



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
MUTMAS
Master i utdanningsvitenskap,
spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Eline Lovisa Susanne Pedersen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Elin Nesvoll Vangsnes

Tittel på masteroppgaven: Forebygging av psykiske vansker hos sjenerte elever

Engelsk tittel: Prevention of mental health difficulties among shy students

Emneord:
Sjenerte elever
Psykiske vansker
Forebygging
Tilrettelegging
Klasseledelse
Gradvis eksponering
Mestring

Antall ord: 27507
+ vedlegg/annet: 3 vedlegg

Stavanger, 12. juni 2020

Forebygging av psykiske vansker hos sjenerte elever

Forord

Etter å ha skrevet denne masteroppgaven, sitter jeg igjen med mer kunnskap og forståelse for sjenerte elever, og hvordan en mulig kan tilrettelegge for å forebygge psykiske vansker hos disse elevene i skolen. Som nyutdannet lærer, er dette noe jeg vil ta med meg videre inn i fremtidige jobbsammenhenger.

Denne prosessen har ikke kun vært en dans på roser, da det til tider har vært utfordrende. Spesielt utfordrende ble det midtveis i masterprosessen da koronasituasjonen oppsto. Universitetet og biblioteket stengte, som gjorde at jeg måtte fortsette skrivingen hjemmefra. Å gå fra å sitte å skrive med venner og medstudenter på universitetet, til å sitte hjemme alene, opplevdes til tider som frustrerende og demotiverende. Det var ikke slik jeg hadde sett for meg mitt siste halvår som student. Da var det ekstra godt med støttende og motiverende ord fra medstudenter, venner og familie som hele tiden har hatt troen på meg.

Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder, Elin Nesvoll Vangsnes, som har veiledet meg fra start til slutt i denne prosessen. Du har vært til stor hjelp underveis, og fått meg til å komme meg videre i skrivingen. Det er noe jeg setter stor pris på!

Jeg vil også takke de fire informantene mine som sa seg villige til å delta i studien for å dele sine erfaringer om emnet. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne masteroppgaven. Tusen takk!

Videre vil jeg takke samboer, venner og familie for oppmuntrende og støttende ord gjennom hele prosessen. En spesiell takk til mamma og pappa som alltid har sagt seg villige til å lese gjennom oppgaver og eksamener gjennom studietiden min, inkludert denne masteroppgaven. Dette er noe jeg setter stor pris på! En ekstra takk til mine medstudenter også, som har lyttet, støttet og besvart alle mine spørsmål jeg har hatt i forbindelse med denne masteroppgaven.

Stavanger, juni 2020

Eline Lovisa Susanne Pedersen

Innholdsfortegnelse

FORORD	II
SAMMENDRAG.....	V
1. INNLEDNING.....	1
1.1 TIDLIGERE FORSKNING	2
1.2 STUDIENS HENSIKT OG PROBLEMSTILLING	3
1.3 SENTRALE BEGREPER.....	3
1.4 AVGRENSNING OG OPPBYGGING AV STUDIEN	5
2. TEORI	7
2.1 ULIKE GRUPPER STILLE ELEVER	7
2.2 SJENERTE ELEVER	7
2.2.1 <i>Kjennetegn ved sjenerte elever i skolen</i>	7
2.2.2 <i>Mulige årsaker</i>	8
2.2.3 <i>Mulige konsekvenser</i>	9
2.3 GOD OG TYDELIG KLASSELEDELSE	10
2.3.1 <i>En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev</i>	10
2.3.2 <i>Etablering av struktur, regler og rutiner</i>	12
2.3.3 <i>Etablering av en god læringskultur</i>	13
2.3.4 <i>Tydelige forventninger og motivering av elevene</i>	17
2.4 GRADVIS EKSPONERING OG ELEVENES MESTRING	18
3. METODE	21
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	21
3.2 FENOMENOLOGISK OG HERMENEUTISK TILNÆRMING	21
3.3 DATAINNSAMLING	22
3.3.1 <i>Utvalg</i>	22
3.3.2 <i>Intervju</i>	23
3.3.3 <i>Intervjuguide</i>	24
3.3.4 <i>Gjennomføring av intervju</i>	25
3.4 MULIGE FEILKILDER.....	26
3.5 FORSKNINGSETIKK.....	27
3.5.1 <i>Fritt, informert og uttrykkelig samtykke</i>	27
3.5.2 <i>Konfidensialitet</i>	28
3.5.3 <i>Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet</i>	29
3.6 RELIABILITET	30
3.7 VALIDITET	30

3.8 OVERFØRBARHET	31
3.9 ANALYSETEKNIKK	32
4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	33
4.1 SJENERTE ELEVER	34
4.1.1 Oppsummering	38
4.2 KLASSELEDELSE	38
4.2.1 En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev	38
4.2.2 Etablering av struktur, regler og rutiner	42
4.2.3 Etablering av en god læringskultur	43
4.2.4 Tydelige forventninger og motivering av elevene	50
4.3 GRADVIS EKSPONERING OG MESTRING	53
4.3.1 Oppsummering	60
5. AVSLUTNING	61
5.1 STUDIENS STYRKER OG SVAKHETER	64
5.2 VIDERE FORSKNING	64
REFERANSELISTE	66
VEDLEGG	69
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	69
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	72
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD	75

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å rette oppmerksomhet mot stille atferd i skolen, for deretter å vektlegge de sjenerte elevene som én av de elevgruppene som ofte utviser en stille atferd. Konsekvenser av sterk sjenanse kan være ulike psykiske vansker. På bakgrunn av dette ble det forsøkt å finne ut av læreres erfaringer med tilrettelegginger som videre kan vise seg å bidra til forebygging psykiske vansker hos sjenerte elever. Dermed ble den endelige problemstillingen formulert slik: «Hvordan erfarer lærere å tilrettelegge for sjenerte elever, og hvordan kan denne tilretteleggingen bidra til forebygging av psykiske vansker hos disse elevene?».

Det teoretiske perspektivet denne studien ble bygget på omhandler teori og forskning om sjenerte elever, klasseledelse, gradvis eksponering og elevenes mestring.

Studien er en kvalitativ studie der det ble benyttet delvis strukturerte forskningsintervjuer av fire lærere på en barneskole. Disse intervjuene omhandlet i stor grad lærernes egne erfaringer av tilrettelegging for sjenerte elever.

Funnene av studien viste at lærerne erfarer ulike måter å tilrettelegge på for sjenerte elever. Videre kan disse tilretteleggingene se ut til å bidra til forebygging av psykiske vansker hos denne elevgruppen.

1. Innledning

Den psykiske helsen hos barn og unge er en samlebetegnelse for hvordan følelser, atferd og tanker påvirker hvordan de fungerer i skole, hjem og fritid. Med andre ord påvirker den psykiske helsen barn og unges hverdagsliv og funksjonsnivå (Ogden, 2015, s. 189).

Internaliserte problemer kan ofte knyttes til temaet om psykisk helse og helseproblemer som vanlige problemer via plagsomme symptomer, men det kan også føre til større og alvorlige psykiske lidelser. De vanligste uttryksformene innenfor internaliserte problemer er angst og depresjon (Ogden, 2015, s. 167).

Det er ofte en glidende overgang fra normal sjenanse til sosiale angstlidelser (Ogden, 2015, s. 173). Vanlig sjenanse skal en ikke problematisere, men når denne sjenansen blir en plage i hverdagen kan det handle om sosial angst (Flaten, 2010, s. 11). Sjenanse og sosial angst er begreper som overlapper hverandre, og det kan være vanskelig å sette et klart skille mellom disse to. De aller fleste mennesker har opplevd sjenanse i ulike situasjoner gjennom livet. Dette er en egenskap som vil være nyttig, fordi denne egenskapen reagerer med forsiktighet med tanke på hva som passer seg, og hva som er en passende atferd i den situasjonen en står i. Denne sjenansen vil som regel variere ut fra hvilke personer en har med å gjøre, og hvilken situasjon en står i (Flaten, 2010, s. 62). Problemet oppstår når sjenansen hindrer vanlig livsutfoldelse (Kvarme, Flaten & Thu, 2017, s. 33), der konsekvensene blant annet kan være ulike psykiske vansker (Sæteren, 2019, s. 21). En slik sjenanse vil ikke gå over av seg selv, og derfor vil elever som strever med dette ha behov for å få hjelp til å mestre (Aune, referert i Ogden, 2015, s. 173). På grunn av at barn og unge tilbringer store deler av sin oppvekst på skolen, har skolen og lærerne en viktig rolle i å tilrettelegge for et positivt sosialt samspill mellom elevene, og hindre at de opplever sosiale belastninger (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 19). Skolens ansvar kan en se i Opplæringslova (1998, § 9 A-2): «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» Dette forutsetter at lærerne har kunnskaper om elevenes psykososiale utvikling og har forståelse for barn som for eksempel utviser en sjenert atferd (Kvarme et al., 2017, s. 32).

Med fagfornyelsen høsten 2020 kommer det frem av Overordnet del at folkehelse og livsmestring skal inn i skolen som ett av tre tverrfaglige temaer. Temaet folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Dette temaet skal bidra til at elevene mestrer å

beherske medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer på en god måte. Skolen og lærerne skal derfor tilrettelegge for læring om dette tverrfaglige temaet gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ettersom sterk sjenanse kan knyttes til ulike psykiske vansker, ønsker jeg å studere nærmere hvordan lærere erfarer å tilrettelegge for sjenerte elever, for så å se om disse tilretteleggingene kan bidra til forebygging av psykiske vansker hos denne elevgruppen.

1.1 Tidligere forskning

Tidligere har det ikke blitt utført mye forskning på stille atferd i skolen. Forskning på dette området har hovedsakelig vært knyttet til psykologien (Sæteren, 2019, s. 32). Sæteren (2019, s. 19, 32) hevder at en utagerende og ekstrovert atferd har vært i fokus i både klasserom og forskning de siste årene, men at det i senere tid kan se ut som at forskning innenfor stille atferd i skolen har fått større oppmerksomhet. For eksempel har Goodwin, Fergusson og Horwood (2004, s. 880) gjennomført en studie om sammenhengen mellom tidlig engstelighet/tilbaketrukken atferd og senere internaliserte vansker. De kom frem til at dette kunne ha en sammenheng med hverandre, og dermed kan det tenkes at mulige konsekvenser av sjenanse i noen tilfeller kan være psykiske vansker.

Lund (2012, s. 14) viser til at det er gjort lite forskning i Norge, og Europa for øvrig, på atferdsuttrykket sjenanse. Videre hevder hun at en vet mindre om forebyggende tiltak rettet mot sjenerte barn og unge (Lund, 2012, s. 15). Faktorer som imidlertid kan være viktige for sjenerte elever er en god lærer-elev relasjon (Arbeau, Coplan & Weeks, 2010, s. 266) og et positivt klassemiljø (Gazelle, 2006). Arbeau et al. (2010, s. 266) fant ut i sin studie at en god lærer-elev relasjon har positive konsekvenser for sjenerte elever. Disse konsekvensene omhandlet en bedre sosioemosjonell tilpasning og mindre engstelse, fravær og sosial tilbaketrekning, mens Gazelle (2006) viser til at et positivt klassemiljø er viktig for sjenerte elever, fordi det kan blant annet føre til bedre relasjoner til medelever.

I en tidligere masteroppgave har det blitt studert hvordan sjenerte elever opplever skolehverdagen. Avslutningsvis skrev denne studenten at det videre kunne vært interessant å forske på hva skolen kan gjøre for å bedre tilværelsen til disse elevene (Svela, 2016, s. 81).

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Vanlig sjenanse skal en ikke problematisere (Flaten, 2010, s. 11), men hos noen elever kan denne sjenansen bli så sterk at den går utover vanlig livsutfoldelse (Kvarme et al. 2017, s. 33). En slik sterk sjenanse vil ikke gå over av seg selv. Derfor har elever som strever med dette behov for å få hjelp til å mestre (Aune, referert i Ogden, 2015, s. 173). Både teori og forskning viser til at det kan være en sammenheng mellom stille atferd/sjenanse og psykiske vansker (Goodwin et al., 2004, s. 880; Zimbardo & Radl, 1982, s. 24-25). Lund (2012, s. 15) hevder at en vet mindre om forebyggende tiltak rettet mot sjenerte barn og unge. Dette er også noe Ogden (2015, s. 179) hevder når han skriver at skolen generelt har få tilbud og svak kompetanse i arbeidet med å forebygge og redusere omfanget av internalisert problematferd blant elever. På bakgrunn av dette vil hensikten med denne studien være å rette oppmerksomhet mot stille atferd i skolen, for deretter å ha de sjenerte elevene i fokus som én av de elevgruppene som ofte utviser en stille atferd. På grunn av at konsekvensene av sterk sjenanse kan være ulike psykiske vansker, ønsker jeg dermed å finne ut av hvordan lærere erfarer å tilrettelegge for denne elevgruppen, for deretter å se på hvordan disse tilretteleggingene kan bidra til forebygging av psykiske vansker hos disse elevene. Grunnet manglende forebyggende tiltak mot denne elevgruppen, så vil det være interessant å høre lærernes stemme og erfaringer om ulike tilrettelegginger. Dermed formuleres problemstillingen til denne studien slik:

«Hvordan erfarer lærere å tilrettelegge for sjenerte elever, og hvordan kan denne tilretteleggingen bidra til forebygging av psykiske vansker hos disse elevene?».

1.3 Sentrale begreper

Det kan være utfordrende å skille mellom begreper som sosial angst, sosial tilbaketrekking, internaliserende problemer og sjenanse (Ogden, 2015, s. 176). I denne studien forsøkes det å holde sjenerte elever i fokus, selv om det ser ut til at det kan være gråsoner og overlappinger mellom de forskjellige begrepene. Et sentralt begrep i denne studien er derfor «sjenerte elever». Med sjenerte elever, så menes de elevene som har lyst til å være aktive, de som har lyst til å delta, men som ikke våger. Denne sjenansen kan vise seg i sammenheng med nye situasjoner og nye mennesker, og også situasjoner der elevene vet at de kan bli evaluert (Paulsen & Bru, 2016, s. 32). Det er ikke kun sjenerte elever som utviser en stille atferd. Ifølge Paulsen og Bru (2016, s. 29-30) finnes det flere elever som er stille eller mindre sosialt

deltakende. Alle disse elevene kan sorteres i fire grupper. Det er elever som har en introvert personlighet, sjenerte elever, nedstemte eller deprimerte elever og elever som har problemer med sosial kompetanse eller blir aktivt utestengt fra sosial samhandling (Paulsen & Bru, 2016, s. 29-30). Disse gruppene av stille eller mindre sosialt deltakende elever har ulike årsaker til sin atferd. Dermed vil også tiltakene være noe forskjellig fra gruppe til gruppe (Paulsen & Bru, 2016, s. 37). Fokuset i denne studien omhandler den gruppen av elever som er sjenerte, og dermed vil tiltakene og tilretteleggingen for å forebygge psykiske vansker være rettet mot disse elevene.

En annen måte å beskrive sjenerte elever på finner vi hos Lund (2012, s. 25). Hun definerer sjenanse som et atferdsproblem ved å bruke begrepet innagerende atferd, fordi sjenanse påvirker relasjoner og samspill, samt ikke innfrir skolens normative forventninger. Videre skriver hun at hun velger å bruke dette begrepet som en motsats til begrepet utagerende atferd. Utagerende atferd blir i vår kultur sett på som et atferdsproblem, og derfor hevder hun at det sjenerte atferdsuttrykket kan bli et atferdsproblem på lik linje som utagerende atferd (Lund, 2012, s. 25). Hun definerer innagerende atferd som et atferdsproblem slik: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet.» (Lund, 2012, s. 27). Sæteren (2019, s. 19) hevder at dette kan stemme, men at eleven likevel kommuniserer til omgivelsene at han/hun ikke har det bra. Videre skriver Sæteren (2019, s. 19) at 90 prosent av kommunikasjonen mennesker har, skjer gjennom kroppsspråk, og at det derfor kan bli problematisk å si at elever med en stille atferd er innadvendte eller innagerende. Derfor mener hun at begrepene stille eller tilbaketrukket atferd blir mer dekkende for dette atferdsuttrykket. Slike begreper kan omhandle elever som er innadvendte, introverte, beskjedne, sky, inaktive, sosialt isolerte, engstelige og sjenerte (Sæteren, 2019, s. 18).

Drugli (2012, s. 79) knytter begrepet internaliserte vansker til elever som kan være sjenerte, tilbaketrukket og/eller triste. Dette er elever som gjerne vil «forsvinne» litt i klassen (Drugli, 2012, s. 79). Beskrivelsene til Paulsen og Bru (2016, s. 32) om sjenerte elever samsvarer i stor grad med det Drugli (2012, s. 80) skriver om elever med internaliserte vansker. Dette er blant annet at disse elevene gjerne unngår andre/nye mennesker og nye situasjoner (Drugli, 2012, s. 80; Paulsen & Bru, 2016, s. 32).

Som en kan se finnes det flere uttrykk og begreper som kan minne om hverandre i litteraturen. Det kan derfor være utfordrende å skille mellom de forskjellige begrepene. Videre i denne studien vil begrepet «sjenerte elever» i hovedsak brukes, med mindre litteraturen henviser til et annet, lignende begrep. Når litteraturen bruker andre begreper enn sjenanse, som for eksempel innagerende atferd eller internaliserte vansker, så vil de samme begrepene brukes i denne studien. Leseren må dermed ha i bakhodet at fokuset i studien omhandler sjenerte elever (selv om andre begreper av og til brukes): elever som har lyst til å være aktive og som har lyst til å delta, men som ikke våger (Paulsen & Bru, 2016, s. 32).

1.4 Avgrensning og oppbygging av studien

Det finnes flere områder som kan bidra til forebygging av psykiske vansker hos sjenerte elever, som for eksempel skole-hjem samarbeid og/eller eventuelle samarbeid med andre instanser (Lund, 2012, s. 134-138). Områdene i denne studien tar først og fremst for seg teori om sjenerte elever som redegjør for hvordan sjenanse hos elever kan vise seg i skolen, mulige årsaker og mulige konsekvenser. Deretter begrenses teorien til klasseledelse, gradvis eksponering og elevenes mestring, for så å diskutere hvordan lærere erfarer å tilrettelegge innenfor disse temaene i drøftedelen. Deretter vil jeg forsøke å se hvordan de ulike tilretteleggingene som lærerne erfarer, kan bidra til forebygging av psykiske vansker hos sjenerte elever.

Temaet om klasseledelse inkluderes, fordi det viser seg at en tydelig klasseleder vil være særlig viktig for sjenerte elever (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Videre kan klasseledelse deles inn i fire områder. Disse områdene er en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, etablering av struktur, regler og rutiner, etablering av en god læringskultur og tydelige forventninger og motivering av elevene (Nordahl, 2013, s. 108-110). Alle disse områdene vil utdypes, fordi det viser seg at dette vil være viktige faktorer i tilretteleggingen for sjenerte elever. En god og trygg lærer-elev relasjon er viktig for elever med internaliserte vansker. Dette vil bidra til at de får det bedre i skolehverdagen og våger mer (Drugli, 2012, s. 80). Forskning viser også til at gode lærer-elev relasjoner har en rekke positive konsekvenser, som en bedre sosioemosjonell tilpasning og mindre engstelse, fravær og sosial tilbaketrekning (Arbeau et al., 2010, s. 266). Videre er gode strukturer og rutiner viktig for engstelige elever, fordi de har behov for forutsigbarhet i skolehverdagen (Bru, 2011, s. 31). Et trygt og godt læringsmiljø vil også presenteres, fordi forskning viser til at dette er viktig for sjenerte elever

med tanke utvikling av gode elev-elev relasjoner (Gazelle, 2006). Et slikt læringsmiljø bør også ligge til grunn for at sjenerte elever skal kunne våge ha noe å strekke seg mot (Lund, 2012, s. 131; Paulsen & Bru, 2016, s. 39), som for eksempel gradvis eksponering til situasjoner som innebærer sosial samhandling (Paulsen & Bru, 2016, s. 39). Når disse elevene skal trene på slike situasjoner, vil det være viktig at samarbeidspartene i prosessen, som gjerne er lærere, eleven selv og eventuelt foreldre, har forventninger og mål som kan lette denne prosessen (Lund, 2012, s. 131-132).

Videre belyses valget av å ha gradvis eksponering og elevenes mestring i et eget underkapittel. Disse to temaene kan vise seg å være betydningsfulle, og kan integreres i utøvelsen innen flere av områdene i god klasseledelse (Nordahl, 2013, s. 108-110). Sjenerte elever trenger å utfordre seg selv. Målet med dette er å kjenne på mestring i ulike sosiale situasjoner (Paulsen & Bru, 2016, s. 39), samt få et sosialt repertoar og sosiale erfaringer (Flaten, 2010, s. 167). Læreplanen definerer grunnleggende ferdigheter, der en av dem er muntlige ferdigheter. Denne ferdigheten er en del av kompetansen i fag, og er nødvendig for læring og utvikling. Ferdighetene har betydning for elevenes utvikling av sosiale relasjoner og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Muntlige ferdigheter handler om å kunne skape mening ved å lytte, tale og samtale (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det kan for eksempel være utfordrende for sjenerte elever å ha presentasjoner i klassen, fordi her vil risikoen for å bli evaluert være til stede. En tilrettelegging med gradvis eksponering kan bidra til at de etter hvert opplever å mestre en slik situasjon (Aunaas, 2018, s. 84). Det er viktig at sjenerte elever opplever mestring. Mestringsopplevelser på et område kan tas med videre til andre, lignende situasjoner (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Bandura (1997, s. 176) hevder også at elever som har en høy og god mestringstro har flere venner, og opplever mindre avvisning fra jevnaldrende enn elever som har lav mestringstro.

Studiens oppbygning vil bestå av et teoretisk rammeverk som er relevant for problemstillingen. Deretter vil det gjøres rede for metodiske valg og analytisk tilnærming som anvendes i studien. Videre presenteres funn fra intervjuene, samt tolkning og drøfting av dette sett i lys av tidligere presentert teori og forskning. Dette samles i ett kapittel. Til slutt presenteres en avslutning der det forsøkes å samle trådene, etterfulgt av avsluttende kommentarer til studiens styrker og svakheter, samt forslag videre forskning.

2. Teori

2.1 Ulike grupper stille elever

Det finnes ulike grupper av stille og tilbaketrukne elever (Paulsen & Bru, 2016, s. 29-30). Det å være introvert er ikke det samme som å være sjenert, men enkelte ganger kan introverte mennesker bli oppfattet som sjenerte (Aunaas, 2018, s. 18). På grunn av dette vil derfor de to første kategoriene utdypes. Elever med introvert personlighet er ikke så interessert i sosial samhandling. De finner ikke sosial samhandling like stimulerende som det andre elever kanskje gjør. Elever med introvert personlighet vil gjerne foretrekke å være alene fremfor å være med andre. Det betyr ikke at elever med introvert personlighet ikke er sosialt kompetente og ikke mestrer sosial deltakelse, fordi de kan mestre dette like mye som sine medelever. Disse elevene har ikke noe imot å være med andre mennesker, men de foretrekker å være alene (Paulsen & Bru, 2016, s. 31-32). Sjenerte elever har derimot gjerne lyst til å være sosialt deltakende, men problemet ligger i at de ikke våger. Grunnen for at de ikke våger er fordi de er redde for å bli negativt evaluert av andre mennesker. På grunn av denne redselen, oppfører de seg på måter som beskytter dem mot risikoen for denne vurderingen (Paulsen & Bru, 2016, s. 32-33). Elever som strever med sin sjenanse kan gjerne tolke og anta at andre synes de er kjedelige, eller oppfatter at andre ikke vil være sammen med han/henne. Dette kan føre til en negativ følelse som en drar med seg i andre, lignende situasjoner (Flaten, 2010, s. 62-63). Aunaas (2018, s. 30) skiller også mellom introverte- og sjenerte barn på samme måte som Paulsen og Bru (2016, 29-30) gjør. Aunaas (2018, s. 30) skriver at introverte barn kan være sjenerte, og oppfattes som ett av de stille barna, men dette er ikke det typiske kjennetegnet. Ogden (2015, s. 168) hevder også at introverte personer ikke nødvendigvis er sjenerte, men at kombinasjoner kan forekomme. Forskjellen på disse to begrepene er at sjenerte barn gjerne er utrygge og redde, mens introverte barn muligens foretrekker å være stille og tilbakeholden (Aunaas, 2018, s. 30).

2.2 Sjenerte elever

2.2.1 Kjennetegn ved sjenerte elever i skolen

Sjenansen kan vise seg i nye situasjoner med nye mennesker, og i situasjoner der en vet at en kan bli vurdert av andre. Sjenerte elever viser denne sjenansen gjennom tilbakeholdenhet og forsiktighet når det kommer til nye mennesker, oppgaver og situasjoner (Paulsen & Bru, 2016, s. 32). I klasserommet kan det vise seg ved at de snakker mindre med både elever og lærere. De oppfører seg mer som observatører enn deltakere, fordi de er redde for å bli

negativt vurdert av andre. På grunn av at denne redselen, unngår de gjerne situasjoner der risikoen for denne vurderingen foreligger. Dette kan for eksempel innebære at de ikke rekker opp hånden i klasserommet fordi de er engstelige for at svaret ikke er helt riktig eller nok utfyllende. De kan også velge å svare med en lav stemme, slik at ingen hører hva dem sier, og dermed ikke har grunnlag for å vurdere. Andre sjenerte elever vil også rett og slett la være å ta utfordringer for å unngå oppmerksomhet, slik at andre elever eller lærere ikke har noe grunnlag for en slik vurdering. Sjenerte elever prøver altså å unngå situasjoner der de vet at andre kan vurdere dem negativt. De kan også ofte klage på psykosomatiske plager som for eksempel vondt i hodet eller generell uvelhet (Paulsen & Bru, 2016, s. 32-33).

2.2.2 Mulige årsaker

Årsakene til at barn og unge er sjenerte kan være flere og sammensatt av hverandre. Disse årsakene kan for eksempel være gener, det de har lært fra andre og negative livshendelser (Flaten, 2010, s. 88-90; Willetts & Creswell, 2010, s. 32). Sjenanse kan være vanlig innenfor familier. Årsaken til sjenansen er delvis arv og delvis påvirket av det barna lærer av andre. En kan også arve visse personlighetstrekk som for eksempel temperamentet (Willetts & Creswell, 2010, s. 28) eller personlighet (Sæteren, 2019, s. 22). Selv om genene spiller en stor rolle når det gjelder utvikling av dette, så behøver det ikke være slik at alle barn som arver tendenser til sjenanse, blir sjenerte. Det kan for eksempel være at noen barn er utrygge og sjenerte mens de er små, men denne sjenansen kan de vokse av seg når de blir eldre og tryggere på seg selv i sosiale situasjoner (Willetts & Creswell, 2010, s. 29). Den største årsaken til at barn utvikler sjenanse er det dem lærer fra menneskene rundt seg. Barn observerer og kopierer det andre gjør. Dette gjelder spesielt personer de ser opp til, som i mange tilfeller kan være mor og far. Dersom personene de ser opp til oppfører seg engstelige, vil det ikke være usannsynlig at barnet legger merke til det. Barn legger også merke til hvordan personer rundt seg reagerer på ulike situasjoner (Willetts & Creswell, 2010, s. 29). Negative livshendelser kan også være en del av årsaken til at barn utvikler en form for engstelse. Et eksempel på en slik livshendelse kan være sykdom i familien. Det er nok derimot ikke denne ene livshendelsen alene som kan stå for årsaken. Faktorene nevnt ovenfor som arv, gener og miljø (det de har lært av andre) vil også bidra til en eventuell utvikling av sjenanse (Willetts & Creswell, 2010, s. 32).

2.2.3 Mulige konsekvenser

Som tidligere nevnt kan sjenerte elever ha en stille atferd (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Sæteren (2019, s. 21) peker på at en stille atferd kan føre til psykiske vansker som for eksempel angst eller depresjon. Ifølge Flaten (2010, s. 62) kan et konkret eksempel på konsekvenser av sjenanse være sosial angst. Videre hevder hun at det ikke finnes et klart skille mellom sjenanse og sosial angst. Hun beskriver det som en gråsoner med overlappinger hvor sjenansen kan bli så sterk at den resulterer i sosial angst. Willetts og Creswell (2010, s. 13) hevder derimot at sosial angst er ekstrem sjenanse, men det ser ut til at det ikke er enighet i forskermiljøene om at sosial angst og sterk sjenanse er det samme (Flaten, 2010, s. 62). Butler referert i Flaten (2010, s. 62) viser til at det er gjort for lite forskning til at en kan konkludere at sterk sjenanse og sosial angst er samme tilstand, men at det er flere faktorer som fysiologiske og atferdsmessige symptomer som tyder på at tilstandene er nært beslektede.

Sjenerte elever utviser ofte en unngåelsesatferd, slik at medelever og lærere ikke har grunnlag til å evaluere dem på en negativ måte. Denne unngåelsesatferden kan hemme elevenes muligheter for læring i grupper og diskusjoner, og i sosiale og faglige sammenhenger (Paulsen & Bru, 2016, s. 32-33). Fordi denne atferden kan hemme læring og skoleprestasjoner, kan det senere få konsekvenser for utdanningsløpet og yrkesvalg. Andre konsekvenser kan også være sosiale, mentale og somatiske helseproblemer (Bru, 2011, s. 18).

Zimbardo og Radl (1982, s. 24-25) lister opp en rekke konsekvenser av det å være sjenert. Det er blant annet begrensninger i muligheter til nye bekjenskaper og positive opplevelser, læringsvansker i skolen, depresjon, engstelighet, dårlig selvtillit og ensomhet, vanskeligheter med å stille spørsmål og be om hjelp i skolen. Videre legger de også til at sjenerte mennesker fort kan bli misforståtte ved at de for eksempel ikke våger å se andre mennesker i øynene. En annen konsekvens kan også være avvisning. Sjenerte barn blir som regel ikke avvist av jevnaldrende i tidlig barndom, men de kan oppleve denne avvisningen i senere barndom frem mot tidlig voksenliv (Lund, 2012, s. 24). Andre konsekvenser av en slik tilbaketrukket atferd kan være manglende evne til læring, som ikke kan begrunnes intellektuelt eller av fysiske årsaker. Konsekvensene kan også omhandle manglende evne til å etablere sosiale og stabile relasjoner med jevnaldrende og voksne, uventede reaksjoner og følelser på normale situasjoner, generell tristhet eller depresjon og tendenser til utvikling av fysiske symptomer eller frykt i forbindelse med personlig og/eller skoleproblematikk (Lund, 2012, s. 25). Disse konsekvensene kan også hjelpe lærere til å vite hva en skal se etter, og hvilke spørsmål en

skal stille til elevene, kollegaer, foreldre og eventuelt andre som er involvert i elevens liv (Lund, 2012, s. 25).

I skolen vil det finnes mange barn som av ulike årsaker er sårbare. Barns biologi, livsvilkår og erfaring gjør dem robuste eller sårbare i møte med skolen (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011, s. 11). En konsekvens av sjenanse kan være sårbarhet i enkelte situasjoner som for eksempel læringsmuligheter både sosialt og faglig (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). I et konkurranseorientert læringsmiljø kan spesielt elever med innagerende vansker være sårbare (Bru, 2011, s. 17). Sjenerte elever kan engste seg over sosiale og/eller prestasjonspregede situasjoner (Paulsen & Bru, 2016, s. 33). Dermed kan engstelighet også være en konsekvens av sjenanse.

2.3 God og tydelig klasseledelse

Sjenerte elever har behov for en tydelig klasseleder (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). En god og tydelig klasseleder må forholde seg til fire hovedområder innenfor klasseledelse. Disse hovedområdene er en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, etablering av struktur, regler og rutiner, etablering av en god læringskultur og tydelige forventninger og motivering av elevene. For at god klasseledelse skal bli en integrert kompetanse, må lærere håndtere disse fire hovedområdene samtidig (Nordahl, 2013, s. 108).

2.3.1 En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev

En god lærer-elev relasjon har positive konsekvenser for sjenerte elever, som for eksempel bedre sosioemosjonell tilpasning og mindre engstelse, fravær og sosial tilbaketrekning (Arbeau et al., 2010, s. 266). En slik relasjon kjennetegnes av nærhet, omsorg, støtte, åpenhet, involvering og respekt mellom partene (Drugli, 2012, s. 48). Denne relasjonen står sentralt med tanke på å fremme elevenes trivsel, positiv atferd og faglig motivasjon og læring (Drugli, 2012, s. 66). Drugli (2012, s. 80) skriver at elever med internaliserte vansker har behov for trygge og gode lærer-elev relasjoner, slik at de får det bedre i skolehverdagen og våger mer. En slik relasjon vil også ligge til grunn for at læreren kan hjelpe elever med internaliserte vansker til å utfolde seg både faglig og sosialt. Videre kan dette bidra til å forebygge utvikling av alvorlig depresjons- og angstproblematikk hos disse elevene (Drugli, 2012, s. 80).

Ifølge Drugli (2012, s. 80) kan noen lærere oppleve det som vanskelig å komme i kontakt med elever som er stille og tilbaketrukket, fordi flere av disse elevene ikke selv tar initiativ til kontakt. Disse elevene påkaller seg lite oppmerksomhet, og står derfor i fare for å bli usynlig i klasserommet da det er andre elever som er mer tydelige og opptar oppmerksomheten til læreren (Drugli, 2012, s. 79). Det kan også hende at lærere har for lite kunnskap om elevenes psykiske vansker til å kunne forstå deres behov. Lærere som opplever at de har for lite kunnskap kan etterspørre informasjon og veiledning selv. Læreren er en av elevenes viktigste støttespillere, og derfor vil det være viktig å ha nok kunnskap om elevenes behov, slik at de kan tilrettelegge på best mulig måte (Drugli, 2012, s. 79).

Elever med internaliserte vansker krever noe mer fra lærerens side for at en positiv og god relasjon skal oppstå (Drugli, 2012, s. 79). Disse elevene har behov for å bli sett og hørt, og møtt med interesse fra lærerens side. Lærerne bør ta aktiv kontakt med disse elevene, slik at frekvensen av positiv kontakt og interaksjon øker (Drugli, 2012, s. 80). Gilbert (2011) fremhever også viktigheten av å opprettholde en jevnlig kontakt med sjenerte elever for at disse elevene skal føle tilhørighet. Videre hevder hun at denne kontakten ikke alltid behøver å være stor, men en kommentar, et spørsmål eller et smil kan utgjøre en stor forskjell. Poenget er å etablere og opprettholde en kontakt som ikke gjør at eleven føler seg annerledes (Gilbert, 2011).

Den autoritative lærer

Baumrind (1996, s. 412) har utviklet en modell som i utgangspunktet handler om oppdragerstil hos foreldre. Hun kaller disse stilene for «authoritative parents», «authoritarian parents», «permissive parents» og «unengaged parents». Oversatt kaller Nordahl (2013, s. 119) disse stilene for autoritativ stil, autoritær stil, ettergivende stil og forsømmende stil. Den autoritative stilen omhandler foreldre som stiller krav til barna, men samtidig viser varm omsorg og oppmerksomhet. Den autoritære stilen handler om foreldre som stiller høye krav, men viser lite varm omsorg og oppmerksomhet. En foreldrestil preget av mye varm omsorg og oppmerksomhet, men mangler krav kalles ettergiven. Den siste stilen blir kalt forsømmende, og det er en foreldrestil preget av mangler på både omsorg og krav (Nordahl, 2013, s. 119). Baumrind referert i Nordahl (2013, s. 119) fant ut at barna som viste høyest indre motivasjon og best prestasjoner i skolen hadde foreldre med en autoritativ stil.

Etter hvert har disse stilene blitt overført til lærerrollen, fordi flere studier har vist at dette kan være sammenlignbart (Pellerin, 2005, s. 300; Walker, 2009, s. 126; Wentzel, 2002, s. 297). Wentzel (2002, s. 299) konkluderer med at en gjerne kan hente informasjon fra oppdragerstilen hos foreldre som kan være nyttig i lærerarbeidet for å fremme sosial og faglig kompetanse. Walker (2009, s. 126) understøtter teorien til Wentzel (2002, s. 297) om at oppdragerstil hos foreldre kan overføres til lærerrollen. Sammenlignet med oppdragerstil hos foreldre, er også den autoritative stilen hos lærere den beste stilen når det gjelder elevresultater, elevens selvsikkerhet og engasjement. Videre hevder Walker (2009, s. 126) at disse resultatene sannsynligvis kommer fra den autoritative lærerens praksis, som er en balanse av kontroll og omsorg for elevene. Som tidligere nevnt har elever med internaliserte vansker behov for en positiv lærer-elev relasjon som blant annet kjennetegnes av omsorg (Drugli, 2012, s. 79-80). Sjenerte elever har også behov for at læreren har kontroll og stiller krav til klassen, slik at elevene oppfører seg fint mot hverandre, og at det dermed blir et trygt sted å være (Bru, 2011, s. 31). Sjenerte elever trenger også at læreren har positive forventninger (Lund, 2012, s. 131) og utfordrer dem på en hensiktsmessig måte slik at positiv læring og utvikling skjer (Sæteren, 2019, s. 92). På bakgrunn av dette kan en si at den autoritative lærerstilen vil gagne alle grupper av elever, og kanskje spesielt de sjenerte elevene.

2.3.2 Etablering av struktur, regler og rutiner

Bekymringer og stress om hva skoledagen vil bringe kan oppstå dersom det er mangel på forutsigbarhet, og dette kan særlig gå utover engstelige elever (Bru, 2011, s. 31). Gode rutiner og strukturer vil dempe stress og bekymringer, fordi det vil gi elevene en følelse av indre kontroll over hva som skal skje i skoledagen (Krause & Stryker, referert i Bru, 2011, s. 31). Forutsigbarhet i skolehverdagen handler blant annet om at elevene får gode forklaringer på hva de skal gjøre, og hvordan de skal gjøre det (Øverland & Bru, 2016, s. 54). Forutsigbarhet innebærer også etablering av stabile rutiner og strukturer, og tydeliggjøring av forventninger. Slike rutiner kan blant annet være at læreren, tidlig på dagen, går gjennom hva som skal skje den aktuelle dagen. Ved at elevene, i den grad det er passelig, får være med på å bestemme hvordan læringsarbeidet skal gjennomføres, så kan følelsen av indre kontroll bli styrket, og dermed vil også bekymringene og stresset antakeligvis dempes ytterligere (Bru, 2011, s. 31-32).

Bru (2011, s. 31) hevder at skolehverdagen med tiden har blitt mindre oversiktlig på grunn av hyppige skiftninger i arbeidsmåter, større krav til fleksibilitet, samt at læreren ikke lenger er en stasjonær person i klasserommet på samme måte som tidligere. Videre skriver han at det viktige i denne sammenhengen er at elevene får forholde seg til de samme voksenpersonene over tid. Læreren bør også etablere klare regler for hvordan elevene skal oppføre seg mot hverandre, samt gi konsekvenser dersom disse reglene ikke holdes. Dette vil være spesielt viktig for sosialt og emosjonelt sårbare elever (Bru, 2011, s. 31). Marzano, Marzano og Pickering (2003, s. 18) fremhever også viktigheten av å ha generelle klasseregler som omhandler hvordan en skal ha det i klassen, og hvordan en skal oppføre seg mot andre. En måte læreren kan følge med på om disse reglene overholdes, er å bruke positivt og støttende nærvær, samt holde konsentrasjonen om læringsoppgavene i fokus (Bru, 2011, s. 31).

Samarbeid i mindre grupper kan fungere bra for sjenerte elever når gruppearbeidet er strukturert med en klar rollefordeling (Ogden, 2015, s. 169). Hvordan gruppesammensetningen blir vil være viktig for læreren å tenke over, slik at gruppene kan fungere best mulig. Det kan også være hensiktsmessig at læreren involveres i fordeling av arbeidsoppgaver, slik at alle elevene får optimale utfordringer (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Gruppesamarbeid kan ha en positiv effekt på elevenes læring, relasjoner, prestasjoner og holdninger. Forutsetningen for at denne effekten skal være positiv er regler og rutiner (Marzano et al., 2003, s. 23). Videre hevder Marzano et al. (2003, s. 23-24), som i likhet med Paulsen og Bru (2016, s. 40), at disse reglene blant annet kan handle om roller innad i gruppen, fordeling av arbeidsoppgaver og relasjoner med andre i gruppen og resten av klassen.

2.3.3 Etablering av en god læringskultur

Elever med innagerende atferd trenger å øve seg på å bli tryggere (Lund, 2012, s. 123). Den naturlige arenaen for denne øvingen vil ofte være skolen, fordi det er her barn og unge tilbringer store deler av sin hverdag. Når elever med innagerende vansker skal øve seg på å bli tryggere, vil det være viktig at læringsmiljøet allerede er så trygt som overhodet mulig (Lund, 2012, s. 123). Et positivt læringsmiljø vil også være viktig for sjenerte elever, fordi det blant annet kan føre til bedre relasjoner til medelever (Gazelle, 2006).

Læringskulturen i en klasse utvikles ut fra hvilke normer som blir sett på som viktige, hvordan en skal forholde seg til lærere og medelever og hvilken arbeidsinnsats som er akseptabel eller hva som forventes (Nordahl, 2013, s. 110). Oppmerksomheten, konsentrasjonen og deltakelsen til elevene vil påvirkes ut fra hvordan læringskulturen i klasserommet er. Det vil være læreren sin oppgave å styre læringskulturen på en måte som fremmer helse, trivsel og læring. Dette gjør læreren gjennom sine valg og handlinger i klasserommet. Det læreren gjør og sier påvirker elevens forståelse av læreren, medelever og arbeidet i klassen. Det er gjennom lærerens handlinger at læreren får elevens tillit, og tillit er nødvendig for å være en god klasseleder (Nordahl, 2013, s. 110). Tillit er igjen en forutsetning for at eleven skal kunne handle, innhente kunnskap, bearbeide kunnskapen og anvende kunnskapen (Lund, 2012, s. 124).

Elever skal føle seg trygge på å spørre om hjelp og si i fra. For at elevene skal kunne føle seg trygge på dette, så må læreren fremstå som en trygg voksen som tar ansvar, istedenfor å vike unna eller bagatellisere problemene til elevene (Lund, 2012, s. 124-126). Videre må læreren også legge til rette for mangfold. I denne sammenhengen vil mangfoldsbegrepet bety at alle elever er ulike og har forskjellige behov (Lund, 2012, s. 127). Ved å legge til rette for mangfold, viser læreren at det blant annet er greit at noen elever strever med en ting, mens andre elever strever med noe annet. Dette krever at læreren er tydelig på at en for eksempel ikke skal le av medelever når de handler, svarer på spørsmål, kommer med innspill og/eller ideer. Når læreren er tydelig på at dette ikke er lov, vil klasserommet være et trygt sted å være og å lære (Lund, 2012, s. 127). Det å ha et trygt læringsmiljø er viktig for alle elever, men kanskje spesielt viktig for elever som har en sjenert atferd. Sjenerte elever vil dra nytte av å ha et trygt læringsmiljø, fordi da vil det antakeligvis være lettere for de å håndtere sosiale situasjoner, enn hvis læringsmiljøet hadde vært mindre bra og utrygt (Paulsen & Bru, 2016, s. 39). Lund (2012, s. 132-133) har en antakelse om at dersom alle skoler hadde hatt en grunn tone som sier at det er lov å prøve og feile, samt at det å feile er den del av det å være et menneske, så ville vi hatt langt færre barn og unge som hadde vært engstelige og trukket seg unna sosiale utfordringer.

Elev-elev relasjoner

Å utvikle gode sosiale relasjoner vil være et godt forebyggende tiltak. Dette innebærer at elevene minnes på viktigheten av at de tar vare på hverandre, og at de inkluderer hverandre i undervisning og andre aktiviteter (Ogden, 2015, s. 181). Det å føle seg inkludert, respektert,

anerkjent og medregnet av signifikante andre kan fremme selvverdet, psykisk helse og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232-233). Et godt læringsmiljø kjennetegnes av gjensidig respekt og positive elev-elev relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 233). Gode samarbeidsrelasjoner elevene imellom kan være med på å fremme sårbare elevers tro på evnen til å gjennomføre en oppgave (Bru, 2011, s. 30). De fleste sjenerte elever drømmer om å våge å ta initiativ og være med på leken, men de vet ikke hvordan de skal gå frem. I stedet for å prøve, venter de til noen som spør dem eller later som om de ikke er interessert (Gilbert, 2011). Alt læreren gjør for å fremme sjenerte elevers evner til å ta kontakt med andre elever, kan utgjøre en forskjell i sjenerte elevers liv (Gilbert, 2011).

Sjenerte elever kan streve med å etablere relasjoner til medelever (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). Dette kan blant annet føre til isolasjon og ensomhet. Det vil være særlig viktig for sjenerte elever at læreren bidrar til å strukturere samhandling i klassen. Sjenerte elever kan dra nytte av at det arbeides bevisst for å etablere gode elev-elev relasjoner. Dette kan gjøres ved at læreren selv bestemmer hvem som settes sammen i grupper når det er snakk om gruppe- og prosjektarbeid. Læreren kan også tenke på hvor i klasserommet han/hun vil plassere sjenerte elever. Det kan være gunstig å plassere de sammen med elever som er prososialt innstilt, og på en plass der læreren kan ha oversikt over det sosiale samspillet (Bru, 2011, s. 30-31).

Andre tiltak som kan fungere for sjenerte elever er organisering av friminuttvenn på skolen og vennegrupper på fritiden. Friminuttvenn på skolen kan innebære at elevene tildeles en venn i klassen som de skal være sammen med i friminuttene. Vennegrupper kan innebære mindre grupper av medelever som tilbringer tid sammen på fritiden. Disse tiltakene kan åpne opp for etablering av nye relasjoner som sjenerte elever kan dra nytte av (Paulsen & Bru, 2016, s. 38).

En annen måte å skape gode elev-elev relasjoner på er at elevene får kunnskap om hverandres personlighetstrekk. Når elevene ikke gjenkjenner en annen elev sin atferd, er det naturlig at de reagerer. Dersom elevene derimot får en forklaring på hvorfor noen reagerer og oppfører seg annerledes enn seg selv, kan de bli mer forståelsesfulle og antakeligvis akseptere at de er forskjellige. Læreren kan snakke med elevene i klassen om forskjellige personlighetstrekk ved å vektlegge mangfold, ulikheter og energinivå. Det kan også være nyttig å ha et felles språk slik at elevene lærer seg begrepene det snakkes om. Sist, men ikke minst bør en ha et positivt fokus der elevene føler seg akseptert og respektert (Aunaas, 2018, s. 74-75).

Sjenerte elever i et sosiokulturelt perspektiv på læring

Som vist tidligere unngår ofte sjenerte elever nye situasjoner og mennesker. De kan være mindre kontaktinitierende enn andre, og kan ha vanskeligheter med å skape nye relasjoner til medelever (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). Det kan bety at disse elevene finner det vanskelig å lære i samhandling med andre. Dagens skole skal støtte og bidra til sosial læring og utvikling hos elevene. En slik læring skjer både i undervisning og andre aktiviteter på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette kan ses i sammenheng med et sosiokulturelt perspektiv på læring. Lev Vygotsky er grunnleggeren av det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling (Säljö, 2016, s. 106). Han mente at mennesket er en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning (Säljö, 2016, s. 108). Et av hans utgangspunkter er at barn formes i samspill med sine omgivelser, og dermed blir en del av et sosialt fellesskap med normer, regler, oppfatninger, kunnskaper og forestillinger om verden (Säljö, 2016, s. 111-112). Et viktig redskap i det sosiale fellesskapet er språket. Språket brukes i ulike former av kommunikasjon, både verbalt og non-verbalt (Säljö, 2016, s. 111). Ved hjelp av språket lærer en å ta andre menneskers perspektiv, noe som betyr at vi setter oss inn i hva andre uttrykker og mener når vi samhandler med dem. Dermed kan en dele forståelse av det som skjer og lære av hverandre. Poenget til Vygotsky er at mennesker utvikler seg til tenkende skapninger ved å delta i kommunikasjon, gjøre seg kjent med språk, ideer, tenkning og praksiser. I tillegg til at mennesket er en biologisk skapning, mente han altså at mennesket blir en sosiokulturell skapning ved å benytte seg av de intellektuelle, språklige og materielle redskapene som allerede finnes i samfunnet (Säljö, 2016, s. 112).

Det grunnleggende for læring i sosiokulturell tradisjon er *appropriasjon*, som kan bety «å ta til seg og gjøre til sitt eget». Barn lærer seg å kjenne igjen ord og uttrykk i samspill med andre. Etter hvert begynner barnet å bruke disse ordene og uttrykkene selv. Læringen skjer altså i samspill med andre, og uten at situasjonen er organisert akkurat for læring. Denne kunnskapen og erfaringen som barnet tilegner seg skjer, og blir synlig, i kommunikasjon mellom mennesker (Säljö, 2016, s. 113).

Som nevnt kan sjenerte elever gjerne unngå nye situasjoner og mennesker. De kan også være mindre kontaktinitierende enn andre, og kan ha vanskeligheter med å skape nye relasjoner til medelever (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). Dermed kan det tenkes at disse elevene finner det vanskelig å lære i samhandling med andre. Som nevnt skriver Säljö (2016, s. 113) at

situasjonen (som er læring i samspill med andre) skjer uten at den er organisert for læring. Uten denne organiseringen kan det tenkes at sjenerte elever opplever denne situasjonen som uforutsigbar. Dersom dette er tilfelle, vil det være uheldig for sjenerte elever, fordi de har behov for et forutsigbart læringsmiljø (Paulsen & Bru, 2016, s. 39). På bakgrunn av dette kan en mulighet være å tilrettelegge for deltakelse og samspill hos sjenerte elever, slik at de antakeligvis opplever en form for organisering og forutsigbarhet.

2.3.4 Tydelige forventninger og motivering av elevene

Læreren skal gi tydelige forventninger og motivere elevene. Det er viktig at læreren har tydelige forventninger til elevene og motiverer dem til å gjøre en arbeidsinnsats dersom de skal klare å oppnå det som ligger i læringspotensialet deres. Læreren bør ha høye, men realistiske forventninger til elevene (Nordahl, 2013, s. 109). Videre skriver Nordahl (2013, s. 109) at dette vil være særlig viktig for elever som har problemer i og utenfor skolen.

Før en begynner å snakke om forventninger, bør en se nærmere på hvordan læringsmiljøet er. En lærer kan for eksempel ikke forvente at en sjenert elev skal lese høyt i en klasse der risikoen for latterliggjøring er til stede. Læringsmiljøet bør altså være så trygt og godt som mulig før en begynner å snakke om forventninger og mål (Lund, 2012, s. 131). Videre skriver Lund (2012, s. 131) at læringsmålene skal være noe å strekke seg mot. Dette bør ikke skje gjennom tvang, men mer som et samarbeidsprosjekt mellom elev og de involverte voksne. Her vil den anerkjennende kommunikasjonen være viktig for at en lykkes med prosessen. Det bør være en dialog mellom partene der de skal komme frem til noe eleven kan strekke seg mot. Eleven skal føle at han/hun er en aktiv deltaker og dermed skal hans/hennes opplevelse tas på alvor, samtidig som den voksne bør utfordre eleven på en god måte ved å stille gode spørsmål og ha godt kjennskap til elevens ressurser (Lund, 2012, s. 131). Lund (2012, s. 132) lister opp noen retningslinjer en kan følge i en slik prosess. Disse retningslinjene er konkrete mål, synlige mål, realistiske mål, justerbare og fleksible mål og evaluerbare mål. Konkrete mål betyr å ha mål som en enkelt kan forholde seg til uten at det blir forvirringer rundt hva som egentlig er målet. Det kan for eksempel innebære at eleven skal lese et avtalt avsnitt høyt i klassen på torsdag i norsktimen. Synlige mål er å skrive ned målene, samt ha en konkret avtale om hvem som skal vite om dette. Realistiske mål handler om å ha mål som har stor mulighet til å la seg gjennomføre. Justerbare og fleksible mål handler om at en må være fleksibel og justere målene etter hvert som en ser at det er behov for det. Evaluerbare mål vil si at målene må kunne bli evaluert både underveis i prosessen og i etterkant (Lund, 2012, s.

132). Med slike mål vil sjenerte elever antakeligvis oppleve at dersom ikke alt går som planlagt, så går det fint. En prøver på nytt eller gjør det på en annen måte (Lund, 2012, s. 132). Til slutt legger Lund (2012, s. 132) til at den voksnes optimisme henger sammen med positive forventninger. Lærerens væremåte kan altså bli avgjørende for om eleven tør å prøve igjen etter at han/hun har opplevd et nederlag.

2.4 Gradvis eksponering og elevenes mestring

Som tidligere nevnt kan sjenerte elever prøve å unngå situasjoner der det er risiko for å bli negativt vurdert av andre. En slik unngåelsesatferd vil ikke være heldig i det lange løp, fordi det kan blant annet føre til begrensninger i læringsmuligheter (Paulsen & Bru, 2016, s. 32-33). Unngåelsesatferden vil gi en gevinst i form av et mindre ubehag på kort sikt, men på lengre sikt kan denne atferden skape nederlagsopplevelser og redusert selvbilde. Derfor er det viktig at elevene får en sjans til å utfordre seg selv med hjelp av læreren sin tilrettelegging for trygge rammer rundt situasjonen (Øverland & Bru, 2016, s. 58). Sjenerte elever bør oppøve evnen til å delta i situasjoner som krever sosial samhandling i et trygt og godt læringsmiljø (Paulsen & Bru, 2016, s. 39). Det en derimot bør ha i tankene når det gjelder å eksponere sjenerte elever, er at dette bør skje når det er hensiktsmessig. Læreren bør også tenke over hvordan dette er hensiktsmessig, samt finne ut når det er hensiktsmessig å la være. Elever som blir utfordret for mye, kan fort tenke at de ikke er gode nok som de er, og dermed vil mestringsopplevelsene trolig bli redusert. Dersom elever derimot opplever for lite utfordring, vil den positive læringen og utviklingen antakeligvis bli redusert (Sæteren, 2019, s. 92).

I denne sammenhengen kan en vise til Ogden (2015, s. 180) som hevder at elevenes psykiske helse kan fremmes gjennom blant annet å stimulere mestringsferdigheter. Skolen og lærerne skal ikke kun måle ferdigheter og kunnskaper, men også fremme elevenes egen mestringstro (Bandura, 1997, s.176). Mestringstroen (self-efficacy) er en vurdering av egne evner til å utføre gitte oppgaver eller handlinger (Bandura, 1997, s. 21). Elevenes egen mestringstro vil være av betydning for flere faktorer. Den vil ha konsekvenser for deres sosiale og intellektuelle utvikling, samt påvirke hvordan de nærmer seg fremtiden. Elever med lav mestringstro kan ha vanskeligheter med å etablere gode relasjoner med medelever (Bandura, 1997, s. 176), noe også sjenerte elever kan streve med (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). Elever som derimot har en høy og god mestringstro, vil være godt rustet til å lære når de må stole på seg selv og ta initiativ. Disse elevene har også flere venner og opplever mindre avvisning fra

jevnaaldrende, enn elever som er mer usikre i møte med egne evner og ferdigheter (Bandura, 1997, s. 176). Mestringstroen kan også ha betydning for hvorvidt en er villig til å forsøke å mestre en bestemt situasjon eller oppgave. Mennesker har altså en tendens til å unngå situasjoner en tror en ikke kan mestre (Bandura, 1997, s. 3). I skolesammenheng kan elever som har lav mestringstro til å gjennomføre en bestemt oppgave eller situasjon lettere gi opp eller redusere sin egen innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). I likhet med disse elevene, kan også sjenerte elever ha tendenser til å unngå ulike situasjoner, fordi de ikke våger å møte dem. De vil gjerne møte dem, men våger ikke i frykt av å bli negativt vurdert og evaluert av andre (Paulsen & Bru, 2016, s. 32). Elever som derimot har høy mestringstro, vil ha større mot og utholdenhet til å prøve å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). Derfor vil det være viktig at læreren finner en passende balansegang når det gjelder eksponering (Sæteren, 2019, s. 92).

Bandura referert i Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 159) skiller mellom to måter elever ser på sine nederlag. De elevene som ser på sine evner som noe stabilt, vil vurdere seg selv negativt og kan lettere gi opp. De elevene som derimot ser på sine evner som noe en tilegner seg gjennom innsats, vil slike nederlag ikke virke negativt inn på forventninger om å mestre, men heller se på det som en læringsprosess. Ifølge Gilbert (2011) vil de fleste sjenerte elever «blomstre» når utfordringene de får blir delt opp i mindre deler. Dette vil hjelpe elevene med å mestre store deler av utfordringene de får, men en må også regne med noen nederlag. Læreren må gjøre det klart for eleven at nederlag er en del av læringsprosessen. Dette er en måte å lære elevene med å overvinne frykten (Gilbert, 2011).

Sjenerte elever klarer seg bedre når de føler at de bidrar med noe, og når de har en grunn til å samhandle med medelever (Gilbert, 2011). Alle elever er forskjellige, og læreren bør tilrettelegge ut fra hvilke forutsetninger hver elev har. Noen elever behøver bare et lite «press» for å klare dette, mens andre elever trenger mer støtte fra læreren. De elevene som kun trenger et lite «press» fra læreren, er gjerne elever som ofte ikke har den selvsikkerheten som kreves for å starte med å gjøre det de skal, eller at de ikke vet hvordan de skal gå frem. Elever som behøver mer støtte enn et lite «press», er gjerne elever som kan finne det skremmende bare ved å oppholde seg i klasserommet. I dette tilfellet bør læreren trå mer forsiktig frem (Gilbert, 2011). Gilbert (2011) har listet opp ulike oppgaver sjenerte elever kan få tildelt, som gjør at de muligens kan føle på mer tilhørighet til, og deltakelse i, klassen. Disse oppgavene kan blant annet innebære å lukke døra til klasserommet etter friminuttet,

rydde klasserommet etter endt skoledag, dele ut papirer til resten av klassen og/eller jobbe med skolearbeid i mindre grupper. Videre skriver Gilbert (2011) at disse oppgavene bør bli vurdert ut fra hvilke behov og forutsetning hver elev har. Noen elever kan mestre dette fint, mens for andre kan eksempelvis det å lukke døra til klasserommet være mer enn nok skremmende. Denne oppgaven krever lite eller ingen interaksjon med andre elever, men dersom læreren vurderer at det er en passende oppgave for eleven, vil det være en fin oppgave som gir mulighet til deltakelse i klasserommet (Gilbert, 2011). Slike eller lignende oppgaver vil fungere bedre dersom elever som ikke er sjenerte også får tildelt oppgaver i klassen, slik at de sjenerte elevene ikke skiller seg ut som annerledes (Gilbert, 2011).

Innledningsvis ble grunnleggende ferdigheter presentert, der en av disse er muntlige ferdigheter (Jf. Kap. 1.4). En måte elevene kan oppøve evnen til muntlig ferdighet på er å holde presentasjoner i klassen. Det kan være vanskelig for sjenerte elever å ha presentasjoner i klassen, fordi her vil risikoen for å bli evaluert være til stede. Sjenerte elever kan derfor gradvis øve seg på å presentere muntlig. Læreren kan for eksempel tilrettelegge slik at eleven presenterer enten for seg selv eller kun for læreren i første omgang. Dersom både læreren og eleven føler at dette går bra, kan neste skritt være å presentere foran en liten gruppe med elever, for så å presentere foran hele klassen. Denne gradvise tilnærmingen vil være individuell, og det bør skje når eleven føler at han/hun mestrer det og er klar for det. Denne tilnærmingen forutsetter at det foreligger et trygt og godt læringsmiljø hvor det er etablert gode elev-elev relasjoner, slik at det ikke finnes noen risiko for latter og kommentarer fra medelever (Aunaas, 2018, s. 84).

Erfaringer elever har fra lignende oppgaver eller situasjoner vil ha en betydning for hvordan forventningene er til å mestre en bestemt oppgave eller situasjon. Alle elever trenger å få utfordringer i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 160-161). Slike utfordringer vil kanskje være spesielt viktig for sjenerte elever, slik at disse elevene ikke opprettholder en unngåelsesatferd (Øverland & Bru, 2016, s. 58). En reell mestringsfølelse kommer dersom en mestrer en utfordrende oppgave eller situasjon som en har anstrengt seg for å klare. I denne sammenhengen vil det være sentralt å påpeke at disse utfordringene må være overkommelige og realistiske (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 161). Dette kan videre trekkes til Lazarus (1999, s. 59) sin vippeteori. Den innebærer blant annet at dersom det foreligger mye krav og personens ressurser er få eller svake, kan en høy balanse av stress forekomme. Denne ubalansen kan videre føre til angst hos personer som har få eller svake ressurser til å mestre

verden på en effektiv måte (Lazarus, 1999, s. 58). Det bør derimot foreligge en god balanse mellom krav og elevens egne ressurser til å mestre kravet. Denne gode balansen kan føre til mindre eller ingen stress (Lazarus, 1999, s. 59).

3. Metode

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Kvalitative metoder studerer livet fra innsiden og vektlegger hvordan mennesker lever sitt liv. Ved bruk av kvalitative metoder er målet å oppnå en forståelse av sosiale fenomener gjennom kontakten som blir etablert ute i felten. I denne studien har jeg valgt å bruke kvalitative intervjuer som metode. Intervjuer kan bidra til å utvikle en forståelse av hvordan mennesker opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11). Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) hevder også at det kvalitative forskningsintervjuet søker etter forståelse av verden sett fra informantenes side. De fremhever at målet med et kvalitativt forskningsintervju er å få frem betydningen av menneskers erfaringer og opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). På grunn av at denne studien søker etter å forstå informantenes erfaringer, ble det valgt å ta i bruk kvalitative intervjuer.

3.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Fenomenologi i kvalitativ forskning handler om en interesse for forståelse av sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver. Det handler også om å beskrive verden slik den oppfattes av informantene gjennom en forståelse av at den virkelige verden er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Thagaard (2018, s. 36) skriver også at det sentrale innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer, samt å beskrive verden slik den erfarer av dem. Denne studien baseres på en fenomenologisk tilnærming, på grunn av at det ble innhentet informasjon om lærernes erfaringer rundt et fenomen. Fenomenet i denne sammenhengen er hvordan lærerne erfarer å tilrettelegge for sjenerte elever, for deretter å se hvordan dette kan forebygge psykiske vansker hos disse elevene.

Hermeneutikken handler om å fortolke menneskers handlinger gjennom å vektlegge et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende. Denne tilnærmingen vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at en kan tolke fenomener på flere nivåer. Videre bygger

hermeneutikken på prinsippet om at mening kun forstås i lys av sammenhengen vi studerer (Thagaard, 2018, s. 37). I tillegg til en fenomenologisk tilnærming baserer denne studien seg også på en hermeneutisk tilnærming, fordi intervjuetekster har blitt tolket. Ifølge Thagaard (2018, s. 37) kan tolkningen av intervjuetekster ses på som en dialog mellom forsker og tekst, der forskeren har oppmerksomhet mot meningen i teksten. Hermeneutikken vektlegger meningsinnholdet, og betrakter handlinger som tekster som kan fortolkes (Thagaard, 2018, s. 39). Intervjuetekstene i denne studien har blitt tolket, og deretter gitt dette en mening som kan belyses av relevant teori.

3.3 Datainnsamling

I underkapittelet vil det bli redegjort for hvordan innsamlingen av datamaterialet har foregått. Begrunnelser for utvalg og fremgangsmåte, intervju type og beskrivelse av hvordan gjennomføringen av intervjuet var, samt beskrivelser av utformingen av intervjuguiden vil bli presentert nedenfor.

3.3.1 Utvalg

I kvalitative studier består ofte utvalget av få personer eller enheter. Dermed vil det være viktig å velge de personene eller enhetene som er hensiktsmessige for problemstillingen. Når dette utvalget er hensiktsmessig for problemstillingen, vil analysen av data gi en forståelse av de fenomenene en studerer (Thagaard, 2018, s. 54). På grunn av at det har blitt foretatt kvalitative intervjuer som metode, så er det personer som representerer utvalget i denne studien. Fire lærere som har erfaring med sjenerte elever ble intervjuet. Dette utvalget kalles strategisk utvelging, fordi utvalget var basert på systematisk utvelging av personer som har erfaring med sjenerte elever. Dermed har disse personene kvalifikasjoner som er strategiske med hensyn til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). I tillegg til dette ble det foretatt et tilgjengelighetsutvalg, ved at fremgangsmåten var basert på at informantene var tilgjengelige for meg (Thagaard, 2018, s. 56). Flere skoler i området ble kontaktet, både ungdomsskoler og barneskoler. Dette ble gjort fordi jeg ønsket å intervju forskjellige lærere på både barneskole og ungdomsskole. Målet med dette var å se om det var forskjeller og/eller likheter i hvordan lærere erfarer å tilrettelegge for sjenerte elever når det gjelder barneskoler og ungdomsskoler. Det var derimot utfordrende å få tak i flere skoler som sa seg villige til å delta i studien, og dette ble spesielt merkbart etter at Covid-19-situasjonen oppsto. Før Covid-19-situasjonen, var det kun én barneskole som godkjente at jeg kunne foreta intervjuer av de ansatte. Dette er

en skole jeg har kjennskap til fra før av. Fremgangsmåten var at jeg kontaktet rektor på den aktuelle skolen for å høre om det var mulighet for å foreta intervjuer av lærere som har erfaring med sjenerte elever. Rektor godkjente dette, for så å spørre lærerne i fellestiden om det var noen som kunne tenke seg å delta i studien. De som var interesserte rakk så opp hånden. Dette ble gjort slik, fordi Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2016, s. 13) viser til at informasjonen til potensielle informanter skal gis på en nøytral måte der de ikke utsettes for press. Ved at rektor informerte i fellestiden der lærerne kunne melde seg frivillig, kan tolkes som en nøytral måte å informere på, samtidig som presset om å delta muligens ble opplevd som mindre eller ingen, fordi de aktuelle lærerne selv valgte å melde sin interesse for deltakelse. Opplevelsen av press hadde kanskje vært noe større dersom rektoren hadde henvendt seg direkte til forskjellige lærere. På denne skolen var det fire lærere som ville delta. Det var to menn og to kvinner. Rektor sendte meg mail med navn og e-postadresse til de aktuelle lærerne. Jeg tok deretter kontakt med én og én av disse for å avtale tidspunkt for gjennomføring av intervju.

En retningslinje for utvalgets størrelse, er at en ikke bør ha så mange informanter, slik at det ikke er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Analyser er både tid- og ressurskrevende, og derfor vil dette begrense størrelsen for utvalget. I tillegg til dette vil utvalget være stort nok når informasjonen fra informantene dekker forståelsen av de fenomenene en studerer (Thagaard, 2018, s. 59). På grunn av at analyseprosessen er tidkrevende, ble det valgt å gjennomføre intervjuer av fire lærere. Dette ble gjort slik at gjennomføring av gode analyser ble mulig. Derimot var det også ønskelig med gjennomføring av intervjuer av lærere på en ungdomsskole, men som nevnt tidligere var dette vanskelig å få til. Samlet sett kan det se ut som at informasjonen fra de fire informantene jeg hadde var nok, og dermed kan mitt utvalg anses som passe stort.

3.3.2 Intervju

Det finnes ulike typer intervju i kvalitativ forskning. En av disse tilnærmingene er et delvis strukturert intervju. Her vil temaene i utgangspunktet være fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene vil bestemmes underveis. Ved bruk av denne tilnærmingen kan forskeren både følge med på informantens fortelling, og samtidig sørge for at de viktigste temaene blir belyst i intervjuet. Denne typen intervju har en fleksibel struktur som gjør at spørsmål som ikke er planlagt på forhånd kan inkluderes. På denne måten vil et delvis

strukturert intervju være preget av en samtale mellom forsker og informanten, som styres av viktige temaer i henhold til problemstillingen og temaer intervjupersonen tar opp (Thagaard, 2018, s. 90-91). I denne studien ble det valgt en delvis strukturert tilnærming til intervjuene. Dette ble gjort slik at både informantene og jeg hadde muligheten til å inkludere spørsmål eller informasjon som ikke var planlagt på forhånd, samtidig som jeg kunne sørge for at temaene som var viktig i henhold til problemstillingen ble belyst.

Problemstillingen etterspør hvordan lærere erfarer å tilrettelegge for sjenerte elever, for deretter å se hvordan disse tilretteleggingene kan bidra til forebygging av psykiske vansker hos disse elevene. Derfor var det ønskelig å innhente informasjon og kunnskap om hvordan ulike lærere erfarer å tilrettelegge, og for å se om det finnes ulike praksiser for tilretteleggingen. Derfor ble det valgt å ha individuelle intervjuer, slik at lærerne ikke ble påvirket av hverandre i et eventuelt fokusgruppeintervju, der ulempen kan være uheldige gruppeprosesser (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65). Fordelen med å ha individuelle intervjuer er at informantene ikke behøver å tenke på hvordan han/hun fremstår overfor andre. Dermed kan den enkelte informant antakeligvis svare mer åpent og ærlig på spørsmål. I slike intervjuer vil forskeren vanligvis garantere en form for anonymitet, slik at det som kommer frem av intervjuet ikke blir gjenkjent. På bakgrunn av dette vil det individuelle intervjuet stå sterkt når det gjelder å få frem hvordan en situasjon oppfattes av den enkelte, og hvordan den enkelte fortolker virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65).

3.3.3 Intervjuguide

For å få til et vellykket intervju må forskeren på forhånd sette seg godt inn i informantens situasjon. Forskeren må også ha gode kunnskaper om tema og konteksten for intervjuet, slik at spørsmålene som stilles oppleves som relevante for informanten (Thagaard, 2018, s. 94-95). For å få til en god gjennomføring av intervjuene, ble det benyttet eksisterende teori på feltet som ga grunnlag for utarbeidelsen av intervjuguiden (vedlegg 1). Dermed ble teorien operasjonalisert til aktuelle spørsmål som ville gi svar på problemstillingen.

I startfasen av denne studien ble det skrevet en intervjuguide med temaer og spørsmål som kunne tenkes at svarte på problemstillingen. Etter hvert som teoridelen ble skrevet, ble noen av disse spørsmålene fjernet på grunn av hensiktsmessighet. Temaene i intervjuguiden ble værende som de i utgangspunktet var: sjenerte elever, klasseledelse, eksponering og mestring. De spørsmålene som ble lagt til ved et senere tidspunkt var ikke av stor endring i forhold til

hvordan spørsmålene var utformet fra før av. Thagaard (2018, s. 95) skriver at det er viktig å stille spørsmål som oppmuntrer informantene til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om. Videre skriver hun at hovedspørsmålene i intervjuguiden bør være rettet mot informantenes erfaringer og synspunkter om de aktuelle temaene. Hovedspørsmålene i intervjuguiden til denne studien handlet i hovedsak om informantenes erfaringer og opplevelser rundt temaene. I hovedspørsmålene ble det vektlagt åpne spørsmål der «hvordan-spørsmål» ble flittig brukt. Åpne spørsmål inviterer til å presentere synspunkter og erfaringer, samtidig som informanten kan velge hvordan han/hun ønsker å svare på spørsmålet (Thagaard, 2018, s. 97-98).

3.3.4 Gjennomføring av intervju

På grunn av at det skulle bli avholdt fire individuelle intervjusamtaler, så foregikk dette over flere datoer. Stedet for gjennomføringen av intervjuene var på den aktuelle skolen. Alle intervjuene foregikk etter undervisningstid, fordi det passet best for informantene.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) trekker frem at intervjuet bør starte med en brifing. Intervjuene i denne studien startet derfor med å fortelle om formålet, hva diktafonen brukes til og hvorfor det ble valgt å ta i bruk den. Deretter ble informasjonsskrivet (vedlegg 2) gitt til de aktuelle informantene som de leste gjennom, samtykket til og skrev under. Etter dette ble det spurt om informantene hadde spørsmål før intervjuet satte i gang, slik at de hadde muligheten til å spørre dersom det var noe de lurte på. Dette er også noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) trekker frem at en bør gjøre før en setter i gang med å stille spørsmål. Ingen av informantene hadde noen spørsmål til dette, hverken før eller etter intervjuene.

Da det var ønskelig at informantene skulle konkretisere det de allerede hadde snakket om, ble oppfølgingsspørsmål av og til benyttet. Thagaard (2018, s. 95-96) skriver at en bruker oppfølgingsspørsmål til å oppfordre informantene til å uttrykke seg mer konkret og utdypende om erfaringer, følelser og reaksjoner. I ettertid ser jeg at det kunne blitt stilt flere oppfølgingsspørsmål underveis for å få enda mer ut av intervjuene. Grunnen til at dette ikke alltid ble gjort, kan skyldes manglende kompetanse i å gjennomføre intervjuer. Dette kan da ha ført til at jeg var for opptatt av det neste spørsmålet som skulle stilles, og dermed lå ikke fokuset der det burde ha vært. Videre definerer Thagaard (2018, s. 96) begrepet «prober», som er spørsmål eller kommentarer som uttrykker at forskeren lytter oppmerksomt til det informanten sier. Dette ble gjort underveis i intervjuene for å vise interesse i det de sa. Måten

dette ble vist på var for eksempel å svare «ja», «mm», nikke og smile. Ved å bruke prober kan en oppmuntre informantene til å fortsette å snakke om temaet eller avslutte temaet (Thagaard, 2018, s. 96). I overgangene til nye temaer underveis i intervjuet, ble det valgt å si ifra om dette, fordi da kunne informanten ta stilling til om han/hun var klar til å gå videre (Thagaard, 2018, s. 96). Etter intervjuene uttrykte de at de hadde sagt det de ville si. Deretter skrudde jeg av opptaket på diktafonen.

Tre av intervjuene varte i omtrent 30 minutter, mens ett av de varte i omtrent 50 minutter. Dette kan noenlunde samsvare med det som ble oppgitt i informasjonsskrivet, der det står at intervjuene skulle vare i omtrent 45 minutter.

3.4 Mulige feilkilder

I dette underkapittelet vil det bli diskutert hvilke forhold som kan ha påvirket intervjusituasjonen. Som tidligere nevnt var informantene mer eller mindre kjente, fordi skolen de jobber på er en kjent skole for meg. Dette kan både ha positive og negative sider. Den positive siden er at den sosiale avstanden mellom informantene og meg muligens ble redusert, fordi jeg kjenner til miljøet (Thagaard, 2018, s. 105). En negativ side ved at informantene var mer eller mindre kjent for meg, kan være at de fortalte det de trodde jeg ville høre. Informantene kunne dermed kanskje ha beskrevet sine erfaringer i lys av et ønske om å gjøre et godt inntrykk (Thagaard, 2018, s. 108). I tillegg til dette kan en annen feilkilde være at informantene ikke forsto spørsmålene som ble stilt. Dersom dette var tilfelle, kan de antakeligvis ha svart på noe annet enn det spørsmålet egentlig var ute etter å få svar på. I starten av hvert intervju ble det fortalt at sjenerte elever var i fokus, og deretter ble det forklart hva som lå i begrepet «sjenerte elever». Dette ble gjort slik at det ikke skulle oppstå misforståelser underveis i intervjuet, fordi det kan være lett å forveksle ulike begreper som for eksempel «stille elever», «sjenerte elever» og «introverte elever». I sammenheng med dette kan en mulig feilkilde være at begrepet ikke ble forklart godt nok, eller at informantene ikke forsto at sjenerte elever var i fokus. Dersom dette var tilfelle, kan det være at informantene forvekslet ulike begreper som i dagligtalen kan virke like. Dette kunne ha ført til at informantenes fortellinger ble noe annerledes enn det de hadde vært dersom de var innforstått med mitt fokus, og hva som lå i begrepet.

3.5 Forskningsetikk

Før innsamlingen av datamaterialet ble det søkt om godkjenning til Norsk senter for forskningsdata [NSD] for behandling av personopplysninger i denne studien. Dette ble gjort fordi denne studien innebærer behandling av personopplysninger, og NSD (2019) viser til at en må melde sitt prosjekt til godkjenning dersom en skal behandle personopplysninger. I slutten av desember ble søknaden godkjent til å kunne behandle personopplysninger på den måten som ble beskrevet i søknaden (vedlegg 3).

Det foreligger retningslinjer og forventninger om at forskeren skal utvise en etisk praksis i forskningsprosjekter innenfor kvalitative metoder. Etske retningslinjer er utarbeidet for studier der forskeren har direkte kontakt med personene som studeres (Thagaard, 2018, s. 20). I denne studien har det vært direkte kontakt med informantene. Dermed har det også blitt behandlet personopplysninger. Nedenfor vil det bli presentert noen særskilte retningslinjer fra NESH (2016) som definerer mitt forhold til informantene (Thagaard, 2018, s. 20). Disse særskilte retningslinjene omhandler informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s. 22-26).

3.5.1 Fritt, informert og uttrykkelig samtykke

All forskning som behandler personopplysninger krever at informantene gir samtykke til dette. Samtykket skal være fritt, informert og uttrykkelig. Fritt samtykke betyr at samtykket skal bli avgitt uten noen form for ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. Et slikt press kan blant annet være forskerens eget nærvær, eller via autoritetspersoner forskeren har hatt kontakt med. Andre former for press kan være betaling eller belønning, og dette kan påvirke svarene og informasjonen som informantene gir (NESH, 2016, s. 14-15). For at samtykket skulle være fritt i denne studien, ble det vektlagt at samtykket ble gitt uten ytre press. Som tidligere nevnt var det rektoren som fant informantene, og dermed ble antakeligvis ikke mitt nærvær som forsker opplevd som press. På grunn av at informantene rakk opp hånden for å vise interesse da rektoren informerte om studien, kan det antas at de ikke opplevde press via rektoren som autoritetsperson. Dersom rektoren hadde gått direkte til enkeltpersoner, så kan opplevelsen av ytre press muligens vært noe annet. Ulempen ved denne fremgangsmåten kan være at interessen for deltakelse hos de aktuelle informantene ble synlig for andre kollegaer. De aktuelle informantene valgte imidlertid selv å være synlig på denne måten, på grunn av at de frivillig rakk opp hånden for å vise sin interesse.

Samtykket må også være informert. Dette betyr at forskeren må gi tilstrekkelig med informasjon om hva som innebærer å delta i studien (NESH, 2016, s. 15). Som tidligere nevnt, ble rektor først kort informert om studien, etterfulgt av en mer utfyllende mail med informasjonsskriv. Videre rekrutterte rektoren informanter til meg. Hun sendte meg en mail med navn og e-post adresse til de aktuelle lærerne. Deretter ble det opprettet kontakt med de forskjellige lærerne om tidspunkt for gjennomføring av intervju. Da intervjudagen kom ble det innledningsvis informert ytterligere om studien, tilfelle det var opplysninger som hadde uteblitt for informantene i prosessen. Deretter fikk lærerne informasjonsskrivet som de leste gjennom og skrev under på før intervjuet startet. Det ble også stilt spørsmål til informantene om noe var uklart. Ingen av lærerne sa at noe var uklart, og dermed hadde de ingen spørsmål før intervjuet kunne starte. Etter en slik prosess kan det antas at informantene opplevde at samtykket de ga var informert, fordi både rektor og jeg hadde informert om studien, samt at de fikk tid til å lese gjennom informasjonsskrivet og samtykket til dette uten å ha spørsmål.

Samtykket skal også være uttrykkelig. Det betyr at informantene klart og tydelig skal gi uttrykk for at de har forstått hva som innebærer å delta i studien. Videre skal informantene være klar over at de kan avstå fra å delta, samt at de har rett til å avbryte sin deltakelse uten at dette medfører negative konsekvenser. Dermed må forskeren sikre at denne informasjonen er forstått av informantene (NESH, 2016, s. 15). Som nevnt ble det forklart for informantene igjen om studien rett før intervjuet startet. Deretter ble det spurt om noe var uklart. Sammen med denne forklaringen leste de informasjonsskrivet der det blant annet står hva det innebærer for de å delta, at det er frivillig å delta i studien, samt at de når som helst kan trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn. Dette kan tenkes at bidro til uttrykkelig samtykke.

3.5.2 Konfidensialitet

En annen særskilt retningslinje og et grunnprinsipp som forskeren må ta hensyn til, er kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 24). Forskeren skal i utgangspunktet behandle informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Det betyr at den innhentede informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten. Personlige opplysninger som forskeren innhenter skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet skal vanligvis være anonymisert (NESH, 2016, s. 16). I denne studien har det blitt tatt hensyn til kravet om konfidensialitet ved at det ble etablert kontakt via e-post med én og én informant, slik at de, på denne måten, ikke fikk

innsyn til andre personer som skulle delta i studien. Det ble også valgt å skrive ned initialene til informantene for å få en oversikt over tidspunktene for intervjuene. Dette ble gjort på denne måten, slik at deres fulle navn ikke var skrevet ned i oversikten. Diktafonen med taleopptak og informasjonsskrivet som informantene skrev under på, har blitt oppbevart fortrolig, slik at ingen andre har fått tilgang på det. I tillegg til dette valgte jeg også å transkribere på bokmål, slik at ikke dialekten til informantene skulle bli gjenkjent. Slike valg i prosessen kan derfor være med på å ivareta konfidensialiteten.

3.5.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

En tredje særskilt retningslinje og et grunnprinsipp som forskeren må ta hensyn til, er konsekvenser forskningen kan ha for informantene (Thagaard, 2018, s. 26). NESH (2016, s. 19) skriver at forskeren har ansvar for å unngå at informantene utsettes for alvorlig fysisk eller psykisk skade, eller urimelige belastninger som følge av forskningen. Videre skriver de at muligheten kan være større for alvorlige psykiske belastninger, enn alvorlig fysisk skade når det gjelder humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning. Forskeren må vurdere hvilke konsekvenser studien kan ha for informantene, samt tenke gjennom hvordan en kan beskytte disse mot uheldige virkninger av å være med i studien (Thagaard, 2018, s. 26). Underveis i planleggingen til gjennomføringen av intervjuene, ble det valgt å spørre informantene om de hadde mulighet til å gjøre dette i løpet av to bestemte uker. På denne måten kunne informantene selv bestemme dag og tidspunkt for gjennomføring av intervju innenfor disse to ukene. Dersom de ikke hadde mulighet til å gjennomføre dette noen av disse ukene, ville jeg selvsagt vært fleksibel og kommet med andre alternativer. Ved at informantene i stor grad selv fikk bestemme et passende tidspunkt, kan opplevelsen av belastningen antakeligvis blitt mindre krevende. Spørsmålene som ble stilt i intervjuet handlet for det meste om informantenes erfaringer og opplevelser. På forhånd ble det konkretisert til både rektor og informantene at jeg ikke er ute etter å teste kunnskap, men kun ute etter erfaringer og opplevelser. Derfor kan det antas at belastningen rundt intervjuene opplevdes som liten eller ingen, fordi jeg kun var ute etter å høre erfaringer og opplevelser til informantene. I informasjonsskrivet som informantene leste og skrev under på, står det også at deltakelsen ikke vil påvirke deres forhold til skolen/arbeidsplassen/arbeidsgiver etc. Dette kan også være med på å minske informantenes belastninger når de vet, og opplever, at deltakelsen ikke kommer til å påvirke forholdet til skolen/arbeidsplassen/arbeidsgiver etc.

3.6 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitative metoder er knyttet til spørsmål om hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Forskeren må redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen, og dermed argumenterer en for reliabiliteten. Argumentasjonene søker å overbevise kritiske lesere om forskningskvaliteten og verdien av resultatene. For å gjøre dette bør forskeren være konkret og spesifikk i beskrivelsene av fremgangsmåten en har benyttet seg av for å utvikle data (Thagaard, 2018, s. 188). I denne studien ligger reliabiliteten hovedsakelig i grundige beskrivelser av metodiske fremgangsmåter, intervjuer og valg gjort i prosessen. Dette har blitt gjort gjennom beskrivelser og begrunnelser for valg av metode, fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, datainnsamling, mulige feilkilder og etiske retningslinjer. Til slutt i dette kapitlet vil en beskrivelse og begrunnelse av analyseteknikken bli presentert.

3.7 Validitet

Validitet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan forskeren tolker dataene. Det handler om i hvor stor grad forskerens tolkninger er gyldige (Thagaard, 2018, s. 189). Denne gyldigheten gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Silverman referert i Thagaard (2018, s. 189) hevder at en kan styrke validiteten ved å beskrive det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for forskerens tolkninger, samt vise hvordan analysen gir grunnlag for forskerens konklusjoner og tolkninger. Forskerens ståsted i det miljøet en forsker i, vil også være av betydning for validiteten. Kjennskap til miljøet kan både være en styrke og en begrensning. Styrken kan være at forskeren lettere kan forstå informantenes situasjon på grunnlag av egne erfaringer. Egne erfaringer kan også bidra til å bekrefte forståelsen en utvikler. Begrensningen av å ha kjennskap til miljøet kan derimot innebære at en overser nyanser som ikke samsvarer egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190). Tolkningsgrunnlaget vil altså variere ut fra om forskeren er innenfor eller utenfor miljøet en studerer. Derfor bør forskeren presentere sitt ståsted slik at leseren kan vurdere tolkningene på bakgrunn av forskerens posisjon (Thagaard, 2018, s. 190-191). Tolkningene av resultatene i denne studien baserer seg på det informantene har sagt, det tidligere presenterte teoretiske fundamentet og min tilknytning til miljøet som ble studert. Jeg har noe kjennskap til miljøet fra før av, fordi jeg har møtt sjenerte elever og lærere som har tilrettelagt for disse, både i jobb og i praksis som lærerstudent. Dermed kan det hende at det har blitt oversett nyanser

informantene har formidlet som ikke har samsvart med min erfaring. Derimot kan mitt kjennskap til miljøet også ha styrket validiteten, fordi jeg antakeligvis lettere kunne forstå informantene sin situasjon, enn hvis jeg ikke hadde noe kjennskap til miljøet. I tillegg til dette kan validiteten også ha blitt styrket ved at egne erfaringer har bekreftet forståelsen av informantenes situasjon. I et forsøk på å styrke validiteten ytterligere, fikk informantene tilbud om å lese analyse av deres eget intervju, men det var ingen som viste interesse for dette. Dermed har ikke informantene selv vurdert hvorvidt tolkningen stemmer overens med deres erfaringer og meninger, og derfor kan det tenkes at mine tolkninger er noe feilaktige.

Validitet har også å gjøre med hvorvidt metoden studerer det den er ment til å studere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Gjennom denne studien ønsket jeg å høre lærernes erfaringer, og dermed er intervju den metoden som blir mest hensiktsmessig å bruke, slik at lærernes stemme kommer frem. For å sikre at denne studien undersøkte det den skulle undersøke, ble det forklart til informantene hva som lå i begrepet «sjenerte elever», slik at de ikke trodde at spørsmålene som senere ble stilt omhandlet alle grupper av stille elever. Dette kan ha vært med på å styrke validiteten ved at det ble forsøkt å sikre at intervjuet undersøkte det den var ment til å undersøke.

Hvordan transkriberingen av intervjuene ble utført kan også være med på å styrke validiteten. Det finnes ingen fasit på hvordan en skal transkribere, men inkludering av pauser, gjentakelser og tonefall kan være relevant for den psykologiske fortolkningen av for eksempel informantenes følelser eller meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Da transkriberingen ble utført, ble det valgt å inkludere pauser og tonefall, samt skrive ned uttrykk som «ehm» og latter. Dette ble gjort slik at validiteten av analysen av intervjuene forhåpentligvis ble styrket.

3.8 Overførbarhet

I kvalitative studier kan en stille spørsmål om den tolkningen forskeren har utviklet også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 194). Hvorvidt en kan argumentere for generalisering knyttes til spesielle trekk ved utvalget (Thagaard, 2018, s. 195). Tolkningen i denne studien kan ikke statistisk generaliseres, fordi en slik generalisering krever at utvalget er tilfeldig og at resultatene er kvantifiserbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Utvalget i denne studien er relativt lite og ikke tilfeldig, i tillegg til at resultatene ikke er kvantifiserbare.

Dermed kan ikke tolkningen fra denne studien statistisk generaliseres. En slik generalisering var heller ikke målet med studien. Målet med kvalitative forskningsintervjuer å få frem betydningen av menneskers erfaringer og opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I denne studien har det dermed blitt utviklet en forståelse av informantenes erfaringer av hvordan de tilrettelegger for sjenerte elever, for dermed å se hvordan denne tilretteleggingen kan bidra til forebygging av psykiske vansker hos disse elevene. De tolkningene som kommer frem i denne studien kan kanskje overføres til andre relevante sammenhenger, men dette kan ikke konkluderes helt sikkert.

3.9 Analyseteknikk

Analyseteknikken som ble tatt i bruk var temaanalyse. Formålet med denne analyseteknikken er å gå i dybden på de enkelte temaene som er presentert i studien, og analysere og sammenligne data om hvert tema fra informantene. På denne måten kan en utvikle en dypere forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2018, s. 171). Temaene som ble anvendt i analyseteknikken var sjenerte elever, klasseledelse, gradvis eksponering og mestring. For å kunne sammenligne data fra hvert tema, ble det valgt, som Thagaard (2018, s. 171) hevder, å kode og klassifisere dataene på en enhetlig måte. I tillegg til dette må en også ha data fra alle informantene om det samme temaet for å kunne sammenligne mellom informantene (Thagaard, 2018, s. 171). Under intervjuene ble det stilt flere av de samme spørsmålene til alle informantene. Dermed forelå det data fra alle informantene om det samme tema, slik at det var muligheter for å utføre sammenligninger. I utgangspunktet ble det tenkt å bruke dataprogrammet Nvivo for å analysere dataene. Dataprogrammer i kvalitativ analyse forenkler prosessen med å klassifisere dataene, slik at en kan rette konsentrasjonen mot refleksjon og utvikling av perspektiver på mønstrene i dataene (Thagaard, 2018, s. 178). Godkjenningen fra NSD omhandlet blant annet at jeg kunne behandle personvernopplysninger på universitetets enheter. Derfor ønsket jeg å utføre analysen i dataprogrammet Nvivo på en av universitetets datamaskiner. Dette fungerte ikke, fordi jeg som student ikke hadde tilgang på dette programmet på deres enheter. Dermed ble dataprogrammet Nvivo lastet ned på egen datamaskin for å transkribere og analysere der. Av hensyn til personvern valgte jeg å ikke legge inn lydfilene på hverken egen datamaskin eller i dataprogrammet Nvivo. Derfor ble lydfilene lyttet til direkte fra diktafonen, for så å transkribere dette i dataprogrammet Nvivo. Etter transkriberingen var målet å utføre koding i dataprogrammet Nvivo. Av ulike årsaker fungerte ikke dette optimalt. Da ble det valgt å kode

og klassifisere i et Word-dokument. Det ble satt opp en tabell med tre kolonner. I første kolonnen (fra venstre) ble sitater fra informantene skrevet ned og sortert under hverandre. I kolonnen i midten ble det skrevet ned hvilke temaer de forskjellige sitatene kunne knyttes til, samt egen tolkning av sitatene. I tillegg til dette ble det også opprettet en tredje kolonne der det ble skrevet ned hvilke teorier de forskjellige sitatene og tolkningene kunne knyttes til som var relevant for problemstillingen i denne studien. Sistnevnte ble valgt å gjøre, slik at dette kunne være en hjelp for det videre arbeidet i drøftedelen.

Det foreligger både fordeler og ulemper ved bruk av temaanalyser. Ulempen er at forskeren løsriver teksten fra den helheten den opprinnelig ble presentert i. Som en konsekvens av dette vil informantenes forståelse av sin situasjon få en mindre synlig plass. Videre kan det hende at informantene opplever at den forståelsen av sin situasjon som de har gitt uttrykk for, ikke blir presentert i den ferdige studien. Situasjonen vil imidlertid bli annerledes dersom resultatene av analysen belyser felles synspunkter for flere av informantene. Dersom det sistnevnte skjer, vil informantene kanskje kjenne seg igjen i en forståelse av en felles situasjon (Thagaard, 2018, s. 179-180). Fordelen med temaanalyser kan være beskyttelse av informantenes anonymitet. Når beskrivelsene av informantenes situasjon løsriver fra den opprinnelige helheten, vil det bli vanskeligere å gjenkjenne den enkelte informant av andre. I tillegg til dette vil anonymiteten også forsterkes når flere av informantene uttrykker seg på samme måte om et tema (Thagaard, 2018, s. 180). Analyseteknikken som har blitt brukt i denne studien kan ha medført at informantenes forståelse av sin situasjon enkelte steder har blitt løsrevet fra den opprinnelige helheten. Derimot har det blitt forsøkt å finne felles forståelser som informantene beskrev. På grunn av dette kan det tenkes at anonymiteten har blitt styrket ytterligere.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Målet med denne studien har vært å finne ut av hvordan lærere erfarer å tilrettelegge for sjenerte elever, for deretter å se hvordan disse tilretteleggingene kan bidra til forebygging av psykiske vansker hos disse elevene. Gjennom individuelle intervjuer av fire forskjellige lærere, har jeg forsøkt å finne ut av dette. Dette kapittelet vil bestå av funn fra intervjuene, min tolkning av funnene etterfulgt av drøfting i lys av relevant teori. Grunnen for at jeg har valgt å ha funn, tolkning og drøfting i ett kapittel, er fordi dette blir mindre gjentakende for leseren. Sitater fra informantene presenteres på ny linje med innrykk, slik at det blir tydelig

for leseren hva som er informantenes sitater. Temaene jeg har brukt i analysen er sjenerte elever, klasseledelse, gradvis eksponering og elevenes mestring. Temaet klasseledelse vil imidlertid bli delt inn i undertemaer som en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, etablering av struktur, regler og rutiner, etablering av en god læringskultur og tydelige forventninger og motivering av elevene. Jeg velger å kalle de forskjellige informantene for L1, L2, L3 og L4.

4.1 Sjenerte elever

På spørsmål om hvilke erfaringer lærerne hadde med sjenerte elever, svarte alle at de hadde mye erfaring. De uttrykte at sjenerte elever er elevgrupper en møter på hele tiden. L1 sa han hadde blitt kjent med en del sjenerte elever i ulik grad opp gjennom tiden som lærer:

«Jeg har i løpet av disse årene blitt kjent med en del sjenerte elever i ulik grad: fra noen som mistrives litt i store settinger blant mange andre elever, til elever som ikke snakker heller, til elever som kun trenger litt ekstra oppfølging. De kommer jo og går hele tiden for å si det sånn.».

Slik jeg forstår L1 har han møtt på flere sjenerte elever i løpet av sin tid som lærer, og funnet ut at sjenansens grad til disse elevene har variert. Videre kan hans sitat bety at det med stor sannsynlighet finnes sjenerte elever i de aller fleste klasser, og dermed vil det være nødvendig at lærere har kunnskap om dette temaet. Dette er også noe Drugli (2012, s. 79) hevder når hun skriver at læreren er elevenes viktigste støttespiller, og derfor vil det være viktig å ha nok kunnskap om elevenes behov slik at de kan tilrettelegge på best mulig måte. Videre kan sitatet til L1 forstås som at han blant annet har møtt en elev som kun trengte litt ekstra oppfølging. Dette kan ses i sammenheng med det Gilbert (2011) skriver om. Hun hevder at alle elever er forskjellige, og derfor bør læreren tilrettelegge ut fra hvilke forutsetninger hver elev har. Videre skriver hun at noen elever kun behøver et lite «press» for å kunne mestre den aktuelle situasjonen, mens andre elever trenger mer støtte fra læreren. Eksempelet til L1 som omhandlet en elev som kun hadde behov for litt ekstra oppfølging, kan samsvare med det Gilbert (2011) hevder: at noen elever kun behøver et lite «press».

På det samme spørsmålet om hvilke erfaringer lærerne hadde med sjenerte elever presiserte L4:

«(...) så har jeg funnet ut at det er forskjellige grunner til at elever er stille.».

Dette kan bety at en ikke nødvendigvis trenger å være sjenert dersom en har stille atferd, men at det også kan ligge andre årsaker bak atferden. Paulsen og Bru (2016, s. 29) hevder at det finnes ulike årsaker til at elever er stille og tilbaketrukne. Videre har de delt ulike grupper av stille elever inn i fire kategorier: elever med introvert personlighet, sjenerte elever, elever som er nedstemte eller deprimerte og elever som strever med sosial kompetanse (Paulsen & Bru, 2016, s. 29-30). Da L4 fortalte at han hadde funnet ut at det er forskjellige grunner til at elever er stille, så kan dette ses i sammenheng med disse fire kategoriene. På grunn av at årsaken bak den stille atferden er forskjellig fra gruppe til gruppe, så vil også tiltakene være noe ulike (Paulsen & Bru, 2016, s. 37). Derfor kan det tenkes at det er viktig at læreren kartlegger og finner ut av hva som er årsaken bak den stille atferden, slik at det kan jobbes for å sette inn de mest hensiktsmessige tiltakene.

Videre ga den samme læreren (L4) et eksempel på et møte med en elev han mente var sjenert:

«Jeg spurte en elev en gang hvordan det gikk og hva han gjorde på fritiden. Han drev med idrett og var med noen få andre, men var fornøyd med det. Han hadde ikke behov for å bli kjent med hele klassen. Han ble kjent med to-tre stykker, og det holdt. Han var veldig stille, men faglig dyktig.».

De to sistnevnte sitatene ovenfor er fra samme lærer. I det første sitatet formidlet han erfaringer rundt at det er forskjellige grunner til at elever er stille, men det andre sitatet synes å stride noe mot det første sitatet. I det andre sitatet eksemplifiserte han et møte med en elev han mente var sjenert, men ut fra det han sa kan det se ut til at denne eleven har en introvert personlighet. Det å være introvert er ikke det samme som å være sjenert, men enkelte ganger kan introverte mennesker bli oppfattet som sjenerte (Aunaas, 2018, s. 18). Derfor kan det tenkes at L4 har oppfattet denne eleven som sjenert, selv om han kanskje ikke var det. Introverte barn kan derimot være sjenerte, og oppfattes som ett av de stille barna, men dette er ikke det typiske kjennetegnet (Aunaas, 2018, s. 30). Introverte elever er ikke så interessert i sosial samhandling, og de finner ikke sosial samhandling like stimulerende som andre elever kanskje gjør. Elever med introvert personlighet vil gjerne foretrekke å være alene eller med få andre, fremfor å være med mange andre (Paulsen & Bru, 2016, s. 31). Her kan en se en likhet

i sitatet til L4. Der fortalte han om en elev som var med få andre, men som var fornøyd med dette. Han hadde ikke behov for å bli kjent med hele klassen. Det som kjennetegner sjenerte elever er at de gjerne har lyst til å være sosialt deltakende, men problemet ligger i at de ikke våger på grunn av en redsel for å bli negativt evaluert av andre mennesker (Paulsen & Bru, 2016, s. 32-33). Som en kan se i denne teorien vil sjenerte elever gjerne være sosialt deltakende. Årsaken for at de ikke er det, er at de ikke våger på grunn av en risiko for å bli negativt vurdert av andre. Ut fra sitatet til L4, kan det virke som at denne eleven ikke hadde noe ønske om å være mer sosialt deltakende enn det han allerede var, og dermed kan det se ut som at denne eleven har en introvert personlighet, og antakeligvis ikke var sjenert. Dersom dette var tilfelle, og denne læreren satte inn tiltak som er mer rettet mot sjenanse, så kan det tenkes at effekten og utfallet av dette blir mindre bra. Dette kan støttes av Paulsen og Bru (2016, s. 37) som skriver at gruppene av stille eller mindre sosialt deltakende elever har ulike årsaker til sin atferd, og dermed vil også tiltakene være noe forskjellig fra gruppe til gruppe. Lærere bør ha forståelse og kunnskaper om sjenerte elever, slik at de kan tilrettelegge og sette inn de riktige tiltakene for å forebygge psykiske vansker (Kvarme et al., 2017, s. 32). Derfor kan det tenkes at lærere bør etterspørre etter å få faglig påfyll dersom de opplever at deres kompetanse og kunnskap kommer til kort i arbeidet med sjenerte elever (i dette tilfellet). Det kan samsvare Drugli (2012, s. 79) som hevder at lærere som har for lite kunnskap kan etterspørre informasjon og veiledning selv. Videre skriver hun at læreren er en av elevenes viktigste støttespillere, og derfor vil det være viktig å ha nok kunnskap om elevenes behov slik at de kan tilrettelegge på best mulig måte (Drugli, 2012, s. 79).

Videre spurte jeg lærerne om de hadde noen eksempler på hvordan sjenanse kan vise seg i skolen. Det som var felles for alle lærerne var at de opplevde sjenerte elever som veldig stille av seg. L3 konkretiserte dette ved å si:

«De som er veldig sjenerte, de er jo utrolig stille av seg. De gjør seg mer eller mindre usynlige. De ønsker ikke å vise at de har noe å si.»

Dette kan bety at disse elevene snakker lite med både lærere og medelever, noe som kan samsvare med teorien til Paulsen og Bru (2016, s. 32) som sier at sjenansen kan vise seg i klasserommet ved at de snakker mindre med både elever og lærere. For å beskrive variasjonen av sjenansens grad sa L2:

«Jeg har opplevd sjenerte elever som er veldig stille på skolen, mens i hjemmet så prater de veldig mye.».

Dette kan være et uttrykk for at sjenansen grad varieres ut fra hvilke folk og hvilken setting en befinner seg i, noe som belyses av Kvarme et al. (2017, s. 33) som hevder at sjenansen som regel varierer ut fra hvilke personer en har med å gjøre, og hvilken situasjon en står i.

L2 hadde et annet eksempel på hvordan sjenansen kan vise seg i skolen:

«Noen ganger har jeg opplevd at sjenerte elever kommer til meg og sier at de for eksempel har vondt i magen.».

Dette kan forstås som at sjenerte elever ofte kan uttrykke fysiske smerter. Det kan tenkes at dette kommer av redsel for å gjøre eller si noe som kan virke ubehagelig. Paulsen og Bru (2016, s. 33) hevder at sjenerte elever ofte kan klage på psykosomatiske plager.

Andre eksempler på hvordan sjenanse kan vise seg i skolen ble presisert av L4:

«Det er jo typisk at de aldri rekker opp hånden, absolutt aldri, ikke en eneste gang (...) De er passive.».

Dette kan tenkes at skyldes redsel eller engstelse for å svare feil, noe som kan belyses av Paulsen og Bru (2016, s. 33) som skriver at sjenerte elever kan la være å rekke opp hånden i klasserommet på grunn av en engstelighet for at svaret ikke er helt riktig eller nok utfyllende. L4 sitt utsagn om at sjenerte elever er passive, kan være et uttrykk for at sjenerte elever ikke er like deltakende i forhold til andre elever. Dette kan videre belyses av Paulsen og Bru (2016, s. 32) som hevder at sjenerte elever ofte kan innta observatørrollen fremfor deltakerrollen, fordi de er redde for å bli negativt vurdert av andre.

Dersom det skulle vise seg at sjenerte elever rekker opp hånden i timene, sa L3:

«Dersom de først rekker opp hånden, så kan de ofte bruke en veldig lav stemme, slik at det er vanskelig å høre hva de sier.».

Dette kan være et uttrykk for at sjenerte elever ofte kan snakke med en lav stemme, slik at en ikke hører hva de sier, og at det dermed ikke foreligger noe risiko av å bli negativt vurdert av andre. Dette kan videre samsvare med Paulsen og Bru (2016, s. 32) som skriver at sjenerte elever kan velge å svare med en lav stemme, slik at ingen hører dem, og dermed ikke har grunnlag for å vurdere.

4.1.1 Oppsummering

Samlet sett kan en se at disse lærerne har flere eksempler på hvordan sjenanse kan vise seg i skolen, men et fellestegn som går igjen (som nevnt i starten av kapittelet) er at de opplever sjenerte elever som veldig stille av seg. Det kan se ut til at lærerne i denne studien har kunnskaper om hvordan sjenanse kan vise seg i skolen. Konsekvenser av en slik atferd kan være diverse psykiske vansker som for eksempel depresjon, engstelighet, dårlig selvtillit og ensomhet (Zimbardo & Radl, 1982, s. 24-25). Derfor bør elever som strever med sterk sjenanse få hjelp til å mestre (Aune, referert i Ogden 2015, s. 173). Dermed kan det se ut til at kunnskaper om dette er viktig, slik at elever som strever med dette raskt blir fanget opp.

4.2 Klasseledelse

4.2.1 En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev

Jeg ønsket å vite noe om hvordan lærerne etablerer gode relasjoner til sjenerte elever. Innledningsvis uttrykte alle lærerne at det er viktig med en god lærer-elev relasjon. Dette kan belyses av teorien som sier at gode relasjoner mellom lærer og elever er viktig, med tanke på å fremme elevenes trivsel, positiv atferd og faglig motivasjon og læring (Drugli, 2012, s. 66). Videre sa to av lærerne at en slik relasjon kanskje er spesielt viktig for sjenerte elever, slik at de opplever trygghet. Det kan bety at disse lærerne mener at en god lærer-elev relasjon er viktig for alle elever, men kanskje spesielt viktig for elever som er sjenerte, slik at disse blir trygge i ulike situasjoner i skolen. Dette kan stemme overens med det Drugli (2012, s. 80) hevder. Hun hevder at elever med internaliserte vansker har behov for trygge og gode lærer-elev relasjoner, slik at de får det bedre i skolehverdagen og våger mer. I tillegg til dette vil en slik relasjon også ligge til grunn for at læreren kan hjelpe elever med internaliserte vansker til å utfolde seg både faglig og sosialt, noe som igjen kan bidra til forebygging av alvorlig depresjons- og angstproblematikk (Drugli, 2012, s. 80). Sæteren (2019, s. 21) peker også på at en konsekvens av en slik stille atferd kan være angst og/eller depresjon. På bakgrunn av dette

kan det se ut som at en god lærer-elev relasjon er sentralt med tanke på å forebygge psykiske vansker hos sjenerte elever.

Både L1 og L3 uttrykte viktigheten at sjenerte elever føler seg sett:

«Jeg tror det er veldig viktig å føle seg sett.» (L1).

«Jeg passer på at jeg ser de.» (L3).

I tillegg til dette formidlet både L2 og L3 også viktigheten av at de sjenerte elevene skal vite at de kan være trygge på dem som lærere, og at de er interessert i å høre på dem når de kommer for å fortelle om noe:

«Jeg prøver å fremstå som en trygg voksen som alltid er der for dem [sjenerte elevene]. Uansett hva de vil fortelle meg, så er jeg der. Det har jeg sagt til dem. Ellers er det viktig å trygge dem.» (L2).

«De [sjenerte elevene] skal vite og være trygge på at jeg er der for dem. Jeg er interessert i å høre på dem når de kommer for å fortelle om noe.» (L3).

Sitatene til L1, L2 og L3 kan forstås som at det er viktig at læreren viser interesse til sjenerte elever, samt at disse elevene både føler seg sett og hørt. Dette kan samsvare med teorien til Drugli (2012, s. 80) som sier at elever med internaliserte vansker har behov for å bli sett og hørt, og møtt med interesse fra lærerens side. Samlet sett kan det se ut som at disse lærerne ser viktigheten av dette. Videre kan dette tenkes at er av betydning for sjenerte elevers trygghet i skolen, da de selv vet at læreren er der for dem uansett hva det skulle gjelde. Ut fra det lærerne har sagt, kan det virke som at de arbeider i tråd med det teorien til Drugli (2012, s. 80) sier.

Videre fortalte lærerne om hvordan de kan skape gode relasjoner til sjenerte elever. L1 fortalte:

«Man må faktisk legge inn litt innsats i å ta seg tid til det. Det gjør jeg når jeg har kontaktlærertid eller ikke har undervisning.».

Dette kan bety at han vet at det å skape gode relasjoner til sjenerte elever krever noe mer enn vanlig, ved at han bruker tid på å snakke og støtte elever som har behov for det, også utenfor undervisningstiden. Det kan samsvare med teorien til Drugli (2012, s. 79) som hevder at elever med internaliserte vansker krever noe mer fra lærerens side for at en positiv og god relasjon skal oppstå. Slik det ser ut, kan det virke som at L1 legger inn en ekstra innsats for å skape og opprettholde en god relasjon ved at han bruker mye tid på å snakke og støtte elever som har behov for det, både i og utenfor undervisningstiden.

To av lærerne uttrykte også at de tar jevnlig kontakt med de sjenerte elevene. For eksempel sa L1:

«Jeg pleier å gå bort til de aktuelle elevene for å si hei, legge en hånd på skulderen for så å spørre om det går greit og hva eleven tegner/leser/skriver – alt ettersom hva vi gjør.».

Sitatet ovenfor kan være et uttrykk for at denne læreren er oppmerksom på å gi ekstra støtte til disse elevene, og at han er bevisst sitt ansvar for å vise positiv kontakt. Ifølge Drugli (2012, s. 80) bør læreren ta aktiv kontakt med elever som har internaliserte vansker, slik at frekvensen av positiv kontakt og interaksjon øker. Gilbert (2011) fremhever også viktigheten av å opprettholde en jevnlig kontakt med sjenerte elever, slik at disse elevene skal føle tilhørighet. Tolkningen av sitatet til L1 kan trekke tråder til teorien til Drugli (2012, s. 80) og Gilbert (2011), fordi det kan se ut som at denne læreren bevisst gir ekstra støtte og tar aktiv kontakt med sjenerte elever, slik at frekvensen av positiv kontakt øker. Deretter kan det tenkes at denne jevnlige kontakten er med på å skape en god relasjon, da det kontinuerlig foregår positiv kontakt mellom læreren og eleven. L3 var den andre læreren som uttrykte at hun tar jevnlig kontakt med de sjenerte elevene. Hun påpekte at de sjenerte elevene ikke skal bli usynlige:

«Selv om de sjenerte elevene kanskje ikke alltid svarer meg, så snakker jeg til de sånn som jeg snakker til de andre elevene.».

Dette kan være et uttrykk for at denne læreren ikke påvirkes av lite tilbakemelding fra sjenerte elever, men at hun uansett tar kontakt og prater med de slik som hun ellers gjør til andre elever. Drugli (2012, s. 79) hevder imidlertid at elever med internaliserte vansker påkaller seg lite oppmerksomhet. Videre skriver hun at de derfor kan stå i fare for å bli usynlig i klasserommet, da det er andre elever som er mer tydelige og opptar oppmerksomheten til læreren. Ifølge sitatet til L3 og min tolkning av dette, kan det derimot se ut som at denne læreren ikke lar de sjenerte elevene bli usynlige i klasserommet, selv om de påkaller seg lite oppmerksomhet. Dersom L2 tar jevnlig kontakt med alle elevene i klassen, så kan sitatet hennes tolkes om at hun også tar jevnlig og aktiv kontakt med de sjenerte elevene. Deretter kan det tenkes at hennes praksis er med på å opprettholde en god relasjon mellom lærer og elev, siden det ser ut til at hun ikke påvirkes av lite tilbakemelding fra sjenerte elever.

L1 hadde et eksempel på hvordan han tilrettela for en elev som var tilbaketrasket i skolehverdagen:

«(...) så han trakk seg unna alt og alle da. Og det var en type elev som jeg gjorde et par enkle triks med sånn at jeg for eksempel møtte han hver morgen og sa "god morgen". Og det kunne være nok. "Jeg har sett at læreren vet at jeg er her, og da er det trygt igjen".».

Sitatet ovenfor kan tolkes som at læreren opplevde at eleven følte det var trygt å være på skolen, ettersom at læreren hadde sett at denne eleven var kommet på plass. Tiltaket denne læreren satte inn ser ikke ut til å være hverken stort eller komplekst. Dette kan bety at kontakten ikke alltid trenger å være stor, men at en må vurdere tiltak etter behov hos den enkelte elev. Dette kan belyses av Gilbert (2011) som viser til at kontakten ikke alltid behøver å være så stor. Den kan bestå av en kommentar, et spørsmål eller et smil som kan utgjøre en stor forskjell. På bakgrunn av dette ser det ut til at det er nødvendig at læreren mestrer å se hvilket behov den enkelte elev har, slik at de rette tiltakene blir iverksatt. Sitatet til L4 tyder på at han (i dette tilfellet) klarte å se behovet til den aktuelle eleven, da han formidlet at det tiltaket han satte inn fungerte.

Oppsummering

Oppsummert kan det se ut til at lærerne erfarer at en god lærer-elev relasjon er viktig for sjenerte elever. Videre erfarer lærerne å tilrettelegge på flere måter for at en slik relasjon med sjenerte elever skal bli etablert og opprettholdt. Dette innebar blant annet at sjenerte elever har behov for å bli sett, hørt og møtt med interesse fra lærerens side. Videre ble det belyst erfaringer rundt at sjenerte elever krever noe mer fra lærerens side for at en god relasjon skal oppstå. Læreren bør altså legge inn en ekstra innsats for at en slik god relasjon skal bli etablert og opprettholdt. I tillegg til dette kom det frem at lærerne erfarer at en bør ha en jevnlig kontakt med sjenerte elever slik at frekvensen av positiv kontakt og interaksjon øker. Det kom også frem av funnene at de ulike tiltakene lærerne setter inn bør vurderes ut fra hvilket behov den enkelte elev har. For eksempel kan det være at en elev behøver få, enkle tiltak, mens andre elever behøver større og mer komplekse tiltak.

4.2.2 Etablering av struktur, regler og rutiner

Jeg ønsket å høre lærernes erfaringer om hvordan de opplever at struktur, regler og rutiner hjelper sjenerte elever. Ingen av de fortalte imidlertid om en spesifikk struktur eller en konkret avtale de har hatt med sjenerte elever. Felles for alle lærerne var derimot erfaringer rundt at struktur, regler og rutiner generelt kan hjelpe sjenerte elever slik at skolehverdagen blir forutsigbar. To av lærerne fortalte om den samme type strukturen de har, slik at skoledagen blir forutsigbar. Eksempelvis sa L1:

«Jeg pleier jo å skrive ting som skjer på tavla. Det er jo en form for struktur som kan hjelpe for at skolehverdagen skal bli forutsigbar.».

L4 fortalte om en annen lignende struktur som kan fungere slik at skoledagen blir forutsigbar:

«Jeg har forutsigbare dager ved at dagene starter med 15 minutter lesing. Så går vi gjennom timeplanen. Dersom de har andre lærere enn meg den dagen, så sier jeg hvem det er. Så spør jeg alltid om de har noen spørsmål om dagen. På mandagen pleier jeg gjerne å fortelle dersom det skal skje noe spesielt den uka.».

Sitatene ovenfor kan tyde på at disse lærerne er bevisst på at strukturer og rutiner kan skape forutsigbarhet. Det kan se ut som at disse strukturene og rutinene er laget generelt til fordel

for hele klassen, men at disse også kan bidra til forutsigbarhet hos de sjenerte elevene. Strukturene og rutinene i sitatene ovenfor kan ses i sammenheng med Bru (2011, s. 32), som eksemplifiserer en rutine der læreren går gjennom hva som skal skje den aktuelle dagen. Sitatet til L4 innebar også at han sa ifra til elevene dersom de skulle ha andre lærere enn han den aktuelle dagen. Dette kan bety at elevene ofte forholder seg til flere voksenpersoner på skolen, og at denne læreren er bevisst på at dette kan skape bekymringer for noen, og dermed velger å informere elevene om dette på forhånd. Bru (2011, s. 31) hevder at skolehverdagen har med tiden blitt mindre oversiktlig som følge av hyppige skiftninger i arbeidsmåter, større krav til fleksibilitet, samt at læreren ikke lenger er en stasjonær person i klasserommet på samme måte som tidligere. Videre skriver han at det viktige i denne sammenhengen er at elevene får forholde seg til de samme voksenpersonene over lengre tid (Bru, 2011, s. 31). Dersom dette ikke er mulig, kan sitatet til L4 tyde på at han dermed velger å fortelle elevene om hvilke lærere de skal ha den aktuelle dagen, slik at skoledagen likevel blir så forutsigbar som mulig. Bekymringer og stress om hva skoledagen vil bringe kan oppstå dersom det er mangel på forutsigbarhet, og dette kan gå særlig utover engstelige elever (Bru, 2011, s. 31). Dermed kan det tenkes at slike strukturer og rutiner som vist over kan redusere stress og bekymringer, ettersom dette er med på å skape forutsigbarhet.

Oppsummering

Oppsummert kan en se at lærerne erfarer at struktur, regler og rutiner hjelper sjenerte elever slik at skolehverdagen blir forutsigbar. Som nevnt ovenfor kan bekymringer og stress hos engstelige elever oppstå dersom det er mangel på forutsigbarhet. Lærerne har erfart flere rutiner som kan bidra til forutsigbarhet, deriblant skrive opp innholdet for dagen på tavlen. En konsekvens av dette kan være at rutinene vil bidra til forutsigbarhet, som igjen kan redusere stress og bekymringer. Dermed kan dette tolkes som at lærerne tilrettelegger på ulike måter som gjør at sjenerte elever opplever forutsigbarhet. Dersom sjenerte elever opplever forutsigbarhet, så kan det tenkes at dette er med på å forebygge psykiske vansker som for eksempel stress og bekymringer.

4.2.3 Etablering av en god læringskultur

Jeg ønsket å høre lærernes erfaringer om hvordan de tilrettelegger undervisningen for de sjenerte elevene når vi vet at læring ofte skjer samhandling med andre: et sosiokulturelt perspektiv på læring. Alle lærerne sa at trygghet er en viktig faktor i denne tilretteleggingen.

De nevnte at de er bevisste på hvilke elever de setter sammen når det er snakk om både gruppearbeid og plasseringer i klasserommet, slik at de sjenerte elevene opplever trygghet i samhandling med andre elever. L2 beskrev dette ved å si:

«Alle sammensetninger av elevgrupper må man være bevisst på, både for at den sjenerte eleven ikke skal bli overkjørt, men også for den sjenerte eleven sin trygghet.».

Sitatet ovenfor kan være et uttrykk for at lærerne organiserer for at læring skal skje i samhandling med andre, ved at de er bevisste på hva som kan skape trygghet og forutsigbarhet hos sjenerte elever. Det grunnleggende for læring i sosiokulturell tradisjon er appropriasjon, som kan bety «å ta til seg og gjøre til sitt eget». Læringen skjer i samspill med andre uten at situasjonen er organisert for akkurat læring. Denne kunnskapen og erfaringen som barnet tilegner seg skjer og blir synlig i kommunikasjon mellom mennesker (Säljö, 2016, s. 113). På grunn av at sjenerte elever gjerne unngår nye situasjoner og mennesker, er mindre kontaktinitierende enn andre og kan ha vanskeligheter med å skape nye relasjoner til medelever (Paulsen & Bru, 2016, s. 36), så kan det tenkes at disse elevene kan finne det vanskelig å lære i samhandling med andre. Säljö (2016, s. 113) skriver at læringen i samhandling med andre ofte kan skje uten at den er organisert for læring. Uten denne organiseringen kan det tenkes at sjenerte elever opplever denne situasjonen som uforutsigbar og utrygg. Dersom dette er tilfelle, vil det være uheldig for sjenerte elever, fordi de har behov for et forutsigbart læringsmiljø (Paulsen & Bru, 2016, s. 39). På bakgrunn av dette kan en mulighet være at læreren tilrettelegger for deltakelse og samspill hos sjenerte elever, slik at de antakeligvis opplever en form for organisering, forutsigbarhet og trygghet. Dersom vi ser tilbake på det lærerne fortalte, så kan det se ut som at de er bevisste på hva som kan skape trygghet i en slik tilrettelegging, og det kunne være bevissthet rundt sammensetning av elevgrupper. Samlet sett kan det tyde på at lærerne tilrettelegger for læring i samhandling med andre, ved at de organiserer slik at sjenerte elever opplever trygghet og forutsigbarhet.

På det samme spørsmålet om hvordan lærerne erfarer å tilrettelegge undervisningen for de sjenerte elevene når læring ofte skjer i samhandling med andre, la også L4 til avslutningsvis:

«Jeg tenker at de må få lov til å være sjenerte også. Det er jo en personlighetstype som man må få lov til å være.».

Sitatet ovenfor kan være et uttrykk for at han mener en skal la sjenerte elever være sjenerte, fordi det er en personlighetstype på lik linje som andre personlighetstyper. Willetts og Creswell (2010, s. 28-29) hevder at årsaken til sjenanse er delvis arv og delvis påvirket av det barna lærer av andre, som igjen kan bety at en kan arve visse personlighetstrekk. Dermed kan genene spille en rolle i utvikling av sjenanse. Dette kan samsvare med L4 som uttrykte at sjenanse er et personlighetstrekk en skal respektere. Videre kan dette trekkes mot Flaten (2010, s. 11) som hevder at en ikke skal problematisere vanlig sjenanse, men når denne sjenansen blir en plage i hverdagen kan det handle om sosial angst. Kvarme et al. (2017, s. 33) skriver også at problemet oppstår når sjenansen hindrer vanlig livsutfoldelse. På bakgrunn av dette ser det altså ut til at en skal la de sjenerte elevene få lov til å være sjenerte (slik som L4 antydte), men dersom sjenansen blir en plage i hverdagen og hindrer vanlig livsutfoldelse så behøver de elevene som strever med dette hjelp til å mestre (Aune, referert i Ogden, 2015, s. 173).

Jeg ønsket å høre lærernes erfaringer for betydningen av læringskulturen og elev-elev relasjoner for sjenerte elever. Alle lærerne uttrykte at en god læringskultur og gode elev-elev relasjoner hadde en stor betydning for sjenerte elever. For å eksemplifisere dette formidlet L3:

«Klassemiljøet har kjempemasse å si for sjenerte elever. Et klassemiljø der de opplever at de er inkludert, har venner som er til å stole på, at de opplever at det er noen der som legger merke til om de er der eller ikke og at noen bryr seg om dem har knallmye å si. Det er viktig.».

Sitatet ovenfor kan bety at denne læreren er bevisst på hvor stor betydning klassemiljøet og elev-elev relasjoner har for sjenerte elever. Viktigheten av et slikt godt læringsmiljø ser vi hos Gazelle (2006) som viser til at et positivt klassemiljø er viktig for sjenerte elever, fordi det kan blant annet føre til bedre relasjoner til medelever. Om det samme temaet uttrykte L1:

«Kjempeviktig (...) "Hvis noen svarer noe som er litt dumt, ler de andre da? Ler de med eller ler de av?"».

Sitatet ovenfor kan forstås som at denne læreren vet at klassemiljøet er av betydning for sjenerte elever, slik at de for eksempel ikke er redde for at noen skal le av dem dersom de skal gjøre eller si noe. Dette kan bety at et godt klassemiljø vil være en forutsetning for at sjenerte

elever skal kunne våge å gjøre eller si noe. Videre kan dette trekke tråder til Lund (2012, s. 123) som skriver at sjenerte elever trenger å øve seg på å bli tryggere, og dette burde skje i et allerede godt læringsmiljø. Lund (2012, s. 127) hevder at læreren bør være tydelig på at en ikke skal le av medelever når de handler, svarer på spørsmål eller kommer med innspill og/eller ideer. Når læreren er tydelig på dette, vil klasserommet være et godt sted å være og å lære (Lund, 2012, s. 127). Det kan samsvare med forståelsen av sitatet til L1 som uttrykte viktigheten av et godt klassemiljø, slik at sjenerte elever ikke er redde for at andre skal le av dem dersom de skal gjøre eller si noe. Både det L1 uttrykte og teorien til Lund (2012, s. 123) kan forstås som at læreren bør tilrettelegge for et godt læringsmiljø, slik at de sjenerte elevene opplever trygghet, og dermed kan våge å si eller gjøre noe uten at risikoen for latterliggjøring er til stede.

Om det samme temaet som vist ovenfor svarte L2:

«Det [læringsmiljøet] har alt å si. Det handler om denne toleransen at man godtar at folk er forskjellige og at alle er en like viktig del av klassen. De sjenerte elevene må få vite at de er viktige for klassen.».

Dette kan forstås som at denne læreren mener det er viktig at elevene har en aksept for at alle er forskjellige og har ulike behov. Her kan dette ses i lys av Lund (2012, s. 127) som sier at læreren må legge til rette for mangfold. I denne sammenhengen betyr mangfoldsbegrepet at alle elever er ulike og har forskjellige behov. Ved at læreren legger til rette for dette, så viser læreren at det blant annet er greit at noen elever strever med en ting, mens andre elever strever med noe annet (Lund, 2012, s. 127). Videre fortalte L2:

«Jeg aksepterer ikke at de sier stygge ting til hverandre og utestenger hverandre.».

Dermed kan det se ut som at denne læreren er tydelig på hvordan elevene skal oppføre seg mot hverandre, samt at det kommer konsekvenser dersom elevene ikke etterfølger kravene til læreren som sier noe om hvordan en skal oppføre seg. Dette kan ses i sammenheng med det Bru (2011, s. 31) skriver om. Han hevder at læreren bør stille krav til klassen slik at elevene oppfører seg fint mot hverandre, og at det dermed blir et trygt sted å være. Videre skriver han at læreren bør etablere klare regler for hvordan elevene skal oppføre seg mot hverandre, samt at det vil bli gitt konsekvenser dersom disse reglene ikke overholdes. Han mener dette vil

være spesielt viktig for sosialt og emosjonelt sårbare elever (Bru, 2011, s. 31). Marzano et al. (2003, s. 18) fremhever også viktigheten av å ha generelle klasseregler som omhandler hvordan en skal ha det i klassen, og hvordan en skal oppføre seg mot hverandre. Etter å ha drøftet L2 sin praksis sett i lys av teorien, kan de se ut som at læreren kan være tydelig på hva som aksepteres og hva som ikke aksepteres av oppførsel, slik at klassemiljøet blir trygt og godt. Videre kan en se at dette kan gjøres ved at læreren snakker med elevene om at alle er forskjellige og har ulike behov, samt være bestemt og tydelig på hvordan en skal oppføre seg mot hverandre. Det kan tenkes at sjenerte elever opplever klasserommet og skolen som et trygt og godt sted å være dersom læreren tilrettelegger for dette på måtene nevnt ovenfor.

På grunn av at sjenerte elever kan streve med å etablere relasjoner til medelever (Paulsen & Bru, 2016, s. 36), så ønsket jeg å spørre lærerne om hvordan de kan fremme gode elev-elev relasjoner med sjenerte elever, fordi det viser seg at det å føle seg inkludert, respektert, anerkjent og medregnet av signifikante andre kan fremme selvverdet, psykisk helse og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232-233). Ogden (2015, s. 181) viser også til at utvikling av gode sosiale relasjoner vil være et godt forebyggende tiltak. Lærerne kom med flere eksempler for hvordan en kunne gjøre dette. Eksempelvis fortalte L1:

«Gruppearbeid, gjerne praktisk gruppearbeid – ting man kan få til sammen. Jo mindre gruppen er, desto bedre er det. Det kan være lurt å sette en sterk elev sammen med en som er sjenert, men de andre elevene må også være snille og greie. De som har høy grad av empati er lurt å sette med de sjenerte elevene. Det må hvert fall være noen som er inkluderende.».

Dette kan forstås som at gruppearbeid kan være et bra tiltak for sjenerte elever. Videre kan en tolke det slik at forutsetningen for at dette skal være et bra tiltak, er at gruppen ikke er for stor, samt består av elever som har en positiv sosial atferd. En slik gruppesammensetning hevder både Paulsen og Bru (2016, s. 40) og Bru (2011, s. 30) at kan fungere bra for sjenerte elever. De skriver at det er læreren selv som bør bestemme hvilke elever som er på gruppe sammen. Videre skriver Bru (2011, s. 31) at læreren også kan tenke over hvor i klasserommet han/hun vil plassere elevene, og at det kan være gunstig å plassere sjenerte elever med medelever som er prososialt innstilt. Selv om det her er snakk om å plassere sjenerte elever sammen medelever som har en prososial atferd i klasserommet, kan dette samsvare med min

tolkning av L1 sitt svar: at sjenerte elever bør være på gruppe med elever som har en positiv sosial atferd. Ellers fortalte også L1:

«Ellers så understreker jeg mye til elevene at vi alle er forskjellige og at vi alle har forskjellige ting vi må jobbe med. Det tror jeg er viktig for å forebygge psykiske vansker – at det er helt greit at man ikke får til ting med en gang.».

Dette kan bety at han prater med klassen om ulikheter hos mennesker og understreker at dette er helt greit. En lignende beskrivelse av en handling kan en se hos Aunaas (2018, s. 74-75). Hun skriver at en måte å skape gode elev-elev relasjoner på er at elevene får kunnskap om forskjellige personlighetstrekk. Videre presiserer hun at læreren kan snakke med elevene i klassen om forskjellige personlighetstrekk ved å vektlegge mangfold, ulikheter og energinivå. Da L1 fortalte at han jobbet med klassen om å ha en generell aksept på at folk er forskjellige og jobber med diverse ting, så kan en trekke en sammenligning til Aunaas (2018, s. 74-75), som sier at en kan snakke med elevene om forskjellige personlighetstrekk ved blant annet å vektlegge mangfold og ulikheter. Det kan se ut som at L1 sin praksis om hvordan han fremmer gode elev-elev relasjoner med sjenerte elever, samsvarer med teorien nevnt ovenfor. Der kan en se at gruppearbeid og at elevene får kunnskap om forskjellige personlighetstrekk kan bidra til gode elev-elev relasjoner.

En annen måte en kan fremme gode elev-elev relasjoner kan vi se hos L2:

«Friminuttvenn er en ting. Ellers har vi vennegrupper på fritiden.».

Det kan bety at læreren og andre involverte voksne kan organisere slik at sjenerte elever får en mulighet til å inngå nye relasjoner til medelever. Dette kan ses i sammenheng med Paulsen og Bru (2016, s. 38) som skriver at tiltak som dette kan fungere godt for disse elevene, fordi de kan åpne opp for etablering av nye relasjoner som sjenerte elever kan profitere på.

Flere av lærerne sa en kan plassere sjenerte elever sammen med medelever en tror at har godt av å være sammen. For eksempel sa L3:

«Dersom man som lærer vet hvem den sjenerte eleven har lyst til å være sammen med, så kan man organisere slik at man setter disse to elevene ved siden av hverandre i

klasserommet. Ved å gjøre dette, så tror jeg at den sjenerte eleven føler på en større trygghet når det gjelder samarbeid i klasserommet.».

Sitatet ovenfor kan være et uttrykk for at denne læreren vet hva som kan skape en trygg læringsarena for disse elevene, og at hun bevisst gjør det som skal til for at sjenerte elever skal oppleve trygghet. Teorien til Bru (2011, s. 31), som ble presentert og drøftet tidligere i dette kapittelet, kan sitatet til L3 knyttes til. Den teorien sier at læreren kan tenke over hvor i klasserommet han/hun vil plassere elevene, og at det kan være gunstig å plassere sjenerte elever sammen med medelever som er prososialt innstilt (Bru, 2011, s. 31). Her kan en se at L3 sin praksis kan samsvare med teorien, og dermed kan det se ut til at en annen måte å fremme gode elev-elev relasjoner hos sjenerte elever, er å plassere de sammen med medelever som har en positiv sosial atferd. Bandura (1997, s. 176) hevder at elever som har lav mestringstro blant annet kan streve med å etablere gode relasjoner med medelever, og som nevnt kan også sjenerte elever gjøre dette (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). Dermed kan det tenkes at sjenerte elever muligens har lav mestringstro. Mestringstroen til elevene vil ha konsekvenser for deres sosiale og intellektuelle utvikling. Elever som tror på egne evner og ferdigheter har flere venner og opplever mindre avvising fra jevnaldrende enn elever som er mer usikre i møte med egne evner og ferdigheter (Bandura, 1997, s. 176). Dersom det viser seg at en sjenert elev har lav mestringstro, så kan det tenkes at læreren kan forsøke å arbeide for å høyne denne mestringstroen. I dette tilfellet kan en trekke inn sitatet til L3, som kan forstås som at sjenerte elever kan plasseres med medelever som har en positiv sosial atferd, slik at læringsarenaen blir trygg. Denne tryggheten kan dermed tenkes at fører til en høyere mestringstro, fordi den sjenerte eleven føler på trygghet rundt eksempelvis samarbeidssituasjoner. Dersom mestringstroen til en sjenert elev blir høyere, så kan det også tenkes at de mestrer bedre å etablere og opprettholde gode relasjoner til medelever, på grunn av at Bandura (1997, s. 176) hevder at elever med høy mestringstro har flere venner og opplever mindre avvising fra jevnaldrende.

Oppsummering

Oppsummert viser funnene at lærerne erfarer at et trygt og godt læringsmiljø er viktig, slik at sjenerte elever våger å si eller gjøre noe uten at risikoen for latterliggjøring eller kommentarer fra medelever er til stede. Lærernes praksis ser ut til å samsvare med tidligere presentert teori, der de blant annet tilrettelegger for trygghet på ulike måter og mangfold blant elevene. Det kom også frem at læreren bør være bestemt og tydelig på hvordan en skal oppføre seg mot

hverandre, slik at klasserommet og skolen blir et trygt sted å være. På grunn av at gode elev-elev relasjoner blant annet kan fremme psykisk helse, så kan det også tenkes at dette kan være med på å forebygge psykiske vansker. Siden sjenerte elever kan streve med å etablere relasjoner til medelever, vil det derfor være viktig at læreren tilrettelegger for å få dette til. Her kom det frem at gruppearbeid, friminuttvenn og vennegrupper kan være tiltak som kan fungere for å fremme gode elev-elev relasjoner. Andre tiltak læreren kunne gjøre var å plassere sjenerte elever ved siden av elever som har en positiv sosial atferd, samt prate med elevene om forskjellige personlighetstrekk, slik at de får en forståelse av at folk er forskjellige.

4.2.4 Tydelige forventninger og motivering av elevene

På spørsmål om hvilke erfaringer lærerne hadde med å ha forventninger og krav til sjenerte elever, uttrykte de at forventninger til sjenerte elever er viktig, mens noen av de sa derimot at kravene av og til kunne være annerledes. De presiserte at det er viktig å ha forventninger til sjenerte elever, slik at de føler seg like viktige i klassen som andre elever, og for at fremgang skal skje. Et sitat fra L3 kan beskrive dette:

«Har man ikke forventning, så har man på en måte gitt opp eleven. Man må ha en forventning om at eleven skal delta, slik at de kan prøve å ta ordet eller våge å gjøre noe. For hvis ikke du gjør det, så vil det heller ikke skje noen fremgang.»

Denne lærerens uttalelse kan forstås som at forventninger til sjenerte elever er viktig, slik at disse elevene opplever seg selv som verdifulle i classesammensetningen, og for at det skal skje en fremgang i læringen. Sistnevnte kan samsvare med Nordahl (2013, s. 109) som hevder at det er viktig å ha tydelige forventninger til elevene, samt motivere dem til å gjøre en arbeidsinnsats dersom de skal klare å oppnå det som ligger i læringspotensialet deres. I denne sammenhengen kan en også trekke inn teorien om den autoritative lærerstilen. Forskning viser til at denne stilen egner seg best for elever. Den autoritative lærer stiller krav og har kontroll, samtidig som han/hun viser høy grad av varme og omsorg til elevene (Walker, 2009, s. 126). Tidligere ble viktigheten av å fremstå som en trygg voksen, og det å ha gode relasjoner til elever drøftet. Dette kan knyttes til den siden av den autorative stilen som omhandler høy grad av varme og omsorg. Den andre siden av denne stilen omhandler krav og kontroll, og dette kan ses i lys av L3 som fortalte om at en bør ha forventninger til sjenerte elever slik at det skal skje noen fremgang. På bakgrunn av dette kan en si at den autoritative lærerstilen vil generelt

gagne alle grupper av elever. I denne sammenhengen kan en autoritativ lærerstil tenkes at bidrar til fremgang i læring, på grunn av at denne læreren har forventninger til at eleven skal kunne klare å oppnå det som ligger i læringspotensialet. Dette kan synes å være positivt for de sjenerte elevene, på grunn av at de trenger lærere som har positive forventninger og utfordrer dem på en hensiktsmessig måte (Lund, 2012, s. 31).

L4 var en av lærerne som sa at han av og til må lempe litt på kravene til sjenerte elever dersom han ser at de strever:

«Da må jeg finne ut av hva de [sjenerte elevene] trenger hjelp til, om de skal gjøre litt mindre eller gjøre det på en annen måte.».

Dette kan bety at han må vurdere om de kravene han har satt er realistiske eller ikke. Er de ikke realistiske, kan det forstås som at han må endre litt på kravene for at de sjenerte elevene skal kunne klare å gjennomføre. Lund (2012, s. 131-132) skriver om forventninger og tilhørende mål. Målene kan være noe å strekke seg mot. I denne prosessen kan de involverte voksne og eleven følge noen retningslinjer. To av disse retningslinjene er realistiske mål og justerbare og fleksible mål. Realistiske mål handler om å ha mål som har stor mulighet til å la seg gjennomføre. Justerbare og fleksible mål handler om at en må være fleksibel og justere målene etter hvert som en ser at det er behov for det (Lund, 2012, s. 132). Tolkningen av sitatet til L4 kan ses i sammenheng med disse målene til Lund (2012, s. 132). På bakgrunn av dette kan det tenkes at disse læringsmålene er av betydning for sjenerte elever, slik at det blir lettere for de å gjennomføre en bestemt oppgave eller situasjon. Videre kan disse læringsmålene også tolkes som viktige å ha, dersom læreren ser at den gitte oppgaven eller situasjonen blir for utfordrende å gjennomføre. Da kan det tenkes at det er viktig for de sjenerte elevene å vite at det finnes en «returmulighet», der de ikke må utsette seg for noe som kan synes å være altfor ubehagelig. Dermed ser det ut til å være viktig, slik som L4 formidlet, å finne ut av hva elevene trenger hjelp til for å se om kravene skal reduseres eller justeres, slik at opplevelsen for de sjenerte elevene blir så bra som mulig.

På spørsmål om hvilke erfaringer lærerne har med motivering av sjenerte elever, sa flere av dem at de av og til kunne oppleve dette som vanskelig. L3 var en av de som har erfart at dette av og til kunne oppleves som utfordrende:

«Det kan være vanskelig, fordi man får ikke den samme feedbacken som med andre kanskje. Men jeg tror jo at de også trenger å bli heiet på – at den eleven legger merke til at du ser at eleven gjør noe som han synes er vanskelig. Hvis du ser at eleven deltar på en god måte, og at det kan være vanskelig, så må du jo rose det.».

Sitatet til L3 kan forstås som at hun enkelte ganger finner det vanskelig å motivere sjenerte elever, fordi de antakeligvis ikke gir så mye tilbake eller viser at de setter pris på motiveringen. Det neste hun sa kan derimot tolkes som at hun er bevisst på at sjenerte elever har behov for motivering ved at hun fremstår positiv og roser, selv om dette av og til kunne være vanskelig. En slik optimisme hevder Lund (2012, s. 132) at henger sammen med positive forventninger. Hun presiserer at lærerens væremåte kan bli avgjørende for om eleven våger å prøve igjen etter at han/hun har opplevd et nederlag. På bakgrunn av dette, kan det tenkes at en sjenert elev våger å prøve igjen etter et nederlag på grunn av L3 sin positive væremåte ved å prøve å «heie, legge merke til og rose». Sjenerte elever utviser ofte en unngåelsesatferd (Paulsen & Bru, 2016, s. 32). En slik unngåelsesatferd kan være med på å hemme muligheter for læring i grupper og diskusjoner, og i sosiale og faglige sammenhenger (Paulsen & Bru, 2016, s. 33). Videre kan denne atferden få konsekvenser for utdanningsløpet og yrkesvalg (Bru, 2011, s. 18). Sett i lys av dette, så kan det tenkes at L3 sin positive væremåte også bidrar til å redusere sjenerte elevers unngåelsesatferd, som igjen vil bidra til muligheter for læring i grupper og diskusjoner, og i sosiale og faglige sammenhenger. Dette kan igjen se ut til å ha en betydning for utdanningsløp og yrkesvalg.

Oppsummering

Oppsummert ser det ut til at lærernes praksis samsvarer med tidligere presentert teori. Etter drøftingen kom det blant annet frem at det er viktig at lærerne har forventninger til sjenerte elever, slik at det skjer en fremgang i læringen. Videre kan en se at den autoritative lærerstilen er den stilen som lærerne mener vil gagne alle elever, også de elevene som har en sjenert atferd. I tillegg til dette viser det seg at forventningene læreren har til eleven bør være realistiske og justerbare. Videre kan det se ut til at flere lærere erfarer at motivering av sjenerte elever av og til kan være vanskelig. Likevel sa en av lærerne at hun prøvde å motivere uavhengig av mottakelsen fra den sjenerte eleven. Denne positive og optimistiske væremåten viser seg å være bra, ettersom at det kan styrke mulighetene for at den sjenerte eleven våger å prøve igjen etter et nederlag. Dersom en sjenert elev våger å prøve igjen etter

et nederlag, så kan det tenkes at dette fører til redusert unngåelsesatferd, som igjen kan tenkes at bidrar til muligheter for læring i samhandling med andre.

4.3 Gradvis eksponering og mestring

Jeg ønsket å høre hvilke erfaringer lærerne har med å utfordre sjenerte elever, fordi teorien viser til at det er viktig at elevene får en sjans til å utfordre seg selv med hjelp av lærerens tilrettelegging for trygge rammer rundt situasjonen (Øverland & Bru, 2016, s. 58). Både L1 og L4 la vekt på at det bør foreligge et trygt og godt klassemiljø før en utfordrer sjenerte elever. Dette kan bety at et trygt og godt klassemiljø bør være en forutsetning for at sjenerte elever skal kunne våge å utfordre seg selv, samtidig som at det blir en god opplevelse. Dette blir belyst av Paulsen og Bru (2016, s. 39) som påpeker at sjenerte elever bør oppøve evnen til å delta i situasjoner som krever sosial samhandling i et trygt og godt læringsmiljø. Det samme gjør Lund (2012, s. 131) når hun skriver om at læringsmiljøet må være så trygt som overhodet mulig før en begynner å snakke om forventninger og mål. Det kan dermed se ut til at lærerne erfarer at sjenerte elever trenger å bli utfordret i et trygt og godt læringsmiljø. Som tidligere nevnt, kan sjenerte elever prøve å unngå situasjoner der de står i risiko av å bli negativt evaluert av andre (Paulsen & Bru, 2016, s. 32-33). I tillegg til dette hevder Bandura (1997, s. 3) at mennesker har en tendens til å unngå situasjoner en tror en ikke kan mestre. Derfor kan elever som har lav mestringstro til å gjennomføre en situasjon lettere gi opp eller redusere sin egen innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). På bakgrunn av dette kan det tenkes at noen sjenerte elever har lave forventninger om å mestre den aktuelle situasjonen. En slik unngåelsesatferd vil ikke være heldig i det lange løp, fordi det blant annet kan føre til begrensninger i læringsmuligheter. På kort sikt vil denne unngåelsesatferden gi gevinst av et mindre ubehag, men på lengre sikt kan denne atferden skape nederlagsopplevelser og redusert selvbilde (Øverland & Bru, 2016, s. 58). Dersom læreren tilrettelegger for at sjenerte elever skal få utfordret seg selv i et godt og trygt læringsmiljø, så kan det tenkes at en dermed bidrar til forebygging diverse psykiske vansker når den typiske unngåelsesatferden blir redusert. I tillegg til dette skriver også Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 158) at elever som har høy mestringstro til å gjennomføre en situasjon, vil ha større mot og utholdenhet til å prøve å mestre. Videre hevder også Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 160) at erfaringer elever har fra lignende oppgaver eller situasjoner, vil ha en betydning for hvordan forventningene er til å mestre en bestemt oppgave eller situasjon. På bakgrunn av dette kan det derfor tenkes at dersom unngåelsesatferden blir redusert og elevene opplever å mestre den aktuelle

situasjonen, så kan kanskje denne erfaringen bli tatt med videre inn i en ny og lignende situasjon der elevene antakeligvis har høyere forventninger om å mestre den nye situasjonen enn det de hadde tidligere.

«Jeg tror det blir vanskeligere hvis man lar elevene slippe hver gang det oppstår utfordringer, fordi da utsetter man bare problemet.» (L1).

Selv om det er viktig å utfordre sjenerte elever, så bør dette skje når det er hensiktsmessig. Elever som blir utfordret for mye kan tenke at de ikke er gode nok som de er, og dermed vil mestringsopplevelsene trolig bli redusert. Derfor vil det være viktig at læreren finner en passende balansegang når det gjelder eksponering (Sæteren, 2019, s. 92). Videre viste den samme læreren (L1) at han forsøker å finne en passende balansegang gjennom sin tilrettelegging rundt for eksempel presentasjonssituasjoner:

«Jeg pleier å si til elevene at hvis de synes det er skummelt å fremføre, så kan jeg bli med å stå foran klassen med han eller henne. Da spør gjerne andre elever også om jeg kan bli med dem, selv om jeg vet at de klarer det fint selv. Da sier jeg alltid "ja", fordi hvis jeg hadde sagt "nei", så sender jeg ut signaler om at "han klarer seg fint alene, men det gjør ikke du", og det vil jeg ikke gjøre. Da står jeg heller der og har fremføringer med 20 elever, og at alle da kjenner at det gikk greit å stå der, enn at jeg står sammen med to elever og sender ut signaler om at "disse to klarer seg ikke selv". Hvis til og med dette blir vanskelig for elevene, så sier jeg ofte at jeg kan si det eleven egentlig skulle presentere.».

Her kan en se at L1 forsøker å finne en balansegang i eksponeringen ved at han står sammen med de aktuelle elevene og holder presentasjonen sammen med dem. Dette kan synes å bidra til mer trygghet rundt en slik situasjon. Tilretteleggingen hans ser også ut til å bære preg av at de sjenerte elevene ikke skal føle seg annerledes, ved at det kun er de som trenger støtte under presentasjoner. Gilbert (2011) har listet opp ulike oppgaver sjenerte elever kan få tildelt som gjør at de muligens kan føle på mer tilhørighet til, og deltakelse i, klassen. Videre hevder hun at slike eller lignende oppgaver vil fungere bedre dersom elever som ikke er sjenerte også får tildelt oppgaver i klassen, slik at de sjenerte elevene ikke skiller seg ut som annerledes. Selv om Gilbert (2011) her snakker om ulike oppgaver, så kan dette sammenlignes med L1 som

fortalte om at han holder presentasjoner med alle som vil ha hans støtte, slik at det ikke blir sendt ut signaler som sier at de sjenerte elevene er annerledes. Gilbert (2011) og L1 prater om forskjellige tiltak, men det kan se ut til at disse tiltakene har noe til felles. Det som kan være felles er at tiltakene kan tilrettelegges slik at ingen skiller seg ut som annerledes. Etter dette avsnittet kan det se ut som at L1 sin praksis kan samsvare med teorien til Gilbert (2011). En måte læreren kan tilrettelegge i en presentasjonssituasjon på, er å gjøre det mest mulig likt for samtlige elever, slik at de sjenerte elevene ikke skiller seg ut som annerledes. Dersom dette fungerer kan det dermed tenkes at de sjenerte elevene føler på mer tilhørighet til, og deltakelse i, klassen som Gilbert (2011) hevder. Videre kan dette synes å være av betydning for elevenes psykiske helse, da det å føle seg inkludert, respektert, anerkjent og medregnet av medelever kan fremme psykisk helse og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232-233).

For å beskrive sin erfaring med å utfordre sjenerte elever sa L2:

«Den snora skal ikke henge der. Den skal være stram, men samtidig ikke så stram at den står og dirrer så det blir vondt.».

Denne beskrivelsen kan tolkes som at sjenerte elever skal bli utfordret, men ikke såpass utfordret at det gjør mer vondt enn godt. Dette kan bety at alle elever er forskjellige, og det som passer bra for én elev, behøver nødvendigvis ikke å passe for andre elever. Det kan tenkes at denne læreren prøver å se hvilke forutsetninger og behov den enkelte eleven har, da hun uttrykte at en bør utfordre på en passende måte. Videre kan dette igjen knyttes til Sæteren (2019, s. 92) sin teori om hensiktsmessig utfordring. Hun hevder at læreren bør utfordre på en hensiktsmessig måte. Dette kan handle om hvordan utfordringen er hensiktsmessig, samt finne ut når det er hensiktsmessig å la være. Som nevnt, kan elever som blir utfordret for mye tenke at de ikke er gode nok som de er, og dermed kan også mestringsopplevelsene trolig bli redusert. Dersom elever derimot opplever for lite utfordring, vil den positive læringen antakeligvis også bli redusert. Derfor vil det være viktig at læreren finner en passende balansegang når det gjelder å utfordre disse elevene (Sæteren, 2019, s. 92). Det kan virke som at L2 prøver å finne en passende balansegang når det gjelder å utfordre sjenerte elever, fordi hun uttrykte at en bør utfordre på en passende måte, og hva som er passende avhenger av eleven. Dette kan videre ses i sammenheng Gilbert (2011) som hevder at alle elever er forskjellige, og læreren bør tilrettelegge ut fra hvilke forutsetninger hver elev har. Det kan altså se ut til at L2 erfarer at sjenerte elever bør bli utfordret på en hensiktsmessig måte. For å

finne ut av hva som er hensiktsmessig, kan det se ut som at læreren må vurdere hvilke forutsetninger og behov eleven har. Deretter kan det tenkes at læreren kan tilrettelegge for at en slik hensiktsmessig utfordring skal skje, slik at de elevene det er snakk om opplever mestring og positiv læring. Lund (2012, s. 131) skriver at dette bør fungere som et samarbeidsprosjekt mellom eleven og de involverte voksne. Det bør altså være en dialog mellom de ulike partene, der de skal komme frem til noe eleven kan strekke seg mot. Videre bør eleven føle at han/hun er en aktiv deltaker, slik at hans/hennes opplevelse tas på alvor (Lund, 2012, s. 131). L2 sa ingenting om å involvere eleven i en slik prosess, men det kan likevel se ut til at eleven sin egen stemme er en viktig del av denne prosessen, slik at eleven selv føler at han/hun blir tatt på alvor og får medvirke i sin egen skolegang og læring. Deretter kan det tenkes at det vil bli lettere å finne ut av hva som er hensiktsmessig i en slik utfordringsprosess, fordi elevens egne meninger blir hørt. Lazarus (1999, s. 59) hevder at det bør foreligge en god balanse mellom krav og elevens egne ressurser til å mestre kravet. Videre kan denne gode balansen føre til mindre eller ingen stress (Lazarus, 1999, s. 59). Trolig kjenner eleven seg selv godt, og dermed kan det tenkes at det vil bli enklere å finne ut av hva som er en hensiktsmessig utfordring dersom eleven får være en aktiv deltaker i denne prosessen.

Andre tiltak innenfor presentasjonssituasjoner ble også diskutert hos flere av lærerne. L1 fortalte om en annen måte han av og til tilrettela på når det gjaldt presentasjonssituasjoner:

«Noen ganger har jeg valgt ut tre jenter og tre gutter som skal ha presentasjoner for hverandre. For noen vil dette oppleves som tryggere enn å ha det foran hele klassen, men da må jeg selvfølgelig se an hvem jeg velger til denne gruppen (...) Jo tryggere du er, desto mer tror jeg man tør å gå skritt for skritt ut av komfortsonen.»

Det kan bety at han mener at en gradvis tilnærming til en utfordrende situasjon kan oppleves som lettere for en sjenert elev dersom læreren tilrettelegger for trygge rammer. L4 gjorde noe lignende:

«Jeg pleier å gjøre det slik at de som vil kan få presentere foran hele klassen. De som ikke vil dette kan velge mellom å ha det enten foran kun jentene eller kun guttene. Hvis eleven synes at dette blir for mye igjen, så kan de ha det kun foran meg.»

Selv om tilretteleggingene til L1 og L4 er noe forskjellig fra hverandre, kan det tolkes som at de har noe til felles: trygghet. Det kan forstås som at disse lærerne tilrettelegger slik at elevene skal oppleve så mye trygghet som mulig rundt presentasjonssituasjonen. Disse tilretteleggingene kan sammenlignes med Aunaas (2018, s. 84) sitt eksempel på hvordan læreren kan tilrettelegge. Hun forklarer at eleven kan starte med å enten presentere kun for seg selv eller for læreren i første omgang. Dersom både læreren og eleven føler at dette går bra, kan neste skritt være å presentere foran en liten gruppe med elever, for så å presentere foran hele klassen. En slik gradvis eksponering vil være individuell, og det bør skje når eleven føler at han/hun mestrer det og er klar for det. Denne tilnærmingen forutsetter at det foreligger et trygt og godt læringsmiljø hvor det er etablert gode elev-elev relasjoner, slik at det ikke finnes noen risiko for latter eller kommentarer fra medelever (Aunaas, 2018, s. 84). L4 la også til at de elevene som tidligere ville ha presentasjoner foran kun han, ikke lenger ønsker dette. De vil nå ha presentasjoner foran hele klassen. Han trodde dette kom av at de har blitt trygge i en slik situasjon, etter å ha gjort dette mange ganger og følt at de har mestret det. Dette kan samsvare med Aunaas (2018, s. 84) sitt eksempel på hvordan læreren kan tilrettelegge med en gradvis tilnærming til presentasjonssituasjoner, der elevene til slutt har presentasjoner foran klassen dersom de føler seg klare for det. I denne sammenhengen kan en trekke inn teorien til Gilbert (2011) som hevder at de fleste sjenerte elever vil «blomstre» når utfordringene blir delt opp i mindre deler. Dette kan hjelpe elevene med å mestre store deler av utfordringene de får (Gilbert, 2011). Det kan se ut til at elevene til L4 har «blomstret» da de gikk gjennom en gradvis tilnærming til presentasjonssituasjoner, fordi det kan tolkes som at de nå ønsker å presentere foran klassen.

Videre presiserte også L4:

«Det må være rom for å kunne bestemme seg rett før, om de vil ha det [presentasjoner] foran klassen eller ikke. Jeg kan ikke være fast bestemt på at alle elevene skal ha det foran klassen. Det blir for skummelt.».

Dette kan tolkes som at denne læreren mener en ikke bør låse seg til én bestemt tilrettelegging, men at en bør være fleksibel, noe som kan trekke tråder til teorien til Lund (2012, s. 132). Hennes teori sier at en bør sette opp noen retningslinjer en kan følge i en prosess der den sjenerte eleven skal utfordre seg selv. En av disse retningslinjene er å ha justerbare og fleksible læringsmål. Det innebærer at en må være fleksibel og justere målene

etter hvert som en ser at det er behov for det. For å trekke inn det L4 sa, så ser det ut til at denne læreren er fleksibel og justerer læringsmålene i en presentasjonssituasjon etter hvert som han ser at eleven har behov for det. Dette synes å være viktig for den sjenerte elevens mestringsopplevelse, fordi Sæteren (2019, s. 92) hevder at elever som blir utfordret for mye kan oppleve at de ikke er gode nok som de er, som videre kan medføre redusert mestringsopplevelse.

Jeg ønsket å høre hvordan lærerne opplever sjenerte elevers nederlag. To av lærerne hadde noe like opplevelser av dette. Et sitat fra L3 kan beskrive denne opplevelsen:

«Hvis man er sjenert, så opplever jeg at nederlag dras lenger ned. Du har mindre tålegrense for det. Det er mer negativt enn positivt.».

Dette kan forstås som at sjenerte elever ofte opplever nederlag som kun noe negativt, og ikke at det er en del av læringsprosessen. Derimot fortalte L1:

«Ofte må jeg minne de [sjenerte elevene] på at ting de synes var vanskelig før, greier de fint nå. Da kan de se at nederlag er en del av læringsprosessen.».

Sitatet til L3 kan være et uttrykk for at når sjenerte elever opplever nederlag, så kan de ofte miste troen på seg selv for deretter å gi opp. Videre kan uttalelsen til L1 bety at han må gjøre det klart for disse elevene at en må regne med nederlag innimellom, fordi dette er en del av læringsprosessen. Bandura referert i Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 159) skiller mellom to måter elever ser på sine nederlag. De elevene som ser på sine evner som noe stabilt, vil vurdere seg selv negativt og kan lettere gi opp. Dette kan stemme overens med opplevelsen til L3 om sjenerte elevers nederlag. Videre skriver Gilbert (2011) at læreren må gjøre det klart for eleven at nederlag er en del av læringsprosessen, og at dette er en måte å lære elevene å overvinne frykten. Denne teorien ses i sammenheng med praksisen til L1, der han fortalte at han må minne elevene på at nederlag er en del av læringsprosessen. Det kan se ut som at han gjør dette ved å fortelle elevene at det de synes var vanskelig før, mestrer de fint nå. Dermed kan det se ut som at elevene får en forståelse for at en må regne med nederlag i en læringsprosess. Deretter kan det tenkes at deres frykt for å gjøre noe blir redusert ettersom at de klarer å se tilbake på oppgaver/situasjoner som var utfordrende før som de nå mestrer.

På spørsmål om hvordan lærerne erfarer sjenerte elevers mestringsopplevelser, sa flere av lærerne at de hadde merket at sjenerte elevers mestringsfølelse ofte kom etter at de har mestret noe de synes har vært utfordrende. For å beskrive dette sa L1:

«Jeg tror at mestringsfølelsen hos sjenerte elever kommer mest når de går ut av komfortsonen. Det er der jeg ser den største mestringen – når de blir pushet, og at det går bra.».

Dette kan bety at en utfordring kan føre til en reell mestringsfølelse, noe som kan belyses av Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 161) som hevder at en reell mestringsfølelse kommer dersom en mestrer en utfordrende oppgave eller situasjon som en har anstrengt seg for å klare. I sammenheng med dette presiserte L2:

«(...) Da må vi som lærere ikke legge oppgavene så vanskelig at de ikke har en sjans.».

Dette kan være et uttrykk for at læreren må vurdere om oppgavene som gis er realistiske eller ei. Dette kan samsvare med Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 161) som påpeker at utfordringene som gis må være overkommelige og realistiske. Videre kan dette igjen knyttes til Lazarus (1999, s. 59) som hevder at det bør foreligge god balanse mellom krav og elevens egne ressurser, slik at stresset rundt situasjonen reduseres eller fjernes. Deretter kan det tenkes at læreren bør ha nok kunnskaper om elevens ressurser, slik at den aktuelle situasjonen eller oppgaven som gis faktisk blir realistisk og overkommelig for de sjenerte elevene til å mestre. Dersom læreren derimot ikke har nok kunnskaper om dette, kan det kanskje føre til diverse negative konsekvenser for den aktuelle eleven. Lazarus (1999, s. 59) hevder at dersom det foreligger mye krav og personens ressurser er få eller svake, kan en høy balanse av stress forekomme. Denne ubalansen kan videre føre til angst hos personer som har få eller svake ressurser til å mestre verden på en effektiv måte (Lazarus, 1999, s. 58). På bakgrunn av dette kan en se viktigheten av at læreren har nok kunnskaper om elevens ressurser, slik at oppgavene som gis blir realistiske. Dersom vi ser tilbake på L2 sitt sitat, kan det tyde på at denne læreren har kunnskaper om elevenes ressurser, da hun er bevisst på at hun ikke må legge oppgavene så vanskelige slik at elevene kan mestre det.

Alle lærerne sa også at de hadde merket at mestringsfølelsen til sjenerte elever bidrar til å ufarliggjøre lignende situasjoner senere. For å konkretisere dette sa L4:

«Hvis en presentasjon eller en ting går bra, så føler jeg at de tør å gjøre noe lignende senere. Da kan de ta med seg denne erfaringen videre inn til neste utfordring.».

Det kan bety at mestringsfølelsen til sjenerte elever har betydning for hvorvidt de våger å prøve seg igjen i en lignende situasjon. Dette kan ses i sammenheng med Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 160) som hevder at erfaringer elever har fra lignende oppgaver eller situasjoner, vil ha en betydning for hvordan forventningene er til å mestre en bestemt oppgave eller situasjon. Ut fra dette kan en se viktigheten av at sjenerte elever føler på mestring, noe som kan trekkes mot Ogden (2015, s. 180) som hevder at elevenes psykiske helse kan fremmes gjennom blant annet å stimulere mestringsferdigheter. Som L4 sa, kan elever ta med seg tidligere erfaringer til neste utfordring som blant annet kan omhandle presentasjonssituasjoner. I denne sammenhengen kan det også tenkes at den typiske unngåelsesatferden fjernes/redueres, som igjen kanskje kan bidra til mer deltakelse i sosiale settinger. Dette kan muligens bidra til større mot til å være mer kontaktinitierende med for eksempel medelever, som kan være med på å styrke elev-elev relasjoner. Videre vil dette kunne fremme den psykiske helsen i form av elevenes opplevelse av inkludering, respekt og anerkjennelse fra sine medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 232-233).

4.3.1 Oppsummering

Oppsummert erfarer lærerne at gradvis eksponering bør skje i et trygt og godt læringsmiljø. Denne gradvise eksponeringen viser seg at bør foregå på en hensiktsmessig måte, slik at utfordringene hverken blir for store eller for små. Deretter ser det ut til at en slik hensiktsmessig utfordring i et trygt og godt læringsmiljø kan bidra til forebygging av diverse psykiske vansker, som for eksempel nederlagsopplevelser og redusert selvbilde. Av funnene kom det frem at presentasjonssituasjoner ofte kunne oppleves som vanskelig for sjenerte elever. Lærerne kom med flere forslag til hvordan en kan tilrettelegge for sjenerte elever i slike situasjoner. Det var blant annet å tilrettelegge for trygge rammer rundt presentasjonssituasjonene, som for eksempel å dele elevene inn i mindre grupper der de kunne holde presentasjonene for hverandre. Et annet funn var å tilrettelegge for en gradvis tilnærming til presentasjonssituasjonen. Ellers uttrykte en av lærerne at en ikke bør låse seg til én bestemt tilrettelegging, men at en dermed bør være fleksibel og justere læringsmålene etter hvert som en ser at det er behov for det. Videre ser dette ut til å være av betydning for sjenerte

elevs syn på seg selv og opplevelsen av mestring. Andre funn innebar viktigheten av at sjenerte elever får kjenne på mestringsfølelser, fordi denne erfaringen kan tas med videre inn i nye og lignende situasjoner og oppgaver. Slik det kom frem av funnene og drøftingen, kan lærere tilrettelegge for dette ved å utfordre sjenerte elever, men denne utfordringen bør være gjennomførbar og realistisk. Dersom elevene derimot opplever nederlag, så formidlet en av lærerne at en gjøre det klart for dem at dette er en del av læringsprosessen, som igjen kan bidra til å overvinne frykten for å prøve igjen.

5. Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å rette oppmerksomhet mot stille atferd i skolen, for deretter å legge vekt på de sjenerte elevene som én av elevgruppene som ofte utviser en stille atferd. Jeg ønsket å finne ut av hvordan lærere erfarer å tilrettelegge for sjenerte elever. Derfor ble det valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer av lærere som har erfaring med denne elevgruppen. Konsekvenser av sterk sjenanse kan være ulike psykiske vansker. Som tidligere nevnt, har det vist seg å være manglende forebyggende tiltak rettet mot denne elevgruppen. Dermed ønsket jeg også å se om de ulike tilretteleggingene som lærerne erfarte, kan bidra til forebygging av ulike psykiske vansker basert på teori og tidligere forskning. Problemstillingen til denne studien ble dermed formulert slik: «Hvordan erfarer lærere å tilrettelegge for sjenerte elever, og hvordan kan denne tilretteleggingen bidra til forebygging av psykiske vansker hos disse elevene?».

I denne studien har det blitt vektlagt hvordan lærerne erfarer å tilrettelegge gjennom utøvelse av god klasseledelse. Det omhandler en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, etablering av struktur, regler og rutiner, etablering av en god læringskultur og tydelige forventninger og motivering av elevene. Videre har det også blitt vektlagt hvordan lærerne erfarer å tilrettelegge for gradvis eksponering og elevenes mestring. Basert på funnene, har det så blitt drøftet hvordan lærernes tilrettelegging innenfor disse temaene kan forebygge psykiske vansker hos sjenerte elever.

Lærerne som deltok i denne studien uttrykte at de hadde mye erfaring med sjenerte elever, der en av de blant annet uttrykte at dette er elever en møter på hele tiden. På bakgrunn av dette kan det med stor sannsynlighet befinne seg sjenerte elever i de fleste klasser. Dermed vil det være nødvendig at lærere har kunnskap om dette temaet. Det kan derimot se ut til at begrepet

«sjenerte elever» blir noe misforstått, fordi det synes å forveksles med andre elevgrupper som har en stille atferd, som for eksempel elever med introvert personlighet. Utfallet av denne forvekslingen kan være uheldig, med tanke på at de forskjellige gruppene av stille elever har ulik årsak til sin atferd, og dermed vil de rette tiltakene også være noe forskjellig fra gruppe til gruppe. Lærerne i denne studien ser derimot ut til å ha kunnskap om hvordan sjenanse hos elever kan vise seg i skolen. I drøftedelen belyses betydningen av at lærerne raskt evner å fange opp de aktuelle elevene, slik at en kan tilrettelegge for disse.

Av funnene i denne studien kom det blant annet frem at lærerne erfarte viktigheten av at sjenerte elever blir sett, hørt og møtt med interesse. Dette kan synes å være av betydning for sjenerte elevers trygghet i skolen. Videre erfarte lærerne at de må legge inn en ekstra innsats og ta jevnlig kontakt med sjenerte elever for å etablere og opprettholde en god relasjon. Slike tilrettelegginger viser seg at kan være med på å bidra til forebygging av psykiske vansker som for eksempel engstelse/angst og depresjoner (Arbeau et al., 2010, s. 266; Drugli, 2012, s. 80).

Andre funn innenfor tilrettelegging gjennom klasseledelse var ulike strukturer lærerne hadde som kan skape forutsigbarhet. Dette innebar blant annet å skrive opp innholdet for dagen på tavlen, og informere elevene dersom de skulle ha andre lærere enn de dem vanligvis har. Lærerne erfarte at slike strukturer kan bidra til forutsigbarhet i skolehverdagen. Dette viser seg å være viktig, fordi det kan forebygge psykiske vansker som for eksempel stress og bekymringer (Bru, 2011, s. 31).

Lærerne erfarte også at læringskulturen og elev-elev relasjoner er av stor betydning for sjenerte elever, slik at disse elevene blant annet skal kunne våge å gjøre eller si noe uten at risikoen for kommentarer eller lattergjøring er til stede. Trygghet ble sett på som en viktig faktor hos lærerne i tilrettelegging av læring i samspill med andre. En slik tilrettelegging viste seg at kunne omhandle bevissthet rundt gruppesammensetninger, snakke med elevene om toleranse og aksept for ulikheter hos mennesker, samt være tydelig på hvordan en skal oppføre seg mot hverandre. Videre viser det seg at sjenerte elever kan streve med å etablere relasjoner til medelever, noe som igjen kan føre til psykiske vansker som for eksempel ensomhet (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). De ulike måtene lærerne erfarte å tilrettelegge for en god læringskultur på, kan se ut til å ha positive konsekvenser for sjenerte elever, fordi det viser seg at en et godt klassemiljø kan bidra til utvikling av gode elev-elev relasjoner (Gazelle, 2006). Videre hevder Ogden (2015, s. 181) at utvikling av gode sosiale relasjoner

elevene imellom kan være et godt forebyggende tiltak i seg selv. Lærerne erfarte at de kan fremme gode elev-elev relasjoner for de sjenerte elevene gjennom å tilrettelegge for prosjektarbeid i mindre grupper, friminuttvenn, vennegrupper og hvordan de velger å plassere de sjenerte elevene i klasserommet. Dette kan se ut til å være av betydning i forebygging av psykiske vansker, fordi det å føle seg inkludert, respektert, anerkjent og medregnet av medelever kan fremme selvverdet, psykisk helse og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 181).

Videre uttrykte lærerne at det er viktig å ha forventninger til, og motivering av de sjenerte elevene, slik at det skjer en fremgang i læringen. Motivering av sjenerte elever kunne av og til oppleves som vanskelig for noen av lærerne, fordi de ikke alltid fikk den samme «feedbacken» som med andre elever. Av funnene kom det imidlertid frem at forventninger, motivering og tilhørende positiv væremåte kan være avgjørende for om en sjenert elev våger å forsøke igjen etter å ha opplevd å mislykkes tidligere. Lærerens optimisme i form av positive forventninger kan styrke elevens tro på å klare ting på nytt, selv etter opplevelsen av tidligere nederlag. En bør se på hvordan læringsmiljøet er, før en starter å arbeide med forventninger til eleven (Lund, 2012, s. 131-32). Det er av betydning at læringsmiljøet er trygt og godt, spesielt for elever med innagerende vansker (Lund, 2012, s. 123). Nordahl (2013, s. 109) mener også at læreren bør stille høye, men realistiske forventninger, noe som er særlig viktig for elever som har problemer i og utenfor skolen. I denne sammenhengen kan dette tenkes å forebygge psykiske vansker hos sjenerte elever.

Et annet område som har blitt tatt for seg i denne studien omhandlet gradvis eksponering og elevenes mestring. Sjenerte elever kan ha en tendens til å unngå visse situasjoner. På sikt kan en slik unngåelsesatferd skape nederlagsopplevelser og redusert selvbilde. Derfor er det viktig at elevene får en mulighet til å utfordre seg selv med hjelp av lærerens tilrettelegging for trygge rammer rundt situasjonen (Øverland & Bru, 2016, s. 58). Studiens funn viste til at klasse miljøet bør være trygt og godt når sjenerte elever skal utfordre seg selv til å mer deltakelse i sosiale settinger. Funnene i denne studien tyder på at denne eksponeringen bør skje gradvis og ha en passende balansegang, slik at det blir hensiktsmessig å gjøre dette. Vanskeligheten rundt presentasjonssituasjonen ble spesielt løftet frem av funnene. Her kom lærerne med flere forslag til hvordan en kan tilrettelegge under slike situasjoner, for eksempel med en gradvis tilnærming. Det viste seg også at lærerne hadde erfaringer om at sjenerte elevs mestringsfølelse ofte kom etter de har mestret noe som i utgangspunktet var

utfordrende. Det kom også frem av funnene at denne mestringserfaringen kunne sjenerte elever ta med seg videre inn i nye og lignende situasjoner. Dette ser ut til å være viktig, fordi elevers psykiske helse kan fremmes gjennom å stimulere mestringsferdigheter (Ogden, 2015, s. 180).

En konklusjon i denne studien er at de lærerne som deltok erfarer ulike måter å tilrettelegge på for sjenerte elever. Videre kan disse tilretteleggingene synes å bidra til forebygging av psykiske vansker hos disse elevene.

Målet med kvalitative forskningsintervjuer er å få frem betydningen av menneskers erfaringer og opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dermed har det i denne studien blitt utviklet en forståelse for hvordan lærerne som deltok erfarte å tilrettelegge for sjenerte elever, etterfulgt av hvordan denne tilretteleggingen kan bidra til forebygging av psykiske vansker hos disse elevene. Derimot kan det stilles spørsmål om den tolkningen og de funnene som kom frem av denne studien også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 194). Dette kan ikke konkluderes helt sikkert, men det er en mulighet for at den kanskje kan overføres til andre relevante sammenhenger.

5.1 Studiens styrker og svakheter

En av studiens svakheter kan være at det kun har blitt foretatt intervjuer av barneskolelærere. En videre svakhet i studien kan også innebære at disse lærerne jobber på samme skole, noe som dermed kan være av betydning for deres praksis. Praksisen til disse lærerne kan tenkes å være noe like, på grunn av at de har den samme arbeidsplassen.

En av studiens styrker kan tenkes at det var lik fordeling av kjønn hos informantene, to kvinner og to menn. Videre kan en annen styrke innebære at lærerne som deltok i studien har erfaring med sjenerte elever, noe som kan være av betydning for hvordan de velger å tilrettelegge for disse elevene.

5.2 Videre forskning

Som nevnt er informantene som deltok i studien lærere på en barneskole. Jeg skulle derimot ønske at det også ble foretatt intervjuer av lærere på en ungdomsskole for å sammenligne ulike måter å tilrettelegge på. Dette var det ikke muligheter for i denne omgang, og derfor

kunne det vært interessant å forskere på hvordan lærere på ungdomsskoler erfarer for å tilrettelegge for sjenerte elever, for så å se om denne tilretteleggingen kan bidra til forebygging av psykiske vansker hos disse elevene. Det kan tenkes at elever på ungdomsskoler forholder seg til flere voksenpersoner enn det barneskoleelever gjør. Som nevnt tidligere i denne studien, ser det ut til at slike hyppige skift av lærere kan skape bekymringer hos enkelte elever. Det kunne derfor vært interessant å se hvilken betydning dette har for sjenerte elever, og deres behov for forutsigbarhet i skolehverdagen.

Denne studien begrenset seg til områdene om sjenerte elever, klasseledelse, gradvis eksponering og elevenes mestring. Det kunne derimot vært interessant å forske på hvordan andre temaer og områder kan bidra til forebygging av psykiske vansker, som for eksempel skole-hjem samarbeid og samarbeid med ulike instanser.

Denne studien tok for seg hvordan lærere erfarer å tilrettelegge. Videre kunne vært interessant å forske på hvordan sjenerte elever selv opplever sin skolehverdag, og hvordan de tenker at en best mulig tilrettelegging kan se ut.

Referanseliste

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J. & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Aunaas, L. (2018). *Introverte barn i barnehage, skole og SFO: Vil du ikke være med å leke?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. United States of America: W. H. Freeman and Company.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations* 45(4), 405-414. DOI: 10.2307/585170.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E, Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 5. mars 2020 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gazelle, H. (2006). Class Climate Moderates Peer Relations and Emotional Adjustment in Children With an Early History of Anxious Solitude: A Child X Environmental Model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179-1192. DOI: 10.1037/0012-1649.42.6.1179.
- Gilbert, R. (2011). Shyness in the Classroom. Hentet 13. februar 2020 fra <http://www.shakeyourshyness.com/teachingshychildren.htm>
- Goodwin, R. D., Fergusson, D. M. & Horwood, J. (2004). Early anxious/withdrawn behaviours predict later internalising disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 874-883. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00279.x>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 1. september). *Overordnet del- verdier og prinsipper for*

- grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf?fbclid=IwAR0h4EG2QltU89rEjck3Oy64BAVmxKFKA9m48DAVwnm7UlcsTMQJqLqtnU4>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarme, L. G., Flaten, K. & Thu, G. (2017). Stille barn. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn: Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (s. 31-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. London: Free Association Books.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 105-135). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Norsk senter for forskningsdata. (2019, 14. november). Personverntjenester: Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 7. januar 2020 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research* 34(2), 283-303. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2004.02.003>

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svela, B. (2016). *Sjenerte elevers opplevelse i skolen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2398975/Svela_Birgitte.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Säljö, R. (2016). *Læring: - en introduksjon til perspektiver og metaforer* [2015]. Oslo: Cappelen Damm.
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, 15. november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: 2 Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 15. november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: 2.2 Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurture Work Together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129. <https://doi.org/10.1080/00405840902776392>
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>
- Willets, L. & Creswell, C. (2010). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn* [2007]. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Zimbardo, P. G. & Radl, S. (1982). *Det blyga barnet: att forebygga och betvinga blyghet hos barn och ungdom* [1981]. Stockholm: LiberFörlag.
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-65). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan kan læreren tilrettelegge for å forebygge psykiske vansker hos sjenerte elever?

- Sjenerte elever → behøver ikke være et problem i seg selv, men dersom det hindrer mestring og læring kan det bli et problem. Psykiske vansker hos sjenerte elever kan være en konsekvens av manglende mestring.

Forsknings spørsmål: Hvordan kan god klasseledelse, eksponering og mestring forebygge psykiske vansker hos sjenerte elever?

Startfasen:

- Kun ute etter erfaringer, opplevelser og tanker
- Taushetsplikt og anonymitet
- Spør om noe er uklart
- Lydopptak

Tema 1: De sjenerte elevene

- Hvilke erfaringer har du med sjenerte elever?
 - o Har du noen eksempler på hvordan det kan vise seg i skolesammenheng?
- Hvilke erfaringer har du med tilrettelegging for sjenerte elever ut fra et sosiokulturelt læringssyn?
 - o Med det så mener jeg læring i samhandling med andre, og at dette muligens kan være vanskelig for sjenerte elever.
- Hvordan opplever du sjenerte elevers psykiske helse?
- Hvilke erfaringer har du med forebyggelse av psykiske vansker hos sjenerte elever?

Tema 2: Klasseledelse

En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev (lærer-elev relasjon)

- Vi vet at lærer-elev relasjon er viktig. Hva gjør du for å bygge gode relasjoner til sjenerte elever?

Etablering av struktur, regler og rutiner

- Hvordan opplever du at det å ha struktur, regler og rutiner hjelper sjenerte elever?

- Kan du fortelle om noen spesifikke rutiner/avtaler eller en spesifikk struktur som har fungert bra for sjenerte elever?

Tydelige forventninger og motivering av elevene

- Hvilke erfaringer har du med å ha forventninger og krav til sjenerte elever?
- Hvilke erfaringer har du med motivering av sjenerte elever?

Etablering av en god læringskultur (klasse miljø og elev-elev relasjoner)

- Hvordan opplever du klasse miljøets betydning for sjenerte elever?
 - o Hvorfor?
- Hvordan opplever du betydningen av elev-elev relasjoner for sjenerte elever?
 - o Har du noen eksempler på hvordan man fremme gode elev-elev relasjoner hos sjenerte elever?
- Hvordan tenker du at god klasseledelse kan forebygge psykiske vansker hos sjenerte elever?

Tema 3: Eksponering

- Hvilke erfaringer har du med å utfordre sjenerte elever til å gjøre noe de gjerne synes kan være litt skummelt?
 - o Hvilke rammer rundt elever tenker du er viktig å ha på plass før man utfordrer eleven til å gjøre noe som han/hun synes er skummelt?
- Kan du fortelle om en situasjon der en elev har utfordret seg selv?
 - o Hvordan har det gått i ettertid? Mtp. om det har blitt lettere/ikke like skummelt osv.
- Hvordan tenker du at eksponering kan forebygge psykiske vansker hos sjenerte elever?

Tema 4: Mestring

- Hvilke erfaringer har du med sjenerte elevers mestringsopplevelser?
 - o Har du merket at mestringfølelsen bidrar til å ufarliggjøre lignende situasjoner senere?
- Hvordan opplever du at ulike nederlag påvirker sjenerte elever?
 - o En del av læringsprosessen eller kun negativt?
- Hva gjør du for å skape et best mulig klima for sjenerte elever slik at de opplever å mestre?

- Hvordan tenker du at mestringsopplevelser kan forebygge psykiske vansker hos sjenerte elever?

Avslutning:

- Spør om jeg har forstått det riktig
- Spør om det er noe mer han/hun vil legge til

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Masteroppgave:

«De stille og sjenerte elevene»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan læreren kan tilrettelegge for å forebygge psykiske vansker hos stille og sjenerte elever. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å belyse og rette oppmerksomheten mot stille og sjenerte elever, og hvordan man som lærer kan tilrettelegge for å forebygge psykiske vansker hos disse elevene. Dette er en masteroppgave og problemstillingen er «Hvordan kan læreren tilrettelegge for å forebygge psykiske vansker hos stille og sjenerte elever?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger/Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg benytter meg av et tilgjengelighetsutvalg. Jeg ønsker å intervjuere lærere som har erfaring med stille og sjenerte elever. Utvalget er trukket på bakgrunn av dette og ved at deltakerne er tilgjengelige for meg. I utgangspunktet tenker jeg å intervjuere ca. fire lærere. Dette antallet er valgt fordi jeg tror det kan gi meg nok informasjon. Rektor er informert og har godkjent at jeg kan intervjuere lærere på denne skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Det vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet vil være delvis strukturert, noe som betyr at jeg har noen spørsmål og temaer på forhånd som jeg ønsker å ta opp, men det er også rom for at uforutsette temaer og spørsmål kan diskuteres. Intervjuet vil bli tatt opp på en lydopptaker. Alle lydfilene slettes da masteroppgaven blir levert. Du kan få tilsendt analyse av ditt eget intervju dersom du ønsker å lese gjennom dette og eventuelt kommentere dersom det er noe du ønsker å ta opp.

Det er frivillig å delta

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

Deltakelsen din vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/arbeidsplassen/arbeidsgiver etc.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være veileder og meg som har tilgang til opplysningene som kommer frem i intervjuet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon. De opplysningene som eventuelt publiseres vil være anonymisert og ikke identifiserbare.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12. juni 2020. Alle personopplysninger og lydopptak vil bli slettet da prosjektet avsluttes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger/Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Eline Lovisa Susanne Pedersen (e-post: ell.pedersen@stud.uis.no og telefon: 90 84 02 87)
- Veileder: Universitetet i Stavanger/Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Elin Nesvoll Vangsnes (e-post: elin.vangsnes@uis.no og jobbtelefon: 51 83 25 84)
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave: «De stille og sjenerte elevene»*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 12. juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

10.6.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

De stille og sjenerte elevene

Referansenummer

474392

Registrert

19.12.2019 av Eline Lovisa Susanne Pedersen - ell.pedersen@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elin Nesvoll Vangsnes, elin.vangsnes@uis.no, tlf: 51832584

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eline Lovisa Susanne Pedersen, ell.pedersen@stud.uis.no, tlf: 90840287

Prosjektperiode

01.12.2019 - 12.06.2020

Status

30.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

30.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.12.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 12.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)