

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Kristoffer Bjørknes

Mats Stundal Eriksen

Kandidatnummer: 210 og 230

---

## Tilbaketrukne elever og sosial samhandling

En kvalitativ studie om hvordan lærere, helsesøster og psykisk helserådgiver i ungdomsskolen tilpasser for tilbaketrukne elever for økt deltakelse i sosial samhandling.

---

Dato: 15.05.2018

Totalt antall sider: 94

## **Forord**

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Nord universitet. Oppgaven er en kvalitativ undersøkelse om lærere, helsesøster og psykisk helserådgiver sine erfaringer med tilrettelegging for tilbaketrukne elever i sosial samhandling.

Å skrive masteroppgaven har vært en lang og lærerik prosess som vi føler har gjort oss bedre rustet til å møte tilbaketrukne elever i klasserommet i våre fremtidige jobber. Gjennom hele prosessen har vi tilegnet oss ny kunnskap knyttet til temaet tilbaketrukkenhet og hvordan vi kan anvende kunnskapen som verktøy i skolen. Det har vært lange dager, kvelder og perioder med lite fritid. Vi ser nå frem til en ny hverdag, samtidig som det er litt vemodig at denne oppgaven markerer enden på studietiden.

Først og fremst vil vi takke vår kjære veileder, professor **Jan- Birger Johansen** ved Nord universitet. Takk for all god veiledning. Takk for hyggelige og lærerike Skype møter og telefonsamtaler. Tilgjengeligheten din har vært uvurderlig, dette er noe vi setter veldig stor pris på.

Vi ønsker så å rette en stor takk til alle informantene våre ute i skolen som har delt sine erfaringer med oss i en ellers travel hverdag.

Videre vil vi takke våre flotte medstudenter takk for at dere har bidratt til hyggelige stunder og lærerike diskusjoner på universitetet. Deretter vil vi takke venner, familie og kollegaer for all god støtte og motivasjon i en lang og krevende prosess.

Takket være alle disse menneskene sitter vi nå med en masteroppgave vi kan være stolte av. Vi håper den kan være med på å skape mer bevissthet rundt tilpasset opplæring for tilbaketrukne elever og at disse elevene også får håndhevet sin rett til tilrettelegging.

*Kristoffer Bjørknes og Mats Stundal Eriksen*

Bodø, 15.05.2018

## **Sammendrag**

### Formål

Temaet for denne oppgaven er tilbaketrukken atferd og tilrettelegging for tilbaketrukne elever for økt sosial deltakelse. Oppgavens formål er å rette fokuset mot elever som har tilbaketrukken atferd, da det synes å rette mye fokus mot utagerende atferdsproblematikk i skolen. Bakgrunnen er at samfunnet i større grad krever kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta. Dette skaper grunnlag for å fremme en slik arbeidsform i skolen og i den sosiale utviklingen.

### Problemstilling:

*Hvilke tilpasninger er hensiktsmessige for tilbaketrukne elever på ungdomstrinnet for økt deltakelse i sosial samhandling?*

### Metode

I innhenting av data har vi benyttet oss av en kvalitativ metode med en forskningsdesign som kalles små N- studier. Vi har benyttet kvalitativt forskningsintervju av lærere, helsesøster og psykisk helserådgiver i denne studien.

### Resultater

Det lar seg vanskelig gjøre å sette en klar definisjon på hva tilbaketrukken atferd er da det omfatter et spekter av ulike tilbaketrekninger. Her deles den inn i introverte, sjenerte, deprimerte og manglende sosialt kompetente elever. Tilbaketrukkenheten blir først et atferdsproblem når det går over til innagerende atferd. Innagerende atferd er når tanker og følelser holdes og vendes mot eleven selv og bidrar til å skape negative tankemønstre og selvdestruktive budskaper.

I arbeidet med å tilpasse opplæringen for tilbaketrukne elever er det hensiktsmessig å skaffe seg en innsikt i elevens eget perspektiv og kartlegge årsaken til atferden. Informantene hevder at gode relasjoner, et trykt og godt læringsmiljø hvor det er takhøyde for å gjøre feil og ytre sine følelser er viktige faktorer som spiller inn på elevens deltakelse i det sosiale samspillet. Tiltak kan være å gradvis eksponere eller utfordre eleven til å delta i sosial samhandling. Elevsamtaler kan nyttes som verktøy for å få elevens perspektiv og sammen med eleven sette små og overkommelige mål for å utvikle kompetansen i å kommunisere, samhandle og delta.

La eleven utvikle seg i sitt tempo, for mye press kan medføre mer tilbaketrekning. Andre instanser som helsesøstre, miljøarbeidere, psykisk helserådgivere, pedagogisk-psykologisk tjeneste og barne- og ungdomspsykiatrien kan gjennom tverrfaglig samarbeid bidra til å skape et mer optimalt opplæringstilbud ved gode læringsmulighet og oppvekstsvilkår. Et behov for andre instanser fremkommer vanligvis når atferden blir innagerende, da ser lærerinformantene det som nødvendig å søke ekstern hjelp.

### Konklusjon

Uavhengig av hvilke spesifikke tiltak som iverksettes for tilbaketrukne elever må disse tiltakene ha en anerkjennende holdning og fokus på trygghet for elevene. Videre viser det seg at gruppesammensetningen har mye å si for om tilbaketrukne elever er deltakende eller ikke. Arbeidsgruppene bør være på ca. tre elever da dette ikke gir elevene rom for å melde seg ut. Et annet tiltak som viser å ha positiv effekt for økt deltagelse er å plassere tilbaketrukne elever sammen med medelever som de føler seg trygg på. Ved å tilrettelegge for et trygt læringsmiljø vil elevene i forskjellige settinger være mer åpne for å delta i sosiale samhandlinger.

## **Innholdsfortegnelse**

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Innholdsfortegnelse .....	iv
1 Innledning.....	1
1.1 Relevans .....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2 Problemstilling .....	3
1.3 Formål .....	3
1.4 Begrepsavklaringer.....	3
1.4.1 Tilpasset opplæring .....	4
1.4.2 Tilbaketrukken atferd .....	4
1.4.3 Innagerende atferd .....	5
1.4.4 Sosial samhandling.....	5
1.5 Oppgavens oppbygging .....	5
2. Teoretisk utgangspunkt .....	6
2.1 Tilbaketrukken atferd .....	6
2.1.1 Introverte elever .....	7
2.1.2 Sjenerte elever .....	8
2.1.3 Deprimerte elever .....	10
2.1.4 Manglende sosial kompetente elever .....	12
2.2 Samtalen som verktøy .....	12
2.2.1 Spørsmål .....	13
2.2.2 Øyekontakt .....	14
2.2.3 Hjemmeoppgaver .....	14
2.2.4 Utviklingssamtalen .....	14
2.3 Trygghet og læringsmiljø .....	15
2.3.1 Relasjonen .....	15
2.3.2 Trygghetssirkelen .....	16
2.3.3 Affektiv inntoning .....	17
2.3.4 Haimusikk .....	18
2.3.5 Mentalisering.....	18
2.3.6 Læringsmiljøet.....	19
2.4 Andre instanser i skolen .....	20
2.4.1 Skolehelsetjenesten .....	20
2.4.2 Tverrfaglig samarbeid .....	21
2.4.3 Miljøterapeuter .....	21
2.4.4 Tiltak på skolenivå .....	22
3. Vitenskapelig ståsted .....	22
3.1 Samfunnsvitenskapelig ståsted.....	23
3.2 Kvalitativ metode i et samfunnsvitenskapelig ståsted.....	23

3.3 Fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming.....	24
3.3.1 Fenomenologi.....	24
3.3.2 Hermeneutikk .....	25
4. Metode.....	26
4.1 Kvalitativ og kvantitativ metode .....	26
4.2 Forskningsdesign.....	28
4.2.1 Små N-studier.....	28
4.2.2 Forholdet mellom teori og empiri .....	29
4.3 Metode for datainnsamling.....	30
4.3.1 Utvalg av informanter .....	30
4.3.3 Intervju og intervjuguide .....	31
4.3.4 Transkribering .....	33
4.3.5 Analyse av data .....	33
4.4 Vitenskapelige refleksjoner .....	36
4.4.1 Validitet .....	36
4.4.2 Reliabilitet .....	36
4.4.3 Overførbarhet .....	37
4.4.4 Etske overveielser .....	37
5. Presentasjon av empiri og analyse.....	38
5.1 Erfaringer og oppdagelse av tilbaketrukken atferd .....	38
5.1.1 Årsaken til tilbaketrukken atferd? .....	40
5.2 Tilrettelegging for elever med tilbaketrukken atferd .....	41
5.2.1 I møte med tilbaketrukne elever .....	41
5.2.2 Samtale .....	43
5.2.3 Trygge Læringsarenaer.....	45
5.2.4 Talenter og komplimenter .....	46
5.2.5 Konsekvenser av å ikke delta i sosial samhandling .....	47
5.2.6 Skole- hjem samarbeid .....	49
5.3 Flere instanser i skolen .....	50
6. Drøfting .....	51
6.1 Tilbaketrukken atferd og årsaken til atferden.....	51
6.2 Tilpasset opplæring i sosial samhandling.....	55
6.2.1 I Samtale.....	55
6.2.2 Trygt læringsmiljø .....	57
6.2.3 Anerkjennelse .....	61
6.2.4 Skole- hjem samarbeid .....	63
6.3 Ulike instanser i skolen .....	64
7. Oppsummerende betraktninger og veien videre.....	67
7.1 Tilbaketrukken atferd .....	67
7.2 Hensiktsmessige tilpasninger for tilbaketrukne elever.....	68
7.3 Ulike instanser i skolen .....	70

7.4 Hovedkonklusjon.....	71
7.5 Metoderefleksjon og forslag til videre forskning .....	72
Litteraturliste .....	73
Vedlegg 1- Informasjonsskriv .....	79
Vedlegg 2- Intervjuguide.....	81
Vedlegg 3- samtykkeskjema .....	82
Vedlegg 4- Kvittering fra NSD .....	83

# 1 Innledning

I alle klasser finnes de i større eller mindre grad, forsøker å skjule seg fra å bli lagt merke til. De tar gjerne lite initiativ, sitter der for seg selv, er stille og tilbaketrukkne. I denne studien ser vi nærmere på fenomenet tilbaketrukket atferd. Hvordan lærer og andre instanser i skolen kan arbeide for å tilpasse opplæringen, skape gode rammer for sosial deltakelse og samhandling for elever med tilbaketrukket atferd. Innledningsvis vil aktuell forskning og debatt som danner grunnlaget for relevansen av temaet presenteres. Videre presenteres utgangspunkt for valg av tema og formålet med oppgaven. Deretter fremlegges problemstillingen og avgrensning av oppgaven og definering av sentrale begreper i problemstillingen. Avslutningsvis presenteres kapittelinnstillingen.

## 1.1 Relevans

I en studie av Nordahl, Mausehagen og Kolstøl (2009, s. 17) fremkommer det at innagerende problematferd har like stor forekomst som utagerende atferd. Likevel ser vi en tendens til at det fokuseres mer på utagerende atferd i forskningsammenheng. Det viser seg at elever som er stille, tilbakeholdene eller viser manglende innsats og energi i forhold til skolearbeidet ikke får like mye oppmerksomhet som elever som i motsetningen viser en mer utagerende atferd. Årsaken til dette kan være at lærere er usikre på hvordan de skal forholde seg til disse elevene og atferden oppfattes ikke som en negativ konsekvens for undervisningen, eleven selv og medelevene (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 21). Kunnskapsdepartementet (2017b) la i høst ut en pressemelding der de presenterte en ny overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringa. Den ble fastsatt ved kongelig resolusjon den 1. September 2017. Denne overordnede delen skal erstatte den tidligere generelle del av læreplanen. Den nye delen er laget på bakgrunn av formålsparagrafen i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-1). Den skal utpeke verdier i skolen og legger til grunn det elevene skal lære, for deres dannelse og utvikling. I den nye overordnede delen er det en egen del som omhandler sosial læring og utvikling.

Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.

(Kunnskapsdepartementet, 2017a)

Dette innebærer at den sosiale læringen og evnen til å kunne samarbeide med andre er verdier som regnes for å være sentrale i den norske skolen. Prinsippet om tilpasset opplæring gjør at en



som lærer også er nødt til å tilpasse for et mangfold av elever. I mangfoldet vil en også møte på tilbaketrunkne elever som daglig eksponeres for sosiale læringsaktiviteter. Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, s. 8) foreslår i sin utredning at fremtidens skole skal ha fire kompetanseområder. En av disse kompetanseområdene er kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta. Samhandlingskompetansen blir sentral i et samfunn på tvers av ulikheter i bakgrunn, verdier, synspunkter, ulikt religiøst, kulturelt og verdimesig mangfold. Aktiv deltakelse og samarbeid kan bidra til å aktivisere, motivere og engasjere elevene og bidra til læring (NOU 2015:8, S. 27-30). Evne til å kunne samarbeide, kommunisere og samhandle med andre mennesker er en viktig kompetanse vi vil trenge i fremtiden, dette fremskyver et behov om at lærer og andre instanser i skolen klarer å hjelpe tilbaketrunkne elever til å samhandle i klasserommet og på andre arenaer. Samfunnsmessig ser vi at formålet med opplæringen er at elevene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Elevene skal gjennom dette få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Opplæringslova, 1998, §1-1). Skal elevene mestre livene sine og fungere i samfunnet blir kompetansen i å kommunisere, samhandle og delta særs viktig.

## ***1.2 Bakgrunn for valg av tema***

Utgangspunktet vårt er at vi begge er ferdigutdannede grunnskolelærere innenfor studieretningen 5.-10. I vår praksisopplæring og virke som lærere, assistenter og vikarlærere i skolen har vi møtt flere elever som viser en mer tilbaketrunket og sjenert atferd i klasserommet når det er sosiale læringsaktiviteter. Vi har møtt elever som ikke svarer når de får spørsmål og elever som viser tydelig med sitt kroppsspråk at de er ubekvem med sosiale læringsaktiviteter. Opplevelsen vår er at elever med en mer utagerende atferd ofte får mest oppmerksomhet da en ønsker å forhindre utageringer og forstyrrelsesmomenter i klasserommet. Vi sitter derfor igjen med dårlig samvittighet ovenfor de tilbaketrunkne elevene som ikke gjør så mye ut av seg. Disse erfaringene har gjort oss nysgjerrige på å finne ut mer om hvordan vi som lærere kan arbeide for å tilpasse undervisningen for elever med tilbaketrunket atferd.

Elevene trenger kompetanser til å takle et samfunn som er i stadig endring. Trilling og Fadel (2009, s. 34) påpeker at både ansikt-til-ansikt samarbeid og virtuelt samarbeid online har vist seg å gi økt læringsmotivasjon, skaper bedre og mer innovative resultater og utvikler sosiale og multikulturelle ferdigheter. Læring gjennom kommunikasjon og samarbeid har vist seg å øke

læringsmotivasjonen. Dette gir grunnlag for å fremme en slik læringsstrategi når en planlegger undervisningen. Utfordringen blir å inkludere de tilbaketrukne elevene i sosiale læringsaktiviteter og lære de å mestre sosial deltakelse. Vi ønsker derfor å finne ut hvordan lærer best mulig kan arbeide for å tilpasse opplæringen for tilbaketrukne elever, slik at det innenfor trygge rammer kan føle seg trygge, inkludert, kan lære seg å kommunisere, samhandle og delta i sosiale læringsaktiviteter.

## ***1.2 Problemstilling***

*Hvilke tilpasninger er hensiktsmessige for tilbaketrukne elever på ungdomstrinnet for økt deltakelse i sosial samhandling?*

Tilpasninger i form av tilpasset opplæring ligger som et overordnet tema for oppgaven. Vi har så valgt fire undertemaer som er: tilbaketrukken atferd, samtalen som verktøy, trygghet og læringsmiljø og andre instanser i skolen. Perspektivet problemstillingen sees i fra er hvordan ulike instanser som arbeider i ungdomsskolen opplever og erfarer fenomenet tilbaketrukken atferd.

## ***1.3 Formål***

Formålet er å finne ut hva som kjennetegner tilbaketrukken atferd, slik at vi som lærere kan gjenkjenne denne atferden. Målet er at vi i masterarbeidet skal utvikle egen kompetanse innenfor temaet og finne ut hvordan vi som lærere og i samarbeid med andre instanser i skolen best mulig kan tilpasse opplæringen for tilbaketrukne elever. Vi håper denne forskningen kan bidra til å rette et større fokus mot denne atferd i skolen, samt øke læreres kompetanse i å tilpasse opplæringen for slike elever for å gi de best mulighet for læring og utvikling i skolen.

## ***1.4 Begrepsavklaringer***

Problemstillingen vår trekker frem en del begreper som kan ha ulik betydning for de som leser den. Siden dette er begreper som vil følge oppgaven gjennom alle de ulike delene vil vi her forklare hva vi legger i de ulike begrepene når vi henviser til de i denne oppgaven. Vi påpeker at denne oppgaven vil fokusere på hvordan læreren i samarbeid med andre instanser kan arbeide for å tilpasse opplæringen for tilbaketrukne elever. Likevel blir forståelsen av denne atferden viktig for å kunne forstå hvordan en skal møte slike elever i klasserommet på en profesjonell

måte. Dette er bakgrunnen for at vi ønsker å inkludere helsesøster og psykisk helserådgiver i studien. Begrepene som vil følge de ulike delene av oppgaven er tilbaketrukket atferd, innagerende atferd, tilpasset opplæring og sosial samhandling.

#### ***1.4.1 Tilpasset opplæring***

Opplæringsloven § 1-3 er tydelig på at opplæringen skal tilpasses etter elevens egne evner og forutsetninger (Opplæringslova, 2008). Det er ulike måter å tolke denne paragrafen på. Å tilpasse opplæringen kan være hvordan lærere tilrettelegger for at enkeltelever lærer best mulig i form av tilpasset lærestoff, varierte arbeidsmetoder og differensiering av vanskelighetsgrad. I et større perspektiv kan tilpasset opplæring dreie seg om kvaliteter ved skolens virksomhet som også omfatter skolens ledelse, kommunen, nærmiljøet, samarbeid med andre instanser i kommunen og samarbeid med hjemmet. Vi presiserer at denne studien vil skille mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Kun elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet får rett til spesialundervisning. Organiseringen av undervisningen kan fungere som form for tilpasning. I opplæringsloven § 8-2 står det at elevene skal deles inn i grupper som ivaretar deres sosiale tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Det legges her vekt på grupper som deles inn i ordinær undervisning. Når vi i denne masteroppgaven refererer til begrepet tilpasset opplæring vektlegger vi tilpassinger som baserer seg på den lovpålagte retten alle elever har krav på. Vi kommer til å referere til begrepene tilrettelegging, tilpasning og tiltak som vil være ulike tilpassinger for eleven. Det legges ikke skjul på at det i noen tilfeller er behov for mer spesiell kompetanse som er bakgrunnen for at andre instanser inkluderes i denne studien.

#### ***1.4.2 Tilbaketrukket atferd***

Når vi i problemstillingen refererer til tilbaketrukne elever tar vi utgangspunkt i elever som av ulike årsaker er stille, passive, internaliserte, introverte og/ eller sjenerte i sosiale læringsaktiviteter eller ved sosial samhandling. Her fokuseres det på elever som synes det er utfordrende å delta i sosiale læringsinteraksjoner. Denne definisjonen av tilbaketrukne elever har mange fellestrekk med Rubin og Asendorpf (1993, s. 9) sin definisjon på sosial tilbaketrekning. De hevder at sosial tilbaketrekning er et begrep som kan omfatte mange forskjellige atferder, men at de har som likhetstrekk at de alle opplever følelsen av ensomhet i ulik grad. Vi vil særlig vektlegge Paulsen og Bru (2016, s. 30) sin modell for ulike tilbaketrukne elever i forståelsen av tilbaketrukket atferd som vi vil komme tilbake til i kapitlet om teoretisk utgangspunkt.

### ***1.4.3 Innagerende atferd***

Et annet begrep som kan knyttes opp mot tilbaketrukne elever er innagerende atferd. Lund (2012, s. 26-27) påpeker at innagerende adferd er et begrep på atferd hvor opplevelser, tanker og følelser holdes og vendes mot en selv. Uttrykket disse elevene utstråler kan være avvisende, deprimert, sårbar, usikkerhet og angst. For å vise denne uroen blir mange barn og unge tilbaketrukne. Dette innebærer at den tilbaketrukne atferden anses som et atferdsproblem når atferden vendes innover mot en selv ved negative forventninger og ofte selvdestruktive budskaper. Tilbaketrukken atferd kan derfor også være innagerende atferd, men den trenger ikke å være det. Vi vil derfor bruke begrepet innagerende atferd om elever der atferden blir et hinder for eleven selv. Begrepene innagerende atferd og introvert atferd vil i denne masteroppgaven være begrep som skiller mellom atferd som er preget av personlighetstrekk og atferd som er hemmende for elevens selvutvikling.

### ***1.4.4 Sosial samhandling***

Ogden (2015, s. 225) hevder at sosial kompetanse i stor grad dreier seg om ferdigheter, kunnskaper og holdninger som brukes når en snakker med, samhandler eller blir kjent med andre mennesker. Samspillet mellom hva en tenker, føler og hvordan en handler i sosiale situasjoner. Sosiale relasjoner blir derfor sentral i samspillet med andre i forhold til hvordan andre oppfatter deg, i hvilken grad du blir akseptert og hvordan du oppfatter deg selv. Sosial samhandling krever derfor en grad av sosial kompetanse for at samspillet mellom de som samhandler skal fungere. I denne sammenheng vil vi fokusere på hvordan instansene lærere, helsesøstre og psykisk helserådgivere arbeider for å tilpasse opplæringen i form av utvikling av sosial kompetanse og lære elevene å delta i større grad når det er sosiale aktiviteter i skolens regi.

## ***1.5 Oppgavens oppbygging***

I denne masteroppgaven har vi valgt å dele de ulike delene inn i sju ulike kapitler. Innledningsvis i kapittel 1 tar vi for oss relevans, bakgrunn for valg av tema, problemstilling, formål, avgrensning og begrepsavklaring. Videre vil kapittel 2 presentere vårt teoretiske utgangspunkt hvor vi vil presenterte tilbaketrukken atferd utfra Paulsen og Bru (2016) sin modell for tilbaketrukken atferd. Vi vil så presentere teori som omhandler samtalen som verktøy, trygghet, læringsmiljø og andre instanser i skolen. Følgende vil vi i kapittel 3 presentere vårt vitenskapsteoretiske ståsted. I kapittel 4 redegjør vi for valg av metode, forskningsdesign, metode for datainnsamling og utvalg. Så vil vi vise til studiens analyse av

innsamlede data og transkriberingsprosessen. Validiteten og reliabiliteten vil så presenteres avslutningsvis i metodekapitlet. I kapittel 5 vil vi presentere funn. Kapittel 6 tar for seg drøftingsdelen hvor vi drøfter funnene våre opp mot relevant teori. I kapittel 7 vil vi legge frem oppsummerende betraktninger av hovedfunnene, konklusjon og forslag til videre forskning.

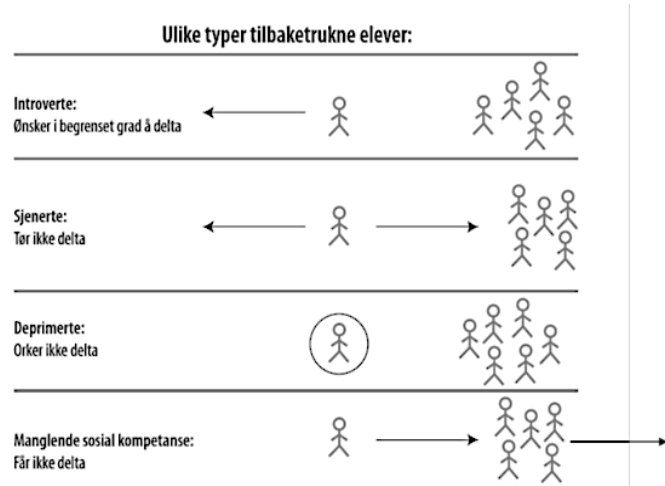
## **2. Teoretisk utgangspunkt**

I dette kapitlet belyses teori vi anser som sentral for å forstå fenomenet tilbaketrukket atferd, hvordan en legger merke til disse elevene, hvordan en kan arbeide for å tilpasse slik at elevene har gode forutsetninger for et inkluderende læringsfelleskap og i større grad kan bidra i sosial samhandling. Først tar vi for oss tilbaketrukket atferd og de fire ulike typene av tilbaketrekning. Videre presenteres samtalen som verktøy. Følgende fremlegges teori om trygghet og læringsmiljø. Her vil vi presentere trygghetssirkelen som et verktøy når en skal tilpasse for tilbaketrukne elever. Avslutningsvis i kapitlet om teoretisk utgangspunkt vil vi se på andre instanser i skolen.

### ***2.1 Tilbaketrukket atferd***

De finnes i alle klasserom og alle lærere har opplevd at en eller flere elever er stillere og mindre sosialt deltakende enn andre. Det er noe som viser seg i flere sammenhenger og på ulike måter. Noen alene ute i friminuttene, i klasserommet og på fritiden. De kan synes det er utfordrende å delta i klasseromsaktiviteter og kan være mer passive i forhold til å søke kontakt med lærere og medelever. I noen tilfeller kan den manglende sosiale deltakelsen være så stor at den oppleves som problematisk. For læreren vil dette gjelde i form av følelsen av at dette er noe en må ta tak i og for eleven kan det være følelsen av eksklusjon fra læringsmiljøet og risikere å gå glipp av læringsmuligheter som ligger i det sosiale samspillet i klassen (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Lund (2012, s. 22) forstår atferdsproblemer for å være vansker som oppstår i samspill med omgivelsene rundt. Selve atferden blir en utfordring for omgivelsene rundt når den bryter med den forventede atferden, skaper utrygghet og hindrer åpen kommunikasjon og samarbeid. For eleven blir atferden en utfordring når den hindrer læring, trygge og stabile relasjoner, samt øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsensene av en slik atferd kan lede til depresjon, angst, utrygghet, ensomhet, avvising og et økt indre eller ytre aggresjonsuttrykk.

Innledningsvis definerte vi hva vi legger i tilbaketrukket atferd. Årsaken til at elever viser tilbaketrukket atferd kan være ulik. Utfra en rapport om sosial tilbaketrukket atferd av Harrist, Zaia, Bates, Dodge og Pettit, (1997, s. 284-285) har Paulsen og Bru (2016, s. 30) utviklet en inndeling i fire ulike grupper som tar for seg sosialt tilbaketrukne elever i skolen denne modellen tar for seg introverte, sjenerte, deprimerte og manglende sosial kompetente elever (Paulsen & Bru, 2016, s. 29-30). Videre ser vi nærmere på de ulike gruppene for tilbaketrukkethet som presenteres i figur 1. Dette for å skape en forståelse av ulike former for tilbaketrukkethet og for å kunne skille ulike årsaker til atferden.



Figur 1 Krefter/ motiver som holder elever unna sosial samhandling (Paulsen & Bru, 2016, s. 30)

### 2.1.1 Introverte elever

Introverte elever er de elevene som viser liten interesse for samarbeid og sosial samhandling i forhold til andre elever (Paulsen & Bru, 2016, s. 30). Disse elevene foretrekker individuelle aktiviteter fremfor å jobbe sammen med andre, men det betyr ikke av den grunn at de føler på stress og angst hvis de må samarbeide med andre (Flaten, 2015, s. 36). Introverte elever vil kunne delta i sosiale læringsaktiviteter, men det er ikke en arbeidsmetode de foretrekker. Denne påstanden får støtte fra Coplan og Rubin (2008, s. 6) som også nevner at introverte elever foretrekker å jobbe alene, men de hevder også at disse elevene har den sosiale kompetansen som skal til for å samhandle med andre medelever. Hvis introverte elever ikke vil samhandle med andre elever er dette et bevisst valg de selv tar. Cain (2013, s. 14-15) skiller mellom introvert og ekstrovert personlighet. Hun tar de introverte i forsvaret og forklarer at barn og unge har forskjellige temperament som personligheten deres bygges på. Temperamentets nord og sør bidrar til å plassere oss på skalaen mellom introvert og ekstrovert personlighet. En trenger derfor ikke å være statisk introvert eller ekstrovert, men en kan bevege seg i sjiktet mellom de to ytterpunktene. Temperamentet er medfødt i form av biologisk baserte mønstre for atferd som kan observeres fra en relativt tidlig alder (Cain, 2013, s.121). Hvilken personlighet en utvikler er et komplisert resultat av personlige erfaringer og kulturelle påvirkninger. Samarbeidet kveler kreativiteten til introverte, likevel hevder hun med at skolen burde trene opp elevenes

samarbeidskompetanse. Samarbeidslæring kan være effektivt i tilfeller hvor det praktiseres riktig og i mer moderate mengder. Introverte elever trenger tid til og opplæring i å arbeide målbevisst på egenhånd. De opplever flyt når de får mulighet til å bruke sine talenter (Cain, 2013, s. 107-108). En styrke ved introvert personlighet er at de har en utholdenhet og evne til å løse komplekse problemer uten å la seg spore av ved overfladiske gevinster (Cain, 2013, s. 189).

Cain (2013, s. 275-277) advarer å se på introversjon som noe en må kurere. Slike elever trenger anerkjennelse for den de er, selv om de kan behøve sosial ferdighetstrening og kanskje tilrettelagt undervisning. Cain (2013, s. 276) poengterer videre at en tredjedel til halvparten av befolkningen er introverte. Hun anbefaler en balanse i undervisningsmetoder som favoriseres av begge personlighetstrekkene. Introverte elever liker lærerstyrt undervisning, selvstendige prosjekter med stille perioder. I gruppearbeid anbefaler hun grupper på to og to eller tre og tre. Det bør også tydelig fremkomme hvilken rolle elevene har i arbeidet. Stille og introverte elever bør heller ikke plasseres i «tavle» delen av klasserommet da dette kan lede til at de snakker mindre, kan føle seg truet og få problemer med å konsentrere seg. Tavledelen av klasserommet forstår vi som området av klasserommet der tavlen er plassert om som gjerne pulter og stoler er rettet mot og som ligger i synsfeltet til de fleste elevene. Heretter vil vi referere til dette som tavleområdet av klasserommet.

### ***2.1.2 Sjenerte elever***

Sjenanse er en naturlig og vanlig følelse som gjerne uttrykkes med forsiktighet i nye situasjoner. Det kan også være mer omfattende og utvikle seg videre i form av isolasjon, selvforakt og ensomhet (Lund, 2012, s. 15). Sjenanse kan forklares som den vaksomheten som oppstår i møte med nye mennesker eller situasjoner (Lund, 2012, s. 15). Denne følelsen kan være nyttig for å evaluere hva som vil være passelig å gjøre eller si i nye sosiale situasjoner (Flatén, 2015, s. 62). Problemet oppstår når ubehaget for nye mennesker og situasjoner blir så stor at den virker hemmende for eleven. Flatén (2015, s. 63) påpeker at sjenanse er en mildere form for angst og de to følelsene er mye beslektet. Sjenanse er et følelsesregister som varierer fra normal tilbakeholdenhet til sosial angst. Sjenerte elever tør ikke å være sosial deltakende og spesielt i situasjoner der de blir vurdert av andre (Paulsen & Bru, 2016, s. 32). Videre legger Flatén (2015, s. 63) vekt på at elever som er sjenerte har en oppfatning om at de ikke kan møte de kravene

som de føler stilles til de i sosiale situasjoner. Sjenerte elever har også den oppfatningen at andre ikke vil være med de i det sosiale samspillet. Både deres egen oppfatning av seg selv og hva de tror andre syns om de er kjennetegn som Flaten (2015, s. 63) nevner kan skape frykt for sosiale interaksjoner. Paulsen og Bru (2016, s. 32) påpeker at sjenerte elever gjerne vil være med i sosiale interaksjoner, men at de ikke tør å være med. Sjenerte elever er ofte stille i sosiale situasjoner, mye alene og vil slite med å spørre lærer om hjelp (Kvarme, Flaten & Thu, 2017, s. 33-34). Ogden (2015, s. 175) forklarer at sjenerte barn og ungdom snakker ofte lavt og lite. De viser gjerne på ulike måter at de føler seg uvel i sosiale kontaktsituasjoner.

Sjenanse er en større risikofaktor hos gutter, enn hos jenter. Dette skyldes at det er mindre akseptert at gutter er sjenerte og en forventning om at de skal være selvhverdende og aktive. Sjenerte elever har behov for hjelp og støtte til på å utvikle seg innenfor trygge rammer i klasserommet. Det er utfordrende å skille disse gruppene på en tydelig måte, men det som skiller sjenansen fra de andre gruppene er den sosiale kontakten med andre er forbundet med et betydelig subjektivt ubehag. Dette ubehaget kan beskrives for å være sosial angst og kan lede eleven til å unngå lignende situasjoner og trekke seg unna så snart muligheten byr seg (Ogden, 2015, s. 176).

Sjenerte elever er svært opptatt av andres evalueringer av seg selv. Følelsen av å ikke være god nok eller å ikke imøtekomme de standarder en antar at de andre vurderer seg utfra. Sjenanse har i likhet med angst elementer av skam i seg. Legger man lokk på disse følelsene av at en ikke strekker til eller føler ubehaget kommer er man garantert at følelsen vil dukke opp igjen. Å være bevisst på sin egen sjenanse og samtidig tørre å gjennomføre det som utløser den er den beste løsningen på sikt (Flaten, 2015, s. 63).

Flaten (2015, s. 142-145) presenterer ulike tiltak som kan bidra til å dempe sjenansen og angsten. Tilstedeværelse i overganger fra barneskole til ungdomsskole eller overgangen til annen aktivitet. Et godt samarbeid med hjemmet er nødvendig og samsnacking om faktorer som utløser det og slik at tilrettelegginger kan bedre hverdagen. En trygg voksenperson kan bidra til at eleven gradvis føler seg tryggere og kan oppleve større grad av mestring. Læreren og de andre instansene sin rolle i å skape trygghet blir derfor viktig. Flaten (2015, s. 147- 154) påpeker at en må vise omsorg, dele opplevelser med hverandre, være synlig, bygge et



begrepsapparat for følelser, sosial ferdighetstrening, eksponering og defokusert kommunikasjon. I forhold til eksponering er det viktig at en legger opp til liten eksponering slik at ubehaget kjennes, men at det ikke blir så stort at eleven blir overveldet.

Defokusert kommunikasjon handler i korte trekk om at en skal være nær, men ikke oppleves som invaderende slik at eleven trekker seg unna. Tiltak her kan være å sette seg ved siden av eleven for å unngå direkte øyekontakt, fokuser på aktiviteten de holde på med, still åpne og undrende spørsmål. Unngå spørsmål som dreier seg om følelser og oppretthold kommunikasjonen selv om eleven er taus og ta det som en selvfølge når barnet snakker. Sistnevnte handler om at en ikke skal gjøre et stort nummer ut av at eleven prater da dette kan forsterke ubehaget. Å tilrettelegge for gode opplevelser står sentralt siden mestring spiller inn på om eleven anser noe som gøy. Det å ha det gøy sammen med andre kan bidra til å skape et sosialt lim. Sjenerte elever søker gjerne til medelever de har positive opplevelser med. Lærer eller andre instanser i kommunen bør en være varsom med å forvente for mye av sjenerte elever i de første øktene (Flaten, 2015, s. 151).

I klasseroms sammenheng vil sjenerte elever vanligvis være stille og gjøre det de blir bedt om de første gangene. Først når de begynner å føle seg mer avslappet vil de bli mer deltakende. La eleven bli trygg i sitt eget tempo. Legg opp til at det blir god tid og planlegg repetisjon dersom det behøves. Ved å være sensitiv og bemerke seg elevens mimikk og kroppsspråk kan en kartlegge om eleven er trygg og klar for å utfordres mer. Først når en tydelig ser at eleven er trygg og avslappet kan en starte å hjelpe de med å utvikle sin sosiale kompetanse (Flaten, 2015, s. 154). Paulsen og Bru (2016, s. 36) legger til at sjenerte elever synes det er utfordrende å starte i nye klasser, på nye skoler og etablere nye relasjoner. Gruppearbeid oppleves derfor som en belastning da en må forholde seg til nye medelever.

### ***2.1.3 Deprimerte elever***

Siden vi i vår studie fokuserer på ungdomstrinnet er det viktig å presise at dette er en periode med pubertet som karakteriseres av en rekke sosiale, fysiske, biologisk og kognitive endringer som kan bidra til økte depressive symptomer. Forekomsten av depresjon er derfor stor i ungdomsskolealder og særlig for jenter (Paulsen & Bru, 2016, s. 71). Ogden (2015, s. 166) bruker begreper internaliserte problemer som knyttes til temaet psykisk helse og

helseproblemer og har glidende overganger imellom vanlige problemer med plagsomme symptomer til mer alvorlige og omfattende psykiske helseledelser. Her er gjerne angst og depresjon de vanligste uttrykksformene.

Depresjon er et omfattende begrep. Det som er vanlig er å dele depresjon inn i tre kategorier: mild, moderat og alvorlig (Bru, Garvik, Øverland og Idsøe, 2016, s. 74). Vi velger her å ikke gå nærmere inn på hva som kjennetegner de ulike gradene av depresjon da det er mer relevant for lærere å kjenne til symptomene til depresjon. Så får kyndig fagpersonale som setter diagnoser avgjøre alvorlighetsgraden av depresjonen. Symptomene kan variere fra rastløshet og irritabilitet til selvmordstanker. Atferd med gjennomgående tristhet, tap av interesse, tap av energi, endring i appetitt, søvnløshet, rastløshet, irritabilitet, følelse av verdiløshet, vansker med å tenke og ta beslutninger i forhold til skolearbeidet og tanker om død og selvmord er tegn som bør føre til bekymring. Det er altså et bredt spekter av følelser som kan komme til uttrykk under depresjon. Kjennetegn på depresjon kan være at stemningsleiet blir betraktelig redusert og blir vedvarende over tid. I sosiale læringsinteraksjoner vil deprimerte elever som regel velge å ikke delta. Konsekvensen av å ikke være sosial deltakende kommer av at deprimerte elever rett og slett ikke orker å delta (Paulsen & Bru, 2016, s. 30).

Depresjon vil kunne ha en negativ innvirkning på elevens evne til å fungere normalt i skolen. Skolen kan derfor bidra til å redusere aktuelle konsekvenser av depresjon og tilrettelegge læringsmiljøet etter behovene eleven måtte ha. Dersom en som lærer oppdager selvmordstanker er det viktig å ivareta eleven, ta kontakt med hjemmet, helsesøster eller fastlege/ barne- og ungdomspsykiatrien. Positive forventinger og positive mestringsopplevelser er av stor betydning for deprimerte elever. Skolen kan være med å bidra til at flere unge med depresjonslignende symptomer søker hjelp. For de elevene som har mild eller moderat grad av depresjon kan såkalte lavterskeltilbud være aktuelle alternativ. Sosiallærere, ansatte i pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT), helsesøster og andre instanser i skolen kan gi informasjon om lavterskeltilbud i nærområdet. Psykisk helsetilbud og bevisstgjøring av ressursene eleven har til rådighet er viktig å synliggjøre for eleven (Paulsen & Bru, 2016, s. 82).

#### ***2.1.4 Manglende sosial kompetente elever***

Elever som av ulike årsaker ikke får til å delta aktivt i sosiale interaksjoner vil falle i denne kategorien. Denne gruppen elever klarer ikke å samhandle. Det finnes tilfeller der elever har så mangelfull sosial kompetanse at de i forsøk på å initiere en samhandling med andre elever i klassen kommer uheldig ut og risikerer å bli ekskludert fra gruppa. Årsakene kan variere fra ulike typer atferdsvansker til autisme og ADHD (Paulsen & Bru, 2016, s. 34). Det som tydelig skiller denne gruppen fra de andre gruppene for tilbaketrukne elever er at disse elevene vil delta i sosiale aktiviteter, men får det ikke til når de prøver. For å tilrettelegge for denne gruppen elever kan det være nødvendig med kompetanse fra det spesialpedagogiske feltet. Vi velger her å ikke gå nærmere inn på denne gruppen elever da i de fleste tilfeller vil være behov for spesialpedagog eller annen instans.

#### ***2.2 Samtalen som verktøy***

Elevsamtalen fungerer som en målrettet måte en kan bruke for å gi eleven positiv oppmerksomhet på. Det er også et virkemiddel for å hjelpe eleven å mestre forventningene skolen stiller. Samtalen kan være et verktøy for å motivere eleven til innsats og den kan bidra til å bygge og vedlikeholde relasjonen mellom eleven og læreren. Dersom lærer best mulig skal møte enkelteleven faglig og sosialt, må læreren kontinuerlig arbeide for å kartlegge elevens mestringspotensiale. Bakgrunnen for kartleggingen av mestringspotensiale kommer av at mestring bidrar til å skape trygghet og kan virke forebyggende i arbeidet mot utvikling av negativ atferd. Fokuset i samtalen blir at elevens egen stemme skal kunne komme tydeligere frem og at en skal kartlegge elevens sterke sider. Ved å stimulere elevens sterke sider kan elevens motivasjon for skolearbeidet og troen på seg selv blir sterkere. Samtalen mellom lærer og elev gir læreren en unik mulighet til å sette seg inn i og forstå bakgrunnen til elevens handlinger (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009, s. 127-128). Dersom en som lærer skal forstå elevens handlinger er det nødvendig å skaffe seg kunnskap om hvordan eleven selv oppfattet situasjonen. Har læreren en mangelfull innsikt i elevens egne perspektiv vil dette kunne medføre handlinger som er lite hensiktsmessige for eleven (Bergkastet et al., 2009, s. 128).

I samtalen med eleven bør en være strategisk i valg av tid og sted. Ta i betraktning hva som er målet med samtalen når en velger tidspunkt for samtalen. Lærerens holdning til eleven står også sentralt. En bør derfor legge til side forforståelsen en har og være åpen for innspill fra elevens perspektiv. Gjennom å være en aktiv lytter og gi minimale responser når eleven snakker viser

en at en er en aktiv lytter. Gjennom omforming av det eleven har sagt kan læreren skape seg en oversikt i et mer utvidet perspektiv. Når læreren bruker andre ord for å beskrive situasjonen er dette for å hjelpe eleven til å forstå sitt eget perspektiv er et av flere mulige og at det ikke en absolutt sannhet. Hensikten er å få eleven til å se flere nyanser i situasjonen (Bergkastet et al., 2009, s. 134-135). Høyhilder og Føyn (2014, s. 259) viser også til at stemmeleie læreren har spiller inn på hvordan eleven oppfatter samtalen. Stemmeleiet bør være rolig for å skape en god kontakt og trygghet rundt samtalen.

Skal elevsamtalen ha en nytteverdi bør det være en kontinuitet og hyppighet i disse samtalerne. En oppfølging der en viser at læreren huske hva som ble tatt opp i forrige samtale er nødvendig dersom samtalen skal ha en langtidseffekt og overføringsverdi (Bergkastet et al., 2009, s. 139-144). Kinge (2016, s. 263) trekker frem betydningen av rammer og struktur som sentralt for å redusere elevens stressfaktor. Det kan være at en setter av nok tid og rom tilgjengelig. Lærer bør også tydelig vise at en er genuint interessert i kontaktforholdet med eleven. Videre påpeker Kinge (2016, s. 274) at evnen til å vise empati og anerkjennelse står sentralt for å lykkes med samtalen.

### ***2.2.1 Spørsmål***

Ved å stille åpne spørsmål legger læreren mindre føringer og gir eleven fritt spillerom til å tale fritt som resulterer i at læreren kan tilegne seg mer informasjon om eleven. At læreren evner å stille gode spørsmål som er tjenlige for drivkraften fremover er essensielt. Samtalen bør ha til hensikt å føre til utvikling og vise veien fremover. Formuleringen av spørsmålene kan bidra til å åpne eller lukke samtalen. Vær varsom i bruk av ord som hvorfor, men og jammen. Avbrytelser fra læreren kan også bidra til å lukke eller avslutte samtalen. Spørsmål som utfordrer eleven emosjonelt kalles affektive spørsmål. Disse spørsmålene baserer seg på hvordan noe føles. En bør innlede samtalerne med å fokusere på det sosiale og begynne med det eleven mestrer. Videre kan en fokusere på hva eleven selv anser som forbedringspotensialer. Dersom eleven ikke kommer med forbedringspunkter, bør en være tålmodig. Tilliten mellom lærer og elev viser seg å øke om en ikke presser eleven, men heller viser forståelse og tålmodighet. Tydeliggjøring av læreres rolle i arbeidet med elevens læring og utvikling er essensielt. Ved å bruke et jeg-perspektiv inn i samtalen viser læreren at også hans eller hennes atferd inkluderes i arbeidet for at eleven skal mestre. Kommentarer som «jeg har lagt merke til ...» eller «hva kan jeg gjøre for å hjelpe deg slik at du får til dette?» er fine eksempler. Videre

vil det være hensiktsmessig å få eleven selv til å komme med forslag til endring for ansvarliggjøring (Bergkastet et al., 2009, s. 135-137).

### **2.2.2 Øyekontakt**

Øyekontakten er noe lærer bør være bevisst på i sin bruk ved kommunikasjon i klasserommet og i elevsamtaler. Svært ofte bruker lærere øyekontakten som et middel for irettesettelse. For å forsterke en god relasjon mellom lærer og elev bør en bruke øyekontakten for å bekrefte hverandre positivt. Dette kan være bekreftende og anerkjennende øyekontakt som viser eleven at en ser og bryr seg. En skal likevel ikke kreve øyekontakt i en-til-en samtaler. Når tillitten er på plass vil dette falle seg naturlig. I klasserommet kan lærer bruke øyekontakten som en form for kommunikasjon og en kan avtale tegn en kan vise eleven i ulike sammenhenger (Bergkastet et al., 2009, s. 139-144).

### **2.2.3 Hjemmeoppgaver**

Börjesson (2017, s. 202) trekker frem at det innen kognitiv atferdsterapi er vanlig å gi eleven hjemmeoppgaver som en del av samtalemetodikken i motivasjonsarbeid eller i behandling. Formålet med hjemmeoppgavene er å øke ungdommens engasjement og deltakelse i samtaler. Oppgavene skal tydelig være knyttet til elevens mål. Dette kan være å si noe høyt i en liten gruppe eller i klassen. Desto mer konkret oppgaven er jo større er sannsynligheten for at en lykkes. Samtalelederen skal tydelig legge frem oppgaven og forklare formål og motivere eleven til å gjennomføre. Synes ungdommen det er meningsfullt så øker muligheten og motivasjonen for å nå målet som er satt. Oppgavene som gis må være realistiske for ungdommen å oppnå. Samtaleleder må her være villig til å endre oppgaven om den ikke fungerer. Å øve på eller samtale om hjemmeoppgaven kan være et utgangspunkt for elevsamtalen (Börjesson, 2017, s. 202-204).

### **2.2.4 Utviklingssamtalen**

Utviklingssamtalen blir også kalt kontaktmøtet og er et møte som har til hensikt å styrke samarbeidet mellom lærere, foresatte og eleven (Samnøy, 2015, s. 86). Skal samarbeidet fungere må begge partene være interesserte i hverandres perspektiver og at de anerkjenner hverandres rolle i samarbeidet. Læreren vil ha kjennskap til hvordan eleven er i klasserommet og i friminuttene, mens foresatte kjenner til hvordan eleven er hjemme og hvilke hendelser som har vært av betydning fra barndommen (Samnøy, 2015, s. 13-14). Utviklingssamtalen er et møte som skal ha elevens utviklingspotensial i fokus (Bergkastet et al., 2009, s. 167). Møte

gjennomføres minst to ganger i året, men dette minstekravet har blitt en standard for mange skoler (Samnøy, 2015, s. 86- 87). Skolen og læreren har det overordnet ansvaret for å tilrettelegge for et samarbeid mellom skolen og hjemmet. Læreren må derfor komme forberedt til møtet, styre samtalen slik at eleven og de foresatte føler seg anerkjent og hørt (Samnøy, 2015, s. 96-98). Siden det er eleven som skal være i fokus er det en selvfølge at læreren snakker til eleven og ikke snakker om eleven som en tredjeperson (Bergkastet et al., 2009, s. 185). Dette gir et godt utgangspunkt for samtalen og det vil være lettere å ta opp problemer og vansker som partene vil få løst opp i. En utviklingssamtale bør være trygg nok til at partene er villig til å ta opp vanskelige problemer (Samnøy, 2015, s. 99; Bergkastet et al., 2009, s. 185).

## **2.3 Trygghet og læringsmiljø**

### **2.3.1 Relasjonen**

Relasjoner kan defineres som en grad av samhandling med andre mennesker. Samhandlingen avhenger av at er minst to parter og relasjon kommer til uttrykk gjennom hvilken mening denne samhandlingen har for partene (Skrøvset, Mausehagen & Slettbakk, 2017, s. 28). Det er dermed forståelig at relasjoner vil være en viktig del av tilrettelegging for elever som viser tilbaketrukket atferd. Relasjoner vil påvirke hvordan lærere, helsesøstre og rådgivere kommuniserer med elevene.

Relasjonen vil være grunnmuren for all samhandling mellom lærer og elever. Den vil være et viktig verktøy for å kunne tilrettelegge. Relasjoner handler også om å forstå den andre parten. Fallmyr (2017, s. 35) påpeker at hvis en forstår årsakene til elevenes væremåte, vil det være lettere å identifisere seg selv med eleven og tolerere de følelsesreaksjonene som eventuelt forekommer. I denne sammenhengen vil væremåte være den atferden som blir observert. Videre legger Fallmyr (2017, s. 36) til at læreren bør inneha noen egenskaper for å drive med relasjonsbygging med elever. Blant annet så nevner han at en anerkjennende lærer vil være et sentralt moment for å arbeide med relasjonsbygging. Anerkjennelse kan praktiseres ved å gi ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger til barn og voksne, med forbehold om at personen som får tilbakemeldinger opplever det som anerkjennelse (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 215). Det er hensiktsmessig å skille mellom hva eleven gjør og hva eleven er når en prøver å gi anerkjennelse. Hvis et barn bråker mye en time vil det være forskjell på om du formidler til barnet at «nå prater du for mye», enn om du skulle uttrykke at barnet er den mest høylytte bråkmakeren du har sett (Nordahl et al., 2005, s. 216). Hvordan en anerkjenner i

slike situasjoner kan påvirke elevens mestringsfølelse eller utvikling av angstfølelsen. Anerkjennelse er også et begrep som Lund (2012, s. 102) tar i bruk og mener er viktig i arbeidet med elever som er innagerende. Hun hevder at ingen gode tiltak kan iverksettes ved mindre det ligger en anerkjennende holdning bak. Ifølge Schibbye (2009, s. 266-280) kan anerkjennelse også deles inn i fem undergrupper: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Vi vil videre fokusere på relasjonen i kapittel 2.3.2 som tar for seg trygghetssirkelen.

### 2.3.2 Trygghetssirkelen

Ifølge Fallmyr (2017, s. 35) er trygghet, tillit og forståelse er tre faktorer som sentrale i relasjonsarbeidet. Disse tre faktorene er noen momenter som går mye igjen i en modell som heter Circle of Security (Marvin, Cooper, Hoffman & Powell, 2002). Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017, s. 10-11) har oversatt denne modellen til trygghetssirkelen og knytter den til arbeidet i skolen. Trygghetssirkelen bygger på tilknytningsteorier mellom et barn og foreldre og vektlegger de to grunnleggende behovene for utforskning og tilknytning som alle barn har (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2015, s. 48-49). Trygghetssirkelen visualiseres her med en figur:



Figur 2: Trygghetssirkelen (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017, s. 11)

Denne figuren kan ses på som todelt. Den nederste delen som blir kalt «trygg havn» fokuserer på at eleven alltid skal ha en trygg voksen å komme til (Powell et al. 2015, s. 48). For at eleven skal oppfatte «trygg havn» som et trygt sted, må de ha tillit til den voksne og være sikker på at de faktisk får trøst og beskyttelse når det trengs (Brandtzæg et al., 2017, s. 12). Den øverste

delen av figuren tar for seg behovet for å utforske noe som kan gi læring og mestringsfølelse. Å støtte elever i utforskningsfasen vil styrke elevens eget initiativ til videre læring og selvstendighet (Brandtzæg et al., 2017, s. 12). For å dekke trygghetsbehovet hos elevene har figuren to hender som omfavner begge fasene. Disse hendene skal representere en voksen omsorgsperson som alltid støtter og skaper trygghet i begge situasjonene (Powell et al., 2015, s. 48).

Selv om figuren kan ses på som todelt så må trygghetssirkelen ses i sin helhet. Sirkelen representere den kontinuerlige skiftningen elevene tar mellom å ha et behov for utforskning og behov for tilknytning (Powell et al., 2015, s. 53). Trygghetssirkelen regner begrepet trygghet som viktig både i utforskningsfasen og tilknytningsfasen. Uten trygghet vil ikke elevene være interessert i å utforske og lære (Brandtzæg et al., 2017, s. 12). For å oppnå tillit fra elevene må de føle seg trygge. Utvikling av trygghet og tillitt forutsetter at den voksne gir elevene anerkjennelse og forstår elevene innenfra (Brandtzæg et al., 2017, s. 10). Trygghetssirkelen er avhengig av gode relasjoner mellom den voksne og eleven (Powell et al., 2015, s. 71). Derfor har den voksne en stor rolle for å skape og opprettholde trygghetssirkelen. Trygghetssirkelen vil ifølge Brandtzæg et al. (2017, s. 11) være en kommunikasjonsform som kan være til hjelp for alle elever, men spesielt de som ikke har relasjoner til. Den fokuserer på å se elevene for dem de er og ikke bare ut fra deres atferd. Den kan derfor være et hjelpemiddel for å skape forståelse og tillitt mellom lærer og elev. Affektiv inntoning er en metode en kan bruke for å forstå eleven (Øiestad, 2011, s. 68-69).

### ***2.3.3 Affektiv inntoning***

Affektiv inntoning er et omfattende begrep. Det er mange andre begreper som speiling, imitasjon og empati som er en del av affektiv inntoning, men er ikke nok til å forklare hva affektiv inntoning er (Stern, 2003, s. 210-211). Affektiv inntoning handler om å tone seg inn på elevenes emosjonelle tilstand (Øiestad, 2011, s. 69). Med andre ord er affektiv inntoning evnen til å imitere den følelsesmessige tilstanden som finnes hos den andre (Stern, 2003, s. 208-209). Dette skiller seg fra imitasjon av den ytre atferden, da en slik imitasjon ikke nødvendigvis speiler den følelsesmessige tilstanden som eleven befinner seg i. God affektiv inntoning vil være å vise eleven at det er lov å uttrykke følelsene sine og at disse følelsene blir forstått og kan deles i et felleskap (Øiestad, 2011, s. 70). Affektiv inntoning deler mange momenter fra det



som kalles «å være sammen». «Å være sammen» er en kommunikasjonsform der man som voksen er emosjonelt tilgjengelig for eleven når det er behov for det. Det innebærer å gi omsorgsfull oppmerksomhet, vise at det er akseptabelt å ha følelser og være en trygg voksen som kan hjelpe med å regulere disse følelsene når det er behov for det (Powell et al., 2015, s. 60-61). «Å være sammen» bidrar til at elevene lettere vil føle seg trygge (Brantzæg et al., 2017, s. 12). Både affektiv inntoning og det «å være sammen» deler elementer som å være på samme følelsesmessige ståsted og begge bygger på forståelse og tillitt mellom to parter. Begge begrepene er kommunikasjonsformer som kan og bør brukes i samsvar med trygghetssirkelen for å forstå eleven (Øiestad, 2011, s. 80; Brandtzæg et al., 2017, s. 12).

#### **2.3.4 Haimusikk**

Haimusikk er et begrep som brukes i sammenheng med trygghetssirkelen. Haimusikk er den «musikken» som varsler oss om noe som kan være stressende eller vanskelig, men som i realiteten ikke trenger å være det. Dette kan gjøre at en blir sint eller irritert på elever på bakgrunn av tidligere erfaringer med lignende tilfeller (Brandtzæg et al., 2017, s. 14). Et eksempel vil være at noen voksne blir irritert når elever klenger, kanskje fordi de selv ble avvist som barn (Brandtzæg et al., 2017, s. 14). Slike reaksjoner er en naturlig del av vår forsvarsmekanisme og spiller en viktig rolle for vår egen følelse av trygghet. Fra et voksent perspektiv er det ikke som mål å bli kvitt haimusikken, men heller å være bevisst på den, slik at en mestrer å kontrollere den i møte med elevene (Powell et al., 2015, s. 108-109). Dette handler om hvordan læreren henvender seg til eleven basert på forforståelse og erfaringer av lignende tilfeller av tilbaketrukket atferd.

#### **2.3.5 Mentalisering**

Mentalisering lar seg ikke lett forklare fordi det er et begrep som berører flere fenomener og momenter samtidig. Mentalisering låner momenter fra begreper som empati, refleksjon, selvrefleksjon og nysgjerrighet (Kinge, 2016, s. 132). En måte å se mentalisering på, er å forstå sitt eget og andres sinn. Det handler altså om å reflektere over sine egne og andres tanker og følelser. Evnene til å reflektere over hva andre sier og gjør, samtidig som en har selvrefleksjon (Lund, 2012, s. 88-89). Videre handler mentalisering om å være nysgjerrig på andres perspektiver og følelser. Dette kan karakteriseres som en del av empati. Mentalisering kan være en hjelpe å oppdage misforståelser, gjerne med spørsmål som «hva mente du med det?» og «forsto jeg deg rett?» (Kinge, 2016, s. 133). Med dette ser vi likhetstrekk med sosial kompetanse, da begge er opptatt av hvordan en forstår seg selv i samhandling med andre

(Kinge, 2016, s. 134). Lund (2012, s. 95-98) påpeker at mentaliseringsevnen blir svekket hvis en er utrygg. Å være utrygg gjør at en mister handlingsrom fordi utryggheten kan ta mye plass og dominere over andre følelser som undring og godt humør. Videre forteller Lund (2012, s. 95-98) at trygge relasjoner, trygge grupper, anerkjennelse og et godt læringsmiljø vil virke tryggende for innagerende elever som igjen gir dem en bedre mentaliseringskapasitet.

### **2.3.6 Læringsmiljøet.**

Læringsmiljøet beskrives som det miljøet, de sosiale interaksjonene og de vurderingene elevene opplever på skolen. Elevens perspektiv på miljøet avgjør om det kan betraktes som et læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Tiltak for læringsmiljøet kan være alt fra organiseringen av klasserommet til hvordan en jobber for å skape relasjoner med hver enkelt elev. På hvilken måte en gir tilbakemeldinger på og hvilke rammer en setter for medbestemmelse av læringsstoffet er også med på å påvirke læringsmiljøet. Det er mange måter å påvirke læringsmiljøet på, men det er altså elevens oppfattelse av miljøet som har noe å si for deres læringsutbytte, motivasjon, selvoppfatning og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186-187). Et godt læringsmiljø er preget av at elevene føler de er trygge og akseptert. Dette kjennetegner et læringsmiljø som er inkluderende og et miljø der både lærer-elev og elev-elev relasjonene preges av gjensidig respekt. I et slikt miljø vil det aksepteres at feil blir gjort (Hattie, 2013, s. 109-110). Lund (2012, s. 126-127) påpeker også at trygghet er nøkkeltbegrepet for et godt psykososialt læringsmiljø. Gjennom trygghet vil elevene være mer åpne for å spørre om hjelp.

Paulsen og Bru (2016, s. 38) hevder introverte ikke er så motivert for sosial samhandling og det må aksepteres at dette ikke skyldes motvilje eller manglende sosial kompetanse. Derfor kan tiltak for å få introverte elever mer sosialt deltakende virke som en overtramp ovenfor deres personlighet. Det må derfor aksepteres at disse elevene foretrekker å arbeide alene og i samarbeid med andre bør de ha få og faste samarbeidspartnere (Paulsen & Bru, 2016, s. 38-39). På den andre siden bør en oppmuntre til sosial deltagelse slik at introverte elever over tid kanskje blir bevisst på at enkelte sosiale elementer vil være nyttige og meningsfulle for dem.

Sjenerte elever er gjerne redd for samhandling med andre, selv om de ønsker samhandling. Læreren bør derfor tilrettelegge slik at elevene deltar mer i sosiale interaksjoner. Et tiltak er å gradvis stille større krav til sosiale samhandlinger. Dette krever at læreren har tålmodighet og

klarer å sette seg inn i elevens situasjon (Paulsen & Bru, 2016, s. 39). Slike krav må komme i kjente omgivelser og situasjoner for at eleven skal føle en viss kontroll og forutsigbarhet. Kontroll og forutsigbarhet er to nøkkelbegreper for å mestre situasjoner som i utgangspunktet oppleves som vanskelig og krevende. Gjennom en slik tilnærming kan sjenerte elever over tid få en mestringsfølelse i situasjoner som ellers ikke var mulig (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Det handler altså om å stille krav, men ikke for mye til at sosialt sjenerte elever blir utrygge. Videre kan læreren ta i bruk relasjonskartleggere for å få en oversikt over hvem de sjenerte elevene vil være med og eventuelt hvem de ikke vil være med. Med denne kunnskapen kan læreren hjelpe de sjenerte med å finne samarbeidspartnere. Et steg videre kan være å organisere plassene i klasserommet slik at sjenerte elever blir plassert sammen med medelever de føler seg trygge med (Paulsen & Bru, s. 40-41).

## ***2.4 Andre instanser i skolen***

I opplæringsloven står det at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2017, §9A- 3). Helsedirektoratet (2015, s. 3) trekker frem Verdens Helseorganisasjon sin definisjon på psykisk helse. Her fremkommer det at psykisk helse dreier seg om en tilstand av velvære hvor individet selv klarer å realisere sine muligheter, håndterer normale stress-situasjoner i livet, evner å arbeide på en produktiv og fruktbar måte og klarer å bidra overfor andre og i samfunnet. Skolens oppgave er å påse at alle elever får sin lovpålagte rett om et trygt og læringsmiljø som fremmer trivsel, helse og læring. Læreren tilbringer mange timer i løpet av en dag med elevene og behøver derfor kunnskap om skolens virksomhet, viktigheten av samarbeid med lærere og deltagelse i skolens fagmiljø. I tillegg vil det kunne bli behov for samarbeid med skolehelsetjenesten, PPT og foresatte (Christensen & Misvær, 2017, s. 234).

### ***2.4.1 Skolehelsetjenesten***

Siden skolen er en institusjon i samfunnet der barn og unge tilbringer mye tid i løpet av en uke har denne institusjonen mye påvirkning på hvordan unge opplever sitt eget liv. Skolehelsetjenesten har helsesøstre som arbeider på skolene. Denne yrkesgruppen fokuserer på sykdomsforebyggende og helsefremmende arbeid i en vid forstand: psykisk, sosialt og fysisk. Det var tidligere slik at helsesøster hadde en begrenset ressurs ved skolene og hovedsakelig bare hadde tid til måling, veiing og vaksinasjon. I de senere årene har det vært en opptrapping av ressursen til helsesøstre i kommunene. Mange har erfaring fra samarbeid med lærere om

oppfølgingsgrupper. At skolen informerer helsesøster om skolens aktiviteter og inviterer henne til å delta vil dette kunne være forebyggende og helsefremmende arbeid for alle elevene på skolen. Fagkunnskapene en annen profesjon innehar gir en annen legitimitet og gir nye innholdsmessige perspektiver. Ved slike samarbeid kan relasjoner skapes og det kan resultere i at det er enklere for elever å søke kontakt med helsesøster i vanskelige situasjoner (Christensen & Misvær, 2017, s. 236-237). Helsesøster kan være en god støttespiller for eleven og kan tilby foreldreveiledning (Christensen & Misvær, 2017, s. 249).

#### **2.4.2 Tverrfaglig samarbeid**

I den moderne skole kreves det et tverrfaglig samarbeid for å sikre elevene et optimalt opplæringstilbud. Et slikt samarbeid er mellom ulike profesjoner av ulik utdanningsbakgrunn og kan derfor føre til et mer helhetlig blikk på elevene. Samarbeid med hjemmet blir en sentral del i det tverrfaglige arbeidet da det her kan hentes ut samtykke fra foreldrene om å utveksle nødvendige opplysninger (Glavin & Erdal, 2013, s. 49-51). Organiseringen av samarbeidet må fordeles slik at det fungerer for alle parter og at det er til elevens eget beste (Christensen & Misvær, 2017, s. 240-241). Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 54) aktualiserer tverrfaglig samarbeid som en nødvendighet for å få til virksomme og gode tiltak. Oppfatningene faginstansene har av atferden kan være motstridende eller virke supplerende i forhold til hverandre. I tilfeller der en bør lage en individuell opplæringsplan eller må evaluere tiltak, prioriteringer eller ressursbehov for en enkeltelev opprettes gjerne en ansvarsgruppe. Møter som angår enkeltelever er alltid lukket og avgrenset kun til de som arbeider med eleven (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 54-55). En utfordring ved tverrfaglig samarbeid er å nytte seg av fagkompetansen de ulike instansene har. En bør også vite at tverrfaglige møter ikke fatter vedtak, det er noe de ulike instansene må gjøre i en annen sammenheng. I søken etter en god løsning og gode tiltak er det avgjørende at det er en viss form for felles forståelse av hva som er gode læring og oppvekstbetingelser for enkelteleven. Slike møter bør ha en tydelig sakliste og det bør settes av god tid (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 55-56).

#### **2.4.3 Miljøterapeuter**

Ogden (2015, s. 101) viser til miljøterapeuter som en ressurs i skolen. Skal en skole være inkluderende må det være et stort register av støttende og kompenserende tiltak og de ansatte i skolen må innstille seg på å ha flest mulig av elevene i samme læringsmiljø. Miljøterapeuter i skolen kan på klassenivå samarbeide med lærer for å hjelpe å sikre et godt læringsmiljø gjennom alternative aktiviteter og tiltak som bidrar til et godt psykososialt læringsmiljø.

Miljøterapeuten kan også arbeide med spesialpedagogiske enkeltvedtak gjennom sosial ferdighetstrening, atferds endrende tiltak, individuelle opplæringsplaner og delta i tverrfaglige samarbeidsgrupper. Arbeidet kan innebære å sette opp konkrete mål og tiltak, delta i undervisningen, sette opp dagsplan og rutiner, delta i tverrfaglige team, gjennomføre samtaler med elever, samarbeide med hjemmet gjennom kontakt og veiledning, samt å arbeide med gruppetiltak for å bedre relasjoner, sosial kompetanse og hindre en negativ utvikling (Ogden, 2015, s. 101-102).

#### **2.4.4 Tiltak på skolenivå**

Siden det er lærer som har den daglige kontakten med elevene er det de som må se, prøve å forstå og samarbeide om elevene sammen med helsesøster. Tiltak som igangsettes kan være på skolenivå eller individnivå. Tiltak som kan være gode for alle elevene og tiltak som er bra for den enkelte elev. Christensen og Misvær (2017, s. 244) viser til tre ulike punkter lærer bør være oppmerksom på: fravær, ending i atferd og læringsmiljøet. Tiltak som gjennomføres på skolenivå kan være forebyggende programmer Olweusprogrammet, RESPEKT, VIP (veiledning og informasjon om psykisk helse hos ungdom), Zippys venner, PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og samhandling) og Zero (Christensen & Misvær, 2017, s. 249). Raknes, Hansen, Cederkvist og Nordgaard (2017, s. 270) refererer også til et program som heter «psykologisk førstehjelp» i skolen. Dette programmet tar for seg en bevisstgjøring rundt egne og andres tanker, følelser og mestringsstrategier for å takle de ulike følelsene. Samarbeid mellom skolehelsetjenesten, foreldre og skole kan gjøre det samlede tilbudet bedre for de sårbare elevene i skolen. Helsesøster har spesialkompetanse i helsefremmende arbeid og forebyggende psykiske helsevansker. Helsesøster kan derfor gjennomføre undervisningsopplegg i samarbeid med lærer som er relevante, helhetlige og mer nyttig enn om lærer og helsesøster skulle gjennomført dette hver for seg (Raknes et al., 2017, s. 185).

### **3. Vitenskapelig ståsted**

I dette kapitlet vil vi redegjøre for hvilket vitenskapsteoretisk ståsted vi vil gå ut i fra for å besvare problemstillingen. Videre vil vi klargjøre hvorfor vi har valgt kvalitativ metode og hvilke fordeler dette har i forhold til undersøkelsen vår.

### ***3.1 Samfunnsvitenskapelig ståsted***

Fuglseth (2006, s. 257) viser til tre ulike type vitenskapsområder det er vanlig å skille mellom. Disse kalles natur- (real-fag), samfunnsvitenskap (sosiologi, sosialantropologi o.l.) og menneske- (humaniora eller humanistiske fag). Han skriver videre at disse områdene ikke er like tydelige i dag da det er utviklet mange spesialdisipliner under disse fagdisiplinene. Det viser seg også at særlig samfunnsvitenskap og humaniora overlapper hverandre (Fuglseth, 2006, s. 257). I arbeidet vårt har vi innhentet empiri om et sosialt fenomen i skolen og hvordan de ulike instansene som arbeider i skolen opplever og arbeider for å tilrettelegge for elever som viser tilbaketrukket atferd. Samfunnsvitenskapelige metoder har som overordnet mål å utforske den sosiale virkeligheten, samt å beskrive den (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2011, s. 33). Metoder som har utspring fra samfunnsvitenskapelig ståsted prøver å analysere og beskrive sosiale forhold og prosesser. I denne prosessen har det vært hensiktsmessig å få en innsikt i hvordan andre mennesker oppfatter og tolker tilbaketrukne elever (Johannessen et al., 2011, s. 35). Grunntanken i et samfunnsvitenskapelig ståsted er at den sosiale virkeligheten er ustabil og er kontinuerlig i endring. Dette gjør at den sosiale virkeligheten ikke kan beskrives objektivt, men gjennom forskjellige oppfatninger av virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 27-28). I vårt arbeid undersøker vi erfaringene og opplevelsene lærere, helsesøster og rådgiver i psykisk helse innehar i sitt arbeid med tilrettelegging for tilbaketrukne elever. Siden vi skal studere et sosialt fenomen som vanskelig lar seg registrere gjennom en naturvitenskapelig tilnærming valgte vi å anvende samfunnsvitenskapelige metode. I søken etter å skape forståelse av et sosialt fenomen. For å få et innblikk i fenomenet, intervjuet vi tre ulike profesjoner. Det var derfor hensiktsmessig å velge en forskningsmetode fra et samfunnsvitenskapelig ståsted siden naturvitenskapelige metoder tar lite høyde for personlige oppfattelser av omverden.

### ***3.2 Kvalitativ metode i et samfunnsvitenskapelig ståsted***

I en undersøkelsesprosess med et samfunnsvitenskapelig ståsted er det vanlig å skille mellom to typer problemstillinger. Ifølge Jacobsen (2015, s. 63) vil problemstillingene enten prøve å beskrive fenomener eller forklare fenomener. For å beskrive fenomener brukes kvantitative metoder, derimot brukes kvalitative metoder for å forklare fenomener (Johannessen et al., 2011, s. 95, 239). Kvalitative metoder prøver å fange opp opplevelser og meninger som ellers ikke lar seg måle eller tallfeste. På den andre siden av skalaen gir kvantitative metoder datamateriale som er målbare enheter (Dalland, 2012, s. 112). I vårt arbeid søker vi erfaringer og opplevelser som pedagoger, helsesøster og rådgiver i psykisk helse innehar. Derfor er det mest

hensiktsmessig for oss å ta i bruk kvalitative metoder samle inn informantenes egne erfaringer og opplevelser.

### ***3.3 Fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming***

Forskningsprosjektet vi har gjennomført bærer preg av en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming, dette fordi det inneholder elementer fra både fenomenologi og hermeneutikk.

#### ***3.3.1 Fenomenologi***

Fenomenologi er både en filosofisk og metodisk tilnærming ut i fra et samfunnsvitenskapelig ståsted. Den metodiske tilnærmingen av fenomenologi er ute etter å utforske menneskers erfaringer og forståelser av et fenomen (Johannessen et al., 2011, s. 78). Fenomenologi har den ideologien om at verden ikke er objektiv, men at verden må ses utfra hvordan mennesker oppfatter og forstår den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Videre tar fenomenologi høyde for at egen bevissthet har en sentral rolle i hvordan en kan forstå verdenen og andre mennesker. Det foreligger en nødvendig interaksjon mellom bevisstheten og omverdenen for å forklare enkeltfenomener. Ved denne tilnærmingen til virkeligheten er fenomenologi en filosofi der virkeligheten er en menneskelig konstruksjon fordi det er menneskene som tolker hva som er sant og virkelig (Howell, 2013, s. 70).

Postholm (2010, s. 41) tegner et skille mellom sosial- fenomenologisk og psykologisk fenomenologisk tilnærming. I sosial- fenomenologisk tilnærming undersøker forskeren grupper av individer og hvordan de bevisst utvikler mening i en sosial interaksjon. Den andre retningen er en psykologisk fenomenologisk tilnærming hvor individet står i fokus og målet er å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren forsøker å finne ut hvordan andre enkeltindivider opplever det samme fenomenet. Vi finner det utfordrende å sette vår forskning innenfor en av disse retningene da vi ser at vi tar inn elementer fra begge retningene i vårt arbeid. Vi undersøker ulike instanser sine opplevelser og erfaringer av fenomenet og dette vil kunne plasseres innenfor den sosiologiske delen av fenomenologi der vi ser på hvordan en gruppe mennesker bevisst lager mening i sosiale interaksjoner. Samtidig forsøker vi å gripe tak i hvordan disse ulike instansene opplever elever som viser tilbaketrukne atferd. En slik vinkling heller derfor også mot den psykologiske fenomenologiske tilnærmingen. Fenomenologi mener vi vil være en sentral del i forskningsarbeidet for å besvare problemstillingen på en best mulig måte og undersøke informantenes oppfattelser av det sosiale fenomenet. Det vil ikke være

tilstrekkelig å bare se på tilbaketrunket atferd med et objektivt syn på verden og mennesker. Mennesker vil oppfatte fenomener og situasjoner ulikt selv om de fysisk har opplevd den samme situasjonen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 78).

### **3.3.2 Hermeneutikk**

Innenfor vårt vitenskapelige ståsted søker vi en helhetlig forståelse av fenomenet tilbaketrunket atferd. Hvordan opplever og tolker lærere, helsesøster og psykisk helserådgiver fenomenet tilbaketrunket atferd blant ungdom. Nilssen (2012, s. 71) understreker at ordet hermeneutikk har tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse. Hermeneutikken er ikke primært ute etter å finne årsakssammenhenger. Den tar heller utgangspunkt i å forstå eller fortolke en handling ved å undersøke intensjonen bak handlingen (Halvorsen, 2008, s. 23). Thagaard (2013, s. 41) viser til at hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folk sine handlinger ved å utforske et dypere meningsinnhold enn det som virker umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det egentlig ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Jacobsen (2015, s. 28) forklarer hermeneutikken ved at forståelsen av virkeligheten kun kan kartlegges ved at forskeren evner å sette seg inn i hvordan mennesker tolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener. Hermeneutikkens relevans i samfunnsvitenskapen kommer av at fagenes datamateriale innebærer meningsfulle ytringer, tekster eller muntlige ytringer. Det vi forsøker å forklare er meningsfulle fenomener, som atferdsmønstre (Gilje & Grimen, 1993, s. 143-144). For oss som forskere vil det være nødvendig å sette seg inn i informantenes situasjon slik at empirien som blir innhentet vil ha samme mening og betydning for både oss som forskere og forskningsinformantene. Her vil en felles begrepsforståelse være essensiell. Nilssen (2012, s. 73) aktualiserer forskjellen mellom informantene sin begrepsbruk i sine beskrivelser for å være erfaringsnære begreper, mens forskeren bruker et mer vitenskapelig språk ved de hun kaller erfaringsfjerne begreper. Videre forklarer (Jacobsen, 2015, s. 354) at en gjennom å stille spørsmålene til kolleger eller informantene kan spørre de om begrepene virker meningsfulle. Dersom flere er enige i det kan være sikrere på at en faktisk undersøker rett fenomen. Valideringer som foregår på denne måten knyttes opp mot intersubjektivitet og benevnes gjerne som en teoretisk sjekk der en kritisk vurderer om de empiriske begrepene stemmer overens med de teoretiske begrepene.

Utviklingen av kunnskap skjer ved gjentagende fortolkninger av fenomenet tilbaketrunket atferd fra instanser som jobber med ungdom. Sammenfatningen av disse fortolkningene vil



ifølge hermeneutikken gi et klarere bilde av virkeligheten. Det klareste bildet en får av virkeligheten er når flere har samme oppfatning av samme fenomen (Jacobsen, 2015, s. 28). Videre er det viktig å påpeke at hermeneutikk ikke er en teori, men flere teorier som omhandler forståelse og fortolkning (Krogh, 2014, s. 11). Hermeneutikk er med andre ord ikke en metode i seg selv, men heller en vinkling for å forstå menneskers handlinger og tankeprosesser. Den hermeneutiske spiral brukte vi som en modell for forståelse. Det blir her viktig å se hvilken kontekst enkelte deler av teksten opptrer i. Med andre ord måtte vi se en del av teksten i sammenheng med helheten av teksten. På samme måte må helheten ses i forhold til den enkelte delen (Krogh, 2014, s. 24-25). Denne metoden sikrer at sitater og avsnitt ikke blir tatt ut av konteksten og blir feilrepresentert. På denne måten vil en få en kvalitetssikring i form av gjentakende tolkning. Store deler av vår forskningsprosess omhandler en omfattende fortolkningsprosess av informantenes tolkninger av fenomenet og våre analyser av empiri og teori. Gjennom de kvalitative intervjuene får vi et innblikk i informantenes opplevelser og tanker rundt tilbaketrakket atferd. I analysen og fortolkningsprosessen må vi derfor også ta høyde for at informantene gir en fortolkning av virkeligheten slik de oppfatter den.

#### **4. Metode**

Den metodiske tilnærmingen vi har valgt å benytte i denne studien er kvalitativ forskningsmetode siden fenomenet vi ønsker å studere vil være vanskelig å kvantifisere. Vi her redegjøre for valg av intervju som instrument for innhenting av data. Studien vår har en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming, dette innebærer at vi utforsker og beskriver mennesker sine erfaringer med og forståelse av fenomenet. I dette kapitlet ser vi på forskningsdesign, valg og begrunnelse av metode, kvalitativt forskningsintervju og etiske overveielser.

##### ***4.1 Kvalitativ og kvantitativ metode***

Forskning har til hensikt å frembringe troverdig og gyldig kunnskap om virkeligheten. Forskeren må derfor legge en strategi for hvordan dette kan gjennomføres. Strategien forskeren bruker kalles for metode (Jacobsen, 2015, s. 15). Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 25) dreier samfunnsvitenskapelig metode seg om hvordan vi skal gå frem for å finne informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan informasjonen skal analyseres og hva den forteller oss om samfunnsmessige prosesser og forhold. I samfunnsvitenskapelig metodelære skiller en mellom kvantitative og kvalitative metoder. Johannessen et al. (2011, s. 103) tegner et skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. I et forenklet perspektiv dreier kvalitativ forskning seg om

å samle inn data i form av tekster, lyd og bilde, den andre retningen er kvantitativ forskning som samler inn data i form av tall. Slik vi nevnte tidligere i delkapitlet om design må forskeren ta utgangspunkt egen problemstilling for så å vurdere hvordan det er mulig å gjennomføre en undersøkelse fra start til mål.

I vårt tilfelle måtte vi se på problemstillingen «Hvilke tilpasninger er hensiktsmessige for tilbaketrunkne elever på ungdomstrinnet for økt deltakelse i sosial samhandling?» Det ble her nødvendig å gjennomføre en operasjonalisering hvor vi tok for oss nøkkelbegrepene og så gi de et presist meningsinnhold for å avgrense fenomenet vi skal undersøke og hva som skal være i fokus (Johannessen et al., 2016, s. 58). Operasjonaliseringen av begrepene ble presentert i delkapittel 1.3 om problemstillingen.

Når vi i denne studien har et lite utvalg av aktører som bidrar til å dele sine erfaringer og tanker rundt fenomenet blir en kvalitativ tilnærming mer fordelaktig i forhold til innhold. I kvantitativ forskning er dataene tilrettelagt kjennetegn som gjør at de er tellbare og lar seg føre i statistiske fremstillinger og kategorier som er utarbeidet på forhånd. Disse kategoriseringene er gjort gjennom spørsmål og hypoteser som er utarbeidet på forhand. I motsetning til kvalitative data hvor kategorisering kommer i etterarbeidet med analyseringen av dataene (Johannessen et al., 2011, s. 417). Bakgrunnen for at vi valgte å bruke kvalitativ metode for innhenting av empiri kommer av interessen for å forstå fenomenet tilbaketrunkhet. Gjennom halvstrukturerte forskningsintervju søkte vi kunnskap om fenomenet tilbaketrunkten atferd og hvordan lærere, helsesøstre og psykisk helserådgiver arbeider med elever i skolen som synes sosial samhandling er utfordrende.

Kvalitativ forskningsmetode kan innhente data gjennom blant annet intervju og observasjon (Johannessen et al, 2011, s. 37). I denne studien begrenset vi oss til å bare benytte intervju som innsamlingsmetode. Dette er et bevisst valg vi har gjort siden formålet er å se de ulike instansene sine erfaringer og syn på tilbaketrunkten atferd. I pedagogisk forskning er det vanskelig å måle eller gjøre generaliseringer, da det vi studerer av teoretiske begreper ikke er direkte observerbare. Kleven (2011a, s. 27) hevder det kan være utfordrende å vite noe om personers selvtillit, tillit og motivasjon. For å besvare problemstillingen, anså vi det som nødvendig å velge en metode som kan være med på å forklare slike fenomener og begreper.

Formålet er å fange opp meninger og oppfatninger som strekker seg over en lengre periode som baserer seg på erfaringer. Ved å se det fra lærerperspektivet, helsesøsterperspektivet og psykisk helserådgiver sitt perspektiv fikk vi innblikk i hvilke oppfatninger disse instansene har av å arbeide med tilpasninger for tilbaketrukne elever. Det kunne vært interessant å gjennomføre observasjoner av situasjoner der lærere blir nødt til å tilrettelegge for tilbaketrukne elever. Av praktiske grunner kunne vi ikke observere elevene over en lengre periode, som medførte at vi ikke ville fått muligheten til å se resultatet av tilpasningene. Det er bakgrunnen for at vi ikke brukte observasjon som metode. Grunnen til at vi ikke valgte kvantitativ metode kommer av at vi med en slik metode ikke ville fått forståelsen og dybden av fenomenet tilbaketrukken atferd som vi søkte. Ut fra vårt perspektiv anså vi det som lite formålstjenlig for vår profesjonsutøvelse å søke kunnskap med en kvantitativ metode. Altså en spørreundersøkelse med innhenting av statistisk tallmateriale.

#### ***4.2 Forskningsdesign***

Tidlig i undersøkelsen måtte vi ta stilling til hva og hvem vi skulle undersøke, og hvordan vi skulle gjennomføre undersøkelsen. Det ble her nødvendig å gjøre flere overveielser og ta valg som ville påvirke forskningen. Forskningsdesign handler derfor om «alt» som knyttes til selve undersøkelsen. Vi tok her utgangspunkt i problemstillingen og vurderte hvordan vi kunne gjennomføre undersøkelsen fra start til slutt. Det var utfordrende å finne et passende design som tok utgangspunkt i problemstillingen og var i tråd med aktuelle metoder i forhold til innhenting av empirisk data (Johannessen et al., 2016, s. 69). Forskningsdesignet i denne studien har derfor en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming med kvalitative metode som verktøy for å innhente relevant datamateriale for å besvare problemstillingen.

##### ***4.2.1 Små N-studier***

Små N-studier er en forskningsdesign innenfor fenomenologiske undersøkelser. Betegnelsen N kommer fra det engelske ordet «Numbers» og refererer til antall informanter og respondenter (Jacobsen, 2015, s. 106). Små N-studier har derfor som regel få informanter og ønsker å gå i dybden av et fenomen. Dette fenomenet kan i små N-studier belyses fra flere ulike ståsteder, i vårt tilfelle ulike instanser. Grunntanken er at et fenomen vil bli oppfattet og tolket på forskjellige måter og for å få et rikt bilde av fenomenet, må det belyses fra flere synsvinkler. Små N-studier skiller seg fra casestudier da begrensningen av et bestemt sted eller hendelse ikke er like tydelig, men heller betydningen av fenomenet blir satt i fokus. Et annet kjennetegn med små N-studier er at informantene er valgt ut spesielt og innsamlingsmetoden av

datamateriale er som regel intervju (Jacobsen, 2015, s. 106-107). I vår studie undersøker vi tre ulike profesjoners opplevelser og erfaringer i møte med elever som viser tilbaketrukket atferd og hvordan de i sitt arbeider tilpasser og møter disse elevene. Metoden vil velger for å innhente informasjon er intervju med fem ulike informanter og siden antallet informanter er relativt lite vil designet være en små N-studie.

#### ***4.2.2 Forholdet mellom teori og empiri***

I forbindelse med forskerens forforståelse og teoriutvikling preges kvalitativ forskning både av induktive, deduktive og abduktive tilnærminger. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 40) vil en ren induktiv tilnærming innebære at forskeren «går ut i feltet med et helt åpent sinn». Dette dreier seg om å vise varsomhet i forhold til våre egne forutinntattheter når vi gikk ut i feltet, gjennomførte intervjuer og i forhold til valgene vi gjorde. Forforståelsen forskeren har, skal i en induktiv tilnærming ikke avgjøre hva som registreres. Thagaard (2013, s. 197) påpeker at en induktiv tilnærming vil basere seg på at ny innsikt kan skapes gjennom en hermeneutisk prosess som tar utgangspunkt i det empiriske arbeidet. Induktiv tilnærming går altså fra empiri til teori. Ved å først samle inn data er hensikten å frembringe generelle mønstre som kan omgjøres til begreper eller teorier (Johannessen et al., 2016, s. 47). Motsetningen er en deduktiv tilnærming som tar utgangspunkt i eksisterende teori og utarbeider et sett med variabler og hypoteser. Målet her blir å bekrefte eller avkrefte de nedsatte hypotesene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). I den deduktive tilnærmingen tar forskeren utgangspunkt i teoretiske perspektiver i analyse av data. Teorier som ikke underbygges av empiri kan enkelt oppfattes som spekulasjon og empiriske undersøkelser som ikke er forankret i en teoretisk referanseramme oppfattes som isolerte beskrivelser av enkeltfenomener som har liten verdi. Hensikten med denne studien er ikke å teste ut hypoteser, vi har derfor ikke en deduktiv tilnærming.

I vårt forskningsarbeid har vi plassert oss mellom de ulike tilnærmingene. Vi innehar en form for bakgrunnskunnskap om tilbaketrukket atferd samtidig har vi ikke utarbeider hypoteser om hva vi forventer å finne i forskningsarbeidet. Forskningen vår har derfor en abduktiv tilnærming som innebærer at teori utvikles på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser av empirien. Forskerens teoretiske bakgrunn gir perspektiver for fortolkninger av dataenes meningsinnhold. En kan ved dette se forskning i lys av hvor forskeren har sin teoretiske forankring (Thagaard, 2013, s. 197-198). Tjora (2017, s. 255) forklarer en abduktiv tilnærming

til forskningen for å starte med empirien (induksjon), men at tilnærmingen aksepterer betydningen av teoretiske perspektiver både i forkant, og i løpet av forskningsprosessen. Etterhvert som dataen ble samlet inn åpnet informantenes erfaringer for ny innsikt som fremskapte et behov for å justere vårt teoretiske grunnlag. Den abduktive tilnærming ble derfor en del av prosessen når vi analyserte de innsamlede dataene. Vi vil la her hovedvekten mellom etablert teori og fortolkninger av empirien vi samler inn (Thagaard, 2013, s. 201). Dette er i tråd med Tjora (2017, s. 255) sin forståelse av abduktiv tilnærming hvor empirien er utgangspunktet med at teoretiske perspektiver i forkant og i prosessen er av betydning for teori. En veksling mellom å være induksjon og deduksjon i prosessen vil derfor gjøre at prosessen våre i analyse av data vil preges av en abduktiv tilnærming. Dette gjorde at vi var åpne for at empirien kunne gi oss ny innsikt og medførte at vi i analyseprosessen søkte ny teori underveis i prosessen (Nilssen, 2012, s. 71). Både teori og empiri blir derfor viktig å se i lys av hverandre for at det skal kunne gi en ny innsikt til å forstå samfunnsmessige fenomener som for eksempel kan være tilbaketrakket atferd i skolen (Johannessen et al., 2016, s. 47).

#### ***4.3 Metode for datainnsamling***

##### ***4.3.1 Utvalg av informanter***

Johannessen et al. (2016, s. 116-117) peker på at en i kvalitativ forskning har et klart mål og at det kan være nødvendig å ta et strategisk utvalg av informanter. I første omgang bestemte vi oss for en målgruppe som måtte delta for å kunne samle inn nødvendige data, videre tok vi utgangspunkt i målgruppen og valgte ut personer. Vi sendte så mail med infoskriv til ulike ledere i ungdomsskolen, skolehelsetjeneste, pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) og barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Dette for å forhøre oss om det er noen som kjenner personer innenfor disse yrkesgruppene som har erfaringer med å arbeide med elever som viser tilbaketrakket atferd og tilnærming til slik atferd. Denne måten å rekruttere informanter på kalles i metodelæren for snøballmetoden, da personene vi spør kan anbefale andre informanter som kan være aktuelle å inkludere i undersøkelsen dersom de tillater det (Johannessen et al., 2016, s. 119). Denne metoden baserer seg på at en bruker bekjentskap eller førstehåndskontakt med institusjoner innenfor ulike felt for å finne informanter som egner seg for å delta i undersøkelsen. Vi vil argumentere for at dette er en god metode for å finne informanter som særlig interesserer seg for fenomenet og har kunnskap og erfaringer som kan være hensiktsmessige for forskningsarbeidet. Vi ønsket i utgangspunktet å undersøke erfaringer fra lærere i skolen, helsesøster i skolehelsetjenesten og psykologer / pedagogisk psykologiske

veiledere i pedagogisk psykologisk tjeneste. Å komme i kontakt med lærere som satt med en slik erfaring var relativt uproblematisk. Ei helsesøster svarte også at hun kunne stille til intervju. Vi erfarte dog at det ble utfordrende å finne informanter fra den tredje instansen vi ønsket å intervju. Grunnet stor arbeidsmengde og tidspress i arbeidet hadde hverken informanter innenfor pedagogisk psykologisk tjeneste eller barne- og ungdomspsykiatrien mulighet å stille til intervju. Ved å kontakte andre kommuner fikk vi til svar at de ikke hadde tid grunnet store arbeidsmengder og lite ressurser. I søken etter informanter ble vi anbefalt og ta kontakt med en psykisk helserådgiver. Dette var opprinnelig et prøveprosjekt finansiert av helsedirektoratet. Den psykiske helserådgiveren arbeidet tidligere i BUP og vi vurderte denne informanten som relevant. Informanten hadde erfaring med tilbaketrunkne elever både fra BUP og jobbet tett opp mot skolen ved at det var tilrettelagt et eget kontor på skolen og lavterskel for elevene å ta kontakt med denne rådgiveren.

#### ***4.3.3 Intervju og intervjuguide***

Et intervju kan struktureres på flere måter men det er vanlig å skille mellom tre intervjuformer: strukturert, halvstrukturert og åpne (Jacobsen, 2015, s. 150-151). Strukturerte intervju har klare spørsmål og vil ikke avvike fra dem eller legge til nye spørsmål under intervjuet. Åpne intervju vil på den andre siden ha ett eller få faste spørsmål for så å være avhengig av å stille nye, spontane spørsmål under intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 148). Halvstrukturert intervju kan beskrives som en sammenslåing av strukturerte og åpne intervju. I halvstrukturerte intervju vil en sirkle seg inn på enkelte temaer og fenomener som en vil ha belyst. Intervjuguiden inneholder derfor noen faste spørsmål og forslag til nye spørsmål som nødvendigvis ikke må nevnes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Johannessen et al. (2016, s. 145) påpeker at intervju er en velegnet metode til å innhente andres erfaringer og opplysninger. Bakgrunnen er at informanten har mulighet til å bestemme hvilken retning intervjuet tar. På denne måten vil informanten ha frihet til å utdype det de selv mener er viktig å legge til (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Vi ser på halvstrukturerte intervju som en styrke for oppgaven da den gir noen føringer for hvilke temaer som er aktuelle under intervjuet. Samtidig er vi er åpen for å følge opp nye temaer som kan være relevante for vår problemstilling. Denne formen for intervju har også den fordelen at den oppfattes som uformell og intervjuobjektet kan ha lettere for å åpne seg opp og gi en mer detaljert beskrivelse av et fenomen (Kleven, 2011a, s. 39). Vi har valgt å gjennomføre intervjuene individuelt for å unngå forstyrrende elementer i form av bakgrunnsstøy.

En intervjuguide sier noe om hvordan en starter et intervju, hvilke spørsmål som skal stilles, rekkefølgen på spørsmålene og hvilke fremgangsmåter man kan benytte seg av for å uthente den informasjonen som vil være mest relevant for problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 149-153). I et halvstrukturert intervju finnes det ulike teknikker. En av de kalles traktprinsippet. Her begynner man ikke med de mest følelsesladde temaene, men heller spørsmål som vil få informanten til å føle seg avslappet (Dalen, 2011, s. 26-27). Typiske åpningsspørsmål til et halvstrukturert intervju er enkle faktaspørsmål. Dette gjorde vi på bakgrunn av at slike spørsmål ikke er skremmende og intervjuobjektet har lettere for å åpne seg senere i intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 148). Ved å stille spørsmål som vi vet informanten kan svare på i innledningsfasen skapte vi en relasjon og et tillitsforhold mellom oss og informanten som er essensielle for besvarelsen av problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 150). Videre har vi strukturert intervjuguiden med introduksjonsspørsmål som har til hensikt å peile informanten inn på det aktuelle temaet slik at informanten har det i bakholdet resten av intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 150). I denne fasen valgte vi å spørre om informantene hadde erfaring med elever med tilbaketrukket atferd. Samtidig som vi fokuserer på temaet tilbaketrukne elever så forsikret vi oss om at informanten faktisk er aktuell for besvarelsen av vår problemstilling. Hoveddelen av intervjuguiden er fordelt på to temaer. Det ene temaet er tilbaketrukkethet mens det andre temaet er tilrettelegging. Denne fordelingen er lagt til for å gjøre intervjuet mer oversiktlig og enklere for både oss og informantene å holde oss innenfor temaet. Under disse to temaene har vi nøkkelspørsmålene våre. Dette er spørsmål som skal være direkte bundet til problemstillingen og det er i disse spørsmålene at vi er ute etter informantenes opplevelser og erfaringer. Thagaard (2013, s. 104). påpeker at spørsmål som går på informantenes egne erfaringer kan belyses ved å spørre om konkrete eksempler. Vi har derfor bevisst tatt med spørsmål der vi spurte om konkrete hendelser som blant annet spørsmålene «Har du noen eksempler der du har fått en tilbaketrukket elev til å være mer deltagende? Hva gjorde du da?» Avslutningsvis spurte vi om det var noe informantene ville utdype eller redegjøre ytterligere for. Hvis informantene sitter på informasjon som de ikke har fått sagt tidligere, gir slike spørsmål de mulighet til å komme med innspill (Johannessen et al., 2016, s. 151).

Vi benyttet oss av lydopptak i intervjuene for å ikke miste essensiell informasjon som ellers kunne blitt borte hvis vi bare støttet oss på å ta notater under intervjuet. Dette ble informantene opplyst om før intervjuet startet. Videre opplyste vi om at lydopptakene ville bli slettet etter

transkriberingen var gjennomført og at det transkriberte datamaterialet ble slettet etter oppgaven var levert. Vi tok også tid til å forklare hva som var hensikten med intervjuet og hvilken informasjon som vil komme til uttrykk i oppgaven. Siden vi i vår studie intervjuet tre profesjoner tenkte vi det ville være naturlig å ha tre forskjellige intervjuguides. Etter veiledning så vi fordelen med å ha lik intervjuguide under alle intervjuene. Ved å ha lik intervjuguide vil det være enklere å sammenligne svarene opp mot hverandre og det styrker validiteten. Intervjuguiden vil ha tilbaketrakket atferd som hovedtema, men vi antok at de forskjellige profesjonene ville ha andre fokusområder i møte med tilbaketrakket atferd.

#### ***4.3.4 Transkribering***

I transkripsjonsprosessen blir samtalen mellom to eller flere mennesker som er fysisk tilstede, fiksert og abstrahert inn i en skriftlig fremstilling. I prosessen transformerte vi lydopptakene til skriftlige fremstillinger. Ved bruk av lydopptak kunne vi bemerke oss: pauser, tonefall og ordbruk informantene hadde når informantene sa noe i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204- 205). For å ivareta reliabilitet og validitet ble det nødvendig å ta stilling til hvordan vi best mulig kunne overføre informantenes muntlige fremstilling til en skriftlig form. I forhold til valg av metode anså vi det som sentralt å skape et helhetsinntrykk og en sammenfatning av meningsinnholdet i de transkriberte intervjuene. Utfordringen her ble å sikre reliabiliteten ved å gjengi informantenes meninger og erfaringer på en så korrekt måte som mulig. Dette omhandler også den etiske dimensjonen av forskningsarbeidet med forpliktelsen om å fremskaffe resultater som i størst mulig grad samsvarer med informantenes meninger og erfaringer.

#### ***4.3.5 Analyse av data***

Tjora (2017, s. 195) simplifiserer formålet med analysen av kvalitative studier for å ha en hensikt å gi leseren muligheten til å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på uten at leseren må gjennomgå all data som er samlet inn i studien. I fenomenologiske studier er det vanlig at forskeren forsøker å finne meningsinnhold i datamaterialet. I dette tilfelle være det være det informantene har delt av tanker og erfaringer i intervjuene. De transkriberte dataene har vi lest fortolkende med hensikt om å forstå en dypere mening av informantenes erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 171). Silverman (2015, s. 80) påpeker at forskeren i kvalitative studier både bør være den som samler inn og analyserer data. Dette kommer av at forskerens forforståelse, teorier og hypoteser er sentrale utgangspunkt for analysen og fortolkningene av data. I vår undersøkelse deltok vi begge to på alle intervjuene som ble gjennomført. Videre



transkriberte vi begge to og hørte over lydklippene og sammenlignet med transkriberingene til hverandre for å sikre at vi fikk en lik forståelse av de innsamlede dataene.

I kvalitative studier glir ofte fortolkning og analyse litt inn i hverandre. Analyse handler dele opp datamateriale inn i mindre deler eller elementer, her er formålet å avdekke en mening eller et budskap og se et mønster i dataen. Tolkning dreier seg om å sette noe inn i en større sammenheng. Når vi i vår undersøkelsen fortolket dataene så vi hvilke konsekvenser analysen og konklusjonen fikk for det vi undersøkte. I fortolkningen tok vi utgangspunkt i teori om det aktuelle temaet og så funnene i lys av eksisterende teori. Vi forsøkte her å forklare og forstå funnene som fremkom i analysedelen (Johannessen et al., 2016, s. 162). Inndelingen vi har gjort i denne oppgaven er at vi laget et kapittel som tar for seg presentasjon av empiri og analyse av funnene, så kommer tolkningen av funnene i et eget kapittel som heter drøfting. Her ser vi funnene i lys av det teoretiske utgangspunktet vi har presentert i kapittel 2.

Etter transkriberingen var gjennomført leste vi over, dannet oss et helhetsinntrykk av datamaterialet og en sammenfatning av meningsinnhold i datamaterialet. Ved å lese gjennom datamaterialet lette vi etter sentrale temaer (Johannessen et al., 2016, s. 173). I denne fasen forsøkte vi å lage en såkalt meningsfortetting. En meningsfortetting er en forkortelse av uttalelsene informantene har delt og en gjør disse om til korte og mer håndterlige formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Det ble her viktig for oss å dra ut essensen av det informantene hadde sagt, siden flere timer med transkriberte data vanskelig lar seg fremstille dersom en ikke skaper sammenfatninger og finner meningsinnholdet. I den neste fasen søkte vi etter meningsskapende elementer i datamaterialet. Formålet her er å skille ut det som er relevant for å besvare problemstillingen. Her leste vi over datamaterialet og merket det med fargekoder utfra teamene vi har skapt i den første fasen (Johannessen, 2016, s. 173-174). For å gjøre dette på en mest mulig oversiktlig måte utviklet vi en tabell som inneholdt alle informantene og alle spørsmålene vi har valgt for å besvare problemstillingen. Denne tabellen ble laget på bakgrunn av spørsmålene vi stilte informantene intervjuguiden. Dette for å lage oss en oversiktlig fremstilling av de ulike informantenes svar. Her limte vi inn svarene som fremkom i transkriberingene.

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Helsesøster	Psykisk helserådgiver
Tema 1					
Tema 2					
Tema 3					

Figur 3: Kategorisk inndeling av data

I tabellen brukte vi spørsmålene fra intervjuguiden som utgangspunkt for å se sammenhengen og de ulike temaene. Her utviklet vi fem ulike kategorier. Kategoriene vi kom frem til var: forforståelse, oppdagelse og årsak til tilbaketrukken atferd, møte med tilbaketrukne elever, samtalen, trygge læringsarenaer og andre instanser inn i skolen. Etter denne inndeling av data kunne vi starte analysen av datamaterialet. Denne inndelingen av data kalles tverrsnittbasert inndeling og har til hensikt å lage et system for å indeksere datamengden. Indeksering handler om å sette merkelapper på setninger og avsnitt som gjør det mulig å knytte de opp til temaene en har valgt for å svare på problemstillingen. Prosessen en gjennomfører her benevnes ofte som en kategorisk inndeling da en er ute etter å finne hva i datamaterialet som en kan gruppere inn under de ulike temaene (Johannessen et al., 2016, s. 165). Gjennom bruken av halvstrukturerte intervju fikk vi inn data på ulike plasser i intervjuet som gjorde denne kategoriseringen nødvendig for å gi oss et helhetlig bilde av hva informantene sa og hva de sa i forhold til de andre informantene. Ved hjelp av kategoriseringen av svarene vi fikk i intervjuene ble det enklere å sammenligne svarere når vi skulle plassere de under hvert tema. Videre brukte vi farger for å kategorisere svarene inn under de ulike temaene. En utfordring i kvalitativ forskning er at det i kvalitative tekstmaterialer er mer vanlig å ta opp flere emner og begreper om gangen. I kodingen har vi derfor laget flere kategorier og bruker teksten i ulike nivåer i form av underkategorier (Johannessen, 2016, s. 165).

I starten av drøftingsarbeidet startet vi med å lese de transkriberte intervjuene bokstavelig. Dette innebærer at vi så på teksten eller intervjuet som et analyseobjekt i seg selv. Vi så på innhold, språkbruk, sentrale ord og bestrebet oss etter å identifisere mulige mønstre i datamaterialet. Gjennom tolkende lesing av datamaterialet forsøkte vi å forstå hvordan informantene i undersøkelsen selv oppfatter fenomenet og hvordan de finner mening i sosiale fenomener. En slik form for tolkende lesing retter søkelyset mot en fortolkning av informantenes uttalte meninger og erfaringer i samspill med bakgrunn og utgangspunkt. Det har derfor være en målsetting for oss å forsøke å forstå hva som var bakenforliggende for det det informantene uttalte seg om istedenfor å fokusere på hva de ordrett uttalte seg om (Johannessen, 2016, s.165-

166). Nilssen (2012, s. 139) opplyser om at all kvalitativ forskning bærer preg av at den er forskerrefleksivitet. Dette medfører at forskningen er verdiladet og påvirket av forskerens individuelle og subjektive rolle. Siden vi som forskere har vært i interaksjon med informantene bidrar det til å påvirke datamaterialet og forskningskonteksten. Når en analyserer datamaterialet måtte vi ta i betraktning at relasjonen til informantene kan påvirke datamaterialet.

#### ***4.4 Vitenskapelige refleksjoner***

##### ***4.4.1 Validitet***

Validitet i et forskningsperspektiv setter spørsmål på hvor gyldig noe er. Det datamaterialet som samles inn må være representativt for det fenomenet som vi ønsker å utforske. Med andre ord må vi være sikker på at funnene fra undersøkelsen faktisk er til å stole på, sett i forhold til problemstillingen (Jacobsen, 2015, s. 351; Johannessen et al., 2016, s. 66). Det er tidligere nevnt at kvalitative metoder vektlegger myke data. Myke data er som regel omfattende og detaljerte. Forskeren må derfor tolke datamaterialet først for å se hvor gyldig funnene er for problemstillingen sin. Uten god validitet kan forskningsprosjektet være uten mening, da funnene ikke er representative for problemstillingen. I vår oppgave ble det derfor viktig å opprettholde god validitet ved å være bevisst på vår egen rolle som forskere og vår tolkning av datamaterialet. Vårt vitenskapelige ståsted samt teoretisk grunnlag er også med på å styrke validiteten da disse legger føringer for hvordan vi tolker empirien. Samtidig må vi vurdere hvor relevant spørsmålene i intervjuguiden er. Vi ser i ettertid at vi kunne stilt tydeligere spørsmål om hvordan informantene arbeider for å utvikle samhandlingskompetanse hos tilbaketrukne elever.

##### ***4.4.2 Reliabilitet***

Reliabilitet blir også kalt pålitelighet og tar for seg i hvilken grad en kan stole på det forskningsarbeidet som er gjort (Johannessen et al., 2016, s. 231). Jacobsen (2015, s. 17) presenterer et sentralt tankeeksperiment. Dette innebærer om studien ville fått tilnærmet samme resultater dersom den ble gjennomført på samme måte to ganger. Ved kvalitative undersøkelser er det også et mål å få de samme funnene ved gjentatte undersøkelser, men å oppnå dette er praktisk umulig (Kleven, 2011b, s. 89-90). Kvalitative metoder er i stor grad avhengig av hvordan forskeren tolker datamaterialet sitt. Dette gjør det umulig å oppnå de samme resultatene med en retest av undersøkelsen. Likevel er det viktig å opprettholde god pålitelighet. Selv om det vil være vanskelig og kanskje umulig å få de samme funnene med andre undersøkelser, er det fremdeles mulig å få tilnærmet samme resultater. For å styrke vår reliabilitet i vår oppgave

og forskningsprosess kan dette gjøres ved at vi gi en grundig beskrivelse av fremgangsmåten i forskningsprosessen for å vise gjennomsiktighet og åpenhet rundt metodevalg. Dette for å gjøre studien etterprøvable. Vi har forsøkt å tydelig skille mellom hva informantene har sagt og hva som er vår tolkning av det de har sagt.

#### ***4.4.3 Overførbarhet***

Overførbarhet legger vekt på at fortolkningene av et fenomen kan være til nytte i andre kontekster enn den undersøkelsen tar for seg (Johannessen et al., 2016, s. 233). I vårt forskningsprosjekt er vi ute etter hvordan lærer tilpasser for elever som viser tilbaketrukket atferd i sosiale samhandling. Vi åpner opp for at undersøkelsen kan være overførbar til andre sammenhenger da tilbaketrukket atferd ikke er et fenomen som bare forekommer på ungdomstrinnet. Forskningen har til hensikt å kunne trekke slutninger utover de direkte opplysningene som er innsamlet. Overførbarhet i en undersøkelse dreier seg om hvorvidt den lykkes med etablering av begreper, fortolkninger, beskrivelser og forklaringer som kan overføres til beslektede fenomener (Johannessen, 2016, s. 233). Jacobsen (2015, s. 237) trekker frem teoretisk generalisering som en styrke ved kvalitative studier, motsetningen er at det er utfordrende å påstå at utvalget er representativt for en større populasjon av enheter. Jacobsen (2015, s. 238) påstår at jo større antallet av enheter som deltar i studien øker sannsynligheten for å generalisere fra en kontekst til en annen. Da vi i denne studien kun hadde fem ulike informanter hvorav tre av disse var lærere i ungdomsskolen, ei var helsesøster i ungdomsskolen og en var rådgiver i psykisk helse vil de være vanskelig å si at funnene våre kan generaliserer til andre lærere, helsesøstre eller rådgivere i psykisk helse. Samtidig er det viktig å påpeke at hensikten med denne studien var å undersøke på de ulike instansenes syn på tilrettelegging for sosial samhandling. I funnene våre ser vi allikevel at det det er flere faktorer de ulike informantene ser på som sentrale i arbeidet med tilbaketrukne elever i sosial samhandling.

#### ***4.4.4 Etiske overveielser***

Innen kvalitativ forskning er det sentralt at forskeren følger strenge etiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og betydningen av fortrolighet, informert samtykke, forskerens rolle og mulige konsekvenser av forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). I forskningsarbeidet kan det fremkomme etiske problemstillinger når en er i direkte kontakt med mennesker og man direkte eller indirekte påvirker hverandre. Et slikt forskningsarbeid kan være eksperimenter, deltakende observasjon eller intervju (Johannessen et al., 2011, s. 93-94). Som

forskere og intervjuere anser vi det som viktig å holde strenge forskningsetiske disipliner i vårt forskningsarbeid. Dalland (2012, s. 96) hevder at forskningsetikk dreier seg om å ivareta personvernet på den ene siden og på en andre siden å sikre troverdigheten av forskningsresultatene en presenterer.

## **5. Presentasjon av empiri og analyse**

I dette kapitlet vil vi ta utgangspunkt i empirien som vi i undersøkelsen har samlet inn i form av kvalitative forskningsintervju. Datamaterialet er her analysert slik vi gjorde rede for i delkapittel 4.3.6. Presentasjonen av empirien inndeles tematisk. Det vil her være hensiktsmessig å gi en kort presentasjon av våre informanter da de har forskjellige yrkesbakgrunner. Dette gir dem forskjellige forutsetninger for sine uttalelser i intervjuene. For å skille mellom hvilken yrkesbakgrunn informantene har, så har vi gitt alle lærere fiktive navn på L, helsesøster har fått navn på H og psykisk helserådgiver har fått navn på R.

*Lars* har tidligere arbeidserfaring fra psykiatrien før han begynte på lærerskolen. Nå har han jobbet som kontaktlærer i 10 år på ungdomsskolen samt har fremdeles en deltidsstilling på psykiatrisk sykehus.

*Linda* har vært lærer i 16 år på ungdomsskolen og har kontaktlærerstilling. Samtidig har hun også hatt en deltidsstilling som spesialpedagog i noen år tidligere.

*Liv* har vært lærer i nesten 38 år på ungdomsskolen og er også kontaktlærer.

*Hilde* har sykepleierutdannelse i bunnen. Hun tok videreutdanning som helsesøster og har nå jobber som helsesøster i skolehelsetjenesten i 12 år.

*Robert* er utdannet sosionom og har tidligere jobbet på BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) i 10 år. Han har arbeidserfaring fra akuttpsykiatrien. Nå er Robert ansatt under barne- og familietjenesten som en psykisk helserådgiver i skolen.

### **5.1 Erfaringer og oppdagelse av tilbaketrukket atferd**

For forståelsen som informantene har i begrepet tilbaketrukket atferd vil være av stor betydning. Forståelsen for tilbaketrukket atferd legger noen rammer for hvilke elever og hvilken atferd som er aktuell ved innhenting av empiri. Dette har en sammenheng med hvordan informantene jobber med slik atferd og om de ser på det som et atferdsproblem eller ikke. Informantene

beskriver tilbaketrukken atferd som det å være stille. Dette går igjen i alle intervjuene. Lars forklarte atferden slik:

Elever som kvier seg eller prøver å unngå å delta i klasserommet i forhold til tale, altså det å snakke. De vil også gjerne være passive i et gruppearbeid. Det er ikke de som tar ledelsen i noen sammenhenger. Hvis du stiller spørsmål til en sånn type elev så ser du det umiddelbart i kroppsspråk og ansiktsuttrykk at det er svært ubehagelig. Det er noe de ikke er komfortabel med, å snakke høyt mens andre hører på i klassen.

Lars påpeker her at i tillegg til at de er stille, så kvier de seg for gruppearbeid og er ikke de som tar styring eller ledelsen på gruppen. Dette er momenter som også fremkommer hos noen av de andre informantene. Hilde forklarer tilbaketrukken atferd på denne måten: «Ja det kan være forskjellig. Det kan være sjenerte elever som er ekstremt sjenerte og som ikke vil sees. Det med tilbaketrukkenhet, det er jo også ulike personlighetstyper. [...] En elev som strever psykisk er også mer tilbaketrukken.» Hilde legger her vekt på at det kan være så mye forskjellig. Hun nevner at det også kan være en personlighetstype og at tilbaketrukkenhet kan fremkomme på bakgrunn av psykiske plager. Ved å se på informantenes forståelse av tilbaketrukkenhet opp mot hvordan de legger merke til tilbaketrukkenhet kan vi få mer detaljerte blikk av fenomenet. Elever som viser tilbaketrukken atferd blir oppdaget slik av Linda:

De er ikke så flink å rekke opp hånda, for du nevnte dette med muntlig aktivitet i timene. Der rekker de aldri opp hånda. Kan oppfattes litt som gratispassasjerer i gruppearbeid for eksempel. Og kvier seg for å lese høy. [...] Og er heller ikke så flinke til å spørre om hjelp. Man tror de jobber kjempe bra, så har de ikke fått gjort noen ting. Det er kanskje fordi de har et problem og ikke tør å si ifra. Man tror at alt er bra. [...] Men det er jo noe som gjør at vi legger merket til at her er det noe pussig.

Her legger Linda fram at tilbaketrukne elever gjerne ikke oppsøker kontakt med andre. Både ved at de ikke tar kontakt med læreren hvis de trenger hjelp og at de ikke bidrar i gruppearbeid med andre medelever. Linda påpeker også at tilbaketrukken atferd er noe man legger merke til, men legger til at det er noe «pussig» med det. Det er altså noe som strider med forventet atferd i klasserommet. Under intervjuet med Robert så kom det frem flere indikatorer på at elever er tilbaketrukken. Han nevnte blant annet at man bør følge med elever som har økende fravær, fall i karakterer, rekker ikke opp hånda, endring av atferd og mistet lyst til på delta på

fritidsaktiviteter. Samtidig påpeker Robert at det er viktig å få et bilde av hvordan disse elevene har det på andre arenaer enn skolen, for å se om atferden er annerledes der.

### **5.1.1 Årsaken til tilbaketrukken atferd?**

For å forstå tilbaketrukken atferd som fenomen, vil det være nødvendig å ha kunnskaper om hva som kan være årsaken til det. Hvis lærere, helsesøstre og psykisk helserådgivere skal jobbe med elever som viser tilbaketrukken atferd vil en sentral del av arbeidet være å finne årsaken. Spørsmålet kan også gi en dypere forklaring på måten enkelte instanser jobber på i møte med elever som viser tilbaketrukken atferd. Hilde nevner disse årsakene til at elever kan få en tilbaketrukken atferd:

Det kan handle om hjemmeforhold, mobbing eller ting som skjer på skolen. Det kan være alt mulig. Det kan like gjerne være en far som ruser hjemme, som at foreldrene skal skilles. En familiekonflikt. Det er ikke noe kortvarig, det vedvarer over tid. Noen har hatt samspillvansker siden de var små. Det er også vanlig at de blir litt mer inneslutta i ungdomstida. De endrer seg jo med tanke på puberteten og hva de gjør.

Hilde viser til at atferden kan ha mange mulige årsaker. Fra hendelser i hjemmet med foreldrene til ting som har skjedd på skolen. Hun legger også til at atferden kan komme fordi de er i puberteten. Robert trekker frem at tidligere livsopplevelser, relasjonstraumer og andre traumeproblematikk kan være underliggende årsaker. Videre påpeker han at angst og depresjon kan skape en slik atferd. Samtidig sier Robert at tilbaketrukken atferd ikke nødvendigvis er noe som kommer av uheldige hendelser, men det kan være en medfødt personlighet:

Det er en personlighet. Det har også med biologi å gjøre. Hva vi er skrudd sammen av. Fra befruktningsøyeblikket, ja. Og får du sosiale forhold inn i livet som forsterker tilbaketrukkenheten så ... For noen er sosiale ferdigheter arvet ... Hvis du har foreldre som er veldig tilbaketrukken så er kanskje sannsynligheten for at du får et tilbaketrukkent barn litt større.

Robert viser til at den biologiske arven fra foreldrene kan spille inn på atferden et barn vil få gjennom livet. Denne påstanden støttes av Linda som sier: «Men noen er bare sånn», når vi spurte om årsaker til tilbaketrukkenhet. Videre var det bred enighet mellom informantene at hjemmeforholdet spiller en stor rolle i forhold til elevenes trivsel og atferden. Informantene la fram mange mulige årsaker til tilbaketrukken atferd. Det kan være problemer hjemme, mobbing på skolen, tap av nære, angst og depresjon. Det kan også ligge biologiske faktorer som spiller

inn på atferden ifølge informantene. De nevnte blant annet at arv og puberteten kan ha innvirkning på atferden. Årsaksfaktorene er mange og varierte. Informantene har også en bred enighet om at det ikke nødvendigvis er en faktor som spiller inn, men at det kan være en sammensetning av flere underliggende bekymringer eller problemer.

## **5.2 Tilrettelegging for elever med tilbaketrukket atferd**

### **5.2.1 I møte med tilbaketrukne elever**

I intervjuene spurte vi om hvordan informantene henvender seg til elever som viser tilbaketrukket atferd. Alle informantene nevnte relasjoner med elevene som viktig fundament for å komme i kontakt med dem. Uavhengig om eleven er tilbaketrukket eller ikke. Utenom viktigheten av en god relasjon fortalte informantene at de henvendte seg meget forskjellig i møte med elever som viser tilbaketrukket atferd. Lars forteller at han i all hovedsak vil henvende seg likt til alle elever uavhengig om de viser tilbaketrukket atferd eller ikke. Videre forklarer han at det har ikke noe å si om eleven er tilbaketrukket eller ikke, men heller hvilken relasjon han har til elevene. Han forklarer det slik:

Det er veldig avhengig av den relasjonen man har. Og det er dannet fra før av og over tid. Noen har man dannet gode relasjoner med og andre har man en mindre god relasjon med. Og noen kan man gå rett på sak med og andre må man innlede litt mer med. Ingen fasit på det der, det er veldig forskjellig. [...] Men jeg vil henvende meg i all generellhet til eleven som til enhver annen elev.

Her legger Lars til at det ikke finnes noe fasitsvar på hvordan en skal henvende seg til elever med tilbaketrukket atferd, men at det er relasjonen legger føringen. Lars forteller videre at han vil henvende seg annerledes til elever som viser tilbaketrukket atferd i større grupper og i plenum: «Men du vil ikke utfordre en slik elev foran klassen, det vil slå veldig uheldig ut. Det gjør noe med tillitten mellom lærer og elev, hvis du utsetter eleven for unødvendig press.» Lars viser at han ikke vil utsette elevene for et press som vil være unødvendig for tilbaketrukne elever. Denne forståelsen forsterkes ved at Linda også er oppmerksom på hvordan hun henvender seg til elever i plenum:

Jeg snakker ikke veldig mye i plenum til den tilbaketrukne eleven. Hvis eleven sliter med å oppfatte hva de skal gjøre, så går jeg kanskje bort til de etterpå og setter meg ned og sier: skjønnte du det? Litt sånn stille. Og aldri først, så jeg tar gjerne en annen eleven som jeg vet oppfattet det "skjønnte du det? Er det noe du lurte på?" Går litt sånn. Sånn at ikke den eleven skal føle at "det er noe med meg, hun kommer



alltid til meg" for da blir de usikker og blir kanskje enda mer tilbaketrukket hvis det er et fokus som blir negativt for den eleven.

Linda bruker ikke ordet press sånn som Lars gjør. Hun kaller det for negativt fokus. I denne sammenhengen vil Linda være forsiktig med å rette et fokus på tilbaketrukne elever når de er i plenum. Det hun heller vil gjøre er å henvende seg til den tilbaketrukne eleven etter hun har gitt beskjeder i plenum. Linda forklarer denne metoden med at hun ikke vil at tilbaketrukne elever skal bli usikre. Dette gjør hun ved å skape en trygg setting. Når det kommer til Hilde og Robert så har de en annerledes måte å henvende seg på når det kommer til tilbaketrukne elever. Hilde og Robert forteller at siden de ikke møter elevene i klasserommet, så vil de være i en annen setting enn lærerne. Både Hilde og Robert nevner at de møter elevene først og fremst inne på kontoret sitt. Hilde påpeker at siden de ikke er inne i klasserommet til vanlig vil det være vanskeligere å komme i kontakt med elevene med mindre det er avtalt en time på forhånd. Derfor går hun ofte i gangene på skolen bare for å vise at hun er på skolen den dagen. Videre forteller hun at det kommer ofte elever inn på kontoret uten avtale og har noe de vil snakke om. Dessverre gjør ikke tilbaketrukne elever det, legger Hilde til og fortsetter:

Jeg opplever at de syns det kan være litt tøft å spørre. Så noen ganger kontakter jeg foresatte eller læreren og sier «kan ikke du si at jeg inviterer (den eleven) inn til meg». Og da vet jeg at de syns det kan være litt vanskelig å komme til meg. Det er jo forskjell på en som kommer busende inn og opp i sitt, men jeg prøver allikevel å være direkte. Og spørre «hvorfor er du her?»

Hilde lager her avtaler og tar initiativet først i tilfeller hun allerede er blitt informert om eleven og eventuelle problematikk som eleven sitter med av lærer eller foresatte. Det samme gjelder for Robert, da han også først kommer inn i bilde når atferden elevene viser allerede er oppdaget av andre som jobber rundt eleven. Han forteller at de tilbaketrukne elevene han har arbeidet med, er gjerne de som sliter med en eller annen form for angstproblematikk. Robert arbeider med disse elevene ved å ta i bruk kognitiv terapi. Robert forklarer at kognitiv terapi er en strukturert måte å arbeide på der elevene får faste oppgaver som de skal gjøre mellom hvert møte. Disse oppgavene kan variere mye avhengig av hva som er problemet. Et eksempel han presenterte var at en elev fikk i oppgave å utfordre seg gradvis i en spesiell sosial situasjon over tid. På denne måten opplevde Robert at eleven fikk en mestringsfølelse og ble mer trygg i situasjonen. Kognitiv terapi handler også om å få vedkommende til å tenke nye alternative

tanker og fjerne negativt fokus, forteller Robert. En annen måte Robert arbeider med elever som viser tilbaketrukket atferd er å tilrettelegge for konkrete sosiale situasjoner. Han forklarer det slik:

«Hva kan være lurt å gjøre da?» Hva skal til for at eleven faktisk kunne tørre å si noe høyt i klassen? Går det an å avtale, helt konkret, i den timen... da skal vi øve på det å rekke opp hånda. Og da har vi spørsmålet klart på forhånd ja. Sånn at eleven vet hva den skal svare. Trygge de mest mulig. Skape forutsigbarhet. Det tror jeg kan være et godt utgangspunkt for å få noen litt opp. Rett og slett få trent seg litt på det sosiale.

Her viser Robert hvordan han tilrettelegger for sosiale enkeltsituasjoner der det krever at en er litt mer muntlig. For at eleven skal føle seg trygg er det avtalt på forhånd hva spørsmålet er og hva eleven skal svare. Det er ikke fokus på det faglige spekteret her. Her er fokuset på elevens mestringsfølelse av å lykkes i en sosial situasjon gjennom trygge rammer. En slik tilnærming har også Liv. Hun forteller at hun noen ganger lager avtaler med tilbaketrukne elever der de på forhånd har klart hvilke spørsmål som skal stilles. Så får eleven tid på å øve inn svaret for så å fortelle det høyt i klassen. I en slik iscenesatt situasjon vil eleven føle seg tryggere legger Liv til. I møte med elever har Robert gjort noen funn i forhold til hvilken holdning elevene har når de kommer inn på kontoret hans. Han forklarer det slik:

Vi må ikke møte ungdommen med masse skjemaer. Det har de sagt selv. «ta imot meg når jeg kommer, for når jeg kommer så har jeg faktisk gått gjennom en ganske heftig prosess i det å bare komme hit. La meg få snakke.» Så kan jeg heller stille noen gode spørsmål til dem.

Robert prøver å ha et åpent sinn i møte med nye elever som kommer innom kontoret hans. Han vender fokuset helt og holdent til enkelteleven og hva han eller hun har å si. Videre har han notert seg at elevene etterlengter å bli hørt og sett når de kommer.

### **5.2.2 Samtale**

To av informantene påpekte at tonefallet spiller en viktig rolle når en henvender seg til elever med tilbaketrukket atferd. Liv forklarer det slik: «Det er viktig å sette seg ned ved siden av dem og ha en rolig samtale. Ikke snakke høyt, men å legge seg litt på deres nivå i stemmeleie, i måte å snakke på og skape en trygg relasjon.» Liv legger vekt på å ha rolige samtaler og legge seg på deres nivå i stemmeleie og skape en god relasjon. Det nevnes ikke hvordan stemmeleie

til en tilbaketrukket elev vil være, men her er det forsvarlig å anta at stemmeleiet ikke være høylytt, men en lav, forsiktig stemme. Dette samsvarer med at Liv begynte svaret sitt med å ha en rolig samtale uten å snakke høyt med disse elevene. Linda prater også om tonefall: «Jeg er mild i tonefallet ja. Jeg vil ikke si at jeg blir litt mamma, men kanskje viser en litt mer omsorgsfull tone ovenfor de tilbaketrukne elevene enn for andre.» Begge lærerne viser at de er opptatt av å legge seg på et tonefall som virker rolig og vennlig for eleven. Videre er Linda opptatt av i hvilken situasjon en tar kontakt med eleven. Hun tar gjerne kontakt med dem på slutten av dagen, da de fleste har dratt for dagen. Da føler hun at hun får være alene med eleven og trykker situasjonen.

Angående selve samtalen er det flere momenter som blir tatt opp. Robert nevner han tar i bruk psykodynamiske samtaler med elever som primært sliter med angst. Psykodynamiske samtaler fokuserer på å se sammenhenger på den du er i dag i forhold til tidligere erfaringer og fremtidige mål, forteller han. Det å vandre mellom nåtid, fortid og fremtid ved å sette ord på tanker og følelser er en kort oppsummering av psykodynamiske samtaler. Gjennom disse samtalene kan det komme frem egenskaper som eleven selv synes en har og Robert forteller at da kan en bruke disse egenskapene til å se på hvordan veien videre kan være for eleven. Robert sin erfaring er at disse elevene føler en skam over å ikke være normal eller like sosial som de andre medelevene i klassen. Da tar han gjerne i bruk psykodynamiske samtaler. Når vi spurte hvordan han arbeider med elever som føler skam svarte han:

Vi snakker om det. Fordi skammen er noe om det mest ensomme vi har. Vi blir veldig alene om det, ja. Ofte deler vi det ikke med noen. Det er en sånn sterk trasig følelse. Så faktisk det å åpne litt opp og sette noen ord på det. Og det å få noen ord tilbake på det. Bare det i seg selv kan være en god start på å alminneliggjøre skammen.

Her legger Robert opp til at gjennom samtaler og «lufting» av tanker og følelser kan være med på å alminneliggjøre skammen. Det å alminneliggjøre noe kan ses på som å ufarliggjøre noe, som igjen er knyttet opp mot trygghet. Robert nevner ikke trygghet direkte i denne delen av intervjuet, men vi mener det er forsvarlig å anta at alminneliggjøring handler om å trykke situasjonen.

### 5.2.3 Trygge Læringsarenaer

Empirien tyder på at lærerinformantene er opptatt av læringsmiljøet for elevene. De har alle koblet læringsmiljøet opp mot begrepet trygghet og inkludering i en eller annen sammenheng. Enkelte oppga også at læringsmiljøet er noe som må arbeides med på andre arenaer enn bare på skolen. Linda forteller dette om sitt arbeid for et bedre klassemiljø:

Jeg synes dette med et godt klassemiljø (...) tryggheten i det å være seg selv. Og at det er takhøyde for å feil. Jeg legger ikke skjul hvis jeg sier «å herlighet, se her. Her har jeg skrevet feil» og så le litt av det. Ufarliggjør det, sånn at de andre elevene også skal føle at det er helt greit.

Det Linda har fokus på er trygghet og friheten til at elevene kan være seg selv. Hun never at det ikke skal være noe galt i å gjøre feil og vil at elevene skal føle seg komfortabel med å gjøre feil. For å skape en slik takhøyde for klassen bruker hun seg selv som eksempel. Ved å innrømme sine egne feil viser hun at også hun kan gjøre feil. Samtidig prøver hun å le litt av situasjonen for å ufarliggjør det. Dette med trygghet kommer igjen hos Lars som sier:

Du må sette de i miljø hvor de føler trygghet og mestring. Da må du plassere de sammen med elever som er trygge og ikke er utfordrende, men ikke bare i grupper med elever som også er tilbaketrukne. Du må plassere de sammen med elever som vil styrke de, forstår de og som er omsorgsfulle og det er elevene i forskjellig grad. Gruppene er satt sammen av meg, alltid. Fra to til fire elever per gruppe, ikke noe mer enn det. Det bør ikke være rom for å stikke seg bort eller for å styre.

Lars er altså opptatt av at miljøet skal være trygt slik at en opplever mestring. Han går aktivt inn og endrer plassene til elevene slik at de tilbaketrukne blir plassert med noen som styrker dem, forstår dem og viser omsorg. Et viktig poeng er at han er oppmerksom på en hensiktsmessig gruppestørrelse slik at ingen elever kan vike unna eller overstyre. Metoden med å endre plasseringen av elevene i klasserommet er også noe som Liv gjør. Hun forteller at hver høst har de et system der de organiserer elevene etter fargene grønn, gul og rødt. De som har blitt markert med grønt er de elevene som læreren føler de har skapt en god relasjon med. De med gult har en etablert litt kontakt med og rødt for de som en ikke har klart å bygge relasjoner med. Liv forteller videre at de elevene som faller under rød kategori blir deretter oppsøkt oftere av læreren. Hun legger til at det er vanligvis de tilbaketrukne elevene som faller under fargen

rødt. Videre lager Liv et klassekart der hun vurderer hvem som kan sitte sammen og at dette klassekartet er i stadig endring. Hun påpeker at det er viktig å ikke plassere to elever som er meget tilbaketrukket sammen, da disse lettere kan melde seg ut og bli mindre aktiv. Til slutt legger hun til at bakgrunnen for denne organisering er at elevene skal føle seg trygge.

Det er nå nevnt hvordan informantene plasserer tilbaketrukne elever i klasserommet. Oppmerksomheten med å plassere tilbaketrukne elever strategisk overføres også til situasjoner med gruppearbeid. Liv forteller at tilbaketrukne elever absolutt bør være med på gruppearbeid, både små og større grupper. Hun legger til at det er viktig at de da plasseres med minst en annen medelev de er trygg på for at de skal få noe utbytte. Linda er også påpasselig med hvordan gruppene skal være. Hun påpeker at gruppene bør ikke være mer enn tre elever i. Hun opplever at hvis de blir for mange, er det lettere å melde seg ut. Når de er tre er de ikke så mange, og det kan gjøre settingen mer trygg, mener Linda. Videre legger hun til at hun er litt forsiktig med å plassere de i par grupper, altså to og to. Da blir det et annet press fordi da må en diskutere i lag med medelev. Linda foreslår derfor at en kan begynne med grupper på tre, og så heller utfordre de tilbaketrukne elevene med pargrupper når hun føler de er trygg nok. Linda påpeker at det det finnes «tiltak» som ikke trygger tilbaketrukne elever. Når vi spurte hvilke tiltak som fungerer dårlig for tilbaketrukne elever svarte hun dette:

Stille sånne spørsmål som dette her " DU OLE! Du må svare på..." Da ser du at de bare dør egentlig. Sånn flåsete kommentarer som "ja, men du leser jo aldri". Så det er jo fortsatt slik i 2018, at lærere som kan være litt sleivete i kjeften og ikke skjønne at dette her ødelegger hele skoledagen.

Her er Linda bevisst på at det finnes enkelte kommentarer som ikke egner seg for elever som er tilbaketrukket og påpeker viktigheten med å se konsekvensene av hva slike utspill kan føre til.

#### **5.2.4 Talenter og komplimenter**

Både Robert, Liv og Hilde har gode erfaringer med å bruke elevenes interesseområde som en inngang for å få elevene mer deltagende. Det kommer her frem at tilbaketrukne elever gjerne lykkes når de får vise sine ferdigheter ved hjelp av sine interesser. Liv og Robert deler begge opplevelser der elever som har hatt interesse for musikk har kunnet stå på en scene foran en stor folkemengde å synge eller spille, men de synes å prate i klasserommet kan være vanskelig.

Likevel kan de i musikkfaget arbeider i små grupper hvor de kan snakke om talentet sitt, som er noe de er trygge på. Hilde sine erfaringer er at elevene gjenre kvikner mer til i samtalen når en kommer inn på et interesseområde. Lars opplever at tilbaketrunkne elever er mest deltakende når de får være i grupper der det er noen medelever som de er trygge på. Han erfarer også at de er mer deltagende om en som lærer observerer de fra en liten avstand og ikke henger over dem. Linda synes nordmenn generelt er dårlig på å gi hverandre komplimenter:

I engelsken blant annet har vi noe som heter compliment chair, hvor de sitter og alle kommer med positive ting til den eleven som sitter der da. Og dette skal påvirke hverdagen deres med at hvis de ser at det er noen som kvier seg for å lese.. Så skal de også få høre at "bra!" Ikke at "hvor flink du var å lese" (klapper med hendene). Ikke sånn men, bare egentlig en tommel opp sånn at de får trygget seg litt.

Dette er noe hun bruker for å lære elevene å gi støttende tilbakemeldinger til hverandre og det bidrar også til et tryggere læringsmiljø. Hun forteller også at ros er viktig å gi til elevene når de deltar i sosiale situasjoner. Gjennom å gi ros vil det motivere elevene til å delta mer, avslutter hun med. Rosende tilbakemeldinger er også noe Liv legger vekt på i sin tilrettelegging for tilbaketrunkne elever.

Ifølge Lars trenger ikke tilbaketrunknen atferd å anses som et problem. Han forklarer det slik: «Ofte er det ikke et problem at eleven er tilbaketrunknen. [...] Noen er stille og liker ikke å prate. Og det må man bare respektere og forstå.» Han retter fokuset på at det må aksepteres at noen elever mistrives med å være meget sosial aktiv i samtaler.

### **5.2.5 Konsekvenser av å ikke delta i sosial samhandling**

Det er stor enighet blant informantene at manglende sosial deltakelse vil få uheldige konsekvenser for elevens sosiale utvikling. Linda forklarer at manglende deltakelse i gruppearbeid kan medføre at medlever fryser ut den tilbaketrunkne eleven på bakgrunn av irritasjon. Tilbaketrunkne elever distanserer seg også litt selv ved ikke på delta, legger Linda til. Robert forklarer at manglende sosial deltakelse kan få store konsekvenser for eleven i form av tilbaketrunknenhet og isolasjon. Han forteller at de en mister litt følelsen av omverdenen. Hilde nevner at de vil kjenne på følelsen av å være ensom. Dette gjenspeiler seg i Liv sin erfaring som baserer seg på at det blir vanskelig for eleven å utvikle seg sosialt dersom de ikke vil snakke med andre og da lærer de heller ikke å forholde seg til sosiale relasjoner. Både Liv, Lars, Liv og Hilde påpeker at manglende sosial deltakelse vil få konsekvenser for elevens faglige

måloppnåelse. Liv og Lars påpeker at en mister gode læringsmuligheter når man ikke snakker fag. Lars legger også til at tilbaketrukne elever vil risikere å få lavere vurderinger når det er snakk om faglige presentasjoner. Linda hevder også at en bør eksponere elevene for sosial samhandling og utfordre de:

Jeg tror jo at den selvfølelsen de utvikler ved å oppnå noe er viktig. [...] De kommer ikke til å fungere i samfunnet i forhold til det hva en jobb krever av deg, hvis du hele tiden bare skal gå rundt å "svinse" og gjøre som du vil. [...] Og av og til så er det et slag for de å komme på ungdomskolen og (gisper etter luft) den skumle sannhet som bare gjør de som kvelningsfornemmelse i starten. Så frem til jul så må vi bare ta en innføringsfase først og fremst fordi det er en veldig stor overgang for dem og så fokusere på det faglige.

Liv legger heller ikke skjul på hva målet er for elevene sine. Dette tydeliggjør hun allerede når elevene går i 8. klasse. For når de går i 10. er målet at de skal kunne prate foran en forsamling. For det må de klare om de skal fungere i jobb. Dagens samfunn krever at en kan snakke med andre mennesker. På en annen side sier Hilde at:

Det kan gå utover det faglige dersom eleven er lei seg eller trist. Hvis det er andre ting som opptar eleven. Sånn er det med ungdom, er det noe som er vanskelig så stopper det opp for dem. Det at de utvikler seg med andre er kjempeviktig. I dag legges det opp til masse gruppeoppgaver og det er jo bra. Men det handler også om hvordan man samhandler.

I forhold til fordelaktige konsekvenser til elevens utvikling har informantene noen delte meninger. Lars på sin side er klar i sin tale om at han ikke er noen fordeler med å være tilbaketrukken. Linda på en annen side sier dette:

Hvis du bare er innadventt eller introvert så tenker jeg at du sitte på masse allikevel. Så hvis man legger metodene på en litt annerledes måte så kan de få blomstre litt mer så denne kunnskapen de sitter med og de skjulte ferdighetene komme bedre frem. De tilbaketrukne elevene har nok mye å bidra med som ikke kommer frem i en vanlig klasseromssetting.

Linda gir her rom for at en ved alternative metoder kan la innadventte og introverte elever få blomstre med sine kunnskaper og ferdigheter på en annen måte. Liv trekker frem at en faglig sterk elev som er tilbaketrukken vil kunne finne ro og ikke la seg distrahere av det som skjer rundt de. De klarer å stenge seg inne. Samtidig peker hun på at vi lever i et samfunn stiller krav til samarbeid. Så på sikt vil de tape på det uansett.

### **5.2.6 Skole- hjem samarbeid**

Alle informantene nevnte enten hjemmet eller foresatte i en eller annen sammenheng. Det de var enig om, var at hjemmet og foresatte spilte en viktig rolle i arbeidet med å tilrettelegge for elever som viser tilbaketrukkethet. Lars påpekte at foresatte kunne være en god kilde for å få en dypere forståelse for elevene og for å kartlegge hva som er problemet. Fra foresatte kan en få innspill i hvilke virkemidler som kan være aktuelle å bruke for å tilpasse undervisningen, forklarer Lars. Videre forteller han at kontaktmøtet er en viktig arena å møte foresatte på og i et slikt møte er det mulig å ta opp utfordringer eller problemer. Hilde er også enig i at foresatte spiller en viktig rolle i arbeidet med elever som viser tilbaketrukne atferd. Hun sier «Men jeg vet jo ikke hvordan det egentlig er hjemme hvis ikke jeg har pratet med foreldrene og får ting nyansert.» Hun legger til at hvis en skal få en fremgang i arbeidet med tilbaketrukne elever, så bør en kjenne foreldrene godt. Dette, sammen med å kjenne til hjemmeforholdene fra eleven sin side vil være med i arbeidet med tilbaketrukne elever. Samtidig er Hilde klar på at kontaktmøte ikke er en arena for å ta opp eventuelle problemer. Hun føler at hvis det er en eller annen form for problematikk, så skal det tas opp før utviklingssamtalen. På denne måten mener hun at eleven ikke får negative inntrykk av utviklingssamtalen, et møte som skal ha eleven i fokus.

Hilde fortsetter: «Min oppgave er å ta elevenes perspektiv og formidle denne til for eksempel foreldrene. Slik at de kan forstå sitt barn.» Helsesøster Hilde tydeliggjør her hva som er hennes oppgave. Oppgaven hennes er å ta elevenes perspektiv og ikke skolen eller de foresatte sitt perspektiv. Videre peker Hilde på at i mange tilfeller så er det foreldrene som faktisk må endre seg. Hun kan derfor være et bindeledd til å få foreldrene til å forstå sitt eget barn også. Robert har også en lignende rolle. Han blir ungdommens og foreldrenes talsmann og han vil helst at både foresatte og eleven kommer sammen første gangen. Dette for at veien til kontoret hans må skje på en ryddig måte. Da får han et viere syn på saken eller problemet, legger han til. Robert har også et fokus på at det ligger mye informasjon hos foresatte og hjemme. Han forklarer at ved å få et helhetssyn på saken vil være viktig informasjon før en begynner med eventuelle tilrettelegginger. Han synes også det er viktig å få vite om atferden som observeres på skolen også er tilstedeværende i hjemmet. Dette helhetssynet er også Linda opptatt av. Hun er enig med Robert at det er viktig å få en innsikt om det er samme atferd som observeres i hjemmet som på skolen.



### ***5.3 Flere instanser i skolen***

I arbeid med tilbaketrukne elever vil lærerne av og til være avhengig av andre instanser. De nevner alle at de tar kontakt med andre mennesker og instanser når de føler det er behov for det. Når vi spurte informantene om når de følte det var nødvendig å søke hjelp hos andre instanser så svarte Lars dette:

Når eleven ikke mestrer det å delta sammen med andre elever på en normal måte. Når den graden av tilbaketrukkethet nærmer seg noe sykelig, en forbi eller noe veldig vanskelig. Om det er skulking eller fravær så er det en indikator på det.

Her ser vi at Lars bruker noen indikatorer for å se om det er nødvendig for å søke hjelp hos andre instanser eller fagpersoner i kommunen. Når problemet blir så stort at det er nødvendig med andre instanser er det flere personer og instanser som kan være aktuelle. Liv forteller at hun bruker helsesøsteren aktivt og henvender mange elever dit. Hun legger til at det er ikke alltid det er nødvendig, da mange av elevene selv er flinke til å spørre om en time med helsesøster. Gjennom sin yrkeskarriere som lærer har Liv sett en økende grad av elever som oppsøker helsesøster. Hun forteller at det å gå til helsesøster har blitt helt normalt. Andre instanser som miljøterapeut og BUP kan også være aktuell, forklarer Liv. Hun avslutter med å si at miljøterapeuten kan ta med elevene på forskjellige aktiviteter for å få dem til å åpne seg og prate litt med dem. Lars har også god erfaring med miljøterapeut på sin skole og forteller at deres miljøterapeut følger opp mye av den sosiale utviklingen til enkeltelever og i grupper. Hilde kommer også med noen eksempler på flere instanser som kan være aktuell. Hun nevner blant annet barnevernet, PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) og kommunepsykologene. Hvem av dem en kontakter avhenger av situasjonen og alvorlighetsgraden ifølge Hilde. Lars, Linda og Liv påpeker også at i enkelte tilfeller så opprettes det ansvarsgrupper som består av flere instanser samtidig. Liv avslutter med å poengtere at foresatte også kan være en del av disse møtene og noen ganger så er foresatte bindeleddet mellom skolen og BUP. Robert forteller at han i sitt arbeid skal fungere som et bindeledd mellom skolen og BUP. I form av en mer forebyggende effekt på å løse problemer før de eskalerer til en større alvorlighetsgrad.

Helsesøster Hilde forklarte i intervjuet at hun mange ganger får inn elever som bare er ute etter å ha en samtalepartner. Altså å få pratet litt om ting de har på hjertet. Hun opplever at hun får en tillitsrolle der elevene kan snakke om små og store ting. Et opplegg hun føler kan være relevant er «psykologisk førstehjelp» der en fokuserer på helsefremmende arbeid med elevene.

Videre legger hun til at denne rollen som tillitsperson kan like godt være læreren fremfor henne. Siden det er læreren som kjenner eleven best, har læreren en gylden mulighet til å få frem problematikken, forteller hun. Samtidig syns hun det er viktig at hvis læreren henvender en elev til ho, at det er gjort et forarbeid først. Hun forklarer at dette forarbeidet bør forklare hva som er problemet og eventuelt årsaker til det. Hilde syns det blir et dårlig utgangspunkt hvis det er hun som må legge frem problemet. Da føler hun at det fort skjærer seg mellom henne og eleven. Hun syns med andre ord at læreren eller foresatte har pratet om hva som er hensikten med et møte med helsesøsteren og at helsesøster får vite om dette før møte. Derifra kan samtalen begynne mellom helsesøster og eleven.

## **6. Drøfting**

I dette kapitlet vil vi ta utgangspunkt i den innsamlede empirien og se denne i lys av eksisterende teori innenfor feltet tilbaketrukket atferd. Her vil våre fortolkninger av datamaterialet fremkomme slik vi redegjorde for i delkapittel 4.3.6.

### ***6.1 Tilbaketrukket atferd og årsaken til atferden***

For å fremme utviklingen av kompetanse til i å kommunisere, samhandle og å delta hos elever som viser tilbaketrukket atferd blir det nødvendig å vite hva som kjennetegner denne atferden og hvordan den utarter seg i skolesammenheng. Ogden (2015) forklarer at sosial kompetanse handler om ferdigheter, holdninger og kunnskaper som brukes når en snakker med, samhandler eller blir kjent med andre mennesker. Sosiale relasjoner blir sentralt for hvordan en tenker om seg selv og hvordan andre oppfatter deg, om du blir akseptert. Kompetansen blir derfor nødvendig for at samhandlingen skal fungere. For å hjelpe tilbaketrukne elever å utvikle ferdigheter til å samhandle må en vite hvordan en skal gjenkjenne denne atferden.

I beskrivelsen av hva tilbaketrukket atferd er og hvordan en legger merke til den kommer det en klar fellesnevner fra informantene at dette er elever som er stille. Lars forklarer at dette er elever som kvier seg til å snakke i klasserommet og er passive i gruppearbeid. Ved å stille spørsmål til tilbaketrukne elever ser en tydelig ved kroppsspråk og mimikk at de er ukomfortabel med å prate høyt når andre hører på. Linda legger merke til tilbaketrukkethet ved å observere elever som ikke rekker opp hånda i klasserommet og ofte anses som

gratispassasjerer i gruppearbeid og er dårlige på å spørre om hjelp. Robert underbygger denne med påstanden og forteller at ulike indikatorer på en tilbaketrukken elev er at de ikke rekker opp hånda, at de har et økende fravær, at karakterene faller, atferden endrer seg og de får mindre lyst til å delta i fritidsaktiviteter. Linda forteller at man gjerne tror at de jobber bra, men at de ikke får gjort noe. Dette tolker vi som at er gjeldene for de elevene som er tilbaketrukne på bakgrunn av sjenanse, depresjon eller manglende sosial kompetanse. Som lærer legger Linda til at hun oppfatter at det er noe som er «pussig». Følelsen av at det er noe en må ta tak i og at det er noe som strider mot forventet atferd underbygges av Paulsen og Bru (2016).

Lund (2012) legger i sin forståelse vekt på at atferdsproblemer er vansker som oppstår i samspill med andre. Atferden i seg selv blir et problem med omgivelsene når den bryter mer den forventede atferden, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Særlig lærerinformantene erfarer at dette er elever som kvier seg for å snakke høyt når andre hører på eller de unngår situasjoner der de må snakke eller kommunisere med andre. I slike tilfeller bryter er det med forventet atferd og blir et problem for eleven selv og omgivelsene rundt. Linda og Lars sin erfaring er at tilbaketrukne elever ofte er passive i gruppearbeid. Gruppearbeid synes derfor å være utfordrende for tilbaketrukne elever. Dette danner også grunnlag for å si at en bør fremme utviklingen av sosial kompetanse i fremtidens skole.

Helsesøster Hilde forstår fenomenet tilbaketrukken atferd ved at det viser seg i forskjellige grader. Det kan være ekstrem sjenanse, men også tilbaketrukkenhet i form av personlighetstrekk. Hun forklarer også at elever som strever psykisk også viser en mer tilbaketrukken atferd. Dette er noe vi kan se i lys av graden av introvert og ekstrovert gjennom temperamentsforholdet mellom nord og sør (Cain, 2013). En er ikke statisk ekstrovert eller introvert, men en beveger seg i mellom de to personlighetstrekkene. Det vil allikevel være naturlig at en har flest trekk fra en av personlighetstypene. Temperamentet en har forklarer Cain (2013) er medfødt i form av biologiske faktorer og personligheten en utvikler er et komplisert resultat av kulturelle påvirkninger og personlige erfaringer. Dette samsvarer med Robert sin forståelse av at tilbaketrukkenhet er en del av personligheten. Han nevner også at det har med biologi å gjøre, helt fra befruktningsøyeblikket. Robert forklarer at elevene kan arve sosiale ferdigheter fra foreldrene. Sannsynligheten for at eleven blir tilbaketrukken øker om foreldrene også er det. Vi ser derfor at hjemmeforhold og de kulturelle påvirkningene i nærmiljøet rundt eleven spille inn på atferdsmønstrene som utvikles. Likevel vil biologiske faktor også spille en

viktig rolle i forhold til atferden en utvikler. En må derfor ikke se personlighetstrekket som et problem. Introverte elever kan også ha behov for sosial ferdighetstrening (Cain, 2013). Det viser seg at helsesøster og psykisk helserådgiver går mer i dybden på årsaken som ligger bak atferden som vi tolker at kan komme av deres yrkesbakgrunn.

I modellen vi presenterte i delkapittel 2.1 viser vi til Paulsen og Bru (2016) sin modell for ulike typer tilbaketrukkethet. Her deles tilbaketrukkethet inn i fire ulike kategorier. Den første kategorien er introverte elever, så har vi sjenerte elever, deprimerte elever og manglende sosiale kompetente elever. Informantene har vært inne på mange av kategoriene i denne modellen, vi ser likevel en tendens til at det er introverte og sjenerte elever de referer til, men det kommer også frem at psykiske plager kan være årsaken og en da anser det som et behov å søke ekstern hjelp.

Sjenanse handler ifølge Lund (2012) om vaksomheten som oppstår i møtet med andre mennesker. Dette kan derfor sees i sammenheng med depresjon og manglende sosial kompetente elever. Flaten (2015) anser en liten grad av sjenanse for å være nyttig i forhold til å lese sosiale situasjoner og hva som er passelig å gjøre og si. Så en liten form for sjenanse i forhold til å lese det sosiale samspillet kan være nyttig for at eleven skal vite hva som er forventet atferd i sosial samhandling. Sjenanseproblemet oppstår når ubehaget i møte med mennesker blir så stort at det blir hemmende for eleven (Flaten, 2015). Dette kan sees i lys av Hilde sin erfaring av tilbaketrukket atferd hvor hun sier det kan være ekstremt sjenerte elever som ikke vil sees. Det kan også vises i klasserommet slik lærerinformantene beskriver ved at de tydelig viser med kroppsspråket og mimikken at de er ukomfortable i situasjonen. Når det blir så ille at eleven ikke vil legges merke til eller bli sett blir dette et problem for eleven. Sjenanse er en mild form for angst og varierer i et følelsesregister fra normal tilbaketrukkethet til sosial angst. Sjenerte elever føler at de ikke strekker til i sosiale situasjoner. De innfrir ikke de forventningene de føler stilles til dem (Flaten, 2015). Det interessante her er at sjenerte elever vil gjerne delta i sosiale samspill, men de tør ikke delta (Paulsen & Bru, 2016). Så det kan tolkes at det å unngå situasjonen fungerer som en mestringsstrategi for sjenerte elever i slike situasjoner. Ved å trekke seg unna unngår de å møte problemet. Utfordringen her ligger i hvordan lærer og andre instanser i skolen kan tilrettelegge for at sjenerte elever kan utvikle mestringsstrategier til å takle følelsen av å være sjenert. Å være bevisst på sin sjenanse og

likevel møte situasjoner som utløser den vil være den mest hensiktsmessige løsningen på sikt (Flaten, 2015).

Paulsen og Bru (2016) trekker frem at ungdomstiden er en periode hvor ungdommene opplever en rekke av fysiske, biologiske, sosiale og kognitive endringer som kan føre til depressive symptomer. Pubertetsalderen er derfor en sårbar alder og det viser seg at forekomsten av depresjon hos jenter er noe større i ungdomsårene (Paulsen & Bru, 2016). Hilde nevner mange faktorer kan være årsaken til tilbaketrukkenheten. Her trekker hun særlig frem hjemmeforhold, pubertet, mobbing, familiekonflikter og ting som skjer på skolen. Et interessant funn er at Hilde i intervjuet trekker frem at noen har hatt samspillsvansker helt siden de var små. Dette er noe som samsvarer med de manglende sosial kompetente elevene. Videre nevner Robert at det kan være mange årsaker til tilbaketrukkenhet kan handle om livsopplevelser, kompliserte traumeproblematikker, relasjonstraumer, brudd, tap av nære, angst og depresjon. Robert sier dette i noen få tilfeller er den bakenforliggende årsaken til at elevene er skeptiske til omverdenen og trekker seg tilbake. Det kan derfor være mange ulike årsaker til at eleven viser tilbaketrukken atferd. I arbeidet med elever må en derfor være klar over at det er forskjellige personlighetstrekk og det er også ulike årsaker til at ungdommen oppfører seg slik han eller hun gjøre. Robert forklarer at noen er slik fordi foreldrene er tilbaketrukken og fordi de ikke mester det sosiale samspillet og har mangelfull kompetanse til å delta i sosiale situasjoner. Lund (2012) bruker begrepet innagerende atferd om elever der opplevelser, tanker og følelser vendes mot en selv ved negative forventninger og selvdestruktive budskaper. Utrykket disse elevene utstråler kan være avvisende, sårbar, deprimert, usikkerhet og angst. Informantene nevnte at tilbaketrukkenheten kan komme av psykiske problemer. Ut fra vår forståelse blir atferden innagerende når eleven vender egne opplevelser, tanker og følelser mot seg selv ved negative forventninger og selvdestruktive budskaper som virker ødeleggende for selvfølelsen og muligheten til god sosial samhandling med andre. Altså alle de tre kategoriene utenom introvert.

Den nye overordnede delen av læreplanen legger vekt på at faglig og sosial læring ikke kan isoleres og at elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger utvikles i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom kompetanse i å kunne kommunisere, samhandle og delta skal være en viktig verdi i den norske skolen er dette noe som på lik linje med faglige mål må innlæres for å bidra til sosial utvikling. Gjennom modellen til Paulsen og

Bru (2016) ser vi ulike typer tilbaketrukkethet og at årsaken til atferden kan være ulik. Vi videre se nærmere på hvordan en på en hensiktsmessig måte kan tilrettelegge for tilbaketrukne elever for økt deltakelse i sosial samhandling.

## **6.2 Tilpasset opplæring i sosial samhandling**

I denne oppgaven er tilpasset opplæring en sentral del for å gi et svar på problemstillingen. I drøftingen ser vi på enkelttiltak som kan være med å tilpasse for sosial samhandling. Vi vil drøfte elementer rundt samtalen, et trygt læringsmiljø og anerkjennelse og hvordan dette kan bidra til hensiktsmessige tilpasninger for tilbaketrukne elever. Dette vil være en del av den smale definisjonen av tilpasset opplæring. Videre vil vi se på det vide perspektivet av tilpasset opplæring gjennom skole- hjem samarbeid. Ressursbruk i skolen vil vi komme tilbake til i delkapittel 6.3.

### **6.2.1 I Samtale**

Informantene Liv og Linda var opptatt av å legge seg på samme stemmeleie som eleven under samtalen. Tonefallet bør ifølge Liv og Linda være av en rolig form og Liv legger til at dette er med på å skape trygghet og skape gode relasjoner mellom lærer og elev. Høyhilder og Føyn (2014) legger vekt på at et rolig tonefall kan være med på å skape trygghet og en god kontakt med eleven. Det viser til en enighet om at et rolig stemmeleie kan bidra til å gjøre eleven trygg og skape gode relasjoner mellom lærer og elev. Flaten (2015) påpeker at defokusert kommunikasjon vil være en god måte å drive samtalen på. Defokusert kommunikasjon er kort sagt å være nær ved å stille undrende spørsmål, men ikke for påtrengende slik at eleven trekker seg unna.

Linda forteller at en ikke tar samtaler med tilbaketrukne elever i plenum, men heller når de andre i klassen jobber med sitt slik at fokuset verken rettes mot læreren eller den tilbaketrukne eleven. Å velge passende situasjoner å henvende seg til tilbaketrukne elever kan være med på å trygge eleven, ifølge Linda. Bergkastet et al. (2009) hevder at det er viktig at læreren velger å ta kontakt til rett tid og rett sted, samtidig som det er essensielt at disse samtalene skjer kontinuerlig og over tid. Det var midlertidig ingen av lærerinformantene som nevnte noe om hyppigheten i samtalene. Linda og Liv har begge et fokus på å rose tilbaketrukne elever når de har gjort noe bra. Fallmyr (2017) presenterer en anerkjennende lærer som grunnmuren for videre relasjonsbygging. Samtidig påpeker Nordahl et al. (2005) at anerkjennelse kan

praktiseres gjennom blant annet å gi ros. Linda forklarer også at det i 2018 er lærer som slenger ut kommentarer uten å tenke seg om. Dette tolker vi kan knytte opp mot begrepet haimusikken en har inne i seg basert på tidligere erfaringer. En bør være bevisst på egne erfaringer med lignende tilfeller og ikke la det styre hvordan en møter en tilbaketrukket elev.

Vi ser flere fordeler med å ta i bruk samtalen som verktøy. For å få en innsikt i hvordan eleven har det kan en samtale være med på å avdekke eventuelle ubehag eller problemer som eleven har. Dette tenker vi er viktig da alle informantene er enig at trygghet er sentralt i arbeidet med å få eleven mer deltakende i det sosiale samspillet. Gjennom å velge de situasjoner som virker trygt for eleven, vil det være enklere for eleven å åpne seg opp og fortelle om sine følelser og tanker. Bergkastet et al. (2009) påpeker at for å forstå eleven er det nødvendig å få innsikt i hvordan eleven selv oppfatter seg selv gjennom selvinnsikt. Paulsen og Bru (2016) trekker frem relasjonskarteleggere som et verktøy for å skaffe seg en oversikt over det sosiale samspillet i klassen. Dette er noe Liv benytter seg av i sitt arbeid. Samtidig er det bemerkelsesverdig at bare to informanter nevnte ros. Vår forståelse av ros er at det er en del av å være en anerkjennende lærer.

Robert nevner at psykodynamiske samtaler er noe han gjerne bruker i møte med elever som har sjenanseproblematikk. Disse samtaler kan fokusere på egenskapene til eleven og bruke disse aktivt for å se hvordan veien videre kan bli. I psykodynamiske samtaler er en også ute etter å se seg selv i forhold til fortiden, hvordan det var før og hvordan en har det nå. Videre handler det også om å se fremover, hva en vil i fremtiden, forklarer Robert. Bergkastet et al. (2009) legger vekt på at en samtale kan være et verktøy for å motivere eleven til både faglig og sosiale utfordringer. Videre kan en samtale som kartlegger elevens mestringspotensiale gi eleven troen på seg selv. Her ser vi det er tydelige likhetstrekk mellom hva Bergkastet et al. (2009) tenker samtaler kan hjelpe med og hva psykodynamiske samtaler kan utrette for elevens progresjon. Begge fokuserer på at samtaler er fine areaer for å tydeliggjøre hvilke egenskaper sjenerte elever har og at disse egenskapene vil ha en sentral rolle for veien videre. Bergkastet et al. (2009) legger til at i samtalen bør læreren gi minimal med respons når elevene snakker for å vise at en er en aktiv lytter. Videre oppfordrer de lærerne til å omformulere det elevene har sagt for å bekrefte at læreren forsto hva eleven sa, samt at elevene får bekreftet at læreren faktisk forsto

dem. Ved å bruke samtalen som verktøy kan aktiv lytting og omformulering fungere som annerkjennelse.

Robert nevner også at det er viktig å få snakket om skammen som tilbaketrukne elever kan sitte med og at en slik skam kan komme av at elevene ikke føler de får til ting som andre elever gjør i sosiale situasjoner. Han legger til at ved å prate om og sette ord på skammen så kan det være med på å alminneliggjøre skammen. Flaten (2015) hevder at hvis en stenger inne skammen så vil ikke problemet bli borte, men garanterer at den kommer tilbake. Hun legger til at å være bevisst på sin egen sjenanse og samtidig utfordre sin egen sjenanse vil være den beste løsningen. Med dette forstår vi at sjenanse og skam kan henge sammen og det vil være nødvendig å gjøre elevene bevisst på sin egen følelser. Å bruke psykodynamiske samtaler virker som å være en god måte å gjøre det på. Denne alminneliggjøringen av skammen ser vi på som en måte å trygge eleven på. Samtidig vil en slik samtale være nyttig for å forstå eleven bedre. Hvordan eleven føler seg og årsaken til atferden som kommer til uttrykk. Denne påstanden blir bekreftet av Bergkasted et al. (2009). De hevder at dersom en skal forstå elevenes handlinger er det nødvendig å innhente seg kunnskap om hvordan eleven selv oppfatter situasjonen. Det er viktig å poengtere at vi ser at psykodynamiske samtaler kan være aktuelt for sjenerte elever, men vi kan ikke se en tydelig fordel å bruke slike samtaler med introverte elever da de ikke sliter med angstproblematikk.

### **6.2.2 Trygt læringsmiljø**

Vi spurte informantene om hvordan de arbeider med elever som viser tilbaketrukken atferd. Alle informantene nevnte trygghet i en eller annen sammenheng. Linda fokuserte på trygghet under selve samtalen og velger situasjonene strategisk. Hun velger å ta samtale når det ikke er så mange andre til stede eller at hun tar kontakt når klassen jobber for seg selv. På denne måten er ikke oppmerksomheten på læreren eller på eleven og hun mener dette kan gir eleven en følelse av trygghet. Lars er samtidig opptatt av trygghet, men nevner den i sammenheng med læringsmiljøet og i gruppearbeid. Han er opptatt av at tilbaketrukne elever bør arbeide med elever de føler seg trygg på for å få mest ut av læringsøkten. Flaten (2015) har et lignende syn og hevder sjenerte elever oppsøker de medelevene de har gode opplevelser med. Lars legger til at gruppene bør ikke bestå av flere enn fire elever. Da mener han det ikke er rom for at noen blir tydelig dominerende i gruppen og samtidig er det vanskeligere for andre å melde seg ut. På en annen side mener Linda at gruppene ikke bør være større enn av tre elever og da dette gir



ikke rom for at noen melder seg ut. Linda får her støtte fra Cain (2013) som mener gruppene bør være to og to eller i en gruppe på tre. Hun vil heller ikke at gruppene blir for store. Lars er forsiktig med å plassere flere tilbaketrunkne elever sammen da hele gruppen kan melde seg ut. Cain (2013) påpeker at introverte elever bør ha en fin balanse mellom gruppearbeid og arbeid alene. Samtidig opplyser hun om at introverte elever ikke bør plasseres i tavleområdet av klasserommet siden dette kan føre til konsentrasjonsvansker og de vil føle seg truet. Hun mener dette er viktig fordi introverte elever trenger mer tid alene enn ekstroverte, men samtidig er det viktig at introverte får ta del i sosiale arbeidsprosesser. På en annen side hevder Trilling og Fadel (2009) at læring gjennom kommunikasjon og samarbeid har vist seg å gi økt læringsmotivasjon. For tilbaketrunkne elever kan allikevel samarbeid være en stressfaktor og hemmende kreativ utforskning (Cain, 2013). I motsetning til Kinge (2016) som hevder at gode rammer og struktur kan bidra til å redusere stressfaktoren. Trygghet og gode rammer kan derfor redusere stress og fremme læringsmotivasjonen dersom eleven opplever mestring.

Vi ser det nødvendig å være oppmerksom på hvilke elevgrupper som blir dannet, hvilke elever en setter sammen og størrelsen på gruppa. Det er vanskelig å gi et konkret svar på hva som blir riktig sammensetning siden hver enkelt elev er forskjellig, men vi ser nytten av at gruppene ikke er for store. En må også ta i betraktning eleven rett til sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Videre ser vi at det vil være essensielt at tilbaketrunkne elever får samarbeide med elever som de selv er trygg på. Dette vil gjøre den sosiale settingen mindre skremmende og vil også inkludere de tilbaketrunkne elevene mer inn i et læringsfelleskap.

Liv nevner at det ikke bare er viktig å trygge eleven i gruppearbeidet, men også i andre sosiale situasjoner. Hun nevnte det å trygge de gjennom å iscenesette sosiale situasjoner. På en annen side bruker Robert kognitiv terapi ved at han gir elevene sosiale oppgaver som en jobber gradvis med. Slike oppgaver handler om å eksponere seg gradvis for frykten sin, men i et tempo som eleven selv er betrygg med. Börjesson (2017) trekker også frem kognitiv terapi (kognitiv atferdsterapi) som en metode for å hjelpe ungdommer. Enten det er for å motivere dem, eller for å hjelpe dem med en behandling så kan kognitiv terapi være en effektiv måte. Gjennom å gi konkrete oppgaver som ungdommen synes å være meningsfulle, øker sjansen for at de blir motiverte og deltar mer i sin egen behandlingsprosess (Börjesson, 2017). Flaten (2015) opplyser om at sjenerte elever bør eksponeres for sosiale samhandlinger som oppleves

ubehagelig i moderate mengder. Hun legger vekt på at en balanse mellom ubehag og trygghet vil være hensiktsmessig for å arbeide med sjenanse. Slik vi forstår Liv og Robert er det mulig å få en atferdsendring gjennom å prate om hva som trygger elevene i sosiale situasjoner og utfordre dem gradvis i sosiale situasjoner. Linda nevner trygghet som en del av læringsmiljøet og at det bør jobbes for at det er takhøyde for å være seg selv. Hun bruker gjerne seg selv som et eksempel på at det er lov å gjøre feil og at det er slik en lærer. Slik vi forstår det bruker Linda dette som en måte å skape et trygt læringsmiljø og vise elevene at det å gjøre feil er helt greit. Kanskje kan dette resultere i at sjenerte elever tør å delta i større grad og at de mister litt av følelsen av å ikke strekke til med de det oppfatter som krav og forventninger til dem.

Informantene har et overveldende fokus på at det skal være trygt for tilbaketrunkne elever. Enten for å trygge læringsmiljøet eller for å trygge dem nok til at de vil dele hva de føler og tenker. Lund (2012) hevder trygghet er et nøkkelbegrep for et godt psykososialt læringsmiljø, mens Hattie (2013) legger vekt på at det bør jobbes for et læringsmiljø der feil aksepteres. Skaalvik og Skaalvik (2013) mener at et godt læringsmiljø er preget av at elevene føler seg akseptert for den de er samt at de føler trygghet. Videre forklarer Flaten (2015) at en trygg voksenperson kan skape et trygt læringsmiljø der eleven vil få et økt mestringspotensiale. Ogden (2015) nevner at sjenerte elever trenger trygge rammer for å utvikle seg. Vi ser uten tvil at trygghet spiller en vesentlig rolle i arbeidet med tilbaketrunkne elever. Både i de enkelte tilpasningene og i den langsiktige prosessen for å skape et trygt læringsmiljø. Det er bred enighet mellom de nevnte forskningsforfatterne og informantene syn på trygghet som sentral del av tilpasning av tilbaketrunkne elever. Et trygt læringsmiljø vil være nyttig for alle elever, men vi oppfatter det som at et trygt læringsmiljø har spesielt mye å si for sjenerte elever og deres sosiale utvikling. Paulsen og Bru (2016) påpeker at sjenerte elever gjerne vil være med i sosiale interaksjoner, men at de ikke tør. Dermed ser vi det som nødvendig å hjelpe disse elevene gjennom å skape trygge arenaer slik at de også kan få dra nytte av de sosiale og faglige gevinstene med å delta i sosiale samhandlinger. Liv og Lars peker begge på at det ligger mye læring i å prate fag og at elevens manglende deltakelse kan medføre at de ikke kan dele sine faglige kunnskaper og det medfører at også medelevene mister gode læringsmuligheter. Alle informantene er enige i at manglende deltakelse vil kunne svekke den faglige måloppnåelsen og hemme den sosiale utviklingen.

Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder det er elevens oppfattelse av læringsmiljøet som

bestemmer om det kan defineres som et læringsmiljø eller ikke. Det blir derfor nødvendig å få innsikt i elevens perspektiv på læringsmiljøet. Med innsikt i elevens perspektiv vil det være enklere å vite hvilke tilpasninger som er hensiktsmessige. En fin måte å få et bilde av elevens perspektiv kan være å ha samtaler med eleven som er nevnt i delkapittel 6.2.1.

En måte å skape trygghet og et godt læringsmiljø for tilbaketrukne elever er å hente momenter fra trygghetssirkelen. Essensen i trygghetssirkelen er at en voksenperson skal være støtte og trygghet for eleven. Dette gjelder både når eleven er i utforskningsfasen eller om eleven har behov for omsorg og trøst i andre sammenhenger (Powell et al., 2015; Brandtzæg et al., 2017). Trygghetssirkelen har noen forutsetninger for å fungere optimalt. Den er helt avhengig av hvilke relasjoner en har med eleven og hvilken tillit eleven har til deg som voksenperson. Gode relasjoner og tillit kan blant annet oppnås gjennom affektiv inntoning (Brandtzæg et al., 2017).

Affektiv inntoning er et begrep som beskriver den tilstanden når en person klarer å tone seg inn på en annen persons følelsesmessige tilstand. God affektiv inntoning bærer preg av at barn og unge får lov å uttrykke sine følelser fritt og opplever at voksenpersonen også deler de samme følelsene (Øiestad, 2011). En slik innlevelse fra en voksenperson deler mange elementer med begrepet «å være sammen». «Å være sammen» handler om å vise omsorg, vise at en er en trygg voksenperson der elevene føler det er akseptabelt å vise følelser og det å være med å regulere følelsene til elevene når det er behov for det (Powell et al., 2015). Vi forstår at både affektiv inntoning og «å være sammen» kan være med på å skape en bedre forståelse for elevene og for å skape trygge omgivelser. Vi oppfatter det som hensiktsmessig å ha innsikt i elevens følelser og tanker for å tilrettelegge for tilbaketrukne elever. Mentalisering er også et begrep som kan være nyttig for å forstå enkeltelever. Gjennom spørsmål som «hva mente du med det?» og «forsto jeg deg rett?» så er det mulig å få et innblikk i hva eleven selv føler og tenker. Det er også en fin måte å oppklare misforståelser (Kinge, 2016). Igjen ser vi hvor viktig det er å ha en samtale med elevene slik at en får innsikt i deres tanker og følelser.

Paulsen og Bru (2016) opplyser at sjenerte elever gjerne vil være med i sosiale samhandlinger, men i mange tilfeller så tør de ikke. Samtidig nevner de at elever som mangler sosial kompetanse er i fare for å bli fryst ut av det sosiale samholdet i klassen. Videre forklarer Ogden (2015) at sjenerte elever gjerne prater stille og lite. Linda forklarer at elever som ikke deltar i

gruppearbeid gjerne blir utfrysst av det sosiale i klassen siden de blir oppfattet som gratispassasjerer. Vi ser her en sammenheng mellom hvilken atferd enkeltelever viser og hvordan de blir inkludert i det sosiale samholdet i klassen. Sjenerte elever kan oppfattes som at de ikke vil delta og blir kanskje dermed ikke invitert til sosial samhandling. De elevene som mangler sosial kompetanse kan være elever som har spesifikke diagnoser som autisme og ADHD og de også er i fare for å bli utfrysst. Vi ser at i begge tilfellene der sjenerte elever og elever som mangler sosial kompetanse blir utfrysst på grunn av sin atferd til tross for at de vil være sosiale. For å tilrettelegge for et trygt læringsmiljø ser vi igjen at det er viktig å ha forståelse for hva som ligger bak atferden og hvordan elevene faktisk opplever sosiale situasjoner.

### **6.2.3 Anerkjennelse**

Gjennom trygghets sirkelen, affektiv inntoning, mentalisering og samtaler ser vi en klar fellesnevner. De har alle en eller annen form for anerkjennelse. Schibbye (2009) hevder anerkjennelse kan deles i fem undergrupper: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Ved lytting så er det en forutsetning at en lar eleven få komme til ordet. Bergkastet et al. (2009) påpeker at tillitten mellom lærer og elev blir styrket hvis en viser forståelse og tålmodighet, fremfor å presse fram et svar på et spørsmål en nettopp har stilt. Forståelse for eleven kan oppnås i større grad gjennom affektiv inntoning, psykodynamiske samtaler og ved bruk av mentalisering. Aksept kan komme gjennom å skape et læringsmiljø der det er takhøyde for å gjøre feil, slik som Linda nevnte. Aksept handler også om å godta at en er unik og forskjellig. Paulsen og Bru (2016) og Cain (2013) påpeker at introverte elever må få lov å være det og det må ikke ses på som et problem. De hevder det er viktigere å finne tilrettelegginger som passer deres personlighetstrekk. Dette nevnes også av Lars der han mener det ikke alltid er et problem at elever er tilbaketrukne og noen elever liker rett og slett ikke å prate så mye. Vi tolker det som at det ikke er et problem hvis noen elever er introverte, siden dette er en personlighetstype og de har ikke nødvendigvis en form for angst eller problematikk. Allikevel kan de ha behov for sosial ferdighetstrening. Coplan og Rubin (2008) påpeker at introverte elever ikke mangler sosial kompetanse, men liker helst å arbeide alene. Slik vi oppfatter det, så har introverte et behov for å bli akseptert som de er fremfor at en prøver å endre dem. Robert, Hilde og Liv hadde gode erfaringer med å bruke introverte elever sine talenter som utgangspunkt for deltakelse i sosial samhandling. Cain (2013) legger til at det vil være lurt å la introverte elever få lov å utfolde sine talenter gjennom interesseområder. Robert og Liv nevnte konkrete eksempler der tilbaketrukne elever har fremført et musikkinnslag for en stor folkemengde, men

de samme elevene ikke liker å prate i klasserommet. Hilde forklarer at hun ser at elevene kvikner mer til i samtalen når en beveger seg innenfor deres interesseområde. Ut i fra dette ser vi at interesseområder kan spille en stor rolle i å få tilbaketrunkne elever mer aktiv i sosiale samhandlinger. Hvis vi ser på eksemplet med de elevene som hadde hvert sitt musikkinnslag så forstår vi at en slik prosess krever samhandling og samarbeid med andre medelever. Vi tolker det som at tilbaketrunkne elever kan delta i større grad i sosiale samhandlinger når det er innafør interesseområder. Dette tenker vi er en viktig faktor en bør tenke på for å gjøre hensiktsmessige tilpasninger for elever som viser tilbaketrunkne atferd.

Aksept er også et moment som er aktuelt for sjenerte elever som har angstproblematikk. Flaten (2015) hevder sjenerte elever er opptatt av andres evalueringer av dem selv og føler de ikke er god nok i forhold til hva som forventes av dem. De føler med andre ord at de ikke blir akseptert av andre. Robert nevner at de elevene som sliter med angstproblematikk gjerne har et behov for å bli akseptert når de kommer inn på kontoret hans. Han forteller at de gir uttrykk for at de gjerne vil bli tatt imot på en god måte spesielt fordi det var en stor utfordring for dem å faktisk møte opp. Videre forteller Robert at sjenerte elever gjerne har en form for skam for å ikke være normal. Vi tolker det som at sjenerte elever er redd for at de ikke er god nok samtidig som de roper om anerkjennelse og aksept for både som de er og de følelsene de sitter med.

Toleranse innenfor anerkjennelse handler om å være tolerant ovenfor den andre personen. Linda nevner at hun fremdeles opplever lærere som kommer med kommentarer som «Du må svare på ...» eller «ja, men du leser jo aldri». Dette er eksempler på kommentarer som ikke viser toleranse. Slike kommentarer tenker vi en bør styre vekk fra. Linda påpeker at ved å gi slike kommentarer så ser hun at elevene rett og slett blir ødelagt. Brandtzæg et al. (2017) nevner haimusikk som et moment som kan være hemmende for relasjonen mellom lærer og elev. Når en elev gjør noe som ikke var akseptert når du selv var mindre, så kan haimusikken utløses. Dette gjør at en reagerer og vil styre eleven bort fra slik oppførsel, selv om oppførselen ikke er et problem i seg selv (Brandtzæg, 2017). Dette er et eksempel på en lærer eller voksenperson som ikke viser toleranse. Powell et al. (2015) opplyser om at haimusikken er vanskelig å gjøre med, men det er mulig å være bevisst på haimusikken og at prøver å beherske seg i møte med elever. Dette tenker vi er viktig i forhold til toleranse. For å gi hensiktsmessige tilpasninger bør en være oppmerksom på hva en selv reagerer på og hvordan dette kan påvirke elever som sliter med en angstproblematikk.

Bekreftelse kan gis ved ros og støtte fra læreren eller en annen voksenperson. Dette er momenter som forekommer i trykthetssirkelen gjennom å være en støttende person når elevene har behov for det. Videre er ros også nevnt tidligere der Liv og Linda har et fokus på å rose elevene når de har gjort noe bra. Linda bruker blant annet noe som hun kaller «compliment chair» der elevene sitter på en stol og får komplimenter fra alle i klassen. Disse komplimentene er så klart positivt ladet og går på ut på å trykke elevene. Nordahl et al. (2005) fremhever at anerkjennelse kan gis gjennom ros og støtte men det er viktig at elevene selv oppfatter det som ros og støtte. Det er også mulig å vise bekræftelse og anerkjennelse ved å bruke øyekontakt (Bergkastet et al., 2009). Vi tolker det som at ros og støtte kan være positivt for arbeidet med sjenerte elever. Både Liv og Linda påpeker hvor viktig det er å rose dem samt Nordahl et al. (2005) påpeker at ros og støtte er en del av å være en anerkjennende lærer. Vi ser dermed anerkjennelse som en sentral del for å gjøre hensiktsmessige tilpasninger for tilbaketrukne elever. Sammen med trykthet vil også anerkjennelse være grunnmuren for arbeidet med tilbaketrukne elever i en eller annen form. Enten det ved å akseptere at noen elever er introverte eller å gi ros og støtte til de sjenerte elevene så handler det i bunn og grunn om å trykke elevene samtidig som en anerkjenner dem.

#### **6.2.4 Skole- hjem samarbeid**

Alle informantene nevnte at et samarbeid med hjemmet vil være nyttig for å få ytterlig informasjon om elevene. Dette er også noe Samnøy (2015) er enig i. Hun påpeker at et samarbeid med hjemmet kan gi et bredere perspektiv på eleven det er snakk om. Videre forklarer hun og Bergkastet et al. (2009) at utviklingssamtalen er en fin arena å ta opp problemer og utfordringer som angår eleven. For å trykke elevene i utviklingssamtalen vil det være lurt å prate til eleven og ikke om eleven (Samnøy, 2015). Dette er et syn som også Lars har. Han mener også at utviklingssamtalen er en sentral arena for å ta opp utfordringer som også foresatte kan hjelpe til med. Dette synet har ikke Hilde. Hun syns ikke utviklingssamtalen skal være en plass for å ta opp utfordringer og problemer. Hilde vil heller at slike problemer blir tatt opp på forhånd slik at problemer og utfordringer ikke blir et tema under utviklingssamtalen. Hun refererer til sosiale problemer som for eksempel angst. Vi tolker dette som at Hilde tenker at hvis et problem er stort nok, bør det ordnes opp før en har den obligatoriske utviklingssamtalen. Dette tenker vi er et godt argument. Samtidig ser vi fordelene med å ta opp utfordringer i en utviklingssamtale. Som Samnøy (2015) nevner så er utviklingssamtalen av og til den eneste arenaen en møter foresatte på. Derfor ser vi at noen ganger må utfordringer og problemer bli tatt opp på utviklingssamtalen, selv om vi helst vil at alvorlige problematikk blir tatt opp med

foresatte lenge før en utviklingssamtale. Det er også tydelig at et samarbeid med foresatte vil gi et mer omfattende bilde av eleven og hensiktsmessige tilrettelegninger blir enklere å utføre hvis en får foresatte med på laget. Ved å ha en anerkjennende holdning til både foresatte og eleven tror vi det er enklere å få til et samarbeid der en jobber med samme mål.

### **6.3 Ulike instanser i skolen**

I empirien kommer det frem at lærerinformantene av og til er avhengig av andre instanser for å hjelpe tilbaketrunkne elever. Lars forklarte at han søkte hjelp hos andre instanser når eleven ikke mestrer å delta sammen med andre på en normal måte og når graden av tilbaketrunkethet nærmere seg noe sykkelig, en forbi eller noe veldig vanskelig. Han legger til at skulking og fravær kan være en indikator på dette. Dette støttes av Robert som også nevner økende fravær som en indikator på at noe er galt. Det virker derfor som at Lars anser det som nødvendig å søke hjelp hos andre instanser når eleven har en form for ekstrem sjenanse eller er deprimert dersom vi ser det i forhold til Paulsen og Bru (2016) sin modell for ulike grader av tilbaketrunkethet. Vi tolker det også som at når tilbaketrunketheten går fra å være normal tilbaketrunkethet til å bli innagering i den grad at eleven får en negativ selvoppfatning og utvikler selvdestruktive tanker. I opplæringsloven står det at eleven har rett til et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 2017, §9A-3). Psykisk helse dreier seg om en tilstand av velvære hvor eleven selv klarer å realisere sine muligheter, håndtere normale stress-situasjoner i livet og evner å arbeide på en produktiv måte og klare å bidra ovenfor andre og i samfunnet (Helsedirektoratet, 2015). Definisjonene på hva psykisk helse innebærer støtter Lars sitt utsagn om at eleven ikke fungerer på en normal måte sammen med andre i den grad at en ikke takler normale stress-situasjoner som det å gå på skolen eller å delta i samtale og sosiale samhandling med andre innebærer. Dersom eleven ikke opplever et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring så strider det med elevens lovpålagte rett. Som ulike instanser i skolen har vi et ansvar for å ivareta eleven og elevens rett til et godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Psykisk helse inngår derfor også under denne paragrafen.

Utenom lærere og assistenter eller fagarbeidere er nok skolehelsetjenesten en av de vanligste instansene elevene kjenner til på skolen. Christensen og Misvær (2017) påpekte at det i mange år har vært begrensede ressurser av helsesøstre i skolen og at de før kun hadde tid til veiing, måling og vaksinasjon. Dette er noe som har endret seg og skolen får stadig større andel ressurs

på skolene. Liv fortalte at gjennom sin karriere ser hun at det har blitt vanligere og mer akseptert å gå til helsesøster for å prate om problemene sine. Hun henvender også eleven til helsesøster for å bevisstgjøre de på tilbudet de har. De andre lærerne har også erfaring med at helsesøster kan fungere som annen samtalepartner. Hilde, som er helsesøster opplever ofte at hun ofte får en elev «plassert» hos seg og at hun må ta «en prat» med denne eleven. Hun informerer oss om at det er viktig at det gjøres et forarbeid før eleven kommer til henne på kontoret. Hennes erfaringer tilsier at i de tilfellene hun må legge frem problemet for eleven, får hun et dårligere utgangspunkt og det skjærer seg da lettere i mellom henne og eleven. Ofte trenger de bare en samtalepartner og dette kan også værer læreren som hun påpeker har en annen relasjon til eleven. Dersom foresatte eller lærer kontakter henne ber hun de gjerne prate med eleven om hvorfor de skal prate med helsesøster. Helsesøster sin oppgave blir å ta eleven sitt perspektiv og hun har flere erfaringer hvor foreldrene har måttet endret seg for at ting skal bli bedre. Hilde opplever også at de er vanskelig å nå frem til de tilbaketrukne elevene. Det er gjerne ikke de ikke som kommer innom kontoret hennes. Hun pleier derfor å ta seg en runde i gangene på skolen for å være synlig og vise at hun er på skolen. Det er ikke alltid Hilde prater med elevene, men noen ganger observerer hun. I sitt arbeid foretrekker hun å ha god dialog med foreldrene og har gjerne foreldrene med på møter med eleven. Hilde legger til at det i noen tilfeller er nødvendig å søke hjelp hos andre instanser som psykisk helserådgiver, BUP og PPT. Dette er noe som gjenspeiler Christensen og Misvær (2017) sin forståelse om at en i tiltak som angår enkelteleven må vurdere alvorlighetsgraden. Helsesøster kan her være en god støttespiller, men i mer alvorlige saker kan det være nødvendig å søke hjelp hos PPT, BUP, barnevern eller politi. Helsesøster er derfor en viktig ressurs på skolen og støtte for eleven, men i mer alvorlige tilfeller bør en kontakte andre instanser.

Hilde forteller oss at de nylig har startet med et opplegg på skolene rundt om i kommunen hvor de underviser i «psykologisk førstehjelp». Dette er et psykisk helseforebyggende tiltak. Dette samsvarer med programmet som Raknes, Hansen, Cederkvist og Nordgaard (2017) refererer til. Dette programmet tar for seg bevisstgjøring av egne og andres følelser og tanker. Og lærer elevene mestringsstrategier for å håndtere følelsene sine. Siden dette er et relativt nyoppstartet program vet en ikke effekten av det. Dette er et forebyggende arbeid som har til hensikt å lære elevene mestringsstrategier for å takle tanker og følelser. Hilde er positiv til opplegget og forteller oss at de skal ha oppfølgende møter på våren for å minne elevene på de ulike mestringsstrategiene. At helsesøstrene i kommunene brukes mer aktivt og kommer inn i



klassene og underviser om psykisk helse gjør at vi får inn annen fagkompetanse i skolen. Dette oppfatter vi som at helsesøstre får en mer tydelig rolle i skolen og at det bidrar til et tettere samarbeid mellom de ulike faginstansene.

Et tettere samarbeid mellom instansene kan bidra til ny innsikt da atferden kan oppfattes forskjellig av de ulike instansene og de kan vektlegge ulike tiltak som sentralt. Meningsforskjeller kan oppstå, men ved å ha en felles forståelse av hva som er gode oppvekstbetingelser for eleven lykkes en i større grad ved å finne en god løsning (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Lærerne i studien er positive til tverrfaglige samarbeid. Lars, Liv og Hilde har også erfaring med miljøterapeuter på sine skoler. Disse arbeider gjerne med læringsmiljø, sosial ferdighetstrening og alternative aktiviteter som fremmer et godt psykososialt læringsmiljø (Ogden, 2015). Vi oppfattet det som at miljøterapeuter i skolen var noe de ikke hadde hatt lenge.

Ogden (2015) påpeker at miljøterapeuter kan sette opp dagsplan, gjennomføre samtaler, gruppetiltak for å bedre relasjoner og sosial utvikling, samt å hindre en negativ utvikling. På denne siden ser vi at det med en slik kompetanse kan være supplerende i forhold til lærerkompetansen og at miljøterapeuter kan bidra til å skape et godt læringsmiljø dersom det er ressurser for det på skolen. Siden flere av informantene nevnte miljøterapeuter i arbeidet med tilbaketrunkne elever kan det virke som at de ser på dette som en ressurs og særlig i forhold til tilbaketrunkne elever og utvikling av kompetanse til å kommunisere, samhandle og delta.

Lærerinformantene presenterte at det i noen tilfeller opprettes ansvarsgrupper som består av ulike instanser. Liv fortalte også at foresatte kan være bindeleddet mellom skolen og BUP i slike grupper. Christensen og Misvær (2017) kaller dette for tverrfaglige samarbeid og hevder at det i den moderne skole er nødvendig med slike samarbeid for å sikre at elevene får et optimalt opplæringstilbud. I tilfeller der tverrfaglige samarbeid er nødvendig må en kontakte foresatte for informert samtykke til utveksling av opplysninger mellom de ulike instansene. Alle lærerinformantene sier de har gode erfaringer med slike samarbeid. Hesselberg og Tetzchner (2016) nevner også at en prioriterer de som arbeider nærmest eleven for å verne eleven. Erfaringene med tverrfaglig samarbeid synes å være nyttig og relevant fra informantenes perspektiv. Roberts rolle som psykisk helserådgiver i skolen er opprettet med

hensikt for å skape et binde ledd mellom BUP og skolen. Ved at skolehelsetjenesten har fått en større ressurs og at skolen har tilsatt miljøterapeuter og psykisk helserådgiver virker det som det er en endring i skolen i form av et større tverrfaglig samarbeid og et behov for et bredere kompetansespekter. Vi tolker dette som en berikelse for faglig kompetanseutveksling med hensikt for å finne effektive tiltak som gir eleven gode oppvekstbetingelser og mulighet til å utvikle en samfunnsnyttig kompetanse i å samhandle, kommunisere og delta.

## **7. Oppsummerende betraktninger og veien videre.**

I dette kapitlet vil vi presentere våre viktigste og det vi anser som sentralt for å frembringe ny innsikt i forhold til tilbaketrukken atferd. Funnene vi har presentert her skal bidra til å besvare problemstillingen. Først vil vi prestere informantenes erfaringer av tilbaketrukken atferd, hvordan den vises og hva som kan være den bakenforliggende årsaken. Videre vil vi se på hvilke tiltak som er hensiktsmessige for tilbaketrukne elever for å bidra til økt deltakelse i sosial samhandling. Deretter vil vi se på erfaringene med bruk av andre instanser i skolen. Avslutningsvis presenteres hovedkonklusjonen og forslag til videre forskning.

### ***7.1 Tilbaketrukken atferd***

I forhold til atferdsproblematikk i skolen viser studier at utagerende atferd har fått mer oppmerksomhet av forskere, lærere og foreldre enn elever med tilbaketrukken atferd (Nordahl et al., 2009). Det er utfordrende å finne en klar definisjon på hva som er tilbaketrukken atferd. spekteret er stort og varierer fra introvert personlighetstrekk, sjenanse til atferd forbundet med psykiske vansker i form av angst og depresjon. Det finnes også elever som har manglende sosial kompetanse og noen har hatt dette fra et tidlig stadium. Variasjonen i graden av tilbaketrukkenhet er derfor stor. Typiske kjennetegn ved tilbaketrukken atferd er stillhet, ensomhet, sjenanse, passivitet i gruppearbeid, sosial forbi, viser ubehag ved kroppsspråket og manglete deltakelse i samspillet i klasserommet. Det er også viktig å nevne at elevene i ungdomsskolealder er i puberteten og gjennomgår mange endringer som kan påvirke atferden. Kjennetegnene trenger ikke å vedvare, men vedvarer de over tid kan det predikere at det er en alvorlig bakenforliggende årsak. Atferden anses som et atferdsproblem når atferden vendes innover mot en selv ved negative forventninger og ofte selvdestruktive budskaper (Lund, 2012). Mer alvorlige grader av tilbaketrukkenhet klassifiseres som diagnoser som angst, depresjon og i noen tilfeller atferdsvansker som ADHD og autisme. De to sistnevnte faller under kategorien

manglede sosial kompetente elever i forhold til Paulsen og Bru (2016) sin modell for tilbaketrukkethet.

Siden spekteret av tilbaketrukkethet er så varierende er det ulike årsaker som ligger bak atferden. Temperamentet er på en skala mellom nord og sør som viser trekk av introvert og ekstrovert personlighet (Cain, 2013). Innsikten vi har utviklet gjennom denne studien er at introvert personlighet er den mildeste formen for tilbaketrukkethet og trenger ikke være hemmende for eleven. Allikevel kan det begrense elevens mulighet for læringsdeling med medelever. Elevens foretrukne arbeidsmåter er å arbeide alene. Sjenanse kan variere fra mild til ekstrem sjenanse. Mild sjenanse kan være bra da dette kan gjøre eleven ydmyk og leses det sosiale samspillet for å vite hvordan en bør være og hva som er akseptert (Flatén, 2015). Sjenansen blir et problem når eleven opplever et så stort ubehag i møte med andre mennesker at det virker læringshemmende. Sjenanse er også en mild form for angst og kan få læringshemmende følger for elevens faglige og sosial utvikling. Det kan også lede til utvikling av mer alvorlige psykiske vansker som angst og depresjon. Deprimerte elever kjennetegnes ved manglede interesse for deltakelse og likegyldighet. Med en slik variasjon av tilbaketrukkethet vil også årsaken til atferden variere. Årsaker som fremkom i studien var hjemmeforholdene, tidligere erfaringer, mobbing, miljøet rundt og biologiske betingelser. Dersom foreldrene er tilbaketrukne kan det medføre at eleven er mer tilbaketrukkethet.

Aksept for et mangfold av elever og at det i klasserommet vil være ulike personlighet vil derfor være essensielt. Tilbaketrukkethet trenger ikke være negativt, men manglede sosial deltakelse og manglede evne til å kommunisere, samhandle og delta vil være uheldig for eleven da dette er kompetanser som samfunnet og arbeidslivet vil kreve av en.

## ***7.2 Hensiktsmessige tilpasninger for tilbaketrukne elever***

Å gjøre hensiktsmessige tilpasninger for tilbaketrukne elever er et omfattende tema. Siden begrepet tilbaketrukne elever er omfattende vil tilretteleggingene variere. Enkelte tilpasninger kan gjøres for noen elever, men vil ikke fungere hos andre siden hver elev er unik. Vi ser allikevel noen tendenser som går igjen og konkrete tilpasninger som vil være hensiktsmessige for tilbaketrukne elever.

Elever som er forskjellige vil også ha forskjellige oppfatninger av sosiale situasjoner. Samtalen med elever kan være en god måte å få innsikt i elevenes følelser og tanker (Bergkastet et al., 2009). Et slik innsikt vil være nødvendig for å danne et grunnlag for hva som vil være hensiktsmessige tilpasninger. Bergkastet et al. (2009) legger til at samtaler bør foregå på passende steder til riktig tid. Dette var Linda opptatt av. Høyhilder og Føyn (2014) vektlegger at tonefallet bør være rolig noe som også støttes av Linda og Liv. Flaten (2015) påpeker at samtalen bør i høyeste grad være i form av defokusert kommunikasjon. Dette skaper en trygghet i samtalen og kan skape bedre lærer- elev relasjoner. Samtalen kan også brukes aktivt i form av psykodynamiske samtaler. Psykodynamiske er noe Robert bruker for å få et bilde av hva eleven selv føler og tenker, men er også en metode for å bevisstgjøre elevene selv på sine tanker og følelser. En av disse følelsene som en bør prate om er skammen som sjenerte elever sitter med. Ved å alminneliggjøre skammen kan sjenerte elever bli mer trygg i sosiale situasjoner.

Trygghet viser seg å være et nøkkelord for å få tilbaketrunkne elever til å trives. Dette gjelder spesielt i sosiale situasjoner. Cain (2013) er oppmerksom på at gruppene ikke bør være større enn to til tre elever per gruppe. Elevene bør også plasseres med en medelev de er trygg på som viser omsorg for de. Dette synet har også Linda, Lars og Liv og styrker troverdigheten med at gruppesammensetningen har mye å si. Elevene bør få lov til å samarbeide med de elevene de selv er trygg på. Dette gjelder både de introverte og de sjenerte.

Sjenerte elever vil de ha et spesielt behov for trygghet siden de sliter med sjenanse og angst (Paulsen & Bru, 2016; Lund, 2012). Det vi ser som går igjen i alle tiltak er at relasjonen du har med eleven har alt å si uavhengig om elevene har forskjellige personlighetstrekk eller forskjellige problematikker. Dette er alle informantene også enig om. En måte en kan skape et trygt læringsmiljø er å ta i bruk trygghetssirkelen. Trygghetssirkelen fokuserer på å skape en et trygt læringsmiljø der en støtter elevene i utforskningsfasen og i tilknytningsfasen (Powell et al., 2015; Brandtzæg et al., 2017). Vi oppfordrer til at trygghetssirkelen brukes i arbeid med sjenerte elever fordi den kan hjelpe elevene med å føle seg trygge i forskjellige situasjoner. En annen metode for å trygge sjenerte elever er å ta i bruk kognitiv terapi. Ved å iscenesette sosiale situasjoner og hjemmeoppgaver kan elevene utsettes for ubehag sitt tempo slik at det ikke oppleves som en overtramp for dem. Kognitiv terapi handler om gradvis eksponering innenfor

trygge rammer og vil være en effektiv måte å endre følelsen av sjenanse på (Börjesson, 2017; Flaten, 2015). Videre vil affektiv inntoning og «å være sammen» være fine måter å skape bedre relasjoner og tillitt med elevene (Øiestad, 2011; Brandtzæg et al., 2017).

Mentalisering er også et begrep vi tenker er viktig. Mye av tilrettelegginger er avhengig av hvordan en forstår tilbaketrukne elever. Det å være klar over sin egen rolle og hvordan en selv påvirker andre er en sentral del av mentalisering (Kinge, 2016). En ting en kan være spesielt bevisst på, er sin egen haimusikk. Det er ikke meningen å bli kvitt haimusikken, men heller kontrollere de reaksjonene som kommer som følge av den (Powell et al., 2015).

De introverte elevene har ikke et behov for samme tryggheten da de ikke er sjenerte eller har angstproblematikk. Vi ser heller et behov for å anerkjenne disse elevene for hvem de er. Gjennom tilrettelegging for introverte elever ved å la de få mer tid alene, men ikke nok til at de mister de faglige og sosiale godene med å være i sosiale samhandlinger.

Anerkjennelse er et overordnet begrep som går igjen i hele oppgaven. Det er sterkt knyttet til trygghet og kommer til uttrykk gjennom å gi ros, vise forståelse, være tolerant, vise aksept og gjennom å bekreftelse (Schibbye, 2009; Nordahl et al., 2005). Å være en anerkjennende lærer vil igjen være med på å skape gode relasjoner med elevene (Fallmyr, 2017). Vi ser bare fordeler med å være en anerkjennende lærer. Samnøy (2015) og alle informantene er klar på at et samarbeid med hjemmet er essensielt for å få en bredere forståelse av elevene. For å innhente den informasjonen som foresatte sitter med, bør det være en god dialog mellom foresatte og skolen.

### ***7.3 Ulike instanser i skolen***

En økende ressurs fra skolehelsetjenesten og større tilstedeværelse i skolen viser at det har utviklet seg til en normalitet å søke hjelp hos helsesøster. Likevel er de tilbaketrukne elevene dårlige til å ta initiativ til møter med helsesøster. Foreldre og lærere kontakter da helsesøster og ber henne ta en prat med eleven. Elevene bør være klar over hvorfor han eller hun skal prate med helsesøster og vite hva som er formålet med samtalen. Dersom helsesøster må fremlegge problemet for eleven vil dette være uheldig for henne i utviklingen av en trygg relasjon med

eleven. Psykisk helse er satt på agendaen i skolen og helsøstre i kommunen reiser rundt på skolene og har et undervisningsopplegg om læring av tanker og følelser og mestringsstrategier for å håndtere de. Dette som et forebyggende arbeid i forhold til utviklingen av mer alvorlige psykiske helseplager. Miljøterapeuter nevnes også som gode tiltak i skolen for å arbeide med sosial ferdighetstrening, bidra til bedre læringsmiljø og arbeide med mindre grupper for å bedre relasjoner og sosial utvikling. Psykisk helserådgiver i skolen er et bindeledd mellom BUP og skolen, her vil nok elevene av mer alvorlig grad av tilbaketrukkethet komme for å få hjelp.

I de mer alvorlige tilfellene setter det sammen ansvarsgrupper med ulike instanser som arbeider nærmest eleven. Her kan en utvikle nyanserte perspektiver angående eleven når en skal finne gode tiltak. Tiltak skal faktisk ikke vedtas på slike møter, det handler mer om å skape et helhetlig bilde av elevene for å sikre at tiltakene de ulike instansene sette i gang skal være mest mulig hensiktsmessige for elevens læring og oppvekstbetingelser for å takle et samfunn som vil kreve kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta.

#### **7.4 Hovedkonklusjon**

Avslutningsvis vil vi rette fokuset mot problemstillingen: *Hvilke tilpasninger er hensiktsmessige for tilbaketrukne elever på ungdomstrinnet for økt deltakelse i sosial samhandling?* I forhold til tilbaketrukkethet konkluderer vi med at det blir læringshemmende for eleven når det går over til innagerende atferd. Alvorlighetsgraden av tilbaketrukketheten avgjør hvilke tiltak som er hensiktsmessige. Samfunnsmessig ser vi at kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta blir viktig i fremtiden og det er et behov for å tilrettelegge for tilbaketrukne elever slik at de mestrer kravene som samfunnet stiller.

For å tilrettelegge for tilbaketrukne elever ser vi det nødvendig å få en forståelse av alvorlighetsgraden og se elevens perspektiv som kan hjelpe i kartlegging av årsaken til atferden. Kjennetegn informantene presenterte var stille, viser med kroppsspråket at de er ukomfortable med sosial samhandling, trekker seg unna medelever, passive i gruppearbeid og søker ikke hjelp fra lærer.

Gjennom gode relasjoner og anerkjennelse kan lærer skape trygge læringsmiljø der tilbaketrukne elever gradvis kan eksponeres for sosiale situasjoner innenfor rammer med balanse av trygghet og utforskning. Informantene påpeker at følelsen av trygghet og gode

relasjonen til eleven er avgjørende for å kunne øke den sosiale deltakelsen. Elevsamtalen benyttes som et verktøy for å se elevens perspektiv og sammen med eleven sette små overkommelige mål for å bli med deltakende og tilrettelegge for mestringsopplevelse. Foreldrene kan bidra til ny innsikt om eleven ved å forklare atferden hjemme. I gruppearbeid kommer det frem at den ideelle størrelsen er 3 elever per gruppe for å unngå passivitet. Det bør også være en medelev den tilbaketrunkne eleven føler seg trygg på. I noen tilfeller vil det være hensiktsmessig å opprette en ansvarsgruppe som består av ulike instanser som jobber nært eleven. Målet her er at det tverrfaglige arbeidet skal drøfte ulike perspektiver som gir eleven de beste tiltakene som gir gode læringsmuligheter og oppvekstvilkår. En slik ansvarsgruppe ser vi er mest aktuell for sjenerte, deprimerte og manglende sosial kompetente elever. Introvert personlighet må ikke anses som et problem, men de kan allikevel ha behov for sosial ferdighetstrening. Hensikten med tilpasningene og gradvis eksponering er at eleven skal utvikle kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta.

### ***7.5 Metoderefleksjon og forslag til videre forskning***

I denne studien har vi gjennom en kvalitativ metode med et lite antall informanter sett på fenomenet tilbaketrunkne atferd og tilrettelegging for økt sosial deltakelse. En svakhet er at det er få informanter som deltar i studien og det kan svekke reliabiliteten. På den andre siden vil vi hevde at studien kan være overførbar siden tilbaketrunknehet også vil forekomme i andre sosiale sammenhenger. En annen svakhet ved studien er at vi ikke har fått med elevenes perspektiv. Videre kunne vi tenkt oss å følge noen tilbaketrunkne elever hvor det ble satt i gang tilpasninger for å øke den sosiale deltakelsen og sett på effekten av tiltakene. Det kunne også vært spennende å observere hvordan lærere faktisk gjennomfører tiltakene i praksis.

## Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø- lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Se eleven innenfra – Trygge barn i en metalliserende skole. *Bedre skole*, 29(1), 10-17. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2017/bedre-skole-1-2017.pdf>
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K. & Idesøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idesøe & K. Øverland. *Psykisk helse i skolen*. (s. 70-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idesøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idesøe & K. Øverland. *Psykisk helse i skolen*. (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Börjesson, M. (2017). Å bygge psykisk helse- helsefremmende samtaler med ungdom. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Cain, S. (2013). *Stille- introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. Oslo: Pax Forlag.
- Christensen, H. & Misvær, N. (2017). Samarbeid med skole, skolehelsetjenesten og foreldre. I L. G. Kvarme (Red.). *Sårbare skolebarn- trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. (s. 234- 257). Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag



- Coplan, R. & Rubin, K.H. (2008). Social withdrawal: Definitions and perspectives. I: Lo Coco, A.S., Rubin, K.H., & Zappulla, C. (red.). *L'isolamento sociale durante l'infanzia*. Milan, Italy: Unicopli. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/242400673\\_Social\\_withdrawal\\_Definitions\\_and\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/242400673_Social_withdrawal_Definitions_and_perspectives)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet- en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

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-cognitiv. *Child development*, 68(2), 278-294. hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/1131850.pdf>

Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet.

Hesselberg, F. & Tetzchner, S. V. (2016). *Pedagogisk- psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Howell, K. E. (2013). *An introduction to the philosophy of methodology*. London: Sage publications

Høyhilder, E. K. & Føyn, T. (2014). Kommunikasjonsformer for veiledningen. I

Høyhilder, E. K. & Lingås, L. G. (Red.). Pedagogikk 8-13 trinn- profesjonsutdanning av lærere. S. 253-264. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler- det annerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Kleven, T. A. (2011a). Data og datainnsamlingsmetoder I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Oslo: Unipub
- Kleven, T. A. (2011b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 85-101). Oslo: Unipub
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk- om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Skolens nye ” grunnlov ” er fastsett*. (Pressemelding nr.125-2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarme, L. G., Flaten, K. & Thu, G. (2017). Stille barn. I L. G. Kvarme (Red.). *Sårbare skolebarn – Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. (s. 31-45). Bergen: Vigmostad & Bjerke AS.

- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS.
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The Circle of Security Project: Attachment-based intervention with caregiver–pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4(1), 107–124. Hentet fra: <https://tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1461673025298249>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. (Rapport 3/2009). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03\\_2009.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1)
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova (2008). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17. Juni 2016 nr. 673. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Opplæringslova (2017). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 9. Juni 2017 nr. 38. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idesøe & K. Øverland. *Psykisk helse i skolen*. (s. 28- 44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen – en tilknytningsbasert intervensjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Raknes, S., Hansen, L. S., Cederkvist, G. A. & Nordgaard, N. (2017). «Psykologisk førstehjelp» i skolen. I L. G. Kvarme (Red.). *Sårbare skolebarn- trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ruben, K. H. & Asendorpf, J. (1993). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. New York: Psychology press.
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag. Samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Schibbye, A-L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skrøvset, S., Mausestagen, S. & Slettbakk, Å. (2017) *Lærerens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data*. London: Sage Publication Ltd.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En kvalitativ innføring i metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills. Learning for life in our times*. San Fransico: Jossey- Bass.
- Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*Masteroppgave i tilpasset opplæring*

## **” Tilrettelegging for tilbaketrunkne elever i sosiale læringsaktiviteter”**

### **Bakgrunn og formål**

Vi vil med dette invitere deg som er lærer, helsesøster eller psykolog og arbeider med elever i ungdomsskolen til å delta i vårt forskningsprosjekt. Prosjektet dreier seg om elever med tilbaketrunkne atferd og hvordan pedagogen kan tilpasse for disse elevene i sosiale læringsaktiviteter. Vi har valgt problemstillingen: «*Hvilke tilpasninger er hensiktsmessige for tilbaketrunkne elever på ungdomstrinnet for økt deltakelse i sosial samhandling?*». Formålet med prosjektet er å belyse hvordan lærere kan tilpasse for tilbaketrunkne elever slik at de i større grad deltar i sosiale læringsaktiviteter. Vi har valgt å fokusere på lærere, helsesøstre og psykologer som har erfaring med elever som viser tilbaketrunkne atferd. Prosjektet er en masteroppgave i tilpassa opplæring ved Nord universitet, og gjennomføres internt av to studenter ved fakultetet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag.

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

Vi vil benytte oss av intervju for å innhente data til prosjektet. Intervjuene vil ta ca. 30-45 min og vil fokusere på hvordan en kan tilrettelegge for elever som viser tilbaketrunkne atferd. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak som oppbevares trygt og slettes etter transkribering. Dersom det er ønskelig, kan du få tilsendt spørsmålene for intervjuet på forhånd.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av prosjektet da personopplysninger ikke utgis. Sitater vil bli transkribert til rent bokmål slik at eventuelle dialekter ikke skal gjenkjennes. Hvilket yrke og du har vil fremkomme i oppgaven der det er relevant, men hvilken arbeidsplass du har vil ikke bli publisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.18. Da vil alle innsamlede personopplysninger av lydfiler bli slettet/makulert. Masteroppgaven kan bli publisert i databasen Oria etter sensur. Personopplysninger og lydfilene vil bare være tilgjengelig for forfatterne Mats Stundal Eriksen og Kristoffer Bjørknes, samt veileder Jan Birger Johansen ved Nord Universitet

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Mats Stundal Eriksen på (Tlf: 902 59 623), Kristoffer Bjørknes på (Tlf: 41487678) eller vår veileder Jan Birger Johansen (Tlf: 755 17 799)

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

Mvh,  
Mats Stundal Eriksen og Kristoffer Bjørknes

## *Vedlegg 2- Intervjuguide*

### **Intervjuguide:**

Innledende spørsmål:



- Hva er din yrkesbakgrunn?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
  - a. Har du erfaring med elever som viser tilbaketrukket atferd?
- Har du mye fokus på muntlig og sosial deltakelse i ditt arbeid/ din undervisning?

#### *Tilbaketrukket atferd*

1. Ut fra egne erfaringer, hvordan vil du beskrive tilbaketrukket atferd?
2. Hvordan legger du merke til elever med tilbaketrukket atferd?
3. Hva tenker du er årsaken til at noen elever er sosialt tilbaketrukket?
4. Hvilke konsekvenser erfarer du elevene manglende deltakelse kan få for deres sosiale utvikling?
5. Finnes det styrker ved tilbaketrukket atferd som kan virke positivt på elevens utvikling?

#### *Tilrettelegging*

6. Hvordan henvender du deg til tilbaketrukket elever i sosiale læringsaktiviteter? (*holdning, respekt, relasjon, åpningsreplik, press til å delta, kroppsspråk*).
7. I hvilken grad mener du at elevens tilbaketrukkethet vil kunne påvirke deres måloppnåelse i fagene og sosial utvikling?
8. Er det hensiktsmessig at tilbaketrukket elever deltar i sosiale læringsaktiviteter?
9. Hvordan arbeider du for å skape et inkluderende læringsmiljø?
10. Hvilke metoder bruker du for å forstå elevenes perspektiv?
11. Hvordan arbeider du for å motivere tilbaketrukket elever til å delta mer i sosiale læringsaktiviteter?
  - *Når erfarer du at tilbaketrukket elevene er mest deltakende?*
12. Har du i din yrkeserfaring tilrettelagt for tilbaketrukket elever for at de skal kunne delta i sosiale læringsaktiviteter? Hvordan?
  - *I gruppearbeid, diskusjoner, høytlesning, fremføringssituasjon, vurderingsformer.*
13. Hvilke tilpasninger erfarer du fungerer dårlig?
  - *Eventuelt hvorfor?*
14. Når anser du at den tilbaketrukket atferden oppleves som et atferdsproblem?
15. Når anser du det som nødvendig å søke hjelp hos andre instanser for å hjelpe tilbaketrukket elever? (skolehelsetjeneste, PPT eller BUP)
  - *Hvordan fungere et samarbeid med andre instanser?*
16. Er det noe du ønsker å utdype?

#### *Vedlegg 3- samtykkeskjema*

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta i intervjuet
- Jeg samtykker til at det tas lydopptak av intervjuet
- Jeg samtykker til at lydopptaket transkriberes
- Jeg vil lese gjennom det transkriberte intervjuet før det tas i bruk av forskerne

***Vedlegg 4- Kvittering fra NSD***

Jan Birger Johansen

7600 LEVANGER



Vår dato: 16.02.2018  
Deres ref:

Vår ref: 58975 / 3 / L AR

Deres dato: 15.05.18

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 05.02.2018 for prosjektet:

58975	Tilrettelegging for tilbaketrunkne elever
Behandlingsansvarlig	Nord universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Jan Birger Johansen
Student	Mats S. Eriksen

### Vurdering

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

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

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

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

Ved prosjektslutt 19.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / [Lasse.Raa@nsd.no](mailto:Lasse.Raa@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mats S. Eriksen, [mats.stundal@hotmail.com](mailto:mats.stundal@hotmail.com)

Kristoffer Bjørknes [kristoffer.bjorknes@gmail.com](mailto:kristoffer.bjorknes@gmail.com)



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 58975

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

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

### TAUSHETSPLIKT/TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Det fremgår av meldeskjema at du/dere skal samle inn og registrere enkelte opplysninger om tredjepersoner. Vi minner om at utvalget i kraft av sin stilling er underlagt taushetsplikt. Utvalget kan dermed ikke gi fra seg opplysninger om identifiserbare (hverken direkte eller indirekte) enkeltpersoner.

Personvernombudet legger således til grunn at det ikke forekommer tredjepersonopplysninger i intervjuene. Vi anbefaler at intervjuer og informant før intervjuet drøfter hvordan taushetsplikten skal håndteres.

### DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Nord universitet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet/skylagring er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

### PERSONOPPLYSNINGER

Du/dere har i meldeskjema opplyst at direkte og/eller indirekte personidentifiserbare opplysninger publiseres. Personvernombudet kan ikke se av øvrig prosjektdokumentasjon at det er tilfellet, og har lagt til grunn at personopplysninger ikke publiseres. Vi gjør oppmerksom på at dersom du/dere publiserer personopplysninger, er det en forutsetning at den enkelte har samtykket. Vi anbefaler at hver enkelt informant får anledning til å lese og godkjenne opplysningene før publisering.

### PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 19.05.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å: - slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel

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

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>