

**En mikroetnografisk studie
av en lærers praksis og refleksjoner
knyttet til et barn med innagerende atferd**

Anne Marte Ringen Elvsrud



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen

Trondheim, våren 2011

Pedagogisk institutt

NTNU

Forord

Dette er en masterstudie i spesialpedagogikk om innagerende atferdsvansker. Jeg har gjennomført en mikroetnografisk studie der problemstillingen har vært å finne hva som kjennetegner en lærers praksis og refleksjoner knyttet til det å ha en elev med innagerende atferd i sin elevgruppe.

Illustrasjonen på omslaget er hentet fra Tove Janssons bok fra 1950, som i den norske oversettelsen bærer tittelen *Det usynlige barnet*. Dette valget kommer av mitt syn på hvilken praksis en bør ha i møte med innagerende atferdsvansker. Jeg mener det handler om å gjøre det usynlige barnet synlig igjen, synlig både for seg selv og for omgivelsene.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min informant for at hun delte erfaringer og lot meg observere sin praksis. Jeg har bakgrunn fra allmennlærerutdanningen, og møtet ble interessant for meg både i et spesialpedagogisk og et allmennpedagogisk perspektiv. Hun ga meg innsikt i en praksis preget av varme og omtanke for alle elevene, men også av kontroll og struktur. Feltarbeidet mitt ga innblikk i hvordan en kan ivareta den innagerende enkelteleven i den helhetlige og mangfoldige klasseromskonteksten.

Arbeidet med masterstudien har vært en givende og utfordrende prosess. Jeg vil takke min veileder ved pedagogisk institutt ved NTNU, Torill Moen, for konstruktive og ærlige tilbakemeldinger. Hennes veiledning har ryddet opp i arbeidsprosessen og gitt den retning når jeg har hatt behov for det.

I arbeidsprosessen har også andre vært gode samtalepartnere, både når det gjelder motivasjon, tematikk og språk. Takk for alle oppmuntrende og motiverende ord. I fare for å glemme noen nevner jeg ikke navn, dere vet hvem dere er.

Trondheim, juni 2011

Anne Marte Ringen Elvsrud

Innhold

Kapittel 1 Innledning	1
Kapittel 2 Studiens tematikk og kontekst	5
Tematikk	5
Atferdsvansker og ulike perspektiver	5
Innagerende atferd	7
Forskning om innagerende atferd	8
Kontekst	11
Beskrivelse av skolen, læreren, hennes klasse og elev	11
Kapittel 3 Metode	15
Kvalitativ forskning	15
Mikroetnografiske studier.....	15
Datainnsamling i mikroetnografiske studier	16
Forskerrolle og etiske refleksjoner i mikroetnografisk studie.....	17
Egen forskningsprosess	18
Valg av forskningsdeltaker.....	18
Før datainnsamlingen	19
Datainnsamling	19
Analyse og kategorisering	21
Kvalitet i studien.....	22
Kapittel 4 Trygghet og forutsigbarhet	25
Teori	25
Proaktiv klasseledelse	25
Den autorative lærer.....	26
Empiri	27
Observasjon fra praksis	27
Utdrag fra intervju	28
Analyse og drøfting	29
Kapittel 5 Lærings- og utviklingsstøttende relasjon	33
Teori	33
Sosiokulturell teori som perspektiv på læring	33
Felles situasjonsdefinisjon	34
Lærer-elevrelasjoner	34
Laveste effektive inngrepsnivå.....	35
Empiri	35

Observasjon fra praksis	36
Utdrag fra intervju	36
Analyse og drøfting	37
Kapittel 6 Ansvarliggjøring av eleven	41
Teori.....	41
Atferdsledelse	41
Aktørforståelse	41
Agent i eget liv	42
Empiri	43
Observasjon fra praksis	43
Utdrag fra intervju	44
Analyse og drøfting	45
Kapittel 7 Avsluttende kommentarer	49
Litteraturliste.....	51
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring lærer	55
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring foresatte	56
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring foresatte (elev med innagerende atferd).....	57
Vedlegg 4: Intervjuguide til forintervju 08.02.2011	58
Vedlegg 5: Intervjuguide til etterintervju 23.03.2011	59
Vedlegg 6: Eksempel på observasjonskart.....	60
Vedlegg 7: Vedtak fra NSD	61

Kapittel 1

Innledning

Den norske enhetsskolen skal favne alle elever, uavhengig av hvilke behov og forutsetninger de har. Læring og undervisning skal ideelt sett foregå i spenningsfeltet mellom skolens overordnede prinsipper om inkludering, tilpasset opplæring og likeverdig opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Å oppfylle enhetsskolens ideologi fordrer både individrettet arbeid med den enkelte elev og systemrettet arbeid med å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø (Tangen, 2008). De overordnede prinsippene som danner grunnlag for skolens virksomhet, er begreper som ulike mennesker kan knytte ulikt innhold til. Det står dermed sentralt å etablere en felles begrepsforståelse blant de ulike aktørene i skolen og opplæringspolitikken, også hos dem som møter utfordrende elever og spesialpedagogiske problemstillinger. I NOU 2009:18 *Rett til læring* blir inkludering omtalt på følgende vis: ”Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt” (Kunnskapsdepartementet, 2009a, s. 15). Å legge til rette for at alle elever skal føle seg inkludert i skolen, er avhengig av en likeverdig opplæring der alle har like muligheter til å innfri de krav og forventninger de møter. Realistiske mål er knyttet til om skolen tilpasser undervisningen til den enkelte elevs behov og forutsetninger. Intensjonene om inkludering, likeverd og tilpassning er altså gjensidig avhengige av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2009a).

Skolen som sosial arena inneholder et sett av forventninger, normer og regler knyttet til atferd. Elever som ikke mestrer å følge disse føringene for adekvat atferd, vil kunne bli omtalt som elever med atferdsvansker. Denne definisjonen har en kvantitativ dimensjon: ”Det er først og fremst problematferdens frekvens, grad av intensitet, varighet og omfang som fører til at noen barn oppfattes som atferdsproblematiske” (Ogden, 2001, s. 37). Barn med atferdsvansker er en sammensatt og kompleks gruppe. Det vil alltid finnes elementer av subjektivitet når det blir trukket en parallell mellom et barns væremåte og atferdsvansker. Knyttet til atferdsvansker finnes det en variert begrepsbruk, som for eksempel psykososiale vansker, utfordrende barn, hyperaktive barn, engstelige barn og barn med emosjonelle problemer (Befring, 2008b). Den offisielle begrepsbruken er atferdsproblemer eller problematferd (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Forskere bruker også ulike begreper. Befring (2008b) og Ogden (2001) benytter betegnelsen problematferd. Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik (2002) og Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) bruker begrepet atferdsproblemer. Atferdsvansker kan videre bli delt i to grove hovedkategorier. Her blir det også benyttet ulike begreper: *Utadvent* og *innadvendt atferd*

(Befring, 2008b), *utagerende og innagerende atferd* (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2001) og *sosiale- og emosjonelle vansker* (Aasen et al., 2002). I denne studien vil fokus bli rettet mot atferd som kan bli definert som innagerende og begrepet innagerende atferdsvansker vil bli benyttet.

Innagerende atferdsvansker trenger ikke nødvendigvis gå ut over andre, men kan være svært belastende for den det gjelder (Nordahl et al., 2005). I skolesammenheng vil innagerende atferd kunne ha en negativ påvirkningskraft på sosiale forhold og relasjoner, konsentrasjon, håndtering av konfliktsituasjoner, trivsel og skolefaglige prestasjoner (Aasen et al., 2002). Innagerende atferd er et atferdsuttrykk som kan føre med seg sårbarhet. En elev som er sårbar er mer utsatt. Sårbarhet øker muligheten for skade, i motsetning til resiliens som virker beskyttende under belastende omstendigheter (Lund, 2011). Elever som opptrer usynlig i fellesskapet og har en innagerende atferd, kan befinne seg i en risikosone knyttet til psykososial utvikling og helse (Befring, 2008b). Innagerende atferd blant elever vil, på linje med annen atferd, bli påvirket av hvordan lærere håndterer og forholder seg til atferden. Lund sier følgende: ”I dette møtet blir elevens utfordringer speilet av en voksen og enten forstørret, oversett, avvist, bekreftet, utfordret eller møtt” (2004, s. 3). Med utgangspunkt i dette har jeg kommet fram til denne problemstillingen:

Hva kjennetegner en lærers praksis og refleksjoner knyttet til å ha en elev med innagerende atferd i sin elevgruppe?

For å få svar på problemstillingen, har jeg i en periode på tre uker besøkt ”Toppen” skole¹. Der var jeg sammen med læreren ”Mari” og hennes elever, deriblant ”Kristin” som er en elev med innagerende atferd. Jeg har gjennomført en mikroetnografisk studie, der jeg gjennom observasjon og intervju har fått innsikt i lærerens praksis og refleksjoner.

Det er flere årsaker til at denne studien er viktig. For det første kan innagerende atferd lett komme i skyggen av problematikk knyttet til utagerende atferd, både innen det spesialpedagogiske fagfeltet og i skolen generelt. Innagerende atferdsvansker vil ikke arte seg som forstyrrende i klasserommet. Slike barn vil som regel ikke være til sjenanse for noen andre, noe som kan føre til mindre oppmerksomhet fra læreren. Dette kan for enkelte barn gi en følelse av å bli overlatt til seg selv med sin utrygghet (Befring, 2008b). I denne studien ønsker jeg derfor

¹ Alle navn som i studien er pseudonymer. Dette er en form for anonymisering så deltakere og institusjoner ikke skal kunne gjenkjennes (Tjora, 2010).

å løfte fram den mer usynlige atferdsproblematikken. Den andre årsaken til at denne studien er viktig, er hvordan innagerende atferdsvansker blir møtt. Lund (2004) belyser viktigheten av en bevisst håndtering av atferden for å forhindre at den eskalerer eller befester seg. Den tredje årsaken grunner i mitt engasjement for at skolen skal være et godt sted å oppholde seg og et positivt bidrag til oppvekst og utvikling. Av den grunn er også intensjonen med denne studien å øke min egen kompetanse i møte med innagerende elever, samt at andre pedagoger kan dra nytte av studien ved å relatere den til egen praksis. Målet er at studien kan fungere som et tankeredskap der leseren kan se likheter, trekke paralleller og kjenne seg igjen og dermed kunne reflektere over innholdet.

I dette innledende kapittelet har jeg presentert studiens problemstilling, samt satt den inn i en sammenheng og begrunnet den. Kapittel 2 vil omhandle studiens tematikk og kontekst. I første del vil det bli presentert ulike perspektiver på atferdsvansker, deretter blir det definert hva atferdsvansker kan være, og innagerende atferd vil da spesielt bli beskrevet. Videre vil jeg gjøre rede for aktuell og relevant forskning om innagerende atferd. I andre del vil skolen, læreren, hennes klasse og elev bli beskrevet, for å få fram konteksten denne studien har blitt til i.

Kapittel 3 presenterer studiens metode. Det vil først bli gjort rede for kvalitativ forskning og da spesielt mikroetnografiske studier. Deretter presenteres metodeteori om datainnsamling, forskerrolle og etiske refleksjoner i mikroetnografiske studier. Videre vil jeg gå nærmere inn i denne studiens forskningsprosess. Her vil jeg beskrive valg av forskningsdeltaker, oppstart og forberedelser til datainnsamling, selve datainnsamlingen, analyse og kategorisering av datamaterialet, samt kvalitetssikringsprosedyrer som har blitt brukt.

I datamaterialet utgjør kategoriene *trygghet og forutsigbarhet*, *lærings- og utviklingsstøttende relasjon* og *ansvarliggjøring av eleven* gjennomgående mønster. Kategoriene blir presentert i hvert sitt kapittel, henholdsvis kapittel 4, 5 og 6. For hver av kategoriene blir det først gjort rede for relevante begreper og teori. Deretter presenteres utdrag fra observasjonsnotater og intervjuer som avslutningsvis blir analysert og drøftet i lys av teori. I kapittel 7 vil jeg komme med noen avsluttende kommentarer og en sammenfatning av funnene i studien.

Kapittel 2

Studiens tematikk og kontekst

Temaet i denne masterstudien er elever med innagerende atferdsvansker, og denne tematikken er i fokus i første del av kapittelet. I den andre delen er det en kontekstuell beskrivelse av Toppen skole, Mari og klassen, spesielt eleven Kristin. Hun er eleven med innagerende atferd. Studiens kontekst er beskrevet fylldig for å legge til rette for at studien kan fungere som et tankeredskap for pedagoger som møter innagerende atferdsvansker.

Tematikk

Atferdsvansker og ulike perspektiver

I skolen finnes det en rekke ulike definisjoner av begrepet atferdsvansker. Aasen et al. opererer med tre karakteristiske trekk som utmerker seg i mangfoldet av definisjoner: ”Barn og unge med atferdsvansker avviker fra etablerte standarder for atferd, de lever ikke opp til omgivelsenes forventninger til hva som er akseptabel atferd i ulike situasjoner, og atferden medfører nedsatt funksjonsdyktighet” (2002, s. 37). Ogden opererer med en lignende definisjon:

”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som (hyppig) bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre” (2001, s. 15).

Barn med atferdsvansker er ingen homogen gruppe. Det finnes ulike elevtyper, og det er ingen klare skillelinjer mellom godtatt atferd og problematisk atferd. Det blir poengtert at å dele atferdsvansker grovt i utagerende og innagerende atferdsvansker, er utilstrekkelig og i enkelte tilfeller misvisende. Skillelinjene er uklare, og barn kan vise atferd som hører til i begge kategoriene (Befring, 2008b; Nordahl et al., 2005). Det finnes også fire mer spesifikke kategorier som går igjen i mye av litteraturen om atferdsvansker: Undervisnings- og læringshemmende atferd/læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd, norm- og regelbrytende atferd/antisosial atferd (Nordahl, 2000; Overland, 2007; Somby & Hausstätter, 2010). Sosialt isolerte barn vil kunne bli definert som innagerende.

Det finnes ulike perspektiver på forståelsen av atferdsproblemer, og det blir her presentert to ulike måter å operasjonalisere perspektiver på. Perspektivene er uløselig knyttet til holdninger og menneskesyn, og er avgjørende for hvordan en møter, tilrettelegger for og forstår elevene (Aasen et al., 2002). Blant andre Tangen (2008) og Buli-Holmberg & Ekeberg (2009) presenterer en inndeling i tre sentrale forståelses- og tilnæringsmåter. Det første perspektivet omtales som

individperspektivet, og har som utgangspunkt at spesielle behov og funksjonshemming er særtrekk ved enkeltindividet. Tiltak blir iverksatt for å endre avvik og atferd hos eleven. Det andre perspektivet er *systemperspektivet* som vektlegger at spesielle behov og funksjonshemming oppstår som en konsekvens av manglende tilrettelegging i miljø og samfunnsmessige forhold. Tiltak blir rettet mot miljøet for å forhindre at omgivelsene bidrar til å utvikle eller forsterke uønsket atferd. Disse perspektivene utfyller hverandre og danner et tredje perspektiv som omtales som det *relasjonelle perspektivet*. Der blir oppmerksomheten rettet mot sammenhenger og samspill mellom individuelle og kontekstuelle forhold. Dette kan gi et godt helhetsperspektiv og er nødvendig for å forbedre praksis og finne forbedringspotensiale i møte med atferdsvansker.

Aasen et al. (2002) operasjonaliserer perspektivene på atferdsvansker gjennom fire ulike forståelsesmåter: Medisinsk perspektiv, psykologisk perspektiv, sosialpsykologisk perspektiv og sosiologisk perspektiv. Fra et *medisinsk* ståsted er atferdsvansker en følge av fysiske eller psykiske lidelser av medfødt biologisk art. Den tradisjonelle psykiatrien har sine røtter her, der medisinerer og å definere grensene mellom det å være syk og å være frisk står sentralt. Det *psykologiske* perspektivet har mange undergrupper. I følge et humanistisk syn på atferd, finnes det ikke en gitt sannhet for hva som kan bli definert som en vanske. Det er individet selv som står ansvarlig for egen atferd, og vedkommende må selv definere hva som oppleves som problematisk. De ulike psykoanalytiske begrepsapparatene har et felles fundament i Freuds tenkning og personlighetsmodell. Superego (normer, forventninger og idealer), ego (som blir dannet i samhandling med de nærmeste i tidlig barndom) og id (biologiske drifter) er de tre delene som til sammen betinger personligheten². Ut fra et læringsperspektiv kan problematferd være et resultat av vansker med å bearbeide informasjon fra omverdenen. Atferdsperspektiver anser menneskelig atferd som et produkt av betingning. For å redusere uønsket atferd, må en endre eller fjerne de betingelsene som utløser og opprettholder atferden. I et *sosialpsykologisk* perspektiv på atferdsvansker anses atferd som en følge av interaksjon mellom individ og omgivelser. Intensjonen er å ”forstå og forklare hvordan individets tanker, følelser og atferd blir påvirket av andre menneskers reelle eller antatte nærvær” (Aasen et al., 2002, s. 95)³. Når en benytter et *sosiologisk* perspektiv på atferd er det faktorer utenfor individet som kommer forut for personlighetsvariablene. Rammene, miljøet, mønstre i omgivelsene og samarbeidet mellom disse vil predikere atferd (Aasen et al., 2002). For å forstå, forklare og tilrettelegge er det nyttig å ha

² Knyttet til innagerende atferd kan et overutviklet superego føre til overkontroll og mangel på impulsivitet, samt at feilutvikling i tidlig barndom kan føre til et svakt ego som ikke evner å megle mellom umiddelbare driftsimpulser (id) og samfunnets normer og krav (superego). Dette vil kunne føre til en uhensiktsmessig tilbaketrukket atferd (egen utdypning).

³ Om en elev for eksempel er redd for at medelever skal rippe opp i ubehagelige episoder fra fortiden (egen utdypning).

innsikt i ulike perspektiver på årsaker til atferdsvansker. I møte med elever i skolen er det også viktig å rette fokus mot å kunne definere og identifisere innagerende atferdsvansker.

Innagerende atferd

Ogden (2001) trekker fram nervøsit, angst, overdreven bekymring, nedstemthet og passivitet som særtrekk ved de innagerende barna. Barn med emosjonelle vansker vil lett kunne bli forlegne, ta til tårer, være engstelige eller usikre. De vil kunne være bekymret for uforutsigbare eller nye situasjoner og kan utvise unngåelsesatferd ved å fjerne seg eller ikke komme opp i slike situasjoner. Slike barn vil også kunne vise nevrotiske trekk og være mer preget av overkontroll enn mangel på kontroll.

Sosial isolasjon kan være et trekk ved innagerende atferd. Det kan her dreie seg om å være deprimert, ensom, usikker og å være alene i friminutter. Det viser seg at slike følelser er omtrent like vanlige som den utagerende atferden. Innagerende atferdsvansker ser ut til å øke med skolestørrelse og høyere klassetrinn. Kjønnforskjellene kommer klarere fram med økende alder, og da ser det ut til at jenter sliter mest (Nordahl et al., 2005).

Aasen et al. (2002) opererer med fem punkter som blir benyttet for å beskrive atferdsvansker i skolesammenheng. De kan være sentrale å knytte til innagerende atferd. En problematisk oppførsel kan føre til vansker når det kommer til *sosiale forhold*. Dette kan for eksempel komme til uttrykk ved at barnet er lite selektiv og variert i måten det tar kontakt med andre på. Knyttet til innagerende atferdsvansker vil det å være passiv eller skjerme seg mot kontakt kunne prege det sosiale. Et sentralt trekk ved atferdsvansker er *manglende konsentrasjon*. Elevene kan være lette å avlede og ha mye motorisk uro. Hos innagerende barn vil dette kunne arte seg som en indre uro. Atferdsvansker blir ofte også beskrevet knyttet til hvordan eleven forholder seg til *konfliktsituasjoner*, og om dette fører til at han eller hun trekker seg inn i seg selv og eventuelt gråter. Dårlig *trivsel* vil ofte prege en elev med atferdsvansker. Årsakssammenhengen her er imidlertid uklar. Dårlig trivsel kan både komme av atferden, men også skape en uønsket atferd. Svake prestasjoner i *skolefag* og vanskeligheter med å lære, er det siste av disse fem punktene. Elever med atferdsvansker kan ofte være faglig passive, underyttere⁴, ha kunnskapsmangler, manglende evne til selvstendig arbeid og ulike persepsjonsvansker. Det viser seg ofte at lærevanskene etter hvert går ut over holdningen til å lære.

⁴ Kjennetegn ved underytting er et antatt misforhold mellom elevens evner og prestasjoner. At eleven ikke utnytter evnene sine kan skyldes latskap, liten motivasjon eller det kan ligge mer kompliserte problemer bak (Imsen, 2005).

Lund (2004) hevder det er en mangfoldig gruppe individer som kan relateres til innagerende atferdsvansker. Det kan strekke seg fra normalt reserverte barn, til barn med en innagerende atferd som reflekterer underliggende sosiale og emosjonelle vansker. Atferden kan være et symptom eller en del av en diagnose. Innagerende atferdsvansker er imidlertid ikke en diagnose med en egen plass i diagnosesystemet DSM-IV (Rubin & Burgess, 2001, omtalt i Carlsson & Sørensen, 2010). Selektiv mutisme, sosial fobi, angst og depresjon er imidlertid spesifikke diagnoser som en møter i skolen, der innagerende atferd kan være et symptom (Carlsson og Sørensen, 2010). Farstad & Tangen (2004) har i et pilotprosjekt ved Torshov kompetansesenter forsket på jenter med AD/HD. De har studert symptomer, kjønns spesifikke særpreg og tilleggsvansker, og hevder at AD/HD er underdiagnostisert blant jenter. Resultatene viser at konsentrasjons- og oppmerksomhetsproblemer kommer tydeligere fram hos jentene enn hos guttene, og at hyperaktivitet kan arte seg som såkalte mikrobevegelser. Dette er høyfrekvente bevegelser som det ikke er mulig å identifisere med det blotte øye. Forskerne oppfordrer til å legge merke til stille og innesluttete jenter som ikke presterer faglig slik evnene deres tilsier. Studien viser at disse jentene kan få ulike betegnelser, til tross for at de faktisk har AD/HD (Farstad & Tangen, 2004). De nevnte diagnosene vil ikke bli nærmere beskrevet her, men for å være bevisst det store spennet i hvordan innagerende atferd kan arte seg, ser jeg det som sentralt å nevne eksempler.

Forskning om innagerende atferd

Somby & Hausstätter (2010) har i en kvantitativ studie undersøkt skolesituasjonen for elever med innagerende atferd. Gjennom innsamlede data fra elever og lærere belyser de ulikhetene mellom innagerende elever og andre elevgrupper som opplever problemer i skolehverdagen.

Datamaterialet berører skolefaglige prestasjoner, trivsel, motivasjon og opplevelsen av undervisningssituasjonen. Somby og Hausstätter hevder det er to funn som utmerker seg spesielt. Det ene er den signifikante forskjellen mellom hvordan innagerende elever og deres lærere vurderer elevens situasjon på alle områder. Elevene med innagerende atferdsvansker opplever sin situasjon i skolen som markant mer negativ enn det lærerne deres gjør. Det andre er at innagerende elever skårer svakest på alle områder i undersøkelsen, bortsett fra at de vurderer undervisningen som tilstrekkelig variert, sammenlignet med de andre elevgruppene. Dette forteller oss om en elevgruppe som trenger mer fokus for å få en mer positiv opplevelse av fag, trivsel, motivasjon og undervisning.

Nordahl (2000) sin doktorgradsavhandling bærer tittelen ”En skole – to verdener”. Intensjonen var å finne ut hva som kjennetegner elever som viser problematferd i skolen og det pedagogiske tilbudet de møter. Han belyser problematferd i et elevperspektiv og i et lærerperspektiv, og det

synes som om det er store variasjoner mellom lærernes og elevenes virkelighetsoppfatning. Det kan se ut som elever ser på skolen som en sosial arena i større grad enn en undervisnings- og læringsarena. Trivsel og tilpasning i skolen synes å ha en sterkere sammenheng med å lykkes sosialt, enn til å utvikle seg og prestere faglig. Det viser seg at elever og lærere legger ulikt innhold i begrepet sosial kompetanse. I lærernes øyne er sosial kompetanse knyttet til tilpasning til skolen som en lærings- og undervisningsarena. Lærerne vektlegger i mindre grad enn elevene samhandling, sosialt initiativ og empati som sentrale dimensjoner i sosial kompetanse (Nordahl, 2000). Juul & Jensen (2003) hevder også at det er et brudd mellom atferd som blir verdsatt i skolen og i verden utenfor. Tidligere var lydighet og tilpasning sammenfallende verdier både på skolen og hjemme. Dette forklarer kanskje noe av årsaken til at innagerende atferdsvansker kan få mindre oppmerksomhet enn andre atferdsproblemer.

Johansen (2007) har forsket på elever med atferdsproblemer sin opplevelse av egen skolesituasjon, med fokus på forhold til jevnaldrende, mobbing og inkludering. Hun har valgt en inndeling i elever med innadvendt atferd, elever med reaktiv aggresjon, elever med proaktiv aggresjon og elever som mobber andre. Hennes funn indikerer at elever med innadvendt atferd opplever sin skolesituasjon som dårligere enn hva andre grupper gjør. Årsaken synes å være at de oftere blir avvist og utsatt for mobbing, samt at de har en svakere opplevelse av inkludering. Johansen hevder følgen av dette er at innadvendte elever trekker seg tilbake oftere enn andre elever, også når de blir invitert til deltakelse. Frykt for mobbing eller for å bli avvist ser ut til å være årsaken. En slik unngåelsesatferd vil hindre at en møter ubehagelige situasjoner, men vil på sikt kunne ha negative konsekvenser på andre måter. Sosial læring og utvikling av sosial kompetanse skjer i stor grad i møte med andre, om en går glipp av dette vil det kunne påvirke sosial og emosjonell utvikling i en negativ retning. Resultatene slår fast at det er viktig å være oppmerksom på både synlig og usynlig atferd. ”Dette fordi avstanden fra å fungere med sine problemer til å ha problemer med å fungere, kan være liten” (Johansen, 2007, s. 172). Graham & Rutter (1973) sammenlignet et utvalg psykisk sykes situasjon som barn med slik de hadde det som voksne. Dette er en undersøkelse det blir referert til i dag også (se for eksempel Somby & Hausstätter, 2010). Om en ser på utvikling og prognoser av det som kan relateres til innagerende atferdsvansker, viste det seg at 46% av utvalget også viser tegn til de samme vanskene i voksen alder.

Hovedfokus i Lunds (2004) doktorgradsarbeid var å få innsikt i opplevelsen innagerende elever og deres lærere har av skolehverdagen. Boken ”Hun sitter jo bare der!” bygger på hennes funn fra dette arbeidet. Ut fra dybdeintervjuer med fire elever med innagerende atferdsvansker, fant hun et mønster som gikk igjen hos alle. På spørsmål om hva de skulle ønske var annerledes, var det å bli

sett, snakket til og spurt om hvordan de hadde det, gjennomgående momenter i disse fire elevenes besvarelser. De er ofte utrygge og ønsker at omgivelsene skal se dem og bry seg. Disse barna kan ha et ønske om å delta mer i aktivitet, og ser at de kan trenge hjelp til å tre sterkere fram i fellesskapet. Lund hevder at aksept og toleranse fra omverdenen står sentralt for å bidra til en positiv utvikling. Innagerende elever må ha rett til sin opplevelse, og en må forsøke å akseptere og forstå at det er slik det oppleves. Lund trekker også fram trygghet som sentralt for barn med innagerende atferdsvansker. Hun hevder at det å bli tryggere kan ha stor betydning for videre samspill med andre mennesker (Lund, 2004).

Besic (2009) retter blikket mot sjenanse blant svensk ungdom i sin doktoravhandling. Hun stiller spørsmål om hvordan de ser på sjenanse, og hvordan ungdomssjenanse påvirker og blir påvirket av sosial omgang, ulike situasjoner og relasjoner. Studien viser at sjenanse i ungdomstiden kan ha en negativ påvirkning på utviklingen. Besic hevder at ungdomssjenanse påvirker foreldrenes oppdragerstil i større grad enn det ungdommens egen atferden påvirker utviklingen direkte. Det viser seg at foreldre til sjenerte ungdommer tenderer, i større grad en foreldre til andre ungdommer, til å vise mer emosjonell kulde, avising og overkontroll overfor sine barn. Besic hevder imidlertid at foreldrene med sin oppdragerstil har gode intensjoner om å støtte og hjelpe ungdommen. Sjenerte ungdommer har også en tendens til å velge like sjenerte venner, som resulterer i at de gjør hverandre enda mer tilbaketrukkne. En kan også se at disse ungdommene har en tendens til å søke avvikende subgrupper som sitt sosiale miljø, og at de oftere blir utsatt for mobbing. Det er videre verdt å merke seg et positivt funn som blir trukket fram: Sjenerte ungdommer ser ut til å ha noen beskyttende faktorer i møte med risikoatferd, da de tenderer til å tenke seg bedre om før de tar sine valg enn mer utadvendte ungdommer. Besics mantra i studien er at det ikke er atferden i seg selv som har en negativ påvirkningskraft, men at andre menneskers reaksjoner skaper eller opprettholder eventuelle uheldige konsekvenser. Å ha høy sosial kompetanse, spisse albuer og å være verbalt aktiv i fellesskapet ser i følge Besic ut til å være samfunnets ideal. Det blir ansett som et hinder å være tilbakeholden og reservert. Besic mener det finnes en verdi i at samfunnet består av ulike mennesketyper og at sjenanse kan føre til gjennomtenkte valg, sterk impuls kontroll, gode lyttereenskaper og lite eksponeringsbehov. Om individet ikke ønsker endring eller opplever sin atferd som hemmende, burde heller ikke samfunnet gjøre, poengterer Besic. Dette er noe også Lane (2007) retter søkelyset mot. I boken "Shyness – How normal behaviour became a sickness" tar han for seg det han omtaler som sykliggjøring av et normalt trekk. Han hevder sjenanse er en normal menneskelig følelse og et normalt fenomen, men at det i dag blir ansett som en mental lidelse. Ifølge Lane er ikke sjenanse lenger bare sjenanse, det har blitt en sykdom.

Nordahl (2000) finner at 10-28 % av elevene fra første år i ungdomskolen har en opplevelse av å være sosialt isolert svært ofte, ofte eller av og til. Det blir poengtert at det som her blir omtalt som sosial isolasjon, i andre studier kan bli omtalt som innagerende atferd eller emosjonelle vansker. For å identifisere elever som viser innagerende atferd, tok elevene stilling til påstander som ”Jeg er lei meg og deprimert på skolen” og ”Jeg sier fra til læreren når det er noe jeg ikke skjønner eller får til” ved hjelp av en femdelt skala (Nordahl, 2000). Somby & Hausstätter (2010) har benyttet disse dataene for å utkrystallisere en relevant gruppe elever som ut fra elevenes egen vurdering kunne sies å ha en innagerende atferd. De refererer til en relevant elevgruppe på 1,9%. Det er verdt å merke seg at halvparten av disse blir av læreren omtalt med andre vansker (Somby & Hausstätter, 2010). Atferdssenteret i Oslo har publisert en artikkel der de skriver at atferdsproblemer i dagens skole blir sett gjennom forskningen på 80- og 90-tallet. Senteret gjennomfører derfor i perioden 2007-2011 en longitudinell studie av forekomst og utvikling av atferds- og mestringsproblemer i den norske skolen. I den pågående studien vil datamaterialet bygge på årlige spørreskjemaer fra elever på 20 barneskoler (Atferdssenteret, 2008). Det viser seg altså at nye studier som viser utvikling over tid og forekomst av atferdsproblemer er mangelvare. Det finnes derimot mye ny og relevant forskning knyttet til innagerende atferd og opplevelsdimensjonen rundt dette.

Kontekst

Beskrivelse av skolen, læreren, hennes klasse og elev

Toppen skole har omtrent 40 ansatte og 300 elever fra første til sjuende trinn. Skolen ligger sentralt i en mindre norsk kommune. Skolegården er delvis asfaltert, og det er god plass og mange muligheter til ulike aktiviteter. I skolens nærmeste omgivelser er det mange boliger, men også variert natur. Skolen er bygget i flere trinn, og den eldste delen er fra første halvdel av forrige århundre. Det er en tradisjonell løsning med lukkede klasserom ved skolen. De har også et rom med smartboard og et velutstyrt datarom. Skolen har en trivelig atmosfære, og jeg opplever å bli tatt godt i mot av både ansatte og elever.

Mari har lang erfaring med læring og undervisning, da hun har jobbet som lærer i skolen i nærmere 40 år. I løpet av disse årene har hun jobbet med alle klassetrinn på barnetrinnet og med alle fag. I de siste årene har hun undervist kun de eldste, altså mellomtrinnet, og i de fagene hun har formell fagkompetanse i. Hun har toårig lærerskole fra 70-tallet, samt mye videreutdanning etter dette. Mari er en driftig lærer som er åpen for fornyelse og utvikling, noe hun for eksempel viser ved å undervise i datatimer og å være av de ansatte med høyest digital kompetanse. Mari er en reflektert og erfaren lærer og veileder for studenter. I løpet av sin tid i skolen har hun møtt

mange ulike elever, men av atferdsproblematikk har hun mest erfaring med de elevene en kan kalle utagerende. Hun har også undervist i klasser med stille, reserverte og usynlige elever. Mari viser interesse for å drøfte begrepet innagerende atferdsvansker, noe dette sitatet viser:

Det er jo veldig mange unger som er stille og rolige, som en må passe på og som må bli sett i klasserommet. Og jeg mener ikke at disse... Jeg legger ikke innagerende i det. Jeg mener at så lenge... For det er faktisk mange barn som liker å ha det slik, å være stille av seg. Det er naturen deres....Det å ha det stille rundt seg. Å ikke være brautende på noe vis, men som likevel er interessert i skolen og får med seg det som foregår på tavla og det som blir sagt, og gjør arbeidet sitt hjemme og leverer. Og klarer seg med den kommunikasjonen en har med læreren. Det er en stille elev. Den er stille, men det er ikke en innagerende elev mener jeg....Det som kan være vanskelig er at disse elevene ofte er litt beskjedne. De er ikke vant til å høre sin egen stemme overalt.. og slike ting. Men slik som det er på skolen i dag. Er det.. eh...ingen som slipper unna å stå fram å fortelle å gjøre rede for seg. Men likevel så... men de gjør jo det. Etterpå går de tilbake til plassen sin og fortsetter å være stille. Men en innagerende elev, da mener jeg at det er noe mer. Det er noe som foregår inni eleven som om han slåss med et eller annet. Som da gjør at en ikke klarer å være konsentrert på skolearbeid (Int. 080211, s. 4-5).

Elevgruppen jeg fulgte er en av flere paralleller på 7. trinn ved Toppen skole. Det er i alt 26 elever i gruppen. Kontaktlæreransvaret blir delt mellom Mari og hennes kollega. Det varierer om elevgruppa er delt i to eller er samlet. Det hender også at små grupper blir tatt ut i en liten del av en undervisningsøkt. I henhold til det Mari forteller, finnes det flere stille elever i klassen og elevgruppen er mangfoldig både hva angår atferd og faglig nivå. Det er ofte en assistent tilstede i klasserommet for en gutt i elevgruppen med faglige og sosiale vansker. Hun bidrar også i møte med resten av elevene i enkelte timer. Det er også noen elever med et annet morsmål enn norsk. I perioden jeg besøker Toppen skole, er elevenes pulter satt sammen i grupper på to eller tre. Disse står på linje, og alle elevene sitter vendt med ansiktet mot tavla. Mari forteller meg at de endrer plasseringen av elevene 5-6 ganger i året, men at klasserommets størrelse og størrelsen på elevgruppen setter begrensinger for hvordan pultene kan stå. Inntil veggen ved siden av tavla står det et kateter. På veggen henger det ulike tavleredskaper og kart. Klasserommet har en kritt-tavle til, plassert på den ene langveggen. Her blir det notert ulike beskjeder, samt at den blir brukt av både elever og lærer ved ulike læringsaktiviteter. Bakerst i klasserommet henger det en korktavle over elevenes hyller og en vask i hjørnet ved døra. På veggene henger det ulike plakater og oppslag om fag, trivsel, mobbing, læringsstiler og læringsstrategier, samt noen elevarbeider. På den ene langveggen henger det en liten plakate for hver elev med navn, bursdag og et bilde. Den første dagen jeg besøker klassen, er første skoledag etter vinterferien. Da synger de for fire elever som har hatt bursdag i løpet av ferien. Dette er det siste halvåret for klassen ved denne skolen. Når de begynner i åttende trinn skifter de skole.

Mari har kontaktlæreransvar for en jente i denne elevgruppa, Kristin, med en atferd som av BUP og PPT blir definert som innagerende. Kristin er en del av den ordinære opplæringen. Hun har ingen tilrettelegging eller ressurser ut over det hun har krav på innenfor de ordinære rammene, med unntak av regelmessige fastlagte samtaler med lærer. Jenta har diagnosen AD/HD-I⁵ og tar medisiner knyttet til denne. Kristins plass er foran i klasserommet i gruppe med tre andre jenter. Hun kan smile og prate med et lite utvalg medelever, samt ta kontakt med lærer eller assistent, men hovedsakelig er hun passiv både sosialt og faglig. I følge læreren er dette en jente som trenger kontroll og forutsigbarhet. Hun har behov for mye bekreftelse for å føle en tilstrekkelig trygghet til å delta i ulike læringsaktiviteter. Hun deltar for eksempel i tavlearbeid der elevene sammen bygger opp et tankekart, når hun på forhånd har tips eller godkjenning på at det hun kommer med er bra nok. Konsentrasjonen hennes synes å være varierende. I følge Mari er Kristin ofte ukonsentrert. Det kan vises tydelig at hun fokuserer på noe annet, for eksempel hvordan hun tar seg ut. I henhold til læreren har Kristin vanskeligheter med å sette i gang og opprettholde aktivitet på egen hånd, men synes å ha utbytte av støtte over lengre tid av en voksen, systematisk kontakt med en voksen, samt samarbeid med medelever. Mari hevder at eleven har vanskeligheter med å lære og kan være en underlyter, men hun har også manglende kunnskap og evne til å forstå, huske og jobbe selvstendig. På konkrete direkte spørsmål fra lærer, kan hun både gi gode svar og svært utydelige svar. I en engelsktime er Kristin, som en av fire jenter som Mari oppfordrer til å bidra, framme ved tavla og leser opp noe arbeid i engelsk. Hun er lavmælt og beskjeden, men presterer godt og skiller seg ikke ut fra de andre som også har fått samme oppgave. Ved direkte oppfordring fra Mari synes det som om hun mestrer å ta del i undervisningen. Ved ett tilfelle opplever jeg at hun på eget initiativ rekker opp hånda for å svare på spørsmål. I samtale med Mari får jeg vite at Kristin ikke er åpen om hvordan hun har det, hvordan hun ønsker å ha det eller tanker om videre utvikling. Det synes som om Kristin er en jente læreren må være observant overfor, da situasjonen hennes er sammensatt og formen varierende.

⁵ AD/HD-I er en av de tre undergruppene av AD/HD fra diagnosesystemet DSM-IV. De som har diagnosen har oppmerksomhetsforstyrrelser uten markerte trekk av hyperaktivitet og impulsivitet (Øgrim, 2009).

Kapittel 3

Metode

Med utgangspunkt i studiens problemstilling, var det naturlig å velge en kvalitativ forskningstilnærming og å innta klasseromskonteksten. I dette metodekapittelet vil jeg først presentere teori om kvalitativ forskning, da mikroetnografiske studier spesielt. Deretter vil jeg redegjøre for min egen forskningsprosess.

Kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning blir menneskelige prosesser studert og utforsket i sine naturlige omgivelser (Postholm, 2010). Målet er å få rik og dyp informasjon om sosiale fenomener ved å belyse en problemstilling ut fra et lite antall informanternes perspektiv, også kalt *det emiske perspektivet* (Thaagard, 2009). I en kvalitativ forskningsprosess vil forskerens viktigste verktøy være seg selv. En går inn i prosessen med en forforståelse sammensatt av eget teoretisk ståsted og egne erfaringer. Forskingen vil dermed bli *verdiladet*, da det ikke lar seg gjøre å opptre nøytralt (Thaagard, 2009), noe Bae (1996) også argumenterer for ved å si at et menneske ikke kan forklare et annet menneskes væremåte fullstendig objektivt. Wolcott (1994) omtaler forskerens stemme som *det etiske perspektivet* i forskningen. En må være seg bevisst at forforståelsen vil være der fra før en begynner, og tilrettelegge for at den endrer seg underveis (Fangen, 2010). I kvalitativ forskning er det ikke tilstrekkelig å se handling og uttalelser isolert. Forskeren må også rette blikket mot konteksten og gi en fyldig beskrivelse av denne slik Geertz' (1973, i Postholm, 2010) begrep *thick descriptions* viser. Det finnes ulike tilnærminger innenfor kvalitativ metode. Problemstillingen i denne studien innebærer en *mikroetnografisk studie*.

Mikroetnografiske studier

Etnografiske studier har som mål å beskrive kultur og dagligliv slik det opptrer naturlig (Tjora, 2010) og søker en forståelse for hvordan mennesker forstår sin egen verden (Crang & Cook, 2007). Varigheten på feltarbeidet er noe som kjennetegner etnografiske studier. Forskerens opphold i felten kan strekke seg over lang tid (Hammersley & Atkinson, 2007; Postholm, 2010). Etnografi kan omtales på følgende måte:

Et sett av metoder hvor forskeren deltar, åpent eller skjult, i folks daglige liv for en viss tidsperiode, og ser hva som skjer, hører hva som blir sagt, stiller spørsmål, i det hele tatt, samler alle mulige data som er tilgjengelige for å kaste lys over temaene som er fokus for forskningen (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 3).

For å få tak i kompleksiteten og deltakerne sitt perspektiv, har forskeren en induktiv tilnærming⁶ der en møter menneskene og systemet med en åpenhet og innlevelse. Den teoretiske delen av forskningsarbeidet er i kontinuerlig utvikling og gir ytterligere innsikt, og den åpner dermed for utvikling av forståelse av det en studerer. Denne dynamiske prosessen skal munne ut i et kulturelt portrett. Etnografi kan foregå på både makro- og mikronivå. En mikroetnografisk studie tar for seg en del av en sosial enhet (Postholm, 2010). Rammene for en masterstudie tilsier at en etnografisk studie er på mikronivå. I denne studien blir dermed fokus rettet mot en lærers praksis og refleksjoner knyttet til en elev.

Datainnsamling i mikroetnografiske studier

I følge Postholm (2010) er datainnsamlingen en *triangulering* av ulike strategier som deltakende observasjon og intervju, samt studier av kulturelle gjenstander og dokumenter. *Observasjon* gir innsikt i menneskers atferd, samspill og relasjoner. Hammersley & Atkinson (2007) opererer med feltroller på et kontinuum fra *fullstendig observatør* til *fullstendig deltaker*. Gold (1958, i Postholm, 2010) spesifiserer *deltaker som observatør* og *observatør som deltaker* mellom disse ytterpunktene. Ved en mikroetnografisk studie i klasserommet, vil det i følge Thagaard (2009) være naturlig å være deltakende observatør der forskeren er tilstede i situasjonen, men bare ser på. Å opptre i forskningsfeltet som deltakende observatør gir en unik mulighet til å studere menneskers samhandling og språk. For at det en studerer skal være så naturlig som mulig, er det viktig å delta sammen med deltakerne i det som foregår, småprate med dem og tilpasse seg situasjonen slik at tilstedeværelsen ikke virker forstyrrende (Fangen, 2010). Feltnotater er notater gjort underveis i observasjonsstudier (Tjora, 2010).

Intervju gir innsikt i informantens opplevelse, selvforståelse og synspunkter. Hovedmålsettingen med intervju som datainnsamlingsstrategi, er å få innsikt i informantens egen opplevelse og versjon av noe i omgivelsene (Crang & Cook, 2007). Det finnes ulike typer intervju, etter hvor strukturert de er lagt opp på forhånd (Thagaard, 2009). Dalen (2008) skiller mellom *åpne* og *strukturerte* intervjuer, samt *semistrukturerte* eller *halvstrukturerte* intervjuer. I forbindelse med en mikroetnografisk studie sier Postholm (2010) at det vil være naturlig å benytte semistrukturerte intervjuer, der en intervjuguide er satt opp på forhånd med punkter en ser for seg at informanten skal berøre. I følge Kvale (1997) kan et semistrukturert intervju også kalles dybdeintervju. Ved å stille åpne spørsmål, kan informanten gå i dybden der det er mye å fortelle og komme med momenter forskeren ikke hadde tenkt ut på forhånd. Intervjuet kan dermed gi innsikt i menneskers livsverden ved at de forteller og reflekterer over meninger, holdninger og

⁶ Forskningsprosessen er eksplorerende, utforskende og empiridrevet (Tjora, 2010).

erfaringer. Tjora (2010) poengterer at dramaturgien i intervjuet kan bidra til en avslappet atmosfæren og en fruktbar intervjusituasjon. Ved å starte med oppvarmings spørsmål, fortsette med spørsmål som stiller krav om refleksjon og avrunde med enkle avsluttende spørsmål, bidrar en til at informanten går i dybden på det temaet som forskningen berører. Crang & Cook (2007) sier imidlertid at det i et semistrukturert intervju er sentralt å være fri nok til å slippe samtalen løs, og samtidig være profesjonell nok til å få svar på det en lurer på. Postholm (2010) anbefaler å ta lydopptak av intervjuene for så å transkribere dem til skriftlig tekst. Intervjumaterialet blir dermed klargjort for analyse og tolkning (Kvale, 1997). I følge Fangen (2010) finnes det to måter å transkribere på. Den ene metoden innebærer å transkribere det informanten sier nøyaktig og detaljert slik det blir sagt. Ved den andre metoden kan det bli gjort språklige endringer som tilrettelegger bedre for skriftlig tekst og gir en tydeligere kommunikasjon med leseren.

Forskerrolle og etiske refleksjoner i mikroetnografisk studie

Med bevisstheten om at den kvalitative forskerrollen er verdiladet, står det sentralt å være årvåken for at egen forforståelse og teoretisk utgangspunkt vil farge forskningsprosessen (Postholm, 2010; Thagaard, 2009). Fetterman (1998) sier en skal tre inn i forskningsfeltet med et åpent sinn, men ikke med et tomt hode. Egen forforståelse skal ikke legges bort, men en skal være den bevisst og være åpen om dette i møte med leseren. Postholm (2010) sier det er avgjørende å være bevisst nærheten mellom forsker og forskningsdeltaker ved deltakende observasjon. Forskeren må være bevisst hvordan egen tilstedeværelse kan påvirke forskningsfeltet og dem som deltar der, samt utviklingen av forskerens egen forståelse. Fangen (2010) hevder imidlertid at deltakende observasjon er den metoden som påvirker forskningsdeltakeren minst. Moustakas (1994, i Postholm, 2010) poengterer at forskeren må gjøre rede for hvorfor emnet ble valgt, ved å gjøre kjent sin undring og interesse for emnet, slik det har blitt gjort innledningsvis i denne studien.

Å være forskningsdeltaker skal ikke føre til noe negativt i ettertid. En forsker må ha en kontinuerlig vurdering av konsekvensene for informanten ved å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2009). Informanten må i forkant skrive under på en informert samtykkeerklæring. I en slik blir det informert om hva deltakelsen innebærer og om at de står fritt til å bryte samarbeidet om ønskelig (Postholm, 2010). Fangen (2010) sier en må presentere prosjektet og seg selv på en tillitsvekkende, klar og enkel måte til alle det berører. Hammersley & Atkinson (2007) poengterer at på grunn av etnografiens induktive preg kan fokus endres underveis. Informantene vil dermed få en nøktern og konkret informasjon om hva forskeren ønsker å rette fokus mot og lære mer om. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) redegjør for

forskningsetiske spørsmål. Rapporten inneholder et eget kapittel med tittelen *hensyn til personer*. Her blir det poengtert at en som forsker ”skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet” (NESH, 2009, s. 11) og derunder ikke bidra til å skade eller utsette forskningsdeltakere for urimelig belastning.

Forskere og studenter ved institusjoner som har utpekt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som personvernombud, noe som gjelder blant annet alle universitetene i Norge, har meldeplikt til personvernombudet. Dette gjelder ved forskning som behandler personopplysninger elektronisk eller oppretter et manuelt personregister med sensitive opplysninger. NSD sitt mandat er å vurdere om ulike forskningsprosjekter samsvarer med de føringer personopplysningsloven og helseregisterloven legger (NESH, 2009, s. 14; NSD, n.d). Forskning innen det spesialpedagogiske fagfeltet vil kunne berøre mange etiske overveininger. Forskeren må kontinuerlig være bevisst balansegangen mellom prinsippet om at forskning ikke skal ha uheldige konsekvenser og viktigheten av kunnskapsutvikling og kvalitet i forskning (Thagaard, 2009).

Egen forskningsprosess

Valg av forskningsdeltaker

Min problemstilling la føringer for valg av forskningsdeltaker, noe Creswell (1998, i Postholm 2010) viser ved benevnelsen *hensiktsmessig utvalg*, der hensikten med forskningen styrer valg av forskningssted og informant. Kriteriet jeg satte for valg av forskningsdeltaker var todelt. For det første ville jeg studere en lærer som møtte innagerende atferd i sitt daglige arbeid i grunnskolen. For det andre måtte denne læreren definere elevens atferd som problematisk og dermed ha reflektert over atferden. I prosessen med å etablere kontakt med forskningsdeltaker valgte jeg etter hvert å ta kontakt med en bekjent pedagog som arbeider i BUP, for å høre om hun kjente til noen som kunne være aktuelle. Hun hadde både mulighet og et ønske om å bistå meg i dette arbeidet, og ble dermed en portåpner til forskningsfeltet. Portåpnerer er mennesker som har innsikt i mulige informanter, samt at de kan være avgjørende i prosessen med å stenge eller gi adgang til forskningsfeltet (Hammersley & Atkinson, 2007; Postholm, 2010; Thagaard, 2009). Min portåpner kontaktet elevens foresatte og deretter rektor på skolen hennes. Disse ga tillatelse til å spørre Mari. Dette førte til at jeg kom i kontakt med læreren, som etter å ha fått en fyldigere informasjon om hensikten, omfanget og metoden i studien, takket ja til å dele sine erfaringer med meg.

Før datainnsamlingen

Jeg sendte tidlig i arbeidsprosessen inn meldeskjema og vedlegg som gjelder for prosjekter som behandler personopplysninger, til NSD. Saksbehandlingen resulterte i vedtak om at studien ikke medførte meldeplikt (vedlegg 7) og jeg fikk dermed klarsignal til å sette i gang med datainnsamlingen.

Ved mitt første møte med Mari og Toppen skole skrev hun under på en samtykkeerklæring om intervju og observasjon (vedlegg 1). Jeg hadde på forhånd utarbeidet samtykkeerklæringer til alle foresatte i elevgruppa og lagt dem i konvolutter. Kristins foresatte var som nevnt forespurt muntlig på forhånd. Jeg valgte likevel å utforme en egen samtykkeerklæring til Kristins foresatte (vedlegg 3) der det kom klart fram at det var Maris møte med blant annet datteren deres jeg ville lære mer om. Til de andre foresatte utarbeidet jeg en annen samtykkeerklæring (vedlegg 2) der jeg spesifiserte at fokus ville bli rettet mot Maris møte med de stille barna i klassen. Vi gjennomførte også et forintervju (vedlegg 4) ved dette møtet, da det uansett var naturlig å snakke om studiens tematikk og problemstilling.

Etter kort tid returnerte samtlige foresatte samtykkeerklæringen som ga tillatelse til at jeg kunne observere Mari i klasserommet. Gjennom alle ledd i oppstartsprosessen var det viktig å gjøre de ulike aktørene oppmerksom på at det er lærerens praksis og refleksjoner jeg ønsker å få innsikt i. Det har også vært nødvendig å skape en bevissthet om at oppmerksomheten nødvendigvis også må bli noe rettet mot eleven, da det er lærerens håndtering og møte med innagerende atferd jeg ønsker å få innsikt i.

Jeg utarbeidet et observasjonskart (vedlegg 6) som verktøy for å holde fokus og for å strukturere feltnotatene. På dette kartet er gangen i undervisningen og de ulike aktiviteter avgrenset ved å bruke begrepet *aktivitetssjanger* (Moen, 2006). Videre fokuserte jeg under hver aktivitet på Mari sin verbale og non-verbale kommunikasjon i møte med Kristin. Bae (1996) poengterer at en skal trekke ut det interessante fra det alminnelige, uten å redusere kompleksiteten. Ved å strukturere og avgrense den ytre situasjonen kan en skape en mer eksperimentell situasjon, og dermed kunne rette fokus mot noe spesielt. Disse ideene lå til grunn for mitt valg av å benytte et observasjonskart under observasjonen for å skape struktur og fokus til å identifisere Maris praksis i møte med innagerende atferd.

Datainnsamling

Datamaterialet i denne studien fikk jeg gjennom et forintervju, 20 skoletimer observasjon i klasserommet og et avsluttende etterintervju. Forintervjuet med Mari ga informasjon om hennes bakgrunn, samt hennes refleksjoner omkring begrepet innagerende atferd, og en mulig pekepinn

på fokus under observasjonen. Intervjuet varte i overkant av 48 minutter og ble til sammen 13 sider transkribert tekst. Etterintervjuet ble gjennomført umiddelbart etter siste økt med observasjon. Dette hadde en nær tilknytning til de observasjoner som var gjort. Ønsket om å få innsikt i Maris refleksjoner knyttet til mine observasjoner av hennes praksis, kan sees i sammenheng med idealet om å stille spørsmål om det selvsagte, som både Bae (1996) og Fangen (2010) berører. Lydopptaket av etterintervjuet har en varighet på i overkant av 50 minutter, og resulterte i 18 sider transkribert tekst. I transkriberingsprosessen av lydopptak fra intervjuene, ble de hovedsakelig nedskrevet detaljert og nøyaktig slik opptaket var. Ved enkelte tilfeller ble informantens uttalelser endret litt på grunn av særpreg i talemål, eller omformulert noe for å få en klarere skriftlig tekst, slik Fangen (2010) viser til.

Jeg observerte Mari i 20 skoletimer, fordelt over åtte dager, der Kristin var tilstede. I disse timene varierte det om elevgruppa var samlet eller om den var delt i to. Ved mitt første møte med elevgruppen presenterte jeg meg for alle med tanke på å skape trygghet om hvordan de skulle forholde seg til meg, og for å fortelle noe om formålet med min tilstedeværelse. I løpet av mitt feltarbeid observerte jeg datatimer og fagene norsk, samfunnsfag og engelsk. Jeg hadde noen uformelle samtaler i etterkant av undervisningsøkter, eller i pausen mellom undervisningsøkter. Under feltarbeidet brukte jeg 15 observasjonskart som jeg noterte på underveis. Etter hver observasjonsdag videreutviklet jeg disse observasjonskartene, slik at det ble 11 sider feltnotater i tillegg. Disse notatene er videreutviklet og mindre stikkordspreget enn observasjonskartene. Fangen (2010) presenterer en tredelt sortering av feltnotater, som en også ser i mine observasjonsnotater. Dette er nøkterne observasjoner uten fortolkning, teoretiske notater der forskeren reflekterer og utleder mening, samt metodologiske notater om eventuelle endringer og påminnelser i det videre arbeidet. Jeg valgte også å følge Fangens (2010) anbefalinger om å innta en tilskuerrolle i starten av feltarbeidet, for så å bli mer deltakende etter hvert. Hun hevder en er mest sensitiv i oppstarten av observasjonene og at denne følsomheten avtar etter hvert. Jeg valgte å ta gradvis mer aktiv del i klasseromskonteksten ved å kunne gå rundt for å hjelpe eller veilede og snakke med elevene. Intensjonen bak dette var å gli mer naturlig inn i den opprinnelige samhandlingen i klasserommet, uten at det ble en betydelig påvirkning.

Ved å anonymisere alle opplysninger og navn som kunne knyttes til forskningsstedet i all tekst som ble utarbeidet under arbeidet med studien, tok jeg et grep for å sikre datamaterialet. Lydopptakene ble transkribert direkte fra diktafonen uten at det ble overført eller lagret på en annen enhet.

Analyse og kategorisering

Dagens pedagogiske strømninger er knyttet til sosialkonstruktivisme og sosiokulturell teori. Dette teoretiske fundamentet ligger også til grunn for min forskningsprosess og preger mine ”forskerbriller” i analyse og kategorisering av datamaterialet. Denne prosessen har, som Hammersley & Atkinson (2007) sier, vært kontinuerlig og igangsatt før datainnsamlingen var ferdig og avsluttet. Analyse og kategorisering av kvalitativt datamateriale er en kumulativ prosess (Crang & Cook, 2007), jeg tok kontinuerlig med meg tanker og antakelser om mulige mønstre.

I forintervjuet fikk jeg biografisk innsikt i Maris karriere i skolen, samt hennes refleksjoner om innagerende atferd og rollen som Kristins lærer. Disse inntrykkene satte spor og påvirket blikket mitt i møte med observasjonene jeg gjorde i etterkant. Etter hver av de åtte observasjonsdagene med Mari og hennes klasse, bearbeidet jeg notatene fra observasjonskartet. Ved å videreutvikle notatene umiddelbart etter den aktuelle observasjonsøkta og i forkant av neste observasjonsdag, så jeg hele tiden etter mønstre som dannet nytt utgangspunkt for mine videre observasjoner. En vil med andre ord gjennom hele prosessen samle kjennetegn ved det en studerer, som blir sortert, klassifisert, gitt mening, forkastet eller tatt med videre (Crang & Cook, 2007). Hammersley & Atkinson (2007) bruker en trakt som bilde på hvordan observasjonene endrer seg over tid. Forskerblikket mitt var i starten åpent og induktivt, og ble for hver dag mer snevert. På slutten ble det hovedsakelig til at jeg så etter tilfeller som bekreftet det jeg hadde sett tidligere.

Postholm (2010) hevder at teori gir fokus i observasjonene. Teori hjelper forskningsarbeidet til å finne en retning og danner samtidig utgangspunkt for de antagelser og forskningsspørsmål som blir utviklet. Både før og underveis i prosessen leste jeg litteratur og studier om innagerende atferdsvansker og relasjon mellom lærer og elev. Etter observasjonene fant jeg flere kjennetegn som beskriver Mari i møte med Kristin: 1) Hun er en strukturert klasseleder og frigjør dermed ressurser til å kunne legge til rette for at Kristin skal delta og mestre. 2) Hun har et våkent blikk og har kontroll på om Kristin har oversikt og vet hva hun skal gjøre. 3) Hun er en tydelig voksen med klare forventninger og krav til Kristin. 4) Hun er opptatt av Kristin sitt læringsutbytte. 5) Hun bekrefter Kristin når det trengs for at hun skal delta i læringsaktiviteter. 6) Hun tar ofte direkte kontakt med Kristin. Jeg tok med meg observasjonene mine av Mari i møte med Kristin til etterintervjuet. Slik fikk jeg innsikt i Mari sine refleksjoner og tanker bak den atferden og de handlingene jeg hadde observert.

Crang & Cook (2007) kommer med flere praktiske tips i arbeidet med å identifisere mønstre i datamaterialet. Jeg valgte å benytte et utvalg av dem. Jeg valgte å benytte ulike fargekoder i analyse og kodingsarbeidet, samt å klippe opp datamaterialet i ulike hendelser og momenter for så å fysisk kunne sortere disse. Jeg startet med å identifisere kjennetegn ved Mari sin praksis ved

å sortere de etter hvilke kjennetegn ulike episoder viste. Etter dette tok jeg utgangspunkt i forintervjuet og sorterte det etter dem samme kjennetegnene som observasjonene viste. Etterintervjuet ble også sammenlignet med den sorteringen som hadde blitt gjort. Det ble markert med de samme fargekodene og sortert i de samme bunkene som observasjonsnotatene og forintervjuet. De observasjonene og refleksjonene fra Mari som ikke var relevante for de observasjonene som var blitt gjort, ble fjernet og utelatt fra sorteringen. Datamaterialet ble dermed *triangulert* da observasjoner, observasjonsnotater og intervju ble sammenlignet (Postholm, 2010). Mari sin praksis og de refleksjoner og tanker hun kom med i forintervjuet og etterintervjuet ble sammenlignet. Troverdigheten til studien ble dermed styrket.

Når jeg observerte Mari, merket jeg meg med en gang at hun bærer preg av å være en erfaren lærer og en trygg voksenperson. Mari var strukturert og hadde klare krav og forventninger til Kristin og resten av klassen. Jeg observerte at dette frigjør ressurser til å kunne gi Kristin den tryggheten og forutsigbarheten hun trenger for å delta og mestre. Dermed ble mønsteret at Mari skapte *trygghet og forutsigbarhet* en kategori. Mari er også opptatt av at Kristin skal lære og ha et faglig utbytte av skolen. Mari har en anerkjennende holdning overfor Kristin og legger til rette for at hun kan lykkes og lære ved å ta mye direkte kontakt med henne og dra henne med i læringsaktivitet. Dette mønsteret førte meg til kategorien *lærings- og utviklingsstøttende relasjon*. Det siste mønsteret jeg så i Mari sin praksis, er at hun stiller krav og har tydelige forventninger til Kristin. Mari lar henne ikke være passiv og jobber for Kristin sin deltakelse og har fokus på de krav skolen faktisk stiller. Dette mønsteret fører til kategorien om *eleven som aktør*.

Kvalitet i studien

I henhold til Postholm (2010) er det fire grep en kan ta for at forskningsprosessen framstår tillitsvekkende og dermed styrket kvalitet. I denne studien har jeg hovedsaklig benyttet triangulering, langvarig opphold og memberchecking, men har også vært bevisst avkrefteende, bekreftende og uforutsette tilfeller. Ved å bruke flere innsamlingsstrategier kan datamaterialet *trianguleres* og dermed kvalitetssikres (Hammersley & Atkinson, 2007). Triangulering gir mulighet til å kontrollere om ulike kilder bekrefter eller avkrefter hverandre (Postholm, 2010). Jeg kunne sammenligne det innsamlede datamaterialet og finne mønster som gikk igjen i både intervjudata og observasjonsdata.

I følge Postholm (2010) og Hammersley & Atkinson (2007) bør tilstedeværelsen i forskningsfeltet strekke seg over så lang tid at det ikke dukker opp noe nytt å studere. Fetterman (1998) hevder at det er det *nære og langvarige samarbeidet* mellom forsker og forskningsdeltaker som gir validitet og vitalitet i en mikroetnografisk studie. Datainnsamlingen i denne studien ble spredt over et tidsrom på om lag seks uker, og besto som nevnt av et forintervju, 20 skoletimer

observasjon i klasserommet og et etterintervju. Dette la til rette for en dynamisk forskningsprosess, der de ulike aktørene i klasseromskonteksten kunne bli vant med min rolle som deltakende observatør. Underveis fikk jeg også mulighet til å lese relevant litteratur, utvikle egen forskerrolle, ta metodiske valg, samt å analysere og reflektere over observasjoner.

Lincoln & Cuba (1985, i Postholm, 2010) hevder *member checking* står sentralt for å kunne legge grunnlag for en *troverdig* studie der informantens stemme blir løftet fram. Denne kvalitetssikringsprosedyren kan foregå under hele forskningsprosessen, eller i utvalgte deler, ved at informanten ved gjennomlesing av tekst kan uttale seg om tolkningen eller framstillingen stemmer overens med slik han eller hun selv oppfatter situasjonen (Thagaard, 2009). Jeg valgte å la Mari lese et utkast til kontekstbeskrivelse og få innsikt i de mønstre jeg så etter observasjonsdagene. Dette kunne hun kjenne seg igjen i.

Avkreftende, bekreftende og uforutsatte tilfeller vil kunne prege forskningsprosessen da datainnsamling og analyse er parallelle prosesser. Kvalitative studier har ofte en induktiv tilnærming der det teoretiske ståstedet utvikler seg i takt med de analyser og fortolkninger av dataene som forskeren kommer fram til (Thagaard, 2009). Det er viktig at forskeren redegjør for denne prosessen: ”slik kan leseren få et innblikk i hvordan forskerens forståelse av feltet eller fenomenet skapes, konstrueres og dermed utvikles” (Postholm, 2010, s. 133). Dette blir berørt i beskrivelsen av studiens forskningsprosess, og vil bidra til å styrke kvaliteten.

Datamaterialet i en kvalitativ studie er kontekstuell kunnskap, da forståelsen forskeren har utviklet er både tids- og stedbunden. Denne kunnskapen skal likevel kunne ha overføringsverdi til leseren som et tankeredskap en kan reflektere over og relatere til egen praksis (Postholm, 2010). Dette blir definert som *naturalistisk generalisering* og har en sterk tilknytning til begrepet om tykke beskrivelser. Forskerens erfaringer og funn er presentert på en fyldig måte slik at andre kan oppleve kunnskapen som nyttig (Geertz 1973, i Postholm 2010). Ved å gi en fyldig kontekstbeskrivelse av Mari, Toppen skole, klassen og Kristin, samt å presentere konteksten utsnitt fra intervju og observasjonsnotater er hentet fra på en god måte, bidrar det til at andre kan benytte studien til å reflektere og å forbedre egen praksis i møte med innagerende atferdsvansker.

Kapittel 4

Trygghet og forutsigbarhet

Trygghet og forutsigbarhet er det første gjennomgående mønsteret jeg finner belegg for i min analyse av datamaterialet. Mari syntes å være opptatt av at Kristin skulle føle trygghet og forutsigbarhet i klassesituasjonen. Under vil jeg først gjøre rede for relevant teori om proaktiv klasseledelse og den autorative lærer. Deretter vil jeg presentere empirien til denne kategorien som består av tre utdrag fra observasjonsnotater og fire utdrag fra intervjutranskribering. Avslutningsvis blir empirien analysert og drøftet i lys av teorien.

Teori

I St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren - rollen og utdanningen* blir det slått fast at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for elevers læring og at "læreren må ha autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeid i en mangfoldig sammensatt elevgruppe" (Kunnskapsdepartementet, 2009b, s. 15). Lærerenes rolle som klasseleder blir beskrevet som "lærerenes kompetanse i å skape produktiv arbeidsro i klassen, blant annet gjennom å fremme elevenes oppmerksomhet og motivere til innsats, men også gjennom tiltak for å korrigere uønsket atferd" (Ogden, 2002, s.183). Både elevenes og lærerenes opptreden kan bidra til at planlagt undervisning ikke fungerer og at intensjonen med undervisningen ikke blir oppfylt. Samuelsen (2007) hevder at kompetansen som klasseleder ofte er et resultat av mestringsstrategier i møte med elevatferd som hemmer eller fremmer læring.

Proaktiv klasseledelse

Proaktiv klasseledelse er lærerenes tilrettelegging for et læringsmiljø som engasjerer og bekrefter alle elever. Å være proaktiv handler, i motsetning til det å være reaktiv, om å være i forkant av problemer og forebygge at uønsket atferd oppstår eller utvikler seg (Nordahl et al., 2005). Det finnes flere operasjonaliseringer av proaktiv klasseledelse. Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard (2008) viser til seks ulike sider ved klasseledelse som bidrar til økt elevlæring. For det første står detaljert planlegging av undervisning sentralt, da liten tidsbruk på administrative rutiner øker fokus på læring. For det andre viser det seg at eksplisitte mål for undervisningsøkter eller perioder er viktig. For det tredje viser en elevstøttende ledelse der elevene bidrar i strukturering og valg av aktivitet, positiv påvirkning på elevenes læring. Den fjerde siden handler om at aktivering av elevene øker elevmotivering og indre motivasjon for skolerelatert arbeid. For det femte er organisering av undervisningen sentralt. Det viser seg at sammenheng med tidligere

kunnskap og naturlig progresjon legger til rette for læring. Det sjette og siste punktet handler om viktigheten av en synlig ledelse, med klare og eksplisitte instruksjoner.

Nordahl et al. (2005) definerer på sin side en proaktiv klasseleder som en lærer med kontroll over det som skjer i klasserommet. Videre hevder de at en proaktiv klasseleder ”utvikler læringsmiljøet gjennom å 1) planlegge og tilrettelegge det fysiske læringsmiljøet, 2) iverksette innskoleringsaktiviteter, 3) innarbeide regler og rutiner i klassen, 4) gi klare beskjeder og 5) effektivt bruke ros og oppmuntring” (s.222). Ogden (2002) operasjonaliserer proaktiv klasseledelse på en lignende måte som kan organiseres i seks punkter og handler om 1) overblikk og effektivt tilsyn, 2) å håndtere flere overlappende hendelser samtidig, 3) tilrettelegge for velfungerende overganger mellom aktiviteter, 4) bruke oppmerksomheten pedagogisk, 5) å formulere klare regler og ha gode rutiner i klassen og 6) å gi elever ros og bekreftelse på ønsket atferd.

Proaktiv klasseledelse handler også om at læreren legger til rette for at elevene skal mestre skoledagens ulike aktiviteter, og aktivitetens tilhørende aktivitetssjanger (Moen, 2006). Begrepet aktivitetssjanger retter oppmerksomheten mot at skoledagen er delt inn i ulike aktiviteter, og at aktivitetene stiller krav til oppførsel og væremåte. Behovet for klasseledelse vil være kontekstavhengig da behovet har sammenheng med om alle elevene har internalisert aktivitetssjangeren til aktiviteten.

Den autorative lærer

Lederen i klasserommet og undervisningssituasjonen er formelt sett læreren. Om ikke elevene har tillit til læreren som leder så hjelper det imidlertid lite, og vanskeliggjør det å utøve lederskap i klassen. Det står dermed sentralt at elevene må akseptere læreren som leder. Knyttet til klasseledelse relaterer begrepene sosial innflytelse og måloppnåelse til om læreren er i posisjon til å påvike elevene til å nå skolens mål (Rørnes, Overland, Roland & Tveitereid, 2006). Skjervheim (1996, i Rørnes et al., 2006) hevder imidlertid at denne tilliten fra elevene ikke er noe en lærer kan kreve, men at det er noe læreren må gjøre seg fortjent til.

Videre beskriver Rørnes et al. (2006) de ulike lærerstilene med ulike kombinasjoner av dimensjonene varme og kontroll. Varme er knyttet til lærerens grad av anerkjennende holdning til eleven. Kontroll er relatert til lærerens oversikt, krav og struktur knyttet til klassen. Overland (2007) beskriver en *autoritær* klasseleder som en med høy grad av kontroll og liten grad av følelsesmessig varme. På den andre siden finnes den *autorative* klasseleder som har autoritet og myndighet når det trengs overfor elevene, ved å samtidig spille på lag og ha en god relasjon til dem. Den autorative lærer forsøker ikke å oppnå denne respekten gjennom å være befalende eller

kreve total lydighet. Respekten blir heller skapt gjennom samspill og dialog, som videre legger til rette for god kontakt, og at læreren kommer i posisjon til elevene. Røsnes et al. (2006) omtaler den autoritative læreren med en lederstil preget av både varme og kontroll, som den ideelle praksisen i skolen og i møte med utfordrende elevatferd (Nordahl et al., 2005).

Empiri

Observasjonsnotatene, forintervjuet og etterintervjuet viser spor av Mari som klasseleder med intensjonen om å skape trygghet og forutsigbarhet for Kristin. Læreren framstår som en strukturert og trygg voksenperson med klare forventninger til elevene både sosialt og faglig.

Observasjon fra praksis

I observasjonsnotatene mine finner jeg at Mari viser en proaktiv klasseledelse. Dette kommer til syne når hun underviser i samfunnsfag, der hun formulerer et eksplisitt mål, gir klar beskjed og legger til rette for elevmedvikning og aktivisering. Følgende observasjon er hentet fra en avrundende læresamtale der temaet var FN og barnekonvensjonen. Dette har vært en dobbelttime der de først hadde jobba med temaet individuelt ved å lese tekst og bruke noteringsstrategier⁷, for deretter å utforme et felles tankekart der alle elevene var oppe og skrev og fortalte. Mari sier til klassen at de skal ta en runde der alle skal si en setning om hva de har lært i samfunnsfagtimen:

Elev (Kristin) sier at "barnekonvensjonen er rettighetene til barn" med klar og tydelig stemme. Akkurat dette er det ikke noen andre i klassen som sier. Kroppsspråket hennes i etterkant kan tolkes som stolthet og mestringsfølelse. Mari forteller imidlertid i ettertid at hun var borte ved eleven og kontrollerte at hun (Kristin) hadde noe å si ved å gi henne tips om hva hun kunne si (Obs.not. 090311, s. 4).

I observasjonsnotatene fant jeg også at Mari handler i forkant, for å legge til rette for at Kristin ikke blir passiv. Denne observasjonen er hentet fra en norsktime der elevene skulle arbeide i grupper med et litterært virkemiddel. Her viser Mari at hun tar grep for å forebygge at Kristin blir igjen til slutt ved inndeling i grupper:

Ved fordeling/valg av litterært virkemiddel får hun (Kristin) ikke bestemt seg, eller rekker i hvertfall ikke opp hånda for å svare slik enkelte andre i elevgruppa gjør. Mari spør henne direkte om hun har bestemt seg eller har et ønske. Hun har ikke et svar på dette. Kristin bestemmer seg etterpå og kommer på gruppe med ei hun ellers også kommuniserer noe med. Når jeg er borte ved dem etterpå og snakker litt, ser det ut til at de jobber godt. Begge kommer med initiativer og jobber sammen om progresjonen og innholdet i historien. Denne gruppa (Kristin og en annen jente) er ikke pågående med å komme opp til tavlen og lese opp, men kommer fram når Mari tar initiativ og ber dem om å komme fram sammen med flere andre par. Da er det den andre på gruppa som leser opp (Obs.not. 220311, s. 10).

⁷ Elevene valgte SAM-skjema, to-kolonne skjema, faktasetninger, tankekart eller stikkord.

I observasjonsnotatene finner jeg også at Mari krever aktivitet og elevdeltakelse. I en enkelttime med norsk har klassen om setninger og setningsanalyse. Mari stiller spørsmål til hele elevgruppen om hva slags setninger spørrende setninger er. I klassen er det liten respons på dette. Mari omformulerer spørsmålet ved å spørre om noen kan si en spørrende setning, altså stille et spørsmål. Med unntak av Kristin, rekker etter hvert alle elevene i gruppa opp hånden. Mari tar likevel direkte kontakt med Kristin:

Mari stiller spørsmål direkte til Kristin om hun kan stille et spørsmål, tross for at hun var den eneste som ikke rakk opp hånda. Kristin svarer da "Liker du is?". Mari responderer på dette: "Ja, dette er rett på to måter" (Obs.not. 150311, s. 7).

Utdrag fra intervju

Mari har lang fartstid som lærer i skolen og har møtt mange ulike elever og elevtyper. I intervjuene finner jeg at Mari reflekterer over betegnelsen innagerende atferdsvansker og Kristin, samt hvordan en forholder seg til eleven:

Det som jeg har tenkt på når det gjelder disse barna, er at de skal føle seg trygge. Og da mener jeg trygge både på skolen og hjemme. Og.... Jeg tror at det noen ganger er at hun (Kristin) føler seg utrygg på skolen for at hun noen ganger...Hun skjønner en god del ting som har skjedd før. Og så tror jeg at hun er redd for at det kan komme opp. Ehhhh... Og at det også kan ligge å bremse og at hun tenker på det. Pluss at det kan godt hende at hun føler på det å... tenker på ting som har skjedd og tenker på om det skjer igjen (Int. 080211, s. 12).

Mari forteller om dilemmaer hun føler på som klasseleder med Kristin som en del av elevgruppa. Mari reflekterer over sin opplevelse av å få med Kristin i undervisningen og legge til rette for at hun deltar og mestrer:

For hun har egentlig vært uproblematisk, men det jeg tenkte å ta muntlig med deg er det at du har vært innom her i tre uker. Den første uka syns jeg var helt glimrende, hun fungerte som en normalfungerende. Kontra siste uke nå. Har du lagt merke til den forskjellen? (...) Nå sitter hun slik (med en hånd foran munn/hake). (...) Vanskelig å få henne til å svare i det hele tatt. Sååå... det som jeg som lærer syns at det er fryktelig vanskelig. For jeg kan godt passe på å dra henne med, men det blir så mye fokus på henne når jeg står der i klasserommet. Og skal prøve å få henne til å svare. Selv om jeg prøver å legge til rette for å få henne til å svare. Så sitter hun slik (med en hånd foran munn/hake). Ja, men det blir så åpenlyst for alle når jeg liksom står der å skal prøve å gjøre dette. For det syns jeg er en vanskelig bit som lærer når hun skal være i klasserommet. For hvis det hadde vært slik at vi oftere kunne delt klassa, at "mannlig kollega" oftere kunne vært der. Så vi kunne fått henne til å prata, men det er ikke alltid altså. Når hun har det slik (er i en vanskelig/dårlig periode). Det er utfordringene. Det er en av de største utfordringen når hun er så forskjellig. Ehh.. fordi at det.. ja. Hvilken måte skal jeg benytte for å få henne med nå liksom (Int. 230311, s. 1-2).

Jeg påpeker i etterintervjuet at jeg etter observasjonene ser at Mari ofte henvender seg direkte til Kristin. Videre spør jeg om hva Mari tror hadde skjedd om hun ikke hadde tatt direkte kontakt med elevene på den måten hun gjør:

Jeg tror hun hadde sittet der og vært helt stille og ikke gjort noe av seg. Og hun hadde heller ikke skrevet så mye om hun ikke hadde visst at jeg kom for å sjekke henne. Men det kan være ren avskrift også. Av og til opptrer hun også som litt lat, men hva som gjør det skal ikke jeg si for sikkert. Og ikke at det er latskap heller. Enkelte ganger lurer jeg (Int. 230311, s. 4).

Under etterintervjuet viser jeg til mine observasjoner av læreren, samt det Mari sa om trygghet under forintervjuet (utdrag ovenfor). På spørsmål om hvordan det at hun er klar, tydelig, stiller krav og er strukturert påvirker elvens trygghet, svarer Mari følgende:

Jeg mener at det fører til trygghet. De vet hva de har å forholde seg til. Hvis oppgaven er klar, vet de hva de skal gjøre, og de vet at det ikke er helt greit å komme å ikke ha gjort lekse si. Men, jeg har sagt det såpass mange ganger så jeg står ikke her å refser de opp og ned for at de ikke gjør ting. Selv om de vet hva jeg mener om det, og de vet at jeg noterer ned om de ikke har gjort det (Int. 230311, s. 5).

Analyse og drøfting

Analysen av datamaterialet gir innblikk i Mari sin rolle som klasseleder. Mari forteller om utfordringer og dilemmaer knyttet til det å ha Kristin som elev i klassen (Int. 230311, s. 1-2). Kristin er en del av elevgruppa og bidrar slik til at det blir en mangfoldig sammensatt elevgruppe, som Mari må ha autoritet og kompetanse til å lede læringsarbeid i (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Mari er opptatt av at Kristin skal ha læringsutbytte og utvikle seg faglig på skolen. Hun tar mye direkte kontakt med henne, både når elevene jobber individuelt og når de har læringsaktiviteter i plenum (Obs.not. 090311, s. 4; Obs.not. 220311, s. 10; Obs.not. 150311, s. 7), og mener dette er sentralt for å få henne deltakende og i arbeid (Int. 230311, s. 4).

Ogden (2002) bruker ord som produktiv arbeidsro, oppmerksomhet, motivasjon og korrigerende av uønsket atferd i sin definisjon av klasseledelse. Her er det paralleller til Mari sin praksis i møte med Kristin, der intensjonen er å skape produktivitet, oppmerksomhet og motivasjon, samt at det å ta direkte kontakt er en form for korrigerende av Kristins innagerende atferd. Kristin opptrer ofte passivt både sosialt og faglig, men det synes som om ikke Mari lar henne være usynlig. Læreren trekker henne fram og utfordrer henne til å delta og være aktiv.

Det er også klare paralleller til Mari sin rolle som lærer for en hel elevgruppe, for som Mari selv sier så vet elevene hva de har å forholde seg til (Int. 230311, s. 5). Strukturen fører til et handlingsrom, og dette handlingsrommet bruker hun til å vise ekstra oppmerksomhet til Kristin. Mari legger dermed til rette for læring og deltakelse. Når formen til Kristin er varierende, gjør

dette Mari usikker på hvilken strategi hun skal bruke for å få henne til og lære og være aktiv (Int. 230311, s. 1-2). Når Kristin er passiv og lite deltakende, har hun en lærehemmende atferd (Samuelsen, 2007), og Mari sine strategier som klasseleder i møte med denne atferden er avgjørende. Disse strategiene kommer tydelig fram ved å knytte teori om begrepene proaktiv klasseledelse og den autorative lærer til datamaterialet.

I analysen av datamaterialet ser en spor etter proaktiv klasseledelse. Mari har en praksis i møte med Kristin som er preget av å være i forkant slik at hun ikke blir passiv, utrygg og ikke mestrer å delta (Obs.not. 090311, s. 4; Obs.not. 220311, s. 10). I henhold til mine observasjoner tar Mari direkte kontakt med eleven for å forebygge at hun forblir stille og passiv på grunn av manglende trygghet eller forståelse for arbeidsoppgaven. Mari legger dermed til rette for at hun mestrer på et nivå hun har evner til. Dette stemmer overens med Nordahl et al. (2005) sin beskrivelse av hvordan en handler proaktivt. Nordahl et al. (2005) omtaler også det å bekrefte alle elevene som et element i proaktiv klasseledelse. I møte med Kristin vil det være nødvendig å skape muligheter der en kan gi ros og bekreftelse (Obs.not. 150311, s. 7). Ved å spørre Kristin direkte fikk Mari muligheten til å bekrefte svaret hennes på en måte som kunne ha positiv innvirkning på Kristin. Læreren må med andre ord ha kontakt med eleven for å kunne bekrefte henne. Jeg anser det som sentralt at slike direkte henvendelser fører til at eleven mestrer og lykkes. Om et direkte spørsmål fører til at eleven kommer til kort framfor resten av elevgruppen, må en spørre seg hvordan en slik episode påvirker den videre utviklingen.

Mari mener det er viktig at elever med innagerende atferd føler seg trygge på skolen (Int. 080211, s. 12), og hun mener at hennes rolle som en strukturert klasseleder bidrar til å skape og legge til rette for trygghet (Int. 230311, s. 5). Mari er en synlig voksenperson i klasserommet. Hun kommer med eksplisitte instruksjoner og har klare mål og forventninger til elevene, noe som Nordenbo et al. (2008) peker på som viktige faktorer ved læreren for å tilrettelegge for økt læring. Mari har kontroll over det som skjer i klasserommet. Hun har overblikk og effektivt tilsyn ved at hun ofte er i kontakt med Kristin, enten verbalt eller non-verbalt. Nordahl et al. (2005) trekker fram viktigheten av det fysiske læringsmiljøet som et grep ved proaktiv klasseledelse. I perioden jeg var tilstede i klasserommet, hadde Kristin sin pult plassert fremst i klasserommet, noe som gjør det enkelt for læreren å se henne. Dette vil også kunne bidra til trygghet for Kristin, da hun kanskje vet at Mari er der og ser henne på en positiv og bekræftende måte. På en annen side kan en plassering fremst i klasserommet kanskje føles utsatt og lite komfortabelt for en elev som har en utrygghet i seg.

Mari bruker oppmerksomheten pedagogisk i norsktimen der hun henvender seg til Kristin direkte, tiltross for at hun er den eneste som ikke rekker opp hånda (Obs.not. 150311, s. 7). Kristin får ikke noe negativt tilbakemelding på at hun ikke er aktiv og deltar. Ved å besvare spørsmålet får hun bekreftelse og ros fra Mari i stedet. Atferd som får oppmerksomhet tenderer til å gjenta seg, og det kan da tenke seg at Kristin rekker opp hånda på eget initiativ ved en senere anledning. Disse trekkene ved Mari sin klasseledelse stemmer overens med Nordahl et al. (2005) og Ogden (2002) sine operasjonaliseringer av proaktiv klasseledelse. Hun har kontroll og overblikk, tilrettelegger det fysiske læringsmiljøet ved å plassere eleven fremst, har klare regler og rutiner og bruker ros og oppmuntring på en effektiv måte.

En samtale i samfunnsfag som det blir referert til i den første illustrasjonen fra praksis (Obs.not. 090311, s. 4), kan organiseres på ulike måter. At Mari velger å ha en slik avsluttende oppsummering og organiserer den på den måten det blir gjort, påvirker nok Kristin på flere måter. Denne formen for samtale er noe som ofte blir brukt i Mari sin undervisning. Det er med andre ord en aktivitetssjanger (Moen, 2006) elevene er kjent med. Knyttet til Kristin og hennes atferd kan en likevel spørre seg om denne aktivitetssjangeren er fullstendig internalisert. Her tar Mari et grep som gjør at Kristin kan delta og mestre: Hun snakker med henne på forhånd og klargjør hva Kristin kan ytre i plenum. På den måten forbereder hun Kristin og gir henne mulighet til å møte utfordringen. Mari legger tilrette for at Kristin skal føle en tilstrekkelig trygghet i situasjonen. Å bekrefte at noe er ett tilfredsstillende svar eller handling fungerer som støtte på det nåværende tidspunkt. Målet må være å overføre denne tryggheten til Kristin. Å ha en trygghet i seg kan åpne for å stole på egen kunnskap, samt beskyttelse når en misslykkes eller svarer feil. Støtten Mari gir kan fungere som ett stilas også senere i livet, da forskning viser at mestring i skolen er viktig i et langsiktig livsperspektiv (Moen, 1997).

I analysen av datamaterialet ser vi også spor etter den autorative lærer. Mari sin praksis i møte med Kristin bærer preg av både varme og kontroll (Obs. not. 090311, s. 4). Kompetansen og autoriteten kommer fram ved lærerens måte å organisere skolehverdagen på. Som klasseleder kommer det fram at Mari har oversikt, stiller krav og er strukturert, men at hun også viser en pågående og varm holdning overfor Kristin (Int. 230311, s. 1-2). Mari er tydelig i kommunikasjon og stiller krav (Int. 230311, s. 4). Hun mener at dette skaper trygghet og forutsigbarhet for Kristin (Int. 230311, s. 5), noe som er sentralt med tanke på hennes innagerende atferdsvansker (Int. 230311, s. 5). Elevens ulike vansker og behov må bli tatt hensyn til. Et spørsmål en bør stille seg er hvilke forutsetninger en elev har til å mestre ulike krav. Utfordringen for læreren er å stille krav som hun vet Kristin mestrer, samtidig som hun skal dytte henne videre i læringsprosessen.

Observasjonen der elevene i en norsktime selv velger virkemiddel før Mari setter dem sammen i grupper (Obs.not. 220311, s. 10), forteller noe om Mari som klasseleder. Hun har autoritet og elevene protesterer ikke på hennes organisering, noe som gjør at en kan trekke paralleller til definisjonen av den autoritative klasseleder (Overland, 2007). Eleven får medvirke i timen ved å selv velge virkemiddel. Dette er også en proaktiv handling, noe som kan føre til økt motivasjon, læringsutbytte og tillit til Mari som klasseleder. Med de grepene Mari tar, viser hun initiativ og at hun handler i forkant. Dette fører til at Kristin havner i samarbeid en annen jente som hun kan fungere sammen med og blir ikke satt i fare for å "bli igjen til slutt" eller oppleve situasjonen som uforutsigbar og ubehagelig.

Mari sin framtoning og væremåte som klasseleder vil kunne bidra positivt på Kristin sin trygghet og for å skape forutsigbarhet i skolehverdagen (Int. 230311, s. 5). Slik jeg har observert det, og slik Mari forteller, er ikke Kristin en elev som er lett å "lese". Det er med andre ord vanskelig å få en innsikt i hvordan det faktisk virker på Kristin. Mari kjenner seg igjen i beskrivelsen som en som stiller krav og er klar, tydelig og strukturert (Int. 230311, s. 5). Dette er noe som hun lykkes med, men som Skjervheim (1996, i Rørnes et al. 2006) hevder, er ikke tilliten til læreren som leder noe en kan kreve, men at det er noe en må gjøre seg fortjent til. Dette leder inn mot neste kapittel som tar for seg den lærings- og utviklingsstøttende relasjonens betydning.

Kapittel 5

Lærings- og utviklingsstøttende relasjon

Det andre mønsteret jeg finner belegg for i analysen av datamaterialet, er at Mari var bevisst på å arbeide for en god relasjon til eleven. Under vil jeg først presentere relevant teori om lærings- og utviklingsstøttende relasjon. Jeg fant belegg for denne kategorien i både observasjonsnotatene og i intervjuene. Empirien består av tre utdrag fra observasjoner og fire utdrag fra intervju. Avslutningsvis analyserer og drøfter jeg empirien i lys av presentert teori.

Teori

Sosiokulturell teori som perspektiv på læring

Et regjerende syn i dagens skole er at læring skjer i interaksjon mellom mennesker. Resultatet av dette er en sterk fokusering på lærerens oppgave med å skape en lærings- og utviklingsstøttende relasjon og tilpasse undervisningen slik at eleven kan utvikle seg innenfor den nærmeste utviklingssonen (Moen & Gudmundsdottir, 1997). Pianta (1999) poengterer også hvor sentral lærer-elevrelasjonen er. Gode lærer-elevrelasjoner både utvider og forbedrer mulighetene innenfor den nærmeste utviklingssonen, spesielt for de som ikke alltid mestrer skolehverdagen. Sosiokulturell læringsteori omfatter både det sosiale og det psykologiske og fungerer som et bindeledd mellom disse to leirene (Woolfolk, 2004). I skolen vil læreren ha en viktig rolle i den sosiale interaksjonen læring foregår i.

Vygotsky (1978) definerer i boken "Mind in society" begrepene aktuell utviklingszone (actual developmental level) og nærmeste utviklingszone (zone of proximal development). *Den aktuelle utviklingssonen* er de ferdigheter og kunnskaper barnet mestrer på egenhånd som en følge av kognitive prosesser som allerede har funnet sted. I forlengelsen av denne finnes *den nærmeste utviklingssonen*, som forteller om barnets utviklingspotensiale. Den nærmeste utviklingssonen er avstanden fra ferdighetene barnet har i seg til barnets potensiale for mestring og problemløsning gjennom tilrettelegging og støtte fra en mer kompetent annen. Ifølge Vygotsky må barnets kompetanse og mulighet for læring forstås ut fra både det de kan og det de har potensiale for å mestre ved støtte. Vygotskys tanke var at sosial interaksjon kan føre til høyere mentale prosesser, som læring og utvikling blir ansett som. Han hevdet at alle funksjoner i et barns kulturelle utvikling kommer til syne to ganger. Den første fasen innebærer at kunnskapen opptrer sosialt mellom mennesker gjennom en *interpsykologisk prosess*. I den andre fasen opptrer kunnskapen som en *intrappsykologisk prosess* som en del av barnets indre mentale fungering. En slik internaliseringsprosess fordrer at alle parter er aktive i prosessen. Omformingen fra noe mellom

mennesker til noe i barnets indre kan være et resultat av utviklende episoder og hendelser av varierende omfang og varighet (Vygotsky, 1978). Dette forteller noe om relasjonenes betydning for læringsprosessen.

Felles situasjonsdefinisjon

Begrepene situasjonsdefinisjon, intersubjektivitet og språklig mediering opererer Wertsch (1984) med for å beskrive relasjonen mellom lærer og elev. Han hevder begrepene er avgjørende for å kunne dra nytte av Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Måten både elev og lærer definerer og forstår en kontekst på, knytter Wertsch til begrepet *situasjonsdefinisjon*. I alle sammenhenger vil målet være å skape en felles situasjonsdefinisjon, og det vil kunne innebære forhandlinger der en eller flere av deltakerne må endre sin oppfatning av hva situasjonen innebærer. Når både elev og lærer er inneforstått med at de har samme definisjon av situasjonen, eksisterer det en *intersubjektivitet* mellom dem. I prosessen mot en intersubjektiv felles situasjonsdefinisjon vil *språklig mediering* være den mekanismen som gjør det mulig. Det vil altså være en form for dialog der lærer og elev påvirker hverandre gjensidig (Wertsch, 1984).

Lærer-elevrelasjoner

God klaseledelse og å ivareta den enkelte elev sine behov er uløselig knyttet til god undervisning og positive relasjoner til elevene (Nordahl et al., 2005). I St.meld. nr. 11 (2008-2009) blir *samhandling og kommunikasjon* presentert som et kompetanseområde. Det heter at:

Læreryrket krever evne til samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen. Læreren må ha god kjennskap til elevene og deres forutsetninger for å kunne lære, kunne omgås elevene på en god måte og ha et positivt syn på elevenes potensiale (Kunnskapsdepartementet, 2009b, s. 15).

Lærerens relasjonskompetanse, og derunder elevaktivering, elevmotivering og evne til å ta hensyn til ulike elevforutsetninger, blir trukket fram som avgjørende for læring og positiv utvikling for elevene (Nordenbo et al., 2008). Nordahl (2002) og Nordahl et al. (2005) trekker fram viktigheten av gode lærer-elevrelasjoner i møte med atferdsvansker. En lærer med et godt forhold til sine elever kommer lettere i posisjon til dem, noe som legger til rette for å kunne samtale med elevene og stille krav til dem. Det antas at dette har sammenheng med at elever som har et godt forhold til sin lærer gjennomgående viser mindre atferdsproblemer, trives bedre i skolen og ønsker i større grad å innfri lærerens forventninger enn andre elever. Juul & Jensen (2003) sier at sunne relasjoner ivaretar begge parter. Denne gjensidige påvirkningen viser ytterligere hvor avgjørende den lærings- og utviklingsstøttende relasjonen er i skolen.

Relasjoner som er preget av anerkjennelse legger til rette for en positiv kulturell, emosjonell og sosial utvikling for barnet (Moen & Gudmundsdottir, 1997). Knyttet til dialektisk relasjonsteori,

innebærer en anerkjennende holdning komponenter som lytting, forståelse, aksept og toleranse, samt bekreftelse. Disse komponentene henger sammen og overlapper hverandre til dels (Schibbye, 2002). *Lytting* handler om å være mottakelig for det eleven sier, samt å være engasjert, konsentrert og oppmerksom i møte med eleven. Gjennom en lyttende holdning får eleven mulighet til å sette ord på egne tanker, noe som igjen bidrar til å klargjøre og utvikle egen bevissthet. *Forståelse* vil si at lærer er i stand til å sette seg inn i elevens forståelse av en oppgave, hendelse eller situasjon og se den fra elevens perspektiv. For å få til dette må man være åpen og mottakelig for elevens opplevelsesverden og lytte til eleven. *Aksept og toleranse* innebærer at man ikke dømmer elevens ytringer, følelser og opplevelser. Disse skal ikke vurderes og omformuleres pedagogisk av lærer. Eleven skal heller få lov til å kjenne på disse, utdype dem, reflektere over dem og sette ord på dem. Slik kan eleven selv velge å endre seg. En slik holdning til elevene fra lærerens side kan også skape aksept og toleranse mellom elevene. *Bekreftelse* vil si at man som lærer viser interesse og gir tilbakemeldinger til eleven både skriftlig, verbalt og nonverbalt. Her må man respektere og ta hensyn til elevens opplevelsesverden. Det blir antatt at relasjoner som bærer preg av en anerkjennende holdning overfor barnet legger til rette for en god utvikling (Bae, 1988, i Moen og Gudmundsdottir, 1997).

Laveste effektive inngrepsnivå

Ogden (2002) omtaler *prinsippet om laveste effektive inngrepsnivå* som det mest effektive prinsippet for en lærer å handle etter. Erfaringer viser at klasserommet egner seg dårlig for konfrontasjoner og diskusjoner om enkeltelevs uønskede atferd. Ogden hevder at det er enklere å forebygge atferdsvansker enn å mestre dem når den uønskede atferden eskalerer. Prinsippet om laveste effektive inngrepsnivå kan operasjonaliseres i tre tiltaksnivåer. *Det didaktiske nivået* er det først nivået, og det innebærer planlagt og strukturert undervisning. Det andre nivået er *forebyggende klasseledelse* og tar for seg hvordan begynnende uønsket atferd blir møtt proaktivt på måter som griper minst mulig forstyrrende inn i læringsaktivitetene. Det tredje nivået er *atferdskorrigerings* som innebærer at læreren griper direkte inn mot atferden. Når en lærer handler overfor en enkeltelev, står det ifølge Ogden sentralt å reflektere over ringvirkningene med tanke på resten av elevgruppa og på relasjonene mellom lærer og elev.

Empiri

Observasjonsnotatene viser Maris praksis og møte med Kristin og hennes innagerende atferd. Relasjon er en forutsetning og viktig bestanddel for god klasseledelse. Jeg finner også belegg i både forintervju og etterintervju for at Mari ser viktigheten av å ha en god lærings- og utviklingsstøttende relasjon til Kristin.

Observasjon fra praksis

Maris fokus på å se Kristin og ha en god relasjon til henne kommer til uttrykk på forskjellige måter. Følgende utdrag fra observasjonsnotater viser at Mari trekker henne fram og utfordrer henne til å være synlig i klassen. Observasjonen er hentet fra en enkelttime der klassen er delt i to, hvor Mari underviser i en datatime der de arbeider med statistikk i et regneverktøysprogram. Undervisningen i denne timen varierer mellom at elevene jobber individuelt og at de har felles gjennomgang i plenum. En annen elev strever med noe og spør Mari om hjelp. Mari velger å ta dette i plenum. Kristin mestrer oppgaven godt og Mari spør om hun kan være lærer og forklare for de andre hvordan det skal gjøres:

Mari bruker navnet til Kristin og gir henne ros. Ved en anledning benytter Mari henne som ”lærer” for de andre elevene på noe Kristin hadde fått til, men som det var noen andre som strevde med. Hun har et godt svar. Mari trekker dette fram i klassen og gjør ferdighetene synlig (Obs.not. 070311, s. 2).

I observasjonsnotatene finner jeg også at Mari legger til rette for å vise Kristin anerkjennelse. Observasjonen er hentet fra en dobbelttime i samfunnsfag der Mari har med et par rebuser som avsluttende aktivitet. Dette fører først til litt grubling elevene i mellom, før Mari velger Kristin som den som får presentere sitt svar og løsningsmetode på den ene rebusen:

Jeg var borte ved henne og gruppa og snakka litt om denne rebusen. Med litt veiledning kommer de fram til riktig svar. Ved gjennomgang før pause får Kristin si svaret. Mari sier: ”Ja!”, smiler og gir henne en klapp på skuldra (Obs.not. 090311, s. 4).

I den samme samfunnsfagtimen som det blir vist til ovenfor, jobbet de etter pausen individuelt med noteringsstrategier til en tematekst i boka. Her viser Mari at hun ser eleven ved at hun umiddelbart etter oppstart tar en liten tur bort til pulten til Kristin, samt at Mari kontrollerer om Kristin er inneforstått hva arbeidsoppgaven innebærer. Eleven har da ikke hverken spurt etter hjelp eller rukket opp hånda:

Etter en pause begynner de å jobbe med en tekst og skal benytte læringsstrategier. Mari går bort ved oppstarten. ”Det er faktasetninger du holder på med?” Stiller noen spørsmål, veileder videre. Kristin svarer bekræftende på det hun blir spurt om. Mari følger opp, veileder, igangsetter og opprettholder aktivitet (Obs.not. 090311, s. 5).

Utdrag fra intervju

Mari ønsker å ha en god relasjon til henne, men opplever det som krevende å få til. Under forintervjuet snakket vi om hva Mari anså som de største utfordringene i møte med Kristin:

Den største utfordringen jeg føler på denne jenta nå er at det å... å få henne til å lære for å si det slik. Hva skal jeg si. Ehhhh... For det er slik at hun nesten aldri spør etter hjelp. (Int. 080211, s. 8).

Mari opplever at det er en god relasjon mellom henne og Kristin. Hun reflekterer også over hvordan dette påvirker hennes rolle som lærer og aktiviteten i klassen:

Når vi sitter å prater bare vi to, så føler jeg det. Men jeg får ikke en veldig dyp samtale. For hun sier veldig ofte at det er ”bra” eller det er ”greit”. (.....) Men jeg føler det at... hun prater ikke annerledes med noen andre voksne. (....) Hun utleverer seg ikke og hun er ikke interessert i meg som person. Ikke i noen andre heller. Det er slik at det... hun sier nok ”hei” til meg når jeg møter henne. Enten sammen med foreldre eller aleine. Når jeg møter henne sammen med venninna er de slik (viser – snur seg bort). Slik... ja snur seg helst bort begge to. Altså. Etter mange år som lærer vet en at det er enkelte elever som ikke orker å snakke med læreren sin utenom skolen. Mens andre sier hei og kommer lange veier. Jeg gjør ikke noen forskjell på de barna i skolen. Da er det undervisning og slike ting. Det viser jo bare at noen er mer modne enn andre. Og så er det jo slik at det ikke er alle en har like god kjemi med. Som voksen greier en å styre det, men ungene behøver ikke få det til. Det er gjensidig det. Barna trenger jo heller ikke ha like god kjemi til meg. Håper det. At det betyr noe. Og jeg ser jo også det at hun noen ganger blir kry når hun får ros. Andre ganger så ser jeg ingenting på henne (Int. 230311, s. 6-7).

Mari er opptatt av at Kristin og de andre elevene skal lære og ha utbytte av de aktivitetene de holder på med. Under etterintervjuet snakker vi også om dette med trygghet, tillit og relasjon mellom lærer og elev:

Ja, det er det jeg jobber for. Å klarer jeg ikke å få det til for alle, og det gjør jeg sikkert ikke, så Men jeg jobber mot å både få tillit og ha tillit. Og det bruker jeg å si. Jeg stoler på dere og det blir det så de hører mange ganger. Slik som når jeg gir dem lov til noe; ”Fordi jeg stoler på dere”. Og jeg er ikke redd for å si at jeg blir lei meg når de gjør noe som har brutt tilliten. Det mener jeg faktisk har noe med å vise at en ikke krever og krever og krever, men faktisk har følelser og mener noe med det og faktisk vil dem vel (Int. 230311, s. 12).

Under etterintervjuet viser jeg til observasjonen fra datatimen som det har blitt vist til ovenfor, om når Mari brukte Kristin som ”lærer” for resten av elevgruppa. Jeg forteller om min opplevelse av denne episoden og ber Mari reflektere. Dette viser hvordan Mari håndterer denne relasjonen som hun opplever som utfordrende.:

Det er jo slik at. Som du sier. Jeg mener det at når en bruker barna som lærer for andre. Som gode eksempler. Så har det dobbelvirking. Den som blir benytta, føler seg sikkert litt beæret og litt kry for at det var rett og det var bra. Og for de andre så blir det slik at når en medelev får det til å kan vise det fram så blir det på en annen måte enn om læreren står der. Og det gjelder i alle fag mener jeg. Dette med at.. ”kan ikke du komme opp å forklare”. Og da blir det et språk som barna bruker. De er friere. De føler sikkert at det virkelig er riktig. At de var på riktig spor (Int. 230311, s. 7).

Analyse og drøfting

Det empiriske materialet viser Mari i samspill og relasjon med Kristin. Mari tar ofte direkte kontakt med Kristin, enten for å snakke litt eller kontrollere at hun vet hva hun skal gjøre

(Obs.not. 090311, s. 5), eller for å få henne til å bidra og delta i felles læringsaktiviteter og opplegg i klassen (Obs.not. 090311, s. 4). Dette stemmer overens med det Nordenbo et al. (2008) beskriver som bestanddeler i relasjonskompetanse. Samhandling, kommunikasjon og det å kunne omgås eleven på en god måte, blir spesifisert som et av lærerens kompetanseområder (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Dette er et fundament i lærerrollen som en også kan se i Maris praksis. Kristin er med sin atferd ikke en elev som krever eller ber om samhandling og kommunikasjon med lærer, så en kan ikke anse dette som en *selvgående* relasjon der begge parter bidrar for å opprettholde og utvikle den. Det blir dermed i stor grad opp til Mari å ivareta Kristins behov og ha et positivt syn på hennes potensiale (Int. 230311, s. 6-7). Mari opplever relasjonen til Kristin som utfordrende, og det vil da være avgjørende å ikke gi opp eleven, fordi en god lærer-elevrelasjon er avgjørende for å forebygge at atferdsvansker eskalerer eller befester seg (Nordahl et al., 2005; Nordahl, 2002).

Mari opplever Kristin som en lukket elev som ikke gir mye av seg selv. Hun viser heller ikke om hun setter pris på Mari som lærer eller det Mari gjør (Int. 230311, s. 6-7). Dette skaper dilemmaer for Mari, da hun ikke vet om hun handler riktig i møte med denne eleven. Tiltross for at Mari synes de har en god relasjon, er det relevant å spørre seg om dette er en sunn relasjon som ivaretar Mari som lærer. Studier viser at lærere uttrykker glede og trivsel når de har gode relasjoner til sine elever (Buseth, 2010; Klyve, 2010). Det viser seg også at stress og negative emosjoner kan bli en følge av dårlig kommunikasjon og svake relasjoner til enkeltelever (Moen, 2009, i Moen under trykking). Årsaken til at dette er et relevant spørsmål, finnes i utfordringene, usikkerheten og dilemmaene Mari føler på. En kan spekulere i om Kristins atferd påvirker læreren på en ugunstig måte da gode lærer-elevrelasjoner blir definert som avgjørende for elevenes læring (Pianta, 1999). En slik uheldig innvikning kan være at læreren ikke får innsikt i elevens potensiale.

Mari synes noe av det mest utfordrende med Kristin er å få henne til å lære. Hun trekker fram det at Kristin nesten aldri spør om hjelp, som en faktor som bidrar til at læring er utfordrende (Int. 080211, s. 8). Mari ønsker å gi tillit til eleven og få tillit fra eleven og forteller at hun viser at hun ikke bare krever og krever, men at hun gjør det for elevens beste (Int. 230311, s. 12). Relasjonen til Kristin bærer imidlertid ikke preg av en gjensidig åpenhet og gjensidig språklig aktivitet. Om ikke Mari henvender seg direkte til Kristin og spør, vil det ofte være umulig å vite om hun trenger hjelp. På grunn av denne manglende eller varierende åpenheten er det vanskelig å ha innsikt i Kristins utviklingspotensiale (Vygotsky, 1978), da en felles situasjonsdefinisjon blir skapt via språket (Wertsch, 1984). Mari henvender seg derfor ofte direkte til Kristin (Obs.not. 090311, s.

5), slik det også kom fram under forrige kategori med klasseledelse som teoretisk fundament, og hun tilrettelegger dermed for den sosiale interaksjonen som læringsprosessen beror på.

Mari opplever det som utfordrende å få Kristin til å få læringsutbytte i skolehverdagen (Int. 080211, s. 8). Med andre ord opplever hun det som vanskelig å skape en felles situasjonsdefinisjon (Wertsch, 1984) med Kristin. At en pågående aktivitet har en aktivitetssjanger Kristin mestrer, vil være knyttet til om lærer og elev har en felles situasjonsdefinisjon. Mari tar derfor grep for å få innsikt i Kristin sin situasjonsdefinisjon (Obs.not. 090311, s. 5), for deretter å skape en intersubjektiv forståelse ved verbal og non-verbal kommunikasjon som medierende mekanisme. Dette ser det ut som hun gjør for å legge til rette for en felles forståelse for hva arbeidsoppgaven til Kristin var.

Mari viser anerkjennelse i møte med Kristin. I løpet av observasjonsperioden merket jeg meg flere ganger at Mari benyttet elever som lærer for de andre elevene, og jeg observerte at hun gjorde dette med Kristin i en datatime (Obs.not. 070311, s. 2). Når Mari reflekterer over bakgrunnen for å gjøre dette sier hun at det har en dobbeltvirkning: Det er positivt for den eleven som får vist seg fram, og det er positivt for resten av elevgruppa. Mari mener eleven kan oppleve mestring og stolthet (Int. 230311, s. 7), noe jeg også observerte under denne episoden. Dette tyder på at Mari har et reflektert forhold til relasjonene hun inngår i og innehar en anerkjennende holdning, slik Moen & Gudmundsdottir (1997) skriver. De andre elevene får se at Kristin mestrer å ytre noe i klassen med klar stemme, og ikke minst vise faglig styrke. Slike situasjoner er noe hun kanskje sjelden får mulighet til, og i hvert fall ikke legger ofte til rette for selv. Mari legger opp til noe hun kan rose og anerkjenne Kristin for, ved å spørre henne direkte når hun vet at Kristin har kunnskap eller ferdigheter som hun kan vise for resten av klassen (Obs.not. 070311, s. 2; Obs.not. 090311, s. 4). Lund (2004) hevder det står sentralt å ikke gi opp innagerende elever tiltross for deres manglende respons eller initiativ. Dette er sentralt i sammenheng med de komponenter som utgjør anerkjennende handlinger (Schibbye, 2002). Mari har samtaler med Kristin (Int. 230311, s. 6-7) der hun lytter og viser Kristin oppmerksomhet og er konsentrert, tiltross for at hun ikke opplever at Kristin åpner seg nevneverdig. Mari viser også forståelse for Kristin sin opplevelsesverden og at hun som lærer er ansvarlig for deres relasjon (Int. 230311, s. 6-7). Bekreftelse innebærer at læreren viser interesse og gir tilbakemeldinger til eleven (Schibbye, 2002). Kristin sin atferd gjør at Mari må legge til rette for situasjoner der hun kan bekrefte henne og gi positive tilbakemeldinger (Obs.not. 070311, s. 2). Hun håper Kristin kan føle seg *litt beæret og kry for dette oppdraget* (Int. 230311, s. 7). Da Mari benyttet Kristin som lærer, var elevgruppen delt og alle elevene satt ved en egen pc. Situasjonen kunne oppleves som

overkommelig og trygg, og Kristin mestret arbeidsoppgaven. Det var en egnet mulighet for å løfte fram Kristin, og dermed gjøre henne synlig for seg selv og for resten av elevgruppa.

Mari er inneforstått med at det er utfordrende å legge til rette for at Kristin skal være deltakende og aktiv. Hun sier også at hun gjerne trekker henne med i muntlig aktivitet, men at dette er vanskelig med tanke på at det kan bli mye fokus på henne i klassen (Int. 230311, s. 6-7). Å ta direkte kontakt blir dermed en form for korrigerende handling overfor uønsket atferd. Det synes som om Mari handler etter prinsippet om laveste effektive inngrepsnivå (Ogden, 2002). Hun griper ikke unødvendig inn i de andre elevenes arbeid, samt at Kristin ikke blir direkte konfrontert foran de andre elevene med sin manglende deltakelse. Mari handler i forkant ved å henvende seg til Kristin umiddelbart etter oppstart av aktivitet (Obs.not. 090311, s. 5). Dette kan avdekke Kristins eventuelle misforståelser eller usikkerhet om arbeidsoppgaven, samt tilrettelegge for konsentrasjon og arbeidsinnsats i oppstarten, da Kristin vet at Mari ser henne. Viktigheten av slike grep blir ytterligere forsterket av at Kristin sjelden selv spør om hjelp (Int. 080211, s. 8). Med dette kommer en over på eleven som aktør, noe som blir belyst i neste kapittel. Mari stiller også krav og har forventninger til Kristin, og hun gjør henne oppmerksom på dette.

Kapittel 6

Ansvarliggjøring av eleven

I analysen av datamaterialet finner jeg en tredje kategori, som jeg velger å kalle ”Eleven som aktør”. Mønster i både forintervju, etterintervju og observasjonsnotater viser at Mari vektlegger eleven som aktør og elevens forventning om mestring. I denne kategorien består empirien av fire utdrag fra observasjonsnotater og fem utdrag fra intervju. Avslutningsvis i kapittelet vil empirien bli analysert og drøftet i lys av teori.

Teori

Atferdsledelse

Nordenbo et al. (2008) viser at lærerens kompetanse som klasseleder knyttet til å lede og korrigere atferd, er avgjørende for elevenes læring. Funnene blir oppsummert i to punkter: Det første er den avgjørende lærer-elevrelasjonen, som ble berørt i forrige kapittel. Det andre tar for seg lærerens kompetanse i regjelledelse. Her blir den gradvise overgangen fra andres regulering til selvregulering trukket fram som en intensjon bak regler, og at positiv oppfordring fra læreren vil øke elevenes mulighet til å bli selvregulerte. Det blir også poengtert at det å unngå mulige situasjoner som kan forsterke atferdsvanskene, vil være et positivt bidrag til videre utvikling (Nordenbo et al., 2008). En måte å fremme eller lede atferdsutviklingen i følge Morais (2000, i Nordenbo et al., 2008), er å vise et klart initiativ overfor eleven, men samtidig la eleven selv legge premissene for når og hvordan den ønskede atferden skal fremvises. Juul og Jensen (2003) beskriver i boka ”Fra lydighet til ansvarlighet” de relasjonelle prosessene lærere inngår sammen med elevene i arbeidstiden. De beskriver ferden mot å bli voksen som en ferd over vollgraven fra lydighet til ansvarlighet. De poengterer at det er sentralt at skolen rommer og godtar denne ulydigheten, for at elevene skal bli voksne ansvarlige mennesker med evne til selvregulering.

Aktørforståelse

Elevenes virkelighetsoppfatning, ønsker og handlinger vil det kunne være nyttig å sette søkelys på i møte med innagerende atferdsvansker. Nordahl (2000) omtaler dette som *formålsforklaringer*, og Befring (2008a; 2008b) omtaler denne tilnæringsmåten som *aktørforståelse*. Her blir atferdsvansker forstått som rasjonelle handlinger med utgangspunkt i elevens opplevelse av situasjonen. Erfaringer og selvoppfatning vil farge ens syn på seg selv som aktør og ”positiv fokusering, selvtillit og optimisme framstår som de mest sentrale begrepene i en aktørforståelse av menneskers liv, læring og utvikling” (Befring, 2008a, s. 53). I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) er selvoppfatning individets egen bevisste oppfatning av seg selv. Denne

oppfatningen rommer tre ulike perspektiver. For det første betegner den *reelle selvoppfatningen* hvordan en person faktisk oppfatter seg selv. Det andre perspektivet omfatter hvordan vedkommende mener han eller hun blir betraktet av andre. For elever i skolen vil dette naturlig nok være sentralt, da de er en del av et sosialt læringsmiljø der de er i en kontinuerlig samhandling med andre. En tredje del av en persons selvoppfatning er *den ideelle selvoppfatningen* og favner hvordan han eller hun ønsker å være. Skillet mellom reell selvoppfatning og persepsjonen av andres vurdering er sentralt og blir påvirket av antakelsene om andres vurdering. Er det et stort gap mellom det reelle og det ideelle selvbildet, vil dette kunne ha en negativ effekt på en persons selvverurdering.

Enrichmentperspektivet, kalt berikelsesperspektivet på norsk, er et grunnleggende fundament i spesialpedagogikken (Befring, 2008a) og har tilknytning til aktørforståelsen. Begrepet tar opp i seg både individ- og systemforståelse og vektlegger menneskers evne til å gjøre noe med eget liv og sin egen livssituasjon. Tilrettelegging i systemet som omgir et menneske med vansker, kan skape gode betingelser for læring og utvikling og ”alt som kan styrke den enkeltes, selvtillit, pågangsmot og optimisme, vil være av stor verdi” (Befring, 2008b, s. 389). På individnivå blir alles lærings- og utviklingspotensial vektlagt, for å legge til rette for optimisme og tiltro til seg selv (Befring, 2008a).

Agent i eget liv

Innenfor konstruktivistisk læringsteori står tanken om mennesket som hovedaktør i egen læringsprosess sentralt, også når det gjelder barn og unge (Befring, 2008a). Begrepet *self-efficacy-belief* (Bandura, 1997) omfatter mestringsforventninger og er knyttet til menneskets tillit til seg selv som person og tiltro til livets positive muligheter. Å utvikle self-efficacy setter en i stand til å styre sitt eget liv, samt å finne trygghet og mening i livet. Dette vil videre påvirke menneskers motivasjon til å starte eller opprettholde ulike aktiviteter eller handlinger. I følge Befring (2008b) har self-efficacy en sammenheng med ens tiltro og evne til å ta kontroll og påvirke hendelser i eget liv. Denne kontrollen øker sjansene for å nå de mål en setter seg. I følge Bandura (1997) kan ferdighet som aktør i eget liv utvikles på flere måter. Positive bidrag til utviklingen kan være mestringsopplevelser, gode rollemodeller, konkret oppmuntring og assistanse til å tolke stress og negative følelser på en positiv måte. Befring (2008b) poengterer også at det er viktig at elevene ikke føler at verdigheten blir truet. Det vil derimot være viktig at lærere kommer med aktive bidrag for å oppmuntre, gi positive tilbakemeldinger og tilrettelegge for en tillitskapende struktur.

Bandura (2001) bruker begrepet *human agency* om ens kapasitet til å utøve kontroll over eget liv. Å være agent i eget liv er knyttet til å få tilsiktede hendelser til å skje som en følge av egne handlinger og grep, der ens utrusting, måter å tenke på og evne til selvregulering er av betydning. Å lykkes som agent i eget liv gjør det mulig å spille en sentral rolle i egen utvikling og kunne omstille og fornye seg når det er tjenelig. Som agent i eget liv står en ikke på sidelinja som tilskuer og er vert for indre mekanismer styrt av omkringliggende faktorer. Handlinger har heller en intensjon og er gjort med tanke på utvikling og måloppnåelse.

Empiri

Observasjonsnotatene gir innsikt i Mari som en lærer som stiller krav, har forventninger og ønske om at eleven skal ta ansvar selv. Dette er noe jeg også finner belegg for i forintervju og etterintervju, som det også vil bli presentert utdrag fra her.

Observasjon fra praksis

I observasjonsnotatene finner jeg at Mari er opptatt av at Kristin må være bevisst sitt eget ansvar. Dette utdraget er hentet fra en dobbelttime med engelsk der noen få elever, inkludert Kristin, sier at de ikke har gjort det de hadde i lekse:

Mari spør om alle har lytta til leseleksa på it's Learning. Blant annet Kristin har ikke gjort dette. Mari tar en liten samtale med hver enkelt ved pulten om hvorfor de ikke hadde gjort det. Kristin sier at hun ikke hadde huska å gjøre det (Obs.not. 150311, s. 7).

Neste observasjon er også relatert til å ansvarliggjøre eleven når det gjelder lekser.

Observasjonen finner sted i starten av en samfunnsfagtime. Mari ville ha oversikt over hvem som hadde lest teksten og brukt en form for noteringsstrategi for å huske og forstå innholdet. Ved samtale i ettertid sier Mari at det er vanskelig å kontrollere om elever faktisk har lest teksten. Skriftlig arbeid er synlig og taler dermed for seg selv:

Kristin var en av fem stykker i klassen som ikke hadde notert og/eller lest teksten de hadde i lekse. Mari henvender seg direkte til disse for å kunne forklare om noe hadde vært uklart. Kristin sier hun har lest, men ikke skrevet eller notert. Mari er under denne sekvensen klar og tydelig, hun viser også med kroppsspråk at hun ikke er fornøyd med at det er en del som ikke har gjort de leksene de har fått (Obs.not. 230311, s. 11).

Mari er også svært konkret og direkte i tilbakemelding på skriftlig arbeid. Denne observasjonen viser når Mari gir tilbakemelding på en kartleggingsprøve i engelsk. Hun peker på der Kristin har prestert godt på prøven, og på hvor det finnes potensial for forbedring som eleven selv må ta ansvar for:

Elevene får utdelt en kartleggingsprøve de hadde forrige uke. Sier noe som dette til Kristin som muntlig tilbakemelding: "Presens kan du. Du vet hva de fleste ord betyr på norsk. Men... det mangler litt på verb her.

Du må øve mer hjemme, da dette er noe dere har hatt i lekse”. Mari gir ros for det hun har fått til, samt konkret tilbakemelding på det som utmerker seg i negativ retning. I tillegg sier hun noe om veien videre og hva som må til for å lære enda mer (Obs.not. 150311, s. 8).

I oppstarten av en dobbelttime i norsk spør Mari klassen om hvilket ord det er naturlig å starte med ved setningsanalyse. Kristin rekker ikke opp hånda for å svare, men Mari spør henne likevel:

Mari spør direkte om hvilket analyseord en finner først ved setningsanalyse. Kristin nøler veldig før hun kommer med et korrekt svar. Hun svarer etter en stund verbal og verb. Mari responder på dette, men sier også at det var helt rett og at hun ikke må stenge for munnen og at hun kan ta bort hendene når hun snakker. Oppfordrer henne til å stole på seg selv og snakke ut (Obs.not. 210311, s. 9).

Utdrag fra intervju

Mari har tydelige krav og forventninger til Kristin. Under etterintervjuet samtaler vi om dette, og jeg spør om Mari mener det er viktig å legge til rette for å kreve at Kristin deltar og presterer:

Jeg mener det er viktig. Men jeg har ikke sett at det har virket på henne. Verken på fritida eller ute i friminuttene (Int. 230311, s. 10).

På forintervjuet snakker Mari litt om når Kristin og andre elever ikke gjør hjemmearbeid eller annet til avtalt tid:

Da bruker de tid på å finne unnskyldninger for at de ikke har gjort det. Det kan se ut som om de nesten tror på disse forklaringene selv. Hvis de greier å lure meg, så lurer de også seg selv. De ser jo selv om de har fått gjort det de skal.. og da må en...Ja og så lurer jeg av og til.... Så ser det ut som at. Av og til ser det faktisk ut som om hun (Kristin) ikke selv vet hvorfor hun ikke har gjort det (Int. 080211, s. 15).

Mari forteller også på forintervjuet at hun ikke presser Kristin til å komme med unnskyldninger når hun ikke har gjennomført noe som avtalt. Hun ønsker å se framover og finne gode løsninger:

Jeg går ikke videre på det da, for jeg ser hun strever med å finne unnskyldninger. Og det er ikke det.. Jeg vil ikke høre på alle unnskyldninger som ikke er ekte. Da vil jeg heller tenke på hva vi gjør for at det skal bli bra (Int. 080211, s. 9).

Mari leser i forbindelse med etterintervjuet et utkast av kontekstbeskrivelsen til denne studien. Hun reflekterer litt over beskrivelsen av når Kristin og tre andre jenter er oppe på tavla og leser opp noe arbeid de har jobba med i engelsk. Mari har noen innspill som forteller litt om hennes tanker om ansvarliggjøring av Kristin og det å være aktør i eget liv:

”Hun er lavmælt, men presterer godt og skiller seg ikke ut fra de andre” (Mari leser høyt fra mitt utkast), og det stemmer. For hun nekter nesten aldri å komme opp på tavla. Og hun... men når hun skal gjøre noe på egenhånd og skulle vise dette fra oppe på tavla. Da er hun enten helt sikker på at det hun skriver er rett. Eller så... Ser en på henne at hun trenger litt hjelp.. og når en da har godkjent det, går hun opp og skriver. Ja, hun

trenger mye slik.. eh.. tilbakemeldinger på at det er bra det hun gjør. Den konflikten der.. ja, hun trenger også tilbakemelding på at hun må prøve å ta et tak. At hun må prøve å .. At hun må gjøre noe selv. Det kommer ikke seilende av seg selv. At hun faktisk må ta i et tak (Int. 230311, s. 3).

I etterintervjuet samtaler vi litt om mulige kategorier og mønstre i denne studien, der konkret og direkte tilbakemelding er en komponent jeg hadde merket meg ved:

Jeg roser og gir anerkjennelse. Og jeg gir ikke alt for mye av det. Jeg gir ris også altså. Jeg er ikke redd for å si at dette ikke var bra nok. Når eleven har gjort det bedre enn sist så skriver jeg det at det er veldig bra. Og hvis jeg mener at hvis du kunne gjort det bedre så skriver jeg det (Int. 230311, s. 12).

Analyse og drøfting

Mari stiller krav og har forventninger til Kristin (Obs.not. 150311, s. 8). Dette er noe hun er klar på og kan uttrykke direkte overfor eleven (Int. 230311, s. 12). I løpet av perioden jeg var på Toppen skole viste det seg ved noen anledninger at Kristin ikke alltid gjør leksene sine (Obs.not. 150311, s. 7; Obs.not. 230311, s. 11). Ved disse episodene tar Mari en prat med eleven, og spør også ganske direkte om hvorfor arbeidet ikke har blitt gjort. Mari opplever det som om Kristin ved en slik liten samtale ofte bruker mye krefter på å forsøke å komme med en forklaring på hvorfor hun ikke har gjort leksene (Int. 080211, s. 9). Mari hevder at det enkelte ganger kan synes som om Kristin tror på egne forklaringer og unnskyldninger (Int. 080211, s. 15). En kan dermed spørre seg om hun er bevisst på årsaken til at hun ikke har gjort det hun skal. Det kan også være andre årsaker til disse bortforklaringene av tynt hjemmearbeid. Disse kan være mer dyptgripende og vanskeligere å sette ord på. Mari forteller i samtale med meg at hun ikke presser Kristin til å forklare, men heller arbeider mot en positiv utvikling (Int. 080211, s. 9). Med dette tar Mari et klart initiativ overfor Kristin om å gjøre lekser, men legger også til rette for at Kristin skal bidra til å finne premissene for å få gjort det selv (Moraris 2000, i Nordenbo et al., 2008) ved å ikke godta eller vektlegge forklaringene hennes. Dette kan dermed bidra til at Kristin blir selvregulert (Nordenbo et al, 2008). Lekser er en del av skolehverdagen. Med høyere alderstrinn blir leksene stadig viktigere og elevene får også mer ansvar for dem selv. På veien mot å ta ansvar for de arbeidsoppgaver og krav en møter og er forpliktet til å gjennomføre, vil det fra lærerens side være nyttig å veilede og korrigere (Juul og Jensen, 2003).

Mari tar ofte direkte kontakt med Kristin, og stiller på den måten krav og oppfordrer til å ta aktivt del i skolehverdagen (Obs.not. 210311, s. 9). Kristin har en tendens til å holde en hånd foran munnen når hun snakker. Denne atferden korrigerer Mari samtidig som hun bekrefter at svaret hennes var korrekt. Mari oppfordrer dermed Kristin til å stole på egen kunnskap og væremåte, å samtidig ha mot til å prøve og eventuelt feile. Et spørsmål en må stille, seg er hvorfor Kristin viser en form for uttrykk når hun skal svare eller snakke framfor andre. Da ser en etter

formålsforklaringer (Nordahl, 2000) og ta aktørperspektiv (Befring, 2008a). Dette er noe Mari gjør, uten å alltid finne eller være trygg på at hun har innsikt i Kristin sin virkelighetsoppfatning. Som vi har vært inne på tidligere, mener Mari uttryggighet skaper opprettholde den innagerende atferden. Målet er dermed å fjerne eller minske det som gjør Kristin utrygg. At Mari roser Kristins atferd, kan styrke Kristins tro på egne ferdigheter og gi en henne en bedre selvoppfatning. Slik Skaalvik og Skaalvik (2005) sier, stor avstand mellom den reelle selvoppfatningen og den ideelle selvoppfatningen ha negativ effekt på en persons selvvurdering. Den reelle selvoppfatningen vil være knyttet til Kristins tanker om egen atferd, passivitet og uttryggighet. Det Mari ytrer i alles påhør om at hun ikke må holde hånda foran munnen når hun snakker, vil kunne prege Kristins ideelle selvoppfatning. Om Kristin føler avstanden mellom delene av selvoppfatningen er stor, kan denne konfrontasjonen være uheldig for videre utvikling. På den ene siden stiller Mari et krav som Kristin som person selv må ta ansvar for. På den andre siden må en spørre seg om korrigerende i plenum legger til rette for faktisk å mestre det.

Mari mener det er viktig å være tydelig i både krav og forventninger overfor Kristin, men føler ikke at det har gitt resultater så langt. Den manglende framgangen trekker hun spesielt fram i forbindelse med fritid og friminutt på skolen (Int. 230311, s. 10). Med dette viser Mari at hun ønsker progresjon og positiv utvikling for Kristin, og at dette er noe hun jobber mot. Som nevnt ovenfor, kan Kristin komme med ulike forklaringer for å unnskyldes at hun for eksempel ikke har gjort leksene. Mari velger å ikke vektlegge slike forklaringer. Hun vil heller fokusere på grep som kan bidra positivt for Kristin sin utvikling. Dette kan en se på som et ønske om å ikke bruke energi på det som trekker en ned og ikke bidrar til gode individuelle betingelser for læring og utvikling, slik Befring (2008) betegner enrichmentperspektivet. At Kristin må bruke mye energi på å forklare og begrunne krav hun ikke har innfridd, vil muligens ikke styrke selvtillit, pågangsmot eller optimisme. Noe som i utgangspunktet kunne styrke hennes evne til å gjøre noe med eget liv og egen livssituasjon. Med utgangspunkt i de rammefaktorene hjemmeforholdene utgjør, uten læreren tilstede, vil det også være relevant å spørre seg om det ligger til rette for at Kristin skal gjøre og mestre arbeid med hjemmelektur, med tanke på at formen hennes er så varierende.

Mari stiller krav til Kristin og gjør henne oppmerksom på at hun må ta grep selv, og at *det kommer ikke seilende av seg selv* (Int. 230311, s. 3). Det synes som om Mari er fokusert på å bevisstgjøre Kristin om eget ansvar. Intensjonen til Mari kan være å ikke ”sy puter under armene” på henne. Mari imidlertid usikker på om det har skjedd en positiv utvikling. Tilrettelegging for at et annet menneske skal øke sin kapasitet og sine forutsetninger til å være aktør i eget liv, forutsetter det som har blitt berørt i de to foregående kapitlene. Å ha en god

relasjon der en får anerkjennelse og mestringserfaringer, samt støtte av en klasseleder som evner å skape trygghet og forutsigbarhet, kan gi gode forutsetninger for å utvikle mestringsforventning (Bandura, 1997) og å ha kapasitet til å være agent i eget liv (Bandura, 2001). Befring (2008b) poengterer at det er viktig at eleven ikke føler at verdigheten blir truet, men at oppfordringer må være preget av optimisme og tillit til progresjon. Jeg observerte at Mari snakket med Kristin, og de andre elevene som ikke hadde gjort lekse, så andre elever kunne høre det (Obs.not. 150311, s. 7; Obs.not. 230311, s. 11). Det er relevant å reflektere over dette som en situasjon som kan true Kristins verdighet. På en annen side hevder Bandura (1997) at konkret oppmuntring er nyttig i utviklingen av en selv som aktør. Ved å ta opp temaet i direkte sammenheng med de krav som ikke har blitt innfridd, kan det også bli svært tydelig for Kristin hva hun selv må bidra for å nå kravene hun møter.

Kapittel 7

Avsluttende kommentarer

Problemstillingen i denne masterstudien har vært å få innsikt i hva som kjennetegner en lærers praksis og refleksjoner knyttet til å ha en elev med innagerende atferd i sin elevgruppe. For å få svar på denne problemstillingen var det naturlig å innta klasseromskonteksten. Jeg var i en periode på tre uker sammen med Mari og hennes elever på sjuende trinn, deriblant en elev med innagerende atferd. Jeg har gjennomført en mikroetnografisk studie der jeg gjennom observasjon og intervju har fått innsikt i en lærerens praksis og refleksjoner. Datamaterialet består av et forintervju, observasjonsnotater fra 20 observasjonstimer og et etterintervju.

I analysen av datamaterialet fant jeg tre kategorier som kjennetegner Mari sin praksis i møte med Kristin. Den første kategorien kaller jeg *trygghet og forutsigbarhet*. Jeg finner at Mari er en autorativ lærer som utøver proaktiv klasseledelse. Hun har en lederstil preget av både varme overfor elevene og kontroll i undervisningssituasjonen. Maris intensjon synes å være at Kristin skal føle en tilstrekkelig trygghet og forutsigbarhet. Den andre kategorien er *lærings- og utviklingsstøttende relasjon*. Mari arbeider for at de skal ha en god relasjon, og viser at hun ser eleven og tilrettelegger for mestring der det blir naturlig å opptre anerkjennende. Den tredje og siste kategorien kaller jeg *eleven som aktør*. Det kommer fram at Mari er opptatt av at Kristin må ta ansvar for eget liv og ta grep selv også. Læreren kan uttrykke klart hva hun forventer. Det synes som om Mari arbeider mot å gjøre Kristin bevisst på eget ansvar.

Denne studien har sine begrensninger, og jeg kunne tatt ulike grep for å få en mer solid empiri. Jeg kunne gjennomført flere intervjuer med Mari, tatt audiovisuelle opptak i observasjonen og observert mer over lengre tid, men en masterstudie har føringer både for omfang og tidsbruk av både datainnsamling og utarbeiding av selve studien. Bruk av audiovisuelle opptak i feltarbeid hevder Hammersley & Atkinson (1997) er nødvendig. De hevder hukommelsen er en ikke adekvat kilde å basere analysen på fordi feltnotater vil være preget av forforståelse og forventninger. Min avgjørelse om å ikke ta opptak under observasjonen, er knyttet betenkeligheter med å utsette en sårbar elev for dette da jeg ikke vet om vedkommende ville oppleve det som hemmende eller ubehagelig. Jeg tenker også på om audiovisuelle opptak kan påvirke elever med innagerende atferd ved at atferden blir forsterket og at situasjonen jeg observerer ikke vil være tilsvarende slik den er til vanlig.

Paraplybegrepet atferdsvansker rommer all atferd som bryter med etablerte standarder for atferd (Aasen et al., 2002), og selv om innagerende og utagerende atferdsvansker ikke er adskilte

ytterpunkter er det nok tendenser til å se på dette som motpoler som kanskje kan bli viet ulik oppmerksomhet. Utagerende barn kan lettere både sees og høres enn de usynlige barna, noe som ikke er unaturlig i skolehverdagen. I denne studien har jeg valgt å bruke begrepet *innagerende atferdsvansker* og gjennom arbeidet har jeg blitt mer bevisst på at dette er et begrep det kan være vanskelig å bli fortrolig med. Gjennom lesing av litteratur som berører temaet, og gjennom samtaler med Mari, har jeg reflektert mye over begrepet. Lane (2007) og Becis (2009) skriver også om sykelliggjøring og negativ vurdering av sjenanse som en normal atferd. Jeg har blitt mer bevisst disse nyansene og gråsonene. Av den grunn mener jeg det er viktig å åpne øynene for elevene med innagerende atferd, og vise og fortelle at en ser dem, uten å ”lage noe stort nummer ut av det”.

I etterintervjuet reflekterer Mari rundt etikk knyttet til praksis i skolen: ”På linje med å ikke opptre støtende overfor elevers tro og religion, skal en også ivareta elevens behov når det kommer til atferd” (Int. 230211, s. 13). Om en handler etisk riktig når det gjelder elevens behov, vil i stor grad være knyttet til lærerens holdninger. I møte med innagerende atferdsvansker vil en kanskje kunne møte få eller negativ tilbakemeldinger. Slike tilbakemeldinger vil ikke nødvendigvis gi en god pekepinn på hvordan eleven egentlig har det og vurderer egen skolesituasjon. Jeg tenker at det likevel er viktig å ikke gi opp slike elever, men møte dem med en anerkjennende holdning.

Juul og Jensen (2003) hevder at det bærende i pedagogikken og prinsippene i skolen ikke er utpreget ulikt i møte med utfordrende elever og elever som fungerer godt i skolen. Elever med atferdsvansker trenger bare mer av det samme. Dette er også noe jeg har reflektert over i arbeidet med denne masterstudien. Det som særpreget Maris praksis og refleksjoner i møte med Kristin og hennes innagerende atferd, preger også hennes rolle som lærer generelt.

Kristin er ikke usynlig i klassen. Mari lar henne ikke være passiv og usynlig. Dette ser en for det første ved at Mari henvender seg direkte til henne, også uten at Kristin selv rekker opp hånda. For det andre går Mari ofte bort til Kristin, snakker med henne og viser at hun ser henne. For det tredje tar Mari grep i forkant som gjør ulike læringsaktiviteter gjennomførbare for Kristin.

Litteraturliste

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Atferdssenteret. (Oppdatert 19.11.2008). Lastet ned 16.02.2011, fra <http://www.atferdssenteret.no/longitudinell/category141.html>

Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: WH. Freeman and Company.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Befring, E. (2008a). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg., s. 45-72). Oslo: Cappelen Damm AS.

Befring, E. (2008b). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (4. utg., s. 372-392). Oslo: Cappelen Damm AS.

Besic, N. (2009). *At First Blush: The Impact of Shyness on Early Adolescent's Social Worlds*. Örebro University, Örebro.

Buli-Holberg, J. & Ekeberg T., R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Buseth, L. (2010). "Man måste se eleverna och vilja dom väl" – en mikroetnografisk studie om hur en lärare lägger tillräkta för sin yrkesinriktade undervisning. Upublisert masteroppgave, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim.

Carlsson, L., S., M. & Sørensen, H., C. (2010). *Innagerende atferd. Tilrettelegging for elever med innagerende atferd i skolen*. Upublisert masteroppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Oslo.

Crange, M. & Cook, I. (2007). *Doing Ethnographies*. USA: SAGE Publications.

Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Farstad, A., L. & Tangen, R. (2004). "Skravlebøtter" og "dagdrømmere" - et pilotprosjekt om jenter og AD/HD. Lastet ned 17.02.2011, fra http://www.statped.no/nyUpload/rapp__Farstad-Tangen.pdf

Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Graham, P.J & Rutter, M. (1973). Psychiatric disorder in the young adolescent: A follow-up study. Proceedings of the. *Royal Society of Medicine*, 66, 1226-1230.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1997). *Etnography. Principles in practice*. (3. utgave). London: Routledge.

- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansson, T. (2008). *Det usynlige barnet* (Norsk utgave). Oslo: Aschehoug.
- Johansen, K., B. (2007). *Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning*. Doktoravhandling, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydigheit til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Klyve, S. G. (2010). "Jeg blir glad i dem, og de blir glad i meg" En mikroetnografisk klasseromsstudien av en lærer og hans elever. Upublisert masteroppgave, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Lastet ned 15.03.2011, fra http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Meldingar-og-styringsdokument/
- Kunnskapsdepartementet (2009a). *NOU 2009:18 Rett til læring*. Oslo: Departementets servicesenter, informasjonsforvaltning.
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). Stortingsmelding nr. 11, 2008-2009, *Læreren - Rollen og utdanningen*. Lastet ned 17.04.2011, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>
- Kvale, S. (1997). *Interview: en introduksjon til kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lane, C. (2007). *Shyness – How normal behavior became a sickness*. New Haven: Yale University Press.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2011). Sårbare elever i skolen. Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet. *Spesialpedagogikk*, 2, 13-21.
- Moen, T. (under trykking). Utviklingsstøttende lærer/elev-relasjoner. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (red.) *Lærerarbeid for elevenes læring 1.-7*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Moen, T. (2006). "Barna må mestre skoledagen" En empirisk studie av klasseledelse. I P. Andersen (red.) *Klasse- og læringsledelse* (s. 90-102). København: Unge Pædagoger.
- Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (1997). Anerkjennende prosesser. Studie av interaksjon mellom en lærer og hennes elev med spesielle behov i ordinærklassekontekst. I R. Grankvist, S. Gudmundsdottir, M. Rismark (red.), *Klasserommet i sentrum: Festskrift til Åsmund Lønning Strømnes* (s.197-222). Trondheim: Tapir.
- Nasjonale forskningsetiske komiteé for samfunnsvitenskap og humaniora. (Oppdatert 19.05.2009). *NESH forskningsetiske retningslinjer*. Lastet ned 08.02.2011, fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* Kjøbenhavn: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning & Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Nordahl, T., Sørli, M., A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. (NOVA-rapport 11/00). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (n.d.). Lastet ned 21.02.2011, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta R., C. (1999). *Enhancing Relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rørnes, K., Overland, T., Roland, E. & Tveitereis, K. (2006). Læreren som leder og forbilde for barn og unge. I T. Nordahl, Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T. Larsen & K. Rørnes (red.) *Forebyggende innsatser i skolen* (s.120-138). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Samuelsen, A.S.S. (2007). Klasseledelse. Kan kompetanseutvikling innen klasseledelse forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen? I E. K. Vold (red.) og V. Saltveit, *Vi har prøvd alt!, systemblikk på pedagogiske utfordringer, en artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen* (s. 165-177). Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Schibbye, A-L., L (2002). *Relationer: ett dialektisk perspektiv i psykoterapi med individ, par og familj*. Stockholm: Runa Förlag.
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Somby, H. M., & Hausstätter, R. S. (2010). En kvantitativ studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen. *Spesialpedagogikk, 10, 4-13*.
- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring og R.Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (4.utg., s. 17-42). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (3.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Vygotsky, L., S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

- Wertsch, J.,V (1984). The zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues. I B.Rogoff & J.V.Wertsch (red.), *Children's learning in the "Zone of Proximal Development"*. *New Directions for Child Development* (s.7-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolcott, H., F. (1994). Transforming qualitative data. Description, analysis and interpretation. USA: SAGE Publications.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir: Akademisk Forlag.
- Øgrim, G. (2009). AD/HD-I: Oppmerksomhetsforstyrrelser uten hyperaktivitet – en undergruppe av AD/HD. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi – en grunnbok*. (2.utgave., s. 57-87). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring lærer



Anne Marte R. Elvsrud

E-post: [REDACTED]

Telefon: [REDACTED]

Informert samtykke til intervju og observasjon

04.02.2011

Temaet i masterstudien er elever med innagerende atferd og relasjonen mellom lærer og elev. Det vil bli gjennomført et klasseromsstudie der fokus vil bli rettet mot hvordan en lærer møter og håndterer stille og reserverte elever.

Jeg er inneforstått med at deltakelsen er frivillig og at det til enhver tid vil være mulig å avslutte samarbeidet. Opplysningene jeg har gitt, blir slettet om jeg trekker meg. Under intervjuene vil det bli tatt lydopptak med en diktafon, disse opptakene vil bli slettet umiddelbart etter at de er nedkrevet. Jeg er videre informert om at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og at skolen og navnet mitt vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å identifisere.

Studentens veileder ved NTNU er Torill Moen.

Jeg samtykker med dette til deltakelse i intervju og observasjon i klasserommet knyttet til masterstudien "Innagerende atferd. En lærers praksis og refleksjoner".

Sted/dato _____ Underskrift _____

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring foresatte



Til foreldre/foresatte

04.02.2011

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt - NTNU i Trondheim. Jeg ønsker å gjennomføre en klasseromsstudie hvor fokuset mitt er læreren, og mer spesifikt hvordan læreren forholder seg til de stille barna i klassen.

Kontaktlærer [redacted] har sagt seg villig til å dele sine erfaringer med meg. Jeg kommer til å intervjuer henne. Jeg ønsker også å observere hennes praksis i klasserommet. For å kunne observere trenger jeg deres samtykke. Fokus vil bli rettet mot det læreren gjør i klasserommet og hvordan hun reflekterer over det i samtaler med meg. Alle opplysninger som kommer fram i studien vil bli behandlet som konfidensielle, og alle opplysninger vil bli forsvarlig anonymisert.

Min veileder ved Pedagogisk institutt - NTNU er Torill Moen.

Håper dere gir meg tillatelse til dette.

Har dere spørsmål må dere gjerne sende meg en e-post: [redacted] eller ringe meg på tlf. [redacted].

Med vennlig hilsen

Anne Marte R. Elvsrud

-----klipp her-----

Samtykke fra foreldre/foresatte (Returneres til kontaktlærer)

Jeg godtar at student Anne Marte R. Elvsrud observerer i elevgruppen som mitt barn er en del av.

Foreldre/foresattes underskrift

Foreldre/foresattes underskrift

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring foresatte (elev med innagerende atferd)



Til foreldre/foresatte

04.02.2011

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Pedagogisk institutt - NTNU i Trondheim. Jeg ønsker å gjennomføre en klasseromsstudie hvor fokuset mitt er læreren, og mer spesifikt hvordan læreren forholder seg til de stille barna i klassen.

Kontaktlærer [redacted] har sagt seg villig til å dele sine erfaringer med meg. Jeg kommer til å intervjuer henne, men ønsker også å observere hennes praksis i klasserommet. I observasjonene vil jeg blant annet kunne se hvordan hun forholder seg til deres barn. For å kunne observere trenger jeg deres samtykke. Jeg vil presisere at hovedfokuset i studien er læreren og at studien vil kunne bidra til økt kompetanse i møte med elever. Alle opplysninger som kommer fram i studien vil bli behandlet som konfidensielle, og alle opplysninger vil bli forsvarlig anonymisert.

Min veileder ved Pedagogisk institutt - NTNU er Torill Moen.

Håper dere gir meg tillatelse til dette.

Har dere spørsmål må dere gjerne sende meg en e-post: [redacted] eller ringe meg på tlf. [redacted].

Med vennlig hilsen

Anne Marte R. Elvsrud

-----klipp her-----

Samtykke fra foreldre/foresatte (Returneres til kontaktlærer)

Jeg godtar at student Anne Marte R. Elvsrud observerer i elevgruppen som mitt barn er en del av.

Foreldre/foresattes underskrift

Foreldre/foresattes underskrift

Vedlegg 4: Intervjuguide til forintervju 08.02.2011

-Utdanning

-Yrkeserfaring

-Kan du huske den første eleven (fra din tid i skolen) du la merke til som spesielt stille og usynlig?

-Hva gjorde at du merket deg ved denne eleven?

-For hvem er innagerende atferd problematisk?

For eleven?

For deg som lærer?

For resten av elevgruppa?

-Hva opplever du er de største utfordringene i skolehverdagen knyttet til elever med innagerende atferd?

-Hvilke erfaringer har du med samarbeid med kolleger, foreldre, pedagogisk psykologisk tjeneste eller andre i forbindelse med bekymring knyttet til stille og usynlige elever? Har du ofte hatt behov for dette?

Vedlegg 5: Intervjuguide til etterintervju 23.03.2011

-Anerkjennelse, ros og mestring

Å bruke eleven som lærer. Mari trekker ofte fram elevene. (Vise til eksempel).

Bevisst bruk av ros. Ros som harmonerer med prestasjonene. (For eksempel den gangen hun rakk opp hånda for å svare i en time i delt gruppe).

-Klar og tydelig leder

”Å ikke pakke inn” det en mener. Kjenner hun seg igjen i dette?

Hvordan påvirker dette tryggheten til den stille eleven? (Nevnt som sentralt i forintervju)

Andre ting Mari gjør for å skape trygghet?

”Vent-og-se” – holdning vs. det å kreve aktivitet og deltakelse av elevene: Hva gjør dette med deres forhold til å være aktiv og trygg?

-Å henvende seg direkte til eleven.

Hvorfor?

Hva hadde skjedd om hun ikke gjorde dette?

Holde tråden, sjekke/kreve konsentrasjon? (Plassering i klasserommet)

-Hel og delt klasse.

Relasjon til innagerende elev i klassesituasjon.

Annerledes om en hadde hatt en-til-en eller mindre gruppe?

-Mulige kategorier:

- Læring
- Relasjon
- Ros og anerkjennelse

-Fiktive navn

-Kommentarer til konteksten? Balansegang mellom anonymitet og fyldig nok beskrivelse?

Vedlegg 6: Eksempel på observasjonskart

Observasjonskart

Fag/dato: Semesterfag 1. mars

forts. ✓ Hel klasse 1/1

Aktivitetssjanger	Verbal kommunikasjon	Nonverbal kommunikasjon
15 min lesing lesesaker	Felles <u>Felles</u> <u>lesingen</u> : du holder på det? leser Hvordan skal det sett ut du husker.... Følger opp.... Vokser videre...	Bekrefter Nær
lesesantak		
Felles lesesantale Openskriften Tankesant.	Opp på tavla. Drikket de i munnlig aksept. Felles opplysning: De melder seg. Går bort til hene og ser i boka Han liker vanlig på tavla. Krever at alle børmer opp	Bekrefter - trygghet
lesesantale	Spør: Hva har dere lest? J: Barneskambensjon	
Oppr:	Vel jeg hva det J: Barnes rekkefølge	
	Da er det en ferd. Vil også... Pos.	Rosende Smil ☺

Annet:

- ① * Trygghet, stilling hund (2011). Klasseledelse. Trykkelig
- ② * havis. Sosiale kulturelle barn. Verbl. Skolas. Skolen. Kvar
- ③ * Ros og anerkjennelse. Paride, støtten fram, mestring. Se ikke gjen.

Vedlegg 7: Vedtak fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Torill Moen
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 09.02.2011

Vår ref:25973 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

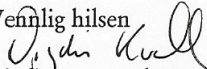
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 04.02.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

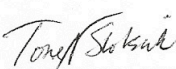
25973	<i>Innagerende atferd. Å få innsikt i en lærers praksis og refleksjoner</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Torill Moen
Student	Anne Marte Elvsrud

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anne Marte Elvsrud,

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Formålet med prosjektet er å undersøke en lærers håndtering av elever med innagerende adferd.

Utvalget består av én lærer ved en barneskole.

Det skal samles inn opplysninger gjennom intervju med læreren og observasjon av undervisningen. Det blir ikke registrert direkte personidentifiserende opplysninger.

Lærer informeres muntlig. Foresatte til elever i klassen det skal observeres i informeres skriftlig. Det innhentes skriftlig samtykke til deltakelse i intervju og til at Anne Marte Elvsrud observerer undervisningen.

Ombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det tas høyde for at det kan fremkomme indirekte personidentifiserende opplysninger i forbindelse med intervju, men all den tid lydopptakene ikke lagres eller overføres til PC, vil denne behandlingen ikke være omfattet av meldeplikten. Lydopptakene oppbevares nedlåst og slettes etter transkripsjon, senest ved prosjektslutt.