

Elisabeth Bjørkheim

Lærereens betydning for elever med innagerende atferd

En kvalitativ studie av hvordan trivsel og læring kan ivaretas
for elever med innagerende atferd

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Pedagogisk institutt

Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Mai 2014

FORORD

Omsider er en lang prosess med søking etter litteratur, lesing og skriving over. Det er godt, men samtidig litt vemodig. Prosessen har vært preget av nedturer, men like mye av oppturer og positiv fremgang. Utgangspunktet for denne oppgaven var å skrive om noe som interesserte meg, og jeg bestemte meg relativt raskt for at temaene skulle være elever med innagerende atferd og lærer-elev-relasjon. Å skrive en masteroppgave om dette har vært både en spennende og en engasjerende prosess. Jeg hadde liten teoretisk kjennskap til temaområdene fra tidligere, så jeg tok sats og dykket ned i dette interessante feltet. Når jeg tenker tilbake er dette en prosess jeg ikke ville vært foruten, og jeg vil ha stor nytte av den kunnskapen jeg har fått gjennom studien i min fremtidige jobb som spesialpedagog.

Når oppgaven nå er ferdig, er det flere personer jeg ønsker å takke. Først og fremst til de to lærerne som brukte av sin tid på å la meg få innblikk i sine refleksjoner og tanker omkring elever med innagerende atferd og betydningen av lærer-elev-relasjonen for disse elevene. Dere viste interesse for temaet og uten dere hadde studien blitt en helt annen.

Jeg må også takke min veileder Arve Thorshaug for nyttige og ærlige innspill. Du har hjulpet meg når jeg har stått fast og gitt meg motivasjon til å jobbe videre. Takk for at du satte av tid til meg og min oppgave.

Jeg vil ellers rette en takk til familien min og mine samboere i kollektivet for å ha vært tålmodige med meg gjennom en intens arbeidsperiode. Min venninne Marit trenger en spesiell takk for sin innsats med å gi meg motivasjon til å gjennomføre oppgaven ved å daglig sende meg oppmuntrende meldinger. Jeg må også takke de jeg har delt lesesal med for oppmuntrende ord når ting har stoppet opp, og de som har lest korrektur. Tusen takk alle sammen!

Trondheim, mai 2014.

Elisabeth Bjørkheim.

INNHold

Kapittel 1: INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Studiens formål og problemstilling.....	2
1.3 Videre oppbygging.....	2
Kapittel 2: TEORETISK KUNNSKAPSGRUNNLAG.....	5
2.1 Innagerende atferd.....	5
2.2 Lærer-elev-relasjon.....	8
2.3 Lærer-hjem-samarbeid.....	13
2.4 Tilrettelegging i skolehverdagen.....	15
Kapittel 3: METODE.....	19
3.1 Kvalitativ metode.....	19
3.1.1 Fokusgruppe som metode.....	19
3.2 Forskningsprosessen.....	21
3.2.1 Valg av forskningsdeltakere.....	21
3.2.2 Forberedelse til fokusgruppeintervju.....	22
3.2.3 Informert samtykke.....	23
3.2.4 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene.....	23
3.2.5 Transkribering.....	24
3.2.6 Transkripsjonens reliabilitet, validitet og etikk.....	25
3.2.7 Bearbeiding av fokusgruppedata.....	25
3.3 Vitenskapsteoretiske overveielser.....	26
3.3.1 Kvalitet i studien.....	26
3.3.2 Ethiske vurderinger.....	28
Kapittel 4: RESULTAT OG DRØFTING.....	29
4.1 Innagerende atferd.....	29
4.2 Viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev.....	31
4.3 Lærer-hjem-samarbeid.....	39
4.4 Tilrettelegging i skolehverdagen.....	41

Kapittel 5. AVSLUTNING.....	47
REFERANSELISTE.....	49
VEDLEGG.....	53
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring	
Vedlegg 2: Intervjuguide 1	
Vedlegg 3: Intervjuguide 2	
Vedlegg 4: Temaoversikt for forskningsdeltakerne.	
Vedlegg 5: Vedtak fra NSD	

INNLEDNING

I følge opplæringsloven (1998) kapittel 9a har alle elever rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Et godt læringsmiljø er blant annet kjennetegnet av positive relasjoner mellom elev og lærer. Eleven må oppleve å bli sett av læreren og føle trygghet og tillit, og læreren må ha evne til å gå inn i en positiv relasjon til hver enkelt elev. Læreren må også ha engasjement og motivasjon for læring, og bidra til at alle elevene får en god selvfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2011). Alle elever er ulike og unike og har ulike forutsetninger og behov. Noen vil streve med atferdsproblemer, og en form for atferdsproblemer er innagerende atferd.

Innagerende atferd kjennetegnes av at elevene kan ha en nervøs og hemmet atferd, de bekymrer seg overdrevent for nye situasjoner og disse elevene virker ofte triste og viser sjeldent glede. Andre kjennetegn er ensomhet, negativ selvoppfatning, passivitet på skolen, sosial isolasjon, sjenanse og usikkerhet. De kan også vise nevrotiske trekk og angst. Den innagerende atferden gjør at de har vanskelig for å knytte seg til andre, både jevnaldrende og voksne (Gjertsen, 2013).

Temaene jeg vil ta for meg i denne masterstudien, er derfor elever med innagerende atferd og lærer-elev-relasjon. Videre i dette kapitlet vil jeg skrive om bakgrunnen for valg av tema, studiens formål og problemstilling og til slutt vil jeg skrive om studiens oppbygging.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Gjennom praksisen jeg har hatt i løpet av studiene, har jeg selv møtt barn med innagerende atferd i både barnehage og skole. Møtet med disse barna har gjort at jeg har blitt opptatt av dem, og hvordan den voksne kan bygge opp en relasjon for å hjelpe disse barna. Jeg har lest en del artikler skrevet av forsker Ingrid Lund ved Universitet i Agder, og i sin doktorgradsavhandling påpeker hun at når et barn blir så stille og innadvendt at det går ut over læring og sosialt liv, blir det atferdsproblem som er like omfattende og alvorlig som utagerende atferd. Innagerende atferd er et like stort problem som utagerende atferd, men det skaper ikke problemer for andre enn en selv. Hun understreker også at noen barn er naturlig sjenerte og trives med det ("Stille barn sliter på skolen", 2008).

Som fremtidig spesialpedagog har jeg et ønske om å se hvert enkelt barn og jeg mener at det er like viktig å se barna med innagerende atferd som de med utagerende atferd. Temaet er også relevant med tanke på at stadig flere unge blir uføre på grunn av psykiske problemer, og ved å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt vil denne gruppen også ha mulighet til å kunne delta i det ordinære yrkeslivet.

1.2 Studiens formål og problemstilling

En lærer vil ha et ønske om å bygge gode relasjoner med alle sine elever, men noen elever er det vanskeligere å bygge relasjoner med. Når eleven har innagerende atferd, vil det være mer utfordrende og det vil kreve mer av læreren for å bli kjent med eleven. Relasjonen som læreren bygger opp til eleven, vil igjen ha betydning for elevens trygghet og trivsel på skolen, som igjen vil ha betydning for elevens læring. Det er derfor viktig at læreren møter eleven på en måte som gjør at eleven føler trygghet og tillit til læreren. Jeg hadde lyst til å finne ut mer om dette, og kom frem til denne problemstillingen:

En god relasjon mellom lærer, elev og hjemmet er en viktig forutsetning for elevers trivsel og læring på skolen. Hvordan kan dette særlig ivaretas for elever med innagerende atferd?

Lund (2004) mener at det er viktig å sette fokus på elever med innagerende atferd fordi disse elevene er stille og gjør lite ut av seg. Læreren bør dermed være bevisst på at trygghet er viktig i møte med denne gruppen elever. Jeg ønsket å intervjuere lærere som har erfaring med elever med innagerende atferd, fordi det er lærerens oppgave å se disse elevene i klasserommet. Jeg tror også at den kunnskapen jeg får gjennom denne studien, vil være nyttig for meg i min fremtidige rolle som spesialpedagog.

1.3 Videre oppbygging

I dette innledende kapitlet har jeg presentert studiens tema og problemstilling, og videre i kapittel 2 vil jeg presentere mitt teoretiske kunnskapsgrunnlag. Der vil jeg først se på hva et atferdsproblem er, før jeg går videre inn på innagerende atferd. Deretter vil jeg skrive om lærer-elev-relasjon og hvordan læreren kan skape en god relasjon til en elev med innagerende atferd. Videre vil jeg skrive om lærerens samarbeid med hjemmet til eleven, og hvordan læreren kan legge til rette for eleven med innagerende atferd i skolehverdagen. Kapittel 3 vil jeg bruke til å gjøre rede for metoden jeg har valgt, og skrive om forskningsprosessen. Jeg vil avslutte det kapitlet med å vurdere kvaliteten på forskningen og se på de etiske

betraktningene i studien min. Kapittel 4 er delt i fire delkapittel der jeg vil presentere funnene mine, knytte de til relevant teori og analysere og drøfte dem. Delkapittel 4.1 handler om innagerende atferd og delkapittel 4.2 om viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev. I delkapittel 4.3 vil jeg skrive om lærerens samarbeid med hjemmet til eleven og i delkapittel 4.4 vil jeg skrive om tilrettelegging i skolehverdagen for elever med innagerende atferd. Kapittel 5 vil inneholde avsluttende kommentarer.

TEORETISK KUNNSKAPSGRUNNLAG

I første del av dette kapitlet vil jeg se på hva innagerende atferd er og kjennetegn på det. Deretter vil jeg skrive om relasjoner og lærerens betydning for elever med innagerende atferd. Til slutt vil jeg skrive om hvordan læreren kan samarbeide med hjemmet til eleven og hvordan det kan tilrettelegges for elever med innagerende atferd i skolehverdagen for at elevene skal trives og være åpne for læring.

2.1 Innagerende atferd

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

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

En bør se hver enkelt elev som et unikt menneske med atferdsproblemer som er særegne for nettopp denne eleven. Når vanskene blir omfattende, er det nyttig å kunne skille mellom utagerende og innagerende atferd (Lund, 2012).

Det er innagerende problematferd som er tema for denne oppgaven, og denne typen atferdsvansker har fått ulike betegnelser. Zimbardo (1981) snakker om *sjenanse* og at det kan variere fra en tilfeldig følelse av ubehag i nærheten av andre til å gi en dyp angst som kan ødelegge livet totalt. Sjenansen påvirker atferden vår, men ikke nødvendigvis på en direkte måte. For mennesker med sjenanse er det ikke en liten irritasjon eller problem, men det er et virkelig problem. Sjenanse kan også begrunnes i at en er sjenert fordi en regner seg selv for det eller at andre sier at en er det. *Elever som er passive og tilbaketrukket*, er et begrep som er brukt av Marzano & Marzano (2003, her i Drugli, 2012). Kjennetegn på disse elevene er at de

unngår andre mennesker og det som kan gi dem negative erfaringer. De er ofte passive i samspillet, tar få initiativ til samspill, gir lite respons til andre og har lav selvfølelse. Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) bruker begrepet *sosial isolasjon*. I følge dem dreier det seg om å være deprimert, usikker og ensom. *Internalisert atferd* er et begrep som Drugli (2008) bruker, og hun mener at kjennetegn på denne atferden er elever som ikke er til bry for andre, selv om de har store plager. Befring & Duesund (her i Befring og Tangen, 2012) kaller problemet *introvert* eller *innadvendt atferd*. De mener at dette er kjennetegnet av skyhet, tilbaketrekking og sosial isolasjon. Det kan også ofte innebære depressive trekk, angst og psykosomatiske plager. I følge Lund (2012) oppstår vanskene i samspill med omgivelsene. Hun mener at sjenanse kan defineres som et atferdsproblem ved å bruke begrepet innagerende atferd på denne måten: *"innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet"* (s. 27). Det som er viktig å vite er at vanskene blir til når personen møter krav og forventninger som han eller hun ikke kan imøtegå. Vanskene er derfor ikke personen. De *er* ikke innagerende, men de *viser* en innagerende atferd i ulike situasjoner (Lund, 2012).

Selv om begrepet innagerende atferd er et vidt begrep som omfatter ulike vansker og årsaker til vanskene, velger jeg å bruke dette begrepet i studien. Som det fremgår i Lund (2012) sin definisjon av begrepet, finnes det fellestrekk. Grunnen til at jeg velger å bruke begrepet innagerende atferd og ikke de andre begrepene, er at jeg synes at dette begrepet sier noe om det disse elevene gjør, de agerer inne i seg selv. Ut i fra det vi vet om hvordan sjenanse påvirker relasjoner, samspill og ikke innfrir skolens forventninger, kan sjenansen defineres som et atferdsproblem ved å bruke begrepet innagerende atferd. Dette fordi innagerende atferd kan bli et atferdsproblem på lik linje med utagerende atferd, og begrepet innagerende atferd blir en motsats (Lund, 2012). Når en bruker begrepet sjenanse, vil ikke det nødvendigvis oppfattes som et problem, for sjenanse kan også være positivt (Zimbardo, 1981). Men sjenanse og andre begrep er også mye brukt med samme betydning som innagerende atferd, og det kan derfor bli brukt i sitater og omskrivninger i denne oppgaven.

Innagerende og utagerende atferd kan se veldig forskjellige ut, og det er de også i måten de fremstår på. Men de har også noen sider til felles, for eksempel ensomhet, utfordring i å etablere stabile vennskap, en atferd som utfordrer omgivelsene og at det hindrer optimal læring. Alle disse punktene oppsummerer fellestrekk for en atferd som bryter forventninger

og blir et problem for omgivelsene. Både nasjonal (Ogden, 2001 og Sørli, 2000) og internasjonal (Goldstein og Braswell, 1995, Guerin, Gottfried og Thomas, 1997 og Kavale, 2005) forskning bekrefter dette (her i Lund, 2012).

Tidligere forskning i Europa og Nord-Amerika viser at sjenerte barn og ungdom er en forsømt gruppe i barnehage og skole (Lund, 2004, Rubin, Burgess, Kennedy og Stewart, 2003, Zimbardo og Radl, 2009, her i Lund, 2012). En forklaring på dette er at utagerende atferd som misnøye, uro og trass, utfordrer relasjonene i både barnehage og skole, mens innadvendt atferd som sjenanse, ikke har den samme negative påvirkningen på andre. Forskning viser at sjenanse kan settes i sammenheng med betydelig sosial mistilpasning og problemer med jevnaldrende (Rubin, Burgess, Kennedy og Stewart, 2003, her i Lund, 2012).

”For 15 prosent av befolkningen er sjenansen så omfattende at den gjør sosial samhandling vanskelig” (Flaten, 2003, her i Iversen, Lønberg & Oskal, 2006, s. 25). Det vil derfor si at det trolig er vanskeligere enn noen gang å være elev med innagerende atferd. Kravene til å være sosial og utadvendt blir sterkere på flere arenaer, også på skolen (Iversen, Lønberg & Oskal, 2006). Zimbardo (1981) skriver at sjenanse gjør det vanskelig å bli kjent med mennesker og dermed kommunisere med dem, og dette kan føre til depresjon, angst og ensomhet. Dette er alvorlige problemer som det kan være vanskelig å streve med alene.

Alt for mange med tilbaketrukne atferdsuttrykk blir oversett og ignorert fordi det ikke rammer omgivelsene rundt dem. Man kan undre seg over hvorfor ingen har spurt dem, observert, og sjekket ut med foresatte om hva som ligger bak det tilbaketrukne atferdsuttrykket. Dette kan handle om de har venner, om de oppfører seg annerledes i barnehagen eller på skolen enn hjemme og om det er noe som gjør at hverdagene blir gode eller vanskelige. Noen ganger har barnet det helt fint, og må bare få vise den atferden som kjennes riktig for dem, uten at voksne definerer det som et problem. Men for andre er dette et uttrykk for at barnet har det vanskelig, og da må de voksne lese atferden, forstå den og møte barnet på en ordentlig måte. Sjenanse er ikke bare et problem for den sjenerte personen, det er også et sosialt problem (Lund, 2012).

Elever med innagerende atferd kan ha god sosial kompetanse, men de tar den ikke i bruk fordi de har liten tro på seg selv. Dette fører til at andre barn kan oppfatte dem som kjedelige og lite interessante å leke med. De blir ikke aktivt avvist fra leken slik som barn med utagerende atferd gjør, men de blir sjelden invitert inn i leken. Det er viktig at disse barna får tidlig hjelp

til å takle bekymringer og andre ting slik at de kan fungere sosialt for eksempel på skolen. Men noen barn med innagerende atferd, kan også ha en mangelfull sosial kompetanse og streve med relasjoner både overfor barn og voksne. Da er det nødvendig å bygge opp barnets sosiale kompetanse som et ledd i den personlige utviklingen (Drugli, 2008).

2.2 Lærer-elev-relasjon

I skolehverdagen blir det viktig for lærerne å komme i kontakt med sine elever og skape en god relasjon til dem. Elever med innagerende atferd vil imidlertid kommunisere på en taus måte. Resultatet av forskning som Hattie (2009) har gjort med 83 millioner elever, viser at læringseffektiviteten handler om tillitsfulle relasjoner og gode tilbakemeldinger. Han hevder dermed at det er sjelden at tilliten mellom lærer og elev er god, og at det bør være en tankevekker for dem som jobber på skolen. Jeg vil derfor her se nærmere på hvordan læreren kan skape en god relasjon til en elev med innagerende atferd. Da vil det være naturlig å gå inn på teori og forskning som omhandler relasjonskompetanse og relasjonspedagogikk.

For læreren innebærer relasjonskompetanse først og fremst det å inngå i en sosial relasjon til enkelteleven (Spurkeland, 2011). Røkenes & Hanssen (2012) sier at relasjonskompetansen handler om å forstå og samhandle med de menneskene vi møter på en god og hensiktsmessig måte. Relasjonskompetansen er en viktig del av en lærers faglige kompetanse, og en relasjonskompetent fagperson vil kommunisere på en måte som gir mening, som ivaretar hensikten med samhandlingen og som ikke krenker den andre parten. I følge Spurkeland (2012) er *”relasjonskompetanse ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker”* (s. 63). Disse faktorene er de viktigste et menneske tar med seg i møte med andre mennesker (Spurkeland, 2012). Juul og Jenssen (2002) definerer relasjonskompetanse som lærerens evne til å se hver enkelt elev på elevens premisser og kunne tilpasse sin egen atferd til eleven. Videre vil det, i følge dem, innebære at læreren er autentisk i kontakt med eleven og være villig til å påta seg ansvaret for *”en på relasjonen*. Drugli (2012) omtaler at kjennetegn på læreren som person er en sentral faktor som vil ha betydning for relasjonen læreren og ulike elever utvikler. Læreren vil møte elevene sine basert på sine indre arbeidsmodeller for samspill som den har utviklet fra sin egen barndom og senere erfaring med relasjoner. Også læreren sin profesjonelle kunnskap og hvordan den bruker denne, vil ha betydning for kvaliteten på relasjon mellom elev og lærer. Å være profesjonell *”innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at denne fungerer til beste for elevene* (s 45). Men det er viktig

å være klar over at relasjonskompetansen ikke er statisk. Den vil stadig videreutvikles gjennom kunnskap, økt innsikt, refleksjoner og veiledning (Drugli, 2012).

En del av relasjonskompetansen er handlingskompetansen, som handler om at fagfolk både må kunne handle og samhandle. Handlingskompetanse er kunnskap og ferdigheter som gjør at du kan gjøre noe med den andre eller for den andre. Relasjonskompetanse handler om å kjenne seg selv, forstå den andre og forstå hva som skjer i samspillet med den andre. Det er viktig å samarbeide med dem. Handlingskompetansen og relasjonskompetansen utgjør til sammen yrkeskompetansen (Røkenes & Hanssen, 2012).

Relasjonspedagogikk er i følge Spurkeland (2011) en pedagogikk som omfatter at all samhandling med elevene i skolen skal være til elevens beste. Det er gjennom de gode relasjonene at grunnlaget for læring og utvikling skapes, og det er relasjonen mellom lærer og elev som skaper best grunnlag. Lærer-elev-relasjonen er selve kjernerelasjonen i skolens virksomhet, og Spurkeland mener at denne samhandlingen bør få mer oppmerksomhet i norsk skole. Pedagogikken tar utgangspunkt i relasjonen mellom lærer og elev og forutsetter at pedagogen tar i bruk relasjonelle ferdigheter, evner og holdninger i kontakten med og formidlingen til eleven. Relasjonspedagogikken handler videre om å skape relasjoner mellom elevene og trene dem i å utvikle relasjoner og vennskap. Det overordnede målet for relasjonspedagogikken er en bedre livsmestring, altså å finne en god balanse mellom tilfredsstillende av egne behov og hensyn og støtte til andre.

Sævi (2007) omtaler relasjonen som læreren inngår med eleven som den pedagogiske relasjonen. Det kan forstås som en praktisk og moralsk enhet som omfatter elevens helhetlige læring og utvikling, og lærerens oppdragelse og undervisning. Den pedagogiske relasjonen vil skille seg fra den vanlige relasjonen, fordi det vil være en spesiell type forhold der læreren ønsker det beste for barnet i både holdning og handling. I veilederen *Utvikling av sosial kompetanse* fra Utdanningsdirektoratet (2009) påpekes det hvor viktig det er at lærerne er bevisst på at deres relasjoner til elevene er profesjonelle relasjoner. Det vil si at lærerne kan påvirke og jobbe systematisk for å fremme relasjonene. For å bygge relasjoner til elevene, kan læreren gi raske positive tilbakemeldinger, anerkjennelse og vise begeistring både i forbindelse med skoleaktiviteter, sosiale og personlige aktiviteter. *"Når elever og lærere deler anerkjennelse, glede og begeistring, bekreftes fellesskapet og relasjonen. Gjennom gleden får relasjonen næring til å utvikle seg videre"* (s. 37).

Nyere forskning dokumenterer at relasjoner i skolen har betydning for læringseffektiviteten, og det er spesielt lærerens relasjonskompetanse og kvaliteten på relasjonen, samt interaksjonen mellom lærer og elev som vil påvirke elevens læring. Lærerens betydning for elevers læring blir kraftig understreket i denne forskningen (Hattie, 2009). Lærere må ha to mål for skolehverdagen, faglige læremål og relasjonelle utviklingsmål. Det er gjennom forholdet læreren har til hver enkelt elev at den kollektive relasjonen til klassen bygges opp, og lykkes læreren med dette, vil elevene ønske å være på skolen og de vil oppleve tillitsfulle relasjoner (Spurkeland, 2011). Drugli, Klökner & Larsson (2011, her i Drugli, 2012) har også gjort en studie hvor de finner at elever med innagerende atferd har negative lærer-elev-relasjoner med lite nærhet og mye konflikter. Grunnen til at det blir konflikter selv om eleven ikke viser negativ atferd, kan være at læreren blir irritert på eleven fordi den er så vanskelig å komme inn på. Det er derfor viktig at lærerne blir mer oppmerksom på disse elevene og bevisst prøver å etablere en positiv relasjon til dem slik at elevene kan tørre mer og få en bedre skolehverdag.

Med relasjoner menes hva slags oppfatning ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre. Relasjonelle forhold er grunnlaget for sosial samhandling og kommunikasjon. Det er også slik at en persons selvoppfatning utvikles i interaksjon med andre. Viktige personer for barn og unge er spesielt foreldrene, men også andre i familien, lærere og jevnaldrende, og disse relasjonene har betydning for barn og unges læring og utvikling. Det hevdes at lærere får stadig mer betydning for barn og unges læring og utvikling fordi de tilbringer mye tid i pedagogiske institusjoner som barnehage og skole. Ut i fra dette vil relasjonene til lærerne danne et grunnlag for elevers handlinger i skolen (Overland, 2007). Men elever er følsomme i forhold til relasjonen de har til læreren, og hvordan denne relasjonen er, kan være avgjørende for elevens arbeidsinnsats og trivsel (Spurkeland, 2011). Ogden (2012) mener at gode relasjoner mellom lærer og elev er en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere. Er det mangler eller svikt i relasjonen, vil det kunne oppstå bråk og uro. Han mener også at det kan være lurt av læreren å ta seg mer tid til enkelte elever gjennom skolehverdagen, dette for å vise interesse for elevene og skape positive relasjoner. Dette er noe de fleste elever setter pris på. I følge Spurkeland (2011) kan relasjoner kan deles inn i primærrelasjoner og sekundærrelasjoner. Lærer-elev-relasjonen tilhører primærrelasjoner, og denne relasjonen må bygges med varsomhet ved at læreren legger vekt på tillit og positiv relasjonsutvikling. Relasjonskompetansen til læreren avgjør hvordan relasjonen til eleven blir. Sekundærrelasjoner er støtterelasjoner som ikke har like

stor betydning for læring og trivsel, men den vil kunne spille en viktig rolle for enkeltelever. Både primær- og sekundærrelasjoner kan skifte status.

For mange lærere er relasjonene de har til elevene den mest grunnleggende drivkraften for lærerarbeidet, og det er det som gjør skolehverdagen meningsfull, spennende og utfordrende. Grunnleggende for elevens utvikling er at samhandlingen er preget av trygghet og tillit, og at omsorg er basert på anerkjennelse og respekt (Arnesen, 2004). Overland (2007) skriver om flere kjennetegn på gode relasjoner. Det ene kjennetegnet er tillit, noe som er en fundamental betingelse for en god relasjon, og en forutsetning for at undervisningen skal føre til at elevene lærer. Tillit er noe en som lærer må gjøre seg fortjent til, den må opparbeides over tid, men kan ødelegges raskt. Spurkeland (2012) snakker også om tillit, og at det er bærebjelken i alle relasjoner. Tillit er en følelse som vil utvikles gjennom erfaringer og repeterte tillitvekkende handlinger, men den må også vedlikeholdes for å kunne opprettholdes. Videre sier han at evnen til å bygge tillit, er en sentral del av relasjonskompetansen. Tillit kan ikke oppstå plutselig, men trenger tid på å bygges opp. Mennesker bruker ulik tid på å bygge opp tillit til andre, noen er åpne og mer tillitsfulle og har lett for å inngå i relasjonelle prosesser og finne tonen med andre, mens andre er mer relasjonelt skeptiske og vil bruke lengre tid på å etablere tillitsforhold. De vil ofte bli oppfattet som beskjedne og forsiktige. Et annet kjennetegn på en god relasjon, er i følge Overland (2007) respekt. Berger (2000) mener at respekt er en forutsetning for å bli sett på som en autoritet som det er verdt å lytte til. Mangel på respekt er derfor et tegn på dårlige relasjoner. Den ene parten får respekt ved å vise den andre respekt og omvendt, mens mangel på respekt også kan være gjensidig. For å kunne utvikle positive relasjoner til andre er det nødvendig at man viser interesse for den andre. For uten interesse kan heller ikke positive relasjoner utvikles. I følge Ogden (2012) er tillit og respekt resultatet når elevene innser at læreren er til å stole på, og holder det de har lovet. Som tidligere skrevet, sier Arnesen (2004) at anerkjennelse er viktig for elevens utvikling. Schibbye (2002) sier *"anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er"* (s. 247). Hun utdyper det med at anerkjennelse ikke handler om en teknikk eller en metode, men at det handler om hvordan vi forholder oss til hverandre og at det er en måte å være sammen med andre på.

Ogden (2012) kommer med noen råd til lærere for å kunne etablere en positiv relasjon til eleven. Det første er å bli kjent med eleven, dette er et godt grunnlag for senere samhandling, også om det skulle være konfliktpreget. Det er viktig at eleven får bli kjent med læreren, siden eleven vil lære mer av lærere som de respekterer og stoler på. Videre er det viktig at ikke all

kontakt med elevene handler om fag, men at læreren også snakker med eleven om hva han eller hun er opptatt av. Til slutt må læreren vise eleven at han bryr seg, og være opptatt av at eleven skal lykkes på skolen. I følge Spurkeland (2011) vil positive relasjoner kjennetegnes ved at begge ser frem til å møte hverandre, setter pris på samværet, styrker hverandres selvbilde og omtaler hverandre positivt til andre. Det siste vil føre til at eleven omtaler læreren positivt til sine foreldre og det vil igjen føre til at foreldrenes forhold til læreren påvirkes positivt. Drugli (2008) mener at for å sikre positive relasjoner til alle barna i klassen, er det noen bestemte forutsetninger som må være til stede. Den ene forutsetningen er å se og forstå barnet, og for å få til det, må en være opptatt av barnet som individ og dens interesser, temperament og personlighet. Det kan være nyttig å bli kjent med barnets familie og få informasjon som en kan dra nytte av når en skal bli kjent med barnet. For å vise barnet at en ønsker å se den som det er, må en sette barnet som individ i fokus og ikke bare som en av flere i en gruppe. Den andre forutsetningen er bekreftelse, fordi barnet trenger anerkjennelse av seg selv som person og det det gjør. Dette vil ha stor betydning for oppbyggingen av en positiv relasjon, og det trenger ikke å være en verbal bekreftelse. Et nikk eller smil kan også ha en nærmest magisk effekt på barnet. Tillit er også nødvendig for den positive relasjonen. Lek kan være en unik mulighet til å bygge opp positive relasjoner mellom barn og voksne. Årsaken til det er at i lek vil de voksne opptre på barnets premisser og forhold blir mer likestilt den tiden leken varer. Juhl (2009) beskriver noen indikatorer på en positiv relasjon mellom elev og lærer. Indikatorene er å bli respektert, få ros, få støtte på sine initiativer, bli motivert, bli vist interesse og bli møtt med toleranse og forståelse.

Ved en negativ relasjon vil eleven avvise og lukke sin mottakskanal til den læreren som den har en dårlig relasjon med. Lærere som opplever krevende elever, kan selv ha utviklet negativ relasjon til de samme elevene eller være ofre for andre lærere sin dårlige håndtering av relasjonene. Det som er enda viktigere, er hvordan eleven selv opplever relasjonskvaliteten. Læringen blir skadelidende om relasjonen er dårlig. Kjennetegn på negative relasjoner er at både eleven og læreren har negative forventninger til hvert møte, og eleven vil dermed ikke tro på lærerens positive utspill. Eleven vil oppleve å ikke bli likt av læreren, noe som vil forsterkes ved hver korrigerende fra læreren (Spurkeland, 2011).

Relasjonsbygging vil gå gjennom flere faser, og stanse der kvaliteten tilsvarer formålet med relasjonen. De fasene relasjonsbyggingen deles opp i, kalles etableringsfase, testfase, tillitsfase og vedlikeholdsfasen. Etableringsfasen er i det første møtet med den personen

relasjonen skal bygges sammen med. I denne fasen vil en av partene vise initiativ og be om kontakt, og i skolesammenheng er det forventet at den som tar initiativ er læreren. Det samme gjelder i samarbeidet med foreldrene. I fasen som kalles testfasen, skal begge parter gi trygghet i hva som er til å stole på, og er hverdagens prøve på om relasjonen betyr noe i praksis. Tillitsfasen er kjennetegnet ved gjensidig trygghet og at partene har god kjennskap til og erfaring med hverandre. I denne fasen tåler relasjonen å bli utsatt for påkjenninger slik at konflikter kan komme frem. Det er en flytende overgang mellom testfase og tillitsfase fordi det kan ta tid å bygge tillitsfulle relasjoner. Lærer-elev-relasjonen må gå inn i tillitsfasen etter få dager fordi læringen vil bli dårlig om ikke tillit utgjør bærebjelken i relasjonen. Alle viktige relasjoner trenger fornyelse og vedlikehold og her kommer vi inn i vedlikeholdsfasen. For mennesker som møtes daglig vil relasjonen trenge en daglig bekreftelse på at den fortsatt er god, som for eksempel mellom elev og lærer (Spurkeland, 2011). Røkenes og Hanssen (2012) skriver om at *"fagpersonen må kunne gå inn i en relasjon, legge til rette for kommunikasjon og forholde seg til at det som skjer er til det beste for den andre."* (s. 11).

2.3 Lærer – hjem – samarbeid

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) "Kvalitet i skolen" er foreldresamarbeid pekt på som et område som fremmer elevens læring:

Foreldre som støtter elevenes læring og som fremmer positive holdninger til skolen, bidrar til sitt barns faglige og sosiale utvikling. Et godt samspill mellom hjem og skole forutsetter at begge parter kommuniserer tydelig slik at skolens og de foresattes forventninger blir avklart og det ikke oppstår misforståelser (s. 33).

Det finnes ikke et fasitsvar på hva som skal til for at læreren skal etablere et godt samarbeid med elevenes foreldre. De er forskjellige og det er varierende hvor mye kontakt de ønsker. I samarbeidet møtes ulike roller og forventninger, og det er den enkelte lærer i møte med den enkelte forelder som sammen skaper det klimaet som legges til grunn for samarbeidet, enten det er godt eller dårlig. Målet er ikke at læreren og foreldrene skal bli enige, men læreren skal lytte og vise at han er interessert i det foreldrene sier. Uansett er foreldrenes kompetanse på eget barn en viktig ressurs for å prøve å forstå eleven bedre. Noen foreldre vil gjerne være med på å finne frem til gode løsninger for barnet sitt gjennom samtale, drøfting, prøving og feiling, mens andre foreldre har ferdige fasitsvar i enhver situasjon (Lund, 2004). Foreldre til barn med ulike atferdsvansker, herunder innagerende atferd vil alle føle at de kommer til kort som foreldre. De vil lide med barnet og når barnet er nedtrykt eller mangler venner, vil

foreldrene føle seg hjelpeløse. De kan også oppleve at barnet stenger av kommunikasjonen for dem og de vil føle seg mislykket og slite med lav selvtillit i foreldrerollen (Dalen og Tangen, her i Befring & Tangen, 2012).

Når en snakker om samarbeid, er det viktig å vite hva som menes med det. Sletten m.fl. (2003, her i Overland, 2007) mener samarbeid kan oppsummeres med betegnelsene kontakt, informasjon, dialog og innflytelse. Kontakt og informasjon er ofte elementer i samarbeid, men informasjon alene er ikke tilstrekkelig for å kalle det samarbeid. Samarbeid innebærer også å gjøre noe sammen og at begge partene må være aktive og delta i en dialog.

De fleste lærere er relativt raske med å kontakte foreldre når eleven har en atferd som forstyrrer undervisningen, men ikke nødvendigvis når det gjelder andre problemer, som for eksempel innagerende atferd. Når en skal samarbeide med foreldre rundt elevens problemer, kreves det en annen kompetanse av læreren enn i det generelle foreldresamarbeidet. Hun mener at det ikke holder at en er åpen, hyggelig og engasjert, men at en må beherske noen teknikker og kunne håndtere utfordringer som dukker opp (Drugli, 2008). Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) mener at hovedmålet for samarbeidet med hjemmet, er at den felles problemløsningen skal være til det beste for barnet. Det krever gjensidig respekt og god informasjonsutveksling. Fagpersonene må ikke bare bruke sine profesjonelle ferdigheter, men de må også betrakte foreldrene som fullverdige samarbeidspartnere i utdanningen og oppdragelsen av sine egne barn. I dag finnes det ulike familiemønstre. Det er derfor viktig å kommunisere direkte med begge foreldrene fordi det involverer dem personlig, noe som kan øke foreldrenes motivasjon til å realisere målene som settes i fellesskap.

Et av grunnelementene i foreldresamarbeidet er i å avklare hvilke forventninger lærer og foreldre har til hverandre og være åpne for hverandres tanker. Men man må heller ikke glemme å ha en dialog med eleven om hvordan lærer og hjem samarbeider, for det er viktig at også eleven blir sett og hørt selv om den ikke er med på alle møtene (Lund, 2004). Det er viktig at læreren og foreldrene klarer å ha den anerkjennende kommunikasjonen som grunnlag for samtalen slik at det er større mulighet for å skape et meningsfullt samarbeidsmiljø både for elev, foreldre og lærere. I arbeid med elever som viser atferdsproblemer, vil samarbeid og kommunikasjon med foreldrene øke muligheten for å endre utviklingen i positiv retning. Lærer og hjem er gjensidig avhengig av hverandre i elevens oppvekst og de har en felles oppgave i forhold til elevens læring og utvikling. For å etablere et godt samarbeid, er det på

den ene siden behov for klare strategier og prinsipper i møte med foreldrene, og på den andre siden vil det være behov for at de profesjonelles holdninger til foreldrene er i utvikling (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). I følge Overland (2007) kan manglende samarbeid mellom lærer og hjem betraktes som en opprettholdende faktor i forhold til problematferd.

Spurkeland (2011) hevder at lærer-foreldre-relasjoner bare til en viss grad er utviklet og utnyttet innenfor dagens skole. Han mener at dagens relasjonskvalitet mellom hjem og lærer ikke er tilfredsstillende, men at det er skolen som sitter med nøklene til å øke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og foreldre. Eleven vil ha glede av om dette samarbeidet kan styrkes.

Selv om forskerne her bruker begrepet foreldre, vil jeg bruke begrepet hjemmet videre i min oppgave. Dette fordi elevene i dagens skole lever i forskjellige familiemønstre. Noen lever med bare en forelder, noen har steforeldre, noen har fosterforeldre, noen har andre typer foresatte og andre kan igjen ha noe annet. For å dekke over alle disse, velger jeg å bruke hjemmet som en betegnelse på disse ulike familiemønstrene.

2.4 Tilrettelegging i skolehverdagen

I den norske skolen er det tre opplæringsprinsipper som betraktes som ryggraden i opplæringstilbudet, og disse prinsippene gjelder for all opplæring og alle elever. Disse tre prinsippene er at skolen skal være *inkluderende* slik at eleven får et opplæringstilbud som bidrar til læring og utvikling og føler tilhørighet i et fellesskap. Deretter skal skolens opplæringstilbud være *tilpasset* den enkelte elev og dens forutsetninger og behov. Videre skal opplæringen være *likeverdig* slik at ingen får et bedre eller dårligere tilbud enn andre. All opplæring skal speile disse prinsippene (Overland, 2007).

Retten til tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven (1998) der det står "*opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat*" (§1-3). I St.meld. nr. 16 (2006-2007) "...og ingen stod igjen" står det blant annet:

Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene (s. 76).

Prinsippet om tilpasset opplæring forutsetter at læreren har kunnskap om hvordan prinsippet kan omsettes til pedagogiske handlinger som vil fremme læring og utvikling til den enkelte elev (Backmann & Haug, 2006, her i Overland, 2007). All opplæring skal være likeverdig, og det vil si at en elev som får tilpasset opplæring, skal ha omtrent samme mulighet for å nå sine opplæringsmål som elever på det ordinære opplæringstilbudet. Likeverdig opplæring er nært knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring, men likeverdig opplæring innebærer også at læring og utvikling til hver enkelt elev skal ivaretas uansett elevenes evner og forutsetninger (Overland, 2007).

Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring knyttet til elever med særskilte behov. I opplæringsloven (1998) står det *”elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”* (§ 5-1).

Spesialundervisningen skal være knyttet til den enkelte elevs behov, og skal utformes og realiseres ut fra elevens evner og forutsetninger. Grunnlaget for spesialundervisning er ikke ulike diagnoser, men de spesielle behov for tilrettelegging den enkelte elev har. Elever som viser problematferd, kan derfor ha en slik særlig rett. På lik linje med den ordinære opplæringen skal innholdet i spesialundervisningen bidra til at elevene får forsvarlig utbytte av skoletilbudet (Overland, 2007). I følge Sørli (2000) er effekten av spesialundervisning for elever som viser problematferd, både omdiskutert og usikker. Det mangler gode studier både i Norge og internasjonalt, men det finnes noen resultater og disse går i retning av at effekten av spesialundervisning for elever med problematferd er liten. I følge Sørli og Nordahl (1998), har også internasjonale studier usikre resultater. Det blir brukt mye midler til spesialundervisning, og det er lite tilfredsstillende at studier viser at de har så lav effekt.

Når det skal settes i gang tiltak overfor barn med sjenanse, kan det å ha et overordnet perspektiv gi gode rammer for individuelt tilpassede løsninger i følge Flaten (2010). Zimbardo og Radl (1982, her i Flaten, 2010) viser til fire overordnede prinsipper som bør gå igjen i tiltakene. Disse prinsippene innebærer å vise omsorg, å dele, å være synlig og vise følelser. Å vise omsorg handler om at elevene må bli verdsatt for den de er og at lærere og andre de møter i hverdagen er glad i dem selv om de ikke klarer å innfri alle krav. Man kan tenke på at barn trenger en trygg base å bevege seg ut i fra og som de kan komme tilbake til når de trenger trygghet og kontakt. Å dele handler om at elevene trenger støtte til å bli oppmerksom på ting rundt seg, for eksempel hvordan de andre barna er rollemodeller. Elever som er svært sjenerte, vil ikke gjøre seg synlig for resten av gruppen, men for å hjelpe dem er

det viktig at de innimellom må delta i ting de gruer seg til. Læreren må anerkjenne at det føles skummelt, men at det er greit å være redd eller grue seg. Det er også viktig å vise følelser, og sjenerte elever vil ha vansker med det. De trenger da støtte til å kunne utvikle sin egen evne til selvhverdelse. Hva som settes inn av direkte tiltak, bør være tilpasset hver enkelt elev, menneskene rundt og miljøet rundt barnet. Man må tenke på hva barnet trenger, samtidig som man tenker på hva omgivelsene makter å følge opp (Flaten, 2010).

Lund (2004) mener at det ikke er hvilke tiltak som blir iverksatt, men måten det blir gjort på som er avgjørende for hvordan det oppleves for eleven, og om det blir suksess, nederlag eller stillstand. Hun deler tiltakene inn i fire hovedområder: lærer – elev, elev – elev, foreldresamarbeid og samarbeid mellom systemer. Innenfor lærer-elev trekker hun frem at læreren må se eleven, noe som er et grunnleggende behov alle elever har. Det er ikke nødvendig å bruke store ord, men en vennlig hilsen, et smil, en klapp å skuldra eller et oppmuntrende blikk. Et blikk som sier ”jeg ser deg”, er nok. Dette er noe som må gjøres hver dag, og det gir eleven en følelse av å bli sett og akseptert. Det å se og bli sett handler også om å se hele eleven, se bak atferden. Det er viktig å tenke på hvordan elevens sterke sider kan løftes frem i klassen. Noen lærere tenker at eleven føler seg sett om den står foran klassen, men dette kan virke helt motsatt for noen. Steget blir for stort og det blir for mye for eleven. En bedre måte å gjøre det på kan være å vise frem en tegning eller noe annet eleven har gjort i klassen. For å kunne gjøre dette er det viktig å ha en god dialog med eleven i forkant.

Vennskap betyr mye, fordi det gir en opplevelse av tilhørighet. Det varierer om de innagerende elevene har venner eller ikke, men de er ofte mer sårbare enn andre. De har ikke så mange venner, og kan føle seg forlatt om vennen ikke er der. Når man er stille og tilbaketrukket, er man heller ikke den som blir valgt, ropt til eller invitert først. Her er det viktig at læreren gjør klasserommet trygt og målet må være et miljø der elevene ivaretar hverandre, slik at det ikke gjør noe at noen er mer stille enn andre. Gjennom et godt miljøarbeid i klassen har læreren lagt noen premisser for kulturen i klassen, hva som er tillatt og hva som ikke er tillatt. Mange skoler har god erfaring med å arrangere grupper for elever med innagerende atferd, og det kan være mange positive sider ved dette. Eleven får da se at han eller hun ikke er den eneste som strever med det. Men slike grupper kan også virke stigmatiserende (Lund, 2004). Noe av det som utfordrer denne gruppen elever mest, er å oppleve mestring i møte med andre (Lund, 2012). I følge Overland (2007) forutsetter

mestring at eleven har tro på at mestring er mulig. Eleven må ha tro på egne muligheter, og positive tilbakemeldinger fra andre er en forutsetning for å kunne tro på det.

Det fysiske og psykososiale læringsmiljøet er like viktig for disse elevene som de andre (jf. opplæringsloven (1998) §9a om elevene sitt skolemiljø). I følge Lund (2012) vil store åpne rom med godt lys og god oversiktliggheit skape trygghet for elever med innagerende atferd. Da er det større muligheter for å bli sett av de voksne. Klassesilhørighet er også viktig for denne gruppen, så mye trinnundervisning og mangel på klasse- og gruppetilhørighet vil kunne øke utryggheten for elever med innagerende atferd. Når det gjelder det psykososiale læringsmiljøet, er det viktig at eleven føler seg trygg nok til å åpne opp for læring, tørre og si i fra og tørre å spørre om ting den ikke forstår. Her under er det også viktig at læreren har tydelig ledelse, da det gir eleven trygghet.

Foreldresamarbeid har jeg skrevet om under punkt 2.3, så det vil jeg derfor ikke komme inn på her. Samarbeid med andre instanser som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste og barne- og ungdomspsykiatrien, kan være nødvendig, alt etter hvilke utfordringer eleven har på skolen. Men dette er noe jeg ikke vil fokusere på i denne studien.

For å oppsummere kort innholdet i kapittel 2 så er innagerende atferd en type problematferd som gjør at elevene er stille og tilbaketrukket, de ønsker ofte ikke kontakt og blir værende alene. Den innagerende atferden vil virke negativt på disse elevene og de vil ikke delta i fellesskapet på lik linje med de andre. Det er derfor viktig at læreren tar initiativ og setter av tid til å bli kjent med eleven. Det krever at læreren har god relasjonskompetanse og har både tillit og respekt for den eleven som læreren bygger opp relasjonen til. Det er også viktig at læreren samarbeider med foreldrene til eleven for at eleven skal få en skolehverdag som er så god som mulig der trivsel og læring står sentralt. Det, i tillegg til andre tiltak, er nødvendig for at eleven skal føle trygghet på skolen. Men i det store og det hele er det ikke hvilke tiltak som blir iverksatt, men måten det blir gjort på som er avgjørende for hvordan det oppleves for eleven (Lund, 2004).

KAPITTEL 3.

METODE

Dette kapitlet vil handle om de metodiske aspektene ved studien. Jeg vil først gjøre rede for metoden, og deretter gå nærmere inn på forskningsprosessen og valgene jeg har gjort. Til slutt vil jeg skrive om kvalitet i forskningen og etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Med tanke på formålet med oppgaven og problemstillingen jeg har valgt, var det naturlig for meg å velge en kvalitativ forskningsmetode. Når forskning er kvalitativ, betyr det at forskeren interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves eller utvikles. I kvantitativ forskning er det annerledes, der undersøker forskeren hvor mye som finnes av noe og man vil bearbeide data statistisk. I kvalitativ forskning er intervju den mest utbredte tilnærmingen, og det er blitt en vanlig måte å tilegne seg kunnskap om andre menneskers meninger, holdninger og opplevelser på. Når vi intervjuer mennesker, får vi innblikk i forskningsdeltakernes opplevelser fra deres ståsted (Brinkmann & Tanggaard 2012).

3.1.1 Fokusgruppe som metode

I følge Brinkmann og Tanggaard (2012) er fokusgruppe en form for dataproduksjon innenfor kvalitativ metode. Morgan (1997, her i Halkier 2010) oppfatter fokusgrupper som *”en forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt”* (s. 10). Krueger og Casey (2000, her i Tjora 2010) skriver at fokusgruppe kan være en effektiv form for datainnsamling fordi en samler data fra flere forskningsdeltakere samtidig. Metoden kan også oppleves mindre truende for deltakerne fordi de er i en gruppe. Halkier (2010) skriver at kjennetegnet på en fokusgruppe er en kombinasjon av gruppesamhandling og forskerstyrt emnefokus. En styrke ved fokusgruppeintervju er at det er den sosiale interaksjonen som er kilden til data. Deltakerne vil spørre og kommentere hverandres erfaringer og forståelser ut fra en kontekstuell forforståelse, som den som undersøker, muligens ikke har. Her vil gruppen brukes som et middel til å produsere mer data. En annen styrke ved fokusgrupper, ligger i evnen gruppen har til å produsere konsentrerte data om et bestemt fenomen eller emne på en tilgjengelig måte.

Jeg valgte å bruke fokusgruppeintervju fordi jeg syntes det hørt spennende ut. Jeg hadde lyst til å prøve noe nytt og det er en metode som var tidsbesparende fordi jeg kunne få mye data fra flere forskningsdeltakere på kort tid.

Fokusgruppe er en metode som ble brukt helt tilbake til 1920-tallet, og det blir en stadig mer populær måte å generere kvalitative data på. Det at forskeren kan fange opp meninger i den interaksjonen som oppstår mellom deltakerne, gir fokusgruppen et ekstra interessant aspekt (Morgan 1988, her i Tjora 2010), og det kan bidra til å generere mer spontane svar enn andre former for kvalitativ datagenerering (Butler 1996, her i Tjora 2010). Fokusgruppeintervjuene bør vare i mellom en og to timer, og antallet deltakere bør være høyt nok til at flere ulike meninger er representert, men lavt nok til at deltakerne føler seg trygge og ikke får prestasjonsangst (Tjora 2010). Krueger (1994, her i Tjora 2010) omtaler minifokusgrupper, men da bør deltakerne gjerne være spesialister på det som diskuteres. Det er forskeren som setter sammen gruppene og det kan være en tilfeldig eller strategisk sammensatt gruppe. Det har visst seg at det kan være en fordel med så homogene grupper som mulig, fordi dette skaper en samhörighet i fokusgruppen.

I stedet for en intervjuer har fokusgrupper en eller flere moderatorer. Disse spiller en litt annen rolle enn en intervjuer fordi det er en omfattende form for sosial samhandling som foregår. Men det finnes også likheter. Moderatoren skal stille spørsmål på en god måte og lytte til de man har intervju med. En moderators hovedoppgave er å sørge for at fokusgruppen dekker de relevante emnene i studien, men også å få forskningsdeltakerne til å snakke sammen og håndtere den sosiale dynamikken mellom dem (Halkier, 2010). Thagaard (2013) mener at i løpet av diskusjonen av et tema vil deltakerne gi respons på hverandres synspunkter, og forskningsdeltakernes ulike holdninger vil da synliggjøres. Temaene blir derfor som regel godt utdypet, men det kan også skje at det er de mest dominerende synspunktene som kommer frem, fordi personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere dem i fokusgruppen. Tjora (2010) mener det gir en spesiell verdi i fokusgruppen om forskeren bruker interaksjonen i gruppen som enigheter, uenigheter, posisjoner og hvordan slikt utvikler seg i analysen. Det gir et mer levende datamateriale og gjenspeiler i hva slags sammenheng utsagnene har kommet frem.

For å bruke fokusgruppeintervju er det viktig å snevre inn tema for forskningen. I dybdeintervjuene kan forskeren bruke det forskningsdeltakerne forteller for å avgrense. Dette

gir mer arbeid for forsker og forskningsdeltager under og etter datainnsamling. I fokusgruppen ligger dette arbeidet mer i forberedelsen av datainnsamlingen. I alle former for kvalitativ forskning vil vi være opptatt av fokusering og avgrensning, men dette skjer i ulike stadier av arbeidet, avhengig av hva slags metodiske strategier vi velger (Tjora 2010).

3.2 Forskningsprosessen

Her vil jeg gjøre rede for valgene jeg har gjort i denne forskningsprosessen, og begrunne det ut i fra relevant teori. Jeg vil blant annet komme inn på hvordan jeg kom i kontakt med forskningsdeltakerne mine og hvordan jeg jobbet frem mot intervjuet. Deretter vil jeg skrive om hvordan intervjuguiden ble utarbeidet, og hvilken temaoversikt jeg sendte til forskningsdeltakerne. Til slutt vil jeg gå inn på datainnsamlingen, transkriberinger og analysen med utvikling av kategoriene.

3.2.1 Valg av forskningsdeltakere

I følge Halkier (2010) er utvelgelsen av forskningsdeltakere til fokusgruppeintervju viktig uansett hvilken rolle fokusgruppen skal spille i mitt prosjekt. Fokusgrupper vil gi data på gruppenivå, og dataene som blir produsert vil handle om den sosiale gruppens fortolkninger, samhandling og normer. Utvelgelsen av forskningsdeltakere skal være analytisk selektiv. Det betyr at forskeren må sørge for å få viktige karakteristika i forhold til problemstillingen representert i utvalget. Bloer mfl. (2010, her i Brinkmann og Tanggaard, 2012) sier at fokusgrupper hverken bør være alt for homogene eller heterogene, fordi man da kan risikere at det oppstår mange konflikter eller at deltakerne får problemer med å relatere seg til hverandre.

For å finne forskningsdeltakere, tok jeg kontakt med min veileder, som kjenner til studenter på et videreutdanningstilbud for lærere i utfordrende atferd. Han mente at det kunne være studenter på dette videreutdanningstilbudet som det kunne være aktuelt for meg å intervju. Veilederen min tok derfor på seg jobben med å finne relevante forskningsdeltakere, og ga meg kontaktinformasjon til dem når han hadde det klart. I samråd med veileder besluttet jeg å ha to forskningsdeltakere og gjennomføre to fokusgruppeintervju med dem. Dette for å kunne bygge videre på det første intervjuet og kanskje komme grundigere inn på ulike tema. Mine kriterier til forskningsdeltakerne var at de måtte ha lærerutdanning, ha erfaring med elever med innagerende atferd og delta på videreutdanningstilbudet i utfordrende atferd. Det ville også være en fordel om de kjente til hverandre fra tidligere. Begge forskningsdeltakerne jeg

fikk kontakt med, er utdannet allmennlærere med flere ulike videreutdanninger. Jeg har gitt dem fiktive navn der Kristin har 30 års erfaring, mens Lise har 6 års erfaring. Begge jobber på samme ungdomsskole, er kontaktlærere, har erfaring med elever med innagerende atferd og deltar på videreutdanningen i utfordrende atferd. På bakgrunn av disse opplysningene vil jeg si at gruppen er både homogen og heterogen.

3.2.2 Forberedelse til fokusgruppeintervjuene

Etter at jeg hadde fått kontaktinformasjon til forskningsdeltakerne, sendte jeg dem en mail med informasjon om meg, prosjektet mitt, hva fokusgruppeintervju er, hvilke temaer jeg ville ta opp og at jeg ville bruke lydopptaker. Jeg sendte også med vedtaket fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (heretter referert til som NSD), samtykkeerklæringsskjema og spurte dem om når det passet å møtes for et intervju. Temaene jeg ville ta opp handlet om begrepene innagerende atferd, relasjonskompetanse og relasjonspedagogikk, og hva som er viktig i samspillet mellom elev og lærer når eleven har innagerende atferd.

Som forberedelse til det første intervjuet leste jeg en del litteratur om temaene relasjon og innagerende atferd. Jeg leste også litt om kvalitativ metode og spesielt om fokusgruppeintervju. Deretter utarbeidet jeg en intervjuguide som jeg fikk tilbakemeldinger på av både veilederen min og mine medstudenter. Etter tilbakemeldingene gjorde jeg litt om på den, slik at den ble sånn som jeg brukte den i intervjuet. Jeg har erfaring med å gjennomføre intervju fra tidligere, men prøvde ut lydopptakeren på forhånd for å sette meg inn i hvordan den fungerte. Som forberedelse til det andre intervjuet, transkriberte jeg det første intervjuet, og på bakgrunn av denne utarbeidet jeg en ny intervjuguide. Denne fikk jeg også veiledning på før jeg skulle gjøre det andre fokusgruppeintervjuet.

Jeg valgte å ha en semistrukturert intervjuguide. Dette er en overordnet intervjuguide med temaer og spørsmål som skal gjennomgås på intervjuet, men rekkefølgen på spørsmålene kan endres. Forskeren kan dermed bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden under intervjuet, noe som kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2011). Jeg mente det ville være en fordel å ikke være fastlåst i en rekkefølge av spørsmål fordi svarene til forskningsdeltakerne kan skli litt inn i andre spørsmål og lignende. Det kunne derfor være en fordel å kunne endre rekkefølgen på spørsmålene om

nødvendig. Men samtidig ville jeg ha en overordnet intervjuguide for å sikre at jeg fikk svar på alle mine spørsmål.

3.2.3 Informert samtykke

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om forskningsprosjektets overordnede formål, hovedtrekkene i prosjektet og mulige risikoer og fordeler ved å delta. Det innebærer også at man sikrer seg at forskningsdeltakerne deltar frivillig, og at de blir informert om at de når som helst kan trekke seg ut (Kvale og Brinkmann, 2009). At samtykket er fritt betyr at det er avgitt uten press (Thagaard, 2013). Når jeg tok kontakt med mine forskningsdeltakere via mail første gang, la jeg ved samtykkeerklæringsskjemaet slik at de skulle få mulighet til å lese gjennom det før jeg kom for å gjennomføre intervjuet. Vi startet det første intervjuet med at jeg snakket om det som stod der for å være sikker på at de visste hva studien innebar, samt at de skrev under på at de ville delta i studien, men at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg. Dette er basert på respekten for deltakerens råderett over eget liv og at hver enkelt har kontroll på de opplysningene om en selv som deles med andre. Men det er viktig å reflektere over hva informert samtykke innebærer fordi personene som samtykker ikke vet hvordan forskeren vil håndtere og tolke dataene (Thagaard, 2013).

3.2.4 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

Jeg valgte å gjennomføre begge fokusgruppeintervjuene på forskningsdeltakernes arbeidsplass av hensyn til tiden lærerne hadde til disposisjon. I følge Halkier (2010) vil lokaliseringen alltid påvirke empirivirkningen på en eller annen måte. Fordelen med å velge å gjøre intervjuene på forskningsdeltakernes arbeidsplass, er at stedet kan motivere til å snakke om temaet og at deltakerne er i de vante omgivelsene for det temaet de skal snakke om. Ulempen er at det er en viss fare for bakgrunnsstøy eller å bli avbrutt, noe som kan ødelegge lydopptak av fokusgruppeintervjuet. På forhånd hadde jeg avklart at forskningsdeltakerne måtte ordne med et egnet rom der vi kunne være for oss selv og unngå forstyrrende elementer. Selv om det er både fordeler og ulemper med å gjennomføre intervjuene på forskningsdeltakernes arbeidsplass gjorde jeg det allikevel med hensyn til forskningsdeltakernes tid, jeg satte midlertid noen krav angående rom i og med at jeg skulle bruke lydopptaker.

Det første fokusgruppeintervjuet ble gjennomført ganske raskt etter den første kontakten jeg hadde med forskningsdeltakerne. Som omtalt under forberedelsen til intervjuet sendte jeg

forskningsdeltakerne en mail med ulike tema jeg ville ta opp slik at de kunne forberede seg litt. Et par uker senere gjennomførte jeg det andre fokusgruppeintervjuet, og også denne gangen sendte jeg på forhånd forskningsdeltakerne en mail om tema på fokusgruppeintervjuet. Denne gangen ville jeg gå nærmere inn på hva de konkret gjorde for å tilrettelegge for elever med innagerende atferd i skolehverdagen.

Som intervjuer la jeg vekt på strekke meg etter de etiske prinsippene som respekt, åpenhet og evne til å skape trygghet som grunnleggende ferdigheter.

3.2.5 Transkribering

For å få muligheten til å gjøre en god analyse, benyttet jeg lydopptaker på begge fokusgruppeintervjuene. Ved å gjøre transkriberingen selv, fikk jeg god kjennskap til datamaterialet, noe som er en fordel når jeg skal analysere og tolke. Halkier (2010) skriver at ved fokusgruppeintervju bør den som har gjennomført intervjuet transkribere det fordi det da er lettere å skille mellom de ulike stemmene. I en transkripsjon blir samtalen mellom de personene som har vært fysisk til stede oversatt fra talespråk til skriftspråk. Dette krever vurderinger og beslutninger underveis. Kvale & Brinkmann (2009) er opptatt av at kroppsspråket går tapt under transkripsjonen. Det samme gjelder stemmeleie, intonasjon og åndedrett. Dermed kan vi si at transkripsjoner er svekkede gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Fordelen ved å bruke lydopptaker og selv transkribere intervjuet fra muntlig til skriftlig form, er at intervjusamtalene blir korrekt nedskrevet, slik at de er bedre egnet for analyse. Det gjør det lettere å få oversikt, og nedskrivningen er en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kan være en utfordring når forskningsdeltakerne snakker i munnen på hverandre, men alle parters utsagn skal være med i utskriften. Om talen ikke kan høres klart, skal en prøve å skrive så mye som mulig, gjette og ellers markere at det som blir sagt ikke er forståelig. Uferdige setninger og korte uttrykk som "hm" og "æh" skal skrives ut, og latter, pauser og benektende lyder skal markeres (Halkier, 2010). Jeg har valgt å transkribere intervjuene mine selv, på bokmål og i en formell og skriftlig stil og utelate alle ord som "eh", "mm" og lignende fordi jeg mener at dette ikke er relevant for studien min. Men der det er lange pauser eller latter har jeg markert det fordi det kan ha betydning for hvordan setningen skal forstås. Lydopptakene mine varte til sammen 2 timer og 40 minutter og ga meg 35 sider ferdig transkribert tekst. Både lydopptakene og transkriberingen vil bli slettet når studien avsluttes.

3.2.6 Transkripsjonens reliabilitet, validitet og etikk

En transkripsjon er som omtalt tidligere en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst, og her vil jeg se nærmere på dens pålitelighet og gyldighet. Det blir ofte stilt spørsmål om intervjuerens reliabilitet i intervjuforskningen. Blant annet har det mye å si hvor forskeren setter komma og punktum i den transkriberte teksten, fordi en setning kan få en helt annen betydning med komma eller punktum på feil plass (Kvale og Brinkmann, 2009). Da jeg begynte å transkribere hørte jeg gjennom lydopptaket samtidig som jeg skrev det ned, innimellom ble det litt uklart og jeg måtte da spole tilbake og høre på det en gang til. Når jeg var ferdig, hørte jeg gjennom lydopptaket en gang til samtidig som jeg leste gjennom det jeg hadde skrevet. På denne måten fikk jeg både høre og se at uttalelsene til forskningsdeltakerne stemte med det jeg hadde skrevet, og jeg kan dermed si at transkripsjonen min er pålitelig.

Å vurdere transkripsjonenes gyldighet er mer komplisert enn å bringe dens pålitelighet på det rene. Det er umulig å si hva som er en korrekt transkripsjon, for det finnes ingen sann, objektiv forståelse oversatt fra muntlig til skriftlig form. Det som er mer konstruktivt er hva som er nyttig transkripsjon for ens egen forskning.

3.2.7 Bearbeiding av fokusgruppedata

Den største og viktigste forskjellen på å analysere fokusgruppedata og individuelle intervjudata, er at fokusgruppedata inneholder gruppeinteraksjoner. Disse gruppeinteraksjonene har påvirket innholdet i det som har blitt sagt og diskutert, og innholdet har påvirket gruppeinteraksjonene. Interaksjonene vil derfor være en sentral del av dataene (Brinkmann og Tanggaard, 2010). Halkier (2010) skriver om at koding, kategorisering og begrepsdannelse er redskaper en kan bruke til å få et overblikk over datamaterialet og få redusert det på en systematisk måte. Koding er de foreløpige markørene som forskeren setter på mindre deler av tekstdataene, og på denne måten vil forskeren i grove trekk finne ut hva innholdet handler om. Videre vil forskeren kategorisere og det handler om å sette de forskjellige kodene i forhold til hverandre og se om noen av dem henger sammen, står i motsetning til eller har konsekvenser for hverandre. Flere koder kan også samles under en kategori, men det kan også gjøres motsatt der kodene suppleres med eller splittes opp i mer spesifikke koder. Begrepsdannelse er det siste, her vil kodene og kategoriene plasseres i forhold til dataene igjen og i forhold til valgte teoretiske begrep eller andre undersøkelser på feltet.

Etter endt transkribering startet jeg kodingsarbeidet ved å notere stikkord i margin om innholdet, og fikk på denne måten oversikt over hvilke tema forskningsdeltakerne snakket mye om. På denne måten reduserte jeg datamaterialet til kategorier og transkripsjonene ble mer oversiktlige og håndterlige. For hver gang jeg leste forskningsdeltakernes uttalelse jo klarere synes jeg at innholdet ble, og jeg så at undertemaene intervjuguidene besto av kom tydeligere frem. Temaene var innagerende atferd generelt, betydningen av relasjonen mellom elev og lærer og hvordan læreren tilrettelegger for elever med innagerende atferd i skolehverdagen. I tillegg snakket lærerne mye om lærerens samarbeid med hjemmet til eleven, og jeg kan derfor ikke la være å skrive om det i denne studien selv om jeg før fokusgruppeintervjuene hadde tenkt at dette ikke skulle være fokuset mitt.

Når jeg hadde kommet frem til kategoriene, lagde jeg et skjema der jeg satte inn alle utsagnene til forskningsdeltakerne under hver enkelt kategori. På denne måten fikk jeg gått systematisk gjennom transkripsjonene igjen. Jeg satte også på sidetallene til transkripsjonene bak utsagnene for å gjøre det enkelt å finne det igjen om nødvendig. Jeg satt til slutt igjen med et dokument med fire kategorier og forskningsdeltakernes utsagn innenfor disse fire kategoriene. Jeg har valgt å skrive generelt om innagerende atferd og lærer-elev-relasjon i teorikapittelet og i samsvar med problemstillingen vil jeg sette hovedfokus på betydningen av lærer-elev-relasjon i møte med elever med innagerende atferd på skolen og hvordan læreren kan tilrettelegge for eleven i skolehverdagen. Kategoriene ble derfor disse:

- Innagerende atferd
- Viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev
- Lærer-hjem-samarbeid
- Tilrettelegging i skolehverdagen

3.3 Vitenskapsteoretiske overveielser

I dette delkapitlet vil jeg se på hvordan kvaliteten kan fremmes og deretter hvilke etiske vurderinger som er lagt til grunn i denne oppgaven.

3.3.1 Kvalitet i studien

For å vurdere oppgavens kvalitet vil jeg her vurdere forskningens validitet, reliabilitet og overførbarhet. Validitet handler om at de tolkningene og resultatene en har kommet frem samsvarer med studiens mål (Silverman, 2006, her i Thagaard, 2013). Validiteten kan blant

annet styrkes ved at forskeren viser til andre studier som kan underbygge sin egen studies resultater, og ved å beskrive analyseprosessen (Thagaard, 2013). Siden jeg valgte å ha et semistrukturert intervju ville jeg være fleksibel i forhold til hvordan samtalen ble og forskningsdeltakerne hadde mulighet til å snakke om tema som jeg ikke hadde forberedt på forhånd, men som kanskje de synes var relevant å snakke om. Under transkriberingen passet jeg på å få skrevet alt forskningsdeltakerne sa, samt pauser, latter og andre ting som kan ha betydning for hvordan de uttrykte seg under analyseringen av datamaterialet.

Reliabilitet sier noe om forskningens pålitelighet. Det vil si at forskningens reliabilitet kan styrkes ved at forskeren beskriver forskningsstrategi og analysemetoder, samt forklare sin teoretiske bakgrunn og forforståelse fordi dette er grunnlaget for forskerens tolkninger (Silverman, 2006, her i Thagaard, 2013). Jeg hadde lyst til finne ut mer om temaet innagerende atferd og hva som gjøres i skolen. Det var grunnen til mitt valg av tema og problemstilling. Teorien jeg valgte, brukte jeg både når jeg utarbeidet intervjuguidene og når jeg analyserte datamaterialet. Vi kan dermed si at det er et ledd i min forforståelse.

Ved transkribering vil kroppsspråk og stemmebruk gå tapt, men jeg mener at bruk av lydopptaker vil styrke studiens pålitelighet, fordi det forskningsdeltakerne sier, blir gjengitt korrekt.

I og med at jeg hadde fokusgruppeintervjuer med kun to lærere vil det ikke være mulig å overføre deres opplevelser og meninger til å gjelde andre lærere. Jeg kan bare gi uttrykk for mine forskningsdeltakeres opplevelser og meninger, men jeg kan gjøre en analytisk generalisering ved at jeg ser resultater i forhold til teori på området.

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at *”jo bedre man har forberedt intervjuet, jo høyere kvalitet får den kunnskapen som produseres i intervjusamspillet, og desto lettere vil etterbehandlingen av intervjuene være”* (s.115). Det handler om å samtidig skape nærhet og å opprettholde distansen. Dette er en krevende oppgave, men mye av samtalen mellom forskningsdeltakere mine gikk av seg selv og jeg kunne dermed fokusere på mine oppgaver som moderator. Dette handlet for eksempel om å stille oppklarende spørsmål eller kontrollere om min fortolkning stemte med det forskningsdeltakeren ville si.

Jeg valgte å ha fokusgruppeintervju med to lærere med erfaring med elever med innagerende atferd, og dette anser jeg også som en faktor som kan heve kvaliteten på oppgaven min.

3.3.2 Ethiske vurderinger

Det er viktig at forskeren er bevisst de etiske spørsmålene som er forbundet med å gjennomføre forskningsintervju. Det er flere etiske problemstillinger som det er viktig å ta hensyn til, blant annet bør formålet med intervjuundersøkelsene diskuteres. Det må innhentes informert samtykke fra forskningsdeltakerne og sikre dem konfidensialitet. Eventuelle konsekvenser for forskningsdeltakerne må også vurderes. Ved transkribering må en se på hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og kunnskapen som brukes må være så sikker som mulig. Til slutt må en vurdere hvilke konsekvenser oppgaven har for forskningsdeltakerne og institusjonen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Når jeg hadde fått vite hvem som skulle være mine forskningsdeltakere, sendte jeg dem en mail med informasjon som skrevet om under delkapittel 3.2.2. Forskningsdeltakerne fikk også vite at opplysningene ville behandles konfidensielt og at navn og sted vil bli anonymisert slik at de ikke kan identifiseres. Jeg var også nøye med å lage en så god transkripsjon som mulig i forhold til lojaliteten til forskningsdeltakerne. Fordi jeg har transkribert på bokmål, vil ikke forskningsdeltakerne kunne identifiseres på dialekten sin.

Når det gjelder selve intervjusituasjonen kan ikke jeg se at denne hadde noen negative konsekvenser for forskningsdeltakerne, og vi startet med at forskningsdeltakerne skrev under på samtykkeerklæringen. Fordi jeg ville gjøre lydopptak under intervjuene, meldte jeg studien til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). De foretok en prosjektvurdering på bakgrunn av prosjektskisse, intervjuguide og samtykkeerklæringsskjema, og på bakgrunn av dette godkjente de prosjektet og at det var meldepliktig. De presiserte også at jeg måtte gjøre forskningsdeltakerne oppmerksomme på at det ikke måtte komme frem opplysninger om identifiserbare tredjepersoner, men at det kun skulle være lærernes generelle betraktninger som var i fokus (Se vedlegg). Jeg imøtekom kravet til NSD ved å gjøre forskningsdeltakerne oppmerksom på dette både muntlig og skriftlig.

RESULTAT OG DRØFTING

Kvalitative tekster har som formål å formidle mening og sammenheng, og gi leseren en forståelse av det teksten dreier seg om. Forskerens tolkninger av det som studeres, vil gjenspeiles i meningsinnholdet i teksten. Innenfor kvalitativ metode er det vanlig å presentere resultatene ut fra sentrale temaer i materialet, og det kan være formålstjenlig å fremstille viktige tendenser i datamaterialet. Forskeren må da sammenligne informasjonen fra forskningsdeltakerne om hvert enkelt tema samtidig som det settes inn i en sammenheng i teksten som den var en del av. På denne måten vil det helhetlige perspektivet ivaretas (Thagaard, 2013). I dette kapitlet vil forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser innenfor mitt tema prege teksten, samt at teoretiske perspektiver og mine erfaringer også vil tre frem i forhold til deres utsagn.

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å se på hva lærerne forstår med begrepet innagerende atferd, og hvordan gode relasjoner mellom lærer, elev og dens foresatte kan ivaretas for at elever med innagerende atferd skal trives på skolen. Med tanke på min problemstilling vil jeg drøfte aktuell teori opp mot mine data som jeg har samlet inn gjennom fokusgruppeintervjuene med mine to forskningsdeltakere. Jeg har fire kategorier, innagerende atferd, lærer-elev-relasjon, lærer-hjem-samarbeid og tilrettelegging i skolehverdagen, og disse vil bli presentert i hvert sitt delkapittel. Innenfor hver kategori vil jeg presentere empiri og relevant teori som jeg deretter analyserer og drøfter.

4.1 Innagerende atferd

De to lærerne jeg hadde fokusgruppeintervjuer med jobber på samme skole, og begge har erfaring med innagerende atferd. De fortalte om hvordan de opplever elever med innagerende atferd, hvilke erfaringer de har med disse elevene og hva som er typisk for denne gruppen elever.

Med begrepet innagerende atferd tenker Kristin først og fremst på de elevene som er stille og tilbaketrukkne, de som kan oppfattes som innesluttet, lite sosiale, som ikke inkluderer seg og som ikke deltar i fellesskapet. Som lærer kan man lure på om de er deprimerte, har angst eller

noe lignende. Lise oppfatter det som redsel, at de er utrygge sosialt og at de ikke vil bli lagt merke til og derfor trekker seg litt unna. Kristin er opptatt av at denne elevgruppen er like forskjellige som elevgruppen med utagerende atferd, og at atferden vil arte seg ulikt etter hvilken person de er. Lund (2012) støtter det begge forskningsdeltakerne sier, og skriver at ensomhet, utfordringer med å holde stabile vennskap, en atferd som utfordrer omgivelsene og hindrer optimal læring er kjennetegn på elever med innagerende atferd. Denne atferden bryter forventninger og gjør det til et problem for omgivelsene. Jeg vil senere se på hva og hvem som definerer innagerende atferd som et problem, men mye kan tyde på at det er vi voksne som definerer at dette er et problem, mens eleven på sin side ikke ser det som et problem.

Begge forskningsdeltakerne er enige om at innagerende atferd er en type atferd som er vanskelig, men interessant. Lise mener at det som gjør de innadvendte mer utfordrende, er at de er vanskeligere å gripe om, fordi du som lærer faktisk må se dem, for hvis ikke vil de bare være der. De oppleves å være eksemplariske i forhold til at de sitter rolig slik at læreren ikke trenger å bruke noe energi på dem sammenlignet med elever med utagerende atferd. Kristin synes at en slik utfordring er interessant, men at den største faren er at man som lærer ikke ser dem. Men noen vil man også kunne se fordi de er flinke til å være alene, noe som vises godt. Hun sier videre at man som lærer må være inntonende og føle seg frem etter hva som passer fordi elevene vil reagere negativt om en brøyter seg for mye på. For Lise er det viktig å være oppmerksom på denne atferden, ellers vil disse elevene kunne sitte hele skoleløpet uten å bli sett fordi de ikke forstyrrer læreren. Lund (2012) sier at mange med innagerende atferd blir oversett og ignorert fordi omgivelsene rundt dem ikke blir rammet. Hun undrer seg over hvorfor ingen har spurt disse elevene, observert dem og snakket med foresatte om hva som kan ligge bak denne atferden. Jeg undrer meg over det samme som Ingrid Lund, men jeg kan også skjønne at det i en hektisk skolehverdag kan være enkelt for læreren å overse disse elevene fordi det er mye annet som skjer. Elever med innagerende atferd gjør ikke så mye ut av seg, og vil heller ikke kreve noe av læreren slik som andre elever gjør. Men samtidig mener jeg at læreren har et ansvar for å se alle elevene i løpet skoledagen. Det trenger ikke å være så mye, men et smil, et oppmuntrende blick eller en klapp på skuldra kan være nok til at eleven føler seg sett og akseptert (Lund, 2004).

Begge forskningsdeltakerne er også inne på at noen elever er stille av natur. Kristin er opptatt av *”at noen er jo litt stille av natur og.. Og så skal vi liksom presse dem til å være muntlig aktiv og vise seg frem”*. Hun synes at det er litt dårlig gjort overfor de elevene som er stille av

natur. Lise er opptatt av balansegangen mellom det at man kan tenke at eleven er stille av natur og der atferden faktisk blir et reelt problem. Hun mener at dersom læreren ser at det påvirker det sosiale livet til eleven, for eksempel utenfor klasserommet, er det grunn til bekymring. Kristin mener at det har å gjøre med hvordan man definerer atferden som et problem. Hun kjenner en veldig stor ydmykhet overfor eleven og foreldrene, for hvem er det som har definert at dette er et problem? Hun mener ikke at det ikke trenger å være et problem, men at det ikke trenger å oppleves som et problem for elev eller foreldrene selv om det oppleves som et problem for læreren. Flaten (2003, her i Iversen, Lønberg & Oskal, 2006) skriver at kravene til å være sosial og utadvendt har blitt sterkere på flere arenaer, og at dette også gjelder på skolen. Det at disse kravene nå også har blitt sterkere på skolen, kan gjøre det vanskeligere for elever med innagerende atferd å være på skolen. Det vil hele tiden være et krav om å være sosial og delta muntlig, og jeg tror at mange av elevene med innagerende atferd vil oppleve det som skremmende. Jeg vil under punkt 4.4 skrive mer om hva lærerne jeg har intervjuet tror kan gjøres for å legge til rette for elever med innagerende atferd i skolen, for eksempel for å tørre og delta muntlig i klassen. Lund (2012) mener at eleven må få vise den atferden som kjennes riktig for en selv uten at voksne definerer det som et problem. I enkelte tilfeller har eleven det helt fint. Dette er noe både forskningsdeltakerne mine og jeg støtter, og jeg tror at som lærer er det viktig å finne ut hva som ligger bak atferden. I noen tilfeller er eleven stille av natur, mens i andre tilfeller kan eleven ha problemer som den trenger hjelp til å løse. Uansett mener jeg at det er viktig at læreren først og fremst får øye på eleven, og deretter prøver å bli kjent med den for å finne ut hva som kan ligge bak denne elevens atferd.

Lærerne beskriver her hvordan de forstår begrepet innagerende atferd, og som vi ser er det både likhetstrekk og forskjeller blant disse elevene. Men som lærer er det viktig å bygge opp en god relasjon til elevene, også de med innagerende atferd. Hvordan kan dette ivaretas for elever med innagerende atferd? Det vil jeg se nærmere på i neste delkapittel.

4.2 Viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev

For å kunne skape en god relasjon til elever med innagerende atferd, er det viktig at læreren selv har god relasjonskompetanse. Jeg spurte derfor lærerne om hva de legger i begrepene relasjonskompetanse og relasjonspedagogikk. Kristin sier at *”relasjonskompetanse handler jo om å ha et trygt og godt forhold til den du skal forholde deg til. At du klarer å skape en gjensidighet, gjensidig tillit, og trygghet”*. Hun mener at det er fundamentalt i

relasjonskompetansen. Lise sier at *”jeg tenker også sånn at det med relasjonskompetanse er ingen teknikk som du bare kan (hun knipser) lese og så har du det. Jeg tenker at det går veldig mye på personlighet.”* Videre snakker forskningsdeltakerne sammen om begrepet relasjonspedagogikk, og siden dette kom frem i et fokusgruppeintervju velger jeg å ta med deler av samtalen for at interaksjonen mellom lærerne skal komme til syne.

Kristin: ”Når det gjelder relasjonspedagogikk så blir det at jeg tenker veldig sånn før og nå fordi vi vet jo at den autoritære læreren har abdisert. Så det er din relasjonskompetanse som er avgjørende om pedagogikken blir en suksess.”

Lise: ”Ja, rett og slett. Kan man med det her plukke det fra hverandre og si at trygghet gir læring og gjennom at man da har relasjonskompetanse så vil man nettopp kunne oppnå..”

Kristin: ”.. og skape trygghet og tillitt. Og akkurat det der er jeg veldig opptatt av for jeg tror at veldig mange lærere er veldig gode på relasjonskompetanse, de er opptatt av relasjonene til elevene, opptatt av at de skal ha det trygt og godt og er veldig på det. Men, så kan det skorte litt på handlingskompetansen. Altså det å få gjort det en skal gjøre. For noen ganger så må man, det er fint å ha det trivelig og trygt og god tillitt og det der, men vi skal gjøre noe og vi skal lære noe.”

Lise: ”Og etter at tillitten er etablert da så kan en bli litt overraska over hvor mye man faktisk klarer etter å ha fått en god relasjon.”

Dette viser at lærerne er langt på vei enige om hva som ligger i begrepene relasjonskompetanse og relasjonspedagogikk. Relasjonskompetanse handler om å inngå i en sosial relasjon til enkelteleven (Spurkeland, 2011). Det handler også om at læreren må forstå og samhandle med de menneskene han møter på en hensiktsmessig måte. Som lærer er relasjonskompetansen en del av lærerkompetansen og en relasjonskompetent lærer vil kommunisere på en måte som ivaretar hensikten med samhandlingen med eleven i stedet for å krenke den (Røkenes & Hanssen, 2012). Som Lise sier *”jeg har jo også studenter nå, og jeg har sagt til dem at det her er et omsorgsyrke. Det er faktisk det”*. Jeg tror at Line har helt rett i dette, dagens skole er ikke lenger bare et sted for å lære språk og matematikk, men også et sted der det sosiale er viktig. For å være sosial kreves relasjonskompetanse av både elev og lærer, men kanskje mer av læreren fordi det er dens oppgave å se og hjelpe de elevene som

faller litt utenfor, som for eksempel elever med innagerende atferd. Skal man som lærer vise omsorg for en elev, er relasjonskompetansen til læreren avgjørende.

Kristin er inne på at det kan være at det skorter litt på handlingskompetansen hos lærerne. Røkenes og Hanssen (2012) støtter det Kristin sier og skriver at en del av relasjonskompetansen er handlingskompetansen, og den handler om at fagfolk må kunne både å handle og å samhandle. Handlingskompetanse er kunnskap og ferdigheter som gjør at du kan gjøre noe med eller for den andre, som i denne oppgaven handler om elever med innagerende atferd. Det er viktig å kunne samhandle med andre, men det er like viktig at ting blir gjort. Man kan for eksempel snakke om at læreren må skape trygghet og tillit til eleven, men det hjelper ikke å bare snakke om det, for læreren må faktisk gjøre det. Ellers vil ikke læreren kunne lære eleven noe. I mine øyne går relasjonskompetansen og handlingskompetansen hånd i hånd og læreren må både kjenne seg selv, og se og høre den andre for å kunne forstå hva som skjer i samspillet mellom seg og eleven.

Relasjonspedagogikk omfatter at lærerens samhandling med elevene på skolen er til elevens beste. Har læreren gode relasjoner til eleven, vil det ligge et godt grunnlag for læring og utvikling (Spurkeland, 2011). Det er det samme som forskningsdeltakerne mine sier i sitatene over fra fokusgruppeintervjuene. I tillegg er også forskningsdeltakerne inne på begrepet tillit, og at det er viktig i bygging av relasjonen til eleven. Overland (2007) skriver om at tillit er et av flere kjennetegn på en god relasjon og at det er en fundamental betingelse for at relasjonen skal være god. Spurkeland (2012) er inne på at tillit ikke kan oppstå plutselig, men at det må bygges opp over tid. Som forskningsdeltakerne sier er det gjennom lærerens gode relasjonskompetanse at trygghet og tillit kan skapes. Jeg tror at elever med lav tillit vil kunne lære seg å ha tillit ved å erfare at læreren er til å stole på. Læreren vil derfor kunne vinne tillit ved å være forutsigbar og ha respekt for eleven, men eleven vil kunne bryte tilliten til læreren om den oppleves som uforutsigbar. Har ikke eleven tillit til at læreren holder ord, vil den heller ikke føle seg trygg. Jeg forstår det slik at trygghet og tillit henger nært sammen, men det hjelper ikke at læreren har god relasjonskompetanse og relasjonspedagogikk hvis det skorter på handlingskompetansen. Som Kristin sier *"noen ganger så må man"*, og jeg mener at man må utvikle både relasjonskompetansen og handlingskompetansen sin som lærer. I delkapittel 4.1 skrev jeg om at læreren må se elevene med innagerende atferd, og når det er gjort, vil neste steg bli at læreren bruker relasjonskompetansen sin til å skape en god relasjon

til eleven slik at den opplever trygghet og tillit og får et godt grunnlag for å kunne lære. Som Ogden (2012) sier, så er tillit og respekt resultatet av at eleven ser at læreren er til å stole på.

For å skape en god relasjon kommer Ogden (2012) med noen råd. Disse handler om at læreren må bruke tid på å bli kjent med eleven, men at læreren også må la eleven få bli kjent med den. All kontakt mellom lærer og elev trenger ikke handle bare om fag, men eleven bør kunne få snakke med læreren om ting den er opptatt av i sin hverdag. Det er også viktig at læreren viser eleven at den bryr seg om den og er opptatt av at den skal lykkes på skolen. Lise sier:

Eleven må vite at jeg ser den, jeg må være interessert i den, like mye i de svake sidene som i de sterke sidene. Jeg tenker at jeg må vite hva eleven er opptatt av, anerkjenne den og så må jeg være ekte med dem tror jeg. (...) de må tro på at jeg er interessert i dem. Og at jeg vil elevene sitt beste.

Kristin snakker videre om at det å være interessert i eleven er en fin innfallsport for å få til gode samtaler. Som lærer må du vite noe om hva eleven holder på med slik at du har noe å snakke med eleven om. Jeg tror det er viktig at læreren vet noe om eleven på forhånd slik at de har noen felles referanser og noe å snakke om. Om læreren ikke har det, tror jeg det har lett for at samtalen med eleven blir mer overfladiske. Konsekvensene av det kan være at eleven ikke føler seg ordentlig sett og at læreren ikke får bygd opp den tilliten den ønsker. Dette kan igjen gå ut over elevens læring. Her er igjen lærerens relasjonskompetanse viktig. Lykkes læreren med å skape en god relasjon, vil det bli som Lise uttaler: *"jeg tror at de lærerne som jobber med relasjonen til elevene og som får til en god relasjon til elevene, (...) vil oppleve at elevene er villige til å lære av deg"*. Spørkeland (2011) omtaler dette som en positiv relasjon, da eleven og læreren vil se frem til å møte hverandre, sette pris på hverandre og styrke hverandres selvbilde. Jeg tror at hvis læreren jobber mye med relasjonen, vil eleven vise interesse for å høre på hva læreren sier, og på denne måten vil eleven ha større læringsutbytte. Men det forutsetter som Lise sier *"de er nødt til å være trygg, for å kunne være åpen for læringa"*. Sævi (2007) omtaler relasjonen mellom elev og lærer som den pedagogiske relasjonen. Fordi relasjonen er pedagogisk vil det være en spesiell type forhold mellom elev og lærer, der læreren ønsker det beste for eleven. Jeg vil tro at hensikten med både den positive og den pedagogiske relasjonen vil være at læreren vil det beste for eleven. En positiv relasjon vil kanskje kunne utnyttes utenfor skolen også fordi begge parter vil sette pris på å

møte hverandre. I den pedagogiske relasjonen vil det være en spesiell type forhold mellom elev og lærer slik at relasjonen kanskje ikke vil fungere så godt utenfor skolen.

Læreren må være bevisst på at relasjonen til en elev er en profesjonell relasjon. For å fremme relasjonen til eleven kan læreren påvirke og jobbe systematisk, og for å bygge relasjon kan læreren gi tilbakemeldinger, anerkjennelse og vise begeistring under ulike aktiviteter.

(Utdanningsdirektoratet, 2009). Som Lise sier:

Bekreft dem når de gjør noe bra, men igjen at det er ekte. Ikke bare sånn "åh, så flink", men at det er konkret. (...) Bevisstgjøre dem på at dette her er jo noe du kan, noe du er flink til.

Hun forteller videre at hun underviser i språkfag og vet derfor ikke hva elevene er gode på i for eksempel kunst og håndverk. Noen kan for eksempel være gode på å utfolde seg gjennom en blyant ved å tegne. Som lærer er hun derfor opptatt av å finne ut om eleven har andre arenaer på skolen som hun ikke er involvert i, men som elevene kan være gode på. Dette kan du bruke ved å si: "jeg så tegninga di var hengt opp i gangen" eller "har dere sett tegninga til..., flink du er!". Kristin er også opptatt av å vise elevene at de mestrer det, og som hun sier: "det går an å snakke om jakt i en norsktime". Hun sier videre at man må hente inn mestringsfeltene til eleven og løfte dem. Er imidlertid eleven svak faglig, er det viktig at eleven får oppgaver som den føler at den mestrer. Begge forskningsdeltakerne er opptatt av å gi konkrete tilbakemeldinger og anerkjennelse til elevene på at dette er ting de mestrer. Jeg tenker umiddelbart at dette også kan hjelpe elevene til å føle seg sett og akseptert som jeg også har skrevet om under punkt 4.1. Eleven trenger ikke nødvendigvis å bli sett av bare læreren, men også av hele klassen. Om læreren skryter av tegningen til en, vil klassen bli gjort oppmerksom både på eleven og det den har gjort. Eleven vil ikke føle seg sett dersom læreren aldri gir konkrete tilbakemeldinger på det eleven har gjort. Dette trenger ikke være bare i det faglige, men det kan også være en kommentar på for eksempel hvor langt eleven kastet ballen ute i friminuttet.

Lærerne snakker også om viktigheten av å ha en god relasjon til eleven, et utdrag fra fokusgruppeintervjuet:

Lise: "Fordi at hvis vi skal oppnå at de skal lære noe av oss faglig som de kan ta med seg når de går ut her. Da tror jeg at de er nødt til å være trygg, for å kunne være åpen for læringa da.."

Kristin: "(...) Men jeg tror det at dem har opplevd tre år som meningsfylt og har fått gode relasjoner til noen og har opplevd gode trygge voksne, og kanskje fått noen som de kan kalle. Jeg gikk sammen med henne jeg.. Det å ha med seg det senere er en kjempefin ballast for det videre sosiale livet dems og ikke minst selvfølelsen dems."

Lise: "Det er nesten viktigere enn det faglige for dem."

Kristin: "Men det er et grunnlag for det faglige, så det er ikke sikkert at man kommer så langt som til ligningene for å si det sånn. Men man må tørre å tenke på hva som er viktigst da."

Spurkeland (2011) mener at relasjonene i skolen har betydning for læringseffektiviteten og han drar frem at lærerens relasjonskompetanse og kvaliteten på relasjonen vil påvirke elevens læring. Han mener også at lærerne må ha to mål i skolehverdagen, de faglige læremålene og relasjonelle utviklingsmål. Jeg får først et inntrykk av at forskningsdeltakerne mine mener at relasjonen må være god, før det kan jobbes med faglige ting. "målet er at dem skal ha det greit og at det er trygt og godt. Når man er der at det er trygt og godt da er det grunnlag for å jobbe med faglige ting." sier Kristin og støtter igjen førsteinntrykket mitt. Jeg mener derimot at det ideelt sett hadde vært best å jobbe med både faglige og relasjonelle mål samtidig, men jeg undrer meg over om det faktisk er slik i dagens skole. Senere i fokusgruppeintervjuet sier samme forskningsdeltaker:

Det går an å kombinere god relasjonsbygging med fag, så jeg vil ikke bli misforstått på det. Jeg mener altså at gode undervisningstimer også er relasjonsbyggende. Så viss man klarer å tilpasse så godt at man også får til mestring hos den eleven så er det det beste. Men det gjør man ikke bestandig, så det er begrensninger.

Da er forskningsdeltakeren mer inne på det som både jeg tenker og det Spurkeland (2011) skriver, at man kan jobbe med både relasjonen til eleven og faglige mål samtidig. Men han sier også videre at eleven er følsom i forhold til relasjonen de har til læreren, og at den er avgjørende for elevens arbeidsinnsats og trivsel på skolen. Ogden (2012) er opptatt av at læreren gjør det lurt i å ta seg mer tid til enkelte elever gjennom skolehverdagen for å skape

positive relasjoner. Jeg tenker at i forhold til elever med innagerende atferd så er det lurt av læreren å ta seg tid til å bli kjent med eleven, men samtidig er det viktig å begynne med det faglige for at eleven ikke skal bli hengende etter. Som Kristin sier: *"vi må være interessert i dem, det kan være en fin innfallsport for å få til gode samtaler. (...) Og så kan man begynne å lure inn litt sånn skolske greier etter hvert."* Etter at relasjonen er bygd opp, er jeg opptatt av at videre relasjonsbygging og faglige mål skal gå hånd i hånd. Dette fordi eleven trenger både god relasjon til læreren og den faglige delen av det å gå på skolen. Som lærerne snakker om i utdraget tidligere så er det ikke alltid sikkert at eleven kommer så langt i det faglige. Men det er uansett en ballast å ha med seg videre i livet og det kan styrke selvfølelsen til eleven. Som Lise sier *"det er nesten viktigere enn det faglige for dem."* I følge Utdanningsdirektoratet (2006) i den generelle delen av læreplanen, er opplæringens mål å ruste elevene til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Dette støtter det Lise sier og jeg tror. Selv om eleven ikke lærer seg ligninger eller har en god karakter i språk, så har han eller hun uansett en ballast å ha med seg videre i livet. Dette i tillegg til å føle seg sett og akseptert av læreren, og kanskje de andre elevene i klassen.

Spurkeland (2011) mener at relasjoner kan deles inn i primærrelasjoner og sekundærrelasjoner. En lærer-elev-relasjon vil hovedsakelig tilhøre primærrelasjoner, men det er relasjonskompetansen til læreren som vil avgjøre kvaliteten på relasjonen. Sekundærrelasjoner er støtterelasjoner og de vil ikke ha like stor betydning for læring og trivsel, men de kan spille en viktig rolle for enkeltelever. Primær- og sekundærrelasjonene vil også kunne skifte status. Kristin er inne på at i en klasse er det flere lærere og kanskje vikarer innom i løpet av en uke, og at utfordringen er at eleven ikke har like god relasjon til alle. Dette synes jeg er et eksempel på at en elev ofte vil ha en primærrelasjon til sin kontaktlærer, mens de andre lærerne vil kunne være en sekundærrelasjon. De vil ofte ikke ha like stor betydning, men for noen elever kan den også spille en viktig rolle. Noen elever vil kanskje ikke ha så god relasjon til kontaktlæreren sin, og da kan det å ha en god relasjon til en annen lærer ha betydning for eleven. Det trenger heller ikke være en lærer, men som Kristin er inne på, kan det like gjerne være en assistent som har god relasjonskompetanse. Hun forteller også at de på deres skole har lagt vekt på å styrke noen fag, deriblant kroppsøving ved å ha med assistenter inne i timene. Dette særlig for de elevene som trenger det. Jeg tror at for elevene sin del kan det med å ha med en ekstra assistent i undervisningen ha en betydning og føles trygt, i hvertfall om eleven har en relasjon til denne assistenten fra tidligere. Da vil kontaktlæreren være primærrelasjonen, mens assistenten vil være primærrelasjonen i de

fagene der kontaktlæreren ikke er til stede og eleven har bruk for litt ekstra trygghet. Det blir også en ekstra voksenperson inne i timene, og det gjør det enklere å bli sett, og skulle noe skje er det flere voksne der. Lise forteller også om noe hun observerte i forbindelse med svømming en gang:

Lise: "Dette observerte jeg litt sånn utenfor da, men da så jeg en assistent som var med og hennes rolle var å gå litt rundt bassenget og jeg så at hun var bare helt løs med kommentarene sine, liksom var til stede. For de her elevene, for gymlæreren vil jo ikke ha tiden til å.. Å bare å nei, å gud hvor du svømmer liksom.. eller et eller annet. De er så utviklingsstøttende disse assistentene i gymmen, de bekrefter.."

Kari: "Og anerkjenner.."

Line: "Og jeg er her viss det blir noe liksom. Sånn som jeg oppfattet det så bare gikk hun rundt, men elevene kjente at hun var der. Selv om hun ikke nødvendigvis gjorde så mye så var hun der. Noen var der og det kjennes sikkert trygt.."

Dette bekrefter det jeg skrev om at det kjennes trygt for eleven at det er flere voksne der, og jeg tror at dette kanskje gjelder fag som det har lett for at det blir litt kaos i, som for eksempel kunst- og håndverk og kroppsøving. Min erfaring tilsier at elever med innagerende atferd trekker seg mer unna når situasjonen blir uoversiktlig og det ikke er noen voksen til stede. Selv om assistenten ikke nødvendigvis gjør så mye, som i dette tilfellet der hun bare gikk rundt på kanten av svømmebassenget, så er hun der som en sekundærrelasjon og kan gi støtte og trygghet til de elevene som trenger det. Jeg tenker at for elever med innagerende atferd som har kontaktlæreren som sin primærrelasjon, kan det å ha en sekundærrelasjon som en trygghet i andre fag, være avgjørende for å trives og føle seg trygg på skolen. Kontaktlæreren har ikke elevene i alle fag, og det er derfor viktig at andre lærere også jobber med å bygge opp relasjon til eleven. Hadde ikke assistenten vært der som en sekundærrelasjon tror jeg at svømmingen kunne vært noe som eleven hadde grudd seg til og det hadde ikke åpnet opp for trivsel og læring. Jeg vil tro at på grunn av at denne assistenten var der i svømmetimen og ga positive kommentarer vil eleven føle seg sett. Som Kristin sier: *"det handler mye om å være trygg. Den voksnes utviklingsstøtte tror jeg er kjempeviktig altså, det er avgjørende. Så da må du være på, du må være der og du må ha dem i bakhodet litt hele tiden."* Hva skolen kan

gjøre for å tilrettelegge for elever med innagerende atferd vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 4.4.

4.3 Lærer-hjem-samarbeid

Læreren sitt samarbeid med hjemmet til eleven er viktig, og kanskje spesielt viktig for elever med ulike atferdsproblemer. Som Kristin sier:

Det er veldig viktig det skole-hjem samarbeidet altså. Når det er sånne utfordringer så er det ganske avgjørende. For har du et godt samarbeid med heimen, da har du i hvertfall ryddet bort det problemet. Jeg har opplevd at vi ikke har fått til det store med hensyn til læring, men du verden hvor fornøyd foreldrene er fordi eleven trives. Fordi den ikke har gjort det før.

Lund (2004) mener at det ikke finnes noe fasitsvar på hva som skal til for å skape et godt samarbeid med hjemmet til eleven, dette fordi hjemmene er forskjellige og det er ulikt hvor mye kontakt de ønsker. Det er læreren som skaper klimaet som er mellom læreren og hjemmet. Målet er ikke at læreren og hjemmet skal bli enige om alt, men læreren må lytte og vise at den er interessert i eleven. Dalen og Tangen (her i Befring & Tangen, 2012) er opptatt av foreldre til elever med ulike atferdsvansker, og at de vil føle at de kommer til kort som foreldre fordi eleven har et atferdsproblem. De vil også kunne føle seg mislykket og ha lav selvtillit i foreldrerollen. Jeg vil også anta at det er sann som Dalen og Tangen sier, at hjemmet til eleven kan føle at de ikke mestrer foreldrerollen. Da er det desto viktigere at hjemmet møter en lærer som er opptatt av eleven, og som viser at den kan samarbeide med foreldrene for å få skolehverdagen til å bli best mulig for alle parter. I Stortingsmelding 31 (2007-2008) om kvalitet i skolen, blir foreldresamarbeid trukket frem som et område som vil fremme elevens læring. Foreldre som støtter elevens læring og har positive holdninger til skolen vil bidra til at sin elev får en faglig og sosial utvikling. Jeg støtter dette. Er hjemmet positive til skolen, er det større sjans for at eleven også har en positiv holdning til skolen. Om eleven i tillegg opplever en lærer som bryr seg, vil eleven føle seg ivaretatt og sett på skolen. Er hjemmet derimot negative til skolen, er sjansen stor for at eleven også vil få en dårlig holdning til skolen. Eleven vil ikke trives og den vil ikke være åpen for læring.

Overland (2007) skriver om at manglende samarbeid mellom lærer og hjem kan ses på som en faktor for at eleven opprettholder problematferden sin. Om manglende foreldresamarbeid sier Kristin følgende: "vi kan jo være med på å opprettholde det introverte også, med å være for

forsiktig.” Lise er inne på hvordan det føles for læreren ved å opprettholde den innagerende atferden til eleven: *”det er jo veldig bekvemt da viss den opprettholdes..”* Jeg har også en formening om at noen lærere synes at det er enkelt og greit med disse elevene som bare sitter ved pulten sin og aldri forstyrrer. Det jeg er opptatt av, er at disse elevene også har behov for å bli sett av læreren, og føle at den har en tilhørighet til klassen. Eleven vil ikke oppleve dette om ikke læreren tar seg tid til den, snakker med den og skaper en relasjon som gjør at eleven føler seg tilfreds. Det vil si at det kan oppleves greit for læreren at eleven bare sitter stille ved pulten sin, mens det vil være uheldig for eleven å ikke bli sett.

Forskningsdeltaker Lise er opptatt av at læreren må være profesjonell i møte med foreldrene selv om læreren noen ganger kjenner at det er krevende. Hun mener at man må ha foreldrene på lag med seg for at det skal fungere med arbeidet med eleven, og at det kan oppleves krevende for læreren. Ofte må man prøve å tenke litt nytt. Dette gjelder også når eleven og hjemmet har utviklingssamtale med læreren. Kristin sier *”det er så veldig uttalt i kontaktmøtene, du må være litt aktiv du også da. (...) At ikke læreren sitter og enda mer understreker hvor stille eleven er.”* Videre snakker hun om at læreren ikke trenger å ta opp slike forhold på samtalene fordi eleven og hjemmet allerede vet det. For å kunne skape et meningsfylt samarbeidsmiljø mellom elev, hjem og lærer, er det viktig at læreren og hjemmet har en anerkjennende kommunikasjon som grunnlag for samtalen. I arbeid med elever som har atferdsproblemer, vil samarbeidet med hjemmet øke mulighetene for at eleven kan endre utviklingen til en positiv retning (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Jeg støtter Kristin og mener at å ha en utviklingssamtale som lærer bør være mer enn å understreke hvor stille eleven er og fortelle eleven og hjemmet at eleven må bli mer aktiv i timene. Det er ikke bare å knipse med fingrene og forvente at den innagerende atferden hos eleven borte. Jeg mener at det hadde vært mer hensiktsmessig å heller hatt en samtale med eleven og hjemmet om hvordan det er på skolen nå, og sammen kommet frem til ulike måter å jobbe på for å forbedre situasjonen. Dette vil gjøre samarbeidet mer meningsfylt for alle parter. Om læreren bare understreker problemet og sier at eleven må bli mer aktiv, mener jeg at læreren vil være med på å opprettholde atferden til eleven slik som jeg skrev om i forrige avsnitt.

Hovedmålet for samarbeidet mellom lærer og hjem bør være at den felles problemløsningen skal være til det beste for eleven (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Kristin snakker mye om dette og sier blant annet:

Vi må på et eller annet vis finne en felles forståelse sammen med eleven og foreldrene, hvor vanskelig det her er for vedkommende. (...) Det kan jo hende at en elev er veldig stille og uttrykker at den synes at det er helt greit. Å så kan det jo hende at vi ser at det er ikke helt greit, vi må finne en felles forståelse om hvor vi skal legge lista for å hjelpe til så eleven blir mer utadvendt da.

Med slike situasjoner tenker jeg at det er viktig at hjemmet kommer på banen og kan være med å hjelpe til slik at eleven får en bedre skolehverdag. Jeg mener det er viktig at hjemmet får være med på å løse problemet slik som Nordahl m.fl. (2005) hevder over her. Det kan også være at de opplever eleven på en annen måte hjemme, eller at de har de samme problemene hjemme også. Uansett så er hjemmets kompetanse på eget barn en viktig ressurs for å prøve å forstå eleven (Lund, 2004). Kommer ikke hjemmet på banen, vil det gjøre det vanskeligere for læreren, noe som igjen kan gå ut over eleven sin læring og trivsel. En annen utfordring ligger også i at det finnes ulike familiemønstre. For å involvere foreldrene personlig er det lurt av læreren å kommunisere direkte med dem begge to. Det kan også øke foreldrene sin motivasjon til å realisere målene i fellesskap (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Som Kristin sier: *"hvis vi oppnår at foreldrene kan spille litt ball med oss på problematikken så tror jeg at det kan være veldig bra."* Jeg mener at det er veldig viktig å ta tak i atferdsproblemer, at begge foreldrene følger det opp og kanskje viderefører det hjemme om det også er et problem der. Har eleven foreldre som bor hver for seg, må læreren ta kontakt med begge to, og ikke stole på at den ene forelderinformerer den andre. Gjør ikke læreren dette, vil det i verste fall gå ut over eleven og dens læring og trivsel på skolen.

Som Spurkeland (2011) hevder, lærer-foreldre-relasjonene er bare til en viss grad utviklet og utnyttet innenfor dagens skole. Her er det et utviklingspotensiale, og det må være skolen som tar tak og øker kvaliteten på relasjonen. I mine øyne er dette noe som bør tas tak i så raskt som mulig fordi eleven vil ha glede av at dette samarbeidet blir bedre.

4.4 Tilrettelegging i skolehverdagen

Lund (2004) mener at det er ikke hvilke tiltak som blir iverksatt, men måten det blir gjort på som er avgjørende for hvordan det oppleves for eleven. Det kan bli alt fra suksess til nederlag. Man må gi eleven følelse av å bli sett og akseptert, men som lærer er det viktig å se hele eleven, også bak atferden. Elevens sterke sider må løftes frem i klassen, men det er viktig at steget ikke blir for stort slik at det blir for mye for eleven. Kristin sier: *"vi må finne en*

balanse mellom grenser, krav og forventninger og omsorg. I forhold til dem også, som til alle andre.” Lise forteller en fortelling om en gutt med innagerende atferd som jeg synes er fin:

Han ene eleven min nå som jeg har hatt i tre år, i åttende møtte han ikke noen sitt blikk. Det var kjempekrevene å snakke med han, for han sa ikke noen ting, han kunne nikke og riste på hodet og sånn. Og kikket bort.. Og det å få han til å sitte i gruppe og snakke om noe, det ville jo ikke være vellykket til han i det hele tatt. Men det viser seg at han er god på å gjøre ting da, så vi var en del nede på håndballbanen der, han var sånn skater da og der var det skateboardrampe, du har basket og sånn at man kunne gjøre litt forskjellige ting. For da kunne han gjennom handling være aktiv med elevene, og gjennom det kunne de se hva han er god på. Å så fikk han bygd opp litt status. Og de andre så han, for vanligvis så de han ikke, han syntes ikke i det hele tatt.

På denne måten fikk gutten vist hva han kunne, ikke bare for læreren, men også for de andre elevene. Han ble sett og akseptert, og kanskje noen av de andre elevene til og med så opp til han. Jeg synes det er viktig at elevene får vist seg frem andre steder enn inne i et klasserom. Ikke alle er like flinke faglig. Så det å få vise at en kan noen ting som ikke er skolefaglig, kan også være gull verdt. Det kan hjelpe gutten til å få seg venner om andre elever ser at han holder på det samme som de. Å ha ting til felles er en god innfallsport til vennskap. Lund (2004) støtter dette og mener at vennskap betyr mye fordi det gir en opplevelse av å høre til. En elev med innagerende atferd er ofte heller ikke den som blir valgt først. Hadde ikke læreren tatt med seg klassen ned til håndballbanen der det var flere andre ting å holde på med, hadde kanskje ikke gutten fått denne muligheten til å vise de andre elevene hva han kan. Læreren og resten av klassen ville da ikke fått øynene opp for han og sett hva han kunne. Jeg tror at denne eleven følte seg både sett og akseptert, og både læreren og de andre elevene fikk se eleven bak den innagerende atferden.

I den norske skolen er det i følge Overland (2007) tre opplæringsprinsipper, og disse skal gjelde alle elever. Disse prinsippene er at skolen skal være *inkluderende*, opplæringen skal være *tilpasset* hver enkelt elev og opplæringen skal være *likeverdig* slik at ingen får et bedre eller dårligere tilbud enn andre. Han mener at all opplæring skal speile disse prinsippene. Kristin snakker blant annet om at hun har hatt en elev som hun har opplevd har hatt veldig lite utbytte av læring i klassen, men foreldrene ønsker at eleven skal gå i klasse av sosiale årsaker. Denne eleven vil føle seg inkludert fordi den får gå i klassen sin, men opplæringen er ikke

tilpasset eleven, og han eller hun vil ikke få et tilbud som er likeverdig med det som de andre elevene får. Eleven vil dermed ikke ha lik sjanse til å nå sine opplæringsmål, som de andre elevene i klassen. Opplæringen til denne eleven vil heller ikke speile prinsippene til Overland (2007) om inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring. Lund (2004) er inne på at mange skoler har god erfaring med å ha grupper for elever med innagerende atferd for at de skal få utvikle seg faglig, og at det kan være mye positivt med dette. Læreren må imidlertid være observant fordi slike grupper også kan virke stigmatiserende. Jeg mener at dette handler om elevens forutsetninger, noen elever vil ha utbytte av slike grupper, mens andre ikke vil ha nytte av det. For noen elever kan det være et løft å være i en gruppe, mens andre får mer ut av å føle tilhørighet til en klasse. Uansett er det viktig at eleven får den opplæringen den har krav på. For å imøtegå prinsippene til Overland (2007), kan opplæring i gruppe også være en del av elevens tilpassede opplæring. Overland (2007) mener at likeverdig opplæring er nært knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring, men at likeverdig opplæring innebærer at hver enkelt elev sin utvikling og læring skal ivaretas uansett elevens evner og forutsetninger. Eleven kunne fått følelsen av å ikke bli sett om skolen ikke hadde gitt eleven et tilbud som var inkluderende, tilpasset og likeverdig. Dette kunne også resultert i at eleven kunne hatt problemer med å henge med både faglig og sosialt, og at skolen ikke hadde vært et sted hvor eleven ville trives.

Begge forskningsdeltakerne er opptatt av å sette små mål for elevene med innagerende atferd, og som Lise sier *"målene må være realistiske."* Kristin forteller at læreren i starten nesten håndledet eleven for å få den til å gjøre forskjellige oppgaver. Man må være sammen med eleven i en startfase og gi oppgaver som er enkle, for eksempel å lese en setning høyt i stedet for et helt avsnitt. Lise forteller om en gutt hun hadde i en klasse. Han turte ikke å se henne i øynene. Da ble det et viktig mål, at han skulle tørre å se henne i øynene. Hun påpeker at det er vanskelig å sitte å snakke med noen som ikke gir noe tilbake, han var helt stille. Men det å sitte å bruke tiden uansett, er krevende. Læreren må akseptere at det er stille, at det er greit, men at vi skal sitte litt til. Men hun er også inne på at man må tørre å utfordre, et lite skritt av gangen. Gjør ikke læreren dette, vil eleven bare bli sittende hele skoleløpet. Jeg tolker det dit hen at dette handler om å vise omsorg for eleven. Å vise omsorg handler om at eleven må bli verdsatt for den de er og at læreren de møter hver dag er glad i dem selv om de ikke klarer å innfri alle krav (Flaten, 2010). I fortellingen til Lise synes jeg at det kommer frem at hun viste omsorg for denne gutten. I stedet for å la han sitte ved pulten sin hele skoleløpet uten å bli sett, satte hun seg ned sammen med han og viste han at hun så han. Selv om gutten

antageligvis hadde en følelse av å ikke kunne innfri kravene til læreren, viste læreren at hun verdsatte han for den han var og at hun brydde seg om han.

Kristin snakker om at det har blitt mer og mer vanlig at elevene får trene i liten gruppe før man gradvis utvider gruppens størrelse. Jeg vil tolke det på den måten at dette handler om mestring, at elevene skal få følelsen av å mestre noe foran en liten gruppe før de gjør det i klassen. Flaten (2010) skriver at elever som er svært sjenerte, vil gjøre seg usynlig for resten av gruppen. Men læreren må anerkjenne at det er greit å grue seg eller være redd for å gjøre noe. Jeg har også erfaring med at elever får gjøre ting i gruppe før de for eksempel har en presentasjon for hele eller deler av klassen. For elever med innagerende atferd kan det føles trygt å få prøve ting i liten gruppe først for å være sikker på at den mestrer oppgaven når den skal vises frem foran resten av klassen. Dette vil skape trygghet. Lund (2012) er inne på at det som er utfordringen for elever med innagerende atferd, er å oppleve mestring i møte med andre. Som Kristin sier: *”det er noe med å hente inn mestringsfeltene og løfte dem.”* Som lærer mener hun at man må være oppgaveorientert slik at eleven får en oppgave som den kan mestre. Hun er også inne på at det som elevene skal vise utad ikke må være for vanskelig, og at de må få trening på å vise seg frem. I følge Overland (2007) forutsetter mestring at eleven selv tror på at det er mulig. Eleven må ha tro på seg selv og få positive tilbakemeldinger fra andre for å kunne tro på det. Jeg har en formening om at elever som har tro på seg selv, vil mestre den oppgaven de har fått. Læreren må være der for eleven, og få den til å ha tro på seg selv og på at de vil lykkes. Men jeg mener også at læreren må tilpasse oppgavene til eleven og gi oppgaver som læreren vet at eleven vil mestre.

Paragraf 9a i opplæringsloven (1998) om elevene sitt fysiske og psykososiale læringsmiljø er kanskje viktigere for elever med innagerende atferd enn for de andre elevene. Begge forskningsdeltakerne snakker om elever med innagerende atferd og plasseringen av dem i klasserommet. Kristin sier: *”noen passer det for å sitte ved læreren og noen passer det for å få sitte bakerst. Og i en periode kan det kanskje være lurt å sette dem mer midt i, det er litt ettersom hvordan eleven er.”* Line sier: *”men man tar jo hensyn til det, det gjør man absolutt.”* og forteller videre om en elev: *”jeg har hatt ei jente som skal sitte bakerst, skal ikke gå foran, det her med å ikke bli lagt merke til.”* Jeg får inntrykk av at hvilken plassering disse elevene har i klasserommet, har mye å si for elevens trivsel. De vil antagelig ikke like å bli plassert i midten fordi de kan føle seg som et midtpunkt som alle ser. De fleste vil nok velge en plass langs veggen eller ved døra slik at de har oversikt og kan gå ut uten å bli lagt

merke til. Noen elever vil også kunne føle trygghet ved å sitte fremme ved læreren i klasserommet. Jeg tolker det dit hen at dette handler om å føle trygghet og ikke bli sett av andre. Men kanskje vil den riktige plasseringen av eleven åpne opp for læring fordi eleven føler seg trygg. Dette støttes av Lund (2012) som mener at det fysiske og psykososiale læringsmiljøet er viktig for at eleven skal føle seg trygg nok til å åpne opp for læring.

AVSLUTNING

Hensikten med denne oppgaven var å få mer kunnskap om elever om innagerende atferd og lærerens betydning for denne gruppen elever. Jeg valgte derfor denne problemstillingen:

En god relasjon mellom lærer, elev og hjemmet er en viktig forutsetning for elevers trivsel og læring på skolen. Hvordan kan dette særlig ivaretas for elever med innagerende atferd?

For å få svar på denne problemstillingen valgte jeg å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode. Forskningsdeltakerne er to lærere som har erfaring med elever med innagerende atferd. Jeg valgte å ha fokusgruppeintervju med lærerne, og møtte dem for å ha fokusgruppeintervju to ganger i løpet av en måned. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker, og i analysen av forskningsdeltagernes utsagn fant jeg fire kategorier: Innagerende atferd, viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev, lærer-hjem-samarbeid og tilrettelegging i skolehverdagen.

Innenfor den første kategorien reflekterte forskningsdeltakerne over begrepet innagerende atferd og hvordan disse elevene oppleves i skolehverdagen. De er inne på at dette er en type atferd som er vanskelig, men interessant. Elevene oppleves som snille og greie, fordi de ikke krever noe av læreren. Det er derfor viktig at læreren griper om disse elevene og ser dem i skolehverdagen, elevene må oppleve at de blir sett og akseptert. Lærerne er også opptatt av at disse elevene er forskjellige, og at man som lærer må jobbe for å bygge opp en god relasjon og bli kjent med eleven.

Studien viser at relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for at eleven med innagerende atferd skal trives og være åpen for læring. Læreren må ha en god relasjonskompetanse og må kunne inngå en relasjon til eleven. Handlingskompetansen er derfor også nyttig, fordi læreren faktisk må gjøre noe. Læreren må se eleven og dermed skape trygghet og tillit. Både relasjonen og faglige områder kan jobbes med samtidig, men det viktige er at eleven opplever mestring i de oppgavene han eller hun får. Dette uavhengig av om det handler om å delta i gruppe eller løse en matematikkoppgave på egen hånd. Det er en fin ballast å ha med seg videre i livet og det gir eleven en god selvfølelse.

Når det gjelder lærerens samarbeid med hjemmet, hadde jeg en tanke om at det ikke skulle være sentralt i oppgaven. Under fokusgruppeintervjuene snakket forskningsdeltakerne mye om det, og jeg valgte da å ta det med allikevel, av den enkle grunn at jeg nå ser at det er avgjørende for eleven at hjemmet og læreren har et godt samarbeid. Det finnes ingen fasit på hvordan et samarbeid skal være, men det er opp til læreren og legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet. Det viktigste er at læreren opptrer profesjonelt og sammen med hjemmet til eleven skaper en felles forståelse av problemet. Det er viktig at målet med dette samarbeidet er at det skal være til det beste for eleven.

Innenfor kategorien om tilrettelegging i skolehverdagen, får jeg et inntrykk fra forskningsdeltakerne om at det kommer an på hvordan det blir gjort fremfor hva som blir gjort. Det hele handler om hvordan eleven opplever tilretteleggingen. Eleven må føle seg inkludert samtidig som den får den opplæringen den har krav på som er individuelt tilpasset. Det er avgjørende at eleven opplever mestring. Som lærer er det også viktig å være klar over at enkle ting som plassering av eleven i klasserommet har stor betydning for elevens trivsel og læring.

En god relasjon mellom lærer, elev og hjemmet er en viktig forutsetning for trivsel og læring og slik jeg tolker det kan dette ivaretas ved at eleven opplever seg sett av læreren og at eleven har tillit til at læreren vil dens beste. Dette handler om at eleven må føle seg respektert og trygg, og læreren og hjemmet må derfor samarbeide om å få til en best mulig skolehverdag for å ivareta elevens trivsel og læring. Dette er kanskje spesielt viktig når eleven viser innagerende atferd. Nye utfordringer som har dukket opp som det kunne vært interessant å se mer på, er hvordan lærerne konkret går frem for å skape en god relasjon til elever med innagerende atferd. I denne studien har jeg bare sett på betydningen av relasjonen. Det kunne også vært spennende å sett på hva skolen gjør, når det innagerende atferdsproblemet tar så mye plass i eleven sitt liv at pedagogisk-psykologisk tjeneste, eller barne- og ungdomspsykiatrien kobles inn.

Lærerens fortellinger om elever med innagerende atferd, tror jeg vil få meg til å være mer observant i forhold til å avdekke barn med innagerende atferd. Det vil også inspirere meg til å skape gode relasjoner på grunnlag av trygghet og tillit, noe som forhåpentligvis vil komme både meg og barna til gode, atferdsproblemer eller ei.

REFERANSELISTE

- Arnesen, A.L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Befring, E og Duesund, L (2012) Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I Befring, E & Tangen, R (red.) (2012). *Spesialpedagogikk*. (5. Utg. 1. Oppl. s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm.
- Berger, A-H. (2000). *Som eleven ser det. Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L (red). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M og Tangen, R (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I Befring, E & Tangen, R (red.). (2012). *Spesialpedagogikk*. (5. Utg. 1. Oppl. s. 220-239). Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Flaten, K. (2010) *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gjertsen, P. Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relation to achievement*. New York: Routledge, 270 Madison Avenue, NY 10016.
- Iversen L. G., Lønberg L. M. & Oskal S. (2006). De usynlige elevene – teori og bakgrunn. *Spesialpedagogikk Nr. 08*. s. 22-30.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Juhl, O. (2009). Relationer mellom lærere og elever – en undersøgelse i 7. Klasse. København: Børnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Juul, J. & Jenssen, H. (2002). *Pædagogisk relationkompetence*. København: Apostrof forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned 6. April fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2004) *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordahl T., Sørlie M-A., Manger T. & Tveit A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. 3. oppl. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Schibbye, A. L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget: Vigmostad & Bjørke AS.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stille barn sliter på skolen. (2008). Lastet ned 6.april 2014 fra <http://www.nrk.no/livsstil/stille-barn-sliter-pa-skolen-1.5378132>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *...og ingen stod igjen*. Lastet ned 12. april 2014 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>

St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Lastet ned 12. april 2014 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>

Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I Kaldestad, O.H., Reigstad, R., Sæther, J. & Sæthre, J. (red). *Grunnverdier og pedagogikk*. (s. 107-131). Bergen: Fagbokforlaget.

Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. En forskningsbasert kunnskapsstatus. Oslo: Praxis forlag.

Sørli, M. A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvanser*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, A. (2010). *Fra nysgjerrighet til innsikt, kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Trondheim: Sosiologisk forlag.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Lastet med 7.mai 2014 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skolen*. Lastet ned 3. April 2014 fra http://www.udir.no/PageFiles/35221/Veil_Sos_kompetanse.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Et godt læringsmiljø*. Lastet ned 6.april 2014 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/>

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

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Lærer-elev-relasjon og innagerende atferd"

Bakgrunn og formål

Formålet med denne mastergradsstudien gjennomført ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er å finne ut hvilken betydning lærer-elev-relasjon har i møte med elever med innagerende atferd i småskolen.

Utvalget er trukket ut fra en gruppe lærere ved et videreutdanningstilbud ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Personene som forespørres om å delta er spurt fordi de anses som gode lærere som har erfaring med elever med innagerende atferd.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien innebærer deltakelse i to fokusgruppeintervju. Spørsmålene vil omhandle betydningen av lærer-elev-relasjon i forhold til elever med innagerende atferd. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptaker for så å transkriberes. Lydfilen vil slettes når studien avsluttes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student, veileder og evt. biveileder som vil ha tilgang personopplysningene. For å ivareta konfidensialiteten vil personopplysninger anonymiseres slik at du som deltaker ikke kan gjenkjennes i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.05.2014 og da vil personopplysninger og lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Oppgaven vil sendes til deg når den er ferdig.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med meg Elisabeth Bjørkheim, tlf. 48 00 48 27 eller min veileder Arve Thorshaug, tlf. 99 70 47 98.

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

Dato

Elisabeth Bjørkheim, masterstudent i spesialpedagogikk.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide fokusgruppeintervju 1.

Innledningsspørsmål:

-navn, utdanning, yrkeserfaring

Generelt om innagerende atferd.

1. Hva forstår du med begrepet innagerende atferd, og hvilke tanker har du om denne elevgruppen?
2. Hva opplever du som de største utfordringene i skolehverdagen for disse elevene?
3. Kan du beskrive hvordan du tror det oppleves å være elev med innagerende atferd?

Relasjonskompetanse.

4. Hva legger du i begrepene relasjonskompetanse og relasjonspedagogikk?
5. Hva legger du vekt på i en god relasjon mellom lærer og elev?
6. Hvor viktig er det å ha en god relasjon til elevene?
7. Hvorfor mener du at det er viktig å ha en god relasjon til elevene?
8. Hva gjør du som lærer for å utvikle din egen relasjonskompetanse?
9. Hva legger dere som skole vekt på i bygging av relasjoner mellom elever?

Viktigheten av samspill mellom elev og lærer.

10. Hvordan opplever du samspillet med elever med innagerende atferd?
11. Hvor viktig er kommunikasjonen i arbeidet med disse elevene?
12. Hvordan opplever du deg selv i samspill med elever med innagerende atferd?
13. Hvordan tenker du at elever med denne atferden opplever deg som lærer/spesialpedagog?
14. Når du tenker på samspillet med elever med innagerende atferd, hvor viktig er det å være lyttende og vise forståelse og toleranse?
15. Hvordan samarbeider du med foreldrene til disse elevene?
16. Har du som lærer endret syn på elever med utfordrende atferd underveis i studiet du har gått på?
17. Noe dere vil tilføye?

Vedlegg 3

Intervjuguide fokusgruppeintervju 2.

Oppfølgingsspørsmål fra forrige intervju:

1. På sist intervju snakket du om at du i lengre tid hadde spist lunsj sammen med en gruppe jenter med innagerende atferd, gjorde du/skolen noe annet for denne gruppen med elever?
-stigmatisering

2. Dere snakket mye om viktigheten av å ha en god relasjon til elevene, men hvordan bygger dere opp gode relasjoner til elevene?

Tilrettelegging i skolehverdagen for elever med innagerende atferd.

3. Hvordan legger skolen til rette for at elever skal få utvikle/styrke sin sosiale kompetanse?

4. Hva gjør dere for å styrke den innagerende eleven sitt selvbilde og selvfølelse?
-i klassen, i friminuttene..

5. Hvordan kan en elev med innagerende atferd hjelpes til å få seg venner?

6. Kan du beskrive en elev med innagerende atferd som du som lærer lyktes godt med å hjelpe? Hvilke tiltak ble satt inn da?

7. Hvordan tror du at det best kan legges til rette for at elever med innagerende atferd skal trives på skolen?
-hvordan hjelpe dem til å si fra når det er noe, ha en samtale med andre, bli trygg på medelever..

8. Hva gjør dere for å inkludere eleven i klassens læringsmiljø? (kap 9.a i opplæringsloven: alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring).
- Tar dere spesielle hensyn med tanke på det fysiske læringsmiljøet? (Størrelse på klasserommet, åpne rom, oversiktighet, støy..)
- Hva gjør dere i forhold til det psykososiale læringsmiljøet? (trygghet, legge til rette..)

9. Skal disse elevene utfordres/presses til å ta initiativ eller skal læreren la dem være i fred?

10. Hvordan samarbeider du med kollegaer som har undervisning i samme klasse som deg der det er elever med innagerende atferd? Tar dere spesielle hensyn til disse elevene?

11. Har skolen en felles måte å gripe inn overfor elever med innagerende atferd eller blir det gjort individuelt for hver enkelt elev som begynner på skolen?

12. Har du inntrykk av at elever med innagerende atferd opplever mer mobbing enn andre elever?
-hvilken rolle har de? offer eller mobber?

13. Noe dere vil tilføye?

Vedlegg 4

Temaoversikt til første fokusgruppeintervju:

Hei.

Jeg heter Elisabeth Bjørkheim, og er inne på mitt siste år på masterstudiet i spesialpedagogikk. I den forbindelse skal jeg skrive masteroppgave om betydningen av lærer-elev-relasjon i møte med elever med innagerende atferd. Jeg har hørt fra min veileder Arve Thorshaug at du kunne tenke deg å stille opp på to fokusgruppeintervju og det er jeg veldig takknemlig for. Fokusgruppeintervju er et gruppeintervju hvor flere deltakere deltar og diskuterer aktuelle temaer med forskeren (altså meg) som en ordstyrer. Temaene jeg vil ta opp på det første intervjuet handler om begrepene innagerende atferd, relasjonskompetanse og relasjonspedagogikk, og hva som er viktig i samspillet mellom elev og lærer når eleven har innagerende atferd. Jeg må her gjøre deg oppmerksom på at det ikke må komme frem opplysninger om identifiserbare tredjepersoner (som elever, lærere eller andre), det er kun din generelle betraktning som er fokus.

Jeg ser frem til å møte dere og gjennomføre intervjuene. Som avtalt møtes vi tirsdag 11.02.13, klokkeslett kan være opp til dere, jeg har mulighet hele dagen. Jeg har også mulighet til å komme til ----- om dere ønsker det, gi meg tilbakemelding på hvor det passer dere å møtes. Det bør helst være et rom der vi unngår forstyrrelse fra andre.

Det andre intervjuet håper jeg å kunne gjennomføre i løpet av uke 9, tidspunkt for det avtaler vi under det første intervjuet. Det vil bli benyttet lydopptaker under begge intervjuene.

Jeg legger ved et informasjonsskriv som vi signerer når vi møtes på det første intervjuet, samt vedtak fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Vennlig hilsen Elisabeth Bjørkheim, masterstudent i spesialpedagogikk.

Temaoversikt til andre fokusgruppeintervju:

Hei.

Tusen takk for forrige intervju, jeg ser frem til å komme å ha et nytt intervju med dere førstkommande fredag fra ca. kl. 09.30 til ca. kl. 11.30.

Temaet jeg vil intervju dere om denne gangen er hva dere konkret gjør i tilretteleggingen for elever med innagerende atferd i skolehverdagen. På et av spørsmålene vil jeg gjerne at dere beskriver en elev med innagerende atferd dere har lyktes godt med å hjelpe og hvilke tiltak som ble satt inn da. Gir dere dette tipse for at dere skal få litt tid til å tenke over det. Må minne dere på at dette selvsagt må være anonymt, og at det ikke må komme frem opplysninger som gjør at elevene kan identifiseres.

Ser frem til å møte dere igjen.

Hilsen Elisabeth Bjørkheim, masterstudent i spesialpedagogikk.

Vedlegg 5

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: 10.01.2014

Vår ref: 36423 / 2 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.11.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36423</i>	<i>Betydningen av lærer-elev-relasjon i møte med elever med innagerende atferd i småskolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Elisabeth Bjørkheim</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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



Formålet med prosjektet er å undersøke betydningen av lærer-elev-relasjon i møte med elever med innagerende atferd i småskolen.

Datamaterialet innhentes gjennom intervjuer av et utvalg lærere med relevant erfaring. Lærerne rekrutteres fra videreutdanning om utfordrende atferd ved Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Det anbefales imidlertid at student muntlig eller skriftlig gjør informantene tydelig oppmerksom på at det ikke må fremkomme opplysninger om identifiserbare tredjepersoner (elever) i forbindelse med intervjuene, og at det kun er lærernes generelle betraktninger som er fokus.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. arbeidsplass, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.