

# Masteroppgave

## Innagerende atferd og psykisk helse i skolen

- *Hvordan forstår lærere innagerende atferd, og hva vektlegger de i tilrettelegging av det psykososiale læringsmiljøet for å fremme den psykiske helsen til disse barna?*

Av Judith Marita Bjelland Halvorsen

Veileder: Heidi Omdal

**Universitetet i Agder, 2022**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

## Forord

Innagerende atferd i skolen er svært relevant for meg, da spesialpedagogikk dreier seg om å legge til rette for barn og unge med særskilte behov slik at de utvikler seg med fellesskapet de tilhører. Barn med innagerende atferd og/eller psykiske vansker har problemer med å utvikle seg med fellesskapet, og har en tendens til å forsvinne i klasserommet. At mange elever strever med vonde følelser helt for seg selv er noe som står mitt hjerte nært og dannet grunnlaget for valg av tema for min masteroppgave. Jeg håper at å dele læreres egne opplevelser og erfaringer kan bidra med å få en økt forståelse, kunnskap og refleksjon i møte med innagerende atferd og det psykososiale miljøet på skolen.

Jeg vil gi en spesiell takk til informantene som stilte til intervju og ga sine tanker, erfaringer og meninger. Det har vært spennende å høre ulike erfaringer og historier rundt samme tema. Videre vil jeg også takke veilederen min, Heidi Omdal, for gode tilbakemeldinger og tips i skriveprosessen.

Stavanger, mai 2022

Judith Marita Bjelland Halvorsen

## Sammendrag

Temaet for masteroppgaven er innagerende atferd og psykisk helse i skolen. Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom innagerende atferd i barne- og ungdomsårene og utvikling av psykiske lidelser som angst og depresjon (Sæteren, 2019). Denne studien peker på det psykososiale læringsmiljøet som en mulig årsak eller opprettholdende faktor til innagerende atferd. Hensikten med studien er å få innsikt i hvordan lærere arbeider mot et helsefremmende læringsmiljø for elever med dette atferdsuttrykket.

Problemstillingen er følgende: «Hvordan forstår lærere innagerende atferd, og hva de vektlegger i tilrettelegging av det psykososiale læringsmiljøet for å fremme den psykiske helsen til disse elevene?».

For å belyse den overordnede problemstillingen ble det utformet tre forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner innagerende atferd i skolen?
2. Hvordan tilrettelegger lærere for et helsefremmende læringsmiljø for elever med innagerende atferd?
3. Hvilke tiltak praktiseres for å fremme den psykiske helsen til elever med innagerende atferd?

Kvalitativ forskningsmetode i form av tre forskningsintervju er benyttet for å besvare oppgavens problemstilling. Disse intervjuene ble utført at lærere, med mål om å reflektere over deres personlige erfaringer i møte med barn med innagerende atferd.

Resultatene viste tidlig i prosessen at veldig få hadde erfaringer å dele når det gjaldt innagerende atferd. Selv med lite forkunnskaper i bunn hadde de tilnærmet lik forståelse av begrepet og beskriver atferden som en motpol til utagerende atferd ved at elevene preges av vonde følelser som de vender inn mot seg selv, har negativt selvbilde, er avvisende, engstelige, nedstemte og passive. Videre viser resultatene hvordan atferdsuttrykket kan ses i sammenheng med psykiske lidelser som angst og depresjon. Klare regler, tilrettelagt undervisning, respekt, gode holdninger og kunnskapsrike lærere presenteres som trygghetsrammer som er særlig viktige for engstelige elever. God klasseledelse preget av struktur og forutsigbarhet pekes på som det viktigste for å tilrettelegge for et helsefremmende læringsmiljø. Konkrete tiltak som kommer frem i undersøkelsen er: gode skole-hjem samarbeid, evnen til å skape en forutsigbar skolehverdag og å utvikle sin egen mentaliseringsevne. Resultatene viser at kompetanseheving blir sett på som det viktigste tiltaket for et helsefremmende læringsmiljø for elever med innagerende atferdsuttrykk.

## Abstract

English title: *Internalized behaviour and mental health in elementary school*

The theme of this master thesis is internalized behaviour and mental health among children in elementary school. Studies show that there is a clear connection between internalized behaviour during early years of childhood and mental disorders like anxiety and depression (Sæteren, 2019). The study puts the psychosocial teaching environment as a possible reason or sustaining factor to internalized behaviour. The purpose of this study is to investigate how teachers work towards a health-promoting learning environment for children with this behavioural expression.

The thesis seeks to answer this thesis statement: “How does teachers understand internalized behaviour, and what do they emphasise when facilitating the psychosocial learning environment to promote and support the mental health of these pupils?”

Three research questions were designed to answer the thesis:

1. What are the characteristics of internalized behaviour in the pupils at school?
2. How does teachers facilitate a health-promoting learning environment for pupils with internalized behaviour?
3. What measures are practiced to promote the mental health of the students with internalized behaviours?

Qualitative research method is used to answer the thesis statement by conducting three semi-structured interviews with teachers. The aim was to reflect on their personal experiences in their encounters with children with internalized behaviour.

The results showed little to no experiences when it came to internalized behaviour. Even though they had little prior knowledge on the topic, all the informants had almost the same understanding on this behavioural expression and describes it as the opposite of externalized behaviour. They characterized the internalized behaviour as negative emotions that they turned towards themselves, bad self-image, are dismissive, anxious, depressed and/or passive. Furthermore, the results show how the behavioural expression can be seen in connection to mental disorders such as anxiety and depression. Ground rules, adapted teaching methods, respect, good attitudes towards another and knowledgeable teachers are presented as secure frameworks that are especially important for students with internalized behaviour. Good

classroom management and leadership are characterized by structure and predictability and are pointed out as the most important thing to facilitate a health-promoting learning environment. Specific measures that occur in the results are: good school-home collaboration, the ability to create a predictable school environment and the development of our mentalizing ability. The results show that competence development is seen as the most important measure for a health-promoting learning environment for students with internalizing behavioural expression.

## **Innhold**

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
Abstract .....	4
1. Innledning.....	1
1.1 Undersøkelsens formål og relevans .....	2
1.2 Problemstilling .....	3
2. Teori .....	5
2.1 Psykisk helse.....	5
2.2 Innagerende atferd.....	5
2.3 Sjenanse.....	6
2.4 Konsekvenser av tilbaketrukket atferd .....	7
2.4.1 Angst.....	7
2.4.2 Depresjon.....	8
2.4.2 Lav selvfølelse og «self-efficacy».....	8
2.5 Tilrettelegging for et helsefremmende læringsmiljø.....	9
2.5.1 Det psykososiale læringsmiljøet .....	9
2.5.2 Klasseledelse .....	10
2.5.3 Mentalisering som en forutsetning til god klasseledelse .....	11
2.5.4 Anerkjennelsens fem elementer.....	12
3. Metode.....	13
3.1 Metodisk tilnærming .....	13
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	13
3.1.2 Utvalg og rekruttering av informanter .....	14
3.1.3 Gjennomføring av intervju .....	15
3.1.4 Transkribering og analyse .....	16
3.2 Personvern, etiske hensyn og vurderinger.....	17
4. Resultater.....	21
4.1 Kjennetegn ved innagerende atferd.....	21
4.2 Lærernes erfaringer i møte med den innagerende atferden .....	22
4.3 Tiltak og tilrettelegging for et helsefremmende læringsmiljø.....	24
5. Diskusjon.....	30
5.1 Hva kjennetegner innagerende atferd i skolen?.....	30
5.2 Hvordan tilrettelegger lærere for et helsefremmende læringsmiljø for elever med innagerende atferd?.....	31
5.3 Hvilke tiltak tas i bruk for å fremme den psykiske helsen til elever med innagerende atferd? .....	34

6. Avslutning .....	40
6.1 Konklusjon .....	41
Litteraturliste (APA 7) .....	43
Vedlegg 1: Godkjenning av NSD.....	46
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	48
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	51

Antall ord: 16203

## 1. Innledning

Temaet for min masteroppgave er innagerende atferd i barneskolen og lærernes holdninger og erfaringer til tematikken. Skolen i dag er på mange måter tilrettelagt for elever som er uredde, utadvendte og kontaktsøkende når det kommer til sosialt samspill med andre. I læreplanen står det blant annet at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen» og «elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2017). For barn med innagerende atferd kan det være krevende og utvikle seg i fellesskap med andre da de kan være avvisende eller tilbaketrukkne, samt uttrykke sårbarhet eller vise tegn til usikkerhet (Lund, 2012, s. 27). Uten riktig hjelp og støtte fra trygge voksne i skolehverdagen, kan skolens krav og forventninger gjøre skolehverdagen vanskelig og vil med tid påvirke barnets psykiske helse negativt. I denne studien har jeg derfor undersøkt lærernes erfaringer i møte med innagerende atferd, og hvordan de tilrettelegger det psykososiale læringsmiljøet på skolen for å fremme psykisk helse blant disse elevene.

Stille atferd brukes som et paraplybegrep som rommer uttrykk som er beskjeden, tilbaketrukket, innadvendt eller preget av sjenanse (Lund, 2012, s. 19). I de aller fleste klasserom vil læreren møte en eller flere elever som blir definert som stille og er nødt til å vite hvordan man kan hjelpe disse elevene på best mulig måte (Sæteren, 2019). Innagerende atferd blir brukt som en motpol til utagerende atferd og blir benyttet når atferden blir utfordrende og problematisk for barnet. Forskning viser at innagerende atferdsproblematikk er like vanlig som utagerende (Nordahl et al., 2009), men havner ofte i skyggen av utagerende atferd, da det ikke går ut over andre enn eleven selv. At disse elevene stadig blir oversett og bagatellisert er en skremmende tanke. Ved siden av den nærmeste familien og nære venner er lærerne de mest sentrale personene for barn og unge og har dermed en unik posisjon til å hjelpe barn med psykiske helseplager. Et godt psykososialt skolemiljø er viktig for å fremme psykisk helse, og et læringsmiljø tilpasset barn og unges behov kan være et betydningsfullt supplement til helsetjenestens tilbud (Bru et al., 2016, s. 18).



## 1.1 Undersøkelsens formål og relevans

Tidligere forskning peker i hovedsak på fire årsaker til innagerende atferd: omsorgssvikt, sårbarhet, traumer og oppdragerstil. I denne oppgaven skal jeg rette fokuset nærmere på det Sæteren (2019) trekker frem som en femte mulig årsak, nemlig læringsmiljø. Konsekvensene av innagerende atferdsuttrykk i skolen er mange. Forskning viser først og fremst at elever med innagerende atferd sjeldnere deltar i klasseromsaktiviteter, melder seg i mindre grad frivillig til oppgaver, svarer sjeldnere og gir mindre utfyllende svar enn sine medelever. Dette kan føre til at de mister læringsmuligheter både sosialt og faglig. Dette manglende initiativet vil også kunne oppfattes som manglende kompetanse og interesse av medelever og lærere, noe som kan føre til negative eller manglende læringsforventninger (Coplan & Evans, 2009). Elever med innagerende atferd er i utgangspunktet mindre kontaktinitierende enn andre elever og har dermed vanskeligheter med å etablere og opprettholde relasjoner til medelever og kan gi en følelse av ensomhet (Coplan & Weeks, 2010). Forskning viser også at disse elevene er mer bekymret for å bli negativt vurdert enn elever flest. Denne frykten om å gjøre feil foran medelever gjør det vanskelig å komme i oppmerksomhetens sentrum (Bru et al., 2016, s. 37). Ved dette er det kanskje ikke en overraskelse at forskning viser at det er en klar sammenheng mellom innagerende atferd i barne- og ungdomsårene og utvikling av psykiske lidelser. I dette ligger det at psykiske lidelser som angst og depresjon kan føre til at barnet blir stille og trekker seg tilbake fra interaksjoner, men også omvendt. Dersom eleven føler seg utilpass i klasserommet og dermed blir stille og tilbaketrukket, kan dette over tid føre til angst og depresjon (Sæteren, 2019, s. 21)

Angst og depresjon er de hyppigste psykiske lidelsene vi har i dag (Bru et al., 2016, s. 17). I rapport 10 i Ung i Oslo fra 2021 ble det kartlagt hvor mange som opplever å være nedstemt fra 5.-7. trinn. Spørsmålene som ble stilt kan sammenlignes med innagerende atferdsuttrykk og tar for seg ting som å mangle energi, å føle seg trist eller tom, ha en følelse av at ingenting er gøy mer eller manglende verdi og utfordringer ved å tenke klart. Hele 6 % av elevene svarte at de ofte eller veldig ofte opplevde å ha slike tanker og følelser. Flere jenter enn gutter opplever slike problemer. På alle klassetrinn opplever mellom 2-3 % av guttene ofte eller veldig ofte å være nedstemt, mens for jentene er det betydelige økninger ved alder. 5 % av jentene på 5. trinn svarer at de ofte eller veldig ofte er nedstemt, mens for jenter i 7. trinn føler hele 12 % det slik (Bakken, 2021). Å føle seg ensom kan være en faktor til psykiske plager. Undersøkelsen viser at 10 % av elevene føler seg ensom ofte eller veldig ofte. Også her er tallene betydelig høyere blant jentene enn blant guttene. I tillegg øker denne andelen fra 10 % i 5. trinn til 19 % på 7.

trinn. Denne tilsvarende andelen blant guttene er 5-6 % på alle trinn. Elevene ble også spurt om de føler seg redde hvis de må snakke foran klassen. Her svarer 22 % av elevene at de ganske ofte eller veldig ofte føler seg redde når de skal snakke foran klassen, mens halvparten svarer at de føler på dette noen ganger. Også her er det en større prosentandel av jentene som svarer at de ofte eller veldig ofte føler seg redde når de skal snakke foran klassen. I tillegg øker kjønnsforskjellene betydelig fra 5. til 7. trinn for jentene, mens det ikke endrer seg noe særlig blant guttene. De nasjonale resultatene fra 2021 har omtrent 25 % av jenter og 9 % av gutter på ungdomsskolen høyt nivå av psykiske plager. For videregående elever er andelen steget til 29 % for jenter og 12 % for gutter (Bakken & Myrvold, 2021).

Det er en veldokumentert sammenheng mellom kvaliteten på læreres yrkesutøvelse på den ene siden og elevenes psykologiske velvære, motivasjon og skoleprestasjoner på den andre (Atkins et al., 1998; Whitley, 2010). Skolen og lærerne har et omfattende og mangfoldig ansvar, og det er forståelig at lærere kan oppleve det som krevende å hjelpe elever med psykiske vansker. Koller og Bertel (2006) hevder at bedre kompetanse om tema kan bidra til å redusere usikkerhet og stress blant lærere. Pedagoger trenger kunnskap om hva som trengs for å identifisere elever med psykiske vansker, kunne formidle profesjonell hjelp til dem, samt tilpasse undervisningen på best mulig måte til disse elevene. Slik kunnskap bidrar til at lærere blir bedre ledere av læringsarbeid i klasserommet og tryggere og mer kompetente til å etablere gode relasjoner til elevene (Bru et al, 2016, s. 292).

## 1.2 Problemstilling

Opgavens problemstilling er:

- Hvordan forstår lærere innagerende atferd, og hva vektlegger de i tilrettelegging av det psykososiale læringsmiljøet for å fremme den psykiske helsen til disse barna?

Tre forskningsspørsmål er utformet for å belyse den overordnede problemstillingen:

1. Hva kjennetegner innagerende atferd i skolen?
2. Hvordan tilrettelegger lærere for et helsefremmende læringsmiljø for elever med innagerende atferd?
3. Hvilke tiltak tas i bruk for å fremme den psykiske helsen til elever med innagerende atferd?

### 1.2.1 Oppgavens struktur

Oppgaven struktureres i seks deler. Første del har tatt for seg bakgrunn for valg av tema, formål, relevans, problemstilling og forskningsspørsmål. I del to presenteres oppgavens teoretiske ramme. Del tre redegjør for oppgavens metodevalg og vurderinger relatert til etiske betraktninger og oppgavens kvalitet. Del fire legger frem resultatene fra datainnsamlingen som legger grunnlag for drøfting i del seks. Avslutningsvis vil del syv bestå av oppsummering og konklusjon.

## 2. Teori

Med utgangspunkt i problemstillingen, avgrenses teoridelen til å rette fokuset mot innagerende atferd som fenomen, hvordan det henger sammen med psykisk helse og hvilke utfordringer disse elevene står overfor i skolesammenheng. Deretter gjøres det rede for beskyttende faktorer som ligger i grunn for et helsefremmende læringsmiljø.

### 2.1 Psykisk helse

Helseorganisasjon definerer psykisk helse som:

«- en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet» (Ned & Clench-Aas, 2011, s. 11)

Når vi omtaler psykiske vansker, skiller vi mellom psykiske plager og psykiske lidelser. Med psykiske plager mener vi tilstander som oppleves som belastende, men ikke i så stor grad at de karakteriseres som diagnoser. Når de diagnostiske kriteriene er oppfylt bruker man betegnelsen psykiske lidelser. Psykiske plager er vanligere enn psykiske lidelser. I tillegg kan man bruke begreper som “sårbare barn og unge” eller “utsatte barn og unge”. Dette kan være en brukergruppe som er født inn i eller havner i vanskelige livssituasjoner på grunn av bosituasjon, rus, vold eller fattigdom. I denne gruppen er også barn som har opplevd belastninger som omsorgssvikt, vold eller overgrep. Disse barna har problemer på grunn av dårlig fysisk eller psykisk helse, lærevansker eller språkutfordringer (Helsedirektoratet, 2021).

### 2.2 Innagerende atferd

Uansett om man omtaler barn med psykiske lidelser, psykiske plager, sårbare barn og unge eller utsatte barn og unge, vil de alle ha sine egne atferdsuttrykk som vi voksne må lese av. For barn med innagerende atferd vil disse atferdsuttrykkene være mindre synlige enn for barn med utagerende atferd siden følelsene, tankene og opplevelsene vendes innover seg selv og kan uttrykkes ved avvising, usikkerhet eller tilbaketrukkethet. I litteratur og i dagligtalen møter man ulike begreper som forsøker å betegne den stille, tilbaketrukne atferden. Man kan møte på begreper som innadvendt, introvert, beskjeden, sky, engstelig, inaktiv, sjenert og sosialt isolert. Begrepene overlapper hverandre og beskriver samme typen atferd (Coplan & Rubin, 2010). At Lund (2012) betegner innagerende atferd som et atferdsproblem på lik linje med utagerende

atferd er viktig, da det stille atferdsproblemet ofte forsvinner i larmen fra alle aktiviteter og taper oftest kampen om oppmerksomhet med de barna som trenger de voksnes tilstedeværelse i skolen. De forstyrrer oss ikke, og har derfor lettere for å bli oversett og bagatellisert. Det finnes også andre begreper som rommer slik type atferd. Flaten (2019) bruker begrepet internaliserte vansker, og forklarer dette som følelser som er vendt innover seg selv, og som ikke er enkelt for andre å fange opp. Følelsene kan være engstelse, frykt, tristhet og mangel på glede, og kan resultere i at barnet trekker seg unna sosiale situasjoner, er utrygge, er stille eller gir lite respons. Forklaringer kan bli gitt som rettferdiggjør at vi ikke bruker så mye tid på disse barna (Lund, 2012, s. 14). For ja, noen barn er kanskje litt stille og sjenert, uten at voksne nødvendigvis definerer det som et problem, men i denne studien rettes fokuset mot de barna der den tilbaketrunkne atferden er et uttrykk for at de har det vanskelig på en eller annen måte. For at man skal forstå denne typen atferd og møte den riktig måte, må man også vite hva som skiller atferden fra sjenanse (Lund, 2012, s. 26).

### 2.3 Sjenanse

Sjenanse er en vanlig del av barns utvikling og vil for mange være en betegnelse på de som sitter litt for seg selv, tar lite initiativ eller sier lite. Det kan også oppfattes av andre som noe mildt og tiltalende eller arrogant og fjernt. Sjenanse kan for mange betraktes som en naturlig forsiktig tilbakeholdenhet i nye situasjoner, men det kan også være et problem som utvikler seg videre til isolasjon, ensomhet og selvforakt (Lund, 2012, s. 15). Lund (2012) beskriver sjenanse som et fenomen som må ses i sammenheng med andre faktorer som påvirker hele personen. Spesielt i det tidligste stadiet kan det være en biologisk komponent som påvirkes av ulike kulturelle, sosiale eller psykologiske faktorer. Skolen kan igangsette disse genetiske faktorene ved at skolen belønner initiativ, selvsikkerhet og taleferdigheter (Lund, 2012, s. 20). Som lærer vil man møte på elever som er stillere og mindre deltakende enn andre. Det kan være flere grunner til dette. Harrist et al., (1997) sorterer disse i fire ulike grupper:

1. De som har innadventt eller introvert personlighet – som selv velger å være for seg selv
2. De som er sjenerte eller utrygge i sosiale sammenhenger – som trekkes bort fra medelever
3. De som har lite energi til å inngå i sosial samhandling på grunn av depresjon eller nedstemthet.
4. De som har problemer med sosial kompetanse eller blir aktivt utestengt – som blir avvist av medelever (Bru et al., 2016, s. 29).

I denne oppgaven vil nr. 2-4 være mest relevant, da elever med innagerende atferd kan kategoriseres i disse gruppene.

## 2.4 Konsekvenser av tilbaketrukken atferd

Det er ikke skolens ansvar å definere så mange barn inn i atferdsvanskefeltet som mulig, men å sjekke ut om det er noen barn som blir oversett. Det er flere ledetråder som kan hjelpe oss til å kartlegge tematikken. Lund (2012) refererer til Kavales (2005) som forstår atferdsutfordringer ved å se på konsekvensene av tilbaketrukken atferd. Tilbaketrukken atferd kan føre til manglende læring som ikke kan begrunnes intellektuelt eller med fysiske årsaker eller manglende evne til å skape sosiale stabile relasjoner med andre. Det kan også være uventede reaksjoner og følelser under normale omstendigheter, samt en følelse av generell tristhet eller depresjon. Disse elevene har også en tendens til å utvikle fysiske symptomer eller frykt i forbindelse med skoleproblematikk. Dette er med på å hjelpe oss å vite hvilke spørsmål vi skal stille barna, kollegaer, foreldre eller andre hjelpere som er involvert, men også hvordan barnets psykiske vansker kommer til syne (Lund, 2012, s. 25).

### 2.4.1 Angst

Når sjenanse blir et problem for barna, kan det være snakk om sosial angst. Sosial angst innebærer en overdreven tro på at andre stadig foretar negative vurderinger av ens prestasjoner og fremtoning. Dette fører til et ekstremt ubehag som resulterer i angst for sosiale situasjoner. Disse barna vil dermed ofte unngå eller rømme fra sosiale settinger. Noen barn utvikler også sosial fobi, som er en sterk form for sosial angst. Sosial fobi kan for enkelte resultere i panikkanfall, der barnet kan få en desperat følelse av å ikke håndtere situasjonen. Sosial angst fører ofte til at barnet ikke holder følge med andre barns sosiale utvikling og kompetanse, samt at de mister konsentrasjon og fokus. Sosialt risikerer de å gå glipp av fellesskap med andre. I verste fall trekker de seg ut av skolesituasjonen fordi de mangler mestringssevne i sosiale situasjoner. Noen elever utvikler skolevegring og unngår skolesituasjonen totalt (Bru et al., 2016, s. 49-50). Forskning tyder på at mellom 10 000 og 20 000 norske skoleelever kan være i risiko for å bli skolevegrere (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Enkelte barn kan også isolere seg fra jevnaldrende og trekke seg bort fra situasjoner som de opplever som vanskelige. Elever som lider av angst, kan få en følelse av at de mister kontroll og tar i bruk lite adekvate mestringsstrategier i forhold til denne problematikken. Enkelte kan for eksempel forsøke å

kontrollere omgivelsene eller innføre spesielle rutiner, noe som i terapien kalles trygghetsatferd. Trygghetsatferden er med på å opprettholde angsten og er nødt til å bli erstattet med mer hensiktsmessige tanker og atferdsstrategier (Wells, 1997). Det er nødvendig å ta tak i angstproblematikken tidlig, da isolasjon over tid kan være en risiko for ytterligere forsterkning av emosjonelle problemer som, f.eks. depresjon (Folkehelseinstituttet, 2014).

#### 2.4.2 Depresjon

Barn kan ha et svingende humør eller føle seg deprimerte, men når dette stemningsleiet blir vedvarende og tydelig redusert er det snakk om depresjon. Hos barn kjennetegnes depresjon av at de blir følelsesmessig flate. Andre kjernesymptomer er tap av interesse og glede for aktiviteter som de har gledet seg over tidligere, redusert motivasjon og/eller engasjement for skolearbeidet. Det kan også være ting som tap av energi, økt tretthet eller at de har vanskelig med å komme i gang med arbeidsoppgaver eller opprettholde innsats over tid. De kan også preges av en følelse av verdiløshet eller uhensiktsmessig skyldfølelse eller negative forventninger til seg selv. Konsentrasjonsvansker og vanskeligheter med å ta beslutninger er også et vanlig symptom på depresjon (Bru et al., 2016, s. 73-74).

#### 2.4.2 Lav selvfølelse og «self-efficacy»

Elever med psykiske vansker vil ha større utfordringer enn andre med å klare å utvikle sin evne til mestring og ta hånd om seg selv og sitt liv på en god måte (Bru et al., 2016, s. 16). Felles for angst og depresjon er lav selvfølelse og negative forventninger til seg selv. Sosialpsykologen Albert Bandura har utviklet “self-efficacy”-teorien, som kan oversettes til mestringsforventning eller mestringstro, og viser til individets subjektive vurdering av egne evner og muligheter. Individets tro på egne evner og holdninger til seg selv, blir ofte knyttet sammen med selvtillit og selvfølelse. Bandura viser til fire faktorer som påvirker mestringsforventningene: egne tidligere erfaringer, modellering, verbal påvirkning og fysiologisk affekttilstand (Kvarme, 2012). For elever med innagerende atferd, kan denne lave selvfølelsen og de negative forventningene de har til seg selv styrkes eller svekkes, avhengig av miljøpåvirkninger. Ved dette er det viktig å vite hvordan man som lærer utøver god klasseledelse for å skape et godt psykososialt læringsmiljø rundt disse elevene.

## 2.5 Tilrettelegging for et helsefremmende læringsmiljø

### 2.5.1 Det psykososiale læringsmiljøet

For å bekjempe psykiske helseplager kreves det forebyggende tiltak og tidlig hjelp ved begynnende plager. Skolen er en viktig formidler, da alle barn og unge går i skolen og er en så stor del av barn og unges oppvekstmiljø. Et godt psykososialt skolemiljø er viktig for å fremme psykisk helse, og et læringsmiljø tilpasset elevenes behov kan være et betydningsfullt supplement i det behandlingstilbudet helsetjenesten gir til barn og unge med psykiske lidelser (Bru et al., 2016, s. 18). Opplæringsloven § 9a–1 gir den enkelte elev en rett til et godt psykososialt miljø. Paragraf 9a-1 lyder sier at alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, og definerer psykososialt miljø slik:

“Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen.»  
(Utdanningsdirektoratet, 2010)

Elevenes opplevelse av læringssituasjonen kan være ekstra viktig å bite seg merke i når man omtaler elever med innagerende atferd, da disse elevene ofte er ekstra sårbare og negativt tolkende, samtidig som at de ofte skjuler hvordan de egentlig har det. Elevenes subjektive opplevelse kan ikke avvises med at andre elever det psykososiale læringsmiljøet er godt nok. To elever i samme klasse kan ha ulik oppfatning, da noen tåler mer enn andre avhengig av elevenes alder, oppvekst, oppdragelse, tidligere krenkelser eller personlige forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Det psykososiale læringsmiljøet på skolen handler først og fremst om å kjenne seg trygg. Trygg nok til å åpne seg for ny læring, tørre å si ifra hvis noe blir vanskelig og tørre å spørre hvis man trenger hjelp. Det må være et miljø der den voksne legger til rette for mangfold, der det ikke er farlig å dumme seg ut – og at man ser på ulikhetene i klassen som en ressurs. Som ledere må vi ha nulltoleranse for å latterliggjøre eller håne andre, og danne et miljø bygget på vennlighet og respekt. Et slikt psykososialt miljø kan ha stor betydning for elever med innagerende atferd, og gi de en mulighet til å tre frem. Disse elevene har som alle andre også et behov for klare



forventninger og tydelige mål. Dette er med på å skape tillit og trygghet fordi eleven føler at læreren har tro på dem. Den tryggheten som skapes av tydelige ledere, er med på å gi plass til den enkelte på en god måte og stoppe dem som tar all plass (Lund, 2012, s. 126).

### 2.5.2 Klasseledelse

Flere studier viser at lærere som utøver en hensiktsmessig ledelse, også opplever færre atferdsproblemer enn lærere som ikke er gode klasseledere (Sørli 2000, Nordahl 2000, Egelund 1997). I historisk sammenheng kan klasseledelse knyttes til behovet for disiplin i skolen. Lærere har til alle tider forsøkt å oppdra elevene ved å holde en viss form for disiplin, ro og orden i klasserommet. Klasseledelse, som den fremstår i Norge den dag i dag, handler om å formidle at det er lærerne som har og tar ansvar, samtidig som elevene verdsettes og anerkjennes. Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen, og forstås ved hjelp av tre hovedelementer:

1. Lærers evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø
2. Lærers evne til å etablere og bevare arbeidsro
3. Lærers evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats (Nordahl, 2017, s. 13).

Struktur i undervisningen er helt avgjørende for god klasseledelse. Struktur i klasserommet kan være oppstart av timer, overganger mellom aktiviteter og avslutning av undervisningsforløp. For at engstelige elever skal føle seg trygge vil det for eksempel være ekstra viktig ved oppstart å være på tiden, hilse på eleven med et smil og ha en interessert og anerkjennende holdning. Det kan også være nyttig å visualisere hva elevene skal gjøre i timen ved å skrive punkter på tavlen, da noen elever kan ha vanskelig med å rekke opp hånden å spørre om hjelp. Ved overganger er det veldig viktig at man er tydelig slik at elevene føler seg trygge på hva de skal gjøre ved aktivitetsskifte. Ved avslutning av timen kan det være nødvendig å gi praktiske beskjeder og forberede elevene på hva som skal skje neste time, hvor de skal være i friminuttet o.l. Forutsigbarhet i undervisningen er en viktig trygghetsfaktor for elever med innagerende atferd. Forutsigbarhet i undervisningen handler om at det bør være elementer og rammer i undervisningen som går igjen. En avgjørende ramme for undervisningen er at læreren i alle undervisningstimer fremstår som en tydelig person som har kontroll over situasjonen. Elevene skal vite hva som skjer i undervisningen og hvilke regler som gjelder (Nordahl, 2017, s. 47-52). Som en forutsigbar klasseleder blir det da viktig at man organiserer klasesituasjonen på måter som er gode for barnet. Man må passe på at eleven har trygge samarbeidspartnere under

gruppearbeid og at de ikke blir eksponert for oppmerksomhet fra resten av klassen uten avtale. Elever med innagerende atferd trenger å bli utfordret og eksponert for oppmerksomhet, men har også behov for forutsigbarhet. Dermed er det viktig å lage avtaler sammen med eleven om når de synes det er greit å bli eksponert for oppmerksomhet, slik at eleven vet at vi vil hjelpe dem med å komme ut av situasjoner som kan oppleves som vanskelige. Det kan ofte være en ide å starte i små grupper og jobbe seg oppover ettersom de får flere positive opplevelser (Brandtzæg, et.al., 2016, s. 93).

Et positivt, støttende miljø med gode relasjoner bidrar til positive forventninger og øker evnen til å håndtere utfordringer og er derfor særlig viktig for engstelige elever (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson & Rebus, 2005). Eksisterende forskning viser at lærerstøtte og tilknytning til skolen har betydning for elevenes psykiske helse. Betydningen av gode, støttende relasjoner (Kidger, Araya, Donovan og Gunnell, 2012) og en opplevelse av at læreren responderer sensitivt på elevens behov og bryr seg om deres velvære viser sammenheng med færre depressive symptomer. For sårbare elever som vil god lærerstøtte ha aller størst betydning. Forskning viser også at risikoelever som blir plassert i et klasserom med mye emosjonell støtte og struktur, får positiv utvikling og klarer seg bra (Pianta, 2000). God støtte fra læreren fører også til mindre sannsynlighet for å utvikle depresjon for elever som opplever negative livshendelser (Murberg & Bru, 2009).

### 2.5.3 Mentalisering som en forutsetning til god klasseledelse

En god klasseleder organiserer klassesituasjonen på en måte som skaper trygghet for alle barn. Barn blir trygge når de opplever å bli forstått og anerkjent – når voksne forsøker å forstå dem innenfra. Det at andre forstår oss innenfra øker opplevelsen av å være i et fellesskap og å føle seg trygg og verdifull (Brandtzæg et.al., 2016, s. 13). I tillegg er det å forstå seg selv som voksen utenfra, altså gjennom barnets blikk, også en essensiell omsorgsoppgave i skolen. Til sammen utgjør dette mentaliseringsevnen. Begrepet mentalisering referer til egenskapen alle mennesker har til å forstå egen og andres behov, følelser og ønsker og atferden som følger av disse tilstandene, og foregår ofte på ubevisst plan. Andre ganger skifter man modus og mentaliseringen blir bevisst. Dette kan skje hvis det eleven sier ikke samsvarer med uttrykket deres og man prøver å forstå hvorfor elevens atferd viser noe annet enn det de forteller. Da må

man tenke aktivt på å forstå å finne løsninger (Brandtzæg et al., 2016, s. 63-64). Mentalisering handler om å forstå at vanskelig atferd ikke betyr å eleven har dårlige egenskaper, men at de kan streve med noe på innsiden (Fonagy 2008). Det innebærer også å forstå at elevens opplevelse av en situasjon kan være helt annerledes enn lærerens, i tillegg til å være oppmerksom på hvordan vår egen atferd påvirker eleven. God mentalisering i skolen vil også bidra til nasjonens fremtidige psykiske helsekapital, ved å fremme barns utvikling (Brandtzæg, et.al., 2016, s. 13). Den voksnes oppgave inn i mentaliseringstradisjonens landskap er å få klarhet i sine egne reaksjoner, både de verbale og de ikke-verbale og de tolkningene man gjør av atferden. Da kan man spørre seg selv hvorfor man reagerer som man gjør. Som lærer må man ha en evne til å innhente kunnskap om seg selv slik at man kan forstå egne handlinger og følelser på en ny måte. I tillegg må man sjekke ut egne fortolkninger og være åpen for endring dersom man tar feil, slik at elevene føler seg anerkjent (Lund, 2012, s. 99).

#### 2.5.4 Anerkjennelsens fem elementer

Schibbye (2009) definerer inn fem elementer i anerkjennelsen: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Disse begrepene er dialektiske og står i sammenheng med hverandre. Lund (2012) knytter disse begrepene opp mot de voksnes møte med den innagerende atferden. Ordene faller ikke lett for barn med innagerende atferd. Undersøkelser viser at elevene ønsker at de voksne ikke skal gi opp, men heller et press om at den voksne vil dem vel. Kommer det ikke noe svar, så har man som voksen formidlet at man er interessert i å vite hvordan de har det, og at man bryr seg. For barn med innagerende atferd blir det ekstra viktig å lytte til kroppsspråk, noe som krever god mentaliseringsevne. Sterns (2003) bruker begrepet affektiv inntoning, som en beskrivelse på tone seg inn i andres følelser, og sette sine egne tanker, følelser og svar til side. Barn kjenner når vi er til stede og merker om vi later som eller er genuint interessert (Lund, 2012, s. 105-107). I forståelsen ligger gjenkjennelsen. Det kan være utfordrende å vise forståelse for ting man ikke kan kjenne seg igjen i, langt mindre det som er svært forskjellig fra oss selv. Her ligger forståelsen i elevens subjektive opplevelse og lærerens ønske om å forstå eleven bedre. Aksept og toleranse handler om å forstå eleven på en ikke-dømmende måte. Vi korrigerer ikke opplevelser og foreslår ikke at de heller «burde» opplevd det på en annen måte. I bekräftelseselementet handler det ikke om å være enig i de som formidles, men å bekræfte at man har hørt, sett og forstått og at man vil gjøre det man kan for å komme de i møte (Lund, 2012, s. 112).

## 3. Metode

I dette kapittelet begrunnes valg av metodisk tilnærming, innhenting av data og kvalitetsvurdering for undersøkelsen.

### 3.1 Metodisk tilnærming

Målet for studien er å få innsikt i lærernes egne erfaringer og kunnskaper, samt å få en praksisnær forståelse for tematikken. Det ble dermed et naturlig valg å ta i bruk kvalitativ metode, da dette blir brukt for å samle inn data i form av ord som er rettet mot å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekst. I tillegg skaper det et konstruktivistisk perspektiv på virkelighet og kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113).

#### 3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

For å besvare problemstillingen min har jeg valgt å bruke forskningsintervju, da intensjonen er å utvikle kunnskap knyttet til denne tematikken. Et forskningsintervju har som egenskap å gå i dybden, noe som trengs når man søker etter erfaringsbasert kunnskap hos grunnskolelærere. Det finnes flere ulike former for intervju, etter hvilket formål og svar man er ute etter. I denne studien har jeg tatt i bruk et semi-strukturert intervju, da et slikt intervju har som målsetting å forstå deltakernes perspektiv. Her skapes kunnskap i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Denne typen intervju kjennetegnes ved at man har utarbeidet en intervjuguide som benyttes som et utgangspunkt for intervjuet (Vedlegg 3), men i hvilken grad man forholder seg til den kan variere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Til dette formålet hadde jeg utarbeidet en grundig intervjuguide på forhånd, med spørsmål som belyser problemstillingen. For å svare på forskningsspørsmålene, ble intervjuguiden delt inn i de ulike temaene, og tar for seg alt fra begrepsforståelse, tilrettelegging for helsefremmende arbeid og tiltak i møte med elever med innagerende atferd. Disse temaene har en tendens til å gå inn i hverandre, noe som gjorde det viktig å utarbeide begrensede spørsmål, med rom for oppfølgingsspørsmål om nødvendig. Disse oppfølgingsspørsmålene ble viktig for å få maksimalt utbytte av intervjuene. Kunnskapskonstruksjonen som foregår i løpet av intervjuet kan også bidra til at forskeren stiller

spørsmål man ikke hadde tenkt på i forkant. I et semi-strukturert intervju prøver begge parter å forstå og oppleve mening i det som blir sagt. Det foregår en kontinuerlig analyse som også bidrar til at forskeren stiller ulike spørsmål til det som blir sagt for å gripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

### 3.1.2 Utvalg og rekruttering av informanter

For å innhente kunnskap om lærernes erfaringer om tema har jeg intervjuet tre lærere, der målet var å reflektere over og få innsikt i hvordan lærere jobber med barn med innagerende atferd i praksis. Ettersom oppgavens problemstilling omhandler lærernes egne erfaringer til tema, ble det stilt krav til at informantene hadde en formell utdanning som lærer eller spesialpedagog. For å innhente god erfaringsbasert kunnskap ble det også nødvendig at informantene hadde erfaringer med innagerende atferd, samt de hadde arbeidet i skolen i minst to år.

#### 3.1.2.1 Rekrutteringsprosessen

Rekruttering av informanter foregikk i første omgang ved at jeg tok kontakt med noen skoler over e-post med et informasjonsskriv der jeg uttrykte viktigheten av tematikken og utvalgskriteriet for oppgaven, samt samtykkeerklæring av NSD. Dette resulterte i ingen respons, eller svar hvor de potensielle intervjuobjektene forklarer at de ikke føler de har nok erfaring til å bidra. Etter dette sendte jeg flere titalls e-poster til ulike skoler, uten hell. Etter hvert sendte jeg fire personlige meldinger til tidligere praksislærere som jeg har hatt god kontakt med og som jeg anså som erfarne lærere som har arbeidet i skolen i flere tiår. Ettersom alle de potensielle intervjuobjektene tilsynelatende ikke hadde nok erfaringer med elever med innagerende atferd, tydeliggjorde jeg begrepet og formulerte det på en måte som ønskelig ville senke terskelen for å delta. Til tross for dette fikk jeg svar at de ikke kunne komme på noen erfaringer med innagerende atferd, men at flere kun hadde erfart «forsiktede og stille jenter», og hadde dermed ikke noe å bidra med til oppgaven. Rekrutteringen av informantene viste seg dermed å bli en stor utfordring, og førte til at seks informanter som jeg ville ha i utgangspunktet ble til tre. Min siste mulighet ble å spørre mine egne kollegaer. Her ble jeg i utgangspunktet også møtt med samme skepsis og usikkerhet rundt tema, men etter forklaring av begrepet og betryggelse om at man ikke trenger å ha masse kunnskap for å få gode svar, ble de mer

komfortable med å delta. Det er viktig å nevne at koronasituasjonen sannsynligvis har vært en faktor til at responsen har vært mindre enn den ellers ville vært. Under denne prosessen var koronasituasjonen på sitt verste, noe som resulterte i vikarmangel og ekstra travle dager i skolen. Det er derfor forståelig at intervjudeltakelse ikke nødvendigvis ble prioritert av flere.

### 3.1.2.2 Utvalgte informanter

Informantene sikres anonymt ved å omtale dem som informant A, B og C. Nedenfor presenteres hver enkelt informant med relevante bakgrunnsopplysninger:

- Informant A er en kvinne på 60 år som har arbeidet i skolen i 36 år. Hun er utdannet lærer, men har totalt 7 års utdanning innenfor spesialpedagogikk, sosialpedagogikk og praktisk pedagogisk utdanning. Før hun utdannet seg som lærer var hun utdannet sykepleier.
- Informant B er en 36 år gammel kvinne som har arbeidet i skolen 3 år, men har også 10 års lang erfaring i arbeid i barnehage. Hun er utdannet spesialpedagog.
- Informant C er en 46 år gammel kvinne som har arbeidet i skolen i 22 år. Hun er utdannet lærer og har utdypning i matematikk og kunst og håndverk,

### 3.1.3 Gjennomføring av intervju

For at deltakerne skulle oppleve intervjuet som en mest mulig trygg situasjon, var det formålstjenlig at informantene valgte sted og tidspunkt selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Alle intervjuene ble derfor gjennomført på et adskilt grupperom på informantenes arbeidsplass etter arbeidstid. Lengden på intervjuet ble estimert og avklart på forhånd, og skulle i utgangspunktet ha et spenn på rundt en time, noe som viste seg å være lengre tid enn nødvendig, da intervjuene varte mellom 25 og 40 minutter. For å få mest ut av intervjuene hadde jeg satt meg godt inn i tematikken i forkant og utarbeidet som nevnt en intervjuguide med relevante spørsmål for å få svar på problemstillingen min. I tillegg ble det viktig å stille oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål for å oppnå mer dybde, detaljer og nyanser i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133.). Siden informantene utrykte stor usikkerhet rundt tematikken, ble noen av svarene jeg fikk veldig korte. For å skape mening med det som ble sagt ble det dermed nødvendig med oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål.

Inngående spørsmål hjelper forskeren til å holde samtalen i gang, samtidig som de bidrar til å utdype det som er sagt, og ble derfor flittig brukt gjennom alle intervjuene. I og med at problemstillingen søker lærernes egne erfaringer rundt tematikken, ble inngående spørsmål som: «Kan du gi eksempler på dette?», «Kan du fortelle mer om dette?» eller «Hvordan opplevde du dette?», et viktig tilskudd til intervjuguiden. I tillegg til inngående spørsmål ble det også nødvendig å bekrefte samtlige av uttalensene som informantene var usikre på. Det var også gunstig at jeg som forsker ga mye oppmuntrende svar underveis for å vise at de var på riktig spor. Dersom forskeren begynner å notere under intervjuet, kan det være at deltakerne oppfatter det som blir sagt som veldig viktig, og at de andre uttalelsene ikke var noe å skrive ned (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). For å kunne ha en flytende samtale med fullt fokus på mine informanter og det de ønsket å ytre, ble det derfor tatt lydopptak. Dette sikret også at svarene jeg fikk kunne transkriberes og analyseres nøye i etterkant.

#### 3.1.4 Transkribering og analyse

Første steg av analyseringsprosessen av datamaterialet var å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form. Dette ble først gjort ved fullstendig gjengivelse av lydopptakene fra intervjuene, der jeg også noterte ned merverdige ansiktsuttrykk, reaksjoner eller lange pauser. Det å skrive ned ord for ord på denne måten gjorde at jeg fikk klart for meg hva som egentlig hadde blitt sagt i intervjuene, og hvor informantene samstemte og ikke. Fullstendig gjengivelse av intervjuene ga i tillegg et godt utgangspunkt for bruk av direkte sitater i teksten.

Analyseprosessen har som formål å sortere informasjonen og trekke ut det som er relevant for problemstillingen. Innholdet i intervjuene ble derfor sortert i ulike kategorier som kunne gi svar på de ulike forskningsspørsmålene som var satt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). For meg ble dette «kjennetegn ved innagerende atferd», «lærerens erfaringer i møte med innagerende atferd» og «tiltak og tilrettelegging for et helsefremmende læringsmiljø». Selv om mye av informasjonen som ble gitt i intervjuene overlappet eller gikk over på andre ting, opplevde jeg at intervjuguiden ble et godt grunnlag for videre analyse, da denne allerede var delt opp i ulike temaer.

## 3.2 Personvern, etiske hensyn og vurderinger

### 3.2.1 Personvern

Som forsker har man et etisk ansvar om å følge de retningslinjene som er gitt. Forskning i skolen vil bety forskning på andre mennesker, både voksne og barn. Den empiriske forskningen baseres derfor i teori og annen forskning, slik at oppgaven ikke blir «kontekstløs». Ved dette må man også følge de etiske prinsippene i forskningen. Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge i dag er tre grunnleggende krav mellom forsker og dem som forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. Under informert samtykke kreves det at den som skal undersøkes deltar frivillig og at de vet alt om hvilke farer og gevinster en slik deltakelse kan medføre. De skal i tillegg få full informasjon om undersøkelsens hensikt, og informasjon om hvordan data skal benyttes. I praksis vil dette være umulig. Derfor må man være åpen nok, men ikke så presis at det går ut over forskningen, da informasjonen påvirker hvordan de man undersøker handler. Man kan si at man forsøker å gi tilstrekkelig informasjon, som vil si at man gjør det klart hva som skal skje i forskningen, hvilken rolle forskeren skal ha, hva forskeren vil gjøre med funnene, hvorfor forskningsstedet og personene er valgt, og hva de skal få igjen for deltakelse. Under kravet om privatliv ser man på hvor følsom og privat informasjonen som samles inn er, samt hvor stor mulighet det er for å identifisere enkeltpersoner ut fra data. Når det gjelder krav til riktig presentasjon av data er det et godt etisk prinsipp at forskningsdeltakerne får være de første leserne av forskningsteksten. All informasjon som kan være til skade bør holdes tilbake, da dette er uetisk å presentere. I den grad det er mulig har jeg forsøkt å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). For å sikre at alle etiske hensyn er tatt i denne oppgaven, var jeg nødt til å søke om tillatelse og få det godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) i forkant av datainnsamlingen (Vedlegg 1). Informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 2) ble også sendt til informantene før intervjuene ble utført.



### 3.2.2 Etiske hensyn

Fontana & Frey (2000) sier at «Et altomfattende prinsipp i forskning er at forskernes ansvarlighet først må utvises overfor forskningsdeltakerne, dernest overfor undersøkelsen og til slutt overfor forskeren selv.» Dermed må man ta for oss de etiske spørsmålene som må håndteres i møte mellom forsker og forskningsdeltakere. Utfordringen for forskeren er at man i mange tilfeller vil befinne seg i et «etisk dilemma». Det er en situasjon der man har lyst å gjøre det beste for undersøkelsen, men som er uetisk overfor det som forskes på. I dette tilfellet har dette for eksempel vært lærerens kunnskapsnivå og holdninger til begrepet innagerende atferd. Læreren som har blitt intervjuet, har gjort seg oppmerksom på forskningens formål, og har dermed hatt muligheten til å lese seg opp eller legge litt på hvordan det egentlig foregår i klasserommet, og i sin egen innsats. Det kan dermed tenkes at informantene har opptrådt annerledes fordi de blir studert. Dette kalles for «observasjonseffekten». I utgangspunktet har det vært fristende å skjule undersøkelsens hensikt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246), men mangel på kunnskap om tema kunne antakelig resultere i vage eller feilaktige svar eller misoppfatninger om tematikken. Siden informantene i denne oppgaven fikk intervjuguiden på forhånd, kan det tenkes at de har lest seg opp på temaet, og gitt mer «riktige» svar, enn de ellers hadde gjort. Til tross for dette var dette nødvendig for at de skulle få tid til å tenke over sine tidligere erfaringer i møte med barn med innagerende atferd i sin tid i skolen.

### 3.2.3 Kvalitetsvurderinger

Forskningens kvalitet er ikke utelukkende knyttet til det resultatet forskeren kommer frem til. Et resultat som er sant i dag, kan bli utfordret av ny kunnskap i fremtiden og ved at andre forskere bruker andre perspektiver og metoder. Derfor bedømmes forskningens kvalitet ut fra hvordan kunnskapen er produsert ved at forskeren selv beskriver hvordan kunnskapen som undersøkelsen bringer frem, er konstruert (Postholm & Jacobsen, s. 220). Forskingen er ikke en universell kunnskap, og man er nødt til å vektlegge kunnskapens mangfold og konteksthengighet. Det nærmeste vi kommer sannhet er intersubjektivitet. Kunnskapen konstrueres i forskningens møte mellom teori og empiri, i møte mellom forskere og informanter og mellom forskere og mottakere av forskningen. Det er denne dialogen som utgjør tolkningen av funnene (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.2.4 Reliabilitet og validitet

Vi knytter reliabilitet og pålitelighet til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. I denne delen skal jeg jeg reflektere over min egen påvirkning og gjøre forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den. Postholm og Jacobsen (2018) presenterer to ting som forskeren må kunne beskrive for seg selv og andre. At forskeren reflekterer over sin påvirkning og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over dem.

Forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltaker påvirker oppgavens reliabilitet. Problemstillinger som denne er rettet inn mot å få en bredere forståelse av et spesielt fenomen. I slike sammenhenger blir det viktig at man stiller spørsmål ved hvorvidt de som blir undersøkt, har kompetanse til å si noe om det som undersøkes. I tillegg vil ulike forskningsspørsmål oppleves ulikt for dem som blir studert. Noen vil kunne oppfatte et forskningsspørsmål som truende, uansett for legitimt det er (Postholm & Jacobsen, s. 225-226). Spørsmål om hvordan lærere og skolens ledelse håndterer elever med innagerende atferd, kan for eksempel bli oppfattet som en kritikk av hvordan dette har blitt håndtert tidligere. Dette kan føre til at de blir tilbakeholdne med hva de gir av informasjon og at informasjonen som gis er selektiv og strategisk. Det er et kjent fenomen i intervjusituasjoner at mennesker tilpasser det de sier, til det de tror at intervjueren ønsker å høre. Det er en lang rekke forhold her som kan virke inn: intervjuerens kjønn, alder, bekledning, stemme, osv. Som forsker skal man være åpen på hvordan man opplever relasjonen, og dermed gjøre det mulig for leseren av forskningen å selv reflektere over hvor troverdig den virker (Postholm & Jacobsen, s. 226). Informantene som er blitt plukket ut er alle kollegaer av meg som jeg har arbeidet med i noen måneder før intervjuet. De uttrykte tidlig i prosessen at innagerende atferd var et ukjent begrep for dem, og at de selv følte de hadde lite å bidra med. Det kan se ut som at relasjonen vi hadde var nødvendig for at informantene følte seg trygge nok til å stille til intervju. Denne relasjonen kan også ha ført til flere ærlige svar og mindre risiko for å komme med imponerende og korrekte svar angående tema. De har alle gitt uttrykk for at dette er et vanskelig tema for dem, men at de svarte så godt de kunne.

### 3.2.3 Overførbarhet

Overførbarhet går på i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres – eller generaliseres – til andre kontekster som ikke er studert. I relasjon til skoleforskning vil dette være spørsmål om skolens praksis kan overføres til en annen skole, om tiltak som virker godt i en kommune, kan overføres i andre kommuner (Postholm & Jacobsen, s. 238). Forskning vil alltid representere et utsnitt av virkeligheten. Dette innebærer at de dataene som vi samler inn, vil komme fra et utsnitt eller et utvalg av alle de som det kunne vært interessant å undersøke. Et grunnleggende kjennetegn ved all forskning i vårt samfunn er at ingen kan tvinges til å delta, noe som leder et viktig spørsmål: Hvem deltar, og hvem vil ikke delta? (Postholm & Jacobsen, s. 227). Tidligere har jeg reflektert over utfordringer i rekrutteringsprosessen og hvordan den har påvirket valg av informanter. Det kan tenkes at disse utfordringene har gjort at jeg har fått tak informanter som bidrar til andre refleksjoner rundt dette temaet og at oppgaven kanskje har blitt dratt i en litt annen retning. Den typiske informant til en slik oppgave ville kanskje vært noen som er godt kjent med begrepet innagerende atferd og som selv føler de har mye erfaringer og dele rundt denne tematikken. Siden informantene var skeptiske til å delta, har jeg muligens fått svar som representerer nettopp de som ikke føler de har tilstrekkelig erfaring rundt tema. Det er også viktig å benevne at alle informantene jobber på samme trinn ved samme arbeidsplass, noe som kan svekke overførbarheten i oppgaven.

## 4. Resultater

Denne delen tar for seg resultatene av de tre forskningsintervjuene som er utført, og deles inn i tre deler: «Kjennetegn ved innagerende atferd», «Lærerens erfaringer i møte med innagerende atferd» og «Tiltak og tilrettelegging for et helsefremmende læringsmiljø»

### 4.1 Kjennetegn ved innagerende atferd

Alle informantene uttrykker usikkerhet til selve begrepet innagerende atferd. De ytrer at det er et vanskelig begrep som de egentlig ikke har brukt eller tenkt over før de ble spurt om å delta på intervju. Når de blir spurt om sin egen kompetanse er alle informantene ærlig på at de synes den burde være bedre, og at utdannelsen deres ikke har ivaretatt kunnskap om dette temaet over hodet. Informant A sier at det kun er egen innsats og livserfaring som gjør at hun har en viss kompetanse om disse elevene, og at det ikke har vært noe snakk om dette i hennes utdanning.

*Vi hadde jo litt psykiatri på sykepleien, så her har jeg lært noe om psykiske vansker, men ikke noe i spesialpedagogikken. Dette er så lenge siden, vet du. Da var det bare fokus på fysiske vansker eller diagnostiserte barn. (IA)*

Informantene beskriver innagerende atferd som elever som strever med vonde følelser inni seg, har negativt selvbilde, er anonyme og at det er vanskelig å se at barnet har det vanskelig. Informant A og B beskriver også disse elevene som elever med mye sinne og frustrasjon som de retter innover seg selv, og ser på innagerende atferd som en motpol til det å utagere når man er sint, og forklarer det som en slags mental aggresjon. Det enes også om at eleven kan ha det vanskelig i sosiale sammenhenger på grunn av deres negative selvbilde og engstelighet. Informantene mener alle at innagerende atferd henger sammen med psykisk helse og forklarer dette med at elevene ofte preges av negativ indre tale og lav selvfølelse, slik som man kan se hos elever som er nedstemt eller har depresjon. Informant C uttrykker også hvor skadelig det kan være for barnas psykiske helse når elever med innagerende atferd ikke viser hvordan de egentlig har det. Informant B viser også stor engstelighet over at man ofte overser elevenes vansker fordi de er så gode til å skjule hvordan de egentlig har det.

*De som har innagerende atferd er sikkert de stille barna som blander seg inn i klassen og ikke gjør noe utav seg. De forsvinner på en måte. Jeg tror kanskje at vi kommer til å legge mer merke til dette jo eldre de blir og tenke at dette er noe vi burde tatt tak i før, for dette barnet har slitt med angst i mange år uten at vi har visst om det. (IB)*

#### 4.2 Lærernes erfaringer i møte med den innagerende atferden

Informantene har ulike erfaringer i møte med elever med innagerende atferd. Felles for de er at alle umiddelbart forteller at de har vanskelig med å kategorisere atferden til elevene som innagerende, og forklarer dette ved at de hadde lite forkunnskaper om tema. Ettersom de har tilegnet seg mer kunnskap om tema, har samtlige derimot fått en bredere forståelse for begrepet, og dermed også kommet på flere møter de har hatt med dette atferdsuttrykket. Informant B forteller at hun ikke ser mye av denne type atferd i en vanlig skolehverdag, da man retter fokuset mot de barna som er høyløst eller ufine med andre barn eller de som sliter psykisk og på en eller annen måte utviser det. Hun sier at man har lettere for å fange opp de stille elevene som uttrykker en viss sårbarhet, men at de sikkert har hatt flere elever med innagerende atferd som de bare ikke har lagt merke til. Videre forteller hun at hun kun har møtt en gutt som viser innagerende atferd i skolen, samt en jente som hadde selektiv mutisme i barnehagen. Informant A forteller også at hun måtte tenke seg lenge om før hun kom på noen elever som hadde en atferd som kunne kategoriseres som innagerende. Hun forteller at hun hadde en jente og en gutt med innagerende atferd i fjor i form av skolevegring, i tillegg til en jente med skolevegring året før dette. I den klassen som hun har nå er det én gutt som har innagerende atferd. Informant C mener at hun ikke har hatt så mange møter med disse elevene, men at det er et par hun har i tankene som hun snakker ut ifra når hun svarer på videre spørsmål.

Alle informantene konstaterer at de synes det er vanskelig å oppdage den innagerende atferden, men at den har noen kjennetegn. De har alle erfart at disse elevene er avvisende og trekker seg unna i sosiale sammenhenger og strever med å åpne seg.

*De er veldig sånn at "alt går greit", og hvis man spør dem om det går bra så svarer de at alt går bra. Det kan virke som at det ikke er et svar de gir med glede, men mer en automatikk og virker engstelige for at folk skal få dem til å snakke om følelsene sine.*  
(IB)

Informant A forklarer at elevene med skolevegring ikke viste noen tegn til innagerende atferd, annet enn stort skolefravær og at de viste lite følelser. Hun forklarer at elevene tilsynelatende trivdes på skolen når de først var der og hadde det bra sosialt, men at det er var tydelig at noe var galt fordi de ofte bare ville hjem. Det enes om at sjenanse og innagerende atferd kan være vanskelig å skille, men også her har de noen felles faktorer som skiller de fra hverandre. Informant B viser engstelse over at elever som strever blir oversett og forklart med sjenanse, spesielt hvis de klarer seg fint faglig. Videre forteller hun at det som skilte eleven fra det å være sjenert til å ha innagerende atferd var at han var sosialt klønete. Man kunne se at eleven overtenkte mye i sosiale samspill og var redd for å si noe feil, så mye at han til slutt trakk seg unna. Hun forklarer at hun er redd at elevene som strever med innagerende atferd kan bli glemte fordi tiden ikke strekker til, og at elevene som får spesialpedagogisk tilrettelegging prioriteres, da de får mer alenetid sammen med lærer og har krav på dette. Informant C forklarer også at hun synes det er veldig vanskelig å skille sjenanse og innagerende atferd, men at hun ofte klarer å skille dette med å se på hvordan eleven er i skolegården. Noen elever er rolige og sjenerte inne i klasserommet, men blomstrer sammen med gode venner i friminuttet, mens elever med innagerende atferd går mer for seg selv. Informant A har også sett at elevene ofte står alene ute i skolegården og trives bedre i klasserommet med individuelle oppgaver. Informant A forklarer at det er tydelig at den eleven hun har nå har innagerende atferd. Han legger seg over pulten, svarer kort eller ikke i det hele tatt, og vil ikke leke ute i skolegården. Hun forklarer at denne eleven ikke er sjenert fordi man kan se at han strever med mye negative følelser, men kan bli distraheret av gode sosiale samspill der han viser glede, latter og engasjement i korte perioder.

*Jeg hadde nettopp denne eleven på utviklingssamtale der jeg fortalte far om atferden hans på skolen og sa at dette var bekymringsfullt. Da tenkte jeg at far må ha hørt dette før, men han avviste mine bekymringer med at gutten bare er sjenert. Akkurat det ordet brukte han. Det er tydelig at det ikke handler om det.* (IA)

## 4.3 Tiltak og tilrettelegging for et helsefremmende læringsmiljø

### 4.3.1 Relasjonsbygging

God relasjon, gode samtaler og avtaler med eleven er noe som alle informantene kommer tilbake til gjennom alle intervjuene. Selv om de uttrykker at de synes det er vanskelig å være sammen med barn med innagerende atferd, forteller de at de opplever positiv utvikling etter gode samtaler sammen med eleven på tomannshånd. Informant B forteller at hun tror at elever med innagerende atferd kan oppleve henne som for mye, og at hennes ekstroverte og hølytne personlighet gjør at disse elevene trekker seg enda mer unna. Hun sier at det er viktig at man møter barnet der de er, og tilpasser seg etter deres behov, og tror at alle må ta seg litt sammen og reflektere mer over sin egen væremåte i møte med barna og hvordan det påvirker dem. Informant C sier at det er vanskelig å være sammen med disse barna i klassesammenheng, fordi man har mange andre man må ta hensyn til. Samtaler utenom klassesammenheng blir derfor essensielt.

Informant A og C trekker ut viktigheten av å lage avtaler sammen med barnet for å danne en forutsigbar og trygg skolehverdag. De opplever etter hvert at eleven føler seg trygg nok til å ta eget initiativ når de har det vanskelig. Avtalene kan være ting som å gi et tegn hvis de synes noe er ugreit eller overveldende i klasserommet, eller at de kan velge grupper selv under gruppearbeid. Det enes om at det er disse samtalene som skaper den gode relasjonen med eleven.

*Jeg opplevde at det alltid var ekstra vanskelig for eleven med skolevegring og komme seg på skolen etter ferier. Vi lagde derfor en avtale sammen om at jeg skulle ringe henne hver søndag før ferien var over og fortelle hva som skulle skje på skolen dagen etter, og prøvde å komme på noe gøy som hun kunne glede seg til. (IA)*

Informant A legger til at hun skjønner at elevens vansker var mer komplisert enn som så, men at hun i hvert fall skulle gjøre det mer forutsigbart for henne. Hun konstaterer med at det var viktig å vise eleven at hun måtte gå på skolen og at det ikke var noe alternativ å bli hjemme.

### 4.3.2 Klasseledelse

God klasseledelse er noe som går igjen blant alle tre informantene når de beskriver hva som kjennetegner et godt psykososialt læringsmiljø for barn med innagerende atferd. Det enes om at det er god klasseledelse som skaper trygghet og forutsigbarhet hos disse elevene. Informant A beskriver en god klasseleder som noen som er varm og omsorgsfull, samtidig som man har klare grenser og struktur. Informant C fokuserer også mye på faste rammer og understreker at det skal være nulltoleranse for stygge kommentarer i klasserommet. Videre forklarer hun at det er viktig at elevene stoler på klassekameratene sine og at dette også er en stor del av forutsigbarheten de trenger. Klare regler som hvordan man skal gå ut og inn av klasserommet, ha faste plasser eller skrive opp dagen, er ting som er med på å gi elevene en følelse av kontroll. Som klasseleder har man også ansvar for gode gruppesammensetninger, sier informant B. Hun forklarer at å delta i store grupper kan være spesielt vanskelig for disse barna, og at man som lærer må ha et klassemiljø som er preget av at man respekterer hverandre og hjelper hverandre i gruppearbeid. Hun understreker også hvor viktig det er at man som lærer velger ut gruppene på forhånd, noe som skaper forutsigbarhet og mindre engstelse for elever med innagerende atferd.

Informant B forteller at hun opplever at disse barna sin største utfordring i skolehverdagen er å gi beskjed til en voksen hvis noe er vanskelig og at det derfor er veldig viktig at lærerne ikke gir seg når vi blir avvist. Både informant B og C har opplevd at disse elevene føler seg tryggere i klasserommet i motsetning til å få frihet til å ta eget initiativ i skolegården, og at dette er en stor utfordring. Informant A opplever at høye faglige og sosiale forventninger gjør skolehverdagen utfordrende. For å skape trygghet forteller hun at elevene må tilpasses der de er og legge til rette for at de skal få positive erfaringer på skolen. Hun legger til at man må passe på at man ikke går i noen «feller» som bekrefter de negative tankene som eleven allerede har om seg selv. Hun viser til at hun har sett rask positiv utvikling i hennes nåværende elev med innagerende atferd etter hun har satt i gang sosiale tiltak.



*(...) vi måtte utvide slik at han fikk være inne i alle friminuttene, da alternativet var at han sto helt alene utenfor ytterdøra til det ringte inn igjen. Nå er han inne på biblioteket i alle friminuttene og har med seg en elev i storefri som ønsker å være med. Jeg føler det har skjedd en endring bare de siste to ukene. Elevene snakker så godt sammen at eleven med innagerende atferd reiser seg opp i timen og kommenterer ting som klassekameraten holder på med. Dette har aldri skjedd før. (IA)*

Informanten forteller videre at eleven opplever sosial mestring ved dette tiltaket, men at dette er et nytt tiltak som ikke kan vare evig. Foreldrene til elevene er ikke informert, og eleven som får være med han inne har også behov for å sosialisere seg med de andre klassekameratene. Hun forteller at målet er at de skal kunne leke ute i friminuttet etter hvert, men at man bare må ta det som det kommer. For at elever med innagerende atferd skal oppleve mestring på skolen, forteller informant B at gruppearbeid kan være nyttig. Hun sier at dette kan bidra til sosial mestring og få eleven litt bort fra sitt eget hode og negative tankemønstre. Informant C støtter det med å rette fokuset mot arbeid i smågrupper, da disse elevene har vanskelig med å tre frem i store grupper. Det enes om at gruppearbeid er veldig nyttig for elever med innagerende atferd.

Informantene forteller at de opplever at barn med innagerende atferd har vanskelig med å ta del i lek som ikke er arrangert av en voksen. Informant A og B forteller at disse elevene vandrer mye for seg selv og at de ikke ta kontakt med andre barn ute i skolegården. Videre forteller informant B at de kan ta del i enkle leker som for eksempel tikken eller gjemsel. Lek med turtaking, fotball eller andre leker med mye regler kan skape usikkerhet og redsel for at de skal gjøre noe feil. Informant C opplever at disse elevene kan komme ut av skallet sitt i leker som de er komfortable med, men at mange leker kan være overveldende. Leker med mye fart kan skape en følelse av å miste kontrollen og forutsigbarheten som de trenger. Hun forteller at hun ser et gjentatt lekemønster med stille leker som for eksempel å leke i sanden eller huske for seg selv.

Hva man skal gjøre for å forebygge og ruste barnas psykiske helse er det ulike svar på. Informant A er rask med å fortelle at dette er noe hun har sterke meninger om, og forklarer at foreldre har hovedansvaret for dette. Hun mener at foreldre må slutte å sy puter under armene på barna og skjerme dem fra å gå litt på trynet.

*(...) foreldre må lære ungene at det går helt fint å gå på skolen selv om man ikke føler seg helt på topp. Det er helt ok å være middels! Vi er en sammensatt befolkning av hele spekteret av evner, kunnskaper og egenskaper som man er født med. Man må slutte å strebe etter det perfekte. (IA)*

For informant B handler det om å skape et trygt og godt klassemiljø og forklarer at dette som det viktigste for å forebygge og ruste barnas psykiske helse. Informant C støtter dette og legger til hvor viktig det er med samtaler og avtaler sammen med eleven.

#### 4.3.3 Det psykososiale skolemiljøet

Informant A sier at de snakker mye om innagerende atferd mellom kollegaer, men legger til at dette har skjedd når de har hatt elever med skolevegring, aspergers eller autisme som viser innagerende atferd. Informant B og C svarer at de snakker svært sjeldent om det mellom kollegaer og at man prioriterer de elevene som utagerer og lager problemer for klassen. Informant B forklarer at hun har tatt seg selv i å glemme bort disse barna. Dette merket hun først når hun skulle kartlegge hvilke elever hun hadde en god relasjon til og ikke ved bruk av skjema. Hun poengterer at dette ble en tankevekker, da man plutselig kunne se at ingen av lærerne føler at de har en god nok relasjon til samme barn, og at barnet dermed ikke har noen trygge voksne å gå til. Dette er også noe som kan åpne opp til samtale mellom kollegaer, og diskutere sammen hvorfor ingen har en god relasjon til barnet. Informant A og C sier at de tror at de andre voksne på avdelingen har lik forståelse over hvordan man skal møte barn med innagerende atferd, selv om de alle mistenker at det er mangel på kompetanse.

Hvis de føler seg usikre på noe innenfor dette temaet svarer informant B og C at de ville innhentet informasjon hos avdelingsleder som kan gi dem midler til å forstå barna bedre. Videre forteller informant C at hun ville diskutert denne problematikken sammen med andre kollegaer på trinnet, da flere kanskje har observert det samme som hun. Informant A og C viser også til at ekstern hjelp som BUP og PPT kan være til hjelp, avhengig av alvorlighetsgrad. Informant A forklarer at skolevegringsteamet har vært veldig behjelpelig ved skolevegringsproblematikk. Ekstern hjelp var spesielt viktig her, da denne problematikken omhandler skole-hjem samarbeid i stor grad, og både skole og hjem kunne få riktig veiledning og komme til enighet i hvilke tiltak som må gjøres. Hun uttrykker at hvis foreldre gjør feil tiltak hjemme, så kan de motarbeide en løsning. For eksempel hvis de opplever det som en belønning å være hjemme fra skolen. Informant A forteller videre at hun tror at det å sende elevene til samtale med miljøveileder eller helsesøster er et av de vanligste tiltakene de tar i bruk på skolen, da lærerne ofte ikke har kapasitet til dette selv.

Informantene greier ut om flere faktorer som de mener påvirker barnets innagerende atferd. Både informant A og B sier seg enig i at den innagerende atferden forverres av autoritære voksne med manglende kunnskap. Informant A forklarer videre at hun har et par lærere i tankene som hun kan se for seg kan møte elevene på feil måte og har vanskelig med å forstå slike elever. Informant C sier at mange voksne ikke observerer godt nok i en travel hverdag, slik at disse elevene blir glemt. For å unngå at dette skjer er alle informantene enig om at det trengs kompetanseøving for hele personalet. Videre forteller hun at slik det er nå, så er det opp til en selv som person å tilegne seg kunnskap, noe som kan være skremmende da noen lærere ikke legger inn innsatsen som trengs. Informant C konstaterer med at mangel på kunnskap gjør oss mindre oppmerksomme, noe som er spesielt skadelig for disse barna.

*Det er viktig at personalet har en felles forståelse og en viss kompetanse innenfor ulike temaer som omhandler elevenes psykiske helse, og ikke bare diagnostiserte barn som sendes av gårde til andre distanser. Vi som lærere må også vite hvordan man oppdager barn med innagerende atferd så tidlig som mulig, slik at eleven ikke har det vondt inni seg i årevis før noen oppdager noe. (IB)*

Informantene har ulik erfaring med psykiske vansker og innagerende atferd, men er alle enig i at ens egne erfaringer påvirker hvordan man møter disse barna. Informant A deler at hun selv har hatt depresjon, noe som gjør at hun har dyp forståelse for barn som er nedstemt. Informant B har ikke egne erfaringer med psykiske vansker, men har familie og venner som står henne nær som har erfart dette. Hun forteller at dette har gitt henne en bredere forståelse for psykiske lidelser og hvordan hun skal komme dette i møte. Informant C forteller at man kanskje har bredere forståelse for disse barna hvis man har lignende atferdsuttrykk selv, enn hvis man aldri har kjent på slike følelser.

*(...) mange elever med innagerende atferd kan føle seg misforstått. Jeg tror flere uvitende voksne feier bort angst og depresjon som at de har vondt i viljen. En elev med angst som ikke vil snakke foran klassen trenger ikke å bli fortalt "Kom igjen! Det er jo ikke farlig.", fordi den redselen eleven føler er der, uansett om den er reell eller ikke for læreren. (IC)*

## 5. Diskusjon

Denne delen tar for seg oppgavens problemstilling, som er: «Hvordan forstår lærere innagerende atferd, og hva vektlegger de i tilrettelegging av det psykososiale læringsmiljøet for å fremme den psykiske helsen til disse barna?». Hovedfunnene i undersøkelsen skal drøftes i lys av teori og forskning og deles inn i tre deler. Disse tre delene tar utgangspunkt i oppgavens tre forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner innagerende atferd i skolen?
2. Hvordan tilrettelegger lærere for et helsefremmende læringsmiljø for elever med innagerende atferd?
3. Hvilke tiltak tas i bruk for å fremme den psykiske helsen til elever med innagerende atferd?

### 5.1 Hva kjennetegner innagerende atferd i skolen?

Resultatene viser at informantene synes det er utfordrende og fange opp om barn med stille atferd har det vanskelig og er ærlig på at de tror mange elever blir oversett og bagatellisert som sjenanse. I tråd med Harrist et al., (1997) forklarer informantene at det finnes elever som er innadventt eller har introvert personlighet og som trives med det, men at det er flere kjennetegn som skiller innagerende atferd fra sjenanse eller introvert personlighet. Informantene har tilnærmet lik forståelse av begrepet innagerende atferd, og beskriver atferden i likhet med Lund (2012) som barn som er preget av vonde følelser som de vender innover seg selv, negativt selvbilde og har lav selvfølelse. Utad kan elevene oppleves som avvisende, engstelige, nedstemte, stille, passive eller ekstremt sjenerte. I tråd med Lund (2012) beskriver også informant A og B den innagerende atferden som en motpol til det å utagere når man er sint, og forklarer dette som en slags mental aggresjon. Informantene opplever alle at elevene strever med å åpne seg og trekker seg unna sosiale sammenhenger, legger seg over pulten, svarer lite og beskriver situasjoner der elevene er sosialt klønede, redd for å si noe feil eller vandrer alene i friminuttene. Manglende evne til å skape sosiale relasjoner med andre, uventede reaksjoner og følelser under normale omstendigheter, en følelse av tristhet og depresjon, samt frykt i forbindelse med skoleproblematikk er alle skildringer som samsvarer med Kavales (2005) teori om å forstå atferdsutfordringer ved å se på konsekvenser av tilbaketrukket atferd (Lund, 2012. s. 25)

I samsvar med forskning, er også informantene klare på at innagerende atferd henger tett sammen med psykiske lidelser, og sammenligner flere av kjennetegnene som man finner i innagerende atferdsuttrykk med angst og depresjon (Sæteren, 2019, s. 21). Samtlige informanter uttrykker også hvordan den innagerende atferden kan bli et startpunkt for psykiske lidelser senere, spesielt hvis man blir utsatt for et dårlig klassemiljø. Sæteren (2019) peker på læringsmiljø som en femte mulig årsak til innagerende atferd. Dette forklares med at elever som er særlig utsatt eller har psykiske vansker vil bli stille og trekke seg tilbake fra interaksjoner og utvikle innagerende atferd. Kjennetegn som informantene har sett hos elever med innagerende atferd er negativ indre tale og lav selvfølelse, slik som man kan se hos elever som har angst, er nedstemt eller har depresjon. Barn med sosial angst foretar negative vurderinger av ens prestasjoner og fremtoning, noe som resulterer i at de unngår sosiale situasjoner, slik som informantene beskriver elever med innagerende atferd (Bru et al., 2016, s. 49-50). Noen elever unngår skolesituasjonen totalt og utvikler skolevegring, slik som informant A har erfart flere ganger. Isolasjon over lang tid kan være en risiko for ytterligere forsterkning av emosjonelle problemer som depresjon (Folkehelseinstituttet, 2014). Depresjon hos barn kjennetegnes ved at de blir følelsesmessig flate, har tap av interesser, følelse av verdiløshet eller negative forventninger til seg selv (Bru et al., 2016, s. 73-74), noe som samsvarer med informantenes beskrivelse av innagerende atferdsuttrykk.

## 5.2 Hvordan tilrettelegger lærere for et helsefremmende læringsmiljø for elever med innagerende atferd?

Opplæringsloven § 9a-1 gir den enkelte elev rett til et godt psykososialt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Et helsefremmende læringsmiljø er nødvendig for å bekjempe psykiske helseplager (Utdanningsdirektoratet, 2010). Funnene viser at informantene beskriver et helsefremmende læringsmiljø der elevens subjektive opplevelse om å kjenne seg trygg er i fokus, og at denne tryggheten skapes av tydeligere ledere. Videre enes det om at god klasseledelse er essensielt for et godt psykososialt læringsmiljø og bidrar til færre atferdsproblemer. At hensiktsmessig ledelse fører til færre atferdsproblemer, er det flere studier som viser (Sørli 2000, Nordahl 2000, Egelund 1997). God klasseledelse, som den fremstår i dag, handler om å formidle at det er læreren som har og tar ansvar, samtidig som elevene verdsettes og anerkjennes (Nordahl, 2017, s. 13). Informant A beskriver en god klasseleder som noen som er varm og omsorgsfull, samtidig som man har klare grenser og struktur i klasserommet. Informant C legger til betydningen av nulltoleranse for stygge kommentarer og

klassekamerater som man kan stole på som en trygghetsramme i klasserommet. Dette samsvarer med Nordahl (2017) sine hovedelementer for god klasseledelse, som handler om lærerens evne til å skape et positivt læringsmiljø, etablere og bevare arbeidsro og å motivere elevene til arbeidsinnsats. For å oppnå dette kreves det struktur og forutsigbarhet i undervisningen. Struktur er helt avgjørende for god klasseledelse, og er gjennomgående i alle intervjuene. Det kan tenkes at evnen til å tilrettelegge for et positivt læringsmiljø er det viktigste man kan gjøre for å fremme elevenes psykiske helse. For engstelige elever er et positivt støttende miljø med gode relasjoner det som bidrar til positive forventninger og øker evnen til å håndtere utfordringer (Demaray et al., 2005). Forskning viser at risikoelever som blir plassert i et klasserom med mye emosjonell støtte og struktur, får positiv utvikling (Pianta, 2000). Informantene beskriver et helsefremmende klassemiljø som et klasserom med tydelige grenser og regler om hvordan elevene skal behandle hverandre. Informant A uttrykker spesielt hvor viktig det er å fremme at alle er forskjellige, har ulikt utgangspunkt og at det er helt ok å være middels. Det er viktig å danne et miljø der man ser på ulikhetene våre som en ressurs og at man danner et miljø som er bygget på vennlighet og respekt (Lund, 2012). Funnene viser at et klassemiljø der læreren slår hardt ned på stygge kommentarer eller dårlige holdninger er nødvendig for å skape trygghet. Videre uttrykker informantene hvor viktig det er å være «føre-var» og organisere klasesituasjonen på en måte som skaper trygghet for alle barn. To elever kan ha ulik oppfatning av det psykososiale læringsmiljøet, da noen er mer sårbare enn andre avhengig av oppvekst, tidligere krenkelser eller personlige forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2010). Å være i forkant er kanskje spesielt nødvendig for elever med innagerende atferd, da de negative fortolkningene de har om seg selv forsterkes i møte med negative opplevelser. En gjenganger blant informantene er å være oppmerksomme på hvilke hendelser som kan oppstå i klasesituasjonen, og tilrettelegge deretter. Informantene uttrykker at man kan selvfølgelig ikke forutse eller være i forkant av alle situasjoner som oppstår, men man kan prøve å gjøre det så forutsigbart som mulig.

Informant B peker spesielt på praktiske eksempler som hvor viktig det er å ha klare regler på hvordan man går ut og inn av klasserommet, ha faste plasser eller skrive opp dagen, og viser til at dette er med på å gi elevene en følelse av kontroll. Det kan også være nødvendig å visualisere og skrive opp ting på tavlen, da noen elever ikke tør å rekke opp hånden og spørre om hjelp. Tydelige overganger og beskjeder om hva som skal skje neste time, hvor de skal være i friminuttet o.l. er også betydningsfullt. Slike rammer og elementer som går igjen skaper en forutsigbarhet og er en viktig trygghetsfaktor for elever med innagerende atferd (Nordahl, 2017,

s. 47). Resultatene peker på at informantene stort sett opplever elevene som engstelige i sosiale sammenhenger, spesielt når de ikke er arrangert av en voksen. Som klasseleder er det vesentlig at man passer på at eleven har trygge samarbeidspartnere under gruppearbeid, men også at de ikke blir eksponert for resten av klassen uten avtale (Brandtzæg et al., 2016, s. 93). Samtlige informanter har gode erfaringer med å legge til rette for gruppearbeid i små grupper, og jobber seg oppover i større grupper etter hvert. Forskning (Paulsen & Bru, 2008a) viser at sjenerte elever foretrekker å arbeide alene eller i mindre grupper, gjerne sammen med kjente medelever. Ved dette vil eleven bruke mindre av sin mentale energi på å beherske krevende sosiale situasjoner og kunne rette oppmerksomheten mot læringsoppgaven. Et godt gjennomtenkt klassekart er noe informant C ser på som spesielt nødvendig for gode samarbeidsmuligheter i klasserommet. Det kan også være hensiktsmessig at læreren er involvert i fordeling av arbeidsoppgaver i gruppene, slik at elevene får utfordret seg selv. Ved dette vil læreren også få bedre oversikt over de sosiale konstellasjonene mellom elevene (Bru et al. 2016, s. 40). Lek ute i skolegården er også en stor utfordring for disse elevene. Informant B og C opplever at disse elevene føler seg mer komfortable i et trygt klasserom, enn når de har frihet til å ta eget initiativ i skolegården. Lek med turtaking, fotball eller andre leker med mye regler eller fart i kan skape usikkerhet og redsel for å gjøre noe feil. De ser ofte gjentatte lekemønstre som stille leker som å leke i sanden eller huske for seg selv. Læreren er dermed også nødt til å vite hva som foregår i skolegården, og ha god kunnskap om noen ikke har noe å være med i friminuttene. Som god klasseleder er det også viktig at man har klare regler om hva som skal skje i friminuttene og tilrettelegger for arrangerte leker, samt at man utvikler et godt psykososialt miljø også utenfor klasserommets vegger. Dette kan danne et godt grunnlag for barnets sosiale mestring. Informant A opplever at høye faglige krav på skolen svekker elevens selvfølelse og troen på seg selv. Det er nødvendig at læreren tilpasser arbeidsoppgaver til elevens faglige nivå slik at de opplever mestring i skolehverdagen. Det er også viktig at en god klasseleder tilrettelegger for gode opplevelser for eleven, og skjermes dem for negative erfaringer som kunne vært unngått.

Elever med psykiske vansker vil ha større utfordringer enn andre til å klare å utvikle sin evne til mestring og ta hånd om seg selv og sitt liv på en god måte (Bru et al., 2016, s. 16). Tidligere har vi snakket om den lave selvfølelsen og negative forventningen disse elevene ofte har til seg selv. Informantene er også opptatt av at man er nødt til å legge til rette for mestring for å unngå at eleven får flere negative erfaringer. Banduras «self-efficacy» teori, også kalt mestringsforventning eller mestringsstro, viser til individets subjektive vurdering av egne evner og muligheter, og er ofte knyttet til selvtillit og selvfølelse. Bandura viser til fire faktorer som påvirker disse



mestringsforventningene: egne tidligere erfaringer, modellering, verbal påvirkning og fysiologisk affekttilstand (Kvarme, 2012). Informantene opplever spesielt tidligere negative erfaringer som den største faktoren til elevens mestringsforventing. Ved dette peker de på hvor viktig det er at man ikke havner i den fellen der man ved uhell utsetter eleven for utrygge opplevelser og danner enda flere dårlige erfaringer som bekrefter det negative tankemønsteret som elever med innagerende atferd ofte strever med. For at man skal unngå disse negative erfaringene og tilrettelegge for et helsefremmende læringsmiljø er lærere nødt til å ha tilstrekkelig kompetanse på området. Kompetanseheving og god relasjon til barnet er noe alle informantene mener er noe av det aller viktigste man kan gjøre for å fremme deres psykiske helse, og få dem til å tre frem i klasserommet og er noe som drøftes senere som viktige tiltak.

### 5.3 Hvilke tiltak tas i bruk for å fremme den psykiske helsen til elever med innagerende atferd?

#### 5.3.1 Gode skole-hjem-samarbeid

Informant A forteller om hennes tre møter med skolevegring, samt en elev som hun har nå med innagerende atferd. Det som er litt interessant med informantens møte med skolevegring, var hun ikke merket noen andre tegn til innagerende atferd enn stort skolefravær. Elevene klarte seg tilsynelatende greit sosialt når de først var på skolen, men forteller at det var tydelig at noe var galt fordi de bare ville hjem, og at det var en kamp for foreldrene å få dem på skolen hver morgen. I skolevegringsproblematikken er derfor særlig skole-hjem samarbeid viktig. For informant A ble det nødvendig å samarbeide tett med foreldrene til eleven, og ha klare regler for hva som gjelder. Foreldre opplever ofte «skyld» i skolevegringssaker (Havik et al., 2013), noe kan skape uenigheter om hvordan ting skal gjøres. Det er derfor viktig at man ikke legger skyld på noen, da dette ofte er sammensatt problem som kan komme av eleven selv, skolen, foreldrene eller samhandlingen mellom elev-foreldrene-skole-medelever/venner (Bru et al., 2016, s. 101). Informanten mener at hun har vært i møte med foreldre som tilrettelegger for at eleven skal kose seg hjemme og ikke får nok konsekvenser av å være hjemme fra skolen. Det å påføre eleven mildt press å gjøre det mindre attraktivt å være hjemme fra skolen er et tiltak man også ser i faglitteraturen og er noe som er med på å minske fraværet. For å forstå dette er det viktig å gi foreldrene støtte, informasjon og veiledning (Bru et al., 2016, s. 103).

### 5.3.2 Skape en forutsigbar skolehverdag

Et godt skole-hjem-samarbeid bidro til at informanten fikk mulighet til å lage gode avtaler for å gjøre det forutsigbart og stille krav til eleven. Elever som lider med angst, kan få en følelse av at de mister kontroll og tar i bruk av lite adekvate mestringsstrategier, som i dette tilfellet er å være hjemme fra skolen. Det er dette Wells (1997) kaller for trygghetsatferd, og er noe som er med på å opprettholde angsten. Det blir dermed viktig, slik som informant A uttrykker, at trygghetsatferden må bli erstattet med andre hensiktsmessige tanker og atferdsstrategier. Elever med skolevegring vil ha det ekstra vanskelig etter ferier eller etter stort fravær, og må trygges i slike overgangssituasjoner. Et tiltak som ble viktig i disse overgangssituasjonene var at foreldrene fulgte elevene til skolen, og at informanten møtte elevene utenfor skolegården. Et annet tiltak var å ringe en av elevene hver søndag etter en ferie, for å fortelle om hva de skulle gjøre på skolen og finne på noe gøy som hun kunne glede seg til. Informanten forteller at dette var et effektivt tiltak, men at det kanskje var enda viktigere å vise eleven at hun stiller krav til henne og at det ikke var et alternativ å være hjemme. For at et slikt tiltak skal være mulig, vil relasjonsbygging være essensielt. En god relasjon til læreren vil bidra til at eleven føler et ansvar overfor læreren, og en følelse av at læreren har troen på henne. Flere studier har vist at gode relasjoner mellom elev og lærer har betydning for skolefravær generelt og skolevegring spesielt (Bru et al., 2016, s. 97). Dette bidrar til et godt psykososialt skolemiljø, og er noe alle informantene kommer tilbake til og mener er det viktigste for å fremme god psykisk helse hos elevene.

Både informant B og C uttrykker har erfart at elevene med innagerende atferd har særlig utfordringer ved å ta eget initiativ i sosiale samspill eller gi beskjed til en voksen om de trenger hjelp. Informant A legger til utfordringen ved høye faglige og sosiale forventninger, og at det er lærerens ansvar å støtte og legge til rette for positive erfaringer på skolen. Sosial støtte kan deles inn i to hovedkategorier: emosjonell eller følelsesmessig støtte og instrumentell eller faglig støtte. Begge er viktige i læringssituasjonen og for læringsresultatet. Elever som ikke tørr å spørre om hjelp vil stå i fare for å få færre konstruktive tilbakemeldinger (Bru et al, 2016, s. 37). Det er dermed særlig viktig at læreren vurderer læringssituasjonen og oppsøker disse elevene jevnlig. Sosial tilrettelegging er også nødvendig for at disse elevene skal kunne delta i det sosiale fellesskapet i klassen. Informant A opplever raske positive resultater etter et sosialt tiltak der hennes elev får være inne i friminuttene med en elev som ønsker å være med. Målet er at elevene etter hvert skal kunne leke sammen ute i skolegården, uten at eleven med innagerende atferd skal vandre rundt alene. Slike tiltak som å legge til rette for en

«friminuttvenn», hvor elevene regelmessig tildeles en venn i klassen som de skal gjøre aktiviteter sammen med, kan fungere som en døråpner for nye relasjoner (Bru et al., 2016, s. 38).

### 5.3.3 Å utvikle sin egen mentaliseringsevne

Det kommer tydelig frem i resultatene at informantene er opptatt av å ha en god relasjon til elevene sine, men at de synes det er utfordrende å danne gode relasjoner til elever med innagerende atferd. For hva gjør man når elevene avviser oss? Og hvordan skal man egentlig reagere hvis en elev sier at det går bra, men du har en følelse i magen på at barnet lyver? Et tiltak som kan være nyttig ved slik problematikk er å utvikle sin egen mentaliseringsevne.

For elever med innagerende atferd vil ikke atferdstrykket de gir alltid samsvare med det de forteller oss, og man blir nødt til å lytte til kroppsspråket, sette seg inn i hvorfor dette skjer og tenke aktivt på å finne løsninger og forstå eleven (Brantszæg et al., 2016, s. 63-64). Funnene peker på at informantene synes det er vanskelig å være sammen med disse barna i klassesammenheng, fordi det er mange andre man må ta hensyn til i tillegg til mangel på tid og en hektisk hverdag som en faktor til at disse elevene blir oversett. Om man skal klare å tone seg inn og hjelpe elevene uttrykker alle informantene at en er nødt til å ha samtaler på tomannshånd. Slike samtaler kan bidra til at elevene opplever å bli anerkjent, noe som skaper trygghet og en følelse av at man er verdifull (Slade, 2005). Schibbye (2009) sine fem elementer i anerkjennelsen danner et grunnlag for gode og verdifulle samtaler og består av: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Gjennom informantenes fortellinger kommer det til uttrykk at alle fem elementene er nødvendige for å danne en god relasjon til eleven. Informantene er klare på anerkjennende samtaler skaper forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen. I tråd med Lund (2012) sine undersøkelser, uttrykker også informantene at elevene har hatt godt av press av at de vil dem vel, og at de ikke gir opp selv om elevene er avvisende. De opplever at når de har «mast» på eleven med en anerkjennende holdning har de fått i gang gode samtaler og samarbeid med eleven. Dette har bidratt til elevene har enklere for å ta eget initiativ til å spørre om hjelp når de har det vanskelig. I tillegg skaper dette et godt grunnlag for å lage gode avtaler slik at eleven kan utfordres og utvikle hensiktsmessige atferdsstrategier.

På den andre siden, viser også funnene at informantene mistenker at de har møtt elever som de har gitt opp for tidlig, og som de skulle ønske de hadde «mast» på mer og lært seg å forstå bedre. Det kan være utfordrende å vise forståelse for ting man ikke kan kjenne seg igjen i, langt mindre i det som er svært forskjellig fra oss selv (Lund, 2012, s. 112). For noen vil innagerende atferdsuttrykk være vanskelig å forstå, noe som kan gjøre det utfordrende å møte eleven der den er. Funnene viser variasjoner mellom informantenes personlige erfaringer i møte med både psykiske vansker og innagerende atferd, men enes om at deres egne personlige erfaringer påvirker hvordan man møter disse barna. Informant A mener hun har en dypere forståelse for barn som er deprimert fordi hun har hatt depresjon selv, mens informant B har opplevd dette i nære relasjoner. Informant C sier seg enig i disse påstandene, og legger til at hun også tror at personer med lignende atferdsuttrykk har bredere forståelse for disse barna. Også her er god mentaliseringsevne nødvendig. Mentaliseringsevnen handler nemlig også om at man som lærer kunne se oss selv utenfra, hvordan vår atferd påvirker eleven og være åpen for endring om vi tar feil (Lund, 2012, s. 99). Informant C forteller for eksempel hvordan hennes ekstroverte og høylytte personlighet har fått elevene med innagerende atferd til å trekke seg litt unna. Hun mener at alle bør ta seg litt sammen og reflektere mer over sin egen væremåte i møte med barna og hvordan det påvirker dem. Dårlige mentaliseringsevnene kan føre til at noen lar være å lytte fordi man risikerer å måtte endre oss selv, noe som kan oppleves som truende for mange. Noen voksne kan også være redd for å høre noe som de ikke vil høre og dermed bagatellisere bort det barnet sier. Noen vil heller ikke risikere å komme nærmere barnet enn de ønsker, og dermed fraskriver seg ansvaret. Det å lytte krever derfor en fleksibel og endringsvillig voksen (Lund, 2012, s. 108-109).

#### 5.3.4 Kompetanseheving som tiltak

Allerede i rekrutteringsprosessen viste det seg at samtlige som ble spurt om å delta på intervju ikke følte de hadde tilstrekkelig kunnskap eller erfaringer å dele rundt elever med innagerende atferd. Man skulle kanskje trodd at når en så stor prosentandel av elever i skolen i dag preges av psykiske plager, at man skulle få en rekke fortellinger i møte med elever med innagerende atferd, men dette var ikke tilfellet. Informantene forteller at de ikke ser mye til elever med innagerende atferd i en vanlig skolehverdag, og forteller at de stort sett retter fokuset mot de barna som er høylytte eller ufine med andre barn, eller sliter psykisk og viser det. Etter 36 år i skolen har informant A møtt fire elever med innagerende atferd, der 3 av dem hadde skolevegning. Informant B forteller om ett mulig møte på sine 3 år i skolen, samt et møte med

selektiv mutisme i barnehagen der hun arbeidet i 10 år. Videre erkjenner hun at etter hun har fått en bredere begrepsforståelse at hun antakelig har hatt flere elever med innagerende atferd som hun ikke har lagt merke til. Informant C har arbeidet i skolen i 22 år, og forteller om ett møte hun har hatt med en elev med innagerende atferd. Det kan også være nødvendig å benevne at alle disse erfaringene de deler er veldig nylige og rommer bare et noen år tilbake i tid. De kan ikke huske å ha noen erfaringer før dette. Om dette kommer av mangel på begrepsforståelse eller om de faktisk aldri har erfart elever med dette atferdsuttrykket kan det være ulike svar på. Det vi derimot vet, er at dette atferdsuttrykket ofte taper kampen om oppmerksomheten og har lettere for å bli oversett og bagatellisert (Lund, 2012).

Tidligere har vi sett på Kavales (2005) sine ledetråder som hjelper oss å fange opp elever med innagerende atferd. Slik kunnskap kan bidra til å vite hva som trengs for å identifisere elever med psykiske vansker, kunne formidle profesjonell hjelp til dem eller tilrettelegge for et helsefremmende læringsmiljø for disse elevene. Denne kunnskapen bidrar også til at lærerne blir bedre ledere av læringsarbeid i klasserommet, samt tryggere og mer kompetente til å etablere gode relasjoner til elevene. Forskning på stille atferd har i hovedsak vært knyttet til forskning innenfor psykologi, men har de seneste årene fått økt oppmerksomhet i skolekontekst (Sæteren, 2019, s. 32). Mangel på kompetanse kan ha en sammenheng med lite forskning innenfor området, kanskje spesielt for etablerte lærere som har utdannet seg før denne tematikken ble aktuelt.

Informantene er alle ærlige på at de mener deres egen kompetanse burde vært bedre, og at utdannelsen deres ikke har ivaretatt kunnskap om dette temaet overhodet. Informant A forteller at hun ikke har lært noe om psykiske vansker i hennes utdanning innenfor spesialpedagogikk, men at hun har lært litt på sykepleiestudiet. Informanten utdannet seg for 36 år siden og forteller at det ikke var snakk om sånn på den tiden. Samtlige informanter påpeker at det kun er egen livserfaring og innsats som gjør at de føler de har en viss kompetanse om innagerende atferd. Informant C forteller også at dette er en skremmende tanke, da hun tror at ikke alle lærere legger inn den innsatsen som trengs. Kvaliteten på lærerens yrkesutøvelse påvirker elevenes psykologiske velvære, motivasjon og skoleprestasjoner (Atkins et al., 1998; Whitley, 2010). Alle informantene mener at kompetanseheving blant personalet er nødvendig for at man skal kvalitetssikre at skolen tilrettelegger for et helsefremmende læringsmiljø. Informant B forteller at man må ha kunnskap om alle psykiske vansker, og ikke bare de diagnostiserte barna som sendes av gårde til andre distanser. Dette er spesielt nødvendig for at elevene skal få hjelp så

tidlig som mulig og forebygge senere psykiske vansker som kan forekomme. I tall fra Ung i Oslos rapport fra 2021 har vi sett at psykiske vansker har økninger i alder, spesielt blant jentene. Mens 5 % av jentene på 5. trinn rapporterer at de ofte eller veldig ofte er nedstemt, rapporterer hele 12 % av jentene det samme i 7. trinn (Bakken & Myrvold, 2021). Nasjonale resultater fra 2021 viser at det er et høyt nivå av psykiske plager, og at disse øker for hvert skoletrinn (Bakken, 2021). Å øke kvaliteten på yrkesutøvelsen kan muligens bidra til at disse tallene går ned. Denne store kjønnsforskjellen er også noe å benevne i diskusjonen om å fange opp den innagerende atferden. Under rekrutteringsprosessen har muligens denne kjønnsforskjellen kommet til syne, da samtlige lærere forteller at de har hatt flere stille jenter i klassen, men ingen som de tenker har hatt innagerende atferd. Også her kan det diskuteres om dette handler om mangel på begrepsforståelse eller om at det stille uttrykket som jenter ofte gir blir bagatellisert.

Selv om informantene uttrykker engstelse over mangel på kompetanse, viser de også til ekstern hjelp som har vært nyttig. Spesielt informant A forteller at hun har fått mye hjelp av skolevegringsteamet når hun har hatt elever med skolevegring, og at dette har vært et hjelpsomt tiltak. Resterende informanter uttrykker at de ikke har gått til ekstern hjelp, men at de er klar over hvilke muligheter de har. Det kan tenkes at disse tilbudene ikke har blitt tatt i bruk på grunn av hvordan lærere opplever alvorlighetsgraden til elever med innagerende atferdsuttrykk, og at man kanskje har en «vent og se» holdning. Informant C opplever at disse elevene ikke får hjelp før eleven uttrykker sine psykiske vansker i større grad, eller når de ikke lenger fungerer fint faglig. Hun legger til at hun opplever at hvis ikke eleven har en diagnose eller krav på tilrettelagt undervisning, vil terskelen for å gå til eksterne distanser for hjelp og veiledning være høy. Det enes om at et godt psykososialt skolemiljø er viktig for å fremme psykisk helse, og at et læringsmiljø tilpasser barn og unges behov kan være et betydningsfullt supplement til helsetjenestens tilbud (Bru et al., 2016, s. 19). Et godt psykososialt skolemiljø der personalet har en felles forståelse for elever med psykiske vansker og/eller innagerende atferd, jevnlig kompetanseøving og god tilgang til ekstern hjelp er nødvendig for et helsefremmende læringsmiljø.

## 6. Avslutning

Denne oppgaven har hatt som formål å få innsikt i læreres erfaringer i møte med innagerende atferd og hvordan det psykososiale læringsmiljøet tilrettelegges for å fremme den psykiske helsen til disse elevene. Problemstillingen som har lagt grunnlag for oppgaven er: «Hvordan forstår lærere innagerende atferd, og hva vektlegger de i tilrettelegging av det psykososiale læringsmiljøet for å fremme den psykiske helsen til disse barna?»

Første del av problemstillingen handler om å få innsikt i lærernes forståelse av begrepet innagerende atferd. Allerede i rekrutteringsprosessen viste det seg at veldig få mente de hadde erfaringer å dele når det gjaldt dette atferdsuttrykket. Informantene som deltok, har vært ærlige i prosessen og sagt at innagerende atferd er et nytt og ukjent begrep som de ikke har tenkt noe over før de ble spurt om å delta på intervju. Samtlige av informantene peker på at denne intervjudeltakelsen har vært viktig for deres forståelse for begrepet, og at det har blitt et slags vendepunkt som danner grunnlag for senere observasjon av elever med stille atferd. Til tross for lite forkunnskaper, har alle tilnærmet lik forståelse av begrepet, og beskriver atferden elever som preges av vonde følelser som de vender innover seg selv, har negativt selvbilde, er avvisende, engstelige, nedstemte og passive. Det blir også brukt som en motpol til utagerende atferd. I tråd med forskning på området, er også informantene klare på at innagerende atferd henger sammen med psykiske lidelser som angst og depresjon, da elevene foretar negative vurderinger av egne prestasjoner, er nedstemt og uttrykker stor engstelse i skolehverdagen.

Resterende del av problemstillingen tar for seg hvordan lærere tilrettelegger det psykososiale læringsmiljøet for å fremme den psykiske helsen til disse barna. Forskningsspørsmålene har tatt for seg hvordan lærere tilrettelegger for et helsefremmende læringsmiljø, samt konkrete tiltak i møte med den innagerende atferden. Resultatene viser at det aller viktigste man kan gjøre for å tilrettelegge for et helsefremmende læringsmiljø er å ha god struktur og forutsigbarhet i klasserommet. Klare regler, tilrettelagt undervisning, respekt, gode holdninger og kunnskapsrike lærere danner en trygghetsramme som er særlig viktig for engstelige elever. Det enes om at dette oppnås ved god klasseledelse, med en lærer som har og tar ansvar, samtidig som man har en anerkjennende holdning til elevene sine. For å oppnå et helsefremmende læringsmiljø er man nødt til å være «føre-var» og ha tilstrekkelig kunnskap om hvordan man skal organisere lærings situasjonen på en hensiktsmessig måte som gunster alle elever og legger til rette for mestring.

For å fremme den psykiske helsen til elever med innagerende atferd, viser resultatene til flere hensiktsmessige tiltak. Gode skole-hjem samarbeid, evnen til å skape en forutsigbar skolehverdag, å utvikle sin egen mentaliseringsevne og kompetanseheving er alle tiltak som informantene pekte på som viktige i møte med den stille atferden. I skolevegringsproblematikken ble særlig skole-hjem samarbeid viktig, da dette omhandler hjemmet i stor grad og krever et godt og samstemt samarbeid som preges av respekt. Avtaler sammen med elevens foresatte ble et viktig tiltak her. Resultatene viser til mange tiltak som er gjort for å skape en forutsigbar skolehverdag. I flere tilfeller er avtaler sammen med elevene beskrevet som et av de viktigste tiltakene i møte med den stille atferden. For at disse avtalene i det hele tatt skal kunne forekomme, er det nødvendig at man har en god relasjon til eleven. Innagerende atferdsuttrykk kan være vanskelig å forstå. Dermed er det nødvendig å utvikle sin egen mentaliseringsevne og øke eget kompetansenivå.

## 6.1 Konklusjon

Resultatene har vist en rekke hensiktsmessige måter som de bruker for å tilpasse det psykososiale læringsmiljøet for å fremme den psykiske helsen til elever med innagerende atferd. Vi har sett at kvaliteten på yrkesutøvelse påvirker elevenes psykiske helse, motivasjon og skoleprestasjoner. Avslutningsvis vil jeg derfor trekke frem kompetanseheving som det viktigste som har kommet frem i oppgaven. Selv om forskning viser at innagerende atferdsuttrykk er like vanlig som utagerende (Nordahl et al., 2009), kan det se ut som det er langt færre som mener at de møter det innagerende atferdsuttrykket i sin skolehverdag. Det skal sies at alle informantene viser til gode måter å tilrettelegge for et helsefremmende miljø på, men når det kommer til konkrete erfaringer med disse elevene er det lite å hente. Man må huske på at lærere har en unik posisjon til å hjelpe barn med psykiske helseplager, og uten riktig kunnskap om hvordan man gir tilstrekkelig hjelp og støtte i skolehverdagen, vil disse elevene miste læringsmuligheter og risikere å utvikle psykiske lidelser i tråd med slik statistikken er i dag.

### 6.1.2 Videre forskning

Det finnes betraktelig mindre forskning på elever med innagerende atferd enn utagerende, noe som viser at det er behov for mer forskning innenfor området. For eventuell videre forskning i forlengelsen av dette tema, kunne det vært interessant og sett nærmere på det psykososiale skolemiljøet, og hvordan kompetanseheving blant personalet kan styrke elevenes psykiske helse. Det kunne vært spennende å utfordre lærere på hvordan de opplever hvordan skolen



jobber for et helsefremmende miljø, og hvilke tiltak som kunne vært gunstig for en felles forståelse for begrepet innagerende atferd og hvordan dette atferdsuttrykket blir oppfattet.

## Litteraturliste (APA 7)

- Atkins, M. S., McKay, M. M., Arvanitis., P., London., Madison, S., Costigan, C. Bennett, D. (1998). *An ecological model for school-based mental health services for urban low income aggressive children*. The journal of Behavioural Health Services & Research, 25(1), 64- 75
- Bakken, A. (2021). Ungdata. *Nasjonale resultater 2021* (NOVA rapport 8/18). NOVA. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2767874/NOVA-rapport-8-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakken, A.og Myrøld O.S (2021). Ungdata. *Ung i Oslo 2021. 5. til 7. trinn* (NOVA rapport 10/18). NOVA. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2783766/NOVA-rapport-10-21.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Bru, E., Idsøe, E. C. og Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Coplan, R. J., & Evans, M. A. (2009). *At a loss for words? Introduction to the special issue on shyness and language in childhood*. *Infant & Child Development*, 18(3), 211-215
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2010). *Social withdrawal and shyness in childhood. The development of shyness and social withdrawal, 3-20*.
- Coplan, R.J & Weeks M. (2010). *Unsociability in Middle Childhood: Conceptualization, Assesment, and Assosiations with Socioemotional functioning*. *Merill-Palmer Querterly: Journal of Developmental Psychology*, 56(2), 105-130
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K. & rebus, P. J. (2005) *The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis*. *Psychology in the schools*, 42(7), 691-706.
- Egelund, N. (1997). *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. Undervisningsministeriet.
- Flaten. K. (2019). *Barnhagebarn og angst*. Gyldendal Akademisk.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten Folkehelseinstituttet*.
- Fonagy, P., Gergely, G., & Target, M. (2007) *The parent-infant dyad and the construction of the subjective self*. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 48, 288-328.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). From structured Questions to Negotiated text. I N. K Dezin & Y.S. Lincon (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 645-672). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child development*, 68(2), 278-294.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal-and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221- 240.
- Helsedirektoratet. (2017). *Selvskading og selvmord – veiledende materiell for kommunene om forebygging. 3.3 Betydningen av psykisk helse i skolen.* <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Helsedirektoratet. (2021). Psykisk helsearbeid for barn og unge – en innsiktsrapport. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helsearbeid-for-barn-og-unge/begreper-om-psykiske-helseplager>
- Kidger, J., Araya, R., Donovan, J. & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: a systematic review. *Pediatrics*, p. 2011-2248.
- Koller, J. R. & Bertel, J. M. (2006). Responding to Today's Mental Health Needs of Children, Families and Schools: Revisiting the Preservice Training and Preparation of School-based Personnel. *Education and treatment of children*, 197-217
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal
- Kvarme, L. G. (2012). Løft for sosialt tilbaketrukne skolebarn. *Sykepleien*, 5, 60. Hentet fra: <https://sykepleien.no/sites/default/files/documents/forskning/866185.pdf>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2009). *The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: a prospective study*. *Social psychology of Education*, 12(3), 361-370.
- Ned, R. B. & J. Clench-Aas (2011). *Psykisk helse I Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger*, Folkehelseinstituttet. Rapport 2011: 2, s.11.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.

- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., Tveit, A. (2009). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Faktabokforlaget.
- Paulsen, E., & Bru, E (2008b). *Social passivity and grades achieved among adolescents in junior high school*. *School Psychology International*, 29(2), 248-262
- Pianta, R. C. (2000). *Enchanting relationships between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. and D. I. Jacobsen (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (Eds.). (2010). *The development of shyness and social withdrawal*. Guilford Press.
- Sæteren, A. L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd: hvordan kan læreren møte elever med stille atferd?*. Gyldendal.
- Schibbye, A. L. (2009). *Relasjoner*. Universitetsforlaget.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Praxis Forlag
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – Sosial læring og utvikling*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>
- Wells, A. (1997). *Cognitive therapy of anxiety disorders: A practice manual and conceptual guide*. J. Wiley
- Whitley, J. (2010). *The role of educational leaders in supporting the mental health of all students*. *Exceptionality Education International*, 20(2), 55-69.

# Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

29.05.2022, 23:48

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Innagerende atferd i skolen](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

786950

### Prosjektittel

Innagerende atferd i skolen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#) 

### Dato

24.01.2022

### Type

Standard

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 24.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

### TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere og/eller spesialpedagoger, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema). Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik  
Lykke til med prosjektet!

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ” Innagerende atferd i skolen”**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en bredere forståelse og kunnskap i møte med elever med innagerende atferd. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å reflektere over og få en bredere forståelse over hvordan lærere er i møte med elever med innagerende atferd. I tillegg vil jeg lytte til informantenes egne erfaringer og historier om tema, samt høre hvordan de tilrettelegger for det psykososiale miljøet på skolen for disse barna. Dette gjøres i håp om at denne kunnskapen skal være hjelpsom for alle som arbeider i skolen, og som på et tidspunkt vil møte på elever som strever med innagerende atferd.

Problemstillingen min er: - «Hvordan forstår lærere innagerende atferd og hva vektlegger de i tilrettelegging av det psykososiale miljøet for å fremme den psykiske helsen til disse barna?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne anledning søker jeg 6 utdannede lærere og spesialpedagoger til intervju, og håper du vil være til hjelp. Jeg ønsker både å intervju lærere med spesialpedagogisk utdanning og utdanning innenfor grunnskolelærere, og det stilles krav til at de jeg intervjuer har arbeidet i minimum 2 år, samt at du har erfaringer med elever med innagerende atferd.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på et intervju som vil ta rundt en time. Under intervjuet vil det stilles spørsmål om hvordan du arbeider med elever med innagerende atferd, og dele egne historier og erfaringer som du har hatt innenfor tema. Jeg vil også spørre en del om hvordan dere tilrettelegger for et godt psykososialt miljø rundt disse elevene, samt hvordan skolen som helhet arbeider rundt tema. Det blir tatt lydopptak av intervjuet på diktafon slik at personopplysninger er godt sikret og anonymt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun meg (Judith Marita Bjelland Halvorsen) som har tilgang til personopplysninger som navn eller e-post. Navn vil bli erstattet med et tilfeldig nummer under transkribering. I oppgaven er det kun alder, utdanning og hvor mange år du har arbeidet i skolen som skal presenteres, og du vil derfor ikke kunne gjenkjenner i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.mai.2022. Lyddopptaket vil bli slettet rett etter transkriberingen.

#### Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig: Judith Marita Bjelland Halvorsen ved Universitetet i Agder. E-post: judith\_marita@hotmail.com.  
Veileder: Heidi Omdal. E-post: heidi.omdal@uia.no
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold hos Universitetet i Agder. E-post: Personvernombud@uia.no

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

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

Med vennlig hilsen

Heidi Omdal  
(Forsker/veileder)

Judith Marita Bjelland Halvorsen  
(Student)



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Innagerende atferd i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Judith Marita Bjelland Halvorsen kan gi opplysninger om meg til prosjektet

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

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

# Vedlegg 3: Intervjuguide

## Intervjuguide

### Innledning

Takk for at du stiller opp!

Formålet med intervjuet er å reflektere over og få en bredere forståelse over hvordan lærere er i møte med elever med innagerende atferd. I tillegg vil jeg høre litt om dine egne erfaringer og historier om tema, samt høre hvordan du tilrettelegger for det psykososiale miljøet på skolen for disse barna.

Av personlige opplysninger er det kun alder, utdanning og hvor lenge du har arbeidet i skolen som skal innhentes.

### Hoveddel

#### 1. Personopplysninger

1.a Alder

1.b Utdannelse

1.c Hvor lenge har du jobbet i skolen?

#### 2. Begrepsforståelse

2.a Hva legger du i begrepet innagerende atferd?

2.b Hvordan tror du at innagerende atferd henger sammen med psykisk helse?

2.c Hvordan syns du at din egen kompetanse er i forhold til barn med innagerende atferd?

2.d Hvordan syns du utdanningen din har ivaretatt kunnskap i forhold til dette temaet?

#### 3. Erfaringsbaserte spørsmål

3.a Kan du fortelle litt om møter du har hatt med barn med innagerende atferd i skolen?

3.b Hva gjorde at du la merke til atferden?

3.c Hva gjorde at du skilte atferden fra sjenert/stille til innagerende?

3.d Hvordan opplever du å være sammen med barn med innagerende atferd?

3.e Hvordan går du selv i møte med barn med innagerende atferd i skolen?

3.f På hvilken måte tror du at du eller andre voksne påvirker barn med innagerende atferd?

3.e Hvordan har du bygget gode relasjoner med disse barna?

#### **4. Arbeidsmiljø**

- 4.1 Hvor ofte er det snakk om innagerende atferd mellom kollegaer?
- 4.2 Tror du de andre voksne på avdelingen lik forståelse over hvordan man skal møte barn med innagerende atferd?
- 4.3 Hvor eller hos hvem ville du innhentet informasjon om du følte du var usikker på noe innenfor dette temaet?
- 4.4 Påstand: Noen voksne i skolen bidrar til at barna sin innagerende atferd forblir eller forverres. Hva tenker du om dette?
- 4.5 Hvorfor skjer dette tror du?
- 4.6 Hvordan unngår vi dette?
- 4.7 Hvordan kan du som lærer påvirke personalets handlinger og tanker rundt tema?
- 4.8 Tror du egne opplevelser/erfaringer omkring psykiske vansker og innagerende atferd kan påvirke hvordan noen voksne møter barn med innagerende atferd?

#### **5. Psykososiale læringsmiljøet**

- 5.1 Hva vil du si er et godt psykososialt læringsmiljø for barn med innagerende atferd?
- 5.2 Hva kreves av deg/andre voksne for å oppnå dette?
- 5.3 Når vil du si at et barn med innagerende atferd føler seg trygg på skolen?
- 5.4 Har du eksempler på dette?
- 5.5 Hvordan er barn med innagerende atferd i lek?
- 5.6 Har de noen gjentatte lekemønstre?
- 5.7 Hvilke aktiviteter velges/velges bort?
- 5.8 Hvem vil de leke med?

#### **6. Tilrettelegging/håndtering**

- 6.1 Hva er barn med innagerende atferd sine største utfordringer i skolehverdagen, tror du?
- 6.2 Hvordan legger du til rette for disse?
- 6.3 Hvordan tilrettelegger du eller dine for leken til barn med innagerende atferd?
- 6.4 Hva er de vanligste tiltakene som blir tatt i bruk ved innagerende atferd hos dere?
- 6.5 På hvilken måte har disse tiltakene påvirket barnet?
- 6.6 Hvordan legger du til rette for at de skal oppleve mestring?
- 6.6 Hva tenker du er det viktigste å gjøre for å forebygge og ruste barnets psykiske helse?

## **7. Avslutning**

7.1 Er det noe mer du vil si eller legge til?

7.2 Hvis du skulle trekke ut en ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?

7.3 Kan vi kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?