

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Lene Skjærstad (228)

Ida Merethe Olsen (215)

De usynlige barna

- En kvalitativ studie av læreres utfordringer i møte med innagerende elever

Dato: 15.05.2018

Totalt antall sider: 70

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
FORORD	2
1.0 INNLEDNING	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema	3
1.2 Oppgavens formål og aktualitet	4
1.3 Problemstilling	5
1.4 Avgrensning	5
2.0 ATFERD, SKOLENS ANSVAR OG LÆRERROLLEN	6
2.1 Innagerende atferd	6
2.1.1 <i>Sjenanse og introvert personlighet</i>	7
2.1.2 <i>Eksistensielle behov</i>	8
2.1.3 <i>Normalitet og avvik</i>	10
2.1.4 <i>Innadvendt personlighet i dagens enhetsskole</i>	10
2.2 Skolens betydning for elevers psykiske helse	11
2.2.1 <i>Inkluderende læringsmiljø</i>	11
2.2.2 <i>Lærerens autonomi</i>	12
2.2.3 <i>Støtte og kontakt fra læreren</i>	13
2.2.4 <i>Den gode samtalen</i>	15
2.3 Pedagogisk fagmiljø i skolen	16
2.3.1 <i>Elevenes mestring gjennom tilpasset opplæring</i>	16
2.3.2 <i>Lærerens opplevelse av mestring</i>	17
2.3.3 <i>Laget rundt læreren</i>	18
2.3.4 <i>Lærerens ansvar</i>	20
3.0 VITENSKAPSTEORI OG METODE	20
3.1 Vitenskapsteoretiske vurderinger	20
3.1.1 <i>Hermeneutikk</i>	21
3.1.2 <i>Fenomenologi</i>	22
3.1.3 <i>Normativ eller deskriptiv vitenskapsfilosofi?</i>	22
3.2 Kvalitativ og/eller kvantitativ tilnærming	23
3.2.1 <i>Epistemologi og ontologi</i>	24
3.2.2 <i>Induktiv eller deduktiv tilnærming</i>	25

3.3 Kvalitative metodevalg	26
3.3.1 Undersøkelsens design	26
3.3.2 Kvalitativt intervju.....	27
3.3.3 Intervjuguide	27
3.3.4 Utvalg.....	28
3.4 Etiske refleksjoner og valg	29
3.4.1 Personvern og meldeplikt.....	30
3.4.2.Samtykke.....	30
3.4.3 Etiske dilemmaer / utfordringer	31
3.5 Undersøkelsens kvalitet og generaliserbarhet	32
3.5.1 Validitet	32
3.5.2 Relabilitet	32
4.0 ANALYSE- OG TOLKNINGSPROSESSEN	33
4.1 Kvalitativ dataanalyse.....	33
4.1.2 Tekstanalyse	34
5.0 RESULTATER OG DRØFTING.....	34
5.1 Et fremmed begrep eller lite prioritert problem?	35
5.2 ”Kanskje er det et overtramp mot ei jente som vil ha det fredelig?”	39
5.3 ”Kom igjen nu, hopp i det for pokker”	43
5.4 Læreres psykososiale arbeidsmiljø	51
6.0 OPPSUMMERING	55
7.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	57
Litteraturliste	59

VEDLEGG

I: Intervjuguide

II. Infoskriv

III. Samtykkeskjema

SAMMENDRAG

Formålet med masteroppgaven vår er å belyse hvilke utfordringer lærere står overfor i møte med de innagerende elevene i grunnskolen. Elever med sosiale vansker av ulik grad, oppgir at lærere ikke gir de den støtten og oppfølgingen som de trenger (Helland og Mathiesen, 2009). Denne studien skal derfor sette fokus på innagerende atferd, og hvilke utfordringer som lærere opplever i møte med innagerende elever.

Utgangspunktet for forskningsarbeidet vårt ble dermed ut fra følgende problemstilling:

Hvilke utfordringer opplever lærere på mellomtrinnet, i møtet med innagerende elever?

Teorien og metoden har vært grunnlaget for det videre forskningsarbeidet. Gjennom et samfunnsvitenskapelig ståsted, har vi gjennomført en kvalitativ undersøkelse for å besvare problemstillingen. Vi intervjuet fem informanter fra fire ulike skoler. Teorigrunnlaget som studien bygger på, handler i grove trekk om innagerende atferd, skolens betydning for elevers psykiske helse og pedagogisk fagmiljø i skolen.

Resultatene fra forskningen viser at elever med innagerende vansker, dessverre ikke får nok oppmerksomhet fra lærere i skolen. Dette er elever som har vansker med det sosiale samspillet, og er ofte stille og tilbaketrukket. Av den grunn blir de ofte glemt, og informantene opplever de som en *usynlig* elevgruppe. Dermed blir det heller ikke satt inn særlig tiltak eller gis god nok oppfølging til disse elevene, som i stor grad trenger å bli møtt med interesse (Drugli, 2012).

Lærerne forteller at det er vanskelig å vite hvor alvorlig vanskene er, og hva slags hjelp de har behov for. Det er utfordrende for lærerne å vite når den sosialt tilbaketrukne atferden er et problem for eleven, og ikke bare en del av elevens personlighet. Det krever kunnskap for å se når atferden avviker fra det ”normale”, og lærerne i studien hadde begrenset innsikt i hva som lå i begrepet innagerende atferd. De opplever også sin arbeidstid som begrenset, og at skolens rammer er for trange til at de kan gi god nok oppfølging til de innagerende elevene. Ut i fra sine forutsetninger, strekker lærerne seg allikevel langt for å imøtekomme elevens behov, da de føler sterkt på ansvaret de har for sine elever.

FORORD

Denne masteroppgaven markerer slutten på et lærerikt utdanningsforløp som har vart i fem år. Våren 2017 ble vi ferdig utdannet adjunkter, og vi var en lang stund usikre på om vi skulle gå videre på masterstudiet, *Tilpasset opplæring*. Takket være gode forelesere i faget ”Spesialpedagogiske utfordringer i barnehage og skole”, vokste interessen for å skrive en masteroppgave om de elevene som ikke får så mye oppmerksomhet i skolen.

Selv om arbeidet med masteroppgaven har vært veldig krevende, har vi aldri angret et sekund på at vi tok denne videreutdanningen. Vi ser tilbake på et masterstudie, som har vært veldig givende og gitt oss kunnskap og innsikt som vi tar med oss inn i læreryrket vi nå skal ut i.

På slutten av masterforløpet ble Lene mamma for første gang, og masterskriving ble kombinert med bleieskift og amming. Jeg vil derfor takke min kjære samboer, Jacob, for hans støtte i en hektisk tid, og lille Johan som har vært en eksemplarisk ”masterbaby”, og som har vært min store motivasjon for å komme i mål.

Jeg, Ida, vil få takke min samboer Robert, for støtte og tålmodighet i den krevende tiden, og min sønn Benjamin som har vært forståelsesfull og holdt ut med en stresset mamma.

Vi vil samtidig rette en stor takk til vår kunnskapsrike og engasjerte veileder, professor Jan-Birger Johansen, som gjennom hele perioden har gitt oss konstruktive råd og stilt velvillig opp til veiledning når vi hadde behov for det. Hans støtte og oppfølging har vært uvurderlig.

Til slutt vil vi også rette en stor takk til våre fem informanter som tok seg tid til å dele åpent og ærlig, om sine erfaringer og opplevelser med oss. Uten dere hadde ikke denne studien vært mulig å gjennomføre.

Bodø, mai, 2018

Lene Skjærstad og Ida Olsen

1.0 INNLEDNING

Dagens enhetsskole er definert som en skole for alle, uavhengig av utviklingsnivå, sosial bakgrunn eller nasjonalitet. Gjennom skoleverket når man med andre ord ut til *alle* elevene, også de elevene som har sosiale vansker som *innagerende atferd*, og det er disse elevene som denne masterstudien bygger på. Barn med innagerende atferd kjennetegnes ved at atferden ofte er preget av stillhet, sjenanse og passivitet, og Ogden (2017) hevder at vanskene ofte er knyttet til redsel, angst og utrygghet i sosiale situasjoner. På skolen kan slike vansker medføre en rekke utfordringer. Blant annet det å danne relasjoner til medelever er vanskelig for disse elevene, og fraværet av venner samt deres egen sårbarhet gjør dem mer utsatt for mobbing (Nyborg og Mjelve, 2017). Det er ikke bare relasjoner til medelever som denne elevgruppen sliter med, men også det å få en god relasjon til læreren. Elever som er lite deltakende, lite kontaktsøkende og stille, havner fort utenfor lærerens oppmerksomhet. Av nettopp denne grunnen kalles ofte denne gruppen for de *usynlige barna*.

Men hvordan opplever egentlig lærere å ha hovedansvaret for disse elevene? Hvilke utfordringer står de ovenfor i sitt arbeid med å legge til rette for mestring og trivsel for denne sårbare gruppen med elever?

1.1 Bakgrunn for valg av tema

En rapport utarbeidet av folkehelseinstituttet, om ungdommers psykiske helse, viser at lærere i for liten grad når frem til ungdommer med psykiske plager, og at disse elevene opplever å få lite støtte fra lærerne (Helland og Mathiesen, 2009). Folkehelseinstituttet har ingen klar konklusjon på hva som er bakgrunnen for den manglende støtten fra lærerne, men tror at lite tid og overskudd i en hektisk lærerhverdag kan være en mulig årsak. En annen mulig grunn som trekkes frem, er manglende kunnskap om kjennetegn på innagerende atferd, noe som kan være grunnen til at lærere vegrer seg for å gripe inn overfor slike elever.

Hvorfor lærere ikke klarer å være støttende nok for elever med psykiske vansker av ulik grad, ble et interessant forskningsområde for oss, og dermed utgangspunktet for vår studie. Målet med denne masteroppgaven er å sette fokus på innagerende atferd, og få tak i lærerens opplevelse av hvordan det er å være lærer for denne elevgruppen. Det er spesielt hvilke utfordringer de støter på i møtet med slike elever vi er ute etter, med den hensikt å øke forståelsen for hvordan denne gruppen med elever kan få et tilfredsstillende og godt læringsutbytte i norsk skole, samt møte forståelse, støtte og hjelp fra sine lærere.

1.2 Oppgavens formål og aktualitet

Mellom 10 og 30 prosent av alle skoleelever er sjenerte og stille. Rundt 10 prosent av dem har et alvorlig problem (Nøra, 2013). Til tross for studiene til Sørli og Nordahl (1998) som viser at innagerende atferd er nesten like vanlig som utagerende atferd, har dette fått mindre oppmerksomhet i skolen. Førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Lisbeth Kvarme, sier det klart og tydelig i artikkelen, ”Stille barn forsømmes”¹:

”Disse barna forsømmes i norsk skole, og det må det gjøres noe med” (Kvarme, 2013, s. 1).

Ogden (2017) hevder at årsakene til dette kan komme av at atferden sjelden skaper problemer for andre enn eleven selv. Det er viktig at disse problemene ikke bagatelliseres og marginaliseres, da forskning viser at problemene gjerne utvikles til å bli alvorlige problem senere i livet, som blant annet sosial angst og depresjon. I tillegg er disse elevene mer utsatt for mobbing, og kan fortære havne i psykiatrisk behandling (Nyborg og Mjelve, 2017).

Tall fra folkehelseinstituttet viser at mellom 15-20 % av alle barn i Norge mellom 3 og 18 år har nedsatt funksjonsevne på grunn av psykiske vansker (Folkehelseinstituttet, 2015). Dette tilsvarer rundt 150.000 barn og unge, noe som viser at omfanget er stort. På tross av rapportering om høy forekomst av psykiske vansker hos barn og unge, og et økt fokus på psykisk helse i skolen de siste årene, oppgir Sitter (2017) at det psykiske helsevernet mottok flere polikliniske konsultasjoner i 2016 enn i 2012. Ulike former for angst og depressiv atferd, som inngår i det Ogden (2015) kaller for innagerende vansker, var blant de hyppigst forekommende symptomene blant pasientene samlet i helseverntjenesten i 2016 (Sitter, 2017).

Alle elever har nytte av at lærere og fagpersoner er i stand til å identifisere barn med innagerende vansker, og ikke minst kartlegge slik at det kan iverksettes tiltak så tidlig som mulig, for å forhindre utviklingen av etter hvert mer alvorlige psykiske vansker (Drugli og Larsson, 2010). Samtidig har elevene rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (§9a, Opplæringsloven, 1998). Skolen og den enkelte lærere har dermed et stort ansvar for å ivareta alle elever på best mulig måte, også de elevene med innagerende vansker.

¹ Artikkelen er skrevet av Nøra (2013) og hentet fra www.forskning.no

1.3 Problemstilling

Vårt ønske med denne forskningen har vært å få frem lærerens stemme og opplevelser på dette området. Vi har derfor sett på erfaringer og utfordringer som lærere har, som det igjen kan reflekteres rundt, for så å finne ut av hvordan elever med sosiale vansker kan få mer støtte fra sine lærere enn det de føler de har i dag. Det er ikke fasitsvar vi er ute etter, men vi er ute etter å belyse et tema som de siste årene har fått større fokus, men som det allikevel er behov for mer forskning og publisitet rundt. Vi er av den oppfatningen at lærere ønsker å gjøre en best mulig jobb, med å hjelpe og utvikle alle sine elever – men elevmangfoldet er stort. Det er først når vi vet hva lærere trenger mer hjelp til, for å lette de utfordringene de opplever, at vi kan se på hvordan vi kan hjelpe elevene på en bedre måte. Basert på det ovenstående har vi kommet frem til en problemstilling, med følgende forskerspørsmål:

Hvilke utfordringer opplever lærere på mellomtrinnet, i møtet med innagerende elever?

1. Hvordan opplever lærere sin kompetanse i forhold til å ivareta elever med innagerende atferd?
2. Hvilke muligheter har lærere til å bruke sin autonomi for å kunne ivareta innagerende elever innenfor skolens rammer?
3. Hvilke utfordringer opplever lærere i å etablere relasjoner til innagerende elever?
4. Hvordan påvirker disse utfordringene lærerens psykososiale helse?

1.4 Avgrensning

Når det gjelder avgrensning, har vi i denne studien forholdt oss til læreres synspunkt. Det er deres stemme som kommer frem, og hvilke opplevelser de har erfart med innagerende elever, som har vært spesielt utfordrende for dem som lærere. Oppgaven blir avgrenset i den forstand at det kun er lærerens synvinkel som kommer frem, og ikke sett fra elevenes synsvinkel. Det vi vet fra før av, er at elever med ulike sosiale vansker, opplever manglende støtte fra sine lærere (Helland og Mathiesen, 2009). Grunnen til dette er fortsatt ukjent. Derfor har det vært interessant for oss å avgrense oss til å samle tanker og erfaringer lærere har rundt sin rolle, sitt ansvar og sine arbeidsoppgaver ovenfor de innagerende elevene, med sikte på å finne ut av hvilke utfordringer som lærere har støtt på i møtet med den innagerende eleven.

Med hensyn til oppgavens omfang, kommer vi ikke til å gå nærmere inn på mulige årsaker til innagerende atferd, eller hvilke helsemessige konsekvenser som avdekking av denne atferden kan gi. Dette er fordi årsakene til den innagerende atferden kan være svært komplekse og varierende, og utfallet av atferden likeså (Lund, 2004). Det krever flere kilder enn bare lærere for å drøfte et slikt tema, og det er derfor ikke prioritert i denne oppgaven.

For å avgrense ytterligere, har vi valgt mellomtrinns lærere, som hovedsakelig er adjunkter uten videre spesialpedagogisk utdanning, og som har jobbet som, eller jobber i dag som kontaktlærere. Vi har gjort denne avgrensningen fordi vi er lærerstudenter på 1.-7.trinn, og det vi er ute etter er den ”vanlige” læreren i skolen. Læreren som med sin allmenne pedagogiske kunnskap, har hovedansvaret for alle elevene i en klasse – også de innagerende elevene.

Elever med innagerende atferd er en svært mangfoldig gruppe. Siden våre informanter i all hovedsak har erfaringer med sjenerte og innadvendte elever, har vi valgt å avgrense begrepet innagerende atferd til å handle om sjenanse og introvert personlighet. Alvorligere vansker som angst og depresjon, forekommer i større grad på ungdomstrinnet, (Folkehelseinstituttet, 2015) og havner derfor litt utenfor fokusområdet vårt, da vi befinner oss på mellomtrinnet i grunnskolen.

Selve fagbegrepet, innagerende atferd, er avgrenset til å basere seg i stor grad på Terje Ogden (2017) og Ingrid Lund (2012) sine definisjoner og forskning. Det vil si at når vi snakker om innagerende atferd i denne masteroppgaven, er det snakk om barn og unge som har en stille og tilbaketrukket atferd, der indre tanker og følelser oppfattes vanskelig og hemmende for den det gjelder, og det kan dermed være til hinder for den faglige og-/eller den sosiale utviklingen.

2.0 ATFERD, SKOLENS ANSVAR OG LÆRERROLLEN

2.1 Innagerende atferd

Det brukes mange begreper om atferdsproblemer hos barn og unge, blant annet emosjonelle vansker, samspillsvansker, tilpasningsvansker osv. Ogden (2017) skiller mellom to hovedgrupper innenfor problematferden - innagerende og utagerende problemer. Vi vil gjennom denne masteroppgaven konsekvent benytte oss av begrepet *innagerende atferd*.

Innagerende atferd handler om alt fra depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking. Utfordringen med innagerende atferd, er at den ofte er vanskelig å oppdage for læreren. Atferdssignalene er ofte diffuse, eller til og med helt fraværende, noe som skaper lite problemer for lærere eller medelever. Samtidig kan indre tanker og følelser være svært hemmende for eleven det gjelder, og utgjør store deler av problemet (Ogden, 2017).

Elevgruppen som har innagerende atferd, regnes for å være en mangfoldig gruppe som av ulike årsaker er mindre sosialt deltakende. Angst og depresjon er ifølge Ogden (2015) de vanligste uttrykksformene, mens Lund (2012) understreker at det er en elevgruppe som er svært sammensatt av ulike individer med ulike behov og opplevelser knyttet til sin atferd. Hun definerer innagerende atferd slik:

Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet (Lund, 2012, s. 15).

Lund understreker at det er snakk om elever der den sosiale tilbaketrekningen er et uttrykk for at de har det vanskelig, og er til hinder for læring og etableringen av stabile relasjoner til jevnaldrende. Samtidig sier hun at man skal være forsiktig med å kategorisere disse elevene, og stigmatisere deres atferd, da årsakene kan være mange. Ved å være bevisst på dette, kan man ved bruk av ulike teorier, definisjoner og forskning hjelpe oss til å forstå den innagerende atferden på en bedre måte, og dermed møte disse elevene med mindre utfordringer enn nødvendig (Lund, 2004).

2.1.1 Sjenanse og introvert personlighet

Sosial tilbaketrekning skjer gjerne fordi elevene er utrygge i sosiale samhandlinger, og har ofte en negativ selvoppfatning som gjør at det utvikles en vanske for sosial kontakt (Ogden, 2015). Paulsen og Bru (2017) deler den tilbaketrukne elevgruppen inn i fire undertyper: introverte elever, sjenerte elever, deprimerte elever og elever med manglende sosial kompetanse, der vi som tidligere nevnt, har valgt å fokusere på introverte og sjenerte elever.

Kort fortalt har elever med en introvert personlighet manglende interesse av å være sammen med andre. I skolesammenheng har de størst utbytte av å jobbe alene, eller i mindre grupper, da de blir fort tappet for energi av å måtte samarbeide med andre elever (Paulsen og Bru, 2017). Når det gjelder å etablere sosiale relasjoner til andre elever, har de introverte elevene ofte få, men dype relasjoner. Nærmere beskrivelse av de introverte elevene kommer vi inn på litt senere i kapitlet.

Sjenerte elever ønsker å delta i lek og sosiale samhandlinger, men er utrygge, og tør derfor ikke å være aktivt deltakende. Disse elevene er ofte mindre aktive i klasserommet, og har vanskelig for å få godt utbytte av gruppe- og prosjektarbeid, siden de finner det vanskelig å etablere relasjoner til medelever, og sliter med å mestre den sosiale situasjonen (Paulsen og Bru, 2017). Da blir det viktig at læreren går inn og styrer gruppesammensetninger, og er involvert i fordelingen av arbeidsoppgavene, slik at de sjenerte elevene får optimale utfordringer i trygge omgivelser. Samtidig vil evalueringsformer med tydelige føringer og et læringsmiljø som er preget av minst mulig sosiale sammenligninger, kunne gi gode forutsetninger for at sjenerte elever kan få vist sine kunnskaper, samt mestre den sosiale situasjonen på best mulig måte (Paulsen og Bru, 2017).

Flaten (2010) beskriver *sjenanse* som en følelse i vårt normale følelsesrepertoar, og kan betegnes som en mild utgave av sosial angst. Om man graderer sjenanse fra tilbaketrukkethet til sosial angst, kan man si at det er sunt når man har litt av det, men at det kan bli en plagsom tilstand og i verste fall funksjonshemmede om det er for mye av det. Det er først når det har gått så langt, og angsten er blitt såpass omfattende at barnets hverdagsfungering er hemmet, at personer rundt barnet oppdager den. Barnet opplever angsten langt mer ubehagelig og lammende enn det gir uttrykk for hevder Flaten (2010).

Paulsen og Bru (2017) understreker at mangfoldet i den tilbaketrukne elevgruppen er stort, og at de ulike undertypene krever noe ulik tilpasning. De introverte elevene trenger mer aksept og hjelp til å arbeide selvstendig, mens sjenerte elever trenger mer hjelp til å mestre sosiale situasjoner i større grad. Om læreren setter inn tiltak for en introvert elev, for å styrke den sosiale kompetansen, kan dette fort oppleves som et overtramp mot deres personlighet og få negative konsekvenser. Om slike tiltak derimot blir satt inn ovenfor en sjenert elev, kan dette gi dem stort utbytte over tid. For begge disse typene av innagerende atferd, er det uansett viktig med sosial støtte fra både lærere og medelever. Elever som er stille og forsiktige, kan fort få en opplevelse av at lærere og medelever ikke gir de nok støtte. Når elever opplever å ikke få nok støtte, kan det ha negativ innvirkning på elevens læringssituasjon, ved at de mister muligheten til å få hjelp og få konstruktive tilbakemeldinger samt bekreftelser på sitt arbeid (Paulsen og Bru, 2017).

2.1.2 Eksistensielle behov

For elever som er sjenerte er vennskap veldig viktig. De har ofte få nære venner som de over tid har blitt godt kjent med, og knyttet sterke bånd til. De sjenerte elevene utvikler ofte et

slags avhengighetsforhold til vennene sine, og kan fort bli hemmet i å delta på sosiale aktiviteter som vennene ikke deltar på (Flaten, 2010). Sosial støtte fra sine medelever, men også lærere, er derfor av stor betydning for disse elevene, og det vil gi en følelse av trygghet – noe som er viktig for elever som sliter med å mestre sosiale samhandlinger (Paulsen og Bru, 2017).

I møte med de innagerende elevene, er også anerkjennelse viktig, fordi det i følge Linder (2012) handler om å gi elevene støtte og tro på seg selv, samt å lære dem at de er gode nok som de er. Schibbye (2002) bruker fire begreper som er viktig å tenke over når det er snakk om å anerkjenne de innagerende elevene – *lytte, forståelse, aksept og toleranse*. Lund (2004) forklarer det å lytte med å være helt til stede og la eleven være i sentrum når han forteller noe. Forståelse handler om at du som lærer kan kjenne deg igjen i følelsene eleven prøver å beskrive. Aksept og toleranse er også begreper man må ha i tankene når man skal anerkjenne innagerende elever. Til slutt handler det om å gi eleven bekreftelse (Lund, 2004).

2.1.2.1 Epistemisk tillit

Fenomenet *epistemisk tillit* er knyttet til tilknytningspsykologien. Tilknytningsteorien som er utviklet av Bowlby på 1950-tallet, og videreutviklet av Ainsworth på 1960-70-tallet, vektlegger tidlige tilknytningserfaringer som barnet gjør seg, som danner bakgrunnen for utviklingen av trygge eller utrygge tilknytningsmønstre. Disse tilknytningsmønstrene vil igjen prege lærer-elev-relasjonen, samt deres sosiale fungering på skolen (Drugli, 2012).

I begrepet epistemisk tillit, ligger ordet *epistemologi*, som betyr læren om hvordan kunnskap oppnås (Halvorsen, 2008). Det dreier seg om å ha tillitt og vilje for å ta imot ny kunnskap hevder Fonagy og Allison (2014, i Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2017).

Tilknytningspsykologien har gitt kunnskap om relasjonelle forhold som fremmer trygghet, tillit, læring og god psykisk helse (Torsteinson, 2010). Denne kunnskapen er nyttig for lærere fordi evnen til å være interessert i barnet, og være i stand til å se barnet innenfra, fremmer en trygg tilknytning. Når eleven har en trygg relasjon med læreren, fremmer det en epistemisk tillit hos eleven, som igjen bidrar til at de er mer åpen og oppmerksom for lærerens formidling (Brandtzæg m.fl., 2017). At læreren har kunnskap om kommunikasjonsformer som fremmer epistemisk tillitt, vil kunne komme alle elever til gode, men vil være spesielt nyttig ovenfor barn som læreren opplever som utfordrende å få god relasjon til (Brandtzæg m.fl., 2017). På bakgrunn av dette, vil kunnskap om kommunikasjon ha en relevans for det første

forskningsspørsmålet, som omhandler lærerens kompetanse, men også for å få svar på hvilke utfordringer lærerne opplever rundt å etablere relasjoner til de innagerende elevene.

For å styrke barns epistemiske tillit, er man som voksen, nødt til å gi tydelige signaler på at man er opptatt av å se og forstå barnet. Det kan være gjennom å søke øyekontakt, si barnets navn og gi anerkjennelse. Over tid vil en slik kommunikasjon, der læreren viser interesse for elevens verden, bygge epistemisk tillit, og barnet vil lettere kunne hente ut læring og hjelp fra læreren (Brandtzæg m.fl., 2017).

2.1.3 Normalitet og avvik

Det er vanskelig å skulle avgjøre om når den innagerende atferden regnes for å være en del av et større problembilde, og avviker fra det ”normale”. Ogden (2015) hevder det er glidende overganger mellom vanlige problemer, til plagsomme vansker og til slutt alvorlige, psykiske lidelser. Alder, personlighet og miljø er ulike faktorer som spiller inn på, og har betydning for atferden. Når barna er så små at de er i førskolealder, kan det være vanskelig å skille mellom alderstypiske bekymringer, som å være borte fra foreldre i løpet av en dag i barnehagen, og spesifikke symptomer på angst. Å ha noen angstsymptomer i perioder er helt normalt, men det er først når symptomene opptrer ofte, er sterke og vedvarende slik at de går utover barnets daglige fungering, at Helland og Mathiesen (2009) mener at det er tegn på større, og mer betydelige problemer knyttet til angst.

Miljøet og kulturen som vi er en del av, vil også påvirke vår atferd. Lund (2004) setter spørsmålsteget rundt hva som *egentlig* er akseptert atferd? Det er ingen tvil om at det finnes etablerte normer, verdier og oppfatninger i samfunnet for hva som regnes å være ønsket og forventet atferd. Men den er situasjonsavhengig, og en viss type atferd kan være ønskelig i én situasjon, men ikke i en annen situasjon. Dette er en diskusjon som vi ikke tenker å gå dypere inn på, foruten om å understreke nødvendigheten av at man i skolesammenheng, er bevisst på hvem atferden regnes som problematisk for, når man skal vurdere om atferden er avvikende eller innenfor normaliteten. Dette er begreper som informantene til dels har bevissthet rundt, og det vil forklares nærmere i drøftingen, men oppgaven kommer ikke nærmere inn på hvilke faktorer som har innvirkning på atferden.

2.1.4 Innadvendt personlighet i dagens enhetsskole

Personlighet er som sagt også en del av atferdsvurderingen. Paulsen og Bru (2017) forklarer en introvert personlighet, med mennesker som er mindre sosialt aktive grunnet deres manglende interesse for sosial samhandling. De opplever ikke det sosiale samspillet som like

verdifullt og meningsfylt som vi antar at alle mennesker er motivert for. Det betyr ikke at disse elevene ikke er sosialt kompetente eller mindre intelligente - snarere tvert imot hevder Paulsen og Bru (2017). De blir ikke stresset eller gruer seg over det sosiale samværet, men de har bare mindre behov for det, og har større utbytte av ulike aktiviteter de kan gjøre på egenhånd som fanger deres interesse (Flaten, 2015). Selv om den manglende deltakelsen ikke oppleves som stressende for elever med innadvendt personlighet, er det ofte en tendens til at voksenpersoner eller lærere på skolen ser dette som uheldig og problematisk (Ogden, 2017), og setter dermed i gang lærerstyrte gruppesammensetninger som for eksempel lekevenner eller andre påtvungne samarbeidsformer.

Cain (2013) hevder at den utadvendte personligheten har blitt et oppdragelsesideal i USA, og at mange skoler forsøker å få de stille elevene til å bli mer aktive. Hun understreker at en innadvendt atferd ikke skal sees på som noe som kan eller bør kureres. Lærere bør ha en forståelse for at elever som ikke er motivert av sosial samhandling med andre, har en annen måte å være på, enn det som er forventet i dagens skole, og handler ikke nødvendigvis om vrangvilje eller manglende kompetanse (Paulsen og Bru, 2017). I drøftingen skal vi se nærmere på hvordan denne forståelsen av og til blir satt på prøve hos lærerne.

Videre råder Cain lærere til å anerkjenne de introverte elevenes interesser, og ta vare på de som er sjenerte, forsiktede og selvstendige. Litt samarbeid har alle godt av, mener hun, men det kan være lurt å ta hensyn til at de innadvendte fungerer best i små grupper, med en tydelig og strukturert rollefordeling (Cain, 2013).

2.2 Skolens betydning for elevers psykiske helse

2.2.1 Inkluderende læringsmiljø

I Lærerrollerapporten (Dahl, Askling, Heggen, Kulbrandstad, Lauvdal, Qvortrup, Salvanes, Skagen, Skrøvset og Thue, 2015) kommer det frem at krav og forventinger til læreren er større nå enn det noen gang har vært tidligere. Læreren regnes å være den største enkeltfaktoren som har innvirkning på elevenes læring og trivsel i skolen (Hattie, 2009). Samfunnet stiller også store krav til skolen som organisasjon, der helsefremmende arbeid er et av dem. Dette kommer tydelig frem blant annet gjennom prosjektet, *"Skolen som arena for barn og unges psykiske helse"* (2013-2018) i regi av Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet (St.meld. 19, 2014-2015). Prosjektet tar sikte på å øke kompetansen på hvordan grunnskole og videregående skole kan styrke barn og unges psykiske helse. Et slikt prosjekt er et viktig bidrag i arbeidet for å nå skolens mål og prinsipper for en inkluderende

og likeverdig opplæring, der alle skal få like gode muligheter for læring, mestring og utvikling i et fellesskap (St.meld. 30, 2003-2004).

Fellesskapet står sterkt i norsk skole, og er grunnmuren som den inkluderende enhetsskolen er bygget på. Eriksen (2013) mener at det er de elevene som er i stand til å mestre både faglige og sosiale utfordringer, og det er det som danner grunnlaget for skolens virksomhet. Elever med ulike typer psykososiale vansker, blir derfor ofte sett på som avvikere i ulik grad, og presterer ikke som ønsket. Han hevder videre at opplæringslovens krav om inkludering, tvinger alle inn i samme rammer, noe som gjør at en betydelig andel elever ikke opplever at de er reelle deltakere i klassens arbeid, og trer derfor ofte inn i passive roller. Eriksen (2013, s. 3) sier det klart og tydelig: ”*De er utenfor når de er innenfor. Alle ser det og alle vet det*”. For at skolen kan møte disse barna på en bedre måte, mener han at fremtidens skole bør ha større rom for ulikhet både i form av interesser, evner og sosiale forutsetninger, og at elevene må møtes med forskjellige tilbud og organisering.

Skolen og den enkelte lærer, har et stort ansvar for å ivareta sine elever på best mulig måte, da alle elevene har rett på å være i et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (§9a, Opplæringsloven, 1998). Derfor er det nødvendig at det finnes kompetanse blant lærere som gjør dem i stand til å skape et inkluderende læringsmiljø, der alle elevene føler seg sett og ivaretatt. Det er dermed grunnlag for å stille spørsmål om lærere opplever sin kompetanse som tilstrekkelig i forhold til å ivareta elever med innagerende atferd.

2.2.2 Lærerens autonomi

Slik skolen er organisert i dag, blir rektorer og lærere i større grad enn tidligere, styrt av en mål- og resultatstyrt politikk. Dette kommer på bakgrunn av de nedslående resultatene på nasjonale prøver, der norske elever presterte svakere enn andre land vi liker å sammenligne oss med, og ble omtalt som ”PISA-sjokket”² i 2001 (Utdanningsdirektoratet, 2011). Etter dette kom begrepet *Kunnskapsskolen*, og det ble satt et stort politisk fokus på norske elevers faglige resultater i skolen. Store midler ble satt inn for å blant annet styrke fagkompetansen hos lærere, for å gi elevene et større læringsutbytte. Biesta (2014) uttrykker bekymring rundt en utvikling mot en skole som skal levere gode, faglige resultater, og mener at den bør dreie seg like mye om mellommenneskelige samspill. Skolens oppdrag og samfunnsmandat, som er

² PISA (Programme for International Student Assessment)

nedfelt i formålsparagrafen, handler om å gi elevene en livslang læring, og en kunnskap som gjør dem i stand til å bli selvstendige og trygge individer (§1-1, Opplæringsloven, 1998), slik også Ludvigsen-utvalget fremhever i *Fremtidens skole*:

Skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kompetansemål i fag. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen. (NOU 2015:8, s.9).

Det er dermed snakk om kunnskap som går utover det faglige, og det er vel så viktig at eksistensielle behov som trygghet, tilhørighet og selvfølelse er dekket for at elevene skal utvikle seg til å bli fullverdige deltakere av samfunnet, og trygge individer som kan mestre sitt eget liv.

Lærere advarer mot en tendens til å bli overstyrt på detaljnivå, og da særlig når det gjelder hvordan elevene skal vurderes (Handal, sitert i Korsmo, 2017, s.1). Når kommunen og sentrale skolemyndigheter bestemmer hvordan lærere skal utføre sin jobb, går dette på bekostning av lærerens autonomi mener leder i utdanningsforbundet, Steffen Handal (i Korsmo, 2017). Han er redd for at dette kan skape en dårligere skole, der lærere underordner seg styringen ovenfra, noe som står i sterk kontrast til Stortingets intensjon om at det er lærerens ansvar og faglige skjønn som skal ligge til grunn for de vurderingene som skal tas, både i henhold til metodevalg og virkemidler som blir brukt i undervisningen. Man kan derfor spørre seg om lærere har mulighet til å bruke sin autonomi for å gi elever med innagerende atferd et verdig opplæringstilbud. Et opplæringstilbud som tar hensyn til elevens sosiale forutsetninger og behov, og som samtidig er innenfor skolens rammer.

2.2.3 Støtte og kontakt fra læreren

Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes læring og atferd (Utdanningsdirektoratet, 2016). Nordahl m.fl. (2013) bekrefter dette, og mener at lærerens positive relasjon og støtte, spesielt ovenfor sårbare elevgrupper, kan motvirke mobbing, og ha en positiv betydning for elevens psykiske helse (i Holen og Waagene 2014). Positive relasjoner kjennetegnes ved at følelser som trygghet, tillit og omsorg farger relasjonen (Lassen og Breilid, 2010). Lærerens vilje til å bry seg, vise interesse for den enkelte og være støttende er viktig for å bygge en positiv relasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016).

En relasjon mellom lærer og elev bygger på en gjensidig avhengighet, fordi en lærer trenger sine elever like mye som elevene trenger sin lærer. Relasjonen er allikevel ikke likeverdig

fordi læreren har mer makt, kunnskap og ansvar enn eleven – relasjonen betegnes da som et subjekt-objekt-forhold. Hvis relasjonen er symmetrisk (subjekt-subjekt-forhold), preges forholdet av gjensidig respekt og anerkjennelse (Lassen og Breilid, 2010). Studier viser at et stort antall barn i skolen ikke møtes med anerkjennelse av læreren, og Linder (2012) mener det burde være et ideal som man kan navigere etter, men det krever motivasjon og oppmerksomhet mot den andres behov, samt et ekte engasjement fra lærerens side. Heldigvis opplever også mange elever å bli anerkjent av sine lærere, men forskning viser at lærere gir langt mer støtte og positiv oppfølging til de elevene som har høy skolefaglig motivasjon, enn til de elevene med lav motivasjon og lite engasjement i skolefaglige aktiviteter (Drugli, 2012). Dette reiser spørsmålet om hvilke utfordringer lærere har når det skal dannes relasjoner til elever som kan virke mindre engasjert og interessert, fordi disse elevene deltar i mindre grad på grunn av sin tilbaketrukne atferd.

For elever med ulike former for psykiske vansker krever det ofte mer fra læreren for å danne gode relasjoner, fordi deres væremåte og behov beskrives som ekstra utfordrende av lærere, hevder Drugli (2012). Hun forklarer videre at det er gjerne elever med et tilbaketrukket temperament som i mindre grad søker oppmerksomhet, og har færre interaksjoner med læreren enn mange andre elever i løpet av en dag (Drugli, 2012). Når du søker oppmerksomhet og kontakt, er *blikket* et sterkt virkemiddel. Blikk-kontakt er en intim kontaktform, og et signal om at du ønsker kontakt eller er åpne for det, om den andre ønsker det. For elever med sjenanse kan en slik kontakt bli for sterk, og oppleves som en invadering ved at de blir vurdert og gransket. Ved å skjerme seg for andres blikk, blir det en måte å beskytte seg mot ”granskingen” på. For omgivelsene kan dette misforstås, da mangelen på blikk-kontakt gjerne oppfattes som avvisende (Flatén, 2010).

Som pedagoger må vi tåle å bli avvist, mener Lund (2004), og påpeker at elever ofte kan oppfatte lærerens forsøk på å skape dialog og være hyggelig, som noe negativt. Reaksjoner som å la eleven være ”i fred” eller ”ta igjen” ved å overse de i en periode kan forekomme, selv hos den mest erfarne lærer hevder Lund (2004). Elever med innagerende atferd må utfordres i trygge omgivelser mener Kvarme (referert i Nøra, 2013), som også understreker at lærere ikke kan ha en holdning som tilsier at man skal ”la dem være i fred”. Slike holdninger kan gjøre at barna ikke blir sett, og ikke utvikler den nødvendige sosiale kompetansen. Kvaliteten på relasjonen er det den voksne som har hovedansvaret for (Lund, 2004).

Elever med innagerende atferd trenger i stor grad å bli sett og møtt med interesse, og lærere som aktivt tar kontakt, og bevisst jobber for å utvikle en god relasjon. For at læreren skal få dette til, kreves det et visst antall interaksjoner med jevnlig mellomrom mellom læreren og eleven (Drugli, 2012). Lund (2004, s.99) definerer det å bli sett som å være i stand til å se *hele* eleven, og *bak* atferden. Hun hevder at dette ikke nødvendigvis trenger å være et stort pedagogisk lærerprosjekt, men det bør forekomme hele tiden i et godt samspill med eleven. Små vennlige smil, eller oppmuntrende blikk kan være nok, men hun påpeker at dette må gjøres daglig, og ikke bare av og til (Lund, 2004). Det fremkommer også i den generelle delen i læreplanen (2006), at læreren og skolen skal se hele mennesket. Det innebærer at læreren skal kjenne til elevens forutsetninger for å lære, og det krever god kjennskap til hver enkelt elev. Forutsetninger for å lære har også sammenheng med den psykiske helsen og sosiale evner. Det er også først når lærerne kjenner sine elever godt nok, og vet hvordan de har det, at de kan være i stand til å gi elever med innagerende atferd støtte (Drugli, 2012).

Murray & Murray (2004) fant i sin studie at elever som trekker seg tilbake, påkaller seg lite oppmerksomhet og gjerne vil "forsvinne" i klassen, har stor risiko for å utvikle negative eller fraværende relasjoner til sine lærere, i form av lite nærhet. Noen elever, da spesielt yngre elever, kan også utvikle en avhengighetsatferd til læreren. En relasjon preget av mye avhengighet, er ikke det samme som en nær og positiv relasjon, fordi eleven ikke tør å forlate det "trygge", som hemmer muligheten til å etablere relasjoner til medelever og utfolde seg sosialt på skolen. En annen fare med slike relasjoner er at læreren kan oppleve eleven som "klengete", og vil kunne begynne å avvise elevens kontaktbehov for å gjøre han/hun mer selvstendig, og for at det blir for krevende for læreren å imøtekomme kontaktbehovet. Dette kan være svært uheldig for elever med innagerende vansker, da dette vil kunne forsterke vanskene ytterligere (Drugli, 2012).

2.2.4 Den gode samtalen

Læreren er en viktig ressurs i skolehverdagen for alle elever, og evnen til å skape gode lærer-elev, samt elev-elev relasjoner er viktig. For at læreren skal kunne sikre seg at alle elevene blir sett, og utvikler sine ferdigheter i henhold til sine forutsetninger og evner, og de kravene som er satt, kan elevsamtalen være et nyttig verktøy. I skolen er det lovpålagt at læreren skal ha elevsamtaler to ganger i året (§3-11, Opplæringsloven, 1998). Det finnes ulike skjemaer som man kan bruke som en veiledning når man skal gjennomføre elevsamtaler, men det er viktig at læreren ikke blir for opphengt i at skjemaet skal følges til punkt og prikke (Lund, 2004).

Når det gjelder de innagerende elevene, er det å oppnå kontakt med læreren noe som de føler som en stor utfordring. De innagerende elevene føler ofte at læreren ikke snakker *med* dem, men *til* dem. Når læreren stiller åpne spørsmål, viser interesse og virkelig tar seg tid, bidrar det til en følelse av anerkjennelse hos eleven (Lund, 2004). En gjensidig og likeverdig kommunikasjon bygger opp et tillitsforhold mellom læreren og eleven, og det daglige samværet skal gi mulighet for uformelle samtaler også utenom undervisningstid. Slike samtaler betyr mye for elevene, men også for læreren i forhold til relasjonsbygging (Lassen og Breilid, 2010). Når det gjelder de små, spontane og uformelle møtene mellom lærer og elev, er det et forbedringspotensiale i å utnytte disse bedre enn det som gjøres i dag, slik det fremkommer av studien.

2.3 Pedagogisk fagmiljø i skolen

2.3.1 Elevenes mestring gjennom tilpasset opplæring

Lærere har gjennom sin utdanning lært generelle pedagogiske prinsipper, og hva som er viktig for *alle* elever. Christensen og Misvær (2017) mener at det i mange tilfeller kan være godt nok, og like viktig å jobbe med det man allerede kan, fremfor å innhente ny kunnskap, ta etterutdanning og dra på kurs osv. De oppfordrer lærere til å snakke med kollegaer om de konkrete situasjonene man opplever i hverdagen, og kanskje spesielt med fokus på hvordan vi kan hjelpe elevene til å danne relasjoner til medelever og voksne, oppleve mestring og selvhverdelse. Skolen skal dekke mange behov hos elevene, men gjennom kontakt og tilbakemelding fra lærer og elever, kan behovet for tilhørighet og anerkjennelse dekkes (Christensen og Misvær, 2017). Et annet viktig behov som gjelder alle elever, handler om å lykkes i skolen og mestre de arbeidsoppgavene de står ovenfor (Ogden, 2015). Opplevelsen av å mestre, både faglig og sosialt, er kanskje den enkeltfaktoren som har størst påvirkning på selvfølelsen, hevder Berg (2005).

I den grad elevene opplever mestring i skolesammenheng, er det sterkt knyttet til lærerens evne til å gi elevene en *tilpasset opplæring*. Intensjonen bak dette begrepet, handler om å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs forutsetninger og evner, slik at de får et tilfredsstillende læringsutbytte, ut i fra sitt utviklingsnivå (§1-3, Opplæringsloven, 1998). Men dette er nå enklere sagt enn gjort. En opplæring som skal tilpasses alle elevene, forutsetter både pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse av læreren, for å kunne avdekke det faglige ståstedet, samt velge tilnæringsmåter som bidrar til å tilpasse undervisningen til de

ulike utviklingsnivåene som elevene befinner seg på (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016). Dette innebærer at alle elever, enten de er faglig sterke, eller de har utfordringer som lærevansker eller sosiale vansker, skal ivaretas gjennom en opplæring som gir gode muligheter for læring, og tar hensyn til deres behov.

Når det er snakk om å ivareta elevgruppen med innagerende atferd, er det som nevnt tidligere, viktig at læreren har kunnskap om denne elevgruppen, slik at de har mulighet til å fange opp elever som enten står i fare for å utvikle innagerende atferd, eller som allerede er havnet innenfor denne kategorien. Om læreren selv ikke har nok spesialisert kompetanse til å finne tiltak for å hjelpe elever med store psykiske problemer som angst og depresjon, eller elever som sliter med sjenanse og sosiale arbeidsformer, må likevel læreren kunne se at denne atferden avviker fra det ”normale”, slik at de kan ta kontakt med interne eller eksterne hjelpeapparater.

2.3.2 Læreren opplevelse av mestring

Det foregående kapitlet handlet om elevenes mestringsfølelse, med utgangspunkt i Berg (2005) sin forståelse av dens betydning for selvbildet. Behovet for å lykkes, og det å være i stand til å mestre de arbeidsoppgavene vi står ovenfor, er like relevant og viktig for lærerne, som det er for elevene. Lærerenollen, som vi har nevnt tidligere, er en omfattende rolle som til tider innehar arbeidsoppgaver som kan kreve en kompetanse og erfaring læreren ikke besitter. På tross av dette ligger det forventninger og krav (jf. Opplæringsloven 1998), til at læreren skal tilrettelegge for læringsprosesser som dekker elevens helhetlige læringsbehov, da også det sosiale så vel som det faglige. Om læreren ikke innfrir disse forventningene, er det en stor stressfaktor (Johansen, 2013). I noen tilfeller utvikler denne tendensen seg til å bli utbrenthet. Kjennetegn på utbrenthet relateres ofte til utmattelse og kynisme, der utmattelse vil si å føle seg tom for energi, mens kynisme handler om en likegyldighet overfor å bry seg om, eller ivareta elever og/eller kollegaer (Skaalvik og Skaalvik, 2017).

En survey-undersøkelse som ble gjennomført blant 1145 lærere i grunnskolen og videregående i 2016, viste at to av tre lærere ga uttrykk for at de alltid måtte være i beredskap, og over halvparten av lærerne i undersøkelsen følte seg ”uttappet” på slutten av skoledagen. Nær en av tre lærere bekreftet at de følte seg utslitt av skolearbeidet, og mestringsforventningene var lavest når det gjaldt å skulle tilpasse undervisningen (Skaalvik og Skaalvik, 2017). På tross av den høye graden av stress og utmattelse, svarte det store

flertallet av lærere (95%), uenig på utsagn som indikerer kynisme, noe som vitner om at lærere har stor omsorg for sine elever.

Dersom lærere til stadighet føler at de kommer til kort, og opplevelsen av å lykkes blir fraværende, er det med på å svekke deres autoritet og autonomi, som i seg selv vil bidra til usikkerhet og utrygghet i lærerrollen (Johansen, 2017). Høy arbeidsbelastning, manglende kompetanse på krevende arbeidsområder og underskudd på sosial støtte i arbeidsmiljøet er noen av de faktorene som påvirker læreres psykososiale helse (Johansen, 2017). Vi skal derfor nå se nærmere på hvilken støtte læreren egentlig har i skolehverdagen, og hvem som er *laget rundt læreren*.

2.3.3 Laget rundt læreren

På de fleste skoler betegnes gjerne laget som det indre og ytre laget. Hvilke faggrupper som inngår i de ulike lagene, varierer fra skole til skole. På enkelte skoler er kontaktlærerne, assistentene, vernepleiere og miljøarbeidere en del av det indre laget, mens samarbeidet med andre aktører som barnevernet, PPT³ og helsesøster tilhører det ytre laget. Andre steder er det snakk om et *lag rundt trinnteamet*, der teamet er det indre laget, og miljøterapeut, helsesøster og PPT inngår i det ytre laget (Borg, Christensen, Fossetøl og Pålshaugen, 2015). Hvilket lag de er en del av, kan ha noe å si for hvorvidt, og på hvilken måte helsesøster og PPT trekkes inn i arbeidet, og hva slags rolle de får. På noen skoler oppleves PPT som svært nær i samarbeidet, mens på andre steder som meget fjern i arbeidet med å bistå lærerne. For å sikre elevene et optimalt oppvekstmiljø, kreves det et tverrfaglig samarbeid med profesjoner som har ulik utdanningsbakgrunn som kan gi et helhetlig blick på elevene (Christensen og Misvær, 2017).

I Lærerrollerapporten (Dahl m.fl., 2015) ytrer lærerne et ønske om å få flere yrkesprofesjoner inn i skolen, siden det til stadighet stilles forventinger til håndtering av komplekse sosiale utfordringer som krever en spesialutdanning de ikke innehar. I Stortingsmeldingen, *Tid til læring* (St. Meld. 19, 2009-2010), var det en uttalt målsetting om å legge til rette for at lærere skulle få frigjøre mer tid til undervisning. Derav behovet for flere yrkesgrupper inn i skolen som har kompetanse utover det pedagogiske for å imøtekomme behovene som dagens elevmangfold fører med seg. Psykologer og sykepleiere er to av yrkesgruppene som blir trukket frem som eksempler i lærerrollerapporten. Andre aktuelle tverrfaglige samarbeidspartnere er PPT, barnevern, foreldre, og ikke minst skolehelsetjenesten.

³ Psykologisk-Pedagogisk Tjeneste

Skolehelsetjenesten er et tilbud til barn og ungdom mellom 0-20 år, Helsesøsteren er sentral i det tverrfaglige samarbeidet fordi formålet ved skolehelsetjenesten er å fremme barn og unges lærings- og utviklingsmiljø, samt legge til rette for godt psykososialt og fysisk arbeidsmiljø i skolen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Skolens formålsparagraf samsvarer med skolehelsetjenestens, og viktigheten av samarbeidet tydeliggjøres:

I samarbeid med skole, elever og foreldre skal skolehelsetjenesten arbeide for å fremme godt læringsmiljø. Fordi skolehelsetjenesten har en kontaktflate mot alle barna i skolen, har tjenesten en mulighet til å fange opp barn og unge med problemer på et tidlig stadium (St.meld. nr. 16, 2006-2007, s.80).

Helsesøster blir dermed en svært viktig samarbeidspartner når det gjelder elever som ikke har spesifikke spesialpedagogiske problemer, men allikevel trenger hjelp for å styrke den sosiale og psykiske helsen. Helsesøstre er fagfolk som er skolert i en rekke metoder og verktøy i helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid, både fysisk, psykisk og sosialt. Eksempelvis kan dette være arbeid med skolevegring, mobbing og livsstil. Ved at de er fagfolk som har en annen profesjon enn lærere, gir dette de en annen legitimitet som kan bidra til at det skapes relasjoner, og oppleves enklere for elevene å prate med helsesøster enn læreren om vanskelige saker (Christensen og Misvær, 2017). Helsefaglige profesjonsgrupper i skolen, har ifølge Holden og Waagene (2014) stor påvirkning på elevenes mulighet til å lære og fullføre skolegangen. De hevder videre at sykepleierledede intervensjoner rettet mot sosialt tilbaketrukkne elever kan bidra til økt mestringstro hos disse elevene.

Helsesøstre og skolehelsetjenesten er en viktig ressurs for elever og lærere i skolen, men tilgjengeligheten på helsesøster, er fortsatt ganske varierende fra kommune til kommune. Allikevel finnes det en politisk vilje til en betydelig opprustning av skolehelsetjenesten. Fra 2014 til 2017 skal helsestasjons- og skolehelsetjenesten styrkes med til sammen 836 millioner kroner (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016). Flere helsesøstre inn i skolen kan bidra til å styrke skolens psykososiale læringsmiljø, en utfordring som lærere selv erkjenner at de ikke har kunnskap og kompetanse til å takle. I en spørreundersøkelse om psykisk helse i skolen, oppga halvparten av lærerne at de følte de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse til å tilrettelegge for elever med psykiske vansker. Rundt 30 prosent oppga at mangelen på tid og ressurser gjorde en slik tilrettelegging vanskelig. Når det gjaldt hjelpetilbudene ved skolen og i kommunen, fremhevet lærerne spesialpedagogisk rådgiver, sosiallærer og PP-tjenesten (pedagogisk-psykologisk tjeneste) som spesielt viktige samarbeidspartnere (Holden og Waagene, 2014). Dette er instanser som blir koblet inn når skolen har problemer med

enkeltindivider. I tillegg har man også noe som kalles for et ambulerende team som jobber tett med skolen og eleven for å få integrert eleven tilbake i klasserommet. PP-tjenesten utreder ofte behovet for spesialpedagogiske tiltak, og jobber mer atskilt fra lærerne og klasserommet. Dette gjør at skolene kan oppleve samarbeidet med ambulerende team som tettere, enn PP-tjenesten, som også har taushetsplikt i enkeltsaker (Nergaard og Grini, 2015).

2.3.4 Lærerens ansvar

Læreren er fortsatt hovedansvarlig for å lede elevenes læring i samsvar med læreplaner gitt etter loven (§ 2-3, Opplæringsloven, 1998). Det er i dette arbeidet at samarbeid med kolleger, ledelse og andre instanser utenfor skolen skal støtte opp om. I tillegg nevnes deltakelse i videreutviklingen av skolen som organisasjon, som en del av lærerens arbeidsoppgaver.

For å kunne lede og planlegge læringsprosesser som bidrar til økt læringsutbytte hos elevene, forutsetter det en kunnskap om hvilke forutsetninger hver enkelt elev har til å lære. I Stortingsmelding 11, som omhandler lærerens rolle og utdanning, står det:

”Læreren må ha god kjennskap til elevene og deres forutsetninger for å lære, kunne omgås elevene på en god måte og ha et positivt syn på elevens potensiale. I tillegg må læreren bidra i et profesjonelt fellesskap” (St.meld. nr. 11, 2008-2009, s. 15).

Lærerens rolle og ansvar i forhold til sosialpedagogiske oppgaver er beskrevet i blant annet lovtekst, §8-2, i Opplæringsloven (1998), der det understrekes at kontaktlæreren har et særlig ansvar for praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremål som omhandler elevene i sin klasse. Hele personalet på skolen skal også samarbeide tett med hjelpeinstanser utenfor skolen slik at det blir sammenheng mellom tiltakene som settes inn (Forskrift til Opplæringsloven, 2006, § 22-2).

3.0 VITENSKAPSTEORI OG METODE

3.1 Vitenskapsteoretiske vurderinger

Innenfor vitenskapsteorien finnes det ulike teorier som har vært relevant for vår undersøkelse. Vi skal nå redegjøre for hvordan vi har anvendt teoriene og brukt de som inspirasjon og rettleiding. Fortolkningsteoriene som ligger til grunn for vår oppgave er *hermeneutikk* og *fenomenologi*. Med en hermeneutisk tilnærming, skal vi tolke og forstå informasjonen som informantene har gitt oss fra deres livsverden. Den fenomenologiske teorien handler om læren

om fenomenet, der lærerne deler deres opplevelser og erfaringer om utfordringene som de opplever i møte med de innagerende elevene.

3.1.1 Hermeneutikk

Vårt erfaringsgrunnlag og vår forforståelse har vært styrende for valgene vi har gjort i denne forskningsprosessen, og det vil også ha betydning for det videre arbeidet med analysen av datamaterialet, der vi tolker informantenes synspunkter og selvforståelse. Dette kan vi knytte opp til begrepet *hermeneutikk*, som betyr fortolkningslære. Begrepet tar utgangspunkt i informantens egne synspunkter og deres forståelse, for at vi som forskere videre skal kunne tolke deres handlinger og meninger (Grønmo, 2016). Ifølge Nilssen (2012) er forståelse og tolkning en kunnskapsprosess som utvikler seg mellom oss og det datamaterialet vi tolker. Videre bygges det på et prinsipp som omhandler at mening kun kan forstås ut fra den konteksten som vi studerer den i (Thagaard, 2013). Innenfor hermeneutikken er det spesielt viktig å sette en situasjon i en sammenheng, slik at vi på den måten kan forstå meningen med situasjonen. Innenfor den hermeneutiske sirkelen er dette et viktig aspekt, da den viser forholdet mellom vår forforståelse, det som fortolkes, og situasjonen det fortolkes i (Gilje og Grimen, 1993).

Vi må også ta hensyn til at samfunnsvitenskapene bygger på en *dobbel hermeneutikk*. Gilje og Grimen (1993) viser til at det særegne ved mennesket, er at de tillegger egne handlinger og andre fenomener mening. Dette gjør at vi som forskere på den ene siden, må forholde oss til at datamaterialet vi får, vil allerede være fortolket av informantene. På den andre siden vil det være av betydning om vi klarer å rekonstruere informantens fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper, som ifølge sosialantropologen Geertz (i Gilje og Grimen, 1993) kalles for erfaringsfjerne begreper. Dette er relevant for at forskningen ikke bare skal gjengi informantenes oppfatninger og opplevelser. Geertz skiller derfor mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper, der vi som samfunnsforskere, vil befinne oss midt mellom det erfaringsnære og erfaringsfjerne, altså informantenes begreper og samfunnsvitenskapens teoretiske begreper. Samtidig er det viktig at vår forforståelse er reviderbar, som vil si at den kan forandres i møte med andre mennesker og nye erfaringer (Gilje og Grimen, 1993). Med denne forskningsoppgaven kan ny innsikt og erfaring fra lærerne, være med på å endre deler av vår forståelse for fenomenet.

3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi og hermeneutikk er to begreper som brukes hver for seg, der man kan si at hermeneutikk betyr fortolkningslære, mens fenomenologi betyr læren om fenomenene (Dalland, 2017). De to ulike betegnelsene henger allikevel nært sammen. Et fenomen er noe vi oppfatter gjennom sansene våre, ifølge Grønmo (2016), og man kan forklare fenomenologisk filosofi som læren om det som viser seg for oss, slik vi umiddelbart oppfatter det. Disse fenomenene tolkes i det hermeneutiske perspektiv, som ønsker å forstå og gi mening til fenomenene - ikke bare forklare dem (Dalland, 2017).

I forhold til vår undersøkelse blir fenomenologien vesentlig fordi fenomenet vi har undersøkt handler om utfordringene lærerne har i møte med innagerende elever. Som nevnt tidligere i oppgaven, er menneskene vi studerer ulike, og deres liv vil være i konstant endring og utvikling. Siden forskningen innenfor fenomenologien studerer menneskenes livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015), er det viktig å få frem at vår forskning er mer et midlertidig resultat, fremfor å være i stand til å gi en endelig konklusjon. Med et midlertidig resultat mener vi at menneskene vil kunne endre seg fra en dag til en annen, noe som også vil innebære deres meninger og opplevelser. Dette fordi ny innsikt og erfaring gjør oss i stand til å kunne se en sak med et annet syn.

3.1.3 Normativ eller deskriptiv vitenskapsfilosofi?

Normativ vitenskapsfilosofi er ute etter å finne hvilke kriterier som ligger til grunn for hvordan god forskningspraksis *bør* se ut, og hva *god* vitenskapelig kunnskap egentlig inneholder. Normativ vitenskapsfilosofi forbindes ofte med *logikk* og *moralfilosofi*. I logikken undersøker man regler for hvordan man *bør* tenke, som også kan brukes i kritisk analyse av hvordan folk faktisk tenker. I moralfilosofien er det normene og verdiene vi *bør* ha, som man er ute etter å undersøke (Gilje og Grimen, 1993).

I motsetning til den normative vitenskapsfilosofien, som ønsker å si noe om hvordan vi *bør* tenke og handle, er deskriptiv vitenskapsfilosofi mer opptatt av å undersøke *hvordan* mennesker *faktisk* tenker og handler slik denne studien er basert på. Problemstillingen vi har valgt, forsøker å gi svar på *hvilke utfordringer lærerne opplever i møte med innagerende elever*, og ikke nødvendigvis hvordan man *bør* møte innagerende elever slik den normative tilnærmingen ville ha undersøkt. Denne filosofien er nærmere beslektet med kognitiv psykologi og kunnskapssosiologi. Det finnes imidlertid en signifikant forskjell mellom deskriptiv studie og de to disiplinene. Disiplinene er nemlig erfaringsbaserte, og bruker ulike

empiriske metoder for å samle inn data om den observerbare virkeligheten. Den deskriptive studien tar utgangspunkt i å klargjøre eller analysere ulike begreper ved å finne særtrekkene ved dem.

Samtidig vil det være vanskelig å basere forskningen kun på deskriptiv tilnærming, da samfunnsforskning sjelden er verdinøytral ifølge Halvorsen (2008). Ikke bare har våre verdier innvirkning på forskningen, men både vi som forskere, og informantene våre, er også nødt til å forholde oss til de ulike reglene og kravene for hvordan den tilpassede opplæringen skal være og bør bedrives, blant annet med forankring i Opplæringsloven (1998) og læreplaner. Samfunnsforskningen blir derfor ikke bare deskriptiv, men også av normativ karakter.

3.2 Kvalitativ og/eller kvantitativ tilnærming

I utvelgelsen av én bestemt metode vil det være metodens hensiktsmessighet når det gjelder å belyse forskningsprosjektets problemstilling på en best mulig måte, som vil være avgjørende for valget. *Kvantitative metoder* har den fordelen av at de gir oss målbare data, som en gjerne får gjennom spørreskjema eller meningsmålinger (Dalland, 2017). Slike data gir oss ofte statistiske generaliseringer, der svarene fra utvalget i stor grad kan fortelle oss noe om en populasjon. Denne typen forskning er typisk for naturvitenskapelige forskningsdata, men finnes også innenfor samfunnsvitenskapen (Skogen, 2006). Svakheten til kvantitativ metode er at den går lite i dybden på de samfunnsmessige fenomenene, slik at den ikke er i stand til å gi forskere en dypere forståelse og innsikt i den sosiale virkeligheten – i motsetning til den kvalitative metoden (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2015).

Forskjellen mellom de to hovedretningene handler særlig om måten dataen samles inn på. Den kvalitative metoden søker data som gir informasjon om meninger og opplevelser som ikke lar seg måle eller tallfeste (Dalland, 2017). En slik tilnærming vil være hensiktsmessig når en skal gå dypere inn i forståelsen av ulike fenomener, da svarene fra undersøkelsen gir forskeren fyldigere og mer detaljert data. Denne informasjonen innhentes gjerne via intervju, observasjon og gruppesamtaler, og dokumenteres i form av tekst (Johannessen, m.fl., 2015). Ulempen med kvalitativ metode er at det er vanskelig å overføre svarene som informantene gir, til å kunne generaliseres for en populasjon. Det er informantenes egne tanker og opplevelser som det forskes på, der empirien blir individuell, og er i konstant utvikling, også hos informanten selv. Siden empirien blir mer fyldig og detaljert, vil det også være naturlig at utvalget i en kvalitativ metode er betraktelig mindre enn ved en kvantitativ metode.

Vi har nå sett på både fordeler og ulemper ved begge metoderetningene. Vi ønsker å utvikle en forståelse av hvordan det er å være lærer for innagerende elever, og hvilke utfordringer dette byr på. For å få svar på problemstillingen, har vi gjennomført kvalitative forskningsintervjuer. Vi kunne også ha gitt lærerne et spørreskjema med avkryssningsspørsmål, og dermed fått et større utvalg, med rom for flere variabler. Svakheten ved spørreskjemaet er allikevel at vi går glipp av utfyllende og detaljerte beskrivelser. I tillegg vil vi ikke ha mulighet til å kunne observere informantenes kroppsspråk, og vil heller ikke ha mulighet til å stille informantene oppfølgingsspørsmål dersom det skulle være behov for mer utfyllende svar. Behovet for å få tilgang til personlige opplevelser og erfaringer fra informantene, ble ansett som viktigere enn å innhente informasjon fra et større antall informanter.

3.2.1 Epistemologi og ontologi

Når vi snakker om kvalitativ forskning, er det naturlig å trekke frem epistemologi og ontologi. Halvorsen (2008, s.54) definerer epistemologi som læren om hvordan kunnskap om vår virkelighetsverden oppnås. Ontologi handler om at denne kunnskapen er skapt av menneskene og omgivelsene virkelighetsverden består av (Halvorsen, 2008).

Et særlig viktig aspekt ved den kvalitative forskningsundersøkelsen, der det er vi som har stått bak innsamlingen og tolkningen av datamaterialet, har vært å klargjøre for hvordan vår bakgrunn og forforståelse har hatt en innvirkning på kunnskapen som er kommet frem i studien. Derfor har det vært viktig at vi har vært bevisste og reflekterte rundt vårt ontologiske og epistemologiske ståsted.

All samfunnsforskning dreier seg om å innhente informasjon om den sosiale virkeligheten, slik menneskene opplever den. Men virkeligheten er svært kompleks, og med ulike teorier kan vi prøve å forstå hvordan virkeligheten egentlig ser ut. Slike teorier kalles gjerne for ontologiske teorier. Den virkeligheten vi oppfatter er blitt skapt av de personene som har deltatt i studien, og som kvalitative forskere kan vi kun beskrive virkeligheten slik den er på det aktuelle tidspunktet (Postholm, 2005). Det vil også være viktig å få med at undersøkelsen innehar intervjuer av lærere som tolker virkeligheten ut i fra sin egen oppfatning, og at vi som forskere igjen fortolker denne virkelighetsoppfatningen - noe som gjør det vanskelig å si i hvilken grad denne kunnskapen gjenspeiler virkeligheten. Man må ta høyde for at kunnskapen som vi har innhentet, oppsto på grunn av vår interaksjon med deltakerne i studien, samt selve forskningssituasjonen. Den virkeligheten som en informant kom med, stemte nødvendigvis

ikke med de andres virkelighet, noe som kan gjøre det vanskelig å gjenskape kvalitative forskningsresultater.

Andre teorier, som epistemologiske teorier, dreier seg om forholdet mellom forskeren og informantene i studien (Postholm, 2005). I intervjusituasjonen oppstår det et samarbeid mellom forskeren og informanten, der kunnskapen blir konstruert av de involverte i studien. På tross av at informantene er blitt intervjuet med samme intervjuguide og spørsmål, har det vært stor variasjon når det gjelder den mellommenneskelige kjemien og flyten i samtalen. Noen intervju har gitt kortfattede svar, mens andre har vært svært utfyllende. Det er nettopp dette som gjør objektivitet til en utfordring ifølge, Nilsen (2012).

3.2.2 Induktiv eller deduktiv tilnærming

Bakgrunnen for hvordan vi innhentet vår empiri, er forankret i en empirisk forskningstilnærming. Ifølge Klausen (1986) er en induktiv tilnærming ofte kombinert med kvalitative metoder som feltstudier og deltagende observasjon (i Halvorsen, 2008). Mens den deduktive tilnærmingen kan relateres til en mer kvantitativ metode som spørreskjema. Men Halvorsen (2008) poengterer at disse to tilnæringsmåtene ikke nødvendigvis utelukker hverandre.

Å ha en induktiv tilnærming vil si at forskningen går fra empiri til teori, fra det konkrete til det generelle (Johannessen m.fl., 2015). I vår studie gikk vi ut i felten, altså skolen, og forsket på hva som var lærernes utfordringer i møte med de innagerende elevene. Med kun en intervjuguide som besto av åpne spørsmål, å forholde oss til, gikk vi inn i intervjuene med et åpent sinn. Deretter ble empirien sortert, og teoriene ble dannet på bakgrunn av datamaterialet vi satt igjen med, noe Jacobsen (2005) mener er argumenter som gjør at vi kan klassifisere vår studie som induktiv.

Motsatt av en induktiv tilnærming, finner vi den deduktive. Der går forskeren fra et teoretisk perspektiv til et empirisk, altså fra det generelle til det konkrete (Johannessen m.fl., 2015). I forkant av undersøkelsen lager forskeren noen forestillinger om hvordan virkeligheten er, for så å gå ut i felten å innhente empiri, og se om dette stemmer overens med de forestillingen forskeren hadde på forhånd (Jacobsen (2005)). I vårt tilfelle hadde vi som forskere ingen forestillinger om hvilken kunnskap vi var ute etter på forhånd. Studien er basert på en rapport som viser at elever med sosiale vansker opplever manglende støtte fra sine lærere, og vi ønsket derfor å utforske dette området ytterligere. Hvilke utfordringer er det lærere i grunnskolen står overfor, som gjør at de ikke klarer å ivareta disse elevene på en god nok

måte? Vi ønsket å innhente konkrete erfaringer, tanker og opplevelser fra lærerne, for deretter å kunne danne noen teorier på bakgrunn av funnene fra den induktive analysen av datamaterialet. En slik analyse ble gjennomført ved at vi underveis oppdaget ulike mønstre og kategorier som tilslutt ble grunnlaget for teoriutviklingen i studien, noe også Patton (2002, i Nilssen, 2014) sier er analyse som havner innenfor kategorien induktiv.

3.3 Kvalitative metodevalg

I denne delen skal vi begrunne de valgene vi har gjort i forhold til forskningsmetoden vi har valgt å bruke, for å besvare vår problemstilling. Ut fra dette vil vi gjøre rede for undersøkelsens design, si litt om hva kvalitativt intervju er og hvorfor vi har valgt å bruke det som metode for innhenting av empiri. Tilslutt vil vi si litt om intervjuguiden, gi en presentasjon av våre informanter og hvilke utvalgsriterier vi har satt.

3.3.1 Undersøkelsens design

Designet er prosjektets overordnede logikk, som knytter datamaterialet til forskningsspørsmålene og vår problemstilling. Hva vi leter etter (problemstilling), og hvor vi leter (informanter), er utgangspunktet for valget og utviklingen av prosjektets design. Med metodisk design presiseres det ytterligere hvordan vi som forskere har tenkt å gjennomføre undersøkelsen (Risberg, 2006). I følge Johannessen (m.fl., 2015) er tidsperioden som man skal forske i et viktig aspekt. I vårt forskningsprosjekt, har vi gjennom en kort tidsperiode, innhentet empiri fra et lite utvalg lærere ute i skolen. Det er satt relativt få kriterier for hvem som skal delta i studien, noe som gjør at vi har innhentet lærere som tilhører den store ”massen” av vanlige lærere ute i skolen. Hvert enkelt intervju er blitt gjennomført i løpet av en dag, og vi fikk dermed informantenes tanker og utsagn på dette tidspunktet. Intervjuene ble også gjennomført på de skolene som informantene jobbet på, og i forkant av intervjuet ble det avtalt at de skulle ordne rom som intervjuene skulle gjennomføres i. Det er ingen av intervjuene som i etterkant har blitt tilført noe, eller redigert i form av andre uttalelser. Informantenes opplevelser og erfaringer er subjektive, og har funnet sted på et visst tidspunkt i deres karriere. Allikevel har vi sett at funnene, altså deres opplevelser til tider er svært like. Det gjør at vi til en viss grad kan sammenligne informantenes tanker rundt fenomenet, innagerende atferd.

Ut fra dette kan vi si at vi vår forskning er en tverrsnittundersøkelse (Johannessen m.fl., 2015). Ved å bruke tverrsnittundersøkelse studerer man et fenomen på et gitt tidspunkt, og man får et ”øyeblikksbilde” av hvordan virkeligheten er akkurat nå (Jacobsen, 2015). Dermed

vil man møte mennesker som er i ulike faser i livet, som kan ha påvirkning på hvilke typer erfaringer de kommer med. Hvis vi hadde intervjuet våre informanter for 10-15 år siden, ville vi med stor sannsynlighet fått andre svar enn hva vi sitter igjen med i dag, noe som også fremkommer i empirien der flere av våre informanter påpekte at de var mer bevisst på innagerende elever i dag, enn de var da de var nyutdannet. Politiske føringer og visjoner, satstingsområder i lærerutdanningen og i skoleverket, er noen av variablene som påvirker informantens syn på fenomenet. Siden fenomenet kan endre seg over tid eller ut fra hvilken livsverden fenomenet befinner seg i (Johannessen m.fl., 2015), ønsker vi å være forsiktige med å trekke for bastante konklusjoner gjennom vår studie.

3.3.2 Kvalitativt intervju

Det har vært ønskelig for vår forskning å få frem fenomenets kompleksitet, ved at informantene har fått mulighet til å uttrykke seg fritt og nyansert, og fått spillerom til å kunne rekonstruere hendelser eller opplevelser. Slik Johannessen (m.fl., 2015) ser det, er dette åpenbare grunner for å velge kvalitative intervjuer som forskningsmetode.

For vårt forskningsprosjekt har det vært naturlig å velge en semistrukturert intervjuform, noe som også er den mest vanligste strukturen innenfor spesialpedagogisk forskning, hevder Johnsen (2006). I det semistrukturerte intervjuet er spørsmålene laget på forhånd og plassert i en intervjuguide. Det semistrukturerte intervjuet er ikke like strengt som det strukturerte, ved at det er mer fleksibelt og gir rom for å gå frem og tilbake i intervjuguiden ut i fra samtalsretning og utvikling. For at vi skulle klare å følge med på ulike vendinger som intervjuet kunne gi, og samtidig være fullstendig tilstede underveis i intervjuet, benyttet vi oss av lydopptak. Lydopptakene ble tatt opp på en mobiltelefon som var satt i flymodus, slik at intervjuet kunne gjennomføres uten forstyrrelser. En annen fordel med dette var at vi på denne måten sikret at all informasjon som informantene gav oss ble tatt med, og at vi kunne holde fokus på informantene og spille videre på deres utsagn. Det er i hovedsak denne muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, og strukturens fleksibilitet, som er grunnen til at vi valgte nettopp denne intervjuformen til vår undersøkelse, i tillegg til at åpne spørsmål vil kunne bidra til å innhente mer fyldige svar.

3.3.3 Intervjuguide

Vi valgte intervju som metode for innhenting av empiri. I følge Johannessen (m.fl., 2015) er semistrukturert intervju, den mest utbredte formen for kvalitativt intervju. Her er det vanlig at intervjuet er basert på en forhåndslagt intervjuguide, som med andre ord er en oversikt over

ulike temaer og spørsmål som har til hensikt å være med på å besvare en aktuell problemstilling (Johannessen m.fl., 2015). Intervjuguiden vår hadde seks temaer, der vi hadde åpne spørsmål under hvert tema for å få mer utfyllende svar. Helt til slutt hadde vi et punkt der informanten selv kunne få komme med innspill om han eller hun hadde mer å tilføye som de mente kunne være relevant for undersøkelsen.

Vi bestemte oss for å gjøre et pre-intervju av intervjuguiden, for å sikre oss at spørsmålene vi hadde laget, gav oss gode, utfyllende svar. Vi oppdaget fort at to av spørsmålene handlet om det samme, slik at svarene vi fikk ble såpass like at vi så oss nødt til å omformulere det ene. Vi fant også ut at et annet spørsmål, gav et typisk ja eller nei svar. Etter pre-intervjuet måtte vi dermed gjennomgå guiden på nytt, rette opp og utbedre det vi hadde erfart, før vi gikk i gang med den virkelige intervjurunden vår.

Vi sendte ut intervjuguiden på forhånd til våre informanter. Fordelen med dette var at de fikk tid til å forberede seg, og tenke gjennom hvilke erfaringer og situasjoner de har opplevd, som kunne være med på å gi oss fyldige og detaljerte svar. I ettertid kan vi se at dette også medførte noen ulemper ved at spesielt en av informantene hadde forberedt seg såpass godt på forhånd, at det ble mer en fremføring av svarene enn en dialog. Dette kan vi ta selvkritikk på, og er derfor noe vi vil revurdere ved eventuelle senere forskningsprosjekt der vi skal bruke kvalitativt intervju som metode.

3.3.4 Utvalg

Vi vil her gjøre en kort presentasjon av våre fem informanter som vi har gitt fiktive navn. Alle våre informanter er adjunkter og enten er, eller har vært kontaktlærere. Informantene har tilleggsutdanning, men ingen har fordypning i spesialpedagogiske emner.

Første informant er *Lise*, hun har jobbet som lærer i 11 år, og jobbet i hovedsak på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

Tom har også jobbet 11 år i skolen, og vært i hovedsak på mellomtrinnet.

Marie har jobbet 19 år i skolen, og har også mest erfaring fra mellomtrinnet.

Roger har jobbet 25 år i skolen, og har mest erfaring fra 4-7 trinn.

Den siste informanten er *Sture*, han har jobbet 14 år i skolen, og i hovedsak på mellomtrinnet.

Utgangspunktet for utvelgelse av informanter til en kvalitativ undersøkelse er hensiktsmessighet, og ikke representativitet, da kvalitative undersøkelser tar sikte på å få mest

mulig kunnskap om fenomenet det undersøker, og kvantitative undersøkelser er ute etter å finne statistiske generaliseringer som kan si noe representativt om den populasjonen det er trukket fra (Johannessen, m.fl., 2015).

For å få mest mulig kunnskap om hvilke utfordringer lærere opplever i møte med innagerende elever på mellomtrinnet, innebærer det at vi har rekruttert informanter ut ifra noen kriterier, og dermed basert vår studie på et strategisk utvalg. Thagaard (2013) forklarer en strategisk utvelgelse med at man velger informanter som har de egenskapene eller de kvalifikasjoner som er hensiktsmessige i forhold til å kunne belyse oppgavens problemstilling. Kriteriene vi gikk ut ifra var at de måtte være adjunkter, uten noen form for spesialpedagogisk videreutdanning. De måtte også være/eller ha vært kontaktlærere, samt at de hadde litt lengre fartstid i yrket. For å kunne tilføre undersøkelsen bredde, og få flere perspektiv på samme fenomen, valgte vi å intervju fem lærere fra fire ulike skoler. Dette gjorde vi fordi vi vet at skolepraksisen varierer fra skole til skole, og tilgangen til ressurser, kunnskap og ikke minst det kollegiale arbeidsmiljøet, er faktorer som er med på å forme lærernes opplevelse av fenomenet, noe som også vi legger vekt på i fortolkningen av datamaterialet.

Kvale og Brinkmann (2015) mener det er en fordel å ha et mindre antall intervjuer, for å kunne bruke mer tid på forarbeidet og etterarbeidet som medfølger intervjuene. I samfunnsvitenskapelige miljøer har det vært rettet kritikk mot studier med få informanter, der antagelsene har vært basert på påstander om lav troverdighet, fordi det er vanskelig å gi et helhetlig bilde av et fenomen på grunnlag av enkeltpersoners tanker og opplevelser. Vi støtter oss til Brinkmann (2012), som tilbakeviser denne kritikken og hevder at studier med et fåtall informanter gir forskeren mulighet til å være mer grundig og forskningen blir mer letthåndterlig (i Kvale og Brinkmann, 2015). I mindre prosjekter, med en stram tidsplan, mener Johannessen (m.fl., 2015) at utvalget ikke bør overstige 10 informanter. På bakgrunn av dette har vi derfor gjennomført fem intervjuer, med fem ulike informanter.

3.4 Etiske refleksjoner og valg

Vi har valgt å kalle dette kapitlet for etiske refleksjoner, fordi det omhandler mer enn bare å følge et sett med regler og retningslinjer. I arbeidet med vårt kvalitative forskningsprosjekt, må vi som forskere ta høyde for at det underveis i prosessen kan dukke opp ulike etiske utfordringer, som vi må ta stilling til og overveie. Derfor valgte vi først å se litt på de etiske retningslinjene vi som forskere må forholde oss til, og til slutt hvilke etiske dilemmaer vi tenker vi fort kan havne opp i.

3.4.1 Personvern og meldeplikt

Det er også viktig å få med at forskningsetikken skal ivareta personvernet, og sikre at informantene ikke utsettes for noen form for belastning (Dalland, 2017).

Personopplysninger blir ifølge NESH⁴ definert som:

Opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. En person vil være direkte identifiserbart via navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn. (...) Opplysninger som registreres med et referansenummer og viser til en atskilt liste med for eksempel navn eller personnummer er indirekte personopplysninger (...). (NESH, 2016, s. 8).

Med andre ord vil datamaterialet inneholde personopplysninger hvis navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn kan spores tilbake til informantene. For vårt forskningsprosjekt var det ikke nødvendig at informantene oppga personopplysninger. Vi var tydelige på at intervjuet ble tatt opp på lydfil, og rådet informantene til å ikke gi fra seg noen informasjon om dem selv, eller elever som ville kunne øke sannsynligheten for at de eller elever ble gjenkjent. Da vi etterpå skulle transkribere intervjuene, anonymiserte vi informantene ved å gi dem fiktive navn.

Det kan også være naturlig å endre både alder, kjønn, og hvor undersøkelsen har funnet sted, men vi har bare endret navnene. Verken alder eller arbeidsplass kommer med i undersøkelsen. Den informasjonen som er samlet inn til studiens formål, skal ikke brukes til andre prosjekter eller i andre sammenhenger. All form for informasjon som kan spores tilbake til enkeltpersoner, er ifølge forvaltningsloven taushetsbelagt (§13, Forvaltningsloven, 1982). I følge personvernombudet for forskning (Norsk senter for forskningsdata, u.å.) er prosjektet meldepliktig dersom personopplysninger håndteres ved hjelp av bildefiler, tekst eller lydopptak gjennom datamaskin, minnepenn eller smarttelefon. Det er altså hvordan man behandler personopplysningene som avgjør hvorvidt prosjektet skal meldes inn til NSD. Siden vår studie utelukkende registrerte anonyme opplysninger, og verken kunne direkte eller indirekte identifisere informantene, tolker vi det dit hen at prosjektet ikke er meldepliktig. Etter endt transkribering og analyse, ble lydfilene slettet umiddelbart.

3.4.2. Samtykke

Før vi gikk i gang med innsamlingen av empirien, avklarte vi med informantene om de samtykket til deltakelse. Personopplysningsloven stiller krav til samtykke, som innebærer at

⁴ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)

informantene skal få tilstrekkelig informasjon om selve undersøkelsen, og hva den skal brukes til (Johannessen, m.fl., 2015). Vedrørende dette kom det frem hvilke metoder vi brukte for å samle inn datamaterialet, altså intervju og lydopptak. I tillegg til denne informasjonen, informerte vi om anonymisering og videre lagring, og at det var frivillig deltakelse med mulighet for å trekke seg så lenge studien pågår.

3.4.3 Ethiske dilemmaer / utfordringer

Styrken til den kvalitative forskningen er forskerens nærhet til informantene. For å få tak i deres kunnskap, vil det være nødvendig å minimalisere avstanden, og ofte gjøres dette gjennom en dobbeltrolle som forskeren ofte befinner seg i, ettersom de ofte forsker i eget felt (Nilssen, 2012). På en annen side, mener Postholm (2010) at nærhetsprinsippet også kan utfordre forskningens troverdighet, ved at forskeren blir for involvert. En mulig konsekvens kan dermed være at forskeren mister forskersynet (i Nilssen, 2012).

Som lærerstudenter og utdannede adjunkter, har vi med oss en bakgrunnskunnskap og et sett med erfaringer fra vår egen skolepraksis, som vi tar med oss inn i forskerrollen. Vi er derfor ikke helt nøytrale med et objektivt blikk. Som vi har vist tidligere i oppgaven, erkjenner vi at all samfunnsforskning aldri vil være helt verdinøytral, og objektiv kunnskap er vanskelig å innhente, fordi subjektivitet kan ikke unngås. Nilssen (2012), kaller en slik erkjennelse for forskerrefleksivitet. Hun knytter begrepet til en bevissthet på hvordan forskerens subjektive teorier påvirker all kvalitativ forskning.

Da vi var ute i felten og intervjuet lærere, var en av lærerne delvis kjent gjennom skolepraksis, da en av forskerne har vært utplassert i praksis ved samme skole. Faren ved å forske i kjente omgivelser kan være at det fort kan bli vanskelig å bevare objektiviteten ovenfor det informanten sier. Som nevnt tidligere, kan det være lett å miste forskerblikket i slike nære forskningssituasjoner som vi har foretatt, som igjen kan være med på å utfordre troverdigheten til forskningen. Men på den andre siden opplevde ikke vi det slik. Denne informanten følte vi åpnet seg og gav ærlige og utfyllende svar, og samtalen hadde en jevn og fin flyt. Vi satt igjen med en følelse av at dette intervjuet fikk vi kanskje den beste informasjonen ut av, og at det alt i alt tilførte noe positivt til vår oppgave. Nilssen (2012) hevder at ingen samfunnsforskning vil være helt verdinøytral, og at det er vanskelig å unngå subjektivitet. Dette vil gjøre seg gjeldende uansett om informanten er kjent eller ikke.

3.5 Undersøkelsens kvalitet og generaliserbarhet

3.5.1 Validitet

Validitet er knyttet til tolkningen av data, og handler om hvorvidt de tolkningene forskeren kommer frem til er *gyldige* i forhold til den virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2013). For å kunne vurdere oppgavens gyldighet, må vi altså se på i hvor stor grad empirien representerer virkeligheten. Samtidig er det vanskelig å gi et klart svar på om dette er mulig, fordi virkeligheten består av tolkninger gjort av våre informanter, som vi igjen har fortolket, slik vi har vært inne på tidligere i kapitelet om samfunnsvitenskapelig metode. I tillegg er det vanskelig å si at en kvalitativ studie er helt valid, fordi slike studier ikke kan måles (Johannessen m.fl., 2015). Validitet kan i midlertidig også vurderes ut ifra om studiens fremgangsmåter og funn frembringer troverdige resultater.

Validiteten gir et uttrykk for hvor godt empirien henger sammen med problemstillingen, og om den belyser og gir svar på de spørsmålene vi har stilt i undersøkelsen (Grønmo, 2016). For å styrke validiteten i studien, valgte vi å gjøre ulike grep i forkant av innsamlingen av empirien, slik at datamaterialet ble relevant for problemstillingen. Et av disse grepene innebar et strategisk utvalg av informanter, som vi mente kunne belyse fenomenet på best mulig måte. Ved å sette oss godt inn i teorien om fenomenet på forhånd, ble det et bedre grunnlag for å utarbeide spørsmål og tema til intervjuguiden på, som dermed ble med på å kunne gi relevante data til problemstillingen. Vi anså det også som viktig å sette oss inn i teori om kommunikativ validitet, da Grønmo (2016) hevder forskeren er det viktigste leddet i innsamling av kvalitativ data. Kommunikativ validitet dreier seg om forskerens evne til å kommunisere med og skape dialog til informantene. I tillegg handler det om å drøfte og diskutere datamaterialets gyldighet med andre, noe vi vil kontinuerlig gjøre med veileder og hverandre. For å styrke validiteten ytterligere, valgte vi å ha en aktørvalidering (Grønmo, 2016). Det vil si at vi tilbydde informantene å lese gjennom de transkriberte intervjuene, slik at de kunne bekrefte og godkjenne vår fortolkning av deres svar og beskrivelser. Slike bekreftelser gir et grunnlag for å anta at validiteten er tilfredsstillende (Grønmo, 2016).

3.5.2 Relabilitet

Mens validiteten henger sammen med empiriens gyldighet, knyttes begrepet reliabilitet til empiriens *pålitelighet*. Samtidig er det to begreper som har en gjensidig påvirkning på hverandre. En høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Halvorsen, 2008). Hvor pålitelig datamaterialet kan sies å være, knyttes gjerne til innsamlingen, bearbeidelsen og nøyaktigheten på dataen (Johannessen, m.fl., 2015). Ved at vi etterstreber å være nøyaktig i

beskrivelsen av hele forskningsprosessen, samt presentasjonen av datamaterialet, skal det i prinsippet være mulig for andre forskere å utføre samme undersøkelse, med tilsvarende resultat (Halvorsen, 2008). Som drøftet tidligere, er allikevel vår data av kvalitativ karakter, noe som innebærer en studie av mennesker som vil være i konstant endring og utvikling, noe som igjen gjør resultatene vanskelige å etterprøve.

4.0 ANALYSE- OG TOLKNINGSPROSESSEN

Dette kapitlet handler om hvordan vi har gått frem i vår analyse og tolkning av datamaterialet. Siktemålet har vært å komme frem til sannsynlige forklaringer på de fenomenene som er observert, og dermed være i stand til å øke forståelsen for de utfordringene lærere på mellomtrinnet står overfor med hensyn til elever med innagerende atferd. Thagaard (2013) hevder at det i prinsipp er vanskelig å skille analyse fra tolkning. Analyse går ut på å systematisere dataen for å kunne beskrive hva en har funnet (Halvorsen, 2008). Selv om Halvorsen (2008) snakker om analyse som noe som skjer etter at datainnsamlingen er gjort, hevder Postholm (2005) at det er vanskelig å fastsette helt når analysen starter eller avsluttes. Det vi opplevde, var at analysen startet allerede etter de første intervjuene, og prosessen fortsatte gjennom hele oppgaveskrivingen, også etter at analysedelen var avsluttet. For oss var det til nytte at analysen og tolkningen pågikk over en lengre periode, da det gjorde drøftingen mer interessant ettersom funnene ble grundig analysert og tolket opp imot teori. Jo mer vi fikk fordypet oss i teorien, desto større utbytte fikk vi av resultatene fra empirien.

4.1 Kvalitativ dataanalyse

Tolkning av kvalitative data, slik vi har gjort, går ut på å tolke det som blir sagt i intervjuet, ut i fra intervjusituasjonen. Det som gjør kvalitative data spesielt, er at de må tolkes og forstås, da de ikke taler for seg selv (Johannessen, m.fl., 2015). Da er det viktig at tolkningene er sannsynlige og gjenkjennbare for informantene som ble intervjuet. Samtidig er det også viktig å påpeke at det trenger ikke alltid å være samsvar mellom informantens forklaring og forskerens tolkning og forståelse. Allikevel skal informantens selvforståelse uansett tas på alvor (Halvorsen, 2008). Andre utfordringer med analyse av kvalitativ data, er at det både er en tidkrevende og omstendelig prosess, da intervju, måtte transkriberes før den kunne analyseres. En kvalitativ dataanalyse er også ofte personlig, siden den som gjennomfører

analysen også som regel tolker den. På den måten kan ulike forskere som benytter seg av samme datamateriale, ende opp med ulike analyser (Halvorsen, 2008).

4.1.2 Tekstanalyse

Vi velger å gjennomføre en tekstanalyse, med påfølgende delanalyse, som Halvorsen (2008) kaller det. En slik fremgangsmåte vil hjelpe oss å få orden, oversikt og struktur ut av et ustrukturert tekstmateriale. Å gjøre en delanalyse innebærer å dele inn utsagn som igjen kan kategoriseres eller telles opp, som for eksempel hvor ofte informantene benytter seg av samme teoretiske begrep osv.

I den første delen av analysen, leste vi grundig gjennom transkripsjonen av intervjuet, for deretter å kode empirien. Med andre ord, innebar det å se etter sentrale begreper og nøkkelavsnitt som vi kunne knytte opp til ulike kategorier (Hjerm og Lindgren, 2011). Hele veien var vi bevisste på at en slik kategorisering av materialet også kan fungere som en begrensning, fordi den stenger for andre perspektiv (Thagaard, 2013). Et for bestemt fokus på materialet, kunne ha hindret oss i å se andre mønstre, men vi prøvde å ha et åpent blikk på datamaterialet, og se etter flere mønstre og relasjoner. Kategoriene ble inndelt i fire, og skal nå redegjøres for i oppgavens drøftingsdel.

5.0 RESULTATER OG DRØFTING

I det følgende skal vi gjøre rede for funnene fra analysen, som er med på å belyse problemstillingen vår, slik den står beskrevet i kapitel 1.3.

Empirien som ble kodet, ble til slutt inndelt i fire kategorier. Den første kategorien omhandler læreres utfordringer i forhold til sitt kunnskapsnivå. Vi har valgt å gi kategorien overskriften: **”Et fremmed begrep eller lite prioritert problem?”** fordi både forskning, men også informantene selv, forteller at det blir viet lite oppmerksomhet til innagerende elever. I drøftingen tar vi opp diskusjonen om hva grunnene til dette kan være, og spør derfor om det er manglende kunnskap som er kjernen i problemet, eller handler det rett og slett om at elever med innagerende atferd ikke blir prioritert i like stor grad som de utagerende elevene, fordi de sjelden skaper problemer for andre enn seg selv.

Den andre kategorien handler om utfordringene lærere opplever i forhold til å skulle skille mellom når den innagerende atferden er et atferdsproblem eller bare et personlighetstrekk.

Som overskrift har vi tatt et sitat, som er hentet fra et av intervjuene: ***”Kanskje er det et overtramp mot ei jente som vil ha det fredelig?”***. Vi valgte dette sitatet som overskrift fordi vi syntes det tydelig illustrerer problematikken lærerne står ovenfor, når det gjelder å finne balansen mellom å hjelpe og utfordre elevene, og samtidig ivareta deres personlige grenser.

I den tredje kategorien ser vi på hvilke utfordringer lærere står overfor når de skal etablere relasjoner til elever med innagerende atferd. Tid og kommunikasjon, er noe lærerne vektlegger når de forteller hva som oppleves som krevende i forhold til dette. Samtidig kan man som lærer bli både oppgitt og utålmodig– derav overskriften ***”Kom nu igjen, hopp ut i det for pokker”***, som er hentet fra et av informantenes sitat.

Den fjerde, og siste kategorien har vi valgt å kalle for **”Læreres psykososiale arbeidsmiljø”**. I den siste delen av drøftingen skal vi se nærmere på hvordan utfordringene som informantene har fortalt oss, har innvirkning på deres psykososiale helse. Lærerne oppgir at de kjenner på ansvaret som følger med lærerrollen, og at det til tider kan være overveldende. Da er det viktig at man har et godt lag rundt seg - men om de har det, er det noe delte meninger om.

5.1 Et fremmed begrep eller lite prioritert problem?

Flere av lærerne bruker begreper som *stille, beskjeden, lukket* og *usynlige* når de blir bedt om å definere innagerende atferd. De forteller også at det er elever som ikke er til forstyrrelse for verken lærer eller medelever, og blir dermed fort *glemt* i en hektisk hverdag. Gjennom intervjuet bruker lærerne mer hverdagslige ord som innadvendt, introvert og inaktiv oftere enn selve fagbegrepet, da det ikke virker å være et veldig utbredt begrep blant lærerne:

”Det er ikke akkurat et begrep jeg naturlig har hørt mange ganger” (Marie).

Marie forteller videre åpent at det er elever som hun dessverre gir altfor lite oppmerksomhet til, og Roger forteller ærlig at han ikke har noen definisjon på begrepet innagerende atferd, men beskriver allikevel den innagerende eleven godt:

”Jeg tenker det er de elevene som er usynlige i landskapet, som så og si ikke rekker opp hånda fordi de er så beskjeden, eller de ikke vil forstyrre, og det er klart at det er en utfordring å se dem da. Du må være veldig bevisst på det hvertfall..”

Ved at lærerne synes fagbegrepet, *innagerende atferd*, var fremmed og heller brukte andre ord for å beskrive fenomenet, kan det ved første øyekast vitne om at lærerne har lite kunnskap på

området. Men når lærerne etter hvert begynte å beskrive elevene de tenkte det var snakk om, viste det seg at de kunne mye, og deres beskrivelser samsvarte med kjennetegnene som Ogden (2017) kommer med; stillhet, sjenanse, passivitet og utrygghet i sosiale situasjoner. Ordene *usynlig* og *glemt* ble brukt gjentatte ganger av informantene, noe Nyborg (2016) kan forklare med at det gjerne er fordi de er lite deltakende og kontaktsøkende – noe som gjør at de fort havner utenfor lærerens oppmerksomhet.

På spørsmålet om lærerne føler de har tilstrekkelig med kunnskap om elever med innagerende atferd, responderer to av lærerne raskt med ”nei!”. Ingen av lærerne føler seg naturlig nok utlært, men spesielt to trekker frem at de savner mer kunnskap på dette området, og at de har klart mest kunnskap om elever med ADHD og utagerende atferd.

”Jeg har definitivt mest kunnskap om utagerende atferd, det har jeg.” (Lise)

”Vi har jo kompetanse om ADHD, de utagerende barna som vi har jobba med i alle år. De som tar plass og stjeler energi ifra oss. Og så har vi absolutt kanskje ingen kunnskap om de barna som har f.eks. depresjon eller andre medisinske diagnoser. Det er elever vi gir altfor lite oppmerksomhet til.” (Marie)

Noe kurs eller fokus på denne elevgruppen på fellestid er det ingen som har vært borti. Det er også flere som svarer at dette ikke var et emne når de tok lærerutdanningen sin for 10-15 år siden. Alle lærerne påpeker at de allikevel er mer bevisst på denne elevgruppen i dag, enn tidligere. Grunnen til dette, er at det hjelper med erfaring, slik både Tom og Roger sier.

Lærernes uttalelser kan tolkes dit hen at de ønsker mer faglig påfyll innenfor temaet innagerende atferd. Selv om lærerne etterlyser mer kunnskap og tenker at det ville styrket deres kompetanse rundt disse elevene, hevder Christensen og Misvær (2017) at man ikke alltid trenger å innhente ny kunnskap gjennom kurs og etterutdanning. De oppfordrer lærere til å i større grad ta i bruk hverandre på teamet, og at det er like viktig å jobbe med det man kan fra før, som å fornye sin kunnskap. Alle informantene har som sagt en god forståelse av hva som ligger i begrepet innagerende atferd, og kanskje er det da vel så viktig å få tid til å diskutere konkrete problemstillinger og situasjoner som oppstår i det daglige, fremfor å bruke tid på kurs og etterutdanning.

På en annen side er Drugli og Larsson (2010) tydelige på at man som lærer ikke bare kan lene seg på en erfaringsbasert kunnskap, da dette ikke er tilstrekkelig i møte med en slik sårbar

elevgruppe. De mener det er først når du har god nok kunnskap om konkrete kjennetegn og ulike alvorlighetsgrader av atferden, at du kan identifisere barn med innagerende vansker. På bakgrunn av dette kan man dermed være i stand til å iverksette tiltak, og gi dem den oppfølgingen og opplæringen de har krav på. I følge opplæringsloven (§1-3, 1998) har elevene krav på en opplæring der de opplever mestring i skolesammenheng ved at undervisningen er tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger og evner, slik at de får et tilfredsstillende læringsutbytte, ut fra sitt utviklingsnivå. Men for å imøtekomme dette kravet, anser Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) det som helt nødvendig at lærere i tillegg til sin generelle pedagogiske kompetanse, innehar en spesialpedagogisk kompetanse, for å kunne fange opp elever med innagerende atferdsvansker eller de som er i ferd med å utvikle en slik atferd.

En av informantene forteller at hun synes det er lett å beskrive en slik elev, men det er noe annet å inneha nok kunnskap til å håndtere det. Hun forteller også at det er spesielt utfordrende med disse elevene fordi hun vet konsekvensen av hva som kan skje over tid, om de ikke får hjelp:

”Det er vanskelig med de elevene som sliter med selvbildet. Jeg har ikke kompetanse nok til å hjelpe de. Jeg skryter og prater, men det holder liksom ikke. Jeg kommer til kort.” (Lise)

Slik vi ser det, har lærerne ingen problemer når det gjelder å fange opp disse elevene. Det er først når de skal sette inn tiltak og håndtere atferden, at noen av informantene opplever sin kompetanse som mangelfull. Selv om lærerne er mer bevisst på disse elevene i dag, og flere av skolene som lærerne jobber ved har et fokus på å se hver enkelt elev, forteller flere av lærerne at det allikevel ikke blir tatt tak i:

”Man er klar over de som er stille og rolig i klasserommet, det er de som blir minst sett. Det tror jeg de fleste lærerne er klar over at sånn er det, og det biter de seg merke i. De har et ønske om å se de mere, men det er ikke så lett hvis det skjer mye med de andre rundt, som krever sin plass og er flink til å rekke opp hånda.” (Sture)

På bakgrunn av utsagn som dette, har vi ingen forutsetninger for å trekke en klar konklusjon på hva som er grunnen til at lærere ikke tar fatt i problemet. Er usikkerhet rundt egen kompetanse grunnen til at lærere vegrer seg for å ta tak i problematferden, slik rapporten fra Folkehelseinstituttet (2015) insinuerer? Eller er det ikke mangel på kunnskap som er sakens

kjerne her, men derimot liten forståelse for alvorlighetsperspektivet i disse sakene, og et prioriteringsproblem? For vår del vil dette bare bli spekulasjoner, men vi har grunn til å tro at disse sakene ikke blir prioritert i like stor grad som de utagerende tilfellene. Roger forteller at han tenker automatisk på utagerende elever når det er snakk om problematferd. Grunnen til dette er fordi den innagerende atferden ikke sees på som et problem i klassebildet, slik den utagerende atferden oftest gjør, forteller han. Dette bekreftes blant annet gjennom Ogdens (2017) teori om at atferden sjelden skaper problemer for andre enn seg selv, og stemmer godt overens med funnene som fremkommer i rapporten til Sørli og Nordahl (1998). Der kommer det frem at innagerende atferd får mindre oppmerksomhet i skolen, på tross av at atferden er like utbredt.

”Alle elevene trenger jo anerkjennelse, ros og støtte, og alle vil jo bli sett. Hvis du er stressa og har masse å gjøre, kan det godt hende at du plutselig oppdager at du ikke har vært bortom den eleven i løpet av timen en gang – og det er et stort problem for eleven. For kanskje sitter han der, og ønsker at du skal komme bort men ikke sier noe.” (Roger)

Som sitatet til Roger viser, er ikke disse elevene de som roper høyest etter lærerens oppmerksomhet, men dette betyr ikke at de ikke ønsker den. De trenger like mye oppmerksomhet som de elevene som krever det (Lund, 2004). Skolen og den enkelte læreren har et ansvar for å gi elevene et godt fysisk og psykososialt miljø (§9a, Opplæringsloven, 1998), og derfor er det nødvendig at oppmerksomheten også rettes mot å ivareta innagerende elever.

Selv om lærerne føler deres kompetanse ikke er tilstrekkelig for å kunne hjelpe elevene med innagerende vansker i stor nok grad, er det samtidig ingen tvil om at de har nok kunnskap på området, for å være i stand til å oppdage atferden, og se at den avviker fra det ”normale”. De forteller at de har en bevissthet rundt de innagerende elevene, og er fullt klar over at de er der, men uttrykker allikevel en bekymring rundt deres manglende håndtering og oppfølging av dem. Lise sitt utsagn der hun forteller hva konsekvensen av manglende støtte og oppfølging av innagerende elever kan bli over tid, vitner også om en forståelse for alvorlighetsperspektivet som disse tilfellene kan utløse.

Hvorfor blir da de innagerende elevene allikevel nedprioritert, hvis lærere både har kunnskap og oppmerksomhet rettet mot dem, i større grad enn før? Kan utfordringene lærerne opplever rundt å sette av nok tid til de innagerende elevene, være ringvirkninger av det faglige fokuset

som har dominert i skolen det siste tiåret? Biesta (2014) er en av dem som er bekymret for om sosiale mål og trivsel, nedprioriteres til fordel for faglige mål og resultater. Visjonene for skolen vektlegger omsorg, relasjonsutvikling, og psykisk helse, noe vi ser både i *Fremtidens skole* (NOU, 2015:8, s. 9), og gjennom prosjektet ”Skolen som arena for barn og unges psykiske helse” (St.meld. 19, 2014-2015). På tross av skolens prinsipp om å være en inkluderende skole som verdsetter mangfold, trivsel og helse, kan det se ut til at fagspesifikk målstyring favoriseres. Eksistensielle behov som gjør elevene til selvstendige og trygge individer, er lite målbart og kan derfor ikke testes på samme måte som faglige vurderinger. I dagens mål- og resultatstyrte skole kan man derfor stille seg spørrende til hvordan presset lærere har til å skulle levere gode, faglige resultater, kan komme på bekostning av deres arbeid rundt sosiale mål og utfordringer.

5.2 ”Kanskje er det et overtramp mot ei jente som vil ha det fredelig?”

Våre informanter sier det er vanskelig å klare å skille mellom når det er snakk om problematferd, eller om det er et personlighetstrekk. Marie trekker frem signaler som skolevegring, eller tydelig tegn på manglende deltakelse i sosiale samspill, tross et ønske om det, som noe hun bruker for å klare å skille mellom når atferden blir et problem og ikke bare et personlighetstrekk. Hun forteller videre at det er signaler som ofte er diffuse, og det vanskelig å vite hvor mye hun skal ”hjelp til”. Ogden (2015; 2017) bruker også ordet diffus, når han definerer atferdssignalene på innagerende atferd, men går også så langt som å si at de kan være helt fraværende. Dermed kan det være vanskelig å avgjøre om når den innagerende atferden regnes for å avvike fra det ”normale”. Sture forteller at han synes det er utfordrende når elever havner utenfor ”normalen” fordi han ikke vet om de ønsker det selv, og har det bra med å ha det sånn. Det synes han er utfordrende for den voksne, og uttaler seg slik:

”Jeg synes det er vanskelig å skulle skille på det der, for hvis enkelte elever ønsker å ha det sånn, så er det vel mer et problem for den voksne, for jeg ser at du ikke er som normalen – jeg vil at du skal være det. Men det er jo ikke sikkert den eleven tenker sånn.” (Sture).

Både Marie og Sture virker å være usikre på sin rolle og har en følelse av hjelpeløshet når de ser en av sine sårbare elever havner utenfor gruppen. De uttrykker at de svært gjerne ønsker å hjelpe til, og slik vi tolker det, handler hjelpen i stor grad om å få inkludert disse elevene i fellesskapet. Ogden (2017) mener at den manglende deltakelsen ikke nødvendigvis føles like problematisk for en elev med innadvendt personlighet som det gjør for læreren. Paulsen og

Bru (2017) sin definisjon av introvert personlighet understreker at det er snakk om mennesker som i mindre grad har interesse for, og utbytte av sosial samhandling med andre. Videre deler Paulsen og Bru (2017) den tilbaketrukne elevgruppen inn i fire undertyper, der introverte elever og sjenerte elever er to av dem. Det er muligens i denne gråsonen, mellom sjenanse og innadvendthet, at det er vanskeligst å skulle skille mellom hva som er problematferd eller personlighetstrekk, og det kan tolkes dit hen at det er spesielt disse to undertypene som lærerne sliter med å plassere de innagerende elevene i.

Samtidig ser vi at Marie har funnet en god måte å se etter signaler som kan være problematferd, og trekker frem manglende sosial deltakelse tross et ønske om det, som et av disse tegnene. Dette er ifølge Paulsen og Bru (2017) klare trekk på sjenanse – de ønsker å delta i lek, men på grunn av sin usikkerhet velger de å avstå fra leken. Det er klart at når læreren er klar over elevens ønsker i forhold til den sosiale deltakelsen, at det nok er enklere å si om eleven har et sjenanseproblem eller en innadvendt personlighet. Utfordringen er nok størst når man, slik Sture forteller, ikke vet om eleven ønsker å være alene, og har det bra med det. I motsatt tilfelle har vi Marie som er usikker på om hun presser de innagerende elevene for mye, og forteller om sine erfaringer med en slik elev:

”Det er kjempevanskelig å se om jeg gjør rett i å pushe hun, og presse hun ut i sosiale settinger. Jeg pusher hun egentlig ganske mye, og forteller at hun må gå ut i gangen og lage avtaler og sånn. Kanskje er det et overtramp mot ei jente som egentlig vil ha det fredelig?”

Dette sitatet illustrerer godt problematikken lærerne står ovenfor. Om det er slik at denne eleven som Marie forteller om, egentlig har en introvert personlighet, og Maries tiltak går på å styrke den sosiale kompetansen, kan dette være svært uheldig i forhold til hvordan deres personlighet imøtekommes, og dermed få negative konsekvenser for selvbildet til eleven, mener Paulsen og Bru (2017). Hadde et slikt tiltak blitt satt inn ovenfor en sjenert elev som trenger hjelp til å mestre sosiale situasjoner derimot, kunne dette gitt dem et stort utbytte over tid.

Som nevnt tidligere, uttrykker lærerne en bekymring for disse sårbare elevene, og de setter dermed inn tiltak som går på å styrke deres sosiale kompetanse, for å få de inkludert i fellesskapet. Innagerende elever er en svært mangfoldig gruppe, men det kan se ut til at våre informanter stort sett setter inn tiltak som er best for sjenerte elever. Det kan vitne om at deres kunnskap om innagerende atferd er begrenset til å omhandle sjenanse.

”Det er tungt og trist å se på de som står alene. Man prøver å få med de andre å spør, men de blir jo ofte avvist.” (Sture)

Med bakgrunn i teorien til Paulsen og Bru (2017), vet vi at dette er ikke det introverte elever trenger. De har behov for mer aksept og hjelp til å arbeide selvstendig, samtidig som de i likhet med sjenerte elever trenger sosial støtte fra både lærer og medelever. Samtidig understreker flere av informantene, at det må være greit å få lov til å være ulik i personlighet og oppførsel, noe som viser at de er klar over at det også er snakk om elever med en introvert personlighet, når innagerende atferd omtales.

Når Ogden (2017) definerer innagerende atferd, inkluderes altså sosial tilbaketrekning, da enten frivillig eller ufrivillig. Samtidig mener Ogden at innagerende atferd er en av to hovedgrupper innenfor problematferden. Dermed blir også introvert personlighet ifølge Ogdens inndeling, kategorisert som problematferd. Cain (2013) mener på sin side at en innadventt atferd ikke skal sees på som noe som kan eller bør kureres. Hun hevder videre at lærere bør anerkjenne deres interesser, og imøtekomme de sårbare elevene på en slik måte at de føler seg ivaretatt. Cain (2013) hevder videre at den utadventte personligheten er blitt et oppdragelsesideal i USA, og man skal dermed være forsiktig med å presse stille elever til å bli mer aktive og sosiale. Våre informanter påpeker at de er opptatt av at det skal være plass til alle, og at *normal-eleven* rommer så mangt.

Holdningene som informantene har, er forenlig med verdiene i det norske utdanningssystemet, som er basert på inkludering, likeverd og en opplæring som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger (St.meld 19. 2014-2015). Eriksen (2013) hevder allikevel at opplæringslovens visjon, der alle skal delta i det samme fellesskapet, bidrar til å skape større ulikhet blant elevene, som gjør at *normal-eleven* ikke rommer så mangt slik som lærerne har forventninger om. Han hevder videre at elever med ulike psykososiale vansker blir sett på som avvikere fra normalen, fordi de ikke presterer som ønsket. Selv om lærerne gir uttrykk for at det skal være plass til alle i klasserommet, forteller Sture som nevnt tidligere, at han synes det er utfordrende når elever havner utenfor normalen, og flere av informantene snakker mye om hvordan de arbeider med disse elevene for å få de til å bli mer aktive deltakere i fellesskapet. Ved å gjøre dette, kan man si at Eriksen (2013) har et poeng i at elever med blant annet innagerende atferd, presterer ikke som ønsket, og lærerne prøver å utbedre vanskene.

Samtidig er det slik at hvis det er et sjenanseproblem, så er det viktig at lærerne og fagpersoner setter inn ulike tiltak for å ta tak i vanskene som den innagerende eleven har. Forskning viser at tiltak som iverksettes på et tidlig stadie, er avgjørende for å forhindre at vanskene utvikles til å bli mer alvorlige, som i verste fall angst og depresjon (Drugli og Larsson, 2010; Kvarme, 2013).

For at lærere og fagpersoner skal klare å oppdage vanskene, er det som drøftet tidligere, viktig med kunnskap om ulike kjennetegn og signaler på problematferden. Tre av lærerne hevder at når atferden er til hinder for sosial eller faglig utvikling, så syns de at det kan kategoriseres som problematferd, og tenker at det er viktig at eleven får hjelp. Lund (2004) mener allikevel at man skal være forsiktig med å kategorisere og stigmatisere elever med denne atferden, fordi det er en svært sammensatt gruppe som av ulike årsaker har en tilbaketrukket atferd. Hun setter også spørsmålsteget ved hva som er en *akseptert atferd*, noe som er i tråd med det Eriksen (2013) snakker om, når han mener at det ikke er plass til elever med psykososiale vansker av ulik grad i dagens skole. I skolen og samfunnet forøvrig er det normer og sosiale forventninger til en atferd som passer inn i fellesskapet og dermed er mer ønskelig enn annen atferd, noe også Cain (2013) har påpekt. Men atferd er også situasjonsavhengig (Lund, 2004), og i skolesammenheng kan det tolkes slik at lærerne hadde ønsket en mer aktiv, kontaktsøkende og deltakende atferd, enn den stille og forsiktige atferden.

Jeg tror nok at i skolen, at de som sitter bare der og er usynlig, i mindre grad blir sett og hjulpet enn de som er utagerende.” (Lise)

Lise forteller at disse elevene får mindre hjelp enn de elevene som krever det. I tidligere sitat, forteller også en av informantene at han kan oppdage å ikke ha vært bortom eleven med innagerende atferd, fordi han har glemt ham. På den måten kan også atferden være hemmende for deres faglige utvikling fordi de mister muligheten til å få hjelp og konstruktive tilbakemeldinger. Det går også utover deres sosiale utvikling ved at de sjeldent er i sosiale interaksjoner, og opplever dermed kanskje mindre sosial støtte fra både lærer og medelever (Paulsen og Bru, 2017).

Det er ikke bra hvis elever som er stille og forsiktige, verken får sosial eller faglig stimulans på grunn av deres atferd, og det bør derfor være større rom for ulikhet i interesser og sosiale forutsetninger. Eriksen (2013) mener at for å få dette til bør fremtidens skole møte disse elevene med flere tilbud og et bedre organisert skoleløp enn det som finnes i dag.

5.3 ”Kom igjen nu, hopp i det for pokker”

På spørsmålet om hvilke utfordringer informantene har opplevd i forhold til å etablere relasjoner til de innagerende elevene, var alle lærerne først og fremst enige om at det var en utfordrende oppgave. De sier det er både tidkrevende og tidvis tungt å kommunisere med dem, og ikke minst bli godt kjent med dem. Informantenes erfaringer er ikke uvanlige ifølge, Drugli (2012), som hevder at lærere synes en innagerende atferd kan være ekstra utfordrende på grunn av deres tilbaketrukne væremåte, og behov. Marie trekker frem kommunikasjonen som den største utfordringen hun opplever rundt det å bygge gode relasjoner med innagerende elever:

”Andre barn som er utadvendte og forteller, de betror seg og er liksom lett å lese. Mens disse elevene (innagerende), har en type strategi som kan være av type steinansikt, eller at de ikke har noen gode måter å uttrykke hva de vil. Da får du heller ikke den gode samtalen med de.”

Hun opplever at man som lærer blir usikker, fordi hun ikke får noe ut av dem. Når kommunikasjonen blir vanskelig, blir det fort antagelser og misforståelser forteller Marie. Sture har også lignende erfaringer. Han forteller at det er elever som ofte kan danne en ”mur” som gjør det vanskelig å komme innpå dem. Han sier at ting gjerne blir tatt opp i ”verste mening”, og at alt skal gjøres på deres premisser.

Når informantene forteller om sine erfaringer med å etablere relasjoner til denne elevgruppen, kan det se ut til at de har dårlige opplevelser og erfaringer med nettopp dette. Utsagnet Marie kommer med i forhold til at elevene har en type strategi som *steinansikt*, tolker vi som at hun snakker om elever med en type beskyttelsesstrategi, og at det er vanskelig med den non-verbale kommunikasjonen, fordi den uttrykker så lite. Vi vet ikke hva som konkret ligger i begrepet *steinansikt*, men velger å tro at dette har med lite respons og lite kontakt i form av blick og emosjonelle reaksjoner. Som Flaten (2010) sier, kan mangelen på blick-kontakt og emosjonelle uttrykk oppfattes som avvisende av omgivelsene, og dermed ofte bidra til misforståelser, slik Marie og Sture forteller om.

Når Sture forteller at ”ting blir tatt opp i verste mening”, kan dette være krevende for læreren, og Lund (2004) understreker viktigheten av at lærere ikke gir opp, og må tåle å bli både avvist og møtt med passivitet og negative reaksjoner fra elever som har en innagerende atferd. Som voksenperson og lærer skal man i følge Lund (2004) klare å *se bak* atferden, noe våre

informanter virker å være i stand til, slik Maries sitat illustrerer når hun sier at atferden kan handle om at eleven ikke klarer å uttrykke seg på en god måte. Det er kanskje først når man klarer å se bak atferden, at man også evner å fortsette med å prøve å etablere gode relasjoner, tross utfordringene dette gir. For det er viktig at man er bevisst på denne elevgruppen, og at det fort kan automatisk dannes en sterkere og raskere relasjon til de utadvendte elevene forteller Roger. Han er klar på at det tross alt er lærerens ansvar å danne gode relasjoner til alle elevene. Sture har allikevel et litt annet syn på hvor stort ansvaret til læreren er i forhold til å etablere gode og sterke relasjoner til alle. Sture reflekterer over det slik:

”Helsesøster har en annen rolle og kommer lettere innpå fordi det er andre rammer i møte mellom de, der rollene blir annerledes. Også har helsesøster tid, i motsetning til læreren som ikke har samme muligheten med 20-25 andre som skal ha plass – spesielt hvis du er alene med klassen.”

Ifølge Lund (2004) har Roger rett i at ansvaret for å danne gode relasjoner til elevene er hos læreren. Det er en av de mange pliktene som lærerrollen har (St.meld, 11, 2008-2009). Når Sture snakker om helsesøsters rolle, mener han den er ulik lærerens fordi det er andre ”rammer”. Utsagnet kan tolkes dit hen at det er snakk om ulikheter i maktforholdet mellom voksenpersonen og eleven han da mener med andre ”rammer”. Dette gir grunn for å tro at han har et *subjekt-objekt* syn på forholdene til elevene (Lassen og Breilid, 2010). Mens læreren har mer makt, kunnskap og ansvar overfor sine elever, har helsesøster en annen legitimitet som en fagperson i skolehelsetjenesten, og dermed kan det oppleves enklere for elevene å prate med om vanskelige saker, ifølge Christensen og Misvær (2017).

Samtidig er det viktig at læreren kan tre litt ut av rollen som klasseleder, spesielt når man inngår i samtale med den innagerende eleven. Da bør relasjonen bære et større preg av å være et symmetrisk forhold, med respekt og anerkjennelse (Lund, 2004). Men for Sture er det vanskelig å gå ut av rollen som klasseleder, spesielt hvis han er alene forteller han, noe som er svært forståelig, da han har hovedansvaret for mange elever, der alle skal få hjelp og oppmerksomhet på samme tidspunkt. På en annen side trenger det ikke nødvendigvis være et stort pedagogisk prosjekt å skulle etablere relasjoner til elever med innagerende atferd, mener Lund (2004). Hun hevder videre at det i mange tilfeller kan være nok med et vennlig smil eller oppmuntrende blick, noe alle lærere bør kunne få tid til i løpet av skoledagen. Lise har gjort seg opp en formening om hvordan relasjoner bygges, og uttrykker seg slik:

”Alle relasjoner bygges i hvert eneste møte. Det gjelder å snakke om småting, vise interesse og lytte.” (Lise)

Dette utsagnet vitner om en forståelse som bygger på Lund (2004) sin teori om at de små tiltakene nytter i forhold til relasjonsbygging. Lise trekker frem det å være oppriktig *interessert* i eleven, som viktig for å kunne danne gode relasjoner. Med å være interessert i eleven, handler det for læreren om å gå utover faglige vurderinger, og se *hele* mennesket, slik det står i den generelle delen av Læreplanen (LK06). Det er først når læreren blir kjent med sine elever, at de får innsikt i hvordan de har det, og dermed kan være i stand til å gi eleven støtte, hevder Drugli (2012).

Som sagt innledningsvis i kapitlet, er det ifølge våre informanter, nettopp dette med å bli godt nok kjent med de sosialt tilbaketrunkne elevene, som er en av de største utfordringene de opplever. Maries beskrivelser av elever med *steinansikt*, og Stures opplevelser av at de danner *en mur* som gjør det vanskelig å nå inn til elevene, understreker dette. Ut i fra deres sitater, kan det se ut til at deres elever med innagerende atferd, har liten epistemisk tillit til dem som lærere. Brandtzæg m.fl. (2017), mener elevene vil være mer åpen og mottakelig for lærerens kontakt og formidling, om de kjenner de har en epistemisk tillitt ovenfor den voksne. For å styrke denne tilliten, er det viktig at læreren viser interesse for barnets livsverden og klarer å se eleven innenfra. Man kan da spørre seg om de fraværende relasjonene, og lærernes manglende kjennskap til hvem den innagerende eleven egentlig er, kan være bidra til lav epistemisk tillit hos elevene, som igjen kan være noe av grunnen til at elever med psykiske vansker opplever lite oppfølging og støtte fra sine lærere (Helland og Mathiesen, 2009).

Roger forteller også at det tar tid til å få innagerende elever til å åpne seg, og det er tid han ikke har sier han. Det gjør at alle lærerne er nødt til å bruke tid utenfor undervisningstid til disse elevene, forteller de. Pauser, kontortid, fritimer og lunsj brukes for å ta igjen det tapte og for å imøtekomme elevenes behov. Lassen og Breilid (2010) mener lærere ikke bør se på tiden som brukes utenfor undervisningstid til disse elevene, i negativ forstand, da slike uformelle møter kan ha stor verdi for eleven, og kan være med på å styrke lærer-elev relasjonen, samt heve elevens trivsel i skolen.

Elever med innagerende atferd trenger i stor grad å bli sett og møtt med interesse (Drugli, 2012). Et gjennomgående funn i undersøkelsen, er allikevel at det er snakk om elever som ofte blir glemt, slik en av informantene åpent forteller:

"(...) Og ofte kan man glemme de helt." (Marie).

Dermed blir også de mindre tiltakene som Lund beskriver, muligens ikke gjennomført, fordi lærerne ikke er oppmerksomme nok på disse elevene og deres behov. Faren med det kan være at lærer-elev relasjonen blir helt fraværende, og i verste fall utvikles til å bli en negativ relasjon, da innagerende elever er spesielt risikoutsatt i forhold til dette, siden de påkaller seg lite oppmerksomhet og trekker seg tilbake (Murray & Murray, 2004).

På spørsmålet om lærerne opplever at de har tid til samtaler med elever med innagerende atferd, har lærerne noe delte meninger. Tre av lærerne mener at det finnes tid, men gjerne i form av korte, spontane og sporadiske samtaler. Roger og Marie er i midlertidig ganske tydelige på at de ikke har nok tid til dette:

"Nei, det er veldig sjeldent man har tid til nok oppfølging og samtaler, og det er en ting vi tar opp her på jobb hvert år. Det er altfor liten tid til å gjøre den gode samtalen." (Roger)

Både Roger og Marie er enige om at den gode samtalen er noe som de trenger mer tid og ro rundt, for å få gjennomført. De etterlyser læreplanfestet tid til slike samtaler, da det kun er Tom som har en fast "ukeslutt-samtale" ved sin skole.

"Du må gjerne ha god tid, og ro rundt deg hvis du skal prate. Det går ikke an å ta fem minutter på gangen med en sånn type elev" (Marie)

Når lærerne snakker om *den gode samtalen*, tolker vi det som en uformell samtale, der kvaliteten på relasjonen styrkes. Det er dog ulike oppfatninger av når en samtale kan defineres som "god", og to av informantene stiller krav til både tid og sted for å kunne gjennomføre meningsfylte samtaler med elever som viser innagerende atferd. Tre av informantene mente derimot at det også er mulig å få til gode samtaler i de små, spontane møtene, noe også Lund (2004) bekrefter, slik vi har nevnt tidligere. Men hun understreker at de må utføres daglig hvis de skal utvikle en god relasjon, ikke bare av og til.

Samtidig er det slik at det er et stort spenn i atferden hos innagerende elever, der behovene varierer i forhold til graden av atferdsvansken. Uansett er utrygghet i sosiale samhandlinger, en negativ selvoppfatning og problemer rundt indre tanker og følelser, en gjenganger i den innagerende atferden (Ogden, 2017). Når da kommunikasjonen i tillegg blir vanskelig, er det som Roger og Marie sier, at den gode samtalen trenger mer tilrettelegging for nettopp

innagerende elever. Hvis eleven er utrygg i sosiale settinger, og har vanskelig for å åpne seg overfor andre, er verken klasserommet eller gangen særlig egnede steder for samtaler som bygger tillit og utvikler gode relasjoner, mener de to informantene. Samtidig er klasserommet tross alt den arenaen som læreren og eleven har som felles møteplass, og det er her relasjoner i all hovedsak bygges, fordi det er her de tilbringer størsteparten av tiden sammen.

Det er klart det blir utfordrende hvis lærere skal være nødt til å sette av en hel undervisningstime, og finne egnede rom og lokaler hver gang man skal gå inn i samtaler med elever som har en innagerende atferd. Det gjør også at samtalene vil kunne bære preg av å bli en del av et pedagogisk lærerprosjekt, som oppfattes organisert og planlagt, og dermed blir samtalen av mer formell karakter. På bakgrunn av dette er elevsamtaler i følge Lund (2004), en stor utfordring for disse elevene, fordi de føler læreren snakker *til* dem og ikke *med* dem, og de får dermed ikke den kontakten de ønsker å oppnå. Settingen kan også fort bli kunstig, og kontakten kan oppleves som intens for sjenerte elever (Flaten, 2010). I slike ansikt-til-ansikt samtaler, der blick-kontakten er et sterkt virkemiddel, kan det for disse elevene være vanskeligere å åpne seg, enn i spontane, korte møter med læreren.

Hvis elevsamtalen skal fungere relasjonsbyggende, bør den bære preg av gjensidig respekt og forståelse, der læreren lytter til hva eleven prøver å formidle, og forholdet er likeverdig (subjekt-subjekt-forhold). Da kan elevsamtalen bidra til at eleven føler seg anerkjent og sett (Lassen og Breilid, 2010). Anerkjennelse er ifølge Linder (2012) et ideal lærere burde navigere etter, men det krever motivasjon og et ekte engasjement for å kunne møte noen med anerkjennelse.

Så kanskje er det nettopp de fem minuttene på gangen disse sårbare elevene, som lærere forteller er usynlige og ofte blir glemt, trenger mer av for å utvikle gode relasjoner til sine lærere? Roger forteller at det tar tid å få elevene til å åpne seg, noe han ikke har. Men tre av informantene forteller at det finnes tid, men man må ta seg den tiden, og ofte trenger det ikke å være vanskeligere enn å gi et oppmuntrende smil og et vennlig blick. Det er viktig å understreke at det er snakk om relasjonsbyggende møter som står i fokus i denne diskusjonen. Om det er snakk om samtaler som skal gi helsemessig gevinst, der elever med for eksempel angst, trenger hjelp til å håndtere vanskelige tanker og følelser, vil nok ikke vennlige smil og oppmuntrende blick være nok. Men da er vi inne på en annen type samtale, som er av mer terapeutisk art.

I tillegg til tid til samtale, forteller lærerne om at det brukes mye tid til å ringe hjem, planlegge avtaler og ikke minst sette sammen grupper som tar hensyn til de innagerende elevenes sosiale behov. Lærerne i studien føler det er helt nødvendig å styre gruppesammensetninger når det gjelder gruppearbeid, fordi innagerende elever ofte melder seg ut, bidrar lite på gruppa og tar sjeldent initiativ. Grunnen til dette tror Eriksen (2013) har å gjøre med opplæringens krav om at alle elever skal være innenfor de samme rammene. Det gjør at ulikhetene blir større, og en betydelig andel av elevene ikke føler seg som en del av arbeidet som finner sted i klassen, og trer derfor inn i passive roller. Derfor er det som informantene forteller, helt nødvendig at læreren tar styring i det sosiale læringsamarbeidet mener Paulsen og Bru (2017).

Informantene forteller at de gjør avtaler og prøver å ”tenke smarte grupper” som er en lærerhemmelighet, Marie røper. utfordringen blir dermed å huske på de ulike avtalene som skal gjøres og huske å planlegge godt i forkant hvem som skal være på hvilke grupper, og hvilke arbeidsoppgaver som passer for den enkelte. Det kan virke krevende for læreren å måtte ta slike sosiale hensyn til enkeltelever. Men på den andre siden er det lærerens plikt å tilrettelegge for læringsprosesser som dekker også elevens sosiale læringsbehov, ikke bare det faglige (§1-5, opplæringsloven, 1998). Ikke bare er det en plikt, men Paulsen og Bru (2017) poengterer at lærere bør aktivt legge til rette for at elevene blir inkludert i det sosiale fellesskapet, og Marie forteller om sine tanker rundt dette slik:

”Vi prøver å legge til rette for de på best mulig vis, slik at de blir inkludert på et sett og vis. Og så er det viktig å ha en god dialog, uten å overkjøre.” (Marie)

Alle lærerne fortalte at de prøvde så godt de kunne å hjelpe disse elevene til å ta del i sosiale aktiviteter, men når medelever gang på gang blir avvist, forteller Marie at det kan være en utfordring for henne å være tålmodig og hensynsfull:

”Du kan bli litt irritert. Det hender jo at man tenker kom nu igjen, det er jo null problem, hopp ut i det for pokker!” (Marie)

Følelsen Marie uttrykker i møte med den innagerende eleven, er nok noe mange lærere kan kjenne seg igjen i. Da er det viktig at man som lærer, klarer å se *bak* atferden, og ha en forståelse for at det ikke nødvendigvis handler om vrangvilje, men at de enten har store vansker med å takle sosiale situasjoner, eller at de rett og slett ikke er like opptatt av sosial

samhandling, slik man ofte antar at alle mennesker er motivert for (Paulsen og Bru, 2017). Det er lett å bli utålmodig og bagatellisere deres sosiale vansker, men forskning viser at slike vansker ikke bør marginaliseres, da de kan utvikles til å bli alvorlige problemer senere i livet, og kan gjøre seg gjeldende i lidelser som sosial angst og/eller depresjon. Det er også viktig at lærere er klar over at for elever med angst, kan denne lidelsen være langt mer ubehagelig enn eleven gir uttrykk for (Flaten, 2010). Hvis man er bevisst på dette, kan man lettere kan være hensynsfull og støttende ovenfor elevens behov.

På tross av irritasjonen noen av informantene kan kjenne på, virker lærerne opptatt av å inkludere elevene, og legge til rette for gode læringsprosesser. Balansegangen mellom å få elevene med i fellesskapet, uten å overstyre både aktiviteter og elev-relasjoner, virker å være utfordrende for våre informanter. Sture forteller at elever med innagerende atferd er svært sårbare, spesielt hvis noen av de få, nære vennene, eller kanskje til og med den eneste vennen de har, er borte fra skolen en dag. Sjenerte elever danner ofte et avhengighetsforhold til sine venner (Flaten, 2010), og vi kan derfor fastslå at Sture har rett i at det er en sårbar elevgruppe.

Fravær av venner kan gjøre de mer utsatt for mobbing, ifølge Nyborg (2016), noe som gjør at lærerne muligens uttrykker større bekymring rundt den sosiale biten med de innagerende elevene, enn med resten av elevgruppen. Det kan også være noe av grunnen til at informantene synes det er så viktig å få de inkludert i fellesskapet, og etablere en god lærer-elev relasjon til dem. Det er ikke bare til sine venner, at sjenerte elever kan danne avhengighetsforhold. En god relasjon til læreren, kan fort utvikle seg til å bli intens ved at de er for knyttet til læreren, eller andre voksne. Marie forteller at det er spesielt de elevene som er usikre på seg selv, og føler en sterk tilknytning til læreren, som oppleves som utfordrende. Hun har opplevd at elever blir svært avhengige av henne, og at hun ofte blir oppsøkt i friminuttene:

”De blir som et haleheng på deg. De trenger ikke å gå helt inntil, men holder seg gjerne i nærheten. Utfordringen er at du ikke kan være der hele tiden og hjelpe de. Det viser jo bare at de trenger hjelp, de vil ha hjelp.” (Marie)

Man kan da spørre seg om en god relasjon til læreren, kan bli for god? I det overnevnte tilfellet som Marie snakker om, kan man si at eleven har både tillit til læreren, og finner trygghet i hennes nærvær, noe Lassen og Breilid (2010) vil si kjennetegner en god relasjon. Det kan også se ut til at elevens trygge tilknytning til læreren har bidratt til en epistemisk tillit,

som igjen har gjort det mulig for læreren å etablere en god relasjon til en elev som ellers ville vært utfordrende for læreren å komme innpå (Brandtzæg, 2017). Ulempen med slike dype lærer-elev relasjoner, som sitatet eksemplifiserer, er at relasjonen kan bli preget av mye avhengighet. Drugli (2012) mener derfor at slike relasjoner ikke nødvendigvis bør betegnes som gode og positive, fordi de kan være med på å hemme elevens muligheter til å danne relasjoner til medelever og utfolde seg sosialt. Marie forteller at slike relasjoner oppleves som utfordrende, fordi hun som lærer kjenner på ansvaret for å ivareta eleven, samtidig som hun ikke alltid kan være til stede og tilgjengelig i den grad eleven har behov for.

Selv om Marie ikke nødvendigvis kjenner på at relasjonen oppleves som intens, er det allikevel en potensiell mulighet for at elevens sterke tilknytningsbehov over tid, kan oppleves som ”klengete” og det kan bli krevende for læreren å imøtekomme kontaktbehovet. Som Marie sier, trenger disse elevene hjelp. Det som kan skje i slike tilfeller, er at lærere i beste mening prøver å hjelpe eleven til å bli mer selvstendig, ved å avvise elevens kontaktbehov, for å få eleven til å søke trygghet og vennskap i jevnaldrende elever isteden. En slik tilnærming kan være uheldig for innagerende elever, og i verste fall forsterke vanskene ytterligere (Drugli, 2012).

Marie er klar i sin tale, når hun sier at dette er elever som trenger hjelp. Men det er også utfordrende for lærerne å vite hvor alvorlig vanskene er, og hva slags hjelp de har behov for når de ikke tør å åpne seg om problemene de opplever, i frykt for å såre læreren. Lise opplever at elevene ofte er svært lojale mot læreren sin og beskriver utfordringen slik:

”De er så lojale at de vil ikke si det hvis det er noe som...ja, at de ikke har det bra på skolen, for da er de redd for at jeg skal bli lei meg, for at jeg skal tro at jeg gjør noe galt.”

Det gjør at Lise syns det er vanskelig å få tak på hvordan de egentlig har det på skolen, og vitner om at sjenerte elever kan være svært forsiktige, krever lite og ønsker ikke å være til bry, eller skape problemer for noen (Ogden, 2017, Paulsen og Bru, 2017). Lise er flink til å vise interesse, og spør jevnlig om hvordan de har det på skolen, forteller hun. Selv om hun føler at hun ikke får oppriktige svar fra disse elevene, og dermed ikke klarer å gi de god nok oppfølging og imøtekomme deres behov, gjør hun allikevel mye rett. Ved å fortsette med en kommunikasjon som er basert på interesse og forståelse, vil det over tid styrke elevens epistemiske tillit til læreren, og dermed gjøre det lettere for eleven å åpne seg for å ta imot hjelp (Brandtzæg m.fl., 2017).

5.4 Læreres psykososiale arbeidsmiljø

Samtlige lærere opplever at det interne samarbeidet fungerer godt, og at de har god støtte i trinnteamet, og ikke minst et godt helsesøstertilbud. De fleste har to-tre helsesøsterstillinger på sin skole, som de ofte benytter seg av. Det er først når det blir et samarbeid med eksterne hjelpeapparat som PPT eller BUP (Barne-og ungdomspsykiatrisk poliklinikk), at lærerne opplever det mer utfordrende i forhold til at det ofte er lite kontakt og minimalt med innsyn i sakene som tas av slike eksterne instanser.

”Hvis BUP er inne i bildet, så vet jeg ingenting av det som skjer omtrent, med mindre foreldrene forteller det selv” (Lise).

Ut i fra hva lærerne forteller, kan det virke som at det indre laget rundt læreren fungerer godt, og består hovedsakelig av kontaktlærere og assistenter på trinnet. Når lærerne snakker om eksterne hjelpeinstanser som PPT, BUP og helsesøster, inngår disse tydeligvis i det ytre laget rundt trinnteamet. Dette kan også være noe av grunnen til at lærerne opplever samarbeidet med PPT og BUP som mer utfordrende og fjernt (Borg, Christensen, Fossetøl og Pålshaugen, 2015). En annen grunn kan være måten PP-tjenesten jobber på i mange kommuner. Nergaard og Grini (2015) hevder at PP-tjenesten jobber mer atskilt fra lærerne og klasserommet ved at de tar ut elever til testing, for å kunne kartlegge behovet for eventuelle spesialpedagogiske tiltak. De har også taushetsplikt i likhet med BUP, og dermed er det ikke så rart at våre informanter opplever deres arbeid som lite inkluderende og isolert fra lærerens arbeid med elever under utredning.

”Helsesøsterteamet vårt fungerer godt. Jeg synes det er verre med PPT. Det tar mye lengre tid før det skjer noe, og så er det lang behandlingstid”. (Sture)

Selv om samarbeidet til tider ikke fungerer optimalt slik Sture sitt utsagn illustrer, er allikevel PP-tjenesten og helsesøster trukket frem som viktige samarbeidspartnere for læreren, noe også en spørreundersøkelse blant lærere i skolen viser (Holden og Waagene, 2014).

Alle våre informanter opplyste om at helsesøstertilbudet i skolen var blitt betydelig bedre ved at det er blitt opprettet flere stillinger, og informantene forteller at helsesøster er nå en ressurs som er mer tilgjengelig både for dem som lærere, men også for elevene. Lærernes opplevelse av en styrket skolehelsetjeneste, samsvarer med den økende satsingen på psykisk helse i

skolen de siste tre årene (Helse-og omsorgsdepartementet, 2016). Flere helsesøstre inn i skolen kan bidra til å styrke skolens psykososiale miljø, for studier viser at lærere føler at de har mangelfull kompetanse for å tilrettelegge for elever med psykiske vansker. Dette gjør også arbeidet med det psykososiale miljøet til en stor utfordring for lærere (Holden og Waagene, 2014). For å sikre et godt oppvekstmiljø for alle elever, er det helt nødvendig med et godt tverrfaglig samarbeid, der ulike profesjoner kan bidra med sin spesialiserte kunnskap (Christensen og Misvær, 2017).

To av lærerne forteller at de tenker det bør være flere yrkesgrupper inn i skolen, for å kunne møte elevmangfoldet på en god nok måte. Lærerne som ytret ønske om et utvidet skoletilbud som omfatter flere yrkesprofesjoner, er ikke alene om ønske dette, da lærere i norsk skole forteller at det til stadighet stilles forventinger til å håndtere komplekse elevutfordringer, som krever en spesialutdanning de ikke innehar (Dahl m.fl., 2015). Roger forteller han savner å ha en miljøterapeut oftere inne i klassen, som kunne ha hatt jevnlig sosial trening med elevene. Det kan virke som at Roger ønsker å ha en miljøterapeut som en del av det indre laget og som kan hjelpe han med psykososiale oppgaver. Om det er fordi han som lærer opplever å ikke ha tilstrekkelig kunnskap om sosial ferdighetstrening, vet vi ikke noe om, men det reiser spørsmålet om hva et lag rundt læreren egentlig handler om. Skal laget avlaste lærerne når det kommer til mer krevende elever, ved å ta de ut og gi de hjelp av andre profesjoner? Eller skal laget gjøre læreren bedre rustet til å legge opp til en undervisning som er variert og med en didaktisk tyngde, slik at elever i neste omgang får mindre skoleskapte vansker og bedre mestring?

Lærerens ansvar er blitt større, det er noe flere av lærerne forteller at de føler på. Men selv om de er hovedansvarlig for sine elever, er ikke det ensbetydende med at det nødvendigvis skal være læreren som direkte gir eleven den hjelpen og oppfølgingen de trenger. Det er vanskelig å skulle avgjøre om når den innagerende atferden regnes for å avvike fra ”normal” og sunn atferd (Ogden, 2017), og det krever gjerne en spesialisert kompetanse for å finne tiltak for elever som sliter med sosiale vansker av ulik grad. For at en opplæring skal være likeverdig og tilpasset, slik elevene har krav på (§1-3, Opplæringsloven, 1998), forutsetter det en spesialpedagogisk kompetanse av læreren, mener også forskerne Buli-Holmberg og Ekeberg (2016). Men lærere har stort sett en generell pedagogisk kompetanse, og da er det kanskje vel så viktig at de er flinke til å ta kontakt med andre instanser som har en mer spesialisert

kompetanse for å få hjelp, noe våre informanter virker å være dyktige på hvis vi skal tro sitatet til Marie:

”Før sto man mer alene. Nå er det mer åpenhet, og det er min plikt som lærer å ta sakene videre når det er ting jeg ikke får til selv. La stoltheten stå, det er ikke et nederlag å søke hjelp, men heller et overgrep mot barnet om man ikke gjør det.” (Marie)

Det Marie sier i forhold til å søke hjelp, og at det er lærerens plikt, har hun rett i.

Kontaktlæreren har et overordnet ansvar for blant annet de sosialpedagogiske gjøremålene som omhandler elevene i sin klasse (§8-2, Opplæringsloven, 1998), og skal derfor sørge for at eleven får den hjelpen og oppfølgingen de trenger, om de ikke kan gi den selv. Det er også viktig det Marie sier om å *la stoltheten stå*. Å søke hjelp bør ikke sees på som et nederlag. Men i en slik uttalelse, ligger det kanskje opplevelser som har ført til nettopp denne erfaringen som hun har gjort seg.

Behovet for å lykkes og mestre de arbeidsoppgavene vi står ovenfor, er viktig for alle mennesker (Ogden, 2015). Det som gjør lærerrollen på mellomtrinnet spesiell, er for det første at man jobber med barn, og mestrer man ikke ulike situasjoner eller det å tilrettelegge for gode læringsprosesser, så kan det ha stor innvirkning på elevens utvikling, trivsel og læring (Hattie, 2009). For det andre, har læreren hovedansvaret for å lede elevens læring (§2-3, Opplæringsloven, 1998). Krav til å omgås med elevene på en god måte, og vite hvilke forutsetninger hver enkelt elev har til å lære, er bare noen av de mange oppgavene som læreren har (St.meld. nr. 11, 2008-2009), men er allikevel oppgaver som krever mye arbeid og tid fra lærerens side. Lise tenker at det til tider er for mye som forventes av læreren og uttrykker seg slik:

”Lærerens ansvar er jo blitt enda større, ja det er jo helt utrolig egentlig hva man har” (Lise).

Dahl m.fl. (2015) har også den oppfatningen av at det stilles større krav og forventinger til læreren enn noen gang. Hva Lise legger i ”at det er utrolig hva man har” er noe usikkert, men kontaktlæreren har altså ansvar for både de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremål som omhandler elevene (§8-2, Opplæringsloven, 1998). Når da elevmangfoldet i en klasse er stort, og det finnes komplekse elevutfordringer som blant annet innagerende atferd, kan det være dette hun sikter til, når hun litt oppgitt forteller om hvordan hun opplever å ha

hovedansvaret for blant annet elever med innagerende atferd. Marie forteller om at hun kjenner sterkt på dette ansvaret, og følelsen av å hele tiden skulle gjort en bedre jobb:

”Jeg kjenner et stort ansvar, og det er strevsomt! Man blir jo mer herdet, men det går liksom aldri over. Jeg kan innrømme at enkelte episoder har vært såpass tøffe at jeg har følt både hjerteflimmer og alt. Ja, det ligger bak der hele tiden, selv om det ikke alltid er like bevisst.”
(Marie)

Verken Marie eller Lise føler at de er i stand til å innfri alle kravene og arbeidsoppgavene som er forventet av dem som lærere, og som Lise har sagt tidligere, forteller hun at hun opplever å komme til kort med elevene som sliter med selvbildet. Faren med at våre informanter, og lærere generelt, til stadighet føler de kommer til kort, og ikke klarer å innfri de forventningene som er satt, er at det kan føre til stress og utmattelse (Johansen, 2013). Stress og utmattelse kan gjøre seg gjeldende i kynisme, og da i verste fall utøve en likegyldighet over å skulle ivareta sine elever (Skaalvik og Skaalvik, 2017). Gjennom intervjuene kom det tydelig frem at dette ikke gjelder våre informanter, da de har stor omsorg for sine elever, og strekker seg langt for å imøtekomme deres behov. Det i seg selv kan være en tendens som kan fort utvikle seg til å bli utbrenthet, og er en balansegang som lærerne må forholde seg til. For hvis man selv blir utmattet og stresset på jobben, noe en av tre lærere oppgir at de blir (Skaalvik og Skaalvik, 2017), er det lite overskudd igjen til å jobbe aktivt for å hjelpe elever med sosiale vansker av ulik grad, og da kanskje spesielt hvis elevens problemer ikke er til forstyrrelse for læreren eller medelever.

6.0 OPPSUMMERING

Dagens enhetsskole defineres som en skole for alle elever. Allikevel tør vi å påstå at gjennom ny innsikt som denne studien har gitt oss, ser det ikke ut til at det er det. Det er de elevene som krever sin plass, eller som har høy skolefaglig motivasjon som får mest oppmerksomhet av læreren (Drugli, 2012). Elever som gjør lite ut av seg og fungerer dårlig sosialt, tar mindre plass og blir dermed *usynlig* i det store klassebildet forteller våre informanter.

Et litt overraskende funn var at lærerne viste relativt god kunnskap og forståelse om innagerende vansker, og var fullt klar over hvilke elever som kunne sies å ha denne typen atferd, men allikevel fortalte de ærlig om at det var et problem som de i altfor liten grad tok tak i. Det hendte at våre informanter gjennom en hel skoletime, eller i verste fall en hel skoledag, ikke har vært i kontakt med eleven som viste innagerende atferd – de blir rett og slett glemt.

Lærerne hadde mest kunnskap om utagerende elever, og en av informantene fortalte at hun hadde kunnskap om hva innagerende atferd var, men hadde ikke nok kompetanse til å håndtere slike psykososiale elevutfordringer. Dette kan være noe av grunnen til at lærerne selv ikke tok tak i problemet, og når det kobles inn andre hjelpeinstanser, så prioriteres gjerne de utagerende elevene først, da dette er elever som gir lærere og medelever større utfordringer i form av forstyrrelser og negativ atferd.

At lærere har kunnskap om hva innagerende atferd er skal ikke undervurderes. Det er klart en fordel at lærere har kjennskap til ulike kjennetegn ved eksempelvis angst og sjenanse, men det kan se ut til at det er vel så viktig å bevisstgjøre lærere, og skolen i sin helhet, på alvorlighetsperspektivet i disse sakene, slik at det vies mer oppmerksomhet til disse elevene. Selv om elevens problemer ikke nødvendigvis oppfattes som et stort problem på mellomtrinnet, kan det senere utvikles til å bli alvorlige vansker senere i livet (Drugli og Larsson, 2010).

Det ser også ut til at det er vanskelig for lærerne å vite hvor alvorlig vanskene er, og hva slags hjelp de har behov for, noe det er flere grunner til. Noe av det som lærerne opplever som utfordrende, er å skulle skille mellom når atferden regnes for å være en del av et større problembilde, eller rett og slett være et personlighetstrekk ved en introvert elev. En annen grunn som lærerne trekker frem er utfordringer rundt kommunikasjonen med de innagerende elevene. Når de ikke tør å åpne seg, eller klarer å uttrykke seg på en måte som læreren forstår,

blir det vanskelig for læreren å imøtekomme deres behov, og sette inn tiltak for å hjelpe eleven med sine problemer. Tiltak overfor de innagerende elevene settes inn for sent og for sjeldent, slik det fremkommer av empirien. De tiltakene som blir satt i gang, er som regel lærerens forsøk på å inkludere de i det sosiale fellesskapet i klassen. Dette gjøres gjerne gjennom sosiale interaksjoner i friminutt og gruppearbeid, som er styrt av læreren.

Helsesøster blir også brukt for å hjelpe elever med innagerende vansker, og da spesielt som samtalepartner ifølge våre informanter. En av lærerne opplyste om at han mener helsesøsteren har bedre forutsetninger for å danne relasjoner til denne elevgruppen, enn læreren i form av bedre tid, og skjermede omgivelser. Den begrensede tiden som lærerne må forholde seg til, gjør at informantene opplever skolens rammer som for trange til at de kan gi god nok oppfølging til de innagerende elevene. En av informantene ønsket sterkt å få inn en miljøterapeut i klassen som kunne gi elevene sosial ferdighetstrening, noe som kan tyde på at sosiale mål og utfordringer er et område som kommer i skyggen av det faglige fokuset. Lærernes autonomi er styrt av en mål- og resultatstyrt politikk, og man skal være forsiktig med å detaljstyre og begrense lærernes autonomi ytterligere enn det som er tilfellet i dag, da det er læreren som vet best hvilke behov som finnes i sin klasse, og dermed hvordan læringsprosesser bør ledes for å ivareta alle elevene – også de innagerende.

Når det gjaldt utfordringer knyttet til lærerens psykososiale helse, var det en belastning for flere av informantene å ha et så stort ansvar som dagens lærerrolle medfører. Et styrket helsesøstertilbud var svært godt mottatt blant lærerne, mens samarbeidet med PPT og BUP derimot var til tider utfordrende. De ytret også et ønske om flere yrkesprofesjoner inn i skolen. Tverrfaglig samarbeid er viktig, men som vi har sett gjennom denne studien, er det kanskje vel så viktig med fokus på kvaliteten på samarbeidet, som på størrelsen og bredden i faggruppene. Det indre laget rundt læreren, som hos våre informanter bestod av trinnteamet, sitter ofte på mye kunnskap og erfaring som de er flinke til å dele med hverandre.

Hadde det vært større interesse for å fokusere på innagerende atferd i skolen, kunne man kanskje ha fått fjernet de stigmatiserende merkelappene som *glemt* og *usynlig*, da slike kjennetegn skal være unødvendig å ha i dagens inkluderende og likeverdige enhetsskole. I arbeidet med denne masteroppgaven, fant vi mye studentforskning og publikasjoner om innagerende atferd, men i intervjuene kom det frem at lærerne var glad vi tok tak i et tema, som de følte det var viet altfor lite oppmerksomhet til i skolen. Vi opplever at skoleverket benytter seg i for liten grad av denne typen forskning, for å oppdatere og videreutvikle sin

kunnskap om innagerende elever. Det må en holdningsendring til fra politisk hold for å kunne få til dette. Begrepet *kunnskapsskolen*, bør i så fall være et begrep som også innebærer kunnskap om sosiale vansker og utfordringer. Forskningsprosjekt som ”*Skolen som arena for barn og unges psykiske helse* (St.meld. 19, 2014-2015), samt en styrket skolehelsetjeneste i store deler av landet, viser at vi er på rett spor, og at psykisk helse har fått større plass i skolen – men det er fortsatt en vei å gå for at også disse elevene skal føle seg inkludert og ivarettatt i enhetsskolen.

7.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Rapporten om ungdommers psykiske helse (Helland og Mathiesen, 2009), viste at elever opplever lite støtte og oppfølging fra sine lærere, og gjennom denne studien ser det ut til at det stemmer godt overens med opplevelsene våre informanter har. Det har vært interessant å få frem lærerens stemme, og hvilke tanker de hadde om den innagerende eleven. Deres perspektiv har styrt diskusjonen og konklusjonen, og har vist seg å være en svært reflektert gjeng med lærere. Det som også kunne ha vært spennende, men som falt utenfor rammene til denne studien, kunne være å intervju elever med innagerende atferd. Elevperspektivet, og hvordan de opplever å ha innagerende atferd i dagens enhetsskole er et interessant temaområde. Vi kunne også lagt mer vekt på å få frem hvilke tiltak som kan, og bør settes inn for å hjelpe disse elevene til å oppleve mestring og trivsel i skolen.

Ved å sette elevperspektivet sammen med lærernes synspunkter, kan det være en spennende vei videre for et prosjekt som kan gi et mer helhetlig syn på hvordan man kan ivareta elever med innagerende atferd i skolen. Da denne masteroppgaven er på 30 studiepoeng, ble det naturlig å avgrense den til å kun dreie seg om læreren i denne omgangen.

Arbeidet med studien har vært veldig interessant, og det har gitt både glede og fortvilelse til tider. En av utfordringene i forskningsprosessen var å finne informanter som var villig til å stille opp til intervju. Derfor er vi så takknemlig for at våre informanter, åpent og ærlig delte av sine erfaringer og opplevelser. Uten disse lærerne ville ikke en slik studie vært mulig å gjennomføre.

Vi har også gjennom metodedelen vist at det er flere sider ved studien som det kan rettes et kritisk søkelys mot. Derfor vil vi understreke at forskningen er basert på intervju med der lærere legger frem sine personlige tanker og opplevelser, og analysen av datamaterialet er

basert på vår tolkning. Om andre forskere hadde lest og tolket det samme materialet, kunne de ha pekt på resultater eller funn som ikke har blitt presentert slik vi har gjort det.

Oppgaven har heller ikke til hensikt å gi en helhetlig skildring av grunnskolelæreres tanker rundt de innagerende elevene. Vi har gjennom arbeidet med denne oppgaven lært veldig mye av informantene som har deltatt, og ikke minst gjennom teorien som vi har fordypet oss i. Det har resultert i en takknemlighet for å få muligheten til å fordype oss i et emne som har vært så spennende og ikke minst viktig for oss som skal bli lærere. Vi tror denne lærdommen vil være svært nyttig å ha med seg videre inn i lærerrollen vi nå skal ta fatt på.

Litteraturliste

- Berg, N.B.J. (2005). *Elev og menneske – psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Borg,E., Christensen,H., Fossetøl, T., og Pålshaugen, Ø.(2015). *Hva lærerne ikke kan!*
Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. 6/2015. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf.
Lastet ned: 02.05.18
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., og Øiestad, G. (2017). Læreren må ta ansvar for å skape gode relasjoner. *Bedre Skole (1)* s.10-16. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/se-eleven-innenfra-trygge-barn-i-en-mentaliserende-skole/>. Lastet ned 29.04.18
- Buli-Holmberg, J., og Ekeberg, T.R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Christensen, H., og Misvær, N. (2017). Samarbeid med skole, skolehelsetjenesten og foreldre. I. Kvarme, L.G. *Sårbare skolebarn – trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. (red.) s. 234-259. Bergen: Fagbokforlaget
- Cain, S. (2013). *Quiet. The power of introverts in a world that can't stop talking*. New York: Broadway Paperbacks.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal,T., Qvortrup, L., Salvanes, K., Skagen, K., Skrøvset, S., og Thue, F. W. (2016). *Lærerrollen- et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. 6.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Drugli, M-B., og Larsson, B. (2010). Psykisk helse blant norske skolebarn i 1.–7. klasse. *Spesialpedagogikk, 10* (03), s. 4-11. Hentet fra: <https://uit.no/Content/184732/Psykisk%20helse%20blant%20norske%20skolebarn%20i%201.%20-%207.%20klasse.pdf>. Lastet ned: 29.11.17
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Eriksen, E.M. (2013). *Har enhetsskolen mislykkes?* Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/har-enhetsskolen-mislykkes/>. Lastet ned: 28.04.18
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. 1.utg. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse*. 2.utg. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). Retten til nødvendig rådgivning m.v av 23.juni. nr. 724. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24. Lastet ned: 01.05.18
- Forvaltningsloven (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker m.v. av 10.februar. nr.10. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#%C2%A713. Lastet ned: 03.05.18
- Folkehelseinstituttet (2015). *Helsetilstanden i Norge (4/2014)*. Oppdatert nettutgave fra 2016-17). Hentet 06.12.17 fra URL: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/helse-i-ulike-befolkningsgrupper/helse-hos-barn-og-unge---folkehelse/#psykisk-helse-og-psykiske-lidelser>. Lastet ned: 29.04.18
- Gilje, N., og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger – innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2 utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet- En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo. 5.utg : Cappelen Forlag AS
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge
- Helland, M.J. og Mathiesen, K. (2009). *13-15-åringer fra vanlige familier i Norge - hverdagsliv og psykisk helse*. Rapport 2009:1. Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra: <http://docplayer.me/6649543-Rapport-2009-1-13-15-aringer-fra-vanlige-familier-i-norge-hverdagsliv-og-psykisk-helse-maren-johansson-helland-kristin-s.html>. Lastet ned 05.12.17.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/helse--og-omsorgstjenester-i-kommunene/innsikt/helsestasjons--og-skolehelsetjenesten/id426268/>. Lastet ned: 01.05.18

Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). *Sterk satsing på helsestasjon- og skolehelsetjeneste*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/sterk-satsing-pa-helsestasjon--og-skolehelsetjeneste/id2514665/>. Lastet ned: 01.05.18

Holen, S., og Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (09/2014). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Lastet ned 01.05.18

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

Johannessen, A., Tufte, P.A., og Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metoder*. 3.opplag. Oslo: Abstrakt Forlag AS

Johansen, J.B. (2013). Lærerens helse relatert til det utfordrende læringsmiljø. I. Sjøvoll, J og Johansen, J.B. (red.). *Innovasjon i utdanningen. Fra barnehage til høyere utdanning*. (s. 179-199). Oslo: Akademika forlag

Johansen, J. B. (2017). Pedagogisk profesjonsutøvelse i et psykososialt utfordrende klima. I. Hannås, B. M. (red). *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet - Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis*. (s.196-215). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I. K. Fugleseth, og K. Skogen (red). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk – design og metoder*. (s. 118-131). Oslo: Cappelen Forlag AS

Korsmo, E.K (2017). Lærere mener de blir overstyrt. *Utdanningsforbundet*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/larere-mener-de-blir-overstyrt/> Lastet ned 19.04.18

Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (St. Meld. 30 2003-2004). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>. Lastet ned: 01.05.18

Kunnskapsdepartementet. (2006)...*Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.Meld. 16 2006-2007). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>. Lastet ned:01.05.18

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Folkehelsemeldingen – mestring og muligheter*.

(St. Meld. 19 2014-2015). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>. Lastet ned: 01.05.18

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreren, rollen og utdanning*. (St. Meld. 11 2008-2009).

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>. Lastet ned: 01.05.18

Lassen, L., og Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! – Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet – Innagerende atferd i barnehage og skole*.

Bergen: Fagbokforlaget

Murray, C. & Murray, K.M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, Vol. 41(7), 751-762. Hentet fra:

<http://onlinelibrary.wiley.com.eazy.uin.no:2048/doi/10.1002/pits.20015/epdf> . Lastet ned: 08.02.18

Nergaard, S.E og Grini, N. (2015). Lærere får hjelp i klasserommet – Lokalt utviklingsarbeid for inkludering og utvikling av læringsmiljø. *Spesialpedagogikk* (02-2015), s. 5-12. Hentet fra:<https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13185992/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Svein%20og%20Nina%20spesialpedagogikk.pdf> . Lastet ned: 01.05.18

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo:

Universitetsforlaget AS

Norsk senter for forskningsdata. (u.å). Meldeskjema for forsknings- og studentprosjekter som skal behandle personopplysninger. Hentet fra: .

https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som/pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf. Lastet ned: 03.04.18

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole –fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>. Lastet ned: 02.05.18

Nyborg, G., og Mjelve, L.H. (2017). *Innagerende atferdsvansker og inkludering*. I. Nilsen, S. (red.). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Nøra, S. (2013). *Stille barn forsømmes*. Hentet fra: <https://forskning.no/helsetjenestehelseadministrasjon-psykiske-lidelser-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2013/02/stille> . Lastet ned: 27.04.18

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ogden, T. (2017). *Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge*. I. Rygvold, A-L og Ogden, T. (red.). *Innføring i spesialpedagogikk*. (s. 99-132). Oslo: Gyldendal Akademisk

Olsen, M.H, og Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget

Opplæringsloven. (1998). *Opplæringsloven for grunnskole og den videregående opplæring m.v av 17.juli. nr. 61*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>. Lastet ned: 06.12.17

Paulsen, E og Bru, E. (2017). *De stille elevene*. I. Bru, E., Idsøe, E.C og Øverland, K. (red.) *Psykisk helse i skolen*. (s. 28-41). Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M.B. (2005) *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Risberg, T. (2006). *Prosjektplanlegging*. I. K. Fuglseth, og K. Skogen (red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk – design og metoder*. (s. 20-28). Oslo: Cappelens Forlag AS

Schibbye, A.L.L.(2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Sitter, M. (2017). *Pasienter og behandlingsaktivitet i det psykiske helsevernet for barn og unge 2016*. (nr. 4/17). Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra URL:

2017%20Pasienter%20og%20behandlingsaktivitet%20i%20psykisk%20helsevern%20for%20barn%20og%20unge.pdf. Lastet ned 01.12.2017

Skaalvik, E.M og Skaalvik, S. (2017). Trivsel og stress blant lærere. *Bedre skole(02)*, s. 72-81. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2017/bedre-skole-2-2017.pdf>. Lastet ned: 01.05.18

Skogen, K. (2006). Forskning: hensikt, innhold og form. I. K. Fugleseth, og K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk – design og metoder*. (s. 13-19). Oslo: Cappelen Forlag AS

Sørli, M-A, og Nordahl, T. (1998). Problematferd i skolen – hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. NOVA Rapport 12a/98. Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009121104008. Lastet ned: 29.04.18

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. 4.utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Torsteinson, S. (2010). Tilknytningspsykologi til folket. *Norsk psykologforening*, 47 (9), s. 802-803. Hentet 31.04.18 fra: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=121024&a=2. Lastet ned: 03.05.18

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer- elev- relasjon*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/> Lastet ned: 01.05.18

Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del – læreplanen*. Hentet fra: https://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf. Lastet ned: 29.04.18

Utdanningsdirektoratet (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf. Lastet ned: 03.05.18

VEDLEGG

I. Intervjuguide

Lærerens kompetanse om innagerende atferd

1. Hva legger du i forståelsen av begrepet innagerende atferd?
2. Når tenker du at den innagerende atferden oppleves som problematferd?
3. Hvordan opplever du din kompetanse i forhold til å ivareta de innagerende elevene?

Danne relasjoner til disse elevene

4. Hvilke utfordringer har du møtt rundt det å bygge relasjoner til de disse elevene?

Tidsbruk

5. Hvilke tanker gjør du deg rundt lærerens tid og oppfølging av de innagerende elevene?

Inkludere de i fellesskapet

6. Hvilke utfordringer har du møtt når disse barna skal delta i samspill med andre?
7. Hvilke erfaringer har du med type «lekevenn» i friminutter, og andre lærerstyrte samspill?

Tverrfaglig samarbeid

8. Hvem henvender du deg til for å søke råd og veiledning, når du har med innagerende elever og gjøre?
9. I hvilken grad har du opplevd det som belastende, eller stressende av å ha ansvaret for elever med slik atferd?

Er det noen spesielle utfordringer som du har opplevd i møte med de innagerende elevene som du vil trekke frem som ikke har blitt tatt opp?

II. Infoskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om elever med innagerende atferd

Vi er to studenter på masterstudiet i tilpasset opplæring ved Nord Universitet. Nå er vi inne i vår avsluttende fase av utdanningen, som innebærer å skrive en masteroppgave. Vår veileder er Jan Birger Johansen ved Nord Universitet, avd. Mo i Rana. Tema for prosjektet vårt er innagerende atferd i grunnskolen, og utfordringer lærere opplever knyttet til dette. Vi ønsker i den forbindelse å gjennomføre kvalitative intervjuer med kontaktlærere, hovedsakelig på mellomtrinnet (5.-7.trinn), som har, eller har hatt innagerende elever i sin klasse. Når vi snakker om innagerende atferd, tenker vi på elever som ofte regnes for å være stille og sosialt tilbaketrukkne. Andre stikkord er angstfylte, bekymringsfulle og unnvikende.

Problemstillingen er knyttet til hvilke utfordringer lærere opplever i møte med slike elever.

Ved å bidra i denne undersøkelsen, vil du som informant være med på å sette lys på utfordringer rundt denne elevgruppen, og være med på å øke oppmerksomheten rundt hvordan lærere i større grad kan tilrettelegge for slike elever. Du bidrar også til å hjelpe oss i å skrive en bedre oppgave som kan gjenspeile virkeligheten.

Vi har utarbeidet en intervjuguide, som vil bli sendt til informant i god tid før intervjuene. Deltakelse i intervjuet innebærer full anonymitet. Lydopptak vil bli benyttet, og sammen med andre opplysninger oppbevares og behandles det konfidensielt og er kun tilgjengelig for veileder og oss. Ved prosjektets avslutning, våren 2018, vil alle data bli slettet. For vår del, er det ønskelig å gjennomføre intervjuet så snart som mulig, gjerne i løpet av februar, og intervjuet kan godt gjennomføres på skolen der du jobber. Vi er ganske fleksible, og ønsker at du ser i din avtalebok for hva som passer best for deg.

Vi håper du tar deg tid til å delta i vårt prosjekt, og dele dine erfaringer med oss. På neste side finner du et samtykkeskjema for å delta i intervjuet. Dersom du samtykker, fylles dette ut og returneres til oss ved intervju. På forhånd takk!

Vennlig hilsen

Lene Skjærstad og Ida Olsen

III. Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og lest informasjonsskrivet om prosjektet som omhandler innagerende atferd blant elever i grunnskolen. Jeg ønsker å stille til intervju, og er innforstått med at det er frivillig å delta, og man kan trekke seg når som helst i prosessen uten å oppgi årsak, samt at deltakelse innebærer full anonymitet.

Jeg samtykker til å delta i intervju med Lene Skjærstad og Ida Olsen i forbindelse med prosjektet deres om utfordringer lærere har i møte med elever som viser innagerende atferd.

Underskrift

Signatur lærer

Jeg godkjenner at lærer deltar i intervju i prosjektet:

Signatur rektor