rette for en trygg og god kommunikasjon, og ha jevnlig elevsamtaler, er sentralt for at elevene skal føle seg sett og anerkjent av læreren. Lærerne vektlegger også trygghet og forutsigbarhet i relasjon til elever som viser innagerende atferd. Det innebærer først å fremst å skape en trygg og tillitsfull relasjon til enkelteleven. Trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen er viktig for at elevene skal tørre å delta og ta sosiale initiativ, og videre viktig for at elevene skal kunne fokusere seg mer på læringsarbeidet og være mindre engstelige.

Prosessen med å skrive masteroppgave har krevende, endog lærerikt og har gitt meg økt innsikt og kunnskap om et tema som jeg syntes er både interessant og viktig å belyse. Gjennom den faglige kunnskapen og ved å få innsyn i lærernes erfaringer og refleksjoner, har jeg tilegnet meg kunnskap om et viktig tema som jeg ta med meg inn i fremtiden. I tillegg har jeg fått erfaring med å skrive en masteroppgave. Det har vært en lang og tidkrevende prosess, og det har vært utfordrende å velge ut relevant litteratur for å utarbeide det teoretiske rammeverket med tanke på å temaet og problemstillingen. Jeg har nøye forsøkt å gjøre rede for forskningsprosessen, for å ivareta studiens kvalitet. Det har blant annet vært nødvendig å reflektere over min forforståelse og rolle som forsker, og hvordan dette kan påvirke resultatenes pålitelighet i kvalitativ forskning. Intervjuguiden var nokså vid og omfattende og det førte til at analyseprosessen ble omfattende. Nå som prosessen med å skrive masteroppgave går mot slutten, har jeg lært mye om hva en bør legge vekt på i relasjon til elever som viser innagerende atferd. Jeg sitter igjen med et dypere innsikt i hva lærerne mener anerkjennelse, trygghet og det «å se» elevene betyr for å skape en god relasjon til elever som viser innagerende atferd. Studien gir ikke noe grunnlag for generalisering, da utvalget i denne studien er for lite. Likevel håper jeg at studien kan være et bidrag til økt fokus og kunnskap om innagerende atferd, og lærer-elev relasjon, og at leseren kan gjenkjenne ulike beskrivelser i teksten og at det kan bidra til inspirasjon og refleksjon over egen praksis.

Referanseliste

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J. & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269. 10.1177/0165025409350959
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykosiale problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. utg.s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforl., cop. 2011.
- Bø, I., Helle, L. & Bø, I. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Chess, S. & Thomas, A. (1999). *Goodness of Fit: Clinical Applications, From Infancy through Adult Life*. Philadelphia:.
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a "brave new world": shyness and school adjustment in kindergarten.(Report). *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377.
- Coplan, R. J. & Rudasill, K. M. (2016). *Quiet at School : An Educator's Guide to Shy Children*. New York: New York: Teachers College Press.
- Coplan, R. J. & Weeks, M. (2010). Unsociability in Middle Childhood: Conceptualization, Assessment, and Associations with Socioemotional Functioning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 105-130.
- Crozier, W. (2002). Shyness. *Psychologist*, 15(9), 460.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 2 : Lærerprofesjonalitet* (2. utg. utg.Bd. 2). Bergen: Fagbokforl.
- Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse* (2. utg. utg.). Oslo: Kommuneforl.
- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforl.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First - Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon : tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy* (Fra interaksjon til relation). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haugen, R. (2008). Emosjonelle vansker i form av angstlidelser og stemningslidelser. Hvordan kommer de til uttrykk? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø : 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (1. utg. utg.Bd. 3, s. 107-133). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hughes, K. & Coplan, R. J. (2010). Exploring Processes Linking Shyness and Academic Achievement in Childhood. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 213-222. 10.1037/a0022070
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker- hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125-139). Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Juul, J., Solli, A. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet : pedagogisk relasjonskompetanse* (Pædagogisk relationskompetence - fra lydighed til ansvarlighet). Oslo: Pedagogisk forum.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2013). *Barnas barnehage : 2 : Barn i utvikling* (2. utg. utg.2). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø., Collin-Hansen, R., Haug, P., Grødem, A. S. & Moen, K. H. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! : om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Lund, I. (2008). 'I just sit there': shyness as an emotional and behavioural problem in school.(Report). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78.
- Lund, I. (2010). Det stille atferdsproblemet– i møte med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet I *Spesialpedagogikk* (s. 4-11).
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. . Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nielsen, A. (2007). *Fra snill til englevill : en bok om de stille og lettglemte barna i alle aldre*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Noddings, N. (1984). *Caring : a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley, Calif: University of California Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools : an alternative approach to education* (2nd ed. utg. Advances in contemporary educational thought series). New York: Teachers College Press.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv* (NOVA-rapport (trykt utg.) 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*.
- Nyborg, G. & Mjelve, L. H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold : sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 181-189). Oslo: Universitetsforl.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforl.

- Opplæringsloven. (2018). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Oskal, S. (2006). Tiltak for innagerende elever. *Spesialpedagogikk*, 44-51.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforl.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykiske helse i skolen* (s. 28-44). Oslo: Universitetsforl.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rimm-Kaufman, S. (2011). Hentet fra <https://www.apa.org/education/k12/relationships>
- Rubin, K. H. & Asendorpf, J. (1993). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (2004). Paying Attention to and Not Neglecting Social Withdrawal and Social Isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 506-534. 10.1353/mpq.2004.0036
- Rutter, M. (1997). *Psychosocial Disturbances in Young People: Challenges for Prevention*. Cambridge: Cambridge University.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model*: American Psychological Association.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd : hvordan kan læreren møte elever med stille atferd?* Oslo: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tholin, K. R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen : en utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere?* Oslo: Abstrakt forl.
- Tveit, A. (2016). Anerkjennelse i samtalen om tallet 18. I *Positive lærer-elev-relasjoner, En fortelling fra klasserommet* (s. 63-73). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Willetts, L. & Creswell, C. (2010). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn (Overcoming your child's shyness and social anxiety)*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I K. Øverland, E. C. Idsøe & E. Bru (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-69). Oslo: Universitetsforl.

Vedlegg 1- Intervjuguide

Spørsmål til intervjuguide

Problemstilling: *Hva legger fire lærere vekt på i sin relasjon til elever som viser en innagerende atferd i skolen?*

Innledning:

- Gå igjennom samtykkeskjemaet: Påminnelse om anonymitet å be om tillatelse til å ta opp intervjuet på lydopptak.
- Informere om tidsramme for intervjuet.
- Informere om at data vil anonymiseres, at det er frivillig deltakelse og deltaker kan trekke seg om det er ønskelig.
- Eventuelt andre spørsmål, noe som er uklart?

Bakgrunn

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Jobber du som kontaktlærer nå? Eller har du tidligere?
- Hvilket trinn har du jobbet med?

Innagerende atferd

1. Kan du beskrive hva du legger i innagerende atferd?
2. Hvilken erfaring har du med elever som viser innagerende atferd
3. Kan du gi beskrive atferden til elever med innagerende atferd? *Stikkord: Atferd på skolen, utenfor skolen, faglig, sosialt, kroppsspråk, humør, følelser*
4. Kan du si noe om deres styrker og utfordringer i skolen?

Relasjonener:

5. Hva legger du i begrepet en god relasjon?
6. Kan du beskrive hva gjør du i det daglige for bygge relasjoner til elever som viser innagerende atferd? Stikkord: I møte, samspillet, kroppsspråk, kommentarer, gester
7. Hvordan vektlegger du kommunikasjonen og dialogen med elever som viser innagerende atferd?
8. Hvorfor tror du det er spesielt viktig med en god relasjon til elever som viser innagerende atferd?
9. Hva tror du en god lærer-elev relasjon kan bety for disse elevene?
10. Kan du fortelle om situasjoner/sammenhenger du opplever er spesielt gode for å bygge relasjoner til disse elevene?
11. Er det noen situasjoner som er utfordrende med å bygge relasjoner til innagerende elever.
12. Hva tenker du er viktig for å skape trygghet og tillit til elever som viser innagerende atferd
13. Kan du hva du legger vekt på for å anerkjenne elever som viser innagerende atferd?
14. Hva tenker du om at det er læreren som har ansvaret for å skape en god relasjon til elevene?
15. Hva gjør du som lærer for å utvikle din egen relasjonskompetanse?
16. Hva tenker du om å starte tidlig med å bygge relasjoner til elever med innagerende atferd? og hva kan det bety for disse elevene?
17. Hva opplever du er viktig for å skape et godt læringsmiljø for elever med innagerende atferd?
18. Hva mener du elever med innagerende atferd trenger av deg som lærer i forhold til faglig støtte?
19. Hva mener tenker du elever med innagerende trenger i forhold til sosial og emosjonell støtte?
20. Hvilken betydning tror du lærer-elev relasjonen har å si for disse elevenes relasjon til de andre elevene?
21. Hvilken betydning tror du lærer-elev relasjon har å si for disse elevenes faglige og sosiale utvikling.
22. Hvordan mener du en god klasseleder skal være? – Er det noe spesielt en du legger vekt på som klasseleder i forhold til elever som viser innagerende atferd. Stikkord: *forventninger, mestringsopplevelser, regler struktur, spesielle strategier*
23. Kan du beskrive hva du gjør for å skape gode relasjoner mellom elevene?
24. Hvilken betydning mener du som lærer skole-hjem samarbeidet har å si for relasjonsbyggingen til elever som viser innagerende atferd?

Vedlegg- 2 Forespørsel om deltakelse i studie

«En kvalitativ intervjustudie om hva lærere legger vekt på i sin relasjon til elever på barne- og mellomtrinnet som en viser innagerende atferd»

Jeg studerer for tiden master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø, er i gang med min masteroppgave. I denne studien skal jeg se nærmere på lærerens relasjon til elever som viser innagerende atferd. For å gjennomføre dette prosjektet ønsker jeg å intervju 3-4 lærere der formålet er å få innsikt i lærerens forståelse, opplevelse og erfaringer med elever som viser en innagerende atferd, og hva lærerne legger vekt på i relasjon til disse elevene.

Problemstillingen for studien er: *Hva legger fire lærere vekt på i sin relasjon til elever som viser en innagerende atferd i skolen?*

Deltakelse i studiet innebærer:

Det er ønskelig å innhente informasjon fra lærerne gjennomføre et semistrukturert intervju med lærere som har erfaring fra arbeid med elever som viser innagerende atferd og relasjonsbygging med disse elevene. Intervjuene kommer til å vare ca. 1 time. Intervjuet vil bli tatt opp lydopptak som vil bli transkribert. Alle opplysninger vil bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig å identifisere de som har deltatt i studien. Lydopptakene og transkriberingen vil bli slettet etter at oppgaven ferdigstilt og levert. Planen er å ferdigstille oppgaven i oktober 2018. Studien blir meldt inn til personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert i oppgaven. Det er frivillig å delta i studien, og du kan trekke deg når som helst uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger bli fjernet.

Dersom du kunne tenke deg å delta i studien, eller har spørsmål, ta kontakt med: Student-
Ingrid Vensbakk Strømhaug, mobil 47643907, epost: ingridws88@hotmail.com

Veileders kontaktopplysninger – Vivian D. Haugen: tlf: 77660437, epost:

vivian.d.haugen@uit.no

Mvh Ingrid V. Strømhaug

Vedlegg 3- Samtykke til deltakelse i studien

Samtykke til deltakelse

Jeg har mottatt informasjon om studiet og er villig til å delta

Deltakers signatur og dato

Vedlegg- 4 Vurdering fra NSD

Vivian Doris Nilsen

9006 T ROMSØ



Vår dato: 15.06.2018

Vår ref: 61007 / 3 / L H

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 07.06.2018 for prosjektet:

61007	Lærerens relasjon til elever som viser innagerende atferd
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Vivian Doris Nilsen
Student	Ingrid Strømhaug

- Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

- Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

- Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

- Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

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

- Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.01.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dag K iberger

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / Lise.Haveraaen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingrid Strømhaug, ingridws88@hotmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 61007

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget (lærere) vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men at også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnose og eventuelle spesielle hendelser. Vi ber om at dere opplyser informantene om dette i forkant av intervjuene.

Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at dere ikke innhenter personopplysninger om enkeltelver, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektlutt er oppgitt til 01.01.2019. Det fremgår av meldeskjema og informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektlutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsmelding registrert hos NSD Personverntjenester 13.10.2019

Vi har nå registrert ny dato for prosjektslutt som 1.1.2020.

Vi forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og våre tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vi minner også om at ved forlengelse utover 1 år, må utvalget vanligvis informeres. Dette betyr at du som hovedregel må informere utvalget ditt på nytt dersom du etter dette skal forlenge prosjektperioden.

Vennlig hilsen,
Lisa Lie Bjordal Seniorrådgiver | Senior Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official
T: (+47) 55 58 83 63

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no