

Stille elever i dialog.

Hvilke erfaringer har elever som viser innagerende atferd med deltakelse i dialogverkstedet?

Camilla Ruud Karlsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Stille elever i dialog.

Hvilke erfaringer har elever som viser innagerende atferd med deltakelse i dialogverkstedet?

Jeg tror at alle higer etter å være noen man ikke er fordi man ser gjerne svakhetene ved seg selv og at vi er våre egne største fiender, i hvert fall de som er sjenerte og innadvendte for de som er utadvendte spiller mer på lag med seg selv. Hvis jeg hadde vært en mer utadvendt person så hadde sikkert opplegget passet mye bedre til meg.

Nå er det sånn at jeg rekker opp hånda, snakker, ja, er veldig aktiv. Alle er jo sjenert en eller annen gang og noen må jo prøve å tørre, å få den personen til å bli komfortabel.

Sitater informanter.

@ Camilla Ruud Karlsen

2016

Stille elever i dialog. Hvilke erfaringer har elever som viser innagerende atferd med deltakelse i dialogverkstedet.

Camilla Ruud Karlsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er innagerende atferd og dialogverksted.

Bakgrunn og formål

Denne studien springer ut fra Utdanningsetatens prosjekt, kalt «dialogverksted som metode for bedre læringsmiljø». Dialogverksted vil i oppgaven forstås som et verktøy med målsetning om å styrke klassemiljøer og den enkelte elev, emosjonelt, sosialt og relasjonelt. I dialogverkstedet handler det om en balansegang mellom aktivitet og passivitet, å snakke og lytte, samt ta plass og trekke seg tilbake. Deltakerne i verkstedet inviteres til å øve seg på den de helst ønsker å være og til å bidra til utviklingen av et godt psykososialt miljø hvor det blir trygt å være seg selv.

Høsten 2015 fikk jeg møte en klassesammensetning av elever i videregående som ble betraktet som stille. I sin bok *Det stille atferdsproblemet* skriver Ingerid Lund (2012) om en elevgruppe som viser innagerende atferd ved å være sjenerte, tilbaketrukket og stille. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan elever som viser en slik atferd opplever å sitte i en sirkel hvor de inviteres til å snakke åpent, dele noe personlig med medstudentene og dermed gjøre seg synlig.

Metode og undersøkelsens problemstilling

For å få tilgang til elevenes opplevelser ble intervju valgt som metode. I kvalitative intervjustudier er ett overveiende mål å få dypere innsikt i fenomener mennesker forholder seg til i sin sosiale virkelighet. Jeg gikk inn i undersøkelsesprosessen med et åpent sinn og ville lære om to fenomener, innagerende atferd og dialogverksted, fra elevenes ståsted. Seks tidligere deltakere ble intervjuet angående sin deltakelse i dialogverkstedet. Alle informanter oppfattet seg selv som sjenerte. Studiens problemstilling ble til på bakgrunn av den sjenansen informantene ga uttrykk for og hva som ligger til grunn for dialogverkstedet, og lyder som følger:

Hvilke erfaringer har elever som viser innagerende atferd med deltakelse i dialogverkstedet?

Erfaringer vil i denne studien innebære tanker, følelser og opplevelser som er knyttet til noe som har funnet sted, nemlig deltakelse i dialogverkstedet. Informantene deltok ved to obligatoriske verkstedssamlinger og ett frivillig. Dialogverkstedene ble gjennomført i informantenes klasse med medelever og lærer til stede.

Intervjuene var semistrukturerte, har blitt transkribert og ble siden behandlet i dataprogrammet NVivo-10. Datamaterialet ble tolket og analysert ved å bruke *systematisk tekstkondensering*, som er en fenomenologisk og induktiv tilnærming. En fenomenologisk forankring av studien ga mulighet til å fokusere på elevenes beskrivelser av sine erfaringer. På bakgrunn av elevenes beskrivelser fremkom det fem hovedkategorier i analysearbeidet. Hovedkategoriene var: Personlige påvirkningsforhold, informantenes opplevelse av sin deltakelse, informantenes tanker og handlinger underveis, dialogverkstedets gevinster og dialogverkstedets begrensninger. Drøfting av resultatene ble gjort med grunnlag i oppgavens teoretiske og forskningsmessige bakgrunn. Kapittelet som tar for seg bakgrunnen er todelt. Den første delen viser til det som ligger til grunn for gjennomføringen av dialogverkstedet. Det teoretiske i den andre delen ble hovedsakelig basert på forskning som omhandler sjenanse og innagerende atferd.

Resultat og konklusjoner

Funn fra datamaterialet avdekket at informantene satt igjen med felles erfaringer, men også at de skilte seg fra hverandre. Informantene hadde både positive og negative erfaringer med dialogverkstedet. Samlet tyder erfaringene på at individuelle faktorer som tidligere opplevelser, den oppfatningen hver enkelt informant har av seg selv og deres tanker, følelser og handlinger i dialogverkstedet påvirket hvordan de deltok. Videre påvirket kontekstuelle faktorer som forholdet til lærer, medelever og kvaliteten på klassemiljøet informantenes deltakelse og erfaringer. Faktorer ved dialogverkstedet, som sirkelmetodikk, lek og vektlegging av aktiv muntlig deltakelse, hadde også en betydning for hvorvidt informantene kjente seg komfortable med denne settingen. I denne studien antas det at samspillet mellom kontekstuelle faktorer og individuelle faktorer innvirket på informantenes erfaringer. Erfaringene synes videre å ha bidratt til opprettholdelse, forsterkning eller en positiv endring av informantenes innagerende atferd.

Forord

Det ene sitatet overfor kan vitne om at vi lever i et samfunn der vi stadig er på jakt etter å finne oss selv, med idealer og forventninger mange unge kan føle det er vanskelig å leve opp til. Man skal være imøtekommende og omgjengelig. En skal skille seg ut fra mengden, men samtidig ikke oppta for mye plass. I tenårene kan reisen mot å finne seg selv bli ekstra tung dersom man ikke har noe å gripe fast ved. Sitat nummer to kan sies å belyse noe som kan gjøre reisen lettere. Det trengs noen som tørr og som gjør deg komfortabel. De som støtter deg ved å fortelle at du er god nok som du er.

Masterperioden betraktes som en reise. Den har vært lang. Gjennom idé, grubling, undersøkelse, frustrasjon og gjennombrudd, til en håndfast oppgave. På veien må jeg rette en takk til de fantastiske støttespillerne i arbeidet med masteroppgaven. Først og fremst vil jeg rette en takk til dere i Trygg Læring og Utdanningsetaten. Jeg er glad for å ha fått mulighet til å få innsikt i deres arbeid og skrive om et spennende prosjekt. Gjennom dere fikk jeg møte mine informanter. Jeg er takknemlig for de kloke ordene de delte. En spesiell takk rettes mot Berit for at du tok deg tid, ga god støtte og inspirasjon i arbeidet – Du er gull verdt!

Videre vil jeg takke min veileder, Geir Nyborg, for konstruktive tilbakemeldinger. Din metodiske og faglige tyngde kom godt med for en som selv er uerfaren. Kjære medstudenter, takk for lange pauser med motivering og ufaglig prat. Uten dere på lesesalen hadde dette halvåret blitt ekstra hardt. Anders, min gode hjelper. Takk for lån av ditt kloke hode til gjennomlesninger og gode tilbakemeldinger. Tonje, min samboer og medstudent, så godt at vi kunne gi utløp for våre frustrasjoner sammen og samtidig beholde vår gode humor i denne perioden.

Oslo, mai 2016

Camilla Ruud Karlsen

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.1.1 Personlig erfaring.....	1
1.1.2 Aktualitet i samfunn og skole	2
1.2 Problemstilling og forskerspørsmål.....	3
1.3 Perspektiver og begrepsavklaring	3
1.4 Oppgavens disposisjon.....	5
2 Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn	6
2.1 Dialogverksted som metode for bedre læringsmiljø	6
2.1.1 Læringsmiljø.....	6
2.1.2 Trygg Læring	9
2.1.3 Dialogverksted.....	10
2.2 Innagerende atferd.....	13
2.2.1 Forståelse av innagerende atferd.....	14
2.2.2 Bakgrunn for utvikling av innagerende atferd	19
2.2.3 Innagerende atferd i skolen.....	22
2.3 Oppsummering.....	27
3 Metode	29
3.1 Kvalitativ metode	29
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring	30
3.3 Kvalitativt intervju	32
3.3.1 Utvalg og informanter.....	33
3.3.2 Utvikling av intervjuguide	34
3.4 Datainnsamling.....	35
3.4.1 Prøveintervjuet.....	35
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene	36
3.5 Bearbeiding av data	38
3.5.1 Transkribering.....	38
3.5.2 Dataanalyse og koding.....	39
3.6 Vurdering av undersøkelsens kvalitet	41
3.6.1 Validitet	41
3.6.2 Reliabilitet	44
3.6.3 Etske hensyn	45

4 Presentasjon av funn og drøfting av resultater	47
4.1 Personlige påvirkningsforhold.....	47
4.1.1 Tidligere erfaringer	47
4.1.2 Personlighet	49
4.2 Informantenes opplevelse av sin deltakelse	52
4.2.1 Negative følelser og liten muntlig aktivitet	52
4.2.2 Positive følelser og middels muntlig aktivitet	53
4.2.3 Ambivalente følelser og stor muntlig aktivitet	54
4.3 Informantenes tanker og handlinger underveis	56
4.3.1 Bekymringer	56
4.3.2 Strategier.....	58
4.4 Dialogverkstedets gevinster.....	60
4.4.1 Forholdet til medlever.....	60
4.4.2 Forholdet til læreren	62
4.4.3 Personlig lærdom og utvikling.....	63
4.4.4 Stabile klasseforhold.....	65
4.4.5 anbefalinger	67
4.5 Dialogverkstedets begrensninger	69
4.5.1 Forhold i klassen.....	69
4.5.2 Personlig lærdom og utvikling.....	71
4.5.3 Forslag til endringer.....	73
5 Avsluttende kommentarer	76
5.1 Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	76
5.2 Et blikk på eget arbeid og pedagogiske implikasjoner	78
5.3 Veien videre	81
Litteraturliste.....	83
Vedlegg 1: Intervjuguide	93
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	95
Vedlegg 3: Mail til rektor	97
Vedlegg 4: Godkjenning NSD	98

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av en praksisperiode kom jeg i kontakt med koordinatoren for *Trygg Læring* ved en videregående skole. Koordinatoren viste et stort engasjement i sitt arbeid på skolen og snakket varmt om verdiene og metodikken bak *Trygg Læring*. Siden 2013 har *Trygg Læring* etablert seg som den nasjonale organisasjonen for skolemegling og gjenopprettende praksis i utdanningsløpet (Farstad & Odden, 2015). Skolemegling og gjenoppretting benyttes i skolens arbeid for å skape, vedlikeholde og reparere relasjoner. *Trygg Læring* gjennomfører et systemtiltak ved å tilby en verktøykasse med samtalemetodikk til elever, lærere og skoleledelse gjennom undervisning, teori og konflikthåndtering. Det skoleomfattede tilbudet ble i 2010 gitt til ni prosent av grunnskoler og fem prosent av videregående skoler, noe som tilsvarer omtrent 300 skoler på landsbasis (Farstad & Odden, 2015). Organisasjonen gir ikke et bestemt program eller undervisningsopplegg, men et tilbud som det er opp til den enkelte skole å implementere på sin egen måte.

Dialogverksted er ett av verktøyene som *Trygg Læring* tilbyr. Utprøving, erfaringsdeling og aktiv deltakelse er nøkkelord i et dialogverksted. Gjennom samhandling, øvelser, leker, situasjonstrening og refleksjon får deltakerne prøvd ut ulike måter å løse konflikter og inngå i relasjoner på. Rektoren på den skolen jeg hadde praksisplass ved søkte om midler fra Utdanningsdirektoratet for å ta i bruk dialogverkstedet. Høsten 2014 fikk alle førsteklasse på skolen opplæring og trening i verkstedsmetodikken. I den forbindelse fikk jeg i oppdrag å skrive om prosjektet «dialogverksted som metode for bedre læringsmiljø». Prosjektet ble gjennomført på skolen av *Trygg Læring* i samarbeid med Utdanningsetaten.

1.1.1 Personlig erfaring

Jeg fikk møte en klasse med elever som skulle delta i dialogverkstedet høsten 2015. Kontaktlæreren så et behov for mer dialogverksted i klassen etter at to obligatoriske verksteder var over. Ifølge kontaktlærer var bakgrunnen for forespørselen liten muntlig aktivitet i timen og opplevelse av et mindre godt klassemiljø. Trygg-koordinator introduserte meg ved første samling som en student fra Universitet som ønsket å få et større innblikk i bruken av dialogverksted. I løpet av tre verkstedsamlinger fikk jeg observert og deltatt sammen med elevene. Tilstedeværelsen i klassen har vært lærerik og spennende. Jeg har fått

kjenne på kroppen og reflektert over mulige endringer som kan ha oppstått underveis i denne perioden i akkurat denne klassen. Elevene deltok på ulike måter. Noen hadde mye på hjertet og tok fort mye plass i gruppen, mens andre var mer ordknappe. Under den siste samlingen la jeg merke til at en tredjedel av elevene holdt seg relativt passive. Enkelte meldte pass flere ganger. Det var disse elevene som fanget min interesse.

1.1.2 Aktualitet i samfunn og skole

Ifølge Susan Cain (2013, s. 16) lever vi i et samfunn som fremhever «det ekstroverte idealet». Det oppfordres til initiativtaking, konkurranse og utadvendt atferd. Kjennetegnene ved innadvendthet kan sies å utgjøre en utfordring med hensyn til samfunnsidealene som selvsikkerhet, emosjonell kompetanse og evne til å uttrykke seg i sosiale sammenhenger (Scott, 2006). I lys av dette kan skolen karakteriseres som et minisamfunn der elever forventes å tilpasse seg og beherske ulike krav (Haugen, 2008). I læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06), inngår muntlige ferdigheter som én av fem grunnleggende ferdigheter elever forventes å tilegne seg i skolen. Ferdigheten innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale, og utvikles gjennom aktiv deltakelse i både spontane og forberedte samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Kravet viser at elever bør kunne gi uttrykk for personlige meninger, egen kompetanse og at de skal kunne delta aktivt i samhandling med andre. Slik sett kan enkelte av skolens krav vitne om en verdsetting av utadvendte elever som er i stand til å inngå i et sosialt fellesskap og kommunisere ut sine tanker, ønsker og behov (Cain, 2013; Spring & Honing Spring, 2012).

I spesialpedagogikken benyttes betegnelsene utagerende og innagerende atferd om elever som kan oppleve utfordringer i skolens læringsmiljø (Ogden, 2015). Elever som viser en innagerende atferd havner ofte i skyggen av elever som viser en utagerende atferd fordi de sjelden forstyrrer sine omgivelser. Samtidig kan begge atferdsuttrykk sies å være like problematiske og forekomme like hyppig i skolen (Lund, 2012; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Paulsen og Bru (2016) setter søkelys på viktigheten av å forstå elevene bak den stille atferden med tanke på å kunne tilrettelegge skolens læringsmiljø på en mer hensiktsmessig måte overfor elevgruppen. Denne studien ønsker å sette fokus på elever som viser innagerende atferd, samt gi innsikt i enkelte behov og utfordringer elevene kan oppleve i sosiale situasjoner i skolen.

1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Denne masteroppgaven vil undersøke følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har elever som viser innagerende atferd med deltakelse i dialogverkstedet?

Dette ble belyst av elever som har deltatt i dialogverkstedet (se metode/utvalg).

Problemstillingen utledet videre følgende forskerspørsmål:

- 1) Hvilke forhold mener elevene påvirket deltakelsen?
- 2) Hvordan opplevde elevene å delta?
- 3) Hva har deltakelsen bidratt med for elevene?

1.3 Perspektiver og begrepsavklaring

Nordahl (2010) legger tre perspektiver til grunn for å vise hva som kan påvirke elevers atferd og hva som kan bidra til å utvikle et best mulig læringsmiljø for elever i skolen.

Perspektivene vil kort presenteres og ses i sammenheng med denne studiens problemstilling.

Det kontekstuelle perspektivet viser til alle forhold i skolen som elevenes handlinger og læring foregår innenfor (Nordahl, 2010). Skolens læringsmiljø kan sies å være et viktig aspekt i denne sammenheng. Denne studien anså de psykososiale forholdene ved læringsmiljøet som mest relevant. I samsvar med Kunnskapsdepartementet (2006) forstås *psykososialt miljø* som de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet, samt elevenes og personalets opplevelse av miljøforholdene. Kvaliteten på skolens tilrettelegging av læringsmiljøet, inklusive de sosiale forholdene mellom elever og mellom elev og lærer, kan sies å være av stor betydning for elevenes opplevelse av de kontekstuelle forholdene i skolen. Dialogverkstedet er en sosial kontekst som forsøker å gi alle elever en stemme, samtidig som det er lov å melde pass. Hvordan kan denne konteksten påvirke erfaringer elever får med dialogverkstedet?

Individperspektivet tar for seg individets egenskaper og forutsetninger. Perspektivet omhandler personlige egenskaper som temperament, sjenanse og angst, samt forhold i familien som individet ikke selv kan styre (Nordahl, 2010). Slike egenskaper og forhold kan ligge til grunn for innagerende atferd. Ifølge Lund (2012, s. 27) innebærer atferden at

«følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv». Innagerende atferd vil i denne oppgaven benyttes som et overordnet begrep og vise til en elevgruppe som kan være stille og tilbaketrukket i sosiale situasjoner. Denne studien retter seg videre mot elever i videregående skole. Ungdomsperioden preges av flere personlige, sosiale og emosjonelle utfordringer (Lund, 2010). Hvordan perioden takles kan virke inn på den unges selvoppfatning og hvorvidt han eller hun utvikler seg til å bli mer innadventt eller mer utadventt (Spring & Honing Spring, 2012). Denne studien vil ta for seg hvordan innagerende atferd kan forstås, vise seg og utvikles i ungdomsalderen. Ifølge Nordahl (2010) er det av betydning at skolen tar hensyn til individperspektivet for bedre å kunne forstå hva som kan ligge bak den atferden elever utviser i skolens kontekst.

Aktørperspektivet vektlegger at elevens tanker, følelser og erfaringer legger grunnlaget for hans eller hennes handlinger i skolen. I denne sammenheng blir det viktig å betrakte den enkelte elev som et handlende individ med egne ønsker, mål og behov (Nordahl, 2010). På bakgrunn av dette kan elever forstå den samme situasjonen ulikt. En kan anta at elever som hadde en aktiv rolle i dialogverkstedet følte seg komfortable i denne settingen. Det kunne vært interessant å se nærmere på om det er tilfellet, men samtidig virket det nyttig å fokusere på hvordan de mer stille og tilbaketrukne elevene opplevde tiden i dialogverkstedet. Elever som viser en innagerende atferd befinner seg mellom lysten til å være usynlig og behovet for å bli utfordret i sosiale situasjoner (Lund, 2012). På den ene siden kan deltakerne i dialogverkstedet komme til å gi uttrykk for at de opplevde at de blomstret ved å få være i dialog med sine medelever. På den andre siden kan dialogverkstedet som verktøy trolig oppleves som fremmed og truende for en elev som er vant til å holde sine tanker, følelser og refleksjoner for seg selv. Lund (2012) fremhever at innagerende atferd kan være en forståelig og nødvendig reaksjon i situasjoner som kan kjennes utrygge. Formålet med denne studien er å kunne si noe om hvordan elever med en slik atferd forholdt seg til et verktøy som vektlegger dialog og muntlig aktivitet ved å ta deltakernes perspektiv. Det tenkes at svarene som fremkommer kan gi et bilde på hvilke behov, ønsker og mål elevene hadde i denne settingen, samt hvor godt dialogverkstedet er tilpasset dem. Perspektivene som det her ble redegjort for vil ikke få en stor plass i oppgavens teoretiske og forskningsmessige innhold, men legger et bakteppe for studiens forståelse og oppbygning.

1.4 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er videre delt inn fire kapitler. *Kapittel to* tar for seg den teoretiske og forskningsmessige rammen for studien. Her gjøres det rede for hva som inngår i begrepet læringsmiljø og verktøyet dialogverksted. Videre går kapittelet inn på forståelsen, samt bakgrunn for utviklingen, av innagerende atferd med vekt på begrepet sjenanse. I delen som omhandler innagerende atferd i skolen kommer relasjoner og tilrettelegging i fokus. Deretter vil metodiske valg og avveininger som ligger til grunn for undersøkelsen følge i *kapittel tre*. I *kapittel fire* vil funn fra undersøkelsen presenteres og drøftes. Drøftingen ble foretatt på bakgrunn av valgt analysetilnærming som oppgis i kapittel tre og endte opp med fem kategorier. Kategoriene vil presenteres en etter en og diskuteres opp mot relevant teori og forskning som det ble redegjort for i kapittel to. I *kapittel fem* oppsummeres hovedfunnene fra studien. Resultatene fra undersøkelsen vil ses opp mot studiens formål. Avslutningsvis rettes det et blikk på eget arbeid, mulige pedagogiske implikasjoner i skolen og veien videre.

2 Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn

Denne masteroppgaven søker å ta tak i elevers erfaringer med prosjektet «dialogverksted som metode for bedre læringsmiljø». Kapittelet vil først gjøre rede for hva som ligger til grunn for prosjektet. *Trygg Læring* vil også kort omtales fordi gjennomføringen av dialogverkstedet baseres på organisasjonens arbeid, verdier og visjoner. Hvordan dialogverkstedet praktiseres baseres blant annet på dets implementering på én skole. Den siste delen av kapittelet vil ta for seg innagerende atferd. Her vil det fokuseres på hvordan innagerende atferd kan forstås. Mulige utviklingsbaner som kan ligge til grunn for innagerende atferd vil også utdypes. Avslutningsvis skriver kapittelet noe om innagerende atferd i skolen.

2.1 Dialogverksted som metode for bedre læringsmiljø

I 2009 ønsket Kunnskapsdepartementet at skolene skulle legge ned en større innsats i arbeidet med læringsmiljøet. Departementet ga ansvaret for gjennomføringen av den nasjonale satsningen kalt *Bedre læringsmiljø (2009-2014)* til Utdanningsdirektoratet (Udir, 2011, 7 juni). Udir fikk i oppdrag å gi materiell og forskningsbasert veiledning til skoler. Dette var tenkt som en støtte til skolene for å kunne jobbe målrettet i praksis med å utvikle og opprettholde forbedringer i elevenes læringsmiljø over en femårsperiode. Før det vises til satsningens målsetning og resultat vil det redegjøres for begrepet læringsmiljø.

2.1.1 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et komplekst begrep som kan favne vidt og forstås mer avgrenset. Nordahl (2010, s. 115) skriver at bak et læringsmiljø ligger «*de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring og elevenes generelle situasjon i skolehverdagen*». Denne definisjonen kan sies å forstå læringsmiljø bredt og kontekstuel, bestående av fysiske forhold, sosiale relasjoner, læreplaner, lærestoff, læremidler, hvordan lærer leder klassen, arbeids- og vurderingsformer, m.m., samt hvordan slike faktorer virker inn på elevenes skolesituasjon (Postholm, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013). *Bedre læringsmiljø* ble igangsatt for at de nevnte faktorene skulle komme høyre opp på skoleeiers og øvrige ansattes dagsorden. Ifølge Nordahl (2010) henviser begrepet læringsmiljø til de miljøforholdene som skolens personale kan bidra til å endre og tilrettelegge for å styrke elevens sosiale og faglige læring. Arbeider skolens personale mot et bedre læringsmiljø har

skolen gode muligheter for å realisere målene for norsk skole. Opplæringsloven kan sies å være et relevant lovverk i denne sammenheng.

Opplæringslovens kapittel 9a, omtalt som «Elevane sitt skolemiljø», har som mål å verne om elevers rettigheter og behov i skolemiljøet. I paragrafens første ledd fremgår det at;

«Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring».(Opplæringslova, 2002).

Det overordnede kravet lovfester den enkelte elevs rett til å inngå i et skolemiljø hvor både fysiske og psykososiale forhold er gode. Fokuset er positivt da § 9a-1 legger vekt på å fremme et positivt skolemiljø for alle elever. Implisitt kan det forstås at et skolemiljø ikke skal bidra til helsemessige skader, mistrivsel eller hindre læring. Denne masteroppgaven vil videre fokusere på psykososiale forhold i skolen. Det handler om psykologiske og sosiale forhold, og samspillet mellom disse forholdene. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 186) kan et læringsmiljø betraktes som *«det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen»*. Innholdet i denne definisjonen kan sidestilles med en mer avgrenset forståelse av begrepet læringsmiljø og tar for seg det psykososiale miljøet.

På bakgrunn av § 9a-3 forpliktes den enkelte skole til å arbeide aktivt og systematisk for å etterkomme kravet om et godt psykososialt miljø *«...der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør»*. (Opplæringslova, 2002). Skolen gis herved ansvaret for å sikre at elevene får en trygg og god skolegang. Arbeidet med et godt psykososialt miljø innebærer å fremme positiv samhandling, gode relasjoner blant de menneskene som befinner seg i skolen og et inkluderende fellesskap. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 187) kan sies å anse relasjoner som et bindeledd da de hevder at relasjoner virker inn på elevers trygghet, trivsel, grad av bekymring og angst, samt følelse av tilhørighet i miljøet. Retten til trygghet er en verdi som innebærer at alle skal være omgitt av et sikkerhetsnett i skolen, slik at engstelse for elevenes liv og helse kan begrenses (Befring, 2014). Med hensyn sikkerhet og inkludering har skolen et særlig ansvar for å tilrettelegge skolemiljøet på en annen måte overfor elever som faller utenfor fellesskapet eller som på annen måte ikke finner seg til rette (Nordahl, 2010).

Vurderinger av hvor godt det psykososiale miljøet baseres på elevenes subjektive trygghetsfølelse og opplevde grad av sosial tilhørighet i skolemiljøet. Nyere forskning viser at opplevelse av sosial tilhørighet og tilknytning til skolen har en sterk sammenheng med god

helse, godt læringsutbytte, elevtilfredshet og færre atferdsutfordringer (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'alessandro, 2013).

Videre i arbeidet med et godt psykososialt miljø er hele skolens personale pliktet til å reagere og slå hardt ned på krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme, jmfør § 9a-3 (Opplæringslova, 2002). Krenkelser, som mobbing, kan foregå synlig gjennom fysiske virkemidler eller på mer subtile måter. Den fysiske mobbingen viser seg gjennom slag, spark, dytting eller ved annen form for fysisk tvang og verbale utsagn (Roland, 2014). Relasjonell mobbing er en indirekte og mer skjult form for mobbing der en person som tidligere har deltatt i et fellesskap fjernes fra dette fellesskapet (Lund, Ertesvåg, & Roland, 2010; Roland 2014). Metodene som benyttes her oppleves som sårende for den som utsettes for krenkelsen og vises med små tegn som blikk, smil og lignende fra de som utfører ekskluderingen (Roland, 2014). Krenkelser bør videre forstås i en kontekst der én eller flere personer kan føle seg krenket med eller uten andres intensjon om å krenke (Alberti-Espenes, Teisberg, Houg, & Holth, 2015). Det handler om den enkelte elevens opplevelse av å bli krenket og såret. Elever som får vonde erfaringer i skolen vil i mindre grad oppleve den trygghet og tilhørighet som de har behov for. Økt sårbarhet og krenkelser, både som engangstilfeller og som gjentatte handlinger, er en utfordring både for skole og samfunn fordi de kan forårsake psykiske vansker og frafall i skolen (Alberti-Espenes et al., 2015).

Faktorer i et læringsmiljø kan videre anses som opprettholdende på den måten at de har sammenheng med atferd og handlinger hos ett eller flere individer som gjentas over tid (Nordahl, 2010). Positive versus negative opprettholdende faktorer kan bidra til å fremme versus å hemme den sosiale, faglige og psykiske læringen til eleven (Nordahl, 2010). Eksempelvis kan et læringsmiljø med klare normer og regler for samvær, konsekvent håndhevelse av reglene, ros og anerkjennelse av elevers innsats og gode relasjons- og samarbeidsforhold fungere som opprettholdende på en forbedrende måte (Haugen, 2008). Slik praksis kan bidra til å utvikle aksepterende holdninger, minske forekomsten av krenkende handlinger og fremme trivsel hos skolens ansatte og elever. På samme vis kan et skolemiljø preget av tvang, kaos, mangel på orden og omsorg fremme fremveksten av utrygge skole- og klassekulturer (Thapa et al., 2013). Faktorer som sosial isolasjon, uklare normer og regler, negative tilbakemeldinger fra skolens personale og lav grad av mestring kan opprettholde et negativt læringsmiljø for elevene. En elevs oppfattelse av det nåværende læringsmiljøet blir til på bakgrunn av tidligere erfaringer med psykososiale forhold i skolen

og vil påvirke deres videre framtidsutsikter (Nordahl, 2010). Jamfør § 9a-4 pålegges skolen å drive internkontroll for å redusere antall elever som utsettes for krenkelser og for å følge opp kvaliteten på elevenes skolemiljø generelt (Opplæringslova, 2002). Utover at kontrollen skal foregå kontinuerlig og systematisk gis den enkelte skoleeier frihet til å løse oppdraget i tilknytning til kapittel 9a på den måten som best samsvarer med skolens verdier, normer og tilgjengelige ressurser (Alberti-Espenes et al., 2015).

I den nasjonale satsningen *Bedre læringsmiljø* anses skolen som en samfunnsinstans som spiller en avgjørende rolle for å skape et miljø som fremmer helse, læring og sosial tilhørighet (Udir, 2011, 7 juni). Satsingen var en hjelp til den enkelte skole for bedre å kunne følge opp gjeldende regelverk med henhold til kapittel 9a. I 2009 ble 86 skoler i 40 kommuner bevilget midler til å delta. En kartlegging foretatt av *Senter for praksisrettet utdanningsforskning* (SePU) undersøkte elevers og læreres oppfatning av læringsmiljøet ved 83 av de deltakende skolene i satsningen (Berg, Nordahl, & Aasen, 2014). Samlet viser undersøkelsen at både lærere og elever opplevde en gjennomgående god kvalitet på læringsmiljøet. Deltakerne vurderte blant annet at relasjonene i skolen og lærernes klasseledelse var bedret og at deres sosiale og faglige trivsel var høy. *Trygg Læring* har i senere tid mottatt støtte fra Udir for å igangsette lokale prosjekter på skoler med hensikt å bedre elevenes læringsmiljø og å styrke elevers og læreres konflikthåndteringsevner (Solem, 2015).

2.1.2 Trygg Læring

Trygg Læring ble stiftet i 2013 som en videreutvikling av nettverket *Norsk Forum for Skolemegling* (NFFS). Utdanningsetaten, som har ansvaret for drift, utvikling, oppfølging og veiledning av utdanningsvirksomheten, har drevet med skolemekling siden 1995 (Solem, 2015). Mekling kan forstås som et systemtiltak rettet mot å løse elevkonflikter eller konflikter mellom lærer og elev (Dale, 2006). Camilla Farstad og Kari Odden har gjennom sitt faglige ansvar for SkolemeglingOSLO siden 2003 vært viktige bidragsyttere til utviklingen av *Trygg Læring*. I deres bok *Konfliktarbeid i skolen* omtales *Trygg Læring* som «den nasjonale organisasjonen for skolemegling og gjenopprettende praksiser i utdanningsløpet». (Farstad & Odden, 2015, s. 15). Store deler av metodikken og tenkningen bak den gjenopprettende tilnærmingen er hentet fra «Restorative Justice»-feltet i USA, som på norsk kan oversettes til

gjenopprettende rett. I praksis handler dette om å bygge og vedlikeholde relasjoner mellom to eller flere parter, samt reparere relasjoner det har kommet skade på (Solem, 2015).

På den pedagogiske arenaen kan det oppstå ulike konflikter som kan medføre skade på relasjonen mellom lærer og elev og/eller mellom elever. Skaden bunner ut i behov som ikke har blitt møtt, uenighet eller motsetninger mellom partene og en følelse av ubehag hos minst én av partene (Farstad & Odden, 2015, s. 19). For eksempel kan en konflikt handle om at personer i skolen har ulike interesser, verdier, opplever liten grad av trygghet i miljøet eller at noen utviser en atferd som ikke samsvarer med skolens forventninger. *Trygg Læring* benytter både forebyggende virkemidler og konflikthåndtering i arbeidet med relasjoner. Den primære forebyggingens mål er å gi fellesskapet best mulige vilkår for å oppnå positive lærings- og utviklingsmuligheter (Befring, 2012). Det kan handle om å skape gode relasjoner og trygge miljøer, beskytte elever mot ulike krenkelsener og motvirke utviklingen av psykiske og sosiale plager og problemer. Konflikthåndtering kan omtales som probleminnsikt forebygging, og vil rette seg mot problematiske trekk ved eleven og/eller risikofaktorer i elevens miljø (Befring, 2012). Gjenoppretting kan forstås som en prosess hvor trygghet, relasjonen mellom elever eller klasse- og læringssituasjonen blir gjenopprettet til hvordan forholdene var før konflikten inntraff eller blitt endret til det bedre (Farstad & Odden, 2015).

Den tidligere omtalte kartleggingen av *Bedre læringsmiljø* hevder at det kreves en større innsats for å bevare det positive læringsmiljøet jo høyere opp i klassetrinnene man beveger seg. På høyere skoletrinn er det flere elever som har vansker med å finne seg til rette i skolens miljø (Berg et al., 2014). I videregående skole stilles det høyere krav til aktiv deltakelse, der elevene i større grad forventes å ta ansvar for egen læring. Kravene kan blant annet bidra til økt konkurranse og sosial sammenligning blant elever, som igjen kan medføre at færre elever føler at de lever opp til forventningene (Ogden, 2015). Dialogverksted er et verktøy som er tiltenkt elever i videregående skole og som retter seg mot deres klassemiljø.

2.1.3 Dialogverksted

Dialogverkstedet er en kjerneaktivitet for *Trygg Læring* og gir et avbrekk fra den mer tradisjonelle undervisningen i skolen. Dialog er en samtale mellom to eller flere personer og brukes som utgangspunkt for refleksjon, engasjert handling og utvikling (Arneberg, 2004). I et verksted kan noe nytt bygges opp, noe som allerede er skapt vedlikeholdes eller skader

repareres. Dette innebærer at deltakerne i samhandling og samtale bygger, vedlikeholder og reparerer forhold som er viktige for dem. Dialogverkstedet går også under navnet konfliktverksted, og dets innhold kan omtales som «øvelser i fredstid» og samtaler om konflikter i «krigstid» (Follestad & Holen, 2016, 22 januar). Det helhetlige fokuset legger til rette for at elever og lærer kan bli bedre kjent, samt inngå i relasjoner og løse konflikter på forsvarlig måte.

Grunnleggende verdier

Belinda Hopkins (2011), som er aktiv i European Circle for Restorative Educators, har stor innflytelse på verdiene som legges til grunn for dialogverkstedet. Hun fremhever fem nøkkelingredienser som er essensielle for å gi elevene mulighet til å utvikle gode relasjoner. Nøkkelenummer én vektlegger at hver og en av oss har unike perspektiver på en situasjon eller hendelse, og at alles perspektiver er like mye verdt. Det er avgjørende at alle får uttrykke sine synspunkter i skolen for at de skal føle at de lyttes til, respekteres og verdsettes (Hopkins, 2011). Utføres dette utvikler og benytter elever seg av selvhevdelse. Positiv selvhevdelse handler om å gi uttrykk for egne meninger, ønsker og rettigheter på tydelige måter. Det innebærer ferdigheter i hvordan en kan ta kontakt med andre, hvordan man kan respondere på andres henvendelser og hvordan en kan ta avstand fra negativt gruppepress (Ogden, 2015). For å mestre det nevnte er det av betydning å ha god kontakt med sitt eget følelsesliv og å kunne respondere adekvat på forhold i omgivelsene. Bevissthet om at tanker påvirker følelser og at følelser påvirker handlinger inngår som den andre nøkkelen til Hopkins (2011). Tanker og følelser ligger i vårt indre og dermed under overflaten, men det er viktig å få tak i de for å kunne forstå våre handlinger bedre. For at negative følelser som sinne, frykt, forvirring, sårhet og frustrasjon ikke skal ødelegge lærer-elev relasjonen eller relasjoner mellom elever er omtenkksomhet en tredje nøkkelen (Hopkins, 2011). Et klassemiljø preget av omtanke for hverandre føles ofte trygt for elever.

Før vi velger å samarbeide i gruppe hevder Hopkins (2011) at det er viktig å forstå hvem som berøres av de handlingsvalgene vi foretar oss i en gitt situasjon og hvordan de berørte partene påvirkes. Enten man har forårsaket skade på relasjonen eller selv har blitt utsatt for skade har man trolig lignende behov. Den fjerde ingrediensen handler i denne sammenheng om at en må kunne identifisere behov før det er mulig å velge strategier for å møte disse behovene. Umøtte behov kan være medvirkende til at uhensiktsmessig atferd utvikles og opprettholdes,

og det blir dermed viktig å møte behovene for å motvirke uheldige atferdsmønstre. Den siste nøkkelen åpner opp for en felles følelse av ansvarlighet der det er personene som er berørt av en situasjon som best kan identifisere behovene, og som sammen kan avgjøre hva som bør skje for at de skal få det bedre i relasjonen (Hopkins, 2011).

Gjennomføring og målsetninger

På den videregående skolen som inngår i denne masterstudien holdes det to obligatoriske dialogverksted for alle førsteklassingene. Først som to timers grunnopplæring i dialogverkstedets metodikk og tenkning. Det andre obligatoriske verkstedet gjennomføres som et oppfølgingsverksted i november. Dersom kontaktlærer føler behov for mer verkstedtid i klassen etter de to grunntimene tilbys det en tredje, frivillig samling etter jul.

Dialogverkstedets gjennomføring baseres på deltakernes egne erfaringer, refleksjoner og utprøving (Farstad & Odden, 2015). Delingen av dette foregår i en samtalesirkel. I sirkelen sitter deltakerne vendt mot hverandre slik at alle kan se og høre hverandre. Den deltakeren som har snakkesymbolet i hendene kan snakke, mens resten av deltakerne lytter. På denne måten ansvarliggjør sirkelen deltakerne. Det blir synlig for gruppen dersom en deltaker velger å sette seg utenfor sirkelen, være passiv eller lite samarbeidsvillig (Farstad & Odden, 2015). Denne pedagogiske og organisatoriske tilretteleggingen omtales som sirkelmetodikk og gir deltakerne øvelse i å gi og ta plass i et fellesskap.

Deltakelsen i verkstedet er ikke frivillig, men deltakerne bestemmer selv hvordan og hvor aktivt de skal delta. Under samlingene er kontaktlæreren og alle elevene i klassen til stede. To sertifiserte Trygg-veiledere styrer dialogen for å kvalitetssikre gjennomføringen av verkstedet. Veilederne benytter et fastlagt innhold i verkstedet, men legger vekt på at deltakerne kan komme med egne innspill. Dette sikres ved at alle deltakere får snakke minst to ganger i løpet av økten, ved inn-sjekk og ut-sjekk (Farstad & Odden, 2015). Ved inn-sjekk benyttes det trygghetsskapende øvelser. Deltakerne kan blant annet bli bedt om å si noe de liker å gjøre, vise hvordan de har det ved å bruke kroppsspråk eller fortelle kort hvordan de har det i klassen. Ut-sjekken fungerer som en avslutning på verkstedet. Her kan deltakerne få i oppgave å gi sidemannen et komplement, fortelle hva han/hun tar med seg videre fra økten eller om det var noe han/hun ikke likte. Veilederne har ansvaret for å styre dialogen, sørge for en rød tråd i verkstedet og å sette grenser dersom konflikter eller upassende ord skulle forekomme. Her legger Trygg-veilederne et «ung-ung-perspektiv» til grunn. Med dette

oppfordres de voksne som arbeider med barn og unge til å ha en gjennomgående bevissthet om den sterke påvirkningen unge har på hverandre og at ord kan skade (Dale, 2006, s. 156). Mellom inn-sjekk og ut-sjekk benyttes det bli-kjent øvelser, leker og situasjonstrening, samt noe teori (Farstad & Odden, 2015).

Sirkelmetodikken er en mekanisme hvor voksne modeller oppmuntrer til sosial og emosjonell læring og utvikling blant deltakerne (Hopkins, 2011). Det tenkes at det kan være mulig å snakke seg fra utrygghet til trygghet. Deltakerne jobber aktivt i løpet av perioden med å kjenne på sine tanker, følelser og kroppsfornelemelser (Dale, 2006). De har hatt anledning til å uttrykke seg, lytte til andre, reflektere over hva de har lært, hva de ønsker å lære videre og hvordan dialogverkstedet har påvirket den oppfatningen de har av seg selv, sine medelever og læreren. Som klasse har de kunnet «...*bevege seg oppover relasjonsstigen: a) å møte hverandre, b) bli sett, c) forstå, d) anerkjenne og e) vise kjærlighet*». (Farstad & Odden, 2015, s. 22). Det tenkes at de nevnte faktorene kan bidra til at elevene selv vet hvordan de kan skape gode klasse- og læringsfellesskap. Det kan påstås at dialogverksted som verktøy kan egne seg for å imøtekomme opplæringslovens krav til skolene om å jobbe helhetlig og systematisk med elevenes psykososiale miljø (Solem, 2015). Arbeidet med klassemiljøet kan i denne sammenheng sies å overlape med arbeidet for å styrke elevene emosjonelt og sosialt. Deltakerne kan i dialogverkstedet se sine erfaringer og opplevelser i en større sammenheng som gir ny innsikt i dem selv og i fellesskapet (Dale, 2006). Farstad og Odden (2015) hevder at det avgjørende for å oppnå et aktivt dialogverksted er at hver enkelt elev opplever trygghet og tilhørighet i klassen, og at de føler seg komfortable med å delta med hele seg.

2.2 Innagerende atferd

Hovedfokuset i forståelsen av innagerende atferd vil i denne oppgaven ligge på ytterpunktene ved innagerende atferd og hvordan slik atferd kan komme til uttrykk. Det vil vises til tankemessige, emosjonelle og atferdsmessige kjennetegn. Forekomst av innagerende atferd vil ses ut ifra et utviklingsperspektiv. Bakgrunnen for utviklingen av innagerende atferd settes videre inn i et utviklingspsykologisk rammeverk. Her vil både individuelle og miljømessige faktorer inngå.

Innenfor norsk forskning er Ingerid Lund den personen som mest inngående har undersøkt og skrevet om barn og unge med innagerende atferd. Hun setter søkelys på hvordan innagerende

atferd kan bli en vanske på lik linje med utagerende atferd og at atferdsuttrykkene har endel til felles. Både utagerende og innagerende atferd kan gi følelse av ensomhet, utfordringer med å etablere stabile vennskap, andreanklager, selvanklager, hindre optimal læring og betraktes som utfordrende av omgivelsene (Lund, 2012, s. 30). Slike forhold vil ha betydning for hvordan elever opplever sin skolehverdag. I denne oppgavens avsnitt som omhandler innagerende atferd i skolen vil det legges vekt på kontekstuelle forhold ved klassemiljøet og relasjoner mellom elev-elev og lærer-elev. Forholdene vil ligge til grunn for hvordan læreren kan tilrettelegge klassemiljøet overfor elevgruppen.

2.2.1 Forståelse av innagerende atferd

Lund (2012, s. 27) definerer innagerende atferd som følger:

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, avisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet.

Først tar definisjonen for seg en kommunikasjon som holdes skjult for omgivelsene. Barn og unge som viser innagerende atferd tenderer mot å ikke dele sitt indre tanke- og følelsesliv med andre. Dernest påpekes det at atferden kan gjøres synlig gjennom uttrykk som kan tolkes på ulike måter av omgivelsene. Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 79) skriver at «*den oppfatningen en person har av seg selv er en viktig forutsetning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger*». En persons selvoppfatning vil således påvirke hvordan han eller hun tenker, føler og handler i bestemte situasjoner. «Den reelle selvoppfatning» består av personens bevisste oppfatning av hvordan vedkommende er, for eksempel i sosiale situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 88). I denne oppgaven legges det vekt på hvordan personer som viser innagerende atferd ser seg selv i sosiale situasjoner. Kapittelet vil både ta for seg skjulte sider, som tanker og følelser, og mer synlige karakteristika, som atferd og handlinger ved innagerende atferd.

Ett sammenfallende begrep i norske og internasjonale studier som brukes for å belyse innagerende atferd er sjenanse eller *shyness* (Crozier, 2002; Lund, 2012). Forståelsen av innagerende atferd vil utdypes ved å vise til studier og annen litteratur som tar for seg sjenanse og shyness. Begrepene innagerende atferd og sjenanse vil brukes om hverandre og dermed sidestilles i denne oppgaven. Sjenanse fremstår som et mangesidig og komplekst

fenomen som blir definert på forskjellig måte ut fra hvilket fokus ulike studier har. Fordi sjenanse kan bety forskjellige ting for ulike personer kan det ikke eksistere én bestemt definisjon av fenomenet (Zimbardo, 1977). På bakgrunn av det nevnte kan sjenanse forstås som «en naturlig forsiktig tilbakeholdenhet i nye situasjoner» eller som «et problem som utvikler seg videre til isolasjon, ensomhet og selvforakt». (Lund, 2012, s. 15). Denne definisjonen viser nettopp at sjenanse kan ta ulike former. Oppgaven vil videre belyse sjenanse på bakgrunn av kjennetegn ved naturlig og problematisk sjenanse.

Naturlig sjenanse

Sjenanse kan karakteriseres en naturlig følelse i vårt følelsesrepertoar (Flaten, 2015). Som en følelse kan den gi seg milde utslag som blyghet og beskjedenhet i enkelte situasjoner. Zimbardo og Radl (1999, s. 10) forklarer at den naturlige sjenansen oppstår hos unge personer fordi «...so many situations are new, and so many people are strangers to them». Sjenanse kan således sies å være vanlig, forventet og nødvendig i nye situasjoner med fremmede mennesker. Alle mennesker kan til tider kjenne på en nervøsitet i fremmede situasjoner med en påfølgende trang til å trekke seg unna. Coplan et al. (2013) knytter begrepet sosial tilbaketrekning til sjenanse. Sosial tilbaketrekning «...can be observed when individuals spend considerable time alone when in the company of others». (Rubin & Barstead, 2014, s. 3). Sosial tilbaketrekning kan ut i fra dette sies å være en samlebetegnelse på individer som trekker seg tilbake og/eller holder seg for seg selv i andres nærvær. I sosiale situasjoner kan unge som viser slik atferd gi mindre øyekontakt, bruke lenger tid på å formulere setninger, ha vansker med å bryte opp stillhet, svare kort, ta mindre initiativ og generelt snakke mindre enn andre (Crozier, 2002; Spring & Honing Spring, 2012). Sjenanse kan med andre ord bidra til at enkelte barn og unge er mer tilbakeholdne enn deres mer utadvendte jevnaldrende.

Personer som anser seg selv som sjenert kan ha ulike motiver for å trekke seg unna i sosiale sammenhenger. Ett mulig motiv kan være preferanse for å være alene. De siste fem årene har forskningsinteressen for unge som foretrekker å være alene, uten verken frykt for eller et ønske om å være sammen med andre, økt (Coplan, Ooi, & Nocita, 2015). Atferden kan vise seg som sosial tilbaketrekning, som først vil gi den unge mulighet til å observere de sosiale forholdene, for deretter å handle på en forsiktig måte (Zimbardo, 1977). En slik form for sosial tilbaketrekning viser at sjenanse kan utgjøre noe positivt i samhandling. Sjenanse og

relatert atferd kan gi og være en følge av positive følelser mot andre, likesom overfor seg selv (Reddy, 2001). Atferden kan også sies å være et uttrykk for positive egenskaper som konsentrasjonsevne, mestringsstrategier, følsomhet, god selvoppfatning, få behov for selvhøvdelse og refleksjon før tale (Spring & Honing Spring, 2012). Den sosiale tilbaketrekningen i slike tilfeller kan være et uttrykk for *introversjon*, et personlighetstrekk som innebærer en preferanse for miljøer som ikke er for overstimulerende (Cain, 2013; Paulsen & Bru, 2016). Introversjon viser at det går an å trekke seg tilbake og ha det helt fint med det.

En studie gjennomført av Alm og Frodi (2008) viste at både sjenerte og ikke-sjenerte ungdommer kunne vise sjenanse i sosiale sammenhenger. Bakgrunnen for sjenansen var derimot ulik for de to gruppene. Det utslagsgivende for ikke-sjenerte var at de fokuserte på å identifisere de gjeldende sosiale spillereglene. Dette kan trolig ses i sammenheng med de positive kvalitetene som forbindes med introversjon. Videre bekymret de sjenerte ungdommene seg for hva andre ville komme til å tenke om dem (Alm & Frodi, 2008). Liknende funn har også Crozier (2002) kommet frem til. Ungdom som blir spurt om sin sjenerte atferd rapporterer om redsel for å gjøre feil foran andre personer, for å være i fokus for deres oppmerksomhet og for å vise tegn til flauhet. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er våre tanker om hvordan vi blir vurdert av andre en del av vår selvoppfatning. Hvordan personen ønsker å se seg selv eller å bli sett av andre kan omtales som «den ideelle selvoppfatning» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 88). Er det for eksempel et negativt misforhold mellom en persons reelle og ideelle selvoppfatning kan det være en kilde til bekymring. Lund (2010, s. 14) skriver at den omtalte diskrepansen blant annet kan gi følelse av ubehag, ensomhet, negative forventninger, negativ selvoppfatning og sosiale utfordringer.

Det som viser seg å være felles for sjenanse og andres tilstedeværelse er «*the ambivalent avoidance of communicative contact*». (Reddy, 2001, s. 83). Ambivalent unngåelse innebærer at den sjenerte personen kan ha ønsker om å ta større del i sosiale sammenhenger, men at ulike forhold holder en igjen fra å virkelig gjøre det. Ett forhold som går igjen i flere studier er at lav selvtillit kan ha sammenheng med at ungdom er sjenerte, ansente eller ukomfortable i andres nærvær (Chan & Wong, 2013; Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). De kan gi seg selv negativ selvinstruksjon ved for eksempel å tenke at det er bedre å ikke si noe, enn å si noe dumt. En persons selvtillit er en del av selvoppfatningen og vil ha sammenheng med forventning om å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tidligere erfaringer med å mestre eller

ikke mestre sosiale situasjoner kan påvirke hvilken mestringsstrategi som tas i bruk. Problemfokuserte mestringsstrategier handler om å definere problemet man står overfor, vurdere ulike handlinger opp mot hverandre og til slutt handle på bakgrunn av den strategien som virker å være best i situasjonen (Spring & Honing Spring, 2012). Findlay, Coplan, og Bowker (2009) fant at emosjonelle mestringsstrategier er mer utbredt enn problemfokuserte strategier blant sjenerte personer. Emosjonelle strategier innebærer å regulere følelser heller enn å ha fokus på å håndtere det som utløser stress i utfordrende situasjoner. Et annet interessant funn var at sjenanse også kan relateres til «distance coping», tendensen til å distansere seg fra utfordrende situasjoner ved å separere sine følelser fra den (Findlay et al., 2009, s. 53). Strategiene som benyttes av sjenerte personer innebærer generelt mindre grad av sosial involvering. Mangel på selvtillit og negativ selvinstruksjon kan hemme den unge i sosiale situasjoner. Slike forhold kan medføre at sjenansen oppleves som problematisk.

Problematisk sjenanse

Problematisk sjenanse assosieres sterkere med mentale, emosjonelle, atferdsmessige og sosiale vanskeligheter enn naturlig sjenanse (Lund, 2012). Slik sjenanse kan forstås som «...the tendency to experience fear and anxiety in the face of social novelty and perceived social evaluation». (Coplan, Reichel, & Rowan, 2009, s. 242). Sjenerte personer kan oppleve angst, i tillegg til den tidligere omtalte frykten, for å bli vurdert av andre personer. Haugen (2008a, s. 108) skriver at følelser som frykt og angst utgjør et slags «varselsystem» fordi de gir signaler om at noe kan være farlig eller utrygt å delta i. Angst vil i større grad enn frykt påvirke personers tanker, følelser og handlinger i negativ retning fordi angsten kan slå ut i alle situasjoner (Flatén, 2015). Mye av forskningen på sjenanse har fotfeste i USA og Canada. Det gjennomgående i forskningen er fokuset på at sosial tilbaketrekningssatferd kan ses i sammenheng med angst.

Angst kan betegnes som en innagerende tilstand og knyttes ofte til psykisk helse, som noe som ligger nærmere psykiske lidelser enn psykisk velvære (Flatén, 2015; Ogden, 2015). Videre kan angst komme til uttrykk på ulike måter. I denne oppgaven er prestasjons- og sosial angst mest relevant. Prestasjonsangst er ifølge Haugen (2008a) en form for normalangst. Det som er felles for ungdommer som opplever prestasjonsangst er bevisstheten om og redselen for at de blir vurdert av andre i situasjoner som de potensielt ikke vil mestre. Blir prestasjonsangsten for sterk og dominerende kan det være snakk om sosial angst (Øverland &

Bru, 2016). Sosial angst kjennetegnes av en vedvarende og markert angst for sosiale situasjoner fordi personen er mer redd for å bli latterliggjort eller kritisk vurdert enn det situasjonen skulle tilsi (Haugen, 2008a).

Flaten (2015) knytter angst til overlevelse og handlingslammelse i sosiale situasjoner. Personer som opplever angst kan bli ute av stand til å si noe eller gjøre noe, og avventer heller til det utfordrende i en situasjon er over. Ungdommen kan også prøve alt for å unngå ubehagelige situasjoner, til tross for at den unge selv er klar over at angsten er overdreven. I situasjonen kan de få fysiologiske reaksjoner som å svette, skjelve, føle kvalme eller være oppkavet (Ogden, 2015). De nevnte forholdene gjør at personer med angst til tider kan rette så mye oppmerksomhet mot seg selv i sosiale interaksjoner at de har lite fokus igjen til selve aktiviteten som skal utføres, personene rundt og hva som skjer generelt i omgivelsene (Bögels, Rijsemus, & De Jong, 2002). De trekker seg tilbake, samt forsøker å overkontrollere sine tanker og handlinger. Selvevaluering i sosiale situasjoner gjør at personen som opplever angst fort blir klar over egne feil og bekymrer seg for hvilket inntrykk andre har av dem (Bögels et al., 2002). Etter en sosial prestasjon evaluerer de med høyere grad av angst sin prestasjon som mer negativ enn de med lavere nivåer av angst (Edwards, Rapee, & Franklin, 2003). De tenker i større grad gjennom hva de sa, hvilken tilbakemelding de mottok fra andre og har generelt en negativ oppfattelse av hvordan de presenterer seg selv.

Forekomst av innagerende atferd

Funn fra internasjonal forskning viser at antall barn fra 4-18 år med innagerende atferd springer fra 4 til opp mot 20 prosent (Lund, 2012). Spredning i forekomst kan blant annet skyldes ulike og vanskelige definisjonsvilkår, samt at atferdsproblematikken til en viss grad glir over i psykiatrifeltet (Spring & Honing Spring, 2012). Videre ser det ut til at den innagerende atferdsproblematikken stiger med økende alder. Så mange som halvparten av alle ungdommer føler at de selv er sjenerte (Ogden, 2015). Over tid fant Karevold, Ystrom, Coplan, Sanson, og Mathiesen (2012) at sjenanse kunne predikere økte symptomer på angst, så vel som dårligere sosiale evner i ungdomstid. I senere ungdomstid rapporterer flere jenter om høyere grad av sjenanse enn gutter (Doey, Coplan, & Kingsbury, 2014). Slike funn samsvarer også med norske utvalg. Flere jenter enn gutter ser ut til å vise en innagerende atferd i tenårene (Lund, 2012). I rapporten om helsetilstanden i Norge fra Folkehelseinstituttet (2014, s. 59) kommer det frem at mellom 15 og 20 prosent av barn og

unge mellom 3 og 18 år har internaliserte plager som angst, depresjon og atferdsvansker som hemmer dem i det daglige. En undersøkelse fra Coplan et al. (2015) fant at preferansen for å være alene ikke nødvendigvis kan assosieres med internaliserte vansker hos 17-18 åringer selv om de hadde internaliserte vansker som 13 åringer. I løpet av ungdomstiden kan det sies at enkelte med en sjenert atferd modnes i positiv retning, mens andre kan oppleve høyere grad av isolasjon, ensomhet og selvforakt.

I forståelsen av innagerende atferd ble det tatt hensyn til Lund (2012) sin understreking av at det ikke finnes personer som *er* innagerende, men at de kan *vise* innagerende atferd i bestemte situasjoner. Det er blant annet usikkert om elevene som deltok i denne masterstudien vurderer seg selv som naturlig eller problematisk sjenerte. Sannsynligvis vil vurderingen avhenge av og variere med de situasjonene elevene til ulike tider deltar i. I sosiale situasjoner hevder Skaalvik og Skaalvik (2013) at vi presenterer oss på en måte som er i overensstemmelse med hvordan vi vurderer oss selv. Senere i oppgaven vil det tas stilling til hvorledes elevens selvoppfattede sjenanse kan ha hatt betydning for og påvirket deres deltakelse i dialogverkstedet. Ut i fra den foreløpige redegjørelsen av innagerende atferd virker sjenert ungdom å ha noe til felles. De har en lavere terskel for å trekke seg unna, er i større grad bevisst seg selv som sosiale objekter og retter mye av oppmerksomheten mot sine indre følelser. Samtidig er gruppen sammensatt av individer med ulike behov, tanker, følelser og motiver knyttet til sin innagerende atferd. På bakgrunn av det dette er det viktig å forstå innagerende atferd som et komplekst og omfattende atferdsområde. Videre settes utviklingen av innagerende atferd inn i et utviklingspsykologisk perspektiv.

2.2.2 Bakgrunn for utvikling av innagerende atferd

Bakgrunnen for sjenanse domineres av to hovedretninger innenfor utviklingspsykologien, arv og miljø (Lund, 2012). I diskusjoner om arv og miljø er et grunnleggende spørsmål hvordan den genetiske arven påvirker et individs utvikling (von Tetzchner, 2012). Genene er et nødvendig biologisk grunnlag for utviklingen. Forskning på biologiske komponenter som temperament og nevrologi vil inngå som en del av dette grunnlaget for å forstå hva som gjør at enkelte personer utvikler innagerende atferd. Samtidig virker gener og miljø sammen allerede fra fosterstadiet (von Tetzchner, 2012). Flere forhold rundt barnet, det øvrige samfunnet og kulturelle påvirkningsfaktorer, vil virke inn på om enkelte utvikler en innagerende atferd.

De siste fire tiårene har det vokst frem bevis som foreslår at enkelte biologiske komponenter kan være relatert til sjenanse (Coplan, Arbeau, & Armer, 2008). Ifølge Karevold et al. (2012) kan sjenanse betraktes som et medfødt temperamentsbasert trekk. Ut i fra sin studie antok Kagan (1989) at det på bakgrunn av en kort evaluering ville være mulig å forutse om spedbarn vil vokse opp til enten å bli fryktsomme eller sosiale. 15 prosent av de undersøkte spedbarna ble ansett som tilbakeholdne og reserverte. De fikk tilnavnet høyreaktive fordi de viste en lav terskel for å oppleve fortvilelse og motorisk uro i møte med ukjente gjenstander, personer og situasjoner. Disse barna vil være i større risiko for å forbli fryktsomme i nye situasjoner med nye mennesker og for å utvikle angstlidelser i senere ungdoms- og voksen alder (Kagan, 1989). I en senere, longitudinell studie av 921 norske barn utført av Janson, Mathiesen, og Coll (2008) konkluderes det med at sjenanse virker å være heterogen av natur. Graden av sjenanse var høy hos barn som hadde en hemmet temperamentsprofil. Profilen holdt seg signifikant stabil over tid, fra 8 måneder til 8-9 år, og har sammenheng med senere innagerende problematferd. Sosial tilbaketrekningsatferd kan sies å starte med spedbarn som er biologisk disponert til å ha en lavere terskel for sosial stimuli og nye situasjoner (Rubin et al., 2009). Funn fra de overnevnte studiene viser at noen barn helt fra begynnelsen er mer sårbare for å utvikle sjenanse og internaliserte vansker.

Enkelte nevrologiske forhold viser seg også å ha betydning for grad av sjenanse. Hos sjenerte personer kan signalsubstansen serotonin være redusert. Reduksjonen kan gi en overaktiv amygdala, også kalt følelseshjernen, og en økning i hormonet kortisol som igjen utløser fryktrelatert atferd i stressfylte situasjoner (Schmidt, Polak, & Spooner, 2001). Med andre ord kan nevrologiske forhold medføre at sjenerte personer i lettere grad enn andre tyr til fryktreaksjoner. Den frontale cortex i fremre del av hjernen kan omtales som kontrollsentralen for følelsesreaksjoner og spiller en nøkkelrolle i reguleringen av frykt og andre emosjoner (Rønhovde, 2010). Den nevrologiske utviklingen i ungdomsalderen vil i seg selv påvirke sosiale og emosjonelle forhold. Fra 12 års alderen skjer det endringer i frontal cortex, og den emosjonelle kontrollen vil ikke være godt nok utviklet før rundt 18 års alderen (Rønhovde, 2010). Som en følge reagerer ungdomshjernen lettere på stress, og ungdom vil oftere handle på bakgrunn av følelser enn logiske resonnementer i utfordrende situasjoner. Slike forhold kan være med på å forklare økningen av internaliserte vansker i tenårene.

Funn fra enkelte studier viser at sjenanse hos gutter har en sterkere sammenheng med internaliserte vansker og negative konsekvenser enn ved sjenanse hos jenter (Coplan et al., 2008; Coplan et al., 2015; Doey et al., 2014). En studie av Rubin og Barstead (2014) viser at slike funn varierer med alder og forskningsmetode, og at man skal være forsiktig med å trekke konklusjoner om kjønnsforskjeller. På tross av funn finnes det ingen spesifikk biologisk eller nevrologisk markør for sjenanse (Schmidt & Coplan, 2014). Forhold i miljøet vil spille inn på utviklingen av sjenanse. Det at sjenerte gutter får mer negative konsekvenser enn jenter kan være påvirket av kultur og ulik oppdragelse. Sjenanse er ikke et trekk som i like stor grad aksepteres hos gutter som hos jenter, og omgivelsene vil lettere forsøke å hindre at sjenanse får utvikle seg hos gutter (Rubin et al., 2009). Hvilke tidligere erfaringer en person har med seg fra sitt miljø kan videre påvirke deres selvoppfatning av å for eksempel være sjenert (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Kvaliteten på et barns erfaring med signifikante andre, som foreldre, søsken og øvrig nær familie, vil enten oppfordre til eller hemme utviklingen av sjenanse hos barnet (Zimbardo, 1977). Innenfor en miljømessig forståelsesramme er således nærværet av andre mennesker og barnets tilknytning til dem en sentral faktor i utviklingen av sjenanse. Flere studier foreslår at en usikker/ambivalent tilknytning mellom foreldre og barn kan bidra til at barnet blir redd for å bli avvist. Barnet kan videre forsøke å unngå avvisning gjennom en passiv-avhengig atferd og tilbaketrekning (Rubin et al., 2009). Mødre kan sies å være spesielt viktige tilknytningspersoner i et barns liv. Coplan et al. (2008) fulgte 197 sjenerte barnehagebarn og deres mødre for å undersøke om bestemte foreldrestiler kan bidra til utvikling av sjenanse. Funn fra studien indikerer at sammenhengen mellom sjenanse og sosial mistilpasning er sterkere blant barn med mødre som har nevrotiske trekk og en overbeskyttende foreldrestil, enn blant barn med mødre som har en autorativ foreldrestil. De sistnevnte mødrene møter sine barn med høy grad av ekstroversjon, forhandling og positive følelser. Mødre som har nevrotiske trekk tenderer mot å bli fort emosjonelt stresset i truende situasjoner, begrense barnets atferd og overkontrollere barnets omgivelser og aktiviteter. Slike funn støttes av andre studier som konkluderer med at en overbeskyttende foreldrestil er knyttet til sjenanse hos barnet og senere utvikling av internaliserte vansker (Coplan et al., 2009). Hva som er årsak og virkning i utviklingen av sjenanse er på den annen side usikker. Det kan tenkes at sjenerte barn bringer frem en overbeskyttende væremåte hos nevrotiske mødre, likesom nevrotiske mødre får mer sjenerte barn (Coplan et al., 2009).

Det vil være en gjensidig påvirkning mellom individets forutsetninger og forhold i miljøet. Det blir på bakgrunn av dette viktig at innagerende atferd forstås ut fra den sammenhengen den vises i, samt i de relasjonene og det miljøet den oppstår i (Lund, 2012). Videre redegjøres det for elever som viser innagerende atferd i skolens miljø.

2.2.3 Innagerende atferd i skolen

Skolens mål, kultur, relasjoner, holdninger, læreplaner m.m. danner et grunnlag som påvirker ungdommers emosjoner, atferd og læring (Lund, 2012). I videregående skole blir det lagt stor vekt på muntlig aktivitet og deltakelse blant elevene. Gruppe- og prosjektarbeid har fått en stor plass i dagens skole og kan gi en god basis for utvikling av positive relasjoner (Cain, 2013). Passivitet, tilbaketrekning og usikkerhet i sosiale situasjoner kan derimot gi elever som viser innagerende atferd vansker med å inngå i relasjoner (Lund, 2012a). Kjennetegn på innagerende atferd og skolens krav gir et bilde på at den stille eleven kan møte utfordringer i skolehverdagen. Det viser seg at forhold ved klassemiljøet, spesielt relasjon til medelever og lærer, har stor påvirkning på og betydning for elever.

Relasjon til medelever

Sjenerte elever kan være lite kontaktinitierende og vise unngåelsesatferd i sosiale situasjoner, men samtidig være ambivalente i sitt forhold medelever (Paulsen & Bru, 2016). De kan både trekkes mot og bort fra dem. Medelever kan trolig bli forvirret av elever som både virker imøtekommende og avvisende. Sjenerte elever er på bakgrunn av det nevnte i risiko for å få vansker med å etablere nye relasjoner til medelever og få dårligere kvalitet på vennskapsforhold de har etablert (Findlay et al., 2009). Vansker med å skape eller holde på relasjoner kan ses i sammenheng med at sosial tilbaketrekningssatferd ofte blir negativt mottatt av medelever i ungdomstid, og at dette kan ende med sosial ekskludering (Coplan et al., 2013; Dykas, Ziv, & Cassidy, 2008). I intervjustudien til Lund et al. (2010) rapporterte sjenert ungdom at de oftere enn andre blir utsatt for relasjonell mobbing. Sjenerte elever opplever at de oftere blir ofre for krenkelser og at de er mindre populære enn sine mer utadvendte medelever. Dette kan igjen bidra til de opplever ensomhet og får symptomer på depresjon (Chan & Wong, 2013). Det kan antas at opplevd krenkelse og mangel på støtte fra medelever kan forsterke vanskene til ungdom som er sjenerte og sårbare (Lund et al., 2010).

En nylig studie viser at andelen som ønsker å tilbringe tid alene for å reflektere og konsentrere seg om egen livsverden øker i ungdomsalderen (Coplan et al., 2015). Introverte elever velger blant annet å ha få, men gode vennskap. Slike preferanser har trolig ikke en like stor sammenheng med avvisning av medelever, ekskludering fra jevnaldningsmiljøer, depresjoner og/eller angst for sosiale situasjoner. En studie fra Markovic og Bowker (2015) viser nettopp at sjenerte ungdom ofte aksepteres og er godt likt av jevnaldrende. De hevder at bakgrunnen for dette kan være at eldre elever i større grad verdsetter individuelle forskjeller i atferd og personlighet enn yngre elever gjør. Læreren fremstår videre som en sentral person som kan legge til rette for gode prosesser elevene i mellom og for å hindre negativ atferd i klassen (Paulsen & Murberg, 2006; Postholm, 2013).

Relasjon til lærer

En god relasjon mellom elev og lærer kjennetegnes av et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene. Fordi elever som viser en innagerende atferd i utgangspunktet selv bidrar lite er det av betydning at læreren aktivt jobber frem en positiv relasjon til elevgruppen (Drugli, 2012). Den aktive innsatsen blir spesielt viktig i og med at det viser seg at elevgruppen kan oppleve liten nærhet i relasjonen til lærer (Findlay et al., 2009). Liten nærhet i relasjonen kan henge sammen med og bli påvirket av flere faktorer. I en undersøkelse foretatt av Coplan, Hughes, Bosacki, og Rose-Krasnor (2011) kom det blant annet frem at lærerne som deltok antok at sjenerte elever er mindre intelligente og at de både akademisk og sosialt ville gjøre det dårligere enn sine mer utadvendte medelever. Undervurdering av elever kan videre påvirke deres selvoppfatning, bestående av deres tanker, følelser og atferd, i negativ retning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Negativ selvoppfatning kan videre hemme elevens mulighet for å nyttiggjøre seg av sosiale og akademiske læringsaktiviteter (Paulsen & Bru, 2016). Læreren holdning til ulike elevgrupper vil også trolig farge hvordan læreren forholder seg til elevene i klasserommet.

Elever med en stille og tilbaketrukket atferd krever ikke lærerens oppmerksomhet i like stor grad som elever med en utagerende atferd. For eksempel kan lærere tolke at elever med en tilbaketrukket atferd ikke er motiverte og interesserte i å delta i sosiale sammenhenger og la de på bakgrunn av det få være i fred (Paulsen & Bru, 2008). Ifølge Lund (2012) er den tilbaketrukne atferden lett å overse fordi den i mindre grad forstyrrer lærerens undervisning og elevenes konsentrasjon. Liten forstyrrelse kan medføre at enkelte lærere oppfordrer til

innagerende atferd for å opprettholde ro og orden i klasserommet. På denne måten vil det bli mindre mulighet for de stille elevene til å vise frem sine sterke sider, i form av kunnskaper og ferdigheter (Paulsen & Bru, 2016). Samtidig indikerer en studie at lærere retter et sterkt fokus mot elever som viser en innagerende atferd fordi de anser atferden som problematisk i og med at den kan gi negative konsekvenser i sosiale relasjoner og i skolesammenheng (Coplan et al., 2011). Lærere benytter blant annet indirekte strategier overfor elever med innagerende atferd. De søker informasjon fra andre ansatte i skolen, samt overvåker og observerer den innagerende atferden nærmere for å skape et større bilde av eleven som utviser den (Coplan et al., 2011). Grunnen kan være at lærere ikke er helt sikre på hvordan de skal respondere på elever med innagerende atferd og fordi atferden kan gi læreren en følelse av usikkerhet og maktesløshet (Lund, 2012a).

Cain (2013) råder læreren til å ikke forveksle elevs tilbakeholdenhet med manglende evne til å forholde seg til andre. Med andre ord kan ikke elever bare forstås utenfra gjennom observerbar atferd. Eleven må også forstås innenfra. I denne sammenheng blir det av betydning at læreren går inn i en dialog med eleven. I dialogen kan læreren stille åpne, undrende og reflekterende spørsmål angående elevens behov, tanker, følelser og atferd (Lund, 2012). Slik undring viser at læreren er interessert i sine elever. Videre er det av betydning at lærer svarer på en forståelsesfull måte og lytter aktivt til det eleven har å fortelle for å bygge opp relasjonen til eleven (Bru, 2011). På denne måten vil eleven trolig oppleve å bli sett og tatt på alvor. Ved hjelp av observasjon og samtale med eleven bør læreren også undersøke hvorvidt eleven viser innagerende atferd i flere kontekster enn i skolen. Dersom det viser seg at eleven ikke har de samme utfordringene i hjem og fritid bør læreren rette et ekstra fokus mot skole- og læringsmiljøet (Paulsen & Bru, 2016). Med utgangspunkt i den enkelte elevs behov og utfordringer kan læreren sjekke om eleven opplever at læringsmiljøet tilfredsstillende behøver, og ta hensyn til det som kommer frem i den videre tilretteleggingen av klassemiljøet.

Lærers rolle i tilretteleggingen av klassemiljøet

I dette avsnittet omfatter begrepet tilrettelegging ulike former for tiltak og tilpasninger læreren kan gjennomføre innenfor den enkelte klasse med tanke på å hjelpe elever som viser innagerende atferd. Ut i fra litteraturen på området virker det å være gunstig at læreren balanserer grad av støtte med ansvarlighet overfor denne elevgruppen. For å kunne tilpasse

grad av støtte er det av betydning at læreren er bevisst på at elever kan være mindre sosialt deltakende av flere og ulike grunner. Introverte elever trenger hovedsakelig støtte på at deres innagerende atferd ikke skyldes motvilje eller manglende kompetanse. Sjenerte og usikre elever vil i større grad ha behov for støtte med hensyn til å kunne mestre sosiale situasjoner bedre (Paulsen & Bru, 2016). Enkelte elever tar også, som nevnt tidligere, i bruk uhensiktsmessige strategier i form av negative selvinstruksjoner som; dette klarer jeg ikke, det går aldri, alt må være perfekt. Lærer bør i slike tilfeller forsøke å ta tak i elevens tankemønster og presentere mer realistiske og positive strategier som de kan bruke i vurderingen av egne evner og muligheter (Øverland & Bru, 2016). Det som virker å være felles for elever er at positive forventninger fra andre kan gi positive forventninger til seg selv. Blir elevene bekreftet i sosiale situasjoner kan det tenkes at eleven selv ser at han eller hun er i stand til å ta sosialt initiativ. Det vil igjen kunne gi eleven flere mestingsopplevelser og troen på at andre sosiale situasjoner også kan mestres (Paulsen & Bru, 2016). Dersom lærer gir fra seg ansvar, ikke oppmuntrer og støtter blir de utrygge elevene overlatt til strukturen og det sosiale spillet i klassen. Dersom klassemiljøet er trygt kan det gå fint, men det er uansett viktig at læreren fremstår som en trygg voksen som tar ansvar (Alberti-Espenes et al., 2015; Lund, 2012).

Kan det være faktorer i klassens omgivelser som gjør at elever handler, snakker eller forblir stille? For at elever som viser innagerende atferd skal oppleve støtte trenger de å være en del av et generelt støttende fellesskap (Paulsen & Bru, 2008). I undersøkelsen til Lund (2010) trekker fler av de sjenerte ungdommene frem at de er en del av et negativt og lite støttende klassemiljø. Det kan tenkes at et slikt klassemiljø vil forsterke den innagerende atferden. Ugunstige miljøer kan sies å vektlegge konkurranse og sammenligning fremfor samarbeid (Haugen, 2008a). Fokus på elevers prestasjoner, både faglig og sosialt, kan fremme et konkurransepreget klima hvor elever sammenligner egne prestasjoner med sine medelevers. Sosial sammenligning er en viktig kilde til elevers selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom kravene er høye og det er lite rom for å feile kan elever lettere forvente å mislykkes på et område som oppfattes som viktig. Flere erfaringer med og ikke lykkes kan påvirke elevers selvoppfatning i negativ retning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læreren som oppfordrer til samarbeid fremfor konkurranse viser at prøving og feiling er en del av læringsprosessen. Innenfor et slikt klasserom blir trolig det emosjonelle klimaet godt, med toleranse for mangfold, liten latterliggjøring og positive samarbeidsforhold.

Medelevbaserte strategier brukes ofte av lærere fordi de ønsker å øke sjenerte elevers sosiale interaksjon med medelever (Coplan et al., 2011). En studie foretatt av Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor, og Booth-LaForce (2006) viser at sosial støtte fra medelever i situasjoner som potensielt kan være utfordrende og stressende påvirker sjenerte elevers følelser og mestringsevne i positiv retning. Sjenerte elever rapporterte mindre flauhet og selvanklager i sosiale situasjoner dersom nære venner var til stede enn hvis ukjente medelever var involvert (Burgess et al., 2006). En mer spesifikk metode som kan benyttes i denne sammenheng er «pair and share». Metoden kan bidra til at mindre aktive elever blir mer aktive gjennom å få mulighet til å samarbeide i par før de svarer på spørsmål eller løser oppgaver i plenum (Ogden, 2015, s. 163). Ut i fra det oversående virker det som om medelevsbaserte strategier kan fungere godt overfor elever som viser innagerende atferd så lenge samarbeidsrelasjonene kjennes trygge. Læreren bør ved skoleoppstart og med nye elevgrupper gi elevene en lengre oppvarmingsperiode, slik at elevene får mulighet til å bli godt kjent med hverandre, læreren, nye situasjoner og rutiner (Øverland & Bru, 2016). En god oppstart vil trolig bidra til å trygge elevene. Læreren vil også i denne sammenheng ha mulighet til å observere klassens sammensetning og sosiale klima bedre. Avdekkes det negative forhold og relasjoner i klassen bør det resultere i lærerens forsøk på å gjenopprette tilstanden slik den var før det skjedde en forandring (Spring & Honing Spring, 2012). Dersom det foregår negative ord eller handlinger elevene i mellom er det viktig at læreren følger opp, hindrer og griper inn ved behov. Ifølge Bru (2011) kan lærerens evne til å lede og skape en god struktur i klassen forebygge negative relasjoner mellom elevene.

Elever som opplever utrygghet kan trenge ekstra god strukturering av undervisnings- og evalueringssituasjoner (Paulsen & Bru, 2016). At klassen følger bestemte regler og rutiner som blir nøye overholdt kan gi elever som viser innagerende atferd en følelse av forutsigbarhet. Dette kan blant annet innebære tydelige klasseregler for sosial oppførsel og fast timeplan. Vet elevene hvilke fag og aktiviteter som skal foregå til enhver tid kan det dempe bekymringer og stress hos elevene (Øverland & Bru, 2016). Struktur og forutsigbarhet kan gi elevene en følelse av indre kontroll. Indre kontroll vil være av ekstra stor betydning for elever som bruker mye tid og krefter på å mestre sosiale situasjoner i sitt eget hode. Får elevene være med på å bestemme hvordan skoledagen skal utformes kan også det gi en følelse av kontroll. Elevene bør gis medbestemmelse, valgmuligheter og invitasjon til å delta i beslutningsprosesser med hensyn til undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det viser seg at sosialt krevende situasjoner kan oppleves mer positivt dersom læreren tilrettelegger

undervisningen på varierte måter (Paulsen & Bru, 2008). Tar læreren hensyn til elevenes ønsker kan undervisningen trolig varieres mer og bedre tilpasses den enkelte elevs behov.

Lund (2012) påpeker, som nevnt tidligere, at elever som viser en innagerende atferd kan være ambivalente i sosiale situasjoner. De kan ha ønsker om å gjøre seg usynlig, samtidig som de har behov for å bli sett og utfordret. På den ene siden er det ifølge Øverland og Bru (2016) viktig at læreren ikke er for sterkt opptatt av å beskytte elever da det kan bidra til å opprettholde deres unngåelsesatferd. På den andre siden bør ikke læreren presse elever til å snakke og delta mer. Tvinges elever til å være mer aktive vil de trolig oppleve sosiale situasjoner som lite lystbetont. Elevene må selv bestemme seg for å prøve seg, men læreren må legge til rette for dette kan skje (Lund, 2012). Selvbestemmelse, atferd som oppleves som frivillig, virker å være en viktig faktor i møte med elever som viser en innagerende atferd. For eksempel kan læreren balansere mellom nye og litt utfordrende situasjoner som eleven er kjent med i forsøket på å utfordre eleven (Paulsen & Bru, 2016).

Videre oppfordrer Ogden (2015) lærere samtidig til å akseptere at pauser og stillhet kan oppstå i klasserommet. Enkelte elever kan trenge mer tid og plass til refleksjon før de tørr å svare på lærerens spørsmål eller komme med innspill i sosiale situasjoner (Paulsen & Bru, 2016). Lærer bør heller oppmuntre eller avvente til elevene selv bestemmer seg for å være aktive, enn å tvinge det frem. Dette handler om å godta elevene som de er og legge til rette for at alle har mulighet til å være sosialt aktive. I et aksepterende og inkluderende miljø hvor elevene blir godtatt med sine sterke og svake sider er det trolig tryggere og lettere å finne sin plass i klassemiljøet og å ta til seg lærdom (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Opplevelse av trygghet kan videre gi elevene en lavere terskel for å våge å ta sjanser, for å tørre å si ifra om ulike utfordringer i klassen, si ifra når situasjoner oppleves som vanskelige eller når det er noe man ikke helt forstår (Lund, 2012).

2.3 Oppsummering

Satsningen *Bedre læringsmiljø* og arbeidet til *Trygg Læring* ligger til grunn for prosjektet «dialogverksted som metode for bedre læringsmiljø». Kapittel 9a i Opplæringsloven ble spesielt vektlagt med hensyn til skolens arbeid med læringsmiljøet og elevenes opplevelse av de av de psykososiale forholdene i skolen. Opplevelse av trygghet og sosial tilhørighet er elevenes rett og skolens ansvar. I skolens arbeid med læringsmiljøet virker det

hensiktsmessig å ha fokus på relasjoner og konflikthåndtering. Dialogverkstedet er et konkret verktøy som har til hensikt å styrke elevers evner til å håndtere konflikter og inngå i relasjoner på en forsvarlig måte. *Trygg Læring* hevder at deltakerne i verkstedet får mulighet til å til å øve seg på den de helst ønsker å være, samtidig som de som et klassefelleskap ideelt sett kan utvikle seg i en positiv retning (Farstad & Odden, 2015). Gjenopprettende praksis kan både skje hos en deltaker alene og foregå i fellesskapet.

Andre del av kapittelet tok for seg innagerende atferd. Det ble skrevet om hvordan innagerende atferd kan sidestilles med begrepet sjenanse. Hvordan individuelle forhold som tanker, følelser og atferd kan komme til uttrykk i sosiale situasjoner ble berørt. Ut i fra det beskrevne virker det å være en relativt stor variasjon innenfor det innagerende atferdsspekteret. Bakgrunnen for at enkelte utvikler innagerende atferd ble kort belyst ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv. Perspektivet fokuserer på at forhold ved individet og forhold i miljøet påvirker hverandre gjensidig. Videre inngikk kontekstuelle- og relasjonelle forhold i skolen. Det kan antas at læreres innflytelse på elevgruppen kan avhenge av deres forståelse av elevene, kjennskap til elevenes behov og erfaringer, bevissthet om at sjenanse kan utgjøre et problem og at de benytter slik kunnskap i tilretteleggingen av undervisningen og klassemiljøet (Kalutskaya et al., 2015; Nordahl, 2010). Ut ifra redegjørelsen synes et støttende og forutsigbart klassemiljø, gode relasjoner til lærer og medelever, samt muligheter for medvirkning og selvbestemmelse å være av betydning for elever som viser innagerende atferd. Elevene ønsker å bli utfordret, men det kan tenkes at det er måten det gjøres på og relasjonens kvalitet som er avgjørende for resultatet (Lund, 2012). Elever som inngår i gode relasjoner, som får hjelp, støtte og aksept, vil trolig kjenne større trygghet og ha bedre selvoppfattelse i sosiale og akademiske situasjoner som oppleves som utfordrende av eleven (Paulsen & Murberg, 2006).

Denne studien er interessert i å få et innblikk i hvordan elever som viser en innagerende atferd erfarte dialogverkstedet. Det neste kapittelet vil ta for seg de metodiske avveielserne, den vitenskapsteoretiske rammen og den analysetilnærmingen som er valgt for å kunne si noe om deres erfaringer.

3 Metode

Dette kapitlet omhandler metodiske valg og refleksjoner som ligger til grunn for undersøkelsen. Valg av metode henger sammen med hva som ønskes undersøkt. På bakgrunn av det starter kapitlet med å begrunne metodevalg ut i fra studienes problemstilling. Deretter vil de metodiske- og vitenskapsteoretiske tilnærmingene som undersøkelsen hviler på inngå. Videre påpeker Thagaard (2009) at kvaliteten på resultatene fra en undersøkelse vil bygge på og være avhengig av en eksplisitt redegjørelse av hvorledes kunnskapen fra en studie har blitt innhentet. Redegjørelsen vil ta for seg datainnsamlingsmetode og utvalg, samt hvordan datainnsamling- og analyseprosessen har blitt gjennomført. Avslutningsvis diskuteres undersøkelsens kvalitet ved å vurdere dens validitet og reliabilitet, i tillegg til etiske hensyn gjennom hele studien.

3.1 Kvalitativ metode

Denne studien vil benytte kvalitativ metode for å besvare problemstillingen; *Hvilke erfaringer har elever med innagerende atferd med deltakelse i dialogverkstedet?* Det overveiende målet i kvalitative studier er å oppnå en dybdeforståelse av forhold som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Søken etter dybdeforståelse innebærer at forskeren må komme nær de menneskene som inngår i den kvalitative studien. Innenfor pedagogiske fag er det også ofte behov for mer inngående kjennskap til dynamikken i relasjoner elever inngår i og faktorer i deres miljø (Befring, 2007). Grunnet ønsket om inngående kjennskap og større nærhet til det som skal undersøkes velges det derfor tilnærminger innenfor det kvalitative metodespekteret.

I 1967 utga sosiologene Barney Glaser og Anselm Strauss boken *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (Charmaz, 2006). Grounded theory ble til for å vise at teori kan skapes på bakgrunn av empirisk eller innsamlet datamateriale, slik at teorien er «grounded» i dataene (Postholm, 2010, s. 87). Da empiri gir grunnlag for teori er tilnærmingen induktiv. Til motsetning går deduktive fremgangsmåter fra det generelle til det spesielle. Innsamlet data brukes her til å teste gyldigheten av allerede eksisterende teorier (Kvernbekk, 2002). Denne studien er inspirert av grounded theory. Undersøkelsen vil være datastyrt ved å ta utgangspunkt i enkeltelevers opplevelser. Bakgrunnen for at grounded theory ble ansett som gunstig for denne studien er at det foreligger få studier om bruk av

dialogverksted som verktøy i skolen. I og med at det vites lite om elevers opplevelse av verktøyet ville en deduktiv tilnærming være lite hensiktsmessig. Dersom en starter med empiri kan materialet brukes til utvikle nye begreper om ukjente og usette forhold (Kvernbekk, 2002; Malterud, 2011). Studiens siktemål er utvikling av beskrivelser og begreper rundt en bestemt elevgruppes deltakelse i dialogverkstedet.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitative metoder bygger på vitenskapelige teorier om menneskelig erfaring og fortolkninger av erfaring (Malterud, 2011). To sentrale begreper her er fenomenologi og hermeneutikk. Teorier som primært omhandler erfaringer tilhører fenomenologien, mens hermeneutikken er opptatt av hvordan erfaringer kan tolkes. Undersøkelsesprosessen, fra datainnsamling til analyse, vil settes inn i et fenomenologisk rammeverk. En fenomenologisk vinkling kan sies å være hensiktsmessig med hensyn til undersøkelsens fokus. Hvordan elevenes erfaringer tolkes, i lys av empiri og egen erfarings- og teoribakgrunn, vil ses ut fra et hermeneutisk ståsted. Nedenfor gjøres det rede for hvordan det grunnleggende i både fenomenologi og hermeneutikk kan forstås og hvordan det ble benyttet i denne oppgaven.

I antikken viste begrepet fenomen til det som fremstår for oss i form av sanselige objekter (Kvernbekk, 2002). Edmund Husserl (1859-1938) bygget videre på dette, og grunnla fenomenologi som en filosofisk retning rundt år 1900 (Kvale & Brinkmann, 2009). Husserl introduserte blant annet begrepet «livsverden». Vi er alle en del av livsverdenen ut fra vår indre erfaring om at bevisstheten vår er rettet mot noe (Postholm, 2010). Vår forståelse av den fysiske verden i form av ting, mennesker og handlinger er umiddelbar og naturlig (Wormnæs, 2005). Husserl mente med dette at mennesker har en naturlig holdning i møte med verden og at vår forståelse av verden utløper fra den naturlige holdningen. For Husserl var holdningen et medium mellom en person som subjekt og verden som objekt (Giorgi, 2012). I livsverdenen er subjekt og objekt flettet sammen i erfaringen, hvor erfaring påvirkes av en persons opplevelser (Postholm, 2010). Fenomenologiske studier er derfor opptatt av hvordan mennesker opplever og erfarer fenomener i verden. Objektet i denne undersøkelsen er dialogverkstedet, mens subjektet er den deltakende eleven. Elevenes bevissthet har vært rettet mot dialogverkstedet. Fenomenet som undersøkes i denne studien er elevers erfaringer med dialogverkstedet.

Denne masterstudien vil også gjengi elevers erfaringer med deltakelsen i dialogverkstedet ut i fra deres egne erfaringsbeskrivelser. Fenomenologiske studier er hovedsakelig deskriptive og ute etter beskrivelser av de forholdene personer lever under (Bevan, 2014; Dalen, 2011). Den fenomenologisk orienterte psykologen Giorgi (2012) anser det som viktig å beskrive det som fremtrer for forskningsdeltakerne så nøyaktig som mulig. Denne undersøkelsen vil se etter like og ulike opplevelser av verktøyet ut i fra det som fremstår som viktig i enkeltelevers beskrivelser. Et dialogverksted vil trolig erfares på mange måter ut ifra ulike perspektiver, av den samme eleven og av flere elever. Legges fokuset både på likheter og ulikheter vil det bli mulig å oppdage erfaringers grunnleggende essens eller mening, det som er felles i erfaringene (Postholm, 2010). Ordet mening betyr å ha noe i minnet eller tankene. Ifølge intensjonalismen, som er nært beslektet fenomenologien, er mening en del av menneskers tenkning hvor tenkningen vil farge deres beskrivelser (Fay, 1996). For å få et nærmere innblikk i elevenes erfaringer med dialogverkstedet blir studiens intensjon å få vite mest mulig om elevenes tanker og opplevelser rundt verktøyet. Det handler om å forsøke å «se det samme» som den andre, uten å tolke (Dalen, 2011, s. 18). Bevan (2014) hevder at en beskrivende tilnærming er med å sikre en klarhet i et fenomen, som videre kan gi en solid basis for å tolke erfaringer som er grounded i beskrivelsene.

Hermeneutikere hevder at all meningsformidlende materiale kan bli tolket (Gall, Gall, & Borg, 2007). I den hermeneutiske tradisjon tolkes menneskelige uttrykk ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er gitt (Thagaard, 2009). Det som tilføyes for å tolke menneskers erfaringer er tolkerens forforståelse i form av erfaringer, påstander, faglig perspektiv og teoretisk grunnlag (Malterud, 2011; Wormnæs, 2005). Forforståelsen vil kunne påvirke alle stadier i en undersøkelsesprosess, samt de resultatene undersøkelsen kommer frem til. Det ansås derfor som nødvendig å gjøre rede for min forforståelse innledningsvis. Ut i fra terminologien til Kvale og Brinkmann (2009) betraktes denne undersøkelsen som en reise, der forforståelsen er den ryggsekken som bringes med. Observasjon, teoribakgrunn og egen interesse gjorde at jeg begynte å tolke hvordan elevene kan ha erfart deltakelsen allerede før datainnsamling satte i gang.

Ifølge hermeneutikeren Gadamer (1984) referert i Dalen (2011, s. 18) er «den hermeneutiske sirkel» sentral ved tolkning. I sirkelen er det et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens forforståelse og tendenser i datamaterialet, mellom deler og helhet (Kvale &

Brinkmann, 2009). Deler av hva informantene beskriver vil kunne påvirke mitt syn på det helhetlige fenomenet. Sirkelen kan i prinsippet fortsette i det uendelige, og i så måte ses på som en spiral (Fay, 1996). I spiralen vil man hele tiden se nye deler i sammenheng med helheten og stadig videreutvikle begreper og sin forståelse av det studerte. Hermeneutikken baseres på å komme frem til en velbegrunnet tolkning, meningsutlegning og forståelsesutlegning av innsamlet materiale (Wormnæs, 2005, s. 240). Ifølge meningsteorien til Gadamer kan mening i et materiale avdekkes og forstås gjennom en dyadisk samhandlingsprosess (Gall et al., 2007). Både personen som erfarer noe og den som forsøker å forstå og tolke erfaringen, går sammen i en dialog. I denne undersøkelsen vil trolig flere meninger avsløres fordi erfaringer tolkes ulikt av subjekter i en dialog (Fay, 1996). Datainnsamlingsmetoden som har blitt valgt i denne undersøkelsen kan sies å gjøre erfaringer eksplisitte gjennom samtale.

3.3 Kvalitativt intervju

Elevene som inngikk i denne studien har deltatt i dialogverkstedet. Siden deres opplevelser med verktøyet ville være vanskelig å observere ble intervju benyttet som undersøkelsesmetode. Et intervju kan innhente beskrivende informasjon om personers erfaringer, tanker og følelser tilknyttet ulike sider ved deres livsverden (Dalen, 2011). Slik informasjon er studier med en fenomenologisk tilnærming ute etter. Intervju er også den vanligste datainnsamlingsstrategien som tas i bruk ved kvalitative og fenomenologiske studier (Bevan, 2014; Postholm, 2010). Bakgrunnen for valg av intervju er studiens ønske om å innhente informasjon om hvordan informantene oppfatter sine erfaringer og få tak på hva erfaringene kan bety for dem.

Det ble benyttet en intervjuguide i undersøkelsen. Intervjuguide er semistrukturert ved at den sirkler inn bestemte temaer studien ønsker å belyse, der temaenes rekkefølge er fleksibel og påvirket av informantens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009). Det foreligger ikke faste svarkategorier, noe som medvirker til at informanten kan snakke åpent og at forskeren har mulighet til å gå i dybden av ulike temaer ved å bruke oppfølgings spørsmål (Postholm, 2010). Intervjuets fleksibilitet stiller krav til den som intervjuer. Intervjuguiden i denne studien inneholder forhåndsbestemte spørsmål og endte opp med å bli mer strukturert. Valget skyldes liten erfaring med intervju og ønsket om å få fylldig informasjon fra informantene. Dette kan ha medvirket til at jeg i større grad påvirket samtalens forløp og hvilke temaer som

ble undersøkt. De nevnte begrensningene ble tatt med i forhåndsvurderingen av hvordan intervjusituasjonen kunne arte seg med informantgruppen. Kjennskap til sjenanse og at enkelte elever med en tilbaketrukket atferd kan ha vansker med intervjusituasjonen utløse også et større behov for struktur.

Lund (2010) sin studie hadde fokus på elever med innagerende atferd. Hun skriver i sin doktoravhandling at hun måtte ta hensyn til at ord ikke alltid falt like lett hos sjenert ungdom under intervjuet. Videre minner Lund (2010) den som intervjuer på at det å tale foran andre mennesker kan ses på som en prestasjon og at «... *the act of being interviewed, becomes a performance itself*» (s. 43). Informanten kan således føle et press for å prestere i intervjusituasjonen. Undersøkelser av unge, ofte sårbare, informanter krever at den som intervjuer er sensitiv, viser omtanke og har kjennskap til deres måte å uttrykke seg på (Postholm, 2010). Jeg hadde dette i minnet i forsøket på å opparbeide en komfortabel, avslappende og tillitsfull atmosfære gjennom å gi informantene den tiden og støtten det virket som de trengte.

3.3.1 Utvalg og informanter

Undersøkelsen vil omhandle elever som kan sies å vise en innagerende atferd. Elever som fremstår som sjenerte, stille og tilbaketrukne kan hevdes å ha en innagerende atferd (Lund, 2012). Dalen (2011, s. 47) anser kriterieutvelgning som en trygg vei å gå for å finne et egnet utvalg. For å sikre at elevgruppen som ble omtalt overfor skulle inngå i studien ble det anvendt et kriteriebasert utvalg. Kriteriene for å delta i undersøkelsen var elever som underveis i dialogverkstedet hadde en stille og tilbaketrukket atferd, samt at elevene hadde deltatt på alle verkstedsamlingene. Utvalget kan samtidig anses som strategisk i den forstand at det er satt sammen for best mulig å belyse problemstillingen (Malterud, 2011).

Det å vise en innagerende atferd kan oppleves som sårt og personlig for noen elever. I denne sammenheng ble det av betydning å trå varsomt med hensyn til utvalg og nøye vurdere hvilken tilnærming som best kunne ivareta elevenes verdighet og selvforståelse. Grunnet undersøkelsens omfang ble det ikke mulighet for å utforske elevenes egen oppfattelse av seg selv som innagerende, for eksempel ved hjelp av et selvutfyllende spørreskjema. Isteden mottok læreren informasjonsskrivet som var tiltenkt informantene (se Vedlegg 2). Læreren fikk i oppdrag å beskrive det viktigste i skrivet for elever som læreren oppfattet som stille og

tilbaketrukne. Elevene leste så selv igjennom informasjonsskrivet og tok stilling til om de kunne tenke seg å delta i et intervju. På denne måten fikk informantene informasjon om hvilke utvalgskriterier som lå til grunn for undersøkelsen og vurdert om de kjente seg igjen i atferdsbeskrivelsen.

Jeg kom i kontakt med informantene gjennom koordinatoren på deres skole. Koordinatoren foreslo å rekruttere utvalget fra én klasse hvor kontaktlæreren hadde bedt om mer dialogverkstedtid. Bakgrunnen for dette var ønsket om å forbedre klassemiljøet og får øke den muntlige aktiviteten i klassen. Ut i fra lærerens informering om mitt prosjekt til sin klasse meldte seks elever seg til å bli intervjuet. Læreren hadde også hatt en time med klassen der det ble snakket om sjenanse. Elevene som meldte seg kjente seg igjen i begrepet sjenanse. Elevene visste også hvem jeg var og hadde møtt meg ved tre anledninger. Dette kan ha medvirket til at elevene følte det var trygt å bli intervjuet av meg. To av informantene knyttet begrepet angst til seg selv, mens de fire andre fortalte at de var sjenerte i nye situasjoner med nye mennesker. I denne studien ansås informantenes kjønn som irrelevant fordi fokuset lå på hvilke erfaringer de hadde å formidle. Hvordan spørsmålene ble utformet, stilt og oppfattet av hver enkelt informant var trolig med på å påvirke hvilke erfaringer de valgte å dele i intervjuet.

3.3.2 Utvikling av intervjuguide

For nærmere informasjon om intervjuguiden henvises det til Vedlegg 1. Spørsmålene og intervjustilen i guiden vil bygge på konteksten, rammene og innholdet i den bestemte studien (Charmaz, 2006). Denne studien omhandler erfaringer med et verktøy som kunne tenkes å berøre emosjonelle, sosiale og relasjonelle aspekter for informantene. Det å utforme spesifikke spørsmål som tok for seg de nevnte aspektene og som samtidig ga informantene mulighet til fortelle åpent om sine erfaringer opplevdes som noe utfordrende. Dalen (2011, s. 27) anbefaler å bruke «traktrinsippet» som innebærer å gå fra generelle til spesifikke forhold, for så å avslutte med generelle spørsmål. I utformingen av intervjuguiden ble denne anbefalingen brukt som hjelp. Samtidig tok utformingen utgangspunkt i prinsipper som Bevan (2014, s. 140-143) benytter i fenomenologiske intervjuer.

Intervjuguiden søkte først å sette informantenes erfaringer inn i en kontekst. Informantenes beskrivelser av dialogverkstedet kunne gi viktig informasjon om rammene rundt deres egne

erfaringer. De generelle spørsmålene i intervjuguiden ble stilt for å invitere de til å beskrive dialogverkstedet og sin egen deltakelse. På bakgrunn av slike beskrivelser kan intervjueren i større grad nærme seg det fenomenet som ønskes studert. Intervjuer kan gå mer detaljert til verks og undersøke hvordan et fenomen kan erfares på ulike måter av den samme informanten. Intervjuguiden tok her for seg prosesser som har gitt lærdom, påvirkning og ulike opplevelser. Informanten ble gitt mulighet til å trekke frem både positive og negative sider ved sine erfaringer, knytte de opp mot de relasjonene de er en del av i skolen og opp mot seg selv som person. Til slutt ønsket intervjuguiden å klargjøre fenomenet, å se informantens erfaringer som en helhet. Klargjøring innebærer å undersøke hva fenomenet ikke innebærer for informanten, for å kunne si noe mer sikkert om hva fenomenet faktisk innebærer. Jeg spurte den enkelte informant om hva som skulle til for at vedkommende skulle få en annen erfaring med dialogverkstedet ut ifra hva informanten svarte på de foregående spørsmålene. Slike spørsmål kan kalles imaginære (Bevan, 2014). Informanten blir her utfordret til å undersøke andre erfaringer enn de han eller hun selv sitter igjen med. Avslutningsvis fikk informantene mulighet til å komme med tilleggsopplysninger og fortelle om sin opplevelse av intervjusituasjonen.

3.4 Datainnsamling

3.4.1 Prøveintervjuet

Dalen (2011) oppfordrer til å foreta et prøveintervju i forkant av det endelige intervjuet. Det vil gi den som intervjuer erfaring med intervjusituasjonen, samtidig som intervjuguiden blir testet ut. En elev som har en aktiv rolle som elevmegler og som har deltatt i dialogverkstedet takket ja til å delta i mitt prøveintervju. Det ble benyttet en lydopptaker i intervjuet for å bli bedre kjent med det tekniske utstyret og for å være bedre i stand til å vurdere egen væremåte overfor prøveinformanten. Etter intervjuet fikk jeg gode og konstruktive tilbakemeldinger med hensyn til hvordan spørsmålene ble stilt og oppfattet av vedkommende.

Spesielt med hensyn til sensitive temaer eller grupper kan prøveintervjuer bidra til å avverge feil i de kommende intervjuene (Charmaz, 2006). Lærdommen fra prøveintervjuet fikk meg til å gå igjennom mulige oppfølgingsspørsmål og bevisst ha de i minnet under det endelige intervjuet. I redigeringen av intervjuguiden tilførte jeg enkelte spørsmål, tok bort spørsmål som ikke virket relevante, endret noen ordlyder og endret rekkefølgen av spørsmål. Påstander angående opplevelser av dialogverkstedet ble tilført for gi informantene noen verktøy til

refleksjon og svar. Endringene ble gjort for å ha et mer forståelig og ungdommelig språk i guiden, samt for å bygge opp intervjuet slik at personlige spørsmål ikke kom for overraskende på informantene.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på informantenes skole i mars 2016. De ble holdt i et lukket grupperom hvor kun informantene og jeg var til stede. Alle intervjuene ble foretatt på samme dag i tidsrommet 10-15. Jeg plasserte stoler slik at informantene kunne velge om de ville sitte nærme meg eller på andre siden av bordet. Kun én informant valgte å holde avstand. Kvale og Brinkmann (2009) anser de første par minuttene i et intervju som avgjørende for etablere en god kontakt mellom informant og intervjuer. I så henseende foretok jeg en uformell prat med hver informant på starten av intervjuet. Informantene ble også tilbudt noe å bite i og noe å drikke. Deretter ønsket jeg å høre hva informantene hadde fått vite fra læreren. Det ble ut i fra dette snakket om sjenanse, hva både informantene og jeg legger i begrepet. Vi gikk igjennom informasjonsskrivet sammen og informantene skrev under på det. De fikk selv være med på å bestemme sitt fiktive navn.

Dalen (2011) skriver at intervjuerens evne til å vise genuin interesse og god lytteevne kan bli utslagsgivende for hvor mye informantene velger å dele. Under intervjuene opplevde jeg noen informanter som åpne og snakkesalige, men de fleste virket mer tilbakeholdne og svarte kort på spørsmålene. Jeg fikk dermed ikke et samlet førsteinntrykk av gruppen. Stemningen i rommet kjentes også varierende. Til tider satt latteren løst hos både meg og informant, andre ganger kunne stemningen være preget av usikkerhet hos begge parter. Det første intervjuet var av kortest varighet og opplevdes som noe krevende. I starten var det utfordrende gi lange nok pauser slik at informantene kunne reflektere over spørsmålene. Enkelte ganger kjente jeg på en ubehagelig stillhet. Jeg ønsket mer utfyllende svar fra informantene, men følte samtidig at jeg famlet etter oppfølgingsspørsmål som kunne bidra til dette. De gangene jeg prøvde uten å lykkes ønsket jeg bare å komme videre i intervjuet.

Etter det første intervjuet tok jeg en lenger pause for å vurdere hva som fungerte og hva som kunne forbedres ved egen intervjustil. Dette ble tatt med videre i de fem andre intervjuene. Min interesse for det informantene fortalte ble forsøkt vist gjennom aktiv lytting, inviterende kroppsspråk i form av blikk og nærvær, samt verbale kommentarer. Av og til virket det som

om min speiling eller gjentakelse av informantenes utsagn fungerte som en hjelp for at de skulle fortelle mer. Det ble etterstrebet å få så autentiske svar som mulig ved ikke å påvirke informantene i for stor grad. Jeg stilte flere oppfølgingsspørsmål for å få informantene til å konkretisere sine svar og for å sjekke om jeg hadde forstått dem riktig.

Bevisstheten om at intervjuet kunne lede over på følsomme områder, som psykisk helse, var tilstede gjennom alle intervjuene. Dalen (2011) anser det som viktig at forskeren under slike intervjuer påtar seg rollen som medhjelper og ikke som terapeut. Både det terapeutiske intervjuet og forskningsintervjuet har økt innsikt og forandringer som siktemål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 60). Denne studien hadde ikke som hensikt å bidra til personlige og emosjonelle forandringer hos informantene, men å oppnå intellektuell innsikt i informantenes erfaringer. En distansert nærhet til informanten er hensiktsmessig for at vedkommende kan oppleve seg komfortabel og hørt, samtidig som forskeren klarer å distansere seg fra situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). De gangene en informant tok opp sterke følelser og/eller opplevelser som ikke var knyttet til deltakelsen i dialogverkstedet fikk de fortelle det ut. I stedet for å bygge videre på det informantene sa i slike tilfeller forsøktes det heller å stille oppfølgende spørsmål som kunne få informanten til å knytte følelsene og opplevelsene til selve deltakelsen. Forholdet mellom nærhet og distanse ble blant annet forsøkt balansert på denne måten.

Som en avslutning ble det foretatt en *debriefing*, der intervjuene ble avrundet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg oppsummerte mitt inntrykk av informantens erfaringer, om de fremsto som positive, negative eller både- og. Informantene fikk mulighet til å bekrefte eller avkrefte om oppsummeringen stemte med sine erfaringer og til å utdype ytterligere. De fikk anledning til å stille spørsmål, komme med tilleggsopplysninger og til å fortelle om sin opplevelse av å bli intervjuet. Til slutt takket jeg for deres deltakelse og deling. Notater ble nedskrevet i etterkant for ikke å forstyrre elevene i intervjuet. Totalt satt jeg igjen med seks verdifulle intervjuer, hvor graden av informasjon varierer. Det første og korteste intervjuet varte i 12 minutter, mens det lengste intervjuet varte i 30 minutter. Alle informanter syntes det var greit eller positivt å bli intervjuet, noe som ga meg en trygghet til å gå videre med bearbeiding av data.

3.5 Bearbeiding av data

Analyse har pågått gjennom hele denne undersøkelsesprosessen, men kom mer i fokus da datamaterialet var samlet inn. Fremgangsmåten for analysen ble inspirert av *systematisk tekstkondensering*. Malterud (2011) videreutviklet fremgangsmåten ved å bygge på den fenomenologiske analysemetoden til Giorgi og den konstant komparative analysemetoden til Glaser og Strauss. I denne studien ble systematisk tekstkondensering valgt fordi den egner seg for å utvikle nye beskrivelser og begreper ved å analysere informantens utsagn.

For Giorgi (1985) er analyseprosessen todelt (Postholm, 2010). Transkripsjon av intervjuet er den første prosessen og utgjør den spesifikke beskrivelsen av informantens utsagn. Den andre prosessen er selve analysen som er delt inn i fire trinn: 1) å få et helhetsinntrykk, 2) å identifisere meningsdannende enheter, 3) å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene, og 4) å sammenfatte betydningen av dette (Malterud, 2011, s. 98). Den andre prosessen baseres både på empiri og forskerens teori og begrepsverden.

3.5.1 Transkribering

Transkripsjon betyr å transformere, å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Intervjusamtalene ble i denne prosessen omdannet til skriftlig form.

Omdanningen skjedde kort tid etter at intervjuene ble gjennomført. Rådet til Dalen (2011) om å foreta transkripsjonen selv ble fulgt for å bli bedre kjent med eget datamaterialet. Videre ble transkripsjonen gjort i programvaren HyperTranscribe. Programmet inneholder flere nyttige og tidsbesparende funksjoner, der følgende funksjoner ble benyttet: hastighet på lyd ble satt ned og lyden ble spilt av i intervaller. Lyden på opptaket var av god kvalitet og det var lett å høre hva informantene sa. Informantens uttalelser ble forsøkt gjengitt så presist og direkte som mulig. Uttalelsene ble skrevet ned ord for ord. Intervjuene varte relativt kort og det endte opp med 34 transkriberte sider med 19898 ord.

Malterud (2011) hevder at selv ikke den mest nøyaktige transkripsjonen kan gi et helhetlig bilde av det som skal studeres. Overgangen fra muntlig talespråk til skriftspråk kan by på en rekke praktiske og prinsipielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkripsjonen ble blant annet kontekstuelle forhold som informantens kroppsspråk, stemmeleie og intonasjon mistet eller mindre synlig. For å minske tap av kontekstuelle forhold ble pauser lagt inn som (...). Følelsesuttrykk som *eh*, *ehm*, *hmm* og *mm* ble også inkludert for å vise tenketid.

Omgjøringen fra muntlig intervju til skriftlig tekst gjorde det lettere å få en oversikt over elevenes erfaringer. Allerede på transkripsjonsstadiet viste materialet meg at informantene satt igjen med varierende erfaringer, men at mye samtidig virket å være felles. Oversikten var en hjelp for å begynne å strukturere materialet på et mer analytisk nivå. I tråd med den hermeneutiske spiral kan tolkningen av en intervjutekst anses som en dialog mellom forsker og tekst (Thagaard, 2009). Videre vil fokuset i analyseprosessen legges på den meningen som teksten formidlet.

3.5.2 Dataanalyse og koding

Helhetsinntrykk. Første steg var å bli kjent med materialet. Det ble lest igjennom den transkriberte teksten for å få en «sense of whole» (Giorgi & Giorgi, 2003, s. 251).

Fenomenologisk reduksjon ble brukt som et middel for å tematisere elevenes erfaring med dialogverkstedet. Reduksjonen er en del av den fenomenologiske holdningen, kalt *epoché*, som forskeren anbefales å innta (Bevan, 2014). Epoché forventer at den som analyser skal sette spørsmålsteget ved egen posisjon med hensyn til det undersøkte fenomenet. Forskeren oppfordres til å vise en bevisst naivitet, der han eller hun er åpen og fordomsfri overfor nye og uventede fenomener (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). På dette stadiet forsøkte jeg dermed å ta avstand fra personlig kunnskap, teori og påstander angående det undersøkte fenomenet. Hensikten var å møte elevenes erfaringer på en frisk måte, ved å *brackere* eller redusere egen kjennskap til dialogverkstedet og elevgruppen (Giorgi & Giorgi, 2003). Slik ble det lettere å høre elevenes stemmer i teksten. Oversikten over helheten fikk meg til å vurdere seks mulige temaer som kan sies å representere elevenes erfaringer. Temaene viste seg som meningsutveksling, betydningen av kjennskap, grad av stabilitet, grad av komfort, å forberede seg og ideal/virkelighet.

Meningsdannende enheter. På det andre trinnet gikk jeg mer systematisk til verks. Med temaene i minnet ble teksten igjen gjennomgått, nå mer nøyaktig linje for linje og ord for ord. På bakgrunn av temaene ble det tatt ut relevante tekstbiter for å etablere meningsbærende enheter (Malterud, 2011). Hvilke erfaringer virket det som om de intervjuede elevene har med dialogverkstedet? Det å stille spørsmål ved tendenser i dataene var hjelp til å utvikle meningsenheter. Letingen etter meningsenheter ble basert på meningsdiskriminasjon (Giorgi & Giorgi, 2003). De gangene det oppsto et skifte i mening underveis i gjennomlesningen, ble det lagt inn såkalte «noder» i NVivo. Her begynte kodingsprosessen.

Noder, også kalt koder, er merkelapper som skal samle tekstbiter som har noe felles, som siden kan identifiseres som en informants bestemte uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Koder handler om å ta deler av teksten ut fra sin opprinnelige kontekst. Tekstbitene som ble valgt ut vil i den senere presentasjonen av funn først stå alene. Det kan sies å være i tråd fenomenologien i og med at beskrivelser på denne måten kommer først. Jeg merket meg at temaene overlappet noe. Ofte kunne en tekstbit representere to ulike temaer eller to sider av det samme temaet. Hvor komfortabel en informant følte seg kunne blant annet ha sammenheng med kjennskap til medelever.

Abstraksjon og sammenfatning. Erfaring får alltid sin mening ut i fra en kontekst. På neste steg ble de overnevnte kodene brukt for å hente ut mening. Det virket som om det var flere forhold som påvirket informantenes erfaringer med dialogverkstedet enn de midlertidige temaene tok for seg. Informantenes erfaringer med dialogverkstedet syntes å ha blitt påvirket av dem selv som personer, kontekst, tidligere erfaringer og de personene som satt rundt dem. De meningsbærende enhetene, eller tekstbitene, som var koblet sammen ble videre abstrahert til fem hovedkategorier. Kategoriene ble som følge: Personlige påvirkningsforhold, informantenes opplevelse av sin deltakelse, informantene tanker og handlinger underveis, dialogverkstedets gevinster og dialogverkstedets begrensninger. Videre i prosessen søktes det etter essensen ved fenomenet ved å bruke imaginær variasjon. Når, hvordan og hvorfor kunne de utvalgte tekstbitene passe under hovedkategoriene? Informantenes utsagn ble gjort eksplisitte ved å klargjøre konteksten for det undersøkte fenomenet. Klargjøringen gjorde at to til fem underkategorier ble lagt til under hver hovedkategori. Underkategoriene kan sies å representere ulike forhold ved informantenes følelser, tanker, handlinger og relasjonelle synspunkter om deltakelsen i dialogverkstedet. Slike forhold viste seg å ha påvirket i en positiv/stabil eller en negativ/begrensende retning. Elevenes egne ord og uttrykk, i form av sitater, fra meningsenhetene ble brukt for å gjenfortelle og sammenfatte underkategoriene (Malterud, 2011). Informantenes sitater vil forandres noe for å få en bedre flyt i teksten. Enkelte følelsesuttrykk og pauser ble fjernet. Det samme med ord og uttrykk som forekom hyppig i et sitat, som for eksempel *liksom* og *på en måte*. Endringene har blitt gjort for at det informantene beskrev kan fremstå på en klarere måte.

Denne delen av analyseprosessen handlet også om rekontekstualisering, å sette delene sammen til en helhet (Malterud, 2011). De valgte hovedkategoriene ble både basert på induktive beskrivelser og deduktive fortolkninger. De tok utgangspunkt i egne refleksjoner

rundt elevenes uttalelser, hva uttalelsene kunne representere og eksisterende teorier. Den oppdagede essensen eller strukturen ved studiens funn ble satt inn i en teoretisk kontekst. Her var det lett etter det typiske eller generelle ved erfaringer innenfor den samme kategorien. Strukturen ble brukt for å tolke rådataene, informantenes utvalgte sitater, videre ved å sette funnene inn i en teoretisk forståelsesramme. Kvalitative analyser innebærer alltid fortolkning, til tross for de primært kan være ute etter beskrivelser. Påliteligheten av tolkningene samt gyldigheten av resultatene virker inn på kvaliteten ved studien. Videre rettes blikket mot forhold som ligger til grunn for undersøkelsens kvalitet.

3.6 Vurdering av undersøkelsens kvalitet

Validitet kan oversettes til gyldighet. Gyldighet viser i denne studien til om intervjuet faktisk undersøkte det det var ment til å undersøke (Kalleberg, 1996). Vurdering av om dette er tilfellet drøftes med hensyn til om funnene som har fremkommet er gyldige i den bestemte konteksten og på bakgrunn av det bestemte formålet med studien (Maxwell, 1992). Fire av validitetsbegrepene til Maxwell (1992) ble benyttet. Det siste begrepet, evalueringsvaliditet, ansås ikke som relevant i vurderingen. Formålet var å beskrive elevenes uttalelser heller enn å evaluere dem. Reliabilitet kan bety pålitelighet og handler om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen er til å stole på (Kvale & Brinkmann, 2009). Mangel på kvalitetssikring kan også utgjøre et forskningsetisk problem (Befring, 2007). Hvilke etiske hensyn som har blitt gjort i forbindelse med denne undersøkelsen vil også inngå som en vurdering av dens kvalitet.

3.6.1 Validitet

Deskriptiv validitet påvirkes av hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse (Maxwell, 1992). Dalen (2011) understreker i denne sammenheng viktigheten av å stille «gode» spørsmål som inviterer informantene til å gi fylldige svar. Gjennomføring av prøveintervju var med på å oppfylle dette kravet. Da jeg benyttet den reviderte intervjuguiden i det endelige intervjuet kjentes spørsmålene både åpne og konkrete. På denne måten forsøkte jeg å styre unna ledende spørsmål, som kan utgjøre en trussel mot validiteten (Dalen, 2011). I intervjuet sjekket jeg om min oppfatning samsvarte med informantens ved å stille oppfølgende og oppsummerende spørsmål. Videre avhenger den deskriptive validiteten av om informantens utsagn ble transkribert og tolket på en så presis og nøyaktig måte som mulig (Maxwell, 1992). Siden intervjuet ble tatt opp på diktafon kan

det være med på å styrke validiteten. Opptakets gode lyd kvalitet gjorde det lettere å høre hva informantene svarte og å gjengi dette i transkribert form. Ulike forhold ved intervju situasjonen ble også bedre husket ved at transkripsjonen ble foretatt raskt etter gjennomføringen av intervjuene. Dataprogrammet HyperTranscribe ble brukt for å transkribere, mens programmet NVivo var en hjelp til å kode datamaterialet. Dette bidro til en mer systematisk tilnærming til analyseprosessen og kan ha bidratt til å styrke den deskriptive validiteten i egen undersøkelse (Dalen, 2011).

Tolkningsvaliditet omhandler funn av indre sammenhenger i teksten (Dalen, 2011). Denne studiens tolkningsvaliditet avhenger av om de meningsenhetene som ble skapt faktisk representerer elevenes beskrivelser og meninger. Betydningen elevene tildelte sine erfaringer med dialogverkstedet ligger hovedsakelig i deres indre, mentale forståelse av det erfarte (Maxwell, 1992). Mye kan i denne sammenheng medføre at elevenes uttalelser ikke gir et fullstendig eller riktig bilde av deres erfaringer. Dersom elevene var ubevisst sine følelser eller opplevelser, husker disse uklart eller forøkte å skjule sine egentlige erfaringer underveis i intervjuet kan dette være med på å hemme undersøkelsens tolkningsvaliditet (Maxwell, 1992). I og med at intervjuguiden fremla påstander for elevene kan det være vanskelig å vite om elevenes beskrivelser stammer fra dem selv eller fra meg som lagde påstandene. Dersom elevens svar i for stor grad ble farget av påstandene kan det utgjøre en risiko for tolkningsvaliditeten. En strategi som ble brukt for å styrke tolkningsvaliditeten var *member checking* (Postholm, 2010, s. 132). Informantene fikk lese gjennom den transkriberte teksten av hva de hadde sagt. På denne måten kunne de uttale seg om uenigheter, eventuelle feil eller komme med tilleggsopplysninger. Slik ble meningskonstruksjonene forsøkt testet mot den virkeligheten studien omhandlet (Maxwell, 1992).

Teorien som undersøkelsen benytter fungerer som en forståelse, i tillegg til en beskrivelse og tolkning, av det undersøkte fenomenet (Maxwell, 1992). *Teoretisk validitet* avhenger av om de valgte begrepene, kategoriene og mønstrene faktisk gir en teoretisk forståelse av det fenomenet som studien omfatter (Dalen, 2011). Det er også viktig at bakgrunnen og begrunnelsen for den teoretiske forståelsen er tydelig både i empiri og analyse (Dalen, 2011). Teorien som har blitt brukt omhandler relevante sider ved det undersøkte fenomenet. Den tar utgangspunkt i sentral teori som dialogverkstedet bygger på og aktuell teori om innagerende atferd. Teoriutvalget kan sies å belyse problemstillingen godt.

Generalisering berører muligheten for å overføre funn fra en bestemt studie til andre personer, tider eller situasjoner enn de som ble direkte studert (Maxwell, 1992). Andenæs (2000) skriver at en vurdering av overføringsverdi først kan besvares etter at undersøkelsen er gjennomført. Til grunn for besvarelsen er blant annet nytteverdien og mottakerne av studiens funn avgjørende. Erfaringer med dialogverkstedet ble kun undersøkt på én skole. Hver skole implementerer og gjennomfører dialogverksted på ulike måter, noe som igjen trolig vil påvirke ulike elevgruppers erfaringer med verktøyet. Som en fenomenologisk studie har det vært viktig å bygge på den individuelt erfarte og opplevde verden til de utvalgte informantene. Studien ønsket å undersøke hvordan en bestemt gruppe elever erfarte en bestemt setting. Det kan dermed tenkes at denne studien primært er av lokal interesse (Kvale & Brinkmann, 2009). En vanlig begrunnelse for det vil være at studien involverer for få informanter til å kunne uttale seg om generalisering til andre settinger og personer enn de som ble undersøkt. Utvalgsprosessen kan i denne sammenheng diskuteres. En begrensning ved den kan være at læreren brukte sin erfaring med elevene til å velge ut informanter. Spørsmålet er i hvor stor grad informantene ble påvirket til å ta på seg rollen som sjenert. Informantenes erfaringer vil uansett, ut i fra individuelle forutsetninger og kontekstuelle forhold ved dialogverkstedet, kunne ta ulike former. Dette faktum bekreftes i denne studiens funn.

I oppgavens innledning og teorikapittel ble interessen for hvordan elever med innagerende atferd generelt opplever å dele følelser, tanker og opplevelser i skolesammenheng påpekt. Analytisk generalisering kan foretas i intervjuundersøkelser og innebærer en vurdering av hvorvidt funnene fra en bestemt studie kan brukes som en antakelse om hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). For å kunne overføre til andre situasjoner må man spørre seg hva resultatet viser. Resultatet fra studien bør være bygget opp av tykke beskrivelser, som innebærer en blanding av beskrivelser og tolkninger av det studerte fenomenet (Andenæs, 2000). Denne studien har hatt dette som en målsetning fra data ble samlet inn. På den annen side delte informantene retrospektive fortellinger i intervjuene som har funnet sted under bestemte forskningsforhold, likesom innenfor større sosiale, kulturelle og historiske kontekster (Charmaz, 2006). Trekket det slutninger fra intervjuet til andre sider ved informantens liv, kan dette medføre falske slutninger om personens følelser, handlinger og erfaringer utenfor intervjusituasjonen (Maxwell, 1992). På den andre siden kan kontekstuell kunnskap være til nytte i lignende settinger (Postholm, 2010). Andenæs (2000) understreker i denne sammenheng at konklusjoner bør formuleres som påstander heller enn som absolutte sannheter. Jeg håper at funnene kan fungere som en pekepinn på hvordan

elever som anser seg som sjenerte opplever andre sosiale situasjoner i skolen. Uansett vil det være flere gyldige versjoner av den kunnskapen denne studien vil dele (Malterud, 2011).

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til om det gjennomførte prosjektet gir inntrykk av at undersøkelsen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2009). Sterk reliabilitet i kvalitative studier fordrer at det foreligger nøyaktig dokumentasjon på hvordan alle deler av undersøkelsesprosessen er gjennomført (Postholm, 2010). Dersom slik dokumentasjon ligger til grunn kan en annen forsker i prinsippet gjennomføre det samme prosjektet, for deretter å etterprøve og vurdere påliteligheten av studiens funn (Dalen, 2011; Postholm, 2010). I kvalitative studier blir imidlertid kravet om etterprøvbarehet vanskelig å oppnå. Bakgrunnen for dette er at informantene og deres omgivelser vil ha forandret seg i løpet av undersøkelsesperioden og fordi ulike forskere ut ifra sin forforståelse vil feste seg ved ulike sider av det undersøkte fenomenet (Andenæs, 2000; Malterud, 2011). Det har blitt etterstrebet å beskrive og begrunne valg med hensyn til metode, vitenskapsteori, utvalg, intervju og analyse i metodekapittelet. Validitetsdrøftingen viser hvordan valg som ble foretatt i løpet av undersøkelsen kan ha påvirket graden av gyldighet. Slik har jeg forsøkt å gjøre leseren til en informert ledsager som har innsyn i min undersøkelsesprosess. På bakgrunn av dette kan leseren vurdere påliteligheten av undersøkelsens funn.

Ifølge Dalen (2011) vil forskerens rolle være avgjørende for å styrke påliteligheten av resultatenes funn. Forskerens rolle utformes i samspill med informantene og det aktuelle fenomenet som studeres. Relasjonen mellom meg og informantene var preget av kjennskap til hverandre før datainnsamling. Dette kan gjort terskelen for å delta i et intervju lavere for informantene som meldte seg. Informantenes opplevelse av utrygghet i intervjusituasjonen kan også svekke validiteten og påliteligheten av studien (Befring, 2007). Det ble tidlig i prosessen tatt høyde for dette og lagt til rette for at informantene skulle oppleve mest mulig grad av trygghet. Den informasjonen informantene valgte å dele med meg ble trolig influert av tidligere kjennskap til meg og grad av komfort i intervjusituasjonen.

I metodekapittelet har det blitt redegjort egen erfaringsbakgrunn og teoretisk forståelsesramme. Det å legge frem og reflektere over egen erfaringsbakgrunn var en hjelp til å bli bedre kjent med mine egne synspunkter og antakelser angående det studerte fenomenet.

Selv om jeg forsøkte å møte det studerte fenomenet med et åpent sinn var min subjektive teori fortsatt til stede, og vil ha preget undersøkelsens prosess og funn (Dalen, 2011). Samtidig har jeg gjennom hele studien forsøkt å være tro mot elevenes beskrivelser. Ved å ha gjort rede for egen forforståelse kan leseren vurdere i hvilken grad den kan ha påvirket tolkningen av resultatene.

3.6.3 Etiske hensyn

Et viktig etisk prinsipp i forskning tilsier at vi verken kan eller skal samle inn data for enhver pris (Befring, 2007). Prosjektet omhandler elevers personlige opplevelser, og vil medføre at en rekke etiske hensyn må ivaretas. Det ble sendt inn et meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) fordi prosjektet ville innebære informasjon om personlige forhold. Et intervju om elevenes opplevelse, tanker og følelser kunne blant annet bidra til å bringe samtalen inn på områder som berører psykisk helse. Bruk av båndopptaker ble også meldt til NSD. Prosjektet ble godkjent, og jeg kunne gå i gang med innsamling og behandling av data (se Vedlegg 4).

Den internasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har utformet retningslinjer med hensyn til forskerens etiske ansvar. Her kreves det blant annet tillatelse fra foresatte dersom barn under 16 år skal trekkes inn i en undersøkelse. Informantene i denne undersøkelsen vil ha fylt 16 år før 2016, noe som gir mulighet til å gå direkte til ungdommene. Jamfør punkt 8 kan derimot ikke et forskningsprosjekt som inkluderer personer igangsettes før deltakernes informerte og frie samtykke er sikret (NESH, 2006). Informasjon om prosjektets formål, metode som benyttes, samt praktiske og andre følger av deltakelse, ble gitt de involverte partene i prosjektet. Skoleeiers tillatelse til å gjennomføre prosjektet ble godkjent gjennom et informasjonsskriv om intervjuets innhold og prosjektets formål (se Vedlegg 3). Det ble gitt et informasjonsskriv til elevene som de fikk mulighet til å lese i gjennom to ganger. Før intervjuet startet gikk vi sammen over informasjonsskrivet muntlig. På denne måten ble det sikret at informantene hadde kjennskap til hva det ville innebære å delta i undersøkelsen, og at det ble gjort på en nøyaktig og forståelig måte (se Vedlegg 2). På bakgrunn av informasjonen vurderte informantene at de ville samtykke til deltakelsen. Informantene ble gitt mulighet til å avbryte sin deltakelse når som helst i løpet av prosjektet på ett fritt og informert grunnlag (Dalen, 2011). Informantene

fikk på denne måten kontroll over egen deltakelse og hvilke opplysninger de ønsket å dele i intervjuet (Thagaard, 2009).

Videre fordrer punkt 14 at *«de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt»*. (NESH, 2006). De personlige opplysningene som fremkom i intervjuet må behandles med omhu. Kravet verner om privatlivet til informantene og hindrer at informasjonen som kommer frem skal være til skade på deres liv (Befring, 2007). NESH stiller i denne sammenheng strenge krav om anonymitet, samt til oppbevaring og tilintetgjøring av opplysninger. I samråd med NSD ble det tatt høyde for at studien vil kunne omfatte sensitive opplysninger. På bakgrunn av dette ble det viktig å anonymisere informantene og deres skole slik at opplysningene ikke kan tilbakeføres til deltakerne. Anonymiteten ble sikret ved å bruke fiktive navn på informantene. Deres virkelige navn og annen personlig informasjon ble holdt atskilt fra lydopptak og transkripsjon. Opplysninger fra lydopptaket ble lagret på en datamaskin som er sikret med brukernavn og passord. Lydopptakene beholdes til oppgaven godkjennes, for deretter og slettes.

Hensyn som ble tatt i forbindelse med kravet om konfidensialitet kan komme på bekostning av muligheten for etterprøvbarhet (Thagaard, 2009). Informantenes krav på beskyttelse ble i denne sammenheng vurdert som viktigere enn kravet om etterprøvbarhet. Samtidig skal all forskning skal være tilgjengelig for innsyn, og må dermed publiseres. Slik kan det holdes kontroll dersom utilsiktede konsekvenser ved studien melder seg (Befring, 2007). I rapporteringsfasen vil utfordringer knyttet til gjenkjennelse igjen være aktuelt. Selv om det etter beste evne har blitt forsøkt unngått at informantene identifiseres i den endelige teksten, kan informantene kjenne seg selv eller sine medstudenter igjen. I denne sammenheng har det vært av betydning at teksten ikke skal bryte med deres selvforståelse (Thagaard, 2009). Sitater ble gjentatt ordrett for å unngå å legge ord i munnen på informantene.

Min personlige erfaring med undersøkelsesfenomenet har bidratt til en emosjonell involvering i og nærhet til det studerte (Befring, 2007). Gjennom hele prosessen har jeg ønsket å holde meg involvert, samtidig som informantenes perspektiver og verdighet har blitt ivaretatt. Jeg har søkt å ta på meg en ansvarlig rolle, og ansett informantene som de viktigste medkonstruktørene av kunnskap i undersøkelsesprosessen (Postholm, 2010). Slik ble balansen mellom nærhet og distanse til det undersøkte forsøkt opprettholdt.

4 Presentasjon av funn og drøfting av resultater

Her vil funn fra undersøkelsen bli presentert og drøftet. Resultatene har blitt drøftet på bakgrunn av den presenterte analysetilnærmingen i metodekapittelet. Dette kapittelet kan sies å ha fokus både på det *deskriptive* og på det *fortolkende*. Valget ble påvirket av den fenomenologiske og den hermeneutiske vitenskapsteorien. Hensikten med dette var forsøk på å se innsamlet empiri i sammenheng med teori og forskning, og på denne måten kunne besvare problemstillingen: *Hvilke erfaringer har elever som viser innagerende atferd med deltakelse i dialogverkstedet*, samt belyse forskerspørsmål som tok for seg påvirkning, opplevelse og bidrag med hensyn til dialogverkstedet.

Presentasjon av funn utgjør det deskriptive ved kapittelet. Funn fra studien gjorde at analysen endte opp med følgende fem hovedkategorier: Personlige påvirkningsforhold, informantenes opplevelse av sin deltakelse, informantenes tanker og handlinger underveis, dialogverkstedets gevinster og dialogverkstedets begrensninger. Underkategorier tar for seg flere sider ved hovedkategoriene, og belyses gjennom informantenes sitater og hvordan sitatene kan tolkes. De seks informantene er gjengitt med fiktive navn: Janne, Erica, Anine, Hanna, Annette og Sanna. Sitater som er valgt ut tar for seg både fellestrekk og forskjeller mellom informantene med hensyn til hvordan de omtaler sine erfaringer. Det viktigste har vært at informantenes stemmer kommer klart frem. Informantenes sitater fortolkes i en større sammenheng ved at de drøftes opp mot teori og forskning som det ble redegjort for i kapittel to.

4.1 Personlige påvirkningsforhold

Informantenes utsagn kan tyde på at flere forhold virket inn på deres erfaringer med dialogverkstedet. De personlige påvirkningsforholdene som kom klarest frem i intervjuene var tidligere erfaringer og personlighet.

4.1.1 Tidligere erfaringer

Alle informanter har tidligere skoleerfaringer som trolig påvirket hvordan de deltok i dialogverkstedet. Oppigjennom flere år på mange forskjellige skoler har Hanna møtt på dårlige skoleerfaringer. Det var en periode Hanna holdt tilbake fordi hun hadde det vondt:

Jeg har egentlig aldri hatt det bra på skolen, før jeg begynte her. Jeg har en lang historie med mobbing. Jeg har blitt mobbet i 10 år, så jeg vet hvordan det er å være en som blir ekskludert i mer eller mindre alle sosiale settinger og hvordan det er å bli snakket stygt om bak ryggen på deg, å bli mobbet både psykisk og fysisk.

Hanna har fått reflektert over de vonde erfaringene hun sitter med og anser de som en del av henne.

Janne sammenlignet hvordan det var for henne å gå på ungdomsskolen med hvordan det er i videregående skole:

På ungdomsskolen var det sånn: ah jeg orker ikke fordi klassen ble delt inn i de smarte, de kule og de som ikke snakker. Det var skikkelig mye press på deg, men her på videregående kan du være deg selv og ingen bryr seg. Jeg var veldig sjenert på ungdomsskolen for hvis jeg sa noe så fikk jeg en kommentar tilbake, men her er det sånn: det høres ganske rart ut, men morsomt og kreativt (ler)

Janne trives bedre i videregående skole fordi hun slipper å påta seg en spesiell rolle. Hun føler at hun blir mer akseptert for den hun er og at hun dermed har lettere for å være seg selv.

Drøfting: Farstad og Odden (2015) skriver at gjennomføringen av dialogverkstedet nettopp baseres på deltakerens personlige erfaringer og refleksjoner. Dialogverkstedet i denne studien tok også utgangspunkt i deltakernes egne bidrag. På denne måten ble det tilrettelagt for, og trolig mer naturlig, at informantene tok med seg sine tidligere erfaringer inn i verkstedet. Nordahl (2010) mener at elevers opplevelse av tidligere og nåværende psykososiale forhold i skolen vil påvirke hvilke skoleerfaringer de vil sitte igjen med. I denne studien henviste enkelte informanter til tidligere erfaringer for å vise at de har måttet jobbe med seg selv og sin sjenanse. Informantene sammenlignet tidligere erfaringer som kan karakteriseres som negative med mer positive, nåværende forhold. De positive psykososiale forholdene kan sies å handle om bedre sosiale relasjoner og større opplevelse av å høre til. På samme måte som erfaringer kan påvirke elevers videre framtidssikter ifølge Nordahl (2010), kan de trolig også ha innvirket på hvordan informantene i denne studien opplevde dialogverkstedet. Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker at de oppfatningene en person har av seg selv har sine røtter i tidligere erfaringer. Kan det tenkes at verkstedet var et sted hvor informantene kunne forstå seg selv bedre i lys av sine tidligere erfaringer? I intervjuene beskrev informantene hvordan de selv fremstår som personer, noe som må utforskes ytterligere.

4.1.2 Personlighet

Det virket som om alle informanter har reflektert over hvem de er i sosiale situasjoner. Ofte begrunnet informantene hvordan de deltok i dialogverkstedet med hvem de selv er som personer. Janne vet at det finnes mange som ikke deler så mange ting og som «holder seg inne», men selv betrakter hun at:

Jeg er en åpen person, så det er ikke vanskelig for meg å dele ting, men når vi startet med sånn dialogverksted tenkte jeg sånn: åh jeg kommer ikke til å gjøre noe der. Jeg var først veldig skeptisk for vi kjente hverandre ikke så godt, men så tenkte jeg: alle er jo sjenert en eller annen gang og noen må jo tørre.

Janne vet hvordan det er å være sjenert, det nevnte hun ved flere anledninger. Istedenfor å anse seg selv som den sjenerte ønsker hun å være den som hopper ut i og tar initiativ i sosiale sammenhenger.

Hanna fortalte at hun i situasjoner med nye mennesker kan kjenne på en sjenanse:

Jeg har ikke noe problem med å være sosial med folk jeg kjenner, men det er litt verre det er helt nye folk eller når du har følelsen av at du ikke passer inn og de som er der ikke liker deg.

Hanna trekker seg litt unna sosiale situasjoner dersom det er ukjente personer til stede eller hvis hun får følelsen av at hun ikke er velkommen. I dialogverkstedet ønsket hun videre å være seg selv, noe hun følte at hun klarte.

Anine virket som en person som er trygg på å være en som ikke har et stort behov for snakke, da hun meddelte at:

Jeg er ikke den flinkeste eller den mest komfortable med å snakke veldig høyt og foran et publikum, men det er ikke sånn: shit nå sier jeg noe feil eller nå går det greit for nå har jeg rommet. Jeg får lyst til å ha noe med det å gjøre, men ikke en for stor del, så det er greit å være for seg selv også (ler)

Anine uttrykte videre at hun vil fremstå som normal. For Anine innebar normal å «ikke være en person som snakker og snakker og ikke en person sitter helt stille». Det er viktig å finne en

balanse, mellom å lytte og snakke og mellom å være sammen med andre og å være alene for Anine.

Annette er en person som knyttet hennes utfordringer med å være muntlig aktiv til seg selv. Dette og hennes lyst til å fremstå som annerledes beskrev hun slik:

Det meste går på meg selv som person fordi jeg er utrygg på meg selv. Jeg får beskjed om å være mer muntlig, men jeg vil ikke tørr ikke. Jeg vil være den som turte å snakke og ikke var så sjenert, fordi jeg har ikke lyst til å være så sjenert som jeg er, så jeg ville ha vært den utadvendte.

Sitatet kan tyde på at Annette vurderte at hun er mindre muntlig aktiv enn hun ønsker.

For Sanna er det generelt vanskelig å ta plass i sosiale settinger fordi:

Jeg liker ikke å snakke i store mengder og jeg blir ikke påvirket til å snakke muntlig. Jeg har presentasjonsangst så det er en skikkelig stor angst som jeg bare ikke klarer. Jeg har veldig lyst til å være en som kan gå bort til hvem som helst og bare starte en samtale, bli kjent med nye folk, men når du er sjenert så tørr du ikke det.

For Sanna er angsten en faktor som hindrer henne i å gjøre det hun ønsker. Hun tar ikke initiativ til samtaler med mindre hun må. Erica kom inn på noe lignende her: «det å bryte gjennom det skjoldet man har satt opp for seg selv er vanskelig for når man er veldig sjenert så synes man det er skummelt å snakke høyt og ta ordet». Både Sanna og Erica føler at de ikke klarer å gi slipp på angsten i sosiale situasjoner.

Drøfting: I denne underkategorien er sitater fra alle de seks informanter gjengitt. Alle informantene uttrykte hvordan de oppfatter at de er. Dette kan ses i sammenheng med en del av det Skaalvik og Skaalvik (2013) betegner som *den reelle selvoppfatningen*. Lund (2012) skriver at elever kan vise innagerende atferd i gitte situasjoner og kontekster, eksempelvis i sosiale situasjoner. Dette virker å være tilfelle i denne studien i og med at alle informanter hevdet at de er sjenerte. Ut fra deres sitater ser det videre ut til at deres sjenanse arter seg på ulik måte med hensyn til intensitet. Sjenanse blir definert av Lund (2012, s. 15) som «en naturlig forsiktig tilbakeholdenhet i nye situasjoner eller som et problem som utvikler seg videre til isolasjon, ensomhet og selvforakt». Sitatene til de seks informantene kan til en viss grad sies å bekrefte variasjonen innenfor sjenanse og innagerende atferd.

For Janne, Hanna og Anine virker den reelle selvoppfatningen å samsvare med en sjenanse som innebærer en naturlig forsiktig tilbakeholdenhet i nye situasjoner. Zimbardo og Radl (1999) skriver at den naturlige sjenansen kan forklares med at situasjoner nettopp oppleves som nye og fordi personer i situasjonen kan anses som fremmede. Informantene virker å ha erfart det nevnte. Som en følge ble de antakelig skeptiske og/eller beskjedne på ett eller flere tidspunkt i løpet av dialogverkstedperioden. Videre uthever Spring og Honing Spring (2012) de positive kvalitetene ved naturlig sjenanse. Atferden kan blant annet være et uttrykk for god selvoppfatning, mestring og få behov for selvhevdelse. Hver for seg gikk de tre informantene som har blitt omtalt til nå inn for å være åpen, seg selv eller normal. Gjennom deres uttalelser virker det som om de knytter positive egenskaper til seg selv og at deres forsiktighet ikke er et hinder for at de skal kunne mestre sosiale situasjoner. Funn fra undersøkelsen til Coplan et al. (2015) viste at enkelte som anser seg selv som sjenerte kan ha preferanse for å være alene. Anine kan sies å støtte oppunder dette funnet.

Lund (2012) legger i sin definisjon av innagerende atferd vekt på at atferden kan holdes skjult for omgivelsene. På en måte kan uttalelsene til Annette, Sanna og Erica vitne om at de har en tendens til å holde ting skjult og at de er lite påvirkelige med hensyn til å være muntlig aktive. Videre kan innagerende atferd kommuniseres gjennom uttrykk som blant annet «...tilbaketrukket, angst og usikkerhet». (Lund, 2012, s. 27). I denne sammenheng knyttet de sistnevnte informantene sine utfordringer med sosiale situasjoner til vansker med å ta ordet, utrygghet i seg selv og angst. To av informantene ga også uttrykk for at de har lyst til å fremstå annerledes. Skaalvik og Skaalvik (2013) anser hvem en person ønsker å være som vedkommende sin *ideelle selvoppfatning*. Annette og Sanna fortalte at de i større grad ville være utadvendte og i stand til å ta sosialt initiativ. Ut ifra Reddy (2001) sin terminologi kan dette omtales som *ambivalent avoidance*. Informantene vil ta større del i sosiale situasjoner, men har utfordringer som holder de igjen. Det kan tenkes at forholdet mellom informantenes reelle og ideelle selvoppfatning kan ha påvirket den grad av sjenanse, usikkerhet og/eller angst som de kjente på i dialogverkstedet. Personligheten til alle seks informanter kan antas å ha hatt betydning for hvordan de deltok i dialogverkstedet.

4.2 Informantenes opplevelse av sin deltakelse

Også ut ifra intervjusituasjonen fremsto informantene som sjenert på ulik måte. Variasjon i grad av sjenanse bekreftes i måten informantene presenterte seg selv med hensyn til de følelser og den grad av muntlig aktivitet som de knyttet til egen deltakelse i dialogverkstedet. Tre underkategorier er valgt ut for å vise at det virker å være en variasjon blant informantene. Utsagn fra informantene gjorde at jeg har plassert to og to sammen.

4.2.1 Negative følelser og liten muntlig aktivitet

Det Sanna husket spesielt godt var «at det var veldig sånn ekkelt å prate». Hun kom ikke på noen spesifikke hendelser eller øvelser, da hun hadde nok med å kjenne på egne følelser. På spørsmålet om hva Erica husket spesielt godt svarte hun kort «ubehag». Ekkelt og ubehag kan betegnes som negative følelser.

Sanna syntes det var «ukomfortabelt» å dele noe fordi:

Du føler at du har ganske mange blikk på deg, spesielt hvis du får sånn ball og du skal snakke. Da får du alles oppmerksomhet og det er litt kleint. Jeg er bare en person som ikke liker å bli sett på.

Erica skildret noe lignende i følgende sitat:

Det var skumlere enn å sitte i et vanlig klasserom, fordi ikke alle øynene er på deg. Da har man gjerne en pult og folk holder på med litt forskjellige ting, mens der var det bare folk som hørte på det du har å si. Så det var litt annerledes og utfordrende, fordi man blir jo satt i en helt annen situasjon, en ubehagelig situasjon.

Sitatene overfor kan tyde på at det det å ta ordet i dialogverkstedet ikke opplevdes som helt naturlig for Sanna og Erica. Begge informanter mente selv at de ikke var muntlig aktive. Erica var ikke en deltaker som rakk opp hånden frivillig. Hun snakket dersom hun fikk beskjed om å si noe og sa dermed ikke mer enn det hun måtte.

Drøfting: Ytringene til Erica og Sanna kan tolkes dithen at begge kjente på følelser som kan karakteriseres som negative og at de samtidig var lite aktive i verkstedet. I begge intervjuer kjente jeg på en nysgjerrighet. Hva fikk disse jentene til å assosiere negative følelser med dialogverkstedet? For Haugen (2008a) er sterke følelser en del av et varselsystem som

forteller at det kan være farlig eller utrygt å delta i noe. I innledningskapittelet påpekte Lund (2012) at innagerende atferd kan betraktes som en forståelig og nødvendig atferd i situasjoner som oppleves som utrygge. Trolig kan de følelsene informantene uttrykte anses som et signal om at det ikke kjentes helt trygt å delta i dialogverkstedet. Jentene benyttet begreper som ukomfortabelt, kleint, skummelt og ubehagelig for å sette ord på opplevelsen av å få alles oppmerksomhet.

Haugen (2008a) ser angst i sammenheng med bevissthet om og redsel for å bli kritisk vurdert av andre personer. I underkategorien som omhandlet informantenes personlighet kan det virke som om Erica og Sanna til tider opplever en form for angst. Erica forteller også at dialogverkstedets setting var annerledes, utfordrende og uvandt for henne. Coplan et al. (2009) knytter sjenanse opp mot tendensen til å erfare frykt og angst i sosiale situasjoner som innebærer følt sosial evaluering og nyhet. Samlet sett kan informantenes opplevelse av sin deltakelse indikere at de erfarte det nevnte i dialogverkstedet. Den neste underkategorien tar for seg fellestrekkene mellom Janne og Annette.

4.2.2 Positive følelser og middels muntlig aktivitet

Deltakelsen ga Janne positive følelser. For henne var det gøy, morsomt og spennende å være med i dialogverkstedet. En bakgrunn for uttrykkelsen av slike følelser var at verkstedet representerte variasjon og deling av opplevelser for Janne:

Det var skikkelig gøy, noe annet å gjøre enn å sitte på en stol å sitte rett og skrive egentlig. Det er ganske spennende om noen forteller deg noen ting for det å høre på opplevelsene dems er skikkelig spennende.

Annette minnes:

De gangene når klassen var sammen som et fellesskap og hadde det gøy. At man føler at man passer inn og at alle kom godt overens.

Annette bekreftet at dette kan sidestilles med en god følelse for henne.

Begge jenter fortalte at de var litt muntlig aktive og at deres deltakelse ble påvirket av hvilke temaer som ble tatt opp i dialogverkstedet fra gang til gang. Janne mente selv at hun i de to første verkstedsamlingene snakket av og til, mens hun ved siste samling husket at hun var

mer muntlig aktiv. Janne valgte å lytte mer enn hun snakket. Annette fremsto som noe utydelig med hensyn til hvor muntlig aktiv hun var. Hun følte at hun som regel hadde noe å si, men at det hun ønsket å si ofte ble sagt av andre. Videre delte hun at: «noen ganger sa jeg det samme, noen ganger sa jeg pass eller bare at det har blitt sagt». Her understrekte hun at hun ikke hadde noe imot å si det samme som sine medelever, for eksempel at hun også gleder seg til sommeren. For Annette ble det feil å endre sine egne meninger på bakgrunn av andres.

Drøfting: Ut i fra uttalelsene til Janne og Annette kan det virke som om de hadde en middels aktiv muntlig deltakelse. Jentene sa ikke så mye, men de var samtidig aktive når de følte at det passet dem. Zimbardo (1977) hevder at sjenanse gir mulighet til å observere situasjoner og handle på en forsiktig måte. I samsvar med dette kan informantene sies å ha observert de sosiale spillereglene og vurdert om de kunne svare på temaene som ble tatt opp før de snakket. Spring og Honing Spring (2012) inkluderer konsentrasjonsevne og behovet for å reflektere før man taler som kjennetegn på sjenanse. Janne og Annette kan sies å ha vist de nevnte positive egenskapene i løpet av sin deltakelse.

Til tross for at informantene ikke var de mest muntlige aktive knyttet de mer positive følelser til sin deltakelse enn de andre informantene. De betraktet det som positivt å få være sammen med, dele med og lytte til sine medelever. Reddy (2001) understreker at sjenanse kan medføre og bygge på positive følelser mot seg selv, likesom overfor andre. Jentenes uttalelser kan sies å støtte oppunder slike positive følelser.

4.2.3 Ambivalente følelser og stor muntlig aktivitet

Anine og Hanna brukte gjennomgående i intervjuet ambivalente følelsesbegreper. Anine fortalte først at hun satt igjen med «en god følelse» etter deltakelsen. Den gode følelsen skyldes muligheten til å få luftet sine tanker. Da Anine ble bedt om å klargjøre hva den gode følelsen innebærer anga hun et svar som antyder at hun knyttet ambivalente følelser til deltakelsen:

Jeg har ikke noen veldig ekstreme følelser på hvordan jeg føler om det, men det var greit og litt gøy og morsomt. Man føler seg jo litt naken fordi alle ser jo alle. Så jeg følte det ikke som ukomfortabelt, men samtidig så var jeg ikke akkurat komfortabel.

Da Anine ble bedt om å utdype sine følelser landet hun verken ensidig på positive eller negative følelser. For Anine var det «greit» å snakke når det var forventet. Hun husket at: «jeg var vel aktiv, jeg snakket nå litt».

I dialogverkstedet oppfattet Hanna seg selv som: «en av de som var mest aktiv muntlig». Hanna og Anine er de to informantene som, ut i fra deres beskrivelser og egen observasjon, ga uttrykk for at de sjelden sa pass og at de følte at de ofte hadde noe å si. For Hanna var det også greit å delta, sitte i en sirkel og å dele noe personlig fordi:

Jeg har ikke noe i mot det. Jeg har egentlig ikke noe problemer med å snakke foran folk. Det er helt greit fordi det er folk jeg kjenner og fordi jeg egentlig er vandt til det.

For å bedre få tak i Hannas følelser oppsummerte jeg at det ikke virket som om hun opplevde noen spesielle utfordringer med å snakke foran de andre i klassen og om det kunne stemme. I hennes respons kom en annen side ved hennes opplevelse frem: «det er litt sånn ubehagelig, jeg holder i hvert fall tilbake når vi er i veldig sosiale settinger». På bakgrunn av det følelsesbegrepet Hanna benyttet her kan det virke som om hun, som Anine, hadde et ambivalent syn på sin opplevelse av å delta i dialogverkstedet.

Drøfting: I sin definisjon av innagerende atferd inkluderer Lund (2012) tilbakeholdenhet av følelser, opplevelser og tanker. Det kan virke som om Anine og Hanna holdt mer tilbake i sine følelser enn i sin atferd. Ambivalens er videre et begrep som hyppig forekommer i litteratur som tar for seg innagerende atferd. Spørsmålet er om de ambivalente følelsene som kom frem i intervjuet er ett uttrykk for det Lund (2012) omtaler som behovet for å gjøre seg usynlig og lysten til å bli utfordret. De to informantene som ble presentert under denne underkategorien virket ikke å legge like stor vekt på lysten til å bli utfordret. For Hanna kan det tenkes at utfordringer var velkomne fordi hun skulle ønske «at det var litt mer seriøst innimellom». Kan mangel på utfordring eller kjedsommelighet også bidra til at enkelte viser innagerende atferd?

Samlet drøfting: Denne kategorien har forsøkt å få frem at deltakernes opplevelse med dialogverkstedet varierte med hensyn til følelser og muntlig deltakelse. To og to informanter virker ut i fra deres uttalelser å ha fått lignende opplevelser, men samlet sett betraktet de seks informantene sin deltakelse ulikt. Som Hopkins (2011) presiserer er det viktig å ha bevissthet

om at tanker påvirker følelser og at følelser påvirker våre handlinger. Det virker som om informantene viste en innagerende atferd ved å enten holde tilbake i følelser, atferd eller i begge deler. Samlet kan det betraktes som en tilbaketrekning i én sosial situasjon. Hver informant viste sin terskel for å trekke seg tilbake, være bevisst seg selv og sine følelser. Vi mennesker presenterer oss på en måte som er i overensstemmelse med den oppfatningen vi har av oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Med hensyn til det nevnte kan det hevdes at informantenes opplevelse av sin deltakelse kan henge sammen med hvordan de vurderer seg selv. Hopkins (2011) understreker videre at det er viktig å få frem følelser for å forstå handlinger bedre. Kan det for eksempel tenkes at tilbakeholden atferd kan være uttrykk for bekymring?

4.3 Informantenes tanker og handlinger underveis

Denne kategorien omhandler de bekymringer informantene hadde og de strategiene som de tok i bruk underveis i deltakelsen. Hvordan informantene tenkte og handlet i dialogverkstedet kan vurderes som vesentlige med hensyn til hvordan de deltok.

4.3.1 Bekymringer

Et interessant funn er at alle informanter kjente på en eller annen form for bekymring i dialogverkstedet. Jannes bekymringer før hun mottok snakkesymbolet ble påvirket av flere tanker og følelser:

Hvis jeg er den første som får den så er det sånn: kjapt nå må du tenke. Det er stressende, også er det litt flaut i tillegg. Det er sånn: okay alle sammen ser på meg hva skal jeg si. Det jeg tenkte var: ikke si noe dumt.

Janne foretrakk å ikke få ballen først for da fikk hun mulighet reflektere over spørsmålene før hun svarte. Ble Janne nødt til å svare på kommando kunne hun oppleve det som stressende og flaut.

Ut ifra hva Hanna tok opp virket det som om hun har gjort seg opp noen tanker om hva som påvirket hva hun fortalte i dialogverkstedet:

Jeg tenker gjennom hva jeg sier høyt fordi jeg vil ikke at det jeg sier skal bli brukt mot meg. Hadde det vært en hel klasse så hadde jeg vært mer sårbar for da er det flere folk

som kanskje ikke får med seg alt du sier og som da kanskje begynner å lage sine egne historier. For vi er veldig flinke til å forhåndsdomme før vi kjenner noen.

Hanna hevdet at hun både bevisst og ubevisst tenkte igjennom hva hun valgte å dele. Dette for å beskytte seg selv og for at det hun fortalte ikke skulle tolkes eller brukes av andre på en annen måte enn hun intenderte.

Annette delte her noen grunner til hva som gjorde det utfordrende for henne å skulle snakke:

Jeg stoler ikke på svaret mitt og er redd for hvordan klassen reagerer på det for vi har litt forskjellige meninger og jeg orker ikke å begynne å diskutere eller debattere med en annen elev for det jeg mener.

Sitatet kan tyde på at Annette var bekymret for hvordan de klassen vurderte svarene hennes og at hun selv tvilte på egne svar.

Erica bekymret seg blant annet over om hun svarte riktig eller ikke:

Jeg svarer kun hvis jeg hundre prosent vet noe, for eksempel hvis det er et fakta svar da. Jeg syntes det var mye skumlere å si noe som kunne ha flere svar. Det er kanskje litt rart for da er jo ingenting feil, men jeg tenkte på hva jeg sa feil og hvordan jeg ellers kunne ha sagt det.

Selv om et spørsmål kunne ha flere svar opplevde Erica at det allikevel handlet om å svare riktig. I intervjuet kom det frem at Erica «har en tendens til å overtenke alt», at hun tenker mye over hvordan hun blir omtalt av andre og hva andre tenker om henne. Hva som ga Erica vansker med å få med seg hva medelevene som snakket før henne sa uttrykte hun slik: «alt jeg tenkte på var å overleve».

Drøfting: Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er våre tanker om hvordan andre vurderer oss en del av vår selvoppfatningen som videre kan gi opphav til våre bekymringer. Informantenes bekymringer i denne studien virker i noen grad å bekrefte funn fra undersøkelsen til Alm og Frodi (2008). Sjenerte ungdommer kan bekymre seg for hvilket inntrykk andre får av dem i sosiale situasjoner. Crozier (2002) fant ut at sjenanse henger sammen med redsel for å gjøre feil foran andre personer, for å være i fokus for deres oppmerksomhet og for å vise tegn til flauhet. Informantenes uttalelser i denne studien kan vitne om at de ikke var helt komfortable

med å være i andres nærvær i dialogverkstedet. Mest sannsynlig er det flere årsaker til dette. Samtidig peker Ogden (2015) på at innslaget av konkurranse og sosial sammenligning øker i videregående skole. Det kan undres om dette kan ha påvirket informantenes bekymring for å si noe feil i dialogverkstedet. Et klassemiljø som vektlegger konkurranse og sammenligning kan anses som ugunstig, og potensielt påvirke ungdommers selvoppfatning i en negativ retning (Haugen, 2008a; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I en undersøkelse fant Bögels et al. (2002) at enkelte personers selvevaluering i sosiale situasjoner medfører at de raskere blir klar over sine egne feil enn andre. Evalueringen kan igjen gjøre at en vurderer sin prestasjon i en mer negativ retning (Edwards et al., 2003). Det nevnte kan virke å ha sammenheng med enkelte informanters bekymringer i denne undersøkelsen. Erica tenkte for eksempel gjennom hva hun sa feil og hva hun kunne gjort annerledes, og kan dermed sies å ha hatt en negativ oppfattelse av hvordan hun presenterte seg selv. Bekymring i sosiale situasjoner kan trolig forårsake at personer retter så mye oppmerksomhet mot seg selv at de har lite overskudd til å følge med på selve aktiviteten som utføres og personene rundt (Bögels et al., 2002). Det kan virke som om Erica hadde nok med å være i sitt eget hode, og at hun ikke hadde krefter igjen til å følge med på hva som skjedde i dialogverkstedet.

Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at selvtillit har sammenheng med forventninger om å mestre. Annette og Erica sine uttalelser kan tyde på at muligheten for å bli vurdert av andre i en situasjon de potensielt ikke ville mestre og liten tiltro til seg selv ga de bekymringer. Lav selvtillit kan også være en faktor som bidrar til at unge blir sjenerte og ukomfortable i sosiale situasjoner (Chan & Wong, 2013; Rubin et al., 2009). Dersom selvtillit har sammenheng med forventning om å mestre, vil det igjen kunne påvirke våre handlingsvalg? De bekymringene informantene oppga kan ha påvirket hvordan de handlet i dialogverkstedet.

4.3.2 Strategier

Her vil informantenes strategier presenteres. Før Anine fikk snakkesymbolet måtte hun tenke igjennom, forberede og planlegge det hun skulle si. Jeg spurte om hun noen gang opplevde at hun ikke hadde noe å si og hva som i så tilfelle skjedde, da svarte Anine dette:

Jeg tror jeg fikk ballen et par ganger og ikke hadde noe som skulle komme ut så da måtte jeg bare finne på et eller annet. Hvis det er mange før deg som sier noe om det du

hadde planlagt å si da får man panikk fordi man må finne på nye ting å si, så det kunne sikkert ha godt bedre (ler)

Anine kunne få litt panikk dersom ikke hun fant noe å si. I de fleste tilfeller satset hun på at hun fant på noe å se da det var hennes tur.

Sanna sammenlignet det å skulle snakke med å gå til tannlegen:

Først fikk jeg lyst til å bare gå eller ikke gjøre det, så tenkte jeg at jeg bare skal gi den videre, men så var det sånn: nei du klarer det, hvis du klarer å snakke med venner så klarer du å snakke i klassen. Det er bedre å bli ferdig med det enn å sitte å grue seg. Det er liksom sånn: det er bedre å gå til tannlegen enn og enn å ha vondt.

Sanna hadde lyst til å unngå situasjoner hvor hun måtte snakke i dialogverkstedet, men valgte heller å bli ferdig med det.

Det som gjorde det lettere for Erica å dele personlige påstander om seg selv var det faktum at hun ikke måtte fortelle påstandene høyt foran de andre i klassen. Den medeleven hun fortalte påstandene sine til var den som skulle si de høyt. Den gangen Erica skulle si medelevens påstander høyt var det også greit fordi «det var på en måte ikke dine ord, det var hva noen andre hadde sagt». For Annette var det også en god hjelp å få snakke sammen i par før de skulle si noe foran de andre:

Jeg stresset ikke med å si noe fordi partneren min er bestevennen min, men istedenfor å havne med bestevennen min kunne jeg havnet med en annen og da kan det hende at jeg hadde vært mer sjenert og skeptisk til det jeg skulle si.

Drøfting: I sin undersøkelse fant Findlay et al. (2009) ut at sjenerte personer oftere tar i bruk emosjonelle eller distanserte mestringsstrategier fremfor problemfokuserede strategier.

Emosjonelle strategier innebærer blant annet å regulere følelser som stress uten egentlig å ta stilling til det som utløser stress i situasjonen. Uttalelsene til Anine og Sanna avdekker at de først var innom panikk og unngåelse. Dette kan ha medført at de fokuserte på følelser heller enn på løsninger. Videre valgte informantene å satse på at de fant noe å si og å tenke at det var bedre å bli ferdig med det. Deres valg kan sies å henvise til det Spring og Honing Spring (2012) omtaler som problemfokuserede strategier. Anine og Sanna kan sies å ha definert situasjonen på bakgrunn av følelser, veie følelser og handlinger opp mot hverandre gjennom

bruk av positiv selvinstruksjon, for så å lande på en strategi som innebærer sosial involvering. Ut i fra sitatene til Anine og Sanna kan det virke som om de kombinerte strategier. Kombinasjon av emosjonelle strategier og problemløsning ser ut til å ha vært den mest brukte strategien blant informantene i denne studien.

Strategier som involverer medelever brukes ofte i klasserommet med hensikt å øke sjenerte elevs sosiale interaksjon med andre (Coplan et al., 2011). Det faktum at Annette og Erica oppga at deres medelever hjalp de med å dele i dialogverkstedet kan antyde at medelevsbaserte strategier opplevdes som positivt av dem. Den mer spesifikke metoden «pair and share» som Ogden (2015, s. 163) fremhever virket å ha falt i smak hos informantene. Det var lettere å snakke sammen med én medelev før deling i plenum. Videre synes funnene til Burgess et al. (2006) å ha gjort seg gjeldende overfor Erica og Annette. Den sosiale støtten de fikk fra sine medelever gjorde at delingen av noe personlig gikk greit og opplevdes som mindre stressende. Trolig har de strategiene som ble benyttet i dialogverkstedet gitt informantene høyere mestringsforventning i og med at de valgte å dele noe personlig. En annen påvirkningsfaktor kan være at de følte en trygghet til medelevene de samarbeidet med. Funnene viser at informantene brukte ulike strategier i dialogverkstedet. De satset på at de fant noe å si, benyttet selvmotivering og/eller andres hjelp. Informantene planla og forberedte sine handlinger ved å finne hjelp og støtte hos seg selv og/eller sine medelever.

4.4 Dialogverkstedets gevinster

Tiden i dialogverkstedet har for alle informantene gitt personlige og/eller relasjonelle bidrag. Denne kategorien vil ta for seg de positive konsekvensene av deltakelsen, hva informantene anbefaler ved dialogverkstedet, samt om klasseforholdene har holdt seg trygge og stabile.

4.4.1 Forholdet til medlever

Sanna tok opp betydningen av å få lov til å fortelle i dialogverkstedet og at dette gjorde at medelevene forsto henne bedre:

Hvis du får et spørsmål: hvordan har du det i dag, og så sier du at du har en dårlig dag, da gir du andre et synspunkt. Hvis du for eksempel er litt mer for deg selv da blir andre i klassen også klar over det, det er ikke noe personlig.

Sanna følte at den tryggheten hun kjente med sine medelever på en måte støttet henne som deltaker i dialogverkstedet.

Erica så viktigheten av at det blir rom for å være sitt sjenerte selv dersom de andre i klassen aksepterer det:

De fleste følte seg trygge og hadde det bra. Kanskje de som er litt stille og som ikke har så god kontakt med alle, at de allikevel føler at de er en del av klassen bare at de er mer lukka personer. For det er jo lov det å ikke bli like god venn med alle, så da ble det litt hyggeligere.

Det som gjorde dialogverkstedet til noe positivt for Erica var at det virket som om de fleste hørte til, ble godtatt for den de er og følte seg trygge i klassen.

Annette kan sies å ha bygget videre på Ericas sitat da hun fortalte om gevinstene ved å ha fått muligheten til å bli bedre kjent med de i klassen. Annette mente at hun forsto sine medelever bedre etter verkstedssamlingene fordi:

Det har jo lært meg mye, alt fra hvordan medelevene er og alt det der som de sa. Noen av de ville jo ikke åpne seg for alle og da skjønner jeg jo det. Så jeg vet hvilke medelever som ikke vil åpne seg, så jeg tvinger dem ikke til å åpne seg.

Medelevenes væremåte i dialogverkstedet har, i tillegg til å øke forståelsen, fått Annette til å tilpasse seg deres ønsker og væremåte. De elevene som ikke liker å snakke vil hun ikke presse fordi hun vet at hun må være litt mer forsiktig overfor dem og vise at hun forstår deres grenser.

Drøfting: Enkelte informanter kan sies å ha vist verdier som ansvar og omtenkksomhet i løpet av sin deltakelse. I samsvar med dialogverkstedets vektlegging av ansvarlighet klarte de å se de elevene som holdt seg passive, identifisere deres behov og forsøke å ta hensyn til disse for å bevare deres relasjon til dem (Farstad & Odden, 2015; Hopkins, 2011). For å bygge opp relasjoner skriver Hopkins (2011) at det er viktig at partene føler at de blir lyttet til, forstått, respektert og verdsatt. Informantenes sitater kan tolkes dithen at de nevnte verdiene hadde betydning for de positive båndene som utviklet seg mellom elevene i deres klasse.

Beskrivelsene til informantene kan vitne om at de har fått mulighet til å klatre høyere opp på «relasjonsstigen» (Farstad & Odden, 2015, s. 22). Gjennom møtene i dialogverkstedet har de

sett hverandre, blitt bedre kjent, forstått, blitt sett i form av anerkjennelse og vist hverandre kjærlighet. Flere av informantene tar opp forhold som kan tolkes dithen at forholdet til deres medelever endret seg til det bedre. I sin undersøkelse avdekket Markovic og Bowker (2015) et interessant funn. Eldre elever aksepterer i større grad sjenerte medelever enn det yngre elever gjør. Forskerne antar at en av grunnene til at sjenert ungdom er godt likt på høyere klassetrinn er at det settes pris på individuelle forskjeller i atferd og personlighet. For informantene i denne studien var det positivt å høre medelevenes synspunkter, godt å fortelle sine egne og rom for å være sitt sjenerte selv fordi medelevene godtok det. Informantenes vektlegging av de nevnte forholdene kan således sies å være i tråd med funnene til Markovic og Bowker (2015) og verdiene som Hopkins (2011) legger til grunn for sirkelmetodikken. Noen informanter syntes også at læreren fikk en mer positiv rolle i klassen.

4.4.2 Forholdet til læreren

Anine mente at det var viktig at læreren var tilstede i samlingene, i dette sitatet forklarte hun hvorfor:

Jeg tenker at jo mer en lærer blir investert i aktiviteter, jo mer blir man nær læreren. Da forstår man litt mer for da får læreren høre meninger som vi har og vi får høre meninger som læreren har så det er ganske fint. Det blir jo lettere å snakke med en person når man kjenner dem.

For Anine var det positivt at læreren ble invitert til å delta på verkstedene. Anine følte seg bedre forstått av læreren, samtidig som hun forsto læreren bedre.

Det at læreren tar elevene mer alvorlig la Hanna merke til på denne måten:

Hun spør hvordan vi vil arbeide og så at hun tar det i betraktning når hun avgjør og bestemmer hva vi skal gjøre i timen. Vi merker også at hun vet at vi har mer å si og at det ikke er så farlig. Du kan på en måte spørre om vi kan gjøre sånn og sånn istedenfor å bare si ja det er greit og så er det egentlig ikke er det.

Både Anine og Hanna berørte at terskelen for å snakke med og fortelle sine meninger til læreren ble lavere etter tiden i dialogverkstedet.

Janne kom med eksempler på hvordan læreren har tatt hensyn til elevenes meninger i tilretteleggingen av undervisningen:

Hun har prøvd å forandre på ting og tang sånn at vi kan lære mest mulig ut i fra de dialogverkstedene. Og så var det sånn at kanskje hun skulle gjøre det litt morsommere, hun har vist litt fler videosnutter, gitt mer gruppearbeid og ikke sitte å se på en power point hele tiden. Man kan jo gjøre noe annet enn å sitte i timen, le sammen, bli kjent. Læreren har ifølge Janne vært oppmerksom på hva elevene har tatt opp i dialogverkstedet og gitt elevene en mer variert undervisning.

Drøfting: Findlay et al. (2009) fant at sjenerte elever ofte opplever liten nærhet i relasjonen til læreren. For Anine bidro lærerens tilstedeværelse i verkstedet nettopp til en større nærhet. Nærheten har for flere informanter gjort det lettere å fortelle sine meninger til læreren. Dette er trolig i tråd med Lund (2012) sin antakelse om at følelse av trygghet kan gjøre at sjenerte elever i større grad våger å si ifra om ulike forhold til læreren. Hanna og Janne ga også uttrykk for at læreren i ettertid har gitt sine elever større grad av medbestemmelse og invitasjon til å delta i beslutningsprosesser som angår deres undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På bakgrunn av intervjuer med sjenerte elever konkluderte Paulsen og Bru (2008) med at situasjoner som i utgangspunktet er sosialt krevende kan oppleves mer positivt dersom læreren tilrettelegger undervisningen på varierte måter. Informantenes positive omtalelse av læreren kan tyde på at det er en sannhet i dette. Dialogverkstedet kan således være et verktøy som hjelper læreren til å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov.

Coplan et al. (2011) avslørte i sin undersøkelse at lærere kan ha en tendens til å undervurdere sjenerte elever både akademisk og sosialt. I denne sammenheng antar Paulsen og Bru (2016) at sjenerte elever som blir oversett av læreren kan få manglende muligheter til å nyttiggjøre seg av ulike læringsaktiviteter. Denne studien undersøkte ikke lærerens perspektiv.

Innledningsvis kom det derimot frem at informantenes lærer så behovet for mer dialogverksted fordi elevene blant annet var stille i timene. Læreren har trolig vist gjennom å la elevene medvirke at de ikke undervurderes, men at de har meninger som bør bli tatt på alvor. Til gjengjeld kan elevgruppen føle at de blir sett, hørt og tatt hensyn til av læreren. Kan det at enkelte informanter merket at læreren tilrettelegger undervisningen, ved å ta utgangspunkt i deres ønsker, gjøre de mer åpne for lærdom og utvikling?

4.4.3 Personlig lærdom og utvikling

Hvorvidt informantene lærte noe eller utviklet seg gjennom deltakelsen vil videre inngå. Alle informanter har fått erfaringer som har gjort at de på en eller annen måte har utviklet seg og/eller lært noe positivt ved å ha vært deltakere. Flere informanter påpekte at de har måttet

jobbe med seg selv og sin sjenanse underveis i dialogverkstedet. Lærdommen Hanna tok med seg videre i denne sammenheng var:

Man har jo alltid noe personlig man har gått gjennom som gjør at man tar det med seg videre og har lært av det og tenker mer gjennom det. Som nå gjør at jeg er mer tilbake til meg selv da. Jeg har ganske mange opplevelser og det er vondt at enkelte ting har skjedd, men hvis folk spør så svarer jeg for det er ikke noe jeg nå er flau over og ikke vil snakke om.

Hanna følte at hun i større grad velger å ta stilling til det vonde hun har opplevd. Det kan virke som om erfaringene har gjort henne sterkere og mer trygg på seg selv.

Erica ser i dette sitatet gevinstene ved å dele noe personlig:

Det er jo bra for man blir jo kjent med andre og andres følelsesregister og en ting som kan bety mye for meg betyr kanskje ikke noe for deg. Da lærer man hva som betyr noe for de andre, så det er en positiv ting. Det har jo lært meg at jeg kanskje bør ta ordet mer og ikke synes det er så skummelt og at det er viktig å snakke sammen.

For Erica var delingen en hjelp til å se at det kan være greit å mene noe annerledes enn flertallet, samt at det er viktig å snakke sammen blant annet for å løse problemer. I sin klasse har Erica erfart at det er noe belegg for å være så redd som hun i realiteten er.

Janne ga et bilde på hva som kan skje dersom man kjenner på en trygghet i seg selv og er trygg på de andre rundt seg i denne uttalelsen:

Etterhvert så klarte jeg å åpne meg og jeg så andre klarte å åpne seg. Det har lært meg at man skal ta være på og sette pris på hverandre og være fornøyd med seg selv. Hvis man er veldig trygg på seg selv og trygg på de andre rundt deg så kan du jo plutselig vite sånn: oi jeg visste ikke at jeg var så flink til å snakke så mye eller jeg var flink til sånne leker. Du lærer noe nytt av deg selv liksom.

Janne mente at hun så seg selv klarere og at hun med dette har ble tryggere på seg selv. Sitatet skildrer hvordan det positive synet på egen person fikk henne til å innse at hun kan.

Jeg spurte om deltakelsen kan ha påvirket innstillingen til det å gå på skolen. Erica forteller at: «ja, selve tiltaket har jo gjort det, fordi jeg synes at det er en veldig fin ting at de prøver å gjøre ting bedre, så de skal i hvert fall ha for innsatsen». Janne og Annette uttrykker at de i

har et høyere ønske om å gå på skolen nå. For Janne og Anine har deltakelsen også påvirket deres generelle muntlige aktivitet i timene på en positiv måte. De tørr i større grad å ta ordet.

Drøfting: I innledningskapittelet ble kravet om muntlig aktivitet og deltakelse i LK06 nevnt. Med henblikk på informantenes uttalelser og innholdet i kravet fikk informantene anledning til å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale i en forberedt kontekst (Kunnskapsdepartementet, 2012). I og med at flere informanter uttrykte at de har blitt mer åpne kan det undres om de har bedret sin selvhevdelse. Selvhevdelse innebærer ifølge Ogden (2015) evne til å uttrykke egne meninger, ønsker og behov, samt blant annet ferdigheter i hvordan man kan ta kontakt med andre. Paulsen og Bru (2016) hevder at dersom elever blir bekreftet på at de mestrer sosiale situasjoner kan det tenkes at de selv ser at de er i stand til å ta sosialt initiativ. Enkelte informanter ga uttrykk for at de innser at de selv makter å ta initiativ i sosiale sammenhenger og at de nå snakker med flere av sine medelever. Uttalelsen til Janne antyder at det nevnte kan gi flere mestringsopplevelser og troen på at man kan. Kanskje én bakgrunnen for dette kan være at informantene følte at de ble bekreftet av de andre i dialogverkstedet.

Én av dialogverkstedets målsetninger er å oppmuntre til sosial og emosjonell læring og utvikling blant deltakerne (Hopkins, 2011). Sitatene til informantene ga uttrykk for at de har lært og utviklet seg i samspill med andre. Dale (2006) skriver at deltakerne på grunn av tiden i dialogverkstedet også kan komme til å få satt sine erfaringer og opplevelser inn i en større sammenheng som til gjengjeld kan gi ny innsikt. Dette virker å samsvare med informantene i denne studien. De har fått større innsikt i seg selv og de andre deltakerne. Selv om uttalelsene stammer fra informanter som anså seg selv som både aktive og lite aktive muntlig ser det ut til at de fleste opplevde at de kom styrket ut av dialogverkstedet. Kan det tenkes at tilbaketrukne elever kan få like mye ut av deltakelse i sosiale situasjoner som mer aktive elever?

4.4.4 Stabile klasseforhold

For noen informanter var det forhold ved klassemiljøet som holdt seg relativt stabile. Lengere kjennskap til medelever var en avgjørende faktor for at Hanna var aktiv i dialogverkstedene, noe hun snakket om her:

Jeg kjenner jo alle i klassen på et vennenivå og hvis man føler at man passer inn og er godtatt så snakker man jo mer enn når man ikke gjør det. Vi har jo et ganske godt klassemiljø og det gjør at det er mer åpent for diskusjon og sånne ting.

I denne sammenheng hevder hun at deltakelsen ikke har påvirket hennes forhold til sine medelever fordi forholdet var godt fra før av.

Som for Hanna var det også av betydning for Anine hvem som sitter i sirkelen, hun trodde at:

Hvis klassen hadde vært fylt med bare bestevennene mine for eksempel, da hadde jeg nok vært annerledes. Man blir litt mer personlig og mer åpen. Hvis den bare hadde vært fylt med personer jeg ikke hadde kjent tror jeg at jeg ikke hadde snakket i det hele tatt.

Det er en trygghet i klassen, men Anine ville ikke dele alt og kan derfor sies å ha holdt et stabilt forhold til sine klassekamerater. Hun fortalte at det er ikke alle hun snakker med, hun holder seg fortsatt til de hun kjenner mest.

For Hanna, Sanna og Erica har forholdet til læreren også holdt seg relativt stabil. Sanna vil ikke si at tiden i dialogverkstedet har påvirket hennes forhold til læreren fordi hun «har et ganske godt forhold til læreren fra før». Erica er enig med Sanna og mente at bakgrunnen for at hennes forhold til læreren ikke endret seg noe særlig er:

Læreren vår er en veldig åpen person og vi snakker mye sammen, så hun kom på en måte ikke med noen store overraskelser. Det har ikke vært så mye som vi har tatt opp som kunne blitt endret på, så læreren vår har på en måte ikke fått mulighet til å se eller endre noe.

Erica føler at klassen ikke ga læreren mulighet til å endre noe fordi ikke klassen tok opp noe spesielt i dialogverkstedet.

Drøfting: Nordahl (2010) betrakter faktorer som opprettholdende dersom atferd og handlinger hos ett eller flere individer gjentas over tid. I denne studien virker grad av opprettholdelse å henge sammen med individuelle faktorer som sjenanse i enkelte tilfeller. Sjenanse utgjør i enkelte studier et medfødt temperamentsbasert trekk og virker å være signifikant stabil over tid (Janson et al., 2008; Karevold et al., 2012). Med andre ord er det ikke sikkert at alle elever opplever store forandringer til tross for at en ny kontekst som dialogverkstedet innføres eller at andre kontekster endrer seg. Nordahl (2010) skriver også at

oppretholdende forhold kan bidra til å fremme den sosiale og psykiske læringen til elever. Ved å henvise til underkategorien som tok for seg informantenes lærdom og utvikling kan det tenkes at stabilitet også har påvirket informantenes læring i positiv retning.

Forhold som har holdt seg relativt stabile i denne studien virker hovedsakelig å være av relasjonell art. Relasjoner er en av faktorene i det psykososiale læringsmiljøet. Haugen (2008) poengterer at blant annet gode relasjoner og samarbeidsforhold kan fungere som oppretholdende på en positiv måte. Funnene i denne studien virker å samsvare med det nevnte med hensyn til at enkelte informanter ikke opplever store forandringer i sine relasjoner til de i klassen. Den faktoren som i størst grad virker å ha bidratt til en positiv oppretholdelse er kjennskap til medelever og lærer fra før av. Drugli (2012) fremhever at aktiv innsats fra lærerens side er essensielt overfor elever som viser innagerende atferd for å bygge opp en relasjon til dem. Det kan tenkes at informantenes skildringer av sitt positive forhold til læreren ga uttrykk for at deres lærer har lagt ned en innsats i relasjonsbyggingen.

4.4.5 Anbefalinger

Det Sanna ønsket å legge til i intervjuet var en anbefaling. I de neste fem intervjuene spurte jeg derfor informantene om de ville anbefale dialogverkstedet, og i så tilfelle hvorfor. Alle informanter så nytten av dialogverkstedet, men på bakgrunn av ulike forhold. Annette var kanskje den informanten som ga den mest positive og helhetlige begrunnelsen:

Jeg vil selvfølgelig anbefalt det for det fikser ting både med elever, lærere og selve klassemiljøet. Klassemiljøet vårt har alltid vært bra, men det ble selvfølgelig bedre av dialogverkstedet og vi ble alle tryggere på hverandre.

Klassemiljøet ble bedre og opplevdes som tryggere for Annette.

Anine trakk frem noe konkret som hun mener har bidratt til at miljøet i klassen oppleves som bedre etter dialogverkstedet:

Jeg får hvert fall en god morgen hver gang jeg kommer i klassen, så det er ganske gøy, veldig koselig. Det har blitt greiere å gå her, triveligere. Atmosfæren er lettere, den er ikke så alvorlig som den fort blir.

Anine bekrefter at hun kjenner på en trygghet når hun kommer inn i klasserommet og begrunner det med at atmosfæren i klassen har blitt lettere.

Erica tenker at dialogverkstedet kan være et positivt innslag i skolehverdagen fordi:

Kanskje de som bare er litt sjenerte føler at de tar mer plass når de rekker opp hånden, men når de bare får ballen da er det mer ok å svare og at de føler at de blir mer sett. Når ballen går i ring så får jo alle sagt noe, så man stiller jo likt der. Man får vist personligheten sin fordi de som er sjenerte kan si lite, mens de som er veldig utadvendte og liker å snakke kan si mye, så man blir på en måte likestilt allikevel som det er en forskjell.

I dialogverkstedet er det en bra ting at alle får vist seg frem på likt grunnlag.

Det virker som om lekene og øvelsene i dialogverkstedet ga positive opplevelser for fem av informantene. Lek anbefales blant annet fordi det letter på stemningen og gir lærdom. Anine fortalte hvordan lekene fungerte som en god inngang til å snakke om mer alvorlige ting. Hun brukte uttrykk som morsomme, lærerikt og avslappende om lekene, samt at de lettet på humøret eller hvordan det er rundt i rommet. På bakgrunn lek ble terskelen for å fortelle noe i sirkelen lavere for Anine. Erica nevner at det var hyggelige ting i dialogverkstedet og sikter med dette til «at vi bruker mye lek». Med egne ord utdyper hun dette om hva leken ga henne:

At du bare distraherer hjernen din til og ikke tenke dumme tanker om deg selv og bare på en måte være akkurat her og nå. Det er derfor jeg tror at lek fungerer for da rekker du ikke å tenke så mye.

Med dette anså Erica leken som en hjelp til å få henne til å tenke på andre ting og til å være til stede, både i fysisk og psykisk forstand, i verkstedet.

Drøfting: Gevinstene av dialogverkstedet innebærer individuelle og relasjonelle forhold, samt en positiv utvikling for fellesskapet. Kategorien i sin helhet, og Annettes anbefaling mer konkret, viser at dialogverkstedet kan ha vært et verktøy som i ulik grad har medvirket til å skape, vedlikeholde og reparere forhold som har vært viktige for informantene. I tråd med *Trygg Læring* sin praksis og målsetningene med dialogverkstedet kan perioden sies å ha bidratt til en slags gjenoppretting (Farstad & Odden, 2015). Jamfør § 9a-1 i Opplæringslova (2002) kan dialogverkstedets intensjon til en viss grad sies å være i tråd med kravet om at skolen skal legge til rette for et godt psykososialt miljø som kan bidra til trivsel og læring. Flere informanter beskrev hvordan dialogverkstedet har bidratt til trivsel i seg selv, i klassen og generelt på skolen. Det kan tenkes at relasjonene som utviklet seg i deres miljø fungerte som et bindeledd til opplevelse av trygghet, trivsel og tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik,

2013). At den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet i det psykososiale miljøet er også et mål for skolen, og fremkommer i § 9a-3 (Opplæringslova, 2002).

Likeverdighet, inkludering og trygghet er noen av begrepene som kan leses ut av informantenes uttalelser.

Det som synes som spesielt interessant er informantenes vektlegging av det positive som de lekne innslagene ga dem. *Trygg Læring* mener at øvelsene, lekene og treningen gir deltakerne mulighet til å løse konflikter og inngå i relasjoner (Farstad & Odden, 2015). I denne studien kom det frem at lekene gjorde informantene mer avslappet og mottakelige for læring. Paulsen og Bru (2016) hevder at sjenerte elever ikke får vist frem sine sterke sider i form av ferdigheter og kunnskaper dersom de får være i fred. På bakgrunn av informantenes beskrivelser kan det sies at dialogverkstedet, med sin vektlegging av aktivitet, ga de mulighet til å fremheve sin personlighet. Kanskje lekene i noen grad medvirket til dette, da de virker å ha fått informantene til ikke å ta ting så alvorlig.

4.5 Dialogverkstedets begrensninger

I presentasjonen av funn er det viktig å få frem alle sider ved informantenes erfaringer. I intervjuene kom det frem at dialogverkstedet kunne ha eller har bidratt til negative forandringer i klassemiljøet og mindre positiv lærdom og utvikling. Med andre ord ser ikke alle informanter like lyst på hva dialogverkstedet har bidratt med. Noen informanter kommer i denne sammenheng med forslag til endringer.

4.5.1 Forhold i klassen

Under intervjuet virket det viktig for Erica å få frem det som ikke var fullt så bra med det å være deltaker. Da jeg spurte Erica om hun har merket noen store endringer etter tiden i dialogverkstedet, om det for eksempel har påvirket hennes forhold til de i klassen, svarer hun:

Nei, fordi i de dialogverkstedene så føler jeg at vi ikke snakket om skyggesidene ved klassen. Jeg tror det hadde bygd opp en fasade, fordi jeg føler vi var så positive etter første gangen, at vi var veldig ekte og hadde det veldig bra. Vi hadde en stor gjeng i klassen, man var venn med alle. Opplevelsen var mye bedre da og vi kunne le ting litt bort, men det ble mer en fasade de to andre gangene fordi man ville ikke rippe opp i noen ting.

For Erica bidro dialogverkstedet til å skjule de egentlige forholdene i klassen. Hun tenker at det har vært utfordrende å få til endringer fordi klassen har vært for forsiktige med å dele de vanskelige tingene.

Hanna kan sies å støtte oppunder Ericas uttalelse når hun mener at:

Jeg tror sånn som klassen vår er så blir vi veldig ofte stille. Vi sier ikke så mye, vi lar egentlig læreren snakke. Hvis det er noe som er vanskelig for en person så er det ofte at man spør om man kan gå på do eller sånne ting da.

For Hanna er det generelt en positiv ting å få muligheten til å dele, men «samtidig så deler man kanskje ikke det man vil dele for man stoler kanskje ikke helt på alle som er med i det da». Dialogverkstedets begrensing for Hanna er også at det blir vanskelig å kontrollere for hvor mye tillit deltakerne egentlig har til hverandre.

For at opplevelsen av dialogverkstedet skulle blir mer negativ enn den var for Janne skulle det nettopp snakkes om det som ikke er så bra ved et klassemiljø:

Fortelle hva som ligger bak klassen, om det er drama eller om å baksnakke, da går jo det rett ned ikke sant. De fleste er jo jenter og hvis det skjer noe blikking så er det liksom ingen vei tilbake.

Hvis det skulle foregå negative handlinger eller negativ ordbruk i klassen tror hun at ingen ville ha tatt opp dette i dialogverkstedet.

Erica bygger videre på Jannes påstand om at jenter bruker blikking og baksnakking, hvor Erica føler at dette foregår i deres klasse:

I klassen så har vi hatt ganske mye utestenging nå i det siste og jeg har på en måte gått fra en gruppe til å på en måte bare være med en person. I det miljøverkstedet så sa de andre jentene at hvis det er noen som er alene så lar vi ikke det skje, vi involverer alle. Når man da er den som ikke blir involvert og det er tydelig at du ikke er det da blir det så kunstig synes jeg. Hvis man ikke vet hvor man har alle da blir man jo mye mer utrygg.

Drøfting: Innledningsvis kom det frem at læreren ønsket mer dialogverksted fordi klassemiljøet opplevdes som mindre godt. Ericas uttalelser kan tyde på at verkstedet hjalp i den første tiden, men at det ved de siste samlingene bidro til å legge et lokk over de egentlige forholdene i klassen. I dialogverkstedet kunne man late som at det var et godt miljø i klassen,

derimot var det ikke alle som følte det slik i realiteten. Ofte foregår relasjonell mobbing i det skjulte ved bruk av subtile virkemidler som blikk, smil og lignende (Lund et al., 2010; Roland, 2014). Det er usikkert om dette foregikk i informantenes klasse, men Ericas sitat kan vitne om at hun følte seg utestengt fra et fellesskap som hun tidligere var en del av. Hennes forhold til medelever ble uansett påvirket «på en litt negativ måte» etter tiden i dialogverkstedet. Med henhold til § 9a-3 kan det hevdes at Erica opplevde mindre grad av sosial tilhørighet og trygghet i sin klasse (Opplæringslova, 2002). Et negativt miljø kan videre gi følelse av ensomhet, samt usikkerhet som Erica selv nevnte. Dersom elever forblir stille eller forlater situasjoner som innebærer deling kan det igjen bli utfordrende å oppnå dialogverkstedets målsetning om å bygge, vedlikeholde og reparere ulike forhold (Farstad & Odden, 2015). Opplevelsen av en negativ utvikling i klassen og/eller personlige forhold kan ha påvirket enkelte informanternes lærdom og utvikling.

4.5.2 Personlig lærdom og utvikling

Erica gikk ikke ut fra dialogverkstedet med hodet hevdet, noe dette sitatet kan tyde på:

Jeg fant bare ut av hvor mye jeg misliker meg selv når man må snakke og ikke klarer det. Da går det med tanker om at man ikke liker seg selv, hvordan man er og å kunne ønske man var noen andre. Det var ikke sånn at jeg tenkte: ahh jeg kunne ønske jeg var mer utadvendt og så jobbe for å bli det. Jeg fant vel mer ut hva jeg ikke var, enn hva jeg ønsker å være tror jeg.

For Erica ble følelsen av å komme til kort i sosiale sammenhenger sterkere. Hun fikk i dialogverkstedet bekreftet det hun har tenkt hele tiden - at hun ikke klarer å snakke.

Erica og Sanna er begge klar over at deres redsel for å ta ordet er overdreven. Da jeg spurte Sanna om hva som gjorde det greit å snakke svarte hun:

For jeg kjenner ganske mange i klassen og klassen min er en ganske trivelig klasse. Så det er ikke så vanskelig, men samtidig så er det fortsatt ekkelt.

Selv om Sanna fant støtte hos sine medelever var ikke det det eneste som skulle til for at hun skulle snakke mer i dialogverkstedet.

Tankegangen og sjenansen til Erica er antakelig en faktor som har medvirket til at hun føler at tiden i dialogverkstedet ga henne flere negative tanker. Ericas tankegang har gitt henne vansker med å lære og være inne i et klasserom, dette uttrykker hun på en sterk måte:

Når man er veldig redd eller synes ting er ubehagelig så blacker man litt ut. Det spørs jo hvor skummelt man synes at noe er, men problemet for de som er høyderedd, hvis de står utenfor et stup og skal lære ting så kanskje ikke de lærer så mye. Sånn er i hvert fall jeg, bare at jeg synes det er skummelt å være i et klasserom, så jeg blacker litt ut der.

I intervjuet med Erica tok jeg opp en påstand om at man ofte ser seg selv klarere sammen med andre, og spurte henne om hun tenker at det stemmer. For Erica er det mer sannhet i at man ser seg selv klarere sammen med seg selv fordi det er vanskelig å lyve overfor seg selv. Erica ville ikke late som om hun er utadvendt i dialogverkstedet fordi hun tenker at man tror at «du er det og kan være det, men så er du alene og da slår virkeligheten tilbake». Igjen er fasader noe Erica ikke ønsket å bygge opp i dialogverkstedet.

Anine ser også at:

Hvis man har lyst til å være en veldig åpen og sprudlende person, og så er det litt skumle folk som sitter rundt deg, så er det ikke så lett å være den personen.

Det er usikkert om Anine snakket om seg selv her, men hun mener at det ikke stemmer at man kan øve seg på å være den man helst ønsker å være i dialogverkstedet. Informantene ga enten et både- og svar eller et klarere nei på spørsmålet om de fikk mulighet til å øve seg på den de ønsker å være i dialogverkstedet.

Drøfting: Cain (2013) påstår at vi lever i et samfunn som fremhever og verdsetter det ekstroverte ved mennesker. Dersom dette samfunnsperspektivet kan overføres til dialogverkstedets kontekst, kan det tenkes at Erica kjente at hun ikke levde opp til forventningene om å være utadvendt. Hun gikk ikke ut fra dialogverkstedet med den selvsikkerheten og den emosjonelle kompetansen med hensyn til å uttrykke seg som Scott (2006) mener er ønskelig i dagens samfunn. Nordahl (2010) skriver også at negative opprettholdende faktorer kan bidra til å hemme den sosiale og psykiske læringen til elever. I denne sammenheng kan det nevnes at de sjenerte ungdommene i studien til Lund (2010) over tid opplevde at de var en del av et mindre godt klassemiljø. I samsvar med det overnevnte kan det tenkes at Ericas opplevelse av klasseforholdene var en faktor som bidro til at hun

opplevde en negativ personlig utvikling i tiden etter dialogverkstedet. Lund et al., 2010 fant ut at et negativt klassemiljø kan bidra til å forsterke innagerende atferd. Ericas opplevelse av klasseforholdene i ettertid, trolig med følelse av å bli krenket og/eller såret, kan også ha vært med på å forsterke hennes utfordringer. Tanker om og bekræftelse på at man ikke mestrer kan sies å forsterke sannheten om oss selv.

Lund (2012) definerer problematisk sjenanse som en atferd som har utviklet seg til isolasjon, ensomhet og selvforakt. Med dette kan det spørres om deltakelsen i dialogverkstedet kan ha bidratt til at Erica opplevde isolasjon og ensomhet i klassen. Hennes utfordringer med å ta ordet og det faktum at hun følte at hun kom til kort i dialogverkstedet kan vitne om at hun i sterkere grad misliker seg selv som person. Om dette kan sies å være en utvikling mot et så sterkt begrep som selvforakt er usikkert. Dette fordi Erica samtidig ga uttrykk for at hun ønsket å være tro mot egen person, å ikke presentere seg på en annen måte enn hun kan stå inne for. Var det sider ved dialogverkstedet som begrenset hennes evne til å være seg selv?

4.5.3 Forslag til endringer

To av informantene tok tak i at dialogverkstedets vektlegging av deling kan oppleves som et press til å snakke og til å vise seg fra sin beste side. Hanna mente at det kunne være vanskelig å være den personen man er i dialogverkstedet fordi:

Man tørr ikke å være helt seg selv hele tiden, hvert fall ikke når man er tvunget til det. Det er noe som må komme naturlig og vi ble på en måte tvunget til å snakke og så er man kanskje redd for å si noe feil. Man kunne kanskje ønske at det stilles litt mer åpne spørsmål som de som vil faktisk får svart på og de som ikke vil slipper.

Hanna vet at ikke alle ønsker å snakke hele tiden, kanskje fordi de er redde for å si noe feil, og at det da ikke blir riktig å få de til å snakke mot sin vilje. For å tilpasse seg elever som både liker å ta del i sosiale situasjoner og elever som ikke liker det like godt foreslår Hanna at trygg-veilederne kunne ha stilt mer åpne spørsmål.

Erica følte at det i dialogverkstedet ikke var rom for å holde sine meninger tilbake dersom det var ønskelig, noe hun tok opp flere ganger i løpet av intervjuet, blant annet på denne måten:

Jeg synes det var litt dumt at vi måtte ha noe å si om alt og at det på en måte ble sett på som om man ikke ønsker å delta. Man kan jo ønske å delta, men ikke hadde en

mening om akkurat det. En kunne heller godta litt mer, at mennesker er forskjellige og kanskje ikke alle har en mening om absolutt alt og at det er helt greit.

Som et konkret tiltak med tanke på seg selv som person foreslår Erica en endring:

Hvis vi hadde kastet ballen sånn fort liksom (viser med kroppsspråk) da hadde man ikke rukket å tenke på alt som gikk galt og etter man var ferdig så hadde man heller ikke rukket å tenke på alt som du sa galt og da på en måte følge med på å eventuelt få ballen igjen.

For Erica hadde det vært mindre stressende om hun slapp å vente på å skulle snakke i sirkelen.

Erica trodde videre at hvis dialogverkstedet hadde vart lenger kunne det tenkes at det ville bli enklere å dele sine meninger med de andre. Som hun selv sa: «det spørs hva som er målet med de seansene, hvis det er å la de sjenerte får større selvtillit og ikke synes at ting er så skummelt, så hadde den langsiktige greia vært...». Sitatet belyser trolig noe av det samme som det Sanna delte her: «det er sånn hvis du først er muntlig og blir vandt til det, så har du på en måte ikke noe problem med å stå foran alle sammen». Det kan virke som om Sanna og Erica hadde trengt litt mer tid på å bli trygge i dialogverkstedet. For at man skulle tørre å åpne seg mer mener jentene at dialogverkstedperioden varte for kort.

Drøfting: De åpne spørsmålene som Hanna foreslo kan sies å gi alle deltakerne lik mulighet for å være sosialt aktive, samtidig som veilederne får avventet til deltakerne selv bestemmer seg for å være muntlige. I tråd med det Lund (2012) påpeker er viktig overfor elever med innagerende atferd bør det i større grad legges opp til at de selv får avgjøre hvor aktive de ønsker å være. Tvang kan medføre at elevene opplever sosiale situasjoner som mindre behagelige. Et skolemiljø preget av tvang kan også medvirke til utviklingen av utrygge klassekulturer (Thapa et al., 2013). I muligheten for selvbestemmelse bør det således ligge minimalt med tvang til grunn. Paulsen og Bru (2008) antar at omgivelsene kan tolke tilbaketrukket atferd som mangel på motivasjon og interesse for å delta. Det kan virke som om Erica anså de som ikke deltok aktivt som fullverdige deltakere på linje med de som snakket mer, samt at hun skulle ønske at denne holdningen skulle deles av trygg-veilederne. Aksept for at pauser og stillhet kan oppstå i klasserommet fra lærerens side anser Ogden (2015) som viktig. Ut fra sitatene til Hanna og Erica kan det tenkes at det nevnte også var ønskelig i dialogverkstedet. Kanskje det hadde gitt deltakerne erfaring med å bli godtatt og

inkludert, samt en større følelse av trygghet med hensyn til å dele mer i dialogverkstedet på egne premisser (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

For Janne var det negativt å få snakkesymbolet først. Enkelte elever vil således trenge lenger tid for å kunne reflektere over spørsmål før de svarer (Paulsen & Bru, 2016). Erica mente det motsatte, at det var mer naturlig for henne å besvare refleksjonsspørsmål og andre invitasjoner til deling som kom plutselig. Øverland og Bru (2016) hevder at stille elever har behov for struktur og forutsigbarhet for at deres stress- og bekymringsnivå kan dempes. Strukturen i dialogverkstedet i denne sammenheng innebærer å sende ballen rundt i sirkelen slik at alle deltakerne får mulighet til å si noe. Jannes og Ericas ulike preferanser kan tyde på at det kreves en større tilpasning for at elever som viser innagerende atferd skal føle at deres behov blir møtt i en sosial situasjon som dialogverkstedet. Som Hopkins (2011) understreker bør behov identifiseres før man velger strategier for å møte behovene. Erica er en person som ofte overtenker situasjoner og som på bakgrunn av dette ikke liker å forberedes på det som skal komme. For henne virket det ikke som om dialogverkstedets strukturering ga henne større grad av indre kontroll. På denne måten kan trolig umøtte behov bidra til å utvikle, opprettholde eller forsterke uheldige atferdsmønstre (Hopkins, 2011). Selvbestemmelse, vane og respekt for ulikhet virker å være forhold og verdier som informantene med endringsforslag anser som viktige.

5 Avsluttende kommentarer

I denne studien har undersøkelsesfenomenene vært innagerende atferd og dialogverksted. Formålet med studien har vært å få et bilde på hvordan elever som selv anser seg som sjenerte forholdt seg til et verktøy som vektla muntlig aktivitet og dialog. Problemstillingen har vært: Hvilke erfaringer har elever som viser innagerende atferd med deltakelse i dialogverkstedet? Undersøkelsen søkte også kjennskap til tre forskerspørsmål: 1) Hvilke forhold mener elevene påvirket deltakelsen? 2) Hvordan opplevde elevene å delta? 3) Hva har deltakelsen bidratt med for elevene?

Gjennom intervjuer fikk jeg et innblikk i hvilke erfaringer seks elever som viser innagerende atferd sitter igjen med fra tiden i dialogverkstedet. Nedenfor følger en oppsummering av funn som anses som de mest sentrale med hensyn til å belyse hovedproblemstillingen og forskerspørsmålene. Deretter vil det rettes et kritisk blikk mot eget arbeid. Hva funnene fra denne undersøkelsen faktisk viser og hva de kan si noe om vil utdypes. I denne sammenheng vil enkelte pedagogiske implikasjoner som det tenkes at studien kan gi inngå. Avslutningsvis pekes det på mulige interessante innfallsvinkler til videre forskning.

5.1 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Informantgruppen var klar over hvilke forhold som påvirket deres deltakelse. Plasseres informantens erfaringer inn i et individperspektiv kan de sies å utgjøre tidligere erfaringer og personlighet. Tilstedeværelsen av sjenanse gjennom store deler av livet og én historie med å ha blitt utsatt for mobbing ble trukket frem som noe informantene tok med seg inn i verkstedet. Ut ifra informantens utsagn kan det hevdes at dialogverkstedet som verktøy ga enkelte informanter anledning til å ta stilling til utfordringer de har opplevd ved å reflektere over og snakke ut om dem.

Andre personlige forhold som informantene beskrev i intervjuene refererte til hvem informantene mener de er, og noen ganger ønsker å være, i sosiale situasjoner. Informantens selvoppfattede sjenanse tok flere former, og virket å spenne fra naturlig til mer problematisk sjenanse. Sjenansen informantene kjente på i dialogverkstedet utgjorde en hjelp og støtte for noen, for andre var den en begrensning eller fiende. Hvordan informantene betraktet seg selv som personer: som åpne, lukkede, trygge eller utrygge, påvirket trolig deres tanker og

handlinger underveis i deltakelsen. Med andre ord synes informantenes personlighet å ha sammenheng med hvordan de forholdt seg til det å skulle snakke i dialogverkstedet. De personlige påvirkningsfaktorene synes å gi et bilde på at *«den oppfatningen en person har av seg selv er en viktig forutsetning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger»*. (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 79).

Av informantenes uttalelser fremgikk det at det dialogverkstedet vektlegger, hvordan konteksten er bygd opp og de personene som deltar i den, var med på å påvirke deres erfaringer. Fokus på muntlig deltakelse, lek og sirkelmetodikk spilte en rolle for informantenes deltakelse. Informantenes beskrivelser tyder også på at forhold i klassen bidro til at enkelte åpnet seg, mens andre var mer tilbakeholdne. De følelsesbegrepene informantene knyttet til sin deltakelse virker videre å ha sammenheng med hvor muntlig aktive de var. De nevnte påvirkningsfaktorene innvirket på om informantene fikk positive/stabile eller negative/begrensede opplevelser med de ulike faktorene i dialogverkstedet. Hvor muntlig aktive informantene var og hvilke følelser som lå til grunn for deres aktivitet eller passivitet varierte.

Hvordan informantene opplevde å delta kan sies å vise til deres erfaringer med å være tenkende, følende og handlende aktører i dialogverkstedet. Informantene knyttet negative, positive eller ambivalente følelser til deltakelsen i dialogverkstedet. Den negative opplevelsen innebar følelse av ubehag og ekkelhet. Følelsene har igjen sammenheng med liten muntlig aktivitet fordi det opplevdes som utfordrende å delta. Informantene som nevnte positive følelser virket å ha funnet en slags balansert muntlig deltakelse i dialogverkstedet. Det kunne til tider være utfordrende, men samtidig var det morsomt og spennende. De to informantene som knyttet ambivalente følelser til sin opplevelse hadde den største muntlige aktiviteten sammenlignet med resten av informantgruppen. Balansen virket for dem å befinne seg mellom utfordring/kjedsommelighet, komfortabel/ukomfortabel og åpenhet/tilbakehold.

De fleste informanter opplever at forholdet til seg selv, sine medelever og/eller lærer har blitt styrket. Én informant beskriver dette nokså illustrativt: *«Det fikser ting både med elever, lærere og selve klassemiljøet. Du kan si hva du mener til læreren og læreren kan si det samme til deg uten at det blir noe big deal. Klassemiljøet vårt har alltid vært bra, men det ble selvfølgelig bedre av dialogverkstedet og vi ble alle tryggere på hverandre»*. Samlet sett kan flesteparten av informantenes utsagn sies å være mer positive enn negative. Som ett positivt

bidrag tyder informantenes beskrivelser på at det har foregått en gjenoppretting hvor relasjoner, klassemiljøet og forhold ved den enkelte deltaker har blitt endret til det bedre eller holdt seg stabil. Bygging, vedlikehold og reparasjon av de nevnte forholdene synes å ha medført en sterkere opplevelse av trygghet og tilhørighet i det psykososiale miljøet på skolen. For enkelte ga disse faktorene øvelse i å tåle litt mer. Funn fra denne studien viser at den gjenopprettende praksisen som *Trygg Læring* legger til grunn for dialogverkstedet kan gi lærdom og utvikling hos et individ alene, men også i et klassefellesskap.

Negativ lærdom og utvikling, opplevelse av et mindre godt klassemiljø og forslag til endringer viste at deltakelsen i dialogverkstedet også kan bidra til noe mindre positivt. Opprettholdelse av et negativt klassemiljø kan henge sammen med klassens forsiktighet og opplevelse av å bli utestengt fra et fellesskap. For én informant ga det nevnte en følelse av usikkerhet på de andre i klassen og på seg selv som person. Ut fra informantens beskrivelser kan det virke som om dialogverkstedet kan forsterke opplevelsen av å ikke mestre sosiale situasjoner. På bakgrunn av engstelse for sine medelever og enkelte informanters utrygghet bidro opplevelsen av å bli tvunget til å snakke til negative erfaringer. Alt i alt kan funnene i denne studien til en viss grad underbygge at elever som viser innagerende atferd kan trives med å bli utfordret, men ikke til et punkt hvor det oppleves som press. I sirkelen bør de som lærer best ved å lytte aktivt, observere og reflektere også gis plass. Selvbestemt tilbaketrekning kan sies å være sunnere enn en tilbaketrekning som oppstår på bakgrunn av tvang og press.

Dialogverkstedet var ut fra det overnevnte både et velkomment og et utfordrende innslag i informantenes skolehverdag. De erfaringene informantene fikk med verkstedet kan sies å være forskjellige fordi de er knyttet til det konkrete verktøyet og til egenskaper som er særegne for den enkelte deltaker. Samtidig hadde informantene trolig lignende behov. Hvorvidt de ble innfridd eller ikke virker å ha påvirket deres erfaringer. Behov for å bli sett, forstått, akseptert, kjenne personer i klassen og for å være selvbestemmende synes å ha gjort seg gjeldene for informantene i denne studien.

5.2 Et blikk på eget arbeid og pedagogiske implikasjoner

Det må tilføyes at den positive utviklingen som oppsto kan skyldes andre faktorer enn dialogverkstedet. For eksempel kan det at klassen ikke er særlig stor ha gjort det lettere for

elevene å komme nærmere hverandre tidlig i skoleåret. I tiden etter dialogverkstedet, frem mot intervjuene, kan også elevene ha fått mer tid til å bli bedre kjent med sine medelever og læreren. Forhold ved den enkelte informant, eksempelvis modning og lærdom som oppsto uavhengig av tiden i dialogverkstedet, kan enn videre ha påvirket den positive utviklingen hos eleven og i det øvrige klassemiljøet. Det at «dialogverksted som metode for bedre læringsmiljø» besto av tre økter i informantenes klasse kan betraktes som for kort tid til at prosjektet kunne bidra med store endringer. Oppsummert kan det tenkes at flere faktorer, enn de som kom frem i intervjuene, påvirket informantenes erfaringer.

Ifølge Lund (2012) vites det lite om hvilke forebyggende tiltak som kan være gunstige overfor elever som viser innagerende atferd. Denne studien ønsket å bidra med noen refleksjoner og konkrete ideer rundt hvordan det kan arbeides med klassemiljøet overfor denne elevgruppen. Studien har sett nærmere på det psykososiale læringsmiljøet. Noen av faktorene i dette miljøet i informantenes klasse virket inn på deres erfaringer med dialogverkstedet. Hvordan opplevd krenkelse, trygghet, tilhørighet, likeverdighet, selvbestemmelse, forutsigbarhet, støtte m.m. har å si for elever i skolens miljø, og for elever som viser innagerende atferd spesielt, har blitt vektlagt. Tiden i dialogverkstedet virker også å ha gitt positive gevinster som medvirkning og variert undervisning. I og med at dette er forhold som kommer klart frem i litteratur som tar for seg behov og utfordringer som elever med innagerende atferd kan ha, kan det sies å være en viss overensstemmelse mellom tidligere forskning og funn fra denne undersøkelsen.

Spørsmålet er om de faktorene som informantene trakk frem også kan gjelde og være til nytte for andre. Kan informantenes erfaringer overføres til andre situasjoner i skolen med tanke på å tilrettelegge læringsmiljøet for elever som viser innagerende atferd? Her må én av studiens svakheter nevnes. Utvalget er for lite til å kunne generaliseres til andre kontekster med andre personer enn de undersøkelsen har tatt for seg. Organisasjonen *Trygg Læring* og tryggveiledere som gjennomfører dialogverkstedet vil som mottakere ha spesiell interesse for undersøkelsens funn. Det kan i denne sammenheng undres om undersøkelsen vil kunne brukes av og ha nytte for andre. Jeg håper i den forbindelse at funnene kan bidra til at ansatte i skolen får en større innsikt i hva sjenerte ungdommer kan ha behov for i skolens miljø og i sosiale situasjoner som inviterer til aktiv deltakelse. En slik forventning kan underbygges med utgangspunkt i at kontekstuell kunnskap fra kvalitative undersøkelser kan overføres til lignende situasjoner (Postholm, 2010).

Denne studien hadde videre fokus på å gjøre forståelsen av ungdom som viser innagerende atferd mer tilgjengelig. Studiens styrke i denne sammenheng er forsøket på å la informantenes stemmer tre klart frem. Utvalgets uttalelser tyder på at dialogverkstedet både bydde på muligheter og begrensinger for dem. Ogden (2015) skriver at halvparten av alle ungdom hevder de er sjenerte. Ut fra rapporten om helsetilstanden i Norge kan det leses at mellom 15 og 20 prosent av barn og unge mellom 3 og 18 år har internaliserte plager som hemmer dem i det daglige (Folkehelseinstituttet, 2014). Med tanke på det store omfanget av opplevd sjenanse i ungdomsalder og internaliserte vansker kan det tenkes at flere elever i videregående skole kan oppleve sosiale situasjoner som utfordrende. Det utfordrende for enkelte informanter i denne studien var blant annet andres tilstedeværelse, å ta ordet og å ha troen på seg selv.

Studiens fokus på sosiale, emosjonelle og relasjonelle aspekter ved innagerende atferd ga mindre plass til det akademiske og faglige aspektet. Det viser seg at elever som viser innagerende atferd kan få akademiske vansker og utvikle skolevegring (Findlay et al., 2009). Sosial læring og faglig læring utelukker ikke hverandre og vil henge sammen. Grunnet oppgavens omfang ble det nødvendig å avgrense. Ved at teori og forskning som ble ansett som mest relevant for undersøkelsen ble valgt, ble andre viktige forhold ved innagerende atferd utelatt. Samtidig er det viktig å sette søkelys på at det innagerende atferdsuttrykket er komplekst og sammensatt. Utfordringene til elever som viser innagerende atferd kan gi flere konsekvenser i skole- og arbeidsliv enn de denne undersøkelsen har vist til.

Hvilke styrker informantene i denne studien virker å besitte ønskes videre å fremheves. I dialogverkstedet og gjennom intervjuene ga de blant annet uttrykk for refleksjons- og observasjonsevne, aktiv lytting, kreativ bruk av språklige metaforer og omtenkksomhet. Informantene etterlyste i dialogverkstedet en større aksept for det mangfoldige i en person og mellom personer. I et pedagogisk tilretteleggings- og tiltaksperspektiv kan dermed ikke muligheter og begrensinger utelukke hverandre. Det er viktig å legge vekt på både styrker og svakheter ved den enkelte elev og ta med dette videre i tilretteleggingen.

5.3 Veien videre

Min undersøkelse vil ikke kunne gi et fullstendig bilde av hvilke erfaringer elever som viser innagerende atferd kan få med sosiale situasjoner generelt, og i dialogverkstedet spesielt. Det er flere dimensjoner ved elevenes erfaringer som må undersøkes for å gjøre forståelsen komplett. Ytterligere undersøkelser av for eksempel lærerens perspektiv kunne vært viktig. Hva tenker læreren at disse elevene har behov for og hvordan kan den kunnskapen læreren sitter igjen fra tiden i dialogverkstedet benyttes med henblikk på tilrettelegging av læringsmiljøet overfor elevgruppen? Ut ifra enkelte informanternes ønske om at dialogverkstedet skulle vart lenger kan det undres over hva mer en langsiktig implementering av verkstedet kunne bidratt med for informantene.

Til sist er det verdt å nevne at informantene trakk frem at lek hadde en positiv virkning på dem i dialogverkstedet. Det foreligger litteratur som tar for seg lek og barn i førskolealder som viser innagerende atferd (se til eksempel: Flaten, 2015; Lamer, 1997). Imidlertid er lite undersøkt med tanke på hvordan lek kan påvirke elever som viser en slik atferd i videregående. Hvilken betydning lek kan ha for ungdom som viser innagerende atferd kunne vært et interessant område for videre forskning. Har det noe for seg for denne gruppen å riste løs og finne sine barnslige sider, for så å ta opp det som er vanskelig?

Litteraturliste

- Alberti-Espenes, J, Teisberg, K.A., Houg, B.J., & Holth, I.J. (2015). *En for alle: hvordan håndtere konflikt, krenkelse og mobbing i skolen?* Oslo: Cappelen Damm.
- Alm, C, & Frodi, A. (2008). Tales from the Shy: Interviews with Self- and Peer-Rated, Shy and Non-Shy Individuals Concerning their Thoughts, Emotions, and Behaviors in Social Situations. *Qualitative Research in Psychology*, 5(2), 127-153.
Doi: 10.1080/14780880701700496
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Arneberg, P. (2004). Dialog og dannelselse. I P. Arneberg, J.H. Kjærre & B. Overland (red.), *Samtalen i skolen* (s. 11-29). Oslo: N. W. Damm & Søn AS.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012). Forebygging - tidlig innsats til barns beste. I: H. Bjørnsrud & S.N. (red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Berg, B., Nordahl, T. & Aasen, A.M. (2014). *Karlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø»*. Høgskolen i Hedmark: Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SEPU). Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-evaluering-av-bedre-laringsmiljo.pdf>

- Bevan, M. T. (2014). A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research*, 24(1), 136-144. Doi: 10.1177/1049732313519710
- 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.
- Burgess, K.B., Wojslawowicz, J.C., Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L. & Booth-LaForce, C. (2006). Social Information Processing and Coping Strategies of Shy/Withdrawn and Aggressive Children: Does Friendship Matter? *Child Development*, 77(2), 371-383. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00876.x
- Bögels, S, Rijsemus, W, & De Jong, P. (2002). Self-Focused Attention and Social Anxiety: The Effects of Experimentally Heightened Self-Awareness on Fear, Blushing, Cognitions, and Social Skills. *Cognitive Therapy and Research*, 26(4), 461-472. Doi: 10.1023/A:1016275700203
- Cain, S. (2013). *Stille: introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke* (oversatt av Børge Lund). Oslo: Pax Forlag. (Originalutgaven utgitt i 2013).
- Chan, S. M., & Wong, A. K. Y. (2013). Shyness in Late Childhood: Relations with Attributional Styles and Self- esteem. *Child: Care, Health and Development*, 39(2), 213-219. Doi: 10.1111/j.1365-2214.2011.01351.x
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage publication.
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal Characteristics Linking Child Shyness to Psychosocial and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 359-371. Doi: 10.1007/s10802-007-9183-7
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical

Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939-951. Doi: 10.1037/a0024551

Coplan, R. J., Ooi, L. L., & Nocita, G. (2015). When One Is Company and Two Is a Crowd: Why Some Children Prefer Solitude. *Child Development Perspectives*, 9(3), 133-137. Doi: 10.1111/cdep.12131

Coplan, R. J., Reichel, M., & Rowan, K. (2009). Exploring the Associations Between Maternal Personality, Child Temperament, and Parenting: A Focus on Emotions. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 241-246. Doi: 10.1016/j.paid.2008.10.011

Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L., Weeks, M., Kingsbury, A., Kingsbury, M., & Bullock, A. (2013). Alone Is a Crowd: Social Motivations, Social Withdrawal, and Socioemotional Functioning in Later Childhood. *Developmental Psychology*, 49(5), 861-875. Doi: 10.1037/a0028861

Crozier, W. R. (2002). Shyness. *Psychologist*, 15(9), 460. Hentet fra <http://search.proquest.com/docview/211847244/fulltextPDF/F8F060459F144930PQ/1?accountid=14699>

Dale, G. (2006). *Fra konflikt til samarbeid: grunnbok i konfliktarbeid med ungdom*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Doey, L., Coplan, R. J., & Kingsbury, M. (2014). Bashful Boys and Coy Girls: A Review of Gender Differences in Childhood Shyness. *Sex Roles*, 70(7-8), 255-266. Doi: 10.1007/s11199-013-0317-9

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

- Dykas, M., Ziv, Y. & Cassidy, J. (2008). Attachment and Peer Relations in Adolescence. *Attachment & Human Development, 10*(2), 123-141.
Doi: 10.1080/14616730802113679
- Edwards, S., Rapee, R., & Franklin, J. (2003). Postevent Rumination and Recall Bias for a Social Performance Event in High and Low Socially Anxious Individuals. *Cognitive Therapy and Research, 27*(6), 603-617. Doi: 10.1023/A:1026395526858
- Farstad, C., & Odden, K. (2015). *Konfliktarbeid i skolen: med gjenopprettende tilnærming*
Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fay, B (1996). *Contermporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell.
- Findlay, L. C., Coplan, R. J., & Bowker, A. (2009). Keeping it all Inside: Shyness, Internalizing Coping Strategies and Socio-emotional Adjustment in Middle Childhood. *International Journal of Behavioral Development, 33*(1), 47-54.
Doi: 10.1177/0165025408098017
- Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse* (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge* (Vol. 4). Oslo: Najonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra <http://www.fhi.no/dokumenter/4313e1cf39.pdf>.
- Follestad, B. & Holen, M. A. (2016, 22 januar). Forebyggende mobbearbeid i praksis. *Budstikka*. Hentet fra <http://www.budstikka.no/debatt/mobbing/trygg-laring/forebyggende-mobbearbeid-i-praksis/s/5-55-254527>
- Gall, M. D, Gall, J. P, & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology, 43*(1), 3-12. Doi: 10.1163/156916212X632934

- Giorgi, A., & Giorgi, B. M. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. I: P.M. Carmic, J.E. Rhodes & L. Yardley (red.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (s. 243-273). Washington DC: American Psychological Association.
- Haugen, R. (2008). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 43-72). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugen, R. (2008a). Emosjonelle vansker i form av angstlidelser og stemningslidelser. Hvordan kommer de til uttrykk? I R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 107-134). Kristianstand: Høyskoleforlaget.
- Hopkins, B. (2011). Restorative Classroom Practice. *Transforming Conflict*. Hentet fra [http://europeancircleofrestorativeeducators.com/sites/default/files/pdf/Restorative Classroom Practice 1013.pdf](http://europeancircleofrestorativeeducators.com/sites/default/files/pdf/Restorative%20Classroom%20Practice%201013.pdf)
- Janson, H., Mathiesen, K. S., & Coll, G. (2008). Temperament Profiles From Infancy to Middle Childhood: Development and Associations With Behavior Problems. *Developmental Psychology*, 44(5), 1314-1328. Doi: 10.1037/a0012713
- Kagan, J. (1989). Temperamental Contributions to Social Behavior. *American Psychologist Journal*, 44, 668-674. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/journals/amp/44/4/668.pdf>
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 26-72). Hentet fra SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode, Blandingskompendium Oslo: Unipub.
- Kalutskaya, I. N., Archbell, K. A., Moritz R. K., Coplan, R. J., Kenkel, M. B., & Marsh, E. J. (2015). Shy Children in the Classroom: From Research to Educational Practice. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 149-157. Doi: 10.1037/tps0000024

- Karevold, E., Ystrom, E., Coplan, R. J., Sanson, A. V., & Mathiesen, K. S. (2012). A Prospective Longitudinal Study of Shyness from Infancy to Adolescence: Stability, Age-Related Changes, and Prediction of Socio-Emotional Functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(7), 1167-1177. Doi: 10.1007/s10802-012-9635-6
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Veileder til opplæringsloven kapittel 9a: Elevenes skolemiljø*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3/id437839/
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Til bruk for læreplangrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-73). Oslo: Unipub Forlag.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to!: Om å fremme barns sosiale kompetanse: teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2010). *"Listening to Shy Voices": Shyness as an Emotional and Behavioural Problem in the Context of School* (Thesis). University of Stavanger: Center for Behavioural Research: Faculty of Arts and Education.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lund, I. (2012a). Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet. *Bedre skole* (1), 49-52. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-12/UTD-BedreSkole-0112-WEB_Lund.pdf
- Lund, I., Ertesvåg, S., & Roland, E. (2010). Listening to Shy Voices: Shy Adolescents' Experiences with Being Bullied at School. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 3(3), 205-223. Doi: 10.1080/19361521.2010.500984
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Opplæringslova. Lov 20. desember 2002 nr. 112 (ikr. 1 april 2003, etter res. 20 desember 2002). *Kapittel 9a. Elevane sitt skolemiljø*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Markovic, A., & Bowker, J. (2015). Shy, but Funny? Examining Peer-Valued Characteristics as Moderators of the Associations Between Anxious-Withdrawal and Peer Outcomes During Early Adolescence. *A Multidisciplinary Research Publication*, 44(4), 833-846. Doi: 10.1007/s10964-014-0113-z
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32(3). Hentet fra SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode, Blandingskompendium (s. 181-204). Oslo: Unipub.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus, humaniora og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 11. februar 2016 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Paulsen, E., & Bru, E. (2008). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(4), 259-273. Doi: 10.1080/13632750802442144
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E.C. Idsøe, & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28- 41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Paulsen, E., & Murberg, T. A. (2006). Passive students in junior high school: The associations with shyness, perceived competence and social support. *Social Psychology of Education*, 9 67-81. Doi: 10.1007/s11218-005-1365-y
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Reddy, V. (2001). Positively Shy! Developmental Continuities in the Expression of Shyness, Coyness and Embarrassment. I W.R. Crozier & L.E. Alden (red.), *International Handbook of Social Anxiety. Concepts, Research and Interventions Relating to the Self and Shyness* (p. 77- 99). Chichester: John Wiley & Sons, LTD.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, K. H., & Barstead, M. G. (2014). Gender Differences in Child and Adolescent Social Withdrawal: A Commentary. *Sex Roles*, 70(7-8), 274-284.

Doi: 10.1007/s11199-014-0357-9

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, Vol. 60, 141-171.

Doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163642

Rønhovde, L. I. (2010). ...*Og noen går det trill rundt for! Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal.

Schmidt, L. A., & Coplan, R. J. (2014). The A, B, C'S of Recent Work on Shyness and Social Withdrawal: Assessment, Biology, and Context. *Infant and Child Development*, 23(3), 217-219. Doi: 10.1002/icd.1872

Schmidt, L. A., Polak, C. P. , & Spooner, A. L. (2001). Biological and Environmental Contributions to Childhood Shyness: A Diathesis-Stress Modell. I W.R. Crozier. & L. E. Alden. (red.), *International Handbook of Social Anxiety. Concepts, Research and Interventions Relating to the Self and Shyness* (p. 29- 51). Chichester John Wiley & Sons, LTD.

Scott, S. (2006). The Medicalisation of Shyness: from Social Misfits to Social Fitness. *Sociology of Health & Illness*, 28(2), 133-153.

Doi: 10.1111/j.1467-9566.2006.00485.x

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Solem, G. (2015). *Årsrapport 2014 med utsyn til 2015*. Stavanger: Trygg Læring. Hentet fra http://www.trygglaering.no/media/3670/aarsrapp_tl_interaktiv.pdf

Spring, F., & Honing Spring, H. (2012). *Stille stemmer – tavse og indadvendte børn i den inkluderende folkeskole*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D' alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

Doi: 10.3102/0034654313483907

Utdanningsdirektoratet. (2011, 7 juni). *Bedre læringsmiljø (2009-2014)*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>

von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal.

Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. Hentet fra *SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode, Blandingskompendium* (s. 229-248). Oslo: Unipub.

Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness: what it is, what to do about it*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.

Zimbardo, P. G., & Radl, S. L. (1999). *The Shy Child*. Cambridge: MA: Institute of Human Knowledge.

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 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning:

- Intervjueren presenterer seg kort
- Hensikten med intervjuet og prosjektet forklares
- Beregnet tid: 30 – 60 minutter

Member checking:

- Dersom informantene ønsker å lytte til opptaket etter intervjuet eller lese igjennom intervjuet etter at det er transkribert avtales det tid og sted for dette.

Viktigheten av informantens bidrag understrekes: Du er ekspert på det jeg ønsker å få mer kunnskap om, du har selv vært deltaker. Ditt bidrag er viktig for å få mer kunnskap om dialogverksted som metode og hvordan det erfares av nettopp deg.

Anonymitetsbeskyttelse:

- Informant vil ikke bli gjenkjent: fiktivt navn
- Det vil brukes et lydbåndopptak. Ingen andre enn jeg vil ha tilgang til opptaket

Informasjonsskriv presenteres og det vil ønskes underskrift

- Er det noe du lurer på før intervjuet starter?

1. Generelle spørsmål:

- 1) Hva er et dialogverksted?
- 2) Du har jo selv deltatt i dialogverkstedet.
 - Kan du fortelle om noe du husker spesielt godt?
Eksempler: en hendelse, en øvelse, en følelse
- 3) Hvordan var det for deg å være med i dialogverkstedet?
Kan du si litt mer om din deltakelse med hensyn til muntlig aktivitet?
Hvor muntlig aktiv var du?

Ytterligere utdypende spørsmål

2. Påvirkning og lærdom

- 4) På hvilken måte har dialogverkstedet bidratt til noe positivt?

I et dialogverksted sies det at man får mulighet til å bli bedre kjent med seg selv, sine medelever og læreren.

- 5) Har deltakelsen på noen måte påvirket ditt forhold til læreren?

Ytterligere utdypende spørsmål

- 6) Har deltakelsen på noen måte påvirket ditt forhold til dine medelever i klassen?

Ytterligere utdypende spørsmål

- 7) Har deltakelsen påvirket hvordan du har det på skolen?

Ytterligere utdypende spørsmål

- 8) Hva har tiden i dialogverkstedet lært deg?
 - Har det for eksempel hatt betydning for hvor muntlig aktiv du er i timen nå?
 - Er det en spesiell lærdom du tar med deg fra tiden i dialogverkstedet?

3. Opplevelse av dialogverkstedet

- 9) Det å sitte i en sirkel hvor alle kan se og høre hverandre kan oppleves som utfordrende for noen.
 - Hvordan opplevde du det?
- 10) Ved innsjekk og utsjekk blir deltakerne bedt om å snakke.
 - Hvordan var det for deg å skulle snakke da?
- 11) Dialogverkstedet legger opp til at man skal dele personlige tanker, følelser og meninger med de andre deltakerne.
 - Hva syntes du om det?
 - Hvordan var det for deg?
- 12) Påvirket forhold ved klassemiljøet din deltakelse i dialogverkstedet?
Hvis så er tilfelle, hvordan?
- 13) Opplevde du andre/noen utfordringer med å delta i dialogverkstedet?
Kan du fortelle litt om det?
- 14) I dialogverkstedet sies det at man får mulighet til å øve seg på å være den man helst ønsker å være.
 - Føler du at det stemmer?
 - Hvem ønsket du å være i dialogverkstedet?

Ytterligere utdypende spørsmål

4. Forslag til endringer

Ut ifra hva du har fortalt virker det for meg som om...

- 15) Hvis du tenker tilbake til da du følte/opplevde/tenkte... hva skal til for at din følelse/opplevelse/tanke skulle blitt endret slik at du fikk en annen erfaring med dialogverkstedet?

Ytterligere utdypende spørsmål

Oppsummering

5. Avslutning:

- 16) Er det noe du har lyst til å legge til?
- 17) Er det noe du har lyst til å spørre om?
- 18) Hvordan opplevde du å bli intervjuet angående dine erfaringer med dialogverkstedet?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Prosjektets arbeidstittel:

Hvilke erfaringer har deltakere med dialogverksted som metode?

Bakgrunn og formål

Hei tidligere deltaker i dialogverkstedet. Mitt navn er Camilla Ruud Karlsen. Jeg er student ved Universitetet i Oslo, og er nå i gang med min masteroppgave i spesialpedagogikk. Frem til nå ha jeg hatt kontakt med koordinatoren for organisasjonen Trygg Læring på din skole. Trygg Læring er en nasjonal organisasjon som blant annet gjennomfører kurs og opplæring i dialogverksted. I forbindelse med dette har jeg fått i oppdrag fra Trygg Læring å skrive en masteroppgave om prosjektet «*Dialogverksted som metode for bedre læringsmiljø*». Selv har jeg møtt noen av klassene som har deltatt og fått observert bruken av dialogverkstedet.

Formålet med masteroppgaven er å få en innsikt i hva slags erfaringer deltakere i et dialogverksted sitter igjen med. For å få tak i dine erfaringer ønsker jeg mulighet til å stille deg noen spørsmål i et intervju.

Jeg ønsker å intervjuere deltakere som ikke hadde en utpreget aktiv rolle i dialogverkstedet. Det kan være at deltakeren ikke snakket mer enn det han eller hun følte var nødvendig og/eller at det nå og da ble meldt pass. Studien vil slik sett omhandle elever som kan synes å vise en innagerende atferd. Innagerende atferd kan ses i sammenheng med begrepet sjenanse. Sjenanse kan forstås som en naturlig forsiktig tilbakeholdenhet i nye situasjoner eller noe som kan utvikle seg videre til ensomhet og/eller vansker i sosiale settinger. Det er viktig at du kjenner deg igjen i deler av denne beskrivelsen. Dine erfaringer og din deltakelse vil ha stor betydning, og er derfor viktig for dette prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil vare fra ca 30-60 minutter. Vi kan nærmere avtale tid og sted. Intervjuet gjennomføres gjerne på din skole. For at viktige opplysninger ikke skal gå tapt i løpet av arbeidet med oppgaven, vil intervjuene tas opp på båndopptaker. Slik kan det du har sagt direkte gjengis i transkribert form (gjøres om til skriftlig form).

Spørsmålene vil omhandle din deltakelse i dialogverkstedet, og mulige positive og utfordrende opplevelser. Intervjuet vil ha faste temaer, men ta hensyn til hvilken informasjon du som informant kommer med og justere seg deretter. Alle erfaringer du har og det du forteller om vil være viktig.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene vil lagres på en datamaskin som er sikret med brukernavn og passord. All informasjon vil bli anonymisert. Informantens navn (ditt navn) og skolens navn vil ikke gjøres kjent for andre og informasjonen vil ikke kunne spores tilbake til informantene. Dette vil blant annet sikres ved at det brukes fiktive/oppdiktede navn i oppgaven. Opplysningene skal kun brukes i mitt prosjekt, og det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Prosjektet avsluttes senest november 2016. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og opptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studiet, og du kan når som helst trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi en bestemt grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg fortsatt være anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med Camilla Ruud Karlsen på 90700080 eller på mail: camillarka@hotmail.no. Veileder for prosjektet er Geir Nyborg. Han kan nås på dette nummeret: 22859182.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen Camilla Ruud Karlsen

Samtykke til deltakelse i studiet

Jeg har mottatt informasjon om studiet, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Mail til rektor

Forespørsel om gjennomføring av prosjekt.

Mitt navn er Camilla Ruud Karlsen. Jeg er student ved Universitet i Oslo, og er nå i gang med min masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg har tidligere tatt kontakt med deg for å informere deg om min masteroppgave og mitt samarbeid med Trygg Læring koordinatoren på din skole. Dette informasjonsskrivet inneholder mer informasjon om masteroppgaven. Jeg har fått i oppdrag fra Utdanningsetaten og skrive ut ifra deres prosjekt «*Dialogverksted som metode for bedre læringsmiljø*». I den forbindelse skal jeg gjøre en intervjuundersøkelse med temaet dialogverksted og elever som i løpet av dialogverkstedperioden har vist en innagerende atferd. Problemstillingen er følgende:

Hvilke erfaringer har elever som viser innagerende atferd med deltakelse i dialogverkstedet?

Formålet med prosjektet vil være å få innsikt i hvilke erfaringer elever, som viste en mer eller mindre passiv rolle i dialogverkstedet, sitter igjen med.

I forbindelse med oppgaven trenger jeg 4-6 informanter.

Opplysningene vil samles inn ved at jeg intervjuer elevene direkte. Intervjuet vil vare 30-60 minutter, og kan gjerne gjennomføres på skolen. Intervjuet vil tas opp på båndopptaker. Opplysningen jeg ønsker fra informantene vil omhandle deres erfaringer med dialogverkstedet.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene vil lagres på en datamaskin som er sikret med brukernavn og passord. I tillegg vil opplysningene/opptakene og navneliste over deltakerne oppbevares adskilt.

All informasjon vil bli anonymisert slik at opplysningene i prosjektet ikke vil kunne spores tilbake til informantene. Dette vil blant annet gjøres ved at det brukes fiktive/oppdiktede navn i oppgaven. Informantens navn og skolens navn vil ikke gjøres kjent for andre. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Prosjektet skal etter planen avsluttes november 2016. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og opptakene slettes.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har spørsmål til studien. Kan du ta kontakt med Camilla Ruud Karlsen på 90700080 eller på mail: camillarka@hotmail.no

Med vennlig hilsen Camilla Ruud Karlsen

Vedlegg 4: Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Geir Nyborg
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 18.02.2016

Vår ref: 46441 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46441	<i>De stille elevene i dialog</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Geir Nyborg</i>
<i>Student</i>	<i>Camilla Ruud Karlsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

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

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

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Elevene er 16 år, men skal samtykke selv. Personvernombudet er enig i at 16-åringene kan samtykke selv i dette prosjektet. Vi har lagt vekt på at det er nødvendig for prosjektets formål å innhente opplysningene fra ungdommene selv. Videre har vi vurdert at omfanget av sensitive opplysninger er lite og at prosjektet har kort varighet.

UTVALG

Informantene i prosjektet er fire til seks elever på 2.trinn videregående skole. I meldeskjemaet beskriver dere at elevene deltok i prosjektet Dialogverksted for bedre læringsmiljø i 2015. I prosjektbeskrivelsen, mottatt på e-post 17.02.2016, viser studenten til at inklusjonskriteriene er at elevene selv har en oppfatning om at de hadde en stille og tilbaketrukket atferd under deltakelsen i Dialogverkstedet.

REKRUTTERING

Dere beskriver i prosjektbeskrivelsen at det er læreren til elevene som vil forespørre elevene om de vil delta i prosjektet. Læreren mottar informasjonsskrivet som er tiltenkt informantene, og spør elever om de vil delta i prosjektet. Personvernombudet forutsetter at det tas hensyn til konfidensialitet og frivillighet når elevene forespørres om deltagelse.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Studenten har drøftet på telefon 17.02.2016, at det kan komme frem sensitive opplysninger om elevene knyttet til helseforhold. Intervjuguiden er ikke utformet slik at det legges opp til å samle inn sensitive opplysninger, men det kan tenkes at det likevel vil fremkomme opplysninger om for eksempel psykisk helse under intervjuet. Det tas derfor høyde for at det kan behandles sensitive opplysninger om helseforhold.

SÅRBAR GRUPPE

Studenten skriver i prosjektbeskrivelsen prosjektet omhandler tema som kan oppleves som sårt og personlig for elevene det gjelder. Videre legger studenten frem at dette vil tas hensyn til med tanke på hvilken tilnærming som best kan ivareta elevene.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PUBLISERING

I meldeskjemaet har dere krysset av for at dere skal publisere personopplysninger i oppgaven. Dersom personopplysninger skal publiseres, må det innhentes et eksplisitt samtykke til dette. Vi kan ikke imidlertid ikke

finne informasjon om dette i informasjonsskrivet. Personvernombudet legger derfor til grunn at dette er feil, og har endret dette punktet til at dere skal publisere anonymt og at ingen informanter vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet har dere informert om at dere forventer at personopplysninger skal slettes og anonymiseres senest november 2016. Forventet dato for prosjektlutt er derfor satt til 30.11.2016.

Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.