

# Innagerende atferd og relasjonsetablering

«Hvordan etablerer læreren en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?»

Amalie Pedersen Foss og Silje Bjørnaraa

**Universitetet i Agder, 2023**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for lærerutdanning

VEILEDER

Ingrid Lund

# Forord

Denne masteroppgaven har vært et avsluttende arbeid i vår grunnskolelærer 1-7 utdannelse. Tema for oppgaven er innagerende atferd med fokus på hvordan lærere etablerer en trygg og god relasjon til denne elevgruppen.

Prosessen i oppgaven har vært krevende, men samtidig spennende. Vi har lært nye ting om oss selv og om temaet innagerende atferd. Gjennom å intervju lærere har vi tilegnet oss ny og nyttig kunnskap som vi senere vil dra nytte av i arbeidslivet.

Vi vil spesielt takke vår veileder Ingrid Lund for god veiledning og viktige innspill underveis i oppgaveprosessen. I tillegg til det vil vi også takke venner, familie og samboer for motiverende og støttende ord underveis. Videre vil vi også takke alle våre deltakere som har vært avgjørende for at vi har kommet i mål med vår oppgave, og har fått besvart vår problemstilling. Takk for gode innspill og nyttig kunnskap.

Til slutt vil vi også takke hverandre for et godt samarbeid og støttende ord. Det har vært godt å ha hverandre å støtte seg på underveis i prosessen.

Universitet i Agder, mai 2023

Amalie Pedersen Foss og Silje Bjørnaraa

# Sammendrag

Formålet ved å gjennomføre denne studien var å rette et søkelys mot elever som viser en innagerende atferd, og hvordan lærere i skolen kan etablere en trygg og god relasjon til denne elevgruppen. Elever som viser en innagerende atferd har ofte vansker med å komme i relasjon til læreren (Drugli, 2012, s. 80-81). Denne elevgruppen vil derfor ha et ekstra behov for at læreren ser dem, og aktivt går inn for å etablere en relasjon. For å belyse hvordan læreren kan etablere en trygg og god relasjon til denne elevgruppen valgte vi følgende problemstilling:

*“Hvordan etablerer læreren en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?”*

I studiens teori og tidligere forskning ble relasjonskompetansen til læreren sett i lys av Spurkeland (2011) sitt radarhjul. Her valgte vi å trekke inn fem av dimensjonene: *menneskeinteresse, tillit, dialogferdigheter individ, tilbakemeldinger og prestasjonshjelp*. Disse elementene ble knyttet opp til forskning og andre sentrale elementer rundt denne tematikken.

For å få mer kunnskap rundt vår problemstilling benyttet vi oss av en kvalitativ metode i form av intervju. Intervjuene ble tatt opp på opptaker og senere transkribert. Det transkriberte datamaterialet ble analysert ved hjelp av Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) sin justerte utgave av den tematiske analysemodellen. Etter bearbeiding og analyse av det innsamlede datamaterialet endte vi opp med to hovedkategorier: *Lærernes erfaringer med å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd, og muligheter og utfordringer relatert til det å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd*.

Hovedresultatene våre viser at det er flere elementer som kan fremstå som viktig når læreren skal etablere en trygg og god relasjon til denne elevgruppen. Elementer som at læreren har et økt fokus på sin egen klasseledelse, se eleven, sette av tid til samtale og å bygge opp eleven vil være sentrale når læreren skal etablere en relasjon til elever som viser en innagerende atferd. Innenfor disse elementene ble det også belyst ulike utfordringer lærere kunne møte på i relasjonsetableringen mellom lærer og elev.

## Abstract

The purpose of carrying out this study was to focus on pupils who show shy and modest behavior, and how teachers in schools can establish a safe and good relationship with this group of pupils. Pupils who show shy behavior often have difficulties in establishing a relationship with the teacher (Drugli, 2012, p. 80-81). This group of pupils will therefore have an additional need for the teacher to see them, and actively intervene to establish a relationship. To find out how the teacher can establish a safe and good relationship with this group of pupils, we chose the following title for our master thesis:

*"How does the teacher establish a safe and good relationship with pupils who show shy behavior?"*

In the study's theory and research work the teacher relational competence used together with Spurkeland's (2011) radar wheel. Based on this we used the following five dimensions: *human interest, trust, individual dialogue skills, feedback and performance assistance*. These elements were linked to research and the other central elements around this theme.

To get access to more knowledge, we used a qualitative method in the form of interviews. The interviews were recorded and later transcribed. The transcribed data material was analyzed by using Johannessen, Rafoss and Rasmussen's (2018) adjusted version of the thematic analysis model. After processing and analyzing the collected data, we ended up with two main categories: *The teachers' experiences of establishing a safe and good relationship with pupils who show shy behavior, and opportunities and challenges related to establishing a safe and good relationship with pupils who show a shy behavior*.

Our main results show that there are several elements that can appear to be important when the teacher is going to establish a safe and good relationship with this group of pupils. Elements such as the teacher having an increased focus on their own class management, see each pupil, setting aside time for conversation and building the pupils up with confidence, will be central when the teacher is going to establish a relationship with pupils who show a shy behavior. Within the mentioned elements, various challenges that teachers could face in establishing a relationship between teacher and pupils were also highlighted.

# Innholdsfortegnelse

|  |     |
|--|-----|
| Forord.....  | I   |
| Sammendrag .....   | II  |
| Abstract .....   | III |
| 1.0 Innledning .....   | 1   |
| 1.1 Bakgrunn og formål med studien .....                             | 1   |
| 1.2 Problemstilling .....  | 2   |
| 1.3 Avgrensning .....  | 2   |
| 2.0 Teoretisk grunnlag og tidligere forskning.....                   | 4   |
| 2.1 Atferdsproblemer .....   | 4   |
| 2.2 Innagerende atferd.....  | 6   |
| 2.3 Lærer-elev relasjonen.....                                       | 9   |
| 2.4 Lærerens relasjonskompetanse i lys av Spurkelands radarhjul..... | 10  |
| 2.4.1 Menneskeinteresse.....   | 11  |
| 2.4.2 Tillit .....   | 12  |
| 2.4.3 Kommunikasjonsferdigheter .....                                | 13  |
| 2.4.4 Prestasjonshjelp .....   | 15  |
| 3.0 Forskningsdesign og metode.....                                  | 17  |
| 3.1 Forskningsmetode .....   | 17  |
| 3.1.1 Kvalitativ metode .....  | 17  |
| 3.1.2 Vitenskapelig ståsted .....                                    | 18  |
| 3.2 Forskningsprosessen .....  | 19  |
| 3.2.1 Rekruttering .....   | 19  |
| 3.2.2 Utvalg .....   | 20  |
| 3.2.3 Gjennomføring av intervju .....                                | 21  |
| 3.3 Bearbeiding og analyse .....                                     | 22  |
| 3.3.1 Tematisk analyse .....   | 22  |

|   |    |
|---|----|
| 3.3.2 Analyseprosessen.....   | 23 |
| 3.4 Kvalitetssikring .....  | 24 |
| 3.5 Etiske refleksjoner og personvern.....  | 25 |
| 4.0 Presentasjon av funn .....  | 27 |
| 4.1 Lærernes erfaringer med å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd.....                     | 27 |
| 4.2 Muligheter og utfordringer relatert til det å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd..... | 29 |
| 4.2.1 Læreren som klasseleder .....   | 30 |
| 4.2.2 Se eleven.....  | 30 |
| 4.2.3 Samtale .....   | 33 |
| 4.2.4 Å bygge opp eleven .....  | 34 |
| 5.0 Drøfting.....   | 37 |
| 5.1 Lærernes erfaringer med å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd.....                     | 37 |
| 5.2 Muligheter og utfordringer relatert til det å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd..... | 40 |
| 5.2.1 Læreren som klasseleder .....   | 40 |
| 5.2.2 Se eleven.....  | 42 |
| 5.2.3 Samtale .....   | 46 |
| 5.2.4 Å bygge opp eleven .....  | 49 |
| 6.0 Avslutning.....   | 52 |
| 6.1 Forslag til videre forskning .....  | 53 |
| 7.0 Litteraturliste.....  | 54 |
| Vedlegg.....  | 58 |
| Vedlegg 1- Intervjuguide .....  | 58 |
| Vedlegg 2- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....   | 61 |
| Vedlegg 3- Notat om intervjuguide og informasjonsskriv.....   | 64 |

|  |    |
|--|----|
| Vedlegg 4- NSD godkjenning.....                      | 65 |
| Vedlegg 5- Selvplagiat.....                          | 66 |
| Vedlegg 6- Redegjørelse for samarbeidsprosessen..... | 67 |

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål med studien

Bakgrunnen for vår oppgave er at vi som fremtidige lærere ønsker å få en bredere innsikt og ytterligere kunnskap rundt temaet innagerende atferd og lærerens relasjonsbygging med denne elevgruppen. Innagerende atferd er et tema som vi begge fikk stor interesse for når vi begynte å studere emne profesjonsrettet spesialpedagogikk. Lærerens relasjonsarbeid i møte med denne elevgruppen ble derfor veldig interessant å undersøke, ettersom vi som fremtidige lærere vil få bruk for dette i praksis.

Det innagerende atferdsuttrykket er blikket som vender ned og tanker, følelser og opplevelser som holdes tilbake (Lund, 2012, s. 27). For læreren kan dette skape usikkerhet, og oppleves som avvisende eller som manglende interesse fra elevens side (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 191). Lærerens arbeid med å etablere en relasjon vil derfor være sentralt i møte med denne elevgruppen. I forskningen til Coplan og Arbeau (2008) kommer det frem at elever som viser en innagerende atferdsvansker strever med å etablere en nær relasjon til læreren. I tillegg til dette viser deres forskning også at denne elevgruppen har et ekstra behov for å bygge en god lærer-elev relasjon (Coplan & Arbeau, 2008, s. 382). I møte med elever som viser en innagerende atferd kan læreren derfor utgjøre en forskjell og være den personen som evner å etablere den relasjonen som eleven har behov for (Kinge, 2020, s. 93).

Oppgaven kan plasseres innenfor det spesialpedagogiske feltet ved at det innagerende atferdsuttrykket er en atferdsvanske, i likhet med det utagerende (Lund, 2012, s. 25). Forskning knyttet til hvor utbredt dette atferdsproblemet er, varierer. Tall fra internasjonal forskning sier at om lag 4- 20 % av barn og unge strever med denne type atferd (Lund, 2012, s. 27-28). Det store spriket i forskningen viser at det trengs mer kunnskap rundt denne elevgruppen. Formålet med denne studien blir at den forhåpentligvis kan være et bidrag til at det rettes et større søkelys rundt temaet innagerende atferd, og lærerens relasjonsetablering til denne elevgruppen. Ved å rette oppmerksomheten mot denne elevgruppen vil vi forsøke å synliggjøre en gruppe som stadig blir omtalt som «de usynlige barna» (Gjertsen, 2013; Lund, 2004, s. 98).



## 1.2 Problemstilling

I denne masteroppgaven har vi som nevnt valgt å fokusere på elever som viser en innagerende atferd. For oss var det viktig å rette et fokus mot denne elevgruppen, ettersom mesteparten av litteraturen som finnes omkring atferdsvansker har konsentrert seg om utagerende atferd (Lund, 2004, s. 19). Derfor ønsket vi å komme med et bidrag til feltet, og løfte frem det stille atferdsuttrykket.

I forskning kommer det frem at elever som viser en innagerende atferd ofte har vansker med å etablere en god relasjon til læreren (Drugli, 2012, s. 80-81). Flaten (2022) og Drugli (2012) fremhever også at elever som viser en innagerende atferd er avhengig av en god relasjon til læreren sin dersom de skal få realisert sitt potensiale, både faglig og sosialt (Flaten, 2022, s. 9-10; Drugli, 2012, s. 80). Med bakgrunn i dette ønsket vi derfor å se nærmere på hvordan læreren etablerer en trygg og god relasjon til denne elevgruppen. For å få innsikt i denne tematikken og undersøke dette valgte vi følgende problemstilling:

*“Hvordan etablerer læreren en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?”*

For å videre konkretisere og besvare problemstillingen på best mulig måte utarbeidet vi to forskningsspørsmål:

- *Hvilke muligheter har læreren for å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?*
- *Hvilke utfordringer kan læreren møte på når h\*n skal etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?*

## 1.3 Avgrensning

I forhold til oppgavens omfang ble vi nødt til å ta noen valg og avgrensninger i prosessen. Den første avgrensningen gjenspeiler seg i vår problemstilling, der vi har valgt å ha et fokus på læreren. Studien har dermed et lærerperspektiv.

I forhold til teoridelen, måtte vi også ta noen avgrensninger. I litteraturen foreligger det mye teori om lærerens relasjonsbygging og relasjonskompetanse. Det er et bredt tema, noe som gjorde at vi sto i et hav av ulike innfallsvinkler og teorier. Etter en gjennomlesning på tematikken, falt valget på elementer i radarhjulet til Spurkeland (2011). Årsaken til at vi valgte å ta for oss noen av elementene i radarhjulet, var fordi det gjenspeiler sentrale elementer som er avgjørende når en skal bygge og etablere relasjoner til andre (Spurkeland, 2015). Etersom vår problemstilling handler om hvordan læreren etablerer en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd, anså vi derfor denne teorien som relevant for kunne besvare vår problemstilling. Elementene i radarhjulet blir i teorikapittelet knyttet sammen med tidligere forskning rundt feltet.

Når vi hadde valgt å se relasjonskompetanse og relasjonsbygging i lys av Spurkeland sitt radarhjul, var det videre nødvendig at vi foretok enda noen avgrensninger. Innenfor radarhjulet til Spurkeland finnes det nemlig fjorten dimensjoner. Av disse har vi valgt å se nærmere på følgende dimensjoner: *menneskeinteresse, tillit, dialogferdigheter individ, tilbakemeldinger og prestasjonshjelp*. At vi endte opp disse fem dimensjonene skyldes vår abduktive tilnærming til oppgaven (Skilbrei, 2019, s. 55). Der valget på disse fem dimensjonene ble tatt underveis i prosessen.

## 2.0 Teoretisk grunnlag og tidligere forskning

I dette kapittelet skal vi gå nærmere inn på det teoretiske grunnlaget og forskningen som ligger til grunn for vår oppgave. Først vil teori og forskning om atferdsvansker bli presentert med vekt på innagerende atferd. Dette har vi gjort vi for å ramme inn og presisere at det innagerende atferdsuttrykket er en del av de atferdsproblemene vi finner i skolen. Videre vil vi gå nærmere inn på kjennetegn, konsekvenser og forståelser av atferden. Deretter vil vi se nærmere på lærer-elev relasjonen i møte med det innagerende atferdsuttrykket. Etter dette har vi valgt å gå nærmere inn på lærerens relasjonskompetanse i lys av radarhjulet til Spurkeland. Dette har vi gjort ettersom radarhjulet gjenspeiler sentrale elementer som er avgjørende når en skal bygge og etablere relasjoner til andre (Spurkeland, 2015). I tillegg til denne teorien vil annen forskning som kan ses i sammenheng med disse elementene bli presentert. Forskning viser at elever som viser en innagerende atferd ofte strever med å etablere en trygg og nær relasjon til læreren (Drugli, 2012, s. 80-81). Ettersom vår problemstilling handler om hvordan læreren etablerer en trygg og god relasjon til denne elevgruppen anser vi derfor denne teorien og forskningen som relevant. Teorien og forskningen som blir presentert vil senere være sentral i oppgaven når vi i drøftingsdelen skal se nærmere på funnene vi har gjort i lys av og sammenheng med dette.

### 2.1 Atferdsproblemer

De fleste barn og unge fungerer i samspill med andre uten store problemer. Andre strever imidlertid med atferdsvansker (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 181). Problematferd i skolen kommer til uttrykk på flere ulike måter. Noen skaper uro gjennom ytringer som sjenerer medelever, mens andre er helt tause (Ogden, 2009, s. 13).

Ogden (2009) definerer begrepet atferdsproblemer i skolen på denne måten:

«Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden, 2009, s. 18). Den utfordrende atferden oppstår ofte der følelsene tar overhånd, og barnet opplever usikkerhet, frustrasjon og bekymring. Atferden blir dermed et forsvar og en beskyttelse mot omgivelsene (Kinge, 2020, s. 31).

Å fastslå hvor mange barn og unge som strever med problematferd er utfordrende ettersom det ikke finnes noen nøyaktige kriterier for når atferden kan defineres som et problem eller ikke (Ogden, 2022, s. 18). En annen utfordring med å kartlegge problematferd er at barn kan vise en eller annen form for problematferd i perioder av livet. Det er en del av deres utvikling, og atferden kan forstås som et uttrykk for testing av grenser, utvikling av sosiale ferdigheter, mestring av utfordringer og et forsøk på å etablere selvstendighet (Berg, Johansen, Jardim, Forsetlund & Nguyen, 2020, s. 14). Selv om det er vanskelig å tallfeste eksakt hvor mange som har atferdsproblemer finnes det en rekke forskning rundt feltet. I Folkehelseinstituttet (2020) sin rapport kommer det frem at om lag 5-10 % av barn og unge i Norge har atferdsvansker. Av denne prosentandelen er det rundt halvparten som fortsetter å ha disse atferdsvanskene i ungdomsårene (Berg et al., 2020, s. 15).

Som nevnt kommer problematferd til uttrykk på ulike måter. Innenfor faglitteraturen benyttes det ulike begreper for å beskrive atferdsproblemer. Begreper som ofte blir anvendt er sosiale og emosjonelle vansker, samhandlingsvansker, psykososiale vansker, innagerende atferd, aggressiv eller utagerende atferd. Disse begrepene er overlappende og beskriver den samme type atferden (Nordahl, Sørlic, Manger & Tveit, 2005, s. 34).

Det er vanlig å skille mellom innagerende og utagerende atferd (Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009, s. 16). Utagerende atferd er atferd som vendes ut mot omgivelsene og kjennetegnes av mangel på impuls kontroll og forstyrrelser (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 182). Dette kan for eksempel skje gjennom slåssing, hyppige konflikter med lærere og medelever, eller at eleven svarer tilbake når læreren irettesetter han eller henne (Overland, 2007, s. 15). Den utagerende atferden lager ofte bråk, er konfliktskapende, kan opptre truende, hindrer undervisningen og skaper forstyrrelser (Kinge, 2020, s. 32). Barn som er urolige, forstyrrer andre, slåss og ikke følger skolens regler og lærerens instruksjoner, er den typen atferd lærere ofte trekker frem når de skal identifisere barn som har atferdsvansker (Drugli, 2013, s. 136). De fleste lærere opplever denne type atferd som forstyrrende og ødeleggende for undervisningen.

Mens noen barn viser en utagerende atferd, viser andre en innagerende atferd. Den innagerende atferden forstyrrer ikke undervisningen eller går utover andre (Overland, 2007, s. 14-15). Her holdes tanker, følelser og opplevelser tilbake, og atferden vendes inn mot eleven

selv. Den kan komme til uttrykk gjennom at eleven er tilbaketrukket, usikker og avvisende (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 182).

Det utagerende og innagerende atferdsuttrykket kan oppleves svært forskjellig. Den utagerende atferden rettes ut mot omgivelsene gjennom forstyrrelser og uro. Den innagerende atferden har motsatt kjennetegn, her vendes atferden innover gjennom stillhet og tilbaketrekning (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 182). Til tross for at måten atferden kommer til uttrykk på er ulik, har atferdsuttrykkene likevel en rekke fellestrekk. Begge atferdsuttrykkene utfordrer og bryter med omgivelsenes krav og forventninger. Den hindrer optimal læring og etablering av stabile sosiale relasjoner. I tillegg er ensomhet, selvanklage og andreanklage en gjenklanger hos begge atferdsuttrykkene (Lund, 2012, s. 30-31).

I vår oppgave har vi valgt å fokusere på det innagerende atferdsuttrykket, der eleven trekker seg tilbake og er stille. Bakgrunnen for at vi har valgt å fokusere på dette atferdsuttrykket er at dette er en elevgruppe som lett kan bli oversett av de voksne (Gylterud, 2023; Lund, 2004, s. 98). Selv om atferden ikke oppfattes som et problem av miljøet og omgivelsene rundt, kan den ha en negativ betydning for eleven selv (Lund, 2004, s. 19). Vi anser det derfor som nødvendig å løfte frem det innagerende atferdsuttrykket, og gjøre lærere mer bevisste på denne elevgruppen. Gjennom denne studien ønsker vi at flere lærere skal få blikket opp for elever som viser en innagerende atferd, at de skal se dem og aktivt gå inn for å etablere en trygg og god relasjon til dem.

## 2.2 Innagerende atferd

I skolen benyttes det en rekke begreper i forbindelse med det innagerende atferdsuttrykket. Sky, engstelig, stille, innadvendt, sjenert, beskjeden og sosialt isolert er betegnelser en kan møte på når man skal beskrive denne elevgruppen. Det finnes mange forskjellige begreper om uttrykket, men begrepene er overlappende og beskriver ofte den samme atferden (Lund, 2004, s. 19; Sæteren, 2019, s. 18). I denne oppgaven velger vi å bruke begrepet innagerende atferd. I den forbindelse velger vi å benytte oss av Lund (2012) sin definisjon: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkert» (Lund, 2012, s. 27).

Lund (2012) trekker frem at denne elevgruppen ofte kan klage over fysiske plager, slik som kvalme, vondt i magen og hodet. Videre poengterer hun at selv om eleven er stille og tilbaketrukket, er det ikke nødvendigvis slik at dette er et uttrykk for at barnet har det vanskelig. Enkelte barn og unge kan beskrives som «slow to warm up», og vil behøve tid for å bli trygge (Lund, 2012, s. 26-27).

I internasjonal forskning kommer det også frem en rekke begreper knyttet til innagerende atferd. Shyness er et av disse og kan knyttes til barn som strever med redsel, utrygghet og angst i sosiale situasjoner (Poole & Schmidt, 2020, s. 25). Utryggheten går utover og påvirker faglig fremgang i skolen, samtidig som det blir et hinder for sosial samhandling med andre. Shyness er den betegnelsen som ligger nærmest begrepet innagerende atferd (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 182).

Sørli og Nordahl (1998) fremhever usikkerhet, dårlig selvoppfatning, ensomhet og angst som kjennetegn ved det innagerende atferdsuttrykket. Nervøsiteten og angsten kan særlig utspille seg i nye og sosiale situasjoner og ta overhånd (Sørli & Nordahl, 1998, s. 32). Et viktig moment som Lund (2012) påpeker er at elever som viser en innagerende atferd ikke er innagerende som en statisk tilstand, men at de viser en innagerende atferd i visse kontekster, relasjoner og situasjoner (s. 25). Denne atferden kan skape problemer for eleven, og hindre læring og utvikling (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 181). Tilbaketrekningen, det lukkede kroppsspråket og den tause stemmen, kan tolkes som avvisning av andre. En konsekvens av denne tilbaketrekningen er at disse barna fort kan havne på utsiden av fellesskapet. Gjertsen (2013) trekker fram i sin bok *De usynlige barna*, at barn som viser en innagerende atferd ofte er alene og sjeldent deltar i lek sammen med andre. Han skriver videre at denne elevgruppen ofte fremstår som triste og sjeldent viser glede (Gjertsen, 2013, s. 162). De står ofte i utkanten og betrakter de andre elevene som leker og samarbeider om skoleoppgaver (Ogden, 2009, s. 31). Blikket som vender ned, fysisk avstand og tilbaketrekning, skaper utfordringer i møte med og i relasjon til andre (Lund, 2012, s. 68). Når atferden går utover læring, utvikling og sosial samhandling med andre, blir det et atferdsproblem i likhet med det utagerende (Lund, 2012, s. 25).

I likhet med utfordringene omkring det å definere og tallfeste atferdsproblemer, er det også utfordrende å finne eksakte og beskrivende målinger knyttet til hvor mange barn og unge som viser en innagerende atferd. Forskning viser at så mange som 4- 20% av barn og unge mellom 4 og 18 år strever med en innagerende atferd internasjonalt (Lund, 2012, s. 27).

Bakgrunnen for at atferdsuttrykket er vanskelig å tallfeste grunner i at atferden grenser mot diagnoselandskapet og at det er ulike forståelser av når denne tilbaketrekningen kan regnes som et atferdsproblem (Lund, 2012, s. 27). En annen begrunnelse for hvorfor atferden er vanskelig å tallfeste skyldes at hvorvidt atferden regnes som avvikende og et problem vil være kontekst-, person- og aldersavhengig (Lund, 2004, s. 20-21).

Det finnes flere grunner til at et barn kan vise en innagerende atferd. De kan være deprimerte, befinne seg i tøffe perioder i livet, oppleve mobbing, mistriivsel, usikkerhet eller at de bare er sjenerte (Lund, 2004, s. 18). Årsaksforklaringene til at barn og unge utvikler atferdsproblemer kan forklares ut fra tre ulike teorier: biologiske, psykologiske og sosiologiske (Ogden, 2001, s. 42). De biologiske teoriene har bakgrunn i at atferdsproblemet til barnet bunnar i de biologiske og medfødte disposisjonene som barnet har. Atferdsproblemet beskrives dermed ut fra at enkelte barn er mer sårbare fra fødsel av (Lund, 2012, s. 16). De psykologiske forklaringsmodellene forklarer atferdsproblemet i de individuelle forskjellene. Noen barn er mer motstandsdyktig enn andre og kan dermed enklere utvikle atferdsproblemer (Lund, 2004, s. 22).

Sosiologiske forklaringsmodeller legger miljøet og kulturen rundt barnet til grunn for at barnet har et atferdsproblem (Lund, 2004, s. 23). Enkelte hevder innenfor sosiologien at blant annet oppdragelsesstilen til foreldre er en forklaring på hvorfor barnet blir stille (Sæteren, 2019, s. 25). En rekke studier kommer det frem at den innagerende atferden kan forklares ut fra at barnet kommer fra et overbeskyttende hjem. Her beskrives det blant annet at bekymrede mødre kan bli en risikofaktor som fører til at barnet blir utrygg og uselvtendig (Befring & Uthus, 2019, s. 509). Ogden (2001) forklarer at Bronfenbrenner (1979) sin sosialøkologiske modell vil i de sosiologiske og psykologiske forklaringsmodellene være aktuell ettersom den ser på makro- og mikro- sosiale forhold i barnets utvikling (s. 42). Faktorer som barnets hjemmemiljø, skolesetting, hvordan barnet blir møtt, kommunikasjon og samspill vil ut fra dette perspektivet spille en viktig rolle i hvorfor barnet viser en innagerende atferd (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 183). Lærerens trygghet og støttende relasjon vil dermed være viktig for at eleven skal få mulighet til å tre frem, og utvikle seg i en positiv retning både faglig og sosialt (Drugli, 2012, s. 80).

## 2.3 Lærer-elev relasjonen

En god relasjon til læreren er viktig for alle elever. Forskning rundt dette understreker relasjonens betydning for og innvirkning på elevenes faglige læring, sosial utvikling og psykiske helse (Moen, 2016, s. 13). Dersom læreren evner å etablere en trygg og nær relasjon til eleven vil læreren kunne fungere som en trygg base. En base som vil legge til rette for elevens utforskning, mestring og læring (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s. 138). For elever som viser en innagerende atferd er en god lærer-elev relasjon spesielt viktig (Coplan & Arbeau, 2008, s. 382). Elever som viser innagerende atferd er ifølge Drugli (2012) avhengig av en positiv relasjon til læreren dersom de skal få utfolde seg sosialt og faglig, og få det bedre i skolehverdagen. Dersom læreren i møte med denne elevgruppen evner å etablere en trygg og nær relasjon, vil det også kunne forebygge utvikling av alvorlig angst og depresjon (Drugli, 2012, s. 80). Flere studier viser at elever som viser en innagerende atferd ofte har vansker med å inngå i gode relasjoner til læreren, og at de lett kan utvikle negative relasjoner i form av mye konflikt og lite nærhet (Drugli, 2012, s. 80-81).

Stillheten fra eleven kan skape usikkerhet hos læreren. Når ordene er få og kroppsspråket lukket, kan læreren bli usikker på hva eleven føler og opplever, og hvordan de skal reagere og tilpasse seg eleven (Nyborg & Mjelve, 2017, s. 191). Ifølge Drugli (2012) kan læreren oppleve i møte med denne elevgruppen at det er vanskelig å komme i kontakt og etablere en god relasjon. De stille elevene tar også mindre initiativ til kontakt med læreren. I løpet av skolehverdagen vil de derfor ha færre interaksjoner med læreren enn andre elever. Læreren må derfor være bevisst på denne elevgruppen, og selv aktivt ta kontakt, øke frekvens av positiv kommunikasjon og arbeide for å bygge og etablere en positiv relasjon (Drugli, 2012, s. 79-80).

Elever som viser en innagerende atferd er en elevgruppe som trenger å bli møtt med interesse og nærhet fra læreren. De trenger å bli sett og få hjelp til utforskning og mestring (Lillejord, Manger & Mausestagen, 2022, s. 140). De er avhengig av at læreren tar på seg ansvaret for å etablere en relasjon som kan gi dem støtte. En slik relasjon kan gi dem mulighet til å få frem sine ressurser og vise interesse i samspill med andre (Flaten, 2022, s. 9-10).

Som nevnt kommer det frem i forskning at elever som viser en innagerende atferd ofte har vansker med å inngå i gode relasjoner til læreren, og at de lett kan utvikle negative relasjoner



i form av mye konflikt og lite nærhet (Drugli, 2012, s. 80-81). En slik negativ og konfliktfylt relasjon, vil være uheldig, da det vil kunne øke atferdsvansken over tid (Lillejord et al., 2010, s. 147). Dersom læreren opplever at en relasjon er utfordrende, er det en situasjon som ikke bør vedvare. Det er læreren som har ansvar for relasjonen, og som må ta initiativ til endring (Lillejord et al., 2010, s. 161-162). I samspill med eleven er det viktig at læreren aktivt tar ansvar for å avdekke en negativ lærer-elev relasjon (Drugli, 2012, s. 93-95). Spurkeland (2011) trekker frem et arbeidsverktøy læreren kan bruke for å vurdere og evaluere relasjonen til den enkelte elev. Ved å vurdere relasjonen gjennom et relasjonskart vil læreren enklere kunne kartlegge relasjonskvaliteten til den enkelte elev (Spurkeland, 2011, s. 56).

Jørgensen (2023) trekker frem at lærerens relasjonsbygging er et kontinuerlig arbeid som begynner i det første møte med eleven, og som videreutvikler seg i alle situasjoner hvor læreren og eleven er sammen. Det er mange faktorer som påvirker lærerens relasjonsbygging i møte med eleven. Alle bevisste og ubevisste valg læreren tar og alt som læreren gjør og sier, vil virke inn på og få betydning for relasjonen som etableres (Jørgensen, 2023, s. 16-17). I det videre skal vi se nærmere på lærerens relasjonskompetanse i sammenheng med Spurkeland sitt radarhjul, ettersom det er et godt verktøy for å kartlegge lærerens relasjonskompetanse.

## 2.4 Lærerens relasjonskompetanse i lys av Spurkelands radarhjul

Spurkeland (2011) definerer relasjonskompetansen på denne måten: «Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2011, s. 63). I møte med eleven er det læreren som er den profesjonelle, og som har ansvaret for relasjonen (Spurkeland, 2011, s. 49-50). Det er lærerens relasjonskompetanse som påvirker kvaliteten på, og legger grunnlag for den relasjonen som etableres (Drugli, 2012, s. 45). Som tidligere nevnt har elever som viser en innagerende atferd behov for en god lærer-elev relasjon (Coplan & Arbeau, 2008, s. 382). En god lærer-elev relasjon er grunnleggende, og tillitsfulle relasjoner vil være avgjørende for elevens læring. Relasjonskompetansen til læreren vil derfor være viktig for å kunne bygge gode relasjoner (Spurkeland, 2011, s. 64-65).

Radarhjulet er en modell utviklet av Jan Spurkeland i samråd med Tom Backer Johnsen, og viser en oversikt over de ulike dimensjonene i relasjonskompetansen. Hjulet deles inn i

fjorten dimensjoner hvorav tretten av disse er relasjonsdimensjoner, og den siste er en kontrolldimensjon (Spurkeland, 2020, s. 14-20). Vi skal nå gå videre inn på dimensjonene menneskeinteresse, tillit, dialogferdigheter individ, tilbakemeldinger og prestasjonshjelp. Årsaken til at valget falt på disse dimensjonene skyldes vår abduktive tilnærming til oppgaven (Busch, 2021, s. 51). Etter at vi hadde gjennomført intervjuene og analysert dataene, var det disse dimensjonene som gjenspeilet seg, og var mest fremtredende i deltakernes uttalelser og utsagn.

### 2.4.1 Menneskeinteresse

Spurkeland (2020) trekker frem at menneskeinteresse er selve paraplybegrepet og inngangsporten til relasjonskompetanse. Dimensjonen uttrykker det å inneha interesse ovenfor andre, genuinitet og imøtekommenhet i relasjonen. Uten interesse ovenfor andre mennesker vil det være mindre grunnlag for de andre dimensjonene (Spurkeland, 2020, s. 25-26). Som en del av det å vise interesse overfor den andre, vil det å oppdage hele menneske være sentralt. Å oppdage hele mennesket kan blant annet gjøres ved å avdekke de fem F-ene: fag, familie, fritid, fortids- og framtidsmennesket. Ved at læreren har et fokus på disse kan læreren bli bedre kjent med og avdekke sentrale sider ved elevens identitet (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 16-17). At læreren har et økt kjennskap til eleven, gjør også at læreren kan oppnå en naturlig autoritet hos eleven (Spurkeland, 2020, s. 28-30).

Drugli (2012) trekker frem at i forhold til elever som er tilbaketrukket, er det særlig viktig at læreren setter av *positiv tid* til disse elevene (s. 56). Positive stunder utenom det dagligdagse mellom lærer og elev, kan være det som får det til å løsne på relasjonsnivået (Drugli, 2012, s. 67). I tillegg kan den voksne ved å sette av *positiv tid* til å bli kjent med eleven, ifølge Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit (2005) komme i *posisjon til barnet*. Det vil si at den voksne har tilgang til barnet. Dersom læreren kommer i posisjon til eleven, vil det føre til at læreren lettere kan snakke med eleven, stille krav og uttrykke forventninger. Samtidig vil eleven bli trygg på læreren, være ærlig og henvende seg med sine problemer. Å komme i posisjon til eleven, vil styrke relasjonen, samtidig som det for læreren vil kunne fungere som et pedagogisk redskap for utvikling av kompetanse og mestring (Nordahl et al., 2005, s. 216-217). Dersom dette redskapet anvendes med hensikt, kan det bidra til positiv læring, og utvikling hos eleven (Lillejord et al., 2010, s. 155).

Sentralt innenfor menneskeinteresse, er det å søke kontakt, være positiv nysgjerrig og legge merke til positive sider ved den andre (Spurkeland, 2020, s. 26-27). I møte med elever som viser en innagerende atferd er det viktig at læreren har fokus på å gi *positiv respons* på små fremskritt hos eleven, og unngå å kritisere dem (Drugli, 2012, s. 109). Videre beskriver Spurkeland (2011) at menneskeinteresse innebærer at læreren har kjennskap til hver enkelt elev, og ser bak elevrollen og prøver å finne ut hvilke behov den enkelte har (s. 69). Drugli (2002) trekker frem at i møte med eleven må læreren aktivt søke informasjon om barnets hobbyer og interesser, og være opptatt av hvem barnet er. Hun ser på dette som en viktig del av det å se eleven, og sentralt i relasjonsbyggingen (Drugli, 2002, s. 65). Elevens opplevelse av å bli sett er et viktig kjennetegn ved en positiv lærer-elev relasjon (Lillejord et al., 2010, s. 154). Å bli sett er et grunnleggende behov hos alle mennesker. Alle trenger å oppleve at den vi er, det vi gjør og sier, blir sett, hørt og møtt (Lund, 2004, s. 39). I møte med elever som viser en innagerende atferd kan kroppsspråket lett tolkes som et ønske om å ikke bli sett. Lund (2004) sin undersøkelse er tydelig på at disse elevene ønsker at læreren skal se dem, ta kontakt og prate med dem. Hun understreker videre at det er viktig at læreren tar kontakt og ser denne elevgruppen (Lund, 2004, s. 93).

#### 2.4.2 Tillit

Tillit er selve bærebjelken innenfor alle relasjoner (Spurkeland, 2020, s. 37). Tillit er hele tiden i bevegelse, og kan både styrkes og svekkes i samhandling med andre. Å bygge tillit tar tid. Den må bygges opp sten for sten gjennom tålmodighet, trygghet, forutsigbarhet, ærlighet og lojalitet (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 25-26). I møte med eleven, er det læreren som er den profesjonelle, og som har ansvaret for å etablere tillit i relasjonen. For at tillit skal etableres forutsetter det at læreren og eleven blir kjent med hverandre (Drugli, 2012, s. 52). For elever som strever med å «feste relasjoner» må læreren være tålmodig og forståelsesfull for at tillit skal kunne oppstå (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 62).

Spurkeland (2011) legger til grunn at for å skape tillit hos eleven må læreren bruke tid på å se hver enkelt. Gjennom øyekontakt, håndtrykk og bruk av navnet til eleven vil dette være med på å bygge tillit hos den enkelte (Spurkeland, 2011, s. 74). Flaten (2010) trekker frem at å møte den andre sitt blikk er en intim og tett kontaktform, som åpner opp for en mulighet for å bli avvist. Elever som viser en innagerende atferd er engstelig for å bli avvist og de unngår

ofte blikkontakt i møte med andre. Å møte den andres blikk, kan for disse elevene oppleves som ubehagelig, og i noen tilfeller umulig (Flaten, 2010, s. 68-69).

Som en del av det å bygge tillit i relasjonen til elevene er en naturlig autoritativ lederstil er viktig (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 28-29). Nordahl (2012) trekker frem at den autoritative klasseledelsen er hensiktsmessig ettersom den uttrykker både kontroll og varme hos læreren. En autoritativ lærer skal både undervise, veilede, se hver enkelt og anerkjenne elevene (Nordahl, 2012, s. 30). I møte med elever som viser en innagerende atferd, er lærerens evne til tydelig ledelse viktig. Forskning viser blant annet at lærerens evne til tydelige ledelse er avgjørende for den sosiale og faglige utviklingen til denne elevgruppen (Lund, 2010, s. 6).

### 2.4.3 Kommunikasjonsferdigheter

I radarhjulet er det tre dimensjoner som går inn under kommunikasjonsferdigheter: dialogferdigheter individ, tilbakemeldinger og dialogferdigheter gruppe. Alle tre dimensjonene er avgjørende for at læreren skal oppnå en naturlig autoritet i klasserommet (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 43-44). Av disse tre har vi valgt å fokusere på dialogferdigheter individ og tilbakemeldinger i vår oppgave. Bakgrunnen for dette er at disse dimensjonene inneholdt elementer som kom frem hos våre deltakere. Vi skal nå se litt nærmere på disse.

Spurkeland (2011) trekker frem at dialogferdigheter individ innebærer holdninger, evner og ferdigheter til å gjennomføre gode dialoger. Dialog er en samtaleform som kjennetegner likeverd og balanse. Dialogferdigheter individ innebærer i pedagogisk sammenheng en samtale mellom lærer og elev, der eleven er i sentrum, og verdsettes og respekteres av læreren (Spurkeland, 2011, s. 75). En fortrolig samtale trekker Spurkeland og Lysebo (2021) frem som et av de mest relasjonsbyggende tiltakene en lærer kan gjøre. De understreker også at det er viktig at samtalen er preget av dialogkvalitet. Læreren må lytte aktivt, stille åpne spørsmål og undersøke hva eleven uttrykker (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 44). Ifølge Jørgensen (2023) kan skille mellom planlagte elevsamtaler og de spontane samtalene som oppstår i løpet av skolehverdagen (s. 31). Begge disse samtalene vil gi læreren en unik mulighet til å se og anerkjenne den enkelte elev (Bergkast & Andersen, 2016, s. 21). Det

finnes det mange muligheter der læreren har anledning til å gi elevene positive samtaleerfaringer (Jørgensen, 2023, s. 21). Elever som viser en innagerende atferd har som nevnt ofte færre interaksjoner med læreren. Læreren må derfor være enda mer oppmerksom på å øke frekvensen av interaksjoner med denne elevgruppen (Drugli, 2012, s. 79-80). I skolehverdagen må læreren aktivt lete etter disse mulighetene og sette av tid til samtale. Det kan være samtaler som oppstår og forgår ute på gangen, bakerst i klasserommet eller ved pulten (Bergkast & Andersen, 2016, s. 21).

For å lykkes i dialog fremhever Bergkast og Andersen (2016) at lærerens evne til å stille gode spørsmål er avgjørende (s. 26). Elever som viser en innagerende atferd trenger ofte lengre tid på å svare og ordene er ofte få. Derfor er lærerens tolkning av elevens kroppsspråk ifølge Lund (2012) viktig i møte med denne elevgruppen. Hun løfter i den sammenheng frem *undrespørsmål og metaspørsmål* som gode i samtale med denne elevgruppen. Ved å stille denne typen spørsmål vil den voksne anerkjenne utfordringene disse elevene opplever med å svare på spørsmål (Lund, 2012, s. 105-106). I tillegg trekker hun også frem at hypotetiske spørsmål kan være en god innfallsvinkel i samtalen (Lund, 2012, s. 120). Sæteren, Moen og Rismark (2017) trekker frem at åpne spørsmål kan være utfordrende for elever som viser en innagerende atferd. Lukkede spørsmål kan i visse kontekster derfor være hensiktsmessig å benytte seg av, ettersom eleven da kan respondere med et nikk eller et rist på hodet. Læreren legger dermed opp samtalen på elevens premisser, og oppnår at eleven kan oppleve mestring i dialogen (Sæteren, Moen & Rismark, 2017, s. 66). En slik praksis kan omtales som motivasjonell forskyvning der læreren handler basert på elevens behov (Sæteren, 2019, s. 42-43).

Olsen & Traavik (2010) understreker at læreren ikke må gi seg om de opplever å bli avvist eller møtt med taushet når de prøver å få til en samtale med en elev. I slike tilfeller må læreren forsøke å formidle «Jeg godtar at du ikke vil prate nå, men jeg er her for deg og vil høre på deg når du er klar for det» (Olsen & Traavik, 2010, s. 162). Læreren må prøve igjen, kanskje i annen setting eller med en annen innfallsvinkel (Olsen & Traavik, 2010, s. 162).

Tilbakemeldinger er også en sentral del av kommunikasjonsferdighetene. Dimensjonen dreier seg om å både gi og ta imot tilbakemeldinger fra den enkelte. I den sammenheng vil lærerens tilbakemelding gjennom anerkjennelse til den enkelte elev være en viktig byggestein i å utvikle en god relasjon (Spurkeland, 2011, s. 80-81). Den anerkjennende kommunikasjon er det viktigste verktøyet i møte med elever som viser en innagerende atferd (Lund, 2012, s.

104). Den anerkjennende kommunikasjonen kan ifølge Schibbye (2009) deles inn i *lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse* (s. 263). Den anerkjennende kommunikasjon kan være med på å styrke selvfølelsen hos denne elevgruppen (Lund, 2004, s. 47).

I Lund (2004) sin studie kommer det frem at elever som viser en innagerende atferd opplever det som utfordrende å komme i kontakt med læreren. De opplever ofte at læreren snakker til dem og ikke med dem (Lund, 2004, s. 103-104). Ifølge Lassen & Breilid (2010) oppstår den gode samtalen når lærer og elev snakker med hverandre og ikke til hverandre. For å etablere en slik samtale må samtalen være preget av en anerkjennende holdning fra læreren. Det vil kunne legge grunnlag for og føre til at eleven får troen på seg selv og egne muligheter. Samtalen vil da kunne sette i gang og forsterke en positiv vekstspiral hos eleven (Lassen & Breilid, 2010, s. 13).

Bergkast og Andersen (2016) løfter frem at det er få skoler som har mulighet til å sette av mye tid til samtale (s. 21). Mange lærere opplever at tiden ikke strekker til, og at tidsklemmen og «hverdagstvangen» tar dem (Olsen & Traavik, 2010, s. 131). Ifølge Bergkast og Andersen (2016) er det ikke alltid mengden av tid som blir benyttet på den enkelte elev som betyr mest, men kvaliteten på samspillet og kontakten med eleven er det som er avgjørende (s. 21).

#### 2.4.4 Prestasjonshjelp

Prestasjonshjelpdimensjonen oppsummerer de tolv første dimensjonene ved at den handler om å ta i bruk relasjonskompetansen for å hjelpe andre (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 10). Kompetansen innebærer evnen til å gjøre andre gode og bygge den andres selvfølelse og kompetanse (Spurkeland, 2020, s. 307-309). Spurkeland (2011) trekker frem at det å gjøre en annen person god innebærer blant annet å gi eleven et bedre selvbilde og psykisk grunnlag for å kunne prestere bedre. Prestasjonshjelpdimensjonen deler seg inn i tre hovedmålsettinger: utvikle psykiske styrker, utvikle kompetanse og frambringe individets samlede signaturstyrker (Spurkeland, 2011, s. 107-109). Vi skal videre se litt nærmere på hvordan læreren kan arbeide med å utvikle elevens psykiske styrker.

Å hjelpe eleven med å utvikle sine psykiske styrker innebærer blant annet å forbedre elevens selvtillit, selvoppfatning, selvbilde og selvaksept (Spurkeland, 2011, s. 109). Negative tanker

og følelser tar ofte en stor plass hos elever som viser en innagerende atferd, og de har lett for å komme inn i negative tankemønstre. Tanker som «ingen liker meg», «jeg er upopulær» og «ingen vil være sammen med meg» forsterker det negative selvilde og øker usikkerheten i møte med andre (Lund, 2012, s. 67-68). Når en elev har vansker med bekymring og negative tanker er det sentralt at læreren fungerer som en «Ryddemaskin for feiltanker og bekymring» (Olsen & Traavik, 2010, s. 103). Gjennom flere samtaler kan læreren skape nye følelsetilstander og en ny identitetsfølelse hos eleven, som endrer deres tankesett, væremåte og selvfølelse (Fallmyr, 2020, s. 206). Denne endringen vil legge grunnlag for mindre selvkritikk og mer selvaksept hos eleven (Fallmyr, 2020, s. 28).

Som en del det å utvikle elevens selvoppfatning trekker Spurkeland (2011) frem at mestringsopplevelser er viktig (s. 110). Å legge til rette for mestringsopplevelser er en viktig del av det å bygge en relasjon til eleven (Flaten, 2022, s. 24). I en undersøkelse kommer det fram at lærere ofte unngår å utfordre de stille elevene. Det kan resultere i at eleven får en opplevelse av at læreren ikke har troen på dem, og en forventning om at de ikke vil mestre ulike situasjoner eller oppgaver (Sæteren, Moen & Rismark, 2017, s. 69). Flaten (2022) trekker frem at det er viktig å gradvis utfordre de sjenerte elevene (s. 74-75). I en undersøkelse gjennomført av Lund (2012) kommer det fram at elever som viser en innagerende atferd ønsker at læreren skal ta initiativ, ha forventninger og utfordre dem (s. 73). Elever som viser en innagerende atferd en gruppe som har behov for en lærer som kan hjelpe dem med å våge mer og tenke mer positivt (Drugli, 2012, s. 109). Læreren må se elevens sterke sider, løfte dem frem og oppmuntre eleven til å ta dem i bruk. Gjennom å sette små realistiske krav kan det skapes positive mestringsopplevelser som kan styrke elevens selvilde, og igangsette en positiv vekstspiral (Oskal, 2006, s. 48-49).

## 3.0 Forskningsdesign og metode

I denne delen av oppgaven skal vi gå nærmere inn på valg av, og bakgrunnen for de metodiske valgene i vårt forskningsprosjekt. I første del av kapittelet skal vi se nærmere på den kvalitative metoden og intervjuformen som ble benyttet. Videre skal vi se på det vitenskapelige ståstedet som er tilnærmingen i denne oppgaven. Deretter vil vi gå dypere inn på selve forskningsprosessen og hvordan den ble gjennomført. I siste del vil vi gå nærmere inn på kvalitetssikringen og de etiske refleksjonene og vurderingene som er foretatt.

### 3.1 Forskningsmetode

#### 3.1.1 Kvalitativ metode

For å kunne besvare vår problemstilling på best mulig vis valgte vi å benytte oss av den kvalitative forskningsmetoden. Den kvalitative metoden åpner, opp for og gir mulighet til å gå i dybden (Dalland, 2017, s. 52-53). Ved å benytte oss av denne forskningsmetoden fikk vi mulighet til å undersøke og få innsikt i tanker, meninger og opplevelser omkring temaet relasjoner og det innagerende atferdsuttrykket hos våre deltakere.

Innenfor den kvalitative metoden valgte vi å bruke intervju som forskningsmetode. Intervju handler om å få tilgang til andres refleksjoner og erfaringer gjennom å samtale med dem (Skilbrei, 2019, s. 65). Vi anså derfor intervju som et godt redskap, og en forskningsmetode hvor vi kunne komme tett på deltakerne og få innsikt i deres personlige synspunkter. Videre falt valget på det semistrukturerte intervjuet. Denne intervjuformen er verken en lukket eller en åpen spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Forskeren har noen faste spørsmål klare på forhånd, men har også en mulighet til å bevege seg utover disse, stille oppfølgingsspørsmål og anledning til å gripe tanker som kommer frem i intervjuet underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121-123). Bakgrunnen for at vi valgte denne formen for intervju, var at vi ønsket å ha noe fast å forholde oss til, samtidig som vi hadde mulighet til å stille andre spørsmål. Etter å ha valgt denne intervjuformen utformet vi en intervjuguide som skulle legge føringer for samtalen med intervjudeltakerne. Å ha en intervjuguide som utgangspunkt og veileder gjorde at vi enklere under intervjuet kunne slippe oss fri fra manus, ettersom vi hele tiden visste at vi hadde intervjuguiden å støtte oss på i prosessen.



Sentralt innenfor kvalitativ forskning er forholdet mellom teori og empiri. Som forsker må en forholde seg til både teori og empiri i forskningsprosessen, selv om styrkeforholdet mellom dem vil variere (Skilbrei, 2019, s. 50-51). For å utforske og nærme oss vår problemstilling benyttet vi oss av en abduktiv tilnærming. Busch (2021) beskriver en abduktiv tilnærming som veksling mellom det deduktive og induktive der forskeren hele tiden beveger seg mellom teori og empiri. Teorien endres etter hvert som empirien samles inn og motsatt (Busch, 2021, s. 51). Denne vekslingen ble gjort underveis i prosjektet og tilpasset hver enkelt del. I forkant av datainnsamlingen leste vi og skrev teori vi tenkte ville passe til forskningen vår. Etter datainnsamling og analyse av data var gjennomført, ble dette justert og endret etter funnene vi gjorde. Denne pendling fikk dermed innvirkning på utformingen av teorikapittelet vårt.

### 3.1.2 Vitenskapelig ståsted

Det vitenskapelige teoretiske grunnlaget en som forsker legger til grunn for oppgaven, har betydning for hva en ønsker å få informasjon om og vil danne utgangspunkt for forståelsen en utvikler (Thagaard, 2013, s. 37). I denne oppgaven ligger den fenomenologiske tilnærmingen til grunn. Målet innenfor fenomenologien er å få tak i deltakerens opplevelser og erfaringer av et fenomen. Forskeren undersøker hvordan dette fenomenet blir opplevd av ulike enkeltindivider (Postholm, 2005, s. 41). I denne studien var fenomenet som skulle studeres, relasjonsetablering i møte med elever som viser en innagerende atferd. Ved å anvende en fenomenologisk tilnærming var vi interessert i å få innsikt i hvilke erfaringer og opplevelser lærere hadde når de skulle etablere en trygg og god relasjon til denne elevgruppen.

Innenfor fenomenologiske studier er det blant annet viktig at forskeren er åpen for erfaringene til deltakerne (Thagaard, 2013, s. 40). Ettersom vi hadde et semistrukturert intervju, hadde vi som nevnt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og be om utdypninger fra våres intervjudeltakere. I tillegg ble hvert intervju avsluttet ved at vi spurte om deltakerne hadde noe de ønsket å tilføye. Her hadde alle deltakerne ytterligere informasjon de ønsket å dele. Ved at vi valgte å gjennomføre intervjuet på denne måten, gav det oss en mulighet til å være åpen for deltakernes erfaringer, samtidig som intervjudeltakerne fikk en større mulighet til å uttale seg fritt.

Videre vil en innenfor fenomenologiske studier bygge kunnskap basert på deltakernes erfaringer og opplevelser (Risberg, 2009, s. 5). En utforsker den meningen som deltakerne tillegger sine erfaringer, og forsøker å finne fellestrekk blant deltakerne. De felles erfaringene som deltakerne har, vil danne et grunnlag for å forstå fenomenet som studeres (Thagaard, 2013, s. 40). I vår studie undersøkte vi deltakernes utsagn. Under intervjuene ba vi om utdypninger for å få en bedre forståelse og innsikt i deres erfaringer og refleksjoner. I analyseprosessen vurderte vi uttalelsene opp mot hverandre, trakk linjer og fant felles trekk. Dette gav oss grunnlag for å få en forståelse av hvordan lærere arbeider for å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd, og finne hovedessensen og likhetstrekk i dette arbeidet. Hensikten med fenomenologiske studier er ifølge Postholm (2005) å komme frem til essensen i datamaterialet (s. 99). De hovedtrekkene som kom frem gav oss et grunnlag for å besvare og drøfte vår problemstilling.

## 3.2 Forskningsprosessen

### 3.2.1 Rekruttering

For å få tak i deltakere sendte vi ut e-post til ulike skoler og spurte om de hadde noen lærere som ønsket å delta i vårt forskningsprosjekt. Denne e-posten inneholdt blant annet et informasjonsskriv med samtykkeerklæring, og informasjon om hva det ville si å delta i prosjektet. Etter noen dager uten svar, fulgte vi opp ved å ringe skolene og dro videre fysisk ut til den enkelte skole slik at de skulle ha et ansikt å feste forskningsprosjektet og forespørselen til.

Til slutt fikk vi svar på e-post fra to ulike skoler om at de hadde noen lærere som ønsket å delta i prosjektet. For at vi skulle kunne ta kontakt med dem personlig, fikk vi tilsendt kontaktinformasjonen til de ulike lærerne. Til sammen var det fire pedagoger som ønsket å delta i prosjektet. Utvalget bestod dermed i starten av tre kontaktlærere og en spesialpedagog.

Etter vi hadde mottatt kontaktinformasjonen, tok vi kontakt med hver enkelt og avtalte intervjudag. To av lærerne som meldte seg var noen vi kjente fra før av. Om dette var noe som ville påvirke resultatet i oppgaven negativt, var noe vi var nødt til å vurdere. Etter en

vurdering, kom vi frem til at dette ikke ville påvirke svarene vi ville få betydelig eller i en negativ retning, men at det kunne styrke deltakerens følelse av trygghet i intervjusituasjonen. Ifølge Thagaard (2013) er tillit og åpenhet avgjørende for at den som blir intervjuet skal åpne seg, og fortelle uten begrensninger rundt emne den blir spurt om (s. 109). Vi så derfor at noe personlig kjennskap fra før av kunne være med på å styrke dialogen mellom oss og deltakeren, og føre til at de enklere kunne komme i fortrolig dialog med oss. Samtidig var vi også gjennom prosessen bevisste på at vår kjennskap til deltakeren kunne være med på å påvirke vår tolkning og forståelse av den innsamlede dataen. Det ble derfor viktig for oss å være bevisste på denne påvirkningskraften, slik at dette ikke skulle påvirke våre tolkninger og forskningsresultater i for stor grad.

### 3.2.2 Utvalg

I vår oppgave har vi valgt å benytte oss av begrepet deltaker, istedenfor informant. Dette fordi vi har et konstruktivistisk syn på kunnskap. Innenfor konstruktivismen blir forståelse og kunnskap skapt i en kontinuerlig dialog mellom forsker og forskningsobjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49-50). Ut fra dette perspektivet vil ikke våre forskningsobjekter være informanter, men deltakere. Fordi de sammen med oss, som forskere, skaper kunnskap og ikke kun tilfører oss den.

Når vi skulle velge hvilke deltakere som prosjektet skulle omfattet, bestemte vi oss for å benytte oss av et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg innebærer at deltakerne har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstilling (Thagaard, 2013, s. 60). Samtidig anbefales det innenfor fenomenologien å velge deltakere ut fra samme kriterier og kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 126). Ettersom dette var tilnærmingen til vårt prosjekt, og for at vi skulle være i stand til å besvare vår problemstilling på best mulig måte, hadde vi behov for at deltakere hadde erfaring med det innagerende atferdsuttrykket og var pedagogisk utdannet. Vi anså disse kriteriene som sentrale kvalifikasjoner hos de som skulle delta i prosjektet vårt.

Som tidligere nevnt besto utvalget av tre lærere og en spesialpedagog. Etter at intervjuene var gjennomført og vi skulle starte å kategorisere funnene våre, fikk vi noen tanker om veien videre i oppgaveskrivingen. I etterkant av intervjuene så vi at oppgaven muligens ville bli for

omfattende dersom vi skulle fokusere på både hvordan lærere og spesialpedagoger etablere en trygg og god relasjon til denne elevgruppen. Spesialpedagogen delte mange gode tanker og refleksjoner med oss under intervjuet. Til tross for gode innspill, tok vi beslutningen om å ta bort spesialpedagogen fra vårt utvalg. Dette valget ble også drøftet med vår veileder underveis i prosessen. For oss var det viktig å komme i dybden på deltakernes erfaringer og refleksjoner, noe som også er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet (Dalland, 2017, s. 76). Avgjørelsen gav oss dermed en mulighet til å gå enda mer i dybden på de tre andre deltakernes utsagn, samtidig som vi kunne legge et større fokus på lærerens rolle i møte med denne elevgruppen. Det endelige utvalget vårt ble dermed tre lærere.

### 3.2.3 Gjennomføring av intervju

For å skape en avslappet og komfortabel setting med rom for refleksjon, påpeker Tjora (2012) at et sted der deltakeren føler seg trygg, vil være en hensiktsmessig plass å gjennomføre intervjuet på (s. 120). Vi valgte derfor å gjennomføre alle intervjuene på skolen til den enkelte lærer. For oss var det i tillegg viktig at intervjuene ble gjennomført på likest mulig måte. Tjora (2021) fremhever nemlig at det skaper en pålitelighet i forskningsmateriale når rammene som er satt er like (s. 263). I forkant av intervjuene avklarte vi derfor mellom oss hva som var den enkeltes rolle og ansvar. Denne rollefordelingen innebar at den samme studenten skulle lede intervjuet og stille de utarbeidede spørsmålene. Mens den andre studenten hadde ansvar for å følge med på at alle spørsmålene ble stilt, be om utdypinger og stille oppfølgingsspørsmål underveis dersom det var behov for det.

Innledningsvis i intervjuene presenterte vi hvordan intervjuet ville foregå. Selv om rollefordelingen var avklart mellom oss, ble det i tillegg viktig for oss som intervjuere å informere deltakerne om hva slags rollefordeling vi hadde tildelt hverandre. Etter dette var avklart, innledet vi med spørsmål om lærerens faglige bakgrunn, og fortsatte videre inn i intervjuguiden. Dalland (2017) legger til grunn at man som intervjuer både skal gi respons og stille gode og relevante spørsmål (s. 77). En viktig del av det å intervjuer til forskningsprosjekter er utforming av spørsmål, og om deltakerne skal vite noe om disse på forhånd eller ikke. Halvorsen (2008) trekker frem at en det er fordel at den som intervjues ikke vet hvilke spørsmål som kommer. Han trekker frem at dersom den som intervjues har spørsmålene på forhånd kan det føre til at den som blir intervjuet svarer det vedkommende

tror at intervjueren ønsker å høre (Halvorsen, 2008, s. 143). Med bakgrunn i dette valgte vi å ikke gi våre deltakere spørsmålene i forkant av intervjuet. Ved å ikke gi dem spørsmålene på forhånd følte vi at vi enklere kunne få tak i de spontane og ekte refleksjonene de hadde rundt vår problemstilling.

Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptaker. For å være sikre på at vi ikke skulle miste lydopptakene, benyttet vi både diktafon og diktafon app. Vi valgte å ta intervjuene opp slik at vi i etterkant kunne høre gjennom dem og dermed unngå mest mulig mistolkninger. Et problem som kunne ha oppstått dersom vi hadde valgt å notere for hånd. Informasjonen om at intervjuet skulle tas opp sto i intervjuguiden, men informasjonen ble også gjentatt før intervjustart slik at deltakeren var klar over dette. I tillegg ble det signert et samtykkeskjema med informasjon om hva det innebar å delta i prosjektet. Dette signerte deltakerne før intervjuet startet.

## 3.3 Bearbeiding og analyse

### 3.3.1 Tematisk analyse

For å bearbeide og analysere datamaterialet vårt valgte vi å benytte oss av tematisk analyse. Vi tok utgangspunkt i Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) sin modell. Analysen bygger på modellen til Braun og Clarke (2006), men inneholder noen endringer, og modellen er blitt forenklet. I deres justerte utgave består den tematiske analysen av fire faser. Første steg er forberedelsesfasen, dette gjennomføres etter at det innsamlede datamaterialet er transkribert til skriftform. Her skal en lese gjennom og skaffe seg en helhetlig oversikt over det innsamlede datamaterialet. Andre fase er koding. I kodeprosessen skal en markere relevant og potensiell relevant data. Forfatterne legger til, at i tillegg til å sette sterk og ring rundt sentrale poenger, er viktig at en samtidig notere ned stikkord til det en markerer (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 282-289). Tredje fase er kategorisering, her skal de kodede dataene sorteres inn i mer overordnede kategorier. Data som har viktig fellestrekk vil inngå i en kategori, i tillegg vil ofte en kategori inneholde underkategorier. De utarbeidede kategoriene utgjør funnene, og er det som senere vil bli presentert i resultatdelen i oppgaven. Fjerde og siste trinn er rapportering og presentasjon av funn i oppgavens resultatdel (Johannessen et al., 2018, s. 295-301).

### 3.3.2 Analyseprosessen

Når intervjuene var gjennomført, delte vi dem mellom oss og begynte å transkribere dem. Etter at transkriberingen var gjennomført, var det viktig for oss å sikre at det transkriberte materialet samsvarte med lydopptakene. Derfor valgte vi å høre gjennom opptakene mens vi dobbeltsjekkete dette. Denne delen ble en viktig del av prosessen for at vi skulle sikre rett gjengivelse av deltakernes utsagn, og for å kvalitetssikre og styrke troverdigheten i studien vår.

Deretter gikk vi over på forberedelsesfasen og leste gjennom de transkriberte intervjuene hver for oss. Vi valgte å lese gjennom dem på egenhånd for at vi ikke skulle påvirke hverandres helhetlige inntrykk og tanker. I denne fasen noterte vi i tillegg begge ned tanker og refleksjoner som vi fikk underveis. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) anbefaler å gjøre dette, ettersom disse notatene kan være verdifulle når en senere skal se nærmere på materialet (s. 284). Når begge hadde lest gjennom, delte vi våres tanker, notater og refleksjoner med hverandre. I samtalen dukket det blant annet opp tanker om relevant teori, noe som førte til at vi måtte lese opp på og finne ny teori. Dette gjenspeiler vår abduktive tilnærming til oppgaven. Som Skilbrei (2019) presiserer er det vanlig i en slik tilnærming at forskeren underveis i prosessen må lese teori og litteratur på bakgrunn av de funnene som blir gjort (s. 55). Det var i denne prosessen at valget om å ta med samtale som en del av vårt teorikapittel ble tatt.

Deretter gikk over på fase tre, koding av datamaterialet. Vi kodet med en kombinasjon av markeringer, stikkordoppsummeringer og refleksjoner (Johannessen et al., 2018, s. 285). For å gjennomføre kodingen på en mest mulig systematisk måte valgte vi å markere med fargekoder. Der vi for eksempel benyttet lilla til å markere det som kunne knyttes til relasjoner, grønn til samtale og rosa til å se eleven. Underveis i prosessen ble fargekodene endret, der noen av ble satt sammen, mens nye dukket opp. Kodeprosessen var utfordrende, og vi måtte gjennomføre den flere ganger. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) understreker at det er viktig å gjennomføre kodingen flere ganger for å kvalitetssikre studien og for å minske risikoen for å overse viktige poenger og data (Johannessen, et al., 2018, s. 292). I samsvar med markeringene noterte vi ned stikkord og tanker til det vi hadde markert. I tillegg hadde vi denne prosessen også et fokus på å fremheve utsagn fra våres deltakere, som vi anså som sentrale å trekke frem senere i drøftingsdelen.

Etter at kodingen var gjennomført gikk vi over på kategoriseringsfasen. I denne prosessen hadde vi hele tiden problemstillingen og forskningsspørsmålene i bakhode. De utarbeidede kategoriene ble dannet på bakgrunn av disse. Slik som med kodeprosessen, måtte vi også gjennomføre kategorisering flere ganger. For å få oversikt og systematisere kodene inn i kategorier, lagde vi flere tankekart. I starten var tankekart stort og det var flere linjer mellom flere av kategoriene. Etter prøving og ytterligere bearbeiding av data, endte vi opp med to hovedkategorier:

- *Lærernes erfaringer med å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd.*
- *Muligheter og utfordringer relatert til det å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd.*

Den andre kategorien ble delt inn i fire underkategorier: *læreren som klasseleder, se eleven, samtale og å bygge opp eleven.*

### 3.4 Kvalitetssikring

Kvaliteten på forskningsprosjektet er sammensatt og avhenger av en rekke faktorer. Postholm og Jacobsen (2018) hevder at forskningens kvalitet ikke utelukkende er knyttet til resultatet forskeren kommer frem til, men at den bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert (s. 219). For å kvalitetssikre vår studie var det dermed viktig å se tilbake på forskningsprosessen, og reflektere rundt hvordan vi kom frem til vår kunnskap.

En viktig del av kvaliteten på studien er validiteten, også kalt gyldighet. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer å validere som å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere. De trekker frem at validiteten må knyttes opp mot de ulike stadiene i forskningsprosessen der alle stadiene kvalitetssikres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277-282). I intervjufasen innebærer validiteten kvaliteten på intervjuet og intervjupersonenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I vårt prosjekt ble intervjudeltakerne valgt på bakgrunn av erfaring med elever som viser en innagerende atferd, og at de var lærere med pedagogisk utdannelse. Dette ble gjort for å kunne sikre at deltakerne som ble med i prosjektet, var en gruppe som kunne tilføre vår problemstilling gode refleksjoner og svar. I forhold til kvaliteten på intervjuene var vi hele

tiden to forskere som var med underveis i prosessen. En svakhet i forhold til validiteten av intervjuene var at vi var relativt uerfarne i forhold til selve intervjusettingen. Vi hadde derfor med oss en intervjuguide som vi kunne støtte oss på i prosessen. Med intervjuguiden som støtte ble det lettere for oss som intervjuere å stille gode spørsmål, som åpnet opp for undring og refleksjon. Intervjuguiden ble utformet i samråd med vår veileder som innehar erfaring fra feltet og intervjusituasjoner.

I transkriberingsfasen vil valg av språklig stil definere om det er en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I vår studie transkriberte vi intervjuene nøyaktig slik deltakerne ordla seg og besvarte spørsmålene. Dette bidro til at gjengivelsen av intervjuene var helt nøyaktig. For å kvalitetssikre transkripsjonene hørte vi i ettertid gjennom dem, for å sjekke at de samsvarte med det transkriberte materiale.

En annen viktig del av kvaliteten på studiet er reliabilitet, også betegnet som pålitelighet. Reliabilitet kan knyttes opp mot at materialet må vurderes ut ifra om det er gjennomført på en pålitelig måte, og om det i senere tid kan etterprøves ved bruk av de samme metodene og reproducere det samme resultatet (Thagaard, 2013, s. 201-202). For å styrke reliabiliteten i vår studie har vi presentert metoden og fremgangsmåten for innsamlingen av data så nøyaktig som mulig. Gjennom å vise hvordan vi har kommet frem til de ulike dataene har andre forskere mulighet til å gjenskape prosjektet, og komme frem til noenlunde samme resultater. I tillegg til dette er dataene vi har tatt imot blitt transkribert på en nøyaktig måte slik at resultatene skal bli så korrekte som overhodet mulig. Studien har også blitt gjennomført av to forskere. Dette har medført at vi underveis har hatt mulighet til å diskutere og reflektere rundt fremgangsmåter. At flere forskere er med i et prosjekt, er med på å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2013, s. 203).

### 3.5 Etiske refleksjoner og personvern

Som forsker må man være bevisst på sin praksis og hvordan man opptrer i møte med deltakerne. De etiske overveielser handler om mer enn å bare følge regler. Forskningsetikk handler om å ivareta personvernet til den enkelte, og at de som er med i forskningsprosjektet ikke blir påført unødvendige belastninger (Dalland, 2017, s. 236). Det er viktig at de som blir intervjuet føler seg trygge på at opplysningene de legger frem i intervjuet ikke skal kunne



føres tilbake til dem og at de blir behandlet fortrolig. Derfor er det viktig at forskeren anonymiserer sine deltakere (Dalen, 2004, s. 113). En viktig del av å ivareta personvernet i prosjektet ble dermed å anonymisere våre deltakere. Deltakerne ble tildelt fiktive navn slik at de ikke skulle bli gjenkjent, og at uttalelser fra dem ikke skulle kunne knyttes til dem i ettertid. Dette ble også presisert i oppstarten av intervjuet for å sikre at deltakerne skulle oppleve at deres personvern ble ivaretatt.

Som forskere var vi forpliktet til å sende inn meldeskjema med informasjonsskriv til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Dette for å sikre deltakernes rettigheter og personvern (Dalen, 2004, s. 111). En annen måte vi ivaretok personvernet på var at deltakerne måtte signere en samtykkeerklæring før intervjuet startet, slik at vi kunne dokumentere at de hadde godtatt betingelsene for å delta. Selv om de underskrev kunne de når som helst trekke seg fra prosjektet uten grunn. All denne informasjonen var nedtegnet i informasjonsskrivet som de hadde fått utlevert på forhånd, samtidig fikk de også mulighet til å lese gjennom skjema med oss til stede. Intervjuene ble tatt opp gjennom godkjente diktafoner, både gjennom en diktafon og med en digital diktafon app. Dette var også en viktig del av det å respektere og ivareta deltakerne på best mulig måte, og for å unngå at informasjonen og deltakernes svar skulle komme på avveie.

Ettersom vi var i direkte kontakt med våre deltakere, spiller møte mellom oss og dem en stor rolle. Vi har derfor gjennom hele prosjektet etter beste evne forsøkt å behandle deltakerne med respekt og medmenneskelighet. Hvordan en opptre påvirker kommunikasjonen og svarene forskeren får. Vi var derfor bevisste på å møte hver enkelt med tillit, konfidensialitet og respekt, med den etiske sans som er en sentral del i gjennomføring av god etisk forskning (Tjora, 2012, s. 39).

## 4.0 Presentasjon av funn

Formålet med vår studie var belyse denne elevgruppen ved å undersøke hvordan lærere etablerer en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd. For å få innsikt i og undersøke dette, intervjuet vi som nevnt tre lærere som vi i senere tid gav fiktive navn. De fiktive navnene vi har valgt å benytte oss av er Anne, Håkon og Kari. I dette kapittelet vil vi presentere relevante funn som kom frem i intervjuene med lærerne. Funnene som blir presentert vil sammen med oppgavens teori og forskning, danne grunnlag for oppgavens drøftingsdel.

Som nevnt har vi valgt å dele funnene inn i to hovedkategorier. I den første delen vil lærernes erfaringer med å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd bli presentert. I den andre kategorien vil muligheter og utfordringer relatert til det å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd bli presentert.

### 4.1 Lærernes erfaringer med å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd

I prosessen med en få en dypere forståelse av hvordan lærerne etablerte en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd, spurte vi lærerne om det var en forskjell på hvordan de bygde en relasjon til disse elevene og til andre elever. Her trakk Kari frem det var samme tilnærming, med at det krevde noe mer av henne som lærer: *«Jeg må nok jobbe litt ekstra. De trenger på en måte ikke en annen tilnærming, men jeg må bruke litt ekstra tid»*.

Tidsaspektet som Kari trakk frem, var Håkon også tydelig på. I den sammenheng trakk han frem at tidsaspektet kunne gjøre det utfordrende for timelærere å etablere en relasjon til denne elevgruppen: *«Forskjellen på å være kontaktlærer og være timelærer, er at timelærer klarer ikke å komme inn på disse barna»*. Videre utypet Håkon at en av årsakene til at det tok tid å etablere en trygg og god relasjon til denne elevgruppen, var at disse elevene selv ikke tok like mye initiativ til kontakt med han som lærer. Han poengterte dermed at en som lærer måtte legge en strategi for hvordan en skulle å bli kjent med og bygge en relasjon denne elevgruppen: *«Du er nødt til å ha en faktisk strategi for hvordan du skal bli kjent med de. For*

*det krever at du setter av tid på en helt annen måte enn de som en bare blir kjent med bare fordi de er i rommet».*

At det å etablere en relasjon til elever som viser en innagerende atferd tar tid gjenspeilet seg senere i samtalen hos Kari når hun fortalte om en tidligere elev som var stille og tilbaketrukket. I relasjonsbyggingen til denne eleven, hadde Kari opplevd at var utfordrende å komme i kontakt og få innpass hos denne eleven. Hun utdypet videre at det tok henne tre år med bevisst arbeid før hun opplevde at hun klarte å komme inn på eleven og etablere en trygg og god relasjon: *«Det var først etter sommerferien i tredje klasse, altså når hun skulle begynne i fjerde klasse, det var første gang da hun møtte med et smil og en åpenhet, og viste, altså lot meg få slippe inn. Da hadde jeg jobbet bevisst i tre år».*

Felles for både Kari og Håkon var at de hadde erfart at etablering av en relasjon til elever som viser en innagerende atferd tok tid. I den sammenheng var de tydelige på at læreren måtte være tålmodig i prosessen:

Håkon: *«Tålmodig. Det er vel det første, Roma ble ikke bygd på en dag som det heter så fint. Stein for stein. De første tegnene på at du er på vei inn er kanskje bare at de møter blikket ditt på vei inn. Også kommer det kanskje et smil, også svarer de ja og nei».*

I samtalen uttrykte lærerne flere ganger at det var vanskelig å komme i kontakt med denne elevgruppen. De opplevde at disse elevene ofte trakk seg tilbake og tok lite initiativ til kontakt med dem som lærere. Selv om de opplevde det som utfordrende å komme i kontakt med denne elevgruppen, var de under hele samtalen fortsatt tydelige på at de i kraft av sin rolle som lærere, som hadde ansvaret for å ta kontakt med eleven. De understreket at selv om eleven trakk seg tilbake var det fortsatt de som hadde ansvaret for relasjonsetableringen.

Anne: *«Så det er min jobb å komme i kontakt med de».*

Håkon: *«Vi voksne på skolen er jo den profesjonelle. Det er vi som har ansvar for relasjonen».*

Som en del av å etablere og ta ansvaret for relasjonen var Anne opptatt av at det som lærer var viktig å aktivt arbeide med å få oversikt over relasjonene til den enkelte elev i klassen. Å skaffe seg en oversikt over relasjon til den enkelte elev i klassen var noe som Anne gjorde jevnlig for å unngå at elevene skulle havne i en negativ relasjon. I den sammenheng trakk hun frem en situasjon hvor hun nylig hadde gjennomført en slik kartlegging på elevene i klassen. I denne kartleggingen hadde Anne oppdaget at to stille elever ikke var plassert helt innerst på relasjonskartet: *«Og da ser du hvis du har plassert to stille jenter, og det hadde vi. Jeg hadde ingen helt ytterst, men jeg hadde to, ikke helt innerst heller, og det hadde de andre også»*. Etter dette la Anne til at det som lærer var viktig at en tok ansvar og gikk aktivt inn for å bedre relasjonen til eleven.

## 4.2 Muligheter og utfordringer relatert til det å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd

I denne delen vil det bli presentert hva lærerne la vekt på og hvilke metoder de benyttet seg av når de skulle etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd. Ettersom lærerne trakk frem flere ulike elementer, har vi valgt å dele dette kapittelet inn i fire underkategorier: *læreren som klasseleder, se eleven, samtale, og å bygge opp eleven*. Disse kategoriene belyser hvordan våre lærere arbeidet for å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd. I tillegg vil det også bli presentert hvilke utfordringer lærerne opplevde i arbeidet med å etablere en trygg og god relasjon til denne elevgruppen. Denne delen vil dermed danne et grunnlag for å kunne besvare våre to forskningsspørsmål:

- *Hvilke muligheter har læreren for å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?*
- *Hvilke utfordringer kan læreren møte på når h\*n skal etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?*

#### 4.2.1 Læreren som klasseleder

Felles for alle lærerne var at de var opptatt av at det var viktig å skape og etablere trygghet når de skulle etablere en relasjon til elever som viser en innagerende atferd. I den sammenheng la lærerne frem at det var viktig med tydelig og varm klasseledelse:

*Kari: «Jeg er også veldig tydelig og bestemt på hvordan ting skal være. Så jeg kan nok oppleves som streng, men det er veldig mye du kan få gjort med en elevgruppe hvis de er trygge».*

*Anne: «Jeg må være rolig, blid og bestemt, for de føler seg trygge hvis jeg er bestemt».*

Videre i samtalen utypet Anne at i hennes arbeid som lærer hadde hun testet ut flere lederstiler, og i løpet av årene hadde hun fått erfart at det som fungerte best var å være tydelig og vennlig. I den sammenheng la Anne til at en slik klasseledelse hadde stor betydning for elever som viser en innagerende atferd. Hun la til at denne klasseledelsen var viktig for at de ikke skulle forsvinne og bli usynlige i klasserommet: *«I kaos så blomster de bråkete elevene og da vil de innagerende [...], forsvinne litt».*

I tillegg til at lærerne anså tydelig klasseledelse som sentralt for at elever som viser en innagerende atferd skulle føle seg trygge, anså også Håkon den som et grunnlag for den videre relasjonsbyggingen i møte med denne elevgruppen: *«Det er jo litt det igjen med det å skape denne trygghetsfølelsen, sånn at når jeg da må gå mer inn bevisst inn for å skape en relasjon med disse barna, så ligger det noen grunnsteiner som jeg kan bygge videre på».*

#### 4.2.2 Se eleven

I arbeidet med å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd, var alle lærerne opptatt av at det var viktig å se eleven. Anne og Håkon løftet også i den sammenheng frem, at det var viktig å ha et ekstra fokus på å se denne elevgruppen ettersom dette var en elevgruppe som var en del av elevmangfoldet i klasserommet:

*Anne: «I alle klasser finner du sånne elever».*

Håkon: *«For det er jo minst et barn, sannsynligvis flere i hver klasse».*

I arbeidet med å se denne elevgruppen, la alle lærerne vekt på at det var viktig å vise interesse og forsøke å bli kjent med eleven. De anså det som viktig at de som lærere selv tok kontakt med eleven og viste interesse. En utfordring alle lærerne trakk frem var at det kunne være vanskelig å komme i kontakt med eleven: *«Jeg syntes det er vanskelig. Det er jo mye lettere å komme i kontakt med de utadvendte»* (Anne). Selv om lærerne opplevde det som utfordrende å komme i kontakt med denne elevgruppen var de fortsatt opptatt av at det som lærer var viktig å søke etter informasjon om eleven. I den sammenheng var de særlig opptatt av at det var viktig å få innsikt i elevens interesser og hobbyer. I prosessen med å etablere kontakt og bli kjent med denne elevgruppen var Håkon tydelig på at læreren måtte være forberedt på å få lite tilbake. Han uttrykte at det derfor var viktig at en som lærer ikke gav opp selv om en som lærer kunne oppleve å få lite tilbake i kontakten: *«Du må være forberedt på å få veldig lite igjen [...] som gjør at sikkert mange gir opp på veien. Du må stå i det».*

Videre i samtalen la Kari til at det kunne være utfordrende å få den informasjonen en trengte fra eleven selv. I den sammenheng trakk hun frem at det var viktig å ha et godt samarbeid med foreldrene: *«Så er det jo veldig viktig å ha tett kommunikasjon med foreldrene. For når du ikke får vite så veldig mye av eleven selv, så må du bruke de tillitspersonene som barna har og det er foreldrene».*

I tillegg til å vise interesse og forsøke å bli kjent med disse elevene utdypet alle lærerne at en viktig del av det å se denne elevgruppen, var å sette av tid til å være sammen med eleven i situasjoner som ikke kun var knyttet til noe faglig:

Kari: *«Sette med ned å gjøre ting som den personen liker, om den liker å bygge LEGO eller tegne, så må jeg være til stede, med den eleven i en lekesituasjon, i en situasjon som ikke er faglig».*

Anne: *«Sette seg ned og ha tid til de».*

Håkon: *«Bli kjent med elevene dine, ta og fjern fag hvis det er det som skal til, gå tur en gang i uka, lek med, ikke stå og se på at de leker, faktisk lek med de, spill ball med de, vær med i rollelek, la de klatre. Vær aktiv del i de».*

Selv om lærerne var opptatt av å sette av tid til eleven, la de til at en utfordring var at en som lærer hadde liten tid i skolehverdagen til slike stunder. Håkon la i den sammenheng frem: *«Det vi har minst av og det som de trenger mest av er jo tid».* Anne utyppet at dette tidspresset førte til at en som lærer hele tiden måtte prioritere og velge blant mangfoldet av elever i klasserommet.

Som en sentral del av å de å se denne elevgruppen, la Anne til at det var viktig å gi dem positive tilbakemeldinger: *«Jeg prøver å se de, jeg gir de positive tilbakemeldinger».* Hun var opptatt av å benytte seg av ulike muligheter i skolehverdagen til å gi dem en positiv kommentar. I den sammenheng trakk hun frem at hun noen ganger tok eleven ut av klassen bare for å si noe hyggelig: *«Det jeg vil si til deg i dag, det var jeg syntes du jobbet kjempegodt på skolekjøkkenet med den suppa».*

Et annet moment som alle lærerne trakk frem i arbeidet med det å se denne elevgruppen var morgenhilsen. Lærerne så på morgenhilsen som en viktig del av det å se alle elevene i klasserommet. Samtidig fremhevet de at morgenhilsen var spesielt viktig for at de skulle få tid til å se elever som viser en innagerende atferd. De hadde alle utarbeidet en egen rutine for morgenhilsen i sin klasse:

Anne: *«Jeg prøver å se de, og vi hilser jo alltid, [...]. Vi står alltid om morgnen og sier hei hei, ser de inn i øynene og smiler».*

Håkon: *«Før de kommer inn på morgnen så skal alle håndhilsen».*

Kari la til at det faste ritualet med å hilse på morgnen kunne være utfordrende for elever som viser en innagerende atferd fordi det krevde øyekontakt. Hun løftet igjen frem den eleven som hun hadde arbeidet systematisk med, og brukt tid på å etablere en relasjon til: *«Jeg tenkte oi vi har holdt på i 3 år, hilst hver dag på morgnen i døra, for et av krava var at vi hilser på hverandre, også skal du se meg i øynene. Også bare det kan ha vært vanskelig nok».*

### 4.2.3 Samtale

Samtale ble fremhevet som en viktig faktor av lærerne i arbeidet med å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd. Anne var opptatt av å utnytte de planlagte elevsamtalene, og å sette av tid ellers i skolehverdagen til å snakke med eleven. Verdien av å utnytte ulike muligheter i skolen til å komme i dialog med denne elevgruppen, var også noe Håkon og Kari anså som sentralt. Samtidig som alle lærerne anså de uforberedte samtalene som viktig når de skulle etablere en relasjon til denne elevgruppen, understreket de også at det i den hektiske skolehverdagen kunne være utfordrende å finne tid til dette:

Håkon: *«Du må velge å gjøre det, du må prioritere det. For det er jo et eneste stort kappløp».*

Anne: *«Så det er greia i skolen hos oss, at jeg har ikke så mye tid til det».*

Håkon understreket at det var viktig å etablere rutiner som gav deg mulighet til å snakke med eleven. Han hadde selv utarbeidet en fast rutine med individuell lesning på morgen der han fikk mulighet til å snakke med enkeltelever: *«De som jeg møtte i døra, som jeg så ikke var på i dag, de kan jeg ta med ut og ta en liten samtale».*

I samtale med elever som viser en innagerende atferd, fremhevet Anne og Håkon at det var viktig å ikke kun stille ja eller nei spørsmål. De løftet frem at en læreren i dialog med denne elevgruppen måtte stille gode og åpne spørsmål:

Håkon: *«En som jeg ofte tyr til er mirakelspørsmålet, hvis du kunne gjort en ting i livet ditt som hadde gjort det bedre å være deg, hva hadde du valgt da?».*

Anne: *«Ha litt sånn åpne og gode spørsmål da. For eksempel, hvis du sto opp en dag og det hadde skjedd noe magisk og du var veldig glad, hva hadde skjedd da?».*

Anne var ikke bare opptatt av hvilke spørsmål hun stilte i dialog med denne elevgruppen. Hun var også opptatt av hvordan hun svarte disse elevene. I den sammenheng trakk hun frem et eksempel på hvordan en som lærer burde respondere på elevens tanker, følelser og opplevelser: *«Og ikke alltid, selv om det er rart det de sier, bare okei ja, det skjønner jeg at du synes».* Selv om Håkon også var opptatt av å stille åpne spørsmål, hadde han også erfart at



dette kunne være vanskelig for denne elevgruppen. Derfor var han opptatt av å stille lukkede spørsmål i de tilfellene han så at det var mest hensiktsmessig.

Samtidig som lærerne så på samtalen som et godt verktøy, opplevde de også utfordringer i dialog med denne elevgruppen. Anne la til at en utfordring kunne være at en som lærer ble møtt med få svar og at de kunne ta lang tid før de svarte. I den sammenheng understreket hun at en som lærer måtte tåle å vente: *«Det å være litt tålmodig og tørr å sitte, slik som hvis du spør hvordan har du det, så kan det ta noen sekunder før de svarer. Du må vente».*

Kari løftet frem at når en som lærer forsøkte å etablere en dialog med denne elevgruppen, kunne en oppleve å bli møtt med en mur: *«Du må være trygg i at du må prøve en gang til, [...] også prøver du en gang til, også gir du deg ikke».* I tillegg til dette løftet Kari frem at en kunne oppleve å bli avvist i samtalen med disse elevene. I den sammenheng var hun tydelig på at selv om man som lærer kunne oppleve å bli avvist, måtte en alltid prøve igjen og aldri gi seg: *«Så kjenner jeg vel at der en liten mur, en liten vegg, som på en måte er der, at jeg kan prate, men jeg får ikke komme helt inn».*

#### 4.2.4 Å bygge opp eleven

Noe som gikk igjen hos alle lærerne var at de fremhevet at det var viktig å bygge opp elevens selvbilde og selvtillit. De anså dette som en sentral del av det å etablere en trygg og god relasjon til denne elevgruppen: *«De har ofte veldig veldig lavt selvbilde, så det er jo det vi prøver å bygge opp»* (Anne). For å bygge opp elevens selvbilde, la de til at det var viktig å utfordre og legge til rette for mestringsopplevelser:

Kari: *«En ønsker jo at de som er veldig innadvendte skal kunne få snudd litt på ting».*

Anne: *«Det handler veldig mye om mestring i skolesammenhengen».*

For å kunne legge til rette for mestringsopplevelser som styrket denne elevgruppens selvbilde, uttrykte alle lærerne at det var viktig at en som lærer hadde realistiske forventninger som var mulig for eleven å oppnå:

Håkon: «Prøv å se hvor langt kan jeg pushe de, hva kan jeg faktisk forvente av de nå. For det skal være realistisk for de å nå disse tingene».

Anne: «Så det å ta utfordringer det er viktig, [...] men de må være passelig store da. Men de må ikke få slippe, for da kommer de ikke videre».

Kari: «Ha forventninger til at de kan få det til, men da må vi tilpasse det. Sånn at du skal å få lov til prestere, du skal å vise hva du kan».

Alle lærerne var hele tiden tydelige på at det var viktig å utfordre denne elevgruppen, og ikke ta fra dem muligheten til å oppleve mestring. I den sammenheng trakk Anne frem at hun tror at mange lærere ofte unngår å utfordre disse elevene: «Veldig mange lærere tror jeg tar fra dem den muligheten, fordi de sier nei jeg vil ikke, nei men da skal du få slippe, det synes ikke jeg». Videre var Anne tydelige på at det som lærer var viktig å ikke ta fra denne elevgruppen muligheten til å oppleve mestring. Hun anså det som helt sentralt og nødvendig for å bygge opp deres selvbilde. Hun hadde selv sett den positive effekten mestringsopplevelser hadde på denne elevgruppens selvbilde og selvtillit.

Kari og Håkon trakk frem at dersom denne elevgruppen skulle la seg bli utfordret, var det viktig at utfordringene kom fra en trygg lærer:

Håkon: «Når jeg da dytter de, at de er fullt klar over at det er en varm hånd som dytter de. Du faller ikke hvis jeg gjør dette nå, hvis du står fast og ikke klarer å si et ord så kommer jeg inn og tar over».

Kari: «Det må være noe trygt der, skal eleven tørre å la seg presse litt grann».

Et annet moment som fremkom i arbeidet med å bygge opp eleven, var at Anne anså det som sentralt å snakke med denne elevgruppen om negative tanker og følelser. Årsaken til at Anne var opptatt av dette var fordi hun hadde erfart at disse elevene ofte hadde et negativt tankemønster. Hun var i den sammenheng opptatt av at eleven måtte lære at disse tankene ikke var sanne, og hun brukte derfor mye tid på å samtale med elevene om dette: «Jeg prøver å snakke mye om tanker, det må de lære på lik linje med gangetabellen, og de må lære det tidlig, at de tankene du får de er ikke sanne». Hun så på dette som en viktig del av det å

skulle styrke denne elevgruppens selvbilde. Anne løftet også frem at det var viktig at en som lærer var bevisst på sin egen rolle i dette arbeidet. Hun poenterte derfor frem at en som lærer måtte være forsiktig i dette arbeidet, slik at læreren ikke ble psykolog: *«Så det med tanker, må en være litt psykolog, jeg interessert i det da, men passe på at det ikke bikker over, for vi skal ikke være terapeuter».*

## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte og diskutere hvordan lærere etablerer en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd. I funndelen ble det presentert to hovedkategorier: *lærernes erfaringer med å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd, og muligheter og utfordringer relatert til det å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd*. Disse to kategoriene er utgangspunktet for vår drøftingsdel. Den kommende drøftingen vil basere seg på tidligere fremstilt teori og forskning sett sammen med våre funn.

### 5.1 Lærernes erfaringer med å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd

I våre funn fremhevet Håkon og Kari at det å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd tar tid. I den sammenheng utdypet Håkon at bakgrunnen for at relasjonsbyggingen var mer tidkrevende, skyldes at disse elevene ikke tok like mye initiativ til kontakt som de andre elevene. Håkon sin erfaring sammenfaller med det Drugli (2012) trekker frem, nemlig det at elever som viser en innagerende atferd i liten grad tar initiativ til kontakt med læreren (s. 80). At det å etablere en trygg og god relasjon til denne elevgruppen tar tid var tydelig. I den sammenheng utdypet Håkon at ikke alle lærere har de samme mulighetene og tid i skolehverdagen til å etablere en relasjon til elever som viser en innagerende atferd: *«Forskjellen på å være kontaktlærer og være timelærer, er at timelærer klarer ikke å komme inn på disse barna»*.

I skolen vil lærere tilbringe ulik mengde tid sammen med elevene. Dette avhengig av hvilken rolle læreren har, enten de er timelærere eller kontaktlærere. Kontaktlærere er ofte sammen med elevene i flere situasjoner og settinger, mens timelærere ofte kun har noen timer i løpet av en skoleuke. Når læreren tilbringer mindre tid sammen med eleven, tilsier dette også at de har færre muligheter til å inngå i en relasjon. Det kan dermed tenkes at kontaktlæreren har et bedre utgangspunkt, og flere muligheter til å sette av tid til å inngå i en god relasjon til elever som viser en innagerende atferd, slik som Håkon uttrykker. Samtidig kan en stille seg spørsmålet om det kun er tiden som læreren er sammen med denne elevgruppen som er avgjørende for om de klarer å etablere en trygg og god relasjon?

Timelærere er kanskje færre timer i løpet av en skoleuke innom klassen. Men dersom timelærere evner å utnytte tiden inne i klasserommet til å aktivt ta kontakt, vise interesse og har et fokus på å se og bli kjent med disse elevene, vil det muligens ikke spille noen rolle at de tilbringer mindre tid sammen med denne elevgruppen enn kontaktlæreren. Disse øyeblikkene kan være nok for at det etableres en trygg og god relasjon. For selv om kontaktlærere er flere timer sammen med disse elevene, er det dermed ikke sagt at kontaktlæreren bruker denne tiden aktivt til å se eleven og etablere en relasjon. For til syvende og sist så handler det kanskje ikke om antall timer og stunder læreren tilbringer sammen med elever som viser en innagerende atferd, men hva som skjer i disse øyeblikkene og stundene mellom dem. Hva som blir sagt, gjort og følt, og om eleven har følt seg sett, hørt og verdsatt i disse stundene, er avgjørende. Dersom lærere, uavhengig av om de er timelærer eller kontaktlærer, utnytter tiden de er sammen med elever som viser en innagerende atferd på en god måte, vil dette muligens kunne legge et grunnlag for at en trygg og god relasjon etableres.

Som nevnt trakk Håkon frem at elever som viser en innagerende atferd ofte tok lite initiativ til kontakt med læreren. I tillegg opplevde alle lærerne det som utfordrende å komme i kontakt med denne elevgruppen. Selv om de opplevde det som utfordrende var de fortsatt opptatt av at det var de som hadde ansvaret for å ta kontakt og etablere en relasjon. Deres delte oppfatning kan vises gjennom det Håkon uttalte: «*Vi voksne på skolen er jo den profesjonelle. Det er vi som har ansvar for relasjonen*». Spurkeland (2011) understreker også at det er læreren som er den profesjonelle, og den som har ansvaret for relasjonen mellom lærer og elev (s. 50). Dette ansvaret ligger på læreren i møte med elever som viser en innagerende atferd, selv om denne elevgruppen kan vise manglende evne og initiativ til å søke kontakt. Læreren har fortsatt det fulle ansvaret for å forsøke å etablere en trygg og god relasjon, til tross for elevens tilbaketrekning. Drugli (2012) understreker det samme, at læreren må ta på seg ansvaret for å etablere en relasjon (s. 80). Uavhengig av de to relasjonspåvirkende faktorene, mangel på tid og manglende evne til initiativ hos denne elevgruppen. Har alle lærere uavhengig om de er timelærere eller kontaktlærere ansvaret for etablering av relasjonen.

I arbeidet med å etablere en relasjon til eleven, trekker Spurkeland (2011) frem at lærerens relasjonskompetanse er avgjørende (s. 63-65). Hvilke ferdigheter, kunnskaper og holdninger

læreren trenger i relasjonsbyggingen til elever som viser en innagerende atferd er det ingen fasit på. Men basert på våre funn kan det fremstå som om evnen til tålmodighet er en sentral ferdighet i relasjonsbyggingen til denne elevgruppen. Spurkeland og Lysebo (2021) trekker også frem at tålmodighet er en sentral egenskap hos læreren i møte med elever som strever med å feste relasjoner (s. 62). Betydningen av at lærere innehar egenskapen til være tålmodig i relasjonsetablering til elever som viser en innagerende atferd, forsterkes av Kari sin erfaring. For henne tok det tre år å etablere en trygg og god relasjon til en stille og tilbaketrukket elev. Dersom Kari ikke hadde vært tålmodig, kan det tenkes at hun muligens hadde gitt opp på veien, og at en god relasjon ikke hadde oppstått. For lærere i skolen kan det å skulle stå i en relasjonsprosess som tar tid, være utfordrende. Hvorvidt lærere evner å stå i en slik prosess, og være tålmodig vil variere fra lærer til lærer. Noen lærere vil muligens gi opp når de føler seg avvist i kontakten, mens andre vil la eleven få bruke den tiden de trenger for å slippe læreren inn. Når lærere skal etablere en relasjon til denne elevgruppen, kan det tenkes at det vil være viktig å ha et fokus på alle de små signalene eleven sender i prosessen. For slik som Håkon uttrykte: *«De første tegnene på at du er på vei inn er kanskje bare at de møter blikket ditt på vei inn. Også kommer det kanskje et smil, også svarer de ja og nei»*. Dersom læreren har et fokus på disse små signalene som eleven sender, og ser på disse som små steg i relasjonsetableringen, kan dette muligens være med på å opprettholde lærerens tålmodighet i etableringen av en trygg og god relasjon.

I arbeidet med å etablere en relasjon til elevene i klassen var Anne opptatt av at det var viktig å få en oversikt over relasjonen til de ulike elevene. I den sammenheng trakk hun frem en nylig situasjon der hun og kollegaene, tilknyttet hennes klasse, plasserte elevene i et relasjonskart ut ifra nærhet de hadde i relasjonen: *«Og da ser du hvis du har plassert to stille jenter, og det hadde vi. Jeg hadde ingen helt ytterst, men jeg hadde to, ikke helt innerst heller, og det hadde de andre også»*. Hennes erfaring bekreftes av forskning der det kommer frem at elever som viser en innagerende atferd ofte har vansker med å inngå i gode og nære relasjoner til læreren (Drugli, 2012, s. 80-81). Hvorvidt lærere i skolen har en praksis for å gjennomføre slike kartlegginger vil variere fra skole til skole. Å benytte seg av et relasjonskart er noe Spurkeland (2011) anbefaler å gjøre for å kartlegge relasjonen til den enkelte (s. 56). Ettersom elever som viser en innagerende atferd som tidligere nevnt ofte har vansker med å inngå i gode relasjoner til læreren, vil rutiner der lærere aktivt arbeider med å kartlegge relasjonene kunne ha stor betydning for denne elevgruppen.

Gjennom slike rutiner kan læreren oppdage om relasjonen er blitt eller er på vei til å bli negativ. Dette kan igjen gi læreren en mulighet til å forbedre relasjonen. Selv om lærere har rutiner for å gjennomføre slike kartlegginger, er det ikke en selvfølge at alle lærere tar tak og bedrer relasjonen. Det blir opp til den enkelte lærer å sørge for at relasjonen bedres og utvikles. Etterarbeidet som gjøres, etter en slik kartlegging, er det som avgjørende for den videre relasjonsbyggingen. I møte med elever som viser en innagerende atferd var Håkon tydelig på at: «*Du er nødt til å ha en faktisk strategi for hvordan du skal bli kjent med de*». Når lærere har gjennomført en slik kartlegging og oppdaget at nærheten i relasjonen ikke er der den burde være, starter det virkelig arbeidet. I et slik etterarbeid fremstår det som viktig, basert på det Håkon uttrykte, at læreren setter seg ned og lager en strategi for den videre relasjonsbyggingen. Et relasjonskart kan dermed fungere som et relasjonsbyggende tiltak dersom læreren tar funnene på alvor og legger en strategi for å bedre og utvikle relasjonen til denne elevgruppen.

## 5.2 Muligheter og utfordringer relatert til det å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd

I de neste delkapitlene vil vi basert på studiens hovedfunn drøfte hvilke muligheter lærere har når de skal etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd.

Underveis i denne drøftingen vil det samtidig bli belyst hvilke utfordringer lærere kan møte på i dette arbeidet. Som tidligere nevnt ble denne kategorien delt inn i underkategorier, disse er: *læreren som klasseleder, se eleven, samtale og å bygge opp eleven*.

### 5.2.1 Læreren som klasseleder

Trygghet ble trukket frem av alle lærerne som viktig i arbeidet med å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd. For å skape trygghet i relasjonen var alle lærerne tydelige på at hvordan de fremsto som klasseledere var avgjørende. I den sammenheng fremhevet de at det var viktig å kombinere tydelighet med varme og vennlighet. Deres beskrivelser av klasseledelse sammenfaller med det Nordahl (2012) beskriver som en autoritativ klasseledelse (s. 30). Hvorvidt lærere i klasserommet evner å ha en tydelig og varm klasseledelse vil være ulikt fra lærer til lærer. I tillegg er elevgruppene ulike, og noen

klasser vil utfordre lærerens evne til tydelig klasseledelse mer enn andre. Dersom lærere i skolen ikke evner å fremstå som tydelige voksne, kan det få konsekvenser for elever som viser en innagerende atferd. I den sammenheng la Anne til: *«I kaos så blomster de bråkete elevene og da vil de innagerende [...] forsvinne litt»*. I et klasserom preget av kaos vil det være utfordrerne for læreren å se hver enkelt elev. På bakgrunn av at elever som viser en innagerende atferd ofte er stille og tilbaketrukket, vil de muligens ende opp med å bli dem som ikke blir sett og lagt merke til av læreren.

Betydningen av at lærere evner å ha en autoritativ klasseledelse i møte med elever som viser en innagerende atferd er stor. Spurkeland og Lysebo (2021) fremhever nemlig at en autoritativ klasseledelse er med på å etablere tillit i relasjonen (s. 28-29). Dersom læreren evner å ha en autoritativ klasseledelse, vil det som følge av tillitten som kan oppstå, være med på å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Lærerens autoritative klasseledelse vil dermed kunne fungere som et relasjonsbyggende element som bidrar til tillitt, uten at det krever at læreren konkret setter av tid til å etablere en relasjon. Det at lærere gjennom sin klasseledelse kan styrke relasjonen til elever som viser en innagerende atferd, vil kunne ha stor betydning, ettersom en utfordring våre lærere trakk frem, at det kunne ta tid å etablere en relasjon til denne elevgruppen og at skolehverdagen var hektisk.

Et annet element som Håkon trakk frem var at en slik type klasseledelse ville skape en trygghetsfølelse som dannet en grunnmur for den videre relasjonsbyggingen: *«Det er jo litt det igjen med det å skape denne trygghetsfølelsen, når jeg da må gå mer inn bevisst inn for å skape en relasjon med disse barna, så ligger det noen grunnsteiner som jeg kan bygge videre på»*. Håkon sin uttalelse kan også være med på å forsterke verdien av at lærere har et fokus på en autoritativ klasseledelse når de skal etablere en relasjon til elever som viser en innagerende atferd. Det vil derfor være ekstra viktig at lærere i skolen er bevisste på seg selv, og hvordan de fremstår som klasseledere. Dersom lærere ikke har et fokus på å ha en slik praksis i klasserommet, vil de kunne miste muligheten til å bruke klasseledelsen sin som et relasjonsbyggende element i møte med elever som viser innagerende atferd.



### 5.2.2 Se eleven

Alle lærerne trakk fram at det å se eleven var en viktig del av det å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd. Som en del av det å se denne elevgruppen var de opptatt av at det var viktig å bli kjent med hele eleven. Spurkeland og Lysebo (2021) uttrykker at en del av det å vise menneskeinteresse er å oppdage hele mennesket. I arbeidet med å oppdage hele mennesket er det å avdekke de fem F-ene sentralt (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 21).

Lærerne i vår studie hadde et fokus på å aktivt få kjennskap til elevens interesser, det vil si at de fokuserte på å bli kjent med fritidsmennesket. For lærere vil et fokus på å få innsikt i fritidsmenneske, i møte med elever som viser en innagerende atferd kunne ha stor betydning når de skal etablere en relasjon. Drugli (2002) trekker nemlig frem at det å søke informasjon om elevens interesse er en sentral del av relasjonsbyggingen (s. 65). Når lærere viser engasjement ovenfor elevens interesser og hobbyer kan det føre til at eleven føler seg sett og verdsatt av læreren. Samtidig kan læreren bruke den informasjon de får som et grunnlag i senere samtaler. Dermed vil slik informasjon bidra til at læreren enklere kan komme i kontakt med denne elevgruppen og oppdage sentrale sider av eleven.

Samtidig vil det å kun oppdage fritidsmennesket ikke være nok i arbeidet med å oppdage hele mennesket. Det vil også være viktig at lærere har et fokus på å få kunnskap om og avdekke de andre F-ene i elevens liv. Ettersom kjennskap til alle fem F-ene vil kunne gi lærerne et bedre totalbilde når de aktivt skal gå inn for å etablere en trygg og god relasjon til disse elevene. Arbeidet med å oppdage hele mennesket i møte med elever som viser en innagerende atferd, kan være utfordrende. Kari uttrykte nemlig at det ikke alltid var lett å få informasjon fra eleven selv på bakgrunn av den tilbaketrukne atferden. I den sammenheng la hun til at i møte med denne elevgruppen var det viktig: *«Å ha tett kommunikasjon med foreldrene. For når du ikke får vite så veldig mye av eleven selv, så må du bruke de tillitspersonene som barna har og det er foreldrene»*. Et tett samarbeid med foreldrene kan muligens gjøre det enklere for lærere å oppdage hele mennesket i møte med elever som viser en innagerende atferd. Dersom læreren får til et tett samarbeid med foreldrene, vil dette også kunne være med på å styrke relasjonen mellom lærer-elev. Dette var Kari også tydelig på: *«Det kan også hjelpe den relasjonen du har med eleven for da fanger eleven det opp hjemme, at foreldrene har et positivt forhold til læreren»*. Hennes uttalelse styrker derfor betydningen av å ha et tett foreldresamarbeid. På den måten kan læreren gjennom samarbeid med

foreldrene få nyttig informasjon for å oppdage hele mennesket, samtidig kan foreldrene bidra til å skape et positivt bilde av læreren.

Selv om et godt samarbeid med foreldrene fremstår som viktig i møte med denne elevgruppen, vil det for lærere være vanskelig å hele tiden være avhengig av foreldrene for å få den informasjonen de trenger. For at læreren skal få tilgangen til den informasjonen de trenger, vil de også være avhengig å få dette fra eleven. Dermed vil det å komme inn på og bli kjent eleven være viktig slik at læreren kan få den nødvendige informasjonen de trenger. Samtidig kan det å komme inn på disse elevene og få ønsket informasjon være utfordrende. Samlet sett opplevde lærerne våre det som vanskelig å komme i kontakt med disse elevene, og de la til at en som lærer kunne en oppleve at eleven ikke fortalte så mye.

Når eleven gir lite respons og trekker seg tilbake, kan det for lærere oppleves som vanskelig å vite hva man skal gjøre. Lærerne i vår undersøkelse var tydelige på at det viktig å fortsette ta kontakt og søke etter informasjon, selv om en som lærer kunne oppleve at det var utfordrende. Håkon la i den sammenheng til at en som lærer måtte evne å stå i det. For lærere vil det dermed være viktig at de evner å stå relasjon, selv de kan oppleve å få lite tilbake. Dersom lærere ikke evner å stå det, kan det muligens føre til at de gir opp for tidlig, og dermed ikke kommer inn på eleven og få den informasjonen som er nødvendig for å oppdage hele mennesket. Lærere må derfor i møte med elever som viser en innagerende atferd tåle elevens tilbaketrekning og manglende respons i kontakten. De må våge å stå i slike relasjonssituasjoner, selv om det kan skape en følelse av usikkert og oppleves som avvising.

I arbeidet med å komme inn på elever som viser en innagerende atferd hadde alle våre lærere et fokus på å sette av tid og ta del i ulike leksituasjoner. De var opptatt av at det var viktig å skape positive stunder mellom lærer og elev. Et fokus på å sette av tid til slike stunder vil kunne ha stor betydning når lærere skal etablere en relasjon, ettersom Drugli (2012) trekker frem at positive stunder mellom lærer og elev kan få det til å løsne på relasjonsnivået (s. 67). Å sette av tid til slike positive stunder kan muligens gjøre det lettere for denne elevgruppen å åpne seg opp for læreren, ettersom slike stunder kan gi læreren en mulighet til å vise seg fra andre sider enn bare det faglige. Det kan igjen føre til at eleven blir kjent med læreren på andre måter, som muligens kan gjøre eleven tryggere på læreren, og legge et grunnlag for at eleven senere åpner seg opp. Samtidig uttrykte lærerne i vår studie at det i en hektisk skolehverdag kunne være utfordrende å ha tid til dette: «*Det vi har minst av og det som de trenger mest av er jo tid*» (Håkon). Våre lærere uttrykte flere ganger at de følte seg presset av

tid, og et reelt problem i skolen er mangelen på tid. Lærere i skolen må derfor velge, og prioritere hvem de skal sette av denne tiden til, og hvordan de skal løse denne problemstillingen.

I tidligere forskning kommer det frem at elever som viser en innagerende atferd ofte er en elevgruppe som kan bli oversett av de voksne (Lund, 2012, s. 14). På bakgrunn av dette er det dermed ikke sikkert at lærere velger å prioritere denne elevgruppen. En kan da stille seg spørsmålet om hva som skal til for at lærere velger å prioritere disse elevene. Anne og Håkon var tydelig på at elever som viser en innagerende atferd trolig finnes i alle klasserom. Dette kan uttrykkes gjennom det Anne fortalte: «*I alle klasser finner du sånne elever*». Det at Anne og Håkon utalte at denne elevgruppen finnes i alle klasser viser at de har et våknet blikk og er bevisst på at denne elevgruppen er en del av det mangfoldet som finnes i klasserommet.

For at lærere i skolen skal prioritere denne elevgruppen, er det muligens det som må til. For dersom lærerene i vår studie ikke hadde hatt et våknet blikk ovenfor disse elevene, ville de muligens ikke hatt et fokus på å sette av positiv tid til disse elevene. Uten en økt bevisst og våknet blikk, vil denne elevgruppen muligens forbli «de usynlige elevene» slik som Lund (2004) omtaler dem (s. 98). Dersom disse elevene forblir usynlige for læreren vil grunnlaget for å kunne inngå i en trygg og god relasjon muligens bli borte.

Ettersom lærere i skolen opplever mye tidspress i hverdagen, vil tiltak som imøtekommer dette tidspresset være viktig for å kunne se elever som viser en innagerende atferd. Som en del av arbeidet med å se eleven uten å konsekvent sette tid, la Anne frem at det var viktig å utnytte små øyeblikk i skolehverdagen, og gi denne elevgruppen positive tilbakemeldinger. Hennes fokus på å se og gi eleven positive kommentarer, kan ses i sammenheng med det å søke kontakt, være positivt nysgjerrig og legge merke til positive sider ved andre (Spurkeland, 2020, s. 26-27). Det at lærere har et økt fokus på å gi disse elevene positive tilbakemeldinger vil kunne ha stor betydning, ettersom elever som viser en innagerende atferd ofte strever med et lavt selvbilde (Lund, 2012, s. 67-68). Slike kommentarer kan være med på å bygge eleven opp, og det kan være så enkelt som Anne uttrykte: «*Det jeg vil si til deg i dag, det var jeg syntes du jobbet kjempegodt på skolekjøkkenet med den suppa*». For læreren blir det dermed viktig å benytte seg av små øyeblikk i skolehverdagen til å løfte denne elevgruppen frem. Små positive kommentarer kan gis i mange øyeblikk, og for lærere vil det å utnytte de mulighetene som oppstår i skolehverdagen, kunne bidra til at denne elevgruppen føler seg sett av læreren.

Et annet konkret tiltak for å demme opp mot tidspresset lærere har i skolen, presenterte alle våre lærere at de brukte morgenhilsen for å se denne elevgruppen. Gjennom en slik rutine kan lærere legge et grunnlag for at elever som viser en innagerende atferd blir sett minst en gang hver dag. I tillegg vil rutiner med morgenhilsen kunne ha stor betydning for relasjonen, ettersom Spurkeland (2011) løfter frem at læreren gjennom øyekontakt og håndtrykk kan bygge tillit til eleven (s. 74). Dermed vil en rutine for morgenhilsen kunne være relasjonsbyggende på samme måte som lærerens klasseledelse, ettersom begge disse elementene kan bidra til å skape tillitt i relasjonen. På bakgrunn av dette vil det derfor være viktig at læreren utarbeider en rutine for morgenhilsen, når de skal etablere en relasjon til elever som viser en innagerende atferd.

Selv om en rutine for morgenhilsen kan fungere som et relasjonsbyggende element, kan morgenhilsen også være utfordrende for elever som viser en innagerende atferd. Dette var noe Kari trakk frem, der hun poengterte at det å møte blikket til andre kunne være utfordrende for disse elevene. Utfordringer knyttet til det å ha blikkontakt for denne elevgruppen gjenspeiles i forskning, som viser at de kan streve med å møte blikket til andre, og at det i noen tilfeller kan være umulig (Flaten, 2010, s. 68-69). På bakgrunn av dette vil det være viktig at lærere i skolen ikke presser denne elevgruppen til å møte blikket. Dersom læreren opplever at disse elevene strever med å møte blikket, kan en mulig løsning være at læreren gjør en avtale med eleven og eventuelt tilpasser morgenhilsen. På den måten vil læreren unngå å presse eleven og anerkjenne elevens utfordring med å møte den andres blikk.

Lærerne i vår studie hadde et økt fokus på å se elever som viser en innagerende atferd. Deres ulike tiltak og måter å se denne elevgruppen på vil kunne legge et grunnlag for at disse elevene føler seg sett av læreren i skolehverdagen. Deres metoder vil kunne ha stor betydning i møte med elever som viser en innagerende atferd. Drugli (2012) trekker nemlig frem at lærere i møte med denne elevgruppen må øke frekvensen av positiv kontakt (s. 79-80). Lærernes ulike metoder for å se denne elevgruppen, gjennom å vise interesse og oppdage hele mennesket, gi positive tilbakemeldinger, sett av positiv tid og morgenhilsen, vil kunne bidra til at frekvensen av positiv kontakt mellom lærer og elev øker. Når den positive kontakten øker, vil dette igjen kunne gi lærere et bedre grunnlag for å etablere en trygg og god relasjon til denne elevgruppen.

### 5.2.3 Samtale

Samtale ble fremhevet som en sentral faktor av alle lærerne i arbeidet med å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd. Spurkeland og Lysebo (2021) understreker at samtale er et av de mest relasjonsbyggende tiltakene en lærer kan gjøre (s. 44). På bakgrunn av dette vil det at lærere har et aktivt fokus på å prioritere samtale kunne være med på å bidra til at det etableres en trygg og god relasjon. I skolen har lærere flere muligheter til å inngå i dialog med elevene. I forhold til de planlagte elevsamtalene, trakk Anne frem at disse ofte baserte seg på utarbeidede skjemaer og spørsmål, og at disse ble gjort sjeldnere. På bakgrunn av dette la hun til at det som lærer var viktig å sette av tid til og prioritere de uforberedte samtalene i skolehverdagen. Ettersom de planlagte elevsamtalene gjennomføres så sjeldent, vil disse samtalene muligens ikke være nok, dersom samtale skal fungere som et relasjonsbyggende middel i møte med elever som viser en innagerende atferd. Drugli (2012) trekker nemlig frem at elever som viser en innagerende atferd ofte tar lite kontakt og har færre interaksjoner med læreren i løpet av skolehverdagen (s. 80). For lærere vil et økt fokus på det å prioritere de uforberedte samtalene i skolehverdagen, kunne være med på å øke antall interaksjoner med denne elevgruppen. Disse samtalene kan både være korte interaksjoner, som for eksempel når elev og lærer går til klasserommet, eller når det oppstår situasjoner der læreren ser at eleven trenger en samtale, og tar eleven til side for å snakke. Når antall interaksjoner mellom lærer og elev øker, vil dette kunne gi læreren et bedre grunnlag for å bli kjent med eleven og igjen legge til rette for at det kan etableres en trygg og god relasjon.

Som nevnt kan de uforberedte samtalene både være korte og litt lengre. Samtidig som lærerne anså det å sette av tid til samtale som relevant i relasjonsetableringen opplevde de også at de hadde lite tid til lengre samtaler i en hektisk skolehverdag. Bergkast og Andersen (2016) uttrykker også at skoler generelt har lite tid til samtale (s. 21). På bakgrunn av at lærere i skolen kan oppleve at de har liten tid til samtale, blir det opp til den enkelte lærer å prioritere dette i løpet av skolehverdagen. For læreren vil det muligens være enklere å prioritere de korte samtalene, enn de litt lengre samtalene der læreren må sette seg ned med eleven. En mulig løsning for å få tid til de litt lengre samtalene og løse tidspresset, kan være å utarbeide en rutine som gir mulighet til og gir rom for samtale. Håkon forklarte at han hadde en slik rutine for å enklere kunne ta seg tid til samtale med denne elevgruppen. I morgenstunden hadde elevene stillelesing, dette skapte en situasjon hvor han fikk mulighet til å snakke med

disse elevene: *«De som jeg møtte i døra, som jeg så ikke var på i dag, de kan jeg ta med ut og ta en liten samtale»*. Ved at lærere i skolen etablerer rutiner for samtale vil læreren få flere muligheter til å komme i dialog med elever som viser en innagerende atferd, og eleven kan oppleve å bli sett av læreren.

I tillegg til at lærerne opplevde det som utfordrende å sette av tid til de litt lengre samtalene, opplevde de også utfordringer i dialogen med denne elevgruppen. Kari trakk frem at i samtale med elever som viser en innagerende kunne en som lærer oppleve å bli møtt med en mur: *«Så kjenner jeg vel at der en liten mur, en liten vegg, som på en måte er der, at jeg kan prate, men jeg får ikke komme helt inn»*. Når lærere kan oppleve å bli møtte med en mur, vil dette stille krav til lærerens dialog ferdigheter i møte med denne elevgruppen. Spurkeland (2011) trekker frem at for å gjennomføre gode dialoger må læreren ha holdninger, evner og ferdigheter til dette (s. 75). Hvordan læreren møter eleven og hvilke spørsmål som blir stilt vil kunne ha betydning for hvordan dialogen utvikler seg.

Anne og Håkon var opptatt av at det var viktig å stille åpne spørsmål. Anne trakk blant annet frem et spørsmål som hun ofte benyttet seg av i samtale med denne elevgruppen: *«Hvis du sto opp en dag og det hadde skjedd noe magisk og du var veldig glad, hva hadde skjedd da?»*. Slike type spørsmål kan ses i lys av det Lund (2012) omtaler som hypotetiske spørsmål, da disse spørsmålene nettopp handler om tankeeksperimenter, ønsker og drømmer (s. 120). Samtidig trakk Håkon frem at dersom han opplevde det som vanskelig å få svar av disse elevene benyttet han seg av lukkede spørsmål. Det at Håkon i noen tilfeller tilpasset seg etter elevens behov og stilte lukkede spørsmål, kan ses i sammenheng med det som Sæteren (2019) omtaler som motivasjonell forskyvning (s. 42-43). Lærerens evne til å lese og tilpasse spørsmålene utfra elevens behov fremstår som en sentral ferdighet i dialog med elever som viser en innagerende atferd. Dersom læreren i dialog med denne elevgruppen ikke innehar denne ferdigheten, vil dette muligens kunne resultere i at eleven trekker seg unna læreren fordi elevens behov ikke blir møtt. På den andre siden vil en variert bruk av åpne og lukkede spørsmål, basert på elevens behov, kunne resultere i en god dialog som er relasjonsbyggende mellom lærer og elev.

En annen utfordring som ble trukket frem i dialog med denne elevgruppen var ifølge Anne at en som lærere kunne oppleve å få lite svar, og at det kunne ta tid før eleven svarte. Lund (2012) belyser også at denne elevgruppe ofte trenger tid på å svare og at ordene ofte er få (s. 105-106). Når lærere skal inngå i dialog med elever som viser en innagerende atferd må de

være forberedte på dette. Hvordan lærere i skolen møter denne elevgruppen når de blir møtt med få svar vil variere. Noen lærere vil muligens la disse elevene få den tiden de trenger for å svare, mens andre muligens vil bli irriterte og forsøke å presse ut ord. Når en som lærer kunne oppleve å få lite tilbake, var Anne opptatt av at læreren måtte være tålmodig og tørre å vente. Dersom læreren evner å være tålmodig og tåler å vente, vil læreren kunne gi eleven den tiden de trenger for å svare. I en slik situasjon vil lærerens tilbakemeldinger være viktig for hvordan eleven føler seg hørt og møtt av læreren.

Som en del av lærerens kommunikasjonsferdigheter, trekker Spurkeland (2011) frem at lærerens tilbakemeldinger gjennom anerkjennelse er viktig (s. 80-81). I følge Schibbye (2009) kan anerkjennelse deles inn i lytning, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (s. 263). Dersom vi ser nærmere på hvordan Anne svarte og gav tilbakemeldinger til denne elevgruppen: «*Og ikke alltid, selv om det er rart det de sier, bare okei ja, det skjønner jeg at du synes*». Gjenspeiler hennes tilbakemeldinger en anerkjennende kommunikasjon, der det kan tolkes som Anne uttrykte at det er viktig å vise forståelse og bekrefte for elevens opplevelse. Lund (2012) fremhever at den anerkjennende kommunikasjonen er det viktigste verktøyet i møte med denne elevgruppen (s. 104). Det vil dermed være sentralt at lærere i skolen møter denne elevgruppen med anerkjennelse i samtalen.

Som en del av det å være i dialog med disse elevene trakk Kari frem at en kunne oppleve å bli avvist i kontakten. Hun forklarte da at læreren måtte forsøke igjen: «*Også prøver du en gang til, også gir du deg ikke*». Olsen og Traavik (2010) understreker også at en som lærer ikke må gi seg dersom de opplever å bli avvist i samtale med en elev (s. 162). Hvorvidt lærere i skolen lar seg avvise i møte med denne elevgruppen vil variere fra lærer til lærer. Kari utdypet at for å ikke la seg avvise, var det nødvendig at en som lærer var trygg i sin egen rolle. Å være trygg i lærerrollen i møte med elever som viser en innagerende atferd, kan bety at læreren evner å stå i stilheten, og ikke tar elevens tilbaketrekning som noe personlig. Om læreren er trygg i sin egen rolle vil dette kunne føre til at de takler avisningen, og prøver igjen med nye innfallsvinkler.

## 5.2.4 Å bygge opp eleven

I arbeidet med å etablere en trygg og god relasjon til denne elevgruppen trakk alle lærerne frem at en sentral del var å bygge opp elevens selvbylde gjennom mestringsopplevelser. Spurkeland (2011) trekker også frem at mestringsopplevelser er sentralt for å løfte den andres selvoppfatning (s. 110). I forhold til elever som viser en innagerende atferd vil det å bygge opp deres selvbylde ha stor betydning, ettersom Lund (2012) trekker frem at selvbylde hos denne elevgruppen ofte er negativt (s. 67-68). På bakgrunn av dette styrker det betydningen av at lærere har et fokus på å legge til rette for mestringsopplevelser for disse elevene. For at elever som viser en innagerende atferd skal få styrket deres selvbylde gjennom mestringsopplevelser, utdypet alle lærerne at forventningene de stilte måtte være realistiske. Oskal (2006) understreker også dette, og er tydelig på at realistiske krav kan skape positive mestringsopplevelser som styrker denne elevgruppens selvbylde (s. 48-49). For at lærere i møte med denne elevgruppen skal klare å stille realistiske krav vil det fordre at de kjenner elevens styrker og svakheter. Læreren må vite hva som er mulig for eleven å oppnå, og hva som blir for utfordrende. Dersom læreren er bevisst på dette vil de muligens lettere klare å legge til rette for mestringsopplevelser som bidrar til å styrke elevens selvbylde.

Hvorvidt lærere i skolen har et fokus på å utfordrere denne elevgruppen vil variere sterkt fra lærer til lærer. Anne trakk blant annet frem at hun tror mange lærere ofte unngår å utfordrere disse elevene: *«Veldig mange lærere tror jeg tar fra dem den muligheten, fordi de sier nei jeg vil ikke, nei men da skal du få slippe»*. Selv om lærere i skolen kan få en oppfatning av at denne elevgruppen ikke ønsker å bli utfordret, vil det fortsatt være viktig at læreren ikke lar elevens tilbaketrekning bli et hindre for at de utfordrer dem. Det fremkommer nemlig i forskning at elever som viser en innagerende atferd, ønsker at læreren skal utfordrere dem (Lund, 2012, s. 73). Samtidig som denne elevgruppen uttrykker at de ønsker å bli utfordret av læreren, er det ikke gitt at de lar hvilken som helst lærer utfordre dem. En kan da stille seg spørsmål om hvilke kvaliteter lærere bør inneha for at denne elevgruppen skal la seg bli utfordret? Håkon og Kari la frem at disse utfordringene og forventningene måtte komme fra en trygg lærer. Dette kan synliggjøres gjennom det Håkon uttrykte: *«Når jeg da dytter de, at de er fullt klar over at det er en varm hånd som dytter de»*. Det at Håkon trakk frem at det måtte være en varm og trygg hånd som hadde forventninger til dem, kan tolkes som at læreren må være trygg og forutsigbar for å kunne stille forventninger til denne elevgruppen. Basert på dette kan det tolkes som at dersom denne elevgruppen opplever læreren som trygg



og forutsigbar vil de sannsynligvis lettere la seg utfordre. Dersom denne elevgruppen ikke opplever læreren som trygg og forutsigbar, kan det muligens føre til at de unngår å ta utfordringer fra læreren, det vil igjen kunne føre til færre mestringsopplevelser og få konsekvenser for elevens selvbilde.

Som en del av det å bygge opp elevens selvbilde var Anne også opptatt av at det var viktig å snakke med denne elevgruppen om negative tanker og følelser. Det at Anne brukte tid på dette som lærer vil kunne ha betydning, ettersom Lund (2012) trekker frem at elever som viser en innagerende atferd, ofte har et negativt tankemønster (s. 67-68). Å samtale med denne elevgruppen om de negative tankene, kan derfor være sentralt for å bygge opp eleven og styrke deres selvbilde. På den andre siden kan en stille seg kritisk til en slik overdreven praksis. For hvor går grensen mellom å være psykolog og lærer? Og hvor stor rolle skal læreren ha i møte med disse negative tankemønstrene? Dette var et moment Anne også trakk frem: «*Så det med tanker, må en være litt psykolog, jeg interessert i det da, men passe på at det ikke bikker over, for vi skal ikke være terapeuter*». For læreren i møte med denne elevgruppen, vil det derfor være viktig at læreren finner en balanse i dette arbeidet. Å finne en slik balanse kan muligens være utfordrerne ettersom læreren kan ha et stort ønske om å hjelpe eleven med å endre deres tankemønstre til det positive.

Som det kommer frem i det foregående fremstår det som sentralt at når lærere skal etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd, har et fokus på å bygge opp elevens selvbilde og selvtillit. Basert på våres læreres praksis kan dette gjøres gjennom å legge til rette for mestringsopplevelser og samtale med denne elevgruppen om deres negative tanker og følelser. Gjennom en slik praksis der læreren har et fokus på å styrke eleven, vil læreren kunne fungere som det Spurkeland (2011) omtaler som en prestasjonshjelper i møte eleven. Der en målsetting i lærerens rolle som dette, nettopp er å styrke elevens selvbilde (Spurkeland, 2011, s. 109). Hvilke av disse to momentene læreren bør ha fokus på i arbeidet med å styrke elevens selvbilde kan diskuteres. Men på bakgrunn av det for lærere kan være utfordrende å finne en balanse mellom det å være lærer og psykolog, og at man kan stille seg kritisk til en slik praksis, vil det muligens være enklere og bedre for læreren å legge vekt på mestringsopplevelser i skolen. Disse mestringsopplevelsene vil ikke kun styrke denne elevgruppens selvbilde, men også muligens forbedre relasjonen mellom læreren og eleven. Eleven vil på sin side kunne få en opplevelse av at læreren har troen på dem, og de kan

oppleve glede og mestring sammen. Disse delte mestringsopplevelsene kan skape en positiv forbindelse mellom læreren og eleven, noe som kan være et viktig bidrag i etableringen av en trygg og god relasjon. Dette momentet er også noe Flaten (2022) trekker frem, der hun understreker at mestringsopplevelser er en viktig del av å det å bygge en relasjon (s. 24). Dermed vil det for lærere i relasjonsetablering til elever som viser en innagerende atferd, ha stor betydning at lærere fokusere på å legge til rette for mestringsopplevelser.

## 6.0 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å rette et større søkelys mot temaet innagerende atferd, og hvordan lærere kan etablere en trygg og god relasjon til denne elevgruppen. For å få en dypere forståelse rundt dette valgte vi følgende problemstilling:

*“Hvordan etablerer læreren en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?”*

For å finne et nærmere svar på vår problemstilling utarbeidet vi to forskningsspørsmål:

- *Hvilke muligheter har læreren for å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?*
- *Hvilke utfordringer kan læreren møte på når h\*n skal etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?*

Våre hovedfunn viste at de lærerne vi intervjuet var opptatt av å etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd. Basert på deres uttalelser viste det seg at dette er noe de arbeidet med aktivt i skolehverdagen. Elementer som ble sett på som sentrale i relasjonsetableringen var evnen til tydelig klasseledelse, ha et fokus på å se eleven, sette av tid til samtale og å bygge opp eleven gjennom mestringsopplevelser. Samtidig som dette var muligheter til å etablere en relasjon til denne elevgruppen, var det også ulike utfordringer knyttet til disse. Hovedessensen i utfordringene til disse elevene var at det tok tid å etablere en relasjon til denne elevgruppen. Et spørsmål som ble reist i den sammenheng var om det kun var tiden som lærer og elev var sammen, som hadde betydning for at en trygg og god relasjon skulle kunne etableres. Her ble det blant annet belyst at det ikke kun er tiden som er avgjørende for å etablere en relasjon, men hvordan læreren velger å bruke denne tiden. I tillegg til tidsperspektivet opplevde også lærerne utfordringer i forhold til arbeidet med å se denne elevgruppen og sette av tid til samtale. Lærerne uttrykte at det var utfordringer å komme inn på og få den informasjonen de trengte av eleven. Samtidig uttrykte de at det i en hektisk skolehverdag kunne være utfordrende å sette av tid til samtale.

Elementene som ble trukket frem som viktige når læreren skulle etablere en trygg og god relasjon til denne elevgruppen kan kjennes igjen i enkelte av kompetansene Spurkeland

trekker frem i sitt radarhjul, nemlig: *menneskeinteresse, tillit, dialogferdigheter individ, tilbakemeldinger og prestasjonshjelp*. Basert på våre funn kan disse kan dermed tenkes å være sentrale når læreren skal etablere en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd.

Det vil være utfordrerne å skulle gi en konkret konklusjon ettersom vår studie baserer seg på tre læreres erfaringer av relasjonsetablering til elever som viser en innagerende atferd. Dermed vil ikke deres uttalelser være nok til å kunne belyse konkret hva som er det mest sentrale når lærere skal etablere en relasjon til disse elevene. Men basert på våre funn fremstår det som at det å bygge en relasjon til denne elevgruppen tar tid, og at læreren derfor må være tålmodig og ikke gi opp underveis. Samtidig vil det at læreren har et økt fokus på sin egen klasseledelse, ser eleven, setter av tid til samtale og bygger opp eleven kunne være sentrale elementer når læreren skal etablere en trygg og god relasjon til disse elevene. Et økt fokus på å arbeide med disse elementene i relasjonsetableringen, kan bidra til at frekvens av positiv kontakt mellom læreren og denne elevgruppen øker. Dette vil igjen ha stor betydning ettersom Drugli (2012) trekker frem at denne elevgruppen ofte har færre interaksjoner med læreren, og har et behov for økt frekvens av positiv kontakt fra læreren, for at en trygg og god relasjon kan etableres.

## 6.1 Forslag til videre forskning

Studiens vinkling har hatt et lærerperspektiv der vi har sett nærmere på hvordan lærere etablerer en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd. For videre forskningen kunne det vært interessant å inkludere denne elevgruppens perspektiv på hvordan læreren kan etablere en relasjon til dem. Å få innsikt elevgruppens stemme ville kunne være svært interessant, og muligens kunne bidratt til at lærere får en større innsikt i hva denne elevgruppen ønsker og trenger fra læreren.

## 7.0 Litteraturliste

- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge: utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkast, I. & Andersen, S. (2016). *Klasseledelse: Varme og tydelighet*. Pedlex.
- Berg, R. C., Johansen, T. B., Jardim, P. S. J., Forsetlund, L. & Nguyen, L. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter* (Rapport 2020). Folkehelseinstitutt området for helsetjenester. <https://www.fhi.no/publ/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle/>
- Busch, T. (2021). *Akademisk skriving: For bachelor- og masterstudenter* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a “Brave New World”: Shyness and School Adjustment in Kindergarden. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), s. 377-389. <https://doi.org/10.1080/02568540809594634>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M.-B. (2002). *Barn som vekker bekymring*. NKS Forlaget.
- Drugli, M.-B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M.-B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Kommuneforlaget.
- Flaten, K. (2022). *Sjenerte elever*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Fagbokforlaget.
- Gylterud, S. J. (2023, 10. april). *Sjenerte barn er oftere lei seg og har mer angst enn andre barn*. Forskning.no. <https://forskning.no/barn-psykologi-skole-og-utdanning/sjenerte-barn-er-oftere-lei-seg-og-har-mer-angst-enn-andre-barn/2179443>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Cappelen Akademisk Forlag.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttig verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jørgensen, I. G. (2023). *Dialoger med elever*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lassen, L. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S., Manger, T. & Mausethagen, S. (2022). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!: Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2010). Det stille atferdsproblemet: I møte med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet. *Spesialpedagogikk*, 75(01), s. 6-11.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%201%202010.pdf>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2016). Lærer-elev- relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet* (s. 11-18). Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2012). *Detta vet vi om klasseledelse*. Gyldendal.
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer* (Rapport nr. 3). Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nyborg, G. & Mjelve, L. H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 181-198). Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.

- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Oskal, S. K. (2006). Tiltak for innagerende elever. *Spesialpedagogikk*, 71(08), s. 44-51.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%208%202006.pdf>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av atferdsproblemer*. Fagbokforlaget.
- Poole, K. L. & Schmidt, L. A. (2020). Adaptive Shyness: A Developmental Perspective. I L. A. Schmidt & K. L. Poole (Red.), *Adaptive Shyness: Multiple Perspectives on Behavior and Development* (s. 25-40). Springer.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitative metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Risberg, T. (2009). Handlingsorientert pedagogikk. I T. Risberg (Red.), *Pedagogiske utfordringer i et fenomenologisk perspektiv* (s. 3-16). Profesjonshøgskolen.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell psykodynamisk psykoterapi*. Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2015, 6. mars). *Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og skole*. Forebygging.no <http://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Relasjonskompetanse/>
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex as.

- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal.
- Sæteren, A.-L., Moen, T. & Rismark, M. (2017). De stille barna. I K. Lyngsnes, & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1-7 trinn* (s. 59-73). Gyldendal Akademisk.
- Sørli, M. A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Nova.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.



## Vedlegg

### Vedlegg 1- Intervjuguide

## Intervjuguide

*“Hvordan skaper læreren en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?”*

### *Forskningsspørsmål*

- *Hvilke muligheter har læreren for å skape en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?*
- *Hvilke utfordringer kan læreren møte på når h\*n skal skape en trygg og god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?*

### **Spørsmål**

#### INNLEDNING

- Hva er din faglige bakgrunn?
- Fortell om deg som pedagog i klasserommet.

#### HOVEDDEL

##### *Innagerende atferd*

- **Hvilke erfaringer har du i relasjonen til elever som viser en innagerende atferd?**
- **Hvordan opplever du at det er å samarbeide med elever som viser en innagerende atferd?**
- Opplevs det som et problem at elever viser en innagerende atferd? Og på hvilken måte?
- Hvordan kan man lytte til når eleven er tause/stille? Hva gjør du da? (Når du ikke får noe svar eller noe tilbake, hva gjør du da, hvordan henvender du deg til eleven)

##### *Lærer-elev-relasjoner- muligheter og utfordringer*

- Hva legger du i begrepet en god relasjon?

- Hvorfor er det viktig med en god lærer-elev-relasjonen til elever som viser et innagerende atferdsuttrykk?
- Hvilken relasjon tenker du elever som viser en innagerende atferd har behov for?
- Er det forskjell på måten man bygger en relasjon til elever som viser innagerende atferd enn til elever som ikke har denne atferden?
- **Hvordan arbeider du med å danne gode relasjoner til elever som viser en innagerende atferd? (muligheter)**
- **Har du noen stikkord/elementer som du ser på som spesielt viktig i relasjon bygningen til disse elevene?**
- Hvordan starter du når du skal inn å bygge en relasjon til denne elevgruppen? (når eleven er stille, ikke svarer og trekker seg tilbake- hvordan starter du da)
- Hva må en som pedagog være oppmerksom på overfor disse elevene?
- **Hvilke utfordringer opplever du når du skal danne relasjoner til denne elevgruppen?**
- Hvordan skaper du tillit og trygghet i møte med disse elevene?
- Er det noe en som pedagog burde unngå i relasjon med disse elevene. Eventuelt hvorfor?
- Dersom en skal lykkes i relasjonen med disse elevene. Hvordan tenker du at en pedagog bør opptre/være?

- Hvordan kan man arbeide for å bli en slik pedagog?

#### AVSLUTNING

- Er det noe mer du ønsker å tilføye?

## Vedlegg 2- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

*«Hvordan bygger lærere en god relasjon til elever som viser en innagerende atferd»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *belyse det innagerende atferdsuttrykket slik at vi som fremtidige lærere kan møte dette på en god måte*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette forskningsprosjektet er å få kunnskap om hvordan lærere kan bygge en god relasjon til elever som viser en innagerende atferd. For å få innsikt i dette har vi valgt følgende problemstilling *“Hvordan skaper lærere en god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?”*. Ut fra denne problemstillingen har vi utformet følgende forskningsspørsmål: *Hvilke muligheter har læreren for å skape en relasjon til elever som viser en innagerende atferd? Hvilke utfordringer kan læreren møte på når h\*n skal skape en gode relasjon til elever som viser en innagerende atferd?*

Dette forskningsprosjektet gjennomføres i forbindelse med vår masteravhandling i profesjonsrettet spesialpedagogikk, som er et emne innenfor grunnskolelærerutdanningen 1-7.

Opplysningene som fremkommer i dette intervjuet skal kun benyttes til å besvare og utdype problemstillingen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Universitetet i Agder* er ansvarlig for prosjektet. *Fakultet for humaniora og spesialpedagogikk*

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

For å besvare vår problemstilling på best mulig måte ønsker vi deg ettersom du har erfaringer med denne elevgruppen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i dette forskningsprosjektet vil det innebære et intervju som vil ta ca. 1 time. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan du som lærer arbeider for å danne en relasjon til elever som viser en innagerende atferd. Vi har valgt å benytte oss av et semistrukturert intervju, som innebærer at vi stiller de samme spørsmålene i vært intervju, men samtidig har vi mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål.

Intervjuet vil bli tatt opp på opptaker, samtidig som en av oss noterer. Dette blir gjort for at vi skal kunne ivareta dine svar på best mulig måte.

### **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. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen.

### **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 vil kun være vår veileder, Ingrid Lund, og vi som skriver oppgaven som skal ha tilgang til personopplysningene. Navnet ditt vil vi erstatte med et fiktivt navn slik at du ikke kan gjenkjennes.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i midten av mai når vi leverer oppgaven. Etter oppgaven vil alle lydopptak og dokumenter som ikke er anonymisert slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Uia har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

· *Universitetet i Agder* ved

Student: Amalie Pedersen Foss, 98432851, amaliepfof@gmail.com Student: Silje Bjørnaraa, 41360960, Silje.bjornaraa@me.com Veileder: Ingrid Lund, 90131286, Ingrid.lund@uia.no

· Vårt personvernombud: Trond Hauso, Personvernombud@uia.no

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

· Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Veileder*

(Ingrid Lund)

*Student*

(Amalie Pedersen Foss)

(Silje Bjørnaraa)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Masteravhandling “Hvordan skaper lærere en god relasjon til elever som viser en innagerende atferd”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

• å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3- Notat om intervjuguide og informasjonsskriv

Ovenfor finnes intervjuguide og informasjonsskriv som ble sendt ut til de ulike skolene. Begge disse dokumentene inneholder vår første problemstilling og forskningsspørsmål. Underveis i oppgaveprosessen og gjennom ulike veiledningstimer har vår problemstilling blitt enda mer utdypet, og formuleringen av problemstillingen har derfor blitt endret. Dette var også noe vi var tydelige på når vi intervjuet lærerne. Problemstilling og forskningsspørsmål i disse dokumentene vil derfor ikke være identiske.

# Vedlegg 4- NSD godkjenning



[Meldeskjema](#) / [Hvordan skaper lærer en god relasjon til elever som viser en innager...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
272828

**Vurderingstype**  
Automatisk ⓘ

**Dato**  
15.12.2022

**Prosjekttittel**

Hvordan skaper lærer en god relasjon til elever som viser en innagerende atferd?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Ingrid Lund

**Student**

Amalie Pedersen Foss

**Prosjektperiode**

02.01.2023 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#) ↗



## Vedlegg 5- Selvplagiat

Vi har benyttet tekst og inspirasjon fra vår semesteroppgave i PED533 følgende steder:

Innledning: s. 1, s. 2

Teori: s. 4- 8

Metode: s. 17- 26

## Vedlegg 6- Redegjørelse for samarbeidsprosessen

### **Samarbeidsprosessen**

Denne masteroppgaven har vært et samarbeidsprosjekt mellom Amalie Pedersen Foss og Silje Bjørnaraa. Underveis i oppgaveskrivingen har vi arbeidet tett sammen, og møttes jevnlig for å skrive både fysisk og over zoom.

I starten av prosessen delte vi teorien mellom oss og deretter arbeidet med hverandres utkast før vi senere møttes for å ferdigstille det sammen. Transkribering av intervjuene ble fordelt mellom oss og gjennomgått sammen i ettertid. I arbeidet med metodekapittelet fordelte vi delene. I metodekapittelet har Silje hatt ansvar for bearbeiding og analyse, vitenskapelig ståsted og forskningsprosessen. Amalie har hatt ansvar for kvalitetssikring, etiske refleksjoner og personvern, og kvalitativ metode. Selv om vi fordelte disse områdene mellom oss, leste vi i fellesskap over det den andre hadde skrevet slik at disse delene kunne bli beriket med den andres synspunkter og refleksjoner. Mot slutten av prosessen har vi arbeidet enda tettere sammen, og mesteparten av drøftingen er derfor gjort i fellesskap. Å skille klart og tydelig hvem som har gjort hvilke deler av oppgaven er vanskelig, ettersom vi gjennom hele prosessen har samarbeidet mye, og byttet om på delene underveis. Dette har vi gjort for å få en sammenheng og flyt i oppgaven, i tillegg til for at synspunkter og meninger fra begge skulle bli tydelige i oppgaven.

Vi har opplevd at det å samarbeide med hverandre har vært utrolig nyttig og vi ville ikke vært foruten hverandres støtte og synspunkter underveis i prosessen.