

MASTEROPPGAVE

Ungdomsskolelæreres tilnærming til elever som viser innagerende atferd

Anne Lina Skogli Garseg

16. mai.2022

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Fakultet for lærerutdanning og språk

Sammendrag

Bakgrunn

Innagerende atferd som fagbegrep ses i litteraturen som en psykososial vanske (Befring & Duesund, 2016, s. 448-449). Psykososiale vansker kan skape utfordringer i forhold til skolens sosiale og faglige krav og den utagerende atferden dominerer i litteraturen om atferdsvansker (Lund, 2012, s. 19). Innagerende og utagerende atferd kan begge ses som et atferdsproblem, i denne studien er fokuset på innagerende atferd og kommunikasjon. Innagerende atferd handler om at følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover. Dette kan medføre til kommunikasjon av sårbarhet, avvising, depresjon, tilbaketrukkethet, angst og usikkerhet (Lund, 2011).

Studien tar i bruk Bateson (2000) sitt perspektiv om at alt er kommunikasjon. Med perspektivet om at alt er kommunikasjon så kan den innagerende atferden ses som kommunikasjon, selv om den er stille. Allott (2019) poengterer at gjennom kommunikasjon formidler og deler man ideer og informasjon. Deling og formidling av ideer og informasjon vil kunne være byggesteiner i en lærer-elev relasjon. Tilnærming handler om å nærme seg noen for å få et bedre forhold (Det norske akademiske ordbok, 2021) og en god relasjon er en forutsetning for at lærere skal lykkes i sin tilnærming til elever (Ogden, 2015, s. 134). En god lærer-elev relasjon kan ses som en viktig faktor i lærerens tilnærming til elever som viser innagerende atferd.

Kommunikasjon og relasjon er ikke bare viktig mellom lærer-elev, men også mellom kollegaer. Mentalisering handler om evnen til å forstå sitt eget og andre sinn (Skarderud & Duesund, 2014, s. 153). Tanken om mentalisering kan overføres til hvordan lærere kan støtte hverandre i relasjonsbyggingen til sine elever og slik bidra til hverandres kompetanse innen tilnærming til elever med innagerende atferd.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen min lyder som følger;

Hvilken tilnærming har ungdomsskolelærere til elever som viser innagerende atferd?

Jeg har formulert tre forskningsspørsmål for å forsøke å belyse problemstillingen:

- På hvilke måter forstår ungdomsskolelærere begrepet innagerende atferd?
- På hvilke måter har kommunikasjon betydning for tilnærming til elever med innagerende atferd?
- Hvilken betydning har kommunikasjon mellom lærere for tilnærmingen til innagerende atferd?

Metode

Studiens innsamling av data ble gjort gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer. Utvalget bestod av fire informanter som underviste på ungdomsskolen. Det er utarbeidet en intervjuguide som styrte intervjuene, som varte cirka 20-30 minutter.

Resultater og konklusjon

Hovedfunnet til studien er at ungdomsskolelærerne ikke er kjent med begrepet innagerende atferd. Informantene hadde tydelige assosiasjoner til hvilke elever begrepet referer til og brukte deres kjennskap til begrepet utagerende atferd for å definere innagerende atferd. Informantene uttrykte direkte at innagerende atferd ikke var et fagbegrep de hadde hørt før. De var kjent med begreper som stille og sjenerte.

Studien søkte informantenes opplevelser og perspektiver på tilnærming til elevgruppen. Informantene trekker frem viktigheten av å skape en god relasjon til elevgruppen. De beskriver at kommunikasjonen med elever som viser innagerende atferd kan være strevsom, ettersom elevene kan være avvisende og uttrykker i liten grad et ønske om å opprette positive lærer-elev relasjoner. Informantene påpeker viktigheten i at det er lærerens ansvar å danne en positiv relasjon til sine elever og med elever som viser en innagerende atferd er det viktig å prøve alt. Elevgruppen fremstår for informantene som sårbare og har et stort behov for en positiv lærer-elev relasjon for å kunne føle seg trygge nok til å utfolde seg faglig og sosialt.

Ungdomsskolelærerne uttrykker et ønske om at elever som viser innagerende atferd skal få mer plass i skolen. De beskriver at elever med utagerende atferd får mye fokus både i hverdagen og i den faglige utviklingen. Den formelle kompetansen på tilnærming til elever som viser innagerende atferd er noe informantene opplever at de ikke innehar. De anerkjenner at de har en erfaringsbasert kompetanse i sitt tilnærmingsarbeid til elevgruppen, men savner den formelle kompetansen på fagfeltet. Studien belyser avslutningsvis viktigheten av kommunikasjon mellom lærere og hvilken betydning kommunikasjonen kan ha for opplevelsen av egen kompetanse. Uten kommunikasjon mellom lærere kan yrket oppleves ensomt, men om erfaringsdeling utnyttes i teamsamarbeid kan muligens lærere påvirke hverandres kompetanse i positiv forstand. Studiens informanter er tydelige på at de ønsker seg mer fokus på elevgruppen og at elever som viser innagerende atferd i skolen må komme på dagsordenen.

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en spennende og læringsfylt prosess, som har bydd på kunnskap, hodebry og mestringsfølelse. Jeg ønsker å utrette en stor takk til min veileder Magnar Ødegård. Tusen takk for ditt store engasjement, nyttige innspill og støtte. Du har bidratt med diskusjoner og refleksjonsspørsmål som har bidratt til min evne til å ta selvstendige valg og stole på meg selv og min kunnskap.

Videre vil jeg takke informantene mine som stilte opp til intervju. Dere har gjort det mulig å gjennomføre studien.

Til slutt ønsker jeg å takke familie, venner og medstudenter for all støtte og oppmuntring i denne prosessen med å skrive masteroppgaven min. Deres støtte har vært enestående!

Anne Lina S. Garseg

Mysen, mai, 2022.

Innhold

Innhold	5
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Tema og formål	8
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.4 Disposisjon	9
2. Teoretisk rammeverk	10
2.1 Psykososiale vansker	10
2.1.1 Innagerende atferd som en atferdsvanske	10
2.1.2 Konsekvenser av innagerende atferd	11
2.1.3 Tiltak for elever som viser innagerende atferd	12
2.1.4 Forekomst	14
2.2 Perspektiv på kommunikasjon	15
2.2.1 Kommunikasjon som tilnærming	17
2.2.2 Relasjon som tilnærming	18
2.2.3 Symmetriske og komplementære relasjoner	19
2.2.4 Lærer-elev relasjoner	20
2.2.5 Kollegial mentalisering	21
3. Metode	23
3.1 Kvalitativ metode	23
3.2 Kvalitativ metode og fenomenologi	24
3.3 Semistrukturert intervju	24
3.4 Utvalg	26
3.5 Analysetilnærming	27
3.6 Validitet og reliabilitet	30
3.6.1 Validitet	30
3.6.2 Reliabilitet	32
3.6.3 Generaliserbarhet	34
3.7 Forskningsetiske hensyn	35
4. Resultater og drøfting	37
4.1 Ungdomsskolelærernes definisjon av begrepet innagerende atferd	37
4.1.1 Ungdomsskolelærernes kjennskap til begrepet innagerende atferd	37
4.1.2 Ungdomsskolelærernes opplevelse av innagerende atferd	40
4.1.3 Mulige implikasjoner for elever som viser innagerende atferd	42

4.2 Betydningen kommunikasjon har for tilnærmingen til elever som viser innagerende atferd	44
4.2.1 Viktigheten av relasjon til elever som viser innagerende atferd	45
4.2.2 Hva kan bidra til god kommunikasjon med elever som viser innagerende atferd?	47
4.2.3 Lærernes opplevelse av kommunikasjonen med elever som viser innagerende atferd	51
4.3 Betydningen kommunikasjon mellom lærere har for tilnærming til innagerende atferd	56
4.3.1 Opplevelse av egen kompetanse	56
4.3.2 Kommunikasjon mellom lærere	58
4.3.3 Symmetriske og komplementære relasjoner	60
4.3.4 Fokus på temaet	61
4.4 Oppsummering av funn	63
4.4.1 På hvilke måter forstår ungdomsskolelærere begrepet innagerende atferd?	63
4.4.2 På hvilke måter har kommunikasjon betydning for tilnærming til elever som viser innagerende atferd?	64
4.4.3 Hvilken betydning har kommunikasjon mellom lærere for tilnærmingen til elever som viser innagerende atferd?	65
5. Avsluttende refleksjoner og betraktninger omkring fremtidig forskning	67
Kildeliste	68
6. Vedlegg	73

1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunnen for oppgaven, samt gjøre rede for tema og problemstillingen. Problemstillingen og tre forskningsspørsmål vil bli nærmere forklart, sammen med forklaring av valget av disse. Avslutningsvis presenteres en disposisjon over masteroppgaven i sin helhet.

1.1 Bakgrunn

Min utdanning og arbeidserfaring har vært preget av at jeg er opptatt av hvordan mennesker samhandler med andre og hvordan jeg kan bistå med best mulig hjelp til alle elever i skolen. Master i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold ble derfor et naturlig valg. Underveis i masterløpet har *psykososiale vansker* vært det delemnet som har engasjert meg mest. Når jeg skulle velge emne for masteroppgaven var det et lett valg å gå tilbake til psykososiale vansker som fagfelt. Erfaringsmessig har skolen stort fokus på elever med utagerende atferd og jeg var nysgjerrig på elever som viser innagerende atferd. Gjennom mitt arbeid som lærer opplever jeg at jeg har god kunnskap om elever med utagerende atferd, men at elever som viser innagerende atferd fort blir borte i elevmassen og at kunnskapen min er mangelfull i forhold til hva disse elevene trenger. Dette var hovedårsaken til valg av tema.

Lund (2012, s. 8) skriver i sine forord; «Selv om stemmen er stille og forsiktig, har den like stor rett til å bli hørt». Sitatet treffer meg og har skapt et engasjement i meg, alle elever i skolen må bli hørt. I min masteroppgave har jeg valgt å fokusere på elever som viser innagerende atferd gjennom ungdomsskolelæreres tilnærming. Gregory Bateson (2000) er opptatt av kommunikasjon mellom mennesker og at alt er kommunikasjon. Perspektiver om at alt er kommunikasjon har jeg tatt med meg inn i arbeidet med å undersøke hvordan ungdomsskolelærere tilnærmer seg en stille og forsiktig stemme. Jeg ønsker med min masteroppgave å sette et fokus på at de stille og forsiktige stemmene må bli hørt i skolen. Kommunikasjon mellom lærer-elev kan være utfordrende og det har vært interessant og givende å intervju mine informanter om tematikken. Jeg opplever at ungdomsskolelæreres tilnærming til elever som viser innagerende atferd er noe både andre og jeg trenger å vite noe om, og er en vesentlig forutsetning for å lage et godt intervjuprosjekt (Brinkmann & Tangaard, 2019, s. 23).

1.2 Tema og formål

Masteroppgavens tematikk er tilnærming til elever som viser innagerende atferd og omhandler lærernes opplevelse av tilnærming til elevgruppen. Ungdomsskolelærere møter et mangfold av elever og behov, blant annet elever som beskrives som stille (Sæteren, 2019, s. 13). Begrepet innagerende atferd kan gi flere ulike assosiasjoner og denne studien benytter Lund (2011) sin definisjon som lyder som følger: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være: sårbare, avvisende, deprimerte, tilbaketrukket, angst og usikkerhet». Innagerende atferd brukes i denne oppgaven om elever som informantene blant annet beskriver som stille og sjenerte. Det er ingen selvfølge at man viser en innagerende atferd om man er stille og sjenert, men studien ønsker å løfte begrepet innagerende atferd frem som et fagbegrep og har derfor valgt å bruke innagerende atferd fremfor for eksempel stille eller sjenert. Begrepet vil redegjøres for videre i kapittel 2.1. Videre er «tiltak», «Kommunikasjon», «relasjon» og «tilnærming» sentrale stikkord.

Elevene som viser en innagerende atferd kan lett kategoriseres som «de stille, snille barna» og kategorien kan lett assosieres som noe positivt i skolen for lærerne (Lund, 2012, s. 39). Elevene som kategoriseres slik kan trolig fort bli «glemt» i en travel hverdag og deres behov blir ikke nødvendigvis møtt slik de bør. Lund (2012, s. 23) siterer Caroline (14år);

Læreren forventer liksom at jeg skal svare på spørsmål, rekke opp hånda og delta i diskusjoner og sånn. Men det er ikke lett når ordene stopper opp, og jeg hele tiden er redd for å dumme meg ut. Da er det mye bedre å bare være stille. (Caroline, 14år).

Sitatet Lund (2012) bruker viser elevens perspektiv på lærerens tilnærming og forventet atferd i en undervisningssituasjon. Om læreren ikke er bevisst på sin tilnærming vil trolig denne eleven forbli stille. Tilnærming handler om å jobbe for å få et bedre forhold til et annet individ (Det norske akademiske ordbok, 2021), og kommunikasjon er i denne masteroppgaven en komponent som ses som viktig i ungdomsskolelæreres tilnærming til elever som viser innagerende atferd.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen min lyder som følger;

Hvilken tilnærming har ungdomsskolelærere til elever som viser innagerende atferd?

Jeg har formulert tre forskningsspørsmål for å forsøke å belyse problemstillingen:

- På hvilke måter forstår ungdomsskolelærere begrepet innagerende atferd?
- På hvilke måter har kommunikasjon betydning for tilnærming til elever med innagerende atferd?
- Hvilken betydning har kommunikasjon mellom lærere for tilnærmingen til innagerende atferd?

Problemstillingen vil jeg undersøke gjennom lærernes perspektiver. Studien søker hvordan ungdomsskolelærerne ser elevene som viser innagerende atferd i skolen og hvilken betydning kommunikasjon kan ha for ungdomsskolelærernes tilnærming til elever som viser innagerende atferd. Videre vil jeg undersøke hvilken betydning kommunikasjon mellom lærere kan ha for deres arbeid med tilnærming til elevgruppen. Det har vært fint å få innsikt i lærernes perspektiver på elevgruppen og tematikken, og hvilken betydning kommunikasjon kan ha for lærernes arbeid med tilnærming.

Formålet med problemstillingen og forskningsspørsmålene er at jeg ønsker å belyse hvordan elever som viser innagerende atferd kan oppfattes av læreren og hvordan læreren kan tilnærme seg elevgruppen for å skape en relasjon. Forskningsspørsmålene er derfor rettet mot ungdomsskolelærernes perspektiver på innagerende atferd og kommunikasjon med elevgruppen. Hensikten med forskningsspørsmålene er å undersøke hvordan lærerne opplever at kommunikasjon med og om elevgruppen kan ha en betydning for deres tilnærming.

1.4 Disposisjon

Masteroppgaven består av fem kapitler. Kapittel 1 er «Innledning» og presenteres oppgavens bakgrunn, formål og tema, samt problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 2 «Teoretisk rammeverk» redegjør for begrepene «Innagerende atferd», «tilnærming» og «kommunikasjon og Gregory Bateson's kommunikasjonsteori». Metoden benyttet i masteroppgaven redegjøres for i kapittel 3 «Metode». I lys av oppgavens teoretiske rammeverk blir studiens resultater presentert og drøftet i kapittel 4 «Resultater og drøfting». Kapittel 5 inneholder avsluttende refleksjoner og tanker om fremtidig forskning.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Psykososiale vansker

Begrepet psykososiale vansker omfatter to dimensjoner: den psykiske og sosiale dimensjonen (Kokkersvold 2014, s. 3). Den psykiske dimensjonen omfatter den kognitive og emosjonelle kompetansen til individet, som for eksempel bevissthet, følelser og innsikt. Den sosiale dimensjonen omfatter de ytre sosio–materielle forholdene og de relasjonelle og interaktive nettverkene til individet (ibid). Psykososiale vansker er et begrep som omfatter et stort spekter av vansker og kan omfatte: psykososiale relasjonsvansker, atferds- eller tilpasningsvansker, hyperaktivitet, innad- og utadvendt atferd, impulsstyrte eller engstelige barn, utfordrende, ensomme, forsømte eller sårbare barn og unge (Befring & Duesund, 2016, s. 448-449).

Litteraturen brukes også begrepet sosiale og emosjonelle vansker. Midthassel et. al. (2017, s. 11-15) bruker begrepet sosiale og emosjonelle vansker om den samme problematikken som er nevnt over. Det beskrives elever som har ulike forutsetninger for å håndtere sin egen skolehverdag, som kan begrunnes i en sårbarhet de sosiale og emosjonelle vanskene skaper.

Barn og unge som opplever psykososiale vansker kan ha vansker med skolens sosiale og faglige krav. De sosiale og emosjonelle vanskene kan komme til uttrykk på ulike måter, og elever med utagerende atferd er ofte de som havner i fokus og som oppleves problematiske (Nordahl et al., 2009, s. 16). Den utagerende atferden dominerer i litteraturen om atferdsvansker, men den innagerende atferden trenger ikke å være mindre problematisk (Lund, 2004, s. 19).

2.1.1 Innagerende atferd som en atferdsvanske

Både utagerende og innagerende atferd kan regnes som et atferdsproblem. Lund (2012, s. 22) definerer atferdsproblemer som:

«Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvísning, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk.»

Hva som oppfattes som en atferdsvanske kan dermed styres av flere faktorer. Samfunnets holdninger, krav og forventninger vil bestemme hva som ses som en atferdsvanske. I denne oppgaven er fokuset på den innagerende atferden. «Innagerende atferd brukes om atferd hvor følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Elever med innagerende atferd kan kommunisere sårbarhet, være avvisende, deprimerte, tilbaketrukne, ha angst og usikkerhet». (Lund, 2011). I skolen kan innagerende atferd oppleves eller ses som sjenanse og stillhet. Mjelve et al. (2019, s. 9) påpeker at sjenerte barn er tilbaketrukne og innadvendte. De kan virke frakoblet, prøve å gjøre seg usynlige, har få samspillsekvenser og kan oppleves som triste. De sjenerte barna kan være engstelige for å gjøre feil. De søker stabilitet og ønsker kontroll over skolesituasjonene. De kan være avhengige av voksne og har ofte dårlig selvtillit fordi de undervurderer seg selv faglig og sosialt (ibid). Selv om en elev er sjenert trenger det ikke å bety at dette er problematisk for eleven eller omgivelsene, sjenanse kan være en naturlig del av en elev sin personlighet og i enkelte situasjoner kan sjenanse være positivt. Sjenanse i møte med for eksempel en ny klasse, lærer eller arenaer kan være naturlig og positivt, ved at man ønsker å få et inntrykk av det som er nytt, før man selv viser hvem man er.

Harrist et al. (1997, s. 278) peker på at det kan være ulike grupper av de mindre sosialt deltagende elevene, som også har ulik problematikk i forhold til sin sosiale tilbakeholdenhet. Det er noen elever som har en introvert personlighet, med liten interesse eller motivasjon for sosial samhandling og de velger ofte å være for seg selv. Andre elever kan være sjenerte eller sosialt utrygge, og trekkes både mot og bort fra medelever. Elevene som er sjenerte eller sosialt utrygge kan i noen sammenhenger ses som at de ikke har det samme funksjonsnivået som andre elever på skolen, selv om det ikke er likt for alle. Samt at noen elever kan være nedstemte og oppleve depresjon og har på grunn av dette lite energi til å inngå i sosial samhandling med medelever og trekker seg derfor ofte unna (Paulsen & Bru, 2017, s. 30-34).

For at atferd skal kunne defineres som problematisk innagerende atferd må det ifølge Lund (2004, s. 22) være tre faktorer til stede: atferden bryter med den forventede atferden, atferden hemmer læring og utvikling hos eleven og atferden hindrer positiv samhandling med andre.

2.1.2 Konsekvenser av innagerende atferd

Barn og unge som er tydelig stille, sky og/eller engstelige får ofte mindre oppmerksomhet i skolen og kan ofte bli oversett. Den innadvendte atferden gjør at de står i fare for å utvikle en

måte å være på som er preget av sosial hjelpeløshet, med konsekvenser for livets krav om kommunikasjon, deltakelse og samarbeid (Befring & Duesund, 2016, s. 452). Når den manglende sosiale deltakelsen blir stor, er det sannsynlig at følelsen av å stå utenfor felleskapet i klassen vil oppstå. Læringsmulighetene som naturlig ligger i det sosiale samspillet, vil bli borte og elven står i en ekstremt sårbar situasjon både sosialt og faglig. Elevens mulighet for å vise kunnskaper og ferdigheter vil kunne reduseres og evnen til å skape og vedlikeholde relasjoner med jevnaldrende vil kunne være svekket. En slik atferd vil på sikt kunne begrense elevens mulighet for utdannings- og yrkesvalg (Paulsen & Bru, 2017, s. 29).

Det å være sjenert er ikke anerkjent som et spesialpedagogisk behov, men studien til Mjelve et al. (2019, s. 1) viser at lærere opplever at sjenerte barn underpresterer faglig og har en psykososial sårbarhet. Studien viser at sjenerte barn trenger økt kognitiv støtte gjennom psykososiale tilbakemeldinger, for å overvinne atferden som hindrer elevene i å være aktive elever. Det er viktig å gjøre en ekstra innsats for å fremkalle barnets forståelse, ved å gi formative tilbakemeldinger og støtte fremgang gjennom pedagogiske sammenhenger (ibid).

Nilsen (2018) sin studie, om læreres opplevelse av inkluderende undervisning av elever med spesialpedagogiske behov, indikerer at de stille elevene er lette å overse. Det kan ende med at de ikke får den oppfølgingen de trenger. Vi kan se indikasjoner på at manglende oppfølging er knyttet til konkurranse om tid og oppmerksomhet fra mange elever. Det oppleves som vanskelig å hjelpe alle, og de elevene som ber om hjelp er de som får mest hjelp. I en slik situasjon vil de stille elevene stille i andre rekke, da de ikke ber om hjelp. Så de elevene som trenger mest støtte fra læreren kan få lavest prioritet og minst støtte (Nilsen, 2018, s. 19).

For en lærer vil kunnskap om hvordan innagerende atferd utartes, hvilke konsekvenser det har for eleven og hvordan man kan iverksette riktige tiltak kunne være avgjørende. Den innagerende atferden kan ha ulike årsaker og utartes på ulike måter.

2.1.3 Tiltak for elever som viser innagerende atferd

Delkapittelet om konsekvenser av innagerende atferd viser at det er avgjørende for elever som har en innagerende atferd å få hjelp til å endre atferden sin for å minske mulige konsekvenser. Det er derfor viktig at lærere velger å anerkjenne innagerende atferd som et atferdsproblem og foreta en kartlegging og vurdering av situasjonen (Paulsen & Bru, 2017, s. 37). Det er viktig

med tidlig hjelp og lærere som ser elever daglig vil være i god posisjon for å oppfatte ulike faresignaler. Oppfatningen av faresignalene er viktig for å kunne tilrettelegge eller henvise til ulike hjelpetiltak (Holen og Waagene, 2014, s. 88).

Kartlegging er viktig for å kunne forstå barns utvikling og funksjonsnivå og kan vise hvilke tiltak som kan påvirke atferden og funksjonsnivået i riktig retning (Ogden, 2015, s. 32).

Kartleggingen forteller på hvilket område det er nødvendig med tiltak. Tiltak kan settes inn på fire ulike hovedområder: lærer – elev, elev – elev, foreldresamarbeid og samarbeid mellom systemer (Lund 2004, s. 97). For at kartleggingen skal være vellykket og vise hva eleven faktisk trenger er det viktig med anerkjennelse i kommunikasjon med eleven. Anerkjennelse av eleven viser en evne til å sette seg inn i elevens perspektiv og å jobbe aktivt for å forstå elevens subjektivitet (Lund, 2012, s. 103). Det er viktig å ikke gi opp kommunikasjonen med sjenerte barn. Sjenerte barn vil kunne være avvisende, tilbaketrukkne og innadvendte. De forsøker å gjøre seg usynlige og kan virke frakoblet (Mjelve, 2019, s. 9).

På generell basis trenger stille og sjenerte barn tiltak i forhold til sosial støtte. Tiltakene burde være iverksatt for å støtte elevene både emosjonelt og faglig (Paulsen & Bru, 2017, s. 38).

Studien til Nyborg (2020, s. 14) har funn som tyder på at den emosjonelle støtten imøtekommes godt, men at den faglige støtten trenger et større fokus. Holen og Waagene (2014, s. 89-90) sine funn tyder på at ikke alle lærere opplever at de har kompetansen som trengs for å iverksette riktige tiltak. Litt over halvparten av informantene fra undersøkelsen deres svarte at de ikke opplever å inneha nok kompetanse for å utarbeide individuelle pedagogiske opplegg for elever som opplever psykiske vansker. Innagerende atferd kan som definert tidligere ses som en psykisk vanske. Samtidig som funnene til Holen og Waagene (2014, s. 89-90) viser lærernes lave oppfatning av kompetanse, fant de at ni av ti lærere tilrettelegger undervisningen sin for elever med psykiske vansker, noe som viser at viljen til å få til tilrettelegging absolutt er tilstede.

Et inkluderende skolemiljø hvor alle får høre til vil være viktig for elever med atferdsproblemer. Ungdommene som kommer til ungdomsskolen, har ulike forutsetninger for å takle skolehverdagen sin. Det ønskes at skolen skal være et sted hvor alle får høre til, bidra og mestre ut ifra egne forutsetninger. Skolen skal være inkluderende ved å favne mangfoldet av elever (Ogden, 2015, s. 92). Ungdommene har ulik arv og kommer fra ulike oppvekstmiljø, som skaper ulike individer. De har ulik grad av aggresjon, tilfredshet og tillit til menneskene rundt seg. På skolen skal ungdommene lære seg selv å kjenne, de skal fungere sammen med

andre, utvikle selvstendighet, empati og trygghet. Deres kognitive og kreative ferdigheter skal sammen med de sosiale ferdighetene utvikle seg (Midthassel et.al., 2017, s. 11).

Skolen står i en særstilling i barn og unges liv, da det er den instansen vi har i Norge i dag som når flest mennesker. Opplevelsen av oppvekstmiljøet er i stor grad styrt av opplevelsen av hvordan barn har det på skolen (Midthassel et.al., 2017, s. 11). Elevers psykiske helse er nøkkelen for å lykkes på skolen, ettersom faglig læring og psykisk helse påvirker hverandre. For å lykkes med skolefaglig læring må elevene ha evne og mulighet til å konsentrere seg om læringsoppgaven i situasjonen, og opprettholde innsatsen over lengere tid (Bru et al., 2017, s. 20). Nyborg et al. (2020, s. 1) sine funn tyder på at sjenerte barn kan by på utfordringer når det jobbes for et inkluderende klasserom. De sjenerte barnas utdanningsnivå kan være lavere enn resten av klassen, og de kan ha vansker for å tilpasse seg skolen ved at de i en rekke skolesituasjoner ofte er stille (ibid).

En av arbeidsoppgavene til læreren er å tilrettelegge for at elevene skal lykkes på skolen, noe som krever kompetanse om hvordan man kan oppdage og hjelpe elever som opplever psykososiale vansker. Opplæringsloven stadfester at: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (*Opplæringsloven, 2017, § 9a-2*). Det betyr at det psykososiale miljøet er viktig og at det skal være fokus på hvordan hver enkelt elev har det i skolen. Lærere kan ikke bare fokusere på den faglige læringen, men må ha like mye fokus på elevens egen opplevelse av trygghet og sosial tilhørighet. For at den enkelte skal ha mulighet for utvikling og læring er det viktig at den opplever seg som en verdifull del av fellesskapet (Mld. St. 6 (2019-2020)). Oftest er det elevene med utagerende atferd som får størst fokus i skolen, da det ofte er umulig å ikke legge merke til denne atferden. Elever med innagerende atferd kan ofte bli oversett (Lund, 2012, s. 14). En lærer kan føle usikkerhet i tilnærmingen til de stille og innagerende elevene. For å få en inkluderende skole må tilhørighet og deltakelse være primært, slik at færrest mulig elever skiller seg ut fra egen klasse og skolen (Ogden, 2015, s. 92).

2.1.4 Forekomst

Som beskrevet tidligere kan innagerende atferd være et atferdsproblem, men det er problematisk å avgjøre hvor mange elever som har atferdsproblemer. Omfanget vil påvirkes av hvordan problematikken defineres og hvem man spør (Ogden, 2015, s. 21). Vi vet at forekomsten av sosiale og emosjonelle vansker mulig vil være stor (Bru et al., 2017, s. 19),

men det fraværende søkelyset på innagerende atferd i skolen gjør det vanskelig å si noe eksakt om forekomsten av innagerende atferd. Det er et stort sprik i tall på forekomst som anvendes i internasjonal forskning, og noe av årsaken til dette spriket kan være at innagerende atferd grenser opp mot diagnoselandskapet, hvor angst og depresjon er sentrale begreper (Lund, 2012, s. 27).

Vi vet at ungdata (2020, s. 2) viser økt rapportering av psykiske helseplager og ensomhet og det er stadig flere som opplever mistrivsel i skolen. Typiske stress symptomer som bekymringer og følelsen av at alt er et slit er mest utbredt og symptomer på psykisk uhelse (Ungdata, 2020, s. 5). Andelen som rapporterer om disse stress symptomene øker gjennom ungdomsårene og økningen er størst for jenter i 8-10. klasse (ibid). Forskningsbasert kunnskap viser også tendensen til at innagerende atferdsproblematikk er dominerende blant jenter i tenårene (Lund, 2012, s. 28).

2.2 Perspektiv på kommunikasjon

Jeg har valgt å anvende Gregory Bateson og hans kommunikasjonsteori ettersom denne retter fokus mot at alt er kommunikasjon og kommunikasjon kjennetegner mennesker (Watzlawick et al., 1967, s. 49). Gregory Bateson er vanskelig å oversette til norsk, og henvisningene til han er min tolkning av hans ord. For å støtte min tolkning har jeg valgt å bruke Paul Watzlawick, Ph. D. et al. (1967), Inger Ulleberg (2018) og Eva Johannesen et al., (2019), som også tolker Gregory Bateson. Ved å tolke alt som en form for kommunikasjon, kan man få et perspektiv på at det å være stille også er en form for kommunikasjon, og elever med innagerende atferd er en del av kommunikasjonen som skjer i klasserommet på sin måte. Om «alt» er kommunikasjon kan det være rimelig å anta at «uønskede» atferdsuttrykk også er kommunikasjon. Elevene kan være stille fordi de opplever stoffet eller situasjonen som vanskelig, eller rett og slett fordi det er den kommunikasjonsformen de er komfortable med. Elever med innagerende atferd kan ofte velge å ikke bruke ord for å kommunisere til læreren at dette forstår jeg eller nå trenger jeg hjelp, og det kan være viktig å være bevisst på at kroppsspråket til elevene kan gi læreren like mye informasjon om hvordan eleven har det eller opplever situasjonen, som ord. Ved å ta med perspektivet på at alt er kommunikasjon inn i et klasserom kan en lærer ha muligheten til å få en større forståelse og imøtekommelse til den innagerende atferden, om alt er kommunikasjon kan det være rimelig å anta at uønskede

atferdsuttrykk også er kommunikasjon som kan fortelle læreren noe om hvordan elevene har det eller hva som skjer i klasserommet.

Bateson hevdet at vi lever i en kommunikasjonsverden hvor vi ikke kan være uavhengige av andre mennesker, og våre tanker og ideer om verden rundt oss er med på å styre hvordan vi forholder oss til menneskene rundt oss (Johannesen et al. 2010, s.107-108). I et slikt kommunikasjonsperspektiv vil man kunne oppfatte omverdenen rundt seg og tolke sin virkelighet ut ifra egne forutsetninger. Våre erfaringer er subjektive og det vi kommuniserer er uttrykk for vår egen virkelighetsforståelse (Ulleberg, 2018, s. 19). Et slikt perspektiv på kommunikasjon vil kunne hjelpe en lærer i tilnærmingen til ungdomsskoleelever med innagerende atferd. Bevissthet på at atferden elevene viser er en tolkning av elevens egen virkelighet, som bygger på elevens egne forutsetninger og det er ikke vond vilje eller manglende engasjement, kan hjelpe læreren i sitt kommunikasjonsarbeid. Med denne bevisstheten kan det være lettere for læreren å oppnå en kommunikasjon som kan bidra til utvikling i elevens kompetanse og muligheten for å delta i den sosiale læringen i klasserommet. I noen tilfeller kan innagerende atferd bli problematisk. Det kan oppleves problematisk for både lærer og elev, og elever kan bli sårbare og føle seg utenfor fellesskapet og får da ikke deltatt i læringsmulighetene som oppstår i det sosiale samspillet (Paulsen & Bru, 2017, s. 29).

I dette kommunikasjonsperspektivet er det relasjonelle helt grunnleggende. Individuer har relasjoner til fenomenene i livene deres og til andre mennesker (Johannesen et. al., 2019, s. 113), disse relasjonene bygger på hvilken innstilling eller oppfatning en har til/av andre individer, samt hva individene betyr for deg (Nordahl, 2002, s. 112). Bateson (2000, s. 137) beskriver at all kommunikasjon er styrt av metakommunikasjon. Metakommunikasjonen handler om at innholdet i det man kommuniserer ikke kan være uavhengig av relasjonsaspektet, hvordan den som snakker ønsker å bli forstått styres av hvordan egen oppfattelse av forholdet til mottakeren er (Ibid.). Når en lærer tilnærmer seg elever kan det være viktig å bygge opp en positiv relasjon til elevene, da denne relasjonen vil være grunnleggende i kommunikasjonen mellom læreren og elevene (Nordahl, 2002, s. 112). Sabol og Pianta (2012, s. 225) bekrefter viktigheten av etableringen av gode relasjoner mellom lærer og elever, og hevder at den gode relasjonen er et viktig fundament i elevens læring og mulighet for utvikling. Dette fordi relasjonen til læreren spiller en viktig rolle i elevs liv, og funnene deres finner belegg for at lærer-elev relasjoner som er preget av konflikter kan forverre eventuelle negative resultater (Ibid.). Det har blitt gjort ulik forskning på betydningen

av lærer-elev relasjoner med funn som tyder på at elever som opplever gode lærer-elev relasjoner oftere tar faglige initiativ, har høyere forventninger om å mestre skolearbeidet, engasjerer seg mer i undervisningen, de gode relasjonene gir en generell økt trivsel blant elevene og det blir rapportert om færre psykiske helseproblemer (Skaalvik og Federici, 2017 s. 186-187). En lærer som er opptatt av lærer-elev relasjonen kan være avgjørende for de stille elevene (Lund, 2012, s. 103), og betydningen av relasjonen er stor for elevens motivasjon og læring, samt viktig for å skape læringsprosesser hvor elevene er inkludert (Fjell & Olaussen, 2012, s. 26). Etableringen av en god relasjon til elever er lærerens ansvar (Nordahl, 2002, s. 111), samtidig er det viktig å påpeke at Solberg et al. (2020, s. 297) sine funn tyder på at støtte fra miljøene rundt lærerne er viktige for å sikre at de sjenerte elevenes behov blir møtt. De påpeker at ledelsen på skolen er viktig, ved at de kan sikre plass og rom for faglige diskusjoner rundt de sjenerte elevene, og på denne måten implementere tiltak som kan hjelpe både eleven og læreren, ved at skolen fungerer som en helhetlig arena gjennom tilgang til eksperthjelp via kollegaer, ekspertteam, ledelse og familien (Solberg et al., 2020, s. 296-297).

2.2.1 Kommunikasjon som tilnærming

For å tilnærme seg elever i ungdomsskolen med innagerende atferd kan direkte kommunikasjon, ved for eksempel en samtale ansikt til ansikt, være en naturlig del av tilnærmingen for å etablere en relasjon. Når man kommuniserer formidler og deler man ideer og informasjon (Allott, 2019), som vil være byggesteiner i en lærer-elev relasjon. Gergen (2009, s. 62) hevder at vi kommuniserer, altså er vi. Utsagnet kan handle om tilhørighet og betydningen anerkjennelse fra andre mennesker har for individers utvikling. Opplevelsen av å bli hørt og verdsatt, sammen med opplevelsen av relasjonen til læreren vil kunne påvirkes positivt av følelsen av å bli anerkjent (Nordahl et. al., 2005, s. 213). «Anerkjennelse innebærer å ta andres perspektiv, å kunne sette seg inn i andres opplevelse, ikke for å påvirke den andre, men for å ta imot og forstå det den andre formidler» (Bergkastet et al., 2019, s. 40). Vi mennesker blir til gjennom anerkjennelse, hvor den positive anerkjennelsen kan være en betingelse for enkelte individers evne til å utvikle egen identitet og evnen til å samhandle med andre mennesker (Juul, 2010, s. 154). Opplevelsen av anerkjennelse vil kunne være med på å skape et godt klassemiljø hvor elevene trives. Gjennom kapittel 9A i opplæringsloven har alle elever i norsk skole rett på å være en del av et skolemiljø som fremmer trivsel, fordi et godt og inkluderende læringsmiljø som skaper trivsel hos elevene vil fremme deres sosiale og personlige utvikling (Utdanningsdirektorater, 2021, s. 3). For å skape et godt og inkluderende

læringsmiljø vil kommunikasjon kunne være en viktig og stor del av tilnærmingen til de stille elevene. Når vi kommuniserer kan vi danne en felles forståelse av hvordan vi er en del av verden og hvordan vi forstår virkeligheten (Ulleberg, 2018, s.19).

2.2.2 Relasjon som tilnærming

For en lærer i ungdomsskolen vil det være hensiktsmessig å tenke igjennom hvordan man tilnærmer seg de stille elevene. Å tilnærme betyr at man nærmer seg noen for å få et bedre forhold (Det norske akademiske ordbok, 2021). Tilnærming handler i denne sammenhengen om å skape en positiv relasjon mellom lærer og elev. Lærere og elever vil alltid være i relasjon til hverandre, og opplevelsen av relasjonene kan være ulik. Skaalvik og Skaalvik (2011, s. 55) beskriver en ytre og indre dimensjon av lærer-elev relasjoner. Den ytre dimensjonen handler om hvordan hver enkelt elev blir møtt, mens den indre dimensjonen er hvordan elevene opplever lærer-elev relasjonen. Relasjonen kan oppleves ulik for læreren og eleven (Ibid), det vil derfor kunne være viktig med lærerens bevissthet rundt arbeid med det relasjonelle til elevene. Aubert (2019) definerer relasjon til å handle om forhold, forbindelse, sammenheng eller samhörighet. Relasjoner handler om menneskers innstillinger eller oppfatninger til hverandre, og disse innstillingene og oppfatningene danner grunnlaget for hva de betyr for hverandre (Overland, 2007, s. 169). En god relasjon er en forutsetning for at en lærer skal lykkes i sin tilnærming til elevene (Ogden, 2015, s. 134). For å skape en god relasjon til elevene må læreren vise vilje til å bry seg om elevene sine og interessere seg for alle elevene. Læreren må være støttende og ha forventninger til elevenes utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016). Federici & Skaalvik (2017, s. 186) sin analyse av internasjonal forskning dokumenterer at positive lærer-elev relasjoner ofte er svaret når lærere og elever blir spurt om faktorer for et godt læringsmiljø. Positive relasjoner mellom lærere og elever kan bidra til elevers økte positive forventninger til skolen, samt muligens øke elevenes aktivitet i klasserommet og ha betydning for elevenes faglige mål (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). En god relasjon mellom lærer og elev kan kjennetegnes ved et samspill hvor læreren etterstreber å forstå elevene sine og kjenne til deres interesser og erfaringer (Nordahl, 2002, s. 113). Opplevelsen av empati, oppmerksomhet og nærvær vil kunne øke følelsen av at en god relasjon er etablert (Jensen, 2014, s. 28). Når læreren og eleven opplever at de har en god relasjon er sannsynligheten for at eleven føler seg sett av læreren høy. Det å bli sett kan kjennetegnes gjennom følelsen av anerkjennelse. Følelsen av å bli sett er et grunnleggende behov vi mennesker har, og opplevelsen av å bli sett blir et bevis på tilhørigheten vår (Lund,

2004, s. 98). For elever med innagerende atferd vil opplevelsen av anerkjennelse, gjennom å bli sett, kunne skape et godt grunnlag for en god relasjon og en åpning for kommunikasjon. I motsatt tilfelle vil mangelen på anerkjennelse fra læreren kunne forsterke den innagerende atferden og muligheten for å skape en positiv relasjon til eleven vil kunne minske. Sæteren (2019, s. 33-35) oppsummerer funn fra ulik forskning ved at elever med stille atferd som har en god relasjon til læreren sin lærer bedre og formidling av forståelse og vennlighet er nøkler for den gode relasjonen. Derfor kan det være viktig at en lærer viser interesse for elevene sine interesser, vite hva elevene synes er lett eller vanskelig og åpne opp for kommunikasjon om erfaringene elevene gjør seg i skolearbeidet eller i livet generelt.

2.2.3 Symmetriske og komplementære relasjoner

For å danne gode relasjoner til elever med innagerende atferd kan det være sentralt for en lærer å ha en forståelse av hva relasjoner er og hvordan individer er bundet sammen i et samspill gjennom relasjonene sine. Bateson (2000, s. 67) hevder at alle individer er en del av et samspill hvor reaksjoner oppstår. Innagerende atferd kan være en reaksjon som oppstår i samspillet i for eksempel klasserommet. Disse reaksjonene danner grunnlaget for relasjoner mellom mennesker (Johannesen et al., 2019, s. 108-110). Den innagerende atferden kan ofte danne et grunnlag som gjør at relasjonen kan oppleves som problematisk og avvisende for læreren, ved at læreren ikke får en reaksjon på en eventuell tilnærming. Bateson (2000, s. 67) beskriver to typer relasjoner som oppstår i dette samspillet og som danner hovedmønstre for kommunikasjon, de symmetriske og de komplementære. De symmetriske relasjonene kjennetegnes ved at atferd, følelse og mening hos individ A er knyttet sammen med atferd, følelse og mening hos B. I symmetriske relasjoner påvirker reaksjonene hverandre og forsterker den samme atferden hos hverandre (Ulleberg, 2018, s. 39). De symmetriske relasjonene kan oppleves som gode om begge parter tar ansvar og forsterker den gode atferden, følelsen eller meningen. På den andre siden kan de symmetriske relasjonene oppleves som konkurrerende, og derfor forsterke den negative atferden, følelsen eller meningen (Johannesen et al., 2019, s. 114). I komplementære relasjoner er det ulikhetene som er styrende, men samtidig koblet sammen i et sirkulært samspill. A og B sin atferd, følelse eller mening er ulik, men påvirker hverandre ved at mer av A sin atferd, følelse eller mening stimulerer mer av B sin ulike følelse eller mening (Ulleberg, 2018, s. 39). De komplementære relasjonene kan på lik linje som de symmetriske være positive og negative. Ved å ta med seg

det teoretiske perspektivet på relasjoner over i et klasserom kan man som lærer kunne analysere hvilke faktorer ved egen klasseledelse som fremkaller gitt atferd hos elevene.

I et klasseledelsesperspektiv kan den komplementære relasjonen ofte være ledende, da lærerens atferd, følelse eller mening har makten i klasserommet og derfor vil kunne påvirke hvordan elevene reagerer. Ulleberg (2018, s. 40) påpeker at samspill i klasserom kan låse seg i en sirkulær årsakssammenheng hvor elevene ikke reagerer slik læreren ønsker og læreren ender med å gjøre mer av det som får frem den reaksjonen hos elevene hun eller han ikke ønsker. Ved å gjøre en kartlegging gjennom det teoretiske perspektivet på symmetriske og komplementære relasjoner vil læreren kunne finne ut om han eller hun gjør noe for å forsterke en eventuelt stille elev sin atferd. Det kan i denne gitte situasjonen være lurt å tenke seg om i forhold til om eleven blir stille i situasjoner hvor læreren sier eller gjør noe spesielt. Elever kan bli mer stille i nærheten av gitte elever, eller endre atferd om læreren prøver å gjøre eller si noe annet. Ved å prøve å kartlegge elevers stillhet via tanken om symmetriske eller komplementære relasjoner ligger det en tanke om at stillheten til eleven oppstår i relasjonen med læreren eller medelevene, og man ønsker å prøve å se om man kan endre noen faktorer i disse relasjonene, for å se om stillheten til eleven forandrer seg. I en slik situasjon kan det være hensiktsmessig å være bevisst på om relasjonen til klassen som helhet er symmetriske eller komplementære, for å kunne bryte sitt eget mønster og fremprovosere en annen reaksjon hos elevene.

2.2.4 Lærer – elev relasjoner

Pianta & Stuhlman (2004, s. 444) dokumenterer at kommunikasjonen mellom lærer og elev kan fremme eller hemme relasjonsutviklingen. Refleksjon rundt denne prosessen vil kunne underbygge et fokus på relasjonsutvikling fremfor å hemme den. Ved å legge vekt på å ha en god relasjon til elevene skaper lærerne elever som blir motiverte og inspirert av lære de opplever respekterer dem (Nordahl, 2002, s. 112).

Solberg et al. (2020) gjennomførte en studie om relasjonelle nettverk i skolen og hvordan nettverkene kunne støtte lærere i deres arbeid med sjenerte barn. Funnene deres tyder på at det er viktig at de sjenerte elevene blir møtt på behovene sine og at det er viktig å ikke skille det psykososiale og det pedagogiske, men de psykososiale kravene i skolen kan oppleves så store eller vanskelige at det er nødvendig med støtte fra lærerne eller teamet rundt lærerne (Solberg et al., 2020, s. 296-297). Edvin Bru et al. (2017, s. 23-24) beskriver at elever med innagerende

atferd opplever vansker med de psykososiale kravene rundt det å lykkes med skolearbeid. Sårbarheten i den innagerende atferden kan skape stress og bekymring for å mislykkes med oppgaver, samt negative tanker om muligheten for å mestre læringsoppgaver. Stresset og bekymringene kan skape unngåelsesstrategier, passiviteten, mangel på motivasjon eller interesse (Bru et al., 2017, s. 23-24). Den pedagogiske støtten er som oftest rettet mot hjelp til skolefaglige spørsmål, mens den psykososiale støtten søker å skape en følelse av å bli verdsatt, møtt med respekt og en opplevelse av å bli rettferdig behandlet (Bø & Hovdenak, 2011, s. 69). Nyborg et al. (2020, s. 14) sine funn tyder på at lærere imøtekommer den emosjonelle støtten godt for de sjenerte elevene, men den faglige støtten har ikke det samme fokuset som den psykososiale støtten. Ved å senke de faglige kravene kan man skape en situasjon hvor eleven ikke føler seg verdsatt på lik linje med medelevene og mulige nederlagsopplevelsene blir kun utsatt til senere i livet (Bru, 2017, s. 24).

2.2.5 Kollegial mentalisering

Lærere jobber potensielt tett med sine kolleger og lærernes evner til å skape positive lærer-elev relasjoner vil kunne påvirkes av deres kollegaer. Skårderud & Duesund (2014, s. 153) skriver om mentalisering og uro i skolen. De beskriver mentalisering som evnen til å forstå eget og andres sinn (Ibid). Ideen om mentalisering kan overføres til hvordan lærere kan støtte hverandre i relasjonsbygging til sine elever. Solberg & Ødegård (2021, s. 28) skriver i sin artikkel om hvordan læreryrket har blitt omtalt som et ensomt yrke, med lite felles refleksjon og kollegial støtte. Lærere er ofte satt sammen i team og mulighetene for felles refleksjon og kollegial støtte burde være mange. Samtaler mellom kolleger kan ha en nytteverdi for å forstå egne emosjonelle reaksjoner (Solberg & Ødegård, 2021, s. 20), men det vil kunne være viktig at det skapes rom for disse samtalene. Ved å skape rom for de gode faglige samtalene kan en åpen kollegial interesse skape muligheter for felles refleksjoner mellom kolleger, ved situasjoner som oppleves utfordrende (Skårderud & Duesund, 2014, s. 160). Denne åpenheten vil kunne skape mentalisering mellom kollegier gjennom forståelse for egne reaksjoner og muligheten til å lære av hverandre. En tenkt konsekvens ved manglende støtte og anerkjennelse mellom kolleger kan være at lærerne blir fastlåst i egen praksis, preget av liten innsikt i hverandres arbeid (Solberg & Ødegård, 2021, s. 30)

Solberg & Ødegård (2021, s. 30) sin studie viser at lærere er opptatt av kollegiale tilbakemeldinger, hvor støtte og ros gir en opplevelse av anerkjennelse. Gjennom gode faglige

samtaler vil lærere ha mulighet til å lære av hverandre ved å dele egen kompetanse. Kompetanse handler om å tilegne seg og bruke kunnskap og ferdigheter for å løse ulike oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Vi kan dele kunnskap inn i formell og erfaringsbasert kompetanse. «Med formell kompetanse menes den kompetansen en har i kraft av å være tildelt en grad, en beskyttet tittel eller ha vitnemål fra en bestemt utdanning» (*NOU 1994:8*). Lærerens formelle kompetanse opparbeides gjennom utdanningen og den erfaringsbaserte kompetansen opparbeider læreren seg gjennom arbeides som lærer.

3. Metode

I dette kapitlet vil oppgavens metode beskrives. Begrepet metode sin opprinnelige betydning er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 83), og metoden benyttes i oppgaven som anvendt fremgangsmåte for å undersøke problemstillingen. Formålet med undersøkelsen er å få et innblikk i hvordan ungdomsskolelærere tilnærmer seg elever som viser innagerende atferd. Et overordnet mål er å sette søkelys på behovet for tilnærming til elever med innagerende atferd, for å bidra til økt oppmerksomhet rundt deres sårbarhet i forbindelse med skolen.

3.1 Kvalitativ metode

Problemstillingen i oppgaven min er «Hvordan tilnærmer ungdomsskolelærere seg elever med innagerende atferd?». Jeg har utformet tre forskningsspørsmål for å belyse min problemstilling. Forskningsspørsmålene er knyttet til ungdomsskolelæreres definisjoner av begrepet innagerende atferd, betydningen av relasjon mellom lærer-elev for tilnærming, samt betydningen kommunikasjonen mellom lærere har for tilnærmingen til elever som viser innagerende atferd. Å tilnærme seg noen betyr at man nærmer seg noen for å få et bedre forhold (Det norske akademiske ordbok, 2021), og handler i denne sammenhengen om å skape en positiv relasjon mellom lærer og elev.

Målet med undersøkelsen er å få innsikt i ungdomsskolelærere sin erfaring med elever som viser innagerende atferd, og deres opplevelse av tilnærming til denne elevgruppen. Fokuset på lærernes opplevelse innebærer at en kvantitativ tilnærming ikke var hensiktsmessig.

Kvantitative metoder er undersøkelser som søker å produsere tallmateriale om menneskelige og sosiale forhold (Nyeng, 2020, s. 79), og statistiske tall var ikke nødvendig for å besvare problemstillingen. Derimot ønsket jeg å innhente kvalitative data, som kan bidra til å forstå og avdekke hvilke tilnærminger ungdomsskolelærere bruker i arbeidet med elever som viser innagerende atferd. Kvalitativ forskning har som overordnet mål å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til individer og situasjoner i deres virkelighet (Dalen, 2019, s. 15). Jeg har derfor valgt en kvalitativ undersøkelse basert på semistrukturert intervju. Ved å intervjuer lærere på ungdomstrinnet har jeg fått innblikk i deres beskrivelser av erfaringer og opplevelser på tilnærming til elever som viser innagerende atferd. Et kvalitativt forskningsintervju søker å få frem betydningen av intervjupersonens synspunkter, samt å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 45). Jeg var opptatt av å

skrive en masteroppgave som bygger på hva informantene beskrev som viktig, for å få et bilde av deres opplevelse av egen virkelighet.

3.2 Kvalitativ metode og fenomenologi

Innenfor kvalitativ forskning handler fenomenologi om en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra individenes egne perspektiver. Forskeren har et ønske om å beskrive verden slik informanten opplever den. Innen fenomenologisk tenkning danner denne forståelsen den virkeligheten mennesket oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 45), og som forsker prøver jeg å forstå informantene mine i deres tilnærming til elever som viser innagerende atferd. Jeg søker «å se det samme» som informantene (Dalen, 2019, s. 18) gjennom intervjuer hvor informantene kan dele beskrivelser av deres erfaringer og opplevelser. Den virkeligheten ungdomsskolelærerne beskriver at de står i, i sin tilnærming til elever som viser innagerende atferd, styrer perspektivet i oppgaven. Hvilke valg lærerne tar i sin tilnærming til elevene og deres begrunnelse for disse valgene er viktige i den gitte konteksten. Ønske om å bruke en fenomenologisk tilnærming til studien bygger på ønsket om å belyse informantenes opplevelse av sin arbeidshverdag. Dette for å forstå meningene og oppfatningene deres handlinger begrunnes i. Intervjuforskningen foregår i menneskelige relasjoner (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s 22) og valgt metode i oppgaven.

3.3 Semistrukturert intervju

I intervjuene ønsket jeg å få frem lærernes perspektiver og refleksjoner om temaet tilnærming til elever som viser innagerende atferd. Derfor valgte jeg å bruke et semistrukturert intervju. Det kvalitative forskningsintervjuet ble brukt for å få tilgang til informantenes grunnleggende opplevelse av deres virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46).

Gjennom intervjuene søkte jeg å innhente intervjupersonenes beskrivelser og deres fortolkninger av tilnærmingen til elevgruppen. Jeg opplevde det som viktig å være en aktiv lytter under intervjuene. Jeg lot informantene prate fritt, selv om svarene på spørsmålene til tider endte i å svare på flere av spørsmålene av gangen. Dette opplevdes som fordelaktig under intervjuene fordi informantene selv fikk styre fremgangen i intervjuet og selv styrte perspektivet underveis. Samtalen opplevdes ikke som en åpen samtale, eller som et lukket spørreskjema, og intervjuguiden styrte samtalen inn på de forhåndsbestemte temaene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46). Nærheten som oppstår i intervjusituasjonene mellom meg som

forsker og forskningsfeltet kan være fordelaktig ved at forskningsfeltet gir meg tilgang til kunnskap jeg ellers hadde hatt vansker med å få tak i (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 22-23). Nærheten gir mulighet for å gå i dybden på temaene, og som forsker hadde jeg muligheten til å utnytte min egen fagkunnskap i datainnsamlingen.

Intervjuguiden var styrende for intervjuet, men skapte rom for informantene til å prate om momenter de var opptatt av å få frem relatert til temaet. Intervjuguiden omfattet sentrale temaer og spørsmål, som innagerende atferd, tilnærming og kompetanse, og kommunikasjon. Til sammen dekket temaene de viktigste områdene studien ønsker å belyse (Dalen, 2019, s. 26). På forhånd hadde jeg kategorisert spørsmålene mine for å øke sannsynligheten for at de dekket problemstillingen og forskningsområdene. De innledende spørsmålene handlet om at informanten og jeg som forsker skulle få en felles forståelse av begrepet innagerende atferd. Dette kan være fordelaktig for å sikre at undersøkelsen min undersøker det den søker å undersøke. Videre fikk informantene spørsmål som åpnet for at informantenes egne erfaringer, følelser og opplevelser skulle få styre fremgangen i intervjuene i større grad.

Før intervjuene fant sted var jeg opptatt av at informantene skulle ha mulighet til å forberede seg på temaet vi skulle berøre, samt ha mulighet til å stille spørsmål på forhånd om eventuelle uklarheter. Jeg sendte intervjuguiden på epost ca. en uke før intervjuene skulle finne sted og 2 av 4 informanter tok kontakt for å avklare sin egen usikkerhet på temaet innagerende atferd. Som forsker forsøkte jeg å trygge informantene på at deres forforståelse av begrepet var riktig. Dette opplevde jeg at var hensiktsmessig for informantenes selvfølelse inn i intervjusituasjonen. Jeg håper informanter som har tro på seg selv, deler egne beskrivelser erfaringer og opplevelser i større grad.

Det skapes god kontakt mellom intervjuer og informant ved at jeg som intervjuer lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt ovenfor informanten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 160). Forsøk på å skape den gode kontakten ble gjort innledningsvis ved småprat, for å skape en god atmosfære og trygghet i relasjonen mellom informanten og meg som intervjuer. Dalen (2019, s. 32) påpeker viktigheten av å vise anerkjennelse ovenfor informanten gjennom hvordan jeg stiller spørsmål. Kvale & Brinkmann (2021, s. 47) påpeker viktigheten i at informantene blir oppfordret til å være nøyaktige i sine beskrivelser av handlinger, opplevelser og følelser. I småpraten som innledet intervjuet trygget jeg informantene på at jeg søkte *deres* opplevelse av tilnærming til elever som viser innagerende atferd, og at jeg ikke anså noe som riktig eller galt. Under intervjuet benyttet jeg meg av non-verbal og verbal kommunikasjon gjennom blikk-kontakt, nikk og uttrykk som «mmm». Dette

kan ha ført samtalen frem på en munter måte og underveis i intervjuene brukte jeg også noen stille pauser. De stille pausene kan ha ført til at informantene fikk tenkt seg om og fortsatte å prate. Intervjuer kan være en læreprosess for både informanten og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 49) og de stille pausene kan ha skapt rom for videre refleksjon rundt egne tanker angående spørsmålet som ble stilt.

3.4 Utvalg

Å velge ut informanter var den delen av forskningsprosessen hvor jeg hadde flest konflikter med meg selv. Som privatperson har jeg kjennskap til ulike potensielle informanter som trolig har kjennskap og erfaring med tematikken tilnærming til elever som viser innagerende atferd. Jeg var usikker på om jeg skulle velge disse, eller prøve å få et tilfeldig utvalg av informanter jeg ikke hadde kjennskap til. Kvale & Brinkmann (2021, s. 148) påstår at den ideelle informanten for intervju ikke eksisterer. Noen informanter vil være samarbeidsvillige og motiverte, veltalende og kunnskapsrike. Det er ingen selvfølge at de samtidig gir den mest verdifulle innsikten i det aktuelle forskningstemaet (Ibid).

«Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148). For å belyse min problemstilling tenkte jeg at fire ungdomsskolelærere var et tilstrekkelig utvalg. Et av inklusjonskriteriene mine var at lærerne skulle jobbe på ungdomsskolen og ha erfaring med arbeid som kontaktlærer. Arbeidet som kontaktlærer ble et kriterium på grunnlag av mine antagelser om at kontaktlærere har mer kontakt med elevene, og derfor har større sannsynlighet for å ha relevant erfaring med tilnærming til elever som viser innagerende atferd. Lærerne var tilknyttet tre ulike skoler på Østlandet, og alle hadde kjennskap til meg fra før av. To av informantene hadde kjennskap til meg som lærer og privatperson, de to andre hadde kjennskap til meg som privatperson. Informantenes kjennskap til meg vil diskuteres under oppgavens reliabilitet og validitet.

For å komme i kontakt med informantene sendte jeg en uformell epost til ledelsen ved min tidligere arbeidsplass, med spørsmål om tillatelse til å bruke noen av deres lærere som informanter. Dette ble ikke gjort til ledelsen til alle informantene, men ved den ungdomsskolen hvor to av informantene arbeider. For studien var det viktig at ikke alle informantene hadde samme arbeidsplass, ettersom det kan tenkes at et arbeidsmiljø kan påvirke læreres tankegang. Videre tok jeg kontakt direkte med informantene via telefon eller epost. Informantene mine måtte ha jobbet flere år som lærere på ungdomsskole og ha erfaring

som kontaktlærere for ulike elever. To av intervjuene ble gjennomført ved at jeg dro til informantenes arbeidsplass. Et av intervjuene ble gjennomført hjemme hos informanten og et ble gjennomført på teams, på grunn av smittesituasjon. Heretter vil informantene benevnes som L1, L2, L3 og L4. I informantenes beskrivelser av elever eller kolleger er han/hun anonymisert til hen.

3.5 Analysetilnærming

Å analysere betyr «å dele noe opp i mindre deler» (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s. 37). Analysen ble gjort gjennom en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget, hvor jeg forsøker å skape og konstruere den sosiale virkeligheten og tolke erfaringene gjort under intervjuene (Dalen, 2019, s. 17). Under analysen er det viktig at forskeren er bevisst på sin rolle som aktør. Som forsker er bevissthet angående min forforståelse og fortolkning av virkeligheten fremstilt i intervjuene viktig.

I min oppgave valgte jeg en fenomenologisk tilnærming for å analysere dataene, ettersom jeg var ute etter informantenes opplevelse av tilnærming til elever som viser innagerende atferd. I mitt analysearbeid valgte jeg å drive studien frem gjennom en teoretisk tematisk analyse. En tematisk analyse er en metode brukt for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). En tematisk analyse kan gjøres induktivt eller teoretisk. I den induktive tematiske analysen prosesseres kodingen av dataene og forsøkes ikke å passe inn i en eksisterende kodingsramme. I en teoretisk tematisk analyse drives forskningen frem av forskerens teoretiske og analytiske interesse av de teoretiske områdene (Braun & Clarke, 2006, s. 83-84). Analysen konsentrerte seg om detaljert analyse av noen aspekter fra datamaterialet, hvor koding ble gjort opp mot forskningsspørsmålene og problemstillingen. Den tematiske analysen jeg har gjort bygger på Braun & Clarke (2006, s. 87) sin beskrivelse av de seks ulike analytiske trinnene en tematisk analyse består av (1: Gjøre seg kjent med materialet. 2: Generering av innledende koder. 3: Søke etter temaer. 4: Gjennomgang av temaer. 5: Definere og navigere temaer. 6. Produksjon av rapport).

Analysen startet ved å gjøre seg kjent med materialet mitt gjennom å transkribere, lese, lese på nytt og notere interessante funn. Transkriberingen er viktig fordi de muntlige intervjuene overføres til skrift. Gjennom transkriberingen struktureres intervjuene klare for analysen, og denne struktureringen er begynnelsen på analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). Transkriberingen ble gjennomført av meg, få dager etter intervjuene. Jeg opplevde det

som fordelaktig å ha intervjuene friskt i minne under transkriberingen. Dikter i Word brukte jeg som er hjelpemiddel for å overføre intervjuene fra tale til skrift. Jeg spilte av et spørsmål og et svar av gangen for dikteren i Word, spolte deretter tilbake til starten av spørsmålet for å lytte til intervjuet en gang til og rette opp eventuelle feil manuelt. Jeg ble godt kjent med datamaterialet ved denne transkripsjonsmetoden. Transkripsjonene ble skrevet ordrett, ord for ord, med alle eventuelle gjentakelser. Eventuelle «Ehh» ble ikke inkludert, men alle «Ja/Nei». Transkripsjonen utgjorde datamaterialet til en lettlest utgivelse av intervjupersonenes historier, hvor språk og konversasjon ikke var målet for analysen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 208). Da intervjuene var transkribert, lyttet og leste jeg gjennom intervjuene flere ganger for å finne mulige mønstre i datamaterialet. Jeg markerte interessante utsagn og fraser, for så å lese markeringene på nytt og plukke ut de funnene som utmerket seg videre og samlet dette i et dokument. Noen utsagn og fraser var mer interessante enn andre ved at de poengterte ting som var viktige for informantene, det kunne være ting jeg selv ikke hadde tenkt på eller det var ting som for eksempel skilte seg ut, eller var sammenfattende for det teoretiske rammeverket.

Neste steg i analysen ble generering av innledende koder. «Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 226). Jeg forsøkte å systematisk kode interessante trekk fra markeringene mine og samle data som var interessante for hver kode. Jeg hadde allerede et teoretisk rammeverk på plass før intervjuene mine, og det teoretiske rammeverket styrte intervjuguiden som var grunnlaget for intervjuene. Det teoretiske rammeverket mitt styrte kodingen min mot begrepsdrevne koder, hvor kodene i større grad er bestemt på forhånd gjennom teori (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s. 39). En av styrkene ved at det teoretiske rammeverket styrte kodingen kan være at det ble lettere å finne gitte koder og dermed også mønster for sammenligning av datamaterialet. En svakhet vil kunne være at forskeren går glipp av potensielle koder som ikke ligger i det teoretiske rammeverket og potensielle funn vil bli oversett. Kodene jeg endte med hadde en naturlig link til det teoretiske rammeverket, og ble som følger; *begrepet innagerende atferd, kommunikasjon og kompetanse*. Neste steg i en tematisk analyse er å søke etter temaer gjennom å samle all data som er relevant for hver kode. Jeg opprettet et dokument for å samle alle dataene fra alle intervjuobjektene som hørte til hver kode. Hver lærer fikk sin egen fargekode, for lett å kunne skille hvem som hadde sagt hva. Dataene ble organisert slik for å vise mønstre i et semantisk innhold, som laget tolkninger med mål om å teoretisere betydningen av mønstre og eventuelle bredere

betydninger og implikasjoner (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Dette dokumentet ble brukt for å sjekke om temaene fungerte i forhold til de opprinnelige kodene og dele data settet. For å få en forståelse av hva som var mine hovedfunn lagde jeg «overskrifter» som oppsummerte funnene til hver lærer, for så å sammenligne hva som var likt fra de ulike lærerne i datamaterialet. Dette ble gjort på Post-it lapper for å generere et tematisk kart over analysen. Det tematiske kartet ble et viktig verktøy for å definere og navigere meg i temaene. Post-it lappene ble brukt for å avgrense detaljene for hvert tema og finne navn for hvert tema. Det tematisk kartet ble brukt for å identifisere områder hvor det fantes mange uttalelser, fordi antall uttalelser kan fortelle hva som er de viktigste temaene i analysen og gi indikasjoner på hvor tyngden i analysen burde ligge (Dalen, 2019, s. 69).

Siste ledd i analysen min ble produksjonen av rapporten. Jeg har i kapittel 4 ikke valgt å ha en del med resultater og påfølgende diskusjon, men presenterer mine funn parallelt med at jeg diskuterer funnene opp mot mitt teoretiske rammeverk. Denne løsningen ble naturlig i mitt analysearbeid da mitt teoretiske rammeverk har vært utgangspunktet for intervjuguiden og en naturlig del av min analyse hele veien. Produksjonen av rapport var siste mulighet for analyse gjennom å bestemme endelige utvalg av utdrag og eksempler. Jobben bestod av å relatere temaene til forskningsspørsmålene og navigere funnene mine inn på riktig plass, ved å produsere en vitenskapelig rapport av analysen.

Gjennom min tematiske analyse har jeg skapt en meningsfortolkning gjennom arbeidet gjort med teksten som danner datamaterialet. Jeg har ikke bare strukturert meningsinnholdet i det som sies av informantene, men gått inn i en dypere og kritisk fortolkning av teksten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 234). Meningsfortolkningen har oppstått gjennom å stille spørsmål til informantenes ytringer, som videre har krevd tolkninger av informantenes svar. Hermeneutikk kan ses som fortolkningslære og hevder forskning er et systematisk arbeid med fortolknninger (Nyeng, 2020, s. 45). Gjennom en hermeneutisk tankegang kan jeg ses som en del av resultatene datamaterialet mitt leder frem mot. Min forforståelse av tematikken gjør at jeg ikke klarer å være helt nøytral i min rolle som forsker, og bevissthet på egen forforståelse har vært viktig i utarbeidelsen av analysen. Fortolkningsprosessen jeg har brukt i analysen bygger direkte på informantenes uttalelser, men i dialogen mellom meg som forsker og datamaterialet videreutvikles fortolkningen (Dalen, 2019, s. 17).

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er viktige begreper forskere må ta hensyn til og vurdere i sine studier. I kvalitativ forskning handler dette om pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 275). I dette kapitlet har jeg tidligere forklart trinnene i min forskningsprosess, og vil videre gjøre rede for eventuelle utfordringer og styrker med studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.6.1 Validitet

Validitet handler om metoden undersøker det den skal undersøke (Kvale & Brinkman, 2021, s. 276). Ifølge Kvale & Brinkman (2021, s. 277) er det viktig at validiteten gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og at jeg har vært bevisst på studiens validitet i alle faser av undersøkelsen.

Ifølge Maxwell (2013, s. 243) er det to typer validitetstrusler som er vanlige i kvalitativ forskning, forskerens bias og reaktivitet. Forskerens bias handler om i hvilken grad forskeren lar seg påvirke av teorien, egne verdier og forforståelse (Ibid). Det vil være vanskelig å tolke og analysere datamaterialet helt uten å bli farget av min forforståelse og teori, og dette kan føre til ensidige fortolkninger (Kvale & Brinkman, 2021, s. 268). Min forforståelse til ungdomsskolelæreres tilnærming til elever som viser innagerende atferd omhandlet at jeg antok at det var meget varierende i hvilken grad det ble gjort et arbeid for å få en relasjon til elevgruppen. Jeg antok også at dette var en elevgruppe det var lett å «glemme» i den hektiske skolehverdagen. Gjennom analyseprosessen har jeg gått igjennom mine fortolkninger med et kritisk blikk og forsøkt å uttrykke mitt perspektiv på tilnærming til elever som viser innagerende atferd. For å motvirke en selektiv forståelse og skjevfortolkning var jeg bevisst på mine forforståelser da jeg satt sammen intervjuguiden. Det var viktig for meg at spørsmålsstillingen fikk frem informantenes perspektiver på temaet, og ikke det jeg antok at de ville svare. Jeg brukte Dalen (2019, s. 27) sitt prinsipp om at de innledende spørsmålene burde få informantene til å føle seg vel og at spørsmålsstillingen skulle være klar og tydelig, uten å være ledende. Det var her viktig for meg å uttrykke at jeg søkte deres syn og perspektiv på temaet. Jeg måtte tidvis være bekreftende ved å nikke eller si «mhm», noe som kan svekke validiteten, da det for informanten kan oppfattes som at de da prater om det jeg ønsker at de skal prate om.

Videre handler forskerens reaktivitet om at forskeren er en del av det feltet som undersøkes og i hvilken grad forskeren påvirker forskerfeltet med sitt nærvær (Maxwell, 2013, s. 243). Jeg kjente, som nevnt tidligere, informantene mine på forhånd av studien. To av informantene er tidligere arbeidskollegaer av meg, og de to andre kjenner jeg privat. I forhold til reaktiviteten for meg som forsker opplevde jeg det som en fordel å kjenne informantene på forhånd. Jeg opplevde at samtalen fløt fint og informantene var i en situasjon og omgivelser hvor de i utgangspunktet opplevde seg trygge. I forhold til at jeg i denne situasjonen var en forsker snakket nok informantene mindre fritt, enn om det ikke hadde vært en intervjusituasjon. Bevisstheten på at utsagnene deres vil bli analysert og prosessert vil trolig prege samtalen noe, samt at deres kjennskap til meg som lærer eller privatperson kan ha påvirket svarene deres i forhold til hvilke forventninger de trodde at jeg hadde til deres svar. For å motvirke reaktiviteten medført av mitt kjennskap til informantene var jeg bevisst i kommunikasjonsvalg med informantene i forkant og etterkant av intervjuene. Jeg har benyttet meg av mailkorrespondanse ved henvendelse om deltagelse, avtale av intervjudtidspunkt, sending av samtykkeskjemaer og intervjuguide, samt ettersending av eventuelle oppfølgingsspørsmål og deres ferdige transkriberte intervju. Bevisstheten av kommunikasjonsvalget ble gjort fordi jeg i denne situasjonen skulle ha rollen som forsker og ikke privatperson, og jeg ønsket ikke at rollen jeg har i de private relasjonene skulle være ledende for intervjuet. Samtidig var temaet noe alle informantene opplevde som interessant og nyttig å prate om, dette gjorde at samtalen fløt godt og informantene uttrykte at de opplevde det som hensiktsmessig å bidra til å løfte temaet frem. Mitt kjennskap til informantene kan være en trussel mot validiteten ved at de kan ha beskrevet og reflektert over ting de har opplevd at jeg har vært opptatt av tidligere. Jeg kan ikke være sikker på at mitt kjennskap til informantene ikke har påvirket deres uttalelser.

Før jeg gjennomførte intervjuene leste jeg meg opp på teori om intervjuer. Jeg bestemte at gjennomføringen av et semistrukturert intervju var mest hensiktsmessig for mitt forskningsarbeid. For å øve meg på intervjusituasjonen burde jeg gjennomført et prøveintervju, noe jeg ikke har gjort. Et prøveintervju hadde gitt meg mulighet til å teste intervjuguiden, samt å prøve meg som intervjuer (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s. 44). Med tanke på min kjennskap til informantene var jeg trygg på min rolle som intervjuer, og ved å sende ut intervjuguiden på forhånd fikk jeg avklart eventuelle misforståelser eller lignende med informantene, selv om jeg ikke gjennomførte et prøveintervju. Svakheterne det kan ha medført å sende ut intervjuguiden på forhånd kan tenkes å omhandle informantenes mulighet

til å forberede svar på forhånd. Det kan ha medført til at de var forberedt og dermed svarte det jeg ønsket at de skulle svare.

Gjennomføringen av semi-strukturerte intervjuer krever mye av den som intervjuer. Den strukturerte og samtidig ustrukturerte oppbygningen av intervjuene bygget på gjennomgang av litteratur på emnet, gjort på forhånd. Kjennskap til litteratur på emnet opplevdes viktig for å være bevisst på hva det var hensiktsmessig å spørre om. Å ha lest mye litteratur på forhånd kan redusere min nøytralitet og objektivitet som forsker, men Brinkmann & Tanggaard (2019, s. 27) argumenterer at en slik antagelse er feilslått, ettersom ingen forskningsintervjuer vil være nøytrale. Gjennom den tematiske analysen har jeg reflektert over at jeg i noen tilfeller kunne spurt om utdypninger av informantenes svar. Jeg ble nok noe revet med av informantenes uttalelser og litt for opphengt i intervjuguiden, som kan være noe av årsaken til at jeg ikke stilte flere oppfølgingsspørsmål. Her vil trolig min korte erfaring med å intervju andre være en forklaring, og derfor en mulig svakhet ved studien.

Nyeng (2020, s. 109) påpeker viktigheten av begrepsvaliditeten i en studie. Begrepsvaliditet omhandler om forskeren måler det man faktisk ønsker å måle (Ibid). I min studie har jeg gjennom tematisering og planlegging hatt fokus på å holde meg til temaet. Temaet omhandler flere begreper, og jeg kan ikke være sikker på at jeg ikke har fått med meg informasjon om mer enn det problemstillingen ber om. Ifølge Kleven & Hjordemaal (2018, s. 96-97) handler begrepsvaliditet om samsvar mellom hvordan begreper er definert teoretisk og slik begrepet er operasjonalisert. Innledningsvis til intervjuene hadde jeg en kort prat med informantene for å avklare eventuelle usikre elementer. Det var viktig for meg at informantene hadde en forståelse av hvem elevene som viser innagerende atferd kan være, og intervjuguiden inkluderte derfor en definisjon av begrepet. Inkluderingen av definisjonen vil kunne styrke begrepsvaliditeten, da det kan styrke sannsynligheten for at informantene og jeg som forsker har de samme elevene i tankene før vi begynte intervjuene.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler i hvilken grad dataene som fremstilles er tillitsvekkende, og om vi kan være trygge på at resultater som er fanget opp kan repliseres i flere tilfeller (Nyeng, 2021, s. 105). Studiens konvergens styres av om resultatene kan produseres av andre på et annet tidspunkt (Ibid). Kvale & Brinkman (2021, s. 276) påpeker at det handler om resultatenes konsistens og troverdighet. Reliabilitet vil være en nødvendig betingelse for god forskning,

men det er ikke alene en tilstrekkelig betingelse (Nyeng, 2020, s. 105). Mitt forskningsprosjekt plasserer seg innenfor den kvalitative forskningen og repliserbarheten kan være problematisk. Mine kvalitative data er utviklet gjennom et samarbeid mellom meg som forsker og mine informanter. Man kan trolig finne de samme tendensene, men subjektiviteten min som forsker og subjektiviteten til informantene vil ha en innvirkning på dataene.

Intervjuguiden vil kunne bidra til å sikre reliabiliteten og styrke repliserbarheten, ved at man kan stille nøyaktig de samme spørsmålene på et senere tidspunkt. Intervjuguiden fungerte som en metodisk ramme som intervjuet foregikk innenfor (Brinkmann & Tanggaard, 2019, s. 28). Det semi-strukturerte intervjuet gir rom for oppfølgingsspørsmål og vil derfor ikke kunne være direkte reproduserbare og igjen svekke reliabiliteten. De ulike informantene belyser de samme spørsmålene, men de belyser ulike aspekter og tankerekker. I denne sammenhengen var oppfølgingsspørsmålene viktige for å kunne undersøke informantenes subjektivitet og dermed mulighet for å belyse tematikken i større grad. Det vil trolig ikke være konvergensen mellom denne studien og andre studier, da rommet for oppfølgingsspørsmål gjør at intervjuene vil kunne utartes forskjellig.

Under transkripsjon av intervjuene skjer en konkret omdanning av intervjuene fra en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkman, 2021, s. 210). Det anbefales at forskeren selv utfører transkriberingen, da prosessen er en god måte å bli kjent med dataene på (Dalen, 2019, s. 55). Jeg gjennomførte selv transkriberingen av mine intervjuer, og opplevde prosessen som fordelaktig fordi analyseprosessen allerede starter ved transkriberingen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Transkriberingen ble kun gjennomført av meg, noe som kan være en trussel mot reliabiliteten. Kvale & Brinkman (2021, s. 211) viser et eksempel på hvor ulike transkriberinger av et og samme intervju, gjennomført av to ulike forskere, kan bli. For å styrke reliabiliteten angående transkribering har jeg forsøkt å være så nøye som mulig i mitt arbeid. Jeg har lyttet til opptakene flere ganger, skrevet underveis og gått tilbake igjen for å dobbeltsjekke om jeg har fått med meg alle ord, detaljer og om tegnsettingen er korrekt. Jeg oppdaget hvor viktig tegnsettingen var for meningen av teksten. Avslutningsvis lyttet jeg igjennom opptaket i sin helhet, samtidig som jeg leste transkripsjonen. Som nevnt tidligere ønsket jeg en lettlest utgivelse av intervjupersonenes uttalelser og valgte derfor å ikke for eksempel inkludere alle «mhm» eller markere eventuelle tonefall og lignende. Dette kan svekke reliabiliteten ved at jeg kan ha gått glipp av noen viktige poeng gjennom omgjøringen fra en samtale til skrevet tekst.

En tenkt trussel for reliabiliteten er subjektiviteten til meg som forsker. Subjektiviteten spiller inn i tolkningen av intervjumaterialet, og det har derfor vært viktig å tydeliggjøre min forskerrolle (Dalen, 2019, s. 95). En annen forsker som skulle undersøkt det samme som meg, kunne tolket informantenes svar annerledes enn meg. Jeg har prøvd å synliggjøre hva mitt utgangspunkt som forsker er, hvordan jeg forstår informantenes utsagn og hvilke verktøy jeg har brukt gjennom hele prosessen. Jeg har etterstrebet å utnytte forskningsintervjuets styrke ved å finne et mangfold av fortolkninger (Kvale & Brinkman, 2021, s. 240) gjennom min problemstilling og teoretiske rammeverk. Dette vil kunne styrke reliabiliteten.

3.6.3 Generaliserbarhet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2021, s. 290) er det å generalisere, innenfor kvalitativ forskning, å vurdere om funnene fra en studie kan overføres til andre situasjoner. Generalisering i forskningssammenheng handler om slutninger relatert til gyldigheten av resultatene fra en studie, og om disse er gyldige i ulike kontekster, til ulike tider eller ulike individer (Maxwell, 2013, s. 245-246). I kvalitativ forskning undersøkes vanligvis få personer og utvalget er plukket ut av forskeren i håp om at de kan belyse problemstillingen. Utvalget er sjeldent representativt for populasjonen eller tilfeldig utvalgt, og skaper dermed problemer med å generalisere studiers funn (Ibid).

Min studie baserer seg på et utvalg med fire informanter. Alle informantene ble valgt ut på bakgrunn av deres erfaring som kontaktlærere, at de hadde flere års erfaring som lærere og at de er engasjerte og dedikerte i jobben sin som kontaktlærere. Mitt utvalg vil ikke være et representativt utvalg for alle lærere i ungdomsskolen, ettersom de er plukket direkte ut av meg. Hadde jeg valgt et tilfeldig utvalg av informanter hadde trolig funnene mine hatt noen variasjoner. Utvalget utgjorde erfarne lærere. Dette var hensiktsmessig for min studie da problemstillingen min omhandler en gruppe elever som ikke er så synlige i litteraturen og samfunnsdebatten. Synligheten i litteraturen har økt de senere årene, og vil trolig bli mer synlig i årene fremover. Min vurdering gikk ut på at disse erfarne informantene trolig hadde erfaring med elevgruppen og derfor kunne belyse min problemstilling.

Mitt formål med undersøkelsen var å undersøke mine informanternes erfaringer og opplevelse, og derfor ikke et fasitsvar. Målet var ikke å kunne generalisere funnene til alle lærere som jobber i ungdomsskolen. Jeg ønsket å gi et bilde av hvordan informantene mine opplevde at

tilnærmingen til elever som viser innagerende atferd kan gjøres, og problematisere det manglende fokuset elevgruppen har i litteratur og skolehverdagen generelt.

3.7 Forskningsetiske hensyn

En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95), og etiske hensyn bør tas hensyn til fra oppstart av forskningsarbeidet til den ferdige rapporten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 97). Det var viktig for meg å følge de forskningsetiske retningslinjene for å beskytte informantene i studien. I starten av mitt forskningsarbeid ble det derfor viktig å søke godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD).

Gjennom min søknad til NSD opprettet jeg et informasjonsskriv til informantene i studien. Det er utarbeidet generelle forskningsetiske retningslinjer av De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), hvor blant annet retningslinjer for at samtykke skal omtales som «fritt, informert og med uttrykkelig samtykke». Informasjonsskrivet fra NSD ble opprettet for å informere informantene i forskningsprosjektet om formålet med studien, frivilligheten ved å delta, personvern, rettigheter og behandling av personopplysninger. Informasjonsskrivet fra NSD bistod i plikten min angående å påse at ingen aspekter av nødvendig informasjon utelates (NESH, 2016). Jeg er informasjonspliktig ovenfor informantene angående behandling av funnene og hvilke bruksområder datamaterialet skulle brukes til. Informert samtykke innebærer at man sikrer at de involverte deltar frivillig og at informantene er informert om retten til å trekke seg ut av undersøkelsen når som helst (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104-105). Innledende kommunikasjon med informantene var gjennom e-mail, for at informantene ikke skulle oppleve å bli presset til å delta. Informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet og intervjuguiden samlet, på forhånd, for å sikre kommunikasjonsflyt om samtykke og hva studien innebar. For å sikre fri deltagelsen i studien, hvor informantene var godt informert om studiens formål og deres rettigheter, ble intervjuene innledet med en gjennomgang av informasjonsskrivet og underskriving av samtykkeerklæringen. Det er viktig at informantene er trygge på betydningen av eget bidrag, hva bidraget skal brukes til og deres rett til å trekke seg fra studien (NESH, 2016).

Når datamaterialet skal fortolkes og analysere er det viktig å ivareta integriteten til informantene (NESH, 2016). Dette er viktig både underveis i intervjuet og i etterkant. Informantene jeg har intervjuet er alle ungdomsskolelærere som bruker seg selv i utøvelsen av

sin profesjon i tilnærming til elever som viser innagerende atferd. Tilnærmingen til elever som viser innagerende atferd kan oppleves utfordrende og informantene kan inneha en følelse av liten grad av egen mestring angående problematikken. Det kan oppleves vanskelig å snakke om tematikken og egen mestring, og jeg vurderer derfor tematikken som et sensitivt tema.

Et annet viktig etisk hensyn i forskning er personvern og anonymitet (NESH, 2016). Ved bruk av opptaker er lagring av dataene på en trygg og sikker måte viktig. Transkriberte intervjuer er lagret på en sikker forskningsserver som eies av Høgskolen i Østfold. Opptakene og transkriberingene vil slettes når prosjektet avsluttes, mai 2022. I denne studien er det ikke stor risiko for å identifisere informantene, men jeg har allikevel valgt å bruke L1, L2, L3 og L4 ved omtale av informantene. Hvilket kjønn informantene og individer informantene omtaler har er ikke betydningsfullt for studien, og er derfor anonymisert til hen.

4. Resultater og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra intervjuene og drøfte disse i lys av mitt teoretiske rammeverk. Det teoretiske rammeverket omhandler fokus på hvordan ungdomsskolelærere kommuniserer og tilnærmer seg elever med innagerende atferd og betydningen av kommunikasjon mellom lærer-elev og lærer-lærer. Problemstillingen i denne oppgaven drøfter hvordan ungdomsskolelærere tilnærmer seg elever med innagerende atferd. Det er et overordnet fokus på kommunikasjon, som gjenspeiles når informantene omtaler tilnærming til den gitte elevgruppen. I dette kapittelet vil jeg analysere intervjuene, og anvende sitater med lærernes beskrivelser i en faglig diskusjon om tematikken. Jeg vil undersøke oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, ved å belyse informantenes opplevelser og beskrivelser av sine møter med innagerende atferd i deres arbeidshverdag.

4.1. Ungdomsskolelærernes definisjon av begrepet innagerende atferd

I dette delkapittelet vil jeg først se nærmere på informantenes kjennskap til begrepet innagerende atferd. Videre vil jeg drøfte sitater som omhandler lærernes opplevelse av innagerende atferd og avslutningsvis drøfte informantenes syn på mulige implikasjoner for elever med innagerende atferd.

4.1.1 Ungdomsskolelærernes kjennskap til begrepet innagerende atferd

Sitatene nedenfor er svar på spørsmålet om hvordan ungdomsskolelærerne definere begrepet innagerende atferd. Før informantene kom til sine definisjoner av begrepet, ble det tydelig at begrepet innagerende atferd ikke var et begrep de var kjent med, ved at L1 svarte slik;

L1: «Jeg måtte sjekke i går, fordi at min forståelse, ja, ja, akkurat i fjor leste jeg en bok om elever med stille adferd. En liten sånn tynn, som var ny da. Og da var det den brede definisjon. Så jeg måtte bare sjekke om det fantes, for jeg hadde ikke hørt det uttrykket før».

Alle informantene var enige om at de ikke hadde hørt begrepet før, med det som skiller L1 fra L2, L3 og L4 er at hen hadde en teoretisk forståelse av elever som viser stille atferd fra teori hen hadde lest tidligere. I denne studien er fokuset på å prøve å fremstille informantenes virkelighet og deres egne perspektiver, og datamaterialet tolkes derfor fenomenologisk (Kvale

& Brinkmann, 2021, s. 45). Ut ifra tankegangen om at det er informantenes virkelighet og deres perspektiver som er viktig, vil jeg i denne oppgaven sette søkelys på ungdomsskolelærernes beskrivelser og oppfatninger. Disse påstandene er uttrykt av informantene: L2 sier «*Har aldri tenkt på det begrepet før jeg*», L3 påstår «*Aldri opplevd at har blitt brukt i min arbeidshverdag*» og L4 sier «*det ordet har liksom ikke vært brukt*». Dette kan tyder på at alle fire informantene ikke hadde kjennskap til begrepet innagerende atferd og at innagerende atferd ikke var et fagbegrep informantene var vant til å bruke i sin arbeidshverdag, og at usikkerheten på betydningen av begrepet var stor.

Samtlige informanter fortalte at de var usikre på begrepets innhold, selv etter innføring i forkant av intervjuet og en intervjuguide som inneholdt en definisjon av begrepet. Innføringen til alle intervjuene inkluderte en prat om begrepet innagerende atferd, da informantene ved mottagelse av intervjuguiden uttrykte usikkerhet rundt betydningen av begrepet innagerende atferd. Lund (2012, s. 22) definerer innagerende atferd som et atferdsproblem når elevs atferd bryter med den forventede atferden for omgivelsene, som videre kan skape utrygghet, hemmer læring og utvikling hos eleven og atferden hindrer positiv samhandling med andre. Gjennom starten av intervjuet ble det helt klart at innagerende atferd ikke er et kjent fagbegrep for informantene, men at informantene anerkjente problematikken og så på dette som et atferdsproblem som må adresseres.

Videre hadde flere informanter assosiasjoner til begrepet innagerende atferd, men assosiasjonene var meget utydelige sammenlignet med kjennskapen til fagbegrepet utagerende atferd. L2 forsøker å forklare hvordan begrepet defineres ved å si «*Men jeg vil jo tenke at det da er, på en måte det motsatte av utagerende adferd. Altså at man ikke hyler, skriker*». Lund (2004, s. 19) påpeker at den utagerende atferden dominerer i litteraturen om atferdsvansker, men selv om den utagerende atferden får mest fokus er ikke den innagerende atferden mindre problematisk for de elevene som opplever dette. En tolkning av informantenes bruk av begrepet utagerende atferd for å definere innagerende atferd kan være at fokuset Lund (2004, s.19) belyser kan prege skolehverdagen og tankegangen til informantene.

L4 forklarer videre hvordan hen tenker seg fram til en definisjon av innagerende atferd ved å assosiere til begrepet utagerende atferd:

L4: *«Ja, man har jo alltid hørt utagerende, det har man jo alltid hørt. Det er jo ikke noe nytt. Så det er ikke noe rart egentlig at det er motsatt når det er inn og ut? Det er ikke et veldig godt kjent ord. Ikke i det hele tatt. Det er også er jo litt synd».*

Datamaterialet kan tyde på at ungdomsskolelærerne er godt kjent med begrepet utagerende atferd og at dette er et tema som de er vant til å diskutere, ved at de bruker begrepet for å definere seg frem til betydningen av innagerende atferd. Videre kan det tenkes at informantenes assosiasjoner til begrepet er noe utydelige ved at L1 sier *«Så jeg måtte bare sjekke om det var det samme som elever med stille atferd»*. Informantene viste selv ikke til noen litteratur under intervjuene, annet enn at L1 husket at hun hadde lest en bok om de stille elevene tidligere. Jeg presenterte, som nevnt tidligere, Lund (2011) sin definisjon i intervjuguiden.

I sine forsøk på å definere innagerende atferd bringer informantene selv frem elever som er stille, usynlige og som L4 sier, gråsonen:

L4: *«Man vet jo om de elevene som er i den, som vi kalte når jeg studerte gråsonen. Ja, for det var jo de som på en måte lå litt der som på en måte ja, som på en måte ikke blir sett. De litt usynlige barna».*

L1, L2 og L3 bruker også begrepene stille elever, usynlige og elever i gråsonen. Ved bruk av disse begrepene kan det tenkes at alvorligheten av en innagerende atferd kan oppleves mindre og atferden kan oppleves som mer akseptabel og lite problematisk. Når L4 bruker begrepet gråsone, kan det kanskje tenkes at hen har sjenerte barn i tankene. Når informantene assosierer den innagerende atferden til elever som er stille eller befinner seg i gråsonen er en mulig tolkning at de tenker på barn som teorien omtaler som sjenerte. Mjelve et al. (2019, s. 9) påpeker at sjenerte barn kan være tilbaketrukkne og innadvendte. De sjenerte elevene kan virke frakoblet, de kan prøve å gjøre seg usynlige, de kan ha få samspillsekvenser og kan oppleves som triste. De sjenerte barna kan være engstelige for å gjøre feil og søker ofte stabilitet i omgivelsene eller ønsker kontroll over skolesituasjonene. Den teoretiske definisjonen av innagerende atferd omfatter også de stille og sjenerte barna. Om et barn er stille eller sjenert er det ikke en selvfølge at det er et atferdsproblem, men deres tilbaketrukkne atferd kan bagatelliseres, de kan bli oversett eller ignorert i skolehverdagen (Lund 2012, s. 26). Det kan tenkes at om en elev defineres som sjenert eller stille, vil det glemmes at det kan medføre seg problematikk for eleven. Å være sjenert og stille høres kanskje ikke like alvorlig ut som å vise innagerende atferd, som Lund (2011) definerer slik:

Innagerende atferd brukes om atferd hvor følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Elever med innagerende atferd kan kommunisere sårbarhet, være avvisende, deprimerte, tilbaketrukne, ha angst og usikkerhet.

De stille eller sjenerte elevene hører til den teoretiske definisjonen av innagerende atferd, da disse elevene også vender tanker, opplevelse og tanker inn mot seg selv. Ved å vende seg inn mot seg selv vil det mulig kunne oppleves som sårbarhet, avvisning og usikkerhet.

4.1.2 Ungdomsskolelærernes opplevelse av innagerende atferd

Det er allerede påpekt at det for informantene var problematisk å definere begrepet innagerende atferd, da begrepet ikke var kjent for informantene i utgangspunktet. Ved å finne frem assosiasjoner til hva de tenkte på når de ble presentert for begrepet innagerende atferd hadde ungdomsskolelærerne allikevel mange tanker om hvordan den innagerende atferden kom frem i skolen. Når L4 blir spurt om hva hen legger i begrepet innagerende atferd svarte hen:

L4: «Det legger jeg i elever som på en måte er stille, rolige. Ikke på en måte er de som tar plass i klasserommet, eller i en læringssituasjon generelt. De som blir litt usynlige og forsvinner i mengden rett og slett. Ja, stort sett hele tiden eller, stort sett hele tiden egentlig».

Elevene L4 beskriver har flere fellestrekk til elevene de andre informantene beskriver. Informantene beskriver elever med innagerende atferd som sammenfattes godt med Lund (2011) sin definisjon.

Når ungdomsskolelærerne får spørsmål om hvordan den innagerende atferden kommer frem i skolen har informantene tydelige bilder på hva slags atferd de opplever at disse elevene har. Datamaterialet viser at informantene trekker frem flere ulike trekk som de opplever at kan vise dem at elever har en innagerende atferd. De påpeker at elevene i den gitte gruppen kan oppleves som stille ved at L3 sier «*jeg tenker at det er på en måte de stille elevene, de som utad ikke vil bli sett, men som, når du får en relasjon til dem, gjerne vil bli sett*». Informantene anerkjenner sårbarheten, usikkerheten og tilbaketrukketheten mange av elevene med innagerende atferd viser. L1 forklarer omfanget av usynligheten ved å si: «*Nesten litt usynlige, de der du lurar på om har vært på skolen eller ikke når du kommer hjem*».

Usynligheten L1 forteller om viser en enorm sårbarhet, og en anerkjennelse av at noen ganger

sitter det elever i klasserom som kanskje ikke får frem sine ønsker eller behov. Er eleven "usynlig" og stille kan det være sannsynlig at man oppfattes slik som L3 beskriver ved å si:

«Litt sånn her som kan sitte å se ut i rommet, tenker jeg. Å ikke sier noe som helst».

Informantenes beskrivelser av elevene de tenker viser en innagerende atferd skaper et bilde av elever som ikke ønsker å ta plass i klasserommet og som ikke ønsker å delta i undervisningen ved å ikke syntas.

Videre beskriver informantene en oppfattelse av at elevene viser ensomhet og usikkerhet ved å si:

L4: «Ja, sånn som at man på en måte, som jeg ser det, er jo de elevene som alltid blir sittende alene og litt sånn forsiktig, ikke tør å på en måte hverken å møte, blikk eller egentlig andre elever sine blikk fordi de er usikre».

Informantene påpeker at de kan se at elevene sliter i skolearbeidet sitt og har vansker med å delta i klassemiljøet sitt. L1 sier *«Det synes ved at det er elever som sitter i klasserommet og aldri rekker hånden, frivillige da. Det er elever som gjentatte ganger sier pass, vet ikke, jeg er enig med han»*. Atferden L1 beskriver kan tyde på at elevene som beskrives konsekvent ikke ønsker å delta i den muntlige delen av undervisningen. Videre beskriver L2 at elever med innagerende atferd kan oppleves som avvisende til hjelp.

L2: De som heller ikke vil ha noe hjelp. Altså kan være veldig avvisende på det og, å snakke om det da, eller han å snakke med eller få en tilpasning. At de liksom ikke vil ta mer plass. Ikke, vil synes, tenker jeg.

En mulig tolkning av informantenes uttalelser er at datamaterialet sin opplevelse av innagerende atferd sammenfaller i stor grad med Lund (2011). Informantene trekker frem elever som er stille og har et ønske om å være usynlige for omgivelsene. Ved å være usynlige i klasserommet og klassemiljøet vil elevene slippe å bli utfordret i forhold til skolearbeidet og redselen for å gjøre feil. De vil slippe å ha en aktiv rolle i klasserommet og usikkerheten deres vil trolig bare vokse. Det kan tenkes at usikkerheten som oppleves i klasserommet vil vokse om eleven ikke opplever mestring og ikke klarer å endre sin rolle eller plass i klasserommet. Informantenes opplevelse er at elever med innagerende atferd kan virke ensomme, avvisende og unnnvikende er urovekkende.

Sammen med den manglende bruken av innagerende atferd som et fagbegrep i skolen, som datamaterialet peker på, og den usynligheten og usikkerheten som informantene påpeker hos

elevene kan det vise antydninger til at norsk skole kan ha en lang vei å gå for å oppfylle opplæringsloven § 9a-2 som sier: Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring (*Opplæringsloven § 9a-2*). Datamaterialet sammenfatter et grunnlag for å oppsummere at elever med innagerende atferd kan oppleves som stille, usynlige, ensomme, usikre og tilbaketrukne i undervisningssituasjoner. De er redd for å gjøre feil og er ofte lite delaktige i undervisningen. Sett oppimot opplæringsloven § 9a-2 kan en mulig tolkning være at elevene som informantene beskriver ikke har et trygt og godt skolemiljø som fremmer deres helse, trivsel og læring.

4.1.3 Mulige implikasjoner for elever som viser innagerende atferd

Informantene hadde som nevnt tidligere i liten grad kjennskap til begrepet innagerende atferd, men hadde klare tanker om hvilke elever begrepet henviser til. Under intervjuet ble informantene spurt: *Hvilke konsekvenser ser du at innagerende atferd har for elevene?* Spørsmålet gav et innblikk i ulike komplikasjoner elever med innagerende atferd kan oppleve i sin skolehverdag. Informantene trekker frem mulige komplikasjoner som manglende hjelp og tilpasninger, samt faglige og sosiale utfordringer. Den innadvendte atferden gjør at elever kan stå i fare for å utvikle en måte å være på som er preget av sosial hjelpeløshet. Den sosiale hjelpeløsheten kan gi konsekvenser for livets krav om kommunikasjon, deltakelse og samarbeid (Befring & Duesund, 2016, s. 452).

L1: *«Men de får jo mindre undervisning, mindre lærer kontakt, mindre undervisning, mindre trening. Fordi de kanskje da ikke blir stilt de samme forventningene til. Sannsynligvis presterer de litt under pari».*

L1 påpeker sårbarheten elever med innagerende atferd kan stå i fare for å utvikle, med tanke på undervisning og ferdighetene hen ser at elever trenger for å utvikle seg godt i skolen. Når hen sier at de får mindre kontakt og ikke blir stilt de samme forventningene til vil trolig kravet om kommunikasjon, deltakelse og samarbeid være områder disse elevene ikke utvikler seg på lik linje som elever som ikke har en innagerende atferd. Nilsen (2018) sin studie, om læreres opplevelse av inkluderende undervisning av elever med spesialpedagogiske behov, indikerer at de stille elevene er lette å overse. L4 påpeker i sitt utsagn lignende tanker som Nilsen (2018) sine funn ved å si:

L4: *«At de får ikke den hjelpen som de egentlig kanskje burde hatt da. For å få, fordi alle elever har jo krav på hjelp når de trenger det og må ha det. Men jeg tror ikke, de tør jo ikke å spørre. De tør ikke å på en måte delta, og på den måten så faller de litt igjennom. De på en måte, ja, føler at de. Det er så mange andre som tar den plassen de egentlig burde hatt da, og den oppmerksomheten de egentlig kunne ha trengt fra oss og voksne. Den er det så mange andre som tar, sånn at de hele tiden blir bare liggende bak da, også på en måte aldri får den sjansen da».*

Konsekvensene av å lett kunne overse de stille elevene påpeker L4. L4 setter søkelys på at elever som ikke tør å spørre eller kreve plass i klasserommet kanskje ikke får den hjelpen eller oppmerksomheten de kunne trengt fra de voksne i et klasserom. Det er fare for at tiden spises opp av de elevene som hele tiden krever hjelp, og elevene med innagerende atferd kan da lett bli oversett.

Det å være sjenert eller stille er ikke anerkjent som et spesialpedagogisk behov, men studien til Mjelve et al. (2019, s. 1295) viser at lærere opplever at sjenerte barn underpresterer faglig og har en psykososial sårbarhet. Datamaterialet mitt tilsier at det kan stemme at barn med innagerende atferd ikke nødvendigvis presterer faglig slik de kunne ha gjort. L4 forklarer den mulige faglige underpresteringen med:

L4: *«Så når de sliter i et fag, så føler jeg at de, de blir bare stående på stedet hvil, fordi de tør ikke å spørre om hjelp. Og det er jo en konsekvens da, at de aldri får utviklet kanskje, ja, læringsbildet sitt da».*

L4 påpeker at elever med innagerende atferd står i fare for å ikke utvikle seg faglig, ved å ikke spørre om hjelp. Når hen bruker ordet *læringsbildet* mener hen den faglige utviklingen til eleven. Videre kommenterer L1 at: *«de kanskje da ikke blir stilt de sammen forventningene til»* og L3 sier: *«De har på en måte forutsetninger for det, men får det ikke til»*. En tolkning av dette kan være at elever med innagerende atferd står i fare for å oppleve implikasjoner ved den faglige utviklingen, grunnet eget atferdsmønster.

Det er helt klart en problematikk, det søkelyset informantene i undersøkelsen setter på at elever med innagerende atferd muligens ikke møter de samme forventningene til faglig utvikling, fordi de blir borte i mengden. I teorien belyser Harrist et al. (1997, s. 278) at sjenerte og/eller sosialt utrygge elever kan trekkes både mot og bort fra medelevene og klassemiljøet sitt, og at miljøet kan oppleve at disse elevene ikke har det samme funksjonsnivået som andre elever, selv om alle har det samme funksjonsnivået. L3 påpeker at

forutsetningene for læring er til stede, men atferdsmønsteret til elever med innagerende atferd kan stå i veien for at lærerne ikke har mulighet til å bistå alle elevene i sin faglige utvikling.

For at den enkelte elev skal ha mulighet for utvikling og læring er det viktig at den opplever seg selv som en verdifull del av fellesskapet i klassen (Mld. St. 6 (2019-2020)). I et klasserom/klassemiljø blir dette fellesskapet til gjennom faglig og sosial tilhørighet til klassen, trinnet og skolen. L2 beskriver at elevene «*Kanskje strever med å passe inn sosialt? Har vanskelig for å kreve plassen sin, da*». Som tidligere påpekt har elever med innagerende atferd en tendens til å underprestere faglig, men det sosiale er også viktig for ungdomsskoleelever. Underpresenteringen faglig kan skje fordi sjenerte og stille barn mangler samhandlingsevner, de er redde for å gjøre feil og undervurderer seg selv (Mjelve et al., 2019, s. 1303). L3 setter fokus på sårbarheten elever med innagerende atferd kan oppleve i det sosiale samspillet på skolen:

L3: «*Det samme med det sosiale. Jeg tror jo, altså, når begge de delene blir vanskelig så tror jeg den innagerende atferden også kanskje blir forsterket da. At man kanskje hadde liksom en sårbarhet som kanskje kan da føre til mer alvorlige ting da*».

L3 sitt utsagn kan belyse at vansker med både det faglige og det sosiale kan skape implikasjoner for elever med innagerende atferden, ved at vanskene med det faglige og sosiale kan forsterke den innagerende atferden. Paulsen & Bru (2017, s. 29) belyser at denne sårbarheten kan føre til mer alvorlige ting som svekket evne til å skape og vedlikeholde relasjoner til jevnaldrende og på sikt kan mulighetene for utdannings- og yrkesvalg begrenses.

En tolkning av fokuset informantene har på mulige implikasjoner elever med innagerende atferd kan oppleve, kan være at informantene ser og anerkjenner de mulige implikasjonene elever som viser innagerende atferd kan oppleve. Informantene beskriver implikasjonene gjennom egne erfaringer og antyder at elever som viser innagerende atferd lett kan bli oversett i skolen.

4.2 Betydningen kommunikasjon har for tilnærmingen til elever som viser innagerende atferd

Informantenes beskrivelser viser at relasjon og kommunikasjon er viktig i ungdomsskolelærernes tilnærming til elever med innagerende atferd. I dette delkapittelet vil jeg drøfte viktigheten av relasjon og kommunikasjon med elever som viser innagerende

atferd. Gjennom intervjuene hadde jeg spørsmål om hvordan informantene tilnærmet seg elever med innagerende atferd og hvordan informantene opplevde å kommunisere med elevgruppen. Informantene belyste viktigheten av relasjonen for å kunne tilnærme seg elever med innagerende atferd og at kommunikasjon kan skje gjennom ulike kommunikasjonsplattformer. Jeg vil med utgangspunkt i informantenes definisjoner og opplevelse av innagerende atferd, som jeg diskuterte i delkapittel 4.1, prøve å belyse forskningsspørsmålet: *På hvilke måter har kommunikasjon betydning for tilnærming til elever som viser innagerende atferd?* Dette for å drøfte mulige tilnærmingsmuligheter og betydninger av fokus på kommunikasjon i relasjonsarbeid til elever som viser innagerende atferd.

4.2.1 Viktigheten av relasjon til elever som viser innagerende atferd

Tidligere i oppgaven rettet jeg et fokus mot at alt er kommunikasjon og at kommunikasjon kjennetegner oss mennesker (Watzlawick et al., 1967, s. 49). Informantene uttrykker eksplisitt at de må opprette en god kommunikasjon med de stille elevene. Om alt er kommunikasjon så vil også atferden L2 beskriver: *«fordi at de kan oppleves som avvisende og lite interesserte, og kanskje litt sånn sure, mutte, tverre og vanskelige»*, være kommunikasjon fra elevene som viser den beskrevne atferden. Elevatferden L2 beskriver er kanskje ikke en elev som bruker den direkte kommunikasjonen, som å prate, man kan tenke at skjer i skolen, men kan ses som et produkt av elevens erfaringer og elevens måte å uttrykke sin egen virkelighetsforståelse på (Ulleberg, 2018, s. 19). Med dette perspektivet i tankene kan det være interessant å se hva informantene belyser når det kommer til kommunikasjon med og til denne elevgruppen.

Nedenfor henviser jeg til et sitat fra L4 som kan belyse hva informanten så på som viktig i sin tilnærming. I sitatet fra L4 svarer informanten på følgende spørsmål: Hvordan tilnærmer du deg elever med innagerende atferd? På dette spørsmålet svarer L4: *“Vise at jeg ser deg jeg. Og at man har lyst til å hjelpe da”*. Videre er alle informantene tydelig på at relasjon er nøkkelen med alle elever, men særlig for elever med innagerende atferd. L4 sier:

«Altså, her er det viktig å skape gode relasjoner til de elevene..... Det handler jo om relasjonsbygging her da, hele tiden. For er de trygg på meg som en voksen person, så er det lettere for de å komme og spørre.»

L4 påpeker viktigheten av å ha en god relasjon til elevene med innagerende atferd fordi en god relasjon kan gjøre det lettere for eleven å ta kontakt med læreren. Elever som har en god relasjon til læreren vil trolig ha en lavere terskel for å søke kontakt og hjelp i situasjon hvor hjelp og kontakt er hensiktsmessig. Nordahl (2002, s. 112) påpeker viktigheten av at læreren bygger en positiv relasjon til eleven, ettersom relasjoner kan ses som grunnleggende i kommunikasjonen mellom lærere og elever. Informantene i datamaterialet beskrev også betydningen av en positiv relasjon til elevene sine, og betydningen relasjonen kan ha i kommunikasjonen. L4 påpeker også at:

«Og at den personen faktisk er interessert og villig til å skape kommunikasjon og en relasjon, og er interessert i å være, å delta da. Fordi det er jo vanskelig uansett om personen er innagerende eller utagerende, å få til noe konstruktivt hvis ikke personen er med på laget».

L4 poengterer at elevene må ønske kommunikasjonen og relasjonen. Det kan tenkes at en god relasjon og kommunikasjon er noe alle ønsker og vil ha, men elevenes tidligere erfaringer med disse relasjonene kan variere og sette læreren på prøve. L3 beskriver det som en opplevelse av å ha prøvd alt: *«Når du føler at du har brukt alle korta du har, men det er kanskje det det handler om for dem. Å se at noen har brukt alle korta sine, selv om de ikke sier det»*. L3 belyser en mulig sårbarhet i kommunikasjonen med elever som viser en innagerende atferd ved å si *«det er kanskje det det handler om for dem»*. En tolkning av L3 sitt utsagn kan være at det er viktig for L3 å vise at man prøver å møte eleven i elevens situasjon og på måter eleven er komfortabel med, når L3 sier videre:

At den eleven syns det er fint å være på skolen, at den veit at om skolehverdagen er vanskelig så har de hvertfall en person da, som er der for dem og som ser dem og som forstår dem, eller hvertfall prøver å forstå. Det er det viktigste for meg.

L3 og L4 trekker frem at relasjon vil kunne være en nøkkel i kommunikasjonen med elever med innagerende atferd. Det beskrives at arbeidet med å danne denne relasjonen kan være krevende, og informantene påpeker viktigheten i å fortsette å jobbe for å danne en god relasjon selv om eleven kan oppleves som avvisende. L3 trekker frem et fokus om at hen ønsker å være en person som prøver å forstå og muligens gjøre skolehverdagen enklere. Lund (2012, s. 103) påpeker at en lærer som er opptatt av lærer–elev relasjonen kan være avgjørende for denne elevgruppen, og L3 er tydelig i sin oppfatning om at lærer–elev relasjonen er viktig for hen.

Tidligere i oppgaven definerte informantene de innagerende elevene blant annet som individer som kan uttrykke eller oppleves som usikre og litt usynlige. Når informantene videre snakker om tilnærming til elever som viser innagerende atferd fremstår det som at de er bevisste på denne usikkerheten og usynligheten, og bevisstheten rundt dette beskrives som viktig for å skape gode relasjoner til denne sårbare gruppen elever. L2 uttrykker viktigheten av å *«Få de elevene til å tro at du synes de er ålreite. Ikke fordi at du skal lure dem til å tro det, men fordi at man synes det»*. En mulig tolkning av det L2 sier kan være at hen har en bevissthet om at elever som har en innagerende atferd kan bli ekstra sårbare i møte med skolen og lærerne, fordi deres egen usikkerhet forteller dem at skolen og lærerne ikke liker dem, eller kanskje tror at de for eksempel er dumme. For å få en god lærer-elev relasjon må individenes innstillinger eller oppfatninger av hverandre være positive og gode, da disse innstillingene og oppfatningene lager grunnlaget for relasjonen (Overland, 2007, s. 169). Samspillet mellom lærer-elev er viktig grunnet gjensidigheten som ligger i samspillet, de har en påvirkning på hverandre (Solberg & Ødegård, 2021, s. 18).

4.2.2 Hva kan bidra til god kommunikasjon med elever som viser innagerende atferd?

Informantenes påpeker at relasjon er nøkkelen i tilnærmingen til elever med innagerende atferd, kan det tyde på at informantene hadde ganske så like strategier i sin tilnærming til elevene og forsøket på å skape en relasjon som oppleves god for både lærer og elev. L2 uttrykker viktigheten av å være tilgjengelig og evnen til å tilpasse hverdagen til elevene ved å si: L2 *«Det er å være tilgjengelig, å være forutsigbar. Være god på å tilpasse kravene sine, ut ifra hvilke behov de har»*. Videre påpekte flere av informantene behovet disse elevene kan ha for struktur og hjelp til å systematisere hverdagen. L3 sier:

«Jeg tror de som er sårbare og vender seg på en måte innover, dem trenger kanskje litt hjelp. Det er jo også på utagerende atferd for så vidt, at du må systematisere hverdagen din på en måte, og da trenger du hjelp av noen, og det føler jeg at er læreren sin oppgave da. Så har liksom klare avtaler. Hvor kan du trekke deg tilbake hvis du trenger det? Hvordan ser dagen ut? Ja, gjøre dagen overkommelig på en måte. Det tror jeg er viktig, det og relasjon».

Informantenes fokus på tilgjengelighet, forutsigbarhet, struktur og systematisering kan vise et fokus på hvor sårbare elevene med innagerende atferd kan være. Det kan tenkes at

informantene gjennom datamaterialet ønsker å trekke frem elevenes sårbarhet og vise hvor krevende det kan være for en lærer å dekke over disse behovene i en skolehverdag. Kapittel 9A i opplæringsloven gir alle elever i norsk skole rett på å være del av et skolemiljø som fremmer trivsel (Utdanningsdirektorater, 2021, s. 3), en tolkning av datamaterialet kan være at informantene er oppmerksomme på viktigheten av at elevene med innagerende atferd trives på skolen og strekker seg langt for å skape en forutsigbarhet i elevenes skolehverdag, for å fremme trivselen til elevene. Alle informantene fortalte at arbeidet med denne elevgruppen var strevsomt, men påpeker samtidig viktigheten av det. Et ønske om å bistå elevene i å minske sitt stress og frykt for å ikke meste skolehverdagen vil være hensiktsmessig, da unngåelsesstrategier, passivitet og lav motivasjon kan skapes av stress og bekymringer (Bru, 2017, s. 23-24). Stresset oppstår når elevene opplever en uoverensstemmelse mellom kravet fra skolesituasjonen og opplevelsen av egne ressurser (Lazarus & Folkman, 1984, sitert i Solberg & Ødegård, 2021, s. 21).

Vi lever i en kommunikasjonsverden, hvor kommunikasjonen vi deltar i er styrt av metakommunikasjon (Bateson, 2000, s. 137). Metakommunikasjonen styrer kommunikasjonen ved å ta inn relasjonsaspektet og Nordahl (2002, s. 113) trekker frem at om læreren etterstreber å forstå elevene sine og kjenner til deres interesser og erfaringer er sannsynligheten for at de har en god relasjon stor. Når L3 påpeker viktigheten av det å være tidlig ute i kommunikasjonen med elever med innagerende atferd, opplever jeg at hen i stor grad etterstreber å forstå elevene sine når L3 forteller:

«Jeg tror i hvert fall, de som jeg har hatt som mine elever, dem har jeg fått informasjon om at man har en sånn atferd, og da er det viktig å være tidlig på banen. Være tidlig i kommunikasjon med foreldre»..

L3 var tydelig på at informasjon fra foreldre om at denne atferden eksisterer hadde vært meget viktig i arbeid med en elev hen hadde hatt tidligere. L3 kunne på grunn av informasjonen gitt av foreldrene ta kontakt med eleven før skolestart og starte en relasjonsbygging som gjorde at denne eleven klarte å komme til skolestart. Videre sier L3:

«Alle lærere, eller burde det mener jeg hvertfall, gjøre alt de kan for å skape en relasjon til de elevene Og skape de strukturene da, ta de med på å skape gode strukturer sånn at de ønsker å komme på skolen. For de ser at det er noen som er der og hjelper og veileder meg, og gjør det overkommelig».

L3 beskriver videre viktigheten ved å skape en skolehverdag som gjør at elevene ønsker å komme på skolen og påpeker at relasjon og struktur er gode hjelpemidler for å skape dette ønsket. Holen og Waagene (2014, s. 88) påpeker viktigheten med tidlig hjelp for denne elevgruppen. Datagrunnlaget kan indikere at ungdomsskolelærere ønsker å være tidlig på banen og anerkjenner den særposisjonen de står i, ved at de ser elevene ofte og har mulighet til å anerkjenne og oppfatte eventuelle faresignaler for atferdsproblematikken innagerende atferd kan bringe med seg.

L1 belyser hvorfor det er viktig å ha en god relasjon til elevene sine og særlig til elevene med innagerende atferd når hen sier:

L1: «Relasjon, kontakt i seg selv er jo med på å dra på læring og det blir jo hyggeligere. Altså hvis du kjenner læreren så det hyggeligere og har et forhold til læreren. Også er vi lærere og en rollemodell. Sann at kanskje lærerens tilnærming smitter litt over på medelever. Og selvoppfatning for disse stille barna; altså jeg er ikke verdt å snakke med en gang jeg. Det må være fryktelig da».

Følelsen av at man ikke er verdt å snakke med skal ingen elever trenge og oppleve.

Relasjonen mellom lærer og elev er viktig for alle elever, men særlig viktig for elever som har en innagerende atferd. Det kan være særlig viktig fordi elevene med innagerende atferd, slik informantene i dette datamaterialet har definert det, kan være stille, usynlige, ensomme, usikre og ha vansker med skolearbeidet og det å delta i klassemiljøet. Informantenes definisjon av innagerende atferd er forenelig med Lund (2011) sin definisjon, som anvendes i denne oppgaven. Atferden som beskrives i definisjonen kan få store konsekvenser for elevene, og slik informantene selv påpeker så er relasjon nøkkelen. Datamaterialet viser at det som er spesielt med relasjonen til elevene med innagerende atferd er at de trenger voksne som i enda større grad er tilgjengelige, forutsigbare og skaper struktur i hverdagen til elevene. De voksne må være interesserte i elevene og skape kommunikasjonen hvor relasjon oppstår. Dette sammenfattes med Utdanningsdirektoratet (2016) som påpeker at læreren må vise vilje til å bry seg, vise interesse og være støttende for å skape den gode relasjonen.

Videre påpeker informantene noe de ser på som viktig å huske på i relasjonsarbeidet med elevene med innagerende atferd. I intervjuet med L1 belyser hen viktigheten av å ikke problematisere den innagerende atferden på en slik måte at atferden blir gjort mer alvorlig enn nødvendig. L1 sier: *«Men er redd for at vi bare sier sann er du. At det bare øker på. Så jeg prøver å trække litt forsiktig. Folk er forskjellige, og det er lov. Så ja. Stigmatisere».* Ved å

påpeke den stigmatiserende effekten det kan ha å påpeke at noen er på en spesifikk måte viser informantene bevissthet på makten ordene deres innehar i vår kommunikasjonsverden.

Bevisstheten viser makten læreren har over elevens selvfølelse, fordi vi lever i en kommunikasjonsverden hvor vi er avhengig av andre mennesker, og tankene og ideene om oss selv, styrer av forholdene vi har til andre mennesker (Johannesen et al. 2010, s.107-108). Læreren kan i denne gitte situasjonen ha makten til å forsterke elevens innagerende atferd, ved å påpeke at eleven oppfører seg på en viss måte og det er problematisk. Som L1 sier er folk forskjellige og det må være lov. Ved å si til en elev at deres atferd er problematisk vil det kunne gi eleven en opplevelse av at han eller hun ikke er akseptert av læreren slik han eller hun er. Eleven kan få en følelse av at de må endre seg for å bli likt eller godtatt av læreren. L1 viser en anerkjennelse av eleven, og informanten sin evne til å se og sette seg inn i elevens perspektiv på seg selv, og informantene jobber aktivt for å forstå elevens subjektivitet (Lund, 2012, s. 103). Å aktivt jobbe for å forstå elevens subjektivitet kan ses som både positivt og negativt. Det vil kunne være positivt ved at man som L1 selv sier ikke stigmatiserer eleven. Ved å stigmatisere eleven som en med innagerende atferd står man i fare for å forsterke implikasjonene som ble belyst tidligere i oppgaven. Faren med å stigmatisere kan være at eleven aktivt går inn for å oppføre seg eller føle seg slik som læreren problematiserer. Slik jeg tolker L1 sitt utsagt prøver hen å unngå dette scenariet. På den andre siden kan det være negativt å aktivt jobbe for å forstå elevens subjektivitet, om det betyr at man velger å ikke påpeke atferd det er nødvendig å endre. Det kan tenkes at innagerende atferd kan utvikle seg til store atferdsproblemer om eleven ikke får hjelp til å håndtere sine egne tanker og følelser. Det vil kunne være viktig å vurdere alvorlighetsgraden av den innagerende atferden, for at en lærer skal kunne skille mellom når eleven skal få anerkjennelse for sin subjektivitet og når det kan være riktig å sette inn tiltak for å endre en mulig problematferd.

Videre anerkjenner også L2 makten hen har til å skape selvoppfyllende profetier ved å si, L2: *«Det er ikke sikkert de synes selv at de har et problem. Det er ikke sikkert de har et problem heller egentlig. Det kan godt hende de har det fint. Så det er så vanskelig å vite»*. L2 sitt perspektiv på å ikke skape et problem som eleven ikke opplever som problematisk argumenterer jeg for at kan øke elevens oppfatning av læreren som empatisk og oppmerksom. Denne opplevelsen av empati, oppmerksomhet og nærvær vil kunne øke følelsen av at en god relasjon er etablert (Jensen, 2014, s. 28). Noen elever er stille eller sjenerte uten at de opplever dette problematisk, men kan oppleve det annerledes om atferden deres påpekes som et problem. L1 sier: *«men jeg snakker nok litt om det, men egentlig ikke så mye. Ikke så, jeg sier*

ikke: det er et problem»! Selv om informantene er tydelige på viktigheten av å ikke skape et problem som ikke er der, hevder L1 at man må ta tak i atferden:

«Å ikke si du har et problem, vi har, hvordan skal løse. At det er, at de får en form for aksept. At du er en rolig, fredelig, men at vi må, ja. At vi må øve på det, men ikke. Det er jo ikke verdens undergang.... Nei, fordi jeg er så redd for at da skal det i hvert fall, for det er noe med selvoppfyllende profetier og alle de tingene der. Jeg er så redd for at de da forblir stille, at jeg heller må prøve å lirke de ut på andre måter».

Studien til Mjelve et al. (2019, s. 1295) påpeker viktigheten av den kognitive støtten L1 gir gjennom de psykososiale tilbakemeldingene om at vi må øve på de situasjonene som er vanskelige. Eleven må forstå egne utfordringer og gis informative tilbakemeldinger som støtter fremgang i de pedagogiske sammenhengene (ibid). Den kognitive støtten L1 refererer til i form av å øve på de situasjonene som er vanskelige kan ha en stor påvirkningskraft i form av at eleven vil kunne gis retningslinjer for mulige løsninger i en gitt situasjon. Eleven vil kunne oppleve en støtte i læreren og gjennom arbeidet med å øve på det som er vanskelig kanskje mestre ulike ting som tidligere kunne oppleves som problematisk.

4.2.3 Lærernes opplevelse av kommunikasjonen med elever som viser innagerende atferd

Under intervjuene fikk alle informantene spørsmålet: Hvordan opplever du å kommunisere med elevene som viser innagerende atferd? Spørsmålet ble stilt slik for å se informantenes perspektiv på hva kommunikasjon med denne elevgruppen innebar.

Ulleberg (2018, s. 19) påpeker at det mennesker kommuniserer er et uttrykk for vår egen virkelighetsforståelse, ettersom våre erfaringer er subjektive. Elever med innagerende atferd kan uttrykke lite engasjement og liten vilje til å kommunisere med læreren sin. Dette påpeker informantene at de opplever i sin arbeidshverdag. Informantene uttrykker eksplisitt at kommunikasjon med denne elevgruppen er utfordrende, men påpeker at relasjonsbyggingen er et arbeid de må gjøre. L4 sier: *«Dette er, det er utrolig vanskelig. Det er en utrolig vanskelig gruppe med elever som det er vanskelig å komme inn på. Alle er jo ikke åpne for å skape relasjoner heller».* Når elevene ikke er åpne for å skape relasjoner kan det være viktig at læreren er bevisst på at atferden eleven viser er en tolkning av elevens egen virkelighet. Denne tolkningen bygger igjen på elevens tidligere erfaringer. En tolkning av dette kan være

at informantene har et perspektiv om at noen elever ikke har gode erfaringer med å skape relasjoner, men at informantene er opptatt av å oppnå kommunikasjonen som kan bidra til utvikling hos eleven.

Informantene beskrev at kommunikasjonen med elevene som viser innagerende atferd er vanskelig. L2 forklarer opplevelsen av kommunikasjonen slik:

L2: «Det er vanskelig. Fordi at, altså det er lett å hjelpe de som vil ha hjelp. Det er lett å hjelpe de som er så tydelige på at de mistrives da. Og som er verbale, spesielt rundt det, og de på en måte de som krever sin hjelp. Mens de elevene der, hvis man setter de i en slags kasse. Så er de kanskje vanskelig å jobbe med, fordi at de kan oppleves som avvisende og lite interesserte, og kanskje litt sånn sure, mutte, tverre og vanskelige. Og så er de jo ikke det. Dem er jo ikke det!».

Når L2 sier at elevene kan oppleves som «avvisende og lite interesserte», men avslutter med å si «Og så er de jo ikke det. Dem er jo ikke det!» oppfatter jeg at perspektivet på at eleven uttrykker sin egen opplevelse av sin virkelighetsforståelse er til stede. L2 sitt utsagn kan ses i et kommunikasjonsperspektiv ved at det relasjonelle er helt grunnleggende, fordi hen klarer å se at elevene i utgangspunktet ikke ønsker å være avvisende og lite interesserte, noe informanten også uttrykker selv. Vi vet at individer har relasjoner til fenomenene i livene deres og til andre mennesker (Johannesen et. al., 2019, s. 113) og at disse relasjonene bygger på hvilken innstilling eller oppfatning en har til/av andre individer, samt hva individene betyr for deg (Nordahl, 2002, s. 112). L2 viser vilje og evne til å ha en positiv oppfatning av individene hen beskriver, på tross av den avvisende atferden hen beskriver.

Videre sier L4: «Det kan være utfordrende, fordi veldig mange av de er vanskelige å åpne, åpner seg veldig sjeldent. Det er vanskelig å komme inn på de». Bateson (2000, s. 137) er opptatt av metakommunikasjon og beskriver at all kommunikasjon styres av metakommunikasjon. L4 beskriver vanskeligheter med å komme inn på elevene med innagerende atferd, fordi de har vansker med å åpne seg. Metaperspektivet til Bateson (2000, s. 137) handler om at innholdet i det man kommuniserer ikke kan være uavhengig av relasjonsperspektivet. Bateson sitt metaperspektiv på kommunikasjon kan handle om vanskeligheten med å åpne seg for informant L4 om relasjonsaspektet, og om hvordan eleven ønsker å bli forstått styres av elevens oppfattelse av forholdet til læreren. Gjennom intervjuene tolker jeg det som at informantene har fokus på og vilje til å bygge opp en positiv

relasjon til elevene sine, og Nordahl (2002, s. 112) mener denne relasjonen vil være grunnleggende i kommunikasjonen mellom læreren og elevene.

Videre beskriver informantene noen av årsakene til at kommunikasjonene med elevene med innagerende atferd er utfordrende. Informantene beskriver kommunikasjonen og relasjonsbyggingen til elevene med innagerende atferd som utfordrende i utgangspunktet. Elevenes tilbaketrukkethet og behovet for å trygges ekstra på at læreren liker dem og at den voksne er der for å hjelpe elevene gjennom skolehverdagen, er eksempler som kan gjøre kommunikasjon og relasjonsbyggingen utfordrende. Ungdomsskolelærerne har ofte klasser på 20-25 elever, og alle elevene trenger en god relasjon til læreren sin. L1 sier : *«Jeg synes at det er vanskelig fordi at det er så lett å la seg rive med av de som sprudler, og tar kontakt og er aktive og er på og som bestiller inn. Også er tiden knapp»*. Som påpekt tidligere opplever informantene at kommunikasjonen er lettere med elevene som ikke har en innagerende atferd, ettersom dette ofte er elever som ønsker og søker kommunikasjon. L3 sier:

«Det synes jeg er kjempe utfordrende. Det tar veldig mye tid. For som igjen, du må ha en veldig god relasjon til for å nøste opp i og veilede dem til å få en god skolehverdag da, både når det kommer til sosialt og faglig.»

L3 trekker frem tid som et aspekt som gjør det utfordrende å kommunisere med elever som viser innagerende atferd. Hen hevder tiden er viktig fordi det tar tid å skape den gode relasjonen og elevene trenger veiledning på det sosiale og det faglige. Bateson (2000, s. 67) belyser at alle individer er en del av et samspill hvor reaksjoner oppstår. Dette samspillet kan være en mulig forklaring på L3 sin utfordring i forhold til tid når de gode relasjonene skal skapes. Nordahl (2002, s. 111) kan belyse at etableringen av en god relasjon til elevene er lærerens ansvar. Informantene beskriver at de har dette ansvaret, og L2 sier: *«Det er jo selvfølgelig den voksne sitt ansvar å sørge for at relasjonen er der, uansett. Det er udiskutabelt egentlig. Det er klart det. Det er fagpersonen sitt ansvar»*. Når det er mange elever og tiden er knapp er det kanskje naturlig at de elevene som ikke krever noe, er de som får minst. Informantene beskriver at de har et ansvar for å etablere en god relasjon til alle elevene sine, og elevene som søker eller krever kontakt gjør det utfordrende å gi det samme tilbudet til de sjenerte og stille elevene som heller gjør seg «usynlige». Bø & Hovdenak (2011, s. 69) skriver om denne psykososiale støtten og viktigheten av at denne støtten bør skape en følelse av å bli verdsatt, møtt med respekt og følelsen av å bli rettferdig behandlet. Selvfølgelig er det vanskelig å gi alle elever denne støtten når noen elever søker den, mens andre søker seg bort fra det.

Videre påpeker informantene at når det er vanskelig å kommunisere med elevene som viser en innagerende atferd, er det viktig å finne flere eller andre kommunikasjonsplattformer som letter kommunikasjonen. Som sagt tidligere hevder Bateson at alt er kommunikasjon og kommunikasjon kjennetegner oss mennesker (Watzlawick et al., 1967, s. 49). Med dette perspektivet på kommunikasjon kan det tenkes at alle mennesker trenger kommunikasjon, selv om det å kommunisere kan oppleves som vanskelig. Gergen (2009, s. 62) hevder at: vi kommuniserer, altså er vi. Utsagnet kan fortelle at alle mennesker trenger tilhørighet og anerkjennelse fra andre mennesker, noe som kan være særlig viktig for en ungdomsskoleelev å oppleve fra læreren sin. Informantene belyser at gode relasjoner er særlig viktig for elever som viser innagerende atferd. Sett i sammenheng med informantenes definisjon av elever som viser innagerende atferd som elever som oppleves ensomme, avvisende og unnnvikende, kan det tenkes at en god lærer-elev relasjon vil være særlig viktig for å motvirke sårbarheten og usikkerheten elevene kan føle. For at relasjonene mellom lærer- elev som viser innagerende atferd kan karakteriseres som god må eleven tro på at læreren liker eleven og læreren må ha evnen til å kunne tilpasse omgivelser og krav for å anerkjenne atferdsproblemene som kan følge elever som viser innagerende atferd. Ungdomstiden kan være preget av utrygghet for alle elever, og vil potensielt kunne bli ekstra utfordrende for de elevene som opplever omgivelsene som utfordrende i utgangspunktet. Tidlig og tydelig kommunikasjon, som viser at læreren ønsker å hjelpe vil kunne være behjelpelig i en hverdag preget av usikkerhet.

L4 presenterer tankene sine om kommunikasjon med elever som viser innagerende atferd på denne måten:

L4: «På en måte, jeg prøver i hvertfall i, jeg vet ikke jeg. Både i timen og etter. Og ofte så er det sann at det er lettere for meg å forklare til de egentlig via teams da, på en måte etterpå. I en skriftlig emne, eller at vi snakker sammen på gangen liksom, eller ute i skolegården».

L4 trekker frem et aspekt om at hens jobb ikke slutter i det undervisningstimen er slutt og at det kan være viktig å fortsette kommunikasjonen etter timen. Etter timen kan det være lettere for eleven å si ifra om ting som er vanskelig eller føles ubehagelig, ettersom det mulige presset fra klasserommet og de andre elevene kanskje ikke er til stede. Presset elevene med innagerende atferd kan oppleve i klasserommet kan gi implikasjoner som økende stress av redsel for å si noe feil eller oppleves som dum. L2 sier: *«Så er det jo noen som er bedre på å komme med behovene sine på chat, for eksempel, skriftlig. Fordi at det er ikke så vanskelig som ansikt til ansikt. Så det er selvfølgelig en mulighet».* L4 og L2 nevner den digitale

kommunikasjonsplattformen Teams eller chat, samt en samtale på gangen som mulige kommunikasjonsplattformer. Digitale hjelpemidler kan være fordelaktige for elever med innagerende atferd i kommunikasjonen med læreren. Det kan oppleves som lettere å ytre ønsker eller å spørre om hjelp i for eksempel en chat, ettersom presset som kan oppleves i et klasserom ikke er til stede på samme vis og eleven slipper å «ta plass» i et klasserom hvor mange søker lærerens oppmerksomhet. Disse digitale plattformene er eksempler på mulige kommunikasjonsplattformer. Ved å gi elevene flere mulige kommunikasjonsplattformer kan læreren skape mulighet for kommunikasjon som kan bidra til å danne en felles forståelse av å være en del av verden og hvordan læreren og eleven felles forstår virkeligheten de står i (Ulleberg, 2018, s. 19). Det kan være lettere å uttrykke hva som oppleves som vanskelig eller stressende gjennom digitale hjelpemidler, eleven vil kanskje klare å ordlegge seg i større grad skriftlig, fremfor muntlig. Det kan tenkes at lærerens forutsetninger for å forstå elevens utfordringer kan øke ved å åpne for skriftlig kommunikasjon via digitale hjelpemidler. Disse alternative kommunikasjonsplattformene kan gi læreren en fordel i sin tilnærming til elever som viser innagerende atferd.

Informantene trekker frem at noe som gjør at det er vanskelig å kommunisere med disse elevene er deres redsel for å gjøre feil, men at de alternative kommunikasjonsplattformene gir de flere muligheter til å trygge elevene på både den faglige og sosiale kompetansen elevene innehar. L3 sier:

L3: «Så min opplevelse er at det er mange av de som jeg har vært borti da, som er flinke på skolen. Men dem er så redd for å gjøre feil eller at dem har noe, på en måte, psykisk som gjør at det. De har liksom nok med det da, at det hemmer læring rett og slett. Dem vil, men får det ikke til. Det hemmer læring og så blir det vanskelig. Og det samme med det sosiale da, de ønsker det kanskje, men får det ikke».

L3 påpeker at redselen for å gjøre feil kan hemme elevenes tro på at de kan, selv om elevene faktisk er flinke på skolen. Redselen for å gjøre feil kan hemme elevene i så stor grad at de ikke vil jobbe med skolearbeid, eller konsekvent velger for lette oppgaver eller for vanskelige oppgaver (Paulsen & Bru, 2017, s. 37). Elever som velger for lette eller for vanskelige oppgaver vil ha liten faglig utvikling. Hen sier også noe om at vanskene til elevene kan handle om både det faglige og sosiale, og ungdomsskolelæreren sin jobb omfatter i dag ikke kun det faglige. I læreplanens overordnede del omtales prinsipper for læring, utvikling og danning som ungdomsskolelærerne er pliktige til å følge. Den overordnede delen gir noen retningslinjer som viser at det forventes at elever i norsk skole skal kunne jobbe både

individuell og sammen med andre når det står: «Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Forventningen om at elevene skal kunne jobbe både individuelt og sammen med andre skaper ekstra utfordringer for ungdomsskolelærerne som har elever med innagerende atferd.

4.3 Betydningen kommunikasjon mellom lærere har for tilnærmingen til innagerende atferd

Tidligere i oppgaven har jeg drøftet hvordan innagerende atferd kan ses som et fagbegrep og viktigheten av kommunikasjon og relasjon i tilnærmingen til elevgruppen. Funnene har belyst at innagerende atferd ikke er et kjent fagbegrep i skolen og informantene opplyser at kommunikasjonen med elevgruppen kan være strevsom. I lys av de tidligere delkapitlene vil jeg i dette delkapittelet drøfte; *På hvilke måter har kommunikasjon mellom lærere betydning for tilnærmingen til elever med innagerende atferd?* Forskningsspørsmålet bygger på studienes funn om informantenes manglende opplevelse av kompetanse og hvilke opprettholdende faktorer som påvirker deres opplevelse av egen kompetanse.

4.3.1 Opplevelse av egen kompetanse

Under intervjuet ble informantene stilt spørsmålet; *Hvilken kompetanse har du for å tilnærme deg elever med innagerende atferd?* Svarene omhandlet at det kunne være krevende å tilnærme seg elever som viser innagerende atferd på en god måte grunnet egen opplevelse av manglende kompetanse på fagfeltet. Svarene til informantene kan indikere at fokuset på kompetanse rettet mot elever med innagerende atferd er noe fraværende i skolen. L4 sier: «Jeg har jo ikke noe spesifikk kompetanse innenfor det, sånn som jeg ser det selv». Når L4 sier at hen ikke har noen spesifikk kompetanse innenfor det kan det tenkes at hen tenker på innagerende atferd som et eget fagfelt. I praksis kan dette føre til tenkte implikasjoner som at elever som viser innagerende atferd ikke blir møtt på sine behov, fordi tanken om manglende kompetanse kan oppleves som skummel og derfor «glemmes» ved å ikke adresseres av lærerne eller mellom lærerne. Ettersom L4 sier «spesifikk kompetanse» så kan det tenkes at lærerutdanningen ikke belyser innagerende atferd i særlig stor grad, og at dette kan være en mulig forklaring for den manglende kompetansen. L3 sier:

L3: «For det første, når jeg ikke har hørt begrepet før, så tenker jeg at det ble vel ikke tatt opp på alle de årene jeg har utdanning fra. Jeg tror ikke kollegaene mine har det. Og så er det jo noe med det at jeg ser på det som de litt stille elevene. De blir kanskje, de blir bare litt oversett av mange og da blir det ikke noe kunnskap om det heller. Jeg tror jeg bare det at det har ikke vært fokus på det, rett og slett».

L3 trekker frem at innagerende atferd ikke har blitt tatt opp i hens utdanning, og trolig ikke i kollegaene sin utdanning heller. L3 påpeker også at elever med innagerende atferd kanskje blir oversett og at dette kan være en mulig årsak til at kunnskap rundt problematikken til elever med innagerende atferd ikke får fokus. Tanken får støtte i Lund (2012, s. 26) sin hypotese om at de tilbaketrukne atferdsuttrykkene til barn og unge for ofte blir oversett og bagatellisert fordi atferden ikke får konsekvenser for omgivelsene på lik linje som utagerende atferd. Tenkte konsekvenser som kan oppstå for omgivelsene kan være bekymring for eleven og dens utvikling. En antagelse kan være at om læreren ikke opplever at hen har kunnskap om hvordan det er lurt å tilnærme seg elever som viser innagerende atferd så vil ikke atferdsproblematikken adresseres.

Videre beskriver også L2 mangel på formell kompetanse gitt i for eksempel utdanning, men også viktigheten av kompetansen hen opparbeider seg gjennom arbeidshverdagen:

L2: «Nei, det er den erfaringen man har, pluss de smarte kollegene man har jobbet med før. som man har lært ting av, ikke sant? Prøving og feiling. Tidligere erfaringer ja. Og det at man vil alle vel da, men jeg vil ikke si at jeg har en, en sånn faglig kompetanse på det. Har ikke det. Det er mer hva man liksom har erfart seg til. Tenker jeg, og så er det jo noe føringer på hva man skal gjøre, men det er mer sånne strukturelle rundt. Og det er når det har gått langt liksom. Det er ikke noe».

L2 trekker frem erfaringer, prøving, feiling og smarte kolleger man har jobbet med som grunnlag for kompetanse. Informantene trekker frem manglende synliggjøring av elever med innagerende atferd i lærerutdanningen, og at opplevelsen av å ikke inneha den formelle kompetansen på fagfeltet. Samtidig belyser informantene viktigheten av egne erfaringer og kollegaer. Overordnet del 2.2 i Kunnskapsløftet definerer kompetanse som det å kunne tilegne seg og anvende kunnskap og ferdigheter for å mestre utfordringer og oppgaver. Det handler om forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning, her innenfor temaet elever som viser innagerende atferd (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). En tolkning av informantenes bruk av begrepet formell kompetanse kan være at de tenker på direkte skolering i tilnærming til

elever som viser innagerende atferd, og at denne skoleringen skulle de ønske at hadde funnet sted i deres lærerutdanning. «Med *formell kompetanse* menes den kompetansen en har i kraft av å være tildelt en grad, en beskyttet tittel eller ha vitnemål fra en bestemt utdanning» (NOU 1994:8).

Tidligere i oppgaven ble det belyst at informantene brukte begrepet utagerende atferd for å definere innagerende atferd. De belyste at de hadde kunnskap om tilnærming til elever som viser utagerende atferd, som de igjen brukte i sin tilnærming til elever med innagerende atferd. L2 husket i løpet av intervjuet at hen hadde hatt et kurs i senere tid som kunne assosieres til å inneha formell kompetanse:

L2: «Vi har hatt noe, vi hadde faktisk et kurs nå på planleggingsdagene i høst som gikk på relasjon. Hva het det for noe? Relasjonskompetanse, eller altså hvordan man skulle møte elever med, men det var mer med utagerende atferd og ikke innagerende. Men det går jo på relasjonsbygging da, men det lærer man jo ikke noe om i utdannelsen. Jeg er usikker på om man kan lære det gjennom utdannelsen heller. Det er vanskelig å lese seg på hvordan bli en god relasjonsbygger».

L2 belyser igjen at fokuset i skolen kan være større på utagerende atferd enn på innagerende atferd, men at det er flere fellesfaktorer som kan hjelpe en ungdomsskolelærer i sin tilnærming til elever som viser innagerende atferd. I det nevnte kurset var det relasjon og relasjonsbygging som var tema. Et poeng som L2 trekker frem er at enklere ting kanskje ikke kan læres gjennom utdanning. Enkelte ting må også erfares gjennom praktisk arbeidet i skolen. Den erfaringsbasen man opparbeider seg gjennom erfaring som ungdomsskolelærer er også viktig for egen kompetanse. Det kan tenkes at det kan være et samspill mellom den formelle kompetanse og erfaringene informantene beskriver at de får gjennom sitt arbeid med elever som viser innagerende atferd. Bevissthet av betydningen av samspillet mellom erfaringsbasert kunnskap og teoretisk kunnskap vil mulig kunne forsterke informantenes opplevelse av egen kompetanse, noe jeg argumenterer for at informantene i undersøkelsen innehar i større grad enn de selv gir uttrykk for.

4.3.2 Kommunikasjon mellom lærere

Videre ønsker jeg å argumentere for hvilken betydning kollegaer og kollegial mentalisering mulig kan ha for opplevelsen av egen kompetanse på fagfeltet elever som viser innagerende

atferd. Læreryrket kan oppleves som et ensomt yrke, om det ikke skapes tid og rom for felles refleksjon og høy grad av kollegial støtte (Solberg & Ødegård, 2021, s. 28). L4 trekker frem betydningen av å jobbe i team når hen sier:

L4: «Jeg føler ikke at det er liksom sånn at hvis jeg har en elev, så er det ikke. Så har jeg ingen andre å gå til enn å bare spørre på teamet da. Hva ville dere gjort? Hvordan skal vi gjøre dette fremover? Også prøve å tilrettelegge så best som mulig, sammen».

L4 belyser viktigheten av å spørre kollegaer i teamet hen jobber i, for sammen å legge en fremdriftsplan som er tilrettelagt enkeltelever. Denne bevisstheten på viktigheten av å skape rom for refleksjon og støtte vil kunne være viktig for at L4 skal ta steget og spørre om veiledning. Lærere kan ses som særs heldige i forhold til at de ofte er flere som jobber med de samme elevene, og mulighetene for å diskutere problematikk og finne felles løsninger vil potensielt være store om mulighetene brukes. Solberg og Ødegård (2021, s. 32) påpeker at kollegaer som opplever å møtes med trygghet, støtte og metallisering kollegialt, kan tenkes at utvikler større grad av pågangsmot i sitt arbeid.

Alle informantene belyser, som tidligere beskrevet, en manglende opplevelse av formell kompetanse rettet mot tilnærming til elever som viser innagerende atferd. Gjennom analyse av datamaterialet er det 2 av 4 informanter som påpeker betydningen av å diskutere opplevd problematikk med tilnærming til elever som viser innagerende atferd med kollegaer. Dette ble ikke spurt direkte om under intervjuene, og det kan tenkes at informantene både praktiserer og tenker at det er viktig å diskutere problematikken selv om de ikke påpeker dette under intervjuene. Solberg og Ødegård (2022, s. 30-31) sin studie påpeker at lærere setter stor pris på støtte og anerkjennelse fra kolleger, men at denne anerkjennelsen ikke er en kjent faktor i arbeidshverdagen til lærerne. Tenkte konsekvenser på den manglende støtten og anerkjennelsen kan være at lærerne blir fastlåst i sin egen praksis, med lite innsikt i hverandres arbeid (Ibid). Det kan tenkes at denne potensielle fastlåstheden vil kunne være en mulig opprettholdende faktor for manglende opplevelse av egen kompetanse. Ved å ikke diskutere opplevelsen informantene beskriver i kommunikasjonen med elever som viser innagerende atferd med kollegaer, vil mulig delingen av kompetansen de ulike lærerne innehar forsvinne og lærerne vil være låst i et tilnærmingsmønster de opplever som strevsomt. Felles refleksjoner om det som oppleves strevsomt kan skapes gjennom delt interesse og nysgjerrighet mellom kolleger (Skårderud & Duesund, 2014, s. 160). For at lærerne skal kunne kommunisere om tilnærmingen til elever med innagerende atferd argumenterer jeg for at det er viktig at ledelsen på skolen sikrer rom og tid til de faglige diskusjonene rundt

tilnærming til elever med innagerende atferd. Dette vil kunne implementere tiltak som vil bedre skolehverdagen for både lærere og elever (Solberg et al. s. 297).

Jeg argumenterer for at lærere har mye å lære av hverandre om tilnærming til elever som viser innagerende atferd. Informantene i datamaterialet viser til flere likhetstrekk i sin tilnærming til elever som viser innagerende atferd. De er i stor grad samstemte angående hva som er viktig i tilnærmingen, hvilke ting som gjør kommunikasjon og relasjon bedre og i sitt positive elevsyn på elever som viser innagerende atferd.

4.3.3 Symmetriske og komplementære relasjoner

Et teoretisk perspektiv på hvorfor faktorene ved opplevelsen av mangelen på egen kompetanse opprettholdes kan ses gjennom Bateson (2000, s. 67) sin teori om symmetriske og komplementære relasjoner, hvor det kan sies at læreres reaksjoner oppstår i samspill med andre lærere. Kommunikasjonen i kollegiet om tilnærmingen til elever med innagerende atferd, som det ble argumentert for i delkapittel 4.3.1, vil kunne styres av om relasjonene i kollegiet er symmetriske eller komplementære.

Potensielt vil det kunne være positive og negative konsekvenser uavhengig om relasjonene i kollegiet er symmetriske eller komplementære. Begge relasjonsmønstrene har potensiale til å forsterke både positiv og negativ atferd. Om relasjonene i kollegiet er symmetriske kan en mulig positiv konsekvens være at erfaringsdeling mellom kolleger skaper et arbeidsmiljø hvor erfaringsdeling skaper utvikling i lærernes tilnærming til elever som viser innagerende atferd. Det kan tenkes at om en kollega begynner å dele sine erfaringer om hvor krevende tilnærming til elever som viser innagerende atferd kan oppleves, vil det kunne gi rom for at kollegaen det kommuniseres med er åpen for å dele sine egne erfaringer om akkurat det samme. Den faglige kommunikasjonen i symmetriske relasjoner vil kunne gi rom for utveksling av faglige erfaringer og synspunkter, og dermed øke lærernes kompetanse innen tilnærming til elever som viser innagerende atferd. Samtidig vil symmetriske relasjoner kunne være en opprettholdende faktor for hvorfor erfaringsutvekslingene og kompetansehevingen ved å dele egne erfaringer ikke skjer i skolen. De symmetriske relasjonene kjennetegnes ved at atferden til for eksempel en lærer er knyttet sammen med den samme atferden hos en annen lærer, de kan oppleves som positive, men også konkurrerende (Ulleberg, 2018, s. 39). Atferden forsterkes hos hverandre og vil si at om den ene læreren velger å ikke dele sine erfaringer med hvor krevende tilnærmingen til elever som viser innagerende atferd oppleves, så vil heller

ikke den andre læreren dele sine erfaringer. På denne måten opprettholdes ensomheten og opplevelsen av manglende kompetanse på fagfeltet.

I motsetning til symmetriske relasjoner står de komplementære relasjonene. I de komplementære relasjonene er det ulikhetene i relasjonene som er styrende, men koblet sammen i et sirkulært samspill. To lærere som er bundet sammen i en komplementær relasjon vil ha ulik atferd, følelse og meninger, men påvirker hverandre allikevel (Ulleberg, 2018, s. 39). En tenkt negativ konsekvens kan være at om to lærere er bundet sammen i en komplementær relasjon, hvor de ikke har lik oppfattelse av problematikken en elev som viser innagerende atferd har, vil det være problematisk for lærerne å tilnærme seg eleven på lik linje. Læreren som anerkjenner problematikken vil potensielt kunne få en god relasjon til eleven, som læreren som ikke anerkjenner problematikken vil ha større vansker med å oppnå. Ulikheten i lærernes relasjon seg imellom vil i dette tenkte eksemplet handle om synet på elevens problematikk og mulig gjøre samarbeidet rundt elevens problematikk vanskelig og fastlåst.

Det kan argumenteres for at det kan være hensiktsmessig for skoleledelse og team å være bevisste på om relasjonene i kollegiet er symmetriske eller komplementære, fordi det kan være en medvirkende faktor til hvorfor opplevelsen av mangelen på egen kompetanse opprettholdes.

4.3.4 Fokus på temaet

Alle informantene trekker frem at de ønsker seg mer kompetanse innenfor tilnærming til elever med innagerende atferd. Avslutningsvis på intervjuene fikk informantene muligheten til å legge til det de eventuelt hadde lyst til å si om temaet. L3 svarer:

L3: «Som sagt, jeg har veldig trua på det her med at man få seg kompetanse på det, at det må bli fokus på det. Og selv om man ikke har kompetanse, så kan alle lærere, eller burde det mener jeg hvertfall, gjøre alt de kan for å skape en relasjon til de elevene. Og skape de strukturene da, ta de med på å skape gode strukturer sånn at de ønsker å komme på skolen. For de ser at det er noen som er der og hjelper og veileder meg, og gjør det overkommelig».

L3 er tydelig i sitt utsagn om at det er viktig for lærere å skaffe seg kompetanse om tilnærming til elever med innagerende atferd. L3 hevder at alle kan prøve å få til den

relasjonen hen i sitt intervju beskriver som viktig for tilnærmingen. Informantene etterlyser fokus på temaet og L4 sier:

L4: «Får håper at det kommer mer av det, at man på en måte får egne. Hva skal jeg si for noe? Egne strategier for å vite hvordan man skal tilnærme seg dem. Ja. For det er jo helt klart en stor gruppe med elever som på en måte går glipp av mye».

L4 trekker frem at elevene med innagerende atferd er en stor gruppe elever, som går glipp av mye om de ikke blir møtt med de strategiene som er hensiktsmessige for å tilnærme seg elever med innagerende atferd. Informantene i min undersøkelse beskriver en opplevelse av manglende kunnskap om hvordan man tilnærmer seg elevgruppen. Dette kan fortelle oss at de stille elevene blir lite diskutert på eventuelle planleggingsdager, kurs, personalmøter og team. Det kan tenkes at skolen har for mye fokus på de elevene som har utagerende atferd, slik at de stille elevene ikke bare potensielt blir oversett i klasserommet, men også i det faglige utviklingsarbeidet skolene bedriver. Det kan være problematisk å definere når den innagerende atferden blir et atferdsproblem, og omfanget av problematikken vil påvirkes av hvordan problematikken defineres (Ogden, 2015, s. 21) i skolen. Om skolen mangler en felles plattform for å diskutere problematikken rundt elever som viser innagerende atferd, kan det også bli vanskelig for lærerne å opparbeide seg den faglige kompetansen de trenger for å tilnærme seg elever som viser innagerende atferd. Ungdata undersøkelsen (2020, s. 2) viser at rapporteringen av psykiske helseplager og ensomhet har økt, samt at stadig flere har en opplevd mistriivsel i skolen. Vi har ingen klare tall direkte knyttet til elever som viser innagerende atferd, men som argumentert for i teorikapittelet kan psykisk uhelse knyttes opp mot flere områder som oppleves som problematiske for elever som viser innagerende atferd. Undersøkelsen rapporterer om stress symptomer som bekymringer og følelsen av stress, og stress symptomene øker gjennom ungdomsårene (Ungdata, 2020, s. 5). Ungdataundersøkelsen forteller at den psykiske uhelsen øker blant våre unge, og det kan tenkes at elever som viser innagerende atferd står for noe av den økede rapporteringen. Om disse unge blir møtt av lærere som jobber i et arbeidsmiljø hvor problematikken diskuteres på lik linje som annen problematikk, vil det kunne være mulighet for at ungdomsskolelæreres opplevelse av egen kompetanse innenfor tilnærming til elevgruppen vil være større, og færre elever vil kunne sitte igjen med følelsen av å bli oversett. L1 oppsummerer sitt intervju ved å si:

L1: «Ja, og fra toppen med penger. Skolepenger. Ja, det er det. Og kunnskap. Bevissthet, kunnskap, settes på dagsorden og få forhold som vi kan jobbe under, så det er mulig å gjennomføre det vi kan lære oss i praksis. Også at det ikke overtar som problem, altså normalen. Takhøyden må være stor og det må være rom for å være forskjellig, det er helt lov å være litt stille. Men at det ikke skal følges, de må trene på å snakke og».

L1 tar med seg perspektivet helt fra toppen i forhold til ressurser som utdeles til skolen, skoleledelsen sin rolle vedrørende kunnskap og arbeidsforhold, helt ned til læreren på gulvet. L1 sitt perspektiv kan tolkes som en helhetlig tenkning på skolen som en organisasjon. Ønske om mer kompetanse i tilnærming til elever som viser innagerende atferd viser informantene at er tilstede, samtidig som de etterspør et fokus på problematikken på et høyere nivå. Informantene ønsker seg mer kunnskapsutveksling, kurs og et fokus på at disse elevenes problematikk er potensielt stor og krever handling.

4.4 Oppsummering av funn

Problemstillingen i studien er: *Hvilken tilnærming har ungdomsskolelærere til elever som viser innagerende atferd?* Gjennom forskningsspørsmålene mine har jeg forsøkt å belyse problemstillingen min under punkt 4.1, 4.2 og 4.3. Avslutningsvis vil jeg oppsummere de viktigste funnene fra problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien min.

4.4.1 På hvilke måter forstår ungdomsskolelærere begrepet innagerende atferd?

Det var relevant å undersøke informantenes kjennskap til begrepet innagerende atferd og hvordan de opplever innagerende atferd i skolen for å belyse hvilke måter ungdomsskolelærere forstår begrepet innagerende atferd. I dette delkapittelet er lærernes beskrivelser og oppfattelser av innagerende atferd sentrale. I tillegg fremstilles mulige implikasjoner ved en innagerende atferd. Informantenes beskrivelser og oppfattelser fremstilles gjennom sitater fra intervjuene.

Fire av fire informanter uttrykte at innagerende atferd ikke er et fagbegrep de var kjent med på forhånd og begrepet brukes ikke i deres arbeidshverdag. Informantene hadde assosiasjoner til begrepet ved å si stille og sjenerte elever, eller ved at L2 tenkte at det er det motsatte av utagerende atferd. Informantene anerkjente innagerende atferd som et atferdsproblem og

påpeker at utagerende atferd er et godt kjent begrep i skolen ved at L4 sier at man har jo alltid hørt utagerende.

På tross av usikkerheten på innagerende atferd som et fagbegrep beskrev informantene mange opplevelser av atferden som elever som viser innagerende atferd kan uttrykke. L3 sier at hen tenker på de stille elevene som ikke vil bli sett og L1 sier at de nesten kan være litt usynlige. Informantene beskrives sammen elever som innehar en sårbarhet, usikkerhet og tilbaketrukkethet fra omgivelsene sine.

Videre var det interessant å utforske tenkte eller erfarte implikasjoner elever som viser innagerende atferd kan oppleve. L1 påpeker faren for at det ikke blir stilt de samme forventningene til disse elevene som medelevene og påpeker faren for å oppleve å ikke være del av en inkluderende undervisning. L4 retter oppmerksomheten mot at elever som ikke tørr å spørre om hjelp eller ta plass i klasserommet lett blir oversett. L3 sier at elevene som viser innagerende atferd kan slite med det faglige i skolen. Forutsetningene for å prestere faglig er der, men det kan være vanskelig å få det frem. L2 påpeker at det kan være strevsomt for elevgrupper å passe inn sosialt. Vanskene med det faglige og det sosiale kan potensielt skape implikasjoner som forsterker den innagerende atferden.

Informantene beskriver elever som lett kan bli oversett i skolen og uttrykker at dette er en elevgruppe som mulig kan gå glipp av mye grunnet deres manglende deltakelse i undervisningen.

4.4.2 På hvilke måter har kommunikasjon betydning for tilnærming til elever som viser innagerende atferd?

Videre belyses betydningen kommunikasjon har for tilnærmingen til elever med innagerende atferd. Informantene trekker gjentagende frem ordet relasjon og betydningen av relasjonsbygging til elevgruppen. L4 påpeker at tilnærmingen handler om relasjonsbygging ved å si at her er det viktig å skape gode relasjoner. Informantene uttrykker at nøkkelen i tilnærming handler om relasjon. L3 belyser viktigheten av å ikke gi opp kommunikasjonen selv om elevene uttrykker avvisning. Det kan være viktig å prøve å spille ut alle kortene man har og bidra til opplevelse av at det er fint å være på skolen. Det er viktig at elevene opplever at læreren synes de er ålreit, som L2 uttrykker.

En viktig faktor for å skape en god lærer-elev relasjon vil mulig kunne være god kommunikasjon. For å få en god kommunikasjon sier L2 at det er viktig å være tilgjengelig for elevene, og forutsigbarhet vil mulig kunne trygge elever som viser innagerende atferd. For å skape forutsigbarhet er L3 opptatt av å skape kommunikasjon som bidrar til å bistå elevene med å strukturere og systematisere skolehverdagen sin, som hen mener vil bidra til elevenes ønske om å komme på skolen. L1 og L2 trekker frem viktigheten av å ikke påtvinge selvoppfyllende profetier og skape stigmatisering rundt den innagerende atferden. Viktigheten av å ikke forsterke eventuelle problemer påpekes, men at det samtidig er viktig å øve på situasjonene hvor den innagerende atferden blir utfordrende. Den kognitive støtten en lærer kan bistå med i utfordrende situasjoner vil mulig kunne øke opplevelsen av mestring.

Informantene var enstemmig i deres opplevelse av at kommunikasjon med elever som viser innagerende atferd kan være strevsomt. L4 sier det er en utrolig vanskelig gruppe med elever, som det er vanskelig å komme inn på. L2 påpeker at elevenes uttrykk for avvisning kan forsterke opplevelsen av at kommunikasjonen er strevsom, men samtidig er ikke elevene nødvendigvis sure, mutte, tverre og vanskelige i utgangspunktet. Det kreves mye av læreren for å opprette en god relasjon, for å skape kommunikasjonsplattformer med elever som viser innagerende atferd, men L2 er også tydelig at dette er lærerens ansvar. L1 beskriver hvor lett det er å bli revet med av de elevene som søker kommunikasjon og derfor strekker ikke alltid tiden til for å kommunisere med de elevene som ikke søker kommunikasjon. L3 trekker frem hvor tidkrevende det er å skape en god relasjon til elever som viser innagerende atferd. Får å gi flere muligheter for kommunikasjon trekker L2 og L4 frem fordelene med alternative kommunikasjonsplattformer som teams og chat. Det påpekes at de alternative kommunikasjonsplattformene kan være fordelaktige for elever som viser innagerende atferd fordi denne typen kommunikasjon kan virke mindre stressende og skremmende for elevene. Avslutningsvis i delkapittelet trekker L3 frem at elever som viser innagerende atferd kan inneha en redsel for å gjøre feil. Denne redselen kan skape problemer for deres faglige og sosiale utvikling, og også gjøre kommunikasjonen vanskeligere.

4.4.3 Hvilken betydning har kommunikasjon mellom lærere for tilnærmingen til elever som viser innagerende atferd?

I delkapittel 4.3 har jeg sett nærmere på hvilken betydning kommunikasjon mellom lærere kan ha for tilnærmingen til elever som viser innagerende atferd. På spørsmålet om hvilken

kompetanse informantene har for å tilnærme seg elever som viser innagerende atferd sa samtlige informanter at de ikke innehar en formell kompetanse. L3 trekker frem mangelen av fokus på elevgruppen i hens lærerutdanning. L3 nevner også at mangelen på formell kompetanse kan være en mulig årsak til at problematikken rundt elevgruppen ikke får mer fokus. L2 er opptatt av at man kan opparbeide seg kompetanse gjennom erfaring og smarte kollegaer man har jobbet med, sammen med prøving og feiling. Det argumenteres for at samspillet mellom formell og erfaringsbasert kompetanse er viktig.

Videre trekker L4 frem betydningen av å jobbe i team og kunne diskutere problematikk med kollegaer. Det argumenteres for at erfaringsdeling om tilnærming til elever som viser innagerende atferd muligens kan øke opplevelsen av egen kompetanse. Videre diskuteres betydningen av bevissthet rundt hvilke typer relasjoner kollegiet består av, om relasjonene er symmetriske eller komplementære. Det argumenteres for at bevissthet rundt relasjonene sine positive og negative sider vil kunne øke opplevelsen av egen kompetanse på fagfeltet.

Avslutningsvis av intervjuene er informantene enstemmige om at de ønsker seg mer kompetanse på fagfeltet og at fagfeltet må få mer fokus. L3 sier jeg har veldig trua på det her med at man får seg kompetanse på det, at det må bli fokus på det. L4 påpeker at hen ønsker seg kompetanse på hvilke strategier som er hensiktsmessige i tilnærmingen til elever som viser innagerende atferd, fordi det er en elevgruppe som kan gå glipp av mye i skolen. L1 avslutter med å trekke frem en helhetlig tolkning på skolen som organisasjon, hvor ledelsen på skolen er en viktig del av å kunne få temaet på dagsorden. Informantene ønsker seg kunnskapsutveksling og fokus på hvor stor problematikk innagerende atferd muligens kan bringe med seg.

5 Avsluttende refleksjoner og betraktninger omkring fremtidig forskning

I denne masteroppgaven har jeg drøftet informantenes opplevelse av tilnærming til elever som viser innagerende atferd. Avslutningsvis ønsker jeg å bidra med noen refleksjoner rundt temaet og noen aspekter det kunne vært interessant å arbeide videre med.

Det kan tenkes at økt bruk av innagerende atferd som et fagbegrep kan synliggjøre lærernes opplevelser av tilnærming til elevgruppen i skolen. Et av hovedfunnene i studien er at lærerne ikke er kjent med begrepet innagerende atferd. Informantene beskriver atferden og kjenner igjen elevene begrepet referer til, men erindrer ikke å ha blitt introdusert for begrepet tidligere. Jeg tenker at om innagerende atferd hadde blitt tatt i bruk som et fagbegrep, på lik linje som utagerende atferd, kunne problematikken til elever som viser innagerende atferd blitt mer synlig og fått mer faglig tyngde. Den mulige faglige tyngden kunne gjort at elevenes problematikk virker mer alvorlig og flere elever kunne opplevd lærere som er tryggere på sin tilnærming til dem. Et perspektiv kan handle om at ingen gjør noe med ting de ikke kan. Informantene i denne studien var tydelige i sine valg når det gjelder å tilnærme seg elevgruppen, men det er trolig ikke alle lærere. Om man opplever at man er usikker på hvilke tilnærmingstrategier som er hensiktsmessige for å skape gode relasjoner til elevene sine, vil man kanskje la være å tilnærme seg eleven mer enn nødvendig.

I senere tid har elever med innagerende atferd fått mer plass i litteraturen, men forskning har fortsatt mye å utforske på feltet. Informantene i min studie etterlyser mer fokus på temaet og ønsker at den stille atferden skal settes på dagsordenen. Den forskningsbaserte litteraturen innenfor temaet virker litt usynlig for informantene. Å få frem evidensbasert forskning til skolene og lærerne vil ha stor betydning for opplevelsene av egen kompetanse. Avstanden er trolig for stor mellom den forskningsbaserte litteraturen og skolen. Det er i skolen den forskningsbaserte litteraturen trengs.

Denne studien er ikke uttømmende, men et grunnlag for å se videre på problemstillingen. Studien har få informanter og funnene vil ikke kunne bidra til noen slutninger angående hvordan ungdomsskolelærere tilnærmer seg elever som viser innagerende atferd. Studien kan ses på som et bidrag til praksisfeltet.

Kildeliste:

- Allott, N. (2019, 30. mai): Kommunikasjon I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/kommunikasjon>
- Aubert, K. (2019). *Relasjon*. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/relasjon>
- Bateson, G. (2000) Steps to an Ecology of Mind. University of Chicago Press
- Befring, E., Duesund, L. (2016). Relasjonsvansker: psykososial problematferd. I R. Tangen, (red.) *Spesialpedagogikk*. (s. 448-469) Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. (2019). Trygt og godt skolemiljø: Inkludering faglig og sosialt (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Braun, V., Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. (red) (2019). Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling. Gyldendal.
- Bru, E., Idsøe, E. C., Øverland, K (2017) Psykisk helse i skolen. I K. Øverland, (Red.) *Psykisk helse i skolen*. (s. 15-27) Universitetsforlaget.
- Bø, A. K., Hovdenak, S. S. (2011): Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2011, 11(1) (s. 69-85.)
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038/918>:
- Dalen, M. (2019) Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming. (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Federici, R. & Skaalvik, E. (2017) Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186- 200). Gyldendal Akademisk
- Fjell, K., & Olaussen, B.S. (2012) Utvikling av lærer–elev-relasjoner i klasserommet: 9 læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6(2), 9–31 <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/10642/1458/841976.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Gergen, K. J. (2009): *Relational Being*. Oxford University Press.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and socio-cognitive. *Child Development*, 68(2), 278-294.
- Holen, S., Waagene, E. (2014) Psykisk helse i skolen Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. NIFU:
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Jensen, H. (2014) Nærvær og empati i skolen: Øvelser i samarbeid med Katinka Gøtzsche, Charlotte Weppenaar Pedersen og Anne Sælebakke. Gyldendal Akademisk
- Johannesen, E., Kokkersvold, E., Vedeler, L. (2019) Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis. Gyldendal.
- Juul, s. (2010) Solidaritet: Anerkjendelse, retfærdighed og god dømmekraft: En kritisk analyse af barrierer for sammenhængskraft i velfærdssamfunnet. København: Hans Reitzelz forlag.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. R. (2018) Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. (3. utg.) Fagbokforlaget.
- Klokkersvold, E., (2014) *Psykososiale vansker – En innføring*.
<https://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/v14/undervisningsmateriale/psykososiale-vansker---en-innforing-kokkersvold.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2021) Det kvalitative forskningsintervju. (3. utg.) Gyldendal akademiske.
- Lund, I. (2004) Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge. Fagbokforlaget.

- Lund, I. (2011, 20. august) *Definisjon av innagerende atferd*. På Forebygging.no:
<https://www.forebygging.no/Artikler/2011-2008/Det-stille-atferdsproblemet/Definisjon-av-innagerende-atferd/>
- Lund, I. (2012) *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. 3rd ed. Los Angeles: Sage
- Melding St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., Roland, E. (red) (2017) *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A., Crozier, R. (2019) Teachers' understandings of Shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal (BERJ)*. doi: <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- NESH publikasjon, (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Elektronisk publisert <https://www.forskningsetikk.no/>
- Nilsen, S. (2018) Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/72113/Fulltekst-1.pdf?sequence=4>
- Nordahl, T. (2002) *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Mausethagen, S., Kostøl, A. (2009) *Skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer. Rapport 3/2009*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- NOU 1994:8. (1994) *Kompetanseutvikling i arbeidet for psykisk utviklingshemmede*
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1994-8/id139439/?ch=4>
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A., Crozier, R. (2020) Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: necessary, but insufficient?. *International Journal of Inclusive Education*. doi:
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>
- Nyeng, F. (2020) Nøkkelbegrepet i forskningsmetode og vitenskapsteori. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015): Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge. Gyldendal akademiske
- Opplæringsloven (2017) *Retten til eit trygt og godt skolemiljø*. LOV 9. Juni 2017 nr. 38.
Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-2
- Overland, T. (2007) Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd. Bergen: Fagbokforlaget
- Paulsen, E, Bru, E. (2017) De stille elevene. I K. Øverland, (Red.) *Psykisk helse i skolen*. (s. 28-44) Universitetsforlaget.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
<https://psycnet.apa.org/record/2004-19926-011>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Skaalvik, E. M. Federici, R. (2017) Lærer-elev-relasjonen. I Uthus M. (red.) *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (S. 186-203). Gyldendal Akademiske.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2011) Motivasjon for skolearbeidet. Tapir Akademiske Forlag.
- Skårderud F., Duesund, L. (2014) Mentalisering og uro. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), s. 152–164.

- Solberg, K., Ødegård, M. (2021) Skolen som emosjonell arena – Hvordan uro i skolen kan påvirke lærere emosjonelt. *Spesialpedagogikk* 0521, s. 18-25. [2021, nr. 5.pdf \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Solberg, K., Ødegård, M. (2021) Skolen som emosjonell arena – Lærers åpenhet om emosjonelle reaksjoner på uro i skolen. *Spesialpedagogikk* 0521, s. 26-33. [2021, nr. 5.pdf \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Solberg, S., Edwards, A., Mjelve, L. H., & Nyborg, G. (2020b) Working relationally with networks of support within schools: Supporting teachers in their work with shy students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. doi: <https://doi.org/10.1080/10824669.2020.1854760>
- Sæteren, A-L. (2019) Læreren i møte med elever med stille atferd. Gyldendal.
- Tilnærming (2021, 18 november) I *Det norske akademiske ordbok*. <https://naob.no/ordbok/tiln%C3%A6rming>
- Ulleberg, I. (2014) Kommunikasjon og Veiledning. (2. Utg.) Universitetsforlaget.
- Ungdata (2020) Nasjonale resultater. NOVA-rapport 16/20. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 24. juni) *Lærer-elev-relasjoner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet (2021) *Temaene i elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Trivsel/#>
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., Jackson, D. D. (1967) *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: W.W. Norton & Company.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvilken tilnærming har ungdomsskolelærere til elever med innagerende atferd?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse viktigheten av arbeid og fokus på elever med innagerende atferd. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Barn og unge som opplever psykososiale vansker kan ha vansker med skolens sosiale og faglige krav. De sosiale og emosjonelle vanskene kan komme til uttrykk på ulike måter, og elever med utagerende atferd er ofte de som havner i fokus og som oppleves problematiske. Jeg ser viktigheten av å belyse problematikken ved innagerende atferd, da disse elevene ikke nødvendigvis får den hjelpen de trenger i skolehverdagen.

I mitt masterarbeid skal jeg belyse problemstillingen *Hvilken tilnærming har ungdomsskolelærere til elever med innagerende atferd?* For å besvare min problemstilling på en god måte har jeg valgt å jobbe ut ifra tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan ser ungdomsskolelærerne innagerende atferd i skolen?
2. Hvilke tilnærmingmetoder og kompetanse har ungdomsskolelærerne i sitt arbeid med innagerende atferd?
3. Hvilken betydning har kommunikasjon og kommunikasjonsformer i ungdomsskolelærernes arbeid med innagerende atferd?

Intervjuet skal brukes i min masteroppgave og opplysningene skal ikke brukes til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt da du jobber på ungdomsskolen og har erfaring med elever som har innagerende atferd.. Det er 4 personer som får henvendelse om å delta i mitt forskningsprosjekt.

Jeg har fått tillatelse fra deres ledelse, via inspektør, om å ta kontakt med deg. Din kontaktinformasjon har jeg hentet fra skolens hjemmeside.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et semistrukturert intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om innagerende atferd, tilnærming til og kompetanse om innagerende atferd, samt betydningen av kommunikasjon i ditt arbeid med elever som har innagerende atferd. Dine svar på intervju spørsmålene vil bli tatt opp på en diktafon og jeg vil ta noen notater underveis i intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil kun være jeg og min veileder ved Høgskolen i Østfold som vil ha tilgang til informasjonen som hentes inn fra intervjuene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Øvrige data vil lagres på en sikker forskningsserver som eies av høgskolen.

Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Personopplysninger og opptak vil slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskolen i Østfold ved Anne Lina S. Garseg anne.l.garseg@hiof.no eller veileder Magnar Ødegård på mail: magnar.odegard@hiof.no.

Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Lina S. Garseg
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvilken tilnærming har ungdomsskolelærere til elever med innagerende atferd?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide:

Problemstilling: Hvordan tilnærmer ungdomsskolelærere seg elever med innagerende vansker?
Operasjonalisering av begrepet innagerende atferd: Innagerende atferd brukes om atferd hvor følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Elever med innagerende atferd kan kommunisere sårbarhet, være avvisende, deprimerte, tilbaketrukne, ha angst og usikkerhet (Lund, 2011).
Innagerende atferd: - Hva legger du i begrepet innagerende atferd? - Hvordan kommer innagerende atferd frem i skolen? - Hvordan opplever du å jobbe/arbeide med elever med innagerende atferd? - Hvilke konsekvenser ser du at innagerende atferd har for elevene?
Tilnærming og kompetanse: - Hvilken kompetanse har du for å tilnærme deg elever med innagerende atferd? - Hvordan tilnærmer du deg elever med innagerende atferd? - Hvilke tiltak pleier du å sette inn for elever med innagerende atferd? - Hva er viktig for deg i arbeidet med innagerende atferd?
Kommunikasjon: - Hvordan kommuniserer du med elevene som viser innagerende atferd? - Hvordan opplever du å kommunisere med elevene som viser innagerende atferd?

Kilder:

- Lund, I. (2011, 20. august). Definisjon av innagerende atferd. I forebygging.no.
<https://www.forebygging.no/Artikler/2011-2008/Det-stille-atferdsproblemet/Definisjon-av-innagerende-atferd/>