



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Katrine Næss

Masteroppgave

Læreres erfaringer med å skape relasjoner med gutter som viser innagerende atferd

Teachers' experiences with creating relationships
with boys who display internalizing behaviour

Master i tilpasset opplæring

2024

Forord

Da nærmer jeg meg slutten på dette kapittelet i livet mitt. Det har vært en spennende og lærerik reise som jeg tar med meg på veien videre. Jeg har lært mye i løpet av årene på master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Det har gitt meg nye perspektiver og refleksjoner rundt kompleksiteten i læreryrket.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Ellen Nettet Mælan. Takk for gode samtaler som har gjort det mulig for meg å gjøre ferdig denne masteroppgaven. Du har gitt meg motivasjon, en driv og en kraft til å gjennomføre ved din positivitet og gode tilbakemeldinger.

Videre vil jeg takke lærerne som stilte opp i en hektisk skolehverdag som gjorde det mulig å gjennomføre forskningen min. Takk for at dere har delt erfaringer og tanker med meg, som gjør det mulig å rette oppmerksomheten mot guttene.

Jeg vil også takke mine nære og kjære som har gitt støttende og oppmuntrende ord i løpet av denne perioden. Jeg setter pris på tid og refleksjoner som dere har gitt meg. Vet ikke om jeg hadde klart dette uten dere.

Til slutt vil jeg rette en takk til Karianne som i sitt korte liv viste meg viktigheten av psykisk helse, og som har ledet meg til denne masteroppgaven. Jeg vet at hvis du fremdeles hadde vært her hadde du brukt tid, energi og stemmen din på de som har det tungt og vanskelig. Denne er til deg. Du vil alltid være med meg.

Nøtterøy, 08.mai 2024

Katrine Næss

Sammendrag

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring handler om læreres erfaringer med å skape relasjoner til gutter som viser innagerende atferd. Innledningsvis blir de to begrepene «relasjon» og «innagerende atferd» presentert, da de spiller en viktig rolle i å kunne besvare min problemstilling som er: *Hvilke erfaringer har lærere med å skape relasjoner til gutter som viser innagerende atferd?*

Formålet med å gjennomføre denne studien har vært å rette oppmerksomheten mot en atferd som ofte kan bli glemt, og bidra med å løfte frem elevene som faller inn under denne atferden. Det har vært et bevisst valg å undersøke relasjonen med guttene. Dette med bakgrunn i at det har blitt sagt at det mangler forskning på gutter som viser innagerende atferd.

Oppgavens teoretiske ramme er Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori, hvor den nærmeste utviklingssonen blir trukket frem. Videre har Vygotskys tanker og ideer bidratt til å utvikle nye begreper om hvordan lærere kan hjelpe elever i deres utvikling, hvor ideen om støttende stillas i denne oppgaven vil bli brukt. Videre vil det bli trukket frem relasjon i et sosiokulturelt perspektiv for å knytte relasjonsarbeid inn i en sosiokulturell læringsteori. Problemstillingen i oppgaven har blitt utforsket ved hjelp av en kvalitativ tilnærming hvor intervju har blitt brukt som metode. Jeg har valgt å intervju fire lærere om deres erfaringer med å skape relasjoner med gutter som viser innagerende atferd.

Funnene har blitt drøftet opp mot det teoretiske rammeverket, innagerende atferd, relasjon og tidligere forskning som er gjort på feltet. Funn fra forskningen viser at informantene er godt kjent med dette atferdsuttrykket og har erfaringer med å skape relasjoner med guttene. Videre viser funn at informantene er opptatt av å se guttene for den de er. Det blir funnet at informantene jobber med at guttene skal være trygge i relasjonen og i sitt fellesskap. Det nevnes videre at informantene har gode erfaringer med å utnytte situasjoner utenfor klasserommet til å bygge relasjonen. Fra forskningen finner jeg at lærerne er bekymret for guttenes relasjon til medelever, og at informantene er opptatt av å hjelpe guttene med å bygge relasjoner innad i sitt fellesskap. Funnene fra forskningen viser også at informantene kan oppleve relasjonen med guttene som utfordrende. Det blir trukket frem utfordringer knyttet opp mot tid og mostand fra guttene.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis in adapted education is about teachers' experiences in creating relationships with boys who display internalizing behaviour. Initially, the two terms "relationship" and "internalizing behaviour" are presented, as they play an important role in being able to answer my research question which is: *What experiences do teachers have in creating relationships with boys who display internalizing behaviour?*

The purpose of carrying out this study has been to draw attention to a behaviour that can often be forgotten, and to help highlight the pupils who fall under this behaviour. It has been a conscious choice to examine the relationship with the boys. This is based on the fact that it has been said that there is a lack of research on boys who display internalizing behaviour.

The paper's theoretical framework is Vygotsky's sociocultural learning theory, where the zone of proximal development is highlighted. Furthermore, Vygotsky's thoughts and ideas have helped to develop new concepts about how teachers can help students in their development, where the idea of scaffolding will be used in this thesis. Furthermore, relationships will be highlighted in a socio-cultural perspective in order to link relationships into a socio-cultural learning theory. The research question in the thesis has been explored using a qualitative approach where interviews have been used as a method. I have chosen to interview four teachers about their experiences of creating relationships with boys who display internalizing behaviour.

The findings have been discussed against the theoretical framework, internalizing behaviour, relationships, and previous research that has been done in the field. Findings from the research show that the informants are well acquainted with this behavioural expression and have experience of creating relationships with the boys. Furthermore, findings show that the informants are concerned with that the boys should be seen for who they are. It is found that the informants work to ensure that the boys are secure in their relationship and in their fellowship. It is also mentioned that the informants have good experience of using situations outside the classroom to build the relationship. From the research, I find that the teachers are concerned about the boys' relationship with fellow students, and that the informants are concerned with helping the boys build relationships within their fellowship. The findings from the research also show that the informants can experience the relationship with the boys as challenging. Challenges related to time and resistance from the boys are highlighted.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Engelsk sammendrag (abstract)	4
1. Innledning	7
1.1 – Bakgrunn, formål og problemstilling	7
1.2 – Innagerende atferd	9
1.3 – Relasjon	11
1.4 – Tidligere forskning	13
1.5 – Oppgavens oppbygning	16
2. Teori	17
2.1 – Sosiokulturell læringsteori.....	17
2.2 – Den nærmeste utviklingssonen og støttende stillas	18
2.3 – Relasjoner i et sosiokulturelt perspektiv	21
2.3.1 – Ethic of care	22
3. Metodisk tilnærming	25
3.1 – Vitenskapsteoretisk perspektiv	25
3.2 – Det kvalitative forskningsintervjuet	26
3.3 – Utvalgsstrategi og informanter	27
3.4 – Intervjuguide.....	28
3.5 – Gjennomføring av intervjuene	29
3.5.1 - Pilotintervju	29
3.5.2 – Intervjuer	30
3.6 – Analyse	31
3.6.1 - Transkribering av intervjuene.....	32
3.6.2 - Koding og kategorisering	32
3.7 – Forskningsprosjektets kvalitet	34
3.8 – Etske overveielser	35
3.8.1 – Informert samtykke	36
3.8.2 – Konfidensialitet.....	37
3.8.3 – Konsekvenser	37

4. Presentasjon av funn	39
4.1 – Forståelse av gutter som viser innagerende atferd.....	39
4.1.1 – Kanskje litt sånn stille og tilbaketrukket.....	39
4.1.2 – Finner kanskje ikke helt sin plass	41
4.2 – Den gode relasjonen	43
4.2.1 – De trenger flere bekreftelser og mer støtte.....	43
4.2.2 – Det viktige er de vennene han kan få.....	47
4.2.3 – Man kan skape relasjoner i andre situasjoner enn i klasserommet	49
4.3 – Utdfordringer i relasjonen	50
4.3.1 – Relasjonsbyggingen krever en sånn intensivitet i nærværet	51
4.3.2 – Jeg når ikke gjennom	52
5. Drøfting	54
5.1 – Forståelse av gutter som viser innagerende atferd.....	54
5.1.1 – Guttens kroppsspråk og fremtoning	54
5.1.2 – Guttene i det sosiale fellesskapet og i ulike situasjoner.....	56
5.2 – Den gode relasjonen	58
5.2.1 – Se gutten og gjør han trygg på relasjonen.....	59
5.2.2 – Hjelp med å bygge et sosialt nettverk for guttene.....	64
5.2.3 – Bruke andre arenaer og aktiviteter for å bygge relasjon	66
5.3 – Utdfordringer i relasjonen	67
5.3.1 – Tid	68
5.3.2 – Motstand fra guttene	68
6 – Avslutning	71
Litteraturliste	73
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	78
Vedlegg 2: Intervjuguide	81

1. Innledning

I dette kapittelet presenteres bakgrunnen for valg av tema i oppgaven, som er relasjonsarbeid med gutter som viser innagerende atferd. Formålet med oppgaven vil bli presentert for å vise til aktualiteten av tematikken som oppgaven bygger på. Videre vil problemstillingen bli presentert. I problemstillingen finner vi begrepene «innagerende atferd» og «relasjon» som i dette kapittelet vil bli nærmere beskrevet, for å få en bedre forståelse av problemstillingen. Videre vil jeg presentere tidligere forskning som er gjort på dette feltet. Til slutt vil jeg kort forklare oppgavens oppbygging og hva som er sentralt i hvert kapittel.

1.1 – Bakgrunn, formål og problemstilling

Drar du til en skole i dag vil du oppleve et yrende liv av elevene med ulike forutsetninger og evner. Vi finner elever som er utadvendte og sosiale, elever som er stille og sjenerte, elever som har ulike utfordringer og elever man undrer seg over. Det finnes flere forskjellige måter elever utviser atferd på, men drar du til en skole vil du møte dette mangfoldet i elevgruppa. En gruppe elever skolen har hatt og har mye oppmerksomhet på, er de elevene som har en utagerende atferd. Dette er elever som på ulike måter viser en atferd som kan hindre god undervisning, og derfor også både egen og andres læring (Sæteren, 2019, s. 19). Men en atferd som det har vært lite oppmerksomhet rettet mot i forskningen er innagerende atferd (Sæteren, 2019, s. 32). Dette er elever som ofte trekker seg unna sosiale settinger og er stille (Sæteren, 2019, s. 13). Denne gruppen elever har ifølge Bowers, referert i Paulsen & Bru (2016), i lang tid blitt oversett fordi «denne typen atferd ikke oppdages eller oppfattes å ha negative konsekvenser for undervisningen eller for andre elever» (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Dette synet deler også Ogden (2010) og Lund (2004), ved at problemene elever med denne atferden møter på, ofte kun gir problemer for eleven det gjelder, og ikke andre (Lund, 2004, s. 19; Ogden, 2010, s. 29). Derfor hevdes det at denne atferden ofte taper kampen om oppmerksomhet. Disse elevene er ofte lette å overse eller som Lund sier «vi gir forklaringer som rettferdiggjør at vi ikke bruker så mye tid på de barna» (Lund, 2012a, s. 14). På den andre siden viser Ogden (2010) til egen undersøkelse fra 1995 hvor han trekker frem at det blir hevdet at lærerne har mer oppmerksomhet mot utagerende elever, men at dette ikke stemmer. Han sier videre at «problemet er mer at lærerne er usikre på om de skal reagere på overdrevent sjenerte og tilbaketrukne elever og hvordan de eventuelt skal handle i forhold til dem» (Ogden, 2010, s.

30-31). Dette gjør meg nysgjerrig på denne elevgruppen, og jeg ønsker derfor å rette oppmerksomheten mot innagerende atferd i min forskning.

Ingrid Lund er en av de fremste norske forskerne som har forsket på dette atferdsuttrykket i Norge. I hennes forskning fra 2008 har hun intervjuet jenter på ungdomstrinnet for å samle inn informasjon om hvordan disse jentene opplever sin innagerende atferd. Valg av jenter som informanter kan henge sammen med at forekomsten av innagerende atferd øker spesielt for jenter etter 12-årsalderen, og ved 14-årsalderen er de klart overrepresentert (Lund, 2012a, s. 28). Ifølge forskningen er det «ingen klare tendenser når det gjelder kjønn og innagerende atferdsutfordringer» frem til elevene er 12 år (Lund, 2012a, s. 28). Ogden (2010) nevner også at problemene elever som viser innagerende atferd strever med, er like vanlige blant begge kjønn (s.31). Lund sier i en eldre artikkel av Torvik fra 2009 at det mangler forskning på gutter som viser innagerende atferd. Hun sier videre at gutter som har utfordringer knyttet til innagerende atferd ofte har det verre enn jenter, og at dette blant annet kan komme av at det er ulike forventninger til kjønnene knyttet til atferd (Torvik, 2009). Forskning fra Salmela-Aro og Tynkkynen (2012) viser blant annet at gutter og jenter opplever stress på forskjellige måter. Gutter reagerer med en utagerende atferd, mens jenter reagerer med en innagerende atferd. Dette kan ses i sammenheng med at Roland et al. (2016) viser til at gutter dominerer utagerende atferd (s. 157), og at det er mindre vanlig at de viser innagerende atferd.

Det er ingen tvil om at dagens skole oppmuntrer elevene til å være nysgjerrige, undrende, reflekterte og aktive i en sosial kontekst. Dette gjenspeiles i overordnet del i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lund (2012a) sier at en slik skole vil for mange sjenerte og innadvendte elever virke uoppnåelig. Deres væremåte samsvarer ikke med skolens mål, noe som kan føre til press og en ekstra belastning for elevene (s.23-24). Derfor er det viktig at disse elevene opplever støtte og hjelp fra læreren. Læreren er en viktig del av elevenes skolehverdag, og en god relasjon med læreren spiller en stor rolle for elevene, både faglig og sosialt. En god relasjon til læreren vil være med på å påvirke elevenes trivsel og psykiske helse (Federici & Skaalvik, 2022, s. 183). Å jobbe med å skape gode relasjoner med alle elever er en del av læreryrket. Derfor ønsker jeg i denne forskningen å få innblikk i hvilke erfaringer lærere har i relasjonsarbeidet til gutter som viser innagerende atferd. Hvordan forstår de guttene og hvordan møter de dem? Min problemstilling er dermed som følger:

Hvilke erfaringer har lærere med å skape relasjoner til gutter som viser innagerende atferd?

I denne oppgaven brukes uttrykket «gutter som viser innagerende atferd» for å vise til at dette ikke er en statisk atferd, men derimot en atferd som kan endres (Lund, 2012a, s.25). Dette handler om at guttene på et tidspunkt viser innagerende atferd som kan ha underliggende årsaker, men at dette kan endres. Som et eksempel nevner Lund (2012a) at elevene kan ha utfordringer med å lære seg ny kunnskap, men at dette nødvendigvis ikke handler om kognitive ferdigheter. Det kan handle om andre ting i elevens liv som tar opp plass som gjør det vanskelig å lære noe nytt (s.25).

Formålet med denne forskningen er å være med på å rette oppmerksomheten mot en atferd som ofte har blitt glemt. Jeg håper at det kan gi innsikt i hvordan lærere erfarer gutter som viser innagerende atferd, og hvordan lærere opplever dette relasjonsarbeidet. Videre vil det være interessant å se om mine funn stemmer overens med tidligere forskning på feltet. Ifølge Paulsen & Bru (2016) er det et behov for å lære mer om denne elevgruppen og hvordan vi som lærere bedre kan legge til rette læringsmiljøet for disse elevene (s.29) slik at de opplever skolen som et positivt og trygt sted å være.

1.2 – Innagerende atferd

Lund (2012a) definerer innagerende atferd som en «benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være: sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012a, s. 49). Ogden (2010) nevner også at disse elevene kan gi uttrykk for dårlig selvtillit og liten tro på egne ferdigheter og kompetanse (s. 31). I en kartlegging gjort av Achenbach i 1991, referert i Ogden (2010) trekkes det frem fire temaer:

«(1) tilbaketrekking (foretrekker å være alene, nekter å snakke, er hemmelighetsfull og passiv), (2) engstelig/deprimert (er ensom, gråter mye, føler seg forfulgt, verdiløs, skyldig, mistenksom og ulykkelig), (3) somatiske plager (er svimmel, overtrøtt, hodepine, lider av kvalme og vondt i magen) og (4) tankemessige problemer» (s. 29).

Det finnes flere begreper som blir brukt om samme atferd, slik som internalisert atferd, stille elever, tilbaketrukne elever og introverte elever. Sæteren (2019) mener at innagerende atferd er noe problematisk å bruke. Hun mener at elever med denne atferden kommuniserer med kroppsspråket at de ikke har det bra, og at 90 % av vår kommunikasjon skjer på denne måten. Av den grunn mener hun at det blir feil og så si at elever med stille atferd er innadvendte eller

innagerende, og begrunne dette med at de ikke kommuniserer følelser og tanker til omgivelsene (s.19). Likevel mener jeg at begrepet innagerende er et begrep som også går på kroppsspråk. Som nevnt over kommuniserer de dette ved å være blant annet avvisende, usikre og tilbaketrukkne som blir uttrykt gjennom kroppsspråk. Derfor kommer jeg videre i oppgaven til å bruke innagerende atferd.

Både Lund (2004) og Sæteren (2019) sier at barn kan vise en stille atferd uten at denne atferden er et problem. Det er heller ikke atferden i seg selv som er problematisk. Det finnes barn som har en stille og tilbaketrukket personlighet uten at dette skaper problemer for barnet. Det er også barn som i en periode har det vanskelig uten at dette påvirker og hemmer dem daglig (Ogden, 2022, s. 144). Utfordringen blir når atferden er en respons og en konsekvens av en bakenforliggende årsak som gjør at elevene uttrykker den stille atferden. De uttrykker med sin stille atferd at de ikke har det bra og dette skaper problemer for barnet ved at atferden hindrer dem i å lære og å utvikle seg. Det handler om at «når atferden utvises på gale steder, til gal tid, i nærvær av feil mennesker og i uhensiktsmessig omfang, blir den oppfattet som avvikende» (Lund, 2004, s. 20). Lund (2004) sier at for at den stille atferden skal oppleves som en avvikende atferd må den «være av en slik art at varighet, intensitet og at den:

1. bryte med det som er forventet atferd
2. hemme læring og/eller utvikling hos eleven selv
3. hindre positiv samhandling med andre» (s. 21-22).

Ifølge Lund (2012a), som refererer til internasjonal forskning, er det et sprik over hvor mange elever som faller inn under gruppen innagerende elever. Spriket går fra 4-20 % av barn og unge mellom 4 og 18 år. Hun skriver videre at årsaken til dette spriket kan skyldes at uttrykk for innagerende atferd er i et område nært knyttet opp mot diagnoser hvor angst og depresjon er sentralt. I tillegg nevner hun at det vil være ulik forståelse av når dette uttrykket vil bli oppfattet som et problem (s.27). Paulsen & Bru (2016) refererer til en undersøkelse av Bru som ble gjennomført med norske elever fra 5-9.klasse. Der «svarte 11 prosent at de sjelden eller aldri tok kontakt med medelever, 19 prosent svarte at de sjelden eller aldri deltok i diskusjoner eller samtaler i klassen, mens 24 prosent sa at de sjelden eller aldri tok initiativ til kontakt med lærerne» (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Dette viser at det er en del elever som utviser en stille atferd. Om dette er på grunn av en stille personlighet eller om det underliggende årsaker til dette, er ikke lett å vite. Men det viser at denne elevgruppen bør få mer oppmerksomhet slik at elever som viser innagerende atferd, hvor det er en underliggende årsak, kan få den hjelpen de trenger.

Det finnes flere mulige forklaringer på hvorfor elever utviser denne atferden som et uttrykk for at de har det vanskelig. Sæteren (2019) nevner fem årsaker: sårbarhet, omsorgssvikt, traumer, læringsmiljø og oppdragerstil. I tillegg nevner hun at psykisk helse, angst og depresjon, er nært knyttet opp mot innagerende atferd (s.21). Lund (2004) peker på det samme ved at elevene kan ha en periode i livet som oppleves som vanskelig. Dette kan skyldes blant annet mobbing, mistriivsel, hendelser i hjemmet eller at de er usikre (s. 18). Konsekvensene av en slik atferd er at den hemmer og hindrer elevene i å lære og utvikle seg, både sosialt og faglig. Atferden kan påvirke eleven i den grad at de ikke klarer å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner med andre (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Samtidig kan atferden påvirke elevens syn på seg selv og redusere livskvaliteten, noe som kan få langvarige negative konsekvenser (Sæteren, 2019, s. 20; Ogden, 2022, s. 144). Ogden (2010) hevder at skolen har «generelt få tilbud og svak kompetanse i arbeidet med å forebygge og redusere omfanget av innagerende atferd blant elever» (s.32). Han peker likevel på at det finnes «eksempler på at sosial ferdighetsopplæring kan være en god hjelp, særlig selvhedelsestrening» (s.32). Derfor er det viktig å ta tak i denne atferden og ta den på alvor.

1.3 – Relasjon

Begrepet relasjon «betyr forhold eller forbindelse mellom to eller flere personer som gjensidig påvirker hverandre» (Moen, 2011, s. 132). I skolesammenheng snakker man gjerne om relasjonen mellom elev-lærer og elev-elev. Relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk, og dette vil si at det er læreren som har hovedansvaret for at relasjonen blir skapt og fungerer (Moen, 2011, s. 132). Denne relasjonen er av stor betydning for elevenes trivsel og læring. Dette er noe som nevnes både av lærere og elever som en viktig faktor for å skape et godt læringsmiljø (Federici & Skaalvik, 2022, s. 183). Forskning som Ogden (2022) viser til sier at «elever lærer bedre av lærere som de har et godt forhold til» (s.124), og at en god relasjon er grunnmuren til å skape en inkluderende skole (s.124). Videre peker han på at «lærere som gir elever gode skolefaglige og sosiale mestringsmuligheter kan ha en viktig forebyggende, beskyttende og problemreducerende rolle» (Ogden, 2022, s. 165). Dette kan henge sammen med det Moen (2011) sier om at når relasjonen er god, så er det enklere å få til samtaler med elevene. Både i form av å bli kjent, med også å kunne prate om hva eleven forstår eller ikke, og hva som er enkelt eller vanskelig (s.133). Lillejord et al. (2010) sier at «elever som opplever å bli godt likt av lærerne, vil mest sannsynlig både realisere sitt potensial for faglig læring, samtidig som slike positive skoleopplevelser bidrar positivt til elevens mer personlige og sosiale

utvikling» (s. 142). Elever lærer bedre og hører mer på lærere de liker eller som de i det minste respekterer eller stoler på (Ogden, 2010, s. 137).

Å bygge en relasjon tar tid. Den må bygges opp, og hva læreren sier og gjør er avgjørende for relasjonsbyggingen (Ogden, 2022, s. 125). For å skape en god relasjon bør den innebære «nærhet, åpenhet, omsorg, involvering, støtte og respekt mellom partene» (Lillejord et al., 2010, s. 139). Ogden (2022) trekker frem at læreren bør lytte, vise empati og vise forståelse for at de ser ting fra elevenes perspektiver (s. 165), og at de har en sans for humor (s.125). Ogden (2010) viser til flere elementer som er med på å bygge opp en positiv relasjon. Dette handler om at læreren engasjerer seg i hvem eleven er. Hva de liker, hva de er opptatt av og hva de interesserer seg i (s. 137). Dette vil også være en viktig grunnmur i relasjonen hvis man ved en senere anledning havner i en relasjon som er mer konfliktpreget (Ogden, 2010, s. 138). Videre nevner Ogden (2010) at relasjonen ikke kun bør handle om fag og skole. Det å kunne snakke med elevene om interesser og hva de bryr seg om, vil være med på å skape en personlig kontakt utenom det skolefaglige (s.137). Dette kan være at læreren er oppmerksom og snakker med dem om viktige hendelser i elevens liv, slik som å spørre hvordan fotballkampen gikk eller hvordan de hadde det på hytta i helgen (Ogden, 2010, s.138-139). Videre trekker Ogden (2010) frem at det er viktig at læreren formidler at de bryr seg om eleven og ønsker at de skal lykkes på skolen (s.138). Til slutt nevnes det at «små» ting som å hilse på elevene utenfor skolen, og når de kommer til timen, er med på å styrke relasjonen (Ogden, 2010, s.138).

Lillejord et al. (2010) nevner at elever som viser innagerende atferd i særlig stor grad trenger å bli møtt av lærere som viser interesse og omsorg. Elevene har et behov for å bli sett og anerkjent, samtidig som de ofte trenger hjelp til å oppleve mestring (s.148). Ogden (2010) sier at elevene ofte kan ha lettere for å komme i kontakt med medelever enn med lærere (s.31), mens Lillejord et al. (2010) sier at elevene ofte trenger hjelp fra læreren til å skape relasjoner med medelever (s.148). Det å ikke ha venner er en av hovedutfordringene til elever med atferdsvansker, de blir triste og ensomme (Lund, 2012b, s.69). Lund (2012c) viser til gammel og nyere forskning som peker på at vennskap er en beskyttende faktor for elevene, mens manglende vennskap er en risikofaktor som kan påvirke elevenes psykiske helse (s. 49). Lillejord et al. (2010) viser til Pavri fra 2003 om at skolen kan gjøre flere tiltak for elever som opplever en ensomhet. Blant annet nevnes det å gi elevene sosial trening hvor de må samhandle med andre og løse opp i konflikter. Videre må elevene oppleve muligheter for sosial interaksjon med andre elever, dette kan være gruppearbeid og lærerstyrt aktivitet i friminuttet. Samtidig bør læreren se disse elevenes sterke sider, slik at de kan komme frem i fellesskapet (s.122). Lillejord et al. (2010)

viser også til Høiby fra 2003 som hevder at læreren er den viktigste personen når elevene skal danne og bygge opp gode relasjoner i klasserommet. De siterer Høiby som skriver at «når læreren viser at han liker alle barna, forstår og aksepterer dem, vil aksepten og anerkjennelsen spre seg til hele barnegruppen» (s. 122).

Læreren kan i mange tilfeller gjøre forsøk på å komme nærmere elevene, men kan bli møtt med enstavelserord og tegn på at de opplever situasjonen som ubehagelig. Dette sier Ogden (2010) gjerne er i situasjoner hvor læreren ønsker å snakke med dem, en til en (s.32). Av den grunn mener han at det kan lønne seg at læreren og eleven har en aktivitet som de gjør sammen, mens de snakker. Dette kan være alt fra å spille spill, leke en lek eller snakke om ting som interesserer dem (Ogden, 2010, s.32). Det er ikke til å komme unna at lærere kan oppleve relasjonen til elever som viser innagerende atferd som utfordrende. Ogden (2010) peker på at elever som uttrykker denne atferden kan ha autoritetskrekk. Dette vil være med å gjøre relasjonen med læreren utfordrende og skape utfordringer for læreren med å tolke signalene elevene sender ut. Velmente forsøk fra lærerens side kan resultere i mer tilbaketrukkethet fra eleven (s.30-31). Lund (2012b) peker på at atferd som utfordrer kan skape «følelser i relasjon til andre. Irritasjon, maktesløshet, fortvilelse, redsel eller oppgitthet kan være noen gjenkjennbare følelser i møte med både det innagerende og det utagerende atferdsuttrykket» (s. 68).

1.4 – Tidligere forskning

Som nevnt tidligere er det ikke gjort like mye forskning på innagerende atferd som på utagerende atferd. Forskingen rundt atferd har i størst grad konsentrert seg om den utagerende atferden. Sæteren (2019) sier at dette fokuset nå har snudd litt de siste årene og at innagerende atferd har fått mer oppmerksomhet i forskningen (s.32). Ifølge Lund (2012a) er det mindre forskning på denne atferden i Norge og Europa (s. 14), og vi må vende blikket mot andre verdensdeler for å finne mer forskning om denne atferden. Mye av den forskningen jeg har funnet er fra Canada og USA, men jeg har også lett etter forskning gjort i Europa og har funnet noen.

Når jeg har undersøkt tidligere forskning har fokuset vært rettet mot elever som viser innagerende atferd, «shyness», «internalizing behaviour» og «internalizing problems» som blir mye brukt i internasjonal forskning. Som nevnt tidligere vil det være elever som er sjenerte uten at dette er et problem. Men dette kan også være et tegn på innagerende atferd og derfor er det relevant forskning for min oppgave. Jeg har ønsket å finne forskning som sier noe om relasjonen

mellom lærere og elever. Av forskning jeg har funnet er det lite som kun handler om gutter som viser innagerende atferd. Derfor vil den tidligere forskningen være sentrert rundt begge kjønn.

En artikkel jeg fant som så på kjønnsforskjeller er forskningsgjennomgangen til Doey et al. (2014). Denne tar for seg tidligere forskning knyttet til sjenerthet og kjønnsforskjeller. De tok utgangspunkt i utbredelse av sjenerthet hos gutter og jenter, relasjon til andre og hvilke implikasjoner sjenertheten kan ha. Hovedfunnene de fant var at jenter ser på seg selv og oppleves som mer sjenerte. Videre fant de at foreldre og jevnaldrende har mer negative holdninger til sjenerte gutter. Denne holdningen er mindre blant lærere. De fant også noen bevis som mente at sjenerte gutter har en større risiko for å utvikle innagerende atferd sammenlignet med sjenerte jenter. Dette tolker de til at det er mindre sosialt akseptert for gutter å være sjenert enn jenter. Til slutt fant de at sjenerthet ga en økt risiko for begge kjønn. Sjenerthet blir assosiert med sosioemosjonelle vansker, blant annet innagerende atferd og dårlige relasjoner med jevnaldrende. Akseer et al. (2014) fant i sin forskning at det ikke er noen forskjell på hvordan gutter og jenter viser sjenerthet. Det de derimot fant var at halvparten av lærerne i studien mente det var mer problematisk for gutter å vise en sjenerthet enn jenter. I artikkelen diskuterer de at dette kan henge sammen med hvilke forventninger man har til ulike kjønn og kjønnsroller. I følge Rudasill & Rimm-Kaufman (2009) har gutter en større sannsynlighet for å utvikle en negativ relasjon til læreren. Dette gjelder gutter generelt. Dette kan ses i sammenheng med Murray & Murray (2004) sin forskning som fant at lærere har en bedre relasjon med jenter enn gutter. Videre i sin forskning fant Rudasill & Rimm-Kaufman (2009) at nærhet i relasjonen påvirkes av hvor mye interaksjon lærer og elev har. Sjenerte barn vil ta færre initiativ til interaksjon med læreren, og færre initiativ fra barn vil ofte føre til mindre nærhet i relasjonen og mindre initiativ fra læreren. I Lund (2008) sitt forskningsarbeid fant hun at elevene følte seg usynlige, både overfor lærere og medelever. Dette kan ses i sammenheng med studien til Coplan et al. (2011) som fant at elever som er sjenerte kan oppleve problemer med å danne relasjoner med jevnaldrende. Coplan et al. (2015) viser til funn som peker på at lærere er mest bekymret for sjenerte barn. De er blant annet bekymret for at elevene vil oppleve negative interaksjoner med jevnaldrende gjennom for eksempel å bli ignorert.

Ett funn som har skilt seg ut ved å se på tidligere forskning er at flere forskere har funnet at elever som er tilbaketrunkne og sjenerte står i større fare for å utvikle et avhengighetsforhold til læreren. Blant annet sier Arbeau et al. (2010) at avhengighetsforhold til læreren vil få negative konsekvenser for eleven. De nevner at elevene heller sosialiserte seg med læreren enn med jevnaldrende. Dette vil hindre elevene i utvikling og læring av det sosiale og faglige siden de

ikke sosialiserer seg med jevnaldrende. Videre fant Murray & Murray (2004) at et avhengighetsforhold kunne føre til en negativ relasjon mellom elev og lærer som følge av konflikter i relasjonen. Dette funnet samsvarer med forskningen til Meija & Hoglund (2016). De fant at barn som har en tilbaketrukket atferd kan komme til å utvikle mer avhengighet i forholdet til læreren over tid på grunn av typen oppmerksomhet de tiltrekker seg. I studien til Drugli et al. (2011) fant de at elever som viser innagerende atferd ofte har en dårlig relasjon til lærere. Relasjonen er ofte preget av konflikt og lite nærhet. Videre fant de at elever som viser innagerende atferd har en mindre støttende relasjon enn elever som viser en utagerende atferd. Lærerne i studien var mer fokuserte på elever som viste utagerende atferd og hvordan de skulle støtte dem, noe som resulterte i mer nærhet i denne relasjonen. Coplan et al. (2015) fant at lærere var mer positive mot sosialt tilbaketrukne elever enn elever som viste en utagerende atferd. Dette funnet kan vi også se i Deng et al. (2017) sin forskning hvor de peker på at lærerne var mer oppmerksomme og varme mot sjenerte elever. På den andre siden fant Gregoriadis & Grammatikopoulos (2014) at lærere ikke opplevde det som konflikt eller noe negativt å ha et avhengighetsforhold. Lærerne opplevde forholdet som bestående av mye nærhet, og ikke avhengighet. De diskuterer om dette har med at greske lærere ikke ser på avhengighetsforholdet som noe negativt slik som lærere i andre land. Zee & Roorda (2018) gjennomførte en studie hvor de så på relasjonen til læreren og ulike uttrykk for innagerende atferd. De tok utgangspunkt i nervøsitet og sjenertethet. Det de fant var at barn som ble betegnet som sjenerte hadde mindre sannsynlighet for å ha et nært forhold til læreren. I relasjonen var det mindre konflikter og elevene var ikke noe mer eller mindre avhengige av læreren enn andre barn. De elevene som ble beskrevet som nervøse hadde større sjans for avhengighet og konflikt i relasjonen, og lærerne opplevde de som mindre kompetente. De fant ingen funn knyttet mellom nervøsitet og nærhet i relasjonen. Coplan et al. (2011) gjennomførte en studie der de blant annet så på hvilke holdninger lærere har til stille og sjenerte barn. Et av funnene var at lærere rangerte elever med denne atferden som de minst intelligente av elevene og de forventet at de ville gjøre det dårligere faglig enn andre medelever. Dette er også et funn som samsvarer med forskningen til Deng et al. (2017) som fant at sjenerte elever ble oppfattet som mindre suksessfulle innenfor det akademiske.

Akseer et al. (2014) fant i sin studie at lærerne mente det var viktig å skape et godt og trygt læringsmiljø for disse elevene. De hadde aktiviteter som inkluderte og inviterte disse elevene slik at de kunne øke sin kompetanse og selvtillit. Forskningen til Lund (2008) samsvarer med dette. Her ble jenter med innagerende atferd intervjuet. De uttrykket at de ønsket å delta og

være involvert i aktivitetene som var på skolen. I Deng et al. (2017) sin forskning fant de at lærerne var oppmerksomme på å bruke sosiale læringsstrategier for sjenerte barn. I forskningen som ble gjennomført av Arbeau et al. (2010) fant de at en god lærer-elev-relasjon kan være en beskyttende faktor, spesielt for elever med innagerende atferd. De fant blant annet at disse elevene engstet seg mindre, hadde mindre vansker med medelever og mindre skolefravær. Akseer et al. (2014) fant i sin forskning at det var viktig med en god relasjon mellom lærer og elev for å skape et godt læringsmiljø for elever med dette atferdsuttrykket. Jentene som Lund (2008) intervjuet uttrykte at de trengte hjelp fra spesielt læreren til å klare å delta på skoleaktiviteter. De ønsket å bli regnet med, og å få utfordringer fra læreren.

1.5 – Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. I kapittel 1 presenteres bakgrunn, formål og problemstilling. Videre tar kapittelet for seg to relevante begreper fra problemstillingen – innagerende atferd og relasjon. Til slutt blir tidligere forskning og oppgavens oppbygging presentert.

I kapittel 2 presenteres og beskrives sosiokulturell læringsteori som teoretisk rammeverk for oppgaven. Her vil Vygotskys tanker og ideer med blant annet den nærmeste utviklingssonen bli forklart. Videre vil kapittelet ta for seg hans tanker videre til begrepet støttende stillas. Til slutt i kapittelet vil relasjon i et sosiokulturelt perspektiv bli presentert.

I kapittel 3 blir den metodiske tilnærmingen presentert. Her vil bakgrunn for valg av metode bli diskutert og prosessen med å samle inn data forklart. Til slutt i kapittelet vil oppgavens kvalitet og etiske overveielser diskutert.

I kapittel 4 vil funnene fra intervjuene bli presentert. Her vil funnene bli presentert i kategoriene og underkategoriene som har blitt brukt i analysen. Funnene blir delt inn i tre kategorier, som har to eller tre underkategorier. Disse underkategoriernes navn er sitater hentet fra intervjuene.

I kapittel 5 blir mine funn fra intervjuene drøftet opp mot sosiokulturell teori, innagerende atferd, relasjon og tidligere forskning. Kapittelet er bygd opp ved å ta utgangspunkt i de samme kategoriene som i forrige kapittel, men underkapitlene har fått nye navn.

Til slutt i oppgaven er kapittel 6 som er et avsluttende kapittel. Her vil de viktigste funnene bli presentert, samt begrensinger som er i oppgaven og hvilke tanker jeg har om videre forskning på feltet.

2. Teori

I denne oppgaven benyttes sosiokulturell læringsteori for å belyse problemstillingen «*hvilke erfaringer har lærere med å skape relasjoner til gutter som viser innagerende atferd?*». Som nevnt i forrige kapittel har gutter som viser innagerende atferd behov for å bli sett og de trenger ofte hjelp av andre til å oppleve mestring (Lillejord et al., 2010, s. 148). Derfor ønsker jeg å se gutter med innagerende atferd opp mot en sosiokulturell læringsteori. Først vil den sosiokulturelle læringsteorien bli beskrevet med utgangspunkt i Vygotskys tanker. Vygotsky har flere relevante og viktige begreper som kan passe inn i oppgaven, men jeg velger å avgrense ved å se på relasjonen mellom læring og utvikling hvor imitasjon spiller en vesentlig rolle. Videre vil det bli gjort rede for Vygotskys «nærmeste utviklingszone», og begrepet «støttende stillas» som bygger på Vygotskys tanker om den nærmeste utviklingssonen. Til slutt vil jeg presentere relasjon i et sosiokulturelt perspektiv.

2.1 – Sosiokulturell læringsteori

Den sosiokulturelle læringsteorien vektlegger at læring skjer i et sosialt samspill. Faldet et al. (2023) påpeker at Vygotsky mente at «læring er en gjensidig avhengighet av sosiale og individuelle prosesser i konstruksjonen av kunnskap» (Faldet et al., 2023, s. 182). Dette vil si at kunnskap oppstår i et samspill med individet og kulturen. Bråten (2011) sier at i et sosiokulturelt perspektiv vil et barn tilegne seg «kulturens tankeredsaker (språk og begreper) gjennom samhandling med andre mer kunnskapsrike personer» (s.46). Utviklingen til barnet vil ifølge Vygotsky være et resultat av læringen som har oppstått i en sosial kontekst (Faldet et al., 2023, s. 184). Av den grunn hevder Vygotsky at et barns utvikling og læring ikke kan «ses på som en uavhengig prosess der kunnskap konstrueres i hvert enkelt barn» (Faldet et al., 2023, s. 182). Han mener istedenfor at utvikling og læring er sosiale prosesser som barnet inngår i sammen med andre (Faldet et al., 2023, s. 183).

Vygotsky mener at barnets utvikling foregår i to stadier, først på et sosialt nivå, så på et individuelt nivå. Goldstein (1999) siterer Vygotsky fra 1978 hvor han sier at «every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first *between* people (*interpsychological*) and then *inside* the child (*intrapsychological*)» (s.649). Dette sitatet kan vi se i sammenheng med Bråtens (2011) forklaring på hvordan barnet tar til seg det de opplever i den sosiale situasjonen. Han peker på at barns læring starter ved å bli styrt og tilrettelagt av andre mer kunnskapsrike mennesker, slik

som foreldre eller lærere. Den mer kunnskapsrike personen veileder barnet i den grad det trengs. Deretter er tanken at flere slike erfaringer vil «føre til at barn etter hvert overtar og gjør til sine egne de tanker og handlinger som de har observert i bruk hos andre, og som de i det sosiale samspillet er blitt oppmuntret og støttet til å bruke selv» (Bråten, 2011, s. 46). Det barnet gjør er å imitere den voksne eller mer kunnskapsrike personen de er i en interaksjon med. Vygotsky mener at denne atferden spiller en vesentlig og viktig rolle for barnets utvikling (Vygotskij, 2001, s.167) og «at imitasjonen er selve kilden til konstruksjonen av menneskelig bevissthet» (Faldet et al., 2023, s. 184). Dette på grunn av at imitasjonen «får frem de spesifikke menneskelige egenskapene ved bevisstheten og hever barnet opp på nye nivåer i dets utvikling» (Vygotskij, 2001, s. 167).

Vygotsky mener at undervisning på lik linje med imitasjon, spiller en viktig rolle i barns utvikling. Han sier at når et barn skal lære seg å snakke eller lære seg et fag på skolen, så er imitasjon helt avgjørende (Vygotskij, 2001, s.167). Barn må bli møtt av voksne som bruker et språk som kan skape assosiasjoner for og i barnet, som skaper betydning for dem. Han mener at barnet er avhengig av en kompetent voksen i det sosiale samspillet, hvor den voksne har evne til å møte barnet «på måter som anerkjenner deres tidligere kunnskap og kompetanse» (Faldet et al., 2023, s. 185). Dette er noe som vil være spesielt viktig for gutter som viser innagerende atferd. Blant annet kan dette knyttes til at barnet med denne atferden kan ha et negativt syn på seg selv og sine ferdigheter (Sæteren, 2019, s. 20). Ved å ha en lærer som ser og anerkjenner dem, kan dette bidra til en positiv opplevelse for dem. Vygotsky mener at det «barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen» (Vygotskij, 2001, s. 167). Av disse tankene om hvordan læring og utvikler skjer, så hevder Vygotsky at «den eneste gode formen for undervisning er derfor den som går foran utviklingen og trekker den med seg; de må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne» (Vygotskij, 2001, s. 167). Av den grunn vil Vygotskys nærmeste utviklingszone være relevant videre.

2.2 – Den nærmeste utviklingssonen og støttende stillas

Vygotsky mener at utvikling ikke kun skjer i barnet, men er en del av kulturen som er rundt (Vygotskij, 2001, s. 15). Med dette mener han at ferdigheter hos barn «kan læres gjennom at andre introduserer, demonstrerer og forklarer bruken av et verktøy og bistår og veileder individet i egen bruk av et slikt verktøy» (Skodvin, 2023, s. 38). Han mener derfor at barnets

utvikling er avhengig av andre, slik som voksne eller medelever. Han reagerer på tanken om at læring er avhengig av utviklingsnivået barnet er på, og mener heller at læring bidrar til barnets utvikling (Vygotskij, 2001, s. 15). Med disse tankene utviklet han begrepet «the zone of proximal development» som på norsk gjerne blir oversatt til sonen for den nærmeste utviklingen eller den nærmeste utviklingssonen. Han definerer dette slik: «*It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*» (Vygotsky, 1978, s. 38).

I definisjonen bruker han «actual development level» som kan oversettes til faktiske utviklingsnivå og «level of potential development» som kan oversettes til potensielle utviklingsnivå. Med faktiske utviklingsnivå viser han til læring som allerede har skjedd og som barnet kan få til på egenhånd. Mens med det potensielle utviklingsnivået så viser han til utviklingen som er i ferd med å skje, som barnet kan klare å gjøre ved hjelp av veiledning fra en voksen eller i samarbeid med en dyktigere jevnaldrende (Vygotskij, 2001, s. 15). Vygotsky forklarer at det er avstanden mellom disse nivåene som er den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 2001, s. 15). Dermed mener han at barnets utvikling ikke bare er «avhengig av dets medfødte kapasitet, men også av dets kapasitet til å nyttiggjøre seg av erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre» (Vygotskij, 2001, s. 15). Når et barn har kapasitet til dette, vil det skje en utvikling i barnet. Vygotsky (1978) sier at «what is in the zone of proximal development today will be the actual development tomorrow – that is, what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow» (s. 38). Han hevder i sin forskning at læring skaper den nærmeste utviklingssonen.

Learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the child's independent developmental achievement (Vygotsky, 1978, s. 40).

I følge Faldet et al. (2023) som refererer til et tidligere arbeid fra 2021, mener Vygotsky at

Children cannot imitate what lies beyond their developmental zone, and this applies to learning in general and not only to children. In collaboration, people are able to solve more difficult tasks than they can manage on their own, but they cannot go beyond their own intellectual potential (s. 184).

Vygotsky viser til dette ved å bruke et eksempel knyttet opp mot læring i matematikk.

If a child is having difficulty with a problem in arithmetic and the teacher solves it on the blackboard, the child may grasp the solution in an instant. But if the teacher were to solve a problem in higher mathematics, the child would not be able to understand the solution no matter how many times she imitated it (Vygotsky, 1978, s. 38).

Som nevnt i forrige kapittel sier Achenbach, som er referert til i Ogden (2010) at barn som viser innagerende atferd vil ha en tilbaketrukket holdning. Blant annet nevner han at de kan nekte å snakke (s.29). Da vil dette med å holde presentasjoner foran klassen være en utfordring så stor at den er utenfor deres nærmeste utviklingszone. For å havne innenfor den nærmeste utviklingssonen kan læreren for eksempel gi en tilpasning hvor eleven kan lage en PowerPoint og spille inn lyd når eleven er for seg selv, og at det kun er læreren som får se arbeidet som er gjort. Eller gi eleven mulighet til å holde en liten presentasjon for andre elever i klassen som de er trygge på. For å kunne bidra til at elevene når deres nærmeste utviklingszone og får omgjort dette til noe de kan klare alene, har det blitt utviklet tanker som sier noe om hva læreren kan gjøre og hvordan læreren kan støtte elevene i dette arbeidet.

Som følge av Vygotskys perspektiver på læring og utvikling har det blitt dannet nye begreper. Et av disse begrepene er «scaffolding» eller «støttende stillas» på norsk. Dette begrepet ble introdusert av Wood, Bruner og Ross i 1976 og «illustrerte hvordan et barn gjennom voksenhjelp kunne lære å utføre en oppgave eller løse et problem som i utgangspunktet lå utenfor barnets mestringsområde» (Vygotskij, 2001, s. 15). I denne illusjonen er læreren stillaset som er bygd rundt eleven, slik som et stillas som er satt opp for å bygge en bro. Når broen er ferdigbygd, kan stillaset fjernes (Skodvin, 2023, s. 38). På den måten fungerer læreren som et stillas som støtter «opp om barnets aktivitet, inntil barnet er i stand til å utføre aktiviteten uten støtte» (Vygotskij, 2001, s. 15). I ulik forskning som Goldstein (1999) refererer til nevner hun eksempler på hva lærere gjør for å være et støttende stillas. Det blir nevnt ting som modellering, tilbakemeldinger, koble på tidligere kunnskap og at læreren ber elevene om å utdype svar (s.650). Stillaset bør gradvis tas vekk etter hvert som barnet mestrer mer. Goldstein (1999) peker på at stillas er en direkte kilde til utvikling. Hun sier at «the process of scaffolding positions collaborative relationship as a direct source of cognitive growth» (s. 650).

Skodvin (2023) peker på at det kan oppfattes misvisende å bruke begrepet stillas, i den betydning at det er en statisk struktur. Han sier at «støtten dreier seg mer om en dynamisk strukturering som hele tiden kan endre seg i takt med barnets tiltagende mestring» (Skodvin, 2023, s. 38). Ifølge Filipiak (2023) vil stillasbygging gjøre det mulig for barnet «to gain experience during problem solving, with the involved guidance of the teacher, who «controls»

and directs the child's activity and organizes effective strategies that support reasoning and search (discovery), which is a key feature of scaffolding» (Filipiak, 2023, s. 94). Et eksempel på hvordan en lærer kan være et støttende stillas for en gutt som viser innagerende atferd, er i forhold til å mestre sosiale settinger. Som nevnt i forrige kapittel har barn som viser innagerende atferd ofte utfordringer når det kommer til det sosiale. Det læreren kan gjøre for å være et støttende stillas for gutten kan ses i lys av Akseer et al. (2014) sin studie, hvor de la vekt på å ha aktiviteter som var inkluderende og inviterte elevene inn, slik at de kunne øke sin kompetanse og selvtillit.

2.3 – Relasjoner i et sosiokulturelt perspektiv

Relasjon er av stor betydning i skolesammenheng. Dette kan vi se i forrige kapittel hvor relasjon ble beskrevet, og hvordan relasjon spiller inn på gutter som viser innagerende atferd. Vygotsky fikk ikke mulighet til å forske på relasjon i sin tid. Goldstein (1999) mener at hvis ikke Vygotsky hadde dødd i en alder av 37, ville det vært «likely that he would have turned his formidable intellect to the role of affect in learning relationships» (Goldstein, 1999, s. 652). Av den grunn har forskere i den senere tiden prøvd å se på relasjonsarbeidet i tilknytning til blant annet den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging. Goldstein (1999) viser til Vygotsky og Luria, hvor de sier at «the source of development of these activities is to be found in the social environment of the child and is manifest in concrete form in those specific relations with experimentalist which transcend the entire situation» (s.653). Dette viser til hvor viktig relasjonen mellom mennesker er for læring og utvikling. Goldstein (1999) mener derfor at man kan si at «the zone of proximal development is also a relational zone» (s. 653), og at «Vygotsky believed strongly in the value of human relationships in learning and development» (Goldstein, 1999, s. 655).

Moen (2011) peker også på Vygotskys syn på undervisning og relasjon. Hun sier at relasjonen er av en avgjørende betydning innenfor et sosiokulturelt perspektiv. Videre poengterer hun at språket er viktig. Hun sier at språket er «et redskap for kommunikasjon og har slik en interpersonlig funksjon. Vygotsky betraktet samtidig språket som redskap for utvikling av bevisstheten, av individets intrapersonlige plan» (s.134). Hun nevner at Vygotsky selv ikke fikk teoretisert viktigheten av relasjonen, men at han så på læreren som en viktig faktor i elevenes læring (Moen, 2011, s.135). Moen (2011) viser til Wertsch som har arbeidet mye med Vygotskys teorier og ideer, hvor han mente at i en pedagogisk sammenheng trenger læreren flere begreper for å ta i bruk opplæring i den nærmeste utviklingssonen (s.135). Han foreslo tre

begreper - situasjonsdefinisjon, intersubjektivitet og språklig mediering (s. 135). Situasjonsdefinisjon blir sett på som det grunnleggende, og er måten «en aktivitet eller en oppgave blir definert på og forstått av dem som befinner seg i den» (Moen, 2011, s.135). Ofte kan man oppleve at man har en ulik forståelse av situasjonen. Da mente Goldstein (1999) at man «through a process of negotiation, conversion, compromise, and shared experience, each comes to a new, mutually held understanding» (s. 649). Når i dette tilfellet, lærer og elev har kommet til en felles forståelse, har de en intersubjektiv forståelse. Det vil si at lærer og elev har samme forståelse av en situasjon eller aktivitet (Moen, 2011, s. 135). Dette kan for en lærer og en gutt som viser innagerende atferd være hvordan han skal delta i et gruppearbeid med andre elever i klassen eller hvordan han skal si ifra når han opplever noe som utfordrende eller vanskelig. For å komme til dette punktet mente Goldstein (1999) at «the teacher and the student must connect with each other in order to work together productively and successfully» (s. 650). I denne sammenhengen er det viktig å ta med seg at hvert barn er forskjellig og at de har ulike interesser og ferdigheter når de møter på utfordringer. Goldstein (1999) sier videre at «the adult has particular responsibility for segmenting the task into subgoals manageable for that specific child and for altering the child's definition of the task to make it increasingly compatible with expert performance» (s. 661). I denne prosessen er språk og dialog et viktig redskap, og da er vi inne på språklig mediering. Moen (2011) viser til at Wertsch mente at «måten å snakke på er bestemmende for om en intersubjektiv forståelse blir etablert» (Moen, 2011, s. 135-136). I dette ligger det at det ikke er noen garanti for at eleven og læreren har samme forståelse, selv om læreren kommer med en uttalelse. Videre sier Moen (2011) at «eleven må gi respons på, eller i det minste forstå uttalelse, for at intersubjektivitet skal kunne oppstå» (s.136).

2.3.1 – Ethic of care

Goldstein (1999) mente at kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elev er det som «allows the zone of proximal development to take shape in any given situation» (s. 654). Videre siterer hun Berk & Winsler fra 1995 i forhold til støttende stillas, «another important component of scaffolding concerns the emotional tone of the interaction. Children's engagement with a task and willingness to challenge themselves are maximized when collaboration with the adult is pleasant, warm, and responsive» (Goldstein, 1999 s. 654). I Goldstein (1999) sin artikkel prøver hun å se Vygotskys tanker og ideer i tilknytning til relasjon. Hun bruker i sin artikkel Noddings sin teori om «ethic of care» for å illustrere hvordan Noddings teori kan berike våre tanker om arbeid i den nærmeste utviklingssonen (s.656). Noddings forståelse av «caring» kan bli sett på

som en handling og ikke et personlighetstrekk. Hun mener at det er et valg, et ansvar og en forpliktelse (Goldstein, 1999, s. 656). Jeg velger å bruke ordet «omsorg» videre i oppgaven for Noddings begrep «caring». Videre beskriver hun at hver interaksjon med omsorg er mellom en som gir omsorg, og en som mottaker omsorg. Den som gir omsorg «opens herself to the cared-for with full attention and with receptivity to his perspective and situation» (Goldstein, 1999, s. 656). Goldstein (1999) sier videre at den som gir omsorg «must engage in «feeling with» the other, attempting, to the greatest degree possible, to feel what he feels» (s. 656). For å finne ut av den mest passende omsorgsresponsen sier Goldstein (1999) at

the one-caring does not give the cared-for what she would want were she in his situation but attempts to feel what the cared-for feels in order to discern what he himself would want. The one-caring takes into consideration the other's wants, desires, and goals, which she has apprehended as a result of her receptivity, and reflects upon both his objective needs and what he expects of her (s. 657).

Goldstein (1999) skriver videre at Noddings mente at man ikke trenger å etablere lange og tidkrevende relasjoner med alle, men at den som gir omsorg må være til stede når den andre ønsker kontakt (s. 657). Videre påpekes det at en lærer ikke alltid opplever en naturlig omsorg i relasjonen. Naturlig omsorg i dette tilfelle vil bli beskrevet som en relasjon drevet av dype følelser. På den andre siden nevnes det etisk omsorg, som er drevet av etiske idealer. I en naturlig omsorg vil kan ifølge Noddings tenke «jeg vil» eller «jeg ønsker», mens i en etisk omsorg vil «jeg burde» hjelpe oss (Goldstein, 1999, s. 659). Goldstein (1999) forklarer det på denne måten.

This «I ought» is a moral sentiment that compels the one-caring to enter a caring relation. The one-caring, in these cases, is motivated to respond not by natural caring feelings but by her desire to be moral and her commitment to meet others with care: responding as one-caring is an act of volition, a conscious choice stemming from a moral aspiration (s.659).

For å kunne gi omsorg til en elev mener Noddings at man må se et problem «through his eyes and ears... She accepts *his* motives, reaches toward what *he* intends» (Goldstein, 1999, s. 659-660). Videre forteller hun at en omsorgsinteraksjon er fullført når eleven responderer på lærerens omsorg og gir henne en «belønning» i form av «questions, effort, comment, and cooperation» (Goldstein, 1999, s. 660). Goldstein (1999) viser til at når Noddings beskriver

omsorgsrelasjonen mellom lærer og elev, mener hun at dette er en parallell beskrivelse av hvordan en lærer og elev jobber i den nærmeste utviklingssonen (s. 660-661). Hun sier at

In addition to meshing well with our existing understanding of intersubjectivity and the zone of proximal development, Noddings's descriptions enrich our thinking about these teacher-learning relationships by making clear the deep feelings that accompany those interactions, adding an affective dimension – joy, pleasure, satisfaction, connection, caring – to our definition (s. 662).

Som nevnt i forrige kapittel er gutter som viser innagerende atferd avhengig av å bli møtt av en lærer som viser omsorg og varme (Lillejord et al., 2010, s. 148). Dette kan ses i lys av en trygghet i relasjonen. Lund (2012b) sier at trygghet «handler om opplevelsen av å bli ivaretatt» (s.27). Hun nevner videre at

når de voksne er trygge, er det også lettere for barn å kjenne seg trygge. Selv om det oppstår hendelser som kan oppleves utrygge, vet et barn som har en grunnleggende trygghet i seg at de voksne tar vare på det. Det betyr ikke at de voksne alltid skal ordne opp, tvert imot. Barn må lære å feile, prøve selv og utfordre egne grenser (Lund, 2012b, s.27).

Dette kan vi se i lys av å ta i bruk den nærmeste utviklingssonen, støttende stillas og en relasjon bygget på omsorg. Guttene må være trygge i relasjonen, slik at de kan utfordre seg selv til å komme lenger i utviklingen, og dette vil de trenge hjelp til. I neste kapittel vil jeg presentere metoden jeg har valgt for å utforske min problemstilling. Prosessen før, under og etter innsamlingen av datamaterialet vil bli forklart og beskrevet. Videre vil jeg trekke inn kvaliteten i oppgaven og etiske overveielser jeg har stått ovenfor som forsker.

3. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg ta for meg oppgavens metodiske tilnærming. Valg av metode tar utgangspunkt i problemstillingen: *hvilke erfaringer har lærere med å skape relasjoner til gutter som viser innagerende atferd?* Med bakgrunn i problemstillingen vil jeg presentere prosjektets vitenskapsteoretiske perspektiv før jeg tar for meg valg av metode. Jeg har valgt et kvalitativt intervju som metode som vil bli forklart og utdypet med bakgrunn i oppgavens problemstilling. Videre vil jeg presentere fremgangsmåten før, under og etter innsamlingen av datamaterialet. Til slutt vil jeg kommentere oppgavens kvalitet og hvilke etiske overveielser som har påvirket min rolle som forsker.

3.1 – Vitenskapsteoretisk perspektiv

Som følge av at jeg i dette forskingsprosjektet har en problemstilling som er basert på læreres erfaringer, faller oppgaven inn under en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi handler om «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen» (Johannessen et al., 2016, s. 78). I dette perspektivet er bevisstheten til menneskene sentral (Nyeng, 2012, s. 33). Målet med et slikt perspektiv er å øke forståelse av og få innsikt i livsverden til folk. Denne retningen hevder at for å kunne forstå verden, må vi først forstå menneskene. Det er menneskene som konstruerer verden, og ikke motsatt (Johannessen et al., 2016, s.171). På den måten kan vi si at vi ønsker å se verden gjennom øynene til lærerne for å få en så nøyaktig fremstilling av fenomenet som mulig (Nyeng, 2012, s. 33, 36).

Som forsker har man ikke mulighet til å observere disse erfaringene, i og med at det er erfaringer som lærerne allerede har gjort. Men disse erfaringene er ikke glemt av lærerne. De kan bli trukket frem og dette skjer gjennom samtaler (Postholm, 2020, s. 43). Derfor vil det i et slikt perspektiv være naturlig å benytte seg av intervju som metode. På den måten kan jeg på forhånd lage en intervjuguide med spørsmål som får lærerne til å fortelle om sine erfaringer med fenomenet. I en fenomenologisk tilnærming er det ikke nødvendig å intervju mange. Dette henger sammen med tanken om at det er hver enkelt lærers erfaring som gir kunnskap (Nyeng, 2012, s. 33,36). Det eneste vi kan være sikre på er at dette er lærernes erfaringer med fenomenet, og det er deres sannhet. Det er slik at vi alle har vår egen virkelighet, som gjør at vi opplever verden og fenomener på ulike måter (Nyeng, 2012, s. 33). Svenkerud (2021) sier at når forskeren er interessert i opplevelser og erfaringer, er det mindre viktig om det informantene sier, blir fortalt på samme måte av noen andre. I en fenomenologisk tilnærming er det

informantenes mening som er i sentrum og det er deres erfaringer som studeres (s.93). I dette forskningsprosjektet kan jeg som forsker møte lærere som har erfaringer med at relasjonsarbeidet er motiverende, mens en annen lærer kan ha erfaringer med at relasjonsarbeidet er krevende. Det er likevel deres sannhet og deres bevissthet vi får kunnskapen av.

3.2 – Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitativ metode har egenskaper som er annerledes enn det som er vanlig i kvantitative metode, både når det kommer til innsamling, analyse og tolkning av resultater. Kvantitativ metode har gjerne en viss avstand mellom forskeren og objektene, mens kvalitativ metode fokuserer på nærhet. Det er denne nærheten som er unik for kvalitativ metode. Med fleksibiliteten rundt innsamlingen av data kan dette gi forskeren tilgang på kunnskap som det ellers kan være vanskelig å få tak i. Kleven & Hjordemaal (2018) sier at «dette kan også gi kunnskap av dypere natur enn den overflatekunnskap som enkelte kvantitative metoder gir» (s. 22). Videre sier de at metodene er supplerende i forhold til hverandre. De har både sterke og svake sider. Derfor mener de at når forskeren skal velge metode i et prosjekt, må forskeren se på problemstillingen for å finne ut hvilken metode som egner seg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.23). I min problemstilling ønsker jeg å finne ut hvilke erfaringer lærere har med å skape relasjoner til gutter som viser innagerende atferd. Av den grunn ønsker jeg å benytte meg av en metode som kommer nært inn på informantenes erfaringer slik at jeg kan få en dypere forståelse av dette fenomenet sett gjennom deres øyne.

I denne oppgaven har jeg derfor valgt å gå for en kvalitativ metode for å samle inn data. Kvalitative metoder egner seg godt når man ønsker å komme nærmere innpå personer som har relevant kunnskap om noe vi ønsker å vite mer om. Derfor er det naturlig at et kvalitativt intervju egner seg godt til min problemstilling. Ifølge Johannessen et al. (2016) gir kvalitative intervjuer «fyldige beskrivelser, slik at problemstillingen kan belyses fra flere sider» (s. 113). Kvale og Brinkmann, som er referert til i Johannessen et al. (2016) «karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål, og egner seg når vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer» (s. 145). På den måten har vi mulighet til å «forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres utsagn eller handlinger, beskrive hvilke intensjoner de har, hva de tenker, føler og mener. Samtalen gir innblikk i personens livsverden (verden sett fra informantenes synspunkt)» (Johannessen et al.,

2016, s.145). Ved bruk av denne metoden blir intervjuene ofte mer en dialog enn kun spørsmål og svar. Erfaringene som informantene deler vil utgjøre datamaterialet som vil bli brukt i forskningsprosjektet. Ofte blir intervjuene tatt opp for at forskeren kan ha oppmerksomheten rettet mot samtalen (Johannessen et al., 2016, s. 145). I mitt forskningsprosjekt er jeg ute etter at informantene deler erfaringer de har med gutter som viser innagerende atferd. Derfor vil bruk av intervju være den beste metoden for å få innhentet dette datamaterialet. Johannessen et al. (2016) sier at «menneskers erfaringer og oppfatninger kommer mest fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet» (s.146).

3.3 – Utvalgsstrategi og informanter

For å finne riktige informanter til forskningsprosjektet valgte jeg å benytte meg av det Johannessen et al. (2016) kaller strategisk utvelgelse. Dette vil si at jeg først fant ut hvilken målgruppe som har relevant kunnskap om temaet jeg ønsket å forske på. I dette tilfellet er målgruppen min lærere. Videre, ifølge Johannessen et al. (2016), var neste steg å velge ut informanter fra målgruppen (s.117). I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg både menn og kvinner, og at de hadde jobbet minst fem år i skolen. Jeg ønsket å få høre om mannlige og kvinnelige lærere hadde ulike oppfatninger av gutter som viser innagerende atferd, og å gi den mannlige læreren en stemme. Tanken bak dette er at jeg bevisst gjerne vil høre den mannlige læreres stemme, og at det er en skjevfordeling i antall mannlige lærere på barneskolen kontra kvinner. Jeg hadde også et ønske om at lærerne skulle ha jobbet minst fem år i skolen. Bakgrunnen for dette var at det ville sikre at lærerne hadde erfaringer med gutter som viser innagerende atferd, og muligens ha flere gutter i tankene under intervjuet. På den måten kan de fortelle om ulike erfaringer de har gjort seg med forskjellige gutter.

I kvalitativ metode er det ifølge Johannessen et al. (2016) viktigere å ha informanter med relevant kunnskap om temaet enn å skaffe mange informanter (s.114). I forskningsprosjektet har jeg derfor valgt å intervju fire lærere med erfaringer med gutter som viser innagerende atferd. Begrunnelsen for at forskningsprosjektet har fire informanter henger sammen med at jeg kom til det Johannessen et al. (2016) kaller et metningspunkt. Dette vil si at det ikke var nødvendig å intervju flere, da sannsynligheten for å få tilført ny informasjon var liten (s.114). Måten jeg gikk frem for å finne aktuelle informanter var først gjennom en bekjent. Hun sa at hun kunne luften forskningsprosjektet mitt for noen mannlige kollegaer hun jobbet med. Jeg valgte i første omgang å fokusere på å få mannlige informanter, siden det er færre av dem. Når

jeg fikk en positiv respons på dette, valgte jeg å gå veien om rektoren på den aktuelle skolen og spørre om jeg fikk lov til å intervju noen av hans ansatte. Dette fikk jeg lov til og tok dermed kontakt med noen av de jeg visste var interessert i prosjektet, samt noen andre lærere på den aktuelle skolen som ikke hadde noen formening om prosjektet. Jeg fikk tilbake svar fra tre stykker som ønsket å delta, to menn og en kvinne. Den siste informant er en jeg har kjennskap til som jeg visste kunne være aktuell for prosjektet. Jeg tok derfor kontakt med denne læreren for å høre om hun var interessert i å delta i forskningsprosjektet mitt. Dette takket hun ja til.

Et av kriteriene jeg hadde når jeg skulle velge ut informanter var, som nevnt tidligere, at jeg ønsket at de skulle ha jobbet minst fem år i skole. Dette kriteriet ble satt for å sørge for at informantene mine hadde erfaringer med gutter som viser innagerende atferd. En av informantene mine har snart jobbet i fem år, men har mye erfaring med dette relasjonsarbeidet. Derfor har jeg valgt å gå vekk fra dette kriteriet, forbi denne informanten vil kunne gi nyttig og relevant kunnskap på feltet. Jeg har valgt i denne oppgaven å gi informantene mine fiktive navn, med hensyn til forskningsetiske kriterier, samt å gjøre funnene mer leservennlige. Informantene har fått navnene Henrik, Kåre, Sofie og Linda. Det varierer i hvor lang fartstid de har i skolen fra snart fem år til rundt sytten år. Alle har jobbet på flere skoler i sin karriere og har erfaringer fra flere trinn. Noen av informantene er kontaktlærere, mens andre jobber som faglærere og med spesialundervisning. For å unngå at informantene og deres elever skal kunne identifiseres, utdyper jeg ikke mer om informantenes bakgrunn.

3.4 – Intervjuguide

I forskningsprosjektet mitt har jeg valgt å gå for et semistrukturert intervju. Dette er ifølge Johannessen et al. (2016) en intervjuvariant som tar utgangspunkt i en intervjuguide, men rekkefølge og spørsmål kan variere (s.148). Videre sier Johannessen et al. (2016) at en intervjuguide ikke er et spørreskjema, men en oversikt over hvilke temaer og spørsmål man ønsker å gjennomgå (s.149). Forskeren kommer frem til disse temaene og spørsmålene ved å ta utgangspunkt i den aktuelle problemstillingen. Det er også vanlig at forskeren har skrevet ned underpunkter, med relevante oppfølgingsspørsmål, slik at forskeren får utdypende og dekkende svar fra informantene (Johannessen et al., 2016, s. 149).

Min intervjuguide (vedlegg 2) ble utformet med tanke på spørsmål som var relevant for problemstillingen, «*hvilke erfaringer har lærere med å skape relasjoner til gutter som viser innagerende atferd?*». Jeg valgte å starte intervjuguiden med bakgrunnsinformasjon om

informantene. Deretter valgte jeg spørsmål knyttet til beskrivelser av gutter som viser innagerende atferd. Både hvordan lærerne ville beskrevet gutten, men også hvordan gutten ville opptre seg i ulike situasjoner og settinger. Deretter gikk jeg videre inn på hvordan de selv trodde at guttene opplevde dem som lærere. Etter det gikk jeg over på «hoveddelen» som handlet om relasjoner. Både de gode og de utfordrende. Avslutningsvis hadde jeg et åpent spørsmål hvor informantene kunne tilføre noe mer om de ønsket dette om gutter som viser innagerende atferd. Ifølge Skilbrei (2019) er nøkkelen til å få god data å formulere gode spørsmål, både før intervjuet, men også underveis (s. 154). Arbeidet med spørsmålene i min intervjuguide ble gjennomgått og diskutert med veileder og det ble gjort små formuleringsendringer.

3.5 – Gjennomføring av intervjuene

Jeg har i mitt forskningsprosjekt valgt å gjennomføre intervjuene en-til-en. Ifølge Johannessen et al. (2016) vil slike intervjuer gi «fyldige og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen» (s.146). Jeg valgte å gå for et en-til-en-intervju med tanke på at noen av spørsmålene er personlige, og kan være vanskelige å snakke om i en gruppe der det å skille seg ut negativt er vondt (Johannessen et al., 2016, s.146). Da tenker jeg spesielt på erfaringer rundt utfordrende relasjoner med guttene. Dette kan være sårt og ubehagelig å dele i en større gruppe. På den andre siden vil man gå glipp av dynamikken og erfaringsdelingen som kan oppstå i et gruppeintervju. I et gruppeintervju kan deltakerne lytte til andres erfaringer og ha lettere for å delta i diskusjoner som oppstår (Johannessen et al., 2016, s. 147). Formålet mitt med intervjuene var å få kunnskap om informantenes erfaringer knyttet til relasjon og gutter som viser innagerende atferd. Jeg gjennomførte et pilotintervju og fire intervjuer med lærere som har erfaringer med gutter som viser innagerende atferd. To av informantene ønsket gjerne spørsmålene på forhånd for å kunne forberede seg til intervjuet. Spørsmålene ble sendt på e-post ca. en uke før intervjuet ble gjennomført.

3.5.1 - Pilotintervju

I følge Postholm (2020) bør forskeren gjennomføre et pilotintervju før man går i gang med intervjuene som blir en del av datamaterialet (s. 82). Jeg gjennomførte et pilotintervju en uke før det første intervjuet startet. Jeg valgte å gjennomføre pilotintervjuet med en bekjent som har mange år i skolen. Ved bruk av pilotintervjuet fikk jeg for det første testet at nettskjema-

diktafon fungerte og hvor jeg fant opptaket inne på nettsiden. Dette er noe Postholm (2020) anbefaler at forskeren gjør (s.83). Dette ga meg en trygghet om at alt var i orden og fungerte som det skulle. Av den grunn kunne jeg være mer fokusert på intervjuene enn å sitte å tenke over om det faktisk fungerte til jeg fikk sjekket det. Jeg fikk også et inntrykk av hvor jeg burde plassere mobilen for å få best lyd. Det andre jeg fikk ut av å gjennomføre et pilotintervju var å øve meg på intervjurollen. Jeg er ikke vant til å være i en setting hvor jeg skal intervju andre og har kun gjennomført intervjuer til bacheloroppgaven, men det er mange år siden. Ved denne gjennomgangen fikk jeg kjenne på rollen jeg hadde som intervjuer og tenkt over hvordan jeg skulle forholde meg til informanten når jeg skulle møte dem. Det tredje jeg fikk ut av pilotintervjuet var at jeg fikk testet og hatt en gjennomgang av spørsmålene fra intervjuguiden. I pilotintervjuet fikk jeg intervju en lærer som har jobbet i mange år og som har erfaringer med guttene i problemstillingen. Læreren jeg intervjuet hadde ikke sett spørsmålene på forhånd så av den grunn fikk jeg et inntrykk av hvordan spørsmålene var å svare på, og om de var godt formulert. Jeg merket at læreren under enkelte spørsmål dro intervjuet videre inn på andre spørsmål som var formulert i intervjuguiden. Da valgte jeg å få en bekreftelse på at jeg hadde forstått læreren riktig når dette spørsmålet kom opp på nytt.

3.5.2 – Intervjuer

Tre av intervjuene ble gjennomført på skolen, mens det siste ble gjennomført i stuen til informanten. De intervjuene som ble gjennomført på skolen, ble gjennomført på rom som informantene valgte ut. Et kontor, på kontoret til helsesykepleier og i et klasserom. Ifølge Postholm (2020) bør intervjuene gjennomføres på steder som er skjermende i forhold til forstyrrelser (s. 82). I utgangspunktet er det forskerens rolle å finne slike rom, men som Postholm (2020) sier så vil det i enkelte tilfeller, for eksempel på en skole, være slik at informantene har bedre kunnskap enn forskeren om hvor rom er og hvilke rom som egner seg (s.82). Derfor valgte jeg å ta i bruk rommene som informantene anbefalte. Den siste informanten ble intervjuet hjemme, som følge av at det ble gjennomført i en ferie.

Skilbrei (2019) sier at «før selve intervjuet begynner, bør forskeren sørge for å gjenta informasjon om studien og informantenes rettigheter» (s.153). Når informantene og jeg hadde satt oss til ro i de respektive rommene, valgte jeg å gå gjennom rammene for intervjuet. Jeg tok utgangspunkt i informasjonen fra informasjonsskrivet (vedlegg 1) de hadde fått utdelt tidligere. Blant annet formål, at det blir tatt opptak, anonymisering, taushetsplikt, muligheten for å

frivillig trekke seg og hva som skjer med datamaterialet når oppgaven er levert og godkjent. Når jeg hadde informert om dette spurte jeg om informantene hadde noen flere eller andre spørsmål. Alle svarte nei. Som forsker er det viktig at informantene forstår hva de deltar i og samtykker til dette. Samtykke kan sikres muntlig eller skriftlig (Skilbrei, 2019, s. 153). I mitt tilfelle valgte jeg å bruke et samtykkeskjema som informantene signerte, hvor de samtykket til å delta på intervju. Ifølge Postholm (2020) er det en stor fordel om intervjuene blir tatt opp. Da har forskeren mulighet til å fokusere sin oppmerksomhet på samtalen (s.82). Dette valgte jeg å benytte meg av gjennom diktafonen nettskjema. Dette ble informantene informert om og de samtykket.

Første delen av intervjuet var litt bakgrunnsinformasjon om informantene slik at det ble en rolig start eller som Postholm (2020) sier en oppvarmingsamtale (s. 83). I den delen snakket vi litt om hvor lenge de har jobbet som lærer, hvilke steder, på hvilke trinn de jobber på nå og hvilke trinn de har jobbet mest på, og kanskje hvor de trives best. Jeg ønsket å skape en atmosfære og stemning som var rolig og trygg for at informantene kunne føle seg trygge i situasjonen, da Postholm (2020) sier at dette kan få stor betydning for intervjuforløpet (s. 82). Deretter gikk vi over på hoveddelen av intervjuet. Under denne delen var det viktig for meg å la informantene snakke og utdype svarene sine. Dette sier Svenkerud (2021) er en forutsetning for å skape et godt intervju (s.100). Jeg prøvde å gjøre det enklere for dem ved å be dem om å se for seg spesifikke gutter og situasjoner. Svenkerud (2021) mener at å gi informantene tid og oppfølgingsspørsmål kan hjelpe dem med å sette ord på det de ønsker å si (s.100).

3.6 – Analyse

Tidligere i dette kapittelet har jeg tatt for meg det fenomenologiske vitenskapsperspektivet som bakgrunn for min forskning. Ifølge Johannessen et al. (2016) er det i en slik metode vanlig å analysere meningsinnholdet (s. 173). Med dette mener de at forskeren er interessert i innholdet i datamaterialet som er samlet inn, for eksempel hva informantene sier i et intervju. Videre sier de at «forskeren leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Johannessen et al., 2016, s. 173). Etter hvert intervju som ble gjennomført skrev jeg umiddelbart ned tanker og refleksjoner jeg fikk rundt situasjonen. Dette med tanke på at det muligens ikke kom tydelig frem i opptaket eller at jeg skulle glemme det.

3.6.1 - Transkribering av intervjuene

Når intervjuene var gjennomført gikk jeg inn på nettskjema sin nettside og fant frem til lydopptak med ferdig transkripsjon. Denne transkripsjonen lagret jeg i et Word-dokument med et fiktivt navn på informanten. Denne transkripsjonen tok jeg utgangspunkt i når jeg jobbet med lydopptaket. Jeg hørte på opptakene og fulgte med i den ferdige transkripsjonen og gjorde endringer der ord hadde kommet feil, eller der hvor deler av intervjuet ikke ble med. Jeg hørte gjennom hele intervjuet en gang og leste transkripsjonen samtidig når jeg mente at jeg hadde rettet opp og fått med alt. Ved bruk av denne måten fikk jeg spart mye tid, samtidig som jeg fikk satt meg godt inn i hva informantene sa. Analyseprosessen starter gjerne ved den første bearbeidingen av datamaterialet og jeg ble umiddelbart opptatt av hva informantene hadde fortalt og jeg begynte å se koblinger mellom svarene til informantene. Blant annet hva de vektla i svarene sine, hvor de tenkte likt og ulikt, og refleksjoner rundt veien videre for prosjektet mitt.

Det å transkribere intervjuene fortløpende ga meg noen interessante erfaringer knyttet til min rolle som intervjuer. Postholm (2020) skriver at det kan være fristende for forskeren å stille spørsmål som er ledende. Dette strider med intensjonene i kvalitativ forskning, siden det da er forskerens perspektiver eller antakelser som kommer frem, og ikke deltakerne (s.83). Dette opplevde jeg når jeg transkriberte det første intervjuet. Et av oppfølgingsspørsmålene jeg stilte opplevde jeg som ledende, og det ble ikke tatt med i datamaterialet. Likevel var dette med på å gjøre meg mer bevisst på egen rolle i intervjuene, og jeg klarte å ha dette i bakhode til de neste intervjuene.

3.6.2 - Koding og kategorisering

Jeg har tatt i bruk Kirsti Malterud's fire hovedfaser for analyse av meningsinnhold som er beskrevet i Johannessen et al. (Johannessen et al., 2016, s.173-179). Den første hovedfasen blir kalt helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold. Denne fasen ble for min del en del av arbeidet med transkripsjonen. Gjennom å jobbe med å transkribere fikk jeg et inntrykk av hva hver informant delte av erfaringer, og hvilke temaer som dukket opp. Ifølge Johannessen et al. (2016) handler denne fasen om at forskeren leser «gjennom materialet og leter etter interessante og sentrale temaer for å bli kjent med og få et helhetsinntrykk av datamaterialet» (s. 173). Som en del av denne fasen burde jeg ha notert ned temaene, men det ble bare værende som tanker mens jeg gikk videre med transkriberingen av de andre intervjuene. Etter endt transkripsjon av alle intervjuene satt jeg igjen med mye tanker om hva informantene hadde

erfart og hvordan veien skulle gå videre. Dette vil være «den første forståelsen av datamaterialet» (Johannessen et al., 2016, s.173). Neste steg i analyseprosessen er fase to som heter koder, kategorier og begreper. Her valgte jeg å lage et skjema med tre kolonner. Kolonnene het «utdrag fra intervju», «kategorier» og «underkategorier». I kolonnen med utdrag fra intervjuene valgte jeg å ta ut de tekstelementene som inneholdt relevant informasjon og kortet ned setningene. I kolonnen med «kategorier» skrev jeg ned en beskrivelse av hva tekstelementet inneholdt, og i kolonnen «underkategorier» skrev jeg ned stikkord fra tekstelementet. Denne delen av prosessen opplevde jeg som krevende og den gjorde meg usikker i forhold til om jeg gjorde det riktig. Jeg valgte likevel å fortsette prosessen med å gå dypere inn i teksten og gjøre så godt jeg kunne. Hovedtanken var å finne ut «hva slags informasjon tekstelementet gir» (Johannessen et al., 2016, s.173). Denne prosessen hjalp meg med å «finne, fjerne og slå sammen tekstdeler» (s.174). Johannessen et al. (2016) beskriver denne fasen som en måte å «avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene og bidrar til å redusere og ordne datamaterialet, slik at det blir lettere å analysere det» (s. 174). I denne delen av analyseprosessen endte jeg opp med ni kategorier som ble delt inn i tre hovedkategorier, hvor en var beskrivelser av gutter som viser innagerende atferd, den andre var hva læreren gjør for å skape en god relasjon og den siste var utfordringer knyttet til relasjonsarbeidet.

Videre i prosessen valgte jeg å lage et nytt skjema hvor jeg tok utgangspunkt i kategoriene. I dette skjemaet puttet jeg mine kategorier inn i hver sin kolonne. Jeg fant tekstutdrag fra intervjuene og plasserte disse i den kategorien de passet inn under. Jeg har nå kommet over på fase tre som heter kondensering. Her kan forskeren se om kategoriene som er funnet, kan «slås sammen eller ordnes under hverandre» (Johannessen et al., 2016, s.176). Jeg fant ut at flere av utdragene passet til forskjellige kategorier, og at jeg av den grunn kunne slå sammen noen kategorier. Da fikk jeg fem, istedenfor ni. Denne siste fasen i analyseprosessen er sammenfatning. Her må forskeren «vurdere om inntrykket av hans sammenfattede beskrivelse er i tråd med inntrykket som kommer fram i det opprinnelige materialet han startet med før kodingen» (Johannessen et al., 2016, s.176). Jeg fant ut at essensen i den første fasen har blitt med hele veien. Den har kun blitt mer utfyllende og analysert. Jeg endte i utgangspunktet opp med fem kategorier som var beskrivende for hva informantene la vekt på i intervjuene, både i forhold til hvem guttene er og i relasjonen. Disse kategoriene var: Forståelse av gutter som viser innagerende atferd, se guttene og deres styrker, bruke andre arenaer for å bygge relasjonen, bygge et sosialt nettverk for guttene og utfordringer i relasjonen. Etter mer bearbeidelse med analysen og teksten ble disse kategoriene nok en gang endret, og jeg føler at jeg har kommet

enda dypere inn i kjernen på hva informantene har erfart. Av den grunn har jeg endt opp med tre kategorier. De er: *Forståelse av gutter som viser innagerende atferd, den gode relasjonen og utfordringer i relasjonen*. Disse kategoriene har alle fått underkategorier som er mer nøyaktige i beskrivelsene til informantene erfaringer. Den første kategorien har fått *kanskje litt sånn stille og tilbaketrukket og finner kanskje ikke helt sin plass* som underkategorier. Den andre kategorien har tre underkategorier: *de trenger flere bekreftelser og mer støtte, det viktige er de vennene han kan få og man kan skape relasjoner i andre situasjoner enn i klasserommet*. Den siste kategorien har *relasjonsbyggingen krever en sånn intensivitet i nærværet og jeg når ikke gjennom* som underkategorier. Navnene på disse underkategoriene er sitater fra informantene som vil bli presentert i neste kapittel.

3.7 – Forskningsprosjektets kvalitet

Ifølge Denzin & Lincoln, som er referert til i Svenkerud (2021), er troverdighet «det overordnede begrepet for gyldighet, pålitelighet og overførbarhet i kvalitative studier» (s. 99). Blikstad-Balas & Dalland (2021) sier at «troverdighet i forskning må sikres i alle ledd; fra planlegging av prosjektet, via datainnhenting, behandling av data, de endelige analysene og i fremstillinger av funn» (s. 43). Med dette mener de at forskningen skal være transparent. Jeg har i denne oppgaven vært bevisst på å synliggjøre valg jeg har tatt og begrunnet dem. På den måten kan jeg gi leseren en god innsikt i hvordan forskningen har blitt til og gjennomført. Det er viktig at jeg i alle kapitler av oppgaven er transparent, og ikke bare i dette metodekapittelet. Dette er med på å styrke min oppgave, samt gjøre meg selv bevisst på valg som er tatt og hvorfor. Blant annet har jeg beskrevet i innledningen hvordan jeg har funnet tidligere forskning, og hva jeg har lagt vekt på. Videre har jeg i dette kapittelet prøvd å være så transparent jeg kan med prosessene jeg har vært igjennom. I neste kapittel velger jeg å bruke mange sitater fra informantene når jeg presenterer funnene. Dette er med på å få frem informantenes stemme og ikke min. I drøftingen har jeg valgt å tydeliggjøre hvor mine tolkninger av informantenes erfaring er, ved å påpeke at dette er min tolkning.

Svenkerud (2021) nevner at for å styrke troverdigheten i en studie er det viktig at forskeren er kritisk og reflekterende rundt blant annet intervjurollen (s.100). I dette forskningsprosjektet har jeg en dobbeltrolle. Jeg er først og fremst en forsker, men jeg er også en lærer. Min bagasje som lærer er relevant fordi dette kan både være en styrke og en svakhet for oppgaven. Jeg mener det er en styrke fordi informantene vet at de snakker med en lærer som kjenner til hvordan en

skolehverdag faktisk er. Jeg tenker også at informantene muligens har lettere for å åpne seg for meg, enn for noen som ikke har vært i skolen. Med dette mener jeg at informantene ikke vil føle seg dømt når de snakker om utfordringer i lærerhverdagen, og at de kanskje ser på det som hjelp enn at noen skal være kritiske til deres måte å arbeide på. På den andre siden kan det at jeg er utdannet lærer gjøre at jeg møter situasjonen med tanker og erfaringer, eller en forforståelse som andre ikke har. Dette kan påvirke min forskning ved at mine tanker kommer til synet i teksten og intervjuene. I en fenomenologisk tilnærming skal ikke dette skje. Derfor er jeg bevisst på min rolle som forsker. Som nevnt tidligere, opplevde jeg at jeg stilte et ledende spørsmål i et intervju, som fikk frem mine tanker istedenfor informantens. Det kan hende informanten var enig, men da ble det mine tanker som muligens påvirket informanten til å komme med svaret som ble gitt. Derfor mener jeg at det var riktig å ta vekk denne delen av intervjuet.

Forskeren i en kvalitativ studie er ifølge Postholm (2020) det viktigste forskningsinstrumentet. Dette «instrumentet» må beskrives, og erfaringer og opplevelser forskeren har med tematikken bør komme tydelig frem for å styrke oppgavens kvalitet (s.127). Dette handler om at jeg som forsker må være transparent ovenfor leseren om min subjektivitet. Postholm sier (2020) at valg av tema kommer fra et sted, og fra mitt stå sted handler dette om nysgjerrigheten rundt en elevgruppe som jeg mener bør få mer oppmerksomhet. Jeg har gått inn i dette forskningsprosjektet med min forforståelse av hvem guttene er, og en tanke om at de blir glemte og får mindre oppmerksomhet enn andre atferdsuttrykk. Dette er min subjektive tanke som ikke skal komme til syne gjennom oppgaven, da dette strider imot forskningsprosessen. Jeg må legge dette til siden og være så objektiv som mulig. Jeg kan ikke endre eller forandre min forforståelse rundt tematikken, men jeg kan være bevisst på den og klargjøre den for meg selv og leseren (Postholm, 2020, s.127-128).

3.8 – Ethiske overveielser

Innenfor pedagogisk forskning er det mennesker som er i sentrum. I studier som omhandler mennesker må forskeren følge NESHS forskningsetiske retningslinjer som ivaretar menneskeverdet. Kleven & Hjordemaal (2018) sier at dette «innebærer blant annet at man skal respektere de utforskende personenes integritet, frihet og medbestemmelse, og at man har et ansvar for at de ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger» (s. 28). Alle forskere som skal behandle personopplysninger har meldeplikt til NSD (Thagaard, 2009, s. 25). NSD

har byttet navn til SIKT og jeg har meldt forskningsprosjekt mitt til dem. Dette måtte gjøres før jeg kunne gå i gang med intervjuene. SIKT gjør en vurdering på forskningsprosjektet som er planlagt, og «gir en tilbakemelding om planen tilfredsstillende de etiske retningslinjene som er satt» (Svenkerud, 2021, s. 101). Jeg fikk godkjenning på mitt prosjekt, som vil si at prosjektet følger deres etiske retningslinjer. Vedlagt ligger informasjonsskriv (vedlegg 1) og intervjuguide (vedlegg 2). I kvalitative forskningsprosjekter vil det være en nær kontakt mellom forskeren og informanten som betyr at det vil oppstå flere etiske dilemmaer enn i en kvantitativ metode. Med dette følger det «spesielle krav til forskerens etiske ansvar» (Thagaard, 2009, s. 25). Thagaard (2009) presenterer prinsippene informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt, som er prinsipper som også anvendes i internasjonale lærebøker (s.25). Jeg vil nå gå kort inn på disse prinsippene, hvor jeg beskriver dem og hvordan de spiller inn i mitt forskningsprosjekt.

3.8.1 – Informert samtykke

Prinsippet om informert samtykke handler om respekten for retten til informantenes frie valg og en viss kontroll for informantene. Informantene skal få informasjon om hva det vil si å være deltaker i prosjektet, samtidig som dette også gir dem retten til å trekke samtykke om det er ønskelig uten at det får konsekvenser for dem (Thagaard, 2009, s. 26). Informantene skal få nødvendig informasjon som gir dem et bilde av hvilke følger det vil ha for dem å delta i forskningsprosjektet, og hva hensikten med forskningen er (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 28-29). I mitt forskningsprosjekt har informantene fått et informasjonsskriv (Vedlegg 1), som nevnt tidligere. I dette skrevet fikk informantene informasjon om formålet med prosjektet og hvilke rettigheter de har. Dette ble gjennomgått med informantene før intervjuet startet opp, og de kunne stille spørsmål.

På grunn av fleksibiliteten i kvalitative studier kan det være vanskelig for informanten å vite nøyaktig hva de samtykker til. Dette henger sammen med at forskningsprosjektet kan endres underveis i forskningsprosessen, og endres i forhold til hvordan forskeren i utgangspunktet har tenkt og forklart prosjektet. Av den grunn kan det hende at forskeren er nødt til å forhandle om samtykke senere i prosessen (Thagaard, 2009, s. 227). I en situasjon hvor forskeren gir informasjon til hva prosjektet vil gå ut på, kan det oppstå spesielle utfordringer knyttet til hvor mye informasjon forskeren gir. I verste fall kan for mye informasjon føre til at informanten forteller noe annet enn de egentlig mener (Thagaard, 2009, s. 26). Jeg opplevde at flere av

informantene var usikre på om det de sa var riktig og om det passet. Jeg påpekte derfor at jeg kun var interessert i deres erfaringer og ikke hva de nødvendigvis mente var riktig.

3.8.2 – Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet handler om anonymiseringen av informantene (Thagaard, 2009, s. 27) og deres «rett til beskyttelse av sitt privatliv» (Thagaard, 2009, s. 224). I mitt forskningsprosjekt har jeg intervjuet fire informanter. Disse informantene har fått fiktive navn, som Thagaard (2009) mener de bør ha når de beskrives i tekst (s.224). Kleven & Hjordemaal (2018) sier at informantene har krav på at informasjonen de deler blir konfidensielt behandlet, og at det stilles krav til hvordan denne informasjonen lagres (s. 29). I og med at jeg har kun fire informanter så har jeg ikke skrevet ned noe sted hvem som er hvem, dette husker jeg og har ikke behov for å ha det skriftlig. Jeg har deres informerte samtykke lagret et annet sted som ikke vil kunne oppdages og matches. Jeg velger i oppgaven å ha lite informasjon om informantene som kan identifisere dem. Dette handler om forskerens etiske oppgave om å sørge for at informantenes identitet forblir skjult, og at de ikke kan bli identifisert av andre (Thagaard, 2009, s. 27). Dette med tanke på informantenes personvern, men også ikke minst forskerens oppgave om å skjerme guttenes personvern. Ingen av informantene har nevnt navn på guttene som de tenkte på når de snakket om sine erfaringer. På grunn av etiske retningslinjer og guttenes personvern er det enkelte ting som ikke kommer til å bli nevnt i oppgaven med tanke på å holde lærerens identitet skjult noe som igjen verner om guttene. Dette er sårbare gutter som har rett til å bli behandlet med respekt, og det er mitt ansvar som forsker å sørge for dette.

3.8.3 – Konsekvenser

Prinsippet om konsekvenser for deltakelse handler om at forskeren må gjøre sitt for å beskytte informantene fra uheldige konsekvenser, slik at de ikke utsettes for risiko eller kan ta skade av å være deltaker (Thagaard, 2009, s. 229, 231). I mitt forskningsprosjekt har jeg tenkt gjennom hvilke konsekvenser lærerne kan ha ved å delta i prosjektet. Det er vanskelig for meg å tenke over hva de sitter igjen med etter å ha blitt intervjuet. Flere sa etter endt intervju at det var ålreit å være med, og at dette ga dem muligheten til å rette oppmerksomheten mot elevgruppen i tiden før intervjuet. Thagaard (2009) sier det kan være utfordrende å følge opp dette prinsippet, da det ikke alltid er åpenbart for forskeren hvilke konsekvenser informantene kan møte (s.229). Hun sier videre at det ikke er noen enkel løsning «for hvordan forskeren skal forholde seg til

de etiske dilemmaene som kan oppstå i løpet av forskningsprosessen og i forbindelse med presentasjonen av resultatene» (Thagaard, 2009, s. 230). Derfor blir det opp til forskeren å følge etiske prinsipper og retningslinjer for å ta stilling til hva som er aktuelt i prosjektet (Thagaard, 2009, 230). Jeg mener at min viktigste oppgave i forhold til informantene er at jeg behandler deres samtykke og konfidensialitet med respekt slik at de ikke vil oppleve konsekvenser på grunn av oppgaven. Med dette tenker jeg på at ingen kollegaer eller foreldre skal kunne gjenkjenne informantene ved å lese teksten, som videre kan føre til mistillit eller andre konsekvenser. Ved å holde informantenes identitet skjult, vil det også beskytte guttene fra eventuelle konsekvenser.

I neste kapittel vil jeg presentere funnene fra min forskning. Funnene er hentet fra de fire intervjuene jeg hadde med lærere, og deres identitet vil bli skjult bak fiktive navn. Jeg velger å presentere mye sitater fra intervjuene for å få frem informantenes stemme.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil funnene fra analyseprosessen bli presentert. Funnene er basert på intervjuene som ble gjort med bakgrunn i problemstillingen «*hvilke erfaringer har lærere med å skape relasjoner til gutter som viser innagerende atferd?*» Først vil jeg presentere informantenes *forståelse av gutter som viser innagerende atferd*. Innagerende atferd er et av begrepene i problemstillingen. Dette vil være relevant da begrepet er sentralt i oppgaven og viser til hvilken elevgruppe det er snakk om, og hvordan informantene erfarer dem i relasjonen. Denne kategorien har to underkategorier som viser til informantenes forståelse av guttene. Disse underkategoriene er, *kanskje litt sånn stille og tilbaketrukket og finner kanskje ikke helt sin plass*. Som nevnt i forrige kapittel er navnene på alle underkategoriene sitater som er hentet fra intervjuene. Videre i dette kapittelet vil kategorien *den gode relasjonen* presenteres, med underkategoriene *de trenger flere bekreftelser og mer støtte, det viktige er de vennene han kan få* og *man kan skape relasjoner i andre situasjoner enn i klasserommet*. Til slutt i dette kapittelet vil det presenteres funn fra intervjuene som peker på utfordringer som informantene opplever. Kategorien blir kalt *utfordringer i relasjonen* og har to underkategorier, *relasjonsbyggingen krever en sånn intensivitet i nærværet og jeg når ikke gjennom*.

4.1 – Forståelse av gutter som viser innagerende atferd

Denne kategorien presenterer informantenes beskrivelse og forståelse av gutter som viser innagerende atferd. Det vil bli trukket frem sitater fra intervjuene hvor informantene deler sine erfaringer og deres forståelse. Kategorien vil bli delt inn i to underkategorier. Den første underkategorien viser frem informantenes beskrivelser av guttenes uttrykk og kroppsspråk, og har fått navnet «*kanskje litt sånn stille og tilbaketrukket*». Den andre underkategorien peker på hvordan informantene opplever guttene i det sosiale og i ulike situasjoner som oppstår i en vanlig skolehverdag. Denne underkategorien har fått navnet «*finner kanskje ikke helt sin plass*».

4.1.1 – Kanskje litt sånn stille og tilbaketrukket

Alle informantene er enige om at guttene de har erfaring med uttrykker atferden på en relativ lik måte. De beskriver dem som tilbaketrukket og forknytt, vanskelig å komme i snakk med og at de trekker seg tilbake fra fellesskapet. To av informantene begynner med å snakke om kroppsspråket som guttene viser. De beskriver et preget kroppsspråk som de opplever som et

tegn på at de ikke ønsker kontakt eller har vansker med det. Linda beskriver det som «et lukket kroppsspråk. Et som signaliserer at [de] ikke ønsker kontakt». Sofie opplever guttene som «veldig forknytt, at du ser at det er noe, men at de har vanskeligheter for å snakke om ting, eller vanskeligheter for å si ifra hvis det skulle være noe... at de holder [det] for seg selv». Kåre beskriver guttene som «passasjerer i eget liv». I dette legger han at de tar lite aktive valg selv.

de mangler styring. Og det læreren sier de skal gjøre eller medelever sier at de skal gjøre – det blir de på en måte med på uten at de nødvendigvis, de vet ikke hvorfor, de har ikke noe følelse av det, de har ikke noe interesse av det. De tar liksom veldig få aktive valg selv. De velger liksom ikke en gang at de vil ha på seg en Minecraft-t-skjorte for den er kul. De tar på seg det som ligger nærmest.

Flere av informantene beskriver guttene i et fellesskap og hvordan de fremtrer der. Guttene oppleves som noen som trekker seg vekk fra fellesskapet. Blant annet nevner Henrik at en gutt som viser innagerende atferd oppleves som «kanskje litt sånn stille og tilbaketrukket». Kåre beskriver gutten som «en som trekker seg tilbake fra fellesskapet. Kan være passiv i timen og veldig begrenset vokabular som den bruker». Linda nevner det samme som Kåre om at hun opplever at guttene trekker seg vekk fra fellesskapet. Hun sier «kanskje [de] ikke deltar like mye, eller vanskeligere å få med til å delta i fellesskapet i klassen, eller at de melder seg ut».

Linda og Henrik trekker også frem dette med kommunikasjon. De opplever at de har vansker med å uttrykke seg selv og Linda sier «at de ikke er så veldig pratsomme, det er vanskelig å få [de] til å uttrykke mening eller ønsker», mens Henrik trekker frem at han «opplever at det er en høy terskel for dem, å snakke om hva som er.. eller om vanskene sine».

To av informantene nevner at de opplever en flathet når det kommer til gutter som viser innagerende atferd. Begge informantene deler et syn på at de ser lite variasjon i humøret til guttene, enten det er positivt eller negativt. Linda sier «uansett hvilken følelse, om det er sint eller glad, så er det sjeldnere. Det er en flathet». Kåre sier at guttene «ofte [er] veldig flate eller lave i humøret».

Når Sofie beskriver gutter som viser innagerende atferd har hun erfart at guttene kan vise tegn på fysiske symptomer. Hun tolker dette til å handle om noe annet og hun sier at det er «mye vondt i magen, eller sliten og orker liksom ikke. Jeg tror det er ofte, at det med vondt i magen er et tegn på at det er noe annet som kanskje foregår».

Henrik beskriver erfaringer med at gutter som viser innagerende atferd er sårbare gutter som har dårlig selvtillit og snakker seg selv ned. Han sier han får

en opplevelse av at han kan være sårbar og sjenert. [at] hvis de ikke får til ting, så kan de bli litt frustrert ... De kan også være litt sånn som snakker seg selv ned. Og generelt dårlig selvtillit rundt det de holder på med.

4.1.2 – Finner kanskje ikke helt sin plass

Videre beskriver informantene utfordringene guttene har med medelever og det sosiale. De blir av informantene beskrevet som gutter som faller utenfor fellesskapet og som har ingen eller få venner. Linda sier at

kanskje hvis de har en god relasjon, eller gode relasjoner i klassen, så er det ofte ikke mange. Og andre kanskje ikke noen, og finner kanskje ikke helt sin plass. [De] er kanskje ikke så attraktive lekekamerater heller. Fordi du utstråler ikke akkurat, ja. Enn sånn... at det er gøy å leke med dem.

Kåre trekker frem det samme med at de ikke har mange sosiale relasjoner i klassen og at de kan knytte seg til en elev. Han sier at de «kan binde seg til en annen elev hvis du er heldig, men ofte ingen. [Har et] begrenset sosialt spekter, [de har] få måter å nærme seg andre på». Sofie beskriver også en gutt som har utfordringer med det sosiale, og som oppleves som en som er mye alene. Hun sier at de «kan ha litt vanskeligheter med å fungere godt i det sosiale ute i friminuttet eller i klassen, og vil helst bare gjøre det de vil selv da».

Når informantene ble spurt om hvordan de opplevde guttene i ulike situasjoner, trekker de frem flere eksempler fra hvordan de erfarer guttene i klasserommet og i friminuttet. Informantene har beskrivelser som har likhetstrekk. Innen klasserommet blir spesielt overganger og det med å følge beskjeder trukket frem. Sofie har erfaring med at overgangene går både bra og dårlig, og reflekterer rundt om dette handler om at hvis det er mange i nærheten når for eksempel bøker skal hentes, at guttene trekker seg unna. Hun sier

Overganger, hvis vi skal hente bøker og sånne type ting. I enkelte tilfeller så går det kjempefint, andre ganger så lytter han ikke til beskjed, eller finner ikke frem det han trenger. Og bruker heller lang tid på å følge beskjed... og så kan det bare være fordi det er mange folk på et sted, [det] blir mye.

Henrik trekker frem både dette med overganger og å følge beskjeder. Han sier at det «kan være vanskelig i forhold til overganger, og [å] få med seg beskjeder. Sånn at du kanskje må bort og gi beskjeden flere ganger, eller vise vei da, i løpet av timen». Når informantene beskriver atferden guttene utviser, beskriver de en gutt som ikke er til stede i forhold til det som foregår i klasserommet og undervisningen. Kåre opplever at de

gjør så lite som mulig. Har mye av sine egne greier den holder på med. Man kan finne på å sitte å tegne, bli borte i bøker, eller fikling. Ikke noe energi i fiklingen, ikke noe sånn at den prøver å lage noe.

Henrik beskriver blant annet guttene som

stille, en av mange, kan virke frustrert på en måte. Det kan være ansiktsuttrykk, eller mimikk, uten at det er for mye lyd. Men også være at man sitter [å] grubler, bruker lang tid på å komme i gang med arbeidet, akkurat som om man drømmer seg bort.

Linda beskriver en atferd som viser tydelig tegn på at de ikke er til stede. Hun sier at «i klasserommet kanskje er det en som legger seg med hodet på pulten. Markerer at han ikke er tilgjengelig, på en måte».

Videre blir friminuttsituasjonen nevnt i intervjuene. Alle informantene beskriver en gutt som ofte trekker seg vekk fra det sosiale, og som går mye alene. Henrik, Linda og Sofie kommer med eksempler på at deltakelse i lek kan oppleves som vanskelig og krevende. Henrik sier at «i friminutt, så er det jo i forhold til det å komme seg inn i lek, og kan ses som vanskelig å finne sin plass. Noen går mye alene, men det er også variasjoner innenfor det». Linda beskriver friminuttsituasjonen som en arena hvor guttene oppleves som

en som trekker seg bort fra de andre, som ikke deltar i lek. Går for seg selv, setter seg i en krok, eller har et sted å gå til, litt i skjul. Hvis det er en felles [lek], hvor man skal gjøre noe gøy, så går de ut av ringen og markerer. Det krever jo ganske mye mot å trekke seg ut av det. Eller at de blir med, men ikke viser glede og entusiasme.

Sofie reflekterer rundt at hun ser friminuttet som en situasjon som er spesielt vanskelig for en gutt som viser innagerende atferd. Hun sier:

kanskje ofte hvor jeg kan oppleve at han faller litt utenfor. At han ikke ser at det er barn som vil leke med han. Eller at han ikke tar initiativ til det selv. Hvis det har gått galt i en lek, så er det veldig vanskelig å få eleven til å bli med noen andre, eller finne på noe

annet. Da blir han bare sittende utenfor klasseromsdøra eller på en benk. Så jeg opplever kanskje at sosial lek eller sosiale koder er vanskelig.

Kåre opplever at guttene ofte går alene, og beskriver det som subbing. Han reflekterer rundt om dette handler om at guttene ikke vil være sosiale eller om dette handler om at de ikke vet hvordan de skal gjøre det. Hans erfaring med guttene og hans beskrivelse er «subbing alene da... Lurer på om det da handler om at de ikke vil prøve, eller at de ikke vet hvordan de skal prøve. Jeg tenker at begge deler må man gjøre noe med».

4.2 – Den gode relasjonen

I denne kategorien vil funn knyttet til informantenes erfaringer med den gode relasjonen bli presentert. Kategorien vil bli delt inn i tre underkategorier som viser hva informantene legger vekt på for å skape en god relasjon til gutter som viser innagerende atferd. I underkategoriene vil det bli presentert hva informantene opplever som viktig i denne relasjonen, og hva de gjør for å skape og vedlikeholde en god relasjon. Alle informantene er enige om at relasjon er viktig for gutter som viser innagerende atferd, både med læreren, men også med medelever. Funnene vil bli presentert i underkategoriene «*de trenger flere bekreftelser og mer støtte*», «*det viktige er de vennene han kan få*» og «*man kan skape relasjoner i andre situasjoner enn i klasserommet*».

Et funn fra intervjuene som er tydelig i alle underkategoriene er viktigheten av å ha tid til å bygge relasjonen. Dette er gjennomsyret i funnene og får ikke en egen kategori under «den gode relasjonen». Denne tematikken vil bli presentert i funn knyttet til utfordringer med å skape relasjoner til gutter som viser innagerende atferd, i underkategorien «*relasjonsbyggingen krever en sånn intensivitet i nærværet*».

4.2.1 – De trenger flere bekreftelser og mer støtte

I tilknytning til å skape en god relasjon peker flere av informantene på viktigheten av å se guttene og å bruke tid på det. Henrik trekker frem at det er individuelt hvor mye behov man har for å bli sett. Han sier:

men jeg tror også at det er noen som trenger det mer på sett og vis. De trenger flere bekreftelser og mer støtte... elever har veldig forskjell på hvor mye behov de har for å

bli sett da. Noen trenger et smil hundre ganger, mens en annen kanskje nøyer seg med ti.

Linda trekker frem at det er viktig å se guttene, og bruke tid. Hun sier:

jeg mener det er viktig å bruke tid. Jeg mener det er veldig viktig å se dem veldig mye. Bruke hver anledning man kan til å løfte dem fram på en positiv måte i fellesskapet, i klassesituasjonen. Og en til en, altså å bygge relasjon.

Hun forteller også om erfaringer med å samarbeide om guttene med foreldrene, slik at flere er med på å se og støtte guttene. Hun sier at det

kan være en god innfallsvinkel via foreldrene. Hvis man har et godt forhold til foreldrene. Å se gutten på samme måte. At de er litt like, at vi har lik oppfatning. Så kan vi trekke litt i samme retning og man kan snakke om de tingene ... og så det med foreldrene, som jeg tenker er veldig viktig. Så en god relasjon til de også har vært veldig viktig.

Både Linda og Kåre trekker frem at en god måte å bygge en relasjon på er gjennom humor og tulling. Kåre sier «det må smiles, tøyses, tulle, leses, fortelle vitser og være varm». Linda legger vekt på det samme, hun sier at «det å tulle og herje litt med hverandre, det er en god måte å bygge en trygg relasjon på. Når man er der at nå kan vi tulle litt. Humor er veldig viktig virkemiddel og ha historier [sammen]».

Sofie og Henrik legger vekt på å støtte guttene gjennom tilpasninger de gjør. Dette handler om både sosiale og faglige tilpasninger. Sofie reflekterer rundt ønsket om å gjøre klasserommet til et trygt sted. Mens Henrik legger vekt på at guttene skal få tilpasninger slik at de kan bli trygge i seg selv og oppleve mestring. Sofie forteller om hvordan hun har organisert det rundt guttene når de er i klasserommet.

I klasserommet sitter [vi] med læringspartnere, noen sitter tre og tre. Og jeg prøver å sette han med rolige jenter da. De sitter jo annenhver gutt og jente. Rolige jenter, og personer som jeg vet han trives med. Prøver å gjøre klasserommet litt trygt.

Henrik trekker også frem dette med å kjenne eleven og være bevisst på valgene man tar i klasserommet, eller i gruppearbeid. Han sier at «ofte som voksen så kan man kanskje se hvilke

elever som disse her vil være trygge sammen med. Også bruker de. Istedenfor å sette dem på gruppe med de som du vet at det ikke er så lett».

Henrik forteller om erfaringer han har gjort med tilpasninger av det faglige og reflektert rundt hvorfor dette ble gjort, og et ønske om at gutten skulle bli tryggere og kunne klare det meste.

individuelle tilpasninger i timen da. At de skal jobbe med tema, kanskje man kan gi de litt løsere frihet. Hvis de får lov til å være med på å gjøre det på sin måte innimellom. Så kanskje det også er inspirerende og kan hjelpe de litt på vei da.

Henrik beskriver videre erfaringen med en gutt hvor samarbeidet med hjemme var godt hvor de sammen klarte å hjelpe gutten.

Jeg hadde godt samarbeid med de hjemme. Og fant på en måte styrkene hans. Prøvde å bygge opp med dem og med fokus på dem. Det var fokus på det faglige, men du må også legge det litt til side for å bygge det. I og med at han strevde faglig også, så måtte vi finne noen andre arenaer som [han] kunne blomstre på.

Han forteller om en erfaring med tilpasning av et leseprosjekt som fikk en positiv virkning for gutten.

Jeg ble enig med han og foreldrene at han fikk lov til å lese Donald i en periode. Og det var rart, for plutselig knakk han jo også lesekoden ved at det var det han leste. Det var en inngangsbillett for å få han til å klare å mestre, og prøve å være tålmodig med det.

Henrik forteller om hvordan han jobbet med selvtilliten til gutten. «Vi jobba også med hvordan han skulle tenke rundt det han selv gjorde. Ikke snakke det ned, men faktisk være stolt, ikke bare tenke på alt han ikke fikk til, men se også hva han faktisk fikk bra til».

Et annet funn fra intervjuene er at informantene er opptatt av å finne interesseområdene til guttene, og bruker dette som en vei inn i relasjonen. Det kan være noe de har felles, slik som i Sofies tilfelle. Men også at informanten har satt seg inn i noe guttene er opptatt av. Sofie forteller at hun har brukt interessen for katter, filmer og serier som et samtaletema for å komme nærmere gutten. Hun sier «vi er veldig glad i katter begge to. så det snakker vi masse om. Vi har også skapt relasjon med filmer og serier». Videre trekker hun frem at hun visste at han var glad i gaming, så dette var noe hun prøvde å sette seg inn i og vise interesse for.

Han er jo glad i gaming og sånt, så jeg prøver å vise interesse for hans interesser når jeg har mulighet til det... [jeg] prøver å sette meg i hans interesse for å kunne ha noe å snakke om, og ha noe felles som kan bli vår greie.

Linda forteller at hun har prøvd å gå via interessen til gutten, som hun «ikke overhode skjønner noe av». Videre sier hun «jeg har engasjert meg veldig i ting jeg ikke er opptatt av. Det å være engasjert og opptatt av det, der interessefeltet til den eleven er, det er viktig. Der kan du spore noe entusiasme og glede». Kåre forteller om viktigheten av å grave og spørre guttene om livet, slik at man lærer gutten å kjenne. Han sier «spørre om fotballtreninger og spørre om mammaer og pappaer. Du må grave og grave og grave og stille de samme spørsmålene. Du må huske hva de driver med. Du må være interessert i det de driver med».

Funn fra intervjuet viser at informantene er opptatt av at guttene skal føle en trygghet rundt dem og at de ønsker at guttene skal merke at informantene ønsker å støtte, hjelpe og være der for dem. Kåre trekker frem hvor viktig erfaringsbanken til guttene er. Han nevner også at kanskje spesielt mannlige lærere må være bevisst på dette.

Du må begynne tidlig. Du må være så tidlig at erfaringsbanken med kanskje spesielt mannlige lærere, er positiv. Jeg tenker at ni av ti erfaringer må være positive. For at de på en måte skal tenke at dette går bra.

Kåre forteller videre at det er viktig å fortelle guttene hva du tenker om dem. Henrik trekker frem det sammen og sier at guttene «de må erfare og føle at du ønsker å hjelpe de, at vi er på lag. De må kjenne det, og det gjør man ved at man har bygd en relasjon over tid». Sofie trekker frem at tålmodighet med guttene er viktig, og være tydelig med guttene om at læreren er der for dem. Hun sier:

Jeg mener det er viktig med tålmodighet. Det er vel kanskje det største og viktigste ordet rundt det. Men også å vise at man er der for dem. Og si, hvis du er klar for å prate så er jeg her for deg og hører på deg. At du gjør det tydelig.

Både Henrik og Kåre har erfaringer med at gutter som viser innagerende atferd er sårbare når det kommer til kjeft eller en streng tone. Dette er ikke nødvendigvis rettet mot guttene, men at guttene opplever dette i fellesskapet eller at det er rettet mot noen andre. Kåre sier «fordi en del av disse barna kan jo.. de er jo redde for å få kjeft fordi du har vært streng med noen andre». Derfor trekker begge informantene frem at det er viktig å snakke med guttene når dette oppstår og betrygge de og forklare de. Henrik sier at

hvis man er med en klasse og det koker, jeg tenker for disse her da, som også strever med sitt. Kanskje man faktisk er nødt til å snakke med dem om det, at innimellom er man nødt til å være litt mer streng, og det er ikke bare rettet mot deg liksom. De ikke må ta det for mye mot seg selv. De er jo ekstra sårbare, så de trenger jo mer veiledning rundt det.

4.2.2 – Det viktige er de vennene han kan få

Et funn fra intervjuene som alle informantene var opptatt av, var å hjelpe guttene med å bygge et sosialt nettverk. De ser på dette som en viktig rolle som lærer, og en del av relasjonsarbeidet med guttene. De ønsker at guttene skal få flere støtte spillere og at de ikke skal være alene.

Linda forteller om erfaringer hun har gjort når hun ser andre lærere som løfter frem elevene. Hun mener at det spiller en viktig rolle for klassemiljøet, og for hvordan det går med guttene.

At når det er en lærer som er oppmerksom på de som er litt stille og litt innadvendte, men som klarer å få dem trygge og få dem med, så er det noe som skjer med gruppedynamikken også. Klassemiljøet har en veldig positiv og avgjørende rolle, eller spiller en rolle for hvordan de har det, eller hvordan det går med de.

Både Henrik og Kåre legger vekt på hvor viktig dette sosiale nettverket er for guttene, og Kåre opplever at dette er hans viktigste oppgave rundt guttene som viser innagerende atferd. Henrik sier at dette er «det beste for disse gutta. Hvis de får flere støttespillere, så at de ikke føler seg så alene om ting, og det vil også gjøre at de glemmer litt de utfordringene de har». Kåre beskriver det på denne måten.

Det er ikke du som lærer som er den viktige. Den viktige er de vennene den kan få. Så jobben er jo å bygge et sosialt rom og et sosialt nettverk for de barna. At de trives i fellesskapet sitt, i klassen sin. Jeg tenker det er den viktigste oppgaven. At de har en venn, at de har noen de har lyst til å være sammen med.

Linda opplever at det er viktig at guttene fremstår som noen som kan bidra og være en de kan leke med. Hun sier at «det er også viktig å bygge relasjon mellom elevene. At det blir en elev som de andre ser på som attraktiv å leke med, og som har noe å bidra med i gruppa». Kåre kaller det han gjør for å «låne bort autoritet».

Så hvis du har bygd en relasjon til de andre barna, og så opplever de at det er fint å være sammen med deg, og de ser at du er sammen med han. Da så vil de jo låne den. Så du låner bort en relasjon, du låner bort en autoritet.

Sofie forteller om erfaringer hun har hatt med en gutt som viser innagerende atferd og hvorfor hun mener det er viktig at de får flere medelever å spille på. Sofies erfaring med denne gutten var at han ikke klarte å se utover og se når andre prøvde å ta kontakt med han.

Han ser ikke poenget i det. Hvis han har den ene vennen sin så er det mer enn nok, ikke sant. Men hvis de er uvenner, så har han jo ingen. Og det er liksom det å se at det, at det er andre folk som er hyggelige, og at man kan være gode venner, selv om man ikke er bestevenner. Åpne litt opp og se at det er flere enn bare en da, eller ingen for den saks skyld.

Sofie forteller om en episode hun erfarte med gutten, hvor dette ofte kunne skje.

Mens jeg pratet med han så kom det tre ulike elever, og spurte om å leke sammen, og han sa nei til alle. Og så sitter han samtidig og prater med meg om at han ikke har noen venner, ikke sant. Og da prøver jeg liksom å si at, nå har du tre ulike som har prøvd å få deg med i, og som liksom ser at du er lei deg og prøver å hjelpe deg, men det ser ikke han.

Hun forteller at hun prøver å forklare for han hva som skjer, men at hun opplever at han ikke ser det eller klarer å ta det til seg.

Liksom prøve å veilede han i det, når han da bare låser seg med en gang, det er ikke noen tanker eller utoversyn. Jeg synes det er så synd, i alle fall når jeg ser disse tre som er kjemperause, de er jo ikke venner engang, men så klarer han ikke å se opp og se det, han ser bare at det har gått galt, og da er det liksom, det blir så vanskelig for seg selv da, egentlig, når det er sånn han ser skolen og andre folk rundt.

Sofie fortalte at hun aktivt jobbet med å bygge et sosialt nettverk for gutten, dette gjorde hun blant annet gjennom sosial lunsj og sosial styrt lek. Målet hennes var at han skulle ha flere medelever han kunne støtte seg på.

Vi har jo hatt sosial lunsj i klassen, hvor elevene skal heller bruke tiden på å prate sammen istedenfor å se på noe... Jeg velger å sette han med kanskje enkeltelever som han trives med og føler seg trygg på, men også andre som er flinke til å være pratsomme, eller ta med folk da. Sånn at han kan øve litt, og være litt med i klassen.

Ha litt styrt sosial aktivitet, sånn at han kanskje kan føle seg tryggere på litt flere elever. At det er flere som han kan snakke med, eller si hei til, eller som i gymmen hvis de blir delt i lag, så er ikke det så vanskelig.

Henrik på sin side forteller om erfaringer han har gjort hvor han har gitt medelever oppdrag til å invitere gutten inn i lek.

I alle fall min erfaring er at barn ofte er flinke til å, hva skal jeg si, godta ulikheter. Når jeg ser at det er en som er mye alene... ta han med... gi de et oppdrag. Veldig ofte de som får det oppdraget, får en god følelse. Alle innerst inne liker jo å gjøre noe som er bra for andre.

Han har også vært bevisst når han velger læringspartnere for gutten slik at han kan oppleve en trygghet. Han sier «det å kunne finne noen gode arbeidspartnere, eller læringspartnere som hvis det er en eller flere de er trygge på da, så spill litt på det også. Lage noen avtaler og kanskje hjelpe de litt på det».

4.2.3 – Man kan skape relasjoner i andre situasjoner enn i klasserommet

Et funn fra intervjuene som stakk seg mye ut fra resten, var at informantene var bevisst på å bygge relasjonen på andre arenaer enn klasserommet. De var også opptatt av å bruke ulike aktiviteter for å nærme seg guttene og komme i snakk med dem. Dette funnet viser til et viktig virkemiddel som informantene benytter seg av. Henrik sier «jeg forsøker å skape relasjoner til elevene, utenom nødvendigvis klasserommet. Være mye ute sammen med dem i friminuttet, og sånt. Møte dem på litt forskjellige arenaer».

Både Henrik og Linda trekker frem mulighetene som oppstår ved bruk av uteskole og turdager. Henrik sier «jeg har veldig tro på det å være ute og [bruke] andre læringsarenaer». Linda forteller om mulighetene man har ved å skape relasjon med guttene på uteskole.

Gå tur på uteskole. Gå ved siden av og prate... og så etter hvert kunne kanskje bevege seg inn på det som... kunne spørre litt og bevege seg inn på hva jeg kan gjøre nå [for deg]. For å gjøre dette litt bedre. Men det er ikke alltid det fører frem.

Hun forteller videre at dette kan bygges videre på, ved å spørre om hjelp og la guttene føle at de kan bidra. Hun sier at hun kan «spørre om.. altså når det er etablert en kontakt, spørre om man [kan] få litt hjelp i situasjoner. «Kan du bidra til...?» Å bygge et godt forhold på små ting og på guttens premisser».

Videre blir det også nevnt bruk av friminutt som en annen arena å skape en relasjon på. Sofie trekker frem at hun har erfart at dette er en god situasjon å snakke med guttene.

Og bruke den tiden der til å snakke sammen og til å være litt utenfor klasserommet, skape relasjonen der i stedet for. Det har jeg god erfaring med. At det er der de slipper seg litt løs og slapper litt av.

Hun forteller om erfaringer hun har gjort seg, med å delta i lekene som elevene gjør i friminuttene. Hun legger vekt på at å være med å leke er viktig, og at hun har erfart at en gutt som viser innagerende atferd har opplevd dette som positivt.

Å være med på lek er kjempeviktig. Mange av barna som blir helt sjokkert når de ser at jeg spiller four square med dem, og synes det er dritgøy. Inkludert denne eleven da. Man kan skape relasjoner i andre situasjoner enn i klasserommet. Det tror jeg er viktig.

Informantene er opptatt av å komme i snakk med elevene ved å gjøre noe gøy sammen. Henrik sier blant annet at da kan man snakke om andre ting, og bygge relasjonen. Han forklarer ved å si «altså gjøre noe helt annet for å etablere en kontakt. Spille et spill eller annet sånt. Sånn at man kan snakke om noe annet enn det som egentlig er problemet». Linda trekker også frem at ved å gjøre noe gøy sammen har hun erfart at guttene har åpnet seg mer opp. «Spill, leker, som har vært motiverende, som har truffet hvor det har liksom kanskje, ja åpnet for. Har glemt litt den lukkaheten».

Henrik forteller at han tror bruk av andre arenaer og gjøre ålreite ting sammen er nøkkelen til å skape en relasjon til guttene.

Det tror jeg jo er nøkkelen, finne ut av hvilke ting vi kan gjøre som er ålreit sammen. Som en felles greie utenom det som er skolen med fagene og alt det der. Finne noen sånne åpnere på en måte.

4.3 – Utfordringer i relasjonen

Funn fra intervjuene viser at informantene har erfaring med å skape relasjon med gutter som viser innagerende atferd, og at dette kan være utfordrende. De peker spesielt på to utfordringer som kan oppstå i relasjonen. Det første som det legges vekt på er utfordring i forhold til tid. Informantene har erfaringer med at det er tidkrevende å skape en god relasjon til guttene, og de kan oppleve at de ikke har god nok tid til det. Den andre utfordringen som nevnes er knyttet til

en motstand fra guttene. Flere av informantene har erfaringer med at de ikke når gjennom, og at de ofte møter på motstand når de prøver å nærme seg guttene. Disse utfordringene vil videre bli presentert i underkategoriene «*relasjonsbyggingen krever en sånn intensivitet i nærværet*» og «*jeg når ikke gjennom*».

4.3.1 – Relasjonsbyggingen krever en sånn intensivitet i nærværet

Informantene ser på tid som en utfordring for å kunne skape og bygge en god relasjon til gutter som viser innagerende atferd. Sofie innrømmer at å skape en god relasjon med en gutt som viser innagerende atferd har vært en av de vanskeligste relasjonene hun har bygd.

Det er kanskje en av de vanskeligste relasjonene jeg har bygd, på en måte. Hovedutfordringen min er vel egentlig tid og mulighet. Når situasjoner oppstår, hvor jeg ser at han er forknytt, eller har det vanskelig, så er det ikke nødvendigvis sånn at jeg kan ta han ut av klasserommet. Eller hvis vi blir igjen etter skolen, så blir han sint og lei seg over det, ikke sant.

Sofie sier også i intervjuet at hun synes det er vanskelig å opprettholde en god relasjon og at hun føler hun ikke får tid til å gjøre denne jobben. Hun forklarer dette ved å si at «det er kjempevanskelig å opprettholde en god relasjon. Jeg føler at jeg ikke får tid til det. Og kanskje jeg har gjort det på feil måte. Kanskje jeg skulle gjort det på en annen måte».

Henrik uttrykker i intervjuet at faren ved å ikke ha god nok tid til guttene, er at de kan oppleve deg som en fremmed og ikke slippe deg inn.

Hvis du for eksempel ikke opplever at du får nok tid til det da. Egentlig så burde jo alle lærere hatt mer tid til hver enkelt, altså frigjort. Det er klart at hvis man ikke har, hvis elevene opplever deg som fremmed, så er det vanskelig, for de kan ha garden oppe og ikke la deg slippe inn. Selv om det er intensjonen og man ønsker det.

Kåre har flere erfaringer med gutter hvor det har skjært seg, både før og etter at han ble kontaktlærer til dem. Han forteller at han opplever at denne relasjonsbyggingen krever mye jobb og tid som han opplever at han ikke har i skolen.

Hvis du har barn som ikke er interessert i noe i verden, ingenting funker for dem... så er det veldig vanskelig å vite hvor du skal begynne da. Fordi den relasjonsbyggingen, den krever en sånn intensitet i nærværet, som vi ikke har tid til dessverre, når det har gått for langt.

Han nevner også at «hvis ting har begynt å skjære seg, så tenker jeg at den erfaringsbanken, den har vi ikke tid til å gjøre stor nok. Fort nok».

4.3.2 – Jeg når ikke gjennom

I denne underkategorien beskriver informantene opplevelser av at guttene ikke er mottakelige for relasjonen. Linda uttrykker dette ved å si at det kan «være litt mer krevende med de elevene som er innagerende, [de] uttrykker ikke så mye. Eller kanskje tvert imot, uttrykker at de ikke vil [ha en relasjon]». Sofie har erfart at det er mye motstand fra guttene, og at dette blir spesielt vanskelig når hun har flere elever i klassen hun skal forholde seg til. «Det er mye motstand egentlig. Du møter motstand på motstand. Når dette skjer i løpet av en skoletime, at du har 26 andre unger å ta vare på i tillegg, så er det dritvanskelig».

Alle informantene opplever at de får noe form for relasjon til guttene. Men at de opplever usikkerhet og lukkethet hos guttene. Blant annet forteller Sofie om når hun prøver å hjelpe en gutt, men at han opplever det som kritikk. «Hvis man retter [på han]. Går han rett i lås, da er det så vanskelig. Så det er kanskje der man kunne jobbet med en bedre relasjon, så ikke det blir opplevd som kritikk. For det er jo velment».

Hun reflekterer også over dette med tydelighet overfor gutten, at dette kan påvirke han positivt og negativt. Hvor det negative vil føre til en motstand fra han og mangel på trygghet.

Jeg tror det har vært en fordel og en ulempe å være tydelig med han. Fordi jeg tror han skjønner hvor han har meg, og det er greit. Samtidig er det ikke alltid jeg føler jeg når frem til han gjennom det, ikke sant. Det er skummelt hvis man føler han ikke kommer til meg fordi jeg er streng eller ikke har tid.

Henrik forteller om at han kan oppleve at han ikke kommer ordentlig inn til gutten, og reflekterer rundt hvorfor det kanskje er slik.

Kanskje de ikke er helt mottakelig for å slippe inn, det er vanskelig å snakke om det... Man kommer liksom ikke helt til bunns i hva det egentlig er da... At noen synes det er ubehagelig og tørr ikke å vise det, eller at de opplever læreren som fremmed eller skummel. Eller at den ikke føler at den ikke kanskje blir sett nok.

Linda trekker frem at hun har erfart at hun har prøvd alle verktøy, men at hun ikke klarer å få guttene til å åpne seg. Likevel legger hun vekt på at hun aldri har opplevd at det har vært helt avstengt i relasjonen, men i store deler av den.

Jeg føler at jeg har brukt opp det jeg har av verktøy. At jeg liksom har prøvd det jeg kan, og jeg når ikke gjennom eller jeg klarer ikke å få til noe. Det har skjedd. Jeg har hvert fall følt at det ikke kommer noen vei da...det er situasjonsavhengig, for disse guttene. Det er noen ganger de er helt stengt, og så andre ganger så kan det være litt sånn åpning. Så jeg har vel kanskje ikke opplevd at det har vært helt stengt over lang tid, alltid. Det har jo vært stengt store deler av tiden. Men det har vært glimt av kontakt liksom.

Både Kåre og Linda forteller at når de har opplevd at en relasjon er vanskelig å skape, så støtter de seg på kollegaer. De trekker frem at kanskje en av de andre klarer å få en bedre relasjon med gutten enn de klarer. Kåre trekker frem dette og sier at

menneskelige relasjoner handler om fellesskap og temaer man er interessert i. Hvis de er veldig motsatt av deg, så kan det bli vanskelig. Da tenker jeg løsningen ofte er, hvis man jobber i team, at man kanskje bytter litt på. Men det er alltid den voksne som har ansvar for relasjonen.

Linda forteller også om at ved å samarbeide med kollegaer på teamet har man mulighet til å snakke om gutten og at det er flere som kjenner gutten som kan hjelpe til.

Vi jobber jo ikke alene som lærer, heldigvis. Så det med team, og det er fordelen ved at hvis ikke det lykkes for den ene, så kan det enda lykkes for den andre. Det er en fordel for disse elevene her, at vi [lærere] ser de, kan snakke om det, og se det litt likt eller kan prøve å se det likt i hvert fall. Og det er veldig ålreit at det er flere som kjenner elevene, og at det er flere å samarbeide med dem om.

Kåre forteller i intervjuet om en erfaring han gjorde hvor både han og kollegaene prøvde å få en god relasjon med en gutt, men at de aldri klarte det. Han reflekterer rundt at gutten hadde hatt behov for en venn, og at de prøvde å hjelpe han med dette, men at det ikke gikk.

Uansett hvor mildt vi snakket og uansett hvor mye vi prøvde å nærme oss hans interessefelt eller noe sånt, så traff vi aldri... Fordi alt han trengte det var en venn. Han gjorde veldig mye i en periode for å prøve å få de vennene. Men han klarte ikke å gjøre de tingene han trengte å gjøre.

De tre hovedkategoriene og underkategoriene som er presentert i dette kapitlet vil i neste kapittel diskuteres i lys av sosiokulturell læringsteori, teori på innagerende atferd, teori om relasjon og tidligere forskning som er gjort på feltet.

5. Drøfting

Funnene som ble presentert i forrige kapittel vil her bli drøftet og sett i lys av sosiokulturell teori, tidligere forskning om innagerende atferd og om relasjoner mellom lærer-elev og mellom elever i skolen. Kapitlet er bygget opp med samme inndeling som i kapittel 4, men navnene på underkapitlene er endret. I første del av kapitlet vil jeg vise hvordan informantenes forståelse av gutter som viser innagerende atferd kan bidra til å belyse og utdype definisjoner fra faglitteraturen og beskrivelser fra andre studier. Videre i kapitlet vil jeg drøfte hvordan vi kan forstå informantenes erfaringer om den gode relasjonen og om utfordringer i relasjonene i et sosiokulturelt perspektiv. I drøftingen benytter jeg både sosiokulturell læringsteori og begrepene «den nærmeste utviklingssonen», «støttende stillas» og «omsorg». I tillegg vil jeg drøfte hvordan funnene fra min forskning kan forstås i forhold til funn fra tidligere forskning som ble presentert i kapittel 1.

5.1 – Forståelse av gutter som viser innagerende atferd

I funnene som har blitt presentert om informantenes forståelse av gutter som viser innagerende atferd, er det spesielt to måter guttene blir beskrevet på. Det ene går på gutten i seg selv, blant annet kroppsspråk og hvordan de oppleves en-til-en. Mens den andre måten de blir beskrevet på, går på hvordan informantene ser på guttene i et fellesskap og med andre. Jeg vil videre ta for meg disse funnene hver for seg, og se de i lys av forskning på innagerende atferd.

5.1.1 – Guttenes kroppsspråk og fremtoning

Hovedfunnet fra min forskning om informantenes forståelse av guttene er knyttet til beskrivelser og erfaringer med en tilbaketrukkethet hos guttene. I alle sitatene som er nevnt i forrige kapittel og som vil bli presentert her, mener jeg at alt kan knyttes til tilbaketrukkethet. Dette er et adjektiv som vi finner i definisjonen til Lund (2012a) og i Achenbach sin definisjon som er gjengitt i Ogden (2010). I denne definisjonen beskriver Achenbach at tilbaketrekking kan vise seg i at gutten «foretrekker å være alene, nekter å snakke, er hemmelighetsfull og passiv» (s.29). Denne tilbaketrukketheten kan vi se i alle informantenes erfaringer med gutter som viser innagerende atferd. Blant annet blir det trukket frem at kroppsspråket til guttene er lukket og en av informantene tolker dette til at de ikke ønsker kontakt. Dette er en beskrivelse som kan tolkes til at guttene foretrekker å være alene (Ogden, 2010, s. 29), og til en lukkethet

som kan vise seg i et avvisende uttrykk (Lund, 2012a, s. 49). Jeg forstår informantens utsagn til at guttenes atferdsuttrykk er avvisende på grunn av hennes egen tolkning om at de ikke ønsker kontakt. Dette forstår jeg til at guttene viser en tydelig avvisning i kroppsspråket. Guttene blir også beskrevet ved at de er passasjerer i eget liv. Informanten utdyper dette med å beskrive at guttene tar få aktive valg selv, og at de følger lærer og medelever uten at det er noe følelse eller interesse involvert. Dette tolker jeg til å være en beskrivelse av hvordan tilbaketrekking kan se ut (Ogden, 2010, s. 29). Alle informantene trekker frem at de har erfaringer med at guttene ikke snakker så mye, verken med dem eller i fellesskapet. Informantene erfarer at guttene har vansker med å snakke med dem både om vanlige ting, men også om det de opplever som vanskelig. Det blir trukket frem at informantene har erfaring med at guttene sjeldent uttrykker ønsker og meninger, og at det oppleves som en høy terskel for dem å snakke. Dette funnet kan ses i lys av studien til Rudasill & Rimm-Kaufmann (2009) som fant at sjenerte barn tok færre initiativ til interaksjon med læreren, som førte til mindre nærhet i relasjonen og mindre initiativ fra læreren. Et lignende funn fant også Zee & Roorda (2018) som påpekte at sjenerte barn hadde mindre sannsynlighet for et nært forhold til læreren. Siden en sjenert væremåte kan være et av uttrykkene til gutter som viser innagerende atferd, er disse funnene relevante for min forskning. Videre blir det nevnt av informantene at de opplever at guttene trekker seg vekk fra fellesskapet og at de holder seg for seg selv, i tillegg til at de holder mye inni seg. Dette kan tolkes til å henge sammen med at guttene kan oppleve det som utfordrende å snakke og dele, og kan ses som et eksempel på innagerende atferd som blant annet blir beskrevet til at tanker holdes og vendes innover mot en selv (Lund, 2012a, s.49).

Flere av informantene beskriver en flathet hos guttene. Det blir trukket frem at de sjeldent ser følelser hos guttene, enten det er sinne eller glede. Dette er et annet eksempel som informantene gir på at de opplever at guttenes følelser holdes og vendes innover (Lund, 2012a, s. 49). På den andre siden blir det trukket frem erfaringer med at guttene oppleves som sårbare, at de snakker seg selv ned og har dårlig selvtillit rundt det de holder på med. Sårbarhet er et uttrykk som guttene kan kommunisere med sin innagerende atferd (Lund, 2012a, s. 49). Ogden (2010) nevner at elever som viser innagerende atferd kan oppleves som en elev med dårlig selvtillit og liten tro på egne ferdigheter og kompetanse (s.31). En av informantene beskriver erfaringer med at gutten har fysiske symptomer, slik som vondt i magen. Hun tolker dette selv til at det er et tegn fra gutten om at det er noe annet som foregår. I definisjonen til Achenbach i Ogden (2010) trekkes det frem somatiske plager, hvor vondt i magen blir nevnt (s.29).

I tidligere forskning som er nevnt knyttet til kjønn, innagerende atferd og sjenerteth, viser blant annet Doey et al. (2014) og Akseer et al. (2014) at gutter med dette atferdsuttrykket kommer dårligere ut og at det blir sett på som mer problematisk for dem. Dette har jeg ikke funnet i min forskning.

5.1.2 – Guttene i det sosiale fellesskapet og i ulike situasjoner

Som en del av informantenes forståelse av gutter som viser innagerende atferd beskriver de guttene til å ha utfordringer når det kommer til relasjoner med jevnaldrende og å finne sin plass i fellesskapet. Dette funnet kan ses i lys av tidligere forskning av Coplan et al. (2011) og Doey et al. (2014) hvor begge studiene finner at elever som er sjenerte, har problemer med å danne relasjoner med jevnaldrende og at de har en dårlig relasjon til jevnaldrende. To av informantene nevner at hvis guttene har noen gode relasjoner i klassen så er det et fåtall eller til kun en. Det trekkes frem at guttene i de tilfellene kan bli veldig knyttet til den/de, og om guttene muligens har begrensninger på hvordan de kan nærme seg andre. Studiene til Murray & Murray (2004), Meija & Hoglund (2016) og Arbeau et al. (2010) fant at elevene kan utvikle et avhengighetsforhold til læreren, som i disse studiene blir sett på som noe negativt. I min forskning finner jeg ingen direkte funn knyttet til at informantene opplever et avhengighetsforhold i relasjonen med guttene. På den andre siden tolker jeg at informantene er bekymret for at guttene skal utvikle et avhengighetsforhold til medelever, og at dette kan være en uheldig situasjon for de elevene som er involvert. Av den grunn finner jeg heller ingen funn som kan knyttes til Gregoriadis & Grammatikopoulos (2014) sin studie om at et avhengighetsforhold ikke er negativt. I beskrivelsene til informantene er det tydelig at de ser på relasjon til andre jevnaldrende som et problem for guttene. Jeg velger å tolke disse funnene opp mot Paulsen & Bru (2016) som sier at innagerende atferd kan påvirke eleven ved at de ikke klarer å etablere og vedlikeholde relasjoner med andre (s.29). Det at de vender følelser, tanker og opplevelser innover slik Lund (2012a) beskriver det, kan oppleves som avvisende for de andre elevene (s. 49). Dette kan ses i en av informantenes beskrivelse hvor hun deler at guttene kanskje ikke er så attraktive lekekamerater, siden de ikke utstråler at det er gøy å leke med dem. Informantenes erfaring med at guttene har utfordringer med å danne relasjoner med medelever, kan knyttes til forskningen til Coplan et al. (2015) som hevder at lærerne er bekymret for at barna skal oppleve negative interaksjoner med medelever.

Informantene ble spurt om hvordan de erfarte guttene i ulike situasjoner. En situasjon som blir nevnt av alle er utfordringer knyttet opp mot friminutt, og igjen går dette på relasjoner med jevnaldrende. Informantene opplevde at friminuttsituasjonen var krevende for guttene. Informantene trekker frem de sosiale begrensningene guttene kan ha, og reflekterer over om dette handler om at de ikke vil prøve, eller at de ikke vet hvordan de skal prøve. Dette beskriver en av informantene til å vise til at guttene ikke merker eller ser at andre vil leke med dem, og at guttene selv ikke tar initiativ. Dette kan forstås som et eksempel på innagerende atferd hvor usikkerhet er et av kjennetegnene (Lund, 2012a, s. 49). Informantene trekker frem at de ser at guttene trekker seg vekk fra de sosiale situasjonene, og at de ofte kan se guttene alene. Sæteren (2019) peker på at elever som viser innagerende atferd ofte trekker seg vekk fra sosiale settinger (s. 13), som stemmer godt overens med informantenes beskrivelser. I beskrivelsene trekker informantene frem at guttene har vansker med å komme inn i lek og fungere godt i leken. Videre blir guttene beskrevet til å ha vansker med å finne sin plass, de deltar ikke og blir ofte observert alene. Denne beskrivelsen kan være et eksempel på en ensomhet i skolehverdagen som kan stamme fra deres lukkethet eller usikkerhet, noe som gjør det vanskelig å være sosial. Elever som viser innagerende atferd kan ifølge Achenbach oppleve ensomhet (Ogden, 2010, s. 29). En av informantene trekker frem at hun opplever at gutten helst bare vil gjøre det han selv vil. Dette kan også tolkes til en usikkerhet som har sine røtter i dårlig selvtillit, som kan være et av kjennetegnene ved denne atferden (Ogden, 2010, s.31). Informantene deler erfaringer om hvordan de opplever guttene når de først er med i en lek. I disse situasjonene blir guttene beskrevet ved at de kan trekke seg ut av leken eller at de blir med, men ikke viser glede. Det at gutten trekker seg ut kan tolkes til å handle om at å delta er vanskeligere og skumlere enn å trekke seg vekk og gjøre seg selv synlig på den måten. Dette kan igjen rettes mot en dårlig selvtillit (Ogden, 2010, s. 31). Erfaringene med at gutten blir med, men viser lite spor av glede og entusiasme, kan gå tilbake til flatheten som tidligere ble beskrevet av informantene. En av informantene erfarer at det er utfordrende når det har gått galt i en lek, og beskriver det som vanskelig å få gutten inn i leken igjen eller til å leke med noen andre. Dette kan vise til en sårbarhet hos guttene (Lund, 2012a, s. 49), som kan være knyttet opp til en dårlig selvtillit (Ogden, 2010, s. 31).

En annen situasjon som informantene trekker frem, er hvordan guttene er i klasserommet. De beskriver erfaringer med at guttene ikke helt er til stede i øyeblikket. Dette kan komme til uttrykk i kroppsspråket hvor gutten legger hode ned på pulten for å markere en type utilgjengelighet. Dette kan være et eksempel på et avvisende uttrykk som Lund (2012a) viser

til (s.49). To av informantene peker på at de opplever at guttene blir borte i fikling og tanker. Dette blir beskrevet i at de gjør andre ting enn det de skal. Blant annet å tegne, bli borte i bøker eller fikle med ting. I forhold til tanker blir de beskrevet ved at de sitter og grubler og drømmer seg bort, som bidrar til at de bruker lang tid på å komme i gang med arbeidet. Dette kan tolkes til å være knyttet til tankemessige problemer slik Achenbach viser til, eller en form for tilbaketrukkethet ved å være passiv i timen (Ogden, 2010, s. 29). Det kan tenkes at guttene er opptatt med vanskelige tanker som tar fokuset vekk fra det som foregår, og at de prøver å distrahere seg selv. En av informantene beskriver at gutten også kan virke frustrert i klasserommet. Dette opplever han gjennom kroppsspråket og mimikken til gutten. I og med at atferden ikke er forstyrrende for andre i form av for eksempel lyd, er dette et godt eksempel på kjernen i hvordan atferden oppleves. Med dette mener jeg at atferden oftest kun går utover eleven selv, og ikke de andre rundt slik som utagerende atferd gjør (Lund, 2004, s. 19; Paulsen & Bru, 2016, s.29). To av informantene peker på at de har erfaringer med at overganger og å følge beskjeder kan være vanskelig for guttene. Det blir reflektert rundt om vanskene med overgangene kan være en respons på at det er mange elever på et sted og at det blir for mye gutten. Dette kan ses på som et eksempel på en usikkerhet hos gutten (Lund, 2012a, s. 49). Med tanke på å følge beskjeder har en av informantene erfaring med å måtte gå bort til gutten flere ganger for å gi beskjed eller å vise hva som skal gjøres. Dette kan ha en sammenheng med at gutten har tankene andre steder enn i undervisningen, og må bringes tilbake. Dette kan knyttes til tankemessige problemer som Achenbach nevner (Ogden, 2010, s. 29).

5.2 – Den gode relasjonen

Relasjon er et viktig begrep i skolen og i min problemstilling. Dette er utgangspunktet for innhenting av data og dermed for funnene i min forskning. Som nevnt i innledningskapittelet er relasjonen mellom lærer og elev asymmetrisk. Dette vil si at det er læreren som har hovedansvaret for relasjonen (Moen, 2011, s. 132). Relasjonen elevene får til læreren er av stor betydning for deres faglige og sosiale utvikling samt trivsel på skolen (Ogden, 2022, s. 165). Ogden (2010; 2022) og Lillejord et al. (2010) har begge skrevet om hva læreren bør gjøre for å skape en god relasjon til elevene, og også spesifikt mot elever som viser innagerende atferd. Disse vil blant annet bli brukt for å belyse mine funn. I tillegg kommer jeg til å trekke inn tidligere forskning som er gjort hvor relasjon står i sentrum. Jeg vil også ta for meg hvordan informantene kan sies å bruke et sosiokulturelt perspektiv for å skape en god relasjon, hvor den nærmeste utviklingssonen og støttende stillas vil bli diskutert. I underkapitlene vil jeg komme

inn på hvordan tankene og ideene om relasjoner i et sosiokulturelt perspektiv kan brukes for å belyse mine funn.

I et sosiokulturelt perspektiv blir det vektlagt at læring og utvikling oppstår i barnet i et sosialt samspill med andre (Faldet et al., 2023, s. 183). Fra mine funn kan vi se at informantene er opptatt av å skape en god relasjon til guttene, men også at de er opptatt av å hjelpe guttene med å skape gode relasjoner i deres fellesskap. I flere av funnene som vil bli belyst, tolker jeg det til at lærerne ved bruk av et sosiokulturelt perspektiv støtter guttene i den nærmeste utviklingssonen både faglig og sosialt. Guttene slik de er beskrevet over har utfordringer når det kommer til det sosiale samspillet med medelever. Jeg forstår lærerne til å bruke former for støttende stillas for å jobbe i den nærmeste utviklingssonen til guttene slik at de kan utvikle deres sosiale ferdigheter i form av tilpasninger og aktiviteter.

5.2.1 – Se gutten og gjør han trygg på relasjonen

Funn fra min forskning viser at informantene er opptatt av å se guttene. Det blir trukket frem at barn har et ulikt behov for å bli sett. Noen barn har behov for et smil hundre ganger, mens andre kan nøye seg med ti. En av informantene har erfaring med at gutter som viser innagerende atferd trenger flere bekreftelser og mer støtte. For å knytte dette opp mot relasjon i et sosiokulturelt perspektiv, kan vi se til Noddings som er referert i Goldstein (1999). Hun trekker frem at læreren må være til stede når elevene ønsker kontakt, og at dette ikke nødvendigvis trenger å være lange og tidkrevende relasjoner (Goldstein, 1999, s. 657). Denne tanken kan virke mot sin hensikt når det gjelder gutter som viser innagerende atferd. Som tidligere nevnt har jeg i mine funn funnet at guttene med dette atferdsuttrykket har vansker med å ta kontakt med læreren. Hvis læreren da kun skal være til stede når eleven ønsker kontakt, vil nærheten i relasjonen til guttene bli redusert. Guttene har et behov for at læreren ser dem og at det brukes tid på dem, slik som informantene påpeker. Dette funnet samsvarer med Lillejord et al. (2010) som sier at elever som viser innagerende atferd i stor grad har behov for å møte lærere som viser interesse og omsorg. Dette kan læreren vise gjennom å se guttene og anerkjenne dem (s.148). Informantene trekker frem bruk av humor og tøysing som en metode for å nærme seg guttene og bygge relasjon. Dette samsvarer med Ogden (2022) som sier at humor kan være en måte å skape en relasjon på (s.125). Videre blir det trukket frem av informantene at man må være varm når man skal nærme seg guttene. Dette kan vi se i lys av Goldstein (1999) når hun siterer Berk & Winsler som sier at «children's engagement with a task and willingness to challenge themselves are maximized when collaboration with the adult is pleasant, warm, and responsive»

(Goldstein, 1999 s. 654). Guttene trenger en relasjon bestående av varme og omsorg for å kunne utfordre seg selv, både faglig og sosialt. Denne kvaliteten i relasjonen som informantene viser til, kan også ses i sammenheng med Lillejord et al. (2010) sin forståelse av hva som bør inngå i en god relasjon. Blant annet blir det nevnt nærhet, omsorg og støtte som krever en varme fra læreren (s.139).

I mine funn fra forskningen finner vi at informantene er opptatt av å se gutten gjennom interesseområdene de har. Informantene peker på at dette er en inngangsvinkel for å komme i kontakt med guttene. En av informantene beskriver felles interesser hun har hatt med en gutt som har vært positivt for deres relasjon. På den måten kan de ha samtaler om en felles interesse som kan føre til mer nærhet i relasjonen og en felles greie (Lillejord et al., 2010, s. 139). Informantene beskriver at de bruker tid på å bli kjent med guttenes interesser og deres liv. Flere av informantene opplever at dette er viktig for guttene, og at dette kan skape en vis glede og entusiasme hos dem. I tillegg blir det trukket frem at å sette seg inn i guttenes interesse vil bidra til at de har et samtaletema de kan snakke sammen om. Dette funnet samsvarer med Ogden (2010) sine punkter for hva som er med på å skape en god relasjon. Han sier at læreren må engasjere seg i eleven, hva de er opptatt av, hva de liker og hva de interesserer seg for (s.137). Informantene trekker blant annet frem gaming som et interesseområde hvor de engasjerer seg i hva guttene er opptatt av. Videre blir det nevnt av en informant at det graves og spørres om mye fra guttenes liv. Det blir trukket frem å spørre om familie og fotballtreninger, og viktigheten av å huske hva de deler og at det de deler bør læreren interessere seg i. Ogden (2010) sier at å skape en relasjon utenom det skolefaglige vil bidra til at de skaper en relasjon på et personlig plan (s. 137) som guttene kan trenge. Han peker også på at en god relasjon kan bygges ved å snakke med elevene om viktige hendelser i deres liv (s.138-139).

Med tanke på å skape en god relasjon ønsker informantene at guttene skal føle og erfare at de blir likt, i tillegg til at de har positive opplevelser med læreren. Arbeau et al. (2010) sin forskning fant at en god lærer-elev-relasjon kan være en beskyttende faktor for elever med dette atferdsuttrykket. Beskrivelsene knyttet til en positiv erfaring med læreren er alt fra å gjøre noe gøy sammen, som jeg vil komme tilbake til senere, men også at læreren viser interesse for det de bryr seg om. Dette tolker jeg til at de ønsker at guttene føler en trygghet i deres relasjon. Dette kan ses i lys av Lillejord et al. (2010) som nevner at guttene i stor grad trenger lærere som møter dem med interesse og omsorg (s. 148). En av informantene er opptatt av å begynne tidlig med å etablere en positiv erfaringsbank for guttene. Han mener at det er spesielt viktig for mannlige lærere, og at ni av ti erfaringer må være positive for at guttene skal føle at dette

kommer til å gå bra. Den tryggheten som jeg tolker at informanten er ute etter å gi guttene, vil spille inn på deres utvikling både faglig og sosialt. Trygghet handler om å føle seg ivaretatt, og at når man utfordrer seg selv har man alltid noen å lene seg på hvis det går galt (Lund, 2012b, s. 27). Dette kan vi se i lys av både Goldstein (1999) og Moen (2011) som sier at Vygotsky så på læreren som viktig for barns læring, og at relasjonen læreren får med elevene vil ha betydning for elevens læring og utvikling (Goldstein, 1999, s. 655; Moen, 2011, s. 135). En av informantene trekker frem at guttene må erfare og føle at du genuint ønsker å hjelpe dem og være på lag med dem. De må kjenne på denne tryggheten, og informanten mener at dette kommer ved å bygge en relasjon over tid. Videre blir det trukket frem at lærerne må være tålmodige med guttene og vise at de er der for dem. Dette ved å være tydelig med guttene om at man ønsker å snakke og høre på dem. Dette kan ses i lys av at læreren ønsker å «open herself to the cared-for with full attention and with receptivity to his perspective and situation» (Goldstein, 1999, s. 656). Jeg tolker disse beskrivelsene fra informantene som at de ønsker å hjelpe guttene, og for å kunne hjelpe dem på en god måte er de avhengig av at guttene er trygge på dem, og klarer å snakke med dem.

Flere av informantene trekker frem at guttene kan være sårbare når det kommer til kjeft. Derfor er de opptatt av å ha en tydelig kommunikasjon med dem, for å skape en trygghet. Dette kan ses i sammenheng med at en god lærer-elev-relasjon ifølge Arbeau et al. (2010) fører til at elevene engstet seg mindre, hadde mindre vansker med medelever og mindre skolefravær. Informantene peker på at guttene kan reagere på tilsnakk som er til andre elever eller til fellesskapet. Dette kan tenkes å ha en sammenheng med det Ogden (2010) sier er autoritetsskrekke. Med dette menes det at guttene er redde for de voksne og kan oppleve situasjoner som ubehagelige (s. 30-32). En av informantene beskriver hva han gjør i en slik situasjon. Han går bort til gutten og forklarer situasjonen for han. Dette kan ha en sammenheng med at informanten har erfaringer med at guttene har en lav selvtillit og at de har en tendens til å klandre seg selv. Han ønsker å veilede guttene rundt dette, slik at de kan forstå situasjonen bedre. Det jeg tolker at informanten gjør, er å sørge for at han og gutten har en lik intersubjektiv forståelse av situasjonen, som vil si at en situasjon blir forstått på lik måte av de involverte. For å komme til en lik forståelse er språk og kommunikasjon viktig (Moen, 2011, s. 135-136). Ifølge Vygotsky må barnet bli møtt av voksne som bruker et språk som skaper betydning for dem (Faldet et al., 2023, s. 185). Ved å behandle situasjonen på måten som informanten gjør, ved å bruke tid på å forklare, kan det skape en trygghet for guttene i relasjonen.

Et annet funn fra min forskning viser at informantene er opptatt av å se guttene ved å gjøre tilpasninger for dem, både faglig og sosialt, slik at de kan føle en trygghet i relasjonen og i fellesskapet. Flere av informantene forteller at de er opptatt av å være bevisst når de velger læringspartnere eller setter sammen grupper. De tar valg ut ifra elever som de opplever at guttene er trygge på, og plasserer dem sammen. Et eksempel som blir fortalt av en informant, er at hun prøver å sette gutten med rolige jenter og personer som hun vet at gutten trives med. Informanten beskriver at hun gjør dette for å gjøre klasserommet til et trygt sted. Dette kan vi se i lys av sosiokulturell teori. Vygotsky mente at utvikling og læring er sosiale prosesser som barnet inngår i sammen med andre (Faldet et al., 2023, s. 183). I informantenes tilfelle velger de hvilke andre elever som inngår i de sosiale prosessene med guttene. Valgene er tatt med utgangspunkt i at guttene skal føle en trygghet, som jeg tolker til å bidra til at oppmerksomheten er rettet mot læring og utvikling. For gutter som viser innagerende atferd kan gruppearbeid og samarbeidsoppgaver være krevende oppgaver da tilbaketrekking og usikkerhet kan ses på som typiske uttrykk hos dem (Ogden, 2010, s. 29; Lund, 2012a, s. 49). Ved at læreren støtter dem ved å velge samarbeidspartnere som kan få dem til å mestre og å utvikle seg sosialt og faglig, kan denne voksehjelpen gjøre at guttene lærer å samarbeide selv om det ligger utenfor guttens mestringsområde (Vygotskij, 2001, s. 15). På denne måten får de observert og imitert andre elever de er trygge på, som kan gjøre det lettere å tørre å prøve selv (Bråten, 2011, s. 46). Læreren er et støttende stillas i den betydning at de hjelper guttene litt på vei med å gjøre situasjonen tryggere som kan gjøre at de tør å prøve mer. I Deng et al. (2017) sin forskning fant de at lærerne hadde fokus på å bruke sosiale læringsstrategier for sjenerte barn, som kan ses i lys av informantenes erfaringer. Dette med å hjelpe elevene til å kunne delta i skoleaktiviteter sa informantene i Lund (2008) at de trengte fra lærerne, som igjen kan ses i lys av erfaringene som er gjort av mine informanter.

En av informantene trekker frem tilpasninger han har gjort faglig for å se gutten og gjøre han trygg i situasjonen. Han forteller om en erfaring gjort med å gi tilpasninger som er mer åpne slik at gutten kan gjøre en oppgave på sin måte. Informantens ønske var at dette kunne være med på å inspirere og hjelpe gutten på vei. For å komme til dette punktet er kommunikasjonen mellom gutten og læreren viktig. Vi kan forstå det i lys av sosiokulturell teori, ved at de må ha en felles forståelse av oppgaven, altså at situasjonsdefinisjonen er lik for gutten og læreren (Moen, 2011, s. 135). Jeg tolker dette til at informanten jobber i dette tilfelle med gutten i hans aktuelle utviklingsnivå, slik at han kan oppleve mestring. Dette kan være et steg mot å kunne arbeide med han i hans potensielle utviklingsnivå. Ifølge Vygotsky er den beste læringen den

som skjer i den nærmeste utviklingssonen, og han sier at læreren «må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne» (Vygotskij, 2001, s. 167).

Den samme informanten forteller om en annen erfaring med denne gutten, hvor han i samarbeid med foreldrene gjorde tilpasninger for gutten i forhold til et leseprosjekt. Teksten de andre leste ble for vanskelig og de ble enige om at gutten kunne lese Donald. Dette kan ses i lys av at informanten jobbet med gutten i hans nærmeste utviklingssone. Vi kan se på dette som om at å lese den andre teksten var utenfor guttens nærmeste utviklingssone, mens lesing av Donald i dette tilfelle var innenfor nærmeste utviklingssone. Denne erfaringen førte til at gutten etter hvert knakk lesekoden, og det ble en positiv opplevelse for gutten fordi det ble en inngangsbillett for å oppleve mestring. Ved å benytte sosiokulturell teori som ramme for å forstå funnene, kan vi si at informanten opererte som et støttende stillas for gutten. Vygotsky mente at barnet er avhengig av en kompetent voksen i det sosiale samspillet, hvor den voksne har evne til å møte barnet «på måter som anerkjenner deres tidligere kunnskap og kompetanse» (Faldet et al., 2023, s. 185). Jeg tolker informantens erfaringer med og eksempler han gir, til at han bruker tid på å bygge opp elevens selvfølelse slik at gutten kunne videreutvikle seg. Han støtter gutten ved å finne oppgaver og løsningen som kan gagne han på sikt, og gjøre han klar til å utfordre seg selv. Lillejord et al. (2010) mener at guttene ofte trenger hjelp til å oppleve mestring (s.148). Hadde informanten gått rett på å arbeide i den nærmeste utviklingssonen, som er den beste typen for læring (Vygotskij, 2001, s. 167), kunne gutten muligens ha stagnert. Her ser vi betydningen av relasjon i et sosiokulturelt perspektiv og hvor viktig det er at læreren ser gutten. Goldstein (1999) mener at det er kvaliteten i relasjonen som «allows the zone of proximal development to take shape in any given situation» (s. 654) og at «children's engagement with a task and willingness to challenge themselves are maximized when collaboration with the adult is pleasant, warm and responsive» (Goldstein, 1999, s. 654).

En annen informant trekker også frem foreldre som en god samarbeidspartner rundt guttene. Hun sier at ved å ha en god relasjon til foreldrene så er det mulig å se gutten på samme måte og ha en lik oppfatning. Videre sier informanten at da kan samarbeidet med foreldrene gjør at man kan trekke i samme retning og hjelpe gutten. En annen informant mener at samarbeid med foreldre kan bidra til å finne styrkene til guttene og bygge på dem. Dette kan vi se i sammenheng med Goldstein (1999) som sier at den voksne «must engage in «feeling with» the other, attempting, to the greatest degree possible, to feel what he feels» (s. 656). Ved bruk av et

foreldresamarbeid kan dette gjøre at læreren forstår gutten bedre, samt at det er en god innfallsvinkel til å samarbeide om å støtte gutten der det trengs.

5.2.2 – Hjelp med å bygge et sosialt nettverk for guttene

Som en del av lærernes relasjonsarbeid med guttene finner jeg i min forskning at informantene ser på oppgaven med å støtte og hjelpe guttene i det sosiale som viktig. Fra funn nevnt tidligere er informantene bekymret for guttenes sosiale nettverk. Av den grunn velger de å bruke tid på å hjelpe guttene sosialt med å danne relasjoner til medelevene. Flere av informantene legger vekt på hvor viktig denne jobben er. Blant annet blir det nevnt at det beste for guttene er om de får flere støttespillere, slik at de ikke føler seg alene. En av informantene trekker frem at lærerens jobb er å bygge et sosialt rom og et sosialt nettverk for guttene. Dette med en tanke om at de skal trives i fellesskapet og klassen sin. Han er opptatt av at guttene har en venn og en de har lyst til å være sammen med. Dette funnet kan vi se opp mot Lund (2012b) som sier at en av hovedutfordringene til elever med atferdsvansker er at de ikke har venner (s.69). Lund (2012c) viser til tidligere forskning som peker på at vennskap er en beskyttende faktor for disse elevene, og at manglende vennskap er en risikofaktor for elevene, fordi dette kan påvirke elevenes psykiske helse (s.49). Med dette forstår jeg funnene mine ut ifra en tanke om at hvis de ikke får de vennskapene som er en beskyttende faktor, kan situasjoner bli verre for guttene og dette er noe informantene er opptatt av å motarbeide.

En av informantene forteller at når hun erfarer at andre lærere er oppmerksomme på de som er stille og får dem trygge, så skjer det noe med gruppedynamikken. Informanten opplever at klassemiljøet er av stor betydning for hvordan guttene har det og hvordan det går med dem. Dette funnet kan ses i lys av at relasjon er viktig for læring og trivsel. Federici & Skaalvik (2022) viser til at lærere og elever ser på relasjon som en viktig faktor for å skape et godt læringsmiljø (s.183). En av informantene trekker frem at man bør jobbe med å få frem gutten i et lys hvor han oppleves som attraktiv å være med og som en som bidrar i gruppa. Dette funnet kan ses i sammenheng med Lillejord et al. (2010) som viser til Pavri som blant annet nevner at læreren bør se elevenes sterke sider, slik at de kan komme frem i klasserommet (s.122). En annen måte å bidra til å bygge relasjoner mellom elevene er «å låne bort en autoritet» slik en av informantene beskriver det. Dette funnet kan vi se i sammenheng med Lillejord et al. (2010) som viser til Høyby som beskriver en lik situasjon. Hun sier at «når læreren viser at han liker

alle barna, forstår og aksepterer dem, vil aksepten og anerkjennelsen spre seg til hele barnegruppen» (s. 122).

I et av intervjuene blir det trukket frem hvorfor det er viktig å jobbe med guttenes sosiale nettverk, og hvordan læreren kan prøve å veilede en gutt rundt dette. Informanten beskriver at hun har erfaringer med at en gutt ikke ser poenget med å få flere venner, fordi han har en. Ønske til denne informanten er at gutten skal åpne opp for å se at det finnes flere i klassen og på skolen som er hyggelig og at han kan få flere støttespillere. Dette funnet kan ses i lys av funn knyttet til et avhengighetsforhold til læreren som blant annet Meija & Hoglund (2016) fant i sin studie. Med dette mener jeg at studien har en overførbarhet til mitt funn. I Meija & Hoglund (2016) fant de at barn som har en tilbaketrukket atferd kan utvikle et avhengighetsforhold til læreren. I mitt funn er det et muligens avhengighetsforhold til en annen elev som holder på å utvikle seg. Jeg tolker at informanten ikke ønsker at gutten skal havne i en situasjon hvor han blir avhengig av denne eleven. Av den grunn tolker jeg at informanten jobber med å utvide hans sosiale nettverk. Informanten beskriver videre om en situasjon som oppstår flere ganger hvor hun sitter og prater med han, og i dette tilfelle er det tre ulike elever som kommer bort og inviterer han i lek. Han sa nei til alle, samtidig som han forteller at han ikke har noen venner. I denne situasjonen prøver informanten å veilede gutten. Dette kan knyttes opp til begrepene Wertsch forslø i forhold til opplæring i den nærmeste utviklingssonen (Moen, 2011, s. 135). Jeg tolker situasjonen til at gutten og informanten har en ulik situasjonsdefinisjon om hva som skjer. Informanten bruker språket sitt og kommunikasjon for å prøve å oppnå en intersubjektivitet med gutten, at de forstår situasjonen på lik måte. Dette handler om språklig mediering. Wertsch mente at «måten å snakke på er bestemmende for om en intersubjektiv forståelse blir etablert» (Moen, 2011, s. 135-136). Informanten forteller at hun i disse situasjonene opplever at hun låser seg, og ikke klarer å se situasjonen fra utsiden. I intervjuet blir det trukket frem at hun er opptatt av å være tålmodig med gutter som viser innagerende atferd. Jeg tolker at hun i disse situasjonene er tålmodig med gutten og fortsetter å veilede han i håp om at han en dag vil kunne dele samme intersubjektivitet som henne.

Siden informanten opplevde det sosiale som en relativ stor utfordring for denne gutten, satte hun i gang noen tiltak for å prøve å hjelpe han med å bygge relasjoner og sosiale nettverk i klassen. Hun nevnte blant annet sosial lunsj og sosial styrt lek. Dette funnet kan vi se i tilknytning til tiltak skolen kan gjøre for ensomme elever. Lillejord et al. (2010) viser til Pavri som nevner blant annet at elevene må få mulighet for sosiale interaksjoner med andre elever (s.122). Under den sosiale lunsjen er informanten bevisst på hvem gutten settes sammen med,

og hun velger både elever han er trygg på, men også andre elever som er pratsomme og flinke til å ta andre med i samtalen. Håpet er at dette tiltaket fører til at han får øvd seg litt, og kan være mer med i klassen. Det jeg tolker informantene til å mene med «å øve seg litt» er sosiale ferdigheter. Skodvin (2023) viser til at ferdigheter hos barn «kan læres gjennom at andre introduserer, demonstrerer og forklarer bruken av et verktøy og bistår og veileder individet i egen bruk av et slikt verktøy» (s. 38). Ved bruk av sosial lunsj kan gutten observere de andre i klassen og etter hvert ta til seg disse verktøyene. Videre blir det nevnt styrt sosial aktivitet. Målet er ifølge informantene at gutten kan føle seg trygg på flere elever. Dette samsvarer med tiltak som Pavri trekker frem. Elevene bør få sosial trening hvor de må samhandle med andre og løse opp i konflikter. Videre nevnes det også at lærerstyrte aktiviteter er en måte elevene kan erfare sosiale interaksjoner (Lillejord et al., 2010, s. 122).

En annen informant viser til erfaringer med å gi medelever oppdrag, hvor de skal invitere gutten inn i lek. Dette funnet kan vi se i lys av metaforen et støttende stillas. Ved at informantene kontrollerer situasjonen, men lar jevnaldrende gjennomføre oppdraget. Dette kan tolkes til at det vil føles mer naturlig for gutten at invitasjonen kommer fra noen han kan leke med. Filipiak (2023) sier at «to gain experience during problem solving, with the involved guidance of the teacher, who «controls» and directs the child's activity and organizes effective strategies that support reasoning and search (discovery), which is a key feature of scaffolding» (s. 94). Informantene forteller at han også er bevisst i valget av læringspartnere til gutten. Han forklarer at han spiller på elever i klassen som gutten er trygg på, og kan lage noen avtaler med dem og hjelpe de litt på vei. Dette funnet kan ses i lys av arbeid i den nærmeste utviklingssonen til gutten. I definisjonen til Vygotsky (1978), er det ikke kun læreren som kan hjelpe, men også mer dyktige medelever (s.38). På den måten kan gutten ta til seg og lære av medelever, som kan være en avgjørende prosess for å utvikle seg og lære. Dette kan ses i lys av Vygotskys forklaring ved at «det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen» (Vygotskij, 2001, s. 167).

5.2.3 – Bruke andre arenaer og aktiviteter for å bygge relasjon

Et av mine funn fra forskningen er at informantene er bevisst på å skape relasjoner utenfor klasserommet og med aktiviteter som ikke handler om det faglige. Informantene trekker frem uteskole og turdager som arenaer de benytter seg av for å bygge relasjonen. En av informantene forteller at denne situasjonen gir en mulighet til å gå ved siden av og snakke med guttene. I

disse samtalene opplever informanten at hun kan etter hvert bevege seg inn på utfordringene som guttene står i, og stille spørsmål om hva hun kan gjøre for å lette situasjonen. Videre fortelles det at arenaer utenfor skolen kan gi guttene en mulighet til å hjelpe til med små oppgaver. Dette tolker jeg til at informanten ønsker å gi gutten muligheten til å mestre, som Lillejord et al. (2010) sier at elever som viser innagerende atferd kan trenge fra læreren (s. 148). Flere av informantene trekker frem at de har gode erfaringer med at guttene slipper seg litt mer løs og slapper mer av i situasjoner som ikke er i klasserommet. Informantene forteller at de kan bruke aktiviteter, spill og leker til å bygge relasjonen og nærme seg gutten. Informantene opplever at det er enklere å få snakket med guttene når fokuset er et annet sted. Dette kan ses i sammenheng med Ogden (2010) som peker på at det kan være nyttig for læreren å gjøre en aktivitet med elevene mens de snakker. Dette på grunn av at lærerne kan oppleve at guttene lukker seg og gir enstavelserord når situasjonen med gutten kun dreier seg om å snakke (s.32).

En annen arena som blir nevnt er friminuttet. En av informantene beskriver en erfaring med å være med på lek med klassen. Dette ble godt mottatt av gutten og de andre elevene. Informanten trekker frem at hun opplever det som viktig å være med på lek. Deltakelse i lek kan være en fin måte å være et støttende stillas for guttene. På denne måten får guttene observert og etter hvert imitert læreren og medelever, slik at de selv kan bli trygge i den sosiale leken. Vygotsky mente at å imitere andre spiller en viktig rolle for barnets utvikling (Vygotskij, 2001, s. 167). Som jeg nevnte i forrige underkapittel opplevde en informant ofte at det gikk galt for gutten i sosiale settinger. Ved at da læreren er med og kan være en rollemodell og veilede gutten kan dette bidra til at gutten etter hvert klarer det på egenhånd. Læreren her fungerer som et stillas som støtter «opp om barnets aktivitet, inntil barnet er i stand til å utføre aktiviteten uten støtte (Vygotskij, 2001, s. 15).

5.3 – Utfordringer i relasjonen

I funnene som har blitt presentert om informantenes erfaringer knyttet til utfordringer i relasjonen blir det nevnt tid og motstand. Tid i denne forstand handler om at informantene opplever at tiden ikke strekker til i skolehverdagen. Dette ser de på som en utfordring for å bygge og vedlikeholde relasjonen. Når det kommer til motstand dreier dette seg om informantenes erfaring med at guttene holder avstand, og at man ikke kommer inn på dem. Disse funnene vil nå bli drøftet i tilknytning til relevant teori og tidligere forskning.

5.3.1 – Tid

Tid blir i denne oppgaven trukket frem som en utfordring ved at informantenes beskrivelser og uttalelser peker på at tid har alt å si. I funnene som er presentert tidligere er tid et av hovedkomponentene. Det tar tid å skape en trygghet i relasjonen. Informantene viser til at de bruker tid på å sette seg inn i guttenes interesser, de bruker tid på å forklare og begrunne atferd, de bruker tid på å bygge opp selvfølelsen til guttene og de bruker tid på å hjelpe guttene med å bygge relasjon til andre. Alt informantene peker på at de gjør for å nærme seg guttene for å skape en god relasjon tar tid.

En av informantene peker på at tid er en av hovedutfordringene. Det oppleves som krevende med tanke på tid, å ta tak i ting når det skjer. Dette påvirker opprettholdelsen av en god relasjon. Det blir trukket frem at det er mange elever som krever oppmerksomhet og omsorg. Guttene krever ikke nødvendigvis tid, men de er en gruppe som absolutt trenger det. Relasjonsbygging er generelt noe som tar tid uansett hvilke elever det er snakk om. Men å skulle bygge en relasjon til gutter som viser innagerende atferd er tidkrevende (Lillejord et al. 2010, s. 148). En av informantene trekker frem at denne relasjonen er kanskje den vanskeligste å bygge, og tviler på egne ferdigheter. Denne fortvilelsen og maktesløsheten jeg tolker at hun har, stemmer godt overens med Lund (2012b) sine tanker om hvilke følelser som kan dukke opp når man jobber med elever med ulike atferdsutfordringer (s.68).

Det pekes videre på at tid til å bli kjent med guttene kan være utfordrende. En av informantene viser til at guttene kan oppleve deg som en fremmed hvis man ikke har tid til å bli kjent. Han forklarer dette ved å påpeke at av den grunn kan guttene ha garden oppe og ikke lar læreren slippe inn. Dette med at gutten ikke føler at han kjenner læreren og heller gir motstand, kan ses i lys av en usikkerhet i gutten (Lund, 2012a, s. 49), men også at de kan ha en autoritetsskrek (Ogden, 2010, s. 30-31). En annen informant opplever at relasjonsbyggingen krever en intensivitet i nærværet som man sliter med å ha tid til når det har gått for langt. Han mener at erfaringsbanken relasjonen bør hvile på, ikke kan bli stor nok, fort nok. Nettopp fordi den kreves å bli bygd over tid som er en utfordring. Relasjonen skal bygges opp, og hva læreren gjør og sier er av stor betydning (Ogden, 2022, s. 125).

5.3.2 – Motstand fra guttene

Dette funnet dreier seg om at lærerne opplever en motstand fra guttene når de prøver å bygge en relasjon med dem. Flere av informantene opplever det som krevende å få denne motstanden

i form av lite uttrykk eller uttrykk om at de ikke vil ha en relasjon. Denne motstanden kan oppstå i klasserommet, og en av informantene opplever dette som utfordrende da man har flere elever å forholde seg til samtidig. Dette funnet kan ses i sammenheng med studien til Drugli et al. (2011) hvor de finner at elever med innagerende atferd har en relasjon med læreren preget av konflikt. Jeg tolker motstanden og avvisningen som guttene informantene forteller om, vitner om en relasjon som inneholder konflikt til en viss grad. Disse funnene stemmer overens med Lund (2012a) sin definisjon hvor blant annet uttrykk som avisning og tilbaketrekning blir nevnt (s.49). Dette funnet samsvarer også med det Ogden (2010) sier om at lærere ofte i forsøk på å komme nærmere eleven kan bli møtt av enstavelserord (s.32). En av informantene forteller om motstand i form av at gutten låser seg når hun i et velment forsøk har rettet på han. Hun opplever dette kanskje som et område å bedre relasjonen på, slik at det ikke oppleves som kritikk for gutten. Samme informant trekker frem at hun opplever seg selv som tydelig i relasjonen, men ser på dette som både en fordel og en ulempe. Fordelen hun trekker frem er at hun tror gutten vet hvor han har henne. Det hun trekker frem som en ulempe er at hun ikke alltid føler at hun når frem til han. Hun forteller at hun opplever dette som skummelt hvis han føler at han ikke kan komme til henne fordi hun er streng eller ikke har tid. Dette tolker jeg til en indre diskusjon med seg selv om gutten føler på en trygghet i relasjonen. Lund (2012b) sier at

når de voksne er trygge, er det også lettere for barn å kjenne seg trygge. Selv om det oppstår hendelser som kan oppleves utrygge, vet et barn som har en grunnleggende trygghet i seg at de voksne tar vare på det (s.27).

Denne indre diskusjonen finner jeg hos flere av de andre informantene også. Blant annet blir det trukket frem at guttene kanskje opplever læreren som fremmed eller skummel, eller at de ikke føler seg sett nok. Informantene opplever dette med å få slippe inn som vanskelig. De peker på at guttene kanskje ikke er helt mottakelig for relasjonen, og at dette gjør det vanskelig å komme helt til bunns i hva som egentlig er grunnen til dette. En av informantene har erfaringer med å ha en følelse av å ha prøvd alle verktøy og alt man kan, men at man likevel ikke når gjennom eller klarer å få til noe. Hvis en relasjon er utfordrende, kan det gjøre det vanskeligere å få til samtaler med guttene. Både i form av å bli kjent med dem, men også for å hjelpe dem faglig. Moen (2011) viser til at en god relasjon har motsatt effekt (s.133). I flere av informantenes uttalelser om en utfordrende relasjon tolker jeg en fortvilelse over situasjonen. Dette kan ses i lys av Lund (2012b) som sier at innagerende atferd kan skape ulike følelser hos andre. Hun nevner maktesløshet, fortvilelse og oppgitthet som noen gjenkjennbare følelser (s.68).

I en av beskrivelsene forteller informanten at hun føler at hun ikke kommer noen vei og at det er helt stengt. Hun forteller at hun har opplevd at det kan være glimt av kontakt, men at det har vært stengt store deler av tiden. I disse situasjonene hvor informantene opplever det som krevende og vanskelig å slippe inn, forteller to av dem om at de da lener seg på kollegaer. Tanken bak forklarer en av informantene med å si at «hvis det ikke lykkes for den ene, så kan det enda lykkes for den andre». Flere av informantene opplever det slik, og jeg tolker det til at det gir en trygghet å kunne støtte seg til kollegaer. Det pekes på at det er en fordel for guttene at lærerne kjenner dem, kan snakke om dem, og samarbeide om dem. En av informantene peker på at menneskelige relasjoner handler om fellesskap og temaer man er interessert i. Av den grunn nevnes det at det kan være utfordrende å skape en relasjon med en gutt som er veldig motsatt av deg selv. Her trekkes det også frem bruken av kollegaene som en mulig løsning. Dette funnet kan ses i lys av omsorg som blir av Goldstein (1999) sett på som et valg, et ansvar og en forpliktelse (s.656). I forhold til omsorg, er det et skille mellom naturlig og etisk omsorg. Nå kan ikke jeg tolke meg frem til hvilken omsorg informantene føler, men ved å se på beskrivelsene av naturlig og etisk omsorg, så tolker jeg etisk omsorg til en omsorg nærmere knyttet opp mot læreryrket. Naturlig omsorg blir drevet av dype følelser, mens etisk omsorg blir drevet av etiske idealer (Goldstein, 1999, s. 659). Jeg forstår etisk omsorg i tilknytning til læreryrket til å handle om de forpliktelse man har ovenfor elevene. For å vise til Goldstein (1999):

The one-caring, in these cases, is motivated to respond not by natural caring feelings but by her desire to be moral and her commitment to meet others with care: responding as one-caring is an act of volition, a conscious choice stemming from a moral aspiration (s.659).

En av informantene nevner at det alltid er den voksne som har ansvaret for relasjonen, som peker mot at relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk (Moen, 2011, s. 132). En av informantene deler en erfaring om en gutt som verken han eller kollegaene klarte å nærme seg. Han peker mot at alt denne gutten trengte var en venn, og det klarte han ikke å få til selv etter flere forsøk. Denne erfaringen viser en fortvilet situasjon som lærere kan kjenne seg igjen i (Lund, 2012b, s. 68).

Neste kapittel er avslutning og her vil jeg presentere mine viktigste funn, oppgavens begrensninger og videre forskning på feltet.

6 – Avslutning

I min oppgave har jeg ønsket å få kunnskap om læreres erfaringer med å skape relasjoner med gutter som viser innagerende atferd. I min forskning er det fire informanter som har bidratt til å belyse relasjonsarbeidet med gutter som viser innagerende atferd. I kvalitativ forskning med få informanter, vil det ikke være mulig å generalisere til å gjelde for flere lærere. Likevel kan funnene gi en dypere forståelse med fylldige beskrivelser av hvordan det kan oppleves å være lærer for gutter som viser innagerende atferd. Disse beskrivelsene og erfaringene kan gi nyttig kunnskap og belyse et fenomen vi ennå ikke har så godt kjennskap til.

Jeg tolker funnene til å belyse at informantenes erfaringer og forståelse med gutter som viser innagerende atferd samsvarer med tidligere forskning på feltet. Det er tydelig at dette er en elevgruppe som informantene er kjent med og som de har erfaringer med. Informantene har delt sine erfaringer med hva de opplever bidrar til å skape en god relasjon med guttene. Det trekkes frem at guttene har et behov for å bli sett og møtt akkurat slik de er. Dette gjelder både i tilpasninger informantene gjør, men også i deres ønske om å hjelpe guttene til å oppleve mestring i sosiale relasjoner. Informantene trekker frem erfaringer de har med å ta i bruk aktiviteter og andre læringsarenaer som en måte å nærme seg guttene på en positiv måte. De forteller om opplevelsen av at guttene slapper litt mer av og åpner seg mer.

Jeg mener informantenes fokus på guttenes sosiale utfordringer med jevnaldrende som spesielt viktig å påpeke. Jeg merket meg en viss bekymring fra informantene omkring guttenes evne og ønske om å etablere sosiale relasjoner med andre. Informantene delte erfaringer med å observere guttenes utfordringer med denne delen av skolehverdagen og frykten informantene har omkring guttenes ensomhet. Av den grunn vil jeg trekke frem dette som et av de viktigste funnene knyttet til det arbeidet informantene gjør for å skape en god relasjon med guttene. Å ha en god relasjon til guttene har en viss overførbar effekt på andre, slik som både kom frem fra funnene, men også fra teori.

Min forståelse av informantenes erfaringer er at de ønsker å skape en god relasjon med guttene. De ser hvor viktig denne relasjonen er for guttene på det faglige og ikke minst på det sosiale plan. Informantene har et ønske om at guttene skal oppleve mestring på skolen og å bli møtt med forståelse og omsorg. På den andre siden ser jeg at informantene opplever det som utfordrende i forhold til tid og motstand fra guttene. Lærerne har flere de skal forholde seg i det daglige og de opplever det som utfordrende å ha nok tid å gi til guttene for å bygge en god

relasjon. De trekker også frem en mulig sammenheng med at ikke nok tid fører til gutter som er usikre i relasjonen, som igjen viser seg i en motstand fra guttene. Av den grunn kan det være interessant og lærerikt i videre forskning å høre elevenes erfaringer. Å høre elevens stemme vil kunne vise om det er en sammenheng mellom hvilke erfaringer de har, og om de samsvarer med lærerens. Elevene er en viktig kilde i denne situasjonen og det er de vi videre kan lære av for å forstå hvordan lærere bedre kan møte og støtte guttene.

Litteraturliste

- Arbeau, K.A., Coplan, R.J. & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher–child relationships, and socio- emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259–269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Akseer, T., Bosacki, S.L., Rose-Krasnor, L. & Coplan, R. (2014). Canadian Elementary School Teachers' Perceptions of Gender Differences in Shy Girls and Boys in the Classroom. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 100–115. <https://doi.org/10.1177/0829573514521992>
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign: hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt?. I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (21-45). Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2011). Elevers læring. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. (s. 41-59). Høyskoleforlaget.
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939–951. <https://doi.org/10.1037/a0024551>
- Coplan, R.J., Bullock, A., Archbell, K. & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviours. *Early Childhood Research Quarterly* 30(1), 117-127. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.005>
- Deng, Q., Trainin, G., Rudasill, K. M., Kalutskaya, I., Wessels, S., Torquati, J. & Coplan, R. J. (2017). Elementary preservice teachers' attitudes and pedagogical strategies toward hypothetical shy, exuberant, and average children. *Learning and Individual Differences*, 56(5), 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.007>
- Doey, L., Coplan, R.J. & Kingsbury, M. (2014). Bashful Boys and Coy Girls: A review of Gender differences in Childhood Shyness, *Sex roles*, 70(4), 255-266. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1007/s11199-013-0317-9>

Drugli, M.B., Klökner, C. & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers predict internalizing and externalizing problems among Norwegian schoolchildren?. *Evaluation & Research in Education*. 24(4). 243-354.

<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/09500790.2011.626033>

Faldet, A.-C., Skrefsrud, T.-A. & Somby, H. M. (2023). Å forberede seg på hjem-skolesamarbeid: Lærerstudenters bruk av virtual reality-teknologi i et Vygotskyperspektiv. I A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotskyperspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (Kap. 10, s. 177–195). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch10>

Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2022). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv (2.utg.)*. 183-198. Gyldendal.

Filipiak, E. (2023). From the abstract to the concrete: Creating conditions for the development of theoretical thinking in children in early education. I A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotskyperspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (Kap. 5, s. 85–101). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch5>

Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647–673.

<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.2307/1163553>

Gregoriadis, A. & Grammatikopoulos, V. (2014). Teacher-child relationship quality in early childhood education: the importance of relationship patterns. *Early Child Development and Care*, 184(3), 386-402.

<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/03004430.2013.790383>

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.) Abstrakt forlag.

Kleven, T.A. & Hjørdemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2008). «I just sit here». Shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78-87.
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x>
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012b). *Tydelige voksne: Når atferd utfordrer*. Cappelen Damm.
- Lund, I. (2012c). Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet. *Bedre skole* 12(1), 49-52.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202012.pdf>
- Mejia, T.M. & Hoglund, W.L. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34(1), 13-26. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1016/j.ecresq.2015.08.003>
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevens læring 1-7*. 131-144). Høyskoleforlaget.
- Murray, C. & Murray, K. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in Schools*, 41(7), 751-762.
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1002/pits.20015>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2.utg.) Gyldendal.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2.utg.) Gyldendal.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (28-44). Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2020). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.) Universitetsforlaget.
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L.J. (2016). Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (156-175). Universitetsforlaget.
- Rudasill, K. M., & Rimm- Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher- child interactions. *Early childhood research quarterly*, 24(2), 107-120. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939.
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skodvin, A. (2023). Opphavet til Vygotskys perspektiver: Piagets og Vygotskys teorier om barns utvikling av tenkning og tale. I A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somy (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (Kap. 2, s. 19–41). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch2>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C.P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (91-103). Universitetsforlaget.
- Sæteren, A-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.) Fagbokforlaget.

Torvik, L. (2009, 4.juni). Stille barn kan lokkes fram. *Forskning.no*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-psykiske-lidelser-partner/stille-barn-kan-lokkes-fram/916427>

Vygotsky, L. (1978). Interaction Between Learning and Development. In Gauvain & Cole (Eds.) *Reading on the Development of Children*. New York: Scientific American Books. Pp.34-40. Hentet fra: <https://ia.eferrit.com/ea/a6589cd862231ed3.pdf>

Vygotskij, L.S. (2001). *Tenking og tale*. Gyldendal.

Zee, M. & Roorda, D.L. (2018). Student-teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 67(10), 156-166. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1016/j.lindif.2018.08.006>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Læreres erfaringer med relasjoner til gutter som viser innagerende atferd”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *forske på relasjonen mellom lærer og gutter som viser innagerende atferd*. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med mitt masterprosjekt på masterutdanningen tilpasset opplæring ønsker jeg å forske på læreres relasjon med gutter som viser innagerende atferd. Innagerende atferd kan også bli beskrevet som stille atferd. Det finnes gutter som har en stille fremtoning, men som har det fint. Det er ikke disse guttene masterprosjektet handler om. Masterprosjektet er rettet mot de guttene som viser en innagerende atferd som et uttrykk for at de har det vanskelig og at atferden hindrer guttene i læring og utvikling. Formålet mitt med masteroppgaven er å få læreres erfaringer med å skape relasjoner med gutter som viser innagerende atferd.

Problemstillingen er foreløpig:

«Hvilke erfaringer har lærere med å skape relasjoner til gutter som viser innagerende atferd?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, studiested Hamar er ansvarlig for prosjektet. Herunder Katrine Næss (student/forsker) og Ellen Nasset Mælan (veileder).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å intervju fire til seks lærere ved barneskole, hvor minst to er kvinner og to er menn. Jeg ønsker at informantene har en jobberfaring på minimum 5 år for å sikre meg at informantene har erfaring med gutter som viser innagerende atferd.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i mitt masterprosjekt, innebærer det at du stiller til et intervju som varer mellom 45-60 min. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer med å skape relasjoner med gutter som viser innagerende atferd. Jeg kommer til å ta lydopptak fra intervjuet. Dette vil bli transkribert og du vil få mulighet til å lese gjennom transkripsjonen hvis dette er ønskelig.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun student/forsker (Katrine Næss) og veileder (Ellen Nettet Mælan) som vil ha tilgang på den innsamlede dataen.

Appen «Nettskjema-Diktafon» vil bli brukt som lydopptaker. Dette er en app som hindrer mellomlagring, og som strømmer lyden direkte til et sikkert lagringsområde. Du vil bli anonymisert når lydopptaket blir transkribert og du vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai. 2023. Datamaterialet med dine personopplysninger vil bli slettet og makulert når oppgaven er godkjent og avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet – studiested Hamar* 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:

Høgskolen i Innlandet – studiested Hamar ved

- Katrine Næss (student/forsker)- *epost: kn93@hotmail.com*
- Ellen Nettet Mælan (veileder) – *epost: ellen.malan@inn.no*
- Vårt personvernombud: *Usman Asghar – epost: usman.asghar@inn.no*

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Katrine Næss
(student/forsker)

Ellen Nettet Mælan
(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres erfaringer med relasjoner til gutter som viser 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 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Før intervju starter:

- formålet med intervjuet
- Ulike fagbegreper i litteraturen - innagerende atferd, stille atferd, introvert
- Taushetsplikt
- Anonymitet
- Noen spørsmål før intervjuet starter?

Bakgrunnsinformasjon om informant:

- Kjønn
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilket trinn jobber du på nå?
- Hvilke trinn har du tidligere jobbet på?

1. Hvordan vil du beskrive en gutt som viser innagerende atferd?

- Stikkord: Kroppsspråk, følelser, humør.
- Hvordan vil du beskrive jenter med samme atferd?

2. Hvordan vil du beskrive en gutt som viser innagerende atferd i ulike situasjoner?

- Stikkord: Klasserommet, overganger, friminutt

3. Hvordan tenker du at disse guttene opplever deg?

- beskrivelse
- Hvordan vil du beskrive deg selv?
-

4. Har du noen erfaringer med å skape en god relasjon til gutter som viser innagerende atferd?

- Kan du gi et konkret eksempel?

- Hva mener du førte til at dere fikk en god relasjon?
5. Hva mener du er viktig for å få en god relasjon til gutter som viser innagerende atferd?
- På hvilke måter viser du at du ønsker å ha en god relasjon?
 - Annet enn dialog?
6. Har du noen erfaringer med at det er utfordrende å skape en relasjon til gutter som viser innagerende atferd?
- Kan du gi et konkret eksempel?
 - Har du noen tanker om hva det utfordrende i relasjonen kan henge sammen med?
 - Var det noe spesielt du gjorde for å bedre relasjon?
 - Hva tenker du gjør det utfordrende å skape en god relasjon til gutter som viser innagerende atferd? (hvis informanten ikke har noen erfaringer)
7. Ut fra dine erfaringer med gode og utfordrende relasjoner til gutter som viser innagerende atferd, har du erfart at relasjonen deres har hatt betydning for guttenes utvikling?
- Faglig
 - Sosialt
8. Er det noe annet du har lyst til å tilføre i forhold til det vi har snakket om i dag?