

# Innagerende atferd i skolen



En kvalitativ studie om lærers kompetanse og betydningen av læringsmiljøfaktorene; sosial støtte, regulering og elevinnflytelse - basert på intervju av terapeuter.



---

Universitetet  
i Stavanger



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:

Mastergrad i spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2010

Åpen

Forfatter: Kristin Haugdal

\_\_\_\_\_  
(signatur forfatter)

Veiledere: Elin Marie Thuen  
Thormod Idsøe

Tittel på masteroppgaven:

Innagerende atferd i skolen:  
En kvalitativ studie om lærers kompetanse og betydningen av  
læringsmiljøfaktorene; sosial støtte, regulering og elevinnflytelse  
- basert på intervju av terapeuter.

Engelsk tittel:

Internalizing behaviour in school:

A qualitative study of teacher competence and the importance of the learning environment factors; social support, regulation and autonomy - based on interviews with therapists.

Emneord: Innagerende atferd  
Lærers kompetanse  
Sosial støtte  
Regulering  
Elevinnflytelse

Sidetall: 81  
+ vedlegg/annet: 19

Stavanger 17.11.2010

## FORORD

Personlig og faglig har jeg en stor interesse for barn med innagerende atferd, spesielt ble interessen vekket da jeg arbeidet som miljøterapeut i skolen. De utagerende elevene fikk mye mer oppmerksomhet enn de innagerede elevene, som ofte ble usynlige i skolemiljøet. Derfor har det vært spennende og kunne fordype seg i dette temaet. Med denne oppgaven ønsker jeg å sette søkelyset på de stille, usynlige elevene i skolen, og muligens bidra til å påvirke at deres situasjon i skolen kan bedres, og at de blir sett.

Det er mange personer som må takkes for at denne studien ble til. Den første er Bjørn A. Moldeklev, fagansvarlig for synshemmede på vestlandet, ved NAV, som har kjempet og gjort det mulig for meg å ta en masterutdanning. Uten hans hjelp med tilrettelegging hadde det aldri blitt noen oppgave!

En stor takk til informantene som lot meg få en time av deres hektiske arbeidsdag. Det var et løft for meg å komme ut i felten! Takk til mine veiledere Thormod Idsøe og Elin Thuen, ved Senter for atferdsforskning, for god faglig og positiv veiledning.

Takk til min samboer, Robert Bore, for hjelp med layout og at du aldri slutter å tro på meg. Takk til min far, Ola Haugdal, og søster, Sissel H. Jore, for korrekturlesing. Sist men ikke minst en stor takk til lese- og skrivehjelpen, Silje Håvarstein, som har holdt ut i denne prosessen, dette hadde aldri gått uten deg. Det har vært spesielt å jobbe så tett med en annen person over en så intens periode. Men ved hjelp av galgenhumor, te og god mat, har vi holdt motet oppe.

Stavanger 17.11.2010

Kristin Haugdal

## SAMMENDRAG

Tema og bakgrunn for denne studien er barn i skolen med innagerende atferd, definert som angst og depresjon. Studiens formål har vært å undersøke hva terapeuter som veileder lærere, mener om læreres kompetanse i forhold til barn med innagerende atferd. Tidligere forskning har vist at sosial støtte, regulering og elevinnflytelse er kritiske faktorer for utviklingen av barns atferd og mentale helse. Derfor ønsket jeg i tillegg å finne ut hvilken betydning disse tre læringsmiljøfaktorene har for barn med innagerende atferd, hvilke arbeidsmetoder som fungerer godt for denne gruppen og hvilke andre tiltak som eventuelt kan settes inn.

Problemstillingen er som følger;

*Hvilken kompetanse er det viktig at lærere i barneskolen har om barn med innagerende atferd, med særlig vekt på betydningen av sosial støtte, regulering og elevinnflytelse?*

For å belyse problemstillingen ble det utført semistrukturerte intervjuer av fem terapeuter, ansatt ved PPT, BUP og et fylkeskommunalt skolesenter. Det ble valgt et deskriptivt, kvalitativt, mest mulig fenomenologisk undersøkelsesopplegg. Intervjuene ble analysert ved bruk av meningskategorisering og manuell koding.

Resultatene viste at informantene mente at lærerne generelt kan lite om angst og depresjon. De mente at lærere trenger økt kompetanse om temaet, og det må settes av mer tid til psykisk helse i skolen. Dersom ledelsen legger til rette for prosessveiledning og observasjon, kan det bidra til at lærerne blir mer bevisstgjort de innagerende elevene. Alle informantene mente at sosial støtte, regulering og elevinnflytelse har stor betydning for de innagerende elevene. Fokus på disse tre læringsmiljøfaktorene kan utgjøre en positiv forskjell for et innagerende barn og bidra til at angst og depresjon både reduseres og forebygges. Resultatene viste også at en god arbeidsmetode for innagerende elever er stabile grupper med høy grad av sosial støtte. Andre tiltak er forebygging gjennom sosiale treningsgrupper og individuell oppfølging. Resultatene samsvarer i stor grad med tidligere teori og forskning. Tiltak i skolen og videre forskning blir foreslått.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b> .....	6
<b>1.1 Tema og bakgrunn for studien</b> .....	6
1.1.1 Tidligere studier/forskning om innagerende atferd i skolen .....	7
1.1.2 Studiets formål .....	9
1.1.3 Oppgavens disposisjon.....	10
<b>1.2 Innagerende atferd – definisjon, kjennetegn og forekomst</b> .....	11
1.2.1 Angst .....	11
1.2.2 Depresjon .....	12
1.2.3 Utvikling og stabilitet.....	13
1.2.4 Mulige årsaker til innagerende atferd/ risiko- og beskyttelsesfaktorer .....	14
1.2.5 Behandling av angst og depresjon.....	19
1.2.6 Mental helse og skole.....	20
<b>2. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	22
<b>2.1 Kritiske dimensjoner for utvikling av barns mentale helse og atferd</b> .....	22
2.1.1 Betydning av barnets tilknytning for utvikling av psykisk helse.....	23
2.1.2 Sosial støtte fra lærer.....	24
2.1.3 Sosial støtte fra jevnaldrene .....	27
2.1.4 Regulering .....	29
2.1.5 Elevinnflytelse.....	30
2.1.6 Arbeidsmetoder for innagerende elever .....	32
2.1.7 Grupper for innagerende elever.....	33
2.1.8 Oppsummering .....	34
<b>3. METODE/ DESIGN</b> .....	35
<b>3.1 Kvalitativ metode</b> .....	35
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	36
3.1.2 Intervjuguiden .....	37
<b>3.2 Vitenskapsteoretiske betraktninger</b> .....	38
3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk.....	38
3.2.2 Forforståelse .....	39
<b>3.3 Utvalg</b> .....	39
<b>3.4 Gjennomføring</b> .....	41
3.4.1 Pilotintervju.....	41
3.4.2 Intervjusituasjon .....	41
<b>3.5 Analyse</b> .....	43
3.5.1 Transkribering .....	43
3.5.2 Meningskategorisering .....	43
<b>3.6 Kvalitetsvurderinger</b> .....	44
3.6.1 Validitet.....	44
3.6.2 Generaliserbarhet .....	45
3.6.3 Reliabilitet .....	46
<b>3.7 Etske refleksjoner</b> .....	47

<b>4. RESULTATER</b> .....	49
4.1 Innledning .....	49
4.2 Lærernes kunnskap.....	49
4.3 Lærernes kompetanse .....	51
4.4 Kompetansehevende tiltak .....	53
4.5 Sosial støtte.....	55
4.6 Regulering .....	57
4.7 Elevinnflytelse.....	60
4.8 Arbeidsmetoder for de innagerende elevene .....	62
4.9 Andre tiltak.....	63
<b>5. DISKUSJON</b> .....	66
5.1 Innledning .....	66
5.2 Lærernes kompetanse .....	66
5.3 Betydning av sosial støtte for innagerende elever .....	71
5.4 Betydningen av regulering for innagerende elever .....	74
5.5 Betydning av elevinnflytelse for innagerende elever.....	78
5.6 Arbeidsmetoder for de innagerende elevene .....	82
5.7 Oppsummering og pedagogiske implikasjoner .....	83
5.8 Metodologiske betraktninger og videre forskning .....	85
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	87
<b>VEDLEGG</b> .....	93

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Tema og bakgrunn for studien

Tema for denne studien er barn med innagerende atferd i skolen og hvilken betydning læringsmiljøfaktorene sosial støtte, regulering og elevinnflytelse kan ha for elevenes atferd og mentale helse. Det meste av litteraturen på området atferdsvansker omhandler utagerende atferd. Det betyr nødvendigvis ikke at innagerende atferd er mindre problematisk. Selv om atferden ikke er et problem for miljøet, er den det ofte for barnet selv (Ogden, 2009; Oskal, 2006). Denne atferden har fått lite fokus, selv om norske undersøkelser viser at omfanget av innagerende atferd og utagerende atferd er omtrent like stort (Ogden, 1998; Sørli & Nordahl, 1998).

Dagens skole stiller krav til elevene at de skal være initiativrike, sosialt aktive og ressurssterke. Disse forventningene står i sterk kontrast til elever med innagerende atferd. Denne atferden kommer ofte i skyggen av utagerende atferdsproblematikk (I. Lund, 2010). I skolesystemet rettes fokus mest mot utagerende vansker. Grunnen til det kan være at kulturen har satt klasseorden som mål på hvor god læreren er. Derfor er det viktig å ha kustus på elevene sine og kunne vise en stille og lydig klasse (Eccles & Roeser, 1999). Utagering er en større trussel mot dette enn innagering, siden innagerende elever sjelden ødelegger utdannelsen for andre enn seg selv, og dersom elever prøver å gjøre seg usynlig i klasserommet, vil de som oftest lykkes med det (Berg, 2005). Barn og unges erfaringer i skolen kan påvirke deres nåværende og framtidige mentale helse (ibid). Innagerende vansker kan påvirke de sosiale og akademiske resultater i skolen. Disse elevene hevder seg ofte dårlig i muntlige og estetiske fag og kan bli tapere i skolen (Paulsen & Bru, 2008a). Det er derfor viktig at lærere er klar over behovene til disse elevene og klarer å innrette sine læringsmetoder i samsvar med dette (ibid, 2008b). I den senere tid har det imidlertid vært et økende fokus på internaliserende vansker innen psykiatrien (Reynolds, 1992). Internaliserende vansker er et annet begrep for innagerende atferd. Forklaringen på det økende fokuset mot slik atferd er en større forståelse for hvilke konsekvenser atferden kan gi hos barn. Chazan et al. (1994) argumenterer for at elever med internaliserte vansker, trenger like mye hjelp og oppmerksomhet fra lærer som de med utagerende atferd.

Depresjon er sannsynligvis den mest kjente og forståtte av internaliseringsforstyrrelsene både hos barn og voksne. Ca 75 % av personer med depresjon har også angst. Derfor utgjør disse

hovedkjernen av internaliserende vansker (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Studier har vist at blant deprimerte er det mer vanlig å ha angstsymptomer i tillegg enn ikke å ha det (Eknes, 2006). Angst og depresjon utgjør de hyppigste lidelsene i barne- og ungdomsårene. Selv om det er en samvariasjon mellom dem, utvikles angstlidelser ofte tidligere enn depresjon (Berg, 2005; Grøholt, Sommerschild, & Garløv, 2008; Kvalem & Wichstrøm, 2007; Merrell, 2008; Neumer & Aalberg, 2005). På et hvert tidspunkt har mellom 3 og 7 % av barn i grunnskolealder, en angstlidelse eller en alvorlig depresjon (Mykletun, Knudsen, & Mathiesen, 2009).

Innagerende vansker er en betydelig utfordring for samfunnet. I følge Rikstrygdeverket (2005) utgjør mentale lidelser 30 % av uføretrygdede i Norge, herunder angst og depresjon. Det har vært en økning de siste ti årene. Mentale lidelser er underrapportert og tallene er antageligvis høyere (Mykletun & Øverland, 2006). Undersøkelser viser at 15 til 20 % av barn og unge i Norge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker, med så mye symptomer at dette går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre. Hos cirka 8 % er symptomene så alvorlige at de har en diagnostiserbar psykisk lidelse (Mykletun, et al., 2009).

På bakgrunn av dette er innagerende atferd i denne oppgaven avgrenset til angst og depresjon, men det betyr ikke at alle barn som er stille, har slike vansker. En kan være stille og sjenert og ha det fint med det (I. Lund, 2010). Det er først når eleven føler det blir et problem og eleven blir mer eller mindre usynlig for lærer og resten av klassen, at det er viktig å iverksette tiltak som gjør eleven mer synlig for seg selv og andre (Damsgaard, 2003).

### **1.1.1 Tidligere studier/forskning om innagerende atferd i skolen**

Mens det finnes mye forskning på utagerende atferd og skole (Ogden, 2009; Porter, 2000), har Lund (2010) konkludert med at det finnes vesentlig mindre om innagerende atferd. Her presenteres noe av den forskningen som kan relateres til innagerende atferd og skole:

Barber et al. (1997b, 2004; 2005) har gjennomgått forskningsfeltet på relasjoner mellom barn og foreldre, men også betydningen andre signifikante personer kan ha på andre arenaer enn hjemmet, som i skolen, blant jevnaldrene og i nærmiljøet. De fant at mesteparten av disse studiene beskriver tre familieprosesser som er vurdert som kritiske for resultatet av sosialiseringprosessen, og for barns mentale helse. Det dreier seg om tilknytning med signifikante andre, regulering av atferd og utvikling av psykologisk selvstendighet. Funnene har demonstrert at sosiale kontekster utenfor familien også har vesentlig betydning. Barber et al. (ibid) studerte betydningen av de tre prosessene i skolen i forhold til blant annet depresjon.



De fant at når elevene opplever sosial støtte, regulering og autonomi fra lærer, ble depresjon signifikant redusert. Idsøe et al. (2008) undersøkte de samme tre faktorene; sosial støtte, regulering og autonomi fra foreldre og lærere i forhold til hvilken betydning disse hadde for elevers involvering i mobbing av medelever. De fant at kvaliteten på relasjonen barn har til sine foreldre og lærere, har sammenheng med hvorvidt de involverer seg i mobbing av medelever, og regulering fra lærer og foreldre hadde en direkte betydning for dette. Sosial støtte fra foreldre og lærere hadde en indirekte effekt og ble påvirket av regulering og autonomi. Det betyr at det å ivareta en god relasjon i neste omgang vil føre til at man ivaretar god regulering og autonomi.

En norsk forsker som har studert de stille barna er Lund (2004, 2010). Hun konkluderer med at det kreves relasjonskompetanse hos de voksne, og bevissthet om å gi tilbakemeldinger og anerkjennelse til de innagerende elevene. Lærere må spørre seg selv hvordan det oppleves å være innagerende i deres klasse, da snur en oppmerksomheten mot opplevelsen i stedet for atferden. Lund (2010) intervjuet unge som er innagerende og som selv definerer sin atferd som et sosialt og emosjonelt problem, om sine relasjoner til medelever og lærere. Hun fant at elevene opplever seg som usynlige og at de bruker ulike beskyttelsesmekanismer i interaksjon med andre som hindrer sosial utvikling. Lærerne involverte seg lite i de utfordringene disse elevene hadde på skolen. Det understrekes at tilrettelegging av et forutsigbart og trygt læringsmiljø og lærerens evne til tydelig klasseledelse, har betydning for disse elevene.

Merrell (2008) har utarbeidet en praktisk håndbok for elever med angst og depresjon til bruk og tilpasset for skolepersonell i USA. Han har samlet forskning om innagerende atferd som årsaker, tiltak og tidlig intervensjon som kan brukes i skolen. Chazan et al. (1994; 1998) fokuserer på identifisering, vurdering og intervensjon i tilfeller av sosial tilbaketrekking. De peker på ulike måter å hjelpe barn med disse vanskene.

Paulsen og Bru (2008b) fant i sin studie resultater som indikerer at alle elever med innagerende vansker hadde en lavere, negativ preferanse for de fleste læringsformer enn det som er vanlig. Resultatet antydte også at deprimerte elever har en særlig lav preferanse for individuelt skolearbeid, mens sosialt passive elever er mest negative til aktiviteter som krever interaksjon med hele klassen. Thuen (2007) fant at noen av læringsmiljøfaktorene fremstod som sterkere prediktorer for emosjonelle vansker enn andre. Blant disse fremsto emosjonell støtte fra lærer og persepsjon av det meningsfulle med skolearbeid som særlig viktig. I tillegg

fant Thuen og Bru (2009) at emosjonell og akademisk støtte fra lærer, regulering og elevinnflytelse var de sterkeste prediktorene på endringer i sosiale og emosjonelle vansker.

Hammer (2008) har i sin studie intervjuet lærere om deres opplevelse av å ha elever med innadventd atferd i klassen. Kommunikasjon med elevene ble av alle lærerne betraktet som det mest utfordrende. Både det å prøve å etablere en kontakt og opprettholde relasjonen kunne oppleves krevende. Holte (2008) fant i sin studie at lærerne generelt mener de har for liten kunnskap og kompetanse om elever med emosjonelle vansker, som angst og depresjon. Flere av hans informanter trekker frem vanskelighetene med å identifisere elever som sliter med innagerende vansker, og at det er et behov for mer støtte fra PPT. Skaustein (2008) har i sin studie intervjuet deprimert ungdom om hvordan de opplever læringsmiljøfaktorene; sosial støtte fra lærer, regulering og elevinnflytelse. Hun fant at den emosjonelle og akademiske støtten var det viktigste, mens lærertilsyn og elevinnflytelse også var viktig, men ikke av like stor betydning. Garvik (2004) fant i sin studie at skolen kan være en viktig arena når det gjelder forebygging og behandling av angst og depresjon hos barn. Hun viser til at det ikke eksisterer nok kunnskap om hvilke tiltak og faktorer som hjelper for barn med disse vanskene i skolen.

Piantas (1999; 1996) teori har som mål å gi en teoretisk og praktisk basis for å designe intervensjoner, som bidrar til å utvikle gode relasjoner mellom elev og lærer. Han bygger blant annet på utviklingspsykologi og systemteori. Dersom barnet har en utrygg tilknytning eller har opplevd traumer, mener han at lærer kan reparere på dette forholdet.

### **1.1.2 Studiets formål**

Bakgrunnen for denne studien er et ønske om å forbedre skolekonteksten for barn med innagerende vansker som angst og depresjon. Det er viktig å få mer kunnskap om forhold som har betydning for disse elevene, og om lærerne har den nødvendige kompetansen som trengs. For å undersøke dette ble det valgt å intervjuet et utvalg terapeuter fra Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), Barne- og ungdoms psykiatriske poliklinikk (BUP) og et fylkeskommunalt skolesenter. Disse terapeutene har lang erfaring i å veilede lærere som har elever med innagerende atferd, og får henvist og arbeider direkte med barn som har slike vansker. Gjennom intervjuene ønsker jeg å finne ut av hva terapeutene tror lærerne kan om innagerende atferd, hvilken kompetanse terapeutene mener lærerne trenger, og hvordan lærerne kan oppnå denne kompetansen. Undersøkelsen omfatter også hvilke arbeidsmetoder som fungerer bra for disse elevene og andre tiltak skolen kan iverksette. Videre ønsker jeg å

undersøke hvilken betydning terapeutene mener læringsmiljøfaktorene; sosial støtte fra lærer og medelever, regulering og elevinnflytelse kan ha for elever med innagerende atferd. Dette på bakgrunn av at sosialiseringsteori vektlegger betydningen av disse faktorene for en positiv utvikling og god mental helse (Barber & Olsen, 1997b; Baumrind, 1971). På denne bakgrunn har jeg kommet frem til følgende problemstilling;

*Hvilken kompetanse er det viktig at lærere i barneskolen har om barn med innagerende atferd, med særlig vekt på betydningen av sosial støtte, regulering og elevinnflytelse?*

### **1.1.3 Oppgavens disposisjon**

I kapittel 1 blir tema, bakgrunn og formål for studien presentert. Tidligere forskning på hvilken betydning sosial støtte, regulering og elevinnflytelse har for elever med innagerende atferd i skolen, blir belyst for å sette tema inn i en større kontekst. Deretter blir innagerende atferd, definert som angst og depresjon, utdypet i forhold til kjennetegn og forekomst. For å forstå innagerende atferd er det viktig å belyse mulige årsaker til atferden og være klar over hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan påvirke denne utviklingen. Det blir presentert hva forskning viser har effekt i behandling av angst og depresjon, og hvordan det jobbes med mental helse i skolen. Kapittel 2 tar for seg sosialiseringsteori som utgjør det teoretiske rammeverket og betydningen av de tre sentrale faktorene; sosial støtte fra lærer og medelever, regulering og elevinnflytelse. Barber et al. (1997b) har linket disse tre dimensjonene opp mot deprimerte elever i skolen. Pianta (1999) belyser relasjonen mellom lærer og elev, og han mener lærer kan gjøre mye for risikoutsatte barn.

I kapittel 3 blir det redegjort for valg av forskningsmetode, planlegging og gjennomføring av undersøkelsen. Det blir videre redegjort for hvilke verktøy som benyttes i analysen, utvikling av kategorier, studiens troverdighet, samt etiske refleksjoner. I kapittel 4 blir resultatene av intervjuene presentert i form av tabell og tekst. Resultatene utgjør til sammen åtte tabeller, med de mest representative sitat i hver kategori. Oppstillingen i resultatdelen er et utgangspunkt for disposisjon for diskusjonskapitlet. I kapittel 5 blir funnene diskutert i forhold til tidligere forskning, teori og egne refleksjoner. Avslutningsvis blir resultatene oppsummert og implikasjoner for skolen presentert med aktuelle tiltak. Metodologiske betraktninger utdypes, og det legges frem forslag til videre forskning.

## **1.2 Innagerende atferd – definisjon, kjennetegn og forekomst**

Elever med innagerende atferd er ingen ensartet gruppe og atferden er ikke nødvendigvis en stabil tilstand, men kan variere ut fra alder og sosial kontekst. Begrepet innagerende atferd er et samlebegrep for flere tilstander som kjennetegnes ved sosial isolasjon, tilbaketrekking, angst, depresjon og psykosomatiske plager, og forskere definerer dem ulikt. Under sosialt eller emosjonelt press, vil barn som plages av dette ha en tendens til å trekke seg inn i seg selv (I. Lund, 2010). Atferden kan hemme læring, utvikling, sosialt samspill med andre og sosial kompetanse. Barna kan være isolerte og engstelige, og atferden vil ofte være preget av tristhet, da de sjelden viser glede eller spontanitet. Noen av disse barna har overdrevne bekymringer, spesielt i forhold til nye situasjoner og kan vise unngåelsesatferd. De kan være preget av overkontroll og overdreven selvopptatthet (I. Lund, 2003).

Merrell (2008) påpeker at det er vanskeligere å observere og identifisere innagerende atferd enn utagerende atferd, som er direkte observerbar. På lave klassetrinn er innagerende atferd nokså jevnt fordelt mellom kjønnene, men andelen jenter øker med alderen (Ogden, 2009). Kulturelt sett kan det å være stille og sjenert bli ansett å være mer feminint (I. Lund, 2004). Hun konkluderer med at denne gruppen er mer sårbare enn andre og har lettere for å ta en observatørrolle. Denne sårbarheten er relativ, avhengig av den motstandskraften som finnes i barnet selv, hos foreldrene og i omgivelsene (Borge, 2010).

### **1.2.1 Angst**

Hos barn og unge deles angstlidelser ofte inn i undergruppene; separasjonsangst, spesifikke fobier, generalisert angstlidelse, sosial angstlidelse, panikkangst, posttraumatisk stress syndrom, tvangstanker og tvangshandlinger (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Det er en varierende forekomst med 6-20 % (Connolly & Bernstein (2007) referert i Grøholt et al., 2008). Litt høyere forekomst blant jenter enn gutter (Costello, Egger, & Angold, 2005). Jenter har størst risiko for å utvikle alle typer angst, bortsett fra tvangslidelser, hvor det er noenlunde likt mellom kjønnene. Diagnostiske intervju brukes som et verktøy for å kartlegge symptomer og angstens omfang (Grøholt, et al., 2008). Angsten kan gi somatiske plager som kvalme, smerter, pustebesvær, vedvarende bekymring, hjertebank, svette og rødme. I følge ICD-10 (International Classification of Diseases) (WHO, 2005) må barn vise tre av følgende symptomer og de må ha vart i 6 måneder for at diagnosen kan stilles. Når det gjelder sosial angst, må symptomene ha vart minimum 4 uker (ibid). Hovedkarakteristikker av angst hos barn og unge i følge Merrell (2008) er:

- Negative og urealistiske tanker
- Misforståelse av symptomer og hendelser
- Panikkanfall
- Tvangstanker og/ eller tvangshandlinger
- Psykisk opphisselse
- Hypersensitivitet til fysiske signaler
- Frykt om spesifikke hendelser eller situasjoner
- Generelt overdreven bekymring

### **1.2.2 Depresjon**

1 til 2 % av barn under 12 år viser tegn på depresjon (Mykletun, et al., 2009). Et alarmerende resultat, som indikerer at ved 18 års alderen vil omlag 1 av 5 gutter og 1 av 3 jenter, erfare minst en episode av alvorlig depresjon ble funnet av Seely et al. (2002). Depresjon har en tendens til å øke med alderen. Før ungdomsalderen er det ingen kjønnsforskjeller, men etter 13 års alderen øker andelen jenter (Wichstrøm, 1999). Tristhet og lettere depresjon er vanlig forekommende i barne- og ungdomsårene.

Symptomer på depresjon kan grupperes på ulike måter; følelsesmessige, kognitive, fysiske, spisevansker og suicidale symptomer. Klassifiseringssystemer som brukes for psykiske lidelser er WHO's (2005) ICD-10 som brukes i Norge, og DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (APA, 2000), som brukes i USA og i forskning. Begge disse klassifiseringssystemene sier at depresjonen må ha en varighet på minimum 2 uker. Disse diagnose-systemene er laget for voksne, men kan også brukes på barn. For å stille diagnosen må en foreta semistrukturerte kliniske intervju. Dette kan være utfordrende for barn, da de ikke fullt har utviklet abstrakt tankegang og kan ha vansker med å sette ord på hva de føler og tenker (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

I motsetning til voksne, kan barn vise mer symptomer som angst, somatiske plager og irritasjon. For å stille diagnosen, må en av de to primærsymptomene som står øverst i punktene under være tilstede. En må også merke seg at jo yngre barnet er jo mer sannsynlig er det at tap av interesse fremstår mer enn vedvarende tristhet (Merrell, 2008).

Hovedkarakteristikker av depresjon hos barn og unge er i følge Merrell (ibid):

- Overdreven tristhet eller håpløshet
- Tap av interesse for aktiviteter
- Søvnproblemer

- Endret appetitt
- Psykomotorisk forsinkelse og uro
- Utmattelse eller tap av energi
- Følelse av verdiløshet eller overdreven skyld
- Konsentrasjonsvansker
- Irritabilitet
- Fysiske og somatiske plager
- Lav selvfølelse, selvanklager
- Selvmordstanker

Tankene rundt selvmord er vanligere enn de faktiske forsøk (Kvalem & Wichstrøm, 2007).

Men depresjon bør sees på som en risikofaktor, som i kombinasjon med andre situasjoner og risikofaktorer øker sannsynligheten for at en person prøver å begå selvmord (Merrell, 2008).

### **1.2.3 Utvikling og stabilitet**

Når angst og depresjon opptrer sammen, ser det ut til at dette er forbundet med større grad av psykososiale problemer enn om man kun har en av delene (Neumer & Aalberg, 2005).

Dersom en utvikler angst og depresjon i barne- og ungdomsårene, går det dessverre ofte lang tid før en får hjelp (Wang, et al., 2005). Ubehandlet angst og depresjon kan gi grobunn for alvorlige psykiske lidelser senere i livet. Dersom depresjonsperioden har vært ubehandlet, får over halvparten tilbakefall. 20 til 40 % av de deprimerte barna kan utvikle en bipolar lidelse (Birmaher, et al., 2007). Dette kalles også manisk depressiv lidelse, som kjennetegnes ved at stemningsleiet er alvorlig forstyrret. I noen perioder kan stemningsleiet være betydelig hevet, med økt energi og aktivitet, i andre perioder kan det være senket, som ved depresjon, med nedsatt energi og aktivitet (Grøholt, et al., 2008). I et forebyggingsperspektiv er det viktig å rette oppmerksomhet mot disse elevene. Lav selvtillitt og dårlig selvbilde gir økt fare for psykiske vansker. Enkelte barn kan benekte at de har et problem fordi det er forbundet med mye skam og skyld (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Skam kan være en stor del av den innagerende atferden (Zimbardo & Radl, 1982). Merrell (2008) peker på mulige konsekvenser av innagerende atferd, som lav selvtillit og selvoppfattelse, dårlig skoleprestasjoner, kroniske mentale helseproblemer, rusmisbruk, suicidale tanker, forsøk og fullføring. Følelser kan blokkere for læring og får ikke eleven utnyttet sine evner, kan det føre til emosjonelle lærevansker (Gonnæs, 2003).

#### **1.2.4 Mulige årsaker til innagerende atferd/ risiko- og beskyttelsesfaktorer**

Risiko- og beskyttelsesfaktorer henger nøye sammen med mestring. Med risikofaktor mener Pianta (1999) en faktor som gjør det mer sannsynlig at individet har et svakere eller dårligere utfall enn normalgruppen for å utvikle ulike vansker. Risikofaktorer opererer ikke alene, men de virker i samspill med beskyttende faktorer.

Identifisering av risiko- og beskyttelsesfaktorer i miljøet er avgjørende for å forebygge sykdomsutvikling. Både akutte og kroniske belastninger kan være risikofaktorer for psykiske lidelser, men vedvarende belastninger er vanligvis av størst betydning. Det er mange ulike risikofaktorer for psykiske lidelser, og hver enkelt har som regel forholdsvis beskjeden betydning (Merrell, 2008). Derimot øker sannsynligheten for utvikling av psykiske lidelser i takt med antall risikofaktorer barnet utsettes for. Fellesnevneren for risikofaktorer i utvikling av psykiske lidelser er at individet opplever manglende mestring i forhold til situasjonen.

Det finnes ikke en endimensjonal årsak til innagerende atferd. Årsakene er komplekse og må sees i sammenheng med hverandre. Atferd, personlighet og miljøfaktorer er kjent for å påvirke hverandre gjensidig. Merrell (2008) peker på følgende faktorer som kan være årsak til innagerende atferd og som utdypes under; biologisk, temperament, familiær innflytelse, psykologisk stress og negative livshendelser, kognitiv påvirkning og miljøets innflytelse (her beskrevet som mobbing). Samtidig kan disse årsakene også føre til at barn blir utagerende (ibid).

#### **Biologisk**

Sårbarhet for eller motstandsdyktighet mot utvikling av psykiske lidelser er delvis genetisk betinget. Hvorvidt psykiske lidelser utvikles avhenger av miljøfaktorer. En biologisk modell sier at depresjon er genetisk arvelig (Kovacs & Devlin, 1998; Sullivan, Neale, & Kendler, 2000). Psykiske lidelser hos familiemedlemmer er da en risikofaktor. Forskning har vist at deprimerte har lavere forekomst av to signalstoffer i hjernen, serotonin og noradrenalin. Stoffet cortisol kan være forhøyet hos deprimerte (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Noen forskere har funnet forskjeller i hjernen på innagerende barn. Det kan tyde på at amygdala aktiviteten i hjernen er høyere hos innagerende barn enn hos andre. Amygdala er en del av hjernen som blant annet har med frykt å gjøre (Søderlind, 2003).

#### **Temperament**

Vi er født med ulikt temperament. Temperamentsforskjellene påvirker barnets aktive samspill med omgivelsene (Rye, 2002). Selv om temperament er relativt sterkt forankret i arvelige

egenskaper, vil erfaringer som barn gjør i samhandling med omsorgspersoner, ha betydning for hva som etter hvert kjennetegner atferden på dette området (L. Smith & Ulvund, 1999). Det er beskrevet tre ulike måter som kan brukes for å kategorisere temperament (Thomas & Chess, 1977). Disse er "lette barn", "vanskelige barn" og "barn som er sene å varme opp". "Lette barn" blir kategorisert ved at de ofte er villige til å nærme seg nye personer, lett tilpasser seg forandringer i miljøet, og ofte er i godt humør. "Vanskelige barn" blir omtalt ved at de ofte trekker seg tilbake fra nye personer, ikke tilpasser seg så lett nye situasjoner og ofte er urolige. "Barn som er vanskelige å varme opp" blir beskrevet ved at de har et lavt aktivitetsnivå, trekker seg tilbake når de blir vist nye objekter, og er sene med å tilpasse seg nye situasjoner. Disse termene er imidlertid kritisert fra ulike hold, for typologien kan føre til en sterk forenkling i beskrivelsen av individuelle forskjeller og at viktige ulikheter ikke blir registrert (L. Smith & Ulvund, 1999). I motsetning til dette har Rothbart og Derryberry (1981) formulert en betraktningstype der reaksjonstilbøyelighet er nøkkelbegrep. Dette går ut på hvordan individet reagerer på forandringer i miljøet. Selvregulering er et sentralt begrep i denne teorien, som tillater et mer fleksibelt syn på samspillet mellom arv og miljø.

Barn som har et lett temperament, kan ofte få positive tilbakemeldinger fra omgivelsene, som igjen kan føre til et godt selvbilde. Derimot kan disse barna også bli mye overlatt til seg selv, til forskjell fra barn som krever stadig oppmerksomhet fra sine omgivelser. Chazan et al. (1998) viser til at barn som blir mye overlatt til seg selv, kan få lite stimuli og trening i sosial kompetanse, og dermed utvikle innagerende atferd. Andre barn som kan være sårbare for å utvikle innagerende atferd, er for tidlig fødte og barn med funksjonshemminger som er avhengig av hjelp fra andre (I. Lund, 2010).

### **Familiær innflytelse**

Dårlige familieforhold kan i høy grad være med på å utvikle og opprettholde angst og depresjon hos barnet, som blant annet; samlivsbrudd, omsorgssvikt, rus, seksuelle, psykiske og fysiske overgrep (Merrell, 2008). Overanstrengte familieforhold, som omfattende familiekonflikter, manglende evne til konfliktløsning innad i familien og familier med dårlig kommunikasjonsmønster, er alle med på å øke risikoen for depresjon hos barn. Å ha en familiehistorie med psykiske lidelser øker også barns utsatthet for depresjon. Selv om sårbarhet for angst og depresjon kan være delvis nedarvet gjennom gener, mener Merrell at en ikke skal undervurdere den sosiale læring som er innenfor familiesystemet. Når barn blir oppdratt av foreldre som selv er deprimerte, blir deres primære sosiale og emosjonelle rollemodell en person som selv strever med å takle livet, og de kan modellere en atferd,



emosjonelle symptomer og et kognitivt mønster som er en del av den negative syklusen i en depresjon (ibid). Familien har påvirkning også i utvikling av angstforstyrrelser. Utrygg tilknytning mellom barn og deres primære omsorgsgivere har vært linket til angstproblemer. Foreldre som selv har mye angst, modellerer et atferdsmønster som kan fremme angstsymptomer hos barna. Foreldre som er deprimerte, kan i tidsperioder bli tilbaketrukkne og ikke gi respons til sine barn, og på den måten uvitende fremkalle klengende atferd, redsel for separasjon og angstfylte raserianfall hos barna. I familier hvor det er uvanlig eller intens frykt, er barn mer sårbare for å utvikle en angstfull og usikker måte å respondere på normale situasjoner i livet (Merrell, 2008). Barn kan være underveis i et langt utviklingsforløp mot innagerende vansker. Denne utviklingen kan i noen tilfeller ha startet opp med tidlig samspill mellom barn og omsorgsgiver, der mulige medfødte temperamentsforskjeller interagerer med foreldrenes oppdragerstil på en måte som setter i gang en utviklingspsykopatologisk prosess.

### **Psykologisk stress og livshendelser**

I forskning har man funnet at negative livshendelser, særlig hvis det er flere av dem over kort tid, øker risikoen for utviklingen av stressymptomer, som angst og depresjon (Weisæth & Dalgard, 2003). Mens tapsopplevelse, som dødsfall i nær familie eller tap av egen somatiske helse, særlig øker risikoen for depresjon, så vil trusselopplevelser, som ulykker eller overgrep, øke risikoen for angst. Samtidig som forskning viser at disse og andre typer livsbelastninger øker risikoen for utvikling av psykiske problemer, viser den også at de helsemessige konsekvenser i høy grad er avhengig av individets mestringsressurser (ibid).

Død, traumatisk separasjon fra foreldre, utsettelse for katastrofer, sykehusinnleggelse, kroniske lidelser hos familiemedlemmer og fysisk eller seksuelt misbruk, høyner sårbarheten for å utvikle innagerende atferd, som angst og depresjon (Merrell, 2008). Det er bredt kjent at høy grad av stress har innvirkning på utvikling av somatiske symptomer (Siegel, 1998). Dersom en utsettes for stress eller vanskelige livshendelser som resulterer i depresjon og angst, ser det ut til at dette er avhengig av flere faktorer, inkludert risikofylte faktorer som for eksempel barns motstandsdyktighet og graden av tilgjengelig sosial støtte (Merrell, 2008). Mangel på sosial støtte øker risikoen for at mentale helseproblemer blir kroniske (ibid).

En annen følge av depresjon er at aktiviteter barnet vanligvis liker, ikke føles lystbetont lenger. Tapet av forsterkning som følger slike atferdsforandringer, kan forårsake, i tillegg til å opprettholde, depressive symptomer. Dette mønsteret kan bli til en ond sirkel hvor barnet unngår å gjøre nettopp de tingene som kan hjelpe det til å føle seg bedre (Lewinsohn, Clarke,

Hops, & Andrews, 1990). Barn som har alvorlig angst rundt spesifikke situasjoner eller hendelser, vil antageligvis flykte fra eller unngå disse situasjonene (Merrell, 2008).

### **Kognitive påvirkninger**

Den måten barn utvikler spesifikke tankemønstre om sin verden, kan ha sterk innflytelse på utvikling av angst og depresjon. Merrell (2008) viser til at det er utviklet tre ulike modeller av kognitiv påvirkning når det gjelder depresjon. Den første modellen er utviklet av Seligman et al. (1995) og omhandler lært hjelpeløshet, noe som betyr at barnet føler seg hjelpeløs i forhold til forandring og de muligheter de har til å påvirke sitt liv. Dette omfatter attribusjonen som barnet lager rundt sin verden. Denne måten å tenke på kan føre til depresjon når barn tror de er ansvarlige for egne problemer og negative hendelser, mens suksess og positive hendelser er helt utenfor deres kontroll (ibid).

Den andre modellen er utviklet av blant annet Beck (1979) og involverer kognitive forvrengninger, eller en systematisk negativ forutinntatthet i måten å tenke på. Denne viser til at deprimerte har en tendens til å tolke hendelser negativt og de kan ha utviklet et negativt syn på seg selv, verden og framtiden (ibid). Denne måten å tenke på resulterer i lav selvtillit og er helt klart assosiert med depressive symptomer (Merrell, 2008).

Den tredje påvirkningsmodellen er basert på ideen om at personer som er deprimerte, har utviklet en dysfunksjonell måte å kontrollere og tolke hendelsene i livet (Rehm, 1977, 1990). Denne oppfatningen går på at deprimerte personer tenderer å gi mer oppmerksomhet til negative hendelser enn til positive hendelser. De evaluerer seg selv ved å bruke urealistiske og overdrevne strenge standarder og lager negative attribusjoner til ansvarlighet for egen atferd, straffer seg selv mer enn de belønner seg selv i måten de tenker på (ibid).

Barn med angst kan også ha utviklet et negativt og urealistisk tankemønster. De kan bekymre seg overdrevent og kan ha en tendens til å misoppfatte symptomer og hendelser på en negativ måte som fortsetter å forsterke angsten (Albano & Barlow, 1996). For eksempel kan et enkelt øyekast fra lærer misoppfattes og forstås som at læreren er oppgitt over dem, og dette kan få negative konsekvenser (Merrell, 2008). I tillegg til de nevnte modellene, viser Beck (1979) til miljømodellen som legger vekt på barnets interaksjon med miljøet og hvordan dette samspillet former personen. Dersom en har en viss sårbarhet for depresjon, øker dette faren for å trekke negative slutninger. Opplever en stress og miljømessige utfordringer som overgår mestringskapasiteten, kan depresjon bli resultatet. Barn med innagerende vansker kan føle mangel på mestringsmuligheter (Lazarus, 1999).

Barnets individuelle mestringsstil og dets personlighetsstruktur er avgjørende for hvordan individet mestrer hendelsen. Det er barnets oppfattelse av situasjonen som vil bestemme dets reaksjonsmåte. Compas et al. (2001) definerer mestring på følgende måte; *"Med mestring menes individets forsøk på å regulere følelser, tenkning, atferd, miljøet rundt seg og fysiologiske forhold som et svar på stressende hendelser eller omstendigheter."* (Kvalem & Wichstrøm, 2007, p. 98)

### **Mobbing**

Mobbing kan settes i sammenheng med en rekke helseplager, og studier viser gjennomgående en signifikant assosiasjon mellom det å bli mobbet og symptomer på dårlig psykisk og somatisk helse (Vatn, Bjertness, & Lilen, 2007). Følgende definisjon blir ofte brukt om mobbing; *"Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen."* (Roland, 2007, p. 25).

Mobbing må forstås som et overgrep. Det kan tyde på at det er sterkere sammenheng mellom mobbing og symptomer på depresjon, enn mellom mobbing og andre psykiske helseplager. Studier viser også at sammenhengen mellom mobbing og symptomer på angst, depresjon og selvmordstanker er sterkere hos jenter enn hos gutter (Vatn, et al., 2007). Mobbeforholdet er asymmetrisk og mange barn tør ikke si fra om at de blir mobbet. Ca 10 % av barn i norsk skole, blir utsatt for mobbing (ibid). Innagerende atferd har også sammenheng med mobbing. 9 av de 15 jentene som Lund intervjuet om sine relasjoner til lærere og medelever, oppga at de ble utsatt for relasjonell mobbing (I. Lund, Ertesvaag, & Roland, 2010). Mulige konsekvenser av langvarig mobbing er muskelskjellet plager, angst, depresjon, lavt selvbilde, usikkerhet og selvmord. Jamfør Kirkengen (2009) som uttrykker at barn som har vondt i ryggen heller lider av overlast i livet enn i skolesekken. Mobbing kan også resultere i manglende involvering i samhandling med jevnaldrene, som igjen kan føre til mangel på sosial forsterkning og kan både forårsake og opprettholde følelse av depresjon, ensomhet og lav selvtillitt.

### **Beskyttelsesfaktorer**

Barn som utsettes for risiko trenger ikke nødvendigvis bli innagerende. Enkelte barn klarer seg bra mot alle odds, selv om de har erfaringer og temperament som tilsier at de burde ha problemer. Det handler om hvorvidt barnet har beskyttende faktorer i seg selv eller i sine omgivelser. Beskyttende faktorer i en kontekst trenger muligens ikke være beskyttende i en

annen kontekst. Beskyttelsesfaktorer hos barnet selv kan være god intelligens og motivasjon, dette kan være en drivkraft selv om hjemmeforhold ikke er optimale (Borge, 2010). Barn med kreative og kunstneriske evner kan til tross for mange negative hendelser, utvikle motstandskraft på grunn av mestringsopplevelsen på andre arenaer (Waaktaar, 2004). Andre beskyttelsesfaktorer kan være evne til planlegging og religiøs tro. Videre nevner Borge (2010) at humor og det ikke å ta seg selv så høytidlig er beskyttelsesfaktorer, samt gode sosiale ferdigheter som gjør at barnet evner å komme godt overens med andre. Opplevelse av å ha indre kontroll kan være en beskyttelsesfaktor. Det å ha kontroll over sitt eget liv kan gi evne til å distansere seg fra det som er vondt og vanskelig (Benard, 1996).

Beskyttelsesfaktorer i familien kan være å gi barnet ansvar for ulike oppgaver, noe som kan gi barnet en erfaring i å mestre stress. God struktur og regler hjemme som ikke er for rigide er en beskyttelsesfaktor (Borge, 2010). God kommunikasjon innad i familien er med på å styrke barnets følelse av å være verdsatt (Benard, 1996). Det å ha søsken kan også virke beskyttende (ibid). Beskyttelsesfaktorer i miljøet rundt barnet kan være sosial støtte som venner og et godt nettverk (Lønberg, 2006). God tilknytning til primære omsorgspersoner er viktig. Resiliensforskere er enige om at å ha en signifikant voksenperson utenfor hjemmet er av vesentlig betydning (I. Lund, 2004).

### **1.2.5 Behandling av angst og depresjon**

På bakgrunn av behandlingseffekter er kognitiv teori den som får mest støtte. Beck (1967) regnes som grunnleggeren av kognitiv teori og terapi, og har utviklet den kognitive modellen som tar utgangspunkt i CBT- metoden (Cognitive - behavioural therapy). Det betyr at det er måten personen fortolker og tenker om situasjonen som påvirker personens emosjon, og ikke selve hendelsen. Barnet medierer da hendelsen i form av persepsjon. Metoden ble opprinnelig utviklet i forhold til depresjon, men kan likegodt anvendes på angst. Det betyr at man må gripe fatt i de automatiske tankene hos personen innen en emosjon oppstår, for å endre negativ emosjon. En må da få tak i grunnleggende kognitive mønster hos individet. Kognisjon blir dermed utgangspunktet for intervensjon. De automatiske tankene vil videreføres til fysiske og psykiske reaksjoner hos individet. Derfor blir det viktig å jobbe med selvinstruksjon (Kvalem & Wichstrøm, 2007). I tillegg kan avspenningsteknikker, økt fysisk aktivitet, psykodynamisk terapi med fokus på selvfølelse, selvhevdelse, familierapi og bearbeiding av tidligere traumer og medikamentell behandling hjelpe. Å bygge opp barnets selvbilde, gi mestringsfølelse og å øke sosiale ferdigheter blir viktige tiltak i behandling av angsten (Grøholt, et al., 2008). Studier har vist at kognitiv atferdsterapeutisk behandling av

angst hos barn, gir gode resultater. Dette kan gjøres i en kombinasjon av atferdsterapi, som *in vivo* eksponering (gradvis eksponering for det man frykter), systematisk forsterkning og avslappingsteknikker sammen med kognitive mestringsferdigheter som trening i bruk av selvinstruksjon (Neumer & Aalberg, 2005).

### **1.2.6 Mental helse og skole**

Det har vært en økt anerkjennelse av at skolen spiller en kritisk rolle i barns kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling (Eccles & Roeser, 1999). Barn som kommer til skolen med ulike konstellasjoner av risiko- og beskyttelsesfaktorer for innagerende vansker, har behov for å bli møtt av et system som har kompetanse på å ivareta dem på best mulig måte. Det er viktig at skolen er trent til å se og forstå tidlige tegn på innagerende atferd, eller mer utviklede problemer, for å moderere en slik utvikling. Et av skolens ansvarsområder er å oppdage og hjelpe elever, for å hindre at de utvikler psykiske lidelser som angst og depresjon (Berg, 2005). St. meld. nr. 30 "Kultur for læring" (2003-2004) viser at skolen skal legge vekt på elevenes psykiske helseutvikling:

*For enkeltmennesket skal skolen bidra til dannelse, sosial mestring og selvhjelpenhet. Den skal formidle verdier og gi kunnskap og redskaper som gjør det mulig for hver enkelt å utnytte sine evner og realisere sitt talent. Den skal danne og utdanne slik at den enkelte kan ta personlig ansvar for seg selv og sine medmennesker (Berg, 2005 p.48).*

I følge loven er læreren pliktet til å bidra til at eleven utvikler et selvbilde og en selvfølelse som gir motstandskraft til å tåle påkjenninger (Berg, 2007). God psykisk helse blir her definert som "*evnen til å fordøye livets påkjenninger*" (ibid). Regjeringen Bondevik la frem en strategiplan for barn og ungdoms psykiske helse (2003). Strategiplanen ble fulgt opp av et eget skoleprogram som tok sikte på å gi en kompetanseheving for skolepersonell om psykisk helse og psykiske vansker. Den ga klare føringer til skolen, hvordan en kunne forebygge barn og unges psykiske helse. Skolen må ha en offensiv holdning for å tenke forebyggende og helsefremmende arbeid. Tilføyelse til opplæringsloven, kapittel 9a kom i 2003. Dette viser at skolens personale skal reagere på krenkende atferd og mobbing. På denne måten blir elevenes rettigheter slått fast (Berg, 2005).

*Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. (...) Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør (Opplæringslova, § 9a-1, § 9a-3).*

Det har blitt et essensielt mål å jobbe for å forebygge utviklingen av depresjon, gitt den høye forekomsten og de negative effektene depresjon har (Calear & Christensen, 2009). En av metodene for å nå dette målet har vært å innføre forebyggingsprogrammer i skolen. Skolene er et ideelt sted å presentere forebyggingsprogrammer, for der kan en nå majoriteten av barn og unge. Innføring av programmer i skolen for å bedre den mentale helse gjør det også lettere å ta opp følelsesmessige problemer som tidligere ikke ble behandlet eller identifisert. Ved å yte service til den mentale helse i skolemiljøet, kan en bryte ned noen av de vanligste barrierene til tradisjonell behandling som kostnader, tid, sted og stigmatisering (ibid). Oskal (2006) og Neumer og Aalberg (2005) gir en oversikt over disse skoleintervensjons programmene i Norge; SMART, Friends, Mestringskatten, Dette er mitt valg 1 og 2, Du og jeg og vi to, KREPS og Steg for steg. Disse retter seg mot emosjonelle vansker. Friends er et program som skal være forebyggende i forhold til angst og depresjon, det blir også anbefalt av WHO. Smart er også et program som skal gi informasjon om angst og depresjon og utløsende faktorer, begge bygger på kognitiv atferdstradisjon (Neumer & Aalberg, 2005).

Calear og Christensen (2009) foretok en systematisk gjennomgang av program for skolebasert forebygging og tidlig inngripen i depresjon for å evaluere en eventuell effektiv reduksjon av depressive symptomer. Funnene deres gir støtte for at indikerende programmer muligens er mer virksomme enn universelle intervensjoner på grunn av den økende mulighet for endring blant deltagere som har høye symptomer på depresjon. Indikerende program brukes på de elevene som allerede har tegn på angst og depresjon, versus universelle program som retter seg mot hele elevmassen. Universelle og selektive program har også vist positiv effekt.

## **2. TEORETISK RAMMEVERK**

### **2.1 Kritiske dimensjoner for utvikling av barns mentale helse og atferd**

Barns psykososiale utvikling er et resultat av en dynamisk prosess av interaksjon mellom individuelle faktorer og miljøfaktorer (Lazarus & Folkman, 1984). Sosialiseringsteori i familiesammenheng, indikerer at å oppleve tilknytning med signifikante andre, regulering av atferd og autonomi, møter de grunnleggende, psykologiske behov hos barn (Barber & Olsen, 2004; Baumrind, 1971, 1989; Eccles, Early, Frasier, Belansky, & McCarthy, 1997; Eccles & Roeser, 1999).

Barber et al. (1997b, 2004; 2005) har gjennomgått et stort antall studier som ser på betydningen av relasjonen mellom barn og foreldre, og de har funnet at flesteparten av disse studiene, på ulike måter beskriver tre familieprosesser som vurderes som kritiske for barns atferd og mentale helse. Disse er; tilknytning med signifikante andre (connection), regulering av atferd (regulation) og muliggjøring av psykologisk autonomi (autonomy). De viser til at barn klarer seg bedre når de opplever konsekvente, positive emosjonelle bånd med viktige andre personer, slik som foreldre og lærere. Når barnet får klare og konsekvente grenser for sin oppførsel og får lov til å verdsette og uttrykke egne tanker og følelser, leder det til utvikling av identitet og et stabilt følelsesliv. Teorien om barnesosialisering har blitt utviklet i en familiesammenheng hvor foreldre - barn forholdet har vært hovedfokus. Det er derimot overførbart og brukt i forhold til andre viktige områder for sosialisering, som skolearenaen (Barber & Olsen, 1997b, 2004; Eccles, et al., 1997). Forskning på barnesosialisering utenfor familien har vært fragmentert, selv om det er funn som indikerer at skolekonteksten kan sørge for sentrale sosialiseringserfaringer (Barber & Olsen, 1997b, 2004).

Barber og Olsen (1997b) undersøkte hvordan de tre sentrale sosialiseringsfaktorene var assosiert med følelser av depresjon, antisosial atferd og skolekarakterer i barnets familie, blant jevnaldrene, i skole og nærmiljø. Deres funn viste at tilknytning, regulering og autonomi var meningsfulle faktorer i sosialiseringserfaringen i de fire nevnte sammenhengene, selv om familie og jevnaldrene var primære sosiale domener. De fant blant annet at dersom elevene opplevde sosial støtte, regulering og elevinnflytelse fra lærer, ble depressive symptomer redusert. På denne bakgrunn kan kvaliteten på læringsmiljøet bli sett i forhold til hvor godt det er karakterisert av støttende og positive relasjoner, av elevinnflytelse og av faktorer som støtter positiv regulering av atferd. Det viktige spørsmålet er da i hvilken grad skolesettingen

er designet for, eller erfart av elevene, å fremme nettopp disse viktige faktorene. På denne basisen går en ut fra at emosjonelle og atferdsmessige problem hos elever er påvirket av karakteristikken til læringsmiljøet. Med dette som bakgrunn vil jeg nedenfor gå nærmere inn i teori og forskning, om betydningen av læringsmiljøfaktorene for innagerende elever. I denne studien er disse definert som sosial støtte, regulering og elevinnflytelse. Thuen (2007) hevder at et læringsmiljø karakterisert av positive og støttende relasjoner, elevinnflytelse, deltagelse og positiv regulering av elevens arbeid og atferd, vil kunne ha positiv effekt på sosiale og emosjonelle vansker. Når en lærer har disse egenskapene, blir det rapportert mindre problematferd i klassen (Idsoe, et al., 2008). Motsatt kan en da si at et læringsmiljø som ikke lykkes i å fremme positive og støttende relasjoner, positiv regulering av atferd og autonomi, kan ha negativ innvirkning på elevenes mentale helse. Det kan føre til og forsterke både innagerende og utagerende vansker (Thuen, 2007).

Fellesnevneren for de nevnte faktorene er at de kan ses i lys av systemteori. Her flytter fokuset seg fra å se på individet til også å omfatte konteksten rundt, som skolemiljø, familie og øvrig nettverk. Positive opplevelser i en kontekst kan bidra til at barnet får positive opplevelser i andre kontekster. Det er også mulig at positive erfaringer i noen sosiale kontekster kan kompensere for mangler i andre kontekster (Barber & Olsen, 1997b). Mennesket har tre basale behov hevder Eccles og Roser (1999); å føle seg kompetent, å føle sosial tilknytning og å ha selvstendig kontroll i eget liv, jamfør læringsmiljøfaktorene. Alt dette bør elevene få mulighet til å møte, oppleve og utvikle i klasserommet.

### **2.1.1 Betydning av barnets tilknytning for utvikling av psykisk helse**

Barber og Olsen (1997b) viser til at det i de tidlige barneår dannes relasjoner med voksne, primært foreldre, som former infrastrukturen i den videre utviklingen. Ifølge Bowlby (1969) og Ainsworth et al.(1978) beskrives tidlig tilknytning som sterke bånd som knyttes mellom omsorgsperson og spedbarn. Båndene formes som en respons på spedbarnets signaler. Det er nødvendig at omsorgspersonen evner å respondere på disse signalene. Tilknytningen danner grunnlaget for senere relasjoner, men tilknytningsformen hos den enkelte kan endres som følge av store livshendelser. Teorien er dynamisk og åpner for at samspill kan endres gjennom hele livet. Foreldre - barn relasjonen er dermed kritiske regulatorer i utviklingen, da støttende og forståelsesfulle foreldre er avgjørende for en god tilknytning. Dersom barnet blir avvist av nære omsorgspersoner, kan det utvikle en utrygg tilknytning. Dette tilknytningsmønsteret kan bli overført til nye relasjoner (ibid).



I følge objektrelasjonsteori danner barnet en mental representasjon av tilknytningspersonene og danner såkalte indre arbeidsmodeller av seg selv og andre. Affektregulering vil si å kontrollere egen emosjon slik at det passer seg med hensyn til miljøet. De mentale representasjonene påvirker barnets selvkontroll, modenhet og vennskap (Renken, Egeland, Marvinney, & Mangelsdorf, 1989). Relasjonskvaliteten er avhengig av biologiske karakteristika, mener Bowlby (2005; 1969) som for eksempel temperament, personlige faktorer og utviklingshistorie. Dette kaller han medlemmenes representasjon i forholdet. Kvaliteten på tidlige relasjoner påvirker videre barnets kompetanse i forhold til vennskap, akademiske prestasjoner, tilpasning i klasserommet, selvbilde og eventuell utvikling av atferdsvansker (Pianta, 1999). Dersom barnet har en trygg base, er det lettere å oppnå læring og få en god relasjon til lærer (Ainsworth, 1978). Dette får betydning på skolen ved at barn som har en utrygg tilknytning eller angst og depresjon, vil være spesielt avhengig av en god relasjon til lærer som kan fungere som en trygg base.

### **2.1.2 Sosial støtte fra lærer**

Sosialiseringsteori viser til at sosial støtte er viktig, den bidrar til at barnet kan få tilfredstilt sine grunnleggende psykologiske behov for tilhørighet og dermed opplever barnet en aksept fra signifikante andre (Barber & Olsen, 1997b; Ryan & Deci, 2000). I en skolekontekst, vil elever ha et behov for å føle samhörighet til mennesker som er viktige for dem og som er en del av deres læringsmiljø. For at det skal utvikles positive relasjoner mellom lærer og elev, er det av avgjørende betydning at elever oppfatter at lærer viser emosjonell støtte i form av at de bryr seg og setter pris på eleven. Slike positive relasjoner kan fremme følelse av tilhørighet hos eleven (Thuen, 2007).

Sosial støtte blir gjerne delt inn i en instrumentell og emosjonell dimensjon. Den emosjonelle dimensjonen kan omhandle aspekter som oppmuntring, trøst og omsorg. Den instrumentelle dimensjonen kan gå på kognitiv støtte fra lærer, som akademisk hjelp, råd og veiledning, informasjon og tilrettelegging av miljømessige forhold (Bru, 1998). I følge Lazarus og Folkmann (1984) er den emosjonelle støtten den viktigste faktoren for å fjerne eller modifisere stress. Økt mestring av kriser er en beskyttelse mot langvarige psykiske vansker og graden av emosjonell støtte fra omgivelsene er vesentlig for hvordan barnet håndterer en krise. Relasjonen mellom foresatte og barn, men også andre voksne er kritiske ressurser for barnets utvikling og mentale helse. For noen barn er relasjonene til voksne konfliktfylte og kan være en kilde til risiko (Pianta, 1999). Relasjoner med lærer er en essensiell del av skolehverdagen for alle barn og utgjør en potensiell ressurs for å forbedre

utviklingsmulighetene. Relasjonen er avgjørende i forhold til læringsprosessen. Pianta (ibid) og Gonnæs (2003) viser til at barn som mangler støttende relasjoner i skolen, også gjør det dårligere faglig. En støttende, empatisk og forståelsesfull lærer vil evne bedre å følge barnet i dets akademiske læringsprosess. En undersøkelse av Resnick (1997) viste at elever som hadde positiv, støttende lærerrelasjon hadde et mer positivt skoleresultat. Pianta (1999) mener at læreren kan ha en surrogatrolle for foreldrene og ikke bare en rolle som faglig veileder og grensesetter. I relasjonen vil det være flere måter en lærer kan påvirke mentaliseringsprosessen og atferdsreguleringen hos eleven. Lærere kan spille en viktig rolle for elevene i utviklingen av det å kunne handle ut fra følelser, sette ord på følelsene og sette dem sammen med egen oppførsel. Videre kan de hjelpe til å moderere spenning, være en modell, støtte, tilrettelegge for utvikling av vennskap (ibid).

Stark et al. (1996) viser til at de deprimerte elevene sjelden lager problem for sine lærere, de forbigås i stillhet og læreren er ofte uvitende om deres vansker. Dette mener de er uheldig og understreker at lærerne kan ha en signifikant påvirkning. De deprimerte elevene kan ha liten tro på mestring av skolearbeidet. Konsekvensen av dette er at de blir mer avhengige av sine lærere og trenger ekstra støtte og oppmuntring (ibid). Eccles og Roeser (1999) viser til at barn som ikke har familie eller øvrig nettverk å støtte seg til, trenger spesielt denne støtten fra lærer. Læreren kan da bli den viktige signifikante andre for barnet og fungere som en beskyttelsesfaktor (ibid).

Pianta (1999) utdyper tre viktige aspekter ved elev - lærer relasjonen. Den ene er pedagogens egen relasjonshistorie. Det andre er kommunikasjon, måten ting blir sagt på er ofte like viktig som det som blir sagt. Det tredje aspektet er ytre påvirkning som antall elever i klassen og lokaliteter. Elevens tilknytning til lærer er også relatert til elevens kompetanse i forhold til venner, akademisk prestasjon og generell tilpasning. Pianta (1999) utførte en longitudinell undersøkelse blant høyrisikobarn i barnehagen. Studien indikerte at de barna som hadde godt forhold til lærere klarte seg bedre, mens barn med negativt forhold, utviklet problemer. Dette tyder på at barn som er i spesiell risiko, er særlig avhengig av et godt forhold til lærer. En slik relasjon kan fungere som en buffer mot problemer og dermed ha en forebyggende effekt som kan redusere risikoen for utvikling av angst og depresjon. Dette forholdet kan spille en stor rolle både for identifisering og behandling av problemer. Trygge relasjoner kan brukes både forebyggende og som medisin hvor elev - lærer relasjonen kan anvendes for å forhindre at risiko utvikler seg til patologi (ibid).

Selv om elev - lærer relasjonen er en potensiell ressurs til å rette opp skjevutvikling hos barn, er denne ressursen ikke alltid mobiliserbar. Det er spesielt ufordrende for lærere som arbeider i skoler med lite ressurser og i klasser med stort antall elever hvor det er flere elever med spesielle behov. I disse tilfellene vil ikke lærer kunne fullt utnytte relasjonen som verktøy, dersom det ikke er satt inn ekstra personell. Samtidig kan det være et stort ansvar for lærere å være den signifikante andre for eleven og det kan bli en belastning for lærer dersom hjemmeforholdet til barnet er svært utilfredsstillende og barnet har store vansker. Dette krever i så fall tett veiledning og tverrfaglig samarbeid. Her kan en spille på andre fagpersoner som finnes innenfor enkelte skoler, som miljøterapeut og helsesøster.

Pianta (1999) hevder altså at relasjoner kan brukes som et verktøy for å påvirke barns mentale helse, ved å designe intervensjoner som bidrar til å utvikle gode relasjoner mellom lærer og elev. Stern (1991) hevder at det er viktig at barna møtes med det han kaller emosjonell inntoning. Det vil si at læreren intuitivt prøver å forstå elevens emosjonelle tilstand og komme på bølgelengde med barnet. Emosjonell inntoning har likheter med intervensjonen som Pianta kaller "Follow the Child's lead". Læreren må følge eleven ved å lese elevens signaler og handle ut fra det, slik at eleven får det den trenger av varme, omsorg, råd og hjelp. Et annet tiltak er det Pianta kaller "banking time". Det er tid som læreren setter av spesielt for et barn, hvor barnet får bestemme innholdet og intensiteten i samhandlingen og en benytter samtidig intervensjonen "Follow the Child's lead". I denne tiden kan læreren benytte høyere grad av emosjonell inntoning. Ved å ha positiv tid sammen setter en inn kapital i banken som gir relasjonen et positivt preg og nye positive representasjoner. Dermed får en nye positive erfaringer å gå på når samspillet blir utfordret. Denne tiden skal ikke forbindes med straff eller belønning. Barn med angst og depresjon har ofte et høyere behov for å føle seg trygge. En omsorgsfull, støttende relasjon til lærer, fostrer sannsynligvis et læringsmiljø som disse elevene i en større grad kan føle seg trygge og komfortable med. Varm og støttende relasjon til lærere kan også forbedre psykisk utvikling gjennom å ha positiv effekt på elevenes selvfølelse (Thuen, 2007). Dårlig selvfølelse har vist seg å henge sammen med depressive symptomer (Lazarus, Folkman, & Visby, 2006; Seligman, Alloy, Peterson, & Abramson, 1984).

Sensitive lærere som ser elevene, som kan gi støtte, ros og konkrete tilbakemeldinger, er av uvurderlig betydning for barn som er innagerende eller kan utvikle innagerende vansker. Lærere kan legge til rette for positive mestringsopplevelser. Dette kan øke selvtilliten og den sosiale kompetansen (Lønberg, 2006). Lærere som har evne til å stå i en relasjon og tåle

avvisning, blir også viktig for de innagerende elevene, da dialogen og kontakten med disse barna kan være utfordrende (I. Lund, 2010).

### **2.1.3 Sosial støtte fra jevnaldrene**

Elevens relasjon til lærer er nå belyst, men elevens relasjon til jevnaldrene på skolen kan være like viktig for å tilfredsstille behovet for tilknytning (Thuen, 2007). Vennskap kan betraktes som sterke affektive bånd mellom to individ som betrakter seg selv som likeverdige (Kupersmidt & Dodge, 2004). Vennskap blant barn utvikler kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, støtter og styrker selvfølelsen og er en forløper til relasjoner i ungdomsårene og i voksenlivet. Venner utfordrer barnet på deres eget plan gjennom lek og konkurranse og stimulerer barnets utvikling. Vennskap er også en kilde til sosial støtte og kan bidra til trivsel og mestring på skolen. Gjensidig hengivenhet og forpliktelse til hverandre er viktige elementer i dynamiske vennskap (ibid). Kontakten med jevnaldrene kan gjøre mye for et individ ved å tilby følelsesmessig støtte, muligheter for å få bekreftelse, gi følelsen av aksept og klargjøre den samhandling som fremmer det å definere seg selv (Barber & Olsen, 1997b). Det er tydelig at støtte fra jevnaldrene i form av velvilje fra medelever er kritisk for selvfølelsen. Siden dårlig selvfølelse er sterkt relatert til emosjonelle problemer, som depressive symptomer, kan liten støtte fra medelever være en risikofaktor for å utvikle emosjonelle vansker (Lazarus, 1999; Seligman, et al., 1984). Innagerende atferd er en risikofaktor for å havne utenfor venneflokken og noen innagerende barn kan ha vansker med å etablere vennskap.

Mangel på venner kan føre til ensomhet, isolasjon og i verste fall atferdsvansker og psykiske problemer som sosial angst og depresjon (Pianta, 1999). Dette bekrefter en studie som fulgte ungdom til de var voksne og som viste at de som manglet nære venner i ungdommen, hadde symptomer på depresjon og lavt selvbilde som voksen. I tillegg var avvisning fra andre assosiert med lav prestasjon og mindre involvering i felles aktiviteter som voksen (Bagwell, Schmidt, Newcomb, & Bukowski, 2001). Weisæth og Dalgard (2003) mener at tilgangen på relasjoner og sosial støtte i nettverket og hvordan man benytter seg av dette, har betydning for den mentale helsen og hvordan vi håndterer stressbelastninger. De viser til at psykiske vansker kan føre til få og svake relasjoner, men samtidig er det også hevdet at årsaks – virkningsforholdet er motsatt. Det er en rekke indikasjoner som peker på at lite intimitet i relasjoner og manglende sosial støtte bidrar til å øke risikoen for depresjon og psykiske lidelser, dette gjelder spesielt når mennesket utsettes for livsbelastninger (ibid). Derfor er det

viktig at skolen forebygger og tidlig fanger opp barn som utsettes for livsbelastninger for å gi dem nødvendig relasjonell støtte og tilrettelegging.

Barn med god tilhørighet som har fått utviklet egen kompetanse og mestringsevne, vil lettere oppleve seg selv som verdifulle. De vil også kunne møte og mestre motgang med økt motstandskraft (Lande & Lande, 2003). Vennskap utvikler barn i sosial kompetanse og noen innagerende barn kan ha behov for trening i dette. Sosial kompetanse er en nøkkel til relasjoner og tilhørighet. Ogden (2009) definerer sosial kompetanse slik:

*Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009 p.207).*

Sentralt for god sosial kompetanse i et systemisk perspektiv er evnen til å endre atferd ettersom ulike situasjoner krever det (Lamer, 1997). Sosial kompetanse kan bidra til å fremme vennskap og gode relasjoner, som kan føre til økt livskvalitet, trivsel og god mental helse. Ogden (2009) beskriver trening i sosial kompetanse som en vaksinasjonsfaktor hvor barnet blir bedre rustet til å takle stress og motgang. Ferdighetene empati og evne til samarbeid er essensielt for å knytte vennskap og kan motvirke mobbing. Dersom alle elever får trening i å utvikle sosiale ferdigheter og konflikthåndtering, kan dette bidra til økt sosial kompetanse og redusere mobbing (ibid). Elever med relativt god sosial kompetanse kan være en ressurs gjennom å bli brukt aktivt som rollemodeller.

Da vennerelasjoner er avgjørende for god mental utvikling, er det viktig at skolen driver relasjonsbygging blant elevene ved å bruke en bevisst strategi for å knytte elever sammen. Dette er også for å tilrettelegge for de elever som har vanskelig for å knytte positive vennerelasjoner på egen hånd. Det gjelder spesielt elever med innagerende vansker og kan gjøres ved å lage vennegrupper rundt elevene som gir dem positive opplevelser sammen med andre. Dette kan bidra til å gjøre skolen til en mer inkluderende skole og det kan føre til at elevene blir nysgjerrig på mangfoldet.

Sosial støtte er virksom uavhengig av om personen opplever belastning. Det bygger trygghet og tilhørighet og den fungerer som en buffer når personen utsettes for påkjenninger av en slik karakter at mestringsevnen blir utfordret. Oppsummert viser sosial støtte å ha dokumentert

positiv effekt på sosiale og emosjonelle vansker. Spesielt blir det viktig for elever med innagerende atferd å ha god sosial støtte fra lærer, medelever og øvrig nettverk for å forhindre og forebygge videre negativ utvikling.

#### **2.1.4 Regulering**

Sosialiseringsteori viser til at barn har et grunnleggende behov for atferdsregulering. Barn må få positiv grensesetting for at det skal forekomme positiv psykososial utvikling (Barber & Olsen, 1997b; Baumrind, 1971). Behovet for rammer og struktur blir da ivaretatt gjennom regulering. I følge Barber og Olsen (1997b) er en av de mest pålitelige funnene i forskning om barn og deres familier viktigheten av adekvat regulering av barnet, som tilsyn, kontroll og rolledefinering. Uten adekvat regulering av det sosiale miljø vil barn ikke lære selvregulering. I stedet vil de være konsekvent impulsive og utvikle antisosial atferd. Regulering opplevd innen familien og i andre sosiale kontekster vil også være beskyttende overfor utagerende atferd (Barber og Olsen 1997). Deres studie viser til at mangel på tilsyn fra foreldre kan føre til innagerende vansker. Studien kan også gi støtte til at mangel på tilsyn fra lærer kan gi økt innagerende atferd. Det betyr at læreren må slå ned på uønsket atferd som mobbing fra medelever og lage regler og struktur i klasserommet. Læreres grensesetting i klasserommet, i form av kontroll over elevers atferd, arbeid og utvikling, skaper regler og struktur som gir klarhet og forutsigbarhet for elevene (Kohn, 1996). Det er viktig at det blir satt i gang flere tiltak rundt den innagerende eleven på forskjellige nivå. Å skape et godt og inkluderende klassemiljø med romslighet for hverandre er et viktig tiltak. Det er de voksnes ansvar å reagere på negative kommentarer fra andre elever, som stønning og latterliggjøring (Oskal, 2006).

Idsø et al.(2008) fant i sin studie at regulering både fra foreldre og lærere hadde en direkte betydning for hvorvidt både jenter og gutter involverte seg i mobbing av medelever. Effekten fra antimobbeprogrammer der lærere har fått opplæring i å gripe inn når mobbing oppstår, viser at lærervariabler sannsynligvis kan forbindes til forekomsten av mobbeatferd (Olweus, 1991; Roland, 1989; P. Smith, 1997). Lærere har en direkte effekt på mobbing ved at de har sanksjoner når de ser mobbing. Potensielle mobbere vil observere andre elever som straffes fordi de har mobbet. På den måten kan mobbing unngås ved at elevene lærer gjennom å observere andre. Dersom elever ser at mobbing foregår, og de ser at de som mobber kommer unna uten at lærer griper inn, kan dette medføre at tidligere avverget mobbing gjenoppstår (Idsoe, et al., 2008).

Klarhet og forutsigbarhet bidrar trolig til trygg atmosfære som er gunstig for elevers utvikling (Barber & Olsen, 2004). En forutsigbar og trygg skolehverdag kan være spesielt viktig for elever med angst og depresjon, derfor må en skape ro og orden i klassen og i friminuttene. Gjennom struktur tydeliggjør læreren hvilke forventninger som rettes mot elevene, og det er med på å skape trygghet. Lærere må ha kompetanse i å planlegge, organisere, strukturere og lede arbeidet i klassen (Ogden, 2009). Det blir en balansegang for læreren mellom det å klare å sette grenser, vise forståelse, ha struktur, stille krav, stimulere og det å gi frihet og innflytelse. Ogden (ibid) beskriver en god lærer som å være i forkant, før eventuelle konflikter oppstår og som har et våkent blikk slik at han raskt kan slå ned på negativ atferd. Proaktive lærere som er i forkant og prøver å ta konflikter før de bryter ut, kan også bidra til å gjøre læringsmiljøet forutsigbart og trygt for de innagerende elevene.

Lazarus (1999) viser til at godt tilsyn kan sies å regulere individet i forhold til omgivelsene. Tilsyn fra læreren vil være med å bidra til forutsigbarhet gjennom at man opparbeider et velregulert klassemiljø. Det kan være med på å motvirke utviklingen av uforutsigbare forhold, som kan bidra til å skape innagerende vansker (ibid). Sårbare elever kan oppfatte en uregulert klasseromskontekst som uforutsigbar og utrygg og da kan mulighetene deres for læring og trygghet bli svekket (Ertesvåg, 2003). I tillegg kan et slikt miljø synes å øke risikoen for avvikende atferd (Barber & Olsen, 2004). Med dette som utgangspunkt kan lærerens regulering antas å utgjøre en viktig faktor for elevens atferd og mentale helse.

Autorative foreldre er funnet som den mest optimale oppdragerstilen (Barber, 1997a). Definisjon av autorativ oppdragelse inkluderer hver av de tre sentrale sosialiseringsfaktorer. Overført på skolekontekst blir den autorative klasseleder å foretrekke. Den autorative lærer støtter opp om at elevene må lære selvdisciplin istedenfor å pålegge dem kontroll. Læreren jobber med struktur, grensesetting, kontroll og relasjonsbygging (Porter, 2000). Dette viser hvordan sosial støtte, regulering og elevinnflytelse utfyller hverandre for å få det beste resultat. Roland (2007) støtter dette synet ved å fremheve den autorative klasseleder og sier at denne lederstilen kan være forebyggende både for mobber og mobbeoffer.

### **2.1.5 Elevinnflytelse**

Elevinnflytelse tilfredsstiller barnets behov for autonomi. I følge sosialiseringsteori handler dette om at barnet utvikler sin egen identitet, egenverdi og yteevne (Baumrind, 1971). Gjennom sosialiseringprosessen skal de voksne legge til rette for at barnet kan utvikle en sunn psykologisk selvstendighet. I familier hvor barn blir overbeskyttet hevdes det at det blir

kritisk for utvikling av psykologisk autonomi (Barber, 2002). Mangel på psykologisk autonomi er også en risikofaktor for utvikling av atferdsvansker. Barber et al. (2005) fant spesielt ut at dersom barnet får oppleve psykologisk autonomi, kan dette beskytte mot depresjon og antisosial atferd. De belyser koblingen mellom innagerende atferd og psykologisk kontroll, og viser til at et psykologisk kontrollerende miljø fratar barnet muligheten til å erfare viktige interpersonlige og psykososiale dimensjoner. Psykologisk autonomi er funnet å være beskyttende mot innagerende atferd når det oppleves innen familiekonteksten. Den vil også kunne være tilstede med andre viktige voksne, som for eksempel lærer (Barber og Olsen 1997).

Ved at eleven opplever å ha innflytelse i klasserommet, kan det være med å oppøve tro på egne ressurser. Dette kan gi et bedre selvbilde og motvirke stress. En følelse av indre kontroll er det motsatte av lært hjelpeløshet. I et overdrevet kontrollerende klassemiljø kan barn trolig føle at deres atferd blir kontrollert av faktorer utenfor dem selv og det kan bidra til at eleven kan bli lært hjelpeløs. Autonomi ser ut til positivt å påvirke en velfungerende emosjonell og mental helse (Lazarus, 1999). I skolesammenheng blir det da viktig at læreren tar hensyn til elevenes ønsker og at elevene har medbestemmelse i valg av oppgaver, arbeidsmetoder og tilrettelegging. Det å bli tatt på alvor, etterspørre elevens synspunkter, meninger, ønsker og behov blir viktig. Spesielt for elever med innagerende vansker blir det viktig å kunne ha innflytelse på arbeidssituasjonen sin på skolen, både fysisk og psykisk. Et læringsmiljø som støtter personlig autonomi, vil fremme potensialet i å øke elevens personlige kontroll i eget liv (Thuen, 2007). På motsatt side vil et læringsmiljø som er preget av negativ kontroll fra læreren og som gir få muligheter til selvregulert atferd, stå i fare for å konstruere sosiale og emosjonelle vansker (ibid).

Thuen (2007) problematiserer elevinnflytelse og hevder at det til en viss grad kan være et tveegget sverd. Det er viktig å være klar over den muligheten noen elever kan utnytte i et læringsmiljø karakterisert ved økt elevinnflytelse. Hun antar at den mulige negative effekten ved å øke elevinnflytelse kan reduseres ved effektiv organisering og kontroll med skolearbeidet. Lærere som viser positiv og støttende relasjoner til sine elever ved å gi oppmerksomhet til deres behov, er muligens også mer villige til å involvere dem i planlegging og forming av læringsaktiviteter og lytte til elevenes mening om livet i klasserommet (ibid).

Funnene til Barber og Olsen (1997b) viste at elever som opplevde høy grad av autonomi i læringsmiljøet, fikk bedre karakterer og i familier der det var høy grad av psykologisk



autonomi og sosial støtte, ble depressive symptomer signifikant redusert. Det er da rimelig å anta at overført på skolen vil elevinnflytelse redusere depresjon hos elevene. Thuen (2007) viser til at engasjerte elever sannsynligvis er mer konsentrerte og har mindre opponerende atferd og viser færre symptomer på emosjonelle vansker.

Basert på den presenterte forskning og teori kan kvaliteten på læringsmiljøet bli vurdert i forhold til i hvilken grad det er karakterisert av positive og støttende relasjoner, av elevinnflytelse og deltagelse og av positiv regulering av elevers atferd. Jeg antar da at disse læringsmiljøfaktorene kan ha positiv innvirkning på innagerende vansker, som angst og depresjon, ved å fremme et miljø som legger til rette for tilfredsstillelse av disse behovene. På den andre siden kan læringsmiljøfaktorer som ikke fremmer sosial støtte, autonomi og positiv regulering, ha negativ effekt på elevers atferd og emosjonelle tilstand. Hver av de tre faktorene utfyller hverandre for å få det beste resultatet. En lærer som bygger gode relasjoner, som gir elevene adekvat kontroll og struktur og samtidig gir elevene medbestemmelse, er en lærer som bygger positivt opp om elevens atferd og mentale helse.

#### **2.1.6 Arbeidsmetoder for innagerende elever**

Det kan tenkes at elever med angst og depresjon har behov for andre læringsformer. Lund (2004) påpeker at arbeid i små grupper, med få elever, kan være trygghetsskapende. Da kan elevene motta høy grad av sosial støtte fra medelever og lærer. I spenningen mellom sosial støtte og regulering kan elevinnflytelsen oppnås. Det betyr at arbeid regulert i små grupper, med høy grad av sosial støtte, vil gjøre det lettere for de innagerende elevene å være delaktige.

Paulsen og Bru (2008b) utdyper at engstelige elever kan finne det lettere å arbeide i situasjoner hvor det er en viss grad av samarbeid med klassekamerater, fordi dette kan gi sosial støtte. Det kan øke elevens selvtillit, deres evne til å fullføre oppgaven og fungere som en buffer mot bekymringer og andre negative tanker. På den annen side kan arbeid i grupper eller i hele klassen føre til at det oppstår situasjoner som inkluderer sosial sammenligning og det kan forsterke angst. Barn med angst kan feiltolke sosiale situasjoner som fiendtlige og det kan føre til at elevens fokus blir å unngå sammenligning. Dette kan styre deres engasjement bort fra læringsoppgavene. Det er også en risiko for at læringsformer med høyt nivå av sosial interaksjon kan erfares som uforutsigbart og truende hos engstelige elever. Det kan da bli vanskelig å ha klare forventninger til de engstelige elevenes foretrukne læringsformer. Noen engstelige elever kan synes det er vanskelig å konsentrere seg når de jobber alene, mens

læringsformer som inkluderer sosial interaksjon vil foretrekkes dersom det gir mulighet for sosial støtte.

Det er forventet at elever som skårer høyt på depressive symptomer, har negative assosiasjoner til arbeid og deltagelse i individuelt orienterte læringsformer. På den annen side kan deltagelse i skoleoppgaver i sosialt støttende grupper hjelpe deprimerte elever til å holde tilbake negative tanker og gi positiv stimulans som kan kompensere for redusert energi (Paulsen & Bru, 2008b). Resultatene tyder på at elever som viser symptomer på depresjon, har mindre fortrinn ved individuelle læringsformer enn ved interaksjon med hele klassen. En lignende, men svakere tendens ble funnet hos elever som rapporterte symptomer på angst. Ved individuelt arbeid må elevene stole på sin egen indre motivasjon som en drivkraft for å ferdigstille oppgaven. Deprimerte elever som føler at de har lite energi vil kunne streve i slike situasjoner. Videre, hvis en elev med emosjonelle vansker jobber alene med en oppgave eller lytter til læreren, kan det lave nivået av ekstern stimuli føre til at eleven mister fokus og preges av bekymring og negative tanker (ibid).

Lærere kan iverksette flere tiltak i forkant; som for eksempel avtaler om at eleven en gang i løpet av dagen skal rekke opp hånden, og lage avtaler om høytlesning. Læreren må bestemme gruppeinndeling, slik at de innagerende elevene slipper nederlaget ved og ikke bli valgt. Den innagerende eleven kan få være med å bestemme plasseringen i klasserommet slik at det blir trygt og forutsigbart. En må sette små, realistiske delmål. For yngre elever kan det å snakke gjennom hånddukker ha god effekt, da får eleven snakke gjennom et annet objekt og det kan virke mindre skummelt. Dette har også vist seg å ha god effekt i engelskundervisning (Oskal, 2006). Når innagerende elever får ta seg av yngre elever, kan det føre til mestring og at eleven føler seg viktig og betydningsfull for andre. Dette har gitt positive resultater i følge Chazan et al. (1998). Læreren kan lese høyt om andre barn som er innagerende og har det vanskelig, noe som kan være til hjelp for elevene, samtidig som de kan få innblikk i at andre også kan ha det slik. Dette kan følges opp med samtaler der elevene får uttrykke tanker og følelser de gjør seg underveis. Læreren må hjelpe de innagerende elevene til å finne sine sterke sider.

Kunstneriske uttrykksformer gjennom estetiske fag kan bygge bro mellom følelser og ord. Det kan gi en ny dimensjon for eleven (I. Lund, 2003; Oskal, 2006).

### **2.1.7 Grupper for innagerende elever**

Flere forskere har sett god effekt av sosial trening med innagerende elever i grupper (Chazan, et al., 1998; Flaten, 2010; I. Lund, 2010; Zimbardo, 1981). Det er understreket av Binnie og

Allen (2008) at dette er grupper som går over en begrenset periode og det har vist signifikant god effekt på elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Arbeid i grupper kan gå på trening av sosial kompetanse, som selvhverdelse, læring av sosiale koder, dele følelser og opplevelser, lære jeg - budskap, positiv selvinstruksjon og rollespill (Oskal, 2006). Økt sosial mestring kan være målet. Elevene må selv ha motivasjon for å delta. Det å kunne møte andre som er i samme situasjon kan føles trygt og godt. På den annen side kan det virke stigmatiserende for noen å bli definert inn i en slik gruppe (I. Lund, 2010). Gruppeleder må være en voksen som ønsker å være der av egeninteresse (I. Lund, 2004). Prosjektet må godkjennes av foresatte. En må i forkant tenke nøye gjennom hvordan utvelgelsen skal foregå, hvilke elever som skal settes sammen, og en må ha samtaler med den enkelte elev. Forutsetningen må være at det er en trygghet i gruppen hvor en kan ta utgangspunkt i den enkelte elevs utfordringer, eller en kan arbeide med ferdige arbeidsprogram som ”dette er mitt valg”, ”du og jeg og vi to” eller ”steg for steg” (ibid).

### **2.1.8 Oppsummering**

Innagerende atferd kan hemme læring, samspill med andre, sosial kompetanse og atferden er mest utfordrende for eleven selv. Innagerende atferd er i denne studien definert til angst og depresjon ut fra at de utgjør hovedkjernen av innagerende vansker (Kvalem & Wichstrøm, 2007). Årsaker til innagerende atferd kan ligge på ulike nivå, som hos individet, i familien, blant jevnaldrene og i miljøet (I. Lund, 2010; Merrell, 2008). Opplæringslova kapittel 9a slår fast at skolen skal sørge for at elevene har et godt psykososialt miljø og bidra til utvikling av god mental helse. Studien er utledet fra sosialiseringsteori som er utviklet gjennom familieforskning (Baumrind, 1971, 1989). Barber og Olsen (1997b) viser til de tre sosialiseringdimensjonene tilhørighet, regulering og autonomi og i en skolesammenheng gir disse grunnlag for tre sentrale læringsmiljøfaktorer: sosial støtte, regulering og elevinnflytelse. Disse er kritiske for utvikling av barnets atferd og mentale helse i kontekster der barnet ferdes, som hjemmet og skolen. Et læringsmiljø der elevene opplever adekvat regulering, god relasjon til lærer og elevinnflytelse, har vist å ha positiv effekt på sosiale og emosjonelle vansker (Thuen, 2007). En arbeidsmetode som kan fungere godt for elever med angst og depresjon, er gruppearbeid med høy grad av sosial støtte fra lærer og medelever (Paulsen & Bru, 2008b). Sosiale treningsgrupper for elever med innagerende vansker får støtte i teorien (Binnie & Allen, 2008). Dette knytter teorien opp mot den empiriske delen av oppgaven.

### **3. METODE/ DESIGN**

Formålet med denne studien har vært å finne ut hva terapeuter mener at lærere kan om innagerende atferd, hvilken kompetanse de har behov for, og hvordan de kan oppnå denne kompetansen, samt å finne ut hvilken betydning sosial støtte, regulering og elevinnflytelse kan ha for barn med innagerende atferd. For å undersøke dette har jeg har valgt å intervju ansatte i PPT, BUP og et fylkeskommunalt skolesenter. Disse instansene ble valgt fordi terapeutene får henvist elever med innagerende atferd fra skolen, veileder lærere som har disse elevene og behandler barn med disse vanskene. Dermed har mine informanter god innsikt i de utfordringer både lærere og innagerende barn møter i skolen, og man kan derfor forvente at de har god kompetanse om barn med disse vanskene.

Tidligere studier som har undersøkt lærernes kompetanse, har brukt lærere selv som informanter (Hammer, 2008; Holte, 2008). I andre studier har elever blitt spurt om egen opplevelse av innagerende atferd (I. Lund, 2010; Skaustein, 2008). Så vidt jeg kjenner til, har ikke tidligere studier brukt terapeuter og lærerveiledere som informanter. Data ble hentet gjennom kvalitative intervju av de fem terapeutene i form av semistrukturert dybdeintervju som er tatt opp på bånd, transkribert, for deretter å bli analysert og tolket. I dette kapitlet vil det bli redegjort for de metodologiske prosessene i denne studien.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

Kvalitativ metode gir mulighet til å dybdeintervju informanter, og på den måten få en grundig forståelse og belysning av fenomenet som studeres. Denne metoden gir forskeren anledning til å være i felten og i direkte kontakt med informantene. For å belyse min problemstilling best mulig, har jeg valgt intervju og kvalitativ metode. I kvalitativ forskning brukes det et begrenset antall informanter. På den måten får en bedre innsikt i personens livsverden og en mulighet til å oppnå en dybdeforståelse (T. Lund & Haugen, 2006). I motsetning vil kvantitativ forskning ha fokus på antall og utbredelse. De metodene som blir brukt der bidrar til at forskeren har større avstand til sine kilder (Thagaard, 2009). Grunntonen i kvalitativ forskning er å studere sosiale fenomener i sin naturlige sammenheng. I min studie er det derimot ikke slik at lærere eller innagerende barn er studert i sin naturlige sammenheng, men det er terapeutene sitt synspunkt på dette tema som blir studert. I interaksjon med felten produseres meningsbærende erfaringsmateriale, hvor siktemålet er å utvikle ny forståelse som

kan bidra til å bedre og endre aspekter ved de forhold som studeres. Fortolkning har en stor betydning i kvalitative studier og dens forståelse av sosiale fenomener. Dette brukes for å bringe fram nye meningsammenhenger. Forskningsprosessen kan da beskrives som situert, en fortolkende og meningsskapende aktivitet. Dette kan reise en rekke etiske og metodiske utfordringer. Derfor blir det viktig å tydeliggjøre og presisere de prosesser som fører til resultatet i denne intervjuundersøkelsen. Det innebærer å gjøre rede for fremgangsmåter under datainnsamling, opplegg for analyse og hvordan dataene tolkes. Den vitenskapelige fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009).

### **3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju**

Ved bruk av intervju vil den direkte dialogen bidra til at jeg kommer tettere inn på mine informanter. Samtidig vil man kunne få mer beskrivende og utdypende svar, og det er mulighet for å kunne stille oppfølgende spørsmål. Det er en måte å komme seg ut i praksisfeltet og snakke med terapeuter som både jobber og har erfaring med innagerende barn og deres lærere.

Intervju er en datagenererende metode hvor kunnskapen oppstår i løpet av samtalen. Denne er et godt utgangspunkt for å få innblikk i enkeltpersoners opplevelse og refleksjoner. Alle intervju handler om interaksjon mellom mennesker. Relasjonen som utvikles mellom forsker og informant er viktig for kvaliteten på materialet forskeren får. Forskerens nærhet og sensitivitet er vesentlig, da forskeren bruker seg selv for å oppnå informasjon. Her får man informasjon om hvordan informanten oppfatter seg selv og konteksten den befinner seg i gjennom en interaksjon med forskeren. Mine informanter skal ikke utlevere seg selv personlig i denne studien, men har meninger om et kompetansefelt hos en annen yrkesgruppe, lærere. I tillegg skal de utdype sin faglige forståelse om barn med innagerende atferd.

Kvale og Brinkmann (2009) betegner det kvalitative intervju som et håndverk hvor intervjueren må besitte visse ferdigheter og kunnskaper for å få god kvalitet på informasjonen. Hva er det viktigst å finne frem til, den uttrykte meningen eller den som ligger bak? Et intervju er en sosial produksjon av meninger gjennom språklig interaksjon og gir derfor ikke noen direkte tilgang til "rene meninger" (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kan også handle om makt, etikk og retten til å tillegge andres uttalelser en bestemt mening. Hvordan vi ser på intervjuet får konsekvenser for analysen av intervjuet.

Hunt (1989) beskriver at det kan oppstå kompliserte prosesser mellom forsker og informant. Det kan være ubevisste følelser som kan dukke opp som en reaksjon på den andre i intervjusituasjonen. Begrepene overføring og motoverføring er hentet fra psykoanalytisk tenkning og kan også overføres til intervjuelasjonen. Det betyr at jeg som forsker må prøve å reflektere over hvordan jeg kan virke inn på informantene og omvendt. Oppbyggingen av studiens intervjuprosessen tok utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) syv faser i en intervjuundersøkelse: 1. tematisering, 2. planlegging, 3. intervjuing, 4. transkribering, 5. analysering, 6. verifisering og 7. rapportering.

### **3.1.2 Intervjuguiden**

Teorigrunnlaget i denne studien danner utgangspunktet for spørsmålene i intervjuguiden og disse kan betraktes som en konkretisering av studiens problemstilling (T. Lund & Haugen, 2006). Intervjuguiden er innledet med åpne spørsmål for at intervjuet skal komme lett i gang. Innledningen har da fokus på generelle spørsmål som kjennetegn, årsaker og konsekvenser for barn med innagerende atferd. Deretter ble det stilt flere åpne spørsmål angående lærernes kompetanse. Videre dreide spørsmålene seg mer spesifikt om de tre læringsmiljøfaktorene som forskning har vist har betydning for barns psykiske helse (Barber & Olsen, 1997b), her definert som; sosial støtte fra lærer og jevnaldrene, regulering og elevinnflytelse, og hvilken betydning disse faktorene kan ha for innagerende elever. Avslutningsvis ble det stilt åpne spørsmål som gikk utover disse faktorene, disse omhandlet blant annet hvilke arbeidsmetoder og tiltak som kan fungere bra for innagerende elever.

Intervjuet er delt i forhold til hvor direkte informantene uttaler seg. Når jeg spør om hva de tror lærere kan om innagerende atferd, så er det indirekte spørsmål og terapeutene svarer på vegne av andre. Men når det gjelder betydningen av de tre faktorene, så svarer de like mye hva de selv mener er viktig. Da svarer de ikke i samme grad på vegne av andre.

I etterkant ser jeg at det var for stor bredde og for mange spørsmål i intervjuguiden. Det førte til at jeg måtte velge bort enkelte tema som ikke var like relevante for problemstillingen. Ut fra dette er noen spørsmål og svar utelatt i resultatdelen.

Intervjuet var en samtale mellom meg og informant og guiden var fleksibel og fungerte mer som en rettesnor for hvilke tema som skulle berøres. Enkelte spørsmål fungerte som hjelpespørsmål og alt ble ikke like mye vektlagt. Dette ble gjort for å tømme informantene mest mulig for informasjon. Det ble brukt semistrukturert intervju, som kjennetegnes ved at man ikke har fastlagte spørsmålsformuleringer og rekkefølge på spørsmålene, men man har på

forhånd satt opp hovedspørsmål, saker eller tema (Ryen, 2002). Fordelen med å bruke semistrukturerte intervju er at forskeren kan få innsikt i kunnskapsområder som sannsynligvis ikke vil fanges opp i standardiserte eller strukturerte intervjuer (T. Lund & Haugen, 2006).

## **3.2 Vitenskapsteoretiske betraktninger**

### **3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk**

Terapeutenes utdanning og praksis danner grunnlaget for svarene. I min studie blir den ansatte betraktet som ekspert i kraft av å være den som innehar direkte kompetanse om tema. Jeg vil kategorisere og beskrive så opplevelsesnært som mulig ulike tanker, meninger og personlige erfaringer den enkelte terapeut, fra et faglig ståsted, mener å ha om lærernes kompetanse og betydningen de tre læringsmiljøfaktorene har for barn med innagerende atferd. For å oppnå dette passer det best med en fenomenologisk tilnærming. Denne tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og forsøker å forstå en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Forskning blir sentrert rundt ett fenomen og den ytre verden kommer i bakgrunnen. Denne metoden forsøker å forstå fenomener og det som blir tatt for gitt innen en kultur (Thagaard, 2009). Derfor blir det her valgt en deskriptiv, kvalitativ, mest mulig fenomenologisk, representativ undersøkelsesmetode (Creswell, 2007). En prøver å trekke ut fenomenets strukturelle essens ved de erfaringer terapeutene har gjort seg om fenomenet innagerende atferd og lærernes kompetanse på dette området. De empiriske forhold blir her forstått fra perspektivet til det som studeres.

Jeg vil også bruke en hermeneutisk tilnærming ved tolkning av mine data. Den legger vekt på at et fenomen kan tolkes på flere nivåer og at det ikke finnes noen gitt sannhet. Den fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende. Fortolkning har en sentral plass, hvor mening også må ses i sammenheng med det som blir studert (Thagaard, 2009). Det betyr at mine informanter allerede har fortolket sin verden og det må jeg som forsker forholde meg til. Thagaard (2009) kaller tolkning av intervjuet for dobbelhermeneutikk. Hun viser til at forskeren fortolker informanten sin informasjon ut fra at informanten har fortolket sin virkelighetsoppfatning. I denne studien kan en snakke om trippelhermeneutikk, som handler om at en, i tillegg til dobbelhermeneutikk, har en kritisk tolkning til samfunnsforholdene som påvirker både forsker og informant (ibid). I min studie er det flere fortolkningsprosesser. Først tolker lærere den innagerende atferden, så tolker terapeutene hva de tror lærerne kan om innagerende atferd, deretter har jeg fortolket deres svar ut fra min virkelighetsoppfatning. Min

studie innebærer at terapeutene kan ha kritiske synspunkter om en annen faggruppe, lærere, som er en viktig aktør i samfunnet og har stor betydning for barns oppvekst.

Kvalitative tekster skal inneholde ”tykke beskrivelser” som betyr at teksten skal beskrive og tolke de fenomenene som presenteres (Creswell, 2007). Hermeneutikken bygger på forskning hvor dagliglivet og språket står i sentrum, realiteten er slik folket oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2009). Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i. Den sier noe om hvordan fortolkninger kan og må begrunnes (Gilje & Grimen, 1995). Delene må ses i sammenheng med helheten, noe som også gjenspeiler kvalitativ forskning.

### **3.2.2 Forforståelse**

Grunntanken i hermeneutikken er at forskeren aldri møter verden forutsetningsløst. Vi bringer alltid oss selv med inn i forståelsesprosessen. Gadamer (1975) kaller dette for-dommer. Gilje og Grimen (1995) sier at det kan være tre aspekter ved vår forforståelse; språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Når en skal forsøke å tolke meningsfulle fenomener, er det særlig viktig å være oppmerksom på alle de deler av vår forforståelse som vi i utgangspunktet ikke har noe reflektert og bevisst forhold til. Den såkalte tause kunnskapen.

Min fagbakgrunn er barnevernspedagog og jeg har tidligere arbeidet i barnepsykiatri, barnevernsinstitusjon og skole. I mitt tidligere arbeid har jeg erfart at den oppmerksomhet barn med utagerende atferd får, ofte går på bekostning av oppmerksomhet, tid og ressurser til barn med innagerende atferd. Samtidig vil mine personlige erfaringer fra barndom og oppvekst prege synet på analyse og tolkning av resultater. Tidligere forskning og teori, som jeg har satt meg godt inn i, vil også påvirke min analyse. Dermed vil tolkning av data være påvirket av den forforståelsen jeg bringer med meg inn i prosjektet og det er umulig å være objektiv og nøytral.

## **3.3 Utvalg**

Informantene ble rekruttert ved at jeg tok telefonisk kontakt med leder for de ulike arbeidsplassene og presenterte studien min, leder henviste meg da videre til aktuelle kandidater. Det skulle vise seg å bli vanskelig å få tak i informanter, flere jeg snakket med i PPT og BUP mente de ikke hadde nok kompetanse på området innagerende atferd. De hadde



veiledet i forhold til selektiv mutisme og skolevegring, men ikke direkte på innagerende atferd som angst og depresjon. Utagerende atferd utgjorde majoriteten av de vanskene som ble behandlet. I tillegg ble det problematisert hvor lenge de skulle ha veiledet lærere, hvorvidt intervjuet skulle være på det generelle plan eller om det omhandlet enkeltkasus. Jeg undrer meg over at få terapeuter mener de har kompetanse på innagerende atferd. Skulle studien handlet om utagerende atferd, ville det sannsynligvis vært lettere å rekruttere informanter.

I utgangspunktet var det ønskelig å rekruttere seks informanter fra PPT og BUP, men det ble nødvendig å redusere antallet og hente den femte informant fra et fylkeskommunalt skolesenter som også driver med veiledning av lærere. Denne skolen tilbyr opplæring og utredning til barn i sosiale, medisinske institusjoner og gir tilrettelagt undervisning for enkeltelever med ulike vansker. Det bør imidlertid nevnes som positivt at en av informantene fra PPT hadde hørt om studien fra sin leder og tok selv kontakt på e-post med ønske om å delta, da dette var hennes fagfelt. De fem informantene som jeg til slutt hadde rekruttert, var alle samarbeidsvillige og positive til studien. Til tross for vansker med å rekruttere informanter, opplever jeg at bredden i alder, utdanning og ansiennitet var variert og godt representert. Jeg hadde ingen kjennskap til informantene og hadde kun kontakt på telefon og e-post i forkant for å presentere studiets formål, tema og avklare tidspunkt for intervju. Jeg har valgt å kalle alle informantene for terapeuter, selv om ikke alle har den formelle utdanning til å kunne ha denne tittelen. Likevel er flertallet av informantene terapeuter. Utvalget bestod av fire kvinner og en mann, med følgende utdanning og ansiennitet;

**Informant 1;** kvinne, 43 år, ansatt i PPT, psykolog med 12 års ansiennitet, tidligere jobbet som sykepleier.

**Informant 2;** kvinne, 55 år, ansatt i PPT, sosionom med spesialpedagogikk, 17 års ansiennitet.

**Informant 3;** mann, 48 år, ansatt i BUP, psykolog, 17 års ansiennitet.

**Informant 4;** kvinne, 38 år, ansatt i BUP som klinisk pedagog, utdannet lærer med spesialpedagogikk, ansiennitet 8 år i BUP, i tillegg 6 år som lærer i skolen.

**Informant 5;** kvinne, 45 år, ansatt på et fylkeskommunalt skolesenter som klinisk pedagog, utdannet lærer med spesialpedagogikk, 10 års ansiennitet som klinisk pedagog, i tillegg 14 år i skolen.

## **3.4 Gjennomføring**

### **3.4.1 Pilotintervju**

Før gjennomgang av intervjuene foretok jeg et prøveintervju, et såkalt pilotintervju, av en førskolelærer som jobber som styrer i barnehage. Spørsmålene ble da rettet mot hvilken kompetanse pedagogiske ledere har og hvilken betydning de tre læringsmiljøfaktorene har for barn med innagerende atferd i barnehagen. På den måten fikk jeg sjekket det tekniske utstyret og lyd kvaliteten. Jeg fikk tilbakemeldinger på meg selv som intervjuer og hvordan intervjuguiden fungerte. På bakgrunn av dette ble det gjort små endringer på noen av spørsmålene. Hvor lang tid intervjuet tok var også et aspekt jeg var opptatt av. Intervjuguiden er lang og jeg lurte på hvor langt tidsaspektet ble. Imidlertid erfarte jeg at tidsperspektivet var som ønsket, innenfor en time.

### **3.4.2 Intervjusituasjon**

Før gjennomføring av intervjuet forsikret jeg meg om at informantene hadde fått informasjonsskriv og samtykkeerklæring og at de var klar over sine rettigheter og hva intervjuet gikk ut på. Dette ble gjort for å skape en trygg ramme, fremstå som trygg faglig og for å oppnå tillitt hos informantene. Mine informanter er eksperter på sitt fagfelt og kan ha stor makt i forhold til uttalelser, utredninger, sakkyndig vurdering av barn, veiledning av lærere og tildeling av hjelp. Deres meninger og uttalelser får stor betydning for tiltak og hjelp til barn med ulike vansker. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at et såkalt eliteintervju kjennetegnes ved at intervjuobjektene er eksperter og dermed kan ha innflytelsesrike posisjoner med stor makt. De utdyper at et sentralt problem da kan være å få adgang til intervjupersonene. Elitepersonene er vant til å bli spurt om sine tanker og meninger. Dette krever at intervjueren har satt seg grundig inn i tema og mestrer fagspråket (Kvale & Brinkmann, 2009).

Informantene satte som forutsetning for å delta i undersøkelsen at de fikk intervjuguiden i forkant av intervjuet og flere hadde forberedt seg grundig ved å oppdatere seg på teori. De hadde med egne notater og refererte til teori under intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at eksperter ofte kan ha forberedt synspunkter som de ønsker å fremme under et intervju. Intervjuet foregikk på de fem informantenes arbeidsplasser etter deres eget ønske. De fleste intervjuene foreløp greit og informantene var interessante å snakke med.

Intervjuet innledet med at jeg presenterte formålet med studien og åpnet for at de kunne komme med spørsmål. En av informantene dreide mye av samtalen mot barn med utagerende

atferd i stedet for barn med innagerende atferd. Som intervjuer prøvde jeg å styre samtalen tilbake til tema om innagerende atferd, men ser i etterkant at jeg muligens burde vært tydeligere i å markere riktig fokus. Til tross for dette fikk jeg mer ut av intervjuet enn først antatt og kunne bruke en del av det i min analyse. Et par ganger forstod ikke informantene spørsmålene, dette gjaldt spesielt spørsmålene om elevinnflytelse og regulering hvor jeg måtte forklare begrepene for dem. Jeg la opp til en tillitsfull atmosfære for å skape nærhet til informantene. Jeg stilte åpne spørsmål for å få rike beskrivelser hvor meningen var å la intervjupersonene selv presentere det som de opplevde som hoveddimensjonen ved fenomenet som skulle undersøkes. Viktige ord ble gjentatt ved svar, for å invitere til fordypning. Ellers bekreftet jeg det de formidlet ved nikk, pauser, mm og bruk av nonverbalt kroppsspråk. Enkelte svar ble forfulgt ved at jeg ba informantene utdype det de snakket om. Fortolkende spørsmål ble også brukt for å klargjøre enkelte av svarene, for eksempel ”du mener at ...?”. Jeg prøvde å skape god kontakt med informantene ved å lytte oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sa.

Informantene var engasjerte av tema og hadde mye å formidle. Enkelte ganger måtte jeg stoppe dem for å gå videre til neste spørsmål. Derimot var det en informant som var litt ordknapp, men da jeg avsluttet lydopptaket hadde hun plutselig mye mer å komme med og jeg måtte skru på båndopptakeren igjen. Ellers virket det som de forstod spørsmålene fra intervjuguiden og jeg fikk lange, utdypende svar. De første intervjuene bar nok muligens preg av at jeg var nybegynner. Jeg følte at jeg behersket rollen som intervjuer bedre etter hvert intervju. Ved intervjuets slutt oppsummerte jeg hovedpunktene, for å få informanten til å bekrefte at jeg hadde forstått dem riktig. I to av intervjuene hadde informantene flere ting å tilføye under oppsummeringen. De fleste informantene ønsket å få masteroppgaven tilsendt på e-post når den var ferdig.

Det ble tatt gode lydopptak fra intervjuene, da det tekniske utstyret fungerte godt. Jeg opplevde en god kjemi med de fleste informantene, men var nok litt nervøs under de første intervjuene. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at forskerens egenskaper kan ha innvirkning på både resultater og selve forskningsprosessen og det er viktig å være reflektert over dette. Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forsker og informant. Den intuitive innlevelsen kan bidra til god kontakt med informant og gi ideer til refleksjon og dataens meningsinnhold. I følge den fenomenologiske tilnærming må intervjueren bevare en åpenhet for fenomenene (ibid).

## 3.5 Analyse

### 3.5.1 Transkribering

Etter hvert lydopptak ble intervjuene transkribert. Transkribering er den prosessen der en skaper skriftlig representasjon av tale for å gjøre den tilgjengelig for språklig analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuene blir bedre egnet for analyse når de transkriberes fra muntlig til skriftlig form. Struktureringen er også en begynnelse på selve analysen. Det finnes ingen sann oversettelse fra muntlig til skriftlig form (ibid).

Umiddelbart etter intervjuet ble det skrevet ca en halv side referat for å få frem egne refleksjoner og oppsummering av hovedpunktene som kom frem. Intervjuene ble skrevet ned ordrett på informantenes egen dialekt med innlagte pauser, etter flere ganger å ha lyttet gjennom lydopptakene. Hvert intervju varte i ca en time og ble transkribert så raskt det lot seg gjøre mens det fortsatt var friskt i minne. Jeg brukte i gjennomsnitt 8 timer på å transkribere hvert enkelt intervju. Gjennomsnittlig utgjorde transkriberingen 20 sider per intervju, med enkel linjeavstand, skrevet i tabellform med egne kommentarfelt.

### 3.5.2 Meningskategorisering

Analyse innebærer en refleksjon over datamaterialet (Thagaard, 2009). Etter transkribering ble intervjuene gjennomgått ved hjelp av en fenomenologisk analyse av datamaterialet (Creswell, 2007). Det betyr at enheter som gir mening identifiseres som meningsbærende enheter og disse ble i min analyse markert gult. Ryen (2002) forklarer meningsbærende enhet slik; en enhet som gir mening uten at den trenger støtte av supplerende informasjon. Derfor ble pauser, overflødige ord (som for eksempel asså, sant, eh, tenker jeg), gjentakelser og setninger som ikke ga mening luket bort i løpet av analyseprosessen. Sitater og beskrivelser som jeg syntes fremhevet særlig gode poenger, ble understreket. Videre ble det notert stikkord i margin ut fra tema som kom frem under intervjuene.

Deretter gikk jeg gjennom spørsmålene i intervjuguiden og klassifiserte de meningsbærende enhetene i form av manuell koding, som omhandlet samme fenomen/tema i ulike kategorier med følgende fargekoder; gul markering = meningsbærende enhet, grønn markering = regulering, turkis markering = elevinnflytelse, rød markering = sosial støtte fra lærer og venner, blå bokstaver med grå markering = hva tror terapeutene lærerne generelt kan om angst og depresjon, lilla bokstaver med grå markering = hvilken kompetanse er det viktig at lærere har, grønne bokstaver med grå markering = kompetansehevende tiltak, uthevet sort markert med grått = arbeidsmetoder for de innagerende elevene, rosa markering = tilrettelegging av

læringsmiljø. Kategoriene gjør det lettere for forskeren å identifisere sentrale mønstre og tema i materialet. Kategorisering av data innebærer en interaksjon mellom tendenser i datamaterialet og forskerens forforståelse (Thagaard, 2009). Deretter gikk jeg systematisk gjennom de forskjellige kategorier, for eksempel alt det som ble markert grønt og omhandlet regulering. Ulike tema om regulering gikk igjen hos informantene og disse dannet grunnlag for de subkategorier som er satt i tabellene. Disse subkategoriene oppstod ad hoc i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Under for eksempel regulering ble dette til seks subkategorier; a) sensitiv for grensesetting, b) regulering av omgivelsene, c) ekstra tilsyn, d) forutsigbarhet og struktur, e) stille krav, men varsom med press. For mer utfyllende oversikt på subkategorier, se resultater i kapittel 4. Kvale og Brinkmann (2009) omtaler dette og viser til at mening i lange intervjuutsagn reduseres til få, enkle kategorier når kodingen blir formet ut fra kategorisering. Ved bruk av kategorisering kan dermed lange intervjuer bli redusert til få, oversiktelige tabeller (ibid). Kategoriene i min studie utgjør til sammen åtte hovedkategorier som er illustrert i åtte tabeller. Under hver hovedkategori fremkommer det subkategorier som viser de mest representative sitater fra informantene. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at for at en skal få en fullstendig beskrivelse av den opplevelsen som undersøkes, må det utvikles kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av opplevelsen.

## **3.6 Kvalitetsvurderinger**

### **3.6.1 Validitet**

Validitet er knyttet til gyldigheten av tolkningen av resultatene. Dette handler om hvorvidt tolkningene av resultatene jeg har kommet frem til, er gyldige i den virkelighet jeg har studert. Videre om studien har undersøkt det den var ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvantitative studier kan resultatet lettere etterprøves nøyaktig enn i kvalitative studier. Validiteten ble forsøkt sikret ved at informantene fikk lese gjennom intervjuet etter at det var ferdig transkribert, slik at de kunne komme med rettelser og innspill. Dette ble gjort for at transkriberingen skulle bli mest mulig korrekt. Imidlertid kom det kun en tilbakemelding som gikk på notering av feil ansiennitet. Validiteten ble også sikret ved at tekstanalyse av utskrift ble støttet av lydopptak. Meningsenhetene ble gruppert for å komme frem til empirisk utledede fenomener eller faktorer. Koding ble sjekket mot den opprinnelige tekst. Validitet ble også forsøkt sikret ved at det umiddelbart etter hvert enkelt intervju, ble skrevet en oppsummering. Vi var to personer som hørte gjennom lydopptakene og transkriberte

intervjuene, noe som også kan bidra til å sikre validiteten. Ved hvert intervju oppsummerte jeg samtalen for å få en bekreftelse fra informantene om at budskapet var korrekt oppfattet, noe som kan være bra for validiteten. Underveis i intervjuet ble spørsmål som informanten ikke forstod, forklart og svar ble utdypet. Ellers opplevde jeg at informantene forstod spørsmålene godt ved at de ga utfyllende og gode beskrivelser.

I analyseprosessen foregår det en tolkning av hva jeg synes er de viktigste enhetene. Inndeling i subkategorier som er utledet fra datamaterialet kan bidra til å ivareta informantenes utsagn, da disse tar utgangspunkt i det som kom frem under intervjuene. På den annen side kan det, ved at jeg har valgt denne inndelingen i subkategorier, føre til at jeg har gått glipp av andre mulige mønstre i datamaterialet. En annen forsker kunne funnet andre mønstre og tolket datamaterialet annerledes. Min forforståelse preger analysen av datamaterialet. Når analysen blir kategorisert i ulike mønstre, vil det fremheve tendenser i datamaterialet, men samtidig stenge for andre perspektiv (Thagaard, 2009).

Noe som var interessant å merke seg i analyseprosessen, var at når jeg stilte informantene et åpent spørsmål om hvilken kompetanse de mente lærerne skulle ha i arbeidet med innagerende atferd, kom alle inn på forhold som handler om sosial støtte. Derimot nevnte ingen regulering eller elevinnflytelse før de senere i intervjuet fikk spesifikke spørsmål om dette og da hadde de mange tanker og meninger om temaene. Dette kan også tolkes som at sosial støtte er det informantene anser som den mest betydningsfulle kompetansen. Ved kun å bruke generelle spørsmål, ville jeg ikke ha fanget opp hva informantene mente om regulering og elevinnflytelse. Derfor kan det at intervjuet inneholdt både generelle og spesifikke spørsmål bidra til å styrke validiteten. Den styrkes også ved at mine funn i stor grad samsvarer med tidligere forskning om hvilke faktorer som ser ut til å ha betydning for innagerende atferd. Thagaard (2009) viser til at når tolkningen av ulike studier bekrefter hverandre, styrkes validiteten.

### **3.6.2 Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet handler om hvorvidt resultatene kan overføres til andre situasjoner og intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Hensikten med denne undersøkelsen var ikke å finne sammenhenger, årsaker, forekomst eller fordelinger i populasjon. Siden det kun er fem informanter i denne studien, er det for få informanter til at studien kan generaliseres. Det som er vanlig i denne type design er 15 til 20 informanter for at det skal kunne kalles representativt, da kan en ofte ha nådd et metningspunkt der det ikke lenger fremkommer

vesentlig ny informasjon (Creswell, 2007). Dersom denne studien skulle vært generalisert, burde det inngått flere informanter (ibid, 2007; Ryen 2002), men på grunn av at dette er en masteroppgave, lar det seg ikke gjennomføre med et så stort antall. Denne studien kan likevel si noe om hva behandlere mener at lærere trenger av kompetanse og hva sosial støtte fra lærer og jevnaldrene, regulering og elevinnflytelse betyr for barn med innagerende atferd.

Resultatene viser også at det i stor grad var homogene svar, noe som kan tyde på at det var stor grad av enighet blant informantene. Mine resultater samsvarer også godt med teori og tidligere forskning om at sosial støtte fra lærer og jevnaldrene, regulering og elevinnflytelse kan ha stor betydning for innagerende barn. Dermed kan studien likevel indikere noe om hva som er viktig for barn med innagerende atferd i skolen og kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2009). Når det gjelder lærernes kompetanse om innagerende atferd er det vanskeligere å generalisere funnene fra denne studien, siden det her er en faggruppe (terapeuter) som mener noe om en annen faggruppe (lærerne) sin kompetanse. Dette samsvarer likevel med tidligere studier (Garvik, 2004; Hammer, 2008; Holte, 2008). Informasjon fra mange ulike kilder er alltid viktig og hadde en intervjuet lærere om det samme, kunne det ha styrket studiens design.

### **3.6.3 Reliabilitet**

Reliabilitet knyttes til om en forskning blir utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Dette er et uttrykk for troverdighet. Det handler om hvorvidt en annen forsker som bruker de samme metodene jeg har brukt, vil komme frem til samme resultat og om hvor nøyaktig forsker har målt, uten tilfeldige feil. Reliabilitet er en forutsetning for validitet (Thagaard, 2009). I kvalitative studier kan repliserbarhet være vanskeligere å oppnå enn i kvantitative studier. Ulike personer vil tolke intervjuet ulikt, selv samme forsker kan finne ulike resultat ved ny gjennomgang. Forskeren reagerer forskjellig på ulike informanter og på samme informant på ulike tidspunkt (Thagaard, 2009). Reliabiliteten i kvalitativ metode kan dermed heller styrkes ved å redegjøre nøye for forskningsprosessen (Silverman, 2006). Jeg har tidligere i dette kapitlet gjort rede for hvordan data ble samlet inn, selve intervjusituasjonen, hvordan data ble transkribert, analysert og tolket. Reliabiliteten i denne studien kan styrkes ved at jeg har lagt opp til like rammer rundt hvert intervju med de samme spørsmålene som utgangspunkt. Intervjuene har foregått på de ansattes arbeidsplass i arbeidstiden og varte omtrent en time.

For å sikre intervjuene ble det underveis stilt oppfølgingsspørsmål og tilslutt foretatt en oppsummering for å få bekreftet at budskapet var riktig oppfattet. En oppsummering bidrar til

å sikre at det ikke oppstår tilfeldige feil og at informantene og jeg har oppfattet det som ble sagt, på samme måte. Intervjuet ble også sikret ved at de fikk mulighet til å bekrefte transkriberingen.

### **3.7 Ethiske refleksjoner**

Ethiske refleksjoner preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse. Man bør ta hensyn til dette fra begynnelsen av undersøkelsen til det endelige resultatet foreligger (Kvale & Brinkmann, 2009). For å ivareta de etiske hensyn i min studie søkte jeg om godkjenning hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), og studien ble godkjent i god tid før jeg tok kontakt med informantene. Dette var nødvendig av hensyn til mine informanter og fordi intervjuene ble lagt inn som lydfiler på datamaskinen.

Informanten kan bli berørt av forskningen og derfor er det utarbeidet etiske retningslinjer. I følge forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006) skal alle som deltar i forskning få nødvendig informasjon for å danne seg en forståelse av forskningsfeltet, hensikten og konsekvensene det kan ha å delta i et forskningsprosjekt. Disse retningslinjene definerer forskerens forhold til informanten.

Deltagelsen i prosjektet er frivillig og informantene kan trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. Utgangspunktet for alle forskningsprosjekter er prinsippet om at forskere må ha deltagerens informerte samtykke. Dette på grunn av respekt for individets råderett over sitt eget liv (Thagaard, 2009). Informert samtykke innebærer at informantene underrettes om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen (Kvale & Brinkmann, 2009). De informanter som deltar i forskningen har krav på at all informasjon de gir fra seg blir behandlet konfidensielt. Spørsmålene i min intervjuguide har fokus på informantenes faglige forståelse, refleksjoner og meninger av fenomenet innagerende atferd og lærernes kompetanse. Personlige opplysninger om informantenes eget liv blir ikke berørt. De ansattes identitet og arbeidsplassens beliggenhet holdes skjult og mine informanter ble opplyst om konsekvensene ved å delta i forskningsprosjektet.

Lydfiler og transkribering fra intervjuene er lagret med hemmelig passord på min private datamaskin hvor ingen andre har adgang. Lydopptak og transkribering fra mine intervjuer vil slettes når jeg har fått sensur på studien. I min studie har jeg hele tiden forholdt meg til de etiske retningslinjene (NESH, 2006) hvor informantene ble godt informert i forkant om



hensikten med studien og at resultatene skulle presenteres i en masteroppgave. Alle informantene ble informert om konsekvensen med å delta i studien og at de kunne trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. De skrev alle under på informert samtykkeerklæring før intervjuene startet. All informasjon informantene ga fra seg, er behandlet konfidensielt.

## 4. RESULTATER

### 4.1 Innledning

Undersøkelsen omfatter problemstillingen;

*Hvilken kompetanse er det viktig at lærere i barneskolen har om barn med innagerende atferd, med særlig vekt på betydningen av sosial støtte, regulering og elevinnflytelse?*

Tabellene er inndelt i åtte spørsmål som er utledet fra undersøkelsens problemstilling.

Resultatene er systematisert og blir presentert i tabell og tekstform. Tabellene gjenspeiler de viktigste spørsmålene fra den semistrukturerte intervjuguiden og inneholder de mest representative sitatene i hver dimensjon. De ulike tabellene er igjen inndelt i subkategorier.

Under hver tabell er det tekst som utdyper informasjonen som kom frem under intervjuene.

### 4.2 Lærernes kunnskap

**Tabell 1.** Hva tror terapeutene at lærere generelt kan om angst og depresjon?

Sub - kategorier	Eksempler på mest representative sitat	Informant
<b>Kunnskap om angst/depresjon</b>	<i>"Lærerne vil nok kunne beskrive hva de tenker angst og depresjon er, men jeg tror ikke så mange regner med at barn kan være rammet av det i alvorlig grad."</i>	1
	<i>"Det å være beskjeden, det kan de nok noe om.( ...) Det går på personlige forutsetninger."</i>	2
	<i>"Mange lærere vil nok si at de ikke har mye kunnskap om angst og depresjon(...) men det viktigste er ikke den psykiatriske kunnskapen, men evnen til å se."</i>	3
	<i>"Den kunnskapen lærere mangler er å forstå det de ser og barns tidlige personlighetsutvikling (...)det med emosjonelle lærevansker, de har ikke hørt om det sier de." (lærerne)</i>	4
	<i>"Jeg tror de har mer kunnskap enn de tror de har i noen sammenhenger."</i>	5
<b>Kunnskap om hvordan møte barn med angst/depresjon</b>	<i>"Noe av usikkerheten går generelt på; Hva er angst og depresjon? Hva kjennetegner disse barna og hvordan kan vi møte dem? (...) Spesielt i forhold til; Gjør jeg noe feil hvis jeg presser de? De blir på en måte redde for å knuse barnet."</i>	5

Hovedinntrykket er at informantene opplever at lærerne kjenner til angst og depresjon ut fra et voksenperspektiv, og at de i liten grad tenker at barn kan være rammet av det. Dette mener fire av fem informanter. Informantene var enige om at det går på personlige forutsetninger hos lærerne og om de klarer å sette seg inn i de utfordringene de møter hos elevene. Informant 3 er ikke opptatt av at lærere trenger psykiatrisk kunnskap, men at evnen til å se eleven er det viktigste. Informant 4 er spesielt kritisk til lærerens kunnskap om angst og depresjon og mener at de kan lite om barns personlighetsutvikling, og ikke alltid forstår det de ser. Men ifølge informant 5 kan ofte lærerne mer enn de selv tror. Hun meddeler at veiledningen av lærere går mye på informasjon om hva angst og depresjon er og kunnskap om hvordan man møter barn med innagerende atferd.

Det kom frem under intervjuene at fire informanter mener årsaken til at lærerne har lite kunnskap om innagerende vansker og emosjonelle lærevansker, er at tema mangler i grunnutdanningen. Informant 1 fremhever at det i en travel hverdag kan være vanskelig å sette av tid til de innagerende elevene, det kan være tidkrevende arbeid å bygge en relasjon. I følge informant 3 er det slik at når en ikke har tid, får en heller ikke observert, og da mister en muligheten til å tilrettelegge på en god måte.

Informant 3 og 5, som begge kommer fra psykiatrien, påpeker at lærerne kan for lite om observasjon, og at de mangler prosessveiledning i skolen, dette kan føre til lite rom for refleksjon rundt den enkelte elev.

### 4.3 Lærernes kompetanse

**Tabell 2.** Hvilken kompetanse mener terapeutene det er viktig at lærerne har om barn med innagerende atferd som angst og depresjon?

Sub - kategorier	Eksempler på mest representative sitat	Informant
<b>Se eleven</b>	<p>”Det er enkle knagger de kan vite om, uten å vite så mye om angst og depresjon. Som det å kunne se barnet hver dag, gi oppmuntring og fremheve mestring. Det er ofte det som kan gjøre en forskjell for disse barna.”</p> <p>”Dersom de går i en klasse der det er flere utagerende, skal de voksne være bevisst på å være innom de som er stille hver dag, for ellers drukner de.”</p>	5
<b>Observasjonskompetanse</b>	<p>”Det viktigste er at skolen og lærerne ser barnet, for det barnet er. Dersom en observerer ser en lettere behovene. Med observasjon menes å få med seg hva som skjer; Hvilke rammebetingelser er det som skal til? I tillegg må en ha rom for å tenke rundt disse tingene sammen med kollegaer.”</p>	3
<b>Stimulere til mestring</b>	<p>”Det å skape mestringsopplevelser for de barna er ekstremt viktig, da kan det være de stikker hodet frem etter hvert.”</p>	3
<b>Økt kompetanse om emosjonelle vansker</b>	<p>”Mer kompetanse om innagerende atferd og emosjonelle lærevansker og hvor essensiell den relasjonelle biten er, ingen læring skjer uten en relasjon.”</p>	4
	<p>”Ved at lærerne får økt kompetanse vil de bli sikrere og ikke tenke at det er BUP som må uttale seg.”</p>	5
<b>God sosial- og relasjonskompetanse</b>	<p>”Jo mer du klarer å tone deg inn på elevens kommunikasjonsstil, jo bedre innpass får du.”</p>	1
	<p>”Hvis det er lærere som ikke har en sensitivitet for det, så kan det utvikle seg en tilbaketrekning, og det er dilemma i skolen.”</p> <p>”Allmennmenneskelig kunnskap er nok. Men utfordringen er å få tak i lærere som selv har god sosial kompetanse, som har evne til å se sine elever og beskrive dem.”</p>	3
<b>Bevisstgjøring</b>	<p>”Det å forstå de tidligst mulig.”</p>	1
	<p>”I veiledning er det mange lærere som er dyktige på å gjøre de rette tingene, de pusher litt, henvender seg og oppmuntrer på en diskuré måte. Det å ikke gjøre eleven synlig på områder før eleven selv er klar for å være synlig.”</p>	2

Tabell nr. 2 fremhever betydningen av hvor viktig det er å se eleven hver dag. Alle informantene trekker frem dette som den viktigste kompetansen lærerne kan ha. Informant 5 mener at lærerne ikke trenger å kunne så mye om angst og depresjon, men de må være oppmerksom på generelle ting, som å rose mestring, se og bekrefte eleven. Det kan utgjøre en forskjell for disse barna. Informant 5 trekker frem at dersom en har flere utagerende i klassen, skal en være bevisst på å se de innagerende elevene hver dag, ellers vil de kunne bli mer usynlige.

Informant 3 mener at observasjon er det grunnleggende utgangspunkt for å kunne gjøre noe riktig i skolen. Det å se elevene og kunne beskrive dem, altså bruke observasjonen som et aktivt virkemiddel har stor betydning. Bruk av observasjon i skolen vil kunne hjelpe lærerne til å se hvilke behov elevene har og gi dem rom for bedre refleksjon rundt det enkelte barnet.

Alle informantene mener at det er viktig å tilrettelegge for mestringsopplevelser for de innagerende elevene, dette bidrar til å øke selvfølelsen. Informant 4 fremhever at lærerne trenger mer kunnskap om innagerende vansker og emosjonelle lærevansker. De må være oppmerksom på hvor betydningsfull relasjonen mellom lærer og elev er. Hun vektlegger at det må en relasjon til for at læring skal kunne foregå. I følge informant 5 vil økt kompetanse hos lærerne gi dem trygghet på at de kan håndtere dette.

Flere informanter fremhever at det er viktig å tone seg inn på eleven og ha en utviklingsstøttende kommunikasjon. Det handler om lærere som er genuint opptatt av eleven, som har kontroll på egne ferdigheter, har god sosial- og relasjonskompetanse. I følge informant 1, vil en slik lærer kunne oppnå mer enn en som heller tenker at det bare er å ta seg sammen. Det fremheves at lærere må være sensitive for å synliggjøre eleven først når eleven selv er klar for det. Informant 1 fremhever at det er viktig med tidlig intervensjon for å fange opp de innagerende elevene så tidlig som mulig, slik at de kan få den hjelp de har behov for. Alle informantene forteller at innagerende atferd ofte viser seg som skolevegning når elevene kommer i ungdomsskolen. Først da er det ofte hjelpeapparatet kommer inn. Flere informanter fremhever at det må til en bevisstgjøring hos lærerne om de innagerende elevene og deres behov. Informant 2 forteller at det gjennom veiledning er flere lærere som blir dyktige på å gjøre de rette tingene.

## 4.4 Kompetansehevende tiltak

Tabell 3. Hvordan kan lærere få denne kompetansen?

Sub - kategorier	Eksempler på mest representative sitat	Informant
Prosess veiledning	<p>”Prosessveiledning rundt det enkelte barnet i klassen, der en kan tenke om seg selv og sin egen måte å forholde seg i klassen på.”</p> <p>”Det må en helt ny tenkning inn i skolen.”</p> <p>”Hvis en skaper miljøer der en kan snakke med hverandre, vil det gi kunnskap i skolen som er helt uvurderlig, som virkelig er kunnskap.”</p>	3
	<p>”Kunnskapen lærerne får gjennom veiledning blir bredt videre, slik at administrasjonen må ta fatt i det, og at det er flere fra samme skole som sitter på kompetansen og driver prosessveiledning.”</p> <p>”Det å ha fora på skolen i bunden arbeidstid, der lærere som har den type barn kan møtes og ha erfaringsutveksling.”</p>	4
Ledelse	”Den enkelte skoleleder kan tilrettelegge så godt det går an og må si at dette er noe vi skal prioritere.”	3
	”Foreleser, og veiledning i spesielle tilfeller, kan gi økt kompetanse.”	5
Satse på psykisk helse	”Det har lenge vært et utdanningsprogram, ”Psykisk helse i skolen”, som er en god start.”	2
	”Det å bringe opp innagerende atferd som tema kan gjøre at flere skoler setter fokus på det, og at de synes det blir lettere å håndtere.”	5
Politisk plan	”Dette er noe som må legges inn i en politisk plan, på toppnivå.”	3
	”Hvis det hadde blitt laget håndbøker om innagerende atferd på sentralt hold, ville nok mange lærere satt pris på det.”	5
Del av utdanningen	”Den skal de få inn som basis i lærerutdanningen.”	4
Lavterskeltilbud	”Opprettelse av lavterskeltilbud hjelper, slik at lærerne kan få konsultasjon fra PPT eller BUP på hvordan de skal håndtere slike saker, og eventuelt melde hvis det blir mer omfattende.”	2

Tabell nr. 3 viser at det er flere tiltak en kan iverksette for å øke lærernes kompetanse. Tre informanter trekker frem at det burde være prosessveiledning rundt det enkelte barnet, hvor

lærerne kan reflektere sammen over sin egen måte å forholde seg til disse elevene. Dette kan bidra til å skape en felles forståelse. I følge informant 3 kan det være sårbart for læreren å være i en situasjon der en skal vurdere seg selv, men det ligger en personlig læring i dette, som innebærer at det må en ny tenkning inn i skolen. Informanten mener at prosessveiledning vil gi ny kunnskap i skolen og det må gjøres i bunden arbeidstid. Det må settes av tid til faste møter for å drøfte enkeltbarnet og ha erfaringsutveksling i personalgruppen. På den måten kan, som informant 4 påpeker, ledelsen legge til rette for at kompetansen på skolen blir formidlet videre til flere lærere. Fire informanter påpeker også hvor viktig det er at ledelsen legger til rette for en bevisstgjøring rundt de stille elevene. Det er i følge informant 3 en stor sammenheng mellom kvalitet på ledelse og hvordan skolen fungerer. Det blir ledelsen sin oppgave å legge til rette for prosessveiledning, observasjon, kursing og innhente forelesere. Ifølge informant 3 må ledelsen legge til rette for at lærerne har anledning til å ha et blikk på de som trekker seg tilbake, ellers kan en svikte de innagerende barna og de har like stort behov for hjelp som de utagerende.

Det må satses på psykisk helse som utdanningsprogram og skoleprogram. I følge informant 2 må det settes av tid til dette i skolen og en må ha fokus på de stille elevene. De trenger voksne som er aktivt støttende over tid, og det kan være et krevende og langsomt arbeid. Tema om innagerende vansker må på dagsorden på et politisk plan. For lærere er det er ønskelig med håndbøker om innagerende atferd som beskriver hva en skal se etter og hvordan det er lurt å tenke rundt disse elevene. Fire av fem informanter mener at tema må inn i lærernes grunnutdanning, for å øke lærernes kompetanse om innagerende atferd.

Alle informantene forteller om et lavterskeltilbud fra PPT og BUP, som kalles konsultasjonsteam. Det er opprettet med tanke på innagerende atferd og der kan lærere raskt få hjelp og veiledning til å håndtere slike saker. Informant 2 sier at noen ganger kan lærere løse saker selv ved hjelp av veiledning, andre ganger må det en henvisning til.

## 4.5 Sosial støtte

**Tabell 4.** Hvilken betydning har sosial støtte for de innagerende elevene, og hva kan lærer gjøre innenfor dette område?

Sub - kategorier	Eksempler på mest representative sitat	Informant
<b>Emosjonell støtte</b>	<i>"Jeg tror ikke alltid at læreren skjønner selv at han kanskje er den viktigste voksne i livet til et barn."</i>	1
	<i>"... det er helt avgjørende om læreren ser barnet, ser utfordringene og ikke tenker at nå har jeg så mange andre å ta tak i, for hun sitter jo bare der."</i>	
	<i>"... det å bli sett, føle seg verdifull og verdsatt er det veldig viktig at lærerne er bevisst på. Det er jo lærerens oppgave å bygge relasjon, både lærer - elev og elev - elev."</i>	4
	<i>"Du må bygge deg en bank på det emosjonelle hos en elev for å få til læring og endring. Hvis du har en god relasjon til eleven så kan du tillate deg mer å si; Jeg forventer at du går ut og leker med de andre nå. Du kan ikke si det til en du ikke kjenner."</i>	5
<b>Instrumentell støtte</b>	<i>"Lærerne kan gi trygghet i læringssituasjonen på at de blir sett på en måte som ikke trigger angsten (...) Engstelige barn opplever det ofte som ubehagelig å bli sett, samtidig som de ønsker det."</i>	2
	<i>"... et blikk, kan være nok til at de hentes inn i en læringssituasjon, for da føler de at de er holdt, er sett og kjenner at læreren tenker på meg."</i>	3
	<i>"... vi kan godt bruke en faglig tilnærming for å komme i posisjon til eleven."</i>	5
<b>Sosial støtte fra venner</b>	<i>"... hjelpe eleven til å opprettholde vennskap, etablere nye vennskap og sette dem i sosiale settinger der de får vist sine sterke sider. Hjelp dem å løse konflikter som oppstår pga taushet, for noen kan bli veldig utydelige."</i>	2
	<i>"... jobbe med å etablere grupper rundt barnet som en vet barnet trives i og kan føle mestring."</i>  <i>"Det er helt avgjørende for barn, hvis ikke de har venner, har de ikke noe på skolen å gjøre."</i>	3

Tabell nr. 4 viser at sosial støtte har stor betydning for de innagerende elevene, og at støtten fra lærer og jevnaldrene kan utgjøre en forskjell for den enkelte elev. Dette mener alle



informantene. De påpeker også at de tror at lærerne selv ikke alltid er klar over hvor viktige de er i et barns liv.

Informant 1 sier at den emosjonelle støtten er helt avgjørende ved at læreren ser eleven hver dag og tar tak i utfordringene, selv om eleven bare sitter der. Dersom læreren er avvisende kan det ha motsatt virkning og gjøre eleven lite i stand til å mestre utfordringer. Som informant 3 sier, klarer ikke en del av de engstelige barna å holde fast på bildet av en annen inni seg, og derfor trenger de en trygg voksen som kan hjelpe dem tilbake til læringssituasjonen. Informant 4 påpeker at lærerens oppgave blir relasjonsbygging til elevene og mellom elevene, for at de skal føle seg sett og verdsatt. En må bygge en emosjonell bank hos en elev for å få til endring, og da kan en tillate seg å stille større krav til eleven, sier informant 5.

Den instrumentelle støtten kan gå på å gi hjelp til helt konkrete ting. Som informant 1 foreslår; hva du skal si og hva du skal gjøre i sosiale og faglige situasjoner. Skolen kan gjøre ganske mye ved å gi dem utfordringer med mye støtte. I følge informant 2 kan engstelige barn oppleve det som ubehagelig å bli sett, samtidig som de ønsker det. For noen kan det føles truende å ha blikkontakt, og her må det læreren gjør bli justert, slik at det er i tråd med barnets behov og ikke trigger angsten. På den annen side kan det for noen være nok med et blikk for å hente eleven tilbake til læringssituasjonen, og på den måten får en som lærer vist at en bryr seg, understreker informant 3. Informant 5 påpeker at en kan bruke faglig støtte for å komme i posisjon til eleven.

Alle informantene nevner grupper med medelever som viktig for å gi tilbakemelding, opprettholde vennskap, etablere nye vennskap og der kan de få mulighet til å vise sine sterke sider. Informant 1 sier at barn søker etter den sosiale reguleringen fra jevnaldrene. De innagerende elevene kan oppleve å få lite tilbakemeldinger siden de er sosialt tilbaketrukket. Derfor er grupper bra for at de skal kunne få en slik tilbakemelding. Informant 2 hevder at siden enkelte innagerende barn er tause, kan de oppfattes som utydelige av medelever. Det kan føre til at det oppstår konflikter, som de må få hjelp til å løse. Informant 3 belyser at venner er viktigere enn læreren og at vennskap er helt essensielt for trivsel på skolen. Ved å legge til rette for grupper med medelever, hvor barnet kan føle mestring, vil barnet indirekte føle at læreren er omsorgsfull.

## 4.6 Regulering

**Tabell 5.** Hvilken betydning har regulering for de innagerende elevene og hva kan lærer gjøre innenfor dette område?

Sub - kategorier	Eksempler på mest representative sitat	Informant
<b>Sensitive for grensesetting</b>	<i>"Disse barna setter urimelige krav og grenser til seg selv, hvis de da opplever at læreren må irettesette dem, så er det dramatisk (...) Altså regelrett forskjellsbehandle, for de har utrolig forskjellige behov."</i>	1
	<i>"... hvis en får en skole der det er reglene som styrer, vil de engstelige være tapere i veldig stor grad."</i>	3
	<i>"... det å kjeft på hele klassen, er det er noen som ikke tåler."</i>	5
<b>Regulering av omgivelsene</b>	<i>"Som oftest vil det være regulering av andres atferd som vil være det viktigste."</i>	3
	<i>"... i en mobbesituasjon må det ikke være slik at en regulerer det engstelige barnet, (...) De innagerende må beskyttes, de som mobber, må tas bort og det er de som skal ha ulempene."</i>	
	<i>"I klasserom vil de ikke være glad i at det er mye bråk (...) da trekker de seg litt tilbake, det blir uoversiktlig og vanskelig for dem å vite hvordan de skal forholde seg, da blir de usynlige."</i>	
<b>Ekstra tilsyn</b>	<i>"... dette er elever som ikke kommer til å si fra, en må verne litt ekstra om disse for at de skal tørre å ta noen utfordringer."</i>	1
	<i>"... det er viktig å følge med på friminuttet (...) sånn at de føler seg sett og slipper å kjenne på den urettferdigheten at noen ikke blir irettesatt for det de har gjort mot dem."</i>	
<b>Forutsigbarhet og struktur</b>	<i>"Det må være helt klare rammer som den voksne har satt opp."</i>	1
	<i>"... det er jo ekstremt viktig for dem å vite om hva som skjer. (...) De har en sensitivitet på det med å bli overveldet og føle at de ikke er god nok."</i>	3
	<i>"Det er trygghet i å gi informasjon om hva som skal skje, når læreren har en forutsigbar ukeplan og i tillegg informerer det engstelige barnet, er en i forkant og tilrettelegger læringsmiljøet."</i>	5

<b>Stille krav, men varsom med press</b>	<i>"De unngår alle situasjoner, det gjør vel egentlig alle stille elever, de utfordrer ikke seg selv i det hele tatt. De trenger at noen utfordrer dem og de trenger å vite hvorfor."</i>	1
	<i>"Forventingene skal stå i forhold til mestring, og så må de få den nødvendige støtten til å mestre."</i>	2
	<i>"Hvis du vet hvor grensen for å tåle går, så kan en presse barnet innenfor dets tålegrenser, da vil du arbeide aktivt for å hjelpe barnet over til det neste steget."</i>	3

Av tabell nr. 5 kommer det frem at alle informantene mener at regulering har stor betydning for de innagerende elevene. Flere av informantene har poengtert at de innagerende elevene er sensitive for irettesettelse som går på dem selv. I følge informant 1 kan det for noen elever oppleves dramatisk å bli irettesatt, for de setter ofte urimelige krav og strenge grenser til seg selv. I tillegg har de en tendens til å tolke hendelser og irettesettelser i verste mening.

Informant 3 mener at dersom lærer ikke er sensitiv for denne reguleringen, vil det ødelegge istedenfor å utvikle. Derfor må lærer i kontakt med eleven, reflektere over hvordan eleven reagerer på lærerens væremåte, og det er en slik regulering lærer må være sensitiv for.

Informant 3 utdyper videre, at dersom et læringsmiljø har hovedvekt på atferdsregulering, kan det være de innagerende elevene som blir tapere. For mye grensesetting kan generere mer angst og depresjon hos eleven. På grunn av denne sensitiviteten for grenser blir det, i følge informant 5, viktigere med grenser for de som er utagerende enn de som er innagerende.

Dersom en kjefter på hele klassen eller andre medelever i plenum, kan det få negative konsekvenser for det innagerende barnet. Lærerne må ut fra dette forskjellsbehandle elevene.

Informant 3 understreker at regulering av andres atferd blir det viktigste for de innagerende elevene. De er sårbare og har lett for å bli utsatt for mobbing, noe som kan føre til at de trekker seg mer bort. Det er mobberen som skal ha ulempene, ikke den som blir mobbet. I et uoversiktlig og bråkete klasserom vil det, i følge informant 3, være vanskelig for de innagerende elevene å vite hvordan de skal forholde seg. Dette kan føre til at de blir mer usynlige. Det blir, i følge informant 5, viktig å regulere omgivelsene i forhold til mobbing. Da kan en snu den trenden som barnet bygger opp i seg, om at det ikke er noe verd. Det er viktig at de voksne fanger opp mobbing på et tidlig stadium ved å vise at de bryr seg og ikke påfører dem mer smerte. De innagerende elevene tør som regel ikke å si fra om mobbing eller stå opp for seg selv. Derfor må lærer ha ekstra tilsyn i timer og friminutt for å beskytte dem, utdyper informant 1.

Forutsigbarhet og struktur blir av alle informantene fremhevet som viktig. Det betyr at de innagerende elevene har behov for en viss kontroll over skolehverdagen. Informant 1 mener at det må være tydelige rammer fra de voksne. Det ligger følelsesmessig støtte i å tilby en forutsigbar hverdag og dette blir spesielt viktig i overgangssituasjoner, sier informant 3. Han viser til at det kan bidra til at den innagerende eleven får en oversikt og flyt gjennom dagen som er helt avgjørende for å føle seg vel. Informant 5 utdyper at det gir trygghet for eleven når læreren er i forkant, tilrettlegger læringsmiljøet og informerer om ukeplanen.

Informantene poengterer videre at en skal stille krav til de innagerende elevene. En skal ikke bare tenke at de har det så vanskelig. Blir de presset til for mye, kan det trigge angsten og gjøre dem mer usynlige. De innagerende kan vise unngåelsesatferd, derfor mener informant 1 at elevene trenger å bli utfordret. Informant 2 viser til at de må få den nødvendige støtten til å mestre. Alle informantene mener at elevene trenger et mildt press innenfor sin tålegrense, slik at de oppnår mestring. Informant 3 påpeker at en god relasjon vil gjøre det lettere å utfordre eleven, for å komme videre til det neste steget.

## 4.7 Elevinnflytelse

**Tabell 6.** Hvilken betydning har elevinnflytelse for de innagerende elevene, og hva kan lærer gjøre innenfor dette området?

Sub - kategorier	Eksempler på mest representative sitat	Informant
<b>Ikke for mange valg</b>	<i>"Det å ikke ha mange valg, men et par valg, slik at de føler de har innflytelse på situasjonen. (...) De tar flere utfordringer hvis de vet det er de selv som velger graden av press."</i>	1
	<i>"Medbestemmelse, men bare innen de rammene som er gitt."</i>	
	<i>"... et engstelig barn blir engsteligere, hvis det må bestemme selv. Men hvis de får en følelse av at noen hører dem og tilpasser at det skal gjøres enklere i klasserommet, vil det fungere bedre."</i>	3
<b>Individuell tilrettelegging</b>	<i>"... prøve å finne den uttrykksformen som eleven mestrer best, (...) og aldri glemmer å spørre om de vil prøve seg på ting."</i>	2
	<i>"Det skal alltid være mulighet til å trekke seg, sånn at de selv opplever å kunne ta den kontrollen."</i>	
	<i>"... en vil få en hindring i lærings situasjonen, hvis de blir presset inn i sosiale situasjoner der de ikke føler mestring. Hvis en skal ha en muntlig karakter, trenger ikke alle gjøre den samme prestasjonen - for da måler en ikke kunnskap, men den sosiale kompetanse eller grad av engstelighet, og det skal ikke skolen gjøre."</i>	3
	<i>"De har ofte gode tanker selv om hva de trenger, og da øker motivasjonen og angsten dempes."</i>	4
<b>Positiv kontroll</b>	<i>"Det er særlig viktig at de har innflytelse, for de har veldig behov for kontroll, slik at kontrollen som de får er positiv, ikke overkontroll, men betont, passelig."</i>	2
	<i>"Medbestemmelse i den grad at det ikke blir en belastning for dem, det kan det fort bli hvis de får for mye ansvar ..."</i>	3
	<i>"... ofte, hvis man bestemmer ting over hodet på dem, så forsvinner de heller. Ta de med og si; hvordan gjør vi dette? Det er høy grad av elevinnflytelse i forhold til andre elever. De ønsker å ha stor grad av kontroll og det er både òg det, for de kan ikke ha kontroll på alt."</i>	5

Som det fremgår av tabell nr. 6 mener alle informantene at elevinnflytelse er av stor betydning for de innagerende elevene. Informantene fremhever mulighet for medbestemmelse innenfor rammeverket. Flere fremhever at de innagerende elevene ikke bør få for mange valg. Informant 3 problematiserer dette. Han sier at et engstelig barn som får for mye ansvar, kan få mer angst. Men dersom de opplever at læreren tar ansvar og strukturerer valgmulighetene, vil det gjøre det enklere for dem. Informant 1 sier at et par valg kan bidra til at de føler de har

innflytelse på situasjonen, og det kan bli lettere for dem å ta utfordringer når de opplever medbestemmelse.

Individuell tilrettelegging handler om at en gjennom diskusjon mellom lærer og elev, finner den uttrykksformen som eleven kan mestre. Informant 1 utdypet at de ønsker å delta på lik linje med medelever, men de kan bli hemmet av angsten. I følge informant 2 må kravene justeres, en må tenke progresjon og følge godt med på hvor eleven er i sin utvikling og trygghet. Hun påpeker også at muligheten til å kunne trekke seg er viktig for dem. Informant 3 sier at det å bli presset i situasjoner som de ikke mestrer, vil hemme læring og forsterke angsten. En muntlig fremføring kan være lammende for noen, derfor må enkelte av de innagerende elevene ha spesiell tilrettelegging og få alternative arbeidsmåter. Alle elevene trenger ikke utføre den samme prestasjonen. Informant 3 påpeker at det ikke er skolen sin oppgave å måle den sosiale angsten. Elever med angst og depresjon vil ofte ha behov for kontroll over omgivelsene sine. Det at de kan være med å bestemme deler av skolehverdagen, kan gi dem positiv kontroll.

Alle informantene fremhever at når elevene får innflytelse på sin egen skolehverdag, kan angst og depresjon reduseres, og motivasjonen økes. Det må være en balansegang mellom det å ha en positiv kontroll over skolehverdagen, og det å unngå for mye ansvar som kan føre til en belastning. Informant 5 mener de kan ha behov for mer elevinnflytelse enn sine medelever. Informanten viser til at dersom ting blir bestemt over hodene på dem, kan de bli mer usynlige i miljøet. Innflytelse over skolehverdagen vil kunne bidra til å synliggjøre den innagerende eleven bedre.

## 4.8 Arbeidsmetoder for de innagerende elevene

**Tabell 7.** Hvilke arbeidsmetoder mener terapeutene fungerer bra for de innagerende?

Trenger de høy eller lav grad av sosial støtte?

Sub - kategorier	Eksempler på mest representative sitat	Informant
<b>Gruppearbeid i stabile grupper</b>	<i>"De bør ha gruppearbeid til en viss grad, for ikke å lukke seg helt inne. De får nok prestert best når de jobber alene, men da går de glipp av sosialiseringen i elevgruppen."</i>	1
	<i>"For noen vil gruppearbeid være vanskelig og det vil for noen være vanskelig å ha "poster", for overgangene er kompliserte. Da vil det dukke opp nye relasjoner som de må forholde seg til (...) der faller spesielt de engstelige utenfor, det er uforutsigbart og det skaper en indre uro."</i>	3
	<i>"Det må være et gruppearbeid der alle har definerte, likeverdige roller.(...) De deprimerte trenger en fast rolle og faste arbeidsoppgaver, for hvis ikke, blir de ofte passive og så tolker lærerne det som at de ikke gidder."</i>	4
<b>Sosial støtte</b>	<i>"... spesielt de innagerende trenger mye påfyll i starten."</i> <i>"Begynn med en til en, så bygge det ut, regulere avstand og hjelp ut fra barnets eget angstnivå og sette ord på det du ser."</i>	4
	<i>"De krever gjennomgående høy grad av støtte fra lærer. (...) Det er viktig for læreren at de tenker på hvilken type tilrettelegging, slik at det engstelige barnet kan være med på lik linje med de andre, noe som vil heve selvfølelsen."</i>	5

Som det fremgår av tabell nr. 7 mener informantene at arbeid i små grupper er det som passer best for barn med angst og depresjon. Dette mener fire av fem informanter. Informant 1 sier at de innagerende elevene jobber godt alene i klassen og de er ofte faglig flinke, men når de kun jobber individuelt går de glipp av sosialiseringen i elevgruppen. Informant 2 fremhever at det kan være lammende for noen å sitte i hel klasse og være redd for å få en muntlig henvendelse. Lærer kan da ta bort den frykten ved å avtale med elevene at de blir spurt i liten gruppe eller en til en med lærer.

Informant 3 problematiserer gruppearbeid og såkalte "poster", og mener at det kan skape indre uro og uforutsigbarhet når elevene må forholde seg til nye relasjoner. Derfor må de ha faste stabile grupper, der de får definerte roller og gode "verktøy" for å unngå at de

deprimerte og engstelige elevene blir passive og faller utenfor. Noen lærere kan tolke dette som at de er late og ikke gidder.

Den sosiale støtten må være individuelt tilpasset, mener informantene. Informant 4 sier at en må ha en opptrappingsplan hvor en gir mye sosial støtte i begynnelsen, gjerne starte en til en og så utvide til gruppe og hele klassen etter hvert. Hun viser til at lærere må gi elevene strategier for å mestre angstnivået. Først når eleven mestrer dette, kan en redusere den sosiale støtten. Informant 5 fremhever hvor viktig det er å gi de innagerende elevene høy grad av sosial støtte, slik at de får hjelp til å mestre situasjoner på lik linje med medelever, noe som kan bidra til å øke selvfølelsen hos det innagerende barnet.

Oppsummert kan en si at informantene er enige om at det er viktig at den sosiale støtten må være individuelt tilpasset og med tett oppfølging fra lærer i begynnelsen, der en har plan for videre progresjon. Det er stor enighet om at arbeidsmetoder for de innagerende elevene er best i små stabile grupper med høy grad av sosial støtte, slik at de føler trygghet i lærings situasjonen.

## 4.9 Andre tiltak

**Tabell 8.** Hvilke andre måter mener terapeutene at lærerne kan jobbe med innagerende atferd i skolen?

Sub - kategorier	Eksempler på mest representative sitat	Informant
<b>Individuell oppfølging</b>	<i>”Det å ha en regel på å ha faste samtaler med eleven, hvor agendaen er å gi en tilbakemelding på godt og vondt.”</i>	1
	<i>”Bruke elevdagbøker, hvor eleven skriver hvordan skolehverdagen har vært for å meddele læreren, (...)slik at det blir systematisert i forhold til ikke å fokusere på at alt er vanskelig.”</i>	
	<i>”Sosial kompetanse, både i forhold til å hemme og å fremme selvhevdelse. Det går på å tone ned elever som er veldig selvhevdende på bekostning av andre, og løfte de som trenger å bli løftet litt.”</i>	2
<b>Forebygging</b>	<i>”... det kunne vært utfordringen til mange skoler, å starte jentegrupper som forebyggende virksomhet.”</i>	5



<b>Grupper</b>	<i>"Det å trene på ferdigheter i mindre settinger er for mange en god hjelp, da glemmer de seg ofte ut. Den voksne må være flink til å løse opp og bruke humor."</i>	2
<b>Fag</b>	<i>"Estetiske fag, går an å bruke til å gi uttrykk for følelsene sine, få vist emosjoner eller uttrykke seg gjennom bilder og musikk."  "Å ta seg ut i gymfaget, kan for noen være det skumleste, for da viser de mye av seg selv, mens for andre kan det være en befrielse å få lov å vise noe der."  "En stille elev kan godt ha en rolle i et skuespill, men det må være gjennomtenkt. (...) Prøve ut nye ting gjennom teater som eleven ikke kjenner, for å få en ny mestringserfaring."</i>	1
<b>Informasjon</b>	<i>"En må ha informasjon mellom de voksne på skolen, for å unngå overtramp."</i>	2
	<i>"Jeg tror ikke lærerne er så vant med å informere om denne type vansker til hele klassen, på hvordan vi kan støtte opp og få med eleven som er engstelig."  "Gjøre det slik at her snakker vi om hvordan vi kan hjelpe alle, ha en generell runde i klassen, man trenger ikke gjøre det spesielt akkurat for den eleven."</i>	5

Dette var et åpent og eksplorerende spørsmål, som skulle gi informantene mulighet til å utdype ytterlige momenter som ikke ble omfavnet av tidligere spørsmål i intervjuguiden. På individnivå mener informant 1 at det er mulig å tilrettelegge for faste elevsamtaler, der eleven får en konstruktiv tilbakemelding. Elevdagbøker kan også brukes, hvor en prøver å fokusere på det som er positivt. Det å ha fast regel om at en skal ha elevsamtaler blir viktig, for eleven vil som regel ikke ta initiativ til samtale selv. Videre nevner informant 2 at lærer må være oppmerksom på å dempe elever som er selvhevdende på bekostning av andre. Dermed kan man få frem de som er lite selvhevdende.

På gruppenivå fremhever alle informantene at en kan jobbe med sosial ferdighetstrening som et tiltak. I følge informant 5 er jentegrupper noe som kan startes som en forebyggende virksomhet på alle skoler. Informant 1 utdyper at det er viktig å være bevisst på hvordan sammensetningen i disse gruppene er. Man kan ta med barn som kan være en hjelp og som har en større sosial kompetanse. Da kan det bli en læringseffekt og en gevinst for det innagerende barnet. Dette kan skape en trygghet og gi dem mulighet til å tørre å vise sin personlighet. Denne treningen på sosiale ferdigheter i smågrupper kan være til god hjelp for å

øke elevenes selvhevdelse, i følge informant 2. Hun viser til at det vil hjelpe at den voksne bruker humor for å gjøre settingen mer avslappet. Dersom en er for alvorlig kan det forsterke angsten.

På klassenivå, utdyper informant 1 at de innagerende elevene kan få uttrykke seg gjennom estetiske fag. Der kan de få vise sine emosjoner gjennom for eksempel maling og musikk. Videre nevner hun gymfaget og viser til at det kan gi en mulighet til å hevde seg for noen elever, mens for andre kan det generere mer angst. Informant 2 nevner smågrupper med motorisk trening for de elevene som er engstelige for å ha gym i full klasse, slik at de kan bli tryggere i for eksempel ballspill. Videre nevner informant 1 at en innagerende elev godt kan ha en rolle i et teaterstykke, men det må være gjennomtenkt. Det kan være mindre angstfylt å lese opp noe som andre har produsert, og det kan bidra til at eleven får en ny mestringserfaring.

Informant 2 fremhever at det blir viktig med god informasjon mellom de voksne på skolen, slik at det ikke blir gjort overtramp i forhold til den enkelte innagerende eleven når det for eksempel kommer en ny vikar som har annerledes væremåte. Informant 5 viser til at dersom en har elevens og foreldrenes samtykke, kan en informere hele klassen om hvordan en skal støtte opp den engstelige eleven. Dette er tidligere blitt gjort med elever som har ADHD. Hun viser til at en også kan ha en generell runde i klassen, der en snakker om hvordan en kan hjelpe alle og hvor den enkelte elevs vansker ikke blir fremhevet. Dette må være i tråd med elevens ønske og behov.

## 5. DISKUSJON

### 5.1 Innledning

Formålet med undersøkelsen var å finne ut av hva terapeuter som veileder lærere, tror at lærere kan om barn med innagerende atferd i barneskolen, hvilken kompetanse de mener er fordelaktig at lærerne har og hvordan de kan øke sin kompetanse på dette området. Det ble også undersøkt hvilke arbeidsmetoder som fungerer godt for de innagerende elevene. De sentrale faktorene som sosialiseringsteori mener er viktig for en sunn og god utvikling er; behovet for tilhørighet eller sosial støtte, behovet for regulering og behovet for autonomi eller elevinnflytelse (Barber & Olsen, 1997b). På denne bakgrunn ville jeg undersøke hvilken betydning terapeutene mener at disse læringsmiljøfaktorene har for elever med innagerende atferd. Dette utgjør grunnlaget for oppgavens problemstilling:

*Hvilken kompetanse er det viktig at lærere i barneskolen har om barn med innagerende atferd, med særlig vekt på betydningen av sosial støtte, regulering og elevinnflytelse?*

Resultatene som fremkom i intervjuene vil i dette kapitlet bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning. Dette innebærer en sammenligning av det som på et teoretisk grunnlag fremheves som viktig og den oppfatningen informantene, som er praktikere, har om hva som er viktig for å hjelpe elever med innagerende atferd.

Drøftingen tar utgangspunkt i resultatene slik de er presentert i resultatkapitlet. Først blir resultatene som omhandler lærerens kompetanse drøftet samlet (tabell 1,2 og 3). Deretter blir betydningen av sosial støtte fra lærer og venner (tabell 4) diskutert, så følger betydningen av regulering (tabell 5) og elevinnflytelse (tabell 6). Til slutt drøftes arbeidsmetoder for de innagerende elevene (tabell 7). Under hvert tema blir hovedresultatene presentert og disse blir så drøftet i lys av tidligere forskning, teori og egne refleksjoner.

### 5.2 Lærernes kompetanse

Nedenfor drøftes resultatene om hva informantene mente at lærerne kan om innagerende atferd, hvilken kompetanse de mente er viktig for lærerne å ha og hvordan en kan øke lærernes kompetanse om innagerende atferd.

Hovedinntrykket er at informantene mente at de fleste lærere har kjennskap til angst og depresjon som noe som først og fremst rammer voksne, og at barn i liten grad kan være rammet av slike problemer. Dette samsvarer med tidligere studier som viser at det kan se ut som at lærere har lite kjennskap til angst og depresjon hos elever. Holte (2008) fant i sin studie at lærerne har for lite kunnskap og kompetanse på dette området. Lærerne har problemer med å identifisere elever som sliter med innagerende vansker og ønsker mer støtte fra PPT. Garvik (2004) påpeker at det ikke finnes nok kunnskap i skolen om hvilke tiltak som hjelper for innagerende elever som har angst og depresjon. Det er et tankekors at lærerne har lite kunnskap om innagerende atferd, når antallet barn som sliter med angst og depresjon er høyt. Forskning tyder på at angst og depresjon utgjør de hyppigste lidelsene i barne- og ungdomsårene (Berg, 2005; Grøholt, et al., 2008; Kvaalem & Wichstrøm, 2007; Merrell, 2008; Neumer & Aalberg, 2005). På et hvert tidspunkt har mellom 3 og 7 % av barn i grunnskolealder en angstlidelse eller en alvorlig depresjon (Mykletun, et al., 2009). Undersøkelser viser at omfanget av innagerende atferd og utagerende atferd er omtrent like stort (Ogden, 1998; Sørli & Nordahl, 1998).

Informantene mener at årsaken til at lærerne har lite kunnskap om innagerende vansker hos barn, kan være mangler i utdanningen og for liten tid i skolen til refleksjon og observasjon. Det ble også påpekt at personlige forutsetninger hos lærer har betydning for hvordan de møter enkeltelever som har innagerende atferd, og om lærerne er i stand til å sette seg inn i disse elevenes utfordringer og behov. De viser til at en i skolen har liten tid til å bygge relasjoner og se de stille elevene. Som en informant sa; *”en blir løpende fra den ene timen til den andre”*. Det ble understreket at en ikke kan forvente at lærere skal kunne så mye om innagerende atferd når de ikke har dette som tema i sin grunnutdanning. Når de får veiledning, er derimot flere flinke å tilpasse seg. Gjennom veiledning har flere informanter erfart at lærere kan mer enn de selv tror, og at en bevissthet rundt barn med innagerende atferd vil gjøre dem tryggere i sitt arbeid.

Etter min mening skal lærere ikke være behandlere, men det er viktig at de kan identifisere elever som er innagerende, har angst og depresjon, slik at en kan tilrettelegge læringsmiljøet og eventuelt henvise videre. Hvordan lærere forstår, ignorerer eller mistolker den innagerende atferden, avhenger av hvilket perspektiv de har med seg når de skal tilrettelegge læringsmiljøet. Det er en avgjørende forskjell om en lærer tenker at eleven bare sitter der, ikke er til bry for noen, er lat, eller om læreren evner å se elevens behov, tåler å gå inn i problematikken og viser en genuin interesse for den enkelte elev.

## **Kompetanse hos lærere som har elever med innagerende atferd**

Da informantene fikk det åpne spørsmålet om hvilken kompetanse de mener er viktig at lærere har, kom alle inn på betydningen av sosial støtte. Resultatene på dette området blir drøftet mer inngående i et eget punkt senere, sammen med resultatene som fremkom da betydningen av sosial støtte ble tatt opp spesifikt.

Resultatene viste at det er viktig at lærerne får økt kunnskap om barn med innagerende atferd, som å forstå de tidligst mulig og tilrettelegge individuelt, slik at det blir en bevisstgjøring på disse elevene. Alle informantene påpekte at elever med innagerende atferd ofte blir skolevegrere når de kommer i ungdomsskolen. Først da blir hjelpeapparatet kontaktet. Det ble understreket at lærerne trenger kunnskap om angst og depresjon hos barn, hvordan de kan møte disse elevene og de viste til at følelser kan påvirke læring. Dette er i tråd med Gonnæs (2003) som sier at emosjonelle vansker kan påvirke læring. Dette støtter også Paulsen og Bru (2008 a & b) som mener at innagerende elever kan bli tapere i skolen, fordi vanskene kan påvirke de sosiale og akademiske resultater. Derfor er det viktig at lærerne får økt kompetanse om barn med innagerende vansker som angst og depresjon. Mykletun og Øverland (2006) viser til at forekomsten av angst og depresjon øker med årene, og er årsaken til 30 % av uføretrygd i Norge. Skolen blir da en viktig arena for å fange opp elever som står i fare for å utvikle innagerende atferd, forebygge og tilrettelegge.

Det å gi barnet mestrings teknikker og mestrings erfaringer er noe alle informantene poengterte som positivt. Det kan hjelpe den innagerende eleven til å få bedre selvtillitt og bli mer synlig. Dette er i tråd med Lønberg (2006), som sier at lærere kan legge til rette for positive mestringsopplevelser, som kan øke selvtilliten og den sosiale kompetansen hos de innagerende elevene. Teori og forskning viser også til at mestringsstrategi brukes som metode i behandling av angst og depresjon (Grøholt, et al., 2008; Neumer & Aalberg, 2005).

Resultatene viste at læreren må ha god relasjonskompetanse, sosial kompetanse og observasjonskompetanse i arbeidet med barn som har innagerende vansker. Evne til å kunne se eleven ble av samtlige informanter fremhevet som betydningsfullt. Det ble påpekt at lærerne ikke trenger å kunne så mye om angst og depresjon. Dersom de har evne til å se eleven og observere, vil de kunne tilrettelegge på en god måte. Evnen til å se eleven handler om sosial støtte og betydningen av dette vil, som tidligere nevnt, drøftes senere i kapitlet. Det ble videre understreket at lærere må ha god sosial kompetanse for å ha evne til å kunne se eleven. Dette er i tråd med Pianta (1999) som hevder at læreren selv må ha kontroll på egne

følelser, ha bearbeidet sine tidligere negative erfaringer og være bevisst på sin egen relasjonshistorie i møte med eleven. Lund (2004) konkluderer også med at det kreves relasjonskompetanse hos de voksne og bevissthet om å gi tilbakemeldinger og anerkjennelse til de innagerende elevene. Hun argumenterer for at lærere må være selvrefleksive og rette fokus på hvordan det oppleves å være innagerende i deres klasse.

Resultatene viste at det er et problem at ikke alle lærere er like sensitive for den enkelte elev, og det kan føre til at den innagerende eleven utvikler en tilbaketrekning. Derfor argumenterte informantene for at lærere må bevisstgjøres på at når en har flere utagerende elever i klassen, som kan ta mye fokus, må en være spesielt oppmerksom på å se de stille elevene. Samtidig kom det frem at enkelte innagerende barn ikke ønsker for mye oppmerksomhet, selv om de har et behov for å bli sett. Usynligheten kan i følge Lund (2010) også fungere som en forsvarsmekanisme. Sensitiviteten til de voksne går da på å synliggjøre eleven ovenfor medelever når eleven selv er klar for å bli synlig. Dette er i tråd med Lønberg (2006) som viser til at barn som er innagerende, eller står i fare for å bli det, trenger sensitive lærere som ser elevene, gir støtte, ros og konkrete tilbakemeldinger. Ved at lærere har god sosial- og relasjonskompetanse kan læreren tone seg inn på elevens kommunikasjonsstil.

Resultatene viste at det er viktig at læreren har en utviklingsstøttende kommunikasjon i takt med barnets behov, men at tausheten til disse elevene kan være utfordrende. Dette er i tråd med Hammer (2008) som fant at lærerne opplevde elever med innagerende vansker som utfordrende i forhold til kommunikasjon. Lund (2010) utdyper dette ved å påpeke at tausheten til de innagerende elevene kan være utfordrende og provoserende, derfor handler dette om at pedagogen må ta ansvar for dialogen. Den læreren som mestrer dette kan få bedre innpass hos eleven, istedenfor en som tenker at hun sitter jo bare der.

### **Kompetansehevende tiltak**

Resultatene viste at dersom lærerne skal få økt kompetanse om innagerende atferd, må ledelsen satse på en bevisstgjøring rundt dette og tilrettelegge læringsmiljøet. Betydningen av gode skoleledere, som har evne til å se sine lærere og har kritisk tenkning til egen virksomhet har, i følge Dysthe et al. (2010) og Nordahl et al. (2005) stor betydning for elevenes trivsel. Det ble understreket at det må satses mer på psykisk helse i skolen, og en må jobbe for å få flere skoler med på satsningen. I de senere år er det imidlertid satset på en kompetanseheving i skolen. Dette var i tråd med regjeringen Bondeviks strategiplan om barn og unges psykiske helse (Regjeringen, 2003). Både i Norge og internasjonalt er det innført en rekke

forebyggingsprogrammer i skolen. Dette er gjort for å bedre den mentale helsen hos elevene (Calear & Christensen, 2009; Neumer & Aalberg, 2005).

En informant sa: *"i skolen er det fokus på fag og mindre på følelser"*. Det må bli et enda større fokus i skolen på psykisk helse og innagerende atferd, noe som vil kunne bidra til å bedre kompetansen hos lærerne. Kunnskap skaper handlingsdyktighet og ansvarlige voksne. Dette er i tråd med Berg (2005) som viser til at et av skolens ansvarsområder er å oppdage og hjelpe elever, for å hindre at de utvikler psykiske lidelser, som angst og depresjon. Dette er lovpålagt, jamfør kapittel 9a i Opplæringslova, som viser at lærere skal slå ned på negativ atferd, som mobbing.

Resultatene viste at tema om innagerende atferd må inn i allmennlærerutdanningen, og det må legges inn i en politisk plan som har en langsiktig satsing på barn med innagerende vansker. Dette er i tråd med Berg (2007) som viser til at psykisk helse og psykiske lidelser er et forsømt kompetanseområde i dagens lærerutdanning. For lærerne ble det foreslått at det lages håndbøker, som gir råd og forslag til tiltak om innagerende atferd hos elever. Det kom frem gjennom intervjuene at lærere kan bruke observasjon og prosessveiledning for å bedre sin kompetanse, noe som kan bidra til økt forståelse for den enkelte elev. Det er viktig at ledelsen legger til rette for dette i bunden arbeidstid. Bjørndal (2002) mener at observasjon er en profesjonell ferdighet. En observerer for å legge forholdene best mulig til rette for læring, og for å bedre situasjonen for den enkelte elev. Dette er i tråd med Damsgaard (2003), som mener at observasjon kan inngå som en kilde i et større kartleggingsarbeid. Hun mener at den systematiske observasjonen, der intensjonen er å innhente informasjon for å utvikle egnede tiltak, er lite utbredt i skolen (ibid).

Gjems (1995) viser til at gruppeveiledning er en prosess med elementer av undervisning, rådgivning, utfordring og støtte. Veiledning bidrar til kompetanseutvikling hos lærerne. I gruppeveiledning lærer deltakerne av hverandre og kunnskapstilfanget blir større. Lærerne kan da anvende sitt intellekt og sine følelser for å utvikle kompetanse (ibid). I følge en informant ligger det en sårbarhet i å se på seg selv, men det må være en personlig læring hos den enkelte lærer. Dette samsvarer med Lund (2010) som sier at de stille elevene er avhengige av at lærerne har evne til selvrefleksjon, og læreren må derfor spørre seg selv hvordan det emosjonelle klima i klassen er. Det ble presisert at dette innebærer en ny tenkning i skolen. Dette samsvarer med Pianta (1999) som mener at dagens lærere trenger kunnskap om ulike tilknytningsteorier, observasjon og samhandling. Informantene utdypet at lærerne også kan

benytte seg av et lavterskeltilbud hos PPT og BUP, slik at de raskt kan få råd og veiledning om enkeltelever med innagerende vansker. Dermed kan kompetansen økes på sikt.

### **5.3 Betydning av sosial støtte for innagerende elever**

Resultatene viste at samtlige informanter fremhevet at den viktigste kompetansen en lærer kan ha, er å være bevisst på å gi elevene emosjonell støtte. Den sosiale støtten er viktig fordi den møter det grunnleggende behovet for trygghet og tilhørighet hos mennesket. Forskning viser at sosial støtte har betydning for en positiv utvikling og tilpasning både i skolen og ellers (Barber & Olsen, 1997b; Lazarus & Folkman, 1984; Pianta, 1999; Thuen, 2007). Barber og Olsen (1997b) viser til at barn klarer seg bedre når de har god tilknytning og emosjonelle bånd til foreldre. Det er rimelig å forvente at den sosiale støtten fra lærer kan ha den samme effekt på atferd som det sosial støtte fra foreldre har. Sosial støtte påvirker kvaliteten på den tilknytningsmessige dimensjonen mellom barnet og foreldrene. Det samme gjelder mellom elev og lærer (ibid).

En informant sa: *”Det viktigste er ikke den psykiatriske kunnskapen, men at lærere har evnen til å se eleven.”* Det å se eleven forstås her som emosjonell støtte, og denne støtten blir av Lazarus og Folkmann (1984) beskrevet som den viktigste faktoren for å redusere stress. Thuen (2007) støtter dette og sier at et læringsmiljø med positive og støttende relasjoner, vil styrke den mentale helsen hos eleven. Dette er i tråd med Barber og Olsen (1997b), som har funnet at tilknytning til signifikante andre gir grobunn for en god mental helse, noe som igjen har røtter i Bowlbys (1969) utviklingspsykologi. Resultatene viste at den emosjonelle støtten som lærer kan gi, er helt avgjørende når et barn har innagerende vansker. Dette er i tråd med resiliensforskere, som er enige om at det å ha en betydningsfull voksenperson utenfor hjemmet, som kan gi støtte når livssituasjonen er vanskelig, er en beskyttelsesfaktor (Borge, 2010; I. Lund, 2004; Lønberg, 2006). Denne voksenpersonen kan være læreren. Det ble understreket av informantene at lærere ikke alltid er klar over hvor viktig rolle de kan ha i livet til et barn. Stark et al. (1996) viser til at deprimerte elever kan være mer avhengige av sine lærere, da disse elevene kan føle at de ikke mestrer skolearbeidet og konsekvensen blir at de trenger ekstra støtte og oppmuntring. Behovet for å bli sett blir spesielt viktig for de innagerende elevene. De krever sjelden oppmerksomhet, og uten at de blir sett av lærere, kan det forsterke usynligheten ytterligere til disse barna.



Pianta (1999) påpeker også hvor viktig den emosjonelle støtten fra lærer er, og at den kan være med å snu skjevutvikling hos et barn. Relasjonen mellom elev og lærer kan fungere som en surrogatrolle for foreldre, og kan være en buffer i kriser. Han viser til at barn som har vansker er særlig avhengig av denne relasjonen, og at den kan ha en forebyggende effekt. Relasjonen kan da brukes som et verktøy for å påvirke elevens mentale helse ved å designe intervensjoner som bidrar til å utvikle gode relasjoner mellom lærer og elev. Dermed kan en god relasjon til lærer føre til at angst og depresjon reduseres hos eleven. Barnet kan bruke ressursene sine på annet enn å være engstelig. Pianta (ibid) foreslår en rekke intervensjoner for å bedre relasjonen mellom lærer og elev, blant annet "Follow the Childs lead" og "banking time", som er mer utfyllende beskrevet under punkt 2.1.2. Eccles og Roeser (1999) har også funnet ut at læreren kan representere en stabil voksen utenfor hjemmet, spesielt viktig blir dette når barnet har vansker i familien.

Det ble påpekt av informantene at lærere må bygge en emosjonell bank hos eleven. Da kan en tillate seg å stille større krav og utfordre eleven. Dette er i tråd med Pianta (1999) som argumenterer for at ved å ha positiv tid sammen setter en "kapital i banken", noe som gir relasjonen et positiv preg. Resultatene viste at det kan få en negativ effekt dersom læreren ikke evner å se eleven, og det vil gjøre eleven lite i stand til å mestre utfordringer. Dette samsvarer med Thuen (2007) som sier at det vil ha en negativ innvirkning på den mentale helsen dersom lærer avviser eller ikke ser den enkelte eleven. Merrell (2008) viser også til at mangel på sosial støtte øker risikoen for at mentale helseproblemer blir kroniske. Han sier at en varm og støttende relasjon til lærer, vil bidra til å bedre elevens selvtilitt, noe som spesielt elever med innagerende atferd trenger. Dette kan ses i sammenheng med Lazarus (1999) og Seligman et al. (1984) som mener at dårlig selvfølelse kan henge sammen med depressive symptomer. Videre viste resultatene at elever med innagerende atferd trenger bildet av en trygg voksen inni seg, og dersom de ikke har det fra tidligere, kan lærer representere denne voksenpersonen. Dette samsvarer med tilknytningsteorien til Bowlby (2005; 1969) som viser til at barnet trenger indre arbeidsmodeller i forhold til å knytte relasjon til voksne. Alle informantene konkluderte med at det må være en god relasjon mellom lærer og elev for at læring skal kunne foregå. Dette samsvarer med Gonnæs (2003) som viser til at barnet lærer i en relasjon, i et samspill og i en kontekst, og at grunnlaget for læringsevne ligger i de tidlige leveårene. Det er også i tråd med Pianta (1999) som redegjør for at barn som mangler støttende sosiale relasjoner i skolen, presterer dårligere faglig.

Resultatene viste at den instrumentelle støtten er viktig, og den kan også brukes for å komme i posisjon til eleven. Læreren kan veilede eleven på hvordan de skal håndtere konkrete faglige og sosiale situasjoner på skolen. En informant sa; ”... lærer kan gi trygghet i lærings situasjonen på at de blir sett på en måte som ikke trigger angsten.” Det ble understreket at dersom en har en god relasjon til eleven, kan et blick være nok for å hente dem tilbake til lærings situasjonen. Dersom det er vanskelig å komme i dialog med eleven, kan lærer bruke instrumentell støtte som en praktisk hjelp. På den måten får han vist at han bryr seg. Thuen (2007) viser til at den instrumentelle støtten kan bidra til at elevene føler skolearbeidet som meningsfullt og det kan føre til økt indre motivasjon og mestringsforventning hos eleven.

### **Sosial støtte fra venner**

Resultatene viste at sosial støtte fra venner er viktig for de innagerende elevene, og det er av vesentlig betydning for trivsel på skolen. Dette er i tråd med Parker et al. (2006) og Rubin et al. (1998) som viser til at barneutviklingsforskere er enige om at barns forhold til venner, bidrar til deres sosiale og emosjonelle utvikling. Pianta (1999) er enig i dette, og viser til at vennskap kan bidra til trivsel og mestring på skolen og være en kilde til sosial støtte. Dette er også i tråd med Weisæth og Dalgard (2003) som viser til at barn som opplever høy grad av sosial støtte fra omgivelsene, kan få økt motstandskraft til å mestre kriser, og motsatt kan mangel på sosial støtte fra venner føre til dårlig mental helse og at en mestrer livskriser dårligere. Borge (2010) viser til at sosial støtte fra venner også fungerer som en beskyttelsesfaktor.

Resultatene viste videre at den sosiale støtten og reguleringen som jevnaldrene kan gi, blir spesielt viktig for innagerende barn. Noen innagerende barn kan være sosialt isolerte og denne situasjonen kan føre til mangel på tilbakemeldinger fra jevnaldrene. Dette er i tråd med teori og forskning som viser at når elevene ikke blir involvert i samhandling med sine jevnaldrene, kan det føre til mangel på sosial forsterkning og forårsake og forsterke følelsen av depresjon, sosial angst, ensomhet og lav selvtillitt (Lazarus, 1999; Lewinsohn, et al., 1990; Pianta, 1999; Seligman, et al., 1984). Videre ble det påpekt av informantene at konflikter kan oppstå rundt de innagerende elevenes taushet. Dette kan føre til at de blant medelever oppfattes som utydelige. Det blir lærerens oppgave å bygge relasjoner mellom elever og det kan gjøres gjennom tilrettelegging av grupper.

## **Sosiale treningsgrupper**

Resultatene viste at en kan legge til rette for grupper med jevnaldrene, hvor barnet får oppleve mestring, mulighet til å etablere vennskap og få tilbakemeldinger, noe som ble understreket av samtlige informanter. Dette er i samsvar med Binnie og Allen (2008) som viser til at det har en positiv effekt å ha gruppetrening i visse perioder, for de elevene som har emosjonelle og sosiale vansker. Slike grupper får også ytterligere støtte i forskning (Chazan, et al., 1998; Flaten, 2010; I. Lund, 2010; Zimbardo, 1981). Informantene mente at slike grupper kan startes som forebyggende virksomhet, og det kan være til god hjelp for de innagerende elevene å trene på sosiale ferdigheter i mindre settinger. Dette får støtte hos Lund (2010) som mener at økt sosial mestring er målet for slike grupper, og at det kan ha en positiv effekt for eleven å få mulighet til å treffe likesinnede.

Informantene fremhevet at en kan bruke motoriske treningsgrupper for å gjøre elevene tryggere i gymtimene. Andre grupper kan bestå av en blanding av elever der noen er mer sosialt kompetente, slik at det vil være en læringseffekt for de som har lavere sosial kompetanse. Dette er i tråd med Ogden (2009), som viser til at barn kan mestre stress og motgang bedre når de får trening i sosial kompetanse. En trening på slike ferdigheter, som empati og kommunikasjon, har også vist seg å ha god effekt på å redusere mobbing. Sosial kompetanse vil fremme vennskap og gode relasjoner som kan bidra til trivsel, økt livskvalitet og god mental helse (ibid). Det kom også frem under intervjuene at hvis læreren legger til rette for slike grupper, vil elevene indirekte føle at læreren er omsorgsfull. I tillegg ble det påpekt at humor kan brukes som et virkemiddel for å få barnet til å føle seg mer vel. Dersom en er for alvorlig kan det forsterke angsten. Lund (2004) viser til at leder for disse gruppene må være en som er genuint interessert i å jobbe med innagerende barn. På motsatt side mener hun det kan ha en stigmatiserende effekt å bli definert inn i slike grupper, og derfor er det viktig at de voksne tenker nøye gjennom gruppens sammensetning, og forbereder seg godt. Disse gruppene kan bidra til at de innagerende elevene tør å vise sin personlighet og bli mer selvhevdende.

## **5.4 Betydningen av regulering for innagerende elever**

Resultatene viste at regulering har stor betydning for elever med innagerende atferd, dette ble fremhevet av alle informantene. Disse funnene er i tråd med Barber og Olsen (1997b) som understreker at vellykket atferdsregulering, som ivaretas av voksenpersoner, bidrar til at

barnets behov for regulering blir ivaretatt. Dette har positive følger for barnets psykososiale utvikling. Et av de mest pålitelige funn i forskning om barn og deres familier er at barn er helt avhengig av regulering og tilsyn i sitt sosiale miljø for å utvikle en god selvregulering. Funnene i deres studie viser at mangel på tilsyn fra foreldre, men også fra lærere, kan føre til innagerende vansker. Når barn har rettferdige og faste grenser for sin atferd, erfarer de regulering (ibid).

### **Sensitive for grensesetting**

Resultatene viste at elever med innagerende atferd kan være sensitive for grensesetting. Det ble sagt at irettesettelser kan oppleves dramatisk og tolkes i verste mening av det innagerende barnet. Dette er i tråd med Merrell (2008) og Zimbardo (1982) som viser til at barn med angst og depresjon kan ha overdreven bekymring og være hypersensitive. Rehm (1977, 1990) utdypet dette, og viser til at disse barna setter urealistiske og strenge krav til seg selv. Dette fører til at de straffer seg selv i måten de tenker på og kan tolke situasjoner i verste mening. Etter min mening blir da konsekvensen av dette at lærer må være sensitiv for elevens reaksjon på grensesetting, og den emosjonelle støtten blir viktig. Det at lærer har en god relasjon til eleven og kjenner eleven godt, vil gjøre det lettere for lærer å vite hvordan han skal reagere på eleven sin atferd.

Informantene poengterte at det kan være noen elever som ikke takler at lærer irettesetter hele klassen i plenum, det innagerende barnet kan tolke dette i verste mening. Det ble understreket at det sjelden er disse elevene som bryter reglene. Gjennom intervjuene kom det frem at dersom lærer ikke er sensitive for elevenes reaksjon, kan det ødelegge istedenfor å utvikle, og derfor må lærere forskjellsbehandle elevene. Elever med utagerende vansker kan muligens profitere på strenge regler, men ikke de innagerende elevene. Derfor mente informantene at disse barna må grensesettes annerledes enn utagerende barn. Det ble understreket at et læringsmiljø med hovedvekt på atferdsregulering kan føre til at de innagerende elevene blir tapere. Dette er i tråd med Lund (2004) og Lønberg (2006) som viser til at innagerende elever trenger lærere som utøver sensitivitet ovenfor elevene. Det blir etter min mening en viktig balansegang; lærer må synliggjøre hvilke regler som gjelder i klassen, samtidig som en skal ivareta de engstelige elevene. Dette betyr at lærere må være observerant på om den enkelte elev reagerer med tilbaketrekning eller initiativ. Det innagerende barnet kan utvikle mer angst og depresjon dersom de får for strenge grenser. Det kan føre til en ytterligere tilbaketrekning. Det er et dilemma i skolen at ikke alle lærere har denne sensitiviteten eller tilstrekkelig kunnskap om hvordan en skal forholde seg til elever med innagerende atferd.

## **Regulering av omgivelsene og ekstra tilsyn**

Resultatene viste at lærerne må ha fokus på regulering av andres negative atferd for å beskytte de innagerende elevene. Dette kan være negative kommentarer, latterliggjøring og mobbing. Det ble poengtert at innagerende barn er mer sårbare og derfor lettere kan bli utsatt for mobbing. Dette samsvarer med Lund (2004) som har konkludert med at innagerende barn er mer sårbare enn andre. I en annen studie oppga 9 av 15 unge med innagerende atferd at de ble utsatt for relasjonell mobbing. De fant at mobbing øker et barns sårbarhet (I. Lund, et al., 2010). Derfor blir regulering av medelever spesielt viktig for de innagerende elevene. Det ble sagt at elever med innagerende atferd ikke må få ansvar for å beskytte seg selv mot mobbing, det er skolen sin oppgave. Det ble understreket at det er mobberen som må tas bort og få ulempene, ikke den som blir mobbet. Informantene var opptatt av at de innagerende elevene kan trenge ekstra tilsyn i timer og friminutt, da disse elevene sjelden gir beskjed om mobbing og latterliggjøring. Det betyr at lærer må være en oppsøkende lærer og regulere negativ atferd. Et godt tilsyn fra lærer er i tråd med Lazarus (1999) som viser til at tilsyn kan regulere individet i forhold til omgivelsene. Ogden (2009) hevder også at lærer må være selvhevdende. I forkant av mulige konflikter, må lærer ha et overvåkent blikk og slå raskt ned på negativ atferd. Dette er også i tråd med Idsøe et al. (2008) sin studie, som viser at regulering fra lærere hadde en direkte betydning for hvorvidt elever involverte seg i mobbing av medelever.

Lærer må være ivaretagende på en måte som ikke forsterker den negative rollen som noen innagerende elever kan ha i klassen, men heller bygge opp elevens evne til å ta utfordringer. Lærer må spørre seg hvilket emosjonelt klima det er i klassen. Er det et inkluderende klassemiljø med rom for ulike vansker? Betydningen av en lærer som viser adekvat regulering, bygger relasjoner og samtidig gir elevene medbestemmelse, blir fremhevet i teorien. Den autorative lærer fremheves i teorien som den best egnede til å forebygge mobbing og ivareta den som blir mobbet. Den autorative lærer oppfordrer til positiv atferd, har kontroll, struktur, omtanke for sine elever og tydelig fokus på faglige og sosiale ferdigheter (Nordahl, et al., 2005; Ogden, 2009; Porter, 2000; Roland, 2007).

## **Forutsigbarhet og struktur**

Resultatene viste at det er viktig med en forutsigbar og strukturert skolehverdag for å gi elevene trygghet. Et velorganisert klassemiljø blir forutsigbart når lærer fører godt tilsyn. Dette samsvarer med Kohn (1996) som mener at lærerens grensesetting, kontroll og oversikt over elevens arbeid og atferd, bidrar til en forutsigbar hverdag for elevene. Det ble understreket at dersom det blir mye bråk i klasserommet, vil det bli ”uoversiktlig og

*vanskelig for dem å vite hvordan de skal forholde seg, da blir de usynlige.*” Dette er i tråd med Lazarus (1999) og Barber og Olsen (2004) som viser til at uforutsigbare forhold kan skape og forsterke innagerende atferd. Dette samsvarer også med Ertesvåg (2003) sitt syn om at uforutsigbare klasserom kan være en trussel for sårbare elever, og det kan svekke deres mulighet for trygghet og læring. Derfor blir forutsigbarhet, struktur og ekstra tilsyn fra lærer viktig for barn med innagerende atferd. Dette er i tråd med Seligman et al. (1984) som hevder at en kan bli deprimert når en ikke kan forutsi sine omgivelser, noe som kan føre til lært hjelpeløshet hos eleven. I intervjuene kom det frem at disse elevene trenger trygghet i læringssituasjonen, og dette samsvarer med Lund (2010) som viser til at trygghet må ligge i bunn for all tilrettelegging og må til for å skape tillitt. Informantene viste til at ved å tilrettelegge læringsmiljøet i forkant, gjennomgå timeplanen med eleven, fortelle hva som skal skje, hvem de skal være sammen med og hvordan undervisningen skal foregå, vil angst og depresjon dempes, og eleven kan føle seg mer vel. Dette får støtte i tidligere forskning som viser at elever trenger forutsigbarhet, noe som bidrar til trygghet og som er gunstig for elevens utvikling (Barber & Olsen, 1997b).

### **Stille krav**

I resultatene kom det frem at de innagerende elevene ofte kan unngå situasjoner der de møter krav og der de må prestere. Informantene viser til at disse elevene i liten grad utfordrer seg selv. Dersom en presser på for mye kan det trigge angsten, men elevene kan likevel trenge et mildt press. Dette er i tråd med Lunds (2004, 2010) forskning som sier at elever med innagerende vansker kan vise unngåelsesatferd. Hun viser til at disse barna ofte kan ha en tendens til å trekke seg inn i seg selv når de er under sosialt eller emosjonelt press.

Informantene sier videre at dersom lærer har etablert en god relasjon til eleven, er det lettere å stille krav. Dermed kan den innagerende eleven oppnå mestring. Dette samsvarer også med funnene til Lund (ibid) som viser til at disse elevene ønsker press, under forutsetning av at det er fra voksne de kjenner godt og er trygge på. Nordahl et al. (2005) viser også til at voksne som har en varm og støttende relasjon til barnet og viser mye tilsyn, lettere kan stille krav og har større mulighet til å påvirke elevens kompetanse og atferd. Dette samsvarer med den autorative lærerstil, som tidligere nevnt. Det er også i tråd med Pianta (1999) som hevder at ved å investere positivt i relasjoner, vil det være lettere å stille krav og få til en endring hos eleven.

## 5.5 Betydning av elevinnflytelse for innagerende elever

Resultatene viste at elevinnflytelse er viktig for de innagerende elevene. Ved at de innagerende elevene får innflytelse på skolehverdagen, mente informantene at de kan fremstå som mer tydelige både for seg selv, medelever og lærere. Dersom man bestemmer ting over hodet på elevene, kan de utvikle en sterkere tilbaketrekning. Videre kom det frem at de innagerende elevene kan ta flere utfordringer hvis de føler de har innflytelse på læringssituasjonen, motivasjonen kan øke og angst og depresjon dempes. Dette er i tråd med Barber et al. (2005) som peker på at psykologisk autonomi kan beskytte barn mot depresjon. Et psykologisk kontrollerende miljø kan føre til innagerende atferd og fratrar barnet mulighet til å erfare psykososial utvikling, gjennom samhandling med andre voksne. Autonomi handler om at barnet utvikler sin egen identitet, egenverdi og yteevne. Det er resultatet av en prosess der de voksne legger til rette for at barnet kan utvikle en sunn, psykologisk selvstendighet. Dersom lærer har for streng kontroll over elevene, vil dette i følge Barber (2002), hindre utvikling av psykologisk autonomi, og motsatt dersom elevene ikke opplever noen form for kontroll, kan det også ha negativ virkning. Mangel på psykologisk autonomi hos barn vil kunne føre til dårlig selvtillitt (Barber, 2002; Barber, et al., 2005) eller manglende mestringstro (Bandura, 1997).

Som tidligere nevnt, viste informantene til at barn med angst og depresjon kan være sensitive for grensesetting, slik at for mye lærerkontroll kan generere mer angst og depresjon hos eleven. Dette er i tråd med Thuen (2007) som viser til at et læringsmiljø kan skape sosiale og emosjonelle vansker når lærer utøver negativ kontroll. En slik kontroll gir elevene lite rom for selvregulert atferd, og kan føre til at elevene opplever at deres atferd blir kontrollert av faktorer utenfor dem selv. Dette vil kunne bidra til at de innagerende elevene blir mer usynlige. Det blir etter min mening viktig at lærer finner den gode balansen mellom positivt tilsyn og regulering, samtidig som elevene får adekvat innflytelse.

Resultatene fra min studie, som viste at elevinnflytelse har stor betydning for de innagerende elevene, er også i tråd med Lazarus (1999), som hevder at når eleven opplever å ha innflytelse i klasserommet, kan det bidra til å øke tro på egne ressurser, bedre selvilde og motvirke stress. Seligman et al. (1984; 1995) viser til at en følelse av indre kontroll er det motsatte av lært hjelpeløshet, som kan føre til depresjon. Eleven har da en attribusjonsstil som tilsier at det er de som er i omgivelsene rundt eleven som er årsak til at tilstanden er som den er. Dersom eleven opplever å ha økt innflytelse og kontroll over skolehverdagen, vil den innagerende

eleven føle at den har en betydning og kan utgjøre en forskjell. Elevinnflytelse ser dermed ut til positivt å påvirke en velfungerende emosjonell og mental tilstand. Thuen (2007) forsterker dette synet og mener at et læringsmiljø som støtter personlig autonomi, vil fremme elevens mulighet til kontroll i eget liv. Opplevelse av indre kontroll er også beskrevet som en beskyttelsesfaktor mot utvikling av innagerende vansker (Benard, 1996; Borge, 2010). Det å føle at en kan ha kontroll over eget liv, som skolehverdagen, kan gi mulighet til å distansere seg fra det som ellers kan være vondt og vanskelig. Indre kontroll kan bidra til å motvirke stress. Elevinnflytelse kan da fungere som en beskyttelsesfaktor og være med på å skape selvstendige elever som klarer å ta egne valg. Det kan føre til styrket identitet og positiv selvfølelse, noe som elever med innagerende atferd trenger.

Funnene til Barber og Olsen (1997b) viste at et læringsmiljø der elevene opplevde høy grad av elevinnflytelse, førte til at de fikk bedre karakterer. Videre ble depressive symptomer signifikant redusert, i familier der barna opplevde høy grad av psykologisk autonomi og sosial støtte. Overført på skolekonteksten kan det bety at en lærer som gir høy grad av elevinnflytelse, kan bidra til å dempe depressive symptomer. Medbestemmelse kan øke engasjementet og gir elevene mulighet til å påvirke det psykososiale miljøet på skolen. Thuen (2007) viser til at engasjerte elever sannsynligvis er mer konsentrerte og har mindre oppopperende atferd. De viser færre symptomer på emosjonelle problemer.

### **Positiv kontroll**

Resultatene viste at de innagerende elevene ofte har behov for å kontrollere omgivelsene, og at det å gi dem en positiv kontroll over hverdagen kan redusere angsten. Det betyr i følge informantene at de muligens bør ha mer innflytelse enn andre medelever. Dette samsvarer med Lund (2010) og Zimbardo (1982) som viser til at de innagerende barna kan være preget av overkontroll og overdreven selvopptatthet. Rehm (1977, 1990) utdyper at personer som er deprimerte kan ha utviklet en dysfunksjonell måte å kontrollere og tolke hendelsene i livet.

Informantene mente at det kan bli en belastning dersom de innagerende elevene får for mye ansvar. Det er en balansegang mellom det å føle seg overveldet og ha for mye ansvar, og det å føle at de innagerende elevene blir hørt og sett. Det ble også understreket at for mye ansvar kan øke angsten, men dersom det er eleven selv som velger graden av press, vil de ta flere utfordringer. Samtidig må det være en mulighet til å trekke seg. Dette samsvarer med Borge (2010) som viser til at å gi barnet ansvar for ulike oppgaver kan være en beskyttelsesfaktor, og det kan gi barnet en erfaring i å mestre stress.



Resultatene viste at de ikke må ha for mange valg. Spesielt for yngre barn vil det å ha et par valg kunne være til hjelp, og det kan gjøres ved at de voksne har satt opp noen alternativer innenfor rammeverket. Som en informant sa: ”... hvis de får en følelse av at noen hører dem og tilpasser at det skal gjøres enklere i klasserommet, vil det fungere bedre.” Dette vil igjen henge sammen med sosial støtte, som kan bidra til at eleven føler seg sett og ivaretatt. Det er et grunnleggende behov hos barn å få oppleve autonomi, som det å ha innflytelse på læresituasjonen (Barber & Olsen, 1997b). Kjennetegn for innagerende vansker kan i følge Lund (2010) være sosial isolasjon, tilbaketrekking, angst, depresjon og disse elevene er lite selvhevdende og tar ofte en observatørrolle. Dette gir til sammen et bilde av en elev som har stort behov for innflytelse/autonomi, men det må tilpasses slik at det ikke blir for overveldende.

### **Individuell tilrettelegging og elevinnflytelse**

Resultatene viste at de innagerende elevene bør få individuell tilrettelegging dersom de har behov for det. Informantene fremhevet at individuell tilrettelegging innebærer å finne den uttrykksformen som eleven mestrer. Når eleven får innvirkning på hvordan en best mulig kan tilrettelegge, er det stor grad av elevinnflytelse. Hvis en derimot presser de innagerende elevene inn i situasjoner der de ikke føler mestring, som å svare og fremføre muntlig i plenum, kan det hindre læring og øke angsten. Det ble understreket at det da blir den sosiale kompetansen og angsten som måles, og ikke elevenes kunnskapsnivå. Dermed blir det feil å sette karakter ut fra dette. Det betyr at alle elevene ikke bør utføre den samme prestasjonen, men at lærer må finne variasjoner innenfor rammeverket. Informantene mente at det er viktig å justere kravene etter hvor eleven er i sin utvikling og trygghet. Da tilrettelegger en slik at barnet kan føle mestring. Dette er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2005) som viser til at oppgaver som er tilpasset nivå og forutsetninger, samt opplevelsen av mestring, er med på å bygge opp under selvtillitt og selvoppfatning. Overland (2007) viser også til at skolens opplæringstilbud skal være likeverdig, slik at ingen får bedre eller dårligere tilbud enn andre, og samtidig må det tas utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov.

Informantene mente at de innagerende elevene ønsker å delta på lik linje med medelevene, men angsten kan gjøre at de blir hemmet og ikke mestrer det. Ved at læreren tilrettelegger så godt som mulig, vil de innagerende elevene føle at læreren har omsorg for dem, og det vil øke trivselen. Det ble påpekt at de innagerende elevene kan få mulighet til å ytre seg gjennom bruk av nonverbalt språk ved behov, som for eksempel å nikke, riste på hodet eller skrive. I intervjuene kom det også frem at dersom en ikke får til en dialog med den innagerende

eleven, kan lærer gjennom elevsamtaler sette ord på det han ser, og i stedet speile elevene på det de gjør. Dette er i tråd med Lund (2010) som understreker at det kan være en utfordring å få til en dialog med det innagerende barnet.

Det ble påpekt at det er viktig å ha faste elevsamtaler, for eleven vil som regel ikke ta initiativ til kontakt selv. Gjennom disse samtalene kan lærer gi anerkjennelse til eleven, og dermed få vist at eleven er sett. Det kom frem at utgangspunktet for elevsamtalen kan være en elevdagbok, som eleven skriver for å fokusere på det som er positivt. Dette er i tråd med Lund (2003) som nevner elevdagbok og elevsamtaler som tiltak for elever med innagerende atferd. Ved at lærer er en aktiv lytter, kan det bidra til økt selvtillitt for de innagerende elevene (Gordon, Burch, & Seljelid, 1999). Dette er også i tråd med Collins (1996), som viser til at elevsamtalen kan brukes til å etablere en relasjon mellom lærer og elev, noe som er et viktig redskap i møte med elever som er innagerende. Dette kan brukes som en sentral del i mestringsprosessen, og det skaper en følelse av trygghet mellom lærer og elev. Samtidig kan det være en måte å finne fram til hvilke behov elever med innagerende atferd har, og det kan være et steg for å få eleven mer aktiv (ibid). Elevsamtalen vil da bidra til økt elevinnflytelse. Det ble påpekt av informantene at lærerne kan lage avtaler med elevene for å lette situasjonen i klassen. Dette er i tråd med teori som viser til at alternative måter å tilrettelegge på for de innagerende elevene, kan ha god effekt (Chazan, et al., 1994; I. Lund, 2004; Oskal, 2006). Blant annet kan en lage avtaler med lærere i forkant om håndsopprekkning, plassering i klasserom, parlesing, etc. Lærer kan bestemme gruppeinndelinger, slik at de innagerende elevene slipper nederlag ved ikke å bli valgt.

Det ble understreket at informasjon om den innagerende eleven, mellom de ansatte og til vikarer, blir viktig for ikke å gjøre overtramp. Det ble også nevnt at medelevene i klassen, i noen tilfeller, kan informeres. Når de innagerende elevene er trygge på at medelever vet hvilke utfordringer de har, kan de slippe å bruke energi på å skjule vanskene. Meløy og Feragen (Statped, 2010) mener at for å unngå usikkerhet blant medelever er det viktig å snakke om det som er annerledes, og en må i forkant tenke nøye gjennom hvordan klassen skal informeres. Dersom enkelte elever får mye oppmerksomhet fra lærer, kan det i noen tilfeller være greit at medelever vet hvorfor (ibid). På den annen side kan barn med angst og depresjon oppleve det som skamfylt å ha disse vanskene, og da kan lærer ta opp vansken som en generell ting i klassen. Uansett, dersom medelever skal få informasjon, må det skje på en god og ivaretagende måte for eleven, og de må selv få innflytelse på hvordan dette skal skje.

## 5.6 Arbeidsmetoder for de innagerende elevene

Resultatene viste at gruppearbeid er en god arbeidsmetode for de innagerende elevene, og at det bør være høy grad av støtte fra lærer. Videre kom det frem at den sosiale støtten kan være individuelt tilpasset, gjerne med mye støtte i starten. Det ble understreket at elevene får sosial trening gjennom gruppearbeid, i motsetning til individuelt arbeid, som kan føre til at de deprimerte blir mer passive. På den annen side var det en informant som mente at de innagerende elevene kan trives best med å jobbe alene, da får de det bra til, fordi de ofte er sterke faglig. Dette utsagnet står i kontrast til Paulsen og Bru (2008b) som viser til at det for noen engstelige og depressive elever kan være vanskelig å konsentrere seg om skoleoppgavene når de jobber alene. De viser til at elever som skårer høyt på depressive symptomer, kan ha liten indre drivkraft og energi til å jobbe individuelt. De har negative preferanser til individuelle arbeidsmetoder (ibid). Dette kan vise at det er individuelle forskjeller hos de innagerende elevene, og at det er ulike behov når det gjelder arbeidsmetoder. Det ble også trukket frem at det kan skape en uforutsigbarhet som fører til indre uro dersom det jobbes med stasjoner hvor elevene rullerer, og det er nye relasjoner de må forholde seg til. Dette er i tråd med Paulsen og Bru (2008b) som hevder at læringsformer med høy grad av sosial interaksjon kan erfares som uforutsigbare og truende hos engstelige elever. Informantene mente at det er viktig at en har stabile grupper over en viss tid, der en gir elevene gode verktøy, definerte roller og arbeidsoppgaver, slik at de deprimerte og engstelige elevene ikke faller utenfor.

Informantene mente at de innagerende elevene vil få økt selvfølelse ved å ha mulighet til å delta på lik linje med medelever, det vil kreve høy grad av sosial støtte og bidra til trygghet i læringssituasjonen. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser til at arbeid i små grupper kan bidra til å skape trygghet for de innagerende elevene (I. Lund, 2004; Paulsen & Bru, 2008b). Ved å lage forutsigbarhet og struktur gjennom regulering i små grupper, med høy grad av sosial støtte fra lærer og medelever, vil elevinnflytelsen også økes. Paulsen og Bru (2008b) påpeker at gruppearbeid kan bidra til å øke selvtilliten hvis en elev får høy grad av sosial støtte fra medelever, og samtidig kan dette være en buffer mot bekymringer. Dette kan gi en positiv stimulans som kompenserer for redusert energi hos deprimerte elever. På motsatt side hevder de at elever med angst og depresjon kan tolke situasjoner negativt, og at den sosiale sammenligningen med medelever kan forsterke angsten og styre deres fokus bort fra læringsoppgavene (ibid). Det ble understreket av informantene at det å bli spurt av lærer i en mindre setting kan være mindre angstfylt for de innagerende elevene. Mindre grupper kan

være en basis, og dersom eleven har utviklet gode mestringsstrategier, kan man etter hvert utvide til en større gruppe.

Resultatene viste at de innagerende elevene kan få uttrykke følelser og andre sider av seg selv gjennom estetiske fag, teater og gymfag. Det å ha en rolle i et teaterstykke kan bidra til å gi dem en ny mestringserfaring. Dette samsvarer med teori og forskning. Den viser til at estetiske fag kan brukes for å bygge bro mellom følelser og ord for den innagerende eleven, og bidra til en ny dimensjon i kommunikasjon mellom elev og lærer (I. Lund, 2003; Oskal, 2006). Sæbø (2010) trekker frem at bruk av prosessdrama er spesielt godt egnet for en inkluderende undervisning, og kan legge til rette for at elever som ikke deltar i felles aktiviteter, kan bli inkludert. Hun fremhever at denne formen er godt egnet for å inkludere elever som er sjenert og sosialt tilbaketrukket i et lærende fellesskap.

## **5.7 Oppsummering og pedagogiske implikasjoner**

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvilken kompetanse det er viktig at lærere i barneskolen har om barn med innagerende atferd, og da med særlig vekt på hvilken betydning sosial støtte, regulering og elevinnflytelse kan ha. Resultatene viste at informantene mente at lærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse om barn med innagerende atferd som angst og depresjon. Dette samsvarer med tidligere undersøkelser (Garvik, 2004; Holte, 2008). Resultatene fra denne studien og forskning (I. Lund, 2010) viser at de innagerende elevene trenger sensitive lærere, som kan observere elevenes signaler. Denne sensitiviteten går på lærerens selvrefleksivitet og evne til å se eleven. Resultatene fremhever at lærere må øke sin bevissthet om de innagerende elevene og hvordan de kan gjøre dem mer synlige i miljøet.

Videre viste resultatene at læringsmiljøfaktorene sosial støtte, regulering og elevinnflytelse har stor betydning for barn med innagerende atferd, slik mine informanter ser det. Dette samsvarer i stor grad med tidligere forskning og teori, som argumenterer for at disse læringsmiljøfaktorene kan bidra til å redusere og forebygge den innagerende atferden, som angst og depresjon (Barber & Olsen, 1997b; Lazarus, et al., 2006; I. Lund, 2010; Thuen, 2007; Thuen & Bru, 2009).

Det er stor grad av samsvar mellom resultatene og tidligere forskning (Binnie & Allen, 2008), om at skolen bør tilrettelegge for grupper for elever med innagerende vansker. Når det gjelder arbeidsmetoder for de innagerende elevene, er det også her stor grad av samsvar mellom mine

resultat og forskning, der arbeid i små grupper med høy grad av sosial støtte fremheves. Det var i stor grad homogene svar blant informantene i denne undersøkelsen, til tross for at de representerte tre forskjellige arbeidsplasser og hadde ulik utdanning og yrkeserfaring. Resultatene viste at det er særlig viktig å sette inn tiltak rundt sosial støtte fra lærer, regulering av medelevers negative atferd, legge til rette for godt tilsyn og elevinnflytelse.

### **Pedagogiske implikasjoner**

Lærere trenger mer kompetanse om angst, depresjon og emosjonelle lærevansker, og dette må inn i grunnutdanningen. Økt kompetanse kan bidra til at lærerne blir bevisstgjort de stille elevene, og at de tidlig kan identifisere barn som sliter med innagerende vansker.

Skoleledelsen må legge til rette for observasjon og prosessveiledning. Dette kan hjelpe lærerne til å få bedre innsyn i de innagerende elevenes utfordringer, og dermed gjøre lærerne bedre i stand til å reflektere over sin egen væremåte. Disse elevene trenger lærere som kan legge til rette for mestringsopplevelser. Lærerne må ha god sosial- og relasjonskompetanse. Psykisk helse må prioriteres enda høyere i skolen. Elever med innagerende vansker har ofte et høyere behov for å føle seg trygg. En omsorgsfull og støttende relasjon til lærer fostrer sannsynligvis et læringsmiljø som de innagerende elevene kan føle seg komfortabel med. En god relasjon til lærer kan fungere som en buffer i kriser, være en beskyttelsesfaktor, redusere stress og styrke de innagerende elevenes mentale helse. Sosial støtte fra venner blir spesielt viktig for de innagerende elevene og kan bidra til økt læring og trivsel på skolen. Skolen må derfor legge til rette for at de ikke faller utenfor venneflokken. Det blir viktig at det dannes grupper rundt de innagerende elevene, hvor de kan få trening i sosial kompetanse og lære seg mestrings teknikker.

Elever med angst og depresjon kan være sensitive for grensesetting. Disse elevene trenger andre grenser enn utagerende elever, og derfor må lærer forskjellsbehandle. De innagerende elevene vil som oftest ikke gi beskjed om mobbing, derfor blir det viktig å føre godt tilsyn i timer og friminutt, og regulere omgivelsene. En forutsigbar og strukturert skolehverdag skaper trygghet.

Innflytelse over skolehverdagen kan bidra til at de innagerende elevene tar flere utfordringer og styrker sin identitet og selvfølelse. Elevinnflytelse i form av positiv kontroll kan bidra til at angst og depresjon reduseres. Noen innagerende elever vil trenge individuell tilrettelegging, hvor lærer må finne den uttrykksformen som eleven mestrer best. Dette kan gjøres gjennom elevsamtaler der eleven fører dagbok. Det kan være et ledd i mestringsprosessen og gir

dermed økt elevinnflytelse. Stabile grupper, som går over tid, med høy grad av sosial støtte fra lærer og medelever, viser seg som den best egnede formen for faglig jobbing. Denne formen for gruppearbeid kan også fungere som sosial trening og føre til mestring og trygghet. For noen elever med innagerende vansker kan estetiske fag og teater gi mulighet til at elever får uttrykt andre sider av seg selv.

Den autorative lærer som viser mye tilsyn, bygger gode relasjoner, gir rom for innflytelse og samtidig stiller krav til elevene, er å foretrekke. En kan da si at en lærer som har kompetanse til å gi sosial støtte, regulering og elevinnflytelse bidrar til at angst og depresjon reduseres, og de innagerende elevene blir mer tydelige. En slik lærer bidrar til å fremme de innagerende elevenes psykiske helse.

## **5.8 Metodologiske betraktninger og videre forskning**

For å ivareta validitet og reliabilitet er det blitt nøye redegjort for den metodologiske prosessen i denne undersøkelsen. Det har vært nødvendig å reflektere over at min rolle som forsker kan påvirke studien, også med tanke på at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forsker og informant. Dette er en hyppig innvending mot troverdigheten av funn fra kvalitativ forskning.

Det er interessant å merke seg at når informantene fikk et åpent spørsmål om hvilken kompetanse de mente var viktig at lærer hadde, kom alle inn på sider ved sosial støtte. Betydningen av regulering og elevinnflytelse ble imidlertid ikke nevnt før de fikk spesifikke spørsmål om dette, men da hadde de til gjengjeld mange tanker om viktigheten av disse faktorene. Det kan tyde på at sosial støtte er den kompetansen de anser som viktigst, men samtidig fikk de spesifikke spørsmålene tydelig frem flere refleksjoner. Dette sier noe om viktigheten av å bruke både åpne og mer spesifikke spørsmål, som her kan bidra til å styrke validiteten av funnene.

Kriteriet informantene hadde for å samtykke til deltagelse i undersøkelsen var at de fikk lese gjennom intervjuguiden i forkant. Noen hadde forberedt seg på svarene ved å lese seg opp på teori. På den måten kan intervjuet ha mistet de spontane svarene. Det kunne blitt andre svar dersom de ikke hadde fått forberedt seg. I utgangspunktet hadde jeg ikke sett for meg at det skulle bli så mange negative svar fra aktuelle kandidater. Jeg var i kontakt med flere PPT kontor og BUP institusjoner regionalt. Vanskeligheten med å få tak i informanter kunne

bidratt til et problem for denne studien, men de fem informantene jeg til slutt fant, hadde derimot bred erfaring i å behandle barn med innagerende atferd og veilede lærere som har elever med disse vanskene.

Når det gjelder generaliserbarheten av en enkel studie som dette, må en være forsiktig med å trekke slutninger. I den grad studiens funn er i tråd med annen forskning og anvendt teori, kan en imidlertid argumentere for at studiens resultater også kan være relevant i en større sammenheng. Det at informantene, når de ble bedt om å vurdere lærernes kompetanse, uttaler seg om andre enn seg selv, kan være en kilde til validitetsproblemer. Dette kunne vært unngått ved også å intervju lærere om det samme tema. Omfanget av denne oppgaven gjorde en slik tilnærming vanskelig.

### **Videre forskning**

Det trengs mer forskning på barn med innagerende atferd i skolen, og hvilke tiltak som kan ha god effekt. Det kunne blitt utført kvantitative studier av lærerens kunnskap om innagerende atferd på et stort antall lærere, for å kunne få en bedre pekepinn på hva lærere kan om angst og depresjon. Et større antall terapeuter kunne også blitt intervjuet kvalitativt, for å se om min studie er generaliserbar. Dette kunne også blitt undersøkt kvantitativt ved bruk av standardiserte spørreskjema. Intervju av lærere vil også være nyttig for å se hva de vektlegger som betydningsfullt for å hjelpe elever med innagerende vansker. Å undersøke hvordan foreldre til barn med innagerende vansker opplever samarbeidet med skolen, kan også være viktig, for å forstå bedre hvordan disse elevene kan hjelpes. Videre trengs det mer forskning på tidlig identifisering av barn med innagerende vansker, og hvordan skole og barnehagepersonell kan bli bedre til å fange opp disse barna og gjøre dem mer synlige. Når det gjelder mobbing, er det behov for mer forskning på hvordan man kan forhindre og forebygge mobbing av emosjonelt sårbare elever i skolen.

## Litteraturliste

- Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Albano, A. M., & Barlow, D. H. (1996). Breaking the vicious cycle; Cognitive-behavioral group treatment for socially anxious youth. In E. D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: empirically based strategies for clinical practice* (pp. 43-62). Washington, DC: American Psychological Association.
- APA (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR (Text Revision) 4th Edition*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment In D. W. Nangle & C. A. Erdley (Eds.), *New directions for child and adolescent development; The role of friendship in psychological adjustment* (Vol. 91, pp. 25-49). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barber, B. K. (1997a). Introduction - Adolescent Sozialization in Context. *Journal of adolescence* 12(1), 5-11.
- Barber, B. K. (2002). *Intrusive parenting: how psychological control affects children and adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (1997b). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 287-315.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30.
- Barber, B. K., Stolz, H., & Olsen, J. A. (2005). *Parental support, psychological control, and behavioral control: assessing relevance across time, culture, and method*. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Joeesy-Bass Publishers.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Hoeber Medical Division.
- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Benard, B. (1996). Fostering Resilience in Children, Retrieved 25.2.2010, from <http://www.ericdigests.org/1996-2/fostering.html>
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berg, N. B. J. (2007). Psykisk helse i skolen *Spesialpedagogikk*, 72(4), 11-17.
- Binnie, L., & Allen, K. (2008). Whole school support for vulnerable children: The evaluation of a part-time nurture group. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13(3), 201-216.
- Birmaher, B., Brent, D., Bernet, W., Bukstein, O., Walter, H., Benson, R. S., et al. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with depressive disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(11), 1503-1526.
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.



- Bowlby, J. (2005). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J., & Melges, F. T. (1969). Types of hopelessness in psychopathological process. *Archives of General Psychiatry*, 20(6), 690-699.
- Bru, E. (1998). *Skolemiljø og psykososiale vansker: en presentasjon av resultater fra en kartleggingsundersøkelse blant norske skoleelever*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Calear, A. L., & Christensen, H. (2009). Systematic review of school-based prevention and early intervention programs for depression. *Journal of adolescence*, 1(10), 1-9.
- Chazan, M., Laing, A. F., & Davies, D. (1994). *Emotional and behavioural difficulties in middle childhood: identification, assessment and intervention in school*. London: Falmer Press.
- Chazan, M., Laing, A. F., Davis, D., & Phillips (1998). *Helping socially withdrawn and isolated children and adolescence*. London: Cassell.
- Collins, J. (1996). *The quiet child*. London: Cassell.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- Connolly & Bernstein (2007) referert i Grøholt et al. (2008). *Practice parameters for the assessment and treatment of children and adolescents with anxiety disorders*. In Grøholt et al., 2008 *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Costello, E. J., Egger, H. L., & Angold, A. (2005). The Developmental Epidemiology of Anxiety Disorders: Phenomenology, Prevalence, and Comorbidity. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(4), 631-648.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dysthe, P., & Melhus, J. M. (2010). *Riktig rektor?: den viktigste personen i ditt barns liv*. Oslo: Melhus Communication.
- Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E., & McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 263-286.
- Eccles, J. S., & Roeser (1999). School and Community Influences of Human Development. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Development Psychology. An Advanced Textbook*. 4<sup>th</sup> edition (pp. 503-521).
- Eknes, J. (2006). *Depresjon og mani: forståelse og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2003). Utvikling av sosial kompetanse. *Spesialpedagogikk*, 68(2), 32-37.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Garvik, M. (2004). *Hva vet vi om skolebasert tiltak mot angst og depresjon?* Høgskolen i Stavanger, Stavanger.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gomnæs, I. L. (2003). *Når følelsene kommer i veien: barn og læreproblemer*. Oslo: Yrkeslitteratur.
- Gordon, T., Burch, N., & Seljelid, T. (1999). *Snakk med oss, lærer!/: trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Oslo: Grøndahl Dreyer.
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Garløv, I. (2008). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hammer, K. L. (2008). *Innadvendt atferd i skolen: en kvalitativ undersøkelse om lærers opplevelse og erfaring med elever som er innadvendte, og hvilke tiltak som fungerer bra for denne elevgruppen*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Holte, K. (2008). *Skolens rolle i forhold til elever med emosjonelle vansker, med vekt på angst og depresjon*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Hunt, J. C. (1989). *Psychoanalytic aspects of fieldwork*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Idsoe, T., Solli, E., & Cosmovici, E. M. (2008). Social psychological processes in family and school: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggressive Behavior, 34*(5), 460-474.
- Kirkengen, A. L. (2009). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kohn, A. (1996). *Beyond discipline; from compliance to community*: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Kovacs, M., & Devlin, B. (1998). Internalizing disorders in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(1), 47-63.
- Kupersmidt, J. B., & Dodge, K. A. (2004). *Children's peer relations: from development to intervention*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalem, I. L., & Wichstrøm, L. (2007). *Ung i Norge: psykososiale utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lande, S. B., & Lande, B. (2003). Barns utvikling av motstandskraft og sårbarhet. In L. Weisæth & O. S. Dalgard (Eds.), *Psykisk helse, risikofaktorer og forebyggende arbeid* (pp. 81-97): Gyldendal Norsk Forlag.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publ. Co.
- Lazarus, R. S., Folkman, S., & Visby, M. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk forlag.
- Lewinsohn, P. M., Clarke, G. N., Hops, H., & Andrews, J. A. (1990). Cognitive-behavioral treatment for depressed adolescents. *Behavior Therapy, 21*(4), 385-401.
- Lund, I. (2003). Hun sitter jo bare der! Fokus på innagerende atferd og tiltak sett i lys av Daniel Sterns teori. *spesialpedagogikk, 3*, 38-45.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!: om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2010). *"Listening to shy voices": shyness as an emotional and behavioural problem in the context of school*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Lund, I., Ertesvaag, S., & Roland, E. (2010). Listening to Shy Voices: Shy Adolescents' Experiences with Being Bullied at School. *Journal of Child & Adolescent Trauma, Volume 3* (3), 205 - 223.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. [Oslo]: Unipub.
- Lønberg, L. M. (2006). risikofaktorer og beskyttende faktorer knyttet til innagerende atferd. *Spesialpedagogikk, 8*, 40-43.
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety: a practical guide*. New York: Guilford Press.
- Mykletun, A., Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge; et folkehelseperspektiv*: Nasjonalt folkehelseinstitutt, Retrieved 18.2.2010 from <http://www.fhi.no/dokumenter/68675aa178.pdf>.
- Mykletun, A., & Øverland, S. (2006). Mentale lidelser undervurderes som årsak til uføretrygging. *Tidsskrift for den norske legeforening, 11*, 1491-1492.

- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Neumer, S.-P., & Aalberg, M. (2005). Forebygging av emosjonelle lidelser hos barn og unge. Se meg!: årsrapport om barn og unges psykiske helse. *Voksne for barn*, 89-101.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren; Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The Development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæring. 17. juni 1998, nr.61 (Opplæringslova). Sist oppdatert 25.6.2010. <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>.
- Oskal, S. K. (2006). Tiltak for innagerende elever. *Spesialpedagogikk*, 8(71), 44-51.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (2006). Peer Relationships, child development and adjustment. In D. C. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology; vol 2 Risk Disorder and adaptation* (pp. 96-161). Hoboken, N.J.: John Wiley.
- Paulsen, E., & Bru, E. (2008a). Social passivity and grades achieved among adolescents in junior high school. *School Psychology International*, 29(2), 248-262.
- Paulsen, E., & Bru, E. (2008b). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13(4), 259-273.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Porter, L. (2000). *Behaviour in schools: theory and practice for teachers*. Buckingham: Open University Press.
- Regjeringen (2003). *...sammen om psykisk helse...: Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse*. [Oslo]: Helsedepartementet.
- Rehm, L. P. (1977). A self-control model of depression. *Behavior Therapy*, 8(5), 787-804.
- Rehm, L. P. (1990). Cognitive and behavioral theories. In B. B. Wolman & G. Stricker (Eds.), *Depressive disorders: facts, theories, and treatment methods* (pp. 64-91). New York: Wiley.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., & Mangelsdorf, S. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality*, 57(2), 257-281.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832.
- Reynolds, W. M. (1992). *Internalizing disorders in children and adolescents*. New York: J. Wiley.
- Rikstrygdeverket (2005). *Trygdestatistisk årbok*. Oslo: Rikstrygdeverket.

- Roland, E. (1989). The Scandinavian research tradition. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 21-32). London: Trentham Books.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rothbart, & Derryberry (1981). Development of individual differences in temperament. In Lamb & Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* Hillsdale Nj: Erlbaum.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology; Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 619-700). New York: Wiley.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seeley, Rohde, Lewinsohn, & Clarke (2002). Depression in youth; Epidemiology, identification and intervention. In M. R. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II; Preventative and remedial approaches* (pp. 885-911). Bethesda: MD; National Association of School Psychologists.
- Seligman, M. E., Alloy, L. B., Peterson, C., & Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 681-687.
- Seligman, M. E., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1995). *The optimistic child*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- Siegel, L. J. (1998). Somatic disorders. In R. J. Morris & T. R. Kratochwill (Eds.), *The Practice of child therapy* (3rd ed., pp. 231-270). Boston: Allyn and Bacon.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: SAGE.
- Skaustein, H. M. L. (2008). *Læringsmiljøets betydning for deprimert ungdom*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L., & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, P. K. (1997). Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Anti-Bullying project. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 191-201.
- St.meld.nr.30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stark, K. D., Napolitano, S., Swearer, S., & Schmidt, K. (1996). Issues in the treatment of depressed children. *Applied & Preventive Psychology*, 5(2), 59-83.
- Statped (2010). Hvorfor er det viktig å informere? *Rom for læring: et magasin om inkluderende opplæring fra Statped*, 2, 11.
- Stern, D. N. (1991). *Barnets interpersonelle univers: et psykoanalytisk og utviklingspsykologisk perspektiv*. København: Reitzels forlag.
- Sullivan, P. F., Neale, M. C., & Kendler, K. S. (2000). Genetic epidemiology of major depression: Review and meta-analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 157(10), 1552-1562.
- Sæbø, A. B. (2010). Drama - en inkluderende læringsform. *Spesialpedagogikk*, 5, 5-10.
- Søderlind, D. (2003). Sjenanse sitter i hjernen, Retrieved 7.4, 2010, from <http://www.forskning.no/artikler/2003/juni/1056117018.53>
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og*

- samspillsvansker*". Oslo: NOVA-rapport, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thuen, E. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems: a study of Norwegian secondary school students*. Department of Psychosocial Science, Faculty of Psychology, University of Bergen, Bergen.
- Thuen, E., & Bru, E. (2009). Are changes in students perceptions of the learning environment related to changes in emotional and behavioural problems? *School Psychology International*, 30(2), 115-136.
- Vatn, Bjertness, & Lilen (2007). Mobbing og helseplager hos barn og ungdom. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 15(9), 1941-1944.
- Wang, P. S., Berglund, P., Olfson, M., Pincus, H. A., Wells, K. B., & Kessler, R. C. (2005). Failure and Delay in Initial Treatment Contact After First Onset of Mental Disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 603-613.
- Weisæth, L., & Dalgard, O. S. (2003). *Psykisk helse: risikofaktorer og forebyggende arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- WHO (2005). *ICD-10: den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Wichstrøm, L. (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology*, 35(1), 232-245.
- Waaktaar, T. (2004). *Stability and change in youths' behaviour: an exploration of stress and resilience processes*. Department of Psychology, University of Oslo, Oslo.
- Zimbardo, P. G. (1981). *Sjenanse*. Oslo: Aschehoug.
- Zimbardo, P. G., & Radl, S. (1982). *Det blyga barnet: att förebygga och betvinga blyghet hos barn och ungdom*. Stockholm: Liber.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1; Godkjenning fra NSD .....	94
Vedlegg 2; Informasjonsskriv .....	95
Vedlegg 3; Samtykkeerklæring .....	96
Vedlegg 4; Intervjuguide .....	97



Thormod Idsøe  
Senter for atferdsforskning  
Universitetet i Stavanger  
Rektor N. Pedersensgt. 39  
4036 STAVANGER

Vår dato: 31.03.2010

Vår ref: 23963 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.03.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23963	<i>Hvilken kompetanse bør pedagoger i barneskolen ha om barn med innagerende atferd (angst og depresjon).</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Thormod Idsøe</i>
Student	<i>Kristin Haugdal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

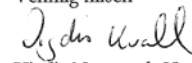
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 17.11.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Kristin Haugdal, Klebersteinveien 30, 4027 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## Informasjonsskriv

Mitt navn er Kristin Haugdal. Jeg går på masterstudiet spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Jeg ønsker i den forbindelse å gjennomføre en studie for å undersøke hvilken kompetanse lærerne bør ha om barn med innagerende atferd, med vekt på angst og depresjon. Hvilken kompetanse mener terapeuter/ ansatte i PPT og BUP som veileder lærere, at skolen bør ha om de usynlige barna? Dette med bakgrunn i at innagerede atferd har hatt lite fokus, og forskning viser at innagerende atferd er like utbredt i skolen som utagerende atferd, som har fått mye mer fokus. Jeg trenger kunnskap om hvordan skolen kan ivareta disse barna og tilrettelegge læringsmiljøet.

Jeg har behov for å intervju 6 ansatte, fordelt på PPT og BUP. Din rolle som informant vil være å gi meg verdifull informasjon i et intervju som gjennomføres med en og en informant. Det vil bli brukt diktafon under intervjuene. Opptakene vil bli lagret på datamaskin, transkriberes og slettes i etterkant. Det er kun veileder og meg som vil ha tilgang til denne informasjonen.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og data bli anonymisert, en vil dermed ikke kunne identifiseres av andre aktuelle deltakere i den ferdige oppgaven. Det som skrives i oppgaven, vil ikke på noen måte bidra til å true anonymiteten. Utskriftene vil bli anonymisert, samt oppbevart på forsvarlig måte, slik at ingen andre får tilgang til informasjonen. Denne informasjonen vil også bli makulert ved oppgavens innlevering, november 2010. Dette er i tråd med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) sine retningslinjer angående anonymitet og oppbevaring, Prosjektet er godkjent hos NSD. Det skal ikke snakkes om tredjeperson (konkrete barn) under intervjuene. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Som informant har du på et hvert tidspunkt anledning til å trekke deg fra studien, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom en av partene trekker seg vil alle innsamlede data fra denne bli slettet umiddelbart.

Intervjuet vil ha en varighet på ca en time og gjennomføres når det passer for deg.

For å kunne foreta intervjuet trenger jeg skriftlig tillatelse fra deg som terapeut. Ved og signere dette informasjonsskrivet gir du ditt samtykke til å delta i undersøkelsen, og samtidig tillater du at jeg, på forsvarlig måte, kan få bruke informasjonen du gir meg.

Jeg ønsker å foreta intervjuene fra perioden 12. april til 15. mai 2010.

Er det noen uklarheter eller spørsmål er det bare å ta kontakt med meg eller veileder per telefon eller e-post. Veileder er dr. psychol Thormod Idsøe som er ansatt ved Senter for atferdsforskning ved UiS.

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen student  
Kristin Haugdal  
Tlf.: 92247103  
E-post: [k.haugdal@lyse.net](mailto:k.haugdal@lyse.net)



# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og lest informasjonsskrivet om studien som omhandler barn med innagerende atferd i skolen og lærerne sin kompetanse.

Jeg ønsker å stille til intervju.

---

Dato og underskrift

# Intervjuguide

## Bakgrunn

Alder:

Kjønn:

Yrke:

Utdannelse:

Ansiennitet:

Ansatt:

## Innledning

- 1) Hvordan vil du beskrive innagerende atferd hos barn som
  - a) Angst?
  - b) Depresjon?
- 2) Hvordan tolker du denne atferden, hva kan det være uttrykk for?
- 3) Hva kan konsekvensen for denne atferden være dersom den ikke blir grepet fatt i?
- 4) Hvilken rolle kan skolen spille med barn som har innagerende vansker som angst og depresjon?

## Del 1. Lærerens kompetanse

### 1. Hva tror du at lærerne generelt kan om angst og depresjon?

Mener du at lærere generelt har den kompetansen de trenger for å møte denne problematikken på en god måte?

### 2. Hva synes du det er viktig at lærerne kan om innagerende atferd som angst og depresjon?

Hvilke muligheter har lærerne for å hjelpe disse elevene?

Hvordan kan lærerne eventuelt få den kompetansen?

## Del 2. Betydningen av de 3 læringsmiljøfaktorene

1. **Sosial støtte fra lærer** – hva slags betydning har sosial støtte for de innagerende elevene og hva kan lærere gjøre innenfor dette tema?
  - a) Hvor viktig og hvilken betydning er det for de innagerende elevene med denne støtte fra lærer?
    - At læreren bryr seg?
    - At lærer ser eleven?
    - Venner?
  - b) Teoretisk sett deles støtte inn i en emosjonell og instrumentell støtte.
    - Bryr seg faglig/praktisk?
    - Bryr seg emosjonelt?
    - Er det noe spesielt læreren bør gjøre for å ta disse elevene på alvor?
  
2. **Regulering** – Hva slags betydning har regulering for de innagerende og hva kan lærer gjøre innenfor dette tema?
  - a) Hvordan kan en bruke regulering som hjelp til de innagerende?
  - b) At læreren slår ned på uønsket atferd, som mobbing, latterliggjøring, spydige kommentarer, utestengelse etc.?
    - trygt og forutsigbart
    - klasseregler
    - kontroll av lekser
  - c) Hvor viktig er det for de innagerende elevene at de voksne følger godt med i timer og friminutt på hva som foregår på skolen og er tydelig på hva som forventes av elevene og hva som tillates/ikke tillates på skolen?
  - d) Forholdet mellom regulering og elevinnflytelse?
  
3. **Autonomi – elevinnflytelse** - Hva slags betydning har medbestemmelse for de innagerende? Hva kan lærer gjøre innenfor dette temaet?
  - a) Hvor viktig er det med medinnflytelse for de innagerende? At lærer tar hensyn til elevens meninger og ønsker?
  - b) Hvordan kan læringsmiljøet best mulig tilrettelegges for de innagerende elevene?
  - c) Hvilke arbeidsmetoder passer for denne gruppen? mindre grupper, individuelt eller hele klassen?  
Høy eller liten grad av støtte?

- d) Hvilke muligheter har lærerne til å tilrettelegge læringsmiljøet for elever med innagerende atferd?
- e) Hva mener du eventuelt er hindringene for å gjøre de nødvendige tilpasningene. Hva skal til?

### **Del 3. Arbeidet rundt det innagerende barnet**

- 1) Ut fra et terapeutisk ståsted, hva fungerer godt for denne type atferd og hvordan jobber dere med innagerende atferd som angst og depresjon?
- 2) Hvilke andre måter kan en jobbe med denne type atferd i skolen?
- 3) Er skolene god på å melde elever med innagerende atferd videre til 1. linjetjenesten som oppmelding til PPT, Barnevern, BUP, etc.?
- 4) Hvordan kan de eventuelt bli bedre på det?
- 5) Hvordan er samarbeidet rundt disse elevene? Foreldre, lærer, miljøterapeut, helsesøster og andre instanser fra hjelpeapparatet?
- 6) Er det noe annet du mener er viktig og som går utover det vi har snakket om?
- 7) Oppsummering