

Kristin Kvande

Å se og bli sett

- En fenomenologisk studie av tre læreres opplevelser av å skape et godt læringsmiljø for elever som viser innagerende atferd.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, våren 2012

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Pedagogisk institutt

Sammendrag

Temaet for denne studien er elever som viser innagerende atferd, definert til en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes mot eleven selv (Lund, 2012, s. 27). Studiens formål har vært å undersøke hva lærerne mener er viktig når de skal skape et godt læringsmiljø for elever som viser innagerende atferd. Med bakgrunn i dette er studiens problemstilling som følger;

Hva opplever lærerne er viktig når de skal skape et godt læringsmiljø for elever som viser innagerende atferd?

For å belyse problemstillingen ble det utført halvformelle intervju av tre lærere som arbeider på andre, niende og tiende årstrinn i grunnskolen. Jeg valgte å benytte kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming i denne studien. Intervjuene ble analysert ved bruk av åpen og aksial koding.

Resultatene fra denne studien viser at lærerne opplever at trygghet, forutsigbarhet og anerkjennelse er viktig for å skape et godt læringsmiljø for elever som viser innagerende atferd. Lærerne gav uttrykk for at trygghet er viktig for at elevene skal tørre å si meninger, tørre å kreve, samt delta i aktiviteter. Forutsigbarhet så deltakerne på som vesentlig for at elever som viser innagerende atferd skal kunne konsentrere seg mer om aktivitetene og læringen, og mindre om det å være engstelig. Til sist gav deltakeren uttrykk for at de opplever at anerkjennelse er viktig for at elever som viser innagerende atferd skal få økt selvoppfatning og større tro på egne ferdigheter.

Resultatene fra denne studien viser også at elevaktive læringsmetoder er en utfordring for elever som viser innagerende atferd. Elevaktive læringsmetoder har ført til økte krav for elevene om å aktivt samarbeide med jevnaldrende, samt aktivt presentere læringsresultatene sine for både lærer og medelever. Det går frem av forskning at elever som viser innagerende atferd kan oppleve elevaktive læringsmetoder som uforutsigbare og utrygge (Paulsen, 2008b, s. 262). Til sist i denne studien finnes metodiske refleksjoner samt forslag til videre forskning.

Forord

Å se og bli sett er en masteroppgave i spesialpedagogikk om innagerende atferd. Personlig og faglig har jeg stor interesse for elever som viser innagerende atferd. Som lærer og spesialpedagog er det viktig å se alle elever, samtidig som elevene skal sitte igjen med en følelse av å bli sett. Jeg ønsker med denne studien å rette fokus mot de elevene som blir usynlige i skolens læringsmiljø, og på den måten bidra til at de også blir sett.

Alle elever kjemper om å finne sin plass i klassen og i det sosiale læringsmiljøet i skolen. Noen elever krever mer oppmerksomhet enn andre elever. Av den grunn er det lett at noen elever nærmest blir usynlige i læringsmiljøet. I arbeidet med elever som viser innagerende atferd handler det nettopp om å gjøre de synlig både for seg selv og andre.

Jeg vil rette en stor takk til de tre forskningsdeltakerne som lot meg få en time av deres hektiske arbeidsdag. Møtet ble interessant både i et spesialpedagogisk og et allmennpedagogisk perspektiv. Deltakerne gav meg innblikk i en hverdag preget av omtanke, kunnskap, struktur og retningslinjer, men som også handlet om å få tid til å se alle elevene. Ved å intervjuer deltakerne tilegnet jeg meg kunnskap om hvordan en kan ivareta elever som viser innagerende atferd i et mangfoldig læringsmiljø.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en utfordrende, men lærerik prosess. Jeg vil takke veilederen min Kristel Bye Johansen ved HIST, for konstruktive tilbakemeldinger. Hennes veiledning og kunnskaper om temaet innagerende atferd har bidratt til å skape en god og retningsgivende arbeidsprosess.

Trondheim, juni 2012

Kristin Kvande

Innhold

Kapittel 1: Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.2. Begrepsavklaring.....	9
1.3. Studiens disposisjon.....	10

Kapittel 2: Studiens tematikk – innagerende atferd

2.1. Innledende kommentarer.....	11
2.2. Atferdsproblemer – en introduksjon til innagerende atferd.....	11
2.3. Definisjon av begrepet innagerende atferd.....	12
2.4. Tidligere forskning – innagerende atferd.....	14

Kapittel 3: Klasseledelse - trygghet og forutsigbarhet

3.1. Innledende kommentarer.....	17
3.2. Elevenes læringsmiljø.....	17
3.3. Proaktiv og autoritativ klasseledelse.....	18
3.4. Proaktiv og autoritativ klasseledelse – bra for elever som viser innagerende atferd.....	19

Kapittel 4: Innagerende atferd - betydningen av gode relasjoner og sosial kompetanse

4.1. Innledende kommentarer.....	21
4.2. Sosiokulturell teori som perspektiv på læringsmiljø og lærer- elevrelasjoner.....	21
4.3. Lærer- elevrelasjoner.....	22
4.4. Sosial kompetanse – utfordring for elever som viser innagerende atferd.....	24
4.4.1. Definisjon av begrepet sosial kompetanse.....	24
4.4.2. Betydningen av sosial kompetanse for elever som viser innagerende atferd.....	25

Kapittel 5: Metode

5.1. Innledende kommentarer.....	27
5.2. Kvalitativ forskning.....	27
5.2.1. Fenomenologiske studier.....	27
5.2.2. Datainnsamling i fenomenologiske studier.....	28
5.3. Min forskningsprosess.....	29

5.3.1. Valg av forskningsdeltakere.....	29
5.3.2. Gjennomføring av studien.....	30
5.3.3. Forskerens forforståelse og rolle.....	31
5.3.4. Fortolkning.....	31
5.3.5. Intervjuguide.....	32
5.4. Analyse av datamateriale.....	35
5.4.1. Kategorisering av datamateriale.....	36
5.4.2. Datamaterialets felles kjerne.....	36
5.5. Etske retningslinjer ved forskning.....	37
5.5.1. Etske refleksjoner i fenomenologiske studier.....	38
5.6. Å sikre kvalitet i studien.....	38
5.6.1. Reliabilitet og validitet.....	38
5.6.2. Naturalistisk generalisering.....	39
5.6.3. Member checking.....	40

Kapittel 6: Presentasjon og drøfting av resultatene

6.1. Innledende kommentarer.....	41
6.2. De kan være litt usynlige viss en ikke ser godt etter.....	41
6.3. Trygghet og forutsigbarhet som utgangspunkt for elevenes forskjellighet.....	43
6.4. Alle er flinke til noe – anerkjennelse av elever som viser innagerende atferd.....	47
6.4.1. Å anerkjenne elever som viser innagerende atferd.....	47
6.5. Drøfting av resultatene - trygghet, forutsigbarhet og anerkjennelse.....	50

Kapittel 7: Oppsummering av studien

7.1. Oppsummering.....	55
7.2. Metodiske refleksjoner.....	55
7.3. Behov – videre forskning.....	56

Jeg skulle - dikt av Arild Nyquist.....57

Litteraturliste.....59

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring lærer.....63

Vedlegg 2: Intervjuguide.....65

Vedlegg 3: Vedtak fra NSD.....67

Kapittel 1

Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Dagens skole stiller store krav til elevene når det gjelder å være sosialt aktive, oppfinnsomme og initiativrike. Kunnskapsløftet legger blant annet vekt på at elevene skal utvikle seg i samspill med andre mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2006). En skolekultur som belønner, vektlegger og oppmunter til initiativ, samhandling og aktivitet appellerer derimot ikke til elever som viser innagerende atferd (Lund, 2012, s. 23). For elever som viser innagerende atferd kan ulike skolesituasjoner fremstå som uoverstigelige (Paulsen, 2010, s. 20).

De siste 30 årene har tilpasset opplæring vært et mål i den norske skolen (Paulsen, 2010, s. 2). Det vil si at undervisningen skal være organisert i henhold til den enkelte elevens behov, evner og interesser. Skolen er viktig både for elevenes faglige og sosiale utvikling, samt emosjonelle fungering. Ytterligere kunnskap om de innagerende elevenes behov og preferanser i lærings situasjonen vil være viktig for å kunne forstå og konstruere læringsmiljøet, samt for å dekke den enkelte elevens behov.

Det går frem av nasjonal og internasjonal forskning at elever som viser innagerende atferd utgjør en relativt forsømt gruppe i skolen (Lund, 2004; Paulsen og Bru, 2008; Rubin og Asendorpf, 1993; Rubin, Coplan og Bowker, 2009). Dette kan skyldes at utagerende atferd som misnøye, uro og trass utfordrer relasjonene i skolen, mens innagerende atferd ikke har den samme negative påvirkningen på andre (Lund, 2012, s. 24). Nordahl m.fl. (2005, s. 36) hevder at innagerende atferd ikke er til sjenanse for andre. Likevel er det rimelig å anta at atferden kan være svært belastende for den eleven det gjelder. Med utgangspunkt i dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling for denne masteroppgaven:

Hva opplever lærerne er viktig når de skal skape et godt læringsmiljø for elever som viser innagerende atferd?

1.2. Begrepsavklaring

Et typisk trekk ved en rekke definisjoner og begreper som brukes i forhold til atferdsproblematikk, er at man sier/skriver ”barn og unge med...” (Sørli og Nordahl, 1998, s.

72). Det understrekes språklig sett at det er eleven selv som har problemene, og at svakheten utelukkende er tilknyttet eleven. Det er med andre ord eleven som ikke tilpasser seg omgivelsene, eleven som ikke utvikler seg som forventet eller eleven som ikke har den forventede kompetanse og ferdigheter. Denne formuleringsmåten kan ifølge Sørli og Nordahl (1998, s. 73) gi rom for assosiasjoner i retning av hva Bronfenbrenner og Crouter kaller èn-dimensjonale forklaringer. Formuleringen ”barn og unge med...” tar ikke høyde for at elevens fremvisning av problematferd også er et kontekstavhengig fenomen. Jeg vil derfor i denne oppgaven prøve å unngå termen ”elever med innagerende atferd” og heller bruke betegnelsen elever som *viser* innagerende atferd i skolen.

I denne studien vil jeg presentere tre læreres opplevelse av å skape et godt læringsmiljø for elever som viser innagerende atferd. Jeg har valgt å bruke begrepet forskningsdeltaker/deltaker om de tre lærerne i denne studien. Ifølge Postholm (2010, s. 85) innebærer begrepet forskningsdeltaker både en respondent og en informant, og er dermed det mest dekkende begrepet for en deltaker i kvalitativ forskning.

Fra 1. august 2003 ble bestemmelsene om klasser og klassesdelingstall i opplæringsloven opphevet. Det går nå frem av opplæringsloven (Lovdata, 2003) § 8-2, at elevene skal deles inn i klasser eller basisgrupper som skal ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. Videre heter det seg at elevene kan deles inn i andre grupper etter behov. Med utgangspunkt i dette har jeg i denne studien valgt å bruke begrepet klasse og ikke gruppe.

1.3. Studiens disposisjon

Denne studien er inndelt i 7 kapitler og har følgende innhold: I oppgavens teoretiske del vil jeg i kapittel 2 redegjøre for begrepet innagerende atferd; hvordan begrepet defineres, samt tidligere forskning på elever som viser innagerende atferd. I det påfølgende kapitlet vil jeg redegjøre for betydningen av en god klasseleder. I kapittel 4 vil jeg se på betydningen av gode lærer- elevrelasjoner, samt hvorfor det er viktig at elever som viser innagerende atferd utvikler sosial kompetanse. Oppgavens metode del – kapittel 5, er viet til valg av forskningsmetode, utvalg, datainnsamlingsstrategi, samt etikk og kvalitet. I oppgavens empiriske del – kapittel 6, vil jeg presentere resultatene fra det uplanlagte, halvformelle intervjuet. Resultatene vil settes inn i en sammenheng med tidligere presentert teori om trygghet, forutsigbarhet og anerkjennelse. Til sist vil jeg i kapittel 7 oppsummere studien, samt komme med noen metodiske refleksjoner og behov for videre forskning.

Kapittel 2

Studiens tematikk – innagerende atferd

2.1. Innledende kommentarer

Skolen som sosial arena inneholder et sett av regler, normer og forventinger knyttet til atferd. Elever som ikke mestrer å følge disse føringene for aldersadekvat oppførsel, vil i mange tilfeller bli omtalt som elever som viser atferdsproblemer (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 131). Som jeg vil vise i dette kapitlet, er det mye som tyder på at atferdsproblemer kan hemme barnets utvikling og læring. Paulsen (2010, s. 1) mener blant annet at innagerende atferd kan forstyrre elevens læringsprosess og sosiale utvikling. I dette kapitlet vil jeg først se på hva atferdsproblemer er, for detter å knytte det opp mot innagerende atferd. Til slutt vil jeg komme med noen betraktninger når det gjelder tidligere forskning på elever som viser innagerende atferd.

2.2. Atferdsproblemer – en introduksjon til innagerende atferd

Det er et stort register av begreper knyttet til temaet atferdsproblemer, blant annet psykososiale vansker, atferds- eller tilpasningsproblemer, hyperaktivitet, utagerende eller innagerende atferd, utfordrende eller ensomme barn, eller barn og unge med sosiale og emosjonelle problemer (Befring, 2008, s. 372). Det finnes ikke en entydig definisjon av begrepet atferdsproblemer i skolen, men en rekke ulike definisjoner. Det er flere årsaker til dette. Begrepet gis blant annet ulikt innhold ut i fra hvilket teoretisk utgangspunkt som ligger til grunn. Nedenfor vil jeg presentere Ingrid Lunds (2012) definisjon av atferdsproblemer, hvor hun vektlegger at atferdsproblemer oppstår i samspill med omgivelsene:

”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” (Lund, 2012, s. 22).

Det går klart frem av Lunds (2012, s. 22) definisjon at noen elever vender følelsene ut mot verden i form av utagerende atferd, mens andre elever vender følelsene mot seg selv i form av innagerende atferd. Lund (2012, s. 22) legger vekt på at vanskene ikke er i eleven, men opptrer når eleven møter krav og forventninger som eleven ikke klarer å imøtegå. Måten

lærerne velger å møte elevens atferd på kan være avgjørende for elevens utvikling, både faglig og sosialt (Lund, 2012, s. 22).

Elever som viser atferdsproblemer er ingen homogen gruppe. I skolen finnes det ulike elevtyper, og grensene for hva som er akseptabel atferd og problematisk atferd er uklare (Nordahl et al., 2005, s. 32). I skolen er det lærerne og ledelsen som bestemmer hvor grensene for akseptabel atferd skal gå. Ut fra objektive og subjektive kriterier, henholdsvis spesifiserte og vedtatte atferdskriterier og personlige holdninger, følelser eller oppfatninger, avgjør lærerne hva som er akseptabel atferd i skolen (Overland, 2007, s. 14). Selv om en elevs atferd er problematisk for læreren, kvalifiserer den ikke nødvendigvis til betegnelsen atferdsproblemer. Å dele atferdsproblemer inn i innagerende og utagerende atferd kan være både utilstrekkelig og misvisende, da en elev kan vise atferd som hører til i begge kategoriene (Befring, 2008, s. 376).

2.3. Definisjon av begrepet innagerende atferd

Atferdsproblemer er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger, og som kan skape utrygghet, depresjon og ensomhet hos eleven (jf. Lund, 2012, s. 22). Dette er også kjennetegn vi kan se hos elever som viser innagerende atferd. I det følgende vil jeg gi en begrepsavklaring på hva innagerende atferd er.

I skolen blir det benyttet ulike begreper knyttet til innagerende atferd, blant annet: tilbaketrukkethet, de ”stille” elevene, introvert atferd og innadvendthet (Lund, 2004, s. 19). Rubin og Asendorpf (1993, s. 8) mener at begrepet innagerende atferd best kan forstås som et paraplybegrep for all atferd som viser seg i en eller annen form av ensomhet, samt at atferden kan ha mange ansikter og mange årsaker. Jeg har av den grunn valgt å bruke begrepet innagerende atferd om denne elevgruppen. Selv om jeg har valgt å bruke dette begrepet om denne elevgruppen er det likevel viktig, ifølge Lund (2004, s. 19), å huske at gruppen er sammensatt av individer med ulike behov, tanker og opplevelser knyttet til sin innagerende atferd.

Innagerende atferd defineres på ulike måter. Jeg vil i denne oppgaven ta utgangspunkt i Ingrid Lund (2012), som definerer innagerende atferd på følgende måte:

”Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet” (Lund, 2012, s. 27).

Som definisjonen viser kan innagerende atferd ses på fra to sider. På den ene siden er den delen av atferden som vendes innover mot elevene ved deres negative forventninger og budskap som er selvdestruktive (Lund, 2012, s. 27). Negative erfaringer blir etter hvert til allmenngyldige ”sannheter” som skaper negative indre dialoger som forstyrrer motet til å prøve litt til, ta kontakt med andre og som får elevene til å tro at ingen har lyst til å være sammen med dem. På den annen side er det som ifølge Lund (2012, s. 27) blir en del av den synlige kommunikasjonen med det sårbare og triste uttrykket, ordene som ikke kommer frem, blikket som vender nedover og tilbaketrekning fra sosiale situasjoner.

Elever som viser innagerende atferd tar sjelden initiativ til kontakt med jevnaldrende i sosiale situasjoner, og de snakker sjeldnere enn elever som ikke viser innagerende atferd (Rubin, Coplan & Bowker, 2009, s. 22). Dette beskriver ikke bare de sosiale initiativene og vekselvirkningene mellom elever som viser innagerende atferd, men det definerer også, ifølge Rubin, Coplan og Bowker (2009, s.22), delvis begrepet innagerende atferd.

Aasen (1987, s. 32) mener at innagerende atferd kjennetegnes av en nervøs og hemmet atferd hvor elevene kan være preget av personlighetsvansker, angst og visse nevrotiske trekk. Elever som viser innagerende atferd er, ifølge Aasen (1987, s.32), ofte overdrevent bekymret når det gjelder nye situasjoner og de utviser ofte en unngåelsesatferd. Sørli og Nordahl (1998, s. 145) legger til at elever som viser innagerende atferd kan være engstelige, bli lett forlegne, triste eller deprimerte. De kan være ensomme, passiv i timene og alene i friminuttene. Elever som viser innagerende atferd er ofte usynlige i timene men svært synlige i friminuttene. De stiller seg gjerne i bakgrunnen og tar sjelden initiativ i sosiale situasjoner (Befring, 2008b, s. 376). Kan dette i mange tilfeller føre til at elever som viser innagerende atferd blir oversett av både lærere og medelever på skolen?

Rubin og Asendorpf (1993, s. 8) mener at innagerende atferd er et sammensatt problem. Det er ikke uvanlig at elever som viser innagerende atferd har lav selvoppfatning, føler seg ensomme og bærer preg av depressive tendenser, som kan føre til depresjon (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 8; Johansen, 2007, s. 87). Lund (2004, s. 20) understreker at det er

atferdens omfang, varighet og situasjonene der atferden forekommer som avgjør om den blir oppfattet som avvikende eller ikke.

2.4. Tidligere forskning - innagerende atferd

De senere årene har innagerende atferd blitt begrepsfestet som et enhetlig fenomen (Harrist m.fl., 1997, s.278). Nyere forskning antyder at det finnes mer enn en type innagerende atferd (Harrist m.fl., 1997, s. 278; Rubin og Asendorpf, 1993, s. 13). I det følgende skal jeg gi en kort redegjørelse av noen funn som går igjen i tidligere studier om elever som viser innagerende atferd.

Paulsen og Bru (2008b, s. 259) hevder at innagerende atferd er antatt å forekomme hos hele 25 % barn, men dette kan variere etter hvordan begrepet blir definert. Nordahl (2000, s. 306) kom i sin studie "En skole – to verdener" frem til at 10-28 % av elevene viste innagerende atferd.

Harrist m.fl. (1997) og Rubin og Asendorpf (1993) har alle forsket på innagerende atferd. Rubin og Asendorpf (1993, s. 13) mener at det finnes tre ulike grupper av innagerende atferd, mens Harrist m.fl. (1997, s. 278) mener at det finnes fire grupper av innagerende atferd, hvor tre av disse gruppene sammenfaller med de som blir beskrevet av Rubin og Asendorpf (1993).

Den første gruppen av innagerende atferd som Harrist m.fl. (1997, s.279) og Rubin og Asendorpf (1993, s. 13) refererer til, er elever som foretrekker å være ensom fremfor å delta i sosiale aktiviteter. Disse elevene har ikke noe imot å leke med andre elever, men foretrekker å ikke gjøre det (Harrist m.fl., 1997, s. 279). Denne atferden kan refereres til som *passiv tilbaketrekning*. En annen gruppe av innagerende atferd er elever som unngår å leke med jevnaldrende, på grunn av sin egen frykt for sosiale interaksjoner (Harrist m.fl., 1997, s. 278). Harrist m.fl. (1997, s. 278) beskriver disse elevene som sjenerte og preget av sosial angst, samt at de betrakter jevnaldrende på avstand. Denne forsiktigheten i sosiale situasjoner opptrer ofte i nye og ukjente situasjoner (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 13). Disse elevene ønsker å leke med jevnaldrende, men blir hemmet av sin innagerende atferd (Harrist m.fl., 1997, s. 279).

Den tredje gruppen av innagerende atferd som Harrist m.fl. (1997, s. 279) og Rubin og Asendorpf (1993, s. 14) refererer til er elever som trekker seg tilbake fra sosial interaksjon,

fordi medelevene ikke lar dem delta i leken. Dette er elever som har høy motivasjon for sosial tilnærming og lav motivasjon for sosial isolasjon (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 14). Selv om dette skulle tilsi at disse elevene er omgjengelige, kan det være at de er inkompetente når det gjelder sosiale ferdigheter. Som en konsekvens av manglende sosial kompetanse kan disse elevene bli avvist av sine jevnaldrende (Rubin & Asendorpf, 1993, s. 14). Denne atferden kan refereres til som *aktiv isolasjon* (Harrist m.fl., 1997, s. 279). Harrist m.fl. (1997, s. 292) mener at det finnes en fjerde gruppe av innagerende elever som er triste og deprimerte. Testene til Harrist m.fl. (1997, s. 292) viser at disse elevene både ble ignorert og avvist i større grad enn andre elever. Lærerne som deltok i testen beskrev disse elevene som engstelige, umodne og at de selv valgte å isolere seg fra jevnaldrende.

Lund (2012, s. 117) har forsket på innagerende atferd, og kom blant annet frem til at en mulig konsekvens av innagerende atferd kan være mangel på sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Å oppleve mestring i møte med andre mennesker kan være en utfordring for elever som viser innagerende atferd (Lund, 2012, s. 117). Disse elevene vurderer ofte sin egen sosiale kompetanse til å være lav. Forskning viser, ifølge Lund (2012, s. 117), at sosial støtte øker evnen til å takle de utfordringene som er en del av det å være menneske. Skal elever som viser innagerende atferd oppleve økt sosial kompetanse er det viktig å utvikle sosiale ferdigheter som empati, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet (Lund, 2012, s. 117).

Johansen (2007) har forsket på hvordan elever som viser utagerende og innagerende atferd opplever sin skolesituasjon på den sosiale arena. Denne studien hadde fokus på jevnalderrelasjoner, mobbing og hvilken betydning dette hadde for elevenes psykiske helse. Johansens (2007, s. 54) funn indikerer at elever som viser innagerende atferd opplever sin skolesituasjon dårligere enn andre grupper. De elevene som viste innagerende atferd ga uttrykk for at de oftere ble avvist (indirekte mobbing) og utsatt for mobbing (direkte mobbing) av medelevene. Johansen (2007, s. 69) mener at følgen av dette er at elever som viser innagerende atferd trekker seg tilbake fra sosiale situasjoner oftere enn andre elever, også når de blir invitert til å delta. Dette kan være et resultat av frykten for å bli mobbet eller for å bli avvist av jevnaldrende. En slik unngåelsesatferd vil kunne hindre at eleven møter ubehagelige situasjoner. Johansens (2007, s. 172) resultater viser at det er viktig å være oppmerksom på både synlig og usynlig atferd. Dette fordi ”avstanden fra å fungere med sine problemer til å ha problemer med å fungere, kan være liten” (Johansen, 2007, s. 172).

Kapittel 3

Klasseledelse - trygghet og forutsigbarhet

3.1. Innledende kommentarer

Elever som viser innagerende atferd og er usynlige i det sosiale fellesskapet, kan befinne seg i en risikosone knyttet til psykososial utvikling og helse (Befring, 2008, s. 375). I den forbindelse er det viktig å være klar over at elevenes innagerende atferd kan bli påvirket av hvordan læreren møter og forholder seg til atferden. Lærerens bevissthet, relasjonskompetanse, faglige og personlige utfordringer danner grunnlaget for hvordan møtet med elever som viser innagerende atferd blir (Lund, 2004, s. 3). Ifølge Lund (2004, s. 3) blir elevenes utfordringer speilet av en voksen og enten forstørret, oversett, avvist, bekreftet, utfordret eller møtt i dette møtet.

Dette kapitlet handler om lærerens rolle i å skape et godt læringsmiljø for elever som viser innagerende atferd.

3.2. Elevenes læringsmiljø

Læringsmiljø er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 176) et komplekst begrep det er vanskelig å definere. På den ene siden kan læringsmiljøet ses på som de ytre forholdene som er til stede i selve læringssituasjonen. Det vil si fysiske forhold, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. På den annen side kan læringsmiljøet betraktes som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de holdningene som elevene erfarer eller opplever i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 176).

I denne studien støtter jeg meg til Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 14) som mener at elevens opplevelse av miljøet er et resultat av de ytre forholdene. Det vil si at elevenes læring, selvoppfatning, motivasjon og atferd er et resultat av læringsmiljøet. Det er derfor rimelig å anta at et inkluderende læringsmiljø er et læringsmiljø som ivaretar disse behovene og idealene.

Siden denne studien handler om lærernes opplevelse av innagerende atferd og et godt læringsmiljø vil ytre forhold som trygghet, forutsigbarhet, anerkjennelse og relasjoner til

lærerne være sentrale aspekter. Paulsen (2010, s. 16) hevder at skolen er en viktig del av elevenes utvikling. Læringsmiljøet er derfor av betydning for faglig utvikling, psykososial utvikling, samt læring av erfaringer. Videre anser Paulsen (2010, s. 19) sosial støtte som en viktig del av læringsmiljøet, spesielt for elever som viser innagerende atferd. Dette fordi at støtte kan påvirke elevenes aktivitetsnivå i skolen.

I det følgende vil jeg redegjøre for betydningen av en autoritativ og proaktiv klasseledelse i forhold til elever som viser innagerende atferd og deres læringsmiljø.

3.3. Proaktiv og autoritativ klasseledelse

Klasseledelse er ikke noe som er statisk og absolutt. Noen ganger kan klasser ha behov for sterk ledelse, mens de andre ganger kan styre seg selv. Ifølge Ogden (2002, s. 152) avhenger dette av blant annet undervisnings- og læringsaktiviteter. Klasseledelse må i tillegg vurderes i forhold til elevenes alder og modenhet. Moen (2011b, s. 152) hevder derfor at klasseledelse alltid vil være kontekst – og situasjonsavhengig.

Både Ogden (2002, s. 162-168) og Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005, s. 222) trekker frem at en *proaktiv* klasseleder har tydelige regler og rutiner i klassen, bruker ros og bekreftelse i undervisningen og gir klare beskjeder. En proaktiv klasseleder planlegger og tilrettelegger det fysiske læringsmiljøet, håndterer flere aktiviteter og hendelser samtidig, mestrer aktivitetsskifter og overgangssituasjoner. Lærere som arbeider ut i fra en proaktiv klasseledelse er, ifølge Nordahl m.fl. (2005, s. 222), både oppmerksom, observant og relasjonsorientert. Samtidig prøver en proaktiv klasseleder å formidle klare forventninger til elevene, vektlegge oppmuntrende strategier fremfor anklagende strategier og vise positiv interesse for den enkelte elev, når det gjelder oppførsel og faglig innsats (Nordahl m.fl., 2005, s. 222).

Proaktiv klasseledelse kan med andre ord ses på som lærerens innsats for å skape et læringsmiljø som engasjerer og bekrefter alle elever, også elever som viser innagerende atferd. Proaktiv klasseledelse innebærer en aktiv og planlagt innsats for å etablere et godt sosialt og faglig læringsmiljø for elevene, samt hindre eller forebygge atferdsproblemer i klasserommet (Nordahl m.fl., 2005, s. 222). En proaktiv klasseleder er gjerne i forkant av problemer samtidig som han/hun evner å se fremover, søke muligheter og snu negativitet til positivitet.

På samme måte som foreldrene, har lærerne ulike stiler eller måter å fremstå på ovenfor elevene. En lærerstil omfatter i følge Overland (2007, s. 174) og Nordahl m.fl. (2005, s. 217) to sentrale elementer. Læreren skal for det første ha en kontrollerende funksjon. Med det menes at læreren skal være tydelig og ha forventninger til elevenes handlinger i klasserommet. For det andre skal læreren gi elevene trygghet, omsorg og anerkjennelse. Med andre ord en følelsesmessig varme som kan forstås som kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Sett ut i fra dette fremstår det fire oppdragerstiler: autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende (Nordahl m.fl., 2005, s. 218). I det følgende vil jeg komme med noen betraktninger på betydningen av en autoritativ klasseleder.

En *autoritativ*¹ klasseleder fremstår som en autoritet for elevene. En lærer som viser en autoritativ oppdragerstil vil kunne etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til elevene, spesielt til de elevene som viser innagerende atferd (Nordahl m.fl., 2005, s. 218).

En autoritativ klasseleder har en demokratisk og dialogisk væremåte, samtidig som hun eller han bevarer sin autoritet og myndighet i samspillet med elevene. Moen (2011b, s. 154) mener at en autoritativ klasseleder ikke prøver å holde på myndigheten ved å kreve absolutt lydighet, men spiller i stedet på lag med elevene. Ifølge Nordahl m.fl. (2005, s. 218) kan lærere som viser en autoritativ oppdragerstil ha en positiv innflytelse på elevenes utvikling av kompetanse og atferd.

3.4. Proaktiv og autoritativ klasseledelse – bra for elever som viser innagerende atferd

En proaktiv og autoritativ klasseleder legger til rette for et klasse- og læringsmiljø preget av forutsigbarhet, regler, ros og bekreftelse, samt relasjoner preget av varme og demokrati. For elever som viser innagerende atferd kan en proaktiv og autoritativ klasseleder skape trygghet, forutsigbarhet og anerkjennelse i skolehverdagen. Av den grunn er det rimelig å anta at usikkerheten som innagerende elever ofte har reduseres.

I et godt klasse- og læringsmiljø ivaretar og ser elevene hverandre, slik at det ikke gjør noe om enkelte elever er mer stille enn andre elever. Gjennom et godt arbeid med klassemiljøet kan læreren legge føringer for kulturen i klassen, hva som er tillatt og hva som ikke er tillatt

¹ Begrepet autoritativ stammer fra latin og betyr ”myndighet”. Det vil si at den som har myndighet, har autoritet samtidig som vedkommende er dialogisk og åpen for innspill (Moen, 2011b, s. 154).

(Lund, 2004, s. 110). Det er rimelig å anta at når læreren konsekvent stopper uønskede kommentarer og holdninger, kan elever som viser innagerende atferd føle seg trygg.

Elever som viser innagerende atferd blir ofte kalt "de usynlige elevene". En proaktiv og autoritativ klasseleder har overblikk over klassen og kontroll over hva elevene foretar seg (Nordahl m.fl., 2005, s. 222). Lund (2004, s. 98) mener at evnen til å se elever som viser innagerende atferd må være en viktig målsetting for læreren. På den måten kan elever som viser innagerende atferd både bli tydeligere for seg selv, læreren og medelevene. Av den grunn er det også nærliggende å tro at læreren kan bidra til å styrke selvoppfatningen til elever som viser innagerende atferd.

Elever som viser innagerende atferd kan i mange tilfeller oppleve undervisningen og læringsaktivitetene som utfordrende. Paulsen og Bru (2008b, s. 271) mener at sosialt krevende situasjoner i klasserommet kan gjøres mer positive for elever som viser innagerende atferd, ved at læreren tilrettelegger undervisningen på ulike måter. Ifølge Moen (2011b, s. 154) knytter en autoritativ klasseleder gjerne undervisningstemaet til elevenes interesser, til dagsaktuelle hendelser og/eller til historier og fortellinger som er relevante for temaet og som gir mening for elevene. Kan dette tyde på at elever som viser innagerende atferd opplever økt motivasjon og mestringfølelse, når læringsaktivitetene relateres til noe kjent og nært?

Piaget mente at elever verken må kjede seg med arbeid som er for enkelt, eller falle av lasset fordi de ikke forstår (Woolfolk, 2004, s. 65). Disse hensynene må balanseres riktig viss elevene skal utvikle seg. Paulsen og Bru (2008b, s. 271) mener at dersom elevene får være med å avgjøre hvilken undervisningsform som skal benyttes, kan dette bidra til økt motivasjon for arbeidet. Det er derfor viktig at lærerne ser elever som viser innagerende atferd slik at de kan imøtekomme disse elevenes behov, gjennom en godt planlagt undervisning som er tilpasset deres forutsetninger og behov (Paulsen & Bru, 2008a, s. 260; jf. opplæringsloven § 1-3).

Kapittel 4

Innagerende atferd - betydningen av gode relasjoner og sosial kompetanse

4.1. Innledende kommentarer

Et sentralt syn i dagens skole er at læring skjer i interaksjon mellom mennesker. Sosiale interaksjoner forutsetter gode relasjoner og sosiale ferdigheter som bidrar til faglig og personlig vekst og utvikling. I den sosiale interaksjonen læring foregår i, har læreren en viktig rolle. Jeg vil i dette kapitlet se på betydningen av relasjonen mellom lærer og elev, samt betydningen av sosial kompetanse for elever som viser innagerende atferd. Vygotsky (1978, s. 101) mente at sosial interaksjon har stor betydning for menneskelig utvikling. Siden sosiale læringsaktiviteter er en viktig del av dagens skolekultur, vil jeg først presentere noen syn på Vygotskys sosiokulturelle teori.

4.2. Sosiokulturell teori som perspektiv på læringsmiljø og lærer- elevrelasjoner

Den russiske psykologen Lev Vygotsky forbindes med tanken om den nærmeste utviklingssonen. Et sentralt poeng hos Vygotsky er at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Ifølge Vygotsky skaper ikke individuell utvikling sosial aktivitet, men omvendt (Vygotsky, 1978, s. 101). Utviklingen går fra en tilstand der eleven kan gjøre ting sammen med andre, til en tilstand der eleven kan gjøre ting alene. Det sosiale kommer med andre ord først og deretter det individuelle. Dette innebærer at andre mennesker spiller en viktig rolle i individets kognitive utvikling (Woolfolk, 2004, s. 74).

Et viktig utgangspunkt for sosiokulturell teori er at den kulturen eleven lever i, bestemmer både hva og hvordan eleven lærer om verden (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 56). Lærere kan skille mellom det eleven kan gjøre uten hjelp (oppnådd kompetanse), det eleven kan gjøre med adekvat støtte og veiledning (den nærmeste utviklingssonen), og det eleven ennå ikke har forutsetning for å gjøre (framtidig kompetanse) (Vygotsky, 1978, s. 86). *Den nærmeste utviklingssonen* definerer det stoffet og/eller det nivået undervisningen bør konsentrere seg om. Vygotsky (1978, s. 86) illustrerer betydningen av å konsentrere undervisningen om den nærmeste utviklingssonen ved å påpeke at eleven, i samarbeid med voksne, gjennom samtale og imitasjon, kan gjøre ting som eleven ikke kan gjøre alene. Det vil si at det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan eleven gjøre alene i morgen (Vygotsky, 1978, s. 86). Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 57) mener at når det gjelder valg av oppgaver, innhold og

vanskelighetsgrad, kan den nærmeste utviklingssonen ses på som en alternativ måte å beskrive *tilpasset undervisning* på. Tilpasset undervisning blir, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 57), en undervisning som er konsentrert om de innagerende elevenes nærmeste utviklingszone og som av den grunn bidrar til at elevene strekker seg og er i utvikling. Dette stiller med andre ord store krav til differensiering av undervisningen.

Det er rimelig å anta at lærerens pedagogiske utfordring i forhold til den nærmeste utviklingssonen, ligger i å utnytte utviklingssonen ved å stimulere elever som viser innagerende atferd til å arbeide sammen med andre, samt gi hjelp og støtte på veien mot å mestre oppgavene alene. Elever som viser innagerende atferd vil trolig trenge mer hjelp og støtte enn sine jevnaldrende, siden deres utfordring ligger i det sosiale. Det er nærliggende å tro at for elever som ikke alltid mestrer skolehverdagen, kan gode lærer- elevrelasjoner både utvide og forbedre mulighetene innenfor den nærmeste utviklingssonen.

4.3. Lærer- elev relasjoner

Det er flere forhold som kan bidra til at elever som viser innagerende atferd mestrer og oppfører seg adekvat gjennom skoledagen (Moen, 2011a, s. 132). Det kan for eksempel være at skolekulturen er generelt støttende og inkluderende, og at det blir lagt vekt på forebygging av eventuelle problemer. Det kan også handle om klassemiljøet generelt og ikke minst om forholdet mellom eleven som viser innagerende atferd og læreren.

Kjernen i en god *relasjon*² handler om å være menneske, samt kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl m.fl., 2005, s. 211). John Hattie (2009, s. 128) argumenterer for at lærere bør være opptatt av innholdet i relasjonen til sine elever. Lærerens kompetanse i å inngå i en sosial relasjon, spesielt i forhold til elever som viser innagerende atferd, er trolig viktig for elevens læring og fungering i skolen.

Juul og Jensen (2003, s. 123) slår fast at i samspill mellom barn og voksne er samspillet kvalitet og dets konsekvenser utelukkende den voksnes ansvar. Elever er ifølge Juul og Jensen (2003, s. 123) ikke i stand til å påta seg ansvaret for kvaliteten på sine relasjoner til voksne. Elever kan ha meninger, forslag og ønsker om endringer, men de kan ikke ha ansvaret. Hver

² Begrepet *relasjon* er latin og betyr forhold eller forbindelse mellom to eller flere personer som gjensidig påvirker hverandre. Relasjonen innebærer altså en tosidig påvirkning. Ifølge Moen (2011a, s. 132) er det viktig å bemerke seg at relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk. Det vil si at det er læreren som har hovedansvaret for at relasjonen skal fungere og være utviklingsstøttende for elevene som blir undervist.

gang en elev direkte eller indirekte tillegges ansvaret for relasjonen til en voksen, blir resultatet redusert trivsel for eleven og en dårligere relasjonskvalitet (Juul & Jensen, 2003, s. 123). Innagerende elever som ikke trives på skolen trenger å bli sett, hørt og tatt på alvor. Læreren har derfor ansvar for å skape en god relasjon til eleven som viser innagerende atferd (Juul og Jensen, 2003, s. 125).

Anerkjennelse er et sentralt begrep i dialektisk relasjonsteori (Lund, 2004, s. 86). *Anerkjennelse* handler om bekreftelse og er spesielt viktig i forhold til elever som viser innagerende atferd. Anerkjennelse er en samtaleform som bygger på lærerens evne og vilje til å forholde seg åpent, sensitivt og inkluderende til elevens indre virkelighet og selvforståelse (Juul & Jensen, 2003, s. 263). Anerkjennelse kan derfor ses på som en væremåte eller holdning som innebærer å ta i bruk hele seg, både følelser og intellekt. Målet for den anerkjennende kommunikasjonen er ifølge Lund (2004, s. 90) å gi eleven en opplevelse av *å bli sett*.

I en god lærer- elevrelasjon er tillit og respekt viktige begreper. Overland påpeker (2007, s. 170) at både lærer og elev må oppleve at den andre er forutsigbar, troverdig og vil en vel. Tillit er noe en gjør seg fortjent til gjennom de handlinger som utøves, og ikke noe en får på grunnlag av posisjon og kunnskap (Overland, 2007, s. 170). Tillit er med andre ord ikke noe en kan kreve, men noe en får. I en god relasjon er respekt et gjensidig anliggende (Juul og Jensen, 2003, s. 258). Den ene parten får respekt ved å vise den andre respekt. Nordahl (2002, s. 112) hevder at elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha en god relasjon til dem.

Forskning viser at positive lærer- elevrelasjoner både øker motivasjonen, skole engasjementet og faglige prestasjoner (Paulsen & Bru, 2008a, s. 249). Paulsen og Bru (2008a, s. 249) mener at elever som viser innagerende atferd har vanskelig for å spørre om hjelp i klassen og de unngår sosiale aktiviteter. I løpet av ungdomsårene kan elevene bli mer usikre på sine evner til å bidra i sosiale interaksjoner, og frykten for å bli negativt vurdert av jevnaldrende kan føre til en hemmet atferd. Dette kan ifølge Paulsen og Bru (2008a, s. 249) føre til innagerende atferd og et sosialt miljø som gir få muligheter for givende opplevelser. Det kan av den grunn være vanskelig for elever som viser innagerende atferd å forholde seg til sine lærere og medelever. I det følgende vil betydningen av sosial kompetanse for elever som viser innagerende atferd kortfattet bli gjort rede for.

4.4. Sosial kompetanse – utfordring for elever som viser innagerende atferd

Det går frem av forskning at elever som viser innagerende atferd har lav sosial kompetanse, blir avvist av jevnaldrende og har generelt få venner (Rubin og Coplan, 2010, s. 131). Rubin og Coplan (2010, s. 131) mener at dette kan føre til emosjonelle og faglige problemer på et senere tidspunkt. Med andre ord er utvikling av sosial kompetanse viktig for elever som viser innagerende atferd.

4.4.1. Definisjon - sosial kompetanse

Kompetanse handler ifølge Ogden (2002, s. 189) om tilpasning, utvikling og mestring av nye situasjoner. For elever som viser innagerende atferd er utvikling av sosial kompetanse vanskelig, men viktig. Elever som har god sosial kompetanse er oppmerksomme på gruppenormer og sosiale regler, de kommuniserer tydelig, knytter sosiale kontakter og har ofte en god selvoppfatning. Ogden (2002) definerer sosial kompetanse på følgende måte:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2002, s. 196).

Ogden (2002, s. 196) legger i sin definisjon av sosial kompetanse, vekt på den sosiale kompetansens funksjon og betydning i kontakten mellom mennesker. Ogden (2002, s. 196) mener at sosial kompetanse på kort sikt kan påvirke hvordan andre oppfører seg mot eleven, mens den på lang sikt påvirker elevens popularitet, antall venner, og den generelle kvaliteten av relasjonen til andre.

Nordahl (2002, s. 175) legger i sin definisjon av begrepet sosial kompetanse vekt på at sosial kompetanse er knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anvendes for å mestre sosiale sammenhenger. Siden elever som viser innagerende atferd mangler denne kompetansen, mener Nordahl (2002, s. 174) at det er desto viktigere at læreren bidrar til å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Dette fordi kompetansen handler om individets evne til å samhandle med andre mennesker i sosiale situasjoner. Sosial kompetanse er med andre ord en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering. Samtidig er sosial kompetanse en viktig faktor for å motvirke utviklingen av problematferd. Sosial kompetanse kan i følge Nordahl (2002) defineres som:

Ett sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, og som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes (Nordahl 2002: 175).

Definisjonene til Ogden (2002, s. 196) og Nordahl (2002, s. 175) viser at sosial kompetanse handler om å mestre sosiale situasjoner ut i fra et sett av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som må tilegnes og utvikles. I det følgende vil jeg trekke frem noen synspunkter på betydningen av sosial kompetanse for elever som viser innagerende atferd.

4.4.2. Betydningen av sosial kompetanse for elever som viser innagerende atferd

Elever som viser innagerende atferd har vanskelig for å lykkes på skolens sosiale arena. Rubin og Coplan (2010, s. 8) mener at innagerende elevers tilbaketrekning fra sosiale interaksjoner kan skyldes emosjonelle sider ved elevene som angst og frykt, eller at elevene rett og slett foretrekker ensomme aktiviteter fremfor sosial interaksjon.

Johansen (2007, s. 45) hevder at elevenes sosiale kompetanse er avgjørende i forhold til å få innpass i jevnaldergruppen. Dersom elever som viser innagerende atferd ikke har de ferdighetene som kreves, er det rimelig å anta at de ikke får innpass i jevnaldergruppen. Dette gir Johansen (2007, s. 45) uttrykk for at kan resultere i at noen elever blir tilskuere til de jevnaldrenes aktiviteter.

Stabile vennsforhold viser seg å være viktig for elevenes positive emosjonelle og sosiale utvikling (Lund, 2012, s. 117). Forskning viser at innagerende elevers ferdighetsnivå ikke skiller seg fra andre (Lund, 2012, s. 117). Likevel definerer innagerende elever seg selv som mindre kompetente enn sine jevnaldrende (Lund, 2012, s. 117).

Rubin og Asendorpf (1993, s. 117) hevder at innagerende atferd refererer til en atferd som best kan beskrives som ensomhet. Å ha muligheten til å leke med jevnaldrende ser ut for å være viktig for elevenes emosjonelle utvikling. Johansen (2007, s. 77) sier at en elev kan føle seg ensom blant mange, mens det er fullt mulig å være alene uten å føle seg ensom. Det å være alene og det å være ensom er ikke synonyme begreper. Det avgjørende er hvorvidt den enkelte elev opplever det å være alene som noe negativt eller positivt. Ifølge Johansen (2007, s. 77) er manglende sosial kontakt nøkkelen til utvikling av ensomhet.

Uansett hva som forårsaker de innagerende elevenes sosiale angst og frykt, blir den sosiale interaksjonen med jevnaldrende betydelig svekket som følger av elevenes innagerende atferd (Rubin, Coplan & Bowker, 2009, s. 11). Rubin, Coplan og Bowker (2009, s. 11) mener at dersom tilbaketrekning fra sosiale interaksjoner reduserer angst, vil elevenes innagerende atferd bli forsterket. Dette kan trolig påvirke de innagerende elevenes sosiale utvikling og kontakt med jevnaldrende.

Kapittel 5

Metode

5.1. Innledende kommentarer

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling var det naturlig å velge en kvalitativ forskningstilnærming. I dette kapitlet vil jeg først presentere teori om kvalitativ forskning og mer spesifikt fenomenologiske studier. Deretter vil jeg redegjøre for min egen forskningsprosess.

5.2. Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning kan defineres som en undersøkelse av menneskelige og sosiale prosesser i deres naturlige setting (Postholm, 2010, s. 35). Kvalitativ forskning kjennetegnes ifølge Moen og Karlsdóttir (2011, s. 9) av at forskeren tar for seg et lite, ensartet og geografisk begrenset felt og går i dybden på det. Med utgangspunkt i et aktuelt tema og en problemstilling ønsker forskeren å få innsikt i deltakernes handlinger, refleksjoner og begrunnelser som ligger til grunn for deltakernes praksis (Moen og Karlsdóttir, 2011, s. 10). I kvalitativ forskning har forskeren ofte en nærhet til forskningsfeltet som gjør at forskeren kan løfte frem og synliggjøre deltakernes perspektiv, det emiske perspektivet (Moen og Karlsdóttir, 2011, s. 10), som i denne studien er lærernes perspektiv på elever som viser innagerende atferd og et godt læringsmiljø. Det vil si at i en kvalitativ studie er det først og fremst deltakernes stemme som skal tre frem (Postholm, 2010, s. 134).

5.2.1. Fenomenologiske studier

Det finnes ulike tilnærminger innenfor kvalitativ metode. Problemstillingen i denne studien innebærer en *fenomenologisk studie*. Fenomenologiske studier tar, ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 45), høyde for å forstå sosiale fenomener ut fra deltakernes perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av deltakerne, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45). Fenomenologiske studier tar med andre ord utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009, s. 38). Thagaard (2009, s. 38) mener derfor at den ytre verden kommer i bakgrunnen.

Fenomenologiske studier kan deles inn i et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv (Postholm, 2010, s. 41). Denne studien av innagerende atferd tar utgangspunkt i psykologisk fenomenologi, hvor individet står i fokus. Målet med denne studien er å få tak i deltakerens opplevelse av fenomenet. Formålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst (Postholm, 2010, s. 43).

5.2.2 Datainnsamling i fenomenologiske studier

I fenomenologiske studier er intervju den vanligste datainnsamlingsstrategien (Postholm, 2010, s. 43). Et krav ved intervju som datainnsamlingsstrategi er at forskningsdeltakerne må ha opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot (Postholm, 2010, s. 43). Av den grunn har jeg i denne studien valgt å intervju tre lærere som har opplevd hvordan det er å ha en eller flere elever som viser innagerende atferd i klassen.

Det er ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues i et forskningsarbeid. Postholm (2010, s. 43) trekker frem at det i en mindre studie er tjenlig med tre til ti deltakere, sett i forhold til omfang og tidsramme. Dersom forskeren i en mindre studie velger tre personer kan forskeren ved hjelp av intervju klare å finne kjernen, det vil si noe som er felles for alle de tre deltakernes opplevelse av erfaringen (Postholm, 2010, s. 43).

Thagaard (2009, s. 87) mener at formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Intervju gir derfor et godt grunnlag for å få innsikt i deltakernes erfaringer, tanker og følelser.

Det finnes ulike typer intervju etter hvor strukturert de er lagt opp på forhånd (Thagaard, 2009, s. 89). Postholm (2010, s. 73) skiller mellom det planlagte, formelle intervjuet, gruppeintervju og det uplanlagte, halvformelle intervjuet. Jeg har i denne studien valgt å benytte det uplanlagte, halvformelle intervjuet, som blir betegnet som et tradisjonelt og åpent intervju (Postholm, 2010, s. 73). Det uplanlagte, halvformelle intervjuet gir muligheter for at deltakerne får snakke åpent om sine erfaringer, kunnskaper, utfordringer og opplevelser. Jeg som forsker kan da prøve å forstå deltakernes komplekse atferd, uten at studien blir begrenset av en forhåndskategorisering, slik det gjerne er ved et strukturert intervju.

5.3. Min forskningsprosess

I de påfølgende underkapitlene vil jeg redegjøre for min egen forskningsprosess, deriblant valg av forskningsdeltakere, samt gjennomføring og analyse av intervjuene.

5.3.1. Valg av forskningsdeltakere

Postholm (2010, s. 143) sier at det er hensikten som styrer valg av forskningssted innenfor kvalitativ forskning. Utvalget i denne studien omtales derfor som et hensiktsmessig utvalg.

Kriteriene jeg satte for valg av forskningsdeltakere var tredelt. For det første ville jeg intervju tre lærere som hadde opplevd hvordan det er å ha en elev som viser innagerende atferd i klassen. For det andre ville jeg at deltakerne skulle representere ulike alderstrinn i grunnskolen, og for det tredje ville jeg at deltakerne skulle representere begge kjønn. I prosessen med å etablere kontakt med aktuelle forskningsdeltakere, valgte jeg å kontakte noen rektorer ved ulike skoler i Midt – Norge. Etter å ha informert de ulike rektorene om hensikten, omfanget og metoden i denne studien, takket tre entusiastiske og engasjerte lærere på henholdsvis andre, niende og tiende årstrinn ja til å dele sine opplevelser med meg. Alle de tre deltakerne hadde opplevd hvordan det er å ha en elev som viser innagerende atferd i klassen. Det tredje kriteriet som innebar at deltakerne skulle representere begge kjønn ble, etter mange telefoner og e-poster, derimot ikke innfridd. Jeg endte derfor opp med tre deltakere som alle er kvinner, men som har ulik utdanning og yrkeserfaring.

Den første deltakeren har jeg valgt å kalle Kari. Hun er 38 år og arbeider på andre trinn ved Tiriltoppen barneskole. Kari har jobbet i småskolen i 16 år og er utdannet allmennlærer. Som lærer og person er Kari omsorgsfull ovenfor elevene sine. Hun sier selv at hun har et øye for elever som strever i skolen og er opptatt av hvordan elevene har det. Hun beskriver seg selv som tydelig, konsekvent og litt i forkant. Kari er ingen hard type, og sier at hun av den grunn trives best i småskolen.

Den andre deltakeren er Astrid på 45 år. Hun arbeider på tiende trinn ved Furutoppen ungdomsskole. Astrid har jobbet 14 år i ungdomsskolen, som lærer og inspektør, og har utdanning i cellebiologi og matematikk. Astrid beskriver seg selv som en tålmodig lærer som liker å prate med elevene, samt finne ut hva hver enkelt elev er god på. Astrid gir videre uttrykk for at hun liker å være godt forberedt og ligge litt i forkant, slik at uønsket atferd kan unngås.

Den tredje deltakeren har jeg valgt å kalle Inger. Hun er 62 år og arbeider på niende trinn ved Grantoppen ungdomsskole. Inger er utdannet allmennlærer. I tillegg er hun utdannet leseveileder, skolebibliotekar, og har utdanning i nordisk og statsvitenskap. Inger har jobbet som lærer i 32 år, både på barne – og ungdomsskole, på skole for psykisk utviklingshemmede og på en internasjonal skole. Som lærer gir Inger uttrykk for å være ei dame som har humor og som er seg selv. Hun er konsekvent og hevder selv at hun kan bli skikkelig sint når det trengs. Inger sier at hun bryr seg om elevene sine og mener at man ikke trenger å like det elevene gjør, men man skal like dem som personer.

5.3.2. Gjennomføring av studien

Denne studien ble gjennomført ved en barneskole og to ungdomsskoler i Midt- Norge i 2012. Datamaterialet til denne studien innhentet jeg ved å intervju de tre lærerne Kari, Inger og Astrid om deres opplevelse av å skape et godt læringsmiljø for elever som viser innagerende atferd.

Ved gjennomføring av intervjuene valgte jeg å benytte meg av diktafon. Deltakerne hadde på forhånd sagt ja til at intervjuet ble tatt opp på bånd. Fordelen med opptak er ifølge Thagaard (2009, s. 102) at alt som sies blir bevart. Lydopptak gir muligheter for personlig kontakt og sosial interaksjon mellom forsker og deltaker underveis i intervjuet. Dermed kan forskeren konsentrere seg om deltakerne og deltakernes reaksjoner, samt gi umiddelbar respons på hva deltakerne formidler. Jeg erfarte selv de fordelene som Thagaard (2009, s. 102) beskriver ved bruk av diktafon i intervjusituasjoner. Jeg følte at jeg kunne konsentrere meg om hva deltakerne formidlet både verbalt og via kroppsspråk. Jeg opplevde også at jeg fikk bedre kontakt med deltakerne og mulighet til å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis.

Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 187). Transkripsjoner er med andre ord oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Transkribering er et tidkrevende arbeid. Kvale og Brinkmann (2009, s. 189) påpeker at hvor mye tid som går med til å transkribere et intervju avhenger av opptakets kvalitet og transkribererens skrivehastighet. Intervjuene i denne studien var på om lag femti minutter hver og det tok tre timer å transkribere hvert intervju. Dette resulterte i 23 transkriberte sider (enkel linjeavstand, tekststørrelse 12 punkt). I transkriberingsprosessen ble intervjuene nedskrevet så detaljert og nøyaktig som mulig, slik at de ble identiske med opptaket. Jeg valgte å ta i bruk en formell, skriftlig stil ved transkribering av intervjuene. På den måten utelukket jeg det Kvale og

Brinkmann (2009, s. 190) beskriver som muntlige trekk. Det vil si markering av pauser, intonasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk som latter og sukk.

Siden de tre deltakerne snakket ulike dialekter, valgte jeg å transkribere lydopptakene til bokmål. Kvale og Brinkmann (2009, s. 253) sier at det finnes ingen korrekte standardsvar for hvordan man skal skrive ned transkripsjonene, men det kan stilles spørsmål om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form ved valg av språklig stil ved transkripsjonene. Ved å overføre intervjuet til en litterær stil, tror jeg det er mulig å formidle meningen med deltakernes historier til leserne.

5.3.3. Forskerens forforståelse og rolle

Forskeren skal tre inn i forskningsfeltet med et åpent sinn, og ikke med et tomt hode. Med det mener Postholm (2010, s. 128) at forskeren ikke skal legge bort sin forforståelse, men heller bli seg den bevisst og klargjøre den for seg selv og andre. Med andre ord er det viktig at jeg reflekterer over min egen rolle som forsker.

Jeg var tydelig ovenfor deltakerne på at det er deres syn på problemstillingen, samt deres stemme som skal tre frem i teksten. Ved at jeg informerte deltakerne om min rolle som forsker i denne studien, fikk deltakerne vite hvordan jeg ville forholde meg til dem. På den måten unngikk jeg overraskelser som kunne forstyrre roen under intervjuene (Postholm, 2010, s. 65). Jeg klargjorde også min forforståelse ovenfor deltakerne som innebar tidligere studier av innagerende atferd, samt erfaringer og opplevelser av å være medelev og lærer for elever som viser innagerende atferd. Siden tolkningene av datamaterialet kan bli påvirket av den forforståelsen jeg bringer med meg inn i prosjektet, kan det være vanskelig å forholde seg objektiv og nøytral.

5.3.4. Fortolkning

Fortolkning av meningsinnholdet i intervjutekster strekker seg utover meningsinnholdet i det som sies, og omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 213). Fortolkeren går utover det som blir sagt og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke direkte fremtrer i teksten. En fortolkning vil derfor, ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 214), søke å rekontekstualisere utsagnene innenfor en bredere referanseramme.

I fortolkningen av denne studien tok jeg i bruk refleksjon og prøvde å gå bak deltakernes utsagn for å finne frem til en dypere mening i teksten. Jeg forsøkte å se stoffet fra forskjellige perspektiver, samt variere referanserammer for å beskrive hvordan deltakerne opplever fenomenet innagerende atferd. Alle lærere har, ifølge Moen og Karlsdøttir (2011, s. 36), løsninger som passer dem selv og deres elever, og som fungerer for dem. For en fortolkende forsker er det viktig å avdekke og beskrive deltakernes grunnleggende prinsipper (Moen og Karlsdøttir, 2011, s. 36). Jeg forsøkte i denne studien å beskrive fenomenets kjerne; trygghet, forutsigbarhet og anerkjennelse gjennom bruk av relevant teori, samt sitater fra intervjuene. Jeg tok i bruk flere typer sitater, fra korte til lange og fyldige som reflekterer forståelsen av fenomenet innagerende atferd og lærernes opplevelse av å skape et godt læringsmiljø for disse elevene. Moen og Karlsdøttir (2011, s. 36) sier at et viktig formål for forskning på praksis er nettopp å synliggjøre det som til daglig er usynlig for deltakerne.

5.3.5. Intervjuguide

Min intervjuguide på to sider besto av en temaliste med nøkkelspørsmål³. Intervjuguiden fungerte som en sjekkliste for å sikre at alle relevante emner var dekket, samt at intervjuene ble mer systematiske. Intervjuguiden besto av fem ulike typer spørsmål: bakgrunnsspørsmål, erfarings- og atferdsspørsmål, menings- og verdispørsmål, følelsesbetonte spørsmål og kunnskapsbaserte spørsmål (Patton, 2002, s. 350).

Patton (2002, s. 352) mener at forskeren skal innlede intervjuet med ukontroversielle spørsmål om atferd, aktiviteter og erfaringer i nåtiden. Dette fordi disse spørsmålene er lette å svare på og forskeren oppmuntrer dermed deltakerne til å snakke deskriptivt. Intervjuguiden min startet derimot med *bakgrunnsspørsmål*, det vil si spørsmål som bidrar til å karakterisere deltakerne når det gjelder alder, utdanning, yrke og bosted. Patton (2002, s. 353) hevder at slike spørsmål bør komme til slutt i et intervju. Dette fordi bakgrunnsspørsmål i utgangspunktet er kjedelige spørsmål. Patton (2002, s. 353) mener at i et kvalitativt intervju må deltakerne bli aktivt involvert i å gi deskriptiv informasjon så tidlig som mulig, i stedet for å måtte gi korte svar på uinteressante spørsmål. Jeg opplevde derimot ikke at deltakerne ble mindre deskriptive selv om jeg startet intervjuet med bakgrunnsspørsmål, slik Patton (2002, s. 353) hevder.

³ Se vedlegg nr 2, s. 65.

Etter bakgrunnsspørsmålene fulgte jeg opp med *erfarings – og atferdspørsmål* om lærernes første møte med elever som viser innagerende atferd, og hvordan de velger å beskrive innagerende elever (Patton, 2002, s. 348). Dette viste seg å være en god løsning av den grunn at jeg fikk nyttig bakgrunnsinformasjon, selv om dette ikke sto i fokus for intervjuet. Deretter fortsatte jeg med *menings – og verdispørsmål*, som bidro til økt forståelse av deltakernes kognitive og fortolkende prosesser. Ifølge Patton (2002, s. 350) forteller svar på slike spørsmål hva deltakerne tenker om bestemte temaer som intensjoner, ønsker og verdier. Menings- og verdispørsmålene bidro til at jeg fikk en større innsikt i deltakernes holdninger til innagerende atferd, samt deres måte å forholde seg til disse elevene på.

Følelsesbetonte spørsmål bidrar til økt forståelse av deltakernes emosjonelle tanker. Slike spørsmål tar sikte på å få frem følelser og reaksjoner på deltakernes opplevelser og tanker (Patton, 2002, s. 350). Ved å stille følelsesbetonte spørsmål er forskeren ute etter adjektiv svar som angst, redd, skremt, trygg og glad, noe jeg oppnådde ved alle tre intervjuene. Ved å ta i bruk følelsesbetonte spørsmål fikk jeg et tydeligere perspektiv på deltakernes opplevelse av innagerende atferd, samt positive og negative erfaringer. Til slutt i intervjuene stilte jeg *kunnskapsbaserte spørsmål*. Dette for å komme frem til deltakernes faktiske kunnskaper om innagerende atferd (Patton, 2002, s. 350). Kunnskapsbaserte spørsmål som kan virke truende, det vil si spørsmål som deltakerne føler at de burde visst svaret på, forsøkte jeg å unngå.

I tillegg til hovedkategoriene, benyttet jeg oppfølgingsspørsmål. Dette som et forsøk på å trenge dypere inn i temaene, samt få deltakerne til å reflektere og eksemplifisere sine utsagn (Postholm, 2010, s. 80). Underveis i intervjuene forsøkte jeg hele tiden å oppmuntre deltakerne til å komme med flere kommentarer til emnet som ble tatt opp, bidra med narrativ eller forklare en uttalelse. Jeg brukte detaljorienterte, utdypende og avklarende oppfølgingsspørsmål for å berike datamaterialet (Patton, 2002, s. 372). Detaljorienterte spørsmål brukte jeg til å fylle i de tomme ”hullene” i svaret. Jeg stilte blant annet spørsmål som ”Når skjedde det?” og ” Hvor skjedde det?”. Utdypende spørsmål brukte jeg til å oppmuntre deltakerne til å fortelle mer. Jeg fulgte Pattons (2002, s. 373) råd om at det beste signalet for å oppmuntre deltakerne til å fortsette å snakke er å nikke forsiktig – nonverbalt på hodet, som en positiv forsterkning. Forsiktig nikking med hodet formidler at jeg lytter, samt ønsker å fortsette å lytte. Avklarende spørsmål benyttet jeg til å sikre at deltakernes utsagn ble oppfattet riktig. Ved å ta i bruk avklarende spørsmål gav jeg deltakerne et inntrykk av at jeg trengte mer informasjon, en omformulering av svaret eller mer kontekst (Patton, 2002, s.

374). I intervjusituasjonen fulgte jeg Patton sitt (2002, s. 374) råd om at avklarings spørsmål bør brukes naturlig og forsiktig. Det vil si at jeg formidlet til deltakerne at manglende forståelse var min feil og ikke deltakernes feil.

Intervjuguiden ble laget så fleksibel som mulig slik at rekkefølgen på spørsmålene kunne endres underveis. Jeg erfarte at spørsmål om konkrete erfaringer gav meg fyldigere informasjon enn generelle spørsmål. Under intervjuene la jeg vekt på å unngå å stille ledende spørsmål. Dette fordi det er deltakernes stemme jeg er ute etter og ikke det ”korrekte svaret”. I intervjusituasjonen prøvde jeg å være systematisk og lyttende, og passet på at det var deltakerne som snakket mest.

Etter hvert intervju noterte jeg mine refleksjoner og opplevelser rundt intervjuet i en observasjonsprotokoll. Observasjonsprotokollen så slik ut:

Forskningsdeltaker

Anonymisert navn:

Dato:

Varighet av intervjuet:

Mulige forstyrrende faktorer:

Generelt inntrykk:

Motivasjon:

Konsentrasjon:

Ikke-verbale uttrykk (mimikk, sukking, nikking o.l.):

Lett/vanskelig å fortelle:

Andre anmerkninger (unngåelse av temaer, holdning til spørsmålene):

Forsker/intervjuer

Endringer i rekkefølge av spørsmål:

Ytterligere spørsmål, forklaringer:

Feil i spørreteknikk eller ordvalg:

Egen engstelse:

Kommunikasjonssituasjon (Lett - vanskelig):

Overraskende momenter:

Andre anmerkninger:

I observasjonsprotokollen noterte jeg mine opplevelser av deltakernes holdninger, atferd og kroppsspråk. Jeg noterte også førsteinntrykket mitt, stemningen under intervjuene og andre refleksjoner. Under alle tre intervjuene var det en avslappet atmosfære, noe som er lett å høre på intervjuteipene. Deltakernes utsagn var seriøse, men likevel preget av latter og humor. Jeg opplevde at deltakerne var ærlige og oppriktige, samt at de var engasjerte i studiens tema.

5.4. Analyse av datamateriale

Å *analysere* vil si å dele opp noe i biter eller elementer (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 201). Ved å analysere datamaterialet kan jeg stille spørsmål og foreta sammenligninger mellom ulike deler i datamaterialet. Dette kan hjelpe meg som forsker til å utvikle presise begreper som kan knyttes til de ulike fenomenene i materialet.

Under den første lesningen av intervjuene tok jeg i bruk åpen koding for å analysere datamaterialet. *Åpen koding* er, ifølge Postholm (2010, s. 88), den delen av analysen hvor forskeren setter navn på og kategoriserer fenomener gjennom nøye gjennomgang av datamaterialet. I kodingsprosessen delte jeg data inn i mindre deler og gav de et navn, en kode, for eksempel anerkjennelse, inkludering, stille eller passiv. I neste fase gikk jeg igjennom datamaterialet og stilte meg selv spørsmål om hva de enkelte delene handlet om, hva de representerte. På den måten ble hver del i materialet sammenlignet slik at samme fenomen fikk samme navn. Deretter foretok jeg en aksial koding av datamaterialet.

Aksial koding vil si at kategoriene blir relatert til sine subkategorier, slik at forklaringene av fenomenene blir mer presise og fullstendige (Postholm, 2010, s. 89). Under den åpne kodingsprosessen dannet jeg meg et bilde av hvordan kategoriene forholdt seg til hverandre. Dermed kunne jeg i den aksiale kodingsprosessen spesifisere en kategori ved hjelp av de ulike forhold som skaper dem, blant annet konteksten rundt kategoriene. For å komme frem til subkategoriene spurte jeg meg selv om når, hvorfor og under hvilke forhold kategoriene dukket opp.

Analyse og tolkning er i denne studien sammenvevd slik at problemstilling, innsamling av data, analyse og fortolkning øver en gjensidig påvirkning. I løpet av forskningsprosessen endte jeg opp med flere begreper på fenomener i datamaterialet. Postholm (2010, s. 88) mener at disse begrepene må grupperes dersom datamaterialet skal bli håndterlig. Med andre ord må datamaterialet kategoriseres. *Kategorisering* er derfor den prosessen som består i å samle grupper av begreper som dekker de samme fenomenene. Da jeg hadde identifisert de ulike fenomenene i datamaterialet, begynte jeg å gruppere begrepene som fenomenene var klassifisert under. Dette gjorde jeg for å redusere antall enheter jeg skulle jobbe med. Begrepene på kategoriene, som jeg skal komme tilbake til senere, kom jeg frem til gjennom min teoribakgrunn, samt fra ord og uttrykk som forskningsdeltakerne anvendte.

5.4.1. Kategorisering av datamaterialet

Underveis i forskningsprosessen kom jeg frem til flere kategorier hos de tre deltakerne, og det viste seg at tre av disse kategoriene var felles. Dette skal jeg nå forsøke å sammenfatte.

Den første deltakeren jeg intervjuet var Kari, som arbeider på andre trinn ved Tiriltoppen barneskole. Kari gav uttrykk for at struktur og progresjon er vesentlig for å skape et godt læringsmiljø. Videre gav Kari uttrykk for at trygghet og forutsigbarhet er en forutsetning for deltakelse i læringsaktiviteter. Samtidig understreket Kari at det er viktig å anerkjenne elever som viser innagerende atferd slik at de får større tro på egne ferdigheter. Kategoriene jeg endte opp med etter intervjuet med Kari var *struktur, progresjon, trygghet, forutsigbarhet og anerkjennelse*.

Den andre deltakeren jeg intervjuet var Inger, som arbeider på niende trinn ved Grantoppen ungdomsskole. Inger gav uttrykk for at hun opplever at elever som viser innagerende atferd har behov for trygghet. Videre opplevde Inger at et godt klassemiljø har stor betydning for elevenes læringsmiljø. Samtidig gav Inger uttrykk for at det er viktig å vise respekt for elevenes grenser, i tillegg til å anerkjenne elevene. Kategoriene jeg endte opp med etter intervjuet med Inger var: *trygghet, klassemiljø, respekt og anerkjennelse*.

Den tredje deltakeren jeg intervjuet var Astrid, som arbeider på tiende trinn ved Furutoppen ungdomsskole. Astrid gav uttrykk for at inkludering er viktig når en skal skape et godt læringsmiljø for elever som viser innagerende atferd. Videre gav Astrid uttrykk for at trygghet og forutsigbarhet, samt anerkjennelse er vesentlig når det gjelder elever som viser innagerende atferd. Kategoriene jeg endte opp med etter intervjuet med Astrid var: *inkludering, trygghet, forutsigbarhet og anerkjennelse*.

Kari, Inger og Astrid trakk frem mange kategorier som de mener bidrar til å skape et godt læringsmiljø, for elever som viser innagerende atferd. Tre av Kari, Inger og Astrids kategorier var felles. Dette vil jeg nå kortfattet gjøre rede for.

5.4.2. Datamaterialets felles kjerne

Med utgangspunkt i de kategoriene som er nevnt ovenfor, gikk jeg igjennom det transkriberte materialet for hver enkelt forskningsdeltaker og strukturerte og grupperte dataene i forhold til disse kategoriene. Postholm (2010, s. 89) hevder at det er mange måter å gjennomføre åpen

koding på. Jeg valgte å kode hver enkelt setning. På den måten ble de kodede enhetene større og dermed også lettere å håndtere. Jeg skrev ned stikkord eller koder som kort kunne uttrykke hva som ble sagt eller hva som ble gjort, på høyre side av transkripsjonene. Til venstre for transkripsjonene noterte jeg navnet på de ulike kategoriene. Med andre ord samlet jeg først datamaterielt i bolker, deretter kodet og kategoriserte jeg materialet.

Analysen av datamaterialet viste, som nevnt, at tre av deltakernes kategorier var felles. Disse kategoriene var *trygghet*, *forutsigbarhet* og *anerkjennelse*, som vist i figur 6.1 nedenfor. Disse tre kategoriene utgjør studiens felles kjerne og danner utgangspunktet for en skriftlig beskrivelse av hva deltakerne opplevde var viktig for å skape et godt læringsmiljø, for elever som viser innagerende atferd. De tre kategoriene hører alle til under termen god klasseledelse (jf. kapittel 3, s. 18).

Kari, Tiriltoppen barneskole:

Struktur	Progresjon	Trygghet	Forutsigbarhet	Anerkjennelse
----------	------------	-----------------	-----------------------	----------------------

Inger, Grantoppen ungdomsskole:

Klassemiljø	Respekt	Trygghet	Forutsigbarhet	Anerkjennelse
-------------	---------	-----------------	-----------------------	----------------------

Astrid, Furutoppen ungdomsskole:

Inkludering	Mangfold	Trygghet	Forutsigbarhet	Anerkjennelse
-------------	----------	-----------------	-----------------------	----------------------

Figur 6.1: Kategoriene til de tre forskningsdeltakerne

5.5. Etiske retningslinjer ved forskning

Etiske regler i forskningssamfunnet krever at forskeren forholder seg til godkjente etiske prinsipper. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 1990) har utformet retningslinjer for forskerens etiske ansvar i disse fagene. Siden denne studien fokuserer på lærernes opplevelse av innagerende atferd og læringsmiljøet, er det ikke noen umiddelbare etiske utfordringer i forhold til elevene. Likevel søkte jeg om tillatelse fra NSD⁴ (1971), Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, til å gjennomføre studien.

⁴ Se vedlegg 3, s. 67.

5.5.1. Etiske refleksjoner i fenomenologiske studier

Som forsker er det viktig å ta vare på den etiske dimensjonen i forskningsarbeidet gjennom hele forskningsforløpet (Postholm, 2010, s. 145). Med bevisstheten om at den kvalitative forskerrollen er verdiladet, har jeg forsøkt å være meg bevisst at min egen forforståelse og mitt teoretiske utgangspunkt kan farge forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 128).

I fenomenologiske studier er det viktig at deltakerne får informasjon om hensikten med forskningen og hvilke krav forskningsprosjektet stiller til deltakerne (Postholm, 2010, s. 146). Skolene ble kontaktet både muntlig og skriftlig før lærernes deltakelse i studien. I tillegg innhentet jeg informert samtykke fra lærerne, noe Thagaard (2009, s. 26) mener er utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt. Deltakerne ble dermed informert om at de kunne trekke seg fra deltakelse når de ville, uten at dette fikk negative konsekvenser for dem.

Et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Det vil si at opplysningene deltakerne deler med meg som forsker blir behandlet konfidensielt (Thagaard, 2009, s. 27). For å sikre datamaterialet i denne studien anonymiserte jeg alle opplysninger og navn som kunne knyttes til deltakerne, i all tekst som ble utarbeidet i studien. Lydopptakene ble transkribert direkte fra diktafonen, uten at de ble lagret på en annen enhet. I tillegg ble deltakerne gjort oppmerksomme på at persondata ble anonymisert i tråd med NESH etiske retningslinjer for personvern. De etiske reglene for forskning definerer med andre ord deltakernes rettigheter, og mitt ansvar som forsker ovenfor deltakerne.

5.6. Å sikre kvalitet i studien

Som omtalt ovenfor er det viktig at forskeren er seg bevisst sin egen rolle som forsker og hvilke etiske retningslinjer forskeren står ovenfor. I det følgende vil jeg vise hvordan jeg har valgt å ivareta kvaliteten i studien.

5.6.1. Reliabilitet og validitet

Kvale og Brinkmann (2009, s. 250) sier at reliabilitet handler om forskningsresultatenes pålitelighet. *Reliabilitet* kan derfor knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2009, s. 198). Reliabiliteten i kvalitativ metode kan styrkes ved at forskeren redegjør for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). I denne studien har jeg blant annet forsøkt å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og

analysemetoder, samt en beskrivelse av teoretisk ståsted som grunnlag for tolkning. Jeg har tidligere i dette kapitlet gjort rede for hvordan intervjuene forløp, samt hvordan datamaterialet ble transkribert, analysert og tolket.

Jeg har ved intervju og transkripsjon vært nøyaktig og systematisk. Dette for å ivareta deltakernes stemme, samt sikre studiens reliabilitet. Jeg støtter meg også til Tjora (2010, 178) som mener at direkte sitater fra forskningsdeltakerne kan bidra til å styrke studiens pålitelighet, fordi deltakernes stemme gjøres synlig for leseren (Tjora, 2010, s. 178). Jeg har i denne studien aktivt brukt sitater fra deltakerne og drøftet de med utgangspunkt i relevant teori.

Validitet handler om hvorvidt denne studien har undersøkt det den var ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Validitet er dermed knyttet til gyldigheten av tolkningen av resultatene. Jeg støtter meg til Postholm (2010, s. 170) som sier at i fenomenologisk forskning er ikke spørsmålet hvor stor grad av overensstemmelse det er mellom teksten og virkeligheten. Det handler i stedet om resultatene er sannsynlige.

Jeg har i denne studien forsøkt å styrke studiens validitet ved å følge Tjoras (2010, s. 179) anbefalinger om å være åpen om hvordan jeg har praktisert forskningen, gjennom å redegjøre for de valgene jeg har tatt og ved å være sensitiv for faktorer som er vesentlige innenfor tematikken. Jeg har blant annet ved innsamling av datamaterialet benyttet både generelle og spesifikke spørsmål, noe som kan bidra til å styrke studiens validitet. Studiens validitet kan også styrkes ved at mine funn i stor grad samsvarer med tidligere forskning om hvilke faktorer som ser ut til å ha betydning for innagerende atferd og et godt læringsmiljø. Jeg har dermed fulgt Tjoras (2010, s. 179) råd om at den viktigste kilden til høy validitet er at forskningen pågår innefor rammene av faglighet, forankret i relevant forskning og teori.

5.6.2. Naturalistisk generalisering

Postholm (2010, s. 131) sier at kunnskapen som produseres i en kvalitativ studie er knyttet til et bestemt sted og tidspunkt. Denne kunnskapen kan være til nytte og overføres til andre, lignende settinger. Intensjonen med denne studien har vært at andre mennesker, som jobber med elever som viser innagerende atferd, skal kunne relatere studien til egne opplevelser. Gjennom tykke beskrivelser av fenomenet, i dette tilfellet innagerende atferd; trygghet, forutsigbarhet og anerkjennelse, har jeg forsøkt å legge til rette for *naturalistisk*

generalisering. Det vil si at leseren kan kjenne seg igjen i beskrivelsene, og at erfaringer som blir beskrevet kan oppleves som nyttige for leseren (Tjora, 2010, s. 181). Naturalistisk generalisering handler derfor om nytteverdien av forskningens funn (Postholm, 2010, s. 131).

5.6.3. Member checking

Postholm (2010, s. 131) mener at i tillegg til at forskeren klargjør sin subjektivitet, kan forskeren ta i bruk member checking for å kvalitetssikre studien. *Member checking* innebærer at forskeren ber deltakerne si om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort (Postholm, 2010, s. 132). I denne studien foretok jeg member checking to ganger. Først fikk deltakerne lese det transkriberte materialet og dermed se hvordan intervjuet forløp. Deretter, når materialet var analysert og tolket, lot jeg deltakerne få uttale seg om hvorvidt det bearbejdede materialet stemte overens med deres opplevelser. Det viste seg at mine tolkninger stemte godt overens med deltakernes opplevelser. Deltakerne gav uttrykk for at de syntes det var rart å se sine egne uttalelser på papir, likevel sto de for det de hadde sagt. Deltakerne gav også uttrykk for at de kjente seg igjen både i det transkriberte materialet, samt i sitatene og tolkningene.

Kapittel 6

Presentasjon og drøfting av resultatene

6.1. Innledende kommentarer

Ingrid Lund (2012, s. 103) sier at skal en forstå menneskets atferd, relasjoner og opplevelser må mennesket ses i en sammenheng. Siden mennesket ikke er forutsigbart mener Lund (2012, s. 103) at det må forstås ut i fra de relasjonene de lever i, den konteksten og det miljøet som det er en del av. Derfor er det viktig at innagerende atferd forstås ut fra den sammenhengen den vises i, de relasjonene og det miljøet den oppstår i.

I dette kapitlet vil jeg først beskrive hvordan deltakerne opplever at det er å ha en elev som viser innagerende atferd i klassen sin. Deretter vil jeg med utgangspunkt i tidligere presentert teori og resultater, drøfte oppgavens problemstilling.

6.2. De kan være litt usynlige viss en ikke ser godt etter

Kari, Inger og Astrid opplever at elever som viser innagerende atferd krever lite, er stille og deltar sjelden i sosiale aktiviteter. De opplever at det er vanskelig å bli kjent med elever som viser innagerende atferd, at de i liten grad gir uttrykk for sine følelser og at de er ensomme og alene. Inger beskriver elever som viser innagerende atferd på følgende måte:

Det er elever som sjelden lar følelser komme til syne. De kan gå gjennom skolen uten verken å klage eller å vise glede (Int. 260312, s. 1).

Inger gir i sitatet over uttrykk for at elever som viser innagerende atferd vender følelsene innover mot seg selv. Dette støttes av Lund (2012, s. 27) som definerer innagerende atferd til en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot eleven selv.

Kari gir på samme måte som Inger, uttrykk for at elever som viser innagerende atferd krever lite. Likevel mener Kari at dette ikke trenger å bety at de er beskjeden:

Stille, litt usynlige kan være, viss man ikke ser godt etter. Krever lite... ja... De trenger ikke å være... mange sier at de er beskjeden, men det trenger de ikke å være (Int. 220312, s. 1).

Som det går frem av sitatet opplever Kari at elever som viser innagerende atferd ikke nødvendigvis er beskjeden. Dette støttes av Lund (2012, s. 26) som sier at det er viktig at en skiller mellom elever som er beskjeden og elever som viser en innagerende atferd. Noen elever trenger mer tid på seg enn andre til å bli trygg. Dette trenger nødvendigvis ikke å bety at de viser innagerende atferd (Lund, 2012, s. 26). Lund (2012, s. 27) hevder derfor at det er viktig at læreren ser på atferdens kontekst og frekvens, på atferdens innvirkning på livskvaliteten til eleven, og på atferdens sosiale konsekvenser, for å befeste at det her er snakk om innagerende atferd og ikke bare sjenanse.

Astrid beskriver elever som viser innagerende atferd på en litt annen måte enn Kari og Inger:

Da tenker jeg på sånne som... som... ehh... som er mye alene, skjuler litt det de holder på med. De er veldig stille i klassen og gjør ikke så mye ut av seg. Kan spørre om hjelp, men spør sjelden om hjelp. Ja... opererer mye alene (Int. 280312, s. 1).

Astrid gir her uttrykk for at elever som viser innagerende atferd er passiv og mye alene. Astrid opplever at elever som viser innagerende atferd sjelden deltar i klassefelleskapet, selv om de kanskje både har evner og lyst til å delta. Ifølge Harrist m.fl. (1997, s. 279) kan dette, som nevnt tidligere, skyldes passiv tilbaketrekning, sosial angst, aktiv isolasjon eller at elevene er triste og deprimerte.

Som vist ovenfor kan lærere beskrive elever som viser innagerende atferd ulikt. Lund (2012, s. 27) mener at dette henger sammen med at årsakene til innagerende atferd kan være ulik fra individ til individ, samt at den kan vise seg i ulik form på barnetrinnet og på ungdomstrinnet. Noen elever kan være "slow to warm up" og trenger tid på seg til å bli trygg, mens andre elever kan ha opplevelser som gjør at de har mistet tilliten til andre mennesker (Lund, 2012, s. 26).

Kari, Inger og Astrid gir uttrykk for at de opplever at det er utfordrende å ha en elev som viser innagerende atferd i klassen. Dette fordi de synes det er vanskelig å bli kjent med elever som viser innagerende atferd, samt at det er lett å glemme dem siden de tar liten plass i klassen. Lund (2004, s. 96) mener at fine teoretiske begreper ikke hjelper dersom de ikke gir lærerne ideer til handling, økt forståelse og innsikt, slik at lærerne kan handle på en ny måte. Det jeg har skrevet om klasseledelse, anerkjennelse og relasjoner kan bidra til noen nye tanker om hva

vi som lærere har ansvar for, hvilke muligheter vi har og hva som kan være våre utfordringer i møtet med elever som viser innagerende atferd.

Uansett hvilke tiltak lærerne iverksetter er det *måten* lærerne gjør det på som er avgjørende for hvordan det oppleves av elevene, om det blir suksess, nederlag, bevegelse eller stillstand (Lund, 2004, s. 96). Lund (2004, s. 96) mener at resultatet av lærerens innsats ikke bare handler om læreren eller metoden, men også om gruppens motivasjon, om sammensetning, kultur og mye annet.

6.3. Trygghet og forutsigbarhet som utgangspunkt for elevenes forskjellighet

De to første mønstrene jeg finner belegg for i analysen av datamaterialet er trygghet og forutsigbarhet. Kari, Inger og Astrid opplever at trygghet og forutsigbarhet er viktig for å skape et godt læringsmiljø for elever som viser innagerende atferd. Deltakerne opplever at i skolens mangfold hvor alle elevene er ulike, er det viktig at læreren fremstår så trygg og forutsigbar som mulig, for å kunne fremme god læring.

Inger opplever at trivsel og trygghet har stor betydning for elever som viser innagerende atferd:

... målet er å gi de en så god skolehverdag som mulig og at de skal trives så godt som mulig. For det er viktig. Det er skoleplikt i Norge, og skal man være nødt til å gå på skolen og ikke trives er det forferdelig. Det går på psyken. Så jobben min i forhold til elever med innagerende atferd er blant annet å lese kroppsspråk, hele tiden følge med og gjøre hverdagen så god og tilrettelagt som mulig. Trivsel og trygghet er absolutt viktig (Int. 260312, s. 3).

Inger gir i sitatet over uttrykk for at i et land hvor det å gå på skole er en plikt, er det viktig at læreren legger til rette for at elever som viser innagerende atferd skal føle seg trygg og trives. Dersom elever som viser innagerende atferd ikke har det godt på skolen, tror Inger at de kan utvikle større psykiske plager, som igjen kan få konsekvenser for elevenes videre skolegang. Dette støttes av Paulsen (2010, s. 24) som hevder at elever som viser innagerende atferd er i risikosonen med hensyn til utvikling av negativ psykologisk tilpasning. Inger opplever derfor at hun har et stort ansvar når det gjelder å tilrettelegge et godt læringsmiljø, for elever som viser innagerende atferd.

Et godt læringsmiljø er som tidligere nevnt ikke statisk, men avhengig av at læreren mestrer balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav og mellom å strukturere og gi frihet (Ogden, 2002, s. 152). Elever som viser innagerende atferd kan være engstelige, bli lett forlegen og de kan være passiv både i timene og i friminuttene (Sørli og Nordahl, 1998, s. 145). Det er av den grunn nærliggende å tro at elever som viser innagerende atferd trenger trygge og forutsigbare rammer for å kunne mestre både det faglige og det sosiale i skolen, noe en proaktiv og autoritativ klasseleder kan legge til rette for.

Kari, Inger og Astrid gir alle uttrykk for at de har en proaktiv og autoritativ lederstil (jf. kapittel 3, s. 18). Kari uttrykker følgende om å undervise i tråd med en proaktiv og autoritativ lederstil:

Så jeg tror... så tror jeg at viss de ikke har lærere der det er tydelig å forutsigbart hva som skal skje, så kan de være engstelige. Hva kan skoledagen innebære, hvilke krav stiller de til meg i dag. Så jeg mener at som lærere er det veldig viktig at vi ligger litt i forkant og gir god informasjon slik at ungene vet hva som skal skje, og at vi følger de oppsetta som er satt, at vi er tydelige på... på... at vi liksom har ei fast ordening da, slik vi bruker å gjøre det her. Da blir det mer forutsigbart for alle elevene, å spesielt for de innadvendte elevene. Da kan de slappe litt mer av for de vet at det og det bruker å skje (Int. 220312, s. 3).

Som det går frem av sitatet over opplever Kari at elever som viser innagerende atferd har behov for struktur. Kari gir videre uttrykk for at det er viktig å ligge litt i forkant, slik at usikre elever kan føle seg trygg. Som leder har læreren muligheten til å legge til rette både faglig og sosialt for et trygt klassemiljø (Lund, 2004, s. 76). Likevel er det nærliggende å spørre seg om elevaktive læringsmetoder, som er utbredt i dagens skole, legger til rette for et trygt og forutsigbart læringsmiljø?

Det går frem av Johansens (2007, s. 88) studie at elever som viser innagerende atferd ikke opplever tilhørighet i klassen. Sosial isolasjon, som vil si at elevenes sosiale nettverk er fraværende, kan føre til at elevene savner tilknytning til et sosialt nettverk. Med andre ord savner disse elevene et meningsfylt forhold til en klasse de kan føle tilhørighet til (Johansen, 2007, s. 76). Det er rimelig å anta at en proaktiv og autoritativ klasseleder kan bidra til at elever som viser innagerende atferd føler økt tilhørighet til klassen. Kari gir i sitatet nedenfor uttrykk for hva hun ser på som en god klasseleder, i forhold til elever som viser innagerende atferd:

Læreren skal være forutsigbar og tydelig. Ikke godta det der med å gjøre narr av hverandre. Elevene skal være trygg på at du er god nok slik du er i den klassen og at det er rom for å trene på ting og øve på ting, og at det er rom for å gjøre feil. Ingen skal flire om du svarer feil eller om du gjør en dum ting. Det er liksom lov å mislykkes og prøve på nytt (Int. 220312, s. 6).

Kari gir her uttrykk for at det er viktig at elevene opplever at de er en del av et fellesskap som rommer alles forskjellighet. Lund (2004, s. 76). hevder at når læreren tydelig viser hva som er tillatt og hva som ikke er tillatt, kan elever som viser innagerende atferd oppleve lærerens makt som forutsigbar og betryggende. Dette gir også Inger uttrykk for når hun i sitatet nedenfor sier at det er viktig at elever som viser innagerende atferd føler seg trygg på skolen:

Det her med å vise at man bryr seg om dem er viktig, og det er et langsiktig prosjekt. Trygghet og respekt, og at man hele tiden jobber for å gi elevene med innagerende atferd trygghet til å vise følelser, si meninger og til å kreve noe, er viktig både for medelever og læreren – at de klarer å formidle dette (Int. 260312, s. 4).

Inger opplever at når læreren bryr seg om elevene og viser respekt for elevenes personlige grenser, kan elever som viser innagerende atferd føle seg trygg. Elever som viser innagerende atferd kan, ifølge Lund (2004, s. 98), føle seg usikre og utydelige blant medelever, og snakker lite. Av den grunn er det viktig at læreren ser elevene på en måte som gir en god opplevelse, og legger til rette for at elevene skal bli tydeligere både for seg selv og andre (Lund, 2004, s. 98).

Lærerrollen gir oss makt til å gjøre både gode og dårlige valg når det gjelder å møte de ulike elevenes behov. Noen elever har en god selvoppfatning og føler seg trygg når de kommer til skolen. Andre elever krever større bevissthet fra lærerens side. Her ligger, ifølge Lund (2004, s. 48), utfordringen i forhold til elever som viser innagerende atferd som i større grad enn de fleste trenger trygge voksne som har et bevisst forhold til hva de gjør, og hvordan de gjør det. Kari opplever på lik linje med Inger at det er viktig å bry seg om elevene. Samtidig legger Kari vekt på trygghet i form av tydelige regler og konsekvenser, som en forutsetning for god læring:

Jeg kan være tydelig og ha strenge grenser og regler, å det mener jeg er bra for ungene. Men jeg er veldig opptatt av hvordan ungene har det også. For det er viktig at vi lærerne er det. For viss vi skal kunne legge til rette for god læring må ungene ha det bra når de er hos oss. Viss de ikke er trygg i klassen eller det er

noe i skolehverdagen de er redde for, så tror jeg ikke det er noen mulighet for god læring (Int. 220312, s. 3).

Dette sitatet er i samsvar med tidligere presentert teori (jf. kapittel 4, s.22) om at en god klasseleder skaper gode relasjoner til elevene sine, samt et trygt og forutsigbart læringsmiljø hvor elevene får muligheten til å utvikle sine ferdigheter, faglige som sosiale. I relasjonen mellom lærer og elev er, som nevnt tidligere, *måten* lærerne velger å gjøre ting på avgjørende for relasjonen (Lund, 2004, s. 74). Ordene, holdningene våre og uttrykket vårt understreker eller avkrefter det som blir sagt. Det er rimelig å anta at måten vi utøver klasseledelse på kan være avgjørende for om innagerende elever føler at hverdagen er forutsigbar og trygg, samt at de er en del av et fellesskap. Disse antagelsene kommer tydelig frem i Astrids opplevelse av at en god klasseleder skal være konsekvent og ligge litt i forkant av elevene:

En god klasseleder skal være tydelig og gjøre som man sier. Det er læreren som styrer klassen. Det er viktig at man tenker over ting som kan skje, slik at vi er litt forberedt. Vi setter for eksempel alltid opp gruppene på forhånd, slik at elevene ikke får velge selv. Og slike ting tror jeg skaper trygghet. Vær tydelig og konsekvent (Int. 280212, s. 4)

Astrid gir her uttrykk for at en godt planlagt undervisning skaper harmoni og trygghet, spesielt for elever som viser innagerende atferd. Samtidig opplever Astrid at elever som viser innagerende atferd har behov for en forutsigbar skolehverdag:

Forutsigbarhet, at elevene vet hva som skal skje, er viktig. Spesielt i forhold til ting som skal skje og som de kanskje er redde for. Det er viktig å gjøre avtaler med dem, slik at de ikke trenger å bruke krefter på å grue seg. Det skal ikke være slik at de må gjøre ting de synes er helt forferdelig (Int. 280312, s. 4). Det er viktig at vi legger til rette for at de skal få konsentrere seg uten å være engstelig for uforutsette utfordringer (Int. 280312, s. 5).

Astrid gir her uttrykk for at forutsigbarhet skaper trygghet. Trygghet til at elever som viser innagerende atferd kan utvikle sine ferdigheter. Lund (2012, s. 126) understreker dette ved å si at det psykososiale læringsmiljøet i skolen handler om at elevene skal kjenne seg trygg. Elevene skal føle seg trygg nok til å kunne åpne seg opp for ny læring, til å tørre å si fra når noe er vanskelig, og til å spørre om det de ikke forstår. Men er dagens skolekultur forutsigbar?

Som jeg har vist i dette kapitlet opplever både Kari, Inger og Astrid at en god klasseleder, som arbeider ut i fra en proaktiv og autoritativ lederstil, ser eleven som viser innagerende atferd, samt evner å legge til rette for et trygt og forutsigbart læringsmiljø som rommer alles forskjellighet. Med utgangspunkt i tidligere presentert teori kan det være rimelig å anta at en forutsigbar skolehverdag skaper en trygg skolehverdag, som er viktig for at nettopp elever som viser innagerende atferd skal tørre å delta i aktiviteter, føle tilhørighet i klassen, samt oppnå økt selvoppfatning.

6.4. Alle er flinke til noe – anerkjennelse av elever som viser innagerende atferd

Det tredje mønsteret jeg finner belegg for i analysen av datamaterialet er anerkjennelse. Både Kari, Inger og Astrid opplever at det er viktig å anerkjenne elever som viser innagerende atferd, slik at de får større tro på egne ferdigheter.

6.4.1. Å anerkjenne elever som viser innagerende atferd

Skolen er arbeidsplassen til barn og unge, og er den av samfunnets institusjoner som har størst betydning for barn og unges psykiske helse (Lund, 2012, s. 104). Læreren er en signifikant voksen som kan gjøre en forskjell både på godt og vondt. Med anerkjennelsen som utgangspunkt for møte med elevene kan vi løfte anerkjennelsen inn i de ulike relasjonene til hver elev. Lund (2012, s. 104) hevder at atferdsutfordringer ikke oppstår i den enkelte, men i et samspill, i møte med normer, kultur, i relasjoner og i forventninger som brister. Det er derfor nærliggende å tro at anerkjennelsens grunnelement er det viktigste verktøyet vi kan ha i møte med den atferden som utfordrer oss, enten den er innagerende eller utagerende.

Astrid gir uttrykk for at det er viktig at elever som viser innagerende atferd får anerkjennelse for det de er gode på:

Når det gjelder det sosiale er det viktig å finne ting de er gode på, slik at medelevene vet det og er klar over det (Int. 280312, s. 3). Så synes jeg det er viktig at de får anerkjennelse for det de er gode til og at de får lov til å vise frem hva de er gode til. Det går an å tilrettelegge for at vi gjør noe de er gode til... (Int. 280312, s. 4).

Som det går frem av sitatet over opplever Astrid at det er viktig at elever som viser innagerende atferd får muligheten til å vise frem hva de er gode på, og at de opplever anerkjennelse og mestring både faglig og sosialt. Nordahl m.fl. (2005, s. 215) mener at ros,

støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger er viktig for elevene. Dette gir også Astrid uttrykk for:

Også er det viktig at de får tilbakemelding på ting de gjør slik at de blir drevet framover, for de kan være preget av at det går veldig seint fremover, kommer seg ikke helt videre (Int. 280312, s. 4).

Astrid opplever at det er viktig å gi tilbakemelding på det de innagerende elevene gjør. På den måten blir elevene anerkjent for arbeidet, samt motivert for videre arbeid og utvikling. Lund (2004, s. 90) mener at anerkjennelse handler om å gi eleven som viser innagerende atferd en opplevelse av å bli sett. Dette er Kari enig i når hun uttrykker at det er viktig å anerkjenne eleven i klassen:

Må legge til rette for settinger der eleven... der eleven liksom får skinne på et vis. At eleven er god på noe, at han får til noe. Vi må finne ut hva som er elevens sterke sider. Eleven som nå går i sjette, var veldig flink til å tegne. Derfor viste jeg frem mange fine tegninger, siden det var hans uttrykksform på en måte. De andre ungene kunne fortelle og si noe om hva de hadde gjort i helga, men han hadde bare en måte å uttrykke seg på. Derfor fikk han oppmerksomhet rundt det da. Styrka eleven gjennom det. Fikk frem gode egenskaper slik at de andre ungene så det, så da ble ikke han ungen som aldri sa noe. Men han også kunne ting, og fikk til ting. Jobben til oss lærerne er å finne ut hva som bor i den ungen, for det bor alltid noe mer enn det at han er stille. På en måte normalisere det litt. Vell, han snakker ikke så mye, men han gjør andre ting (Int. 220312, s. 9).

Kari gir her uttrykk for at det er viktig å legge til rette for at eleven som viser innagerende atferd får utføre oppgaver som han mestrer. Samtidig mener Kari at eleven må få vise både overfor læreren og medelevene at også han behersker noe. På den måten mener Kari at læren kan legge til rette for anerkjennelse i læringsfellesskapet. På den annen side er det rimelig å anta at elever som viser innagerende atferd ikke vil oppnå samme grad av anerkjennelse som sine medelever, da de gjerne trekker seg tilbake fra læringsaktivitetene. En kan derfor spørre seg om elevaktive læringsmetoder legger til rette for at alle elever blir anerkjent?

Nordahl m.fl. (2005, s. 215) hevder at ved anerkjennelse er elevenes opplevelse av de voksnes tilbakemeldinger avgjørende. Lærere kan mene at de gir ros og oppmuntringer til elevene, med det er ikke alltid elevene oppfatter det slik (Nordahl m.fl., 2005, s. 215). Anerkjennelse av elevene bør derfor være direkte og tydelig, noe Kari også gir uttrykk for:

De liker å få skryt og ros for det de gjør. Jeg tror at ros kan bidra til å styrke elevene viss det blir gjort på rett måte, ikke bare sånn påklistra, for da tror jeg elevene gjennomskuer om det er ekte ros eller ikke (Int. 220312, s. 10).

Dette sitatet er i samsvar med det Nordahl m.fl. (2005, s. 215) sier om at anerkjennelse bør være ekte. Kari opplever at elever som viser innagerende atferd har behov for anerkjennelse og hun gir uttrykk for at anerkjennelse kan bidra til økt motivasjon for læringsaktivitetene. Juul og Jensen (2003, s. 263) hevder at anerkjennelse handler om å forholde seg åpent, sensitivt og inkluderende til elevene. At læreren forholder seg inkluderende til elevens virkelighetsforståelse og selvopplevelse, omfatter blant annet lærerens vilje til å trekke inn elevens opplevelse og uttrykksmåte som en likeverdig del av relasjonen, og til å fremme elevens selvoppfatning (Juul & Jensen, 2003, s. 263). Inger opplever, slik Juul og Jensen (2003, s. 263) uttrykker ovenfor, at anerkjennelse handler om å inkludere eleven som viser innagerende atferd i klassen:

Miljøet i rundt elevene tror jeg vil avgjøre hvordan de har det på skolen. For elever med innagerende atferd klager aldri og krever aldri, gir ikke uttrykk for meninger. Derfor er miljøet i rundt viktig for hvordan de opplever skolehverdagen sin (Int. 260312, s. 2)

Inger opplever at elever som viser innagerende atferd sjelden tar initiativ til deltakelse. Av den grunn mener Inger at miljøet i rundt elevene har stor betydning for hvordan elevene opplever skolehverdagen. Elever har behov for å bli oppmuntret, for å oppleve å bli sett og for å få ros og støtte for egen innsats (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 22). Dette grunnleggende behovet for anerkjennelse har alle mennesker, og det er en betydelig faktor i relasjoner.

Både Kari, Inger og Astrid opplever at det er viktig at elever som viser innagerende atferd blir anerkjent gjennom oppgaver de mestrer. Kari gir uttrykk for dette på følgende måte:

Det er viktig å legge vekt på andre uttrykksformer enn muntlig, for eksempel skriving, tegning eller rollespill uten at de er nødt til å prate. Jeg legger også mye vekt på egenvurdering, at de skal vurdere seg selv ut i fra forskjellige symbol som stjerner, uten at de må snakke så mye. Det er også slik at viss eleven skal prate eller bidra med noe, så skal det være forberedt. Da vet han det på forhånd (Int. 220312, s. 9).

Kari opplever at muntlig aktivitet ofte er en utfordring for elever som viser innagerende atferd. Hun mener av den grunn at det er viktig å legge til rette for læringsaktiviteter som ikke

stiller krav til sosial interaksjon. På den annen side er det vell rimelig å anta at veiledning og støtte fra læreren kan bidra til et anerkjennende læringsmiljø?

Inger understreker at elever som viser innagerende atferd har krav på tilrettelagt undervisning:

Alle skal ha tilrettelagt undervisning, der det tas utgangspunkt i den enkelte elev (Int. 260312, s. 4).

Opplæringsloven (Lovdata, 2003) § 1-3 sier at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Astrid støtter opp under Ingers opplevelse ved å si følgende:

Jeg ser ikke noe poeng i å tvinge innagerende elever til å ha muntlig framføring når de ikke vil det. Så skal de få hele skoledagen sin ødelagt på grunn av en framføring. Det synes jeg er meningsløst, de skal være trygg. Jeg vil selvsagt at de skal være muntlig aktiv, men det kan gjøres på mange måter, for eksempel ved å snakke om hva de skal til helga... (Int. 280312, s. 6).

Astrid gir her uttrykk for at det ikke er noen mening i å tvinge elever som viser innagerende atferd til å utføre aktiviteter de ikke er komfortable med. Astrid opplever at slike krav kan virke mot sin hensikt, som er å få elever som viser innagerende atferd til å føle seg trygg nok til å kunne delta i undervisningen. Forskning viser at den største utfordringen for innagerende elever er nettopp å oppleve mestring i møte med andre (Lund, 2012, s. 117). Det er nærliggende å tro at de innagerende elevenes lave selvoppfatning kan føre til at de har behov for anerkjennelse og trygghet, når de skal gå inn i sosial samhandling med andre.

Som vist i dette kapitlet opplever både Kari, Inger og Astrid at anerkjennelse av elever som viser innagerende atferd er viktig for å skape en god relasjon, økt selvoppfatning og mestring. Å anerkjenne elever handler om å vise forståelse for eleven og bekrefte det eleven opplever. En lærer som gir elevene en opplevelse av å bli verdsatt og anerkjent, kan fremstå som en betydningsfull voksen (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 22). En slik lærer kan elevene få tillit til, samtidig som læreren kan være i posisjon til å være en tydelig voksen som har tilstrekkelig autoritet til å bidra til å skape et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 22).

6.5. Drøfting av resultatene - trygghet, forutsigbarhet og anerkjennelse

Trygghet og forutsigbarhet ble i denne studien trukket frem som vesentlige i forhold til å skape et godt læringsmiljø for elever som viser innagerende atferd. Sørli og Nordahl (1998, s. 271) sier at skolen bør være et sted der elever utvikler seg faglig og sosialt, der elever trives

og der elever møter lærere som utøver en tydelig klasseledelse og som legger vekt på å etablere gode relasjoner til elevene. Kan elever som viser innagerende atferd oppleve dette i en skole preget av elevaktive læringsmetoder og elevinnflytelse?

Ifølge opplæringsloven (Lovdata, 2003) § 9a-3 skal læreren aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt læringsmiljø, der elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Dette gir elevene sterke rettigheter relatert til læringsmiljøet, samt den personlige og sosiale utviklingen på skolen. I tillegg gir det ansatte på skolen tilsvarende ansvar. Utdanningsdirektoratet (2009, s. 4) presiserer at alle ansatte på skolen skal fremstå som tydelige voksne, samt legge vekt på å etablere gode relasjoner til elevene.

Et viktig trekk ved læringsmiljøet i dag er de pedagogiske metodene som benyttes i klassen. Paulsen (2010, s. 19) mener at i løpet av de siste tiårene har det vært en økt vekt på elevaktive læringsmetoder. Dette har ført til økte krav for elevene om å aktivt samarbeide med jevnaldrende, samt aktivt presentere læringsresultatene sine for både lærer og medelever. Paulsen (2010, s. 19) hevder at slike arbeidsmetoder kan favorisere sosialt aktive og utadvendte elever. På den annen side kan det å være passiv i sosiale læringsaktiviteter hindre elever som viser innagerende atferd i å få god nok hjelp fra medelever og lærere, i tillegg til at lærerne kan få et begrenset grunnlag å vurdere elevens læring og kompetanse ut i fra (Paulsen, 2010, s. 20).

Det kan tenkes at elever som viser innagerende atferd har behov for læringsmetoder som fremmer trygghet og forutsigbarhet. Lund (2004, 112) mener at arbeid i små grupper med få elever kan skape trygghet. Elever som viser innagerende atferd kan da motta høy grad av sosial støtte fra medelever og lærer. Dette støttes også av Paulsen og Bru (2008b, s. 262) som hevder at elever som viser innagerende atferd kan oppleve at det er lettere å arbeide i situasjoner der det er en viss grad av samarbeid med klassekamerater, da de kan oppnå sosial støtte. Dette kan bidra til økt selvoppfatning hos elevene, samt en bedre evne til å fullføre oppgavene. Samtidig kan det fungere som en buffer mot bekymringer og andre negative tanker. På den annen side kan det være vanskelig å ha klare forventninger til hva elever som viser innagerende atferd foretrekker av læringsmetoder (Paulsen og Bru, 2008b, s. 262). Uansett er det viktig at læreren er seg bevisst at elever som viser innagerende atferd kan oppleve sosiale læringsmetoder som uforutsigbare og truende.

Evalueringen av Reform 97 viser at lærerne fremstår som støttende og inkluderende og skaper trygge rammer for elevenes læring, men også at de gruer seg for å stille faglige krav som er fundert i realistiske forventninger til elevene, særlig på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2004). Lund (2012, s. 128) påpeker at det er viktig at lærerne forventer noe av elevene. Elevene ønsker tydelige forventninger, forventninger om *å være snill å grei*, men ikke *og for øvrig kan man gjøre som man vil* (Lund, 2012, s. 128). Det er viktig at lærerne stiller faglige forventninger, og at lærerne har noen mål som tydeliggjøres for elevene. Alle elever skal vite at ved å stille forventninger, har læreren tro på eleven. Det skaper tillit og trygghet (Lund, 2012, s. 128).

Anerkjennelse ble også trukket frem av forskningsdeltakerne som vesentlig for å skape et godt læringsmiljø, for elever som viser innagerende atferd. Anerkjennelse handler om å gi elevene nok tro på seg selv og sine egne opplevelser slik at de har mot til å stå støtt i seg selv, til å utvikle seg og til å våge å tre frem (Lund, 2012, s. 112). Men, er dette mulig i et læringsmiljø som legger vekt på elevaktive læringsmetoder?

Utdanningsdirektoratet (2009, s. 4) fremhever at læreren skal gi elevene anerkjennelse, støtte og oppmuntring gjennom skoledagen. Dette fremhever også Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 58) som mener at elevene trenger *veiledning* og *støtte* (scaffolding) til egne aktiviteter, siden innholdet i undervisningen knyttes til elevenes nærmeste utviklingszone. Det vil si at læreren kan bygge et *stillas* som elever som viser innagerende atferd kan støtte seg på. Veiledning og støtte kan ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 58) gis i form av hint, forklaringer, korrigeringer og oppmuntringer, slik at elevene selv kommer frem til en løsning. Det vil si at det er forskjell på å fortelle elever som viser innagerende atferd *hva* de skal gjøre, og å gi veiledning i form av spørsmål, hint og forslag, slik at de selv kommer frem til hvordan oppgavene skal løses (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 58).

Her er en ved et kjernepunkt i sosiokulturell teori; elevene skal være medspillere i utviklingen av kompetanse, slik det også fremgår av kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette kan skje gjennom dialog ved at læreren veileder elever som viser innagerende atferd frem til kunnskap, innsikt, framgangsmåter og løsninger som elevene ikke ville funnet på egen hånd. I sosiokulturell teori betegnes dette som en faglig veiledning og støtte (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 59). På den annen side er det også viktig at elever som viser innagerende atferd opplever emosjonell støtte. Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 59) mener at læreren kan

fungere som en *emosjonell støtte* i form av å oppmuntre elevene, påpeke framgang, skape tro på egen læring og stimulere elevene til ikke å gi opp. Når den faglige støtten reduseres, kan elever som viser innagerende atferd bli avhengig av å ha tro på seg selv og forventinger om å lykkes. Det er rimelig å anta at emosjonell støtte i form av blant annet anerkjennelse, er viktig dersom elever som viser innagerende atferd skal kunne utføre individuelle aktiviteter.

Det går frem av Stortingsmelding nr. 30 (2004) *Kultur for læring* at en betingelse for god læring er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats. Den enkelte elev skal møtes på sine egne vilkår og utfordres gjennom oppgaver, arbeidsmåter og samværsformer som gir rom for positive erfaringer, utvikling av selvoppfatning og tro på egne evner. Men, kan elever som viser innagerende atferd oppleve dette i dagens skolekultur? Det går frem av forskning at elever som viser innagerende atferd kan ha lav selvoppfatning, være passiv og ha sosial angst, samt at de trekker seg tilbake fra jevnalderfellesskapet (Rubin og Asendorpf, 1993, s. 8; Rubin og Coplan, 2010, s. 8). Med utgangspunkt i dette er det nærliggende å tro at elevaktive læringsmetoder ikke bidrar til at elever som viser innagerende atferd får positive erfaringer, samt utvikler en god selvoppfatning og tro på egne evner, selv om læreren legger til rette for anerkjennelse, trygghet og forutsigbarhet.

Et spørsmål en kan stille seg til slutt er om dagens skolekultur rommer elever som viser innagerende atferd? Det er rimelig å anta at selv om lærerne legger til rette for et trygt og forutsigbart læringsmiljø hvor elevene blir anerkjent, stiller ikke en skolekultur som legger vekt på elevaktive læringsmetoder realistiske forventninger til elever som viser innagerende atferd. Paulsen (2010, s. 24) presiserer at det er viktig å ha et øye for elever som viser innagerende atferd, fordi den innagerende atferden kan hemme elevens faglige prestasjoner, samt muligheten til å utvikle sin sosiale kompetanse. Et læringsmiljø preget av elevaktive læringsmetoder står derfor i kontrast til et læringsmiljø som skal fremme trygghet, forutsigbarhet og anerkjennelse.

Kapittel 7

Oppsummering av studien

7.1. Oppsummering

I denne studien har jeg, ved hjelp av kvalitativ metode og halvformelle intervju, forsøkt å finne svar på hva lærerne opplever er viktig når de skal skape et godt læringsmiljø for elever som viser innagerende atferd. Resultatene viser at lærerne opplever at trygghet, forutsigbarhet og anerkjennelse er viktig for å skape et godt læringsmiljø for elever som viser innagerende atferd. Trygghet er viktig for at elevene skal tørre å si meninger, til å kreve og til å delta i aktiviteter. Forutsigbarhet er viktig for at elevene skal kunne konsentrere seg mer om aktivitetene og læringen, og mindre om det å være engstelig. Anerkjennelse er viktig for at elevene skal få økt selvoppfatning og større tro på egne ferdigheter.

Innagerende atferd er i denne studien definert til følelser, opplevelser og tanker som holdes og vendes mot eleven selv (Lund, 2012, s. 27). Denne studien har blant annet vist at innagerende atferd kan hemme elevens læring, elevens samspill med andre, samt elevens sosiale kompetanse. Samtidig har denne studien vist at ytre sider ved læringsmiljøet som trygghet, forutsigbarhet og anerkjennelse har stor betydning for de innagerende elevenes deltakelse i læringsaktivitetene. Det sies at innagerende atferd først og fremst er et problem for eleven selv. Ifølge opplæringsloven (Lovdata, 2003) har alle barn både rett og plikt til grunnskoleopplæring, samt en opplæring som er tilpasset elevens evner og forutsetninger. På den annen side legger Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) til rette for elevaktive læringsmetoder og elevinnflytelse, hvor hver enkelt elev bidrar til å berike læringsmiljøet. Dette appellerer derimot ikke til alle elever i grunnskolen. Når den innagerende atferden hemmer eleven i å utvikle seg selv, samt delta på skolens sosiale læringsarena, er ikke da atferden både til hinder for eleven selv og læringsfellesskapet?

7.2. Metodiske refleksjoner

Jeg har i denne studien nøye gjort rede for den metodologiske prosessen, for å ivareta studiens kvalitet. Det har vært nødvendig å reflektere over at min rolle som forsker kan påvirke studien, siden det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forsker og deltaker. Dette er noe som kan påvirke resultatenes troverdighet i kvalitativ forskning.

Kvalitative forskere er ute etter deltakernes stemme, noe som vil si at forskeren ikke skal lede deltakerne i retning av de "rette svarene". Likevel erfarte jeg at det er viktig å benytte både åpne og mer spesifikke spørsmål. De spesifikke spørsmålene bidro til at deltakernes refleksjoner ble tydeligere, samt til å styrke studiens validitet.

Når det gjelder studiens generaliserbarhet må en derimot være mer forsiktig med å trekke slutninger. I den grad resultatene av denne studien er i tråd med annen forskning og anvendt teori, kan en imidlertid argumentere for at studiens resultater også kan være relevant i en større sammenheng. Det skal likevel sies at studiens omfang er for lite til å trekke noen slutninger.

7.3. Behov – videre forskning

Selv om innagerende atferd har fått et større fokus innen forskning de senere årene, er det likevel nødvendig med mer forskning i forhold til disse elevene (Paulsen, 2010, s. 2). Det er ulike erfaringer og meninger om hva elever trenger, og slik vil det alltid være. Aktuelle spørsmål for videre forskning kan være; hvilke behov har elever som viser innagerende atferd i skolen? Hvilke mulige negative konsekvenser kan innagerende atferd få for elevenes faglige og sosiale utvikling? Det kan også være nyttig med mer forskning på tidlig identifisering av elever som viser innagerende atferd, og hvordan skolen kan fange opp disse elevene slik at de ikke blir usynlige, men synlige.

Jeg skulle

Jeg skulle

åpna hjertet mitt
sagt hva jeg ønsket
sagt hva jeg ville
hvem jeg søkte
- utenom meg selv

Jeg skulle åpna sjela mi
sagt hva jeg måtte
sagt hvem jeg ønsker
hvem jeg søkte
- utenom meg selv

Jeg skulle sperra øya opp
sagt hva jeg håper
sagt hva jeg måtte
hvor jeg ville
- utenom meg selv

Jeg skulle heist seil til vær
dreid roret hit
dreid roret dit
seilt dit jeg ønsket
seilt dit jeg måtte
- innenfor meg selv

Men jeg gjorde det ikke
Jeg lot hjertet være lukket
sjela være avstengt
og seilte rolig videre
- bortenfor meg selv

Arild Nyquist

Litteraturliste

- Befring, E. (2008). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (4.utg., s. 372-392). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68, (2), s. 278-294.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Johansen, K., B. (2007). *Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. & Karlsdøttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Moen, T. (2011a). Utviklingsstøttende lærer/elev-relasjoner. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red.) *Lærerarbeid for elevenes læring 1.-7.* (s. 131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moen, T. (2011b). Klasseledelse. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red.) *Lærerarbeid for elevenes læring 1.-7.* (s. 147-160). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Paulsen, E. (2010). *Social passivity among pupils in junior high school: antecedents, perceptions of the learning environment and consequences for academic achievements*. Stavanger: University of Stavanger, Faculty of Arts and Education.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2008a). Social Passivity and grades achieved among adolescents in junior high school. *School Psychology International*, 29, (2), s. 248-262.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2008b). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13, (4), s. 259-273.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, K. H. & Asendorpf, J. B. (1993). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. New York: Psychology Press.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J. & Bowker, J.C. (2009). Social withdrawal in childhood, *Annual review of psychology*, 60, s. 141-171.

- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (2010). *The Development of Shyness and Social Withdrawal*. New York: The Guilford Press.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, A. M. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”. Oslo: NOVA.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Aasen, Petter (1987). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Forlag.

Internettkilder

Kunnskapsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004, *Kultur for læring*.

Hentet 30.05.2012 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/2.html?id=404436>

Kunnskapsdepartementet (2009). Stortingsmelding nr. 11, 2008 – 2009, *Læreren, Rollen og utdanningen*. Hentet 22.04.2012 fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>

Lovdata (2003). *Opplæringslova § 1-3*. Hentet 03.03.2012 fra:

<http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>

Lovdata (2003). *Opplæringslova § 5-1*. Hentet 03.03.2012 fra:

<http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#5-1>

Lovdata (2003). *Opplæringslova § 8-2*. Hentet 03.03.2012 fra:

<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-009.html#8-2>

Lovdata (2003). *Opplæringslova § 9a-3*. Hentet 03.03.2012 fra:

<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html#9a-3>

NESH (1990). Hentet 15.05.2012 fra:

<http://www.etikkom.no/Templates/Pages/FBIBArticle.aspx?id=855&epslanguage=no>

NSD (1971). Hentet 20.05.2012 fra: <http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet 01.06.2012 fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Mer-om-Kunnskapsloftet/>

Utdanningsdirektoratet (2009). *Bedre læringsmiljø*. Hentet 01.06.2012 fra:

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/>

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring lærer



Kristin Kvande

E-post: [REDACTED]

Telefon: [REDACTED]

Informert samtykke til intervju

22.03.2012

Temaet i masterstudien er lærernes opplevelse av hvordan det er å ha et barn med innagerende atferd i klassen. Det vil bli gjennomført en fenomenologisk studie der fokuset vil bli rettet mot hvordan lærerne møter og tilrettelegger skolehverdagen for stille, usikre og reserverte elever.

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

Studentens veileder er Kristel Bye Johansen, HiST.

Jeg samtykker med dette til deltakelse i intervju knyttet til masterstudien ”Å se og bli sett – En fenomenologisk studie av en lærers opplevelse av å ha et barn med innagerende atferd i klassen”.

Sted/dato _____ Underskrift _____

Vedlegg 2: Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål

Utdanning

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor studerte du?
- Alder

Yrkeserfaring

- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvor har du jobbet?

Erfarings – og atferdsspørsmål

Kan du beskrive elever som viser innagerende atferd?

Kan du huske den første eleven du la merke til som viste innagerende atferd?

- Hva gjorde at du la merke til denne eleven?

Hva tenker du er viktige faktorer i arbeidet med elever som viser innagerende atferd?

Følelsesbetonte spørsmål

Fortell om din opplevelse av deg selv som lærer til elever som viser innagerende atferd.

Hvordan opplever du at skolehverdagen er for elever som viser innagerende atferd?

Hvordan opplever du selv å ha elever som viser innagerende atferd i klassen?

- Positive erfaringer
- Negative erfaringer

Menings – og verdispørsmål

Hva opplever du er viktig for å skape et inkluderende klassemiljø?

Hvordan inkluderer du elever med innagerende atferd i det sosiale klassefellesskapet?

Hvordan mener du en god klasseleder skal være?

- Er det noe spesielt en god klasseleder skal være i forhold til elever som viser innagerende atferd?

Hva mener du er viktig å legge vekt på i møte med elever som viser innagerende atferd?

Hvordan legger du opp til en skolehverdag som innagerende elever kan mestre?

- Hvordan kan du hjelpe de til en positiv sosial utvikling?

Kunnskapsbaserte spørsmål

Har du noen tanker om hva som kan være de største utfordringene i skolehverdagen for elever som viser innagerende atferd?

Hva tenker du om kunnskapen som er om innagerende atferd i skolen i dag?

Noe du vil tilføye?

Vedlegg 3: Vedtak fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.02.2012

Vår ref:29456 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

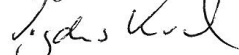
29456	<i>Å se og bli sett - En fenomenologisk studie av en lærers opplevelse av å ha et barn med innagerende atferd i klassen.</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Kristin Kvande


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: Kristin Kvande, Brandein gt 12, 6600 SUNNDALSØRA

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29456

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 legges til grunn at opptak ikke behandles på pc samt at data anonymiseres ved transkribering ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Det vil ikke finnes en koblingsnøkkel som knytter transkripsjoner til informant. Det er også lagt til grunn at det ikke innhentes personopplysninger om elever og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling som finner sted.

Prosjektsslutt er 01.06.12. Lydopptakene slettes.