

Samspill med elever med innagerende atferd for å fremme helse, trivsel og læring

En fenomenologisk intervjustudie om tre spesialpedagogers
refleksjoner omkring arbeid med elever med innagerende atferd

Merete Wiik

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk

Veileder: Hans Petter Ulleberg

Trondheim, våren 2012

Pedagogisk institutt

NTNU

Sammendrag

Denne fenomenologiske intervjustudien setter fokus på hvilke refleksjoner tre spesialpedagoger som arbeider ved en spesialscole, gjør seg omkring arbeid med elever med innagerende atferd.

Problemstilling:

Hvordan opplever spesialpedagoger samspillet med elever med innagerende atferd, og hvordan oppfatter spesialpedagoger at det best kan legges til rette for å fremme disse elevenes helse, trivsel og læring i skolen?

Spesialpedagogenes tanker kom frem i et gruppeintervju som ble tatt opp på diktafon. Transkribering og analyse av uttalelsene førte frem til de to kategoriene "Samspill med elever med innagerende atferd" og "Tiltak for å fremme helse, trivsel og læring hos elever med innagerende atferd".

Spesialpedagogene reflekterte over det krevende samspillet med disse elevene i spesialscolen og hvordan samspillet arter seg i den ordinære grunnskolen. Studien viser at et anerkjennende samspill med elever med innagerende atferd er et tiltak som danner grunnlag for øvrige tiltak som kan stimulere helse, trivsel og læring hos disse elevene. Spesialpedagogene pekte både på indre faktorer i skolen og ytre faktorer som kan fremme en positiv utvikling hos elever med innagerende atferd.

Forord

Å skrive en masteroppgave om elever med innagerende atferd har vært en givende og engasjerende prosess. Utgangspunktet var at tematikken interesserte meg. Jeg hadde ingen kjennskap til forskere eller teoretikere på området. Fra praktisk erfaring med elever i skolen var det det vanskelige samspillet med disse elevene jeg fant mest spennende å utforske. Dette viste seg å være midt i blinken i forhold til nyere forskning på området, og jeg dykket ned i dette interessante feltet. Jeg ville ikke vært tankeprosessene som fulgte med, foruten. Jeg har vokst på opplevelsen som menneske, samtidig som jeg vil ha nytte av kunnskapen i mitt fremtidige arbeid som spesialpedagog.

Det er flere personer jeg ønsker å takke for at jeg fikk mulighet til å gjennomføre studien og at jeg kom meg i mål. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de tre spesialpedagogene som brukte tid på å la meg få innblikk i sine refleksjoner i forhold til elever med innagerende atferd. Uten dere hadde studien blitt en helt annen. Jeg takker min veileder ved Pedagogisk institutt ved NTNU, Hans Petter Ulleberg, for nyttige og ærlige innspill. Din støtte har hjulpet meg videre når jeg har stått fast og du har ellers gitt meg den nødvendige visshet om at jeg har vært på riktig vei. Jeg vil ellers rette en spesiell takk til spesialpedagogen som sporty stilte opp som informant til prøveintervju, min beste venn som leste korrektur og min familie som har vært tålmodige med meg gjennom en intens arbeidsperiode. Tusen takk alle sammen!

Trondheim, 8. mai 2012

Merete Wiik

Innhold

| | |
|--|----|
| KAPITTEL 1: Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema..... | 1 |
| 1.2 Studiens problemstilling og formål | 2 |
| 1.3 Oppgavens disposisjon | 3 |
| | |
| KAPITTEL 2: Studiens tematikk | 5 |
| 2.1 Innagerende atferd | 5 |
| 2.2 Samspill..... | 9 |
| | |
| KAPITTEL 3: Metode | 15 |
| 3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet | 15 |
| 3.2 Vitenskapsteoretiske overveielser | 17 |
| 3.2.1 Kvalitet i studien | 17 |
| 3.2.2 Etske vurderinger | 19 |
| 3.3 Forskningsprosessen | 20 |
| 3.3.1 Valg av informanter | 20 |
| 3.3.2 Forberedelse til intervju | 22 |
| 3.3.3 Datainnsamling | 24 |
| 3.3.4 Transkribering | 26 |
| 3.3.5 Analyse og kategorisering..... | 27 |

| | |
|--|----|
| KAPITTEL 4: Resultat og drøfting..... | 31 |
| 4.1 Samspill med elever med innagerende atferd..... | 33 |
| 4.1.1 Tanker om å være spesialpedagog i spesialskolen | 33 |
| 4.1.2 Tanker om å være lærer eller spesialpedagog i den ordinære skolen | 39 |
| 4.2 Tiltak for å fremme helse, trivsel og læring hos elever med innagerende atferd | 42 |
| 4.2.1 Indre faktorer i skolen | 42 |
| 4.2.2 Ytre faktorer | 52 |
| | |
| KAPITTEL 5: Avsluttende kommentarer | 57 |
| | |
| Litteraturliste..... | 60 |
| Vedlegg A: Samtykkeerklæring..... | 64 |
| Vedlegg B: Intervjuguide | 65 |
| Vedlegg C: Temaoversikt for informantene | 69 |
| Vedlegg D: Vedtak fra NSD..... | 70 |

Innledning

Skolen skal sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, kapittel 9a).

Kjennetegn på et godt læringsmiljø innebærer blant annet positive relasjoner mellom elev og lærer. Læreren må ha evne til å inngå i en positiv og støttende relasjon med hver enkelt elev. Eleven må oppleve trygghet og tillit, og å bli sett av læreren. Læreren må ha tro på at elevene kan lære og nå målene for opplæringen. Læreren må skape engasjement og motivasjon for læring, og bidra til god selvfølelse hos alle elevene. Lærer og elev må ha samme forståelse av hvilke krav som stilles til et godt læringsmiljø, blant annet hvilken sosial kompetanse som blir etterspurt og verdsatt ("Et godt læringsmiljø", 2011).

Elevene er alle unike enkeltindivider som møter med ulike forutsetninger og behov. Blant annet vil det alltid finnes elever i skolen som strever med atferdsproblemer. Og en form for atferdsproblem er innagerende atferd.

Dette kjennetegnes av nervøs og hemmet atferd. Innagerende barn kan ha personlighetsvansker, de kan vise nevrotiske trekk og angst, de bekymrer seg gjerne overdrevent spesielt i forhold til nye situasjoner, og de kan vise unngåelsesatferd. De virker ofte triste og viser sjelden glede og spontanitet. Atferden er preget av "agresjonshemming". Et annet kjennetegn er passivitet, og disse elevene er mer preget av overkontroll enn mangel på kontroll (Aasen, 1987. I Lund, 2004 s. 20).

Temaet jeg vil ta for meg i denne masterstudien er elever med innagerende atferd.

Videre i dette kapitlet kommer en redegjørelse for valg av tema, studiens formål og problemstilling presenteres og til slutt kommer studiens videre disposisjon.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har møtt elever med innagerende atferd i skolen. Disse møtene har gjort at jeg er blitt opptatt av hva en som lærer kan gjøre for å hjelpe disse elevene til å blomstre. Forsker Ingrid Lund ved Universitetet i Agder setter ord på nettopp det som gjør at også jeg ønsker å sette fokus på denne gruppen.

Disse barna og ungdommene er en gruppe som veldig lett blir oversett i larmen fra de andre barna, sier Lund. Når et barn er så stille og innadvendt at det går ut over læring

og sosialt liv, blir det et atferdsproblem, like omfattende og alvorlig som utagerende atferd, påpeker forskeren. Hennes undersøkelse viser at få av disse barna får hjelp, sammenlignet med barn som sliter med utagerende atferdsproblemer ("Stille barn sliter på skolen", 2008).

Dersom disse elevene ikke blir sett og får hjelp i tide, kan de miste muligheten til å greie å ha en god mental helse, kanskje for resten av livet. Det gjelder livskvaliteten deres. Begrepet helse er et vidt begrep som kan romme mye. Når jeg videre i denne studien omtaler å fremme elevers helse, så vil dette først og fremst være snakk om nettopp elevenes psykososiale helse.

Som fremtidig spesialpedagog, med et ønske om å ha alle sanser skjerpet og rettet mot den enkelte elev i skolen, kan jeg ikke tenke meg noe viktigere enn å sette fokus nettopp på denne gruppen elever. Også i et samfunnsperspektiv, med stadig flere unge uføre grunnet psykiske problemer, er valg av tema dessverre ytterst relevant. Igangsetting av tiltak på et tidlig tidspunkt vil kunne gi en samfunnsøkonomisk gevinst i forhold til å sikre at denne gruppen kan delta aktivt i det ordinære yrkesliv.

1.2 Studiens problemstilling og formål

Læreren ønsker gjerne å bygge en god relasjon i møtet med hver enkelt elev, både innenfor klasserammen og i situasjoner en til en. Når eleven har innagerende atferd vil det by på ekstra utfordringer for læreren å bli godt kjent med eleven. Dette vil sannsynligvis igjen ha betydning når læreren skal legge til rette for at eleven skal oppleve et miljø kjennetegnet av trivsel, som fremmer helse og som motiverer for læring i skolen. En forutsetning for at en elev skal oppleve et slikt klassemiljø er blant annet at eleven blir møtt på en positiv måte av andre elever og av alle sine lærere. Foreldrenes holdning til skolen og skolens samarbeid med blant annet PPT vil trolig også ha betydning. Disse tankene og en mulighet til å intervju spesialpedagoger ledet meg frem til problemstillingen:

Hvordan opplever spesialpedagoger samspillet med elever med innagerende atferd, og hvordan oppfatter spesialpedagoger at det best kan legges til rette for å fremme disse elevenes helse, trivsel og læring i skolen?

Det er viktig å sette fokus på elever med innagerende atferd, fordi disse barna er stille og gjør lite av seg. Fordi deres vansker har lett for å bli oversett, er det viktig å løfte disse individene frem i lyset. Det er gjennom forskning påvist at aksept, toleranse og trygghet er viktig for barn

med innagerende atferdsvansker (Lund, 2004), noe som bør være i lærerens bevissthet i møte med denne gruppen elever. I tidligere forskning som jeg kjenner til, har fokus vært rettet mot lærere i den ordinære grunnskolen. Jeg ønsker å sette fokus på opplevelsene og refleksjonene til spesialpedagoger ved en specialscole. Spesialpedagoger som har lang erfaring med å arbeide optimalt med elever med alvorlig innagerende atferd over en begrenset periode, antar jeg har en praktisk erfaringsbasert kunnskap om hvordan de samhandler med den enkelte elev og elevgruppen for å fremme helse, trivsel og læring. Dette er kunnskap som trolig vil være nyttig også for meg selv i min fremtidige rolle som spesialpedagog. Siden fokus på samspillet mellom lærer og elever med innagerende atferd ikke nødvendigvis er noe som spesialpedagoger og lærere generelt er seg nok bevisst, vil dette kunne være nyttig også for dem og deres elever.

1.3 Oppgavens disposisjon

I dette innledende kapitlet har jeg presentert studiens problemstilling, satt den inn i en sammenheng og begrunnet den. I det kommende kapitlet vil jeg presentere studiens tematikk. Jeg ser først på hva innagerende atferd er og hvilke uttrykk problemet kan gi seg. I siste del av kapitlet går jeg nærmere inn på hva samspill er og ser til slutt på hvordan lærere kan skape gode relasjoner til sine elever. I kapittel 3 gjør jeg først rede for metoden som er valgt, vurderer så kvaliteten i forskningen og foretar etiske betraktninger, før jeg til sist beskriver selve forskningsprosessen. Kapittel 4 starter med et innblikk i hvordan informantene forstår begrepet innagerende atferd og hvilke tanker de gjør seg om denne elevgruppen generelt. Kapitlet er deretter todelt. Første delkapittel vil omhandle samspill med elever med innagerende atferd. Andre delkapittel vil fokusere på tiltak for å fremme helse, trivsel og læring hos elever med innagerende atferd. I hver av delkapitlene presenterer jeg empiri og relevant teori som jeg analyserer og drøfter. Kapittel 5 vil inneholde en sammenfatning av studien som helhet, samt noen avsluttende kommentarer.

Studiens tematikk

I første del av dette kapitlet vil jeg se på hva innagerende atferd er og hvilke uttrykk problemet kan gi seg. I andre og siste del av kapitlet går jeg nærmere inn på hva samspill er og hvordan lærere kan skape gode relasjoner til sine elever.

2.1 Innagerende atferd

Alle barn kan fra tid til annen utvise problematferd. Dette er normalt, så lenge det er situasjonsavhengig, forbigående og ikke av alvorlig karakter. Det er ”hvis problematferden er omfattende, hvis den manifesterer og utvikler seg over tid, hemmer barnets utvikling og vekst og/eller er til betydelig plage eller krenkelse for andre” at en har med et atferdsproblem å gjøre (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005 s. 31-32). Lund (2012) definerer atferdsproblemer slik;

Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvising, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk (Ibid. s. 22).

Atferdsproblemer er ofte komplekse, og en bør se den enkelte elev som et helt og unikt individ med atferdsproblemer som er særegne nettopp for denne enkelteleven. Der vanskene blir omfattende og dyptgripende er det likevel nyttig å skille mellom eksternalisert og internalisert problematferd.

Rubin & Coplan (2010) snakker om ulike årsaker til sosial isolasjon. Dersom årsaken er eksternal, blir individet aktivt isolert/ ekskludert fra den sosiale interaksjonen. Dersom årsaken derimot er internal, er det individet selv som fjerner seg fra den sosiale interaksjonen. Dette kan være motivert av at en ikke ønsker sosial samhandling eller det kan være motivert av frykt/ varsomhet. Er sistnevnte motivet, er en innenfor det jeg i denne studien omtaler som innagerende atferd. Dette er *en* tilnærming til hvordan atferdsproblemer kan klassifiseres.

Det er internalisert problematferd som er tema for denne studien. Denne formen for atferdsvansker er gitt ulike betegnelser. Zimbardo (1981) snakker om *sjenanse* og sier at tilstanden innebærer forskjellige ting for forskjellige mennesker. Det kan være alt fra en lett

følelse av ubehag i andres nærvær til virkelig dyp angst som kan ødelegge livet totalt. En sjenert person har et atferdsmønster som signaliserer hans atferdsproblem. Han har fysiske symptomer som hjerteklapp og rødming. Og personen opplever overdreven bevissthet om seg selv og overveldende forlegenhet. Det finnes ikke noe entydig svar på hvorfor man er sjenert. Noen peker på at det er arvelig, andre mener sjenerte mennesker ikke har lært seg sosial omgang med andre. Atter andre ser på sjenanse bare som et symptom på noe en strever med i underbevisstheten eller at det er samfunnets vilkår og struktur som gjør mennesker sjenerte. Sjenanse kan også begrunnes i at en er sjenert fordi andre kaller en det eller fordi en regner seg selv som det. ”Forskning tyder på at sjenanse for mange er familiær-genetisk, det vil si en medfødt tilstand,” hevder Flaten & Olafsen (2006, s. 43). Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) bruker begrepet *sosial isolasjon*. De sier det dreier seg om å være deprimert, usikker, føle seg ensom og å være alene i friminuttene. Befring (2008) kaller problemet *introvert, innadvendt atferd*, kjennetegnet av skyhet, tilbaketrekning og sosial isolasjon. De dette gjelder kan ofte ha angst, depressive trekk og psykosomatiske plager. Lund (2012) tenker at vanskene oppstår i samspill med omgivelsene og at blant annet skolen er avgjørende for barnas videre utvikling. Sjenanse påvirker samspill og relasjoner i skolen, og skolens normative forventninger blir ikke innfridd. Sjenanse kan defineres som et atferdsproblem ved å bruke begrepet *innagerende atferd*, ifølge Lund. Hun definerer innagerende atferd som et atferdsproblem på denne måten; ”innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet” (Ibid. s. 27).

Jeg velger å bruke begrepet innagerende atferd i denne studien. Dette er et vidt begrep som kan omfatter mange ulike vansker og årsaker til vanskene. Likevel er det fellestrekk, slik det fremgår i Lund (2012) sin definisjon av begrepet. Årsaken til at jeg velger å bruke betegnelsen innagerende atferd er at jeg synes dette begrepet gjenspeiler det disse elevene gjør mot og/eller med seg selv; de agerer inn i seg selv. Samtidig er begrepet en tydelig motsats til begrepet utagerende atferd. Begrepet sjenanse viser ikke nødvendigvis til et problem. Det er, slik jeg forstår det, mer et personlighetstrekk. Sjenanse kan være positivt. Barn som er sjenerte lar det være rom for andre, som Flaten (2006) sier. De kan bli sett på som gode lyttere og lojale venner. Iversen, Lønberg og Oskal (2006) poengterer at sjenanse kan gjøre barnet bedre i stand til å oppfatte signaler fra andre og dermed bli mer tilpasningsdyktig.

Sjenansebegrepet er mye brukt, også tillagt samme mening som begrepet innagerende atferd. Det vil derfor forekomme i en del sitater og omskrivninger også i denne studien.

Innagerende atferd er ikke et like stort problem som utagerende atferd for omgivelsene, men for den det gjelder kan det være svært hemmende for livsutfoldelsen. Det forekommer oftere på høyere klassetrinn og også oftere blant jenter enn blant gutter (Olsen & Traavik, 2010). ”For 15 prosent av befolkningen er sjenansen så omfattende at den gjør sosial samhandling vanskelig” (Flaten, 2003. I. Iversen, Lønberg & Oskal, 2006, s. 25).

Det er trolig vanskeligere enn noen gang å være en elev med innagerende atferd. Kravene til å være sosial og utadvendt blir stadig sterkere på mange arenaer i livet, og ikke minst i skolen.

”Å være sjenert er å være redd for mennesker, spesielt for mennesker som av en eller annen grunn virker følelsesmessig truende: fremmede fordi de er ukjente, autoriteter fordi de er mektige, representanter for det motsatte kjønn fordi de betyr eventuell intim omgang” (Zimbardo, 1981, s. 15). Zimbardo (1981) sier videre at sjenanse gjør det vanskelig å bli kjent med nye mennesker, vanskelig å hevde seg, gir grobunn for at en blir overdrevent opptatt av seg selv, gjør det vanskelig å kommunisere og tenke klart, og fører gjerne til depresjon, angst og ensomhet. Det sier seg selv at dette er alvorlige problemer som det er for vanskelig for eleven å streve med alene.

Enkelte barn er mer sårbare enn andre barn i utgangspunktet, slik at de tåler mindre motstand før de trekker seg unna. Hos andre barn kan usikkerheten stamme fra negative samspillerfaringer (Lund, 2004). Negative erfaringer skaper negative indre dialoger der en ikke tør å ta kontakt med andre og mister troen på at andre vil være sammen med en. Barnet har et sårbart og trist uttrykk, ser ned, unngår sosial situasjoner og får ikke frem ord. De negative erfaringene det her er snakk om, er ofte mobbing (Lund, 2012). Johansen (2007) konkluderte i sin doktoravhandling med at resultater fra forskningen hennes viste at elever med innagerende atferd ikke opplevde tilhørighet i skolen. De var avviste og ble mobbet av medelever. Når Olweus (1992) beskriver typiske kjennetegn ved mobbeofrene, er det ikke vanskelig å kjenne igjen barnet med den innagerende atferden. Mobbeofrene er ensomme, mangler venner og er mer engstelige og usikre enn gjennomsnittseleven. De er ofte følsomme, forsiktige og stillfarende. De reagerer med gråt og tilbaketrekning ved angrep fra andre elever. Mobbeofrene har en negativ vurdering av seg selv og sin situasjon, og de kjenner seg ofte skamfulle, mislykkede, dumme og lite attraktive (Ibid.). Den negative indre dialogen og den

stille engstelsen er typisk både for barn med innagerende atferd og for mobbeofre, så det dreier seg nok i mange tilfeller om de samme elevene. Det å bli mobbet av medelever fører ofte til mentale helseproblemer hos mobbeofrene (Olweus, 2010).

Elever med innagerende atferd er med andre ord lettere disponert for psykiske plager. ”Skolestudier viser klare sammenhenger mellom psykiske plager og sosial utstøting, lite sosial støtte, mobbing og en opplevelse av å mislykkes i forhold til de voksnes og skolens krav,” i følge Mathiesen, Karevold & Knudsen (2009, s. 37). Flaten & Olafsen (2006) sier at ”sjenanse kan være en viktig faktor i utvikling av angst” (s.45). Og dette er en av typene Bru (2011) deler innagerende vansker inn i. I tillegg til angst, omtaler han depresjon, psykosomatiske plager og sosial tilbaketrekking. Sistnevnte kan ”hemme elevens mulighet til å dra nytte av sosiale læringsinteraksjoner og redusere deres evne til å synliggjøre kunnskaper og ferdigheter de har”, i følge Bru (Ibid. s. 20). Så lenge eleven ikke får hjelp i forhold til sin innagerende atferd, vil opplevelsen av å ha problemer med å være på skolen bare være ved, og i verste fall eskalere.

”Ord gjør synlig, stemmen kan kreve plass og oppmerksomhet. Men når man ikke har så mange ord, når ordene stopper opp og ikke når frem til verken kateter eller klassekamerater, blir en utydelig både for seg selv og andre,” sier Lund (2004, s. 41). Når den innagerende atferden blir for krevende for eleven, ender det i enkelte tilfeller med skolenekting. Eleven greier ikke å møte opp på skolen lenger. Det er flere psykologiske diagnoser som er ganske vanlige for elever med innagerende atferd, som øker risikoen for skolenekting. Dette kan for eksempel være ulike depresjons- eller angstlidelser. Ved sosiale fobier, frykter barnet å bli gransket av andre mennesker. Et annet eksempel er separasjonsangst, der barnet frykter for atskillelse fra sentrale personer, som sin mor (Holden & Sällman, 2010). Innagerende atferd får her omfattende og alvorlige følger for den enkelte. Sjenanse kan medføre at en ikke får utnyttet sitt potensial når det gjelder utdanning og yrkesliv (Flaten & Olafsen, 2006). Bru (2011) sier at spesielt jenter har risiko for å få mentale helseproblemer grunnet stress knyttet til skolearbeidet. Innagerende atferdsproblemer kan påvirke hele livssituasjonen for et barn eller en ungdom. Det blir vanskelig å skulle gå på skolen og vanskelig å bevare vennskap eller få venner. Ja, det blir kort sagt vanskelig og krevende å være i lag med andre mennesker. Samvær med andre mennesker er jo et behov hos alle. Disse elevene trenger hjelp mens de går på skolen, slik at de kan lære å mestre sine utfordringer. Det vil kunne bidra til at de senere tør å trå inn i et voksenliv som består av både et yrkesliv og eventuelt et familieliv, slik mange

ønsker. Vi må hjelpe dem til å greie å kjenne seg inkludert i et fellesskap og kjenne seg verdifull med sine styrker og svakheter, på like linje med ethvert annet menneske.

2.2 Samspill

Hverdagen i skolen består av et stort antall møter mellom mennesker i løpet av en dag. Mennesker er i interaksjon med omgivelsene sine. Lærere ønsker som regel å komme i kontakt med elevene og skape en relasjon, men elever med innagerende atferd kommuniserer taushet. Hvordan kan en lærer skape en god *relasjon* til en elev? Jeg vil nå se nærmere på teori og forskning som omhandler relasjonskompetanse.

”Det er den personlige kvaliteten i samspillet som er med på å definere noe som en relasjon,” sier Juul & Jensen (2003, s. 123).

Samspill består av en *innholdsdimensjon* og en *prosessdimensjon*. Innholdsdimensjonen gjelder *hva* vi snakker om eller *hva* vi gjør. Prosessdimensjonen handler om *hvordan* vi gjør det (Ibid.). Det er i denne prosessdimensjonen vi har behov for relasjonskompetansen.

For læreren innebærer relasjonskompetanse først og fremst å inngå i en sosial relasjon til enkelteleven.

Spurkeland (2011) sier at nyere forskning dokumenterer betydningen av relasjoner i skolen som grunnlag for læringseffektivitet. Det er særlig lærerens relasjonskompetanse og relasjonskvaliteten og interaksjonen mellom lærer og elev som påvirker læringen. Lærerens betydning for elevers læring blir kraftig understreket av denne forskningen (s. 60).

Lærere må arbeide i forhold til både de faglige læremål og de relasjonelle utviklingsmål. Gjennom forholdet læreren har til hver enkelt elev, bygges den kollektive relasjonen til klassen. Lykkes læreren, ønsker elever å fullføre skolen og de opplever tillitsfulle relasjoner i skolen (Ibid.). Spurkeland (2011) deler relasjonskompetanse inn i fjorten dimensjoner: 2 basiskompetanser; menneskeorientering og tillit. 3 ferdighetskompetanser; dialog individ, dialog gruppe og tilbakemelding. 4 holdningskompetanser; relasjonsbygging, utvikling, synlighet og prestasjonshjelp. 4 emosjonelle kompetanser; kreativitet, konflikthåndtering, humor og emosjonell modenhet. Nummer fjorten er resultatorientering, en hensikts- og måldimensjon. Relasjonsorienterte lærere tar kontakt. De generelle holdninger, evner og ferdigheter gjør at det oppstår samspill mellom dem og elevene.

Skal læreren praktisere tilpasset opplæring, er det innledende relasjonelle arbeidet med den enkelte elev og klassen en forutsetning. Elever er følsomme i forhold til den relasjon de har til læreren. Hvordan denne relasjonen er, kan være avgjørende for elevens trivsel og arbeidsinnsats (Ibid.). Jeg synes Nordahl & Hansen (2012) peker på hvor viktig dette relasjonelle forholdet mellom lærer og elev er når de sier at

relasjonen mellom elev og lærer kan betraktes som en av de mest undervurderte variabler innenfor undervisning og læring. Elever som opplever at de har lærere som anerkjenner, verdsetter og liker dem, har et klart bedre faglig og sosialt læringsutbytte i skolen enn de elevene som ikke har et godt relasjonelt forhold til sine lærere (s. 3).

Schibbye (2009) snakker om *anerkjennelse*. Hun sier at anerkjennelsen består av disse ingrediensene: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. *Lytting* er mer enn å høre. Det er en aktiv handling der en er fokusert og villig til å bli beveget. En må også lytte inn i seg selv. ”Lytting beveger seg mellom tema, metakommunikasjon og struktur av forholdet,” som Schibbye (Ibid. s. 272) uttrykker det. Hun poengterer at det er avgjørende at hjertet er med hos den som lytter. *Forståelse* dreier seg om en indre, og ikke en ytre, forståelse. En må få kontakt med tilsvarende følelser hos seg selv for å forstå den andres opplevelsesverden. Det er ikke nok å forstå en sammenheng ytre sett (Ibid.). *Aksept og toleranse* handler om at man forstår og aksepterer negative sider ved en annen., uten å vurdere. ”Alle har rett til sin opplevelse”, som Lund (2004, s. 91) uttrykker det. Når den andre opplever denne varmen, aksepten, toleransen og respekten, kan han gjøre denne holdningen til sin egen. Slik styrkes selvaktelsen (Schibbye, 2009). *Bekreftelse* skjer gjennom at en speiler budskapet for å undersøke om en har forstått det riktig. Schibbye sier: ”I forståelsen, i den umiddelbare tilbakemeldingen, i den følelsesmessige *matchen* ligger bekreftelsen” (Ibid, s. 279). Å være anerkjennende er ikke en tilstand, men en prosess, der en stadig kan utvikle seg, i følge Schibbye (Ibid.). Slik jeg forstår Schibbye, er anerkjennelse et nødvendig grunnelement i relasjonen mellom en lærer og en elev. Skal læreren greie å praktisere tilpasset opplæring, trengs en slik anerkjennende relasjon.

”Det er når vi uten forbehold anerkjenner og bekrefter elevens styrker og svakheter og viser at vi bryr oss, at vi legger det viktigste grunnlaget for læring og utvikling,” sier Tveit (2012, s. 27). Han er også opptatt av denne viktige relasjonen mellom lærer og elev.

Juul & Jensen (2003) går nærmere inn på lærerens mulighet for å være anerkjennende i sin relasjon med elevene. ”Anerkjennelsen skaper opplevelsen av å bli ”sett”,” i følge Juul & Jensen (Ibid. s. 147). Når en elev opplever seg ”sett”, får det styrket selvfølelse og økt mulighet til å utnytte sin indre ansvarlighet. Denne evnen til å ”se” elever, avhenger av fire

forhold. 1. Lærerens vilje til å "se." 2. Lærerens egne opplevelser av å ha blitt "sett" eller ikke "sett" har betydning for om dette er noe han er seg bevisst og har evne til. Denne evnen kan eventuelt utvikles. 3. Lærerens erfaringer og menneskesyn har betydning for hvordan han tolker sine opplevelser. 4. Den fagpersonlige utviklingen til læreren; jo mer personlig han tar andres atferd, jo mindre kan han se av de andre. Læreren kan gå bort fra en vurderende kommunikasjon og over til en anerkjennende kommunikasjon (Ibid.).

Palsdottir (2011) er opptatt av det samme. Hun bruker begrepene betingelsesløs kjærighet og betinget kjærighet, som hun definerer slik:

Betingelsesløs kjærighet kjennetegnes av at *jeg elsker meg selv uansett*, selv om jeg ikke alltid er like begeistret for alt jeg gjør eller sier. Jeg aksepterer at jeg er et menneske som noen ganger trår feil og ønsker å lære av mine feil uten å fordømme meg selv. Betinget kjærighet kjennetegnes av at det jeg *gjør* og den jeg *er*, ser jeg under ett. Jeg aksepterer ikke at jeg er et menneske som noen ganger trår feil og jeg fordømmer meg selv når jeg gjør det (Ibid. s. 23).

Slik som et menneske møter seg selv, slik møter det også andre, ifølge Palsdottir (Ibid.).

Frem til barnet er omkring 7 år, er det et følelsesmenneske som tar sine følelser på alvor. Barn gjør som de voksne gjør. Lærer barnet å skille følelsene fra hverandre og gi dem navn, kan det fortelle hvordan det har det også videre i livet (Ibid.).

Graden av kontakt med andre, avhenger av graden av kontakt du har med deg selv. Det er umulig å gjenkjenne noe hos en annen person som du ikke har anerkjent hos deg selv. Det handler ikke om å ta seg sammen, men å gå inn for å ta seg selv på alvor. Og ved å gjøre det vil du automatisk også ta andre på alvor, hevder Palsdottir (Ibid. s. 43).

Tar man følelsene på alvor, vil man utvikle stor grad av autentisk selvfølelse (Ibid.).

Slik jeg forstår Palsdottir, vil det være avgjørende hvilken tilgang læreren har på egne følelser for om han er i stand til å møte elever med betingelsesløs kjærighet, kunne "se" elever og dermed kunne møte elever med en anerkjennende holdning. Dette er igjen avgjørende for den personlige kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elev, som i sin tur påvirker elevens læring og trivsel.

Palsdottir (2010), er opptatt av at barn "trenger voksne som tør å vise hvem de er. Voksne som er gode på å være seg selv, som er autentiske, som er forutsigbare. Voksne som tør å være åpne og ærlige om sine tanker og følelser, og som tar ansvar for seg selv og som tillater barnet å være der det er" (s. 69). Hun viser til mange redskaper som kan hjelpe voksne til å møte barn på denne måten. Ett eksempel på dette kan være å sette ord på følelser hos barnet

og hos en selv. Alle følelser er riktige for dem som føler dem. Et annet eksempel er å unngå å sette grenser for barn, men å fortelle hvor ens egen personlige grense går her og nå (Ibid.).

En forutsetning for å kunne møte elever på denne måten, er at lærere ser behovet for å utvikle sin relasjonskompetanse. ”Voksne som er gode på å leve sine voksne liv vil være gode forbilder for barna, og de vil også ha mye mer å gi barna. For å ha overskudd av kjærlighet, trenger vi å gi oss selv kjærlighet og være gode på å leve våre voksne liv,” sier Palsdottir (Ibid. s. 114).

Det er ikke nok å vite hvordan en skal oppnå et godt samspill med elevene. En må som lærer ønske å skape gode relasjoner og en må ta initiativ til samtaler med elevene. Juul & Jensen (2003) bruker denne definisjonen på *samtale*: ”Samtalen – dialogen – kan beskrives som to menneskers vandring gjennom språket, gjennom spørsmål og svar, gjennom gjensidig avprøving, omhyggelig, men alltid jevnbyrdig. Samtalen er ofte en meget lang vandring mot et fjernt mål etter en ukjent sannhet” (s. 133). Kinge (2006) er opptatt av systematisk bruk av barnesamtaler i et anerkjennede samvær. Hun mener at samtalen med eleven er avgjørende for hvor langt en kan komme i å hjelpe vedkommende inn i gode utviklingsmønstre bygd på hans eller hennes egne ressurser og vilje til samarbeid.

Anerkjennelsesbegrepet har ikke fått ordentlig rotfeste i den pedagogiske verden ennå, sier Linder (2012). Hun synes det er alarmerende at noen allerede nå ønsker å underkjenne det viktige begrepet. Kritikerne mener at alt blir kun rosende og positivt, i følge Linder. De kommer med tomme floskler om relasjoner og anerkjennelse. Hun oppfordrer ”fagets teoretikere og praktikere å utvikle og verne om en felles forståelsesmessig ramme for de relasjonelle begrepene. Begrepene skal være både personlig og teoretisk forankret for å kunne fungere som et personlig og faglig kommunikativt verktøy” (Ibid. s. 37). Linder avslutter med å si at ”anerkjennelse er ikke et eventyr om fryd og gammen. Det er en historie om liv og læring” (Ibid. s. 37). Slik jeg oppfatter forskerne som jeg har vist til foran, tar de anerkjennelsesbegrepet høyst alvorlig, akkurat som Linder gjør.

For kort å oppsummere innholdet i kapittel 2, så er innagerende atferd er en type atferdsproblem som kan ha flere ulike årsaker. Elever med disse vanskene kan virke avvisende og tilbaketrukket. De ønsker ofte kontakt, men blir gående alene, er stille og preget av angst, usikkerhet og depresjon. De blir lett utsatt for mobbing og har generelt større risiko for å utvikle mentale vansker. Problemene kan føre til skolenekting. Den innagerende atferden

virker negativt inn på disse elevenes mulighet til å utnytte sine evner fullt ut og å delta i samfunnet på lik linje med andre.

I samspill med elever ønsker læreren gjerne å skape en personlig relasjon til hver enkelt elev. Hvilken tilgang læreren har på egne følelser er avgjørende for om han er i stand til "å se" elever og dermed kunne møte elever med en anerkjennende holdning. Dette bestemmer den personlige kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elever. Hvor gode relasjonene er, er avgjørende for elevers helse, trivsel og læring.

Metode

Dette kapitlet vil omhandle de metodiske aspektene ved studien. Jeg gjør først rede for metoden, ser deretter på vurderinger av kvalitet i forskningen og foretar etiske betraktninger, før jeg til slutt går inn på selve forskningsprosessen.

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Problemstillingen jeg har valgt, krever fordypning i spesialpedagogers erfaringer og refleksjoner omkring temaet. Dette fører til at det blir naturlig å bruke en kvalitativ tilnærming. Denne tilnærmingen gir imidlertid ikke forskeren mulighet til å være objektiv og å kunne vise til eksakte funn, som for eksempel årsaker, slik en kan ved bruk av kvantitativ metode (Ringdal, 2001). Kvalitative metoder karakteriseres ved at de søker å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Fortolkning har derfor særlig betydning i kvalitativ forskning (Thagaard, 1998). Det er grunnlaget også for mitt arbeid når jeg ønsker å finne ut hvordan spesialpedagoger og lærere best kan tilrettelegge for elever med innagerende atferd. Med det utgangspunktet vurderes kvalitativ metode som riktig å bruke i mitt prosjekt.

Innenfor kvalitativ metode skilles det mellom ulike tilnærminger; etnografiske studier, kasusstudier og fenomenologiske studier. Alle er studier av pågående prosesser eller hverdagsaktiviteter. Noe som skiller disse tilnærmingene er at i fenomenologiske studier er prosessen avsluttet når forskeren kommer inn i bildet (Moustakas, 1994. I Postholm, 2010). Det er også tilfelle for min studie. Gjennom samtalen med spesialpedagogene, ønsket jeg å få frem hvordan de har opplevd samspillet med elever de har hatt i skolen som har slitt med innagerende atferd og hvordan spesialpedagogene reflekterer over dette i ettertid.

”Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen” (Giorgi, 1985, Moustakas, 1994. I Postholm, 2010 s. 41). I min studie er dette fenomenet innagerende atferd hos elever i skolen. I psykologisk fenomenologi står individet i fokus. Her ønsker en å gripe det enkelte individs opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltmennesker (Creswell, 1998. I Postholm, 2010). Jeg har valgt å intervju tre spesialpedagoger, med noe ulik bakgrunn når det gjelder praktisering i skolen, utdanning og alder. Gjennom dette håpet jeg å få et nyansert bilde både av spesialpedagogers

samspill med elever med innagerende atferd og mulige tiltak som kan brukes ved tilrettelegging for elever med denne typen vansker.

Hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst. Siden erfaringene er avsluttet, kan ikke forskeren observere dem. Menneskene som har opplevd erfaringene, kan imidlertid dele dem med forskeren gjennom samtale (Moustakas, 1994. I Postholm, 2010).

Jeg ønsker gjennom intervju som datainnsamlingsstrategi å gjenkalle opplevelser og å skape refleksjoner hos spesialpedagoger som har erfaring med elever med innagerende atferd. Kvale og Brinkmann (2010) skriver at "Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt" (s. 23). En varsom spørre- og lytte-orientering er tilnærmingen i et kvalitativt forskningsintervju. Målet er å hente inn beskrivelser om informantens livsverden for så å fortolke betydningen. En ønsker å bringe frem grundig utprøvd kunnskap (Ibid.). Det er nettopp dette jeg har tenkt på når jeg har forestilt meg den ideelle informanten for mitt prosjekt. Jeg har ønsket å snakke med informanter som har erfaring med elever med innagerende atferd, som er mer enn gjennomsnittlig interessert i temaet innagerende atferd og som gjennom refleksjon kan gi innsikt i mulige tiltak som kan brukes ved tilrettelegging for elever med innagerende atferd.

Det kvalitative forskningsintervjuet er tosidig. På den ene siden ligger fokuset på den personlige interaksjonen mellom intervjuer og informant, og på den annen side ligger fokuset på den kunnskapen som er et resultat av dette samspillet (Ibid.).

Jeg brukte en delvis strukturert tilnærming i intervjuet. Her er temaene en skal spørre om i hovedsak fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen kan bestemmes underveis, etter hva som faller naturlig. Postholm (2010) sier at intervjuguiden kan fungere som en sjekkliste for å sikre at alle relevante emner er dekket.

Intervjuet starter gjerne med at intervjueren definerer situasjonen for informanten og forteller litt om formålet med intervjuet. Deretter kommer noen "ufarlige" oppvarmingsspørsmål, og det er viktig å avklare hvilken forståelse informanten legger i selve temaet for intervjuundersøkelsen, hva samtalen skal handle om, slik at intervjuer og informant kan skape en felles forståelse av viktige begreper før samtalen fortsetter inn i en fase med økt intensitet og dybde. Intervjuet bør avsluttes med at informanten får noen "ufarlige" spørsmål, slik at det

blir en myk overgang til avslutningen av intervjuet. Han bør også til slutt få spørsmål om det er noe mer han vil si og om hvordan han har opplevd intervjuet.

Underveis i intervjuet er det viktig å være bevisst på ulike former for utdypende spørsmål. Oppfølgingsspørsmål kan være for eksempel ”Kan du fortelle mer om det?” En annen type utdypende spørsmål har til hensikt å oppklare utsagn som oppfattes som uklare. Spørsmål kan fokusere på konkrete erfaringer og spørsmål kan være oppklarende, som for eksempel ”Betyr det at du mener...?” (Postholm, 2010).

Jeg gikk gjennom en prosess fra å tenke at jeg skulle gjennomføre tre separate intervju til å gjennomføre ett gruppeintervju. Denne prosessen og de overveielser som fulgte med den, er nærmere beskrevet under punkt 3.3.3 Datainnsamling.

3.2 Vitenskapsteoretiske overveielser

I dette delkapitlet vil jeg først se på hvordan en kan fremme kvalitet i forskningen og deretter kommer en redegjørelse for hvilke etiske vurderinger som er lagt til grunn i studien.

3.2.1 Kvalitet i studien

Kvaliteten på forskningsintervjuet avhenger av mange faktorer. Hvilke forberedelser har forskeren gjort med for eksempel å sette seg inn i temaet, lage intervjuguide, få kjennskap til informantene og deres situasjon? Er forskeren erfaren, trygg og vekker tiltro blant informantene? Er informantene forberedt, oppriktig interessert i å delta, gode til å uttrykke seg muntlig og har rik erfaring med det de skal samtale om? Dette er eksempler på momenter som påvirker kvaliteten på forskningsintervjuet.

”Vi lytter til deres ord og prøver å rekonstruere deres mening i våre sinn, men vi kan aldri være sikre på hvor presise disse omformingene er,” sier Gudmundsdottir (2011 s. 83). Dette viser hvor subjektiv enhver kvalitativ forsker er. Hammersley og Atkinson (1996) uttrykker det slik: ”Han eller hun er selve forskningsinstrumentet” (s. 49). Fordi vi er ulike som mennesker, vil vi også som forskere vektlegge og tolke ulikt. Det er viktig å synliggjøre denne subjektiviteten, for dermed å styrke validiteten i studien.

Jeg ønsket å skape en stemning som la til rette for nærhet nok til at informanten kunne reflekterer fritt og uhemmet omkring vår felles undring over temaet. Dette var i alle fall målet

med arbeidet jeg la ned i forkant av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at ”jo bedre man har forberedt intervjuet, jo høyere kvalitet får den kunnskapen som produseres i intervjusamspillet, og desto lettere vil etterbehandlingen av intervjuene være” (s. 115). Hvor kritisk analytisk distanse en samtidig opprettholder gjennom intervjuet, vil også ha betydning for hvor relevant innholdet i samtalen løp blir. Det gjelder med andre ord samtidig å skape nærhet og å opprettholde distanse. Det sier seg selv at dette er en krevende oppgave. Jeg syntes jeg var heldig som gjennomførte et gruppeintervju der mye av samtalen gikk av seg selv. Dette ga meg rom til å følge med både i samtalen og på mine oppgaver som intervjuer. Jeg kunne for eksempel flere ganger stille oppklarende spørsmål for å sjekke ut om jeg hadde hørt riktig eller for å kontrollere om min fortolkning stemte overens med det informanten ville formidle. Kvale og Brinkmann (2010) peker blant annet på viktigheten av at meningen i et utsagn tolkes, verifiseres og kommuniseres under selve intervjuet. De mener dette kan være en retningslinje for god intervju praksis. De viser i tillegg til at det er et kvalitetskriterium at informantens svar er relevante, spesifikke, spontane og innholdsrike. Det er bra om intervjuerens spørsmål er korte og informantens svar lange, sier de videre. Og så er det avgjørende i hvilken grad intervjueren følger opp spørsmålene. Alt dette er kvalitetskriterier for et forskningsintervju.

Jeg valgte å intervju spesialpedagoger ved en spesialskole for elever med atferdsvansker. Jeg antok at disse hadde ekstra mye erfaring med denne typen elever. Dette anså jeg som en faktor som kunne heve kvaliteten på forskningsprosjektet.

Forskerintervjuet er både et håndverk, en kunnskapsproduksjon og en sosial praksis (Kvale & Brinkmann, 2010). Som ny i forskerrollen, tenker jeg at det er viktig å være både ydmyk og offensiv på samme tid i forhold til dette. Enhver må finne forskeren i seg selv, og praktisere innenfor gjeldende rammer. På samme tid bør forskeren reflektere over sin egen rolle som forsker; en refleksivitetsprosess. Her blir forskeren bevisst sin egen forforståelse. For eksempel sammen med en annen person kan forskeren finne likheter og forskjeller i analyse og tolkning som gir et bilde av egen forståelse for ens egen subjektive oppfattelse (Postholm, 2010).

”Dyktige forskere er ikke bare dyktige når det gjelder feltarbeid og tolkning – de er også gode fortellere i svært banal forstand”, sier Gudmundsdottir (2011 s. 74). Denne erkjennelsen kan man ta med seg når man skal sette ord på det man har arbeidet frem, for dette vil jo til sist være avgjørende for det endelige produktet.

3.2.2 Ethiske vurderinger

Det er viktig å være seg bevisst at det er mange etiske spørsmål forbundet med å gjennomføre forskningsintervju. Kvale og Brinkmann (2010) nevner noen etiske problemstillinger som jeg synes er viktige å ta hensyn til i mitt prosjekt. Formålet med intervjuundersøkelsen bør diskuteres med tanke på forbedring av den menneskelige situasjon som utforskes. En må innhente informantenes informerte samtykke og sikre dem konfidensialitet.

Intervjusituasjonens eventuelle konsekvenser for informantene må vurderes.

Konfidensialitetshensynet og lojal skriftlig transkripsjon må vurderes ved transkriberingen.

En må se på hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres. Kunnskap som rapporteres må være så sikker og verifisert som mulig. Til slutt må en vurdere hvilke konsekvenser rapporten har for informantene og institusjonene de representerer.

I dette prosjektet er det spesielt viktig at opplysningene blir behandlet konfidensielt, siden informantene arbeider på en liten spesialskole for elever med atferdsvansker.

Om lag en måned før intervjuet skulle gjennomføres, sendte jeg samtlige informanter informasjon om at de kom til å få skrive under på en samtykkeerklæring før intervjuet startet (Vedlegg A). Jeg orienterte dem om at denne erklæringen inneholder informasjon om hva emnet for masterstudien er, at deltakelsen er frivillig og at informantene kan avslutte samarbeidet når som helst under studien. De fikk videre vite at det ville bli tatt lydopptak med diktafon under samtalen. Denne ville senere bli transkribert og lydopptakene skal slettes så snart det er foretatt sensur av masterstudien. Informantene fikk også vite at alle opplysninger behandles konfidensielt og at arbeidssted og navn anonymiseres slik at det ikke er mulig å identifisere noen. Dette er årsaken til at jeg bare kortfattet presenterer informantene. Uttalelser som jeg gjengir fra dem skal ikke kunne komme i konflikt med taushetsplikten. Og studien skal ikke skape vansker verken for dem som enkeltindivider eller for den arbeidsplassen de representerer. De arbeider ved en forholdsvis liten spesialskole og skal ikke kunne gjenkjennes verken gjennom utdanning og yrkeserfaring, alder, dialekt, talemåte eller i forhold til interessefelt. Jeg har for eksempel i transkriberingen valgt å endre på interesseområder de nevner spesifikt i sitt arbeid med elever, slik at de ikke skal kunne identifiseres gjennom disse. En slik endringsstrategi medfører en vurdering av hvilke endringer som kan utføres uten at meningsinnholdet i teksten blir påvirket av det (Thagaard, 1998). Ellers var jeg nøye i arbeidet med å skape en så god transkripsjon som mulig, preget av lojalitet til informantene. Formålet med denne studien er å forbedre den menneskelige

situasjon som utforskes, slik Kvale og Brinkmann (2010) snakker om. Når det gjelder intervjusituasjonen, så kan jeg ikke se at denne skulle kunne ha noen negative konsekvenser for informantene. Det var etter spesialpedagogenes eget ønske at vi gjennomførte et gruppeintervju. Kunnskap jeg legger frem skal være så sikker og verifisert som mulig.

NESH (Nasjonal forskningsetisk komitè for humaniora og samfunnsfag) har en rekke retningslinjer som forskere skal følge (NESH, 2011). Disse er det viktig å sette seg inn i og etterfølge.

Siden jeg skulle ta lydopptak av intervjuet, meldte jeg undersøkelsen til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). De foretok en prosjektvurdering av prosjektskisse, intervjuguide og meldeskjema. På bakgrunn av dette godkjente de prosjektet og fant det ikke meldepliktig. De presiserte imidlertid at lydopptakene skal slettes ved prosjektslutt (Vedlegg D).

3.3 Forskningsprosessen

Først vil jeg gjøre rede for hvordan jeg kom i kontakt med de tre spesialpedagogene som skulle bli informantene mine og hvordan jeg arbeidet frem mot intervjuet. Jeg sier noe om hvordan intervjuguiden ble utarbeidet, gjennomføringen av et prøveintervju og utarbeidelse av temaoversikt for informantene. Til slutt vil jeg gå inn på datainnsamlingen, transkriberingen og analysen med utvikling av kategoriene.

3.3.1 Valg av informanter

Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*. En velger informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske når det gjelder teoretiske perspektiver og problemstillingen (Thagaard 1998). Når jeg tok omfang og tidsramme for min studie i betraktning, kom jeg frem til at jeg ønsket å intervju tre spesialpedagoger. Det avgjørende er så hvor lett eller vanskelig det viser seg å være å skaffe informanter. Det er dette Hammersley og Atkinson (1996) kaller *det tilgjengelige felt*. Det er ikke sikkert at alle de personene forskeren ønsker å snakke med eller de kontekstene forskeren ønsker å ha med i utvalget er tilgjengelige, i alle fall ikke på riktig tidspunkt (Ibid.).

Jeg var så heldig å kjenne til en spesialpedagog som arbeider ved en spesialskole for elever med atferdsvansker. Hun svarte positivt med en gang på mitt spørsmål om å delta i en samtale om innagerende atferd, i forbindelse med min masteroppgave. Spesialpedagogen tilbød seg å

spørre to kollegaer av seg om de kunne bidra. Jeg kjente ikke disse kollegaene, men spesialpedagogen mente at spesielt den ene personen ville være den ideelle informant i forbindelse med min problemstilling. Jeg fikk ikke kjennskap til navnene deres før spesialpedagogen jeg kjente hadde klarert at de samtykket i å delta i prosjektet. Først når begge disse kollegaene viste seg å være positive til å delta i en samtale, etablerte spesialpedagogen kontakt mellom oss. Denne metoden å finne informanter på, betegnes som *snøballmetoden*. En kommer først i kontakt med noen som har de egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for studiens teoretiske perspektiv og problemstilling. Deretter kommer disse personene med forslag til personer de kjenner til som har tilsvarende egenskaper (Thagaard, 1998). Denne strategien å skaffe informanter på medførte at alle de tre informantene arbeider på samme spesialscole og dermed tilhører samme nettverk og miljø. Det ville vært en styrke for studien dersom informantene kom fra ulike spesialscole for elever med atferdsvansker. Dette ble imidlertid for vanskelig å gjennomføre i praksis i dette tilfellet, og jeg valgte å holde meg til de informantene jeg hadde vært så heldig å komme i kontakt med.

En form for strategisk utvalg er *spesielle utvalg*. Her settes fenomenet det fokuseres på, på spissen ved å velge ut situasjoner eller personer som er spesielle i forhold til det fenomenet som studeres (Thagaard, 1998). Utvalget av informanter i denne studien må betegnes som et spesielt utvalg. Informantene har hovedvekten av sin erfaring med elever med innagerende atferd fra spesialscole for barn med atferdsvansker. Dette innebærer at elevene som de snakker om har alvorligere vansker med innagerende atferd enn den gjennomsnittlige eleven som har disse problemene i den ordinære skolen. Det vil derfor være mer spesielle situasjoner som kommer frem enn generelle mønster (Ibid.). Dette er gjort bevisst for å spisse fokuset mot for eksempel tiltak som kan være aktuelle å bruke også i den ordinære skolen. Min tanke er å rette blikket mot spesialpedagogenes bevisste håndtering av de elevene som har det verst, for dermed å tilegne meg bevissthet og kunnskap som kan benyttes som lærer overfor elevene i ordinær skole.

De tre informantene har alle lang erfaring som spesialpedagoger for elever med innagerende atferd i skolen. Alle tre er, som benevnelsen tilsier, utdannet spesialpedagoger. De er kvinner og har minst 15 års relevant arbeidserfaring. Spesialpedagog A har erfaring både fra ordinær ungdomsscole og med ungdomsscoleelever på spesialscole. Spesialpedagog B har erfaring både fra ordinær barne- og ungdomsscole og med barnescoleelever på spesialscole. Spesialpedagog C har mest erfaring fra barnetrinnet på spesialscole.

Jeg ønsker å gi rom for stemmen til spesialpedagoger som arbeider ved en spesialskole, siden disse er blitt kjent med og har opplevd veldig mange elever med denne spesielle problematikken. De har erfaring med å legge til rette for at elever skal oppleve både sosial og faglig mestring og er sannsynligvis mer enn gjennomsnittlig interessert i temaet innagerende atferd. Jeg tenker at dette er det nærmeste jeg kommer eksperter innenfor kategorien ”erfarne spesialpedagoger som arbeider med elever med innagerende atferd”. Det har vært viktig for meg som forsker å skape meg en bevissthet omkring informantenes arbeidssted både til bruk ved utarbeiding av intervjuguiden og under selve intervjuet. Disse spesialpedagogene forholder seg for eksempel ikke til ordinære klasser, det er få elever, alle elevene har alvorlige atferdsvansker og elevene skal etter hvert tilbake til sine hjemskoler.

3.3.2 Forberedelse til intervju

Her vil jeg beskrive prosessen med utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av prøveintervju og utarbeidelse av temaoversikt for informantene.

Forskeren har en forskningsplan og må derfor ha en viss kontroll over situasjonen, så forskningsintervju er aldri rene samtaler (Hammersley & Atkinson 1996). Gudmundsdottir (2011) sier at samtalen blir omformet til et forskningsredskap når en gjennomfører et forskningsintervju. Jeg brukte intervjuguiden jeg hadde utarbeidet for å holde en viss struktur på samtalen. Samtidig var jeg bevisst på at det ikke burde bli spørsmål og svar, men mest mulig lik en naturlig samtale. Dette var styrende ved utarbeidelsen av intervjuguiden i den forstand at jeg tilstrebet å stille spørsmål som var åpne og la grunnlag for refleksjon og fylldige svar.

”Utgangspunktet for et vellykket intervju er at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i informantens situasjon. Det er nødvendig for å stille spørsmål som er relevante for informanten”, sier Thagaard (1998, s. 91). Jeg var så heldig at jeg hadde besøkt spesialskolen som informantene jobbet på i forbindelse med mine studier. Dette gjorde at jeg hadde et visst kjennskap til miljøet på forhånd og kunne tilpasse spørsmålene etter mine erfaringer med og antakelser om deres arbeidssituasjon.

I forbindelse med min egen praksis fra skole, har jeg møtt elever med innagerende atferd. Dette har gjort at jeg som lærer har reflektert over spørsmål og dilemmaer omkring hvordan skolen kan møte disse elevene best mulig. Disse praktiske erfaringene tok jeg med meg da jeg skulle utarbeide intervjuguiden.

Jeg hadde i tillegg lest en god del om studiens tematikk, innagerende atferd, før jeg utarbeidet intervjuguiden. Dette ga meg både ideer til konkrete spørsmål og var med på å sette en ramme for arbeidet.

Thagaard (1998) snakker om intervjuguidens dramaturgi; utviklingen av det emosjonelle nivået. Hun anbefaler å starte og avslutte med nøytrale emner, og la de mer emosjonelt ladede emnene komme underveis i intervjuet. Jeg hadde dette i tankene ved utarbeidelse av intervjuguiden, og startet med spørsmål om informantens bakgrunn, yrkeserfaring og alder. De mer emosjonelt ladede spørsmålene kom underveis, som for eksempel; "I samspill med elever med innagerende atferd - hvordan vil dere beskrive deres egne følelser?" Jeg avsluttet intervjuguiden med spørsmål der spesialpedagogene ble oppfordret til å komme med gode råd til lærere og elever i den ordinære skolen.

Jeg utarbeidet flere versjoner av intervjuguider, foretok prøveintervju og søkte råd hos min veileder før jeg kom frem til den endelige versjonen av intervjuguiden som jeg tok med meg på intervjuet. Denne versjonen var, foruten bakgrunnsinformasjonen, inndelt i 3 bolker. Hver bolk besto av 3-6 kategorier med 1-12 tilhørende spørsmål. Jeg markerte selve spørsmålene ved å bruke grønn tekstfarge på disse, mens hovedteksten var i svart tekstfarge (Vedlegg B).

Kvale og Brinkmann (2010) sier at "intervjuferdighetene læres gjennom intervju praksis" (s. 36). Jeg tenker at det aller beste ville vært å bli kastet ut i intervju praksis i en forskningsmesterlære, slik Kvale og Brinkmann (Ibid.) beskriver det. Siden jeg ikke har tilgang til noen slik arena, valgte jeg å gjennomføre prøveintervju med en spesialpedagog jeg kjenner. Hun har bare arbeidet i den ordinære skolen, så jeg måtte tilpasse intervjuguiden til prøveintervjuet etter dette. Det viktigste med prøveintervjuet var å få trening i å skape en trygg og stimulerende atmosfære for intervjuet, få mulighet til å forbedre intervjuguiden min og bli mer bevisst egen rolle, når jeg lyttet til intervjuet i etterkant.

Kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskap om temaet er veldig viktig for kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju. Intervjuerens kunnskap vil for eksempel få betydning for hvor gode oppfølgingsspørsmål som stilles (Kvale & Brinkmann, 2010). Under prøveintervjuet fikk jeg både testet mine ferdigheter som intervjuer og øvd meg på å stille oppfølgingsspørsmål. Mine kunnskaper om temaet ble ikke så sterkt utfordret, siden den spesialpedagogen jeg intervjuet kun hadde generell kunnskap på området og ikke hadde erfaring med elever som hadde hatt alvorlige problemer med innagerende atferd.

Thagaard (1998) reflekterer også over prøveintervju, og sier at ”det viktigste ved treningen er å oppnå selvtillit i intervjusituasjonen. Hvis intervjueren er bekymret for ikke å være flink nok, kan intervjusituasjonen bli dårlig fordi intervjueren er for opptatt av hvordan han eller hun fungerer” (s.91). I så måte var prøveintervjuet en god treningssituasjon. Jeg hadde aldri foretatt et forskningsintervju og var spent på hvordan det ville gå. Med denne erfaringen i ryggen, sto jeg tryggere på meg selv i møte med det virkelige forskningsintervjuet.

Om lag en måned før intervjuet skulle gjennomføres, sendte jeg informantene en kort beskrivelse av tema for intervjuet, problemstillingen, fortalte at jeg skulle foreta lydopptak og ga dem opplysninger i forbindelse med samtykke. Da dagen for intervjuet begynte å nærme seg, søkte jeg råd hos veileder med tanke på hvorvidt jeg skulle sende informantene en fylldigere temaoversikt og hvordan denne i tilfelle skulle utformes.

En drøy uke før intervjuet skulle gjennomføres, sendte jeg informantene en mer detaljert oversikt over de tema som ville bli tatt opp. Slik hadde de mulighet til å forberede seg, noe jeg tenkte kunne virke positivt på kvaliteten av uttalelsene. Jeg antok i tillegg at dette ville gjøre dem tryggere i intervjusituasjonen. Dessuten var det trolig greit til enhver tid å kunne ha en formening om hvor langt vi var kommet i intervjuet tidsmessig, ut ifra hva som var blitt snakket om (Vedlegg C).

3.3.3 Datainnsamling

Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å gjennomføre tre separate intervju. I forbindelse med at spesialpedagogene foreslo tidspunkt for gjennomføring av intervju, spurte de om det var mulig at vi kunne velge gruppeintervju. Jeg søkte råd hos veileder, og tenkte gjennom fordeler og ulemper med gruppeintervju i forhold til å intervju spesialpedagogene enkeltvis. Dersom jeg intervjuet en og en ville jeg kunne utvikle min intervju praksis etter hvert, noe som kunne være positivt for resultatet. I et gruppeintervju ville spesialpedagogene sannsynligvis spille videre på hverandres uttalelser, og dette kunne være en stor fordel for å få frem mest mulig om innagerende atferd. Jeg ville ikke nødvendigvis bli så aktiv i samtalen. Dette kunne være en ulempe ved at jeg ikke så lett kunne styre samtalen. Samtidig ville det være en fordel for meg når det gjaldt å kunne holde oversikt over spørsmålene og temaene underveis i intervjuet. Det at informantene kjente hverandre fra før og sannsynligvis var noenlunde samkjørte styrket tanken om at gruppeintervju var det riktige alternativet. Det som veide aller tyngst på vektskålen, var at dette var den intervjuformen som informantene selv ønsket og selv hadde foreslått for meg. Jeg antok at informantene av denne grunn trolig ville være mer motiverte

for et gruppeintervju og at det kunne være med og bidra til en god dialog mellom alle parter i den kommende intervjusituasjonen. Min sluttvurdering ble at gruppeintervju var det beste alternativet.

Vi møttes på spesialpedagogenes arbeidsplass i slutten av februar og gjennomførte gruppeintervjuet. Intervjuet varte i ganske nøyaktig 90 minutter. Informantene var meget pratsomme og jeg bidro ikke med stort annet enn å lede samtalen, introdusere nye tema og stille oppfølgingsspørsmål. Hammersley og Atkinson (1996) sier at gruppeintervjuer har som fordel at de gjør informantene mer pratsomme og myker opp intervjusituasjonen. Dette stemte veldig godt med det jeg opplevde i praksis.

Alle informantene var godt forberedt, og ga uttrykk for at de hadde tenkt gjennom de ulike punktene i temaoversikten på forhånd. En uttalelse fra den ene spesialpedagogen viste i tillegg at minst to av dem hadde snakket om punkter i temaoversikten på forhånd. Jeg stilte spørsmål om spesialpedagogene husket en spesiell elev som de kunne beskrive. Da svarte Spesialpedagog A: ”Jeg husker samme elev som deg, Spesialpedagog B”. Spesialpedagog B hadde ennå ikke sagt noe om hva hun tenkte.

Jeg hadde gjort meg godt kjent med diktafonen på forhånd. Jeg satte inn nye batterier før intervjuet så det ikke skulle oppstå problemer i den forbindelse. Det eneste som bekymret meg var om jeg skulle være så uheldig å slette intervjuet før jeg hadde lagret det på en ekstern harddisk. Jeg valgte derfor å dele opp intervjuet i tre naturlige bolker, og lagret disse hver for seg på diktafonen, og senere på den eksterne harddisken. Informantene ble informert om dette på forhånd. Det førte i tillegg til at det ble to naturlige pauser underveis i intervjuet. Spesialpedagog B måtte gå ut for å delta på et møte, og ble fraværende cirka en halv time av intervjuet.

Jeg hadde planlagt å starte med en oppvarmingssamtale, slik at alle kunne føle seg litt kjent med meg og avslappet i situasjonen. Dette viste seg å falle helt naturlig. Spesialpedagogene hadde ordnet med kaffe, te og muffins. Vi plasserte bordene og stolene i rommet slik at vi alle satt omkring et lite bord med diktafonen og koppene på. Alle tre lydopptakene ble vellykket og lette å transkribere ut fra lydgjengivelsen. Jeg var opptatt av å virke positiv, interessert og engasjert under intervjuet. Jeg uttrykte dette ved å stille utdypende spørsmål, benytte såkalte *prober* som ”ja...” og ”mhm...”, bruke blikkontakt og le med når situasjonen tilsa det. Jeg ble ekte og oppriktig engasjert og samtalen fløt stort sett av seg selv, så det var ikke vanskelig å være den som ledet intervjuet. Først når det ble stille og jeg fornemmet at informantene hadde

snakket seg "tomme" når det gjaldt det vi snakket om, gikk jeg over til neste spørsmål. Som regel var dette det neste spørsmålet i intervjuguiden. Mot slutten av intervjuet dukket det imidlertid opp spørsmål som omhandlet tema vi allerede hadde nevnt. Jeg la merke til at en av informantene fulgte med i temaoversikten underveis i intervjuet.

Jeg hadde på forhånd sett på ulike former for utdypende spørsmål jeg kunne bruke. Underveis i intervjuet stilte jeg tilleggsspørsmål der jeg følte at det falt seg naturlig. I ettertid ser jeg at det var oppklarings spørsmål jeg brukte mest av. Jeg gjentok det en informant hadde sagt eller sa det samme med andre ord i en spørrende tone. I tillegg stilte jeg en del utdypende spørsmål for å få informanten til å si mer om det som nettopp hadde blitt sagt.

Da intervjuet nærmet seg slutten, brukte jeg intervjuguiden som en sjekklister for å se at jeg ikke hadde utelatt noe.

Jeg hadde planlagt litt løs prat som en naturlig avslutning etter at alle spørsmål var besvart og lydopptaket stoppet. Jeg takket spesialpedagogene for at de hadde tatt seg tid til å delta. Deretter fortsatte praten av seg selv.

3.3.4 Transkribering

Transkribering innebærer å klargjøre intervjumaterialet for analyse ved å gjøre om tale til skriftlig tekst. Spørsmålet om hva som er en *gyldig* overføring fra muntlig til skriftlig form, dukker opp ved valg av språklig stil. (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg valgte å transkribere intervjuet selv, slik at jeg skulle ha vært gjennom prosessen med å velge måte å skrive på. Da hadde jeg full innsikt i de valg jeg hadde stått overfor når jeg kom til analysen, og kunne ta dette i betraktning. Det var dessuten jeg selv som intervjuer som hadde den beste forutsetning for å gjøre en så god og respektfull transkribering som mulig, idet jeg hadde vært til stede både som deltaker og observatør under selve intervjuet.

I løpet av transkriberingen var jeg hele tiden bevisst etiske vurderinger. Jeg passet på at jeg ikke oppga navn på personer, skoler, spesielle fag og liknende. Jeg ga disse andre betegnelser. Spesialpedagogene kaller jeg Spesialpedagog A, Spesialpedagog B og Spesialpedagog C. Jeg skriver at Spesialpedagog A har arbeidet ved "x skole" og jeg utelater å fortelle spesialpedagogenes alder. Jeg forteller bare at de har over 15 års arbeidserfaring innenfor området. Alt dette er eksempler på etiske vurderinger som har ført til at det ikke er fullstendig likhet mellom lydopptak og transkribert tekst.

Under transkriberingen fikk jeg innsikt i små detaljer ved datamaterialet, som jeg ikke hadde fanget opp mens intervjuet pågikk. Det hendte for eksempel at informantene snakket litt i munnen på hverandre. Under transkriberingen kunne jeg spille av lydopptaket to ganger og fokusere på en av spesialpedagogene av gangen. På den måten fikk jeg tak i hva begge hadde sagt. Det at de snakket i munnen på hverandre oppfattet jeg som uttrykk for at de var engasjerte, trygge i situasjonen og hadde mye på hjertet.

”Når man planlegger og utfører forskning hvor man skal bruke data fra lydopptak, er det (...) viktig å avgjøre hvilke typer data man er ute etter, og hvor detaljert transkripsjonen skal være” (Hammersley & Atkinson 1996 s. 215-216).

Jeg transkriberte først et utkast av noen minutters lydopptak, før jeg gikk over og justerte dette to-tre ganger til den skrevne teksten var så tilnærmet det som var blitt sagt som mulig. Kommentarer som gjaldt annet enn intervjuets tema, ble utelatt. Et eksempel på dette er da Spesialpedagog B sa: ”Når jeg kommer inn igjen lister jeg meg bare hit, jeg”, før hun gikk ut av rommet. Jeg valgte også å utelate småord som ikke hadde betydning for å formidle innholdet i det som var blitt sagt, slik som ”hmmm...”, ”ja...”, ”liksom” eller ”sååå...”. Jeg var ute etter å skape en mest mulig lett lesbar tekst som var tilrettelagt for den analysen jeg senere skulle foreta, så jeg valgte å skrive på bokmål. I denne studien vurderte jeg det ikke som nødvendig å angi slikt som pauser eller tempo og styrke i stemmebruk.

Spesialpedagogene snakket oftest i hele setninger, de hadde lange innlegg av gangen og uttrykte seg klart og tydelig. Deres måte å uttrykke seg på avvek lite fra en skriftlig språkstil. Dialektord oversatte jeg til bokmål. Dette gjorde arbeidet med transkriberingen enkelt. Jeg brukte om lag 14 timer på å transkribere det cirka 90 minutter lange intervjuet. Jeg oppfattet denne delen av studien som lystbetont. Den ga meg et godt innblikk i datamaterialet og jeg visste at den la et viktig grunnlag for den påfølgende analysen.

3.3.5 Analyse og kategorisering

Postholm (2010) sier at ”fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring” (s. 78). Forskeren må gå gjennom datamaterialet på en systematisk måte på leting etter denne essensen. En måte å gjennomføre analyse av datamaterialet på, er slik Moustakas (Moustakas, 1994. I Postholm, 2010) foreslår. Han sier at forskeren i analysearbeidet starter med å samle alt materiale som kan gi svar på problemstillingen. I første omgang blir alle utsagn behandlet som likeverdige. Så utelates irrelevante uttalelser, før de ulike uttalelsene samles under ulike tema. Til slutt må

forskeren finne ut hvordan denne erfaringen ble opplevd. Fenomenologiske problemstillinger har både en sosial mening og en individuell betydning. I min studie vil problemstillingen ha en sosial mening for mennesker som er interessert i samspillet mellom lærer og elever som sliter med innagerende atferd. Samtidig vil den ha en individuell betydning både for den enkelte intervjuperson og for meg selv som spesialpedagog, forsker og medmenneske.

Jeg startet arbeidet med å markere intervjuerens spørsmål med en egen farge. Jeg anså dem som nærmest irrelevante når jeg skulle finne den sentrale underliggende meningen i informantenes uttalelser. Ved transkriberingen hadde jeg laget en bred marg, slik at jeg hadde mulighet for å skrive mange notater ved siden av teksten. Nå gikk jeg i gang med å notere stikkord i marginen om innholdet. For hver gang jeg leste gjennom informantenes uttalelser, jo klarere bilde syntes jeg at jeg fikk av innholdet. De tre tematiske bolkene som intervjuguiden besto av, tredde tydelig frem: Innagerende atferd generelt, spesialpedagogenes opplevelse av samspillet med elever med innagerende atferd og tiltak for å fremme helse, trivsel og læring hos elever med innagerende atferd.

Jeg gikk igjennom intervjuet sammen med veileder. Vi snakket blant annet om hvilke utsagn som virket viktige, overraskende, muligens litt motsigende og hvordan vi tolket ulike uttalelser fra informantene. Med dette i bakhodet, bestemte jeg meg for å følge de tre bolkene jeg hadde identifisert tidligere. Jeg ga dem hver sin farge, og gikk nå meget systematisk gjennom hele intervjuet og markerte hver enkelt setning i riktig farge. Noen setninger kunne få alle tre fargene, mens andre fikk bare to farger, en farge eller ingen farge. De setningene som ikke ble markert, anså jeg ikke å høre inn under noen av de tre bolkene. De setningene dette gjaldt var svært få. Det neste jeg gjorde, var å konsentrere meg om en bolke i gangen og skrive ned essensen i hvert enkelt utsagn som tilhørte denne. Jeg gikk gjennom intervjuet kronologisk og markerte sidehenvisning etter hvert, slik at det skulle lette mitt senere arbeid med datamaterialet. Til slutt satt jeg med tre dokumenter, hver på 3-4 sider. Jeg gikk over disse med markeringspenn og uthevet atter essensen. Deretter laget jeg et tankekart for hver, som ledet meg til kategoriene med sine underpunkter. Den generelle delen om innagerende atferd vil jeg komme inn på innledningsvis i drøftingen. I samsvar med problemstillingen, velger jeg imidlertid å sette hovedfokus på samspill og tiltak. Kategoriene med underpunkter ble disse:

1. *Samspill med elever med innagerende atferd*
 - A. Tanker om å være spesialpedagog i spesialskolen.
 - B. Tanker om å være lærer eller spesialpedagog i den ordinære skolen.
2. *Tiltak for å fremme helse, trivsel og læring hos elever med innagerende atferd*
 - A. Indre faktorer i skolen
 - B. Ytre faktorer

”Våre informanternes narrative kompetanse er viktig. Er de gode fortellere, er det mulig for oss å oppnå et relativt presist samsvar mellom deres indre bilder og de bildene som dannes i våre sinn når vi forsøker å forstå deres uttrykk”, sier Gudmundsdottir (2011, s. 76). Jeg synes mine informanter var gode fortellere som stort sett ga meg klare bilder av sine tanker og erfaringer.

Resultat og drøfting

I dette kapitlet ønsker jeg først å formidle hvordan spesialpedagogene forstår begrepet innagerende atferd og hvordan de ser på elever med innagerende atferd generelt. Deretter går jeg over til de to kategoriene, ”Samspill med elever med innagerende atferd” og ”Tiltak for å fremme helse, trivsel og læring hos elever med innagerende atferd.” Disse presenterer jeg i hvert sitt delkapittel. Innenfor hver kategori presenterer jeg empiri og relevant teori som jeg deretter analyserer og drøfter.

Som tidligere nevnt, brukes flere ulike betegnelser på innagerende atferd. Den ene spesialpedagogen hadde tidligere arbeidet ved en skole der de omtalte utagerende og innagerende elever som henholdsvis innpakkings elever og utpakkings elever. Dette er også gode begreper, idet de synliggjør hva lærernes oppgave er fremfor å fokusere på elevene. Samtidig gir de oss gode og visuelle bilder.

På spørsmål om hva spesialpedagogene tenker når de hører begrepet innagerende atferd, svarer en av dem følgende:

Spesialpedagog A: ”Her på skolen tenker jeg på sosial tilbaketrekking, stille elever som er så innadvendte, sjenerte og tilbaketrukket at det er blitt et stort problem. Det er ikke en diagnose, men et problem. Problematferd i andre enden av skalaen for utagerende.”

Spesialpedagogene beskriver gjennom sine uttalelser hvordan de opplever elever med innagerende atferd, hvilke erfaringer de har gjort seg med disse elevene og hva de anser som typisk for denne gruppen elever.

Spesialpedagog C: ”Ofte litt lut, litt passiv, blikket ned, ”synke i jorda”-fasade, bare gjøre seg mest mulig usynlig.”

Spesialpedagog B: ”Snakke med lav stemme.”

Spesialpedagog C: ”Ikke svare, bare nikke eller smile når du spør om ting, eller ser bort.”

Spesialpedagog A: ”Later som spørsmålet ikke er til deg.”

Spesialpedagog C: ”Svarer ikke.”

Spesialpedagog C: ”De snakker så lite at de er redd for at stemmen deres skal høres eller at den skal være rar. Så det kommer ikke en lyd...”

Spesialpedagog B: ”Det er veldig mange av de jentene som blir sittende der å smile. De er pliktoppfyllende, gjør sitt beste... og i alle fall i en vanlig skole har lærerne såpass mye å gjøre med de som er på motsatt side av skalaen at oppmerksomheten går dit og så er du kjempeglad for de prektige jentene som sitter der og gjør sitt beste om de kanskje ikke presterer like godt. Det kan bli fall i ferdigheter uten at man oppdager det. De sitter i alle fall i ro. Så er det ganske alvorlig problematikk når det blir oppdaget. Derfor tenker jeg at de som kommer hit – da er det ganske alvorlig.”

Spesialpedagog A: ”Og du er ikke en type som tar igjen, du er ikke en type som hevder deg, du er ikke en type som setter andre på plass. De er veldig utsatte. Jeg vil si at når de kommer hit er det veldig ofte en mobbehistorie, som ikke trenger å være så veldig langvarig, men at det har vært mobbing i perioder.”

Spesialpedagog C: ”Jeg tror det er mer på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet her. Det er kommet lenger når de er på ungdomsskolen. ”

Spesialpedagog A: ”Vi har en del gutter også, men det arter seg på en måte litt annerledes (...) Jeg tror at på *en* måte er det nesten enklere for jenter, for de kan sitte der og være søte og snille og smile og komme unna. Det å være en innadvendt gutt er veldig vanskelig, tror jeg. Du skal være litt tøffere. De kutter mer over tvert, blir hjemme og gir blaffen i alt.”

Spesialpedagog C: ”Enkelte forsvinner jo ut og blir borte, mens andre kanskje blir stående veldig passiv og får etter hvert problemer med å komme inn i klasserommet og trekker seg fra situasjoner, er ikke med på klasseturer, melder seg ut av det sosiale. Spesielt de jentene som bare sitter og smiler, gir ikke uttrykk for at det er noe galt i det hele tatt. Det er en strategi de har. De smiler seg gjennom dagene og så skjønner lærerne egentlig ikke hvor galt det er.”

Spesialpedagog C: ”Det er oftest kanskje en sosial angst som ligger til grunn. Det er mange årsaker, men mange har jo sosial angst. De prøver på en måte å unngå sosiale situasjoner, men når de på en måte går inn i depresjoner da, så begynner frafallet å komme.”

Spesialpedagog A: ”For de som virkelig føler på det, tror jeg det er kjempeslitsomt.”

Spesialpedagog C: ”Å stå sånn tre år på ungdomsskolen ved en vegg må jo være helt forferdelig (...) hvis du ønsker sosial kontakt og ikke greie å røre deg og ikke får noe hjelp.”

Spesialpedagog B: ”Eller motsatt, ikke sant? At du ønsker å være usynlig fordi du synes det er ekkelt å høre stemmen din i klassen, du synes det er ekkelt hvis noen snakker til deg, du vet ikke hva du skal svare... så har vi unger som kommer her – det er ofte foreldrene som forteller det – at de ligger våken om natta, får ikke sove, gruer seg til dagen etterpå, masse styr med å få de av gårde til skolen. Og som du sier, har de en helt forferdelig dag, der de prøver å gjemme seg mest mulig. Jeg tror at hele livskvaliteten er preget av at det er kjempevanskelig. I tillegg er de usynlige for mange, så de får ikke hjelpa så fort som om de hadde utagert.”

Spesialpedagog C: ”Enkelte er passive og tilbaketrukket uansett hvor de er, mens andre jo har to helt forskjellige personligheter nesten. Det er litt vanskelig å skjønne det. De kan stå på scenen som ingen andre tør å synge en sang i mikrofon, men er helt passiv og helt på felgen i andre situasjoner.”

Spesialpedagogene beskriver elever med innagerende atferd som elever med både mange likhetstrekk og mange forskjeller. Som i møte med ethvert menneske, er målet å bli kjent med enkeltmennesket også når vi treffer elever med innagerende atferd. Men hvor enkelt er det når den ene parten forholder seg passiv til samspill?

4.1 Samspill med elever med innagerende atferd

4.1.1 Tanker om å være spesialpedagog i spesialskolen

De tre spesialpedagogene som deltok i gruppeintervjuet arbeider alle ved en spesialskole for elever med atferdsvansker. Dette medfører at de elevene de treffer i sin daglige jobb har veldig alvorlige vansker med innagerende atferd i forhold til en gjennomsnittlig elev med innagerende atferd i den ordinære skolen.

Spesialpedagogene fortalte om hvordan det koster som menneske å gå inn i samspill med disse elevene.

Spesialpedagog C: ”Så bruker du ganske lang tid på å komme i posisjon til en del sånne for at de skal klare å åpne seg også. Det er en jobb å gjøre, sperrer du skal gjennom før du bygger opp en relasjon og trygghet. Det koster litt som lærer å gå inn i det.”

Spesialpedagog A: ” Det er jo veldig tungt, når du går inn i det. I noen situasjoner, hvor du lar dem sitte, så kan det jo være... at du konsentrerer deg om andre elever, så er det jo for så vidt greit... men når du går inn i det og skal prøver å opprette en kontakt og få et tillitsforhold som du kan bygge videre på... Det er ganske krevende, altså, for du får så lite tilbake igjen. Det tar tid og du må jobbe og jobbe.”

”I samspill mellom barn og voksne er samspillet kvalitet og dets konsekvenser utelukkende den voksnes ansvar,” sier Juul & Jensen (2003, s. 123). Min opplevelse er at spesialpedagogene er seg bevisst dette ansvaret. De sier at *de* må bruke tid, *de* må jobbe seg gjennom sperrer og at *de* må bygge en trygg relasjon – på tross av at det koster dem litt som mennesker og at de får lite tilbake fra eleven.

De voksne må ta ansvar og vise at de vil prate med og være sammen med barnet. Disse barna trenger voksne som ikke gir opp. Samtalene må gjøre at barn og unge nettopp får følelsen av dette – voksne som ikke gir opp (Lund, 2012). Når spesialpedagogene jobber og jobber, kjenner at det koster og tar tid, viser det at de i alle fall ikke gir opp. Hvorvidt samtalene de

forsøker å skape gjør at elevene *føler* at de er voksne som ikke gir opp, er det umulig å svare på uten innblikk i elevenes verden. Jeg finner det likevel trolig, siden deres forsøk på å opprette en relasjon er intensiv og går over tid.

Det kan være vanskelig å avgjøre om en skal hjelpe eleven eller om en skal vente på at eleven tar initiativ selv.

Spesialpedagog C: ”De står bare rett opp og ned og knytter ikke skoene sine. De tar ikke på seg skoene, selv om vi gjør det hver eneste gang. De står bare rett opp og ned, og så er det sånn: Nei, kanskje vi skal skifte sko? Du må si det. Og det er slikt som vi gjør hver gang. Det er fremgang på det også, men det tar innmari lang tid. Eller en vil ha kakao, koppen er der, han har hatt oppi pulver, men vannkokeren står på den siden. Hvis ikke jeg hadde sett at den vannkokeren står der, så vet jeg ikke om det hadde blitt noe kakao den timen. Eller at jeg må lære meg å vente til de spør, etter en halvtime... jeg vet ikke...”

Spesialpedagog A: ”All ekspressivitet, enten det er kroppslig eller verbalt, blir på en måte skummelt, fordi det trekker fokus. Både det at de kommuniserer verbalt veldig lite, men også at de blir passive kroppslig, fysisk, for det er også en måte å kommunisere på. Da blir de bare sittende der, og du må på en måte si alt de skal gjøre. Det der med å overta kjenner jeg veldig godt igjen.”

Spesialpedagog C: ”Det er en utfordring jeg har selv. Jeg tenker at nå skal jeg bare gi blaffen, nå sitter det en person der som har fylt oppi kakaopulver, men det er ikke noe vann... nå skal jeg bare la han sitte der... i stedet for å tilby det vannet... Men det er vanskelig. En synes litt synd på dem. De blir jo bare mer hjelpsløse av det.”

”Jeg så etter hvert at *måten* jeg gjennomførte opplegget på, var avgjørende for utfallet. Det handlet om å være bevisst på min egen væremåte, min evne til å formidle og om å være i dialog og i kontakt med meg selv og ungene,” sier Lund (2004, s. 10). Spesialpedagog C synes også å være bevisst både elevene og seg selv i sitt samspill med dem. Hun ser på det som en utfordring ikke å overta for eleven, men vente til eleven tar initiativ. Det kan ta en halvtime før eleven tør å spørre om hjelp eller det kommer ikke noe initiativ fra eleven i det hele tatt. Spesialpedagog C synes det er vanskelig når elever blir synlig mer hjelpeløse. Spesialpedagog A er opptatt av at elevene ikke bare er passive verbalt, men også fysisk. Hun er seg bevisst kommunikasjonen og det at hun overtar gjøremål for elever. Sjenerte barn trenger hjelp og støtte for å få gode sosiale erfaringer og bli trygge. En velment skjerming kan bidra til å holde problemet ved like. De har behov for å forbedre sine sosiale ferdigheter, å bli sett og bekreftet. Dette kan hjelpe disse barna til å oppleve tilhørighet (Flaten & Olafsen, 2006). Spesialpedagogene synes å være klar over at de ikke bør overta for elevene. Men jeg får inntrykk av at de opplever det som både unaturlig og krevende å unngå å hjelpe dem.

Det er en utfordring for lærere å styrke elever med innagerende atferd sin tro på egne valg, muligheter og ideer (Lund, 2004). Det ser vi for eksempel fra dette utdraget;

Spesialpedagog C: ”Det er veldig frustrerende. Du vet ikke om det du gjør er bra eller dårlig, på en måte. Etter hvert kan du finne ut at det var faktisk ikke så dumt likevel, men det vet du ikke. Kanskje de sitter og tenker herregud for en dame, hva er det hun holder på og babler om hele tida. Det er vanskelig. De er utfordrende på den måten. Det er ikke noen dialog.”

Spesialpedagog A: ” Det blir å prøve seg frem i det store intet uten å få noen respons. Så må du lete etter de små tegnene og gå videre på det, men så er det også det at det er et langt lerret å bleke. Det tar tid, og det er nesten å gi opp. Du blir oppgitt.”

Som spesialpedagog i denne settingen får en minimalt med respons. Det kan være frustrerende. De som har en grunnfølelse av at ”jeg er ikke viktig”, er så sårbare at de ikke verken tør eller ønsker å dele noe med andre (Lund, 2004). Da kommer stillheten, og dialogen uteblir. Spesialpedagogen opplever å famle i det store intet og ikke vite om hun er på riktig vei. Derfor er det en fordel for spesialpedagogene å samarbeide. Da blir kommunikasjonen enklere og elevene glir mer naturlig inn.

Spesialpedagog C: ”Ja, og så er det å prøve å bygge opp en trygg ramme og en relasjon de kan føle seg trygg og slappe av i. Det som er vanskelig, er å greie å høre på stillheten noen ganger, for du blir en småpratere. Kanskje synes det kanskje det er godt også... det er vanskelig å vite, for de sier ikke noe om det... Det er en fordel å være to voksne. Det er veldig godt. Vi bruker mye humor, og da ser du plutselig at de sitter og ler og er med. Det er lettere å få i gang litt sånn når du spiller på lag med andre voksne. Det er veldig tungt å holde på alene. Det er kommunikasjon. Om det ikke er direkte, så er det rundt.”

Spesialpedagog A: ” Vi er ofte flere lærere inne av gangen og det er litt, blant annet, på grunn av det. Du kan håndtere dem, men det er veldig tungt. Det er også en lettelse for elevene at lærerne kan snakke sammen og lage litt vanlig sosial lyd uten at de behøver å involvere seg i det, men kan sitte og høre på. I forhold til det å finne noe som elever kan være interessert i og sånn, så jobber jo for så vidt hele teamet med det. Vi er jo inne på forskjellige arenaer. Plutselig er det noen som er interessert i sang, ikke sant?... eller idrett... hvor du får et innpass på ett eller annet område...”

Spesialpedagog C nevner at de bruker mye humor. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) er enig i at humor er viktig. Han peker på at mange barn har en god humoristisk sans som kan utnyttes. Noen ganger gir innsats fra spesialpedagogens side resultat.

Spesialpedagog C: ”Hvis det er i en skolesituasjon og de sitter og jobber med oppgaver så har du på en måte noe mellom dem. Hvis dere sitter ved et måltid, for eksempel, og du har to slike elever, og de ikke snakker sammen... du blir veldig pratsom, altså. Du prøver liksom å kompensere, på en måte. Du føler

selv at skravla går hele tida, for at det ikke skal være så stilt, for det blir veldig trykkende. De sier jo ingenting, gjør ingenting og spør ikke om noe og det er ikke noe som kommer opp på bordet av seg selv... ingen respons... Men det som av og til skjer da, kanskje mens du holder på og snakker i vei, så ser du at det er noe... eller du kommer inn på et eller annet tema som du ser kan fenge. Plutselig kan du høre et ja. Da er det om å gjøre og fortsette på den der, uten å gjøre for mye oppstyr av det, for du skal ikke sette for mye fokus på den personen, for da lukkes det igjen.”

Spesialpedagog C: ” Og så er det noen som kommer mer på glid, blant annet en av dem vi snakker om i stedet som er veldig passiv som har begynt å prate mer... det tar lang tid. Men da greier jeg å slappe av mer i situasjonen selv og tenker at sann er han. Det er greit. Trenger ikke å sitte og prate hele tida. Så vet du litt mer om hva som er interesseområder.”

I en lærers arbeid med en elev med innagerende atferd er det nyttig å finne elevens sterke sider og interesseområder. Læreren kan gjøre eleven bevisst på disse sidene, bygge på dem og oppmuntre til å videreutvikle dem (Oskal, 2006). Spesialpedagogene som jeg intervjuet syntes å ha fokus på å finne elevenes interesseområder, for å spille på disse i arbeidet med å skape en relasjon til den enkelte. De fremhevet hvor nyttig de synes det er med lærersamarbeid i denne prosessen, både for å finne felles interesser og for kommunikasjonens del.

Spesialpedagogene gjør seg tanker om elevenes indre dialog;

Spesialpedagog C: ” Jeg tror at mye av dialogen deres går på en overlevelsesstrategi. De er bare glad for at noen holder på og styrer rundt dem, så de slipper å vises. Men det er vanskelig å si.”

Spesialpedagog A: ” Jeg tror den indre dialogen er preget mye av angst. At de ønsker ikke å synes. Ikke se meg. I alle fall når de kommer hit er det en negativ spiral. Det er det vi prøver å snu. Både å få en bevissthet om, for det er ofte at de ikke har så veldig mye bevissthet, meta, om hva det er som skrur en ned, for de er så inne i seg selv og sine egne følelser.”

Flaten (2010) sier følgende:

Sjenerte barn kan ha et kroppsspråk som signaliserer at de ikke har interesse av kontakt, selv om det er det motsatte som er tilfelle. Det kan virke som om kroppsspråket blir brukt som skjold for å forhindre andre i å se ubehaget som regjerer på innsiden (...) Sterk sjenanse har mye forsterkende ved seg fordi barnet bærer med seg en opplevelse av å bli negativt vurdert, og fordi det i sosiale situasjoner automatisk vil søke etter bekreftelse på dette ved å lete etter tegn på avvisning. Det beste forsvar blir da å avvise selv (Ibid. s. 112).

Jeg har inntrykk av at dette som Flaten sier, samsvarer med det som spesialpedagogene synes å oppleve. Elevene er inne i en negativ spiral der de ikke greier å være bevisst hva som skrur dem ned. De leter etter flere tegn på avvisning for å få bekreftet tidligere negative opplevelser.

Gjennom elevsamtaler prøver spesialpedagogene å gi elevene en bevissthet om egne tanker og motivere dem for å inngå avtaler eller hevde seg.

Spesialpedagog A: ”Vi er kontaktlærer for hver våre elever og vi har elevsamtaler med våre elever. Vi tar opp sånne ting i elevsamtaler og at vi kommer et stykke med det, det har jo hendt. Det er det vi prøver å få til... at de får en bevissthet om det og skjønner hva det er de må jobbe med og kanskje klarer å si noe om – på en eller annen måte – når utfordringene blir for store, nå det er ok og sånne ting... som vi kan overføre til hjemskolen, at vi kan knytte dem opp imot en kontakt der, prøve å få til noe av det samme. At de har noen som de kan si fra til, noen som de og vi kan gjøre avtaler med i forhold til hvordan det skal være. Å få den bevisstheten, å få snudd den indre dialogen litt – både for bevissthet om hva det er de tenker, hvordan de skrur seg ned negativt.”

”Mye tyder på at samtalen med barn, og hvordan vi lykkes i å komme i dialog, kan bli avgjørende for hvor langt vi kommer i arbeidet med å hjelpe barn inn i gode utviklingsmønstre,” sier Kinge (2006, s. 21). Å komme i dialog er altså viktig. Og det er viktig at elevene utvikler bevissthet om egne tanker og kan kommunisere disse. Lund (2004) sier at elever som er utydelige for seg selv og andre har behov for å høre hvordan det de sier blir mottatt, slik at de eventuelt kan ”redigere” tilbakemeldinger. Willetts og Creswell (2010) foreslår at barnet og læreren sammen lager en gradvis plan, aller helst med mål som barnet har kommet frem til.

Jeg spurte spesialpedagogene om deres tanker i tilknytning til ingrediensene i Schibbye (2009) sin anerkjennelse, uten å nevne teorien eksplisitt. Jeg viser her til kapittel 2, der jeg redegjorde for teorien. Spesialpedagogene uttalte følgende:

Spesialpedagog A: ” Vi *lytter* til både kroppsspråk og det de sier og alt, for å prøve å få litt... Det er det som er vanskelig i en større elevgruppe. Det er såpass mye støy fra andre at du fanger jo ikke opp frekvensen deres i det hele tatt.”

Spesialpedagog A: ”... man må jo vise *forståelse*. Man må se dem. Men det er egentlig litt blandet det med forståelse, for du skal vise forståelse, men du skal ikke la dem trekke seg inn i seg selv helt. Du må prøve å utfordre dem og prøve å få dem til og komme frem litt. Man må prøve å se dem i den forstand at man anerkjenner at det de opplever som et problem er et problem.”

Spesialpedagog C om *aksept*: ” Folk er forskjellige. Noen er sånn og noen er sånn. Sånn er det for deg...”

Spesialpedagog A fortsetter: ” Du er ikke et feilprodukt, men vi er alle forskjellige. Hvordan kan vi legge til rette for at det skal bli ok for deg, at du skal mestre det her?”

Spesialpedagog C om *toleranse*: ”Ja, jeg tenker på klassen. At det er et åpent klassemiljø. At man snakker om at noen har det sånn og noen har det sånn. Nå er det sånn at vi faktisk gjør det litt forskjellig med enkelte.”

Spesialpedagog C om *bekreftelse*: ”Noen av disse trenger små hint eller et blink eller en klapp på skuldra og litt sånn.”

Spesialpedagogene uttrykker ikke alle aspekter ved en anerkjennende holdning i forhold til elevene like tydelig. ”Skal man forstå barn ut fra deres egne forutsetninger, er det viktig å lytte, ikke bare til ordene, men også til kroppsspråket, blikket, stemmeleiet og lignende,” sier Iversen, Lønberg & Oskal (2006, s. 29). Dette er det samme som Spesialpedagog A peker på. Det som jeg synes ikke kommer klart frem her, er at læreren i tillegg lytter inn i seg selv med hjertet når han mestrer å utstråle en anerkjennende holdning.

Når Spesialpedagog A uttaler seg om forståelse, sier hun blant annet at man må se elevene i den forstand at man anerkjenner at det som de opplever som et problem, er et problem. Dette hører inn under aksept og toleranse. Ingen av spesialpedagogene snakker om den indre forståelsen der læreren som mestrer å utstråle en anerkjennende holdning, kjenner på tilsvarende følelser i seg selv. Under aksept og toleranse snakker spesialpedagogene om at folk er forskjellige, og at det er slik det skal være. De er ikke vurderende, og styrker på denne måten elevenes selvaktelse, ifølge Schibbye (2009). Når det gjelder bekreftelse, sier Spesialpedagog C at elevene får det ved små hint, blink eller en klapp på skuldra. Ut ifra min forståelse, kan dette være praktiske eksempler på den matchen som Schibbye (Ibid.) snakker om at finner sted når læreren forstår og føler at han og eleven har samme inntrykk av noe.

Det at spesialpedagogene ikke kommer med tydelige uttalelser om en bevisst indre prosess for å oppnå en anerkjennende holdning, trenger selvsagt ikke å bety at de ikke har en anerkjennende holdning.

Lund (2004) skriver også om anerkjennelse, og hun sier:

Det er en holdning, noe vi kan ha som mål å klare i møtet med andre mennesker. I forhold til de innagerende elevene kan det kreve ekstra tålmodighet og initiativ. Elevene i undersøkelsen min sier at de ønsker at lærerne skal se dem, ta kontakt og prate med dem. Det de tilsynelatende viser, er ikke alltid like lett å tolke som et ønske om å bli sett. Men det er viktig å ta kontakt og vise i skolehverdagen at vi ser elevene med et blikk, ved at vi spør: ”Hvordan står det til?”, gir et klapp på skulderen og prater litt om interesser og andre hverdagslige ting. Så må vi være fornøyde med et blikk tilbake og kanskje ikke med en gang, men etter hvert også noen få ord og små tegn på at vi har oppnådd kontakt. Altså får vi kanskje ikke så mye tilbake, men det må vi tåle (Ibid. s. 93).

Spesialpedagogene ga uttrykk for at de bruker en positiv tilnærming med mye støtte og ros. Dette støttes av flere forskere.

”Det er viktig at vi setter ord på det positive vi ser og opplever i møtet med elevene og gir konstruktive og meningsfulle tilbakemeldinger om dette,” sier Lund (2004, s. 37).

Ogden (2009), forklarer ros som en verbal bekreftelse som øker sannsynligheten for at en elev vil gjenta en handling som er gitt ros. Han sier at det som er mest avgjørende for hvordan ros virker på elever, er om læreren som roser er oppriktig. Dette stemmer godt overens med innholdet i anerkjennelse, som jeg har omtalt tidligere. Nordahl, Sørli, Mange og Tveit (2005) anbefaler bruk av ros i rikt monn. Det er spesielt nyttig for barn som har et negativt selvbilde og som mangler selvtillit. Dette gjelder ofte barn med innagerende atferd.

Barnet får et svar på sine følelser ved at det får tilbake seg selv og sin opplevelse av å bli møtt og forstått. For oss lærere betyr det at vi må forsøke å gi elevene en opplevelse av at den de er, det de sier og formidler, er hørt, sett og tatt imot. Dette kan så føre til en opplevelse av et både tydeligere og OK selv (Lund, 2004, s. 37).

En elev som begynner å kjenne seg selv og synes at hun eller han er et all right menneske, er jo selve målet. Først da kan eleven utnytte sitt potensial og begynne å trives sammen med andre.

4.1.2 Tanker om å være lærer eller spesialpedagog i den ordinære skolen

To av spesialpedagogene har bred erfaring fra arbeid i den ordinære skolen før de begynte ved spesialskolen. Alle tre spesialpedagoger hadde tanker omkring hvordan lærere opplever samspill med elever med innagerende atferd i den ordinære skolen.

Lærerne i den ordinære skolen lar oppmerksomheten sin gå til de utagerende elevene. De bruker de innagerende elevene som buffer og merker ikke at de har problemer før de faller helt ut av skolen.

Spesialpedagog B: ”I alle fall i en vanlig skole har lærerne såpass mye å gjøre med de som er på motsatt side av skalaen at oppmerksomheten går dit og så er du kjempeglad for de prektige jentene som sitter der og gjør sitt beste om de kanskje ikke presterer like godt. Det kan bli fall i ferdigheter uten at man oppdager det. De sitter i alle fall i ro. Så er det ganske alvorlig problematikk når det blir oppdaget. Derfor tenker jeg at de som kommer hit – da er det ganske alvorlig, spesielt i forhold til de jentene som har sittet... eller guttene som kanskje i barneskolen har vært mer utagerende, tullet, vært klovn i klassen, og oppdager mer og mer at de er annerledes, og så blir de helt borte, og så trekker seg inn, blir deprimert. Av dem som har vært her har det kanskje vært mest ungdomsskoleelever. Jeg har hatt et par-

tre stykker i løpet av de siste to årene som har vært barneskoleelever. Da er det på grunn av fravær. Ikke det at de er oppdaget. Når jeg tar kontakt med hjemskolen så kan de si at nei, men *det* var de ikke klar over. Det har de ikke sett. Det eneste de har oppdaget er at ungen har vært borte noen måneder nå da. Da merker de det og melder fra. Jeg spør: Har dere ikke merket noe før? Nei, han har nå gjort det han skulle og gått ut og... ja, de blir på en måte usynlig. Og så er det på en måte når de faller helt ut at skolen er nødt til å legge merke til det. Så tenker du at det er veldig jobb å gjøre i forhold til å fange opp disse her tidligere, før det befester seg.”

Spesialpedagog B: ” Hos et par gutter har det også utviklet seg slik at de ikke har kommet seg til skolen, allerede på slutten av barneskolen. Når jeg ringer til læreren for å høre, så er de litt overrasket over det. Ja, han har kanskje ikke hatt så mye venner, han hadde en kamerat som flyttet i 4. klasse, men han har vært litt sånn på sida. De har ikke hatt noe voldsomt fokus på det og så viser det seg at ungen har vært mer og mer isolert, mer og mer hjemme, og gått rundene slik at de til slutt kommer hit.”

Spesialpedagog A: ”Det er jo forferdelig å si det og tenke på det nå - men du blir litt glad for at de jentene de sitter der og det er jo de jentene som du kan ha tenkt at den var grei å ha i en gruppe sammen med de utagerende, at de blir brukt som sånn buffer og at du får ikke brukt oppmerksomheten din på dem.”

Spesialpedagog B: ” Å greie å forstå viktigheten av at selv om de er stille og snille og søt og blid, så er dette et ganske alvorlig problem. Man tar heller de som henger i taklampa.”

Spesialpedagog B beskriver lærere som ikke legger merke til at stille elever har problemer. De skjønner ikke at noe er galt før eleven blir fraværende fra skolen. Utagerende elever fanger deres oppmerksomhet og energi. Stille elever brukes som buffer, som Spesialpedagog A sier. Det er en krevende jobb å være lærer i skolen i dag. En autoritativ lærer sies å være best egnet. Han skårer høyt både på kontroll og følelsesmessig varme. Denne læreren har kontroll over følelsene sine. Han utvikler en nær og positiv relasjon til elevene, med den nødvendige distanse. Han er tydelig, klar og håndhever regler på en måte som elevene aksepterer. Den autoritative læreren kan i tillegg vise sinne eller ettergivenhet når det er nødvendig (Overland, 2007). I tillegg til å være en autoritativ lærer, kan læreren utøve proaktiv klasseledelse. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) kaller det proaktiv klasseledelse når læreren makter å skape et læringsmiljø som bekrefter og engasjerer elevene. Det gode sosiale og faglige klassemiljøet forebygger problematferd. Det kan være en slik type lærer og et slikt læringsmiljø Spesialpedagog B tenker på når hun ønsker å fange opp elever med innagerende atferd før de får så store problemer at de faller ut av skolen.

Lærere skjønner imidlertid ikke alltid at elever har problemer.

Spesialpedagog B: ”Det er ikke ungen som er vanskelig. Ofte er det slik at hun må være mer aktiv i timene. Hun sier aldri noen ting. Spesielt hvis det er unger som skifter litt, at de kan observere dem i andre situasjoner hvor de ikke er slik. Da er det vanskelig å forstå den innagerende atferden i timen. Hvor problematisk det egentlig er for enkelte unger.”

En elev som viser innagerende atferd på skolen, kan vise en annen atferd i andre sammenhenger (Lund, 2004). Da blir det ekstra vanskelig for lærere å forstå hvor store problemer enkelte elever med innagerende atferd sliter med. Selv om det er bekymring for en elev, griper ikke alltid læreren inn.

Spesialpedagog B: ” Det skal være ganske ekstremt før man melder en slik unge. Jeg husker at jeg hadde noen foreldre som var bekymret for jentene sine og sa at de sitter hjemme og jeg så at de aldri svarte i timene og sånne ting. Men når du ikke kan gjøre noe ordentlig, da tenker jeg at da kan du bare gjøre det verre også med å begynne å dra dem opp. Da får de fokus på seg. Og det er jo det siste de vil.”

”I en trygg relasjon til elevene kan vi oppmuntre og legge til rette for utfordringer av tørre-grensene,” sier Lund (2006, s. 13). Det er elevenes eget valg om og eventuelt når de ønsker å tre frem. Pedagoger må tåle å bli avvist. Det er ikke enkelt å lede andre, stille riktige spørsmål eller gi passe utfordringer. Det er også årsak til at mange gir opp å hjelpe i perioder, tror Lund (Ibid.). Ja, det er ingen enkel oppgave å hjelpe disse elevene. Selv om læreren oppdager dem og har kunnskap om dem, kan de bli glemt.

Spesialpedagog B: ” Det er ikke de ungene som blir oppdaget først. Når du oppdager dem kan de også bli glemt fordi fokuset blir alt mulig annet i en travel hverdag. Det er viktigere å ta han som ødelegger for hele klassen enn hun som bare sitter der og ødelegger for seg selv. Det er tidsklemma i forhold til hva man har mulighet til å nå i løpet av en dag. Den overordnede kunnskapen har vi alle med oss i forhold til at vi vet om de usynlige ungene som sitter der og har det vanskelig. Men å huske det i en travel hverdag...”

”Om lærerne er bevisst på at det finnes innadvendte elever, er det ikke sikkert at lærerne alltid har kapasitet til å vise disse elevene ekstra oppmerksomhet,” sier Johansen (2007, s. 38). I en hektisk skolehverdag, er det nok de krevende og aktive elevene som tar lærernes oppmerksomhet. Elever med innagerende atferd kommer i annen rekke. De blir oversett fordi lærerne ikke har kapasitet til mer enn de utagerende elevene (Ibid.). Lærere mangler kapasitet og de kan være redde for å komme eleven for nær.

Spesialpedagog C: ”Og så kan det være at noen er redd for å ta tak i noe fordi de er redd at det skal være noe som avdekkes bak fasaden der som ikke er så lett å håndtere.”

En lærer som Lund (2004) skriver om, uttaler følgende: ”Min største utfordring er å orke uttrykket deres” om arbeidet med elever med innagerende atferd. Det kan være en for stor utfordring for noen lærere. Elever med innagerende atferd utfordrer lærernes usikkerhet og avmaktfølelse. Lærere kan bli redde for å komme for tett på eleven og få historier de ikke vil høre eller bli en for viktig voksen for eleven. Da kan noen vise til at dette er jobben til andre profesjonelle yrkesgrupper enn lærerne (Ibid.). Det at noe mørkt og vanskelig kan avdekkes snakker også Spesialpedagog C om. Som oftest er det kanskje likevel mangel på tid og prioritet som gjør at disse elevene ikke får oppfølging for sin innagerende atferd.

Spesialpedagog A: ”Når de kommer i ungdomsskolen, så er det så mye annet. Det er fag og kanskje læreren også er veldig interessert i faget sitt og ambisiøs på vegne av det. Det blir veldig mange andre ting som tar fokus. Det skal nesten presenteres som et problem før de fokuserer på det, tror jeg.”

Spesialpedagog B: ”Og også da kan du ha lærere som sier at jeg er matematikklærer, så det der er ikke min jobb.”

Lund (2004) intervjuet tolv lærere om deres opplevelse av de innagerende elevene i skolen. Hun sier at hennes inntrykk var at lærerne ønsket å gi mer oppmerksomhet til elever med innagerende atferd. Men presset i forhold til tid og kravet om hvem som skulle ha fokus, gjorde dette vanskelig. Noen lærere uttrykte også usikkerhet omkring hva deres oppgave var i relasjon til disse elevene, akkurat som Spesialpedagog B snakker om i sitatet over.

4.2 Tiltak for å fremme helse, trivsel og læring hos elever med innagerende atferd

Temaet for det forrige delkapitlet, å være i samspill med elever med innagerende atferd, kan også sees på som tiltak for å fremme helse, trivsel og læring hos elever med innagerende atferd. Samspillet er essensielt i forhold til å kunne hjelpe disse elevene, så det vil tidvis dukke opp også i dette kapitlet, men da med en ny vinkling.

4.2.1 Indre faktorer i skolen

Spesialpedagogene jeg intervjuet hadde mange eksempler på hvilke tiltak de setter inn overfor elever med innagerende atferd i spesialskolen. I tillegg hadde de tanker om hva som er viktig for å kunne hjelpe denne typen elever i den ordinære skolen. Elevene har i de aller fleste tilfellene ikke utviklet like store problemer i den ordinære skolen som de har når de kommer til spesialskolen.

Spesialpedagogene poengterer at tidlige tiltak er veldig viktig for elever med innagerende atferd.

Spesialpedagog B: ”Det er veldig jobb å gjøre i forhold til å fange opp disse her tidligere, før det befester seg.”

Spesialpedagog B: ” ...viktig å få satt inn tiltakene tidlig. Jobber man med dem fra de er små, er det lettere at man lykkes, spesielt i forhold til det sosiale.”

Tidlig innsats lønner seg både i forhold til sosial mestring og for at psykiske problemer ikke skal utvikles eller manifestere seg. Forskere støtter spesialpedagogen i begge deler: Det er viktig at barn med innagerende atferd oppdages tidlig, slik at de får hjelp til å mestre sosial samhandling og dermed unngår å utvikle psykiske problemer i tillegg (Iversen, Lønberg & Oskal, 2006). En del elever med innagerende atferd har sosial angstlidelse. Det går i gjennomsnitt 2-7 år før denne lidelsen oppdages hos barn og unge. De forebyggende programmene må starte tidlig dersom en virkelig ønsker å redusere mentale lidelser hos denne aldersgruppen (Aune, 2006). Jeg tenker at i dagens samfunn er det nærmest unødvendig at så mange barn og unge skal slite med innagerende atferd når det finnes hjelp å få gjennom å sette inn tiltak tidsnok. Lærerne trenger bevisstgjøring. Og de må vise at de *ser* elever med innagerende atferd.

Spesialpedagog A: ”Se dem!”

Spesialpedagog A oppfordrer til å se disse elevene. Det er hun ikke alene om å gjøre. Lund (2004) setter opp ”å se eleven” som et tiltak. Hun sier at elevene kjenner at de hører til i en sammenheng når de blir sett. Når de *er* noe i forhold til andre, er sjansen også større for at de blir tydeligere for seg selv og andre. Det vil si at de får en bedre selvfølelse. Lund (Ibid.) mener at elever med innagerende atferd ønsker å bli sett av lærerne sine. Lærerne bør ta mer kontakt, snakke med dem og høre hvordan de har det. Kinge (2006) snakker om at de stille barna ikke blir sett så mye, selv om voksne ser litt nå og da og er opptatt av ikke å glemme disse barna. Det er ikke nok å se litt nå og da. ”Å bli sett handler om å bli *anerkjent*; det vil si forstått, bekreftet og akseptert for den du er, under overflaten,” sier Kinge (Ibid. s. 80). Det avgjørende er at barnet selv må føle seg sett. Det er altså ikke nok å ha barnet i øyekroken til stadighet og velmenende forsøke å inkludere barnet, dersom barnet selv ikke opplever seg som sett av den voksne.

Lærere beskriver av og til elever som å *være* vanskelige. Da er det klokt å skifte fokus og heller se på at eleven *har* det vanskelig, *opplever* det vanskelig og *føler* det vanskelig. Å se

barnet på denne nye måten er avgjørende for hvordan barnet opplever seg selv. Det kan gi økt selvforståelse, økt selvrespekt og økt toleranse hos barnet (Kinge, 2006). Oskal (2006) er enig i dette. Anerkjennelse fra læreren vil gjøre at eleven opplever seg sett. Samtidig innebærer anerkjennelse en positiv verdsetting, mener også hun. Det er spesielt viktig med positiv bekreftelse og styrking av selvfølelsen til disse elevene.

Spesialpedagog A: ”Det kan være på veldig, veldig små ting. Som han du kjenner, så er det bare det at han klarer å si nei, jeg vil ikke. Dette synes jeg ikke er noe morsomt. Det er strålende. Og da må de få masse positivitet på at å så bra at du greier å si fra at du ikke vil det. Da må han få slippe det. Små ting.”

Spesialpedagog A: ” Skape oversiktighet og trygghet i skolehverdagen. Anerkjennelse på at de er ok. De er som de er og det må man gjøre det beste ut av og få en trygghet i forhold til det.”

Spesialpedagog A om å styrke selvfølelsen til elevene: ” Vi er positive. Finner mestringsområder. Og så er vi positive.”

Spesialpedagog B: ”Masse ros.”

Har en lav selvfølelse, blir en utydelig for seg selv og andre. En er negativ til seg selv og regner seg som ubetydelig sammenliknet med andre (Lund, 2004). Tiltak med tanke på å styrke selvfølelsen blir da viktig å prioritere. Blant annet saklig ros og kritikk kan styrke barnets selvtillit. (Ibid.). Dette forutsetter at eleven har tillit til den voksne. En må gå varsomt frem for å skape en relasjon med eleven, gjerne basert på felles interesser.

Spesialpedagog B: ” ... veldig lang tid for å komme i posisjon til dem. Vi har stått og snakket gjennom nøkkelhullet. Her er jeg. Jeg er lærer her. Har du lyst til å komme ut og leke med meg og sånn. Og så har vi kommet oss inn på stua. Så er det å prøve å finne noe interessefelt, da, for å finne noe felles å snakke om som ungen kan like. Og så er det å trygge dem nok til å komme hit ...”

Spesialpedagog A: ”Det er noe av det vi jobber med, å få en trygg relasjon, for det er på en måte en start. Og gjennom det å kunne utfordre dem litt og gjøre at de opplever at de mestrer.”

Spesialpedagog A: ” Her hvor vi har dem alene er det *det* det går ut på, å lytte og prøve å finne ut hva det er de sitter inne med. Hva vi kan finne i dem å bygge videre på.”

Spesialpedagog C: ” Uansett er det med trygghet og relasjoner i bunnen kjempeviktig. At man bruker tid på det, så ungen har en å stole på. Og helst mer enn en etter hvert, slik at ikke alt raser sammen om den ene er borte.”

Det er ”den personlige kvaliteten i samspillet som er med på å definere noe som en relasjon,” sier Juul & Jensen (2003, s. 123). Hvor personlig kan det bli når den ene parten er taus? Det sier seg selv at det er veldig krevende for læreren å oppnå samspill og en relasjon til elever med innagerende atferd. Læreren som forsøker å skape en relasjon til en elev med innagerende atferd kan altså ikke forvente stor respons i starten. Det kommer tydelig frem der Spesialpedagog B forteller om at hun har prøvd å oppnå kontakt med elever via nøkkelhullet til å begynne med. Uansett er det betydningsfullt for elevens sosiale utvikling at læreren tar seg tid til å snakke med han. Læreren må vise ekte empati, bruke jeg-budskap, prøve å speile eleven og være anerkjennende. Merker eleven at læreren er falsk, kan han raskt lukke seg (Oskal, 2006). Også Bru (2011) er enig i at lærerens støtte er veldig viktig for en elev med innagerende atferd. Dette kan lede til at eleven begynner å oppleve mestring, slik Spesialpedagog A snakker om. For å se elevene, må læreren møte dem i dialog og finne ut hva de strever med. Først da kan læreren retten legge til rette for at elevene skal mestre for eksempel fremføring av et arbeid. Læreren kan også vise frem godt arbeid som elevene har gjort eller gi elevene oppgaver i forhold til andre elever, hvis de mestrer det (Lund, 2004).

Moen (2011) sier at det er mye som tyder på at det relasjonelle samspillet mellom læreren og eleven er avgjørende for om eleven trives, lærer og fungerer sosialt i skolen. Samtidig er det også avgjørende for om læreren selv trives og opplever at vedkommende mestrer lærerrollen. Begge parter tilpasser seg miljøet de er i og hverandre.

Felles interesser kan skape sosiale situasjoner for elever med innagerende atferd.

Spesialpedagog B: ”Interesser er viktig. Hvis du tenker omvendt integrering. Det at den ungen får øvd seg på noe slik at den har et spesialfelt som den er veldig god på, slik at den tør å vise frem for andre.

Den ene jenten jeg jobbet med startet hver morgen, hvis vi greide å få henne inn i skolebygningen, med å lage makrame-armbånd. Hun laget mange fine. Så var det noen andre jenter som hadde lyst til å være med på det og lære det. Det var fast hver morgen at hun fikk sitte og småpludre med venninnene, bare å lage armbånd og komme i gang, før vi kunne gå gjennom dagen. Det bygde henne veldig opp. For det første ble det attraktivt å komme inn til henne, og så var det noe hun kunne godt slik at hun kunne lære det bort.”

Elever med innagerende atferd bør gis ”roller i samhandlingen der de får utnyttet sine faglige interesser og styrker”, sier Bru (2011, s. 27). Utdraget over er et godt eksempel på det.

Spesialpedagog B lar elevene starte dagen med en sosial stund der de lærer å lage armbånd av en jente med innagerende atferd.

Det skaper trygghet å inngå avtaler.

Spesialpedagog C: ” Som lærer at man tar hensyn til det når det skal være ting i klassen som skjer. At den skal slippe å svare foran de andre, kanskje han skal få svare på et eget rom. Få helt tydelig fra alle lærerne at de ikke skal bli spurt direkte – skal i alle fall få slippe å tenke på det.”

Liknende eksempler finnes i faglitteraturen. Elever med innagerende atferd synes for eksempel det er et mareritt å lese høyt i klassen. Da kan læreren og eleven inngå en avtale om at eleven skal få slippe det. I stedet starter læreren med lesepar, og setter eleven sammen med en sosialt akseptert elev. Dette letter elevens situasjon i klassen. Etter hvert kan eleven være med i grupper på flere og flere elever, og dermed ”tvinges” inn i relasjoner med andre. Underveis er det viktig at læreren samtaler med eleven og gir positiv respons (Oskal, 2006). Bru (2011) foreslår at læreren kan inngå avtaler med eleven i forhold til at eleven skal forsøke å øke sin sosiale aktivitet. Målene bør i tilfelle være realistiske, kortsiktige og følges opp i elevsamtaler, i følge Bru. Også faglig har elever med innagerende atferd behov for at det legges til rette for dem. Elever med innagerende atferd har problemer med å takle evaluering der en skal fremføre og presentere læringsresultatet. De greier ikke å være utadvendte og sosialt aktive, og får dermed svakere resultater enn de kunne fått ved en annen evalueringstype. De får, med andre ord, ikke vist den kunnskapen de har. Læreren må passe på at sosialt passive elever får skriftlige evalueringstyper eller at de ved en fremføring får en rolle de takler slik at de får vist sine kunnskaper (Ibid.).

Kvaliteten på klassemiljøet er viktig for en elev med innagerende atferd.

Spesialpedagog A: ” Det her med klasseledelse og et godt klassemiljø er alfa og omega for å kunne skape et trygt miljø.”

For at elever skal delta aktivt i læreprosesser og få godt læringsutbytte, er det avgjørende med et positivt sosialt klima i klassen. De sosiale relasjonene er viktige både for elevenes læring og utvikling. Kyndige lærere kan skape et slikt sosialt støttende klima for elevene ved å ”skanne” relasjonene elevene imellom og de sosiale aktivitetene som foregår (Øzerk, 2010). Bru (2011) påpeker at skolen spiller en sentral rolle når det gjelder barns og unges mentale helse. Skolen har rikt med situasjoner som kan påvirke den enkelte elevs tro på egne ressurser og muligheter for å takle livets utfordringer. Selv om relativt stabile individuelle faktorer kan ligge i bunnen, har pedagoger mulighet til å påvirke barns og unges utvikling i positiv retning gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet og undervisningen. For mange kan det være nødvendig med en liten gruppe å forholde seg til. Spesialpedagog C hadde tanker omkring dette:

Spesialpedagog C: ” I forhold til medelever er det kanskje litt viktig å ha noen få å forholde seg til – ikke hele klassen. At du velger ut noen som er litt sosialt kompetente, rolige.”

Det er enklere i mindre grupper, sammen med noen de er trygge på (Lund, 2004). Målet er et klassemiljø der elevene ser hverandre og tar vare på hverandre. Da har det ikke noe å si om noen er mer stille enn andre (Ibid.). Selv når medelever ønsker å være venner med elever med innagerende atferd, så kan det imidlertid vise seg å være vanskelig å utvikle en vennskapsrelasjon.

Spesialpedagog C: ”Jeg skjønner jo at unger gir opp, for det er kjempevanskelig å snakke med slike unger.”

Selv om medelever synes det er veldig vanskelig å snakke med disse elevene og til og med gir opp, så er det et stort steg fra dette til det å begynne å mobbe dem, noe som ganske ofte skjer. Læreren må vise tydelig hva som er tillatt og ikke tillatt gjennom å slå ned på uakseptabel atferd, konflikter og mobbing i skolen (Lund 2004, Oskal 2006, Bru 2011). ”God tilhørighet og kompetanse fører til opplevelse av egenverd, som i sin tur skaper motstandskraft som igjen er en forutsetning for mestring,” sier Iversen, Lønberg og Oskal (2006, s. 25). Dette er noe som elever med innagerende atferd også har behov for å oppleve i skolen. Disse elevene har behov for en trygg setting der de kan trene på å kommunisere. Og skolen er en ”naturlig øvelsesarena for sosialt samspill under veiledning fra voksne,” som Lund (2012 s. 123) kaller det.

Spesialpedagog A: ” Det er litt tanken at disse elevene trenger jo å lære og kunne kommunisere, selv om de synes det er vanskelig. Det er viktig for dem. Da tenker man ofte liten setting, gruppe... å finne et område de føler seg litt hjemme på... for å få i gang... for de trenger å øve på det, de trenger å lære det rett og slett... Det er den veien vi går, sånn vi prøver oss frem.”

Tilrettelegging av et trygt læringsmiljø, innebærer også at læreren må være bevisst de fysiske forholdene. Plassering av elever i klasserommet bør eksempelvis være veloverveid. Elever med innagerende atferd har ofte behov for å føle at de har kontroll over omgivelsen og foretrekker derfor å sitte ved vinduet eller ved veggen og ikke for langt foran i klassen. Sitter de midt i klasserommet med mange rundt seg, kan de bli utrygge (Oskal, 2006). Det skal noen ganger lite til før overveldende utrygghet sniker seg innpå, så elever med innagerende atferd bør utfordres varsomt, steg for steg.

Spesialpedagog A: ”Det er en balanse på at de skal få oppgaver og du skal utfordre dem på oppgaver og utfordre dem på å si noe, men det må ikke bli for mye for da bikker det over og de bare trekker seg helt unna. Det er en evig balansegang.”

Spesialpedagog C: ”Hvis presset blir for stort, forsvinner de. Det vil vi jo ikke at de skal gjøre.”

Spesialpedagog B: ” Hvis det er å tore å gå inn i klassen som er målet, så er det der du presser, til ungen blir trygg der. Og når han er inne i klassen så skal han ikke i tillegg bli spurt om alt mulig. Man må lage en trapp der en går ett og ett trinn i gangen. En kan ikke hoppe til topps, for da blir fallhøyden så stor.”

Spesialpedagog C: ” Jeg tror du skal ha en god relasjon i bunnen for å presse. En må jobbe med det først.”

Det er viktig med små krav som en kan se resultatet av. Eleven må selv kjenne på hva som er mulig å gjennomføre. Et eksempel er at eleven skal rekke opp handa og svare på et spørsmål som er avtalt på forhånd i løpet av dagen. Et annet eksempel er at eleven skal se på læreren mens de snakker i lag på tomannshånd. Eleven bør selv få være med å bestemme hvordan han best kan bli møtt og hjulpet. Det er viktig å ta små skritt om gangen, sette mål og delmål. Læreren kan forsøke å få tilgang til den innagerende elevens tanker omkring dette gjennom at eleven kan levere skriftlige svar til læreren. For yngre elever kan bruk av hånddukker være fin trening i å snakke høyt i klassen. Det oppleves mye mindre skummelt å gi hånddukken en stemme enn å skulle snakke selv (Oskal, 2006).

Lærere kan bidra til at elever får sterkere tro på sine egne krefter ved å gi dem utfordrende oppgaver som er innenfor deres rekkevidde, i stedet for bare å si at elevene skal gjøre sitt beste (Øzerk, 2010). Dette gjelder for elever med innagerende atferd på lik linje som for andre elever. Spesialpedagog B sier at en må gå ett trinn om gangen, så fallhøyden ikke blir så stor. Elevene har behov for støtte fra læreren for å komme seg opp trappa.

Elever med innagerende atferd har behov for å utvikle blant annet sin sosiale kompetanse.

Spesialpedagog C: ”Det er den viktigste kompetansen å ha da, hvis du skal ha en god psykisk helse og ha venner og klare å omgås andre. Det er jo kjempeviktig. Og så får de det ikke til. Da blir det vanskelig.”

Spesialpedagog C: ” Hvis de er ungdommer, kan en tenke selv: Hva er viktig for denne ungen her? Hva er det viktig at de kan? I forhold til å hevde seg selv, i forhold til medelever og lærere.”

Elever med innagerende atferd er trolig sjeldnere aktiv i sosiale sammenhenger på fritiden enn andre barn. Det gjør skolen spesielt viktig som arena for å øke deres sosiale mestring. Jeg forstår Spesialpedagog C slik at hun mener at sosial kompetanse er et viktig grunnlag for å kunne omgås andre mennesker, ha venner og ha en god psykisk helse. Jeg tenker at alle disse er faktorer som trolig påvirker hverandre gjensidig. Dersom en for eksempel har venner, er

det enklere både å øve på sosial kompetanse og å ta vare på sin psykiske helse. Oskal (2006) tenker at målet for arbeidet med en elev med innagerende atferd må være:

Økt sosial mestring. Det vil si at eleven skal kunne våge å tre fram som egen person med sterke og svake sider, kunne våge å utsette seg for både seire og nederlag uten å miste fotfestet i seg selv. I tillegg er det viktig å utvikle tiltro til andre mennesker, tørre å ta kontakt og samhandle uten frykt for å bli avvist (Ibid. s. 47).

Målet med kommunikasjonen blir å skape tillit og å gi eleven positiv bekreftelse på seg selv. Dette vil kunne sette i gang en positiv spiraleffekt; med mestring, anerkjennelse og bekreftelse vil eleven søke etter mer mestring (Ibid.). Elevene må få hjelp til å takle de utfordringer og frustrasjoner som læringsprosessen mange ganger består av. Det er for eksempel viktig med arbeidsoppgaver med tilpasset vanskegrad. For disse elevene er det best med et mestringsorientert klima, der en forsøker å unngå sammenlikning med andre og hvor læreren fokuserer på veien videre i utvikling av innsikt fremfor kun rett og galt. Dette gir de beste vilkårene, motvirker unngåelsesatferd og fremmer pågangsmot (Bru, 2011).

Ved å lage seg skjema for avkryssing eller bruke loggskrivning, kan læreren få tilgang til elevenes tanker og forstå dem bedre.

Spesialpedagog B: ”Jeg laget et skjema i forhold til dagen deres, ikke bare en dagsplan, men skoleveien, garderoben, oppstart og hadde alt ganske detaljert i forhold til hvordan dagen var. Å få gjennomgått det dagen før, så det skulle være trygt; når jeg skal møte opp, hvem jeg skal være sammen med, hvilket rom jeg skal være på og hvilke fag jeg skal ha. Jeg brukte det i tillegg til å holde strukturen i dagen, sånn at en hele tiden kunne vite hvor en var. På slutten av dagen hadde jeg laget tre kolonner, alt etter alder; surmunn, strekmunn, smilefjes eller bra, passe, dårlig. De skulle krysse av, for de greier sjelden å si hva som er vanskelig og hva som er bra. Så kunne en finne ut hva som var bra og gjøre mer av det. Og så kunne en velge ut ifra hvilke situasjoner er vanskelig og jobbe med bare en ting i gangen (...) Da fikk man forarbeidet, underveis og også etterarbeidet i forhold til et slikt skjema. Det synes jeg har fungert greit til en del som ikke greier å prate om hva som er vanskelig.”

Spesialpedagog C: ”Eller loggskrivning kan få frem noe...”

Oskal (2006) viser til samme erfaring. Ved bruk av loggbok kan læreren kommunisere med eleven om tanker og følelser. Etter hvert kan en prøve å gå over fra loggbok til samtale, i følge henne. Bruk av drama og annen fremføring har også vist positiv effekt, forteller Spesialpedagog C.

Spesialpedagog C: ”Jeg har også dratt frem de stille snille som kan stå der å tore å synge en sang. Og det gjør veldig mye med dem.”

Spesialpedagog C: ”Hvis læreren er veldig obs på en slik unge og har fått god kontakt, så går det an å være med på ting og du vet at du skal slippe å stå foran, at du ikke skal ha fokus på deg, men at du er med på siden som en del. Hvis læreren greier det, at det er trygt, ingen skal spørre deg om noe, du skal slippe å stå foran, du skal stå som nummer tre bak der. Det tror jeg kan fungere for mange. Så får de være med på sitt vis.”

Det å bli hjulpet til å være med på sitt vis i klasesammenheng er nok viktig for mange elevers følelse av tilhørighet. Lund (2004) har jobbet med en annen form for rollespill. I gruppeprosjekter med elever med innagerende atferd, har hun tatt utgangspunkt i elevenes egne opplevelser. Elevene får da mulighet til å formidle seg selv til andre og å se sin situasjon fra flere vinkler. De får innblikk i hvordan andre elever med innagerende atferd har det og får delta i en dialog om det som de har spilt. Da fokuseres det på støtte, oppmuntring og å se på hvilke valgmuligheter som finnes om de skulle komme i en tilsvarende situasjon igjen. Elevene får trening i å være aktive og å eksponere seg. Etter første gjennomspilling, lager de sin ”drømmescene”. Dialogen som følger etter denne handler om ”Hva skal til for at dette skal kunne skje?” Lund sier at hennes erfaring er at øvelsen gjør utfordringene og mulighetene tydelige. Og det oppstår en trygghet i at det er naturlig at det gjør vondt å møte egne utfordringer. Den store utfordringen er å gjøre noe av dette i det virkelige livet. Der trenger elevene støtte og samarbeid med voksne. Det er ingen tvil om at elevene bør lære om ulike psykiske vansker, både som selvhjelp og for å skape forståelse for elever som har slike vansker. Lærere kan bruke ”Det psykologiske førstehjelpsskrinet,” sier Spesialpedagog C.

Spesialpedagog C: ” Du kan ha pedagogisk opplæring om det å ha angst, for eksempel, hvis du har mulighet for det. Til eleven. Du er ikke den eneste. Det er mange som har det her. Da kan det arte seg på den og den måten og du får de og de reaksjonene i kroppen. Jeg tenker at det kunne vært viktig for mange. Å få innblikk i hva dette kan handle om, hvordan det arter seg. Jeg har prøvd det psykologiske førstehjelpsskrinet som lærere kan bruke i forhold til å finne ut hvilke situasjoner er vanskelig, når oppstår de, hvilke tanker får du da? er selvforsterkende tanker, rødtanker, negative tanker som gjør at alt bare blir verre og verre og verre. Hva kunne du tenkt i stedet så følelsene dine hadde blitt litt roligere, at du ikke hadde blitt så redd og svett? Det har jeg brukt på unger med sosial angst som er kjemperedd for å komme for seint for eksempel. De har aldri kommet for seint. Det er så lammende at de springer som en gal til skolen, og tør ikke si noe. Det er den store skrekken. Da kan du begynne å høre: Hva kan skje hvis du kommer for sent? Er det aldri noen andre som kommer for sent? Hva kan du gjøre hvis du skulle komme for sent en gang? Og begynne å rydde litt. Ja, det er jo mange som kommer for sent. Sitter alle og ser på den personen da eller fortsetter de undervisningen som vanlig? Man gjør jo som regel det. Hvem kan du snakke med hvis du får problemer? Kan du ringe til læreren eller ha med

melding? Det er trygging rundt normalsituasjoner, tenker jeg, som lærere kan gjøre. Prøve å nøste opp i hva er det egentlig som er så skummelt, for da kan du ta bort noen av de tingene som du ikke aner er skummelt for dem på en måte. Det kan være ting som er helt lammende for dem som du ikke skjønner før du begynner å sortere situasjonene.”

Skolen er en naturlig arena for forebyggende tiltak, siden alle barn i en bestemt alder er samlet der og kan nås av tiltaket. Skolebaserte programmer som omfatter hele klassen kan være aktuelt for å øke blant annet elever med innagerende atferd sin sosiale kompetanse eller kompetanse omkring emosjonelle problemer. Bru (2011) foreslår en tilnærming der læreren prøver ”å hjelpe eleven til å se seg selv utenfra og til å identifisere og bli kritisk til egne negative tankemønstre” (s. 24). Dette høres ut som noe av det samme som Spesialpedagog B forteller om når hun bruker ”Det psykologiske førstehjelpsskrinet.” Det gjøres en del helsefremmende arbeid i skolen. På barnetrinnet er fokuset da ofte på sosiale ferdigheter og konfliktløsning. I ungdomsskoler og videregående skoler settes det i verk kampanjer og holdningsskapende tiltak i forhold til å øke forståelse for psykisk helse og å redusere risikoatferd. Programmer som brukes er for eksempel ”Zippys venner” i barneskolen og ”Alle har en psykisk helse” på ungdomstrinnet (Mathiesen, Karevold & Knudsen, 2009). I forhold til mobbing er det programmene Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd og Steg for Steg som er de vanligste. På tross av at disse programmene er veldig mye brukt, har omfanget av mobbing vært stabilt de fem siste årene i Norge. Alberti-Espenes har gitt ut en bok der han påstår at programmene ikke virker etter sin hensikt og at en heller må bruke penger på å bedre læringsmiljøet i skolene (Hagesæther, 2012). Olweusgruppen mener kritikken er uberettiget. Det som gjør omfanget av mobbing stabilt, er i følge dem økt digital mobbing de senere årene (Ibid.). Uansett er det viktig at læreren har øye for den enkelte elev. Dersom en elev ser ut til å ha problemer med innagerende atferd, bør helt klart en varselampe blinke hos læreren i forhold til fare for mobbing.

Spesialpedagogene synes at det er viktig å kunne diskutere enkeltelever med kollegaer, og de mener at elever med innagerende atferd og disse elevenes problemer bør være tema blant lærerne på skolene.

Spesialpedagog A: ” Det er kjempeviktig for oss, for eksempel, at vi har teammøtene hvor vi tar med oss elevene og kan diskutere dem med andre lærere. Eller vi har fellestid hvor vi kan ta opp elever.”

Spesialpedagog C: ” Jeg tenker at hvis en skole hadde hatt som tema på skolen sin det med sosial angst for eksempel, så få du jo inn hva som er lurt i forhold til det. De har jo av og til om Asberger syndrom,

AD/HD, og da kan de jo like godt ha om sosial angst hvis de tenker at det er nødvendig. Hva gjør vi med slike elever?”

Er diskusjon omkring enkeltelever like vanlig i den ordinære skolen? Holdes det temamøter for lærere om for eksempel sosial angst? Hvis det ikke gjøres, så er også dette gode forslag til tiltak for å hjelpe elever med innagerende atferd ute i skolene.

4.2.2 Ytre faktorer

Det er ikke bare innad i skolen det kan gjøres endringer og settes inn tiltak for å fremme helse, trivsel og læring hos elever med innagerende atferd. Et eksempel er at den norske ungdomsskolen setter krav som elever med innagerende atferd ikke greier å mestre.

Spesialpedagog B: ” Og så kommer du på ungdomsskolen og kravene som er nå til dags hvor du skal legge frem det ene og andre og tredje prosjektet høyt foran klassen og sånn. De faller helt igjennom. Og da blir det mye tydeligere. På barneskolen har du ikke de samme kravene til å prestere, til å sette karakterer, vise frem hva du kan på samme måte. Og da kan man på en måte tilpasse det på en helt annen måte enn når du kommer på ungdomsskolen.”

Skolens krav til muntlige prestasjoner er blitt stadig sterkere, i takt med samfunnsutviklingen. I vårt vestlige samfunn verdsettes individualitet, frihet og valgriksom. Kravet til selvhveding, å takle raske endringer og å måtte delta i større sosiale settinger, følger med dette. Barn må tidlig være flinke til å presentere det de kan. Dette er det ikke alle som takler (Flatén, 2010). Sosialt passive barn gjør det dårligere enn gjennomsnittet i fag som krever sosial interaksjon eller at eleven må presentere sine ferdigheter og kunnskaper, slik som i musikk og kroppsøving. De gjør det forholdsvis bedre i fag som matematikk, der fokuset er på skriftlige produkter (Bru, 2011).

Kvaliteten på samarbeidet mellom skolen og foreldrene er veldig viktig, spesielt for elever som sliter.

Spesialpedagog B: ” Kjempviktig, for foreldrene kan være med på å forsterke problematikken eller de kan være med og hjelpe til å løfte ungen. En sak jeg jobbet med nå var det helt motsatt. Der hadde ungen en innagerende atferd hjemme. Han lå hjemme med vondt i magen, vondt i hodet, greide ikke å gå på skolen. Mens lærerne på skolen så bare en gutt som var frekk, som var i konflikt, som styrte og bestemte. Jeg tenker at det var noen emosjonelle vansker der som utspilte seg både på skolen og hjemme, men de vistes helt forskjellig. Det å gå inn og få en forståelse både hjemme og på skolen som var lik. Her er det i forhold til det følelsesmessige, hvordan kan vi hjelpe han? Etter hvert som vi jobbet kom engstelsen mer frem på skolen også. De så at det var fordi ungen ikke torde gå inn i musikkrommet å synge at han skapte seg vrang, og ikke at han utagerte for at han skulle være tøff for eksempel.

Foreldrene må tro at skolen ville ungen godt og at de faktisk prøvde å hjelpe han. Jobbe parallelt der, selv om symptomene er helt forskjellige. Utgangspunktet var en kjempekrasj. Foreldrene så en unge som ikke greide å gå på skolen fordi han var redd. Skolen så en unge som var frekk og som ikke kunne oppføre seg, og følte at foreldrene forsvarte ungen. Det å gå inn og få en felles forståelse, kanskje gå og se bak problematikken.”

Spesialpedagog C: ” Hva kan vi gjøre felles her for å hjelpe ungen? Noen ganger kan det være at skolen prøver noe, men at foreldrene holder igjen og synes synd på, eller blir frustrert, det er sorg, ungen deres har ingen venner å være sammen med, fungerer ikke i samfunnet... De er med og opprettholder. Fordi om de vil hjelpe ungen, så gjør de det bare verre. Det er greit å møtes og finne ut hva som er lurt.”

Spesialpedagog B: ” At man tar en felles ting og ikke begynner å eksponere ungen på mange forskjellige områder i skolesituasjonen. At det er en ting man jobber med, som en skal greie først. Da er det kjempeviktig at foreldrene, ungen og skolen er enige om målet.”

Foreldrene har hovedansvaret for oppfostringen av barnet. Skolens oppgave er å ivareta et aktivt samarbeid mellom skolen og hjemmet slik at barnets personlige, sosiale og faglige utvikling sikres. ”Foreldrestøtte har klar positiv sammenheng med elevrelasjoner, relasjonen mellom lærer og elev og med elevens trivsel på skolen,” sier Overland. (2007 s. 129). Målet med foreldresamarbeidet må være elevens beste. ”Ved å anerkjenne og rose foreldrene blir de mer lydhøre, mer villige til å samarbeide og dermed mer kompetente foreldre” (Oskal, 2006 s. 50). Læreren kan godt gi foreldrene oppgaver knyttet til det å hjelpe elever med innagerende atferd til sosial mestring. De kan for eksempel høre eleven lese høyt, stille spørsmål til eleven eller oppmuntre eleven til å delta i sportslige eller kulturelle aktiviteter (Ibid.). I sitatene over, løfter spesialpedagogene frem betydningen av at eleven selv, foreldrene og skolen skaper seg en felles forståelse av situasjonen og følger en felles plan som går mot ett og samme mål. Utgangspunktet for en dialog med foreldrene er å møte dem der de er, mener Lund (2004). De har viktige bidrag for at læreren kan forstå eleven bedre. Også hun mener at det beste er om eleven, læreren og foreldrene er sammen om både å sette opp målsettinger og å evaluere i etterkant (Ibid.).

Av og til er også andre instanser inn i bildet. PPT har for eksempel en viktig rolle som veileder overfor skolene.

Spesialpedagog B: ” Det er kjempeviktig etter at vi har jobbet med ungen her at noen tar over. Skolene trenger mye veiledning for å få forståelse. De blir usikre. Gjør vi riktig, presser vi for mye, presser vi for lite. Det at man har noen eksterne samarbeidspartnere som kan være der og støtte dem i prosessen, både før og etter de er her, er kjempeviktig.”

Lund (2004) skriver om samarbeid mellom systemer, og hun sier at det ikke er så vesentlig hvilke aktører som er inne i bildet. Det som betyr noe er *hvordan* de sammen kan skape en best mulig hverdag for den enkelte elev. Hvorvidt lærere bruker sine kollegaer og systemene rundt, avhenger av kulturen i den enkelte skole.

Det er enklere på en skole der det jevnlig, i større eller mindre grupper settes fokus på arbeidsmiljøet for den enkelte lærer, der det er lov å dele både oppturer og nedturer uten å få dem karaktersatt, og der det legges vekt på å bruke PP-tjenesten, helsetjenesten og andre samarbeidspartnere til noe mer enn diagnosepartnere (Ibid. s. 125).

Det er altså forskjell på skolenes bruk av PPT og andre samarbeidspartnere. Spesialpedagogen i utdraget over peker i alle fall på at mange lærere ute i skolene føler seg usikre og har behov for støtte når de har elever med innagerende atferd.

Det finnes ikke nok ressurser i skolen for å arbeide tilfredsstillende opp mot denne gruppen elever, sier en av spesialpedagogene.

Spesialpedagog B: ”Man skulle hatt mer tid til og gått inn og jobbet med dem sånn at de hadde tort og stått frem mer og fått mer tro på seg selv og den biten der. Men sånne ressurser finnes det jo ikke. Og en sånn unge får du i alle fall ikke noen bevilgninger på til å jobbe med og si at her må vi forebygge i forhold til at vi må pakke hun her ut, hun må komme mer frem. Så om vi har sett dem og, så synes jeg at vi har hatt liten mulighet.”

Spesialpedagog B sier her at det ikke gis midler til å jobbe med elever med innagerende atferd. I det forrige sitatet viser samme spesialpedagog til at det foregår støtte fra PPT overfor skolene både før og etter at elever er ved spesialskolen. Disse uttalelsene virker motstridende, men har nok sin forklaring i at elever som kommer til spesialskolen har svært alvorlige problemer og at PPT derfor er inne i bildet. Elever ute i skolene som har mindre, men likevel omfattende, vansker er det ikke noen vits i å melde inn for PPT. Uansett: Det faktum at en erfaren spesialpedagog sier at hun helt sikkert ikke får noen bevilgninger til å arbeide spesielt opp imot en elev med innagerende atferd, men at hun mener hun burde fått det, synes jeg er tankevekkende. Etter min mening viser det at disse elevene som skyr fokus, trenger noen som kan tale deres sak og kjempe for deres rettigheter. De er lite synlige, men de er mange og de har en hverdag vi ikke ville byttet med dem.

Jeg så i det første delkapitlet på samspillet mellom lærere og elever med innagerende atferd. Dette samspillet er etter mitt syn helt overordnet i forhold til tiltak. Dersom ikke et

anerkjennende samspill er på plass før øvrige aktuelle tiltak settes inn, tror jeg ikke en når særlig langt i arbeidet med å hjelpe elever med innagerende atferd.

Avsluttende kommentarer

Problemstillingen i denne masterstudien har vært å få innsikt i hvordan spesialpedagoger opplever samspillet med elever med innagerende atferd, og hvordan de oppfatter at det best kan legges til rette for å fremme disse elevenes helse, trivsel og læring i skolen. For å undersøke dette nærmere, intervjuet jeg tre spesialpedagoger som arbeider med elever med innagerende atferd på barne- og ungdomstrinnet i en spesialskole. Jeg brukte en fenomenologisk tilnærming, og møtte de tre spesialpedagogene til et gruppeintervju. Samtalen ble tatt opp med diktafon. Analysen av informantenes utsagn, ledet meg til de to kategoriene ”Samspill med elever med innagerende atferd” og ”Tiltak for å fremme helse, trivsel og læring hos elever med innagerende atferd”.

Spesialpedagogene reflekterte over det krevende samspillet med disse elevene i spesialskolen og hvordan samspillet arter seg i den ordinære grunnskolen. Studien viser at et anerkjennende samspill med elever med innagerende atferd er et tiltak som danner grunnlag for øvrige tiltak som kan stimulere helse, trivsel og læring hos disse elevene. Spesialpedagogene pekte i tillegg på både indre faktorer i skolen og ytre faktorer som kan fremme en positiv utvikling hos elever med innagerende atferd.

Spesialpedagog C understreket flere ganger hvor essensiell hun mener at relasjonen mellom lærer og elev er for at elever med innagerende atferd skal komme videre:

Spesialpedagog C: ”Uansett er det med trygghet og relasjoner i bunnen kjempeviktig. At man bruker tid på det, så ungen har en å stole på.” (...) ”Prøve å etablere en relasjon, finne ut hvordan de har det.” (...) ”Du skal ha en god relasjon før du begynner å presse noe mye.” (...) ”Jeg tror du skal ha en god relasjon i bunnen for å presse. En må jobbe med det først.” (...) ”Men jeg tror du må starte opp med den relasjonen uansett. Så du har noe å gå på.”

Det ligger i sakens natur at det er vanskelig å skape gode relasjoner med elever med innagerende atferd. Skolen er en sentral del av livet til barn og unge. Hvorvidt læreren lykkes i å oppnå en god relasjon til en spesiell elev, er derfor ofte helt avgjørende for den enkeltes utvikling og livskvalitet.

Det er viktig at lærere er bevisste hvor stor innflytelse de har på elevers oppfatning av seg selv. En lærer som ser eleven, gir ros og støtte med konkrete tilbakemeldinger kan kanskje avverge at en stille elev får problemer med innagerende atferd. Observante lærere som ser enkeltelever med risiko for å utvikle innagerende atferd, kan bidra til økt selvtillit, økt sosial kompetanse og flere positive mestringsopplevelser hos disse elevene. Relasjoner, læring og trivsel er spesielt viktig for hvilke muligheter elever med innagerende atferd får til å leve et liv med god mental helse.

En lærer ønsker stort sett det beste for alle elever han møter i skolen. Teoretikere og forskere som jeg har trukket frem i studien, har vært opptatt av hvor avgjørende det er at læreren har tilgang til sine egne følelser. Har han det, evner han ”å se” en elev på en måte som gjør at eleven opplever seg sett av en anerkjennende lærer. Den personlige kvaliteten i relasjonen mellom læreren og eleven bestemmer relasjonens styrke, noe som igjen er avgjørende for elevens trivsel og læring. Spesialpedagogene er, som jeg har vist, opptatt av den viktige relasjonen med enkelteleven. Jeg fant ikke ut i hvilken grad de er bevisste betydningen av egne følelser i dette arbeidet. På den ene siden kan de være seg det bevisst, siden de virker reflekterte og er vant til å samtale med kollegaer om sitt arbeid og sine elever. På den annen side er det ikke sikkert at de er det, siden de ikke sa noe om det. I forarbeidet til denne studien antok jeg at spesialpedagogene ved spesialskolen kunne gi meg fortellinger med økt kvalitet og intensitet, i forhold til om jeg hadde valgt å intervjuer for eksempel lærere i den ordinære skolen. Det synes jeg er blitt bekreftet. Sammenlikner jeg gruppeintervjuet med prøveintervjuet, er førstnevnte mye mer innholdsrikt. Spesialpedagogen som deltok på prøveintervjuet har arbeidet i grunnskolen like lenge som den eldste spesialpedagogen i gruppeintervjuet, men manglet erfaring med elever med alvorlig innagerende atferd. Spesialpedagogenes fortellinger om spesielt krevende samspill kan få oss lærere i den ordinære grunnskolen til å være observante i forhold til å avdekke innagerende atferd hos elever på vår arbeidsplass, og inspirere oss til å skape eller lære å skape relasjoner på grunnlag av en anerkjennende holdning. Vi må det, for vi er pålagt å sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring - også for elever med innagerende atferd.

Litteraturliste

- Aune T. (2006). Sosial angstlidelse blant elever på ungdomskoletrinnet. *Spesialpedagogikk* Nr. 08. Ss. 52-62.
- Befring E. (2008). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring & R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk*. (4. utg. 2. oppl. ss. 372-392). Oslo: Cappelen Damm.
- Bru E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvår & E. Roland (Red.) *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (ss. 17-36) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2011). Hentet 30. november 2011, fra <http://www.etikkom.no/no/Vart-arbeid/Hvem-er-vi/Komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Et godt læringsmiljø (2011). Hentet 06. november 2011, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/>
- Flaten K. (2006). Sjenanse. Barn og unge med sosial angst. *Spesialpedagogikk* Nr. 08. Ss. 4-8.
- Flaten K. & Olafsen K. (2006). Stille og rolig – eller for engstelig til å si noe. *Bedre skole*, Nr. 1, s.42-45.
- Flaten K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. 1. utg. 1. oppl. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gudmundsdottir S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen & R. Karlsdottir. *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 71-85). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hagesæther P. V. (2012, 5. mars). Angriper ”mobbeindustrien.” *Aftenposten Morgen*, s. 6.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og felteforskning*. 2. utg. 2. oppl. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Holden B. & Sällman J-I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. 1. utg. 1. oppl. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Iversen L. G., Lønberg L. M. & Oskal S. (2006). De usynlige elevene – teori og bakgrunn. *Spesialpedagogikk* Nr. 08. Ss. 22-30.

- Johansen K. B. (2007). *Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning. Avstanden fra å fungere med sine problemer til å ha problemer med å fungere, kan være liten. En kvantitativ studie av hvordan elever som mobber andre, elever med reaktiv aggresjon, elever med proaktiv aggresjon og elever med innadvendt atferd opplever det sosiale aspektet ved skolen.* (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: NTNU.
- Juul J. & Jensen H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse.* Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kinge E. (2006). *Barnesamtaler – Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillvansker.* 1. utg. 1. oppl. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).* Hentet 06. november 2011, fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Kvale S. & Brinkmann S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju.* 2. utg. 2. oppl. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Linder A. (2012). *Dette vet vi om. Å skape gode relasjoner i skolen.* 1. utg. 1. oppl. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund I. (2006). Opplevelsen av å ikke høre til. *Spesialpedagogikk Nr. 08.* Ss. 9-13.
- Lund I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Mathiesen K. S., Karevold E. & Knudsen A. K. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge.* Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Moen T. (2011) Tre perspektiver på sosial kompetanse i skolen: Muligheter og begrensninger. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.) *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling.* (1. utg. 1. oppl. ss.129-143) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl T. & Hansen O. (2012) Forordet Dette vet vi om... I A. Linder. *Dette vet vi om. Å skape gode relasjoner i skolen.* 1. utg. 1. oppl. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Nordahl T., Sørлие M-A., Manger T. & Tveit A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. 3. oppl. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ogden T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utg. 1. oppl. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen M. I. & Traavik K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Olweus D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. 1. utg. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Olweus D. (2010). Verdien av å redusere og forebygge skolemobbing. I E. Befring, I. Frønes og M-A. Sørлие (red.). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnæringer*. (1. utg. 1. oppl. ss. 103-117). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Oskal S. K. (2006). Tiltak for innagerende elever. *Spesialpedagogikk Nr. 08*. Ss. 44-51.
- Overland T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Palsdottir H. (2010). *Relasjoner med barn*. 2. utg. 1. oppl. Oslo: Relasjonssenteret.
- Palsdottir H. (2011). *Relasjoner. Som jeg møter meg selv, slik møter jeg også andre*. 1. utg. 1. oppl. Oslo: Relasjonssenteret.
- Postholm M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ringdal K. (2001). *Enhet og mangfold*. 2. utg. 2. oppl. Bergen: Fagbokforlaget Vimostad & Bjørke AS.
- Rubin K. H. & Coplan R. J. (2010). *The Development of Shyness and Social Withdrawal*. New York: The Guilford Press.
- Schibbye A-L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Stille barn sliter på skolen. (2008). Hentet 06. november 2011, fra

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=505782>

Thagaard T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utg.

Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tveit A. (2012). *Dette vet vi om. Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. 1. utg. 1. oppl.

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Willets L. & Creswell C. (2010). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn*. Trondheim:

Tapir Akademiske Forlag.

Zimbardo P. G. (1981). *Sjenanse*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

Øzerk K. (2010). *Pedagogikkens hvordan – Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. 1. utg.

1. oppl. Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg A: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring for lærer

NTNU

Student: Merete Wiik

E-post: XXXXXXXXXXXXXXXXX

Telefon: XXXXXXXX/XXXXXXX

Veileder: Hans Petter Ulleberg, NTNU

Informert samtykke til intervju

Februar 2012

Temaet i masterstudien er elever med innagerende atferd, hvordan lærer opplever samspillet med disse elevene og hvordan lærer oppfatter at en best kan legge til rette for at elever med innagerende atferd lærer og trives i skolen.

Jeg er informert om at deltakelsen er frivillig og at det når som helst er mulig å avslutte samarbeidet. Opplysningene jeg har gitt, blir slettet med en gang dersom jeg trekker meg ut av samarbeidet. Under intervju vil det bli tatt lydopptak med diktafon. Disse opptakene vil bli nedskrevet, og slettes etter sensur av masteroppgaven. Jeg er videre informert om at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og at arbeidsstedet og navnet mitt vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å identifisere meg.

Jeg samtykker med dette i å delta i intervju i forbindelse med masterstudien "Innagerende atferd".

Sted/ dato

Underskrift

Innagerende atferd

PROBLEMSTILLING:

Hvordan opplever lærere samspillet med elever med innagerende atferd, og hvordan oppfatter lærere at de best kan legge til rette for at disse elevene lærer og trives i skolen?

FOKUSPUNKTER I SAMTALE MED LÆRERNE:

1. Bakgrunnsinformasjon:

Utdanning, yrkeserfaring og alder.

2. Innagerende atferd generelt:

- Begrepet innagerende atferd
- Hva tenker dere på når dere hører begrepet innagerende atferd? (Nervøs og hemmet atferd. Kan ha personlighetsvansker, vise nevrotiske trekk og angst, bekymre seg overdrevent i forhold til nye situasjoner og vise unngåelsesatferd. Virker triste og viser sjelden glede og spontanitet. Aggresjonshemming. Passivitet og overkontroll.)
- Beskrivelse av elever med innagerende atferd: kroppsspråk, utfordringer, hjemskole, fritid, atferd utenfor skolen, behov... Minnet om en konkret elev som har gjort inntrykk.
- Møter dere ofte elever med innagerende atferd her på skolen?
- Når en elev kommer til dere med innagerende atferd - hva er det som ikke fungerer på hjemskolen? (Mobbing? Utrygge klassemiljø?) (Sjenanse dannes i interaksjon)
- Hva er som regel prøvd på hjemskolen for å hjelpe eleven?
- *Hvis erfaring som ordinær lærer:* I den ordinære skolen. Kan du fra ditt arbeid som lærer, huske den første eleven du la merke til at hadde innagerende atferd? Hva gjorde at du merket deg denne eleven? Hva har endret seg hos deg når du begynte å jobbe her ved spesialskolen i forhold til kunnskap om elever med innagerende atferd og hvilket fokus du som lærer har?
- Kan dere beskrive hvordan dere tror det oppleves å være en elev med innagerende atferd?
- Hva sier disse elevene selv at er vanskelig?

- Hva er de største utfordringene elever med innagerende atferd møter i skolen generelt etter deres mening?
- Hva er de største utfordringene disse elevene møter hos seg selv? (negative forventninger)
- Har elever med innagerende atferd særskilte behov som ofte er felles for disse elevene?
- Hvordan beskriver elevene at de oppfører seg i hjemmet/ utenfor skolen i forhold til på skolen?
- Kan dere beskrive kroppsspråket til disse elevene?
- Når dere tenker på elever med innagerende atferd som dere har møtt i skolen, er det kanskje en spesiell elev dere husker bedre enn andre? Kan dere fortelle om denne eleven? Hva er det som gjør at denne eleven skiller seg ut?
- Problematikk for menneskene omkring eleven: medelever, lærere, foreldre...
- Hvordan møter medelevene dem?
- For hvem er innagerende atferd problematisk og på hvilken måte?
- For eleven selv?
- For læreren?
- For andre elever?

3. Lærernes opplevelse av samspillet med elever med innagerende atferd:

- Opplevelse av samspill/ kommunikasjon for lærer. Vektlegging.
- Hvordan opplever dere samspillet med elever med innagerende atferd?
- Kan dere beskrive kvaliteten på dette samspillet?
- Hvor viktig er kommunikasjon i arbeidet med disse elevene?
- Opplevelse av seg selv som lærer i samspill med elever med innagerende atferd. Tanker omkring elevens opplevelse av læreren.
- Hvordan opplever dere dere selv som lærere i forhold til elever med innagerende atferd?
- I samspill med elever med innagerende atferd – hvordan vil dere beskrive deres egne følelser?
- Hvordan tenker dere at elever med denne atferden opplever dere som lærere?
- Refleksjon omkring elevens indre dialog.
- Har dere en formening om hva elevenes indre dialog er preget av? (håpløshet og negative budskap?)

- I denne sammenhengen; tanker omkring: å være lyttende, å vise forståelse, å vise aksept, å vise toleranse, å gi bekræftelse...
- Når dere tenker på samspillet med elever med innagerende atferd, hvor viktig er det som voksen å være lyttende? Å vise forståelse? Å vise aksept? Å vise toleranse? Å gi bekræftelse?
- Betydning av selvinnsikt/ selvutvikling/ mentalisering – for læreren – for eleven.
- Mentalisering? (god mentaliseringsevne forebygger for psykiske lidelse)
- Hvor viktig vil dere si at selvinnsikt/selvutvikling er for å gjøre deres jobb?
- Opplever dere at elever har metaperspektiv på eget samspill med andre?
- Hvordan tror elevene at andre ser på dem? Er dette bildet realistisk?
- Hvordan er elevenes eget bilde av seg selv? Er dette bildet realistisk?

4. Tiltak for å fremme læring og trivsel:

- Trivselstiltak, tiltak for å mestre skolearbeidet bedre, å takle samhandling i skolen...
- Hva er det disse elevene trenger for å komme videre og takle det sosial samspillet de møter? (anerkjennende holdning)
- Hva gjør dere for å hjelpe eleven til å trives? (Hvordan hjelpe dem til: Å tørre å si fra når det er noe, greie å føre en samtale med andre, bli trygg på medelever...)
- Hva gjør dere for å hjelpe eleven til å lykkes med skolearbeidet? (Hvordan hjelpe dem til: Å tørre å spørre om hjelp, tørre å delta muntlig i klassen, dempe de fysiske/ psykiske symptomene slik at de kan yte sitt beste (sitte alene på prøver???).....)
- Tanker omkring hva lærere i den ordinære skolen kan gjøre for disse elevene.
- Hvordan tenker dere at lærere i den ordinære skolen best kan legge til rette for at disse elevene skal trives i skolen?
- Hvordan tenker dere at lærere i den ordinære skolen best kan legge til rette for at disse elevene skal lykkes med skolearbeidet i skolen?
- Samarbeid med foreldre, hjemskole, kollegaer, PPT og andre.
- Hvilke tanker gjør dere om samarbeid med foreldre i forbindelse med elever med innagerende atferd?
- Hvilke tanker gjør dere om samarbeid med hjemskolen i forbindelse med elever med innagerende atferd?
- Hvilke tanker gjør dere om samarbeid med kollegaer i forbindelse med elever med innagerende atferd?
- Hvilke tanker gjør dere om samarbeid med PPT og andre i forbindelse med elever med innagerende atferd?

- Spesialskolen som arena for at eleven skal kunne få en positiv utvikling.
 - Har deres skole en spesielt fastlagt og felles holdning/ reaksjonsmåte overfor elever med innagerende atferd, eller blir det fastsatt noe slikt for hver enkelt elev som starter? (felles holdning og inngripen ?)
 - Har deres skole noe spesielt teoretisk pedagogisk grunnlag med tanke på elever med innagerende atferd?
 - Hvordan takler elever med innagerende atferd praktiske fag versus teoretiske fag?
-
- Sosial kompetanse, bygging av relasjoner, mobbing, styrking av selvfølelse, å få venner, press til å ta initiativ...
-
- Hvordan legger dere til rette for at elever øves opp i sosial kompetanse?
 - Hva legger dere vekt på i bygging av relasjoner?
 - Har du inntrykk av at elever med innagerende atferd opplever mye mobbing?
 - Hva gjør dere for å styrke disse elevenes selvfølelse?
 - Hvordan kan disse elevene hjelpes til å greie og få venner?
 - Skal disse elevene utfordres og presses litt til å ta initiativ selv eller skal læreren la dem være i fred?
-
- Positive erfaringer med tiltak, gode råd til lærere og elever i den ordinære skolen...
 - Hvordan synes dere hjemskoler generelt takler elever med innagerende atferd?
 - Er det noe dere er gode på som dere tenker at hjemskolene også kunne hatt nytte av å prøve?
 - Hvordan er elever med innagerende atferd sine holdninger til å skulle tilbake til hjemskolen/ slutte hos dere etter et opphold hos dere?
 - Kan dere minnes en spesiell elev med innagerende atferd som dere lyktes veldig godt med å hjelpe? Hvilke tiltak ble satt inn i det tilfellet?
 - Som lærere med lang erfaring med elever med innagerende atferd, har dere noen gode råd å gi *elever* med innagerende atferd i den ordinære skolen?
 - Som lærere med lang erfaring med elever med innagerende atferd, har dere noen gode råd å gi *lærere* med elever med innagerende atferd i den ordinære skolen?

Vedlegg C: Temaoversikt for informantene

TEMA: Innagerende atferd.

PROBLEMSTILLING: Hvordan opplever lærere samspillet med elever med innagerende atferd, og hvordan oppfatter lærere at de best kan legge til rette for at disse elevene lærer og trives i skolen?

FOKUSPUNKTER I SAMTALE MED LÆRERNE:

5. Bakgrunnsinformasjon:

Utdanning, yrkeserfaring og alder.

6. Innagerende atferd generelt:

- Begrepet innagerende atferd
- Beskrivelse av elever med innagerende atferd: kroppsspråk, utfordringer, hjemskole, fritid, atferd utenfor skolen, behov... Minnet om en konkret elev som har gjort inntrykk.
- Problematikk for menneskene omkring eleven: medelever, lærere, foreldre...

7. Lærernes opplevelse av samspillet med elever med innagerende atferd:

- Opplevelse av samspill/ kommunikasjon for lærer. Vektlegging.
- Opplevelse av seg selv som lærer i samspill med elever med innagerende atferd. Tanker omkring elevens opplevelse av læreren.
- Refleksjon omkring elevens indre dialog.
- I denne sammenhengen; tanker omkring: å være lyttende, å vise forståelse, å vise aksept, å vise toleranse, å gi bekreftelse...
- Betydning av selvinnsikt/ selvutvikling/ mentalisering – for læreren – for eleven.

8. Tiltak for å fremme læring og trivsel:

- Trivselstiltak, tiltak for å mestre skolearbeidet bedre, å takle samhandling i skolen...
- Tanker omkring hva lærere i den ordinære skolen kan gjøre for disse elevene.
- Samarbeid med foreldre, hjemskole, kollegaer, PPT og andre.
- Spesialskolen som arena for at eleven skal kunne få en positiv utvikling.
- Sosial kompetanse, bygging av relasjoner, mobbing, styrking av selvfølelse, å få venner, press til å ta initiativ...
- Positive erfaringer med tiltak, gode råd til lærere og elever i den ordinære skolen...

Vedlegg D: Vedtak fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2
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

Hans Petter Ulleberg
Psykologisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.02.2012

Vår ref:29513 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

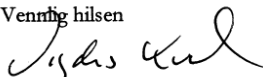
| | |
|----------------------|--|
| 29513 | <i>Innagerende atferd</i> |
| Behandlingsansvarlig | NTNU, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Hans Petter Ulleberg |
| Student | Merete Wiik |


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


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Merete Wiik, Vik, 7190 BESSAKER

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29513

Personvernombudet kan ikke se at det foretas behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det vil ikke finnes en koblingsnøkkel som knytter transkripsjoner til informant.

Prosjektslutt er 30.09.12. Lydopptak slettes.

Det er en forutsetning at det ikke innhentes personopplysninger om enkeltbarn og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling som finner sted.

