

Kunst- og håndverkslæreres erfaringer med elever som viser innagerende atferd

En kvalitativ studie

Kristina Sørum



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Kunst- og håndverkslæreres erfaringer med elever som viser innagerende atferd

En kvalitativ studie av fire kunst- og håndverkslæreres erfaringer

Copyright: Kristina Sørum

Juni, 2017

Kunst- og håndverklæreres erfaringer med elever som viser innagerende atferd

Kristina Sørum

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Oppgavetittel

Kunst- og håndverkslæreres erfaringer med elever som viser innagerende atferd.

Bakgrunn og formål for oppgaven

Med denne studien ønsker jeg å bygge en kunnskapsbro mellom de to fagfeltene innagerende atferd og det praktiske- estetiske faget kunst og håndverk. Praktiske- estetiske fag som kunst og håndverk viser seg å være fag hvor elever kan oppnå mestringsfølelse (Nybø, 1999, s. 13), sosial tilhørighet (Stensæth, Wold, & Mjelve, 2012, s. 317), samtidig som det gir elever mulighet til å uttrykke følelser gjennom estetiske symbol som et alternativ til det verbale språket (Austring & Sørensen, 2006, s. 55). Det kommer samtidig frem at elever som viser innagerende atferd har lav selvoppfattelse (Sørli, 1998, s. 146), trekker seg inn mot seg selv og er tilbaketrekkende i sosiale settinger (Lund, 2012, s. 27). Dette vekker min interesse og jeg finner fagkombinasjonen interessant å studere. Hensikten er å belyse kunst- og håndverkslæreres erfaringer med elever som viser innagerende atferd. Jeg ønsker å finne ut hvordan kunst- og håndverkslærerne opplever og møter de innagerende elevene. Samtidig ønsker jeg å finne ut av hva faglærerne hevder kunst- og håndverksfaget har å tilby elever som viser innagerende atferd, og om dette er en arena som egner seg for disse elevene.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvilke erfaringer har fire lærere i kunst- og håndverk med elever som viser innagerende atferd?

På bakgrunn av overnevnte problemstilling har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene er behjelpelig til å sette tre fokusområder innenfor lærernes erfaringer, og er som følger.

- *Hvordan opplever lærerne i kunst og håndverk elever som viser innagerende atferd?*
- *Hvordan møter lærerne i kunst og håndverk elever som viser innagerende atferd?*
- *Hva har kunst- og håndverksfaget å tilby elever som viser innagerende atferd?*

Metode og materiale

Jeg har tatt i bruk det kvalitative metodiske grunnlaget som drøftes i sammenheng med den hermeneutiske vitenskapsteoretiske retningen. Her blir min prosess gjennom studien beskrevet for å synliggjøre fremgangsmåten. Dette for å ivareta studiens validitet. Jeg har brukt den semsitruerte intervjuformen med forhåndsbestemte spørsmål. Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker og deretter transkribert. Videre ble det innhentede datamaterialet analysert gjennom den tematiske analysen, og kategorisert i temaer med underordnede kategorier. Gjennomføringen, etterarbeidet og oppbevaringen av det innsamlede datamaterialer bærer preg av retningslinjene fra Den Nasjonale forskningsetiske komite.

Resultater og konklusjon

Resultatene i studien finner jeg interessante. De fire kunst- og håndverkslærerne erfarer at kunst og håndverk er et fag som engagerer seg for elever som viser innagerende atferd. For at de innagerende elevene skal dra nytte av de ulike sidene av faget, erfarer lærerne at elevene har behov for en trygg og observant lærerrolle, samt et trygt læringsmiljø. Når de innagerende elevene føler seg trygge og sett, vil de kunne dra nytte av egne kreative evner og de ulike sidene av faget. Lærerne erfarer at de innagerende elevene kan oppnå mestring og utvikle egen selvoppfattelse. Videre erfarer lærerne at de innagerende elevene kan kommunisere subjektive følelser gjennom estetiske uttrykk, som gir lærerne en god inngangsport til samtaler med de innagerende elevene. Videre kommer det frem at den taktile biten av faget nærmest kan løsribe de innagerende elevene fra rollen lærerne erfarer de befinner seg i, og på denne måten overraske både seg selv, lærere og medelever. Videre kan faget føre til at de innagerende elevene føler seg som en del av det sosiale fellesskapet som de ellers har vansker med å ta del av.

Forord

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min tålmodige veileder, Jan Stålhane. Takk for at du har vært støttende og gitt gode innspill. Takk for at du gav meg mot til å begi meg ut på et lite omtalt område som viste seg å være særdeles interessant å studere.

Takk til Halvor Bjørnsrud som har kommet med gode tilbakemeldinger og støttende ord i telefonsmaler og møter gjennom prosessen. Takk til Elisabeth Juell som tok seg tid i begynnelsen av prosessen til å dele sine erfaringer fra sitt område som førstekonsulent ved estetisk avdeling ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Dette gav meg stort pågangsmot og ikke minst lyst til å starte studien.

Takk til Andrea. Du er streng og ærlig. Samtidig forteller du meg at jeg kan nå målene jeg setter meg. Tusen takk til Line som har vært en stor støtte gjennom hele prosessen. Våre samtaler og diskusjoner i skriveprosessen har vært til stor hjelp.

Takk til mine informanter som har stilt opp til intervju, og som har vært villige til å dele sine erfaringer og opplevelser med meg. Uten dere ville ikke denne studien vært mulig.

Avslutningsvis vil jeg takke Christopher. Tusen takk for at du har lyttet når jeg har følt motgang. Tusen takk for at du har vært oppmuntrende og støttende, og tusen takk for at du har vist forståelse for hvor viktig dette har vært for meg. Jeg er takknemlig for at du er kjæresten min.

Oslo, 26. Mai. 2017

Kristina Sørum

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2	Tema.....	1
1.3	Formål.....	2
1.4	Problemstilling.....	3
1.4.1	Forskningsspørsmål.....	3
1.5	Avgrensninger.....	3
1.6	Oppgavens struktur.....	4
2	Teori.....	5
2.1	Innagerende atferd.....	5
2.1.1	Sosial tilbaketrekking.....	7
2.1.2	Sjenanse.....	7
2.1.3	Selvopfattelse.....	8
2.1.4	Omfang.....	11
2.2	Lærerrollen i møte med elever som viser innagerende atferd.....	12
2.2.1	Anerkjennelse i møte med innagerende elever.....	13
2.2.2	Trygt læringsmiljø.....	14
2.3	Det praktiske- estetiske faget kunst og håndverk.....	16
2.3.1	Fagets ulike sider.....	16
2.3.2	Aktuell kartlegging av kunst og kulturfag.....	18
2.3.3	Resursorientert mestringstilnærming.....	19
2.3.4	Et behov for å være skapende.....	21
2.3.5	Estetiske uttrykk som kommunikasjon.....	21
3	Metode.....	26
3.1	Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	26
3.1.1	Hermeneutisk perspektiv.....	26
3.1.2	Forforståelse.....	27
3.2	Kvalitativ forskningstilnærming.....	27
3.2.1	Intervju som metode.....	28
3.3	Forberedelser.....	29
3.3.1	Utforming av intervjuguide.....	29
3.3.2	Rekrutering og utvalg.....	30
3.3.3	Prøveintervju.....	31
3.4	Gjennomføring av intervjuer.....	31
3.4.1	Presentasjon av informanter.....	32
3.5	Analyse og bearbeiding av datamaterialet.....	33
3.5.1	Sikring og transkribering.....	33
3.5.2	Tematisk analyse.....	33
3.6	Kvalitetsvurderinger.....	36
3.6.1	Reliabilitet.....	36
3.6.2	Validitet.....	36
3.6.3	Forskningsetikk.....	39
4	Presentasjon av funn.....	41
4.1	Opplevelse.....	41
4.1.1	Stille og tilbaketrekkende.....	41

4.1.2	Ensomme	42
4.1.3	Lav selvoppfattelse.....	43
4.2	Lærerrollen.....	44
4.2.1	Observant	44
4.2.2	Mild veiledning.....	46
4.2.3	Tilrettelegging.....	47
4.3	Kunst- og håndverksfagets egenart	48
4.3.1	Løsere struktur	48
4.3.2	Mestring	49
4.3.3	Følelse av fellesskap	51
4.3.4	Løsrivelse.....	52
4.3.5	Kommunikasjon gjennom skapende arbeid.....	53
4.4	Oppsummering av funn	56
5	Drøfting.....	58
5.1	Opplevelse	58
5.1.1	Tilbaketrekkende atferd grunnet sjenanse	58
5.1.2	Atferdens kommunikasjon kan føre til ensomhet	59
5.1.3	Fanget i en innagerende rolle grunnet negativ selvoppfattelse	60
5.1.4	Behov for ekspressivitet	62
5.2	Lærerrollen.....	64
5.2.1	En anerkjennende lærer	64
5.2.2	Et trygt læringsmiljø skaper trygge elever som utfolder seg	67
5.3	Kunst- og håndverksfagets egenart	69
5.3.1	Fagets struktur kan trygge og utfordre.....	69
5.3.2	Mestringsopplevelser som kan styrke selvoppfattelsen	70
5.3.3	Følelse av sosial mestring og fellesskap.....	72
5.3.4	Løsrivelse fra den innagerende rollen	73
5.3.5	Kommunikasjon av indre følelsesliv	74
6	Avsluttende refleksjoner	77
6.1	Oppsummering og konklusjon	77
6.2	Veien videre	80
	Litteraturliste.....	81
	Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	85
	Vedlegg 2. Intervjuguide	88
	Vedlegg 3. Tilbakemelding fra NSD	91

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Fagkombinasjonen innagerende atferd og det praktiske- estetiske faget kunst og håndverk viser seg å være et lite omtalt område. Det finnes i midlertid godt med forskning og litteratur som på den ene siden omhandler innagerende atferd, og på den andre siden omhandler kunst- og håndverksfaget. Jeg undrer meg hvorfor det ikke er undersøkt mer vedrørende denne fagkombinasjonen. Grunnen til dette er fordi praktiske- estetiske fag som kunst og håndverk viser seg å være fag hvor elever kan oppnå mestringsfølelse (Nybø, 1999, s. 13), sosial tilhørighet (Stensæth et al., 2012, s. 317), samtidig som de gir elever mulighet til å uttrykke følelser gjennom estetiske symbol som et alternativ til det verbale språket (Austring & Sørensen, 2006, s. 55). Det kommer samtidig frem at elever som viser innagerende atferd har lav selvoppfattelse (Sørli, 1998, s. 146), trekker seg inn mot seg selv og er tilbaketrekkende i sosiale settinger (Lund, 2012, s. 27). Dette vekker min interesse og jeg finner fagkombinasjonen interessant å studere.

Interesse for temaet skyldes også min fordypning i faget kunst og håndverk som jeg tok i min grunnskolelærerutdanning. I praksisperioder reflekterte jeg over fagets egenverdi og opplevde det hadde noe spesielt å tilby elevene som jeg opplevde stille, sjenerte og ensomme. De fikk utfolde seg på en måte de var komfortable med, sammenlignet med andre fag som ofte forventer muntlig aktivitet og eksponering. Jeg observerte at de innagerende elevene fikk vist andre sider av seg selv, og at de opplevde mestring. Med dette som bakteppe ønsker jeg innsikt i kunst- og håndverkslæreres erfaringer med innagerende elever, slik at jeg kan løfte fagets muligheter. Erfaringene som fremkommer i denne studien kan være til nytte for pedagoger, faglærere og spesialpedagoger i møte med elever som viser innagerende atferd.

1.2 Tema

Lund (2012) hevder at elever som viser innagerende atferd ofte sliter med å tre frem blant elevgrupper, være muntlig aktive i skolen og opplever seg selv som ubetydelige sammenlignet med andre. Dette handler om elever som viser nervøs og tilbaketrekkende atferd. De retter seg innover, holder tanker for seg selv og har negative forventninger om seg selv. Uttrykk som oppfattes av medelever og lærere er ofte sårbare, avvisende angst og de

kan virke usikre (Lund, 2012, s. 27). Det kommer frem gjennom opplæringsloven at skolen aktivt og systematisk skal jobbe for å fremme et godt psykososialt miljø, slik at hver enkelt elev opplever sosial tilhørighet og føler trygghet (Opplæringslova, 1998, § 9a-4). Dermed er det skolen og lærerne sin oppgave å møte elever som viser innagerende atferd slik at de evner å ta del i et ellers ekstrovert skolesystem.

Bruken av kunstneriske uttrykksmidler fremmes som et tiltak i arbeidet med elever som viser innagerende atferd. Lund (2005) stiller spørsmål hvorvidt de praktiske- estetiske fagene kan brukes for at denne elevgruppen får uttrykt egen følelser, meninger og stemninger (Lund, 2005, s. 48). I det praktiske- estetiske faget kunst og håndverk kan elever gjennom ulike metoder utvikle evnen til å uttrykke seg, og lære å reflektere over eget uttrykk. Dette kan stimulere emosjoner slik at elever kommer i kontakt med seg selv og føler erkjennelse (Juell & Norskog, 2006, s. 26-29). Paulsen (2007) hevder at estetiske fag som kunst og håndverk gir mulighet til personlighetsutvikling og utvikling av sosiale ferdigheter. Med dette mener Paulsen (2007) at fagets instrumentelle verdi kan tas i bruk for å nå psykologiske, pedagogiske eller sosiale mål (Paulsen, 2007, s. 23). Denne studien vil omhandle mål som dette i relasjon til elever som viser innagerende atferd.

1.3 Formål

Med denne studien ønsker jeg å bygge en kunnskapsbro mellom de to fagfeltene innagerende atferd og det praktiske- estetiske faget kunst og håndverk. Hensikten er å belyse kunst og håndverklæreres erfaringer med elever som viser innagerende atferd. Jeg ønsker å finne ut hvordan faglærerne opplever, samt møter de innagerende elevene for å ivareta de på best måte. Samtidig ønsker jeg å finne ut av hva faglærerne hevder kunst og håndverksfaget særegent har å tilby elever som viser innagerende atferd, og om dette er en arena som spesielt egner seg for disse elevene. Jeg har valgt ut fire faglærere i kunst og håndverk på grunnskolenivå, i fire forskjellige kommuner i Norge. Lærerne hevdet at de hadde erfaringer med elever som viste innagerende atferd, noe som gjenspeiler seg i empirien. Grunnen til at jeg søker denne erfaringen blant informantene er fordi jeg ønsker kunnskap, og er ute etter å se hvilke muligheter elever som viser innagerende atferd har i dette faget. Dette for å undersøke om faget er en spesielt god arena for disse elevene. Dette er en studie hvor jeg søker erfaringer fra faglærere vedrørende et område som er lite omtalt. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling.

1.4 Problemstilling

Hvilke erfaringer har fire lærere i kunst og håndverk med elever som viser innagerende atferd?

1.4.1 Forskningsspørsmål

Problemstillingen er relativt vid, da erfaringer kan bety mangt. Jeg har derfor utarbeidet tre forskningsspørsmål. De tre forskningsspørsmålene strukturerer en logisk sammenheng i teori, presentasjon og drøftingskapittelet.

- *Hvordan opplever lærerne i kunst og håndverk elever som viser innagerende atferd?*
- *Hvordan møter lærerne i kunst og håndverk elever som viser innagerende atferd?*
- *Hva har kunst og håndverksfaget å tilby elever som viser innagerende atferd?*

1.5 Avgrensninger

Til tross for en vid problemstilling, har det vært et omfattende arbeid å innhente informanter som tilfredsstillte kriteriene. Kriteriene for informantene er at de er utdannet lærere, at de enten har kunst og håndverk i sin lærerutdanning eller at de er utdannet faglærere. Lærerne skal også ha minst tre års undervisningserfaring i kunst og håndverk fra grunnskolen. Samtidig skal de ha erfaringer med elever som viser innagerende atferd. I startfasen rettet studien seg mot faglærere i kunst og håndverk som arbeidet med elever med sosiale- og emosjonelle vansker på spesialskoler. Jeg opplevde at det er få spesialskoler for elever med sosiale- og emosjonelle vansker som spesifikk jobber med kunst og håndverk. Derfor fikk jeg problemer med å anonymisere lærerne. Dette gjorde også populasjonen liten og kriteriene for informantene vanskelige å oppnå. Jeg flyttet fokusområde fra spesialskoler og over til ordinære grunnskoler. Slik fikk jeg større populasjon og anonymiteten til informantene ble sterkere. Jeg fikk også større mulighet til å innhente informanter som tilfredsstilte mine kriterier. Etter å ha studert fenomenet sosiale- og emosjonelle vansker opplevde jeg studiens problemområde for vid, og valgte derfor en bestemt undergruppe som jeg fant interesse for. Derfor omfavner studien elever som viser innagerende atferd. Med fagbegrepet ”innagerende atferd” dreier ikke studien seg om elever som er tilfreds med sin egen atferd, og som fremstår noe sjenerte eller stille. Studien favner heller om de elevene som er sosialt tilbaketrekkende og som viser stillhet som et uttrykk for at de har det vanskelig. Det innagerende

atferdsuttrykket er for disse elevene kan være en hindring for å skape stabile relasjoner med jevnaldrende og voksne fordi atferden kan mistolkes. De kan reagere på omgivelsene på en trist måte grunnet engstelse, og de kan ha problemer med å tilegne seg ny kunnskap, da det emosjonelle kan overta konsentrasjonen (Lund, 2012, s. 25). I relasjon til fenomenet innagerende atferd har jeg begrenset meg og gjør ikke rede for atferdens bakgrunn som arv. Jeg har ikke valgt å gjøre rede for ulike tiltak som kan igangsettes i skolen, men vektlagt hvordan kunst og håndverkslærerne skaper et trygt læringsmiljø, og hvordan de møter disse elevene. Kunst- og håndverksfaget inneholder de fire områdene; visuell kommunikasjon, design, kunst og arkitektur (Kunnskapsdepartementet, 2006). Jeg har valgt å snakke om faget som helhet for å unngå begrensninger i møte med informantene.

1.6 Oppgavens struktur

Denne studien er delt i seks kapitler. Dette første kapitlet gjør rede for min bakgrunn for valg av tema, problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensninger for oppgaven.

Kapittel to redegjør for studiens teoretiske forankring, som er inndelt i tre underkapitler. De tre underkapitlene representerer studiens tre forskningsspørsmål og dreier seg derfor om elever som viser innagerende atferd, lærerrollen i møte med elever som viser innagerende atferd, og kunst- og håndverksfaget. I dette kapitlet blir aktuelle begreper gjort rede for.

I kapittel tre blir det kvalitative metodiske grunnlaget drøftet i sammenheng med den hermeneutiske vitenskapsteoretiske retningen. Her blir min prosess gjennom studien beskrevet for å synliggjøre fremgangsmåten. Dette for å ivareta den studiens validitet.

Kapittel fire presenterer fremtredende funn fra det innhentede datamaterialet, som har blitt analysert gjennom en tematisk analyse. Studiens funn deler seg etter forskningsspørsmålene, og omhandler lærernes opplevelse av innagerende elever, hvordan læreren møter innagerende elever, samt hva lærerne hevder kunst- og håndverksfaget har å tilby innagerende elever.

I kapittel fem ses relevant teori i lys av studiens hovedfunn. Samtidig problematiserer og diskuterer jeg empirien opp mot tidligere forskning og teori fra kapittel to. Grunnen til at jeg har valgt å dele funn og drøfting er for å skape orden og struktur i studien.

I kapittel seks blir studiens sentrale funn trukket frem i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Samtidig kommenteres studiens helhet og veien videre.

2 Teori

I teorikapittelet gjør jeg rede for og definerer innagerende atferd. For å forstå det innagerende atferdsproblemet knyttes det opp mot sosial tilbaketrekking, sjenanse, selvoppfattelsesbegrepet og symbolsk interaksjonisme. Videre knyttes lærerrollen opp mot elever som viser innagerende elever, med vekt på anerkjennelse og et trygt læringsmiljø. Videre fremlegges kunst- og håndverksfaget, det ressursorienterte mestringsperspektivet, samt estetiske prosesser som en del av faget, hvor læring gjennom estetiske læringsprosesser vektlegges.

2.1 Innagerende atferd

Innagerende atferd defineres som et atferdsproblem (Lund, 2012, s. 27). Ogden (2009) gjør rede for begrepet atferdsproblem, og hevder det dreier seg om atferd som ikke samsvarer med skolens regler, normer og forventinger. Dette kan gjelde elever som viser konfliktpreget mestringsstil og elever som har emosjonelle og tankemessige problemer. Atferden hemmer undervisning- og læringsaktiviteter samt elevens læring og utvikling, og de kan vansker med å skape positiv samhandling med andre (Ogden, 2009, s. 18). Atferdsproblemer beskrives som en samlebetegnelse for elever som viser atferd som kan provosere, irritere eller bekymre mennesker rundt. Betegnelser som brukes vedrørende elever med atferdsproblemer er sosiale- og emosjonelle vansker, samhandlingsvansker, tilpasningsvansker, psykososiale vansker, utagerende- og innagerende atferd. De to sistnevnte er de hyppigste måtene å differensiere atferdsproblemer på (Nordahl & Manger, 2005, s. 35).

Ingrid Lund regnes som en av de fremste som har forsket på innagerende atferd i Norge. Lund (2012) hevder elever som viser innagerende atferd ofte vender vonde følelser inn mot seg selv. Slik kan negative erfaringer bli gjort om til sannheter som elevene bærer på alene. Dette kan skape negative indre dialoger som kan forstyrre elevens mot til å være i sosiale interaksjoner. Samtidig kan de indre negative dialogene oppta elevenes konsentrasjon og resultere i at de får utfordringer knytte til læring. Fordi atferden ikke rammer omgivelsene kan den lett bli bagatellisert, ignorert eller oversett. Jeg har brukt Lund (2012) sin definisjon i denne oppgavefremstillingen, og i møte med informantene for å sikre begrepsvaliditeten i forskningsprosjektet. ”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, avvissende, deprimeret, tilbaketrukket, angst og usikkerhet” (Lund, 2012, s. 27).

Lund (2012) sin definisjon omfavner begrepet kommunikasjon. Teori vedrørende kommunikasjon omhandler ofte det verbale språket. Likevel står ikke det verbale språket alene i følge kommunikasjonsteoretikeren Gregory Batson. Batson hevder mennesket ikke evner å ikke kommunisere. Dette fordi det ikke- verbale språket også er fortellende. Når mennesket ikke snakker, forteller dette også medmennesker noe (Ulleberg, 2014, s. 20). ”Null eller ingen kommunikasjon, er også kommunikasjon” (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 21). På bakgrunn av denne forståelsen, samt Lund (2012) sin definisjon betyr det at elever som viser innagerende atferd kommuniserer, i likhet med sine medelever. Gjennom sårbare, triste og senkede hoder gir elevene som viser innagerende atferd uttrykk om at det er ønskelig å være alene. Ord kommer ikke frem og de trekker seg tilbake i sosiale situasjoner. Dette uttrykket leses av medelever og kan gi vrangforestillinger om at den innagerende eleven ønsker å være alene. Dette anses som en form for kommunikasjon som fanges opp og tolkes av medelever og lærere. Det kommuniserer uttrykk som viser at den innagerende eleven ønsker å være alene (Lund, 2012, s. 26-27). Grunnet det stille uttrykket kan de blir overlatt til seg selv blant andre barn. Slik kan elevene som viser innagerende atferd alene med sin egen utrygghet og sosiale frykt (Befring & Duesund, 2012, s. 153). I det kommende vil dette området ses i lys av selvoppfattelsesteori og symbolsk interaksjonisme.

Flere begrep brukes vedrørende elever som viser innagerende atferd. Paulsen og Bru (2012) kaller de innagerende elevene de stille elevene (Paulsen & Bru, 2016, s. 28), mens Duesund og Befring (2012) kaller de skoleengstelige (Duesund & Befring, 2012, s. 452). Lund definerer de som sjenerte, mens Sørli og Nordahl (1998) bruker begreper som ensomhet, passivitet, usikkerhet og bekymring (Sørli & Nordahl, 1998, s. 146). Innagerende atferd kan ses på som en samlebetegnelse på elevgruppen som trekker seg tilbake, er stille, sjenerte og vender følelser inn mot seg selv. For å skape en forståelse av hva atferden kan innebære blir paraplybetegnelsen sosial tilbaketrekning beskrevet. Begrepet sjenanse gjøres det også rede for, da sjenanse i følge Lund ligger til grunn for elever som viser innagerende atferd (Lund, 2012, s. 25). I etterkant blir også begrepet selvoppfattelse redegjort for, da det rapporteres fra lærere om at de opplever innagerende elever med lav selvoppfattelse (Sørli & Nordahl, 1998, s. 146).

2.1.1 Sosial tilbaketrekking

Rubin & Asendorpf (1993) anvender begrepet ”social withdrawal” som oversettes til sosial tilbaketrekking (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 14). Sosial tilbaketrekking er paraplybetegnelse for atferd hvor mennesker fjerner seg fra sosiale interaksjoner med ulik motivasjon for tilbaketrekkingen. Den ene grunnen til sosiale tilbaketrekkingen kan være at barnet ønsker å være alene (Coplan & Rubin 2010, s. 7-8). Grunnlaget kan være at barnet har liten interesse eller motivasjon for å være sosial, og derfor foretrekker å være alene. Dette er trekk som ofte er vanlige hos elever med introvert personlighet. De ønsker ofte å arbeide alene og finner ikke sosial samhandling stimulerende fordi de presterer bedre i omgivelser med lite ytre stimuli (Paulsen & Bru, 2016, s. 30-31). Den andre grunnen til sosial tilbaketrekking kan grunnes i frykt (Coplan & Rubin 2010, s. 8). Dette kan være frykt for nye situasjoner som gjør at atferden hemmes. Det kan grunnes i sjenanse hvor frykten for andres vurdering er til stede. Det kan også være frykt for nye og kjente situasjoner hvor barnet oppleves taust og sosialt tilbakeholden. De tilbaketrekkende elevene kan hyppig observeres alene og ensomme i sosiale interaksjoner med jevnaldrende. De er som regel på utsiden av leken og er ofte observerende når jevnaldrende barn leker (Coplan, Rubin, Fox, Calkins, & Stewart, 1994). Dette er atferd som beskriver sosial tilbaketrekking på grunnlag av underliggende frykt, angst og sosial redsel. Atferden kan være overlappende og det kan være vanskelig å skape noen konkrete skiller. Den tilbaketrekkende atferden anses som grunnlag for utvikling av sosial angstlidelse (Coplan & Rubin 2010, s. 7-9). Elever som er sosialt tilbaketrekkende uttrykker som tidligere nevnt ofte ensomhet og er sjeldent å se i interaksjon med jevnaldrende. Når det er sagt beskrives ikke fenomenet som utestengelse fra andre. Det handler derimot om at barnet selv ikke makter å være synlig eller ta del i leken. Likevel kan den tilbaketrekkende eleven etter tid bli utestengt fra medelever, ettersom medelever kan lese signalene eleven sender ut som et ønske om å være alene. Det er altså snakk om elever som trekker seg *fra* gruppen, og ikke elever som blir trukket *ut av* gruppen (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 9-12).

2.1.2 Sjenanse

Sjenanse betraktes som et underpunkt i sosial tilbaketrekking og kan være av ulik betydning fra menneske til menneske. Lund (2012) hevder sjansene kan forstås som ”en naturlig og forsiktig tilbakeholdenhet i nye situasjoner” eller som ”et problem som utvikler seg videre til isolasjon, ensomhet og selvforakt” (Lund, 2012, s. 15). Dette viser at sjenanse kan uttrykkes i

ulike former. Denne studien vil videre belyse sjenanse som tilbaketrekkende atferd grunnet redsel for å bli vurdert av andre (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 14-15). ”Shyness is a temperamental trait by fear and anxiety in the face of novel social situations and self consciousness in situations of perceived social evaluation” (Coplan, Reichel, & Rowan, 2009, s. 242) . Ut i fra definisjonen til Coplan, Reichel og Brown (2009) vil sjenerte elever oppleve angst i sosiale situasjoner. Samtidig bærer de med seg en frykt for å bli vurdert av andre, og det kan nærmest virke som om de har en negativ selvbevissthet i sosiale situasjoner hvor de står i fare for sosial evaluering. Zimbardo (1977) hevder sjenanse kan bli en så sterk mental belastning at den på det mest alvorlige kan ha en lammende effekt på mental helse. Zimbardo (1997) definerer sjenanse som redsel for andre mennesker, spesielt mennesker som av ulike grunn kan virke emosjonelt truende. Dette kan være fremmede på grunn av usikkerheten de bringer med seg, autoritære mennesker med makt, eller mennesker av det motsatte kjønn (Zimbardo, 1977, s. 12).

Sjenerte elever har redsel for å være aktivt sosiale. Dette gjelder både i relasjon til andre mennesker og i ulike situasjoner. I klasserommet kan det komme til syne ved at elevene blant annet ikke er muntlige aktive (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 14-15). De melder seg sjeldent til å delta i grupper av ulike aktiviteter fordi de frykter vurdering av medelever og lærere. Ofte ønsker de deltakelse, men holder seg likevel tilbake fordi de ikke våger. Derfor kan de ende ofte opp som passive observatører. I skolesammenhenger er de ofte kompetente til å svare på oppgaver som stilles muntlig i klasserommet, men evner ikke grunnet frykt for negativ vurdering fra andre. Slik opptrer de på en måte som beskytter de fra situasjoner hvor de kan bli vurdert. Dette kan ha flere negative følger. Det kan blant annet føre til at de ikke tørr å delta muntlig i timene. På denne måten får de ikke den stimuli som de trenger knyttet til læring. Ofte kan de svare lavt på spørsmål slik at det er vanskelig å høre de, eller svare svært lite utfyllende slik at medelever og lærere ikke får grunnlag for vurdering. At de unngår sosiale situasjoner gjør at de mister eventuelle situasjoner hvor de kan skape vennskap og føle sosial mestring. Slik atferd kan gå utover elevens funksjonsnivå i skolen (Paulsen & Bru, 2016, s. 32-33).

2.1.3 Selvoppfattelse

Selvoppfatning omhandler bevisste oppfatninger, vurdering, forventning, tro eller viten et menneske har om seg selv. I skolesammenheng gis barnet en rolle som ofte plasseres i en

sosial setting. Denne rollen kan det være vanskelig for barnet å komme ut av, fordi det ofte stilles forventninger. Oppfattelsen en person har om seg selv er avgjørende for individets tanker, følelser og handlinger og etableres på bakgrunn av tidligere erfaringer og hvordan disse tolkes. Selvoppfattelsen er subjektiv og reell for personen det gjelder, men trenger ikke å stemme med andres oppfattelser (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 79). Begrepet selvoppfattelse favner om mange aspekter og kan brukes i ulike situasjoner. Derfor kan begrepet forstås som en fellesbetegnelse om et menneskes forventninger til seg selv, samt ulike oppfatninger og vurdering. Samtidig som selvoppfattelse handler om egen oppfattelse av seg i ulike situasjoner, som for eksempel faglig eller sosial, handler det også om selvverd. Selvverd dreier seg om menneskets generelle positive eller negative syn på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 82-83). Å ha et positivt selvverd handler om å akseptere og respektere seg selv for den man er, og gi seg selv en verdi uavhengig av andres vurderinger. Det betyr at en person med positivt selvverd er trygg, godtar seg selv, og tørr å se både sterke og svake sider uten å være opptatt av andre vurderinger. Mennesker med lavt selvverd fremtrer som forsiktige, redde og usikre og viser ofte selvbeskyttende atferd. De er ofte redde for å dumme seg ut, tørr sjeldent å be om hjelp og frykter nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 91).

Innagerende elevers selvoppfattelse

I en undersøkelse gjennomført av Hymel, Bowker og Woody (1993) ble aggressive og tilbaketrekkende elevers selvoppfattelse undersøkt. Det kom frem at aggressive elever overestimerte egen kompetanse sammenlignet med hvordan jevnaldrende oppfattet dem. Dette viste seg å stå i kontrast til de tilbaketrekkende elevene som oppfattet seg selv svært likt som det jevnaldrende oppfattet dem. De tilbaketrekkende rapporterte om problemer med å skape relasjoner til jevnaldrende og så på seg selv som mindre sosialt kompetente. De tilbaketrekkende elevene rapporterte altså et mer negativt selvoppfattelse enn de aggressive elevene gjorde (Hymel, Bowker, & Woody, 1993). Fordi elever som viser innagerende atferd blant annet beskrives som tilbaketrekkende som er et begrep som brukes i denne studien, kan dette være en indikator på at innagerende elever har en negativ selvoppfattelse. Dette resultatet stemmer overens med Paulsen og Bru (2016) sin teori. Rettes søkelyset mot dagens skolesystem vektlegges sosial deltakelse og muntlig aktivitet i stor grad. Det forventes deltakelse i sosiale interaksjoner og ulike krav til muntlighet helt ned i første klasse. Dette kommer frem gjennom Læreplanverket i norsk at elevene allerede etter andre årstrinn skal kunne ta ordet, samtale om tanker, improvisere, fortelle om egne opplevelser og erfaringer og sette ord på egne følelser og meninger (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette er krav som

kan være utfordrende for elever som viser innagerende atferd, fordi de har redsel for å snakke blant andre mennesker grunnet frykten for vurdering. Dette kan føre til at de står i fare for å oppfatte seg selv annerledes og mindreverdige, og på denne måten ikke føle seg hjemme i miljøet skolen skaper. Dette kan resultere i at eleven selv prøver å endre seg og tilpasse egen atferd for å passe inn i miljøet skolen forventer. Det å stadig bli påminnet over tid at en skal endre seg for å passe inn i et miljø kan være hemmende, og elevene kan stå i fare for å utvikle en negativ selvoppfattelse (Paulsen & Bru, 2016, s. 37). Dette kan føre til at de føler seg stemplet av skolen og opplever å få negative merkelapper som føler med dem. Når en elev føler seg stemplet kan dette gå negativt utover eleven selvoppfattelse. Eleven kan føle seg mindreverdig, noe som kan være med på å gjøre elevens muligheter for å endre seg mindre. Imsen (2012) hevder selvoppfatningen har en sterk effekt på menneskets motivasjon. Det dreier seg både om sosiale forventninger som har en sterk påvirkningskraft på atferden, samt egne forventninger en selv som baserer seg på tidligere erfaringer (Imsen, 2012, s. 421-423). Grunnet den lave selvoppfattelsen har elevene en tendens til å tolke suksess på grunnlag av ytre faktorer, og ikke verdsette egne evner som berører selvoppfattelsen. Derfor har elever med lav selvoppfattelse behov for mer ytre, positiv vurdering slik at selvoppfattelsen styrkes (Imsen, 2012, s. 458). Den lave selvoppfattelsen kan føre til at elever prøver å unngå situasjoner hvor de kan oppleve nederlag, og kan derfor være tilbaketrukkende. Dette kan resultere i at elever prøver å gjemme seg, svarer lavt eller ikke svarer i det hele tatt. Dette for å fjerne seg selv fra situasjonen de frykter de ikke skal mestre (Imsen, 2012, s. 403).

Symbolisk interaksjonisme

I samspill med andre mennesker blir mennesker vurdert. I skolesammenheng betyr dette at elever konstant vurderes av medelever og lærere. Andres vurderinger av oss selv speiler vi oss i, og er en viktig kilde til informasjon om oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 100). George Herbert Mead (1863-1931) regnes som opphavsmannen bak selvoppfattelsesteorien symbolisk interaksjonisme. Mead ønsket å finne ut hvordan mennesker skaper sin egen selvoppfattelse, og vektlegger særlig betydningen av andres reaksjoner på vår selvoppfattelse (Imsen, 2012, s. 37). Mead hevder mennesket ikke observerer seg selv direkte, men at vi endrer oss etter andres reaksjoner på egen atferd. Mennesket har evnen til å tenke seg inn i den andre, og derfor se oss selv fra den andres syn. På denne måten får mennesket en objektiv selvoppfattelse (Imsen, 2012, s. 419). Samtidig som mennesket har en objektiv oppfattelse av seg selv som Mead kaller *jeg*, vil det også ha en subjektiv oppfattelse som Mead kaller *meg*. Mead argumenterer for at *jeg* er en aktiv og subjektiv rolle for egne tanker og persepsjon.

Meg er derimot en objektiv oppfattelse fra andres perspektiv, gjennom egen refleksjoner (Lund, 2012, s. 43).

Elever som viser innagerende atferd er ofte strenge mot seg selv og tolker andre reaksjoner svært negativt. Derfor føler de ofte sårbarhet i relasjon til eget selvbilde. Dette kan resultere i negative indre prosesser hvor den innagerende eleven stadig tenker på hva andre tenker om seg selv. Samtidig sammenligner individet egen mestring med hvilke normer, regler og verdier som er satt i samfunnet det omgås i. Dette handler om individets følelser og sjenanse som er preget av angst og usikkerhet. Dette kan lamme individet og resultere i maktesløshet og fysisk ubehag (Lund, 2012, s. 44). Den innagerende eleven påvirkes negativt av miljøet som setter forventinger de ikke kan tilfredsstille. Slik skaper de en subjektiv følelse av ubehag og indre uro som kan uttrykkes gjennom usikkerhet og ytterligere tilbaketrekking. Ofte kan de innagerende elevene fremstå som stille fordi de ikke vet hva de skal si. De har med andre ord utviklet et ikke-bevisst uttrykk som møtes av jevnaldrende og voksne. Det passive uttrykket som kommuniseres til voksne og jevnaldrende kan oppfattes som et ønske om å være alene. Dermed kan eleven misforstås. Elever som viser innagerende atferd kan derfor oppleve at andre ikke ønsker å være sammen med dem, og kan oppleve at medelever velger de bort fremfor andre. Resultatet av dette kan være at den innagerende eleven ikke opplever seg selv som god nok, ikke populær eller flink nok. Dette er følelser som kan være med på å dominere selvoppfattelsen som blir tatt med i møte med skolen og med jevnaldrende (Lund, 2012, s. 49). Dette kan øke det indre ubehaget, skape negative forventinger for eleven, og eleven kan utvikle strategier med ytterligere tilbaketrekning og negative indre tanker om seg selv (Lund, 2012, s. 46).

2.1.4 Omfang

I undersøkelsen ”Skole og samspillvansker” gjennomført av Sørli og Nordahl (1998) ble 1050 norske elevers atferd, kompetanse og læringsvansker undersøkt. Hensikten med studien var å avdekke og skape forståelse av mistilpasning og tilkortkomning i skolen (Sørli & Nordahl, 1998, s. 5). I studien rapporteres blant annet omfanget av sosial isolasjon som beskrives som atferdsutslag som engstelse, trist, deprimert, passivitet i timene og ensomhet i friminutt. Dette er atferd som i andre studier kalles for innagerende atferd. Fra elevvurderingene kommer det frem at 4 % av elevene fra fjerde og syvende trinn rapporterte om markant eller omfattende sosial isolasjon i skolen. På spørsmålet ”jeg er lei meg eller

deprimert på skolen” var det 7 % av elevene i videregående og 3 % på fjerde og syvende trinn som svarte at de var ofte eller svært ofte er lei seg eller deprimert på skolen. Hele 31 % av elevene fra videregående svarte ”av og til” på dette spørsmålet. 13 % på videregående rapporterte om følelse av ensomhet, samt 6 % i fjerde klasse og 3 % i syvende klasse. Dette er resultater som kan indikere at den innagerende atferdsproblematikken er stigende med økende alder. Gjennom studiet rapporterte lærerne om at lav selvoppfattelse var det mest karakteristiske for de problemdefinerte elevene som viste sosial isolasjon. Hele 51 % av lærerne på syvende trinn hevdet lav selvoppfattelse var karakteristisk for sosial isolasjon. Lærerne rapporterte også om at generell engstelse og engstelse for å være i grupper var hyppig forekommende. Det å ofte virke trist, deprimert og ensom i skoletiden gjaldt hele 31 % på syvendetrinn, og 13% på videregående skole og 14% fjerde trinn (Sørli & Nordahl, 1998, s. 146-147).

Tallene fra undersøkelsen til Sørli og Nordahl (1998) fra 1998 viser seg å være lavere sammenlignet tall fra tidligere forskning. I rapporten om helsetilstander i Norge fra 2014 kommer det frem store tall vedrørende plager som kan ses på som tegn som ligger til grunn for elever som viser innagerende atferd. Det kommer frem at mange barn og unge plages av psykiske plager, som ses på som et stort helseproblem. Hele 15-20 prosent blant barn og unge mellom 3 – 18 år viser seg å ha nedsatt funksjon grunnet psykiske plager som angst, depresjoner eller atferdsproblemer (Folkehelseinstituttet, 2014, s. 161).

2.2 Lærerrollen i møte med elever som viser innagerende atferd

I det kommende gjøres det rede for lærerrollen i møte med elever som viser innagerende atferd. Det teoretiske grunnlaget forteller at elever må være trygge for å tørre å utfolde seg i praktisk- estetiske fag (Stensæth et al., 2012). Ved en anerkjennelse relasjon mellom lærer og elev, samt underbygning av et trygt klassemiljø hvor læreren fremstår som varm og tydelig kan de innagerende elevene føle trygghet på skolen. Dette bør ligge til grunn for å styrke elevenes læringspotensial og sosiale og emosjonelle utvikling (Lund, 2012, s. 108, 116).

2.2.1 Anerkjennelse i møte med innagerende elever

Schibbye (2009) tar utgangspunkt i en dialektisk forståelse av anerkjennelse i møte med terapeut og klient. Dette overfører Lund (2012) til møtet mellom lærer og elever som viser innagerende atferd. I grunn for den dialektiske forståelsen ligger det at læreren evner å se elevens atferd, relasjoner og opplevelser. Læreren skal se eleven i kontekst og miljø (Lund, 2012, s. 103). Anerkjennelse inneholder følgende begreper som skal ses i sammenheng med hverandre; lytte, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (Schibbye, 2009, s. 266).

Schibbye (2009) hevder lytting innebærer å lytte bak ordene og høre mer enn det verbale budskapet. Egne fordommer skal ikke prege det en lytter til og det er viktig at terapeuten holder øyne med egne prosesser slik at inntrykket ikke blir forhåndsdømt (Schibbye, 2009, s. 267). Lund (2012) hevder læreren skal trekke til side egne tanker og emosjoner for å åpne for elevens perspektiv. Når elevenes subjektive opplevelse av verden blir lyttet til skapes en vi-opplevelse, og dette kan føre til eleven åpner seg til videre dialog (Lund, 2012, s. 107). Terapeuten skal også lytte til klientens metakommunikasjon som kroppsspråk og stemmeleie. Dette ses på som en viktig del da det kan formidle følelser (Schibbye, 2009, s. 271). Det er viktig at læreren forteller eleven at hun/han har sett eleven. Ved å vende deg mot eleven med interesse slik at det vises en anerkjennende relasjon. Ved å vise at du som lærer bryr deg enten med blick eller kommunikasjon viser du at du vil elevene vel (Lund, 2012, s. 107).

Forståelse handler om å ta i bruk den indre forståelse av klienten (Schibbye, 2009, s. 272). Den indre forståelsen handler om gjenkjennelse (Lund, 2012a, s.109). Læreren skal i en anerkjennende relasjon gå inn i elevens opplevelsesverden og kjenne på elevens vonde følelser. Schibbye (2009) hevder terapeuten i møte med en klient skal lytte, forstå og dermed tilbakemelde forståelsen til klienten. Klienten kan dermed finne seg selv i terapeuten utsagn og få øye på seg selv og bli mer bevisst (Schibbye, 2009, s. 273). Til tross for at terapeuten speiler klienten skal ikke begge synke ned i fortvilelse. Terapeuten skal vise kongruente følelser ovenfor eleven. Det betyr at det er samsvar mellom de følelser som vises i møtet med klienten, med de følelsene som kommuniseres og de som er indre for terapeuten. I en lærerelevrelasjon betyr dette at læreren skal være nær det eleven forteller og samtidig nær egne følelser (Schibbye, 2009, s. 272-275).

Aksept og toleranse handler om å møte eleven på en ikke-dømmende måte. Læreren skal ikke korrigerer elevens opplevelse, eller foreller hvordan eleven burde føle (Lund, 2012, s. 110). ”Vi aksepterer den andres rett til sin følelse, vi tåler den og lar den være” (Schibbye, 2009, s. 275). I møte med innagerende elever skal læreren støtte elevens følelse om at en opplevelse kan føles utfordrende. Slik kan eleven få tilbake sin egen følelse og kjenne seg akseptert og tolerert. Dette kan være av stor verdi fordi eleven kan reflektere over seg selv, skape grunnlag for endring, og dermed føle seg verdsatt. Hvis læreren derimot ikke aksepterer eller tolerer elevens opplevelser kan eleven føle seg dømt og vurdert, og skape problemer med å gi slipp på en negativ selvoppfatning. Dette kan imidlertid forsterke elevens subjektive følelse om at noe er galt med seg selv (Lund, 2012, s. 110-111).

Bekreftelse handler om å vise en umiddelbar tilbakemelding på elevens indre tilsand. I skolen er bekreftelsen noe som uttrykkes av læreren i samspillet med eleven. Elevens måte å føle, sanse og fortolke er det som skal bekreftes for at eleven skal føle seg som et subjekt, og føle autoritet i forhold til egne tilstander (Møller, 2012, s. 33). Ved å vise bekreftelse kan eleven føle at læreren har plass til elevens frustrasjon og følelser. Da kan eleven utvikle evnen til å ha plass til seg selv, ta egne opplevelser alvorlig og skape kontakt med indre tilstander. Dette kan styrke selvrefleksjonen som er med på å dempe impulsive handlinger (Møller, 2012, s. 34). ”Det er altså nødvendig å oppleve eget perspektiv, egen holdning eller følelse utenfor seg selv, anerkjent av den andre, hvis vi skal kunne bearbeide og nyansere opplevelser, gi slipp på dem og få i gang en prosess i indre tilstander” (Møller, 2012, s. 34).

2.2.2 Trygt læringsmiljø

Lærerrollen innebærer ansvar for at alle elever føler trygghet og sosial tilhørighet på skolen. I opplæringsloven (1998) står det ” Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør” (Opplæringslova, 1998, § 9a-4). Dette innebærer at læreren fremstår som en trygg voksenperson som tar ansvar når det oppstår utfordringer. Gjennom trygghet skapes det tillitt. Tillitt er en forutsetning for at elever skal evne å handle og tilegne seg kunnskap. Det psykososiale miljøet i en klasse skal være trygt nok til at elever kan åpne seg for læring, og er trygge nok til at de tørr å si i fra hvis det er noe de ikke forstår. Læreren skal derfor tilrettelegge på en måte som åpner opp og viser forståelse for mangfoldet i klassen. Det skal

være åpenhet og forståelse hvis noen strever, og miljøet skal være preget av vennlighet, høflighet og respekt, slik at også sårbare elever evner å tre frem (Lund, 2012, s. 127).

En tydelig lærerrolle er hensiktsmessig i møte med elever som viser innagerende atferd. Samtidig som læreren skal tilrettelegge for trygge rammer, skal det også ligge faglige forventinger til grunn. Læreren skal stille mål som tydeliggjøres gjennom dialog. Elevene skal vite at læreren har tro på dem og stiller forventinger deretter. Dette vil være med på å skape tillit og trygghet. Elever blir trygge når læreren stiller forventinger og er en tydelig leder. Ved å være en tydelig leder vet elevene hva som forventes og forholder seg til dette. Læreren skal være slik at elevene vet hvordan de skal oppføre seg, og vet hva som forventes. Dette handler om at læreren ordbruk og ikke-verbale utsagn gir positive budskap. Samtidig skal læreren bygge oppunder det positive miljøet ved å ta tak i sukk eller stønn, negative utsagn, latterliggjøring og småkommentarer fra elevene. Denne negative kommunikasjonen skal læreren tydelig vise at ikke er velkommen. Slik viser læreren hva som er lov og ikke i klasserommet, og elevene kan skape en forståelse av hva som forventes. Dette kan gjøre det enklere for elevene å si i fra hvis det er noe de føles krenkende eller feil, da klare regler og en tydelig voksenrolle skaper tillit (Lund, 2012, s. 128, 130).

Ved å organisere de innagerende elevene i grupper med elever de kjenner og føler seg trygg på kan læreren bygge oppunder gode samarbeid. Ved å strukturere situasjoner hvor elever skal evalueres kan elevene oppnå mestring på disse områdene. Dette kan gjøre ved å gradvis endre situasjonene slik at elevene gjenkjenner elementer og derfor føler forutsigbarhet og kontroll. Dette ses på som en forutsetning for mestring av situasjoner som krever sosial evaluering. Å håndtere nye situasjoner kan være svært utfordrende for elever som er sjenerte. Derfor kan læreren gjennom dialog med eleven balansere det nye og uventede med noe de er kjent med. Når de sjenerte elevene skal lære nye metoder eller teknikker vil derfor organisering av arbeid som de trygge på være med på å gjøre det mer gjennomførbart for dem. Sjenerte elever foretrekker å være i grupper mer elever de kjenner. Dette gir de større mulighet til å rette fokuset mot arbeidsoppgavene og ikke mot frykten for vurdering (Paulsen & Bru, 2016, s. 40-41).

2.3 Det praktiske- estetiske faget kunst og håndverk

Læreplanverket omtaler kunst og håndverk som et allmenndannende fag. Kunst, gjenstander og nytteprodukter kan hjelpe elever til å kommunisere egne tanker og ideer. Dette kan fortelle hvem elevene er, hvor de hører til, og det kan være grunnlag for ytringer og valg. Gjennom fantasi, kreativitet og motorikk skal elevene få mulighet til å utprøve, fordype seg og oppleve glede av å mestre og skape. Visuelle budskap kan fremføres og gjennom kreativ ideutvikling kan elevene oppnå personlig utvikling. Faget bærer med seg ulike tradisjoner. Dette er tradisjoner fra håndverk og materialkunnskap og reproduserende prosesser. Det er tradisjoner som omhandler idéutvikling og problemløsning, til fritt skapende arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2006). Denne studien dreier seg om tradisjoner som blant annet omhandler fagets instrumentelle verdi. Her er den estetiske virksomheten i faget instrument for å nå målsettinger som kan være psykologiske, pedagogiske eller sosiale. Likevel er dette mål som også ivaretar blant annet håndverk- og uttrykkstradisjonen, da eleven må eksperimentere innenfor fagets grenser for å kunne uttrykke seg selv. Dette handler om å bli trygg i de ulike metodene og redskapene som finnes i faget. Eksempelvis kan fingermaling brukes som redskap for å få ut indre aggresjon. Et annet eksempel kan være å arbeide med leire fordi elevene på denne måten lett kommer i kommunikasjon med hverandre. Likevel er det overordnede målet for alle tradisjonene å utvikle innsikt og forståelse i den sansbare verden, som omhandler menneskets tanker og følelser (Paulsen, 2007, s. 23-24).

2.3.1 Fagets ulike sider

I likhet med Læreplanverket hevder Haabesland og Vavik (2010) at kunst og håndverk er et allmenndannende fag, og begrunner dette med det de har definert som fagets ulike sider. Den første siden i faget dreier seg om kunnskap og ferdigheter. Denne siden av faget kan ses i lys av håndverks- og ferdighetstradisjonen i faget. Denne tradisjonen har røtter tilbake til håndverks og yrkestradisjonen (Paulsen, 2007, s. 18). Det betyr tilegnelse av faget materialtekniske side som kunst og formkultur, fargelære og materialforståelse. Kunnskapen skal læres gjennom hånden, og gjennom repetisjon blir eleven fortrolig med materialet og kan derfra gå inn i skapende prosesser for å skape noe nytt (Haabesland & Vavik, 2000, s. 16-17). I perioder med øving i ulike teknikker og redskaper kan eleven oppleve trygghet og mestring knyttet til uttrykksmuligheten. Da kan eleven knytte innholdsimpulser og assosiasjoner til hva som kan uttrykkes (Paulsen, 2007, s. 64).

Det andre område handler om estetisk følsomhet og evnen til å se. Faget er rikt på sanseopplevelser i møte med kunst og gjennom skapende arbeid (Haabesland & Vavik, 2000, s. 20-21). Inntrykkene kan gi impulser og igangsette følelser. Mennesket er åpent for inntrykk og det er gjennom praktiske- estetiske fag evnen til å være kritisk til egne sanser utvikles. Å lære barn kritisk sans kan gjøre de mer oppmerksomme på egne følelser og gjøre de mer reflektert i møte med nye opplevelser (Paulsen, 2007, s. 33-34). Faget gir muligheter for å bruke sansene i eget skapende arbeid og i møte med annen kunst. Slikt vektlegges refleksjon og bevisst holdning til kunst (Haabesland & Vavik, 2000, s. 21-22).

Det tredje området handler om identitet og kultur, og dreier seg om skolens rolle som kulturformidler. Kulturbegrepet handler tradisjonelt om menneskers ytringer av tenking og aktiviteter gjennom ulike uttrykk som musikk og billedkunst. Elevene skal oppleve kunst og formkultur, men også lære noe om selve kunnskapsområdet, og hente inspirasjon til eget arbeid (Haabesland & Vavik, 2000, s. 22). Likevel er den skapende evnen som elevene selv utvikler det viktigste området, da faget har ansvar for å utvikle elevenes skapende og estetiske utvikling ut i fra deres forutsetninger. Elevenes identitet vil utvikles gjennom fagets uttrykksformer, og elevene elevens valg vil være med på å representere hvem de er, og dermed utvikle egen identitet (Haabesland & Vavik, 2000, s. 23).

Det fjerde området handler om kreativitet og personlig uttrykk. Kreativitet handler om å skape noe nytt ved å bruke farger, materiale og ulike teknikker på en personlig måte (Haabesland & Vavik, 2000, s. 18). Gjennom de ulike teknikkene og redskapene kan menneskets impuls få utslipp og komme til syne gjennom symboler. Dette blir resultat av elevens personlige uttrykk (Paulsen, 2007, s. 103). Å være kreativ innebærer mot til å feile og reise seg på nytt. Det krever arbeidsinnsats og at fantasien får utspring (Haabesland & Vavik, 2000, s. 18-19). Dette området ses i lys av fagets uttrykkstradisjon, hvor tro på at menneskets kan skape sansbar form av tanker og følelser, som utvikler mennesket ligger til grunn.

Kreativitet kommer fra det latinske ordet "creare" og betyr "å bringe til verden", og knyttes til menneskets evne til å være skapende. Når et mennesket skaper gir det noe av seg selv, markerer seg og viser hvem det er (Juell & Norskog, 2006, s. 107). Fantasien spiller inn, fordi kreativitet i stor grad handler om å stimulere evnen til å omsette fantasi til konkret form gjennom å skape noe nytt. Fantasiens tankebilder blir materialisert. Kreativitet er noe et hvert menneske har iboende som et medfødt potensiale som kan utvikles. Skolens oppgave blir å

stimulere elevene slik at kreativiteten får utspring. Den kreative evnen og skapergleden står sentralt i det praktiskeestetiske faget kunst og håndverk. Likevel er ikke skolens mål nødvendigvis å skape nye kunstnere, men å gi elevene utviklingsmuligheter for egen kreativitet. Dette kan gjøres ved å bryte ned eventuelle psykologiske barrierer, samt å legge til rette for de ytre forholdene (Austring & Sørensen, 2006, s. 145-146).

2.3.2 Aktuell kartlegging av kunst og kulturfag

I en undersøkelse gjennomført av Anne Bamford (2012) ble blant annet grunnskolens kunst og kulturtilbud kartlagt. I rapporten "Arts and cultural education in Norway" kommer det frem at fokuseringen rundt resultater fra PISA-testing har hatt en negativ innvirkning på de praktiske- estetiske fagene som kunst og håndverk. Dette til tross for at høy kvalitet i praktiske- estetiske fagene samsvarer med høye positive resultater i PISA- testene. I undersøkelsen hevder fåtallet blant lærerne at de praktiske- estetiske fagene har en negativ påvirkningsfaktor på elevenes akademiske suksess. Blant førskolelærerne mente 41,7% at kunst og kulturfagene bedrer barnas akademiske ferdigheter, og 45,2 % mente også at det bedrer elevenes atferd. Det fremheves i rapporten at fokusering på kunst, kultur og kreativitet kan bidra til bedre resultater og mestring i teoretiske fag (Bamford, 2012, s. 56).

Surveyundersøkelsene som ble besvart støtter de kvalitative utsagnene fra undersøkelsen som forteller at kunst hjelper elevene til å tenke på ulike måter, og at elevene selv syntes det er morsomt. Hele 94,5 % av lærerne var enige i at kunst- og kulturfagene gjorde elevene lykkeligere, og 76,7% hevdet at fagene hadde en positiv innflytelse på elevenes selvtillit, og 87,5% hevdet det gav elevenes mestringsfølelse (Bamford, 2012, s. 60). Lærerne og rektorene hevdet at øking av kunst- og kulturfagene gjør skolen mer interessant, samtidig som det reduserer elevfravall og kjedsomhet (Bamford, 2012, s. 58).

Norge satser på breddeaktivitet, inkludering, uttrykk og opplevelser i kunst og kulturfagene, fremfor talentutvikling. Likevel rapporteres det om at vi ikke klarer å inkludere alle elever i kunst og kulturopplæringen, og det viser seg å være varierende deltakelse blant barn og unge med spesielle behov. Til tross for varierende inkludering av elever med spesielle behov i den ordinære skole, viser det seg at kunst og kulturfagene gir gode resultater i møte med elever med store atferdsmessige og sosiale behov, på en spesialskole. Fagene viser seg å være effektive for å skape positive endringer hos elevene når er gjelder engasjement og læring. Kunstundervisningen opplevdes som nyttig blant lærerne fordi det ikke fantes gale svar i

elevens oppgaver, noe som ga grunnlag for at alle kan oppnå mestring. Det er fremtredende i rapporten at elevenes selvfølelse øker fordi de mestrer oppgavene i kunst og kulturfagene, samtidig som fagene hjelper elevene med å bygge egen identitet. Dørene til læring åpnes ved å bringe glede, motivasjon og suksess til elevene. Når slike holdninger endres vil læring forekomme og resultatene blir bedre hevder Bamford (Bamford, 2012, s. 45-46).

2.3.3 Resursorientert mestringstilnærming

Nybø (1999) hevder kunst og håndverksfaget egner seg i møte med elever med spesielle behov, da faget kan gi elevene mestringsfølelser. Faget kunst og håndverk kan tilby elever mestringsopplevelser i relasjon til egne ferdigheter som kan styrke elevens selvbylde (Nybø, 1999, s. 13, 18). I følge Befring (2014) er mestring en pedagogisk nøkkel til å gi elever næring til positive læringsprosesser. Elever som opplever mestring på skolen vil ofte oppleve glede og tilfredshet som en positiv konsekvens. Energien som utløses av gode opplevelser kan føre elevene inn i en flytsone hvor de oppslukes av arbeid, som kalles en positiv læringspiral (Befring, 2014, s. 30-31). Mestringsopplevelsene som kan forekomme i kunst- og håndverksfaget ses i lys av den resursorienterte tilnærmingen for mestring. Det resursorienterte perspektivet tar utgangspunkt i individets styrker og ressurser for å oppnå mestring. Når elever mestrer noe de liker og opplever seg sterke i, kan det overta plassen til negative tanker, og dempe negative konsekvenser av livsproblemer. En ressurs er både noe en person har som en personlig egenskap eller ferdighet, men kan også være det som er tilgjengelig i miljøet. Utvikling av menneskers ressurser kan være betydningsfullt, selv om ressursen ikke direkte kobles til personens problemer. Menneskets ressurser kan virke nøytraliserende på den negative effekten av blant annet psykiske problemer (Rolvjord, 2008, s. 126). Innenfor positiv psykologi er det å ta i bruk menneskets sterke sider vesentlig for å oppleve glede. Jeg kobler dette til kunst og håndverksfaget da det kommer frem at den kreative egenskapen er iboende mennesket (Austring & Sørensen, 2006, s. 146). Å fokusere på elevenes kreative ressurser kan sammenlignes med Rolvsjord (2008) sitt utgangspunkt i klientens instrumentelle ferdigheter og musikalske ressurser. Fokusering på klientens ressurser kan bety å engasjere til å ta i bruk musikalske ferdigheter. Slik kan klienten oppleve positive følelser og mestring. I motsetning til negative følelser som sinne og sorg som begrenser menneskets tanker, gjør positive følelser mennesket i stand til å se alternative handlingsmuligheter og skaffe seg nye erfaringer som gir positive følelser (Rolvjord, 2008, s. 126, 127).

Ferdighetsmestring

Ved å være skapende i kunst og håndverksfaget hevder Nybø (1999) at elever med spesielle behov ofte oppleve mestring i relasjon til egne evner. Den særegne siden ved kunst og håndverksfaget er at prosessen alltid ender i et produkt. Dette kan virke konkretiserende ovenfor eleven selv, da de tydelig ser hva de har mestret. Samtidig blir det tydelig for medelever å se at de evner å skape noe. Hvis produktet også har positive sider vil kommentarer fra medelever være av stor betydning for å styrke selvoppfattelsen til eleven. Slike kommentarer anses som en av de viktigste bekræftelsene på mestring en elev kan få. Gjennom virksomhetsområdet som eleven føler mestring vil elevens trygghet vokse. Dette kan gi motivasjon og resultere i ønsker i å prøve nye utfordringer (Nybø, 1999, s. 19, 22). Waaktaar og Christie (2000) hevder kreativ mestring gir mulighet til å vise andre hva en får til og evner. Dette kan gi elevene identitetsfølelse, utfoldelse og selvrealisering, og de kan utvikle uavhengighet. Samtidig som mestring gir elevene bekræftelse fra andre, vil det også gi en dyp tilfredsstillelse å kunne få til noe en ikke kunne tidligere. Gleden ved å mestre en ferdighet, få til noe og lære seg noe nytt er en iboende kraft og knyttes til selvrealisering og tilfredsstillelse. Samtidig vil mestringsfølelsen være med på å utvikle elevens selvoppfattelse (Waaktaar & Christie, 2000, s. 34-35).

Mestring av det sosiale fellesskapet gjennom kreativitet

Praktiske- estetiske fag kan brukes som døråpner slik at elever med spesielle behov føler seg som en del av det sosiale fellesskapet og føle seg verdsatt. Uttrykket som eleven vanligvis kommuniserer blir ikke nødvendigvis rart eller annerledes i et praktisk- estetisk fag som kunst og håndverk. Dette fordi de eleven blir en del av en større helhet. De blir en del av et fellesskapet hvor de ikke isoleres med egne stereotype atferd (Stensæth et al., 2012, s. 317). Waaktaar og Christie (2000) hevder at kreative oppgaver kan føre til mestring av det sosiale fellesskapet. ”Under arbeid med det kreative produktet vil det hele tiden oppstå situasjoner der deltakerne må samarbeide om en felles oppgave, dele på materiell, dele på andres oppmerksomhet, utveksle meninger og forhandle om løsninger” (Waaktaar & Christie, 2000, s. 41). Ved å være skapende får eleven mulighet til å lage noe som kan være nyttig, og på denne måten føle at hun/ han bidrar med noe. Dette kan være et positivt bidrag for egen tilværelse og til fellesskapet. Det å føle seg nyttig er viktig og er det motsatte av å føle seg til bry. Ved å føle seg nyttig kan eleven se på seg som en viktig del av fellesskapet. Samtidig kan mennesker i nære relasjoner uttrykke glede over elevens oppgaver. Slik vil produktet være av stor betydning. Det å være i giverposisjon er en viktig opplevelse for mennesker.

Elever med spesielle behov opplever sjelden dette, da de ofte er mottaker. Det å stadig være mottaker og ikke få mulighet til å gi noe tilbake kan være med på å skape sosial og emosjonell ubalanse. Denne sosiale og emosjonelle ubalansen kan resultere i aggresjon eller passivitet. Produktene som elevene lager kan ha affeksjonsverdi for mottakeren, da det kan ses på som en håndfast bekreftelse på at en har fått et produkt hvor eleven har investert i seg selv for å lage (Nybø, 1999, s. 20).

2.3.4 Et behov for å være skapende

Lund (2005) fremmer bruk av kunstneriske uttrykksmidler som et tiltak i arbeid med elever som viser innagerende atferd. Hun stiller spørsmålet ”Hvordan de praktiske-estetiske fagene kan brukes for å uttrykke følelser, meninger, stemninger m.m.?” (Lund, 2005, s. 48). De praktiske- estetiske fagene er de fagene i pedagogisk sammenheng hvor elever får muligheten til å utvikle kunstneriske uttrykk gjennom for eksempel bildekunst, skulptur, musikk, teater, dans eller diktning. I disse fagene kan elevene lære å utvikle egen personlighet (Paulsen, 2007, s. 11-12). Ved å ta i bruk de praktiske – estetiske fagene på denne måten brukes den instrumentelle siden av faget, og elevene lærer gjennom faget. Paulsen (2007) hevder dette betyr at faget blir brukt på den måten hvor elevene når mål som er pedagogiske, sosiale eller psykologiske (Paulsen, 2007, s. 23). Lund (2005) hevder de praktiske- estetiske fagene egner seg i møtet med elever som viser innagerende atferd, og begrunner det med at ordene ikke alltid strekker til. I tillegg hevder hun at det verbale språket kan skape et stort spenn mellom tanke og følelse, altså mellom det ytre og det indre. Helhetsfølelsen med kroppens sanser kan ikke alltid formuleres språklig. Mennesket har et behov for å være skapende. Ved å selv skape eller ta del i andres skapende arbeid får mennesket tilgang til å kommunisere på en annen måte enn gjennom det kontroversielle språket. Samtidig handler det om å lage en sammenheng mellom det et menneske føler og det en uttrykker (Lund, 2005, s. 46-47).

2.3.5 Estetiske uttrykk som kommunikasjon

I dag brukes begrepet estetikk for det skjønne som berører menneskets sanser (Austring & Sørensen, 2006, s. 44-47). Denne studien vil omhandle estetikk knyttet til læringsprosesser og kommunikasjon gjennom symbolbruk. Følgende definisjon blir tatt i bruk. ”Æstetikk er en sansynlig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunisere fra, til og om følelser” (Austring & Sørensen, 2006, s. 68). Begrepet symbol betyr opprinnelig relasjon eller sammenheng. Felles for symbolbruk er at uttrykket referer til

noe, og at uttrykket er skapt for å kommunisere et budskap og en betydning i et sosialt samspill. Symbolikken omhandler et formaspekt hvor den skapte formen rommer et innhold og en betydning som en del av kommunikasjonssystemet. Felles for symbolske, språklige, kroppslige eller materielle uttrykk er at det representerer et bilde av noe annet. Det er altså et signal som uttrykkes gjennom et medium (Austring & Sørensen, 2006, s. 48-49). Filosofen Susanne K. Langer (1953) stiller spørsmålet hvorfor mennesket uttrykker seg gjennom å være skapende gjennom estetikk. Langer (1953) hevder det har å gjøre med vårt behov for å forstå symboler. Mennesker har ofte behov for å se fenomener gjennom andre fenomener, og det knyttes til menneskets presenterende bruk av symboler. Dette knyttes til menneskets erfaringer og opplevelser. Det kunstneriske uttrykket kan bli symbol for erfaringer og opplevelse av virkeligheten og spesielt følelseslivet, som det kan være vanskelig å kommunisere gjennom verbalspråket (Langer, 1953, s. 24-41).

Estetisk symbolbruk bli anvendt i praktiske- estetiske fag og omhandler kommunikasjon av følelser og subjektivitet. Når mennesket uttrykker seg gjennom estetiske medium befinner det seg på det analoge nivået i kommunikasjon. Analog betyr tilvarende eller overensstemmelse (Ulleberg, 2014, s. 63-64). På det analoge kommunikasjonsnivået viser det som er levende seg. Det handler om uttrykk fra et mennesker som tolkes av et annet. For å komme i kontakt med andre på en måte som berører og som omhandler følsomme og eksistensielle temaer, henvises det analoge nivået for kommunikasjon (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 137). Særtrekk for den estetiske symbolbruken er at uttrykket appellerer til menneskets sanser og kommuniserer til og fra følelser. Et menneske fortolker, føler og opplever verden gjennom sine øyne og uttrykker sin opplevelse gjennom det estetiske formspråket (Austring & Sørensen, 2006, s. 55). Formen vil samtidig gjøre det mulig å uttrykke det som er ubevisst og usagt. Gjennom fantasi og følelser kan opplevelser som ikke er umiddelbart tilgjengelig i mennesket komme til uttrykk. Uttrykkene kan romme merbetydning både for avsender og for mottaker (Austring & Sørensen, 2006, s. 60). De usagte erfaringene, opplevelsene og følelsene kan være usagt grunnet i kognitive, emosjonelle eller samfunnsmessige forhold. Fordi formspråket avsettes i fantasien gir det mulighet til komme i kontakt med ubevisste følelser. Slik får mennesket tilgang til fortrenge følelser og opplevelser, og kan av reagere, bearbeide og komme overens med belastende opplevelser (Austring & Sørensen, 2006, s. 63).

Kommunikasjon gjennom estetisk symbolbruk ses i lys av det praktiske- estetiske faget kunst og håndverk. Bildeskaping kan ses på som et alternativt kommunikasjonsmiddel til det

verbale språket (Ulleberg, 2014, s. 69). I likhet hevder Nybø (1999) at barns skapende arbeid er en form for et kommunikasjonsmiddel, og ses på som et alternativ til det verbale språket (Nybø, 1999, s. 13). Elevenes bilder kommuniserer og pedagogen skal gi eleven et bildespråk som det opplever som brukbart. Derfor skal det bygges opp under barnets tegneferdigheter og hjelp til utforming av symboler barnet er tilfreds med, som kan "leses" av andre (Nybø, 1999, s. 15). Tanker eleven formidler gjennom bildeskapingen er et godt utgangspunkt for å komme i samtale med eleven. Bildeskapingen gir samtaleemner om ideer, budskap og virkemidler som er tilgjengelig. Slik blir elevens bilde et viktig redskap for å utvikle muntlig tale og kommunikasjon. Dette kan være en inngangsport til å skape kommunikasjon med eleven, da det knyttes til elevenes egne språkuttrykk som eleven har et personlig forhold til (Solstad, 2014, s. 160). Med egne tegninger formidler elevene hva som er viktig og hva de føler, og det skapes en forbindelse mellom elevens virkelighet og språk. Den økte kunnskapen elevene tilegner seg skaper utgangspunkt for ekspressive og personlige uttrykk (Solstad, 2014, s. 164). Solstad (2014) hevder bildespråket kan være egnet i de tilfeller hvor elever skal formidle kroppslige erfaringer eller et innhold som er følelsesladd. Dette fordi bildespråket gir muligheten til å formidle følelser det er vanskelig å sette ord på (Solstad, 2014, s. 165). Ved å uttrykke seg gjennom bilder og form gjør elevene tanker og følelser synlige ikke bare for mennesker rundt, men også for seg selv. Læreren kan oppdage elevens indre følelsesliv og hva som interesserer eleven (Solstad, 2014, s. 169).

Estetiske læringsprosesser

Kommunikasjon gjennom estetisk symbolbruk omtales som en estetisk læringsprosess. "En æstetisk læringsprosess er en læringsmåte, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere og kommunisere om sig selv og verden" (Austring & Sørensen, 2006, s. 107). Definisjonen forteller at mennesker er sosiale vesener som har et medfødt behov for å sosialisere oss i et samfunn en er del av. Målet med den estiske læringsprosessen er som andre læringsprosesser, å erfare og erkjenne noe nytt. Den enkelte person bearbejder kroppslige lagrede følelser samt opplevelser i relasjon til egen viten, og i samspill med impulser fra omverden gjennom et estetisk medium. Gjennom estetiske læringsprosesser får mennesket satt form på egne følelser og uttrykt i en kommuniserbar form. Mediet skaper en distanse mellom den opprinnelige følelsen og det estetiske uttrykket. Dette gjør det mulig for mennesket å reflektere over egne opplevelser i en meningsfull helhet (Austring & Sørensen, 2006, s. 90). Det kroppslige forankrede inntrykket blir med andre omskapt til et estetisk uttrykk.

Drivkraften for den estetiske læringsprosessen er den medfødte egenskapen til å begripe verden, kombinert med behovet mennesket har iboende om å være en del av et fellesskap. Slik skapes et behov for å kommunisere egne opplevelser av verden. Symbolet er altså analogt med følelsene og opplevelsene, men ikke en kopi. Uttrykket mennesket avsetter på den subjektive opplevelsen kan få nye og ukjente former. Samtidig som mennesket kommuniserer gjennom sitt eget estetiske uttrykk benytter det seg av det kulturelle formspråket som finnes i miljøet. Mennesket beveger seg inn i en felles kulturell kontekst hvor det er mulig å speile og ta omgivelsenes respons og fortolkninger imot. Mennesket forsøker å skape en forståelse av seg selv og omverden, en forståelse av de enkelte følelsererfaringene og skape mening og sammenheng som uttrykkes gjennom et medium. Derfor vil det estetiske uttrykket preges av de kulturelle koder som mennesket befinner seg i. I barnetegninger kommer dette ofte til uttrykk gjennom kjønnsroller som ofte uttrykkes gjennom tegninger av prinsesser eller soldater. En estetisk læringsprosess er altså en læringsmåte hvor mennesket tilegner seg og uttrykker seg uttrykke seg gjennom et kulturelt formspråk, og anvender det i bearbeidelsen av den subjektive opplevelse og følelse. Med andre ord vil formspråket bli en del av menneskers viten om seg selv og omverden. Dette vil bidra til etablering av menneskets identitet (Austring & Sørensen, 2006, s. 95, 100).

Utvikling av følelsesintelligens og identitet

Gjennom estetiske læringsprosesser kan den individuelle følelsesintelligens utvikles. Følelsesintelligens handler om å ivareta egne følelser på en hensiktsmessig måte. Dramapedagogen Malcom Ross (1978) hevder estetisk virksomhet ivaretar menneskets følelsesintelligens fordi det gir mulighet til å bearbeide og uttrykke egne følelser. Det er altså en prosess som går fra å få et inntrykk til å skape et uttrykk (Ross & Bradnack, 1978, s. 57). Ross (1978) hevder kreativitet i utdanningsløpet hjelper elever med å uttrykke følelser, og at mennesket har behov for ekspressivitet. Dette fordi vi responderer følelsesmessig til møter med verden og utvikler komplekse skjemaer som gjør oss i stand til å respondere på følelsene. Hvis disse skjemaene ikke er nok utviklet kan problemer med å sortere de responderende følelsene forekomme. Dette kan resultere i uro og forstyrrelser. For å slippe opp rundt spenningen har mennesket et behov for å uttrykke følelser, da det etablerer likevekt mellom inntrykk og det subjektive følelseslivet (Ross & Bradnack, 1978, s. 52-53). Austring og Sørensen (2006) knytter Ross (1978) sin teori opp mot Jean Piaget sin adaptasjonsprosess som omhandler assimilasjon og akkomodasjon, og setter det inn i et følelsesperspektiv. Menneskets indre skjemaer representerer følelsesmessige erfaringer og fortolkningshorisont.

Dette styrker menneskets følelsesliv og handlinger. Jo mer utviklet disse skjemaene er, jo mer velutviklet vil følelseslivet være, og gjøre oss i stand til å handle. Ubalanse mellom inntrykk og uttrykk vil gi mennesket en impuls til å handle reaktivt. En reaktiv handling handler om en impuls som har som mål å frigjøre indre spenninger (Austring & Sørensen, 2006, s. 117).

Mennesker i følelsesmessig ubalanse kan ha utbytte av å gjenopprette balanse og selvkontroll ved å uttrykke følelser og gjenoppleve de. Jo færre ekspressive muligheter som er tilgjengelig i dagliglivet, jo mindre sannsynlig er det å finne tilstrekkelige midler for å løse problematiske følelser. Å uttrykke seg kreativt finnes ofte som terapeutisk virke på klinikker hvor det arbeides med mental- og emosjonell helse. I skolen vil vekten være annerledes, men vi er opptatt av det samme området; å hjelpe elevene til å ta ansvar for handlinger, samt å hjelpe de til å skape orden i den subjektive verden av følelser og kjenne seg selv (Ross & Bradnack, 1978, s. 56-57). Ross (1978) hevder kunst i skolen blant annet dreier seg om emosjonell utvikling av elever, og han hevder frisk emosjonell oppvekst er bundet opp med kvaliteten av en persons ekspressive liv. Dette begrunnes med at følelser kan utvikles i feil retning hvis det ikke finnes tilfredsstillende måter som kan virke utløsende. Målet er ikke å utvikle elevgruppen til profesjonelle kunstnere for å ha et tilfredsstillende følelsesliv, men å gi elevenes følelser form som kan bidra til en sunn personlig utvikling. Mennesker med kontroll over egne følelser kan skape et godt personlig forhold til seg selv. Når følelsene derimot er forvirret og en føler frustrasjon, kan det skapes problemer i eget liv og ofte i relasjon til andre mennesker. Et utdannelsesløp med eksponering gjennom kunst, er et utdannelsesløp for emosjonell modenhet hevder Ross (Ross & Bradnack, 1978, s. 62-63).

Den estetiske prosessen gir mennesket mulighet til å bearbeide følelser gjennom estetiske uttrykksmidler slik at det skapes en balanse mellom den indre og ytre verden og dermed utvikle egen følelsesintelligens. Å utvikle følelsesintelligensen handler ikke om kognitiv refleksjon, men derimot om å uttrykke seg gjennom estetiske former og slik utvikle egne subjektive skjemaer og oppnå en følelsesmessig forståelse av seg selv og den objektive verden (Austring & Sørensen, 2006, s. 119). I prosessen med formaktiviteter fortolker mennesket ulike aspekter av egen forståelse av verden og det er i denne prosessen en blir synlig for seg selv og andre. Slik er prosessen med på å skape en identitetsdannelse (Austring & Sørensen, 2006, s. 123).

3 Metode

Studiens tema har blitt redegjort for, og teori som støtter valgt problemstilling har blitt fremlagt. I dette kapitlet blir valg av metode presentert, hvor fokuset er rettet mot den kvalitative forskningsmetoden og det semistrukturerte intervjuet. Det blir redegjort for forberedelser, ettarbeid og analyse. Samtidig vurderes kvaliteten, samt de etiske retningslinjene som knytter seg til studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Det vitenskapsteoretiske grunnlag for denne studien er hermeneutisk forankret. I det kommende blir min forståelse, begrunnelse og argumentasjon av hvorfor jeg har valgt et hermeneutisk utgangspunkt som vitenskapsfilosofisk grunnlag for denne oppgaven fremlagt.

3.1.1 Hermeneutisk perspektiv

Hermeneutikken er en vitenskapsteoretisk retning som har utspring i humanistiske fag (Befring, 2007, s. 226). Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (1900-2002) regnes som den sentrale fornyeren av hermeneutikken (Thomassen, 2006, s. 157). Gall, Gall og Borg (2007) hevder tolkning ses på som hjertet av hermeneutikken. I følge den hermeneutiske vitenskapsteorien finnes det ikke en objektiv realitet, og derfor heller ikke noe korrekt sannhet om virkelighet. Istedenfor skapes det tolkninger av virkeligheten. Den hermeneutiske sirkelen utviklet av Gadamer omhandler en kontinuerlig fortolkningsprosess som veksler mellom å tolke meningen av hver enkelt del av teksten og teksten som helhet (Gall, Gall, & Borg, 2007, s. 520-521). Hvordan en tekst forstås handler om hva slags type tekst det er, altså et helhetsperspektiv. Samtidig skal leseren forstå de ulike delene av teksten i lys av helheten. Ved å forstå de ulike delene av teksten utvikles forståelsen av helheten. Denne fortolkningsprosessen øker leserens forståelse i en vekselvirkning hvor delene og helheten betinger hverandre (Thomassen, 2006, s. 91-92).

I denne studien blir den hermeneutiske fortolkningen tatt i bruk, da det innhentede datamaterialet blir fortolket. I lys av den hermeneutiske sirkelen har enkelte sitater blitt tatt ut og analysert alene. Samtidig har sitatene blitt sett i kontekst, slik at en ikke mister forståelsen av helheten. Kodingsprogrammet Nvivo har blitt tatt i bruk. Kodingsprogrammet gjør det mulig å ta ut enkeltsitater og samle de under samme kategorier, samtidig som en kan se hvor i

materialet det er hentet det ut. Dette gjorde det mulig å tolke sitatene for seg selv, samtidig som det ble mulighet til å se sitatets kontekst som en del av helheten. Samtidig er det også gjort tanker rundt den hermeneutiske vitenskapsteoretiske forankringen i relasjon til selve skriveprosessen. For å ikke miste helheten i studien har jeg jevnlig printet ut og lest hele teksten. Slik har jeg forsikret meg om at de ulike delene representerte studien som helhet.

3.1.2 Forforståelse

Gadamer hevder mening og forståelse grunner i menneskets ubevisste forforståelse. Forforståelse gjør det mulig å en gripe mening i det nye som møter oss. Med et hermeneutisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt begynner aldri forståelsen fra et nullpunkt (Thomassen, 2006, s. 86). Forståelsen utvides og endres, og ny mening oppstår i en bevegelse mellom menneskets forforståelse og det vi ønsker å forstå (Thomassen, 2006, s. 91). Dalen (2011) hevder forforståelsen omfatter meninger og oppfatninger som forskeren på forhånd har i relasjon til det fenomenet som studeres. Som intervjuer stile jeg med forforståelse i møte med teori, forskning, informantene og det transkriberte datamaterialet. Likevel arbeidet jeg bevisst i analyseprosessen med å trekke inn min forforståelse på en måte som åpnet for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser. Forskeren skal være bevisst egen forforståelse slik at det er mulighet for teoriutvikling i eget materiale (Dalen, 2011, s. 16-17). I mitt forskningsprosjekt arbeidet jeg bevisst med egen forforståelse, da jeg er utdannet lærer, har fordypning i kunst og håndverk, og har praksiserfaringer med elever som viser innagerende atferd. Med denne bevisstheten ville ikke mine erfaringer være med på å lede intervju spørsmålene eller analysene i en bestemt retning.

3.2 Kvalitativ forskningstilnærming

I denne studien har den kvalitative forskningstilnærmingen blitt tatt i bruk. Det overordnede målet for kvalitativ forskning er å skape forståelse for fenomener i relasjon til situasjoner og personer i den sosiale virkeligheten de er en del av. Det dreier seg om å skape en dyp innsikt av hvordan mennesker forholder seg til sin egen livssituasjon (Dalen, 2011, s. 15). Grunnen til at den kvalitative forskningstilnærmingen ble tatt i bruk, var for å søke kunnskap og nyanserte beskrivelser gjennom kunst og håndverkslærernes perspektiv, vedrørende deres erfaringer med elever som viser innagerende atferd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Gjennom denne studien er det søkt dyp forståelse av lærernes erfaringer. Dalen (2011) hever det overordnede målet for kvalitativ forskning er å utvikle en dybdeforståelse av fenomenet

det forskes på. Ved å avgrense studien til å omhandle fire lærere ble det skapt en dybdeforståelse av deres erfaringer. Som forsker fikk jeg innsikt i deres livsverden, da den kvalitative forskningstilnærmingen retter seg mot informantens opplevelsesdimensjon og ikke bare beskrivelser (Dalen, 2011, s. 15). Formålet med en slik studie er ofte å finne essensen av komplekse fenomener eller sammenhenger. Kunnskap som fremtrer av studien kan brukes for forså andre i samme livssituasjoner. Dette ligger til grunn for generalisering. Den kvalitative tilnærmingen kan være hensiktsmessig for å nå kjernen av konflikter i det personlige og det sosiale, og på denne måten når informantens følelsesliv (Befring, 2007, s. 181). I denne studien var jeg ute etter lærernes subjektive refleksjoner og erfaringer. Jeg ønsket å se lærernes erfaringer fra deres perspektiv, samtidig som det var ønskelig å gå i dybden av fenomenet som ble studert. Den kvantitative tilnærmingen studerer i motsetning til den kvalitative tilnærmingen store mengder data, og det hentes inn datamateriale fra mange respondenter. Slik fager forskningen opp bredden i et utvalg (Grue, 2015, s. 55-56). Den kvantitative forskningen fokuserer ikke på forståelsesperspektivet på samme måte som den kvalitative forskningen gjør, og den kvalitative tilnærmingen ses på som mest relevant, da lærernes opplevelsesdimensjon av elever som viser innagerende atferd er det jeg ønsker å studere.

3.2.1 Intervju som metode

Som metode ble det kvalitative forskningsintervjuet valgt for denne studien. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å skape en forståelse av verden sett fra informantens side. Dette er en metode som passer dette studie da formålet med oppgaven er å få frem hva erfaringene betyr for lærerne samtidig som jeg ønsker innsikt i deres opplevelser av fenomenet, fremfor vitenskapelig forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Særtrekk ved det kvalitative intervjuet er at det skapes direkte kontakt mellom forsker og informant. Derfor er forskerens nærhet og sensitivitet til informanten viktig, da forskeren bruker seg selv for å innhente informasjonen. Dette særtrekket gjør det mulig for forskeren å ta tak i, og følge opp informantens synspunkter, selvforståelse og opplevelse (Thagaard, 2013, s. 13). Befring (2007) hevder dette er en god egenskap ved tilnærmingen da den byr på improvisasjon og kreativitet som kan fange opp det uventende og særpreg som forekommer i intervjusituasjonen (Befring, 2007, s. 181). Det kvalitative forskningsintervjuet kan ta ulike former. For denne studien ble den semistrukturert intervjuformen valgt. I et semistrukturert intervju er intervjuets fokuset rettet mot forhåndsbestemte temaer som forskeren bevisst har

valgt ut på forhånd (Dalen, 2011, s. 26). At intervjuet er semistrukturert betyr at det verken er en åpen samtale eller lukkende spørsmål. Det gjennomføres med en intervjuguide som omhandler bestemte temaer, og kan inneholde ulike forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Til tross for at temaene er fastlagt kan intervjueren endre rekkefølgen underveis i intervjuet og følge informantens utsagn. Likevel må forskeren sørge for at temaene som besvarer problemstillingen blir diskutert i løpet av intervjusamtalen (Thagaard, 2013, s. 98). Gjennom fire semistrukturerte intervjuer ønsket jeg å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon slik at ulike sider av lærernes erfaringer kom frem. Dalen (2011), hevder det kvalitative intervjuet egner seg spesielt godt for å få innsikt i informantens egne tanker, følelser og erfaringer (Dalen, 2011, s. 13). Det ble laget en forhåndsbestemt intervjuguide med spørsmål for å besvare problemstillingen og de ulike temaene i studien. Likevel ble alle de fire intervjuene ulike, da informantenes ulike utsagn ble fulgt opp.

3.3 Forberedelser

3.3.1 Utforming av intervjuguide

I forkant av utarbeidelsen av intervjuguiden ble de ulike kvalitetene som finnes i kunst og håndverksfaget studert. Dette for å stille de rette spørsmålene. Samtidig ble forskning og teori knyttet til det innagerende atferdsproblemet studert, for å favne om begge områdene i studien. Dette gav mulighet til å fokusere på det som ble ansett som problemområdets viktige områder (Dalen, 2011, s. 15). Intervjuguiden er et resultat av arbeidet med problemstillingen som har blitt belyst av teori fra det utvalgte feltet (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 125). Dalen (2011) hevder forskerens egne og personlige erfaringer knyttet til temaet vil være av stor betydning, da det kan gi spesiell innsikt. Som forsker ble egen for forståelse balansert, slik at den ikke medførte en for personlig involvering som kan være en negativ påvirkningsfaktor (Dalen, 2011, s. 16). Intervjuguiden ble sett på som et av de viktigste elementene for forskningsprosjektet, da datamaterialet la grunnlag for studien videre. Dalen (2011) hevder arbeidet med intervjuguiden er arbeidskrevende fordi prosjektet overordnede område omsettes til spørsmål. Samtidig skal alle spørsmålene ha relevans for temaet. Datamaterialet bør det være rikt og fyldig og det er derfor viktig å stille spørsmålene slik at informanten føler seg trygg, tørr å åpne seg og tør å dele sine erfaringer. Måten forskeren stiller spørsmålene på er utløsende for hvilke svar en sitter igjen med (Dalen, 2011, s. 26). Fuglseth & Skogen (2006) hevder at det i begynnelsen av intervjuet er nødvendig å etablere en avslappet relasjon til informanten ved å bruke vide spørsmålsformuleringer (Fuglseth &

Skogen, 2006, s. 125). Derfor ble det stilt noen generelle spørsmål angående informantens hverdagsliv som lærer. Spørsmål vedrørende informantens opplevelse av det innagerende atferdsproblemet og informantens tanker rundt kunst- og håndverksfaget ble deretter stilt. Videre smalnes spørsmålene og omhandlet spesifikt om lærernes opplevelse av innagerende elever i kunst og håndverk, og hva faget har å tilby de innagerende elevene. Derfor ble det fokusert på prosjektets hovedtema som Dalen (20011) hevder er vesentlig. Mot slutten av guiden stiltes generelle spørsmål som avslutning av intervjuet (Dalen, 2011, s. 27).

3.3.2 Rekrutering og utvalg

Å velge informanter til forskningsprosjektet er en viktig del av den kvalitative forskningen (Dalen, 2011, s. 45). I denne studien er det brukt et kriteriebestemt utvalg. Kriterieutvelging involverer et utvalg av informanter som tilfredsstillende viktige kriterier for forskningsprosjektet (Gall et al., 2007, s. 184). Arbeidet med å få tak i informanter var utfordrende, da studiens informantkriterier har vært krevende å tilfredsstillende. Studiens kriterier er nedskrevet i det kommende. Grunnen til at de studien omfavner smale kriterier var for å forsikre at problemstillingen ble besvart.

Utvalgs-kriterier

- Informanten er utdannet kunst og håndverkslærer. Hun/ han har enten kunst og håndverk i sin lærerutdanning eller er utdannet faglærer
- Informanten jobber som faglærer i kunst og håndverk på grunnskolen
- Informanten har mer enn tre års erfaring
- Informanten har erfaring med elever som viser innagerende atferd

For å innhente informanter hevder Dalen (2011) det er fordel hvis forskeren beveger seg inn feltet som prosjektet omhandler. Forskeren kan prøve å komme i kontakt med steder eller personer som kan være til hjelp for å kartlegge miljøet før selve forskningsprosjektet starter (Dalen, 2011, s. 25). I desember og januar ble ulike instanser, organisasjoner og sentre som arbeider innenfor kunst og håndverk kontaktet. Målet var å komme i kontakt med personer som kunne være behjelpelig med informantinnhenting. Mitt tidligere nettverk fra kunst og håndverk fra grunnskolelærerutdanningen, samt estetisk avdeling ble også kontaktet. Slik fikk jeg til et møte som var til stor hjelp for å komme i kontakt med kunst- og håndverkslærere, samt tips til forskning og teori. Jeg deltok også på Kunst- og

håndverkkonferansen 2017, hvor lærere fra hele Norge i kunst og håndverk deltar for å bli motivert og inspirert av ulike foredragsholdere som deler sine erfaringer. Personer som var deltakende i messen var villige til å viderefremme mitt ønske om å få tak i kunst- og håndverklærere som var villige til å delta på intervju. Det ble også opprettet kontakt med et forum for kunst- og håndverklærere på facebook med over 2000 medlemmer. Her fikk jeg tillatelse til å legge ut et kort innlegg om studien for å innhente informanter. Etter kort tid responderte fire faglærere som ønsket deltakelse og somtilfredsstilte informantkriteriene.

3.3.3 Prøveintervju

Dalen (2011) hevder at kvalitative intervjustudier bør ha et eller flere prøveintervjuer. Dette for å prøve ut intervjuguiden, teste teknisk utstyr, teste seg selv som intervjuer og for å få eventuelle tilbakemeldinger fra prøveinformantene (Dalen, 2011, s. 30). To tidligere medstudenter fra lærerutdanningen med to års erfaring som lærere i kunst og håndverk ble kontaktet. De hevdet også at de hadde erfaring med elever som viser innagerende atferd. Det ble tatt med i betraktningen at de to tidligere medstudentene hadde mindre erfaring enn informantene som ble brukt i forskningsprosjektet. Svarene ble analysert og det ble gjort endringer i intervjuguiden. I prøveintervjuene ble det erfart at gjennomføringen tok ca. en time. Gjennomføring av prøveintervjuene ble gjort for å sikre spørsmålene i intervjuguiden. Som uerfaren forsker fikk jeg testet meg selv som intervjuer og ble mer komfortabel i rollen. Samtidig ble det mulighet for å teste ut båndopptakeren, og mulighet til å lytte til opptaket for å høre etter hvordan spørsmålene ble stilt. Etter første prøveintervjuet ble små endringer gjort, da intervjuguiden opplevdes som repeterende. For å sikre den utarbeidende guiden ble det gjennomført et nytt prøveintervju en uke senere. I etterkant av siste prøveintervju ble prøveinformantens opplevelse av meg som intervjuer diskutert. Slik forsikret jeg meg om at spørsmålene ikke var utydelige eller ledende, og at de gav rom for åpenhet, og at informantens egne oppfatninger ble ivaretatt (Dalen, 2011, s. 27)

3.4 Gjennomføring av intervjuer

I forkant av intervjuene ble informantene kontaktet for å avtale sted og klokkeslett for gjennomføringen. Det kom tydelig fram både i informasjonsskrivet og i samtale på mail at jeg var fleksibel for sted av gjennomføring. I tre av intervjuene dro jeg til skolene lærerne jobbet. I det fjerde dro jeg hjem til informanten. Befring (2007) kaller dette for oppsøkende intervju, da jeg som intervjuer har oppsøkt informanten i hjemmet eller på arbeidsplassen

(Befring, 2007, s. 124). Underveis i intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål slik at jeg forsikret meg med å forstå utsagnene til informantene. Å stille oppfølgingsspørsmål forberedes ikke, men krever aktiv lytting. Samtidig skal intervjueren gjennomføre fleksibel oppfølging i situasjonen av informantens svar, slik at svarene kan relateres til forskningsprosjektets problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

3.4.1 Presentasjon av informanter

Informantene som meldte sin interesse viste seg å ha spesialpedagogisk tilknytning. Det kan tenkes at dette er grunnen til at de samtykket til at de hadde erfaring med elever som viser innagerende atferd. I innhenting av informanter var det flere som ønsket å delta, men svært få som kunne bekrefte å ha erfaring med elever som viser innagerende atferd. Lærernes bakgrunn, erfaringer og forforståelse ligger til grunn for deres besvarelse i intervjuene. Hadde jeg plukket ut andre informanter kan det tenkes at være at empirien ville vært annerledes.

Første informant er navngitt Nina. Nina er utdannet faglærer i kunst og håndverk og jobber på en barneskole. Hun har jobbet som faglærer i 13 år. Nina vurderer å ta en master i spesialpedagogikk i kommende tidsrom, da hun hevder fagets egenart har spesialpedagogiske utviklingsmuligheter. Intervjuet ble gjennomført hjemme hos Nina grunnet praktiske årsaker. Intervjuet tok en time og tjue minutter.

Informant to er navngitt Liv, og er utdannet lærer. Liv har årsenhet i kunst og håndverk fra lærerutdanningen, og har tidligere drevet et galleri, og har jobbet flere år som sosiallærer. Tilsammen har hun jobbet 17 år i skolen. Intervjuet ble gjennomført på ungdomskolen Liv jobber etter endt arbeidsdag. Intervjuet varte i en time og tjueseks minutter.

Informant tre er navngitt Helene. Helene er utdannet faglærer og har en master i formgivningsfag. Helene har også 30 studiepoeng i spesialpedagogikk. Helene har jobbet som lærer i kunst og håndverk på en ungdomsskole i fire år. Intervjuet ble gjennomført etter endt arbeidstid på et møterom på skolen Helene jobber, og tok en time og tre minuttet.

Informant fire er navngitt Hanne. Hanne jobber som faglærer i kunst og håndverk på en 1-10-skole, og underviser på 6., 8., 9., og 10. trinn. Hun er utdannet allmennlærer og har

fordypning i kunst og håndverk. Hun har jobbet som sosiallærer i fire år, og seks år som kunst og håndverkslærer. Intervjuet varte i 2 timer og 3 minutter.

3.5 Analyse og bearbeiding av datamaterialet

3.5.1 Sikring og transkribering

For å sikre datamaterialet gjorde ble det tatt lydopptak av intervjuene med båndopptaker. Som tidligere nevnt ble båndopptakeren testet i forkant. Ved å ta opp intervjuet vil intervjueren få mulighet til å lytte til ordbruk, tonefall og pauser. Likevel medfølger bruk av lydopptak tap av kroppsspråk, holdninger og gester. For å fange opp mimikk og gestikulering gjorde jeg notering for hånd. Intervjuene ble transkribert samme dag som gjennomføringen. Transkripsjon betyr å transformere fra en form til en annen, som i dette tilfellet fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ved å overførte talespråket til skriftform ble datamaterialet mer strukturerte og egnet seg bedre til å gjennomføre analyse, da det ble mer oversiktlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

3.5.2 Tematisk analyse

Den tematiske analysen er en avgrenset, anerkjent og almen kvalitativ analyse. Analysemetoden hjelper forskeren med å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datasettet (Braun & Clarke, 2006). Analysemetoden retter seg mot tematiserte tilnæringer og innebærer at forskeren studerer informasjon om hvert tema hvor hovedpoenget er å gå i dybden av de enkelte temaene (Thagaard, 2013, s. 181). Det knyttes kodeord som fremhever meningsinnholdet i datamaterialet. Deretter utvikles kategorier som inneholder utsnitt av datamaterialet hvor det samme meningsinnholdet er fremtredende. De oppgitte kategoriene representerer temaene i undersøkelsen. Kategoriene bør inneholde beskrivelser fra alle deltakerne slik at kravet til sammenlignbarhet tilfredsstilles. Det er viktig å komme frem til et passende antall kategorier, slik at det ikke blir uoversiktlig. Samtidig skal det ikke være for få, da kategoriene kan bli for lite nyanser. Bli kategoriene for omfattende kan en konsekvensen være at forskeren ikke klarer å fange opp variasjoner i datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 182). Den tematiske analysen beveger seg frem og tilbake i datamaterialet hvor det søkes etter mønstre av meninger, samt problemområder som har potensiale i relasjon til den aktuelle problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). Den tematiske analysen kritiseres fordi den løsriver de ulike delene fra helheten og kan ha en tendens til å ikke ivaretar det helhetlige perspektivet, men løsriver de enkelte delene fra sin opprinnelige

sammenheng. For å ivareta helheten i analysearbeidet har jeg tolket kategoriene i helheten de befinner seg i. Samtidig har sammenhengen mellom temaene blitt diskutert, noe som gir grunnlag for en mer helhetlig forståelse av det innhentende datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 181-182). Dette aspektet av den tematiske analysen ses i lys av den hermeneutiske vitenskapsteorien hvor det legges vekt på en kontinuerlig fortolkningsprosess som veksler mellom å tolke mening av hver enkelt del av teksten og hele teksten som helhet (Gall et al., 2007, s. 521).

Fase 1 – bli kjent med datamaterialet

I første fase gjorde jeg meg kjent med datamaterialet og leste transkripsjonene flere ganger. Braun & Clarke (2006) hevder aktiv lesing handler om søke etter mønstre og mening i teksten. Det er hensiktsmessig å lese gjennom materialet flere ganger før kodingsarbeidet, for å gjenkjenne alle aspektene og legge et grunnlag for videre analysering. I andre gjennomlesning tok jeg notater og markeringer i teksten og gjorde meg tanker om temaer jeg kunne gå tilbake til. Videre ble datamaterialet lest på nytt og det ble lagd en liste med ideer over hva datamaterialet inneholdt, samt hva som var interessant i tilknytning til studiens forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006).

Fase 2 – koding av datamaterialet

På dette tidspunktet var jeg kjent med datamaterialet og kunne begynne det formale kodingsarbeidet. Kodene organiserte datamaterialet i meningsfulle grupperinger. Jeg fulgte Braun og Clarke (2006) sine råd og kodet så mange potensielle kategorier som mulig (Braun & Clarke, 2006). Kodingsarbeidet ble gjort ved hjelp av programmet NVIVO. Jeg jobbet meg systematisk gjennom de fire datasettene hver for seg, og trakk ut meningsinnhold fra informantenes utsagn. Samtidig lette jeg etter mønstre på tvers av datasettene.

Fase 3 – Søking etter kategorier

I fase tre sortere jeg det kodede datamaterialet innenfor overordnede temaer. Temaene som utpekte seg i datamaterialet var opplevelse, lærerrollen og fagets egenart. For å skape en systematisk oversikt ble delene av datasettene med samme meningsinnhold organisert sammen. Slik så jeg enkelt hvilke deler på tvers av intervjuene som inneholdt det samme meningsinnholdet. På dette stadiet tenker forskeren på forholdet mellom kategorier og temaer, samtidig som det tas stilling til ulike nivåer av temaer (Braun & Clarke, 2006).

Fase 4 – Gjennomgang av kategorier

Med en liste med potensielle temaer med underkategorier erfarte jeg at enkelte kategorier var overlappende, mens andre ikke var store nok til å egne seg som temaer, i motsetning til andre som måtte deles opp fordi de var for store. Målet var å sitte igjen med klare og avgrensede kategorier innenfor hvert tema. Gjennomgangen av kategoriene innebar å lese sitatene og vurdere om de skulle flyttes fra nåværende tema. Videre ble validiteten i hvert tema vurdert i relasjon til datasettet. Samtidig ble det vurdert om det tematiske kartet reflekterte meningen i datasettet som helhet. Den tematiske oversikten trengte noen endringer, noe som Braun og Clarke (2006) hevder er vanlig i en bearbeidelse (Braun & Clarke, 2006).

Fase 5 – Definerer og benevning av kategorier

Med en tematisk oversikt av datamaterialet ble temaene definerte og avgrenset slik de skulle fremstå i oppgaven. Å definere betyr i denne sammenheng å identifisere essensen av hva hvert tema handler om. Det er viktig å få frem hva som er interessant og hvorfor. For hvert tema vurderte og skrev jeg hva temaet i seg selv fortalte. Samtidig vurderte jeg hvordan de ulike delene passet sammen, slik at det samsvarte med problemstillingen. Jeg forsikret meg om at temaene ikke var overlappende eller irrelevante for studien. Med andre ord ble hvert tema vurdert i seg selv, og opp mot hverandre. Avslutningsvis for denne fasen kunne jeg tydelig definere hva som var mine temaer for oppgaven (Braun & Clarke, 2006).

Fase 6 – fremstilling

Beskrivelsene skal gi en tilstrekkelig gjenfortelling av temaene med fyldig data slik at relevansen for temaet fremtrer. Derfor har jeg valgt sitater som fanger essensen av poenget jeg ønsker å komme frem til. Samtidig ble temaene og kategoriene navngitt ut fra deres meningsinnhold. Utdrag og sitater har blitt analysert slik at de argumenterer i relasjon til problemstillingen for oppgaven, og ikke kun gjengir det informantene fortalte (Braun & Clarke, 2006). Jeg beskriver analyseprosessen steg for steg for å styrke validiteten i oppgaven. Braun og Clarke (2006) hevder det er viktig at beskrivelsene av analysen gir en konsis, korrekt, logisk, ikke repeterende og interessant gjenfortelling av historien som dataene forteller, gjennom og på tvers av ulike temaer.

3.6 Kvalitetsvurderinger

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsprosjektets konsistens og troverdighet, og dreier seg om kvaliteter ved prosjektets intervju, transkribering og analyse. Spørsmålet om reliabilitet handler om hvorvidt resultatet i undersøkelsen kan forekomme eller reproduseres på et senere tidspunkt av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitativ forskning blir dette spørsmålet vanskeligere å stille enn i kvantitativ forskning. Grunnen er at datamaterialet er i en interaksjon mellom forsker og informant. Forskerrollen skapes i samspillet med informanten og situasjonen de to befinner seg i. Personene kan endre seg og det kan omstendighetene også, noe som kan gjøre det vanskelig å etterprøve resultatene. Derfor må en gjennom kvalitative forskningsprosjekter tilnærme seg spørsmålet om reliabilitet på en annen måte. For å sikre reliabiliteten kan forskeren nøyaktig beskrive hvert trinn i forskningsprosessen. Derfor har informantenes ulike forhold blitt beskrevet. Jeg har også beskrevet meg selv som forsker, og selve intervjusituasjonen. Samtidig vektlegger også Dalen (2011) at forskeren skal beskrive hvilke analytiske metoder som er tatt i bruk i arbeidet med råmaterialet (Dalen, 2011, s. 93). Med bakgrunn i Dalen (2011) og Kvale og Brinkmann (2015) sine teorier om reliabilitet har jeg i forskningsprosjektet beskrevet hele fremgangsmåten og analysemetoden. Dette innebærer beskrivelser av utforming av intervjuguide, hvordan jeg har gjennomført intervjuene, hvordan transkripsjonen ble gjennomført og hvordan jeg trinnvis har analysert rådataene fra intervjuene. Jeg har også redegjort for min forforståelse og min intervjuerrolle.

3.6.2 Validitet

Validitet blir definert som uttalelser sannhet, riktighet og styrke. I en bred fortolkning handler validitet om hvorvidt en undersøkelse einer seg til å undersøke det den skal (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å vurdere studiens validitet har jeg tatt utgangspunkt i fire av Joseph A. Maxwell (1992) sine kategorier for validitet; deskriptiv validitet, fortolkende validitet, teoretisk validitet og generaliserbarhet. Disse kategoriene har sikret forskningsprosjektets troverdighet, tolkningens bekreftelse og overførbarhetens verdi. Den evaluerende validiteten ses på som mindre relevant for denne studien og er derfor ikke redegjort for.

Deskriptiv validitet

Den største bekymring omkring kvalitativ forskning omhandler i følge Maxwell (1992) deskriptiv validitet. Deskriptiv validitet handler i stor grad om rapporteringen av hva forskeren har sett eller hørt i forskningssituasjonen, og hvorvidt informantens utsagn blir gjengitt korrekt. Forskeren skal være pålitelig i gjengivelsen til fakta som forekommer fra informantene. Dette innebærer å være nøyaktig med innhentet datamateriell. Nøyaktighet handler om å ikke forvrengte utsagn eller gjøre om sitater, og transkriberingen skal være ordrett. Likevel kan transkribering svekke den deskriptive validiteten i intervjuforskning. Dette fordi informantens tale ikke blir gjengitt på eksakt måte, og tonefall og stress kan være vanskelig å gjengi som likevel er essensielt for å forståelsen av intervjuet. For å sikre den deskriptive validiteten tok jeg blant annet opptak av intervjuet med båndopptaker. Samtidig tok jeg også notater for hånd for å skrive ned eventuelt kroppsspråk og mimikk som ikke kom frem gjennom båndopptaket. Maxwell (1992) hevder båndopptak eller video er hjelpemidler som kan være hensiktsmessige for å gjengi informanten korrekt (Maxwell, 1992). Dalen (2011) hevder også teknisk opptaksutstyr legger grunnlag for videre bearbeiding, tolkning og analyse av datamaterialet (Dalen, 2011, s. 96).

Fortolkende validitet

Fortolkende validitet er særegent i kvalitativ forskning, da en stor del av forskningen dreier seg om meninger bak informantens handling og utsagn, og ikke kun beskrivelser av objekter, situasjoner eller mennesker. Ordet mening betyr i denne sammenheng intensjon, kognisjon, affekt, tro, evaluering og mening gjennom kommunikasjon. Fortolkende validitet i intervjusituasjoner handler i stor grad om informantens verbale utsagn og handling i situasjonen studiet dreier seg om. Et aspekt som kan svekke den fortolkende validiteten er at intervjueren ikke ser gjennom informantens øyne, eller har tilgang til informantens følelser. Slik kan intervjueren mistolke meningen bak utsagn og forskerens oppfatninger, fortolkninger og forståelse vil være vesentlig i prosessen med å fortolke informantens utsagn (Maxwell, 1992). For å styrke den fortolkende validiteten har jeg vært bevisst min forforståelse i arbeid med intervjuguiden, i spørsmålstillingen og i analyseringen av datamaterialet. Egne erfaringer ble lagt til side slik at spørsmålene fremstod åpne, og informantene fritt kunne svare. En annen trussel kan være at forskeren overanalyserer og problematiserer utsagn (Dalen, 2011, s. 98). For å styrke tolkningsvaliditeten ble det stilt oppfølgingsspørsmål, slik at forståelsen samsvarte med det informanten ønsket å formidle. Fortolkende validitet handler også om at forskeren skal finne den indre sammenhengen i

datamaterialet og skape en dypere forståelse av fenomenet som studeres. En forutsetning for tolkning er at det forekommer rike og fyldige beskrivelser fra informanten. Intervjumaterialet tolkes i lys av studiens teoretiske ramme. Dersom forskeren kun tolker øyeblikket og ikke tolker helhetsbildet kan tolkningsvaliditeten svekkes (Dalen, 2011, s. 98).

Teoretisk validitet

Maxwell (1992) hevder den teoretiske validiteten omhandler gyldigheten omkring teorien som forskeren bruker i studien. Den teoretiske validiteten deles inn i to kategorier som omhandler teoretisk forankring i de kategorier som teorien benytter, og de forhold som kommer frem gjennom forskningen (Maxwell, 1992). Dalen (2011) utdyper dette og hevder at den teoretiske validiteten dreier seg om i hvilken grad den teorien forskeren anvender, skaper en teoretisk forståelse av de fenomenene som studien dreier seg om. Den teoretiske validiteten er mer abstrakt enn de to foregående. Dette kommer frem gjennom Dalen (2011) som hevder at den teoretiske validiteten handler om avdekking og forklaringer av de sammenhengene som fremkommer fra studien. Ved å støtte funnene i relevant teori innenfor studiets område vil den teoretiske validiteten forsterkes. Samtidig skal forklaringene dokumenteres og handler i større grad om å forklare årsakssammenhenger (Dalen, 2011, s. 99). Teorien som ligger til grunn for mitt forskningsprosjekt har fremkommet i teorikapittelet. Samtidig bygger slutningene for oppgaven på en sammensetning av det teoretiske grunnlaget, samt funnene fra forskningen.

Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om i hvilken grad de funnene som forekommer gjennom forskningsprosjektet kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Generaliserbarheten spiller forskjellig rolle i kvalitativ og kvantitativ forskning, da kvalitativ forskning i utgangspunktet ikke er designet for å systematisk generalisere til en større populasjon, slik som kvantitativ og eksperimentell forskning er. Likevel finnes det generaliserbarhet også i kvalitative studier (Maxwell, 1992). Innenfor kvalitative studier er ikke meningen å lage et standardisert sett av resultater som kan settes i en annen studie, men å skape en helhetlig forklarende beskrivelse av en bestemt situasjon på bakgrunn av et detaljert forskningsprosjekt. Forsknings situasjonen gjennomføres med forskerens egenskaper og perspektiver, og generaliserbarheten blir derfor ikke sammenlignbar med kvantitative studier. I kvalitative studier handler det derimot om resultatene er gjenkjennelige og kan brukes i andre liknende situasjoner (Vedeler, 2000, s. 136). Andenæs (2000) hevder det er

mottakeren som bestemmer hvor anvendelig forskningsresultatene er for en ny situasjon. Derfor skal forskeren være nøye med å innhente tilstrekkelig og relevant informasjon slik at generaliseringen er mulig. Derfor er det vesentlig at forskeren legger frem resultatene ut fra meningsdannende prosesser (Andenæs, 2000, s. 305-306). Befring hevder som tidligere nevnt at kunnskap som kommer frem gjennom studien kan brukes for forså andre i samme livssituasjoner eller andre som har noe til felles med studiens område (Befring, 2007, s. 181).

3.6.3 Forskningsetikk

De forskningsetiske vurderingene uttrykker hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt i forskning (Befring, 2007, s. 54). I det kommende reflekteres det over etiske betraktning for å ivareta forskningsetikken i denne studien. Refleksjonene er gjort med utgangspunkt i den Nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006).

Meldeplikt

Forskere er pliktet til å melde sitt prosjekt inn til den Nasjonale forskningsetisk komite for samfunnsvitenskap og humaniora, dersom prosjektet omfatter personlige opplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2011, s. 100). I mitt forskningsprosjekt har jeg gjennomført fire intervjuer med lærere ved bruk av båndopptaker. Derfor meldte jeg mitt prosjekt gjennom et utfylt meldeskjema til Datafaglig sekretariat for Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Informert og fritt samtykke

For å gjennomføre de kvalitative intervjuene lå informert og fritt samtykke til grunn. Kravet om informert samtykke er med på å hindre krenking av personlig integritet (Befring, 2007, s. 68). Dalen (2011) hevder et informert samtykke innebærer at informantene i forkant av intervjuet er orientert om det som angår deltakelse i studien (Dalen, 2011, s. 100). I forkant av intervjuene ble en samtykkeerklæring og et informasjonsskriv tilsendt informantene slik at de kunne lese hva fritt samtykke innebar. I samme skriv ble det også gjort rede for forskningsprosjektets formål, metode og tema. De ble også informert om hva det innebar å være informant og hvordan materialet ville bli behandlet og oppbevart. Min taushetsplikt som forsker er og var viktig under, samt etter forskningsprosjektet. Det ble informantene informert om i samtykkeerklæringen. Fritt samtykke betyr at deltakerne kan trekke seg fra forskningsprosjektet når de selv måtte ønske, uten at dette ville ha konsekvenser for dem eller at de må oppgi grunn. Fritt samtykke innebærer at det er avgitt uten form for ytre press

(Dalen, 2011, s. 100). Til intervjuet hadde jeg også med en papirutgave av samtykkeerklæringen og informasjonsskrivet som informantene leste gjennom og signerte før intervjuet startet. Da forsikret jeg meg om dokumenterbart samtykke. Samtidig repeterte jeg det i introduksjonen av intervjuet. Slik forsikret jeg meg om å gi informantene tilstrekkelig med informasjon om hva deltakelse innebar (NESH, 2006).

Konfidensialitet

Konfidensialitet betyr at informasjonen ikke skal formidles på en måte som kan identifisere informanten (NESH, 2006). Informanten skal følge seg trygg på at sine utsagn behandles fortrolig og at det ikke er mulig å føre det tilbake til informanten. Derfor har jeg valgt å gi informantene fiktive navn. Jeg kommenterer ikke hvor i landet de kommer fra eller arbeidsplass, og har fjernet eventuell dialekt i transkriberinger og i sitater (Dalen, 2011, s. 102). Informantene har krav på at informasjon som hentes inn om personlige forhold skal behandles konfidensielt og fortrolig. Dette innebærer at personlige opplysninger skal være avidentifisert, og at informantene fremstår anonyme. Det skal ikke være mulig å spore tilbake til informantene på noen måte. Det innhentede datamaterialet har også blitt oppbevart og behandlet på en sikker måte. Kun jeg som forsker har hatt tilgang til det innhentede datamaterialet, og det har blitt behandlet på en passordbeskyttet pc som har ligget i skap med lås.

Hensyn til utsatte grupper

Forskeren har spesielt ansvar gjennom hele forskningsprosjektet å ta hensyn til utsatte grupper (NESH, 2006). Innenfor det spesialpedagogiske feltet kan forskere ofte møte mennesker som er utsatte og/eller i vanskelig situasjoner. Derfor skal forsker trå ekstra varsomt. Utsatte grupper vil ikke alltid være rustet til å beskytte egne interesser ovenfor forskeren, og det stilles derfor etiske krav til hvordan forskeren skal nærme seg disse elevene (Dalen, 2011, s. 104). I denne sammenheng kan elever som viser innagerende atferd kunne falle innenfor denne gruppen. Jeg valgte å se tematikken vedrørende elever som viser innagerende atferd fra lærerens ståsted, fremfor elevens. Dette kan bidra til å beskytte elevens sårbarhet. For å ta videre hensyn til elevenes sårbarhet, ble lærerne bedt om å ikke nevne elevene i identifiserbarform etter råd fra NSD. Informantene gav muntlig samtykke om dette innledningsvis av intervjuene. Dette var også i tråd med NSD sine anbefalinger og tilbakemeldinger.

4 Presentasjon av funn

I det kommende kapittelet presenteres temaene og kategoriene som utmerket seg i analysen. Presentasjonen bærer preg av hermeneutikken, da jeg fortolker poengene i informantenes beskrivelser, trekker ut enkeltsitater samtidig som jeg ser de i lys av helheten (Thagaard, 2013, s. 183). Temaene representerer forskningsspørsmålene. Derfor omhandler det første temaet om kunst og håndverkslærernes opplevelse av elever som viser innagerende atferd. Det andre temaet omhandler hvordan kunst og håndverkslæreren møter de innagerende elevene. Det tredje temaet handler om hvilke sider lærerne mener faget har å tilby elever som viser innagerende atferd. Det er utviklet meningsbærende og ytterligere underkategorier for hvert tema. Temaene og underkategoriene er utarbeidet med bakgrunn fra datamaterialet og er navngitt etter gjentakende og uttrykksfulle begreper fra informantene. Jeg har brukt begreper og sitater fra intervjuene for å ivareta informantenes autentiske svar.

4.1 Opplevelse

I det kommende gjør jeg rede for funn knyttet til kunst og håndverkslærernes opplevelse av elever som viser innagerende atferd. Samtlige av informantene forteller at atferden har endret seg gjennom skoleløpet og snakker derfor i fortid.

4.1.1 Stille og tilbaketrekkende

Informantene beskriver de innagerende elevene som stille, tause og at de trekker seg inn mot seg selv. Liv tror de ønsker å være usynlige og kvier seg for å være sosialt deltagende. Hun opplever at de retter seg innover, er passive, usynlige og ikke gir sin stemme høyt. Dette gjør det vanskelig for henne å få tak i hva de mener i ulike sammenhenger.

De retter seg innover, ikke sant. De er veldig stille og veldig usynlige og kan gå under radaren til en viss grad, og har såpass mye problemer at de holder seg til seg selv. De trekker seg tilbake og gir aldri sin stemme høyt i noen sammenhenger.

Hanne opplever de som sårbare og ikke ønsker å være synlige. Hun forteller at de er tause, og ikke ønsker å snakke om ting de syntes er vanskelig. Hun opplever at de trekke seg inn mot seg selv fordi de ikke vet hvordan de skal ta kontakt. Helene forteller at de virker deprimerte, triste, sjenerte og tilbaketrekkende. De ikke gir noe særlig form for uttrykk og Helene tror de

ønsker å gå i ett med veggen og være i fred. Hun forteller at de ikke tar noe særlig plass og opplever de nærmest som passive. Hun opplever at de trekker seg unna fellesskapet, og lurert på om de kan ha en form for prestasjonsangst.

De er veldig stille, er ikke alltid i timen, og det er litt vanskelig å få taket på dem.

Også trekker de seg unna meg som lærer, og er veldig sånn forsiktige og spør ikke om hjelp. De tar liksom ikke noe plass da.

Hanne beskriver et kroppsspråk med bøyd ryggen og senket hodet, som hun tror signaliser et ønske om å være alene. Nina forteller at de er svært stille og opplever at de nesten ikke sier noe blant jevnaldrende eller i sosiale situasjoner. Hun opplever de som forsiktige, tilbaketrekkende og at de prøver å ikke være synlige. Hun opplever at de ofte kan ty til tårer fremfor å spørre om hjelp. Hun opplever at de har manglende blikkontakt, viker fort, er lite muntlig aktive. De snakker så lavt at hun og elever har problemer med å høre hva de sier.

4.1.2 Ensomme

Informantene opplever de innagerende elevene som ensomme. Nina forteller at de viker unna sosiale sammenhenger. Hun opplever de som usynlige for sine medelever og at de ofte kun har en venn. Når denne vennen ikke er på skolen har de en tendens til å bli sittende helt alene. Til tross for at andre elever er vennlige opplever Nina at de faller utenfor det sosiale fordi de ikke klarer å stå opp for seg selv.

De er usynlige for sine medelever også. Ofte har de en de henger med, eller ingen.

Helene opplever også at de har få venner, og at de ofte kun har en de støtter seg på. Dette er ofte jenter som er inkluderende og som nærmest passer på de elevene som viser innagerende atferd. Helene opplever også at enkelte av de innagerende elevene ikke har venner i det hele tatt, og at dette fører til at de sjeldent er på skolen. Hun observerer de ofte alene i gangene, og at de velger å sitte alene i verkstedet. Hun er redd for at dette kan utvikle seg til skolevegning. I relasjon til jevnaldrende kan virke usynlige, og hun har opplevd at de kan sitte gråtende i klasserommet uten at medelever reagerer eller griper inn. Hun opplever at medelever lar de være i fred og for seg selv. Hanne tror de selv opplever seg som observatører blant jevnaldrende. Hun opplever at de ofte setter seg lengst bort fra henne som

lærer, og at de ofte velger å sitte alene. Hanne opplever at denne ensomme rollen er en rolle de egentlig ikke ønsker selv, men at de ikke klarer å komme ut av den. Hun opplever at de har få venner og at de ofte søker voksenkontakt fremfor kontakt med jevnaldrende.

Jeg opplever at de trekker seg inn, samtidig som det er de som står lengst ved skapene omtrent for å si hei til læreren. Og det sier noe om at de vil ha voksenkontakt, men også et ønske om å ha følge inn i klasserommet.

Liv forteller at de innagerende elevene går under radaren til medelever og at de holder seg for seg selv. Hun tror de føler seg alene på en øde øy, og at de ikke føler de passer inn i miljøet. Hun tror konsekvensen kan være at de til slutt blir isolerte og at de ikke føler tilhørighet.

4.1.3 Lav selvoppfattelse

Informantene opplever de innagerende elevene som vært strenge mot seg selv og at de har problemer med å bli fornøyd med eget arbeid. Nina tror de føler seg mindre verdt, ikke like gode eller populære som de andre, og at de derfor har lav selvoppfattelse. Nina tror den lave selvoppfattelsen gjør at de får problemer med å utfordre seg selv. Hun opplever de nærmest som slemme i relasjon til seg selv, da de stiller svært høye krav. De kan også ha problemer med å mota ros fordi det ikke stemmer med selvoppfattelsen deres. Nina beskriver de som regelryttere og at de er rigide i forhold til faste mønstre. De er redde for å feile, og redde for å utfolde seg selv, med mindre de er trygge. Dette viser seg i måten de utfolder seg på. De sprenger sjeldent grenser, opererer i en trang liten boks, og oppgaveløsningene deres er ufrie. De følger regler nærmest bokstavelig, sprenger ingen grenser og har en trang komfortsone.

Terskelen for å gjøre noe galt er ganske annerledes enn hos andre barn. De syntes jo det er helt sprøtt å tegne en strek som feil. Med da får jeg de til å utfordre seg selv litt. Bare sånn at den komfort- perfekteten som de er vant med å operere innenfor utvider seg.

Liv opplever de som svært dømmende, destruktive og hun tror de opplever seg selv som annerledes sammenlignet med andre elever. Hanne forteller at de ikke tør å stole på seg selv eller egne evner. Hun opplever at de har en tendens til å snakke seg selv ned, og at de derfor befinner seg i en offerrolle. Hun tror de har en formening om at de ikke er gode nok, og en formening om at andre ikke liker det gjør eller hvordan de oppfører seg.

Jeg tror noen av de ikke tørr å være sosiale fordi at da er det banebrytende i forhold til egen identitet og i forhold til hvordan andre opplever dem. Det å gå fra å være hun som er kjempestille og få en rolle og ha tatt en rolle også, til å bli den som rekker opp hånda og sier noe høyt, det er en stor overgang. Og det gjør noe med den sosiale settingen. For de andre elevene skjønner jo ikke hvor det kommer fra heller.

Helene tror de har et mindreverdighetskompleks og føler seg mindre sammenlignet med de andre elevene. Hun forteller de har problemer med å jobbe hvis andre er rundt de. Hun forklarer at dette kan grunnes i en frykt for at andre skal se hva de gjør. Derfor tror hun de prøver å skjerme seg selv for medelever og oppmerksomhet. Hun opplever at de ikke klarer å komme ut av tankegangen om at de ikke er gode nok.

Jeg tror for de så er det hinderet for stort. De klarer ikke å se på det som noe de kan komme over. Så blir de liksom bare fanget i noe de tror det er umulig å komme ut av.

Samtlige av informantene bruker begrepet ”rolle” vedrørende det innagerende atferdsproblemet. Særlig Hanne bruker begrepene ”offerrolle” og ”identitetsfølelse”. Hanne forteller at elevene som viser innagerende atferd velger denne rollen selv. Hun forteller at de velger å være stille og tause, og velger å få særbehandling, fordi de ikke vet hvordan de ellers skal klare å få kontakt. Liv forteller at de innagerende tar, men også mottar offerrollen i samspill med jevnaldrende. Hun tror de er ukomfortable i egen rolle og at de derfor trekker seg unna.

4.2 Lærerrollen

Informantene forteller om en krevende lærerrolle i møte med elevene som viser innagerende atferd. De opplever et stort ansvar fordi måten de møter de innagerende elevene er avgjørende om de utvikler seg eller trekker seg lengre inn i seg selv.

4.2.1 Observant

Informantene forteller om en observant lærerrolle i møte med elever som viser innagerende atferd. Alle lærerne forteller at de bruker blikkontakt for å vise at de har sett dem. Liv passer ekstra på og har et ekstra øye på de for å følge med om de er i aktivitet. Hanne forteller at hun er mer overvåker og følger med om de arbeider eller ikke.

Jeg er litt mer årvåken i forhold til hvordan de har det. Hvor de setter seg, hvem de sitter sammen med. Men det er mest for min egen del. Fordi jeg ønsker å forstå. Jeg ønsker å veilede dem ut av det her, det de gir uttrykk for at de ikke ønsker å være i.

Nina trekker særlig frem at hun smiler mye til de innagerende elevene og holder blikkontakt lenge. Hun er også fysisk med elevene for å vise at hun bryr seg om dem. Hun gir de ofte klemmer, tar de på skulderen eller rusker de i håret. Hun begrunner dette med at det kan trygge de innagerende elevene. To av lærerne forteller at de hilser på elevene hver dag. På skolen til Helene hilser lærerne på elevene i begynnelsen av timen. Dette liker hun fordi hun sikrer at hun har sett de innagerende elevene hvert fall en gang i løpet av dagen. Hun forteller at hun prøver å vise de innagerende elevene at hun ser de. Dette gjør hun ved å snakke med de i gangen når hun går fordi, og forteller for eksempel hvilket rom de skal ha undervisningen i. Hun tror dette kan være trygt for elevene, da de kan oppleve tilhørighet. Nina er bevisst på å hilse på de innagerende elevene hver dag ved å gå bort til de og si at det er hyggelig å se de. Hun henvender seg aldri på tvers av klasserommet, men går bort, setter seg ned på nivå med dem og bruker mer tid. Dette samsvarer med Hanne, som alltid går bort til de innagerende elevene som har en tendens til å sette seg alene. Hun snakker heller ikke til de gjennom klasserommet, fordi det kan virke sårbart og blir synlig blant de andre elevene. Hun går bort og spør om det er noen grunn til at de sitter alene. Ofte er det ikke det, og da lar hun de sitte i fred. Hun bruker også stemmen sin på en annen måte så hun ikke skremmer de. Hun forteller også elevene at hun aldri gir de oppgaver de ikke vil mestre, for å senke prestasjonsnivået. Hanne forteller at hun jobber med å skape gode relasjoner til elevene sine og viser elevene at hun også kan være sårbar, slik at elevene opplever at deres væremåte er akseptabel.

Det handler om å lese mennesker. Det er det vi må lære, det å tørre å vise ansiktsuttrykk som stemmer med hvordan de har det.

Liv forteller at hennes tillitt til elevene er med på å gjøre de trygge. Hun forteller at hun gir tillitt til elevenes uttrykk og at dette er en måte å gi de aksept. Hun gir de lov til å vise seg frem, vise sin skapertrang og uttrykk. Hun forteller at denne måten å møte de innagerende elevene gjør at de ofte viser henne noe dypere enn de ellers ville gjort.

4.2.2 Mild veiledning

Informantene er forsiktige med å gi kritiske tilbakemeldinger til de innagerende elvene. De gir mye ros og mildere veiledning enn det de gir andre. Liv forteller at hun gir de innagerende elevene god hjelp og mye støtte. Hanne har mye respekt for de, og er redd for dumme de ut, da hun ikke vil lage byrden de bærer større. Samtidig presser hun de til det ytterste nivået de kan mestre, slik at de skal utvikle seg både faglig og personlig. Nina forteller i likhet med Helene at hun er kjapp med å gi de innagerende elevene skryt av arbeidet de gjør og det de får til. Nina prøver å være mild i tilbakemeldingene og ber de aldri å begynne på nytt med oppgaver. Samtidig passer hun på å være konkret i tilbakemeldingene. Nina forteller at de innagerende elevene forstår at hun bryr seg om dem, men at de har problemer med å ta til seg de positive tilbakemeldingene hun gir.

Jeg opplever at de tar det negative veldig negativt, og det positive ikke så positivt. De har dårlig vektskål. De er ikke noe flinke til å sette riktig verdi på ting eller seg selv.

Helene forteller at hun bruker lengre tid på tilbakemeldingene til de innagerende elvene fordi hun vet at de ikke tør å be om hjelp. Til tider vil de ikke vise frem hva de har gjort, og hun prøver derfor å være oppmuntrende, positivt. Hun kan ikke være direkte i tilbakemeldingene, og er derfor mer fintfølede. Helene beskriver det slik.

Det kan gjøre mer skade da og at de trekker seg mer inn. Og hvis de så vidt har begynt å åpne seg litt, så kan de lukke seg igjen og bli et hardt skall, hvis jeg trækker feil rund de. Jeg vet ikke om det er så mange lærere som er oppmerksomme rundt det.

Rom for å feile

To av informantene trekker særlig frem at de gir elevene rom for å feile. Nina kommer ofte med eksempler på oppgaver hvor hun selv gjør feil. Hun prøver ut nye teknikker og metoder med elvene. De innagerende elvene er svært redde for å feile og redde for å ikke få de resultatene de ser for seg. Hun forteller elevene at de lærer av å feile og at det ikke er farlig å rette opp egne feil og prøve på nytt. Hun prøver å bevise elevene om at de lærer av egen feil, og at det å feile er en naturlig del av det å utvikle seg. Nina vektlegger latter og humor og ler mye av sine egne feil slik at elvene forstår at det ikke er farlig.

Det er ikke farlig. Det er veldig mange som er redde for å gjøre feil. Men når jeg stadigvekk gjør feil i møte med ting jeg ikke kan, så blir det mindre farlig når jeg er en voksen dame og har drevet med det i mange år og ikke får det til.

Liv trekker frem at faget ikke handler om testing men om utvikling, noe hun mener står i kontrast til de fleste andre skolefag. Hun mener at dette kan være noe av grunnen til at hun opplever de innagerende elevene annerledes enn det mange andre lærere gjør. Nettopp fordi elevene slapper av, senker skuldrene og trenger ikke å være redde for å gjøre feil.

4.2.3 Tilrettelegging

Lærerne tilrettelegger for de innagerende elevene på hver sine måter. Gjentakene er hos alle er det at de ikke gir for frie oppgaver, fordi dette gjør det vanskelig særlig for de innagerende elevene å være kreative da det blir for mange valg å ta på egenhånd. Liv forteller at hvis hun legger farger på et bord og ber elevene være kreative, opplever hun at dette er vanskelig særlig for de innagerende elevene. Hun forteller at hun derfor må legge til rette og ta valg for elevene, slik at de evner å benytte seg egen kreativitet. Både Nina og Helene forteller at de tilrettelegger undervisningen for de innagerende elevene slik at de skjermes for eksponering. Nina forteller at hun ofte lager forestillinger hvor elevene skal gå på catwalken og vise det de har laget. Hun forteller at dette er svært vanskelig for de innagerende elevene og at hun derfor pleier å gå med kostymene eller maskene deres. Hun forteller at hun på denne måten ”tar støytten”, men at elevene likevel få vist frem hva de har laget. Hun forteller også at hun til tider klarer å utfordre de, slik at hun går sammen med de hånd i hånd, og at hun prøver å gjøre mye ut av seg slik at fokuset rettes mot henne. Helene forteller at hun lar de innagerende elevene ha fremføringer for henne alene, og at dette pleier å være vellykket. Hvis dette ikke lar seg gjøre, har hun også latt de levere skriftlige innleveringer fremfor fremføringer. Helene forteller at de innagerende elevene får lov til å ta med oppgaver hjem fordi de ikke arbeider godt under tidspress, liker best å jobbe alene og trenger mer tid.

De kommer ofte tilbake med noe som er mye bedre enn det de tok med seg fra skolen. De kommer tilbake med noe som er bra da. Da har de fått sittet i fred og ro og brukt den tiden de trenger. Ingen som maser eller ikke blir forstyrret.

4.3 Kunst- og håndverksfagets egenart

Informantene opplever kunst og håndverk som et fag hvor innagerende elver får vist en annen side av seg selv, sammenlignet med andre fag. Alle informantene opplever at de innagerende elevene trives i kunst og håndverksfaget. De forteller at de innagerende elevene syntes å trives på verkstedet og at de ofte kommer i fritimer og velger å jobbe med oppgavene sine i kunst og håndverk, fremfor andre fag. Hanne forteller at forventningene er annerledes og at dette gjør at de innagerende elevene trives. Liv forteller at andre lærere opplever de innagerende elevene annerledes enn det hun gjør på verkstedet. Hun forteller om en revolusjonerende endring i de innagerende elevens atferdsmønster fra de kom i åttende- til tiendeklasse. Dette begrunnes med fagets egenverdi og måten hun legger opp undervisningen. Hun oppsummerer fagets egenverdi i møte med de innagerende elevene i følgende sitat.

Kunst og håndverksfaget har en kraft i seg selv som fag. Faget gir mulighet for elevene å slappe av litt mer, senke skuldrene, og da tenker jeg positivt ikke negativt. De kan oppleve mestring og de kan få gitt uttrykk for noe som de selv måtte ha på hjertet. Også kan de lettere bli sett fordi lærerne går rundt på en annen måte og de har lov til å prate litt.

4.3.1 Løsere struktur

Informantene opplever fagets struktur som hensiktsmessig i møte med innagerende elever. Strukturen gir elevene andre forventninger sammenlignet med andre fag. Gjentakende i intervjuene forteller lærerne at fagets struktur gir rom for bevegelse i verkstedet både for elever og læreren. Hanne forteller at verkstedet er en arena hvor de innagerende elevene kan føle seg mer sett fordi læreren går mye rundt. Hun opplever både fordeler og ulemper.

De har ikke sin faste plass. Det kan være utfordrende, men det kan også være frigjørende for dem. Fordi da kan de velge å sitte et annet sted. Mange av dem syntes det er veldig ålreit, og mange syntes det er utfordrende fordi da er det enda mindre oversiktlig. Fordi hvor skal jeg sitte. Hvordan skal jeg løse det hvis jeg trenger noe når jeg ikke tørr å snakke med noen.

Nina tror den jevnlige bevegelsen fjerner fokuset dersom hun går bort til en av de innagerende elevene, og at de derfor får mulighet til å snakke alene med henne uten medelevers fokus. Lærerne gir også rom for at elevene kan bevege seg og hente materialer og

redskaper. Samtidig gir faget mer rom for samtale, både elevene seg i mellom og mellom lærer og elev. Helene forteller at den løse strukturen i faget gir elevene en avslappet læringsarena, noe som kan være trygt for de innagerende elevene. Hanne forteller at elevene ikke sitter på faste plasser, men at de innagerende elevene likevel trekker seg til en fast plass. Hvis de ommøblerer kan de bli litt satt ut av spill, men hun tror dette er en god utfordring. Hanne forteller også at det ikke forventes at elevene skal rekke opp hånden og være muntlige aktive, med mindre de selv ønsker det. Nina forteller om små grupper på verkstedet og at dette kan trygge de innagerende elever fordi de har få å forholde seg til. Samtidig tror hun det kan virke truende fordi gruppene er delt inn på tvers av klassene og de innagerende elevene kan risikere å komme i gruppe med ukjente. Nina ser på faget struktur og oppgaver som utfordrende for de innagerende elevene. Det er frie sitteplasser, mer snakking, mer bevegelse og mer grenseløse oppgaver som krever mer selvstendig tenkning.

Jeg tror det er litt mer grenseløst. Og det tror jeg det er fordeler og ulemper med. Det kan være veldig skummelt. Men det at du skaper noe, det er ikke så bundet av regler.

Helene og Hanne frem at faget gir de innagerende elevene mulighet til å sitte individuelt å jobbe med oppgaver. Dette kan være med på å trygge de innagerende elevene, da det ikke krever at de skal samarbeide med andre. Helene forklarer det slik.

Jeg opplever at de får en trygghet i faget. Dette er et fag hvor det er greit å jobbe for seg selv. De kan få arbeidsro og jobbe på den måten som passer de på en måte.

4.3.2 Mestring

Lærerne mener de befinner seg i unik posisjon til å skape gode mestringsopplevelser, da det tar kort tid å finne noe positivt i elevenes arbeid, sammenlignet med andre fag. Nina tror de positive tilbakemeldinger skaper mestringsfølelse, og øker motivasjonen til å oppsøke mestring andre steder fordi de har fått tro på seg selv. Hun tror dette utvikler selvoppfattelsen til de innagerende elevene, fordi de føler seg verdifulle og at det de får til verdsettes.

Jeg tror elevene føler at de blir satt pris på. De opplever at man får til noen ting. At det man gjør er av noen verdi, og det vil øke selvfølelsen. Så det at jeg er verdifull, jeg får til noen ting, jeg kan skape noe som er bra.

Helene forteller at elevene ikke jobber etter en fasit, men at oppgavene gjør at elevene lager fasiten selv. Elevene jobber ut fra kriterier og sluttresultatene ofte er individuelle. Fordi elevene lager sin egen fasit innenfor gitte rammer, er det omtrent ikke noe som er feil.

Det er nesten som om de får en trygghet fordi de mestrer faget. De vet at de kan gå litt inn i seg selv. Det er jo faktisk et fag hvor du kan jobbe for deg selv og på den måten som passer deg. Og det er ikke så mye press, selv om de har de kriteriene de skal forholde seg til, men de får velge sluttresultat selv. Det er ikke fasit på samme måte som i andre fag. De lager på en måte fasiten, det er liksom ikke noe som er feil. De får uttrykke seg akkurat hvordan de vil så lenge de følger kriteriene.

Samtlige av informantene trekker frem at det er raske og positive resultater i kunst og håndverk, og at det alltid er noe positivt å kommentere. Nina forteller at det er mindre risiko for å feile fordi det er en friere måte å arbeide på, som handler om å være kreativ innenfor visse rammer, og at oppgavene derfor er løsere. Dette gjør at det ikke er to røde streker under svaret. Hanne tar frem resultater med ulik kvalitet i klassen og finner alltid noe positivt å trekke frem, slik at alle elevene føler mestring. Hun tror mestring og ros skaper økt motivasjon som hun ser på som særlig viktig hos de innagerende elevene. Nina trekker inn lærerens respons og tror særlig de innagerende elevene har behov for å føle mestring.

Når man har malt et bilde hos meg, ser jeg det fort. Det er et synligere resultat fort. Og igjen da, som jeg sa i stad, hvis du prøver er det alltid noe bra. Det er alltid noe positivt å sette fingeren på. Og de innagerende har en tendens til å virkelig prøve.

Liv ønsker at alle elevene skal oppleve mestring, glede og overraske seg selv med egen skaperevne i faget. Selv om hun er opptatt av selve prosessen er også produktet viktig, fordi det konkretiserer hva elevene har mestret. Samtidig forteller informantene at faget er stort og omhandler mange ulike teknikker og metoder elevene skal ta i bruk, slik at det alltid vil være mulighet for å finne noe en virkelig får til.

Kreativitet

Nina og Liv opplever at grunnen til at elevene opplever mestring ligger i fagets egenart som handler om kreativ utfoldelse. De hevder at kreativitet er en medfødt egenskap som kan tas i bruk og utvikles for at elevene skal oppnå mestring. Nina forteller.

Det er veldig mange som tror at kreativitet er en ferdighet som de skal lære, og det er rart. For det er medfødt og kan utvikles, og det kan vi jobbe med i kunst og håndverk så de mestrer faget. Men jeg prøver å si til dem at den må utvikles, på lik linje som de må lære seg bokstaver før de kan skrive et eventyr.

Liv forteller at elevene skal lære seg til å bruke det kreative potensialet de har, og hun hevder dette ligger i hvert menneske. Hun forteller at kunst og håndverk er et fantastisk fag nettopp fordi hun på denne måten kan bygge på den kreative egenskapen som alle elevene har i seg. Hun forteller at det å være fri og kreativ ofte er en motsetning til de innagerende elevene.

Det å være fri og skapende er nesten en motsetning til de innagerende elevene, fordi det er så mye som er så forknytt. Så da må du bygge på noe, så du vet hva du gjør.

Liv forteller at hun henter de innerste resursene i elevene slik at de får brukt sin egen kreativitet. Hun forteller at hun i møte med kunst og håndverk kan oppleve helt nye sider ved de innagerende elevene. Likevel forteller hun at de kan ha utfordringer med å være kreative, da de bærer på mye som er forknytt. Nina opplever de innagerende elevene som kreative, men at de har problemer med å stole på sine egne ideer. Hun forteller at de må være trygge, og at dette krever mye positive tilbakemeldinger og ros fra henne som lærer.

4.3.3 Følelse av fellesskap

Tre av informantene hevder faget eier seg til å arbeid med fellesskapsfølelsen. Nina forteller at hun bygger oppunder et arbeidsmiljø hvor alle elevene skal hjelpe hverandre, og at alle har ansvar for at de skal ha det hyggelig. Hun forteller om oppgaver med maskelegging hvor de innagerende eleven kan føle seg til nytte og bli vist tillit. Dette fordi masken må legges på riktig måte, slik at medeleven får hull til å puste og se. I slike oppgaver setter hun de innagerende elevene sammen med elever de kjenner. Nina forteller at dette en god oppgave for å jobbe med følelsen av fellesskap. Hanne forteller at de innagerende elevene ikke skiller seg ut i like stor grad i kunst og håndverk som de gjør i andre fag. Fagets struktur gjør at de føler seg som en del av fellesskapet og at de kan oppleve sin rolle viktig. Liv forteller at alle er like viktige i oppgavene fordi alle kan bidra. I verkstedjobbingen mestrer de innagerende elevene å være i samtale og arbeide med medelever fordi det omhandler konkrete teknikker. Fordi gruppen skal levere et produkt innen en frist ser de viktigheten med at alle bidrar. Hun

forteller at de i tiende klasse arbeidet de med elevenes samarbeidsevne hvor elevene jobbet i relasjon til hverandre. Teamet dette året kalte Liv for ”Sammen er vi sterke”.

I hele år har de sittet i små grupper. Og de blir nødt til å få det til å fungere. Altså det er ikke noe snakk om å ikke få det til å fungere. Det skal bare bli bra og det har det blitt. Og her har jeg opplevd en utvikling som jeg aldri har opplevd før som lærer.

Liv tror de føler seg som en del av klassen fordi det faglige fører til en sosial utvikling. I verkstedjobbingen ser elevene hverandre på nytt. Liv tror opplevelsen av fellesskap, føle seg akseptert og være del av noe åpner for deltakelse i andre sosiale sammenhenger.

Det å se disse elevene som en del som en samhandlende del av et fellesskap, det er utrolig sterkt. Og når det da går av seg selv, at det ikke er meg som driver det. Men jeg ser at de blir henvendt til, de blir trekt inn, de blir spurt om råd, de blir altså tatt med. Eller de tar seg med. Det er veldig kult og det er veldig inspirerende som lærer.

Liv forteller at de innagerende elevene forstod at de ikke var alene om å bære vanskelig følelser i prosjektet ”meg, meg og atter meg”. Elevgruppen fremstod annerledes på hver sin måte, og de innagerende elevene blottet seg ikke mer enn andre. De ble derimot en del av fellesskapet. Kunst og håndverksfagets oppgaver kan formes slik at mangfoldet trer frem, som kan være grunnlag for følelsen av fellesskap. Hanne henger opp elevarbeid og forteller at dette kan skape sosial tilhørighet. Hun er nøye med at alle oppgavene skal henge på samme vegg for å ikke skille de fra hverandre, da dette kan si noe om sosial status. Slik skiller ingen seg ut fordi alle er ulike. Elevene vet at det ikke finnes noe dårlig eller god vegg. Dette gir de forståelse om at det er lov å være annerledes. Hanne tror en slik vegg viser elevene at det er rom for mangfold og at elevene derfor kan føle seg som en del av et fellesskap.

4.3.4 Løsrivelse

Informantene forteller at de innagerende elevene gjennom skapende arbeid kan oppleve nye sider av seg selv som de ikke visste de hadde. Slik kan de tre ut av sin egen komfortsone og den innagerende rollen. Nina og Liv hevder løsrivelsen har med det taktile å gjøre, som er en sans som ikke brukes mye i skolen. De trekker frem eksempler med leire hvor innagerende

elever har overrasket seg selv, lærerne og medelever. Lærerne tror de innagerende elevene liker leire fordi det ikke blir perfekte resultater, noe som kan gi en frihetsfølelse.

Jeg tror den taktile biten er viktig for dem. Og det er kanskje litt sånn den forbudte følelsen av å bli grisete og tørr å gjøre noe som ikke er lov. For man skal jo ikke bli grisete på hendene ikke sant. Se på små barn som hopper i sølepytter man skal jo ikke det. Men det er en pøbelfølelse liksom. Jeg tror ofte at de trives med det.

Liv opplever at de innagerende elevene får kontakt med barnet og uro-behovet i seg ved å arbeide med materiale som er grisete. Til tross for banebrytende atferd med bruk av leire foretrekker de innagerende elevene blyant og papir. Helene tror grunnen er at papir og blyant passer den innagerende rollen hvor de kan jobbes i fred og ro. Likevel ser informantene at det å utfordre de innagerende elevene til å bruke materialer som leire åpner for at de kan se sider ved seg selv de ikke visste de hadde. Nina opplever at de kan tre ut av sin egen komfortsone i arbeid med leire, og at det fysiske arbeidet og de ulike teknikkene kan virke tilfredsstillende.

Først bare slapp de den. Også begynte de og kasten den forsiktig, så skjedde det noe. De bare kilte leireklumpen i gulvet så hardt de bare kunne og bare fryda seg. Det var bråkete, det var grisete. De syntes det var så gøy. Og det var utrolig godt å se, for de strålte. For plutselig turte de å ta plass og bruke kraften sin, og bruke seg selv da.

Liv viste meg krukkene som ble lagd med mosaikk i gruppearbeid. Her knuste de fliser og limte de sammen i ulike mønstre. Å knuse fliser opplevde hun som tilfredsstillende for de innagerende elevene. Hun tror de at de frigjør innestengt energi når de får knuse og bruke slegge. Medlever fikk også et annet syn på de innagerende elevene når de så resultater. Hun forteller at medelevene er flinke til å rose hverandre når de blir imponert av hverandre. Hun tror dette kan være en form for anerkjennelse som særlig de innagerende elevene trenger.

4.3.5 Kommunikasjon gjennom skapende arbeid

Lærerne forteller at faget gir de innagerende elevene et alternativ til muntlig kommunikasjon. Helene erfarer at alternativet til kommunikasjon er særegent for kunst og håndverksfaget og at elevene får uttrykt seg på en måte andre fag ikke gir muligheten for. Lærerne erfarer at de innagerende elevene får et annet språk ved å være skapende, og at de kan uttrykke følelser og

tanker som de ellers syntes er vanskelig, ved å ta i bruk ulike teknikker og metoder. Nina erfarer at faget gir de innagerende elevene en annen uttrykksform, språk og en annen måte å kommunisere på. Liv forteller at faget særlig hensiktsmessig for de innagerende elevene fordi de oppleves stille. De kan ta i bruk andre resurser for å gi sine budskap og føle seg hørt, uten å være skriftlige eller muntlige. Hanne trekker fram at innholdet ikke nødvendigvis trenger å omhandle faglige temaer, men at de kan formidle noe personlig.

Jeg tenker at de har en mulighet da, til å kunne formidle noe som ikke bare handler om å bare stå der og si noe faglig. Men at det handler om litt mer personlige ting.

Liv forteller hun bevisst legger opp undervisningen med et ønske om utvikling av elevenes personlighet og at arbeid med elevens følelser må ligge til grunn slik at de blir trygge på seg selv, før de kan evne å samarbeide med andre. Undervisningen formes etter elevgruppene hun møter. Hun forteller at undervisningen er en spiral.

Du kan ikke forholde deg til nødvendigvis så bra til andre hvis du ikke klarer å forholde deg til deg selv. Så du blir nødt til å gå inn, før du kan gå ut. Jeg tror du er nødt til å få uttrykt deg, du er nødt til det. Også må du være trygg, litt trygg på at det er greit å vise følelser. Hvis du har turt å vise deg sånn eller sånn, så får du aksept.

Uttrykk for følelser

Alle Informantene erfarer at de innagerende elevene uttrykker egne følelser i det skapende arbeidet. Lærerne opplever elevene fra innsiden gjennom kunst og håndverksfaget, og slik forstår lærerne de vonde følelsene som de ellers ikke ønsker å snakke om. Helene forteller at de innagerende elevene viser hva de bærer med seg ved å skape uttrykksfulle visuelle uttrykk.

De lager veldig fine uttrykksfulle tegninger, og da ser man jo innsiden på eleven da. De får vist at de har ganske mye inni seg. De går liksom inn i seg selv og får gjort ganske mye. Så jeg tror at det er en veldig fin metode å bruke for at de kan uttrykke ting de ikke klarer å si. Så jeg tror de kan tegne følelsene sine rett og slett. For dette er jo elever som har veldig mye inni seg som de har vansker med å få ut.

Liv hevder det genuine med faget er at lærerne kan utvikle elevenes selvfølelse og bruket faget som en del av elevenes selvutvikling. Liv erfarer positiv fremgang i atferden til de

innagerende elevene gjennom et prosjekt hun kalte ”Meg, meg og atter meg”. Målet var å skape visuelle uttrykk som representerte en følelse som elevene kunne identifisere seg med. Sluttproduktene gjenspeilet elevene, eller hvordan de ønsket å fremstå. De arbeidet med følelser relatert til eget ansikt, uttrykk og kroppsholdning.

Skulpturene var mangfoldige. Det var alt fra den som bar veldig tungt, den som bare ville danse, det var et vanvittig spenn, fra den lange, lange og høye basketballeren, til de helt sammentrykte, nesten som en liten ball.

Liv forteller om en svær rørende og høytidelig fremføring hvor alle stod med sin oppgave og fortalte hvilken følelse oppgaven representerte, og hvorfor de hadde valgt å uttrykke dette. Hun forteller at dette var gjennomførbart for de innagerende elevene fordi skulpturen skapte en distanse fra dem selv. Liv tror prosjektet gav de innagerende elevene aksept og anerkjennelse fra elevgruppen som helhet, men også mulighet til å akseptere seg selv. Hanne forteller også at hun legger opp undervisningen slik at de innagerende elevene får mulighet til å jobbe med å uttrykke egne følelser. I likhet med Liv forteller hun at kunst og håndverk er ”gull” i møte de innagerende elevene fordi hun kan plukke opp hva de er interessert i, og vinkle oppgaven slik at den treffer elevene på en måte hvor de får uttrykt seg selv. Hun kaller disse oppgavene for ”Sosiallæreroppgaver” og forteller at hun kan forme oppgavene slik at elevene jobber med å uttrykke seg selv. Et eksempel er oppgaven ”Masken i speilet”. Hanne forteller historier hvor innagerende elever har laget speilbilder av hvordan de oppfatter seg selv. Disse oppgavene har ofte resultert i triste uttrykk og bilder som representerte blant annet selvskadingsproblematikk. Lærerne begrunner oppgavene med at de innagerende elevene til tider har behov for å vise hvordan de egentlig har det. Nina opplever at de syntes det er utfordrende å snakke med lærere om vonde følelser. Likevel tror hun at de har et ønske om å fortelle, men at det er vanskelig fordi de ikke har språket eller motet. Hun forteller at et alternativ kan være arbeid med selvportrett ved bruk av fingermaling så elevene ikke henger seg opp i detaljer, noe som er gjentakende hos de innagerende. Hun får ulike uttrykk i selvportrettoppgavene og gir forståelse av hvordan de innagerende elevene oppfatter seg selv.

Inngangsport til elevsamtaler

To av informantene forteller at elevarbeidene gir de en god inngangsport til elevsamtaler med de innagerende elevene. Nina forteller at arbeidet med selvportrett gir henne mulighet til å snakke med eleven om hvorfor de har valgt å lage det uttrykket de har laget, og at elevene

ofte forteller om eget følelsesliv. Ofte tar hun utgangspunkt i de visuelle uttrykkene eleven lager, og setter det opp mot seg selv i samtale med elevene.

Jeg bruker meg selv. Noen ganger føles det mørkt inni meg, eller at jeg er lei meg uten grunn. Jeg prøver å forstå hva de egentlig sliter med, så jeg snur det til å snakke om meg og videre spørre om hun også har det sånn av og til. Så blir det ikke så skummelt å si det.

Elevenes oppgaver gir Nina noe konkret å snakke med dem om. De innagerende elevene får mulighet til å være den som forteller og bli lyttet til. Hanne forteller også at hun lager oppgaver hvor elevene kan gi henne hint i egne arbeid. Hvis hun ikke tar tak i elevens hint, kan døren låse seg og muligheten for samtale bli borte.

Hvis jeg er observant nok kan de på en måte legge igjen skjulte beskjeder til meg også, som jeg kan ta tak i. Det er jo, hvis de lager et eller annet, sånne veldig uttrykk i en figur. Så kan jeg ta tak i det og stille spørsmål. For da har de gitt et hint om at jeg har det sånn.

4.4 Oppsummering av funn

Opplevelse - Tre kategorier utpeker seg i dette temaet som omhandler kunst og håndverkslærerens oppfattelse av elever som viser innagerende atferd. For det første opplever lærerne dem som stille, tause. Lærerne opplever at de trekker seg tilbake, er sårbare, og at de sender et signal om at de ønsker å være alene. Den andre kategorien handler om ensomhet. Lærerne opplever at de innagerende elevene har få eller ingen venner, og ofte søker voksenkontakt. De opplever at de virker unna sosiale sammenhenger og er usynlige for sine medelever. Ofte observeres de alene i gangene på skolen. Den tredje kategorien handler om at lærerne opplever de innagerende elevene som streng mot seg selv, og at stiller høye krav. Lærerne opplever at de innagerende elevene føler seg mindre verdt og har problemer med å utfordre seg selv grunnet den lave selvoppfattelsen. De sprenger sjeldent grenser og er dømmende i relasjon til seg selv. Lærerne opplever at de innagerende elevene ikke tørr å være sosiale, grunnet de innagerende rollen de befinner seg i, og at denne rollen er vanskelig for dem å komme ut av, fordi de ikke har tro på seg selv.

Lærerrollen - Fire kategorier utpeker seg i dette temaet som omhandler hvordan læreren i kunst og håndverk møter elever som viser innagerende atferd. Den første handler om at

lærerne er observante i møtet og bruker blikket aktivt for å vise dem at de er sett. De følger med på hvor de setter seg, hilser på dem hver dag, smiler mye, bruker fysisk kroppskontakt, og henvender seg til de også utenfor verkstedet, slik at de skal føle trygghet og tilhørighet. De henvender seg aldri på tvers av klasserommet, da dette kan virke sårbart. De viser også kongruente følelser for å vise aksept og bekreftelse, samtidig som de viser tillitt slik at de føler seg akseptert. De tredje kategorien handler om at læreren møter de innagerende elevene med mild veiledning. Lærerne gir de raske positive tilbakemeldinger og mildere veiledning. De er raske med å skryte av oppgavene og ber de aldri begynne på nytt. Den tredje kategorien viser at lærerne møter de innagerende elevene med rom for å feile. Lærerne forteller at feiling er en naturlig del av faget, og tror dette kan være med på å gjøre de trygge. Den fjerde kategorien dreier seg om at lærerne møter de innagerende elevene med tilrettelegging i kunst og håndverksundervisningen hvis de har behov for ekstra skjerming for eksponering.

Fagets egenart – Fem kategorier utpekte seg i dette temaet som omhandler hva kunst og håndverksfaget har å tilby elever som viser innagerende atferd. Den første kategorien handler om at faget kan tilby en løs struktur, hvilket lærerne ser på som positivt og negativt for de innagerende elevene, da det kan trygge og utfordre. Den andre kategorien handler om at faget kan tilby mestringsopplevelser. Dette fordi lærerne alltid finner positive elementer i elevenes arbeid å kommentere og fordi oppgavene handler om elevenes kreative iboende egenskap. Fordi elevene nærmest skaper egne fasiter og det ikke kun finnes et rett svar på oppgavene. Dette gir mindre risiko for å feile, og rom for mestring. Den tredje kategorien handler om at faget kan tilby elevene følelse av fellesskap. Dette fordi faget byr på oppgaver hvor de skal hjelpe hverandre, som er konkrete og som alle mestrer. Lærerne opplever at de innagerende elevene blir en del av et samhandlende fellesskap, og at de kan føle aksept og føle seg som en viktig del av verkstedet. Den fjerde kategorien handler om at faget kan tilby løsrivelse fra den innagerende rollen, fordi det arbeides med den taktile sansen, og materiale som er grisete og frigjørende. Slik kan de innagerende elevene oppleve nye sider av seg selv. Den femte kategorien handler om at faget kan tilby de innagerende elevene kommunikasjon gjennom skapende arbeid, noe som kan være hensiktsmessig da de innagerende elevene er opplevs som stille. Dette gir de mulighet til å uttrykke noe personlig på en måte som de er komfortable med. Slik får lærerne innblikk i deres problemområder. De innagerende elevenes oppgaver viser seg å være svært gode inngangsporter for elevsamtaler vedrørende følelser, fordi eleven på denne måten får mulighet til å være den som er fortellende og kanskje er det lettere fordi det er i relasjon til eget arbeid.

5 Drøfting

I dette kapittelet blir studiens funn fra presentasjonen drøftet med teori og forskning som ble presenterte i teorikapittelet. Følgende problemstilling og forskningsspørsmål blir belyst.

Hvilke erfaringer har fire lærere i kunst og håndverk med elever som viser innagerende atferd?

- *Hvordan opplever lærerne i kunst og håndverk elever som viser innagerende atferd?*
- *Hvordan møter lærerne i kunst og håndverk elever som viser innagerende atferd?*
- *Hva har kunst og håndverksfaget å tilby elever som viser innagerende atferd?*

Drøftingen er organisert likt som presentasjonskapittelet. Hovedtemaene som fremkom i analysearbeidet representerer hvert sitt forskningsspørsmål med tilhørende underkategorier. Denne inndelingen er valgt for å skape et oversiktlig drøftingskapittel med fokus på de tre forskningsspørsmålene som representerer studiens problemstilling.

5.1 Opplevelse

5.1.1 Tilbaketrekkende atferd grunnet sjenanse

Informantene opplever de innagerende elevene som tilbaketrekkende. Nina bruker selve beskrivelsen tilbaketrekkende, Hanne forteller at de retter seg inn mot seg selv og beskriver et krokbyyd kroppsspråk. Liv opplever at de ikke gir sin stemme høyt, og Helene forteller at de trekker seg unna fellesskapet og sosiale sammenhenger. Dette er trekk som er sammenlignbare med sosial tilbaketrekking, som ses på som en paraplybetegnelse for atferd hvor elever trekker seg unna sosiale interaksjoner (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 14-15). En mulig forklaring på den tilbaketrekkende atferden kan grunnes i at de innagerende elevene bærer trekk av en introvert personlighet, hvor sosial samhandling ikke finnes stimulerende (Paulsen & Bru, 2016, s. 30-31). Dette kan ses i lys av Helene sine utsagn hvor elevene sitter passivt i klasserommet. Den passive tilstanden og den tilbaketrekkende atferden kan også grunnes i redsel, frykt og engstelse (Coplan et al., 1994). Dette ses på som et mer reelt grunnlag for tilbaketrekkingen fordi lærerne forteller at elevene kan ty til tårer fremfor å spørre om hjelp, at de virker triste og engstelige. Refleksjonene ses i lys av Coplan og Rubin (2010) som hevder sosial tilbaketrekking blant annet omhandler elever som trekker seg ut av

det sosiale sammenhenger på grunnlag av underliggende frykt, angst eller redsel for å bli vurdert av andre (Coplan & Rubin 2010, s. 7-9). Da kalles den tilbaketrekkende atferden sjenanse (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 14-15). Det kan tenkes at de innagerende elevene trekker seg tilbake som en mekanisme grunnet frykt for at medelever skal gjøre seg opp meninger om hvordan de opptrer eller hvordan de løser oppgaver. Det kan være de velger denne strategien for å unngå situasjoner hvor de kan stå i far for å bli vurdert av andre. Imsen (2012) hevder tilbaketrekkingen kan ses på som en nederlagsreducerende mekanisme. Dette kan være grunnen til at elever trekker seg tilbake, forsøker å gjemme seg bort i klasserommet, skjuler seg, eller svarer så lavt at lærere eller medelever ikke hører det. Det skapes en forståelse for den tilbaketrekkende atferden, når det viser seg at de innagerende elevene prøver å fjerne seg fra situasjonen hvor andre kan gjøre seg opp en mening om hvordan de fremtrer (Imsen, 2012, s. 403). Refleksjonene kan ses i lys av informantutsagnene når det kommer frem at lærerne opplever at de innagerende elevene trekker seg innover og ikke ønsker å være synlige for medelever. Nina opplever også at de snakker lavt, og at hun kan ha problemer med å høre hva de sier.

5.1.2 Atferdens kommunikasjon kan føre til ensomhet

Helene forteller at de innagerende elevene ikke gir mye uttrykk. Nina opplever i motsetning til Helene at stillheten kommer til uttrykk gjennom lite muntlig aktivitet. De innagerende elevene trekker seg tilbake fra sosiale sammenhenger, de oppleves som tause og stille, og gjør heller ikke mye ut av seg. De er ofte observert alene, har få eller ingen venner, og trekkes ofte mot voksenpersoner. De innagerende elevenes uttrykk kan ses på som en form for kommunikasjon, til tross for at de er tilbaketrekkende og stille. Opplevelsene lærerne beskriver ses i lys av Lund (2012) som hevder taushet er en sterk form for kommunikasjon som i stor grad påvirker omgivelsene (Lund, 2012, s. 80). Denne formen for kommunikasjon fanges opp av omgivelsene, og det gjøres opp en mening om hva som kommuniseres. Det stille og tilbaketrekkende uttrykket kan kommunisere til medelever og kanskje også lærere at de innagerende elevene ikke ønsker å være en del av det sosiale fellesskapet. Refleksjonene ses i lys av kommunikasjonsteoretikeren Gregory Batson som hevder det å ikke gi uttrykk også er en måte å kommunisere på. Batson hevder mennesket ikke evner å ikke-kommunisere, nettopp fordi det å være taus også forteller noe (Ulleberg, 2014, s. 20). Gjennom tilbaketrekkende kroppsspråk, triste uttrykk og lite muntlig aktivitet kan de innagerende elevene kommunisere til medelever at de ønsker å være alene.

Til tross for at de innagerende elevene kommuniserer dette uttrykket opplever Hanne at de ikke ønsker å være alene, men en del av fellesskapet. Dette gir mening når det kommer frem at alle mennesker har et behov for å være sosiale (Austriing & Sørensen, 2006, s. 90). Uttrykket de innagerende elevene kommuniserer kan som tidligere nevnt oppleves som et ønske om å være alene blant medelever. Refleksjonene kan ses i lys av det teoretiske grunnlaget når det kommer frem at tilbaketrekkende elever ikke i utgangspunktet blir utelukket i fra gruppen, men selv trekker seg tilbake. Til tross for dette kommer det også fram at den tilbaketrekkende atferden kan leses som et ønske om å være alene, og derfor kan de tilbaketrekkende elevene ende opp med å ikke bli inkludert (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 9-12). Når de innagerende elevene opplever at medelever trekker seg unna, kan de speile seg i dette gjensvaret. Refleksjonene ses i lys av Mead sin teori om symbolsk interaksjonisme. Mead hevder at elever speiler seg i andres motsvar. På denne måten kan de innagerende elevene oppleve at andre ikke ønsker å være sammen med dem og føle ensomhet. Slik kan andre reaksjoner få en negativ konsekvens på egen selvoppfattelse. De innagerende elevene kan derfor få et negativt objektivt syn på seg selv, som kan føre til at de føler sårbarhet i relasjon til egen selvoppfattelse (Imsen, 2012, s. 419).

5.1.3 Fanget i en innagerende rolle grunnet negativ selvoppfattelse

Informantene opplever at de innagerende elevene har negativ selvoppfattelse. Lærerne forteller at de innagerende elevene har et mindreverdighetskompleks, at de ikke tørr å stole på seg selv, og at de har problemer med å bli fornøyd med eget arbeid. De oppleves som dømmende i relasjon til seg selv, og læreren opplever at de har en formening om at de ikke er bra nok og at de føler seg mindre verdt. Lærernes opplevelse stemmer overens med tidligere forskning viser at elever som er tilbaketrekkende har problemer med å stole på seg selv (Hymel et al., 1993). Selvoppfattelse omhandler menneskers oppfatninger, vurderinger og forventinger om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 79). Lærernes opplevelser samsvarer med Skaalvik og Skaalvik (2013) sine beskrivelser, når det viser seg at mennesker med lavt selvverd er redde for å dumme seg ut, sjeldent tør å spørre om hjelp og frykter nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 91). Jeg undres om det negative selvverdet og den negative selvoppfattelsen kan være grunnen til at lærerne opplever de som fanget i et mønster de ikke finner veien ut av. Lærerne beskriver at de innagerende elevene sitter fast i egne destruktive tanker og følelser. Den negative selvoppfattelsen kan føre til at de innagerende elevene skaper seg en oppfatning om at de ikke mestrer oppgaver eller den sosiale konteksten, og derfor ikke

tørr å prøve seg, men heller forblir tilbaketrekkende og ensomme. Helene forteller at de ikke evner å komme seg ut av den innagerende atferd, og at de ikke klarer å se på det som de kan komme over, og at dette gjør de triste. Forventingene elevene selv bærer med seg kan bygge på tidligere erfaringer. Når elever som viser innagerende atferd kan ha erfaringer med at medelever ikke inkluderer de, da de leser deres atferdsuttrykk som et ønske om å være alene, kan det tenkes at dette former negative forventninger om å være sosialt deltakende. Hanne forteller at medelever også forventer at de skal være stille. Kanskje dette er med på å skape en ytterligere negativ selvoppfatning når det viser seg at sosiale forventningene som finnes i et miljø vil ha sterk innvirkning på menneskets atferd (Imsen, 2012, s. 422).

Skolens forventninger

Det kan tenkes at skolens forventninger kan være med på å forsterke den negative selvoppfattelsen. Den tilbaketrekkende og stille atferden som har blitt drøftet i det foregående, kan være med på å gjøre skoledagen utfordrende når det viser seg at skolen stiller høye krav til muntlig aktivitet. Som tidligere nevnt kommer det frem gjennom Læreplanverket at elever allerede etter andretrinn skal ta ordet, samtale, improvisere og sette ord på følelser og meninger (Kunnskapsdepartementet, 2013). Disse kompetansemålene kan sammenlignes med de innagerende elevenes problemområder, og det kan virke som om dette er kompetansemål som innagerende elever vil frykte og ha problemer med å nå. Definisjonen på problematferd trekkes inn. Ogden (2009) hevder problematferd blant annet er atferd som ikke stemmer med skolens forventninger (Ogden, 2009, s. 18). Slik kan det tenkes at de innagerende elevene får en negativ oppfattelse, da de ikke klarer å tilpasse seg skolens forventninger og skaper en forståelse av at de ikke passer inn, og kanskje mister følelsen av tilhørighet. Dette kan ses i lys av Paulsen og Bru (2016). Når en elev ikke føler seg hjemme i miljøet skolen skaper blir de stadig påminnet at de ikke passer inn, noe som kan resultere i lav selvoppfattelse (Paulsen & Bru, 2016, s. 37). Det kan tenkes at dette vil føre til ytterligere tilbaketrekking for å ikke synliggjøre at de ikke passer inn. Refleksjonene kan ses i lys av Imsen (2012) som hevder at når en person føler seg stemplet kan dette gå ut over selvoppfattelsen, og at elevene kan prøve å unngå situasjoner hvor det negative stempelet eksponeres (Imsen, 2012, s. 421). Med drøftingen som bakgrunnsteppe kan det tenkes at de innagerende elevene blir fanget i en innagerende rolle grunnet den lave selvoppfattelsen som kan bygge på egen frykt for vurdering, men også på grunnlag av medelevers og skolens forventninger. Det kommer frem i intervjuene at de innagerende elevene er fanget i denne innagerende rollen, og Nina opplever at de ikke finner veien ut. Hanne forteller at de ikke tør

å tre ut av rollen fordi atferden er noe som forventes av medelever. Informantene forteller at rollen de innagerende elevene befinner seg i gjør at de har problemer med å utfordre seg og stiller høye krav, og er strenge. Med streng mener informantene at de sjeldent blir fornøyd med eget arbeid, er redde for å feile, og heller ikke klarer å sprengne egne grenser.

5.1.4 Behov for ekspressivitet

De fire informantene opplever de innagerende elevene som stille, tause, triste, deprimerte og at de kan ty til tårer. Beskrivelsene samsvarer med definisjonen når det blant annet kommer frem at uttrykk som de innagerende elevene kommuniserer ofte er sårbare og deprimerte (Lund, 2012, s. 27). Det kan tenkes at det sårbare uttrykket er et tegn på frustrasjon, ensomhet og mistriivsel. Til tross for at lærerne opplever de innagerende elevene som tilbaketrekkende, forteller Hanne at hun tror dette er noe de egentlig ikke ønsker eller trives med. Det kan tenkes at de innagerende elevene ikke får delt eller fortalt om den subjektive redselen eller frykten de sitter inne med, grunnet i den negative selvoppfattelsen. Refleksjonene ses i lys av dramateoretikeren Malcom Ross (1978). Ross (1978) sin kreativitetsteori forteller at alle mennesker har behov for ekspressivitet. Behovet for ekspressivitet kan dekkes ved å uttrykke seg gjennom praktiske- estetiske fag som kunst og håndverk. Samtidig kommer det frem at mennesker i følelsesmessig ubalanse kan ha utbytte av å gjenopprette balanse og kontroll ved å uttrykke følelser (Ross & Bradnack, 1978, s. 56). I relasjon til de innagerende elevene kan det tenkes at behovet for ekspressivitet ikke dekkes, men at dette er elever som særlig har behov for det, da de blir sittende alene med egen frykt og negative selvoppfattelse. Ekspressiviteten kan slippe opp anspente stemninger i barnets kropp slik at det etableres likevekt mellom inntrykk og uttrykk. Det kan tenkes at de innagerende elevene ikke har denne balansen mellom inntrykk og uttrykk, fordi de opplever frustrasjon da de ikke evner å ta del av det sosiale miljøet. Med en bakgrunnsforståelse av det innagerende atferdsmønsteret kan det tenkes at de innagerende elevene ikke evner å uttrykke eget følelsesliv gjennom det verbale språket grunnet frykt for å bli vurdert. Kunst og håndverksfaget knyttes inn, fordi det er et fag hvor elever får bruke andre medium som alternativ til det verbale språket for å uttrykke seg og på denne måten få behovet for ekspressivitet dekke (Solstad, 2014, s. 165).

Innagerende atferd, et hinder for kreativ utfoldelse?

Til tross for Ross (1978) sin teori og egne refleksjonene vedrørende de innagerende elvenes behov for ekspressivitet kan dette virke utfordrende for nettopp disse elevene. Grunnlaget for

denne refleksjonen er at det kommer frem i intervjuene at den innagerende rollen med grensesetting og strenge regler gjenspeiler seg i atferden og i kunst og håndverksoppgavene til de innagerende elevene. Nina erfarer at de er regelryttere og nærmest ikke tørr å tegne en strek feil. Helene forteller at den rigide væremåten kommer til syne i oppgavene deres. Samtlige av informantene forteller at de må være forsiktige med å gi eksempler på hvordan oppgaver kan løses, da de innagerende elevene har en tendens til å kopiere eksemplene, fordi de redde for å gjøre feil. Informantene opplever at de innagerende elevene har en tendens til å kopiere for å forsikre seg om at oppgavene løses riktig. En mulig forklaring på dette kan ligge i informantens utsagn når de forteller at fellestrekk ved den innagerende atferden er at de følger regler til punkt og prikke, har utfordringer med å bevege seg utenfor egen komfortsone, og har problemer med å stole på seg selv.

I teorien beskrives kreativitet som en skaperevne hvor det personlige uttrykket får utspring. Dette innebærer å ta imot impulser, ha mot til å feile og prøve igjen, utforske og prøve ut nye metoder (Haabesland & Vavik, 2000, s. 18-19). I de overnevnte informantutsagnene er det svært tydelig at de innagerende elevene er redde for å feile og at de ikke tørr å sprengre grenser. Liv forteller i sitt intervju at kreativitet nærmest kan ses på som en motsetning til de innagerende elevene, fordi de bærer med seg så mange forknytte følelser. Ut fra Liv sine utsagn kan det tenkes at de innagerende elevene har utfordringer med å utfolde seg kreativt nettopp fordi de ikke tør å sprengre grenser og trekker følelser inn mot seg selv. Kanskje er dette grunnen til at Helene har opplevd at de trekkes mot blyant og papir hvor de kan sitte stille for seg selv og gjemme arket sitt. Til tross for disse refleksjonene opplever alle informantene at de innagerende elevene trives i kunst og håndverksfaget. Nia forteller at de finner en utløsende faktor i faget, og at de trekkes mot verkstedet i fritimer. Lærerne forteller om svært positive resultater, og at de innagerende elevene ofte oppnår høy måloppnåelse, samt positive endringer i elevenes atferd. Den positive endringen gjør at de innagerende elevene evner å ta del i samarbeid og blir inkludert, og ikke minst evner å inkludere seg selv. Det stilles spørsmålsteget ved dette, når Liv forteller at den innagerende atferden kan ses på som en motsats til kreativ utfoldelse. Det kan tenkes at måten kunst og håndverkslæreren møter seg de innagerende elevene, samt egenskaper ved kunst og håndverksfaget kan være med på at de føler trygghet, og derfor evner å utfolde seg kreativt og dra nytte av fagets verdier. Derfor vil lærerrollen og fagets egenart bli drøftet i det kommende.

5.2 Lærerrollen

5.2.1 En anerkjennende lærer

Til tross for at den innagerende atferden kan ses på som et hinder for kreativ utfoldelse, kommer det frem i presentasjonskapitlet at kunst og håndverklærerne har erfaringer med at de innagerende elevene viser kreative sider av seg selv hvor de nærmest går ut av sin egen komfortsone og uttrykker følelser. Dette kan ses på som en motsetning til den innagerende rollen som lærerne beskriver. Denne motstridende atferden samtlige av lærerne har opplevd kan grunnes med at elevene føler trygghet i verkstedet. Refleksjonene ses i lys av Nina sine utsagn hvor hun forteller at de innagerende elevene har behov for å være trygge slik at de tør å stole på sine egne ideer og bruke sin egen kreativitet. En mulig forklaring på at elevene føler trygghet kan ligge i hvordan kunst og håndverklærerne møter de innagerende elevene. De fire informantene forteller at de møter de innagerende elevene på en måte gjør de trygge. Samtidig forteller informantene at de ønsker å møte elevene slik at de får en utvikling i faget, og velger derfor å tilrettelegge undervisningen slik at de når målene. Kanskje er dette forutsetninger som kan ligge til grunn for at de tør å tre ut av ”den trange boksen” som lærerne beskriver, og at de derfor evner å utfordre og uttrykke seg selv og være kreative. Refleksjonene kan ses i lys av det teoretiske grunnlaget som forteller at barn må være trygge for å tørre å utfolde seg (Stensæth et al., 2012, s. 305). I det kommende vil lærernes utsagn om hvordan de møter de innagerende elevene ses i lys av anerkjennelsesteorien.

Føle seg sett

Helene forteller at det er viktig for henne at de innagerende elevene føler seg sett av henne, og at hun derfor liker rutinen med å hilse på alle elevene hver morgen. Samtidig henvender hun seg særlig til de innagerende elevene når hun ser de i gangen på skolen. Da kan hun minne de på hvilket rom de skal være i. Det kan tenkes at dette er en metode Helene bruker for at de innagerende elevene skal føle tilhørighet. Også Hanne og Liv forteller at de er mer observante og derfor ser mer etter de innagerende elevene, sammenlignet med resten av elevgruppen. De følger med på hvor de setter seg og passer på at de kommer i gang med oppgaver. Nina bruker blikket aktivt og holder blikkontakt lenge. I anerkjennelsesteorien kommer det frem at de innagerende elevene har behov for å føle seg sett av læreren. Dette er viktig fordi eleven kan danne en forståelse av at læreren vil de vel (Lund, 2012, s. 107).

Forståelse for atferden

Læreren forståelse for de innagerende elevene er også et viktig element i anerkjennelsesteorien. Forståelse handler i denne sammenheng om å ta i bruk den indre forståelsen av klienten, som i dette tilfellet referer til den innagerende eleven. Læreren skal bevege seg inn i elevens opplevelsesverden, se seg selv og føle elevenes vonde følelser (Schibbye, 2009, s. 279). Jeg tolker informantens utsagn som forståelse for de innagerende elevene når de som tidligere nevnt forklarer frykten, ensomheten, redselen og tilbaketrekkingen de innagerende elevene bærer med seg. Hanne forteller at hun ønsker å veilede de innagerende elevene ut av mønsteret de er fanget i, fordi hun ser at de ikke har det bra. Hun tolker uttrykket deres som en rolle de ikke ønsker å være i. En annen grunn til at lærerne opplever forståelsesfulle er måten de møter de innagerende elevene på. Nina henvender seg aldri på tvers av klasserommet, fordi dette kan bli tydelig og sårbart i relasjon til de andre elevene. Hun går heller bort til de innagerende elevene og setter seg ned slik at hun snakker til de fra samme nivå. Det kan tenkes at Nina gjør dette for å balansere maktforholdet dem i mellom. Samtidig bruker hun mer tid i samtale med de innagerende elevene. Dette kan grunnes i at de innagerende elevene trenger mer tid sammenlignet med andre elever. Dette samsvarer med Lund (2012) som hevder at de voksne må være med tålmodige med de innagerende elevene da det kan ta tid for de å åpne seg og tørre å spørre om hjelp (Lund, 2012, s. 105). Nina er også fysisk med elevene. Hun gir de klemmer, tar de på skuldrene og rusker de i håret. Det kan tenkes at dette er en vennlig og varm måte å henvende seg til de innagerende elevene på som kan være med på å gjøre de trygge.

Hanne forteller i likhet med Nina at hun også går bort til de innagerende eleven fremfor å snakke gjennom klasserommet, fordi hun ikke ønsker å skape oppmerksomhet rundt dem. Hun bruker også stemmen sin på en annen måte for å ikke virke voldsom. Et annet viktig punkt Hanne forteller er at hun ønsker å oppnå gode relasjoner til elevene sine. Hun forteller at hun gjør dette ved å vise ansiktsuttrykk som stemmer med hvordan elevene har det. Slik viser hun at hun som lærer også er sårbar. Dette kan være med på å vise elevene at deres væremåte er akseptert, og at hun forstår at de har det utfordrende. Hanne sitt utsagn ses i lys av forståelsepunktet i anerkjennelsesteorien, hvor det kommer fram at læreren skal støtte elevens følelse om at en opplevelse kan være utfordrende. Schibbye (2009) hevder at terapeuten skal vise kongruente følelser med klienten. Det betyr at det skal samsvare mellom følelsene klienten viser og de følelsene som læreren viser tilbake (Schibbye, 2009, s. 272-275).

Bekreftelse

Nina plukker opp elementer i arbeidene til de innagerende elevene som hun samtaler med de om. Dette kan være triste uttrykk som de innagerende elevene kan synes det er vanskelig å snakke om. Nina forteller om triste selvportrett. Liv forteller om skulpturer som er sammenkrøpet og Hanne om speilingsoppgaver som viser dramatiske uttrykk. Nina og Hanne bruker seg selv som utgangspunkt for å samtale med eleven. Nina forteller elevene at hun også kan føle seg trist og ensom. Dette kan tolkes som en måte å vise forståelse for elevene, men også en måte å bekrefte elevenes budskap. Ved å vise bekreftelse på elevenes følelser kan eleven forstå at læreren har plass og tolerer eleven slik om hun/han er. Da kan eleven utvikle evnen til å ha plass til seg selv og ta kontroll over egen frustrasjon (Møller, 2012, s. 34). Bekreftelsen skal i følge Lund (2012) ses på som en subjekt-subjektrelasjon og ikke innøvde tilbakemeldinger til eleven. I denne sammenheng handler bekreftelsen om å lytte, se og forstå eleven, og gi tilbakemeldinger som bekrefter at elevenes opplevelse er forstått, og at du som lærer ønsker å gjøre noe med det (Lund, 2012, s. 112).

Aksept og toleranse

Nina ber aldri de innagerende elevene å starte forfra med oppgaver. Det kan tenkes at Nina gjør dette fordi mange av oppgavene kan være personlig forankret, og den innagerende eleven kan føle at sitt uttrykk ikke er akseptert hvis de får beskjed om at det ikke er riktig eller bra nok. Det særegne med det estetiske uttrykket som elevene lager er at det kommuniserer deres opplevelse og følelser (Austring & Sørensen, 2006, s. 54). Dette kan ses i lys av Lund (2012) som hevder at læreren ikke skal korrigere elevenes opplevelse (Lund, 2012, s. 110). Slik kan læreren bekrefte at elevenes uttrykk er akseptert. Liv trekker særlig dette frem i arbeidet hvor elevene lagde skulpturer som representerte en følelse de identifiserte seg med. Liv forteller at elevene kan føle aksept fra medelever og henne som lærer når de viser frem og forteller om oppgaven sin. Også Hanne sitt utsagn ses i lys av anerkjennelsesteorien og akseptering. Hun forteller at alle oppgavene henges opp, uansett kvalitet. Det kan tenkes at dette er en måte elevene kan oppleve at det er lov å være annerledes. Ved å henge opp alle bildene kan lærerne på denne måten vise bekreftelse, og eleven kan føle seg verdsatt for den de er.

5.2.2 Et trygt læringsmiljø skaper trygge elever som utfolder seg

Det kan tenkes at de innagerende elevene gjennom et trygt læringsmiljø kan finne veien ut av atferdsmønsteret lærerne hevder de sitter fast i, og dermed kan dra nytte av de ulike sidene i kunst- og håndverksfaget. Informantene trekker særlig frem at de gir elevene rom for å feile i kunst og håndverksfaget. Liv forteller i sitt intervju at dette er et fag hvor hun opplever at elevene senker skuldrene. Hun tror elevene er mer avslappet fordi de vet det er et fag som ikke innebærer testing i like stor grad som andre fag. Det kan tenkes at det fraværende fokuset på testing gjør at de innagerende elevene bærer med seg mindre grad av frykt for vurdering. Nina vektlegger også rom for feiling, og tror at dette kan være med på å gjøre de innagerende elevene trygge, da hun opplever de innagerende elevene som strenge mot seg selv.

Det kommer frem gjennom opplæringslova at skolen aktivt skal arbeide for at elever skal føle trygghet og tilhørighet på skolen, samt fremme et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998, § 9a-4). Lund (2012) hevder en trygg voksenperson vil være med på å gjøre de innagerende elevene trygge. En trygg voksenperson blir beskrevet som en tydelig leder og en som tar tak i negative utsagn eller latterliggjøring blant elevene. Samtidig kommer det frem at en trygg leder handler om å ha tillitt og forventinger til elevene og at de på denne måten kan føle trygghet fordi de vet hva som forventes (Lund, 2012, s. 128). Nina forteller elevene sine at hun ikke gir de oppgaver de ikke mestrer. Dette kan tolkes som en måte å gjøre elevene trygge. Både Liv og Hanne forteller at de fremstår som tydelige klasseledere i verkstedet. Hanne forteller at alle elevene skal levere oppgaver innen fristen, at ingen får utsettelse, og at alle produktene blir hengt opp. På denne måten kan det tenkes at det skapes klare og tydelig rammer, og at elevene vet hva de har å forholde seg til, som kan gjøre undervisningssituasjonen strukturert.

Nina forteller at hun ofte setter de innagerende elevene sammen med elever hun vet de fungerer godt med. Dette ses i lys av Paulsen og Bru (2016) som hevder organisering av de innagerende elevene i grupper med elever de kjenner kan skape trygghet. Slik kan læreren bygge et godt samarbeid og mulige mestringsopplevelser for de innagerende elevene. Dette fordi de innagerende elevene på denne måten kan rette fokuset sitt mot det faglige og ikke bruke energien sin på å håndtere den sosiale situasjonen de befinner seg i (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Det kan være hensiktsmessig å organisere undervisningen og oppgavene mot

elementer som er kjent for de innagerende elevene. Dette for å gi de mulighet til å oppnå mestring og unngå nederlag i situasjoner som kan svekke selvpoffattelsen deres (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Det kan tenkes at elever som viser innagerende atferd kan ha vansker med å begi seg ut på nye oppgaver fordi nederlagsfølelsen er stor, og frykten for å ikke lykkes, samt vurdering av andre kan være til stede. Hanne organiserer ofte undervisningen ved å ta utgangspunkt i noe som interesserer elevene og hun hevder dette er med på å motivere de i arbeidet. Hun forteller at hun kan gi de inspirasjon ved å vise frem ulike former som er sammenlignbare med for eksempel populære figurer. Liv organiserer undervingen etter gruppene hun møter, og bygger videre på den kunnskapen de alt har, slik at de skal oppnå utvikling og mestring.

Skjerming for eksponering

Samtlige av lærerne opplever at de innagerende eleven har behov for å skjermes for eksponering og tilrettelegger deretter. Når det kommer frem i det teoretiske grunnlaget at elever som viser innagerende atferd bærer med seg redselen for å bli vurdert av andre, gir lærernes tilpassing med skjerming for eksponering mening. Nina har ofte fremføringer hvor elevene viser kostymer og masker på en catwalk. Dette er svært vanskelig for de innagerende elevene, og Nina pleier derfor å gå sammen med dem, eller selv gå med masken eller kostymet til elevene. Det kan tenkes at dette er en metode å skåne elevene på, men samtidig en måte de får den oppmerksomheten og belønningen de fortjener.

Helene har ofte fremføringer i sine klasser, noe som er vanskelig for de innagerende elevene. Hun ser poenget med at elevene skal nå målene, men også at de skal føle trygghet. Derfor lar hun de ha fremføringer alene for henne. Hun forteller at elevene uttrykker gleder over egen mestring i etterkant. Det kan tenkes at dette er hensiktsmessige mestringsopplevelser for de innagerende eleven, da de har mestret noe som viser seg å være et av de største problemområdene som omhandler å eksponere seg selv for andre. Kanskje de innagerende elevene på denne måten får utfordret seg selv i trygge omgivelser og overvinner egen frykt, som det kan tenkes vil være med på å utvikle selvpoffattelsen deres. Hvis disse individuelle fremføringene er for utfordrende lar hun de levere et skriftlig dokument. Helene lar også de innagerende elevene til tider ta med arbeid hjem, hvis de har behov for det. Hun begrunner dette med at hun erfarer at de innagerende elevene kan ha problemer med å holde fokus i timene. En mulig forklaring på det kan være at de bruker all sin energi på å være til stede i den sosiale settingen i verkstedet, at de ikke evner å fokusere på selve arbeidet.

5.3 Kunst- og håndverksfagets egenart

5.3.1 Fagets struktur kan trygge og utfordre

Informantene forteller at fagets struktur kan være med på å gjøre de innagerende elevene trygge. Informantene forteller at det i verkstedet er rom for bevegelse både for lærerne og elevene, og at kommunikasjonen er mer flytende sammenlignet med andre fag. Elevene vandrer mer rundt og har heller ikke faste plasser. Det kan tenkes at den løse strukturen gjør det mulig for de innagerende elevene å velge selv hvem de skal sitte med, og derfor velger elever de kjenner. Refleksjonene kan ses lys av Pausen og Bru (2016) som hevder at det fordelaktig hvis de sjenerte elevene sammensettes med elever de kjenner. Dette gir de mulighet til å fokusere på det faglige og ikke bruke energien sin på frykten for vurdering (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Samtidig kan det tenkes at den løse strukturen fører til at de velger å sitte alene. Dette gir mening når det kommer frem i det teoretiske grunnlaget at sjenerte elever foretrekker å jobbe alene (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Refleksjonene ses i lys av Helene som forteller at faget gir elevene en trygghet fordi det er greit at de sitter alene. Hun tror dette kan gi de arbeidsro og mulighet til å arbeide på den måten som passer dem. Hanne opplever at de innagerende elevene ofte trekker mot en fast plass. En mulig forklaring på dette kan være at de prøver å opprette en struktur for seg selv, som kan virke betryggende.

I teorien kommer det frem at sjenerte elever har behov for god struktur og kontroll for å mestre undervisningssituasjoner (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Nina erfarer at den løse strukturen kan virke utfordrende. Dette fordi det ikke er faste sitteplasser, det er mer snakking og mer bevegelse. Hun tror dette utfordrer de til å være sosiale, noe som ses på som vanskelig for de innagerende elevene da de oppleves som tilbaketrukkende i sosiale situasjoner. Som Helene og Hanne trekker frem gir faget en trygghet, nettopp fordi de har mulighet til å sitte alene og jobbe for seg selv. Samtidig er det et fag med rom for mer bevegelse og kommunikasjon. Det kan drøftes for og imot om den løse strukturen er en fordel eller en ulempe for de innagerende elevene. Jeg undres om verkstedet er en arena som gir særlig de innagerende elevene mulighet til å sitte for seg selv og observere hvordan medelever kommuniserer og er sosiale i et læringsmiljø. Kanskje de på denne måten kan gjøre seg opp en mening om hvordan de selv kan tre inn. Fordi faget har en løs struktur og elever vandrer og kommuniserer med hverandre, kan det tenkes at dette er en arena hvor de innagerende elevene i større grad enn andre fag tør å utfordre seg selv og utforske det å være sosial. Nettopp fordi det ikke vil bli like synlig som i andre fag.

5.3.2 Mestringsopplevelser som kan styrke selvoppfattelsen

Det kommer frem at elever som er tilbaketrekkende har lav selvoppfattelse (Paulsen & Bru, 2016, s. 37). Ved å oppnå mestring kan elever utvikle en mer positiv selvoppfattelse, oppleve tilfredsstillelse og selvrealisering (Waaktaar & Christie, 2000, s. 34-35). Dette kan tyde på at elever som viser innagerende atferd har lav selvoppfattelse grunnet i få mestringsopplevelser. De få mestringsopplevelsene kan grunne i at de ikke tørr å begi seg ut på nye oppgaver fordi de frykter nederlag og negative vurderinger fra andre. I lys av det resursorienterte mestringssynet kan menneskers resurser utvikles slik at mennesker oppnår mestring. Når det viser seg at kreativitet er en iboende egenskap i alle mennesker (Austring & Sørensen, 2006, s. 146), kan det tenkes at kunst og håndverksfaget kan være en god arena for å skape mestringsopplevelser for elever som viser innagerende atferd ved å bygge på deres kreative evner. Informantutsagnene kan ses i lys av teorien når Liv og Nina hevder elevenes kreativitet er en medfødt egenskap som er et potensiale som kan utvikles for å oppnå mestring. Dette fordi de innagerende elevene kan få et nytt syn på seg selv og dermed kan utvikle en mer positiv selvoppfatning.

Kunst og håndverkslærerne hevder de befinner seg i en unik posisjon til å skape gode mestringsopplevelser for de innagerende elevene, som kan styrke deres selvoppfattelse. Dette fordi det tar kort tid å finne noe positivt i elevenes arbeid som de kan gi positiv respons på. Nina forteller at hun kan "føre" mestringsfølelsen ved å trekke frem de positive elementene i oppgavene, noe hun tror skaper motivasjon hos de innagerende elevene. Hun forteller om den positive egenskapen i faget som er at det alltid finnes positive elementer i elevoppgavene, og at det ikke er et rett eller ett galt svar, som det ofte er i andre fag. Dette gir henne muligheten til å gi oppmuntrende tilbakemeldinger. Helene er oppmuntrende, positiv og bruker god tid på å gi de innagerende elevene gode tilbakemeldinger. Lærernes utsagn gir mening når teori viser at elever med negativ selvoppfattelse har behov for ytre positiv vurdering fra lærere og medelever, for å styrke selvoppfattelsen. Slik kan elevene få øynene opp for at de personlige egenskapene og eleven selv er årsaken til mestring. Dette kan føre til en positiv utvikling av selvoppfattelsen, som kan skape motivasjon for videre mestring (Imsen, 2012, s. 458).

Det kan stille spørsmål hvorfor lærerne opplever at kunst og håndverk er en arena med grunnlag for mestring for de innagerende elevene. Liv forteller at produktet som produseres i kunst og håndverk gjør det enkelt for elevene å se hva de har fått til. Derfor vektlegger hun

produktet i like stor grad som selve prosessen. Liv sine utsagn ses i lys av Nybø (1999) som hever at en av de særegne sidene ved kunst og håndverksfaget er at prosessen alltid ender i et produkt, som kan virke konkretiserende for elevene å se hva de har mestret (Nybø, 1999, s. 19). Hanne forteller også at det unike med kunst og håndverksfaget er at det ender i et konkret produkt, og at det blir noe elevene kan vise frem uten at de må eksponere seg selv. Det kan tenkes at dette kan virke trygt særlig for de innagerende elevene, fordi de gjennom produktet kan vise hvem de er eller hva de mestrer, uten å måtte eksponere seg selv. Nina tror at dette er særlig en mestringsfølelse for de innagerende elevene, nettopp fordi de har laget noe som er synlig, som de ellers frykter. Hanne forteller videre at dette er en gyllen mulighet for de innagerende elevene å vise hva de får til, og vise sterke sider av seg selv som andre elever kan se. Hun forteller at andre elever er flinke av å skryte av hverandres oppgaver som kan virke styrkende for de innagerende elevenes selvoppfattelse. Det kan tenkes at dette er av betydning for elevens selvoppfattelse når det kommer frem at medelevers kommentarer er en av de viktigste bekræftelsene på mestring elever kan få (Nybø, 1999, s. 22).

Nina forteller at kunst og håndverk er et fag med mindre risiko for å feile, og at det alltid er positive elementer i elevenes oppgaver. Helene vektlegger det positive i elevenes arbeider og forteller at det unike med kunst og håndverksfaget er at elevene selv nærmest lager sine egne fasiter på oppgavene. Selv om de forholder seg til oppgavetekster og kriterier, står de mer fritt til å tolke oppgaven på sin egen måte, sammenlignet med andre fag. Hun forteller at oppgavene får forskjellige resultat, men at det sjeldent er noe som er feil fordi de har brukt den type materiale eller redskap som oppgaven krever. Informatutsagnene kan ses i lys av Bamford sin rapport (2012) hvor det viser seg at lærere hevder at kunst og kulturfag oppleves som nyttig fordi det ikke finnes gale svar i oppgaveløsningene, noe som gir grunnlag for mestring for alle elever. I samme undersøkelse opplever lærerne at elevens selvfølelse øker nettopp fordi de mestrer oppgavene og fordi deres egen identitet forsterkes (Bamford, 2012, s. 45-46). En mulig forklaring på at kunst og håndverk er et fag hvor det er stor mulighet for å mestre kan ligge i at oppgavene ofte bygger på menneskets iboende kreativitet. Derfor kan det tenkes at alle vil ha et reelt grunnlag for å mestre. Det handler altså om skapende prosesser hvor fantasien blir brukt til å skape estetiske uttrykk (Austring & Sørensen, 2006, s. 146). Hun ser på mestringsfølelsene som skapes i kunst og håndverk som en videre drivkraft. Hanne forteller også at hun alltid har noe positivt å si om elevenes oppgaver. Selv om ikke alle oppgavene er like sterke forteller hun at det alltid er noe positivt å si, og at disse tilbakemeldingene skaper motivasjon som kan føre til at de strekker seg enda lenger neste

gang. Nina forteller videre at den positive mestringen som oppleves i kunst og håndverk vil være med på å gi de motivasjon til å ta tak i andre utfordringer. Informantutsagnene ses i lys av Waaktaar og Christie (2000) som hevder at mestring kan gi mennesker tilfredsstillelse, glede og styrke til selvoppfattelsen (Waaktaar & Christie, 2000, s. 34-35). Opplevelse av mestring kan overta negative følelser, og kan virke nøytraliserende på negative tanker (Rolvsjord, 2008), samt skape motivasjon til andre utfordringer (Nybø, 1999, s. 22).

5.3.3 Følelse av sosial mestring og fellesskap

Til tross for at lærerne opplever de innagerende elevene som ensomme, sjenerte og sosialt tilbaketrekkende, erfarer samtlige av lærerne at de innagerende elevene evner å være deltakende i samarbeidsoppgaver i verkstedet. Hanne forteller at de i gruppearbeid kan føle sin del av samarbeidet viktig, og at de mestrer oppgavene som gis nettopp fordi oppgavene innebærer at elevene skal ta i bruk egen kreativitet. Liv erfarer at de innagerende elevene føler tilhørighet i gruppeoppgaver. Dette fordi oppgavene omhandler metoder og teknikker som alle mestrer og kan bidra med, og at de derfor opplever seg selv som viktige deltakere når produktet skal leveres innen en frist. Hun forteller at de innagerende elevene henvender seg til medelever og at medelever henvender seg til dem, og at de er en del av et fellesskap i verkstedet. Refleksjonene kan ses i lys av Nybø (1999) som hevder at det å føle seg nyttig og til hjelp kan styrke elever med spesielle behov, da de kan føle at sin rolle er viktig. Dette kan resultere i at de føler seg som en viktig del av et fellesskap (Nybø, 1999, s. 20). Nina hevder det er viktig å føle seg nyttig og begrunner dette med at flere av oppgavene i kunst og håndverk handler om at elevene skal hjelpe hverandre. Hun forteller at hun i oppgaver med maskelegging setter de innagerende elevene i par med elever de føler seg trygge på. Dette ses på som en hensiktsmessig strategi, da elevene på denne måten ikke bærer med seg like stor frykt for vurdering (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Når de innagerende elevene blir vist tillit, og at den andre elevene stoler på at den innagerende elevene legger masken på riktig måte så nese og munn ikke dekkes til, kan de innagerende elevene føle seg nyttig og til hjelp. På denne måten kan de føle at deres oppgave er viktig og at de mestrer å samarbeide med andre. Liv forteller videre at det faglige fører til en sosial utvikling. Dette ses i lys av teorigrunnlaget som forteller at arbeid med kreativitet kan føre til sosial samhandling. Dette fordi elevene må samarbeide om felles oppgaver, dele på materiell, dele på oppmerksomhet, utveksle meninger og forhandle om løsninger (Waaktaar & Christie, 2000, s. 41).

Det kan stilles spørsmål hvorfor de innagerende elevene evner å være deltakende i grupper i kunst- og håndverksfaget. En forklaring kan for det første være at de føler trygghet i verkstedet, og for det andre at de tar i bruk den kreative siden som er iboende. Tryggheten kan også grunnes i at lærerne vektlegger rom for feiling, noe som kan dempe frykten for negativ vurdering. En tredje mulig forklaring kan være at de mestrer samarbeidet, da fagets oppgaver ofte gir rom for små grupper som lærerne referer til. Refleksjonene ses i lys av Paulsen og Bur (2016) som hevder at sjenerte elever har en tendens til å mestre arbeid i små grupper. Samtidig vektlegges det at de sjenerte elevene bør settes sammen med elever de kjenner og føler seg trygge på (Paulsen & Bru, 2016, s. 40). Liv forteller at oppgavene som representerer følelser kan åpne for mangfoldet i gruppen. Oppgavene kan vise at elever som fremstår med positiv selvoppfattelse også viser at de har forknytte følelser de bærer med seg. De innagerende elevene kan på denne måten føle at de ikke er alene om å ha det vanskelig, og forstå at andre også har vonde følelser. Dette ses i lys av teorien som forteller at elever med spesielle behov kan føle sosial tilhørighet i nettopp praktiske- estetiske fag, da de ikke blir alene med sin stereotype atferd. De kan bli en del av en større helhet, og uttrykket som kommuniseres er ikke nødvendigvis rart eller annerledes (Stensæth et al., 2012, s. 317). Hannes utsagn ses også i lys av fellesskapsfølelsen. Hun henger opp alle elevoppgavene på en vegg, uansett kvalitet. Hun tror veggen kan åpne for mangfold og vise at det er lov å være forskjellig.

5.3.4 Løsrivelse fra den innagerende rollen

To av informantene forteller om erfaringer fra verkstedet med innagerende elever som har vist atferd som nærmest kan ses på som motsetninger til ”den innagerende rollen”. Dette har vært overraskende for medelever, lærere og eleven selv. Informantene tror dette har med den taktile biten i faget å gjøre. Lærerne forteller om leire- og keramikkoppgaver hvor de innagerende elevene har gått ut av egen komfortsone, og nærmest vist banebrytende atferd. De viste fryd og glede ved å kaste leireklumper i gulvet, knuse fliser og bruke slegge, som er særegne redskaper og metoder som brukes i kunst og håndverk. Lærerne tror dette har vært tilfredstillende fordi det bråker og er grisete. De begrunner dette med følelsen av å gjøre noe som ikke er lov. Det kan tenkes at dette er motsetninger sammenlignet med den innagerende rollen hvor de viser rigide oppgaveløsninger og heller ikke sprenger grenser. Liv tror de innagerende elevene på denne måten får kontakt med sin indre uro de har samlet i seg selv over tid. Ross (1978) hevder mennesket påvirkes av den objektive verden det er en del av.

Det skapes ubalanse dersom de indre skjemaene for følelser ikke stemmer overens med inntrykkene som tas inn, og når mennesket ikke får mulighet til å uttrykke indre følelsesliv. Da kan en føle frustrasjon, skape problemer i eget liv, samt problemer med å skape nære relasjoner (Ross & Bradnack, 1978, s. 62-63). Det kan tenkes at elever som viser innagerende atferd har ubalanse mellom inntrykk og uttrykk av den objektive verden. Dette fordi de kan føle seg misforstått og utenfor den sosiale settingen, da det viser seg at medelever skaper en forståelse av at de innagerende elevene ønsker å være alene. Samtidig bærer den innagerende atferden preg av tilbaketrekking, ensomhet og stillhet, hvilket kan tyde på at de ikke får uttrykt subjektive følelser. Mennesker er sosiale vesener som har et medfødt behov for å sosialisere seg i et samfunn som det er en naturlig del av (Austring & Sørensen, 2006, s. 90). Når det kommer frem at elever som viser innagerende atferd føler seg misforstått, ikke klarer å være en del av det sosiale fellesskapet, samtidig som de ikke får delt sitt subjektive følelsesliv, kan det tenkes at de bærer inne mye frustrasjon. Austring og Sørensen (2006) hevder mennesket kroppslig forankrer følelser og opplevelser (Austring & Sørensen, 2006, s. 90). En forklaring på tilfredstilelsen lærerne opplevde de innagerende elevene fikk ved å være grise og fysiske, kan være et utspill for indre frustrasjon de innagerende elevene bærer med seg. Samtidig overrasket den banebrytende atferden både læreren, medelever og elevene selv, da dette opplevdes som en motsetning til den innagerende rollen. Det kan tenkes de innagerende elevene opplevde sider de ikke visste de hadde, og nærmest opplevde en løsrivelse fra den innagerende rollen som de selv befinner seg i, og som andre forventer.

5.3.5 Kommunikasjon av indre følelsesliv

Lærerne forteller at de estetiske uttrykkene elevene lager i kunst og håndverksfaget kan ses på som et alternativ til det den verbale kommunikasjonen som de innagerende elevene frykter. Dette er en særegen side ved kunst og håndverksfaget som i stor grad imøtekommer de innagerende elevene, da lærerne opplever de som stille og sjenerte og trekker følelser inn mot seg selv. Lærerne beskriver muligheten til å uttrykke seg gjennom estetiske symbol som et alternativt språk hvor elevene kan uttrykke følelser og egne opplevelser. Lærernes utsagn ses i lys av teorigrunnet hvor det kommer frem at skapende arbeid og bildeskaping ses på som en alternativ kommunikasjon til det verbale språket (Nybø, 1999, s. 15), (Ulleberg, 2014, s. 69). Som tidligere nevnt kan det tenkes at de innagerende elevene blir sittende alene med subjektive og destruktive tanker om at de ikke hører til det sosiale, ekstroverte fellesskapet skolen skaper. Samtidig kommer det også frem at de innagerende elevene føler seg

misforstått av medelever, og at de egentlig ønsker sosial deltakelse men ikke tør. Dette kan som tidligere nevnt skape ubalanse i elevens følelsesliv. Med dette som bakgrunnsteppe kan kunst og håndverksfaget imøtekomme de innagerende elever i stor grad når det viser seg at det kunstneriske uttrykket kan være symbol for erfaringer, opplevelser og følelser som kan være vanskelig å kommunisere gjennom verbalspråket (Langer, 1953, s. 24-41).

Det kan stilles spørsmål om det ikke er særlig vanskelig for innagerende elever å uttrykke følelser når de frykter andres vurderinger. En mulig forklaring på at de innagerende elevene evner dette kan ligge i Liv sin forklaring. Hun forteller at produktet elevene lager skaper en distanse fra elevens følelser. Til tross for at det er egne følelser de formidler er det figuren som viser uttrykket og ikke dem selv. Utsagnet trekkes opp mot den estetiske symbolbruken hvor det kommer frem at det estetiske uttrykket som lages er et symbol for følelsen, men ikke følelsen selv. Som Austring og Sørensen (2006) hevder er symbolbruken et uttrykk for en opplevd følelse eller opplevelse og representerer et bilde (Austring & Sørensen, 2006, s. 48-49). Utsagnene kan også ses i lys av Langer (1953) som hevder at det kunstneriske uttrykket kan være et symbol for erfaringer og opplevelser av virkeligheten, og kan bli viktig i møte opplevelser og følelser som er vanskelig å kommunisere gjennom verbalspråket (Langer, 1953, s. 24-41). Det tenkes at kommunikasjonen de innagerende elevene skaper er overkommelig nettopp fordi det estetiske uttrykket skaper en distanse fra dem selv noe som kan gjøre det mindre skummelt å formidle egne følelser.

Formidling av følelser

Alle informantene forteller at de innagerende elevene kan vise følelser gjennom kunst og håndverksoppgavene. Lærerne forteller at de på denne måten får sett hvordan de innagerende elevene egentlig har det, da de har en tendens til å trekke seg tilbake og vende følelser inn mot seg selv. Helene opplever at de kan tegne følelsene sine og at dette gjør at hun får sett hva de har inn i seg. Liv forteller at de innagerende elevene gjennom arbeid med skulpturer former følelser som de kan identifisere seg med. Hun forteller at de innagerende elevene lagde skulpturer som blant annet bar tungt. Det kan tenkes at dette er en måte de kan vise til medelever og læreren at de bærer på tunge og vonde følelser. Liv forteller også om sammentrykte figurer som kan representere at de innagerende elevene ikke tør å vise seg frem. Liv forteller at dette skapte tillitt blant de andre elevene, og for de innagerende elevene selv. En mulig forklaring på dette kan være at elevene gjennom det estetiske uttrykket evnet å formidle hvordan de har det. Det kan tenkes at medelever skaper en ny forståelse av den

tilbaketrekkende atferden som de ellers leser som et ønske om å være alene. På denne måten kan det tenkes at de innagerende elevene befant seg i en estetisk læringsprosess hvor de fikk reflektert over seg selv og fikk kommunisert sitt budskap (Austring & Sørensen, 2006, s. 107), som særlig innagerende elever ellers har problemer med å formidle. Slik kan det virke som om de innagerende elevene fikk et metablick på seg selv, og fikk reflektert over egen atferd. Ved at de innagerende elevene beveger sitt uttrykk inn i det kontekstuelle miljøet de er en del av kan det tenkes at de fikk uttrykt sin rolle som innagerende. Kanskje er dette en metode for innagerende elever å skape balanse mellom inntrykk og uttrykk, nettopp fordi de får uttrykt seg på en måte de er tilfreds med. Det kan tenkes at disse følelsene til de innagerende elevene er usagte og at de har et behov for å formidle hvordan de har det. Dette kan ses i lys av Austring og Sørensen (2006) som hevder at det estetiske uttrykket kan være behjelpelig som et kommunikasjonsmiddel for å uttrykke det ubevisste, tause og usagte (Austring & Sørensen, 2006, s. 60). Dette kan også ses i lys av Solstad (2014) som hevder at bildespråket gir mulighet til å formidle følelser det er vanskelig å sett ord på (Solstad, 2014, s. 64).

Utgangspunkt for gode elevsamtaler

De estetiske uttrykkene kan gi mening for avsender og for mottaker (Austring & Sørensen, 2006, s. 60). Det viser seg at tankene og følelsene elevene formidler gjennom de estetiske uttrykkene er gode utgangspunkt til å komme i samtale med elevene, da lærerne kan plukke opp elevens følelser. Derfor kan det tenkes at bildeskapingen er viktig særlig i møte med elever som viser innagerende atferd, da lærerne kan forstå elevenes følelser gjennom de estetiske uttrykkene (Solstad, 2014, s. 164). Informantenes utsagn stemmer overens med teorien. Hanne og Nina erfarer at elevenes arbeid er gode inngangsporter til elevsamtaler om de innagerende elevenes følelser. Nina erfarer at de innagerende elevenes selvportrett gir henne en indikator på hvordan elevene oppfatter seg selv. Da kan hun stille spørsmål om hvorfor elevene har valgt å uttrykke det de har gjort. Hun forteller at oppgaven gir henne noe konkret å ta tak i i samtale med de om. På denne måten får de innagerende elevene mulighet til å være den som blir lyttet til, da det er det estetiske uttrykket det samtales om. Det kan tenkes at dette er en tryggere arena for elevene og samtale om seg selv, nettopp fordi det estetiske uttrykket skaper en distanse fra dem selv. Nina tar utgangspunkt i seg selv og vender det mot sine følelser før hun stiller elevene spørsmål. Dette kan ses på som en måte å bekrefte elevenes følelser. På denne måten kan eleven føle seg akseptert og godtatt (Møller, 2012, s. 34).

6 Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet blir studiens formål trukket frem. Studiens problemstilling og forskningsspørsmål besvares på bakgrunn av temaene og kategoriene fra drøftingskapittelet. Avslutningsvis blir veien videre kommentert hvor det henvises til spennende områder det kan dykkes dypere ned i, etter kunnskapen som fremkommer fra dette endte studiet.

Ønsket med denne studien var å skape en kunnskapsbro mellom de to fagfeltene innagerende atferd og det praktiske- estetiske faget kunst og håndverk. Hensikten var å belyse kunst- og håndverklæreres erfaringer med elever som viser innagerende atferd. Gjennom sensitrukturerte intervjuer, analyse og drøfting viser studien hvilke erfaringer fire lærere i kunst og håndverk har med elever som viser innagerende atferd. Resultatene kan være til nytte for pedagoger, spesialpedagoger eller andre som er i relasjoner med elever som viser innagerende atferd. Dette fordi kunst- og håndverksfaget viser seg å ha sider som egner seg for elever som viser innagerende atferd.

6.1 Oppsummering og konklusjon

Studios problemstilling og forskningsspørsmål besvares på bakgrunn av drøftingskapittelet.

Hvilke erfaringer har fire lærere i kunst og håndverk med elever som viser innagerende atferd?

Kunst- og håndverklærerne erfarer at elever som viser innagerende atferd trives svært godt i verkstedet, og at de kan dra nytte av fagets ulike sider. For at de innagerende elevene skal dra nytte av faget, erfarer lærerne at elever som viser innagerende atferd har behov for trygget i verkstedet. For at de innagerende elevene skal føle trygghet i verkstedet må lærerrollen tilpasses. Tilpassingen skjer på grunnlag av lærernes opplevelse av de innagerende elevene.

- *Hvordan opplever lærerne i kunst og håndverk elever som viser innagerende atferd?*
- *Hvordan møter lærerne i kunst og håndverk elever som viser innagerende atferd?*
- *Hva har kunst og håndverksfaget å tilby elever som viser innagerende atferd?*

Opplevelse

Et særlig fremtredende funn er at lærerne i kunst og håndverk opplever elevene som viser innagerende atferd som stille og tilbaketrekkende. En forklaring på den stille og tilbaketrekkende atferden kan være at de er sjenerte og bærer med seg frykt for andres vurdering, og derfor unngår situasjoner hvor de står i fare for å bli vurdert (Coplan & Rubin 2010, s. 7-9), som ses på som grunnlaget for sjenanse (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 14-15). Et annet fremtredende funn er at lærerne opplever de innagerende elevene er ensomme. Grunnen til at de innagerende elevene oppleves som ensomme kan være at de speiler seg i medelevers reaksjon på egen atferd (Imsen, 2012, s. 419), og dermed gjør seg opp en mening om at medelever ikke ønsker å være sammen med dem. For det tredje opplever lærerne at de innagerende elevene har lav selvoppfattelse. Den lave selvoppfattelsen kan resultere i at de innagerende elevene ikke forventer de vil mestre situasjoner og derfor trekker seg tilbake, og opplever at de ikke passer inn i miljøet skolen skaper. Med et uttrykk som er stille, en atferd som er tilbaketrekkende, og en opplevelse av at man ikke er god nok, kan det tenkes at de innagerende elevene blir sittende alene med følelser og opplevelser preget av frykt. Med dette som bakgrunn kan det tenkes at de innagerende elevene ikke får behovet for ekspressivitet dekket og at de blir sittende alene med indre frustrasjon og frykt. Lærerne opplever den innagerende atferden nærmest som en motsetning til det å være kreativ, da det oppleves at de bærer med seg forknytte følelser. For at de innagerende elevene skal tørre å ta i bruk egen kreativitet, tørre å utfolde seg og dra nytte av de ulike sidene faget kan tilby, opplever lærerne at de har behov for trygghet i verkstedet og trenger å føle seg sett av læreren. Derfor knyttes lærerrollen inn.

Lærerrollen

For det første forteller lærerne at de møter de innagerende elevene på en måte som gjør de trygge. Dette begrunnes med at de innagerende elevene har behov for trygghet slik at de evner å være kreative og dra nytte av fagets ulike sider. Informantutsagnene kan ses i lys av anerkjennelsesteorien. Lærerne bruker blikket aktivt slik at de innagerende elevene skal føle seg sett. Lærerne henvender seg til de innagerende elevene også andre steder enn i verkstedet slik at de kan føle tilhørighet. Samtidig møter lærerne de innagerende elevene på en måte som viser forståelse. De henvender seg ikke på tvers av klasserommet, men går bort til de og setter seg ned på samme nivå som de for å samtale. Samtidig speiler lærerne seg i de innagerende elevens uttrykk og viser kongruente ansiktsuttrykk slik at elevene kan føle seg akseptert og at deres uttrykk er bekreftet. Lærerne korrigerer heller ikke elevenes arbeider

som er personlig forankret. Dette for at de ikke skal korrigere elevenes opplevelser eller følelser slik at eleven ikke føler seg akseptert. For det andre skaper lærerne et trygt klassemiljø slik at de innagerende elevene blir møtt med trygghet i verkstedet, og evner å ta i bruk sin egen kreativitet. Dette gjør lærerne ved å vise elevene at det er lov å feile og at dette er en naturlig del av det å utvikle seg. Lærerne forteller også at de møter elevene på en måte slik at de skjermes for eksponering i verkstedet. Med dette tilpasser læreren undervisningen slik at de innagerende elevene som har ekstra behov for skjerming får undervisningen tilpasset så frykten for medelevers vurdering reduseres.

Kunst- og håndverksfagets egenart

Lærerne erfarer at kunst og håndverksfagets struktur kan tilby de innagerende elevene trygghet. Dette fordi elevene kan velge hvem de skal sitte med, fordi det er rom for mer kommunikasjon og jevnlig bevegelse, og fordi elevene kan føle seg mer sett av læreren. Samtidig erfarer lærerne at strukturen kan virke utfordrende for de innagerende elevene, da de blir utfordret til å være sosiale og fordi det skaper mindre oversikt. Fremtredende var også mestringsopplevelsene faget har å tilby de innagerende elevene. Lærerne opplever at dette er noe særlig de innagerende elevene har behov for, da det kan gjøre den negative selvpoppfattelsen mer positiv. Grunnen til at kunst og håndverk er et fag som kan tilby innagerende elevene mestring kan grunnes i at oppgavene bygger på elevenes kreative iboende evner. Lærerne erfarer også at faget kan tilby de innagerende elevene sosial mestring og følelse av fellesskap. Dette fordi oppgavene er konkrete, elevene bruker egen kreativitet, fordi det arbeides i små grupper og fordi de kan oppleve trygghet i verkstedet. De innagerende elevene kan føle seg som en del av fellesskapet fordi de gjennom kunst og håndverksfaget kan få øynene opp for mangfoldet, og dermed forstå at alle er annerledes på sin måte. Faget kan også tilby de innagerende elevene løsrivelse fra rollen lærerne opplever de befinner seg i. Dette fordi de arbeider med den taktile sansen og grise materialer som kan virke frigjørende. Avslutningsvis kommer det frem at faget tilbyr de innagerende elevene et alternativt kommunikasjonsmiddel til det verbale språket, hvor de kan formidle følelser og opplevelser, uten å eksponere seg selv. Dette fordi det estetiske uttrykket skaper en distanse fra eleven selv. Lærerne erfarer også at de får sett de innagerende elevens indre følelser og utfordringer gjennom de estetiske uttrykkene. På denne måten kan lærerne og medelever skape en forståelse for den innagerende atferden. Lærerne opplever også at elevenes estetiske uttrykk skaper en inngangsport til gode elevsamtaler med de innagerende elevene, da de kan ta utgangspunkt i elevenes oppgaver slik at de innagerende elevene blir de som blir lyttet til.

6.2 Veien videre

Dette har vært en svært spennende studie som jeg er takknemlig for at jeg bega meg ut på. Studiens problemstilling er vid. Dette fordi det er et lite omtalt område. Jeg så det hensiktsmessig å skape en oversikt over hvilke erfaringer lærerne i kunst og håndverk har med elever som viser innagerende atferd, slik at det på et eventuelt senere tidspunkt kan dykkes dypere ned i disse i nye spennende studier. Eksempler på dette kan blant annet være hvordan kroppsfenomenologien kan ses i lys av løsrivelsen de innagerende elevene får i arbeid med taktilt materiale i kunst- og håndverksfaget. En annet spennende studie kan være å se sosialiseringen og følelsen av fellesskap de innagerende elevene får i samarbeidsoppgaver i lys av den sosiokulturelle læringstilnærmingen. Et tredje alternativ kan være å dykke dypere i kommunikasjonsmulighetene de innagerende elevene kan få gjennom den estetiske symbolbruken.

Kunnskapen jeg sitter igjen med utvider mitt syn på kunst- og håndverksfaget og mitt syn på elever som viser innagerende atferd. Med drøftingen og resultatene som bakgrunnsteppe kan det tenkes at kunst- og håndverksfaget er et fag som kan trenge mer fokus og dagens søkelys. Dette fordi faget viser seg å ha særegne sider som kan være svært hensiktsmessig i møte med elever som viser innagerende atferd. Når det er sagt kan det tenkes at disse egenskapene ved faget også kan være hensiktsmessig i møte andre elevgrupper. Denne studien er med på å løfte fagets verdi, og viser at kunst og håndverk er et fag som kan være til stor hjelp for elever som oppleves stille, ensomme, sjenerte og sosialt tilbaketrekkende. Dette fordi det kan hjelpe de innagerende elevene til å utvikle seg på noen av de områdene de strever med. Elver som viser innagerende atferd trenger opplevelser hvor de opplever mestring, hvor de styrker selvoppfattelsen, hvor de føler seg som en del av fellesskapet, og hvor de får vist subjektive følelser det kan være vanskelig å snakke om gjennom det verbale språket. Når dette er områder det viser seg det er mulig å arbeide med gjennom kunst og håndverk, anser jeg det som viktig å spre denne kunnskapen. På denne måten kan skolefeltet berikes, og kunst- og håndverksfaget kan få den verdien det fortjener.

Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind, H (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademsik.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring : grundbog om Æstetiske læreprocesser*. København: Reitzel Forlag.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011 : report*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken : læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 448-468). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- 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., & Rubin , H. K. (2010). Social Withdrawal and Shyness in Childhood. I K. H. Rubin & R. J. Coplan (Red.), *The Development of Shyness and Social Withdrawal* (s. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, D., & Stewart, S. L. (1994). Being Alone, Playing Alone, and Acting Alone: Distinguishing among Reticence and Passive and Active Solitude in Young Children. *Child Development*, 65(1), 129-137. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00739.x
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt: Lastet ned fra <https://www.fhi.no/publ/2014/folkehelse rapporten-2014-helsetilst/>.

- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. (2007). *Educational research ; An introduction* (8 utg.). Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Grue, Jan. (2015). *Teori i praksis : analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus Withdrawn Unpopular Children: Variations in Peer and Self-Perceptions in Multiple Domains. *Child Development*, 64(3), 879-896. doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02949.x
- Haabesland, A. Å, & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk : hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2012). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene : kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Juell, E., & Norskog, T-J. (2006). *Å løpe mot stjernene : om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lærerplanen i kunst og håndverk. (KHV1-01)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Lastet ned fra <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Lærerplanen i Norsk. (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Lastet ned fra https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett_visning.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and form : a theory of art developed from Philosophy in a new key*. New York: Charles Scribner.
- Lund, I. (2005). Hun sitter jo bare der. Innagerende atferd i lys av Daniel Sterns selvt teori. I E. Befring & R. Talseth (Red.), *Barn i Norge, 2005. Se meg!* (s. 41-53). Gamlebyen Grafisk: Voksene for Barn.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis : om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*: Lastet ned fra www.etikkom.no.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nybø, L. (1999). *Bildeskapende arbeid : bildeanalyse : barn og unge med særlige behov* (Ny og omarb. utg.). Oslo: Pedkolon.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Paulsen, B. (2007). *Det skjønne : estetisk virksomhet i barnehagen*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. C. Idsøe E. Bru, K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 28-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rolvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I E. G. Trondalen & Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (s. 123-139). Oslo: NMH- publikasjoner 2008:3, Skriftserien fra Senter for musikk og helse.
- Ross, M., & Bradnack, B. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (1993). Social Withdrawal, Inhibition, and shyness in Childhood: Conceptual and Definitional Issues. I K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Red.), *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. (s. 3-18). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schibbye, A. L. L. (2009). *Relasjoner : et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Solstad, A. G. (2014). Rollelek og bildeskaping - midler til læring og kommunikasjon. I H Traavik & M. E. Frislid (Red.), *Lese, skrive, regne : pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen* (2. utg. utg., s. 151-175). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stensæth, K., Wold, E., & Mjelve, H. (2012). "Trygge barn som utfordrer seg": De estetiske fagenes funksjon i spesialpedagogisk arbeid. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 303-318). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sørli, M-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12a/98). Oslo: NOVA.
- Sørli, Mari-Anne. (1998). *Mestring og tilkortkomning i skolen : fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning : delrapport 2 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (Vol. 12c/98). Oslo: NOVA.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning : en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag : en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Waaktaar, T., & Christie, H. J. (2000). *Styrk sterke sider : håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness : what it is, what to do about it*. Reading, M. A: Addison-Wesley.

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Kunst- og håndverkslæreres erfaringer med elever som viser innagerende atferd”

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Kristina Sørum. Jeg er mastergradsstudent ved Institutt for Spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo. Jeg vil gjennom mitt forskningsprosjekt studere hvilke erfaringer faglærere har med innagerende elever i det praktiske- estetiske faget kunst og håndverk. I den forbindelse ønsker jeg å intervju kunst- og håndverkslærere som har erfaring fra dette området.

Min problemstilling:

Hvilke erfaringer har fire lærer i kunst og håndverk med elever som viser innagerende atferd?

Hva innebærer deltakelse i studien?

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer for å samle kunnskap knyttet til overnevnte problemstilling. Intervjuet beregnes å ta ca. 45 minutter. Intervjuet vil omhandle spørsmål knyttet til dine erfaringer med innagerende elever i kunst- og håndverksfaget. Tidspunkt og sted for intervjuet vil tilpasses og avtales med deg som informant. Dokumentasjonen av intervjuet vil bli gjort med lydopptak med båndopptaker, samt notering for hånd. I etterkant av intervjuet kan du også bli kontaktet for ytterlige spørsmål knyttet til samme problemstilling for klargjøring av tidligere intervju. Det vil kun være en forsker (jeg) som vil være til stede under intervjuet sammen med deg som informant.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personlige opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Din anonymitet vil bli ivaretatt og personlige opplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt i oppgavefremstillingen. Dette gjelder personlige opplysninger som navn, telefonnummer og arbeidssted. Det vil ikke være mulig å identifisere deg som informant gjennom oppgaven.

Kun jeg (Kristina Sørum) vil ha tilgang til det innhentede datamaterialet, og det vil bli behandlet på passordbeskyttet pc i skap med lås. Som forsker er jeg er også belagt taushetsplikt og vil derfor ikke uttale meg om personlige opplysninger om informantene. Det innhentede datamaterialet vil bli analysert og lagt frem i sin egen del i oppgaven, samt drøftet med teori og tidligere forskning innenfor området. Etter avsluttet prosjekt (20.08.2017) vil informasjon som innhentes fra intervjuet bli destruert og slettet.

Frivillig deltakelse

Som informant har du rett til å trekke deg fra prosjektet når du måtte ønske uten å oppgi grunn, og uten at det vil ha negative konsekvenser for deg. Da vil alle opplysninger om deg og innhentet data fra eventuelt intervju bli slettet og destruert umiddelbart. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg (Kristina Sørum) eller min veileder (Jan Stålhane).

Kontaktinformasjon

Prosjektansvarlig og student:

Kristina Sørum

Tlf: 90 19 17 40

Mail: jessie.kristina@hotmail.com

Veileder:

Jan Stålhane

Tlf: 92 20 73 78

Mail: jan.stalhane@hioa.no

Faglig ansvarlig for emnet ”Master i spesialpedagogikk”

Per Møller Sørensen

Tlf: 22 85 81 44 / 99 39 21 20

Mail: p.m.sorensen@isp.uio.no

Samtykke

Jeg har mottatt et informasjonsskriv angående forskningsprosjektet ”*Kunst- og håndverkslæreres erfaringer med elever som viser innagerende atferd*” Jeg gir herved samtykke i å delta. Jeg vet gjennom å ha lest denne samtykkeerklæringen at personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vet at jeg som informant i prosjektet vil bli anonymisert slik jeg ikke er identifiserbar i oppgaven. Jeg vet at jeg deltar med fritt samtykke og kan trekke meg fra prosjektet når jeg måtte ønske, uten å oppgi grunn eller at det får negative konsekvenser for meg.

Det er kun Kristina Sørum (forsker) som vil ha tilgang til opplysninger om deg som informant.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta som informant

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

"Kunst- og håndverkslæreres erfaringer med elever som viser innagerende atferd"

Introduksjon

- Presentasjon av meg som intervjuer
- Presentasjon av prosjektets innhold og hensikt
- Informasjon om anonymitet og konfidensialitet (repetere fra informasjons og samtykkeerklæringen)
- Informere om at informanten ikke kan nevne elever i identifiserbar form
- Informere informanten om samtykke og hva det innebærer

Åpningsspørsmål

- Hvordan utdanning har du?
- Hor lenge har du jobbet på denne skolen?
- Hvor lenge har du jobbet innenfor dette fagfeltet i skolen?

Innagerende atferd

"Innagerende elever retter ofte følelser, opplevelser og tanker inn mot en selv og uttrykk som kommuniseres kan ofte være sårbare, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst eller usikkerhet" Lund, 2012.

- Hvordan opplever du elever som viser innagerende atferd?
- I hvilke situasjoner opplever du at ting blir spesielt vanskelig for disse elevene?
 - I relasjon til andre barn, voksne, friminutt, matpause, spesielle fag?
- Hva tenker du vedrørende atferdsproblem i relasjon til elever som innagerende atferd?
- Hva tenker du disse vanskene handler om?
- Hvordan opplever du at disse elevene oppfatter seg selv? Hva tror dette har å si for eleven?
- Hvordan opplever du som lærer at du på best mulig måte møter disse elevene?

Kunst og håndverk

- Kan du fortelle litt generelt om din hverdag som kunst- og håndverkslærer og hva du vektlegger i faget?
- Kunst og håndverk beskrives som et almendannende fag. Hva tenker du rundt dette?
- I den generelle delen av kunnskapsløftet er de syv mennesketypene forklart.
- Hva forbinder du med begrepet ”kreativitet”?
- Hvordan legger du til rette for kreativitet i kunst- og håndverksfaget?
- Har du gjort deg opp noen tanker vedrørende prosess/produkt? Hva opplever du er viktig for eleven i faget?

Innagerende atferd i møte med kunst og håndverk

- Hvilke erfaringer har du med innagerende elever i kunst- og håndverksfaget?
- Er det noen spesielle områder innenfor kunst og håndverk som du opplever viktig i møte med innagerende elever?
- Hvordan opplever du de innagerende elevenes holdninger til faget er?
- Hvilke elementer innenfor kunst- og håndverksfaget erfarer du som hensiktsmessige å jobbe med i møte med elever som viser innagerende atferd?
- Har du opplevd utvikling i atferdsmønsteret til de innagerende elevene når de arbeider med å være skapende i kunst og håndverk?
 - Endring i væremåte? Eventuelt oppførsel?
 - Hvorfor tror du eventuelt denne utviklingen finner sted i arbeid med kunst og håndverksfaget?
 - Tror du en eventuell utvikling har noe å si for elevens selvoppfattelse?
 - Hvordan tror du dette preger elevens videre arbeid på skolen i andre fag?
- Hva gjør kreativitet viktig for akkurat disse elevene som viser innagerende atferd?
- Hvordan legger du til rette for at elevene skal få uttrykke følelser gjennom uttrykk i kunst og håndverksfaget?
 - Spesielle materialer de foretrekker?
 - Jobber de alene?
 - Finnes de mer sosiale i kunst og håndverk?
 - Opplever du de mer trygge?
 - Hvorfor tror du eventuelt det er slik?

- Hvilke tanker gjør du deg rundt at elevene skal skape noe som andre kan kommentere eller bedømme?
- Hvordan arbeider du med gruppen din om hvordan en skal gi tilbakemeldinger til andes arbeid?
 - Hvilke erfaringer har du fra arbeid med å gi hverandre tilbakemeldinger på arbeid innenfor kunst og håndverk?
 - Hvordan reagerer elevene på andres kommentarer?
- Hvordan opplever du innagerende elever i møte med å utfolde seg kreativt?
- Hvordan kan kunst og håndverksfaget bidra til mestringsopplevelser for disse elevene?
- Hvilken betydning tror du disse mestringsopplevelsene har utenfor kunst og håndverksfaget?
 - Selvoppfattelse?
 - Sosial kompetanse?

Avslutning

- Er det noe du kunne ønske hadde vært annerledes i kunst og håndverksfaget?
 - Noe du føler trenger mer fokus, eventuelt mindre fokus?
- Dette var de spørsmålene jeg hadde å stille deg. Er det noe du føler du ikke har fått sagt, som du gjerne vil dele?

Takk for tiden din!

Vedlegg 3. Tilbakemelding fra NSD



Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 09.02.2017

Vår ref: 52233 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52233</i>	<i>Innagerende elever i det praktisk-estetiske faget kunst og håndverk</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Kristina Sørum</i>

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

Personvernombudets vurdering 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, 20.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



Formålet med prosjektet er å få innsyn i kunst og håndverkslærerers erfaringer med å bruke kunst og håndverksfaget i arbeid med elever med innagerende atferd.

Utvalget består av lærere med erfaring med kunst- og håndverksfaget og å bruke faget i arbeid med elever med innagerende atferd. Personvernombudet forutsetter at taushetsplikt og frivillighet ivaretas i rekrutteringen.

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør innledningsvis i intervjuet drøfte hvordan dette skal håndteres. Informantene må være svært forsiktige med å gi eksempler, da de ikke kan gi eksempler som indirekte kan identifisere enkeltelever. Du bør stille spørsmål til informantene på en måte som hjelper dem til å uttale seg på generelt grunnlag og overholde sin taushetsplikt.

Personvernombudet har vurdert intervjuguide og informasjonsskriv mottatt per e-post 03.02.2017.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi anbefaler imidlertid at du skriver at datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt og dersom informanten trekker seg, heller enn slettet, slik at du kan ta vare på anonymt datamateriale.

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 20.08.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak