

## Sammendrag

Innagerende atferd har fått mindre oppmerksomhet i skolen enn utagerende atferd.

Atferdsproblemet kan være vanskelige å oppdage, og oppfattes ikke på en negativ måte blant lærere og medelever (Befring & Duesund, 2012; Bru, 2011; Ogden, 2009). Dagens skole stiller store krav til at barna skal være sosialt aktive, initiativrike og oppfinnsomme. For elever som viser innagerende atferd vil disse kravene kunne fremstå som uoppnåelige (Lund, 2012).

I denne studien blir fokuset rettet mot hvordan en kan forebygge og redusere den innagerende atferdsproblematikken i skolen. Formålet med oppgaven er å tilegne seg kunnskap om hvordan en pedagogisk kan tilrettelegge for elever som viser innagerende atferd. Som metode har jeg valgt å analysere forskningslitteratur. Det er gjennomført en tekstanalyse basert på artikler i spesialpedagogiske tidsskrift. Målet har vært å finne ut om de ulike artiklene sier noe om tiltak i forhold til innagerende atferd. Problemstillingen lyder dermed:

### ***Hva sier forskning om tilrettelegging av skolehverdagen til barn som viser innagerende atferd?***

På bakgrunn av analysearbeidet av studiens empiri kom jeg frem til tre kategorier som omhandler sentrale faktorer i hvordan man kan tilrettelegge for elever som viser innagerende atferd. Den første kategorien er *Anerkjennelse*, som handler om hvordan en som lærer vinner anerkjennelse fra barna, samt hvilken betydning dette kan ha for elever som viser innagerende atferd. I neste kategori som er *Mestringsopplevelser*, blir det gått inn på ulike tiltak for at elevene skal oppleve faglig og sosial mestring. Den siste kategorien i studien er *Trygghet*. Her blir det vektlagt tiltak som går på at elever som viser innagerende atferd skal kunne føle seg trygge på skolen.

Studien viser at det er lite forskning på tilrettelegging av det innagerende atferdsproblemet. Funnene er derfor et resultat av et begrenset forskningsområde. Ut i fra de tiltakene som blir presentert viser studien at læreren har en viktig rolle i forhold til å redusere og forebygge elevenes atferdsproblem. Tiltakene er lite konkrete, noe som kan føre til at læreren har problemer med å vite hvordan man skal tilrettelegge undervisningen, gitt at han/hun skal støtte seg på forskningslitteratur. Funnene i denne studien kan derfor være et bidrag til å forstå at det er behov for forskning på pedagogiske tiltak i forhold til det innagerende atferdsproblemet.



## **Førord**

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess, samtidig som det har vært svært givende og engasjerende. Nå er sluttstreken satt, og jeg er klar for nye opplevelser og utfordringer i mine kommende år som lærer og spesialpedagog.

Gjennom dette året har jeg tilegnet meg mye kunnskap innenfor et spennende felt, jeg har lært mye og jeg vet at jeg kommer til å ta med meg dette ut i arbeidslivet.

Jeg håper at denne studien kan bidra til å belyse viktigheten av å ta det innagerende atferdsproblemet på alvor, da de elevene det gjelder vil ha et stort behov for tilrettelegging og støtte i skolehverdagen.

Jeg vil takke min veileder Marit Honerød Hoveid for gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen. Din veiledning har vært til stor hjelp for å kunne utvikle studien.

Trondheim, juli 2014

Katarina Selnes Olaussen



Sammendrag.....	I
Forord.....	III
Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2. Begrepsavklaring .....	2
1.2.3. Studiens oppbygging og struktur .....	3
Kapittel 2: Studiens teoretiske grunnlag .....	5
2.1. Atferdsproblemer.....	5
2.1.1. Ulike begreper og former for problematferd.....	5
2.2. Innagerende atferd .....	6
2.2.1. Forekomst av innagerende atferd.....	7
2.2.2. Ulike perspektiver for å forstå innagerende atferd.....	8
2.3. Mestring.....	10
2.4. Sosial kompetanse .....	11
2.5. Det fysiske - og psykososiale læringsmiljøet .....	12
2.6. Relasjonen mellom lærer og elever .....	13
2.6.1. Kjennetegn på gode relasjoner.....	14
2.6.2. Utvikling av relasjonskompetanse .....	15
2.7. Anerkjennelse .....	16
2.8. Tilpasset opplæring.....	17
Kapittel 3: Metode.....	19
3.1. Tekstanalyse .....	19
3.2. Valg av litteratur .....	19
3.3. Empiriske og teoretiske perspektiver .....	21
3.4. Kategorisering av forskningsartiklene.....	22
3.4.1. Anerkjennelse, mestringsopplevelser og trygghet .....	22
Kapittel 4: Presentasjon av studiens resultater.....	25

4.1. Anerkjennelse .....	25
4.1.1. Se og lytte til elevene .....	25
4.1.2. Kommunikasjon .....	27
4.2. Mestringsopplevelser .....	27
4.2.1. Små, realistiske krav .....	27
4.2.2. "Alle barn har sterke sider" .....	28
4.2.3. Sosial mestring .....	29
4.3. Trygghet.....	29
4.3.1. Trygge omgivelser .....	29
4.3.2. Grupper .....	30
Kapittel 5: Analyse og drøfting .....	31
5.1. Anerkjennelse .....	31
5.2. Mestringsopplevelser .....	33
5.3. Trygghet.....	37
5.4. Oppsummerende drøfting .....	39
Kapittel 6: Konklusjon og avsluttende betraktninger.....	43
Referanseliste .....	45

## Kapittel 1: Innledning

Det vil alltid være slik at noen barn er stillere og mer rolig enn andre, de tar gjerne lite initiativ og sitter der for seg selv. Enkelte trives bedre i sitt eget selskap uten at en behøver å lage noe problem ut av det. I denne studien er det ikke disse barna jeg ønsker å rette søkelyset mot. Jeg vil derimot fokusere på de barna der stillheten er et uttrykk for mistriivsel og fortvilelse. De barna som har vansker med å si i fra og formidle seg selv.

### 1.1. Bakgrunn for valg av tema

I denne oppgaven er det valgt innagerende atferd som tema. Gjennom praksis i lærerutdanningen har jeg møtt elever som viser innagerende atferd, og for meg har det vært viktig å finne ut hva man som lærer kan gjøre for å legge til rette for en best mulig skolehverdag for disse elevene. Dagens skole stiller store krav til at barna skal være sosialt aktive, initiativrike og oppfinnsomme. For elever som viser innagerende atferd vil disse kravene kunne fremstå som uopnåelige (Lund, 2012).

Før var det slik at jentene fikk mindre oppmerksomhet i klasserommet, da de var mye stillere og roligere enn guttene. På slutten av 1970-tallet begynte forskere å spørre jentene om hvordan de egentlig hadde det på skolen. Mange så på dette som en unødvendighet, da det ikke var noe å si på jentene. De var gode og flittige elever. En forstod ikke hvorfor det var nødvendig å gjøre et problem ut av det. I de mange årene etter at denne forskningen ble gjort, har en opplevd store sosiale forandringer mellom kjønnene. De stille jentene har ikke forsvunnet, men overdøves nå ikke bare av gutter, men også av mer selvsikre og frimodige jenter (Nielsen, 1998). I de fleste sammenhenger er det i dag forventet at man skal være utadvendt og sosial. Dette kan oppleves som funksjonshemmende for de innagerende og sjenerte barna, da de ofte har problemer med å tørre å eksponere seg (Iversen, Lønberg, & Oskal, 2006). Denne oppgaven vil ikke kun omhandle jenter, men også gutter som viser innagerende atferd. Dette fordi denne formen for atferdsproblemer er like vanlig blant begge kjønnene (Ogden, 2009).

Innagerende atferd har fått mindre oppmerksomhet i skolen enn utagerende atferd. Årsaken til dette kan være at elever som viser innagerende atferd, kun skaper problemer for seg selv. Atferden er vanskelig å oppdage og den oppfattes heller ikke på en negativ måte blant andre elever og i undervisningssammenheng (Befring & Duesund, 2012; Bru, 2011; Ogden, 2009). Barn og unge som viser utagerende atferd er de som i størst grad utfordrer og provoserer de

voksne, hjelpeinstansen, de ulike etatene og samfunnet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Før jeg begynte på min utdanning hadde jeg aldri tenkt på at innagerende atferd kunne anses som et atferdsproblem. Gjennom å ha arbeidet med dette temaet i min masteroppgave, forstår jeg hvor viktig det er at skolen legger til rette for de elevene dette gjelder. Elevene skal på best mulig måte skal få dekket egne behov og forutsetninger, slik at de dermed forhindrer at problemene utvikler seg ytterligere. I opplæringsloven § 1-3 står det: "Opplæring skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og læringen" (Opplæringslova, 1998). Elevene har derfor krav på å få tilrettelagt sin skolehverdag, slik at de skal kunne få et tilfredsstillende utbytte av den.

Med bakgrunn i utsagnet om at innagerende atferd har fått mindre oppmerksomhet enn utagerende atferd, vil det i denne oppgaven bli sett på hva som har blitt publisert av forskningsartikler på det innagerende atferdsproblemet. Det vil bli lagt vekt på pedagogisk tilrettelegging, der målet er å finne ut om det blir sagt noe om tiltak for barn som viser innagerende atferd. Problemstillingen lyder dermed:

***Hva sier forskning om tilrettelegging av skolehverdagen til barn som viser innagerende atferd?***

## **1.2. Begrepsavklaring**

I denne studien har jeg valgt å si at elevene *viser* en innagerende atferd, i stedet for å si at de *er* innagerende. Dette blir gjort bevisst, da innagerende atferdsproblemer ikke er en statisk tilstand. Elevene viser innagerende atferd i gitte kontekster og situasjoner. I denne sammenhengen kommer Lund (2012) med noen årsaksforklaringer til at barn kan vise en innagerende atferd. Elevene kan for eksempel ha problemer med å etablere gode relasjoner fordi atferden kan oppleves som lite givende eller tolkes som avvisning. Og på grunn av at de er engstelige eller gruer seg til neste friminutt, kan barna reagere på en måte som omgivelsene ikke forstår eller takler. Dette kan ofte vise seg som depresjon eller tristhet. Dette er ikke fordi de er innagerende, men den innagerende atferden kan vise seg på ulike måter gjennom tegn på mistilpasning.

Gjennom hele denne studien vil begrepet tiltak bli mye brukt. Tiltak kan forstås som en bevisst handling for å rette opp noe. En kan også benytte begrepet tilrettelegging, da en for eksempel tilrettelegger for at elevene skal få en bedre skolehverdag. Begge begrepene omhandler *hva* man gjør, og *måten* dette blir gjort på. I denne studien vil tiltak og tilrettelegging bli brukt om hverandre.



### 1.2.3. Studiens oppbygging og struktur

Studien er delt inn i 6 kapitler. Kapittel 2 omhandler det teoretiske grunnlaget for studien. I dette kapitlet vil det først bli presentert relevant bakgrunnsstoff, der det blir sett på hva atferdsproblemer dreier seg om. Her blir det tatt for seg ulike former og begreper for problematferd, samt en definisjon på hva atferdsproblemer er. For å belyse det innagerende atferdsproblemet har jeg støttet meg til teori som gir en god forklaring på hva det er, hvordan de elevene som viser innagerende atferd presterer på skolen, samt forekomst av dette atferdsproblemet. Videre presenteres ulike perspektiver for å forstå innagerende atferd, der det blir lagt vekt på individ - og systemperspektiv. Det blir deretter kastet lys over viktige faktorer som vil være av avgjørende betydning for elever som viser innagerende atferd. Det blir også sett nærmere på viktigheten av mestring og sosial kompetanse, samt at det blir lagt vekt på elevenes læringsmiljø. Deretter blir det fremstilt noe teori om relasjonens betydning mellom lærer og elev, kjennetegn på gode relasjoner, hvordan man utvikler god relasjonskompetanse og betydningen av anerkjennelse. Til slutt blir det presentert teori om tilpasset opplæring, da dette er et overordnet prinsipp i norsk skole.

Kapittel 3 utgjør en presentasjon av studiens metode. Dette kapitlet begynner med en kort forklaring på hvordan jeg har tatt i bruk tekstanalyse. Deretter redegjøres det for valgt av litteratur og empiriske og teoretiske perspektiver for denne studien. I metoddelen blir det også gitt en forklaring på hvordan forskningsartiklene ble kategorisert.

I kapittel 4 blir studiens resultater presentert. Her blir det tatt for seg forslag til tiltak ut i fra de valgte forskningsartiklene. Dette kapitlet er delt inn i tre deler som følge av kategoriene jeg har kommet frem til. Første kategori er *Anerkjennelse*, og omhandler viktigheten av å se og lytte til elevene, samt betydningen av god kommunikasjon. I andre kategori, *Mestringsopplever*, blir det lagt vekt på å stille krav til de elevene som viser innagerende atferd, og hvordan læreren skal komme frem til elevenes sterke sider. I denne kategorien blir det også redegjort for tiltak som handler om elevenes sosiale mestring. Den siste kategorien er *Trygghet*. Her blir det nevnt tiltak som baserer seg på trygge omgivelser rundt elevene, i tillegg til at det blir foreslått gruppetiltak for de som viser innagerende atferd.

Kapittel 5 omhandler studiens analyse og drøfting. Dette vil foregå i lys av de ulike tiltakene og relevant teori. I dette kapitlet blir det til slutt gitt en oppsummerende drøfting, som baserer seg på forskning rundt dette temaet.

I kapittel 6 blir det svart på studiens problemstilling, der viktige faktorer blir løftet frem. Her stilles det også spørsmål om videre forskning rundt temaet innagerende atferd.

## **Kapittel 2: Studiens teoretiske grunnlag**

### **2.1. Atferdsproblemer**

Atferdsproblemer handler om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende normer, regler og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn. Det dreier seg også om i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den hemmer eller forstyrrer barnets læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre og/eller hemmer eller forstyrrer sosial samhandling mellom barn og mellom barn og voksne på en positiv måte (Ogden, 1998). Uavhengig av alder, kjønn, familiebakgrunn, kognitive forutsetninger, skoletilknytning og bosted, kan problematisk atferd forekomme fra tid til annen blant alle barn. Det er derfor viktig å påpeke at mye av det som kan betraktes som problematferd, er å oppfatte som normalatferd (Sørli & Nordahl, 1998). Det er en naturlig del av et hvert menneskes utviklings- og læringsprosess at man noen ganger eller i visse perioder av livet kan vise problematisk atferd. Man må derimot være oppmerksom på at problematferd i visse tilfeller kan være et "faresignal" som vi bør reagere på. Dette gjelder hvis den utvikler og manifester seg over tid, hvis problematferden er omfattende, hemmer barnets utvikling og vekst og/eller hvis den er en plage for andre (Nordahl et al., 2005). I det følgende vil det bli tatt for seg ulike former for problematferd, der fokuset blir lagt på det innagerende atferdsproblemet.

#### **2.1.1. Ulike begreper og former for problematferd**

Det kan være altfor lett og det er altfor ofte en setter stempelet "atferdsproblemer" på barn og ungdom når de oppfører seg på måter som irriterer, provoserer eller bekymrer oss voksne. For atferdsproblemer benyttes det en rekke overlappende betegnelser. Dette kan blant annet være sosiale og emosjonelle vansker, tilpasningsvansker, samhandlingsvansker og psykososiale vansker. Ingrid Lund (2012) definerer atferdsproblemer på følgende måte:

Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvising, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk (Lund, 2012, s. 22).

Når man skal differensiere mellom ulike former for problematferd er den vanligste måten å skille mellom utadvendt atferd og innagerende atferd. Undersøkelser som har blitt gjort viser at omfanget av utagerende og innagerende problematferd blant barn og unge omtrent er like

stort. Utagerende atferdsproblemer har hatt hovedfokuset, mens innagerende atferd har fått mindre oppmerksomhet. Det vil være viktig å påpeke at inndelingen i utagerende og innagerende atferdsproblemer på flere måter kan være utilstrekkelig. Det finnes barn som både er voldelige og deprimerte, som både er sinte og ensomme, som er sårbare, men utagerende (Nordahl et al., 2005).

## 2.2. Innagerende atferd

Det brukes ulike begreper om innagerende atferd. Dette kan blant annet være tilbaketrekking, angst, sosial isolasjon og depresjon, og i skolen bruker en begreper som: de "stille" elevene, de "usynlige" elevene, innadvendthet og introvert atferd (Lund, 2004a). Innagerende atferd er et sammensatt problem. Elever som viser innagerende atferd kan føle seg ensomme, ha lav selvpoppfatning, bære preg av depressive tendenser, som kan utvikles til depresjon (Rubin & Asendorph, 1993). Ingrid Lund (2012) definerer innagerende atferd som et atferdsproblem slik: "Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet" (Lund, 2012, s. 27).

Ifølge Rubin og Asendorph (1993) kan innagerende atferd forstås som et paraplybegrep, da atferden kan ha mange ansikter og årsaker. Det er derfor viktig å presisere at elever som viser innagerende atferd ikke er noen ensartet gruppe, som det derfor ikke går an å si "sånn er de" om. Det vil være en viss fare for at elevene i en gruppe blir stemplet som "de innagerende". Vi må derfor alltid være bevisste på at denne gruppen består av individer med forskjellige tanker, opplevelser og behov knyttet til sin innagerende atferd. Begrepet innagerende atferd inneholder som nevnt mange forklaringer, diagnoser, definisjoner, stikkord, uttrykk og hverdagsord. Det som er felles for disse, er at beskrivelsen av atferden må være av en slik art at den bryter med det som er forventet atferd, den hemmer utvikling og/eller læring hos eleven selv og den hindrer positiv samhandling med andre (Lund, 2004a).

De elevene som er stille og innadvendte er ofte plikttoppbyggende og gjør så godt de kan, de skaper derfor ikke problemer i undervisningen eller i skolen. Men de kan være redde for å gå på skolen, de kan ha prestasjon - og prøveangst, eller redde for å bli snakket til av læreren (Ogden, 2009). Det kan være lett å tenke at mangel på konsentrasjon i læringssammenheng eller passivitet er uttrykk for latskap eller manglende interesse (Bru, 2011). Disse elevene har imidlertid ofte problemer med egne tanker og følelser, noe som fører til at de har vanskelig for å vise sitt potensial i skolen. Atferd som tyder på ensomhet, tristhet, dårlig selvfølelse og

angst er også en utfordring for skolen og lærerne (Ogden, 2009). Mange tror at lærerne har mer blikk for de elevene som viser utagerende atferd enn de tilbaketrakne, men i følge undersøkelser er ikke dette tilfellet (Ogden, 1995, referert i Ogden, 2009). Problemet er derimot at mange lærere er usikre på *om* de skal reagere på elever som er overdrevent tilbaketrakne og sjenerte, og *hvordan* de eventuelt skal handle i forhold til dem (Ogden, 2009). Når det kommer til læring, kan elever som viser innagerende atferd bruke lang tid med å komme i gang med oppgaver, og de har en tendens til og "glemme" innleveringer (Bru, 2011). Elever som virker usikre og engstelige kan også ha autoritetsproblemer, noe som kan føre til at de har vansker med å knytte god kontakt med læreren. Læreren kan ha problemer med å tolke de signalene som elevene gir, og prøver man å få elevene til å snakke om dem kan dette føre til ytterligere tilbaketrekning (Ogden, 2009). Skolen har derfor en viktig oppgave å gi elevene tro på seg selv, slik at de får utviklet et positivt selvbilde. Skolen skal også hjelpe elevene til å utvikle evne til sosial samhandling og erfaring av sosial gjensidighet (Befring & Duesund, 2012).

Elevene kan signalisere at de ikke vil snakke i en stor gruppe eller lese høyt, de kan ha få venner og lite kontakt med sine medelever. De har vanskelig for å gi uttrykk for glede eller sinne, og viser heller ikke sine sosiale sider. Noen elever kan klage over fysiske plager som vondt i magen eller hodet. Dette kan noen ganger beskrives som somatisering, med dette mener en at problemene har en fysisk eller psykisk årsak. Enkelte elever kan gi uttrykk for slike plager i situasjoner der de opplever forventningsangst, sosial angst eller prestasjonsangst. De kan oppstå ved uvante hendelser som klassebesøk eller skoleturer eller til blant annet prøve- og eksamenssituasjoner. Selv om det av og til kan være vanskelig å avgjøre hvor alvorlige signalene er eller hvilke følger de kan ha for elever, er det all grunn til å ta de på alvor. De innagerende elevene blir ofte oversett eller uteglemt av de andre, og stilles ofte i skyggen av de mer utadvendte og selvhevdende medelever. De tar lite initiativ og når de andre elevene samarbeider om skoleoppgaver eller leker blir ofte de som viser innagerende atferd stående å se på. I klasser med høyt støynivå og mange aktive elever er det fare for at disse elevene blir passivisert. De gir også ofte uttrykk for at de har liten tiltro eller selvtillitt til egen kompetanse og ferdigheter (Ogden, 2009, s. 31).

### **2.2.1. Forekomst av innagerende atferd**

Tall fra internasjonal forskning viser at 4 til 20 prosent av barn og unge fra 4 til 18 år kan defineres med en innagerende atferd. Disse tallene har derfor et stort sprik. Sørliie forklarer at årsakene til dette spriket kan skyldes at diagnoser som angst og depresjon befinner seg i

grenseland i forhold til den innagerende atferdsproblematikken. Hun sier også at det er ulik forståelse av når taushet og sosial tilbaketrekking kan defineres som et atferdsproblem. Likevel er det enighet om at taushet og tilbaketrukket sosial atferd i barnehagen og skolen i stor grad kan være et atferdsproblem uten at det blir anvendt noen diagnoser (Sørli, 2000). Gjennom å se på samspillet mellom voksne og barn, kan en allerede i 2 - 4-årsalderen plukke ut de barna som i stor grad står i fare for å utvikle sosiale vansker. Likevel viser statistikk fra PPT og BUP at barna henvises først i 8 - 10-årsalderen, noe som betyr at de kommer for sent inn i hjelpeapparatet (Kvillo, 2007). Årsakene til den sene henvisningen til BUP synes å være flere. En av årsakene er at utvikling av atferdsvansker starter lenge før symptomene blir synlige. Starten på utviklingen av innagerende atferdsproblemer er derfor ofte nokså umerkelig (Glaser, 2000, referert i Kvillo, 2007). En annen årsak til at barn blir henvist for sent til hjelpeapparatet er at mange av de ansatte i BUP mangler tilstrekkelig kompetanse på spedbarn, og har samtidig problemer med å vurdere vanskene hos såpass små barn (Kvillo, 2007).

### **2.2.2. Ulike perspektiver for å forstå innagerende atferd**

Forskere er enige om at innagerende atferdsproblemer kan henge sammen med flere forhold, og det er både komplisert og vanskelig å forstå de mange årsakene til fenomenet (Lund, 2012). Dagens litteratur om årsaker til innagerende atferd er dominert av to hovedretninger: Den ene baserer seg på biologiske årsaker, mens den andre går ut på å finne årsakene i miljøet. Ved å gå dypere inn på dette kan en få en god mulighet til å skaffe seg et mer overordnet bilde av problematferden, som en også kan dra nytte av i arbeidet med å utforme hensiktsmessige tiltak. Jeg vil nå presentere disse ulike perspektivene. I denne studien har jeg valgt å kalle perspektivene for individperspektiv og systemperspektiv.

#### **2.2.2.1. Individperspektiv**

Hos noen forskere blir den genetiske komponenten for å forstå innagerende atferd understreket. Forskerne mener at noen barn er mer sårbare helt fra begynnelsen i livet, og at man allerede i den første leveuken har mulighet til å se at spedbarn kan skille seg fra hverandre emosjonelt. Ingrid Lund skiver at en gjennom forskning på dette feltet har kommet frem til ulike psykologiske tegn på atferdsmessig hemning og at disse markørene har fått flere forskere til å gå ut i fra at det finnes en genetisk tilbøyelighet for innagerende atferd. Disse markørene omfatter liten variasjon i stemmeleiet grunnet stram stemmebåndsmuskulatur, høy puls, stabil puls (lav variasjon) og stabilitet i engstelig atferd hos barnet. Eysenck (1947,1981, referert i Lund, 2012) har kommet frem til atferd kan forstås som et genetisk medfødt trekk,

og at en kan måle atferd gjennom aktivitet i sentralnervesystemet. Han har gjennom sin teori og undersøkelser om utadvendt og innadvendthet, kommet frem til at de som har medfødte innadvendte personlighetstrekk, oftere blir mer sjenerte enn de med utadvendte trekk (Lund, 2012, s. 17). I individperspektivet fokuseres det på at årsaken til problematferden ligger i barnet, og at en derfor må "finne feilen", diagnostisere den, for så deretter sette inn tiltak som kan være til hjelp for problemet (Nordahl et al., 2005). I det følgende vil systemperspektivet bli presentert, der en i stedet for biologiske faktorer ser på miljøets betydning for utvikling av atferdsproblemer.

#### **2.2.2.2. Systemperspektiv**

Vi er alle deltakere i sosiale systemer, dette ved at vi forholder oss til andre mennesker. De sosiale systemene setter betingelser og rammer for hvordan vi handler. En deltar daglig i sosiale fellesskap som familie, skole, nærmiljø, ulike fritidsaktiviteter, arbeid og lignende. Dette fører til at en tilpasser sin atferd eller sine handlinger til det sosiale fellesskapet og til de omgivelsene en deltar i. En kan dermed si at det foregår en interaksjon mellom det enkelte individ og omgivelsene. Innenfor vitenskapen er systemteori en fellesbetegnelse på tenkemåter der en benytter seg av begrepene system og modell (Nordahl, 2006). I teoriene vektlegges det at hvert enkelt menneske er i interaksjon med ulike sosiale systemer, der individet er en aktør i et system som påvirker helheten og som selv blir påvirket av denne helheten (Eide & Eide, 2000, referert i Nordahl, 2006). Ut fra systemperspektivet er det samspillet og helheten som kan gi forklaringer og forståelse for problemer knyttet til enkeltindivider og sosiale fellesskap.

Som menneske blir man sosialisert når en forholder seg til ett eller flere andre individer. Sosialisering finner sted på skolen, i familien, på arbeid, i fritiden og i mange andre grupper. I skolesammenheng etablerer elevene i en klasse mønstre og strukturer etter hvert som de kommuniserer og samhandler med hverandre. Dette gjør at klassen framstår som et sosialt system. Hvordan samhandlingen og kommunikasjonen senere blir i klassen blir påvirket av disse mønstrene og strukturen. Når det kommer til atferdsproblematikk, kan et slikt systemperspektiv hjelpe oss til å få en bedre forståelse av hva atferdsproblematikk er og hvordan den kan møtes. Dette fordi atferdsproblemer utøves av individer som befinner seg innenfor ulike sosiale systemer. Mønstrene og strukturene i de sosiale systemene som barna er en del av påvirker den atferden de viser (Nordahl, 2006). Nordahl m.fl. utdyper dette med å si at atferdsproblemer i skolen kan forklares av forhold som relasjoner mellom elev og lærer, relasjoner mellom elever og de forventninger og verdier som er til stede i omgivelsene

(Nordahl et al., 2005). I tillegg kan sosiale systemer som familie og venner være faktorer som virker inn på atferdsproblemer (Ogden, 2009).

I systemteori tar en utgangspunkt i forholdet mellom de handlinger som utøves og de omstendighetene som handlingene utøves innenfor. Meningen er å finne forbindelser mellom individets atferd eller handlinger og omgivelsene, ikke årsakene. En ønsker å avdekke sammenhenger, faktorer og mønstre som bidrar til å opprettholde atferdsvanskene (Nordahl, 2006).

### **2.3. Mestring**

Problematferd kan ha en sammenheng med at barn og unge ikke mestrer de utfordringene som de møter i skole, hjem og nærmiljø. I ulike situasjoner blir det stilt krav til mestringskompetanse, spesielt i skolen. I skolesammenheng blir barn og unge utfordret i ulike situasjoner knyttet til følelsesmessig eller intellektuell mestring, eller andre situasjoner der atferdsmessig mestring er et fremtredende krav. Elevene kan ofte mestre utfordringer på ett område, mens de på et annet område ikke gjør det. Dette avhenger av forhold knyttet opp mot blant annet elevens tidligere erfaringer og egne forutsetninger (Overland, 2011). Skaalvik og Skaalvik (2013) snakker om mestringserfaringer som en viktig kilde til mestring. "Med mestringserfaringer menes tidligere erfaringer med å mestre oppgaver tilsvarende de som vurderingene gjelder" (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 118). Det handler derfor om at man øker sine forventninger om å klare lignende oppgaver, mens forventningene om å mestre svekkes hvis man har erfaringer med å mislykkes. Hvis man har erfaringer med å mislykkes, vil dette fremstå som svært uheldig i begynnelsen av en læringsprosess. Dette vil også kunne bryte ned våre forventninger om at vi greier å løse lignende oppgaver. Forventningene om å mestre vil derimot styrkes hvis man har erfaringer med å klare oppgavene i begynnelsen når vi skal lære noe nytt (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

For elever som viser innagerende atferd, vil et mestringsorientert klima kunne gi bedre vilkår. Fokuset vil ligge på at hvordan alle elever kan videreutvikle sine ferdigheter og kunnskaper, og hvordan de kan få best mulig utbytte ut fra sine forutsetninger (Eccles, & Roeser, 2003, referert i Bru, 2011). I et læringsmiljø som er mestringsorientert kan læreren unngå å fokusere på hva som er riktig og galt, men i stedet hjelpe elevene videre i forståelse og læringsprosesser. Dette kan bli gjort ved at læreren gir svar eller hint som hjelper eleven til bedre innsikt (Bru, 2011).



## 2.4. Sosial kompetanse

For barn og unge kan den innagerende atferden oppleves som funksjonshemmende. En av skolens viktigste oppgaver er å bidra til å utvikle den sosiale kompetansen hos hver enkelt elev (Iversen, Lønberg, & Oskal, 2006). Begrepet sosial kompetanse er knyttet til ferdigheter, kunnskaper og holdninger som blir brukt for å mestre sosiale sammenhenger (Nordahl, 2009, s. 174). Ogden (2009) definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s. 207).

For å mestre jevnaldersmiljøet, er det for barn og unge en viktig forutsetning å kunne samhandle med andre i sosiale situasjoner (Nordahl, 2009). Sosial kompetanse vil i stor grad handle om å tilpasse seg ulike sosiale miljøer. Den kan derfor ikke vurderes uavhengig av den kulturen eller det sosiale miljøet kompetansen skal anvendes innenfor (Ogden, 2009).

Ulike sosiale kontekster stiller forskjellige krav til sosial kompetanse. God sosial kompetanse innebærer derfor at en kan skifte sosiale strategier eller legge om atferd fra situasjon til situasjon. De sosiale kravene i ulike miljøer vil også kunne variere ut i fra hvilke mennesker som befinner seg i miljøene. Sosial kompetanse må derfor betraktes som et uttrykk for bestemte normer, krav og verdier i ulike sosiale miljøer, og kan derfor ikke kun bli sett på som et individuelt forhold (Nordahl, 2009). I Kunnskapsløftet (LK06) heter det at: "opplæringen skal gi elevene «kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig»". Skolen skal derfor ikke bare dreie seg om skolefaglige kunnskaper, men også hjelpe elevene med å utvikle seg sosialt og personlig (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Liten evne eller vilje til å engasjere seg i sosiale relasjoner vil kunne få negative konsekvenser for elevene i forhold til å kunne etablere sosiale nettverk og evnen til å kunne fungere sammen med andre i arbeidslivet (Bru, 2011). For å unngå at de innagerende elevene forsvinner i mengden kreves det at lærerne er bevisste og kunnskapsrike. Elever som viser innagerende atferd deltar sjeldent eller aldri i sosiale sammenhenger. Skolen blir derfor en viktig arena for å styrke deres selvbilde, samhandle med andre og trene på å eksponere seg. Dette vil kunne føre til at elevene opplever økt sosial mestring (Iversen, Lønberg, & Oskal, 2006). Ingrid Lund skriver at det å oppleve mestring i møte med andre er det som utfordrer de elevene som viser innagerende atferd mest. Når det kommer til barn og unges sosiale og

emosjonelle utvikling blir stabile vennskap understreket som en av de viktigste faktorene (Lund, 2012).

## **2.5. Det fysiske - og psykososiale læringsmiljøet**

Det kan være vanskelig å gi en klar definisjon på begrepet læringsmiljø. Læringsmiljøet i skolen kan på den ene siden betraktes som totaliteten av lærestoff, organisering av undervisningen, fysiske forhold, vurderingsformer, sosiale relasjoner, planer og holdninger til læring. På en annen side kan læringsmiljøet betraktes som den atmosfæren, det miljøet, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene opplever eller erfarer i skolen (Skaalvik, & Skaalvik, 2013). Læreren kan gjennom sine valg og handlinger være med på å påvirke de forholdene som knyttes opp mot elevenes læringsmiljø. Gjennom sine valg av planlegging og gjennomføring av undervisning, vil læreren være en viktig faktor som påvirker læringsmiljøet (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009). Måten elevene opplever læringsmiljøet på vil ha konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, læring og atferd. For å kunne endre den opplevelsen elevene har av læringsmiljøet, er det nødvendig å endre på de forholdene som har betydning for elevenes opplevelse (Skaalvik, & Skaalvik, 2013).

Når det kommer til det fysiske - og psykososiale læringsmiljøet i skolen, dreier dette seg om at elevene skal føle og kjenne at de er trygge. Trygghet er en forutsetning for at man skal kunne ha det bra med andre (Overland, 2011). Trygghet baserer seg på at elevene skal tørre å spørre læreren om det er noe de ikke forstår, de skal kunne si fra når noe oppleves som vanskelig og de skal kunne åpne seg opp for ny læring (Lund, 2012). En kan tenke seg at barna trenger en trygg base som de kan bevege seg ut fra, men som de kan finne tilbake til når de trenger trygghet og støtte (Flaten, 2010). Når en snakker om trygghet, vil tilknytning stå sentralt. For en god tilknytning er det avgjørende at barnet får en opplevelse av trygghet og stabilitet. Det er også betydningsfullt at de får dekket deres grunnleggende og fysiske behov (Sollesnes, 2008). Behovet for tilknytning kan dermed forstås som noe helt grunnleggende for at elevene skal kunne føle seg trygge (Broberg, Granqvist, Ivarsson, & Mothander, 2006). Trygg tilknytning handler om at eleven opplever tilhørighet, beskyttelse, omsorg og kontakt med andre (Schibbye, 2002). Tilknytningen er utrygg hvis barnet ikke opplever en fornemmelse av trygghet og beskyttelse. I skolen vil det være viktig å gi barnet trygghet i form av en sensitiv og tilgjengelig lærer. Dette kan forstås som svært betydningsfullt for at barnet skal kunne møte ulike situasjoner og forhold uten å måtte føle seg redd (Broberg et al., 2006).

Når skolen får kjennskap til eller signaler om at et barn ved skolen ikke har det så bra, har skolen en plikt til å gripe inn ut i fra opplæringsloven § 9a (Nilsen, & Vogt, 2008). I opplæringsloven § 9a-1 heter det: "Alle elevar i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringslova, 1998). Skolen er pålagt å oppfylle dette kravet, noe som blir gjort gjennom et kontinuerlig og systematisk arbeid. I tillegg har skoleledelsen ansvar for gjennomføring av dette arbeidet (Berg, 2005).

## 2.6. Relasjonen mellom lærer og elever

Relasjoner handler om hva slags oppfatning eller innstilling ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre (Overland, 2011). Med tanke på problematferd vil relasjoner mellom lærer og elev fremstå som et viktig arbeid i skolen (Sørli & Nordahl, 1998). Når det kommer til sosial samhandling og kommunikasjon, vil relasjonelle forhold være et viktig grunnlag. Med dette mener en at mennesker velger sine handlinger ut fra sin virkelighetsoppfatning eller den mening en tilskriver personer og situasjoner. Man kan også handle ut i fra egne mål eller verdier. Når det gjelder den enkeltes selvoppfatning utvikles den i interaksjon med andre, der noen relasjoner vil fremstå som viktigere enn andre. Hos barn og unge har relasjoner med foreldre og andre i familien, lærere og jevnaldrende særlig betydning for deres læring og utvikling. Med tanke på at barn og unge stadig tilbringer mer tid i pedagogiske institusjoner, kan det hevdes at lærere stadig får større betydning for elevene. Relasjonene som de har til lærerne vil ut i fra dette danne et vesentlig grunnlag for elevenes sosiale samhandling i skolen (Overland, 2011).

Den relasjonen som eksisterer mellom lærer og elev og den samhandlingen som finner sted, vil ha sterk sammenheng med både elevenes handlinger i klasserommet og lærerens undervisning (Fuglestad, 1993, referert i Nordahl, 2000). Elev - lærerrelasjon er vesentlig for den oppfatningen elevene har av den undervisning som foregår i klasserommet. Med dette mener en at elever som har et godt forhold til lærerne sine, også vurderer undervisningen som variert og engasjerende (Nordahl, 2000). Med denne vurderingen vil det være grunn til å tro at det vil være like viktig med relasjonen til læreren som av hvordan læreren underviser. Elever som føler at lærerne bryr seg om dem, vil ha en mer positiv innstilling til skolen enn de som ikke opplever dette forholdet til lærerne sine. Det vil derfor være en klar sammenheng mellom elevens innstilling eller syn på skolen og deres relasjon til lærerne. Undersøkelser viser at det er sterke sammenhenger mellom typen og omfanget av problematferd og de relasjonelle

forholdene på skolen. Læreren bør derfor vektlegge å bygge gode relasjoner til elevene og videre arbeide for at disse relasjonene opprettholdes og videreutvikles (Overland, 2011).

### 2.6.1. Kjennetegn på gode relasjoner

Det kan være vanskelig å gi konkrete svar på hvordan enkelte lærere etablerer gode relasjoner til elevene, mens andre ikke gjør det. Det kan også være vanskelig å gi en entydig beskrivelse på hva det er som kjennetegner gode og dårlige relasjoner. Dette fordi både elever og lærere er unike individer med ulike erfaringer og forutsetninger. Likevel vil det foreligge noen faktorer som forskning og faglitteratur peker på som er særlig viktige i utviklingen av disse gode relasjonene (Overland, 2011).

Ved en relasjon fremstår tillit som et sentralt forhold. De som har en god relasjon til hverandre, vil ofte ha et gjensidig tillitsforhold (Nordahl et al., 2005). Tillit kan defineres som "tiltro til et annet menneskes pålitelighet" (Heargraves, 1996, referert i Nordahl et al., 2005). Tillit er noe man gjør seg fortjent til gjennom de handlinger som utøves (Overland, 2011). Det er derfor ikke noe man kan kreve. Den relasjonen en får til andre mennesker, baserer seg derfor på hvordan man selv fremstår. Selv om man er voksen må man gjøre seg fortjent til tilliten (Nordahl et al., 2005). Den opparbeides over tid, men kan raskt ødelegges. En enkelt hendelse kan noen ganger ødelegge tilliten mellom lærer og elev (Overland, 2011). Tillit er også med på å skape trygghet. Elever som viser innagerende atferd er ofte sårbare, og denne sårbarheten kan henge sammen med utrygghet. Tilliten til elever som er sårbare kan utfordres fordi nåværende og tidligere relasjonserfaringer ofte er negative og lite tillitskapende (Lund, 2012). Respekt er nødvendig for å bli sett på som en autoritet som det er verdt å lytte til. En god relasjon preges derfor av respekt. En får respekt gjennom å vise respekt. Mangel på respekt kan også være gjensidig (Berger, 2000). Dersom en lærer ikke respekterer elevene, får man heller ikke noe respekt tilbake. Skal man kunne utvikle positive relasjoner til andre, vil det være nødvendig at man er opptatt av eller interessert i den andre (Overland, 2011).

Som voksen bør man verdsette det som er viktig for barn. Øverst i barn og unges verdihierarki står forholdet til jevnaldrende (Frønes, 1995, referert i Nordahl et al., 2005). Mange av deres handlinger, oppfatninger og utsagn knyttes derfor til den relasjonen de har til andre barn og unge. Voksne kan fremstå som en signifikant person for barn hvis en viser interesse for jevnalderrelasjonene og er oppmerksomme på hvordan de utvikler seg. Det vil derfor være viktig å interessere seg for verdiene og symbolene disse relasjonene bygger på. En reflektert og bevisst voksen vil respondere og etterspørre det som har verdi for barn. Dette vil være en

viktig betingelse for utvikling og læring, samtidig som det vil danne grunnlag for gode relasjoner mellom barn og voksen (Nordahl et al., 2005). I det følgende vil det bli sett på hvordan en utvikler sin relasjonskompetanse.

### **2.6.2. Utvikling av relasjonskompetanse**

En lærer skal beherske et stort repertoar av ferdigheter innenfor sitt yrke. Faglighet i yrker som innebærer å hjelpe andre, er knyttet til den kompetansen som utvises i relasjonen.

Relasjonskompetanse blir av Aubert og Bakke beskrevet som "det personlige møtet mellom mennesker som søker, er henvist til eller trenger hjelpen som den profesjonelle i kraft av sin utdanning eller posisjon bidrar til" (Aubert & Bakke, 2008). Relasjonskompetansen handler med andre ord om å kommunisere på måter som gir mening, der en tar vare på den overordnede hensikten med samhandlingen (Røkenes & Hanssen, 2002). I definisjonen tar forfatterne i bruk ordet "profesjonell". Den profesjonelle blir brukt om all relasjonskompetanse som tar del i en yrkesmessig kontekst (Aubert & Bakke, 2008).

Mennesket blir skapt gjennom å ta del i samspill, og vi får bekreftet at vi er en del av det levende livet i samvær med andre. Samspillet er svært avgjørende for hvert enkelt individ, og den profesjonelle har derfor en viktig oppgave å sikre at samspillet er tilpasset hver enkelt sine forutsetninger (Hedenbro & Wirtberg, 2002, referert i Aubert & Bakke, 2008).

Relasjonskompetanse i samhandling med en elev som viser innagerende atferd, kan for eksempel dreie seg om å ta i bruk fagkunnskap og seg selv slik at eleven på best mulig måte kan samhandle uten å måtte møte på egne svakheter og begrensninger. I tillegg vil lærerens evne til empati, observasjon og tålmodighet virke inn på evnen til å se hvilke tegn eleven uttrykker, tillegge dem mening og møte eleven slik at han eller hun føler seg sett og forstått (Aubert & Bakke, 2008).

Til tross for ulike forutsetninger, vil relasjonen i den gode dialogen være preget av gjensidighet og respekt. "Jeg" og "du" samhandler om et felles "anliggende". Når det dreier seg om å sette navn på og identifisere "den andres" ytringer, trekkes det inn et tredje moment der relasjonen kan omtales som treleddet (Røkenes, & Hanssen, 2002). I en treleddet relasjon går samarbeidet ut på at "den andre" blir anerkjent som subjekt, en kompetent samarbeidspartner og som en selvstendig aktør (Aubert, & Bakke, 2008). Utgangspunkt for alt profesjonelt relasjonsarbeid går ut på å se og registrere det som utspiller seg i situasjonen. Dette gjennom et åpent blikk (Martinsen, 1993, referert i Aubert, & Bakke, 2008). Denne åpenheten vil være påvirket av egne kunnskaper, erfaringer og verdier (Aubert, & Bakke,

2008). En kan derfor si at utvikling av relasjonskompetanse også handler om å utvikle kjennskap til den ballasten læreren selv har med seg i møtet med hver enkelt elev. Vi møter andre med våre egne forutsetninger (Røkenes, & Hanssen, 2002).

## 2.7. Anerkjennelse

Anerkjennelse er et begrep som de fleste kjenner og har et forhold til. Det er et begrep som har mye positivt i seg og som dermed er mye brukt. Faglitteraturen på anerkjennelsesområdet viser oss noen av utfordringene som finnes når personer skal gi anerkjennelse og søker anerkjennelse, både som del av en relasjon og som individ i relasjon til andre (Lund, 2012). Anerkjennelse er en samtaleform, som bygger på den voksnes vilje og evne til å forholde seg inkluderende, åpent og sensitivt til barnets selvforståelse og indre virkelighet (Juul, & Jensen, 2003). Når en skal iverksette tiltak i møte med elever som viser innagerende atferd, er det som individ og i relasjon med andre mennesker, viktig å drøfte forutsetningene for tiltakene. Uten en anerkjennende holdning kan ingen gode tiltak settes i verk og ingen konkrete verktøy anvendes. For å kunne forstå relasjoner og atferd hos mennesker må man se mennesker som en del av en større sammenheng. Det må alltid forstås ut fra det miljøet og konteksten som det er en del av, og ut fra de relasjonene det lever i. Innagerende atferd må derfor forstås ut fra den sammenheng den vises i, de relasjonene, den familien og det miljøet som den oppstår i. Dette er et viktig aspekt ved det som blir kalt en dialektisk relasjonsforståelse (Lund, 2012).

I en dialektisk relasjonsforståelse er anerkjennelse et betydningsfullt begrep. Dette begrepet er knyttet opp til utvikling av profesjonell relasjonskompetanse. Man lærer anerkjennelse ved å bli møtt med anerkjennelse (Schibbye, 2002). Det innebærer å ha en evne til å kunne sette seg inn i perspektivet hos den andre og samtidig prøve å forstå den andres subjektivitet. En kan derfor si at anerkjennende kommunikasjon er basert på en subjekt -subjekt-relasjon. Jeg er et subjekt, og du er et subjekt som møtes og deler slikt som tanker, følelser, ord eller opplevelser (Lund, 2012).

Frem til nå har det blitt gitt en teoretisk forankring av begrepet innagerende atferd, samt pekt på viktige komponenter i arbeidet med denne atferdsproblematikken. I det følgende underkapittel, vil det bli tatt for seg betydningen av tilpasset opplæring. Innledningsvis ble det sagt at alle elever har rett til å få tilrettelagt sin undervisning, på den måte at de får dekket sine forutsetninger og behov. I lys av dette vil det nå bli gitt en nærmere forklaring på hva som ligger i begrepet tilpasset opplæring. Jeg ser på tilpasset opplæring som en svært viktig faktor i arbeidet med den innagerende atferdsproblematikken. Hvis de elevene som viser

innagerende atferd ikke får fullt utbytte av den ordinære opplæringen, har de rett på tilrettelegging for seg.

## 2.8. Tilpasset opplæring

I skolen er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp som gjelder alle elever i norsk skole. "Tilpasset opplæring innebærer at alle elever har rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger, og gjelder i grunnskolen så vel som videregående opplæring" (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 19). Tilpasset undervisning innebærer både elevens læring og lærerens tilrettelegging. Det skal derfor gis en opplæring som tar hensyn til elevenes muligheter (Ekeberg & Holmberg, 2004). Målet med tilpasset opplæring er at hver enkelt elevs utviklingsmuligheter og behov blir ivaretatt, og at den enkelte elev skal få læringsmål som han eller hun klarer å nå. Elevene skal gjennom tilpasset opplæring oppleve mestring. De skal føle at de er motiverte for oppgavene som blir gitt, noe som skal føre til at de utvikler seg og setter realistiske mål. Elevene skal også delta aktivt i sin egen læringsprosess, samtidig som de bidrar aktivt til fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2014). I Stortingsmelding 16 (2006-2007) 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).

Som stortingsmeldingen viser er ikke tilpasset opplæring et mål i seg selv, men et virkemiddel for å nå et viktig mål: elevenes læring. Ser en tilbake på § 1-3 er ikke tilpasset opplæring å betrakte som et formål med opplæringen, men som et prinsipp som en skal arbeide etter i skolen. Med tanke på at prinsippet er lovfestet, betyr det at skoleeier og den enkelte skole har en klar forpliktelse til å søke å tilpasse opplæringen slik at hver enkelt elev kan få et tilfredsstillende utbytte av den (Bjørnsrud & Nilsen, 2008).





## Kapittel 3: Metode

Følgende kapittel vil gjøre rede for det metodiske aspektet som studien bygger på, samt gi beskrivelser av forskningsprosessen og vurderingen som ligger til grunn for innsamling og behandling av empiri. I utgangspunktet skulle denne studien basere seg på kvalitative intervjuer, men jeg hadde en stor utfordring med å finne intervjuobjekter som kunne danne datagrunnlag for oppgaven. På bakgrunn av dette ble metoden endret til tekstanalyse.

### 3.1. Tekstanalyse

Metoden som har blitt valgt skal bidra til en analyse av forskningslitteratur som omfatter et spesielt fenomen. Jeg har gjennomført en tekstanalyse basert på forskningsartikler fra spesialpedagogiske tidsskrift. Målet har vært å finne ut om de ulike forskningsartiklene sier noe om skolebaserte tiltak i forhold til elever som viser innagerende atferd og hvordan en eventuelt kan gjennomføre disse tiltakene. Det er også undersøkt om de ulike artiklene viser til likheter og forskjeller når det dreier seg om tilrettelegging av denne atferdsproblematikken. Jeg har valgt å se bort i fra det tekstmaterialet som ikke synes å gi svar på problemstillingen. Dette ble derimot gjort etter at jeg hadde forholdt meg til hele teksten, slik at jeg først kunne danne meg et helhetsinntrykk. Nedenfor vil det bli redegjort for hvordan analysen ble gjennomført, men først vil jeg gi en presentasjon av hvordan forskningsartiklene ble valgt.

### 3.2. Valg av litteratur

For å kunne finne ut hva forskning sier om tilrettelegging av skolehverdagen til barn som viser innagerende atferd, benyttet jeg meg av det norske tidsskriftet Spesialpedagogikk. Spesialpedagogikk har en sentral posisjon når det kommer til formidling av forskningsresultater, samtidig som det er det eneste norske tidsskriftet som formidler utviklingen på det spesialpedagogiske virkefelt<sup>1</sup>. Jeg fikk kun tilgang til Spesialpedagogikk som trykte tidsskrift, men på tidsskriftets hjemmeside, står det hvilket tema hver av utgivelsene inneholder. For å avgrense utvalget ble det tatt utgangspunkt i ord som "innagerende atferd", "det stille atferdsproblemet", "de usynlige elevene" "sosial angst" og "sjenanse". Som nevnt forstås innagerende atferd som et samlebegrep knyttet til flere tilstander. Med bakgrunn i dette søkte jeg på ulike begreper for å være sikker på at alle relevante artikler ble avdekket. Søket ble innsnevret til en periode på ti år, altså fra januar 2003 til desember 2013. Dette ble gjort for å avgrense materialet, samtidig som det gav et tilstrekkelig antall artikler. Jeg kom frem til at 820 artikler ble publisert i dette tidsrommet.

---

<sup>1</sup> <http://www.spesialpedagogikk.no/Fagtidsskrift/Spesialpedagogikk/Arkiv/>

Med utgangspunkt i søkeordene var det elleve artikler i Spesialpedagogikk som omhandlet innagerende atferd. I seks av artiklene ble det presentert hva innagerende atferd er, samt årsaker til at noen barn får dette atferdsproblemet. Disse artiklene tok ikke for seg noen former for tiltak og de ble derfor valgt bort. Jeg stod nå igjen med fem artikler i mitt analysearbeid. Gjennom mine avgrensinger av fenomenet, endte jeg opp med relativt få artikler. Likevel anser jeg mitt søk til å være såpass åpent, og at det dermed skal være en mulighet til å få tak i det som er gjort på feltet. Artiklene som ble valgt er:

- *Anerkjennelsens kunst* (Lund, 2004)
- *Det stille atferdsproblemet - i møte med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet* (Lund, 2010).
- *En kvantitativ studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen* (Somby, & Hausstätter, 2010).
- *"Hun sitter jo bare der!" Fokus på innagerende atferd og tiltak sett i lys av Daniel Sterns teori* (Lund, 2003).
- *Tiltak for innagerende elever* (Oskal, 2006).

I tillegg til å se på hva som har blitt gjort av norsk forskning rundt elever som viser innagerende atferd, fant jeg ut at det også ville vært spennende å se hva som har blitt publisert internasjonalt. Det ble derfor gjort et søk på et engelskspråklig spesialpedagogisk tidsskrift. Her ble bibliotekets database BIB SYS Ask<sup>2</sup> tatt i bruk. Tidsskriftet som jeg anslo som relevant i forhold til min oppgave var: "European Journal of Special Needs Education". Jeg valgte dette tidsskriftet fordi det dekker et stort globalt forskningsområde. I tillegg er det et internasjonalt tidsskrift på nivå 2, noe som betyr at det er definert som et ledende tidsskrift innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet.

I søkefeltet skrev jeg inn "social, emotional and behavioural difficulties", noe som kan oversettes med sosiale -, emosjonelle - og atferdsvansker. Dette søkeordet ble valgt fordi det dekker ulike aspekter av atferdsproblemer. Det ble søkt etter artikler fra januar 2008 til desember 2013, noe som resulterte i 152 artikler. I likhet med de norske artiklene valgte jeg også her å sette opp noen kriterier. Artiklene skulle være rettet mot skolen og de måtte omhandle tiltak i forhold til innagerende atferd. Jeg la derfor til ordene "measures" som betyr tiltak, samt "school" og "students". Søket ble nå snevret inn til 38 artikler. Disse var sortert etter hvilke som var mest relevante i forhold til søkeordene. For å finne ut hvilke av artiklene

---

<sup>2</sup> <http://ask.bibsys.no/ask/action/smpsearch>

jeg kunne benytte meg av valgte jeg å se på artiklenes titler/sammendrag. I denne oppgaven skulle fokuset ligge på de norske artiklene i tidsskriftet *Spesialpedagogikk*, og i den forbindelse ønsket jeg derfor bare å analysere et par av de engelske. Av de 38 artiklene anså jeg kun en som relevant i forhold til min studie. Selv om artiklene tok for seg innagerende atferd, var det mange som fokuserte på barn i barnhagen eller omhandlet det psykologiske feltet. Flere av artiklene tok heller ikke for seg noen spesifikke tiltak. Artikkelen som ble valgt var: "Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review" (Cooper, 2011). Denne artikkelen tar både for seg innagerende og utagerende atferdproblematikk, men jeg vil kun fokusere på hva som blir skrevet om innagerende atferd.

Jeg ønsket å finne to engelskspråklige artikler til analysearbeidet, det ble derfor gjort et nytt søk i tidsskriftet. Dette søket ble også snevret inn til en periode på fem år. Denne gangen skrev jeg inn "social withdrawal" i søkefeltet, noe som kan oversettes med sosial tilbaketrekking. Dette resulterte i 692 artikler. Jeg tilføyde ordene "measures", "school" og "students", noe som minimerte resultatet til 191 artikler. Jeg valgte å snevre inn søket ytterligere, og tilføyde derfor ordet "shyness", som betyr skyhet. Dette resulterte i 26 artikler. I likhet med det forrige søket, var det få av artiklene som tok for seg spesielle tiltak. Innholdet ble i stedet sentrert rundt forklaring av gjennomførte undersøkelser. Etter å ha lest i gjennom artiklenes sammendrag, kom jeg frem til at det var en artikkel jeg kunne bruke til analysen. Dette var: "The Role of Individual and Social Factors in Classroom Loneliness" (Stoekli, 2009).

### **3.3. Empiriske og teoretiske perspektiver**

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne en sammenheng i datamaterialet, der jeg gjennom analysen har prøvd å få en dypere forståelse av det temaet som studeres. I den analytiske prosessen skifter en ofte oppmerksomheten mellom å innarbeide teoretiske begreper og å utforske meningsinnholdet i empirien. Analyseprosessen kjennetegnes derfor både av induktive og deduktive tilnærminger. Den induktive prosessen går ut på at en tar utgangspunkt i empirien og utvikler deretter en forståelse av de temaer som en utforsker. Dette innebærer at man jobber fra data til begreper eller utvikling av teori. Begreper som blir anvendt av personer i feltet, er til stor nytte for å kunne utvikle en forståelse av dataens meningsinnhold. Den deduktive prosessen går ut på at en knytter begreper fra andre teoretiske bidrag til den teksten som blir analysert. Det blir med andre ord knyttet forbindelseslinjer mellom fenomener prosjektet gir uttrykk for, og lignende fenomener i andre studier. Studier

som gir grunnlag for prosjektet, inneholder ofte begreper som er relevante for analysearbeidet. Gjennom en teoretisk fordypning kan en få inspirasjon til videre tolkning og analyse av data (Thagaard, 2013).

Forskningsprosessen begynte med at jeg leste meg opp på teori som omhandler innagerende atferd, der det ble forsøkt å få en forståelse av hva fenomenet handler om. Etter hvert som jeg satte meg inn i litteraturen, fikk jeg sortert hva jeg anså som relevant teori i tilknytning til min problemstilling. Kunnskapen som jeg tilegnet meg gjennom teorien ble brukt i møte med forskningsfeltet. Etter å ha samlet inn empiri gjennom forskningsartiklene, fikk jeg en bedre oppfatning av hva som kan anses som viktige faktorer for å kunne tilrettelegge for elever som viser innagerende atferd. Empirien ble derfor aktivt brukt til å sette meg inn i ny teori eller gå grundigere inn i kjent teori slik at jeg skulle få en større forståelse av de funnene som ble gjort. Med bakgrunn av dette kan en si at det har foregått en veksling mellom teori og empiri, og at det har blitt jobbet med tilnærming som ligger mellom induksjon og deduksjon. Dette blir kalt abduksjon. Abduksjon er en slags kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming (Alvesson & Sköldbberg, 1994). I denne studien har abduksjon blitt benyttet. Min forståelse har blitt utviklet gjennom et samspill mellom grundig gjennomgang av dataene, og inspirasjon som er knyttet opp mot en mer generell kunnskapsbakgrunn. Forståelsen av det fenomenet som har blitt studert, kan både knyttes til etablert teori og til den oppfatningen som har blitt dannet gjennom meningsinnholdet i de dataene som har blitt studert (Thagaard, 2013).

### **3.4. Kategorisering av forskningsartiklene**

I analysearbeidet ønsket jeg å komme frem til noen fenomener som var viktige i forhold til utarbeiding av tiltak. Dette ble gjort gjennom å hente ut begreper fra forskningsartiklene. I denne oppgaven har jeg valgt å kalle disse begrepene for kategorier, som jeg anså som elementære i forhold til analysen. Kvale og Brinkmann skriver at målet med kategorisering er å gi en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg gikk igjennom hver enkelt artikkel, der innholdet ble strukturert og gruppert inn i de ulike kategoriene. Disse bygger på de tiltakene som kom tydeligst frem ut i fra de artiklene som ble valgt. Videre ble hver kategori delt inn i flere underkategorier, basert på hva tiltakene dreide seg om.

#### **3.4.1. Anerkjennelse, mestringsopplevelser og trygghet**

I teoridelen blir det påpekt viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev. Svært mange tiltak som iverksettes i skolen kan ta utgangspunkt i lærer - elev - relasjoner. Med tanke på at

relasjoner er et så vidt begrep, valgte jeg å bruke begrepet *Anerkjennelse* som en kategori. Ingrid Lund (2012) skriver som nevnt at ingen gode tiltak kan settes i verk uten en anerkjennende holdning fra lærerne. Ut i fra de forskningsartiklene som jeg har valgt kan begrepet anerkjennelse inneholde flere ulike komponenter.

Jeg har valgt å kalle den andre kategorien for *Mestringsopplevelser*. Etter å ha lest igjennom artiklene har jeg kommet frem til at mange av tiltakene dreier seg om at læreren skal prøve å finne frem til elevenes sterke sider, både faglige og sosiale. Artiklene kommer både med konkrete tiltak som kan bli benyttet i undervisningssituasjoner og andre skolesammenhenger, samt tiltak som omhandler sosial kompetanse. Som skrevet tidligere er sosial mestring den største utfordringen for elever som viser innagerende atferd. Det er derfor viktig at læreren tar tak i dette slik at elevene på best mulig måte skal få styrket sitt selvbilde, slik at de deretter skal få mulighet til å mestre sosiale sammenhenger.

*Trygghet* er den siste kategorien som jeg har valgt til analysearbeidet. For barn og unge som viser en innagerende atferd vil det fysiske læringsmiljøet være en avgjørende faktor på om de føler en trygghet på skolen. Hvis elevene ikke føler en viss trygghet vil de kunne ha problemer med å tørre å si i fra hvis noe blir vanskelig, åpne seg opp for ny læring og spørre om hjelp om det er noe de ikke forstår (Lund, 2012). I forskningsartiklene blir det tatt for seg tiltak som omhandler trygghet med utgangspunkt i det fysiske læringsmiljøet.



## **Kapittel 4: Presentasjon av studiens resultater**

Analysen av forskningsartiklene viste at kategoriene *Anerkjennelse*, *Mestringsopplevelser* og *Trygghet* var felles for nesten alle artiklene. I dette kapittelet vil det bli gitt en presentasjon av studiens resultater, der jeg under hver kategori kommer med en beskrivelse av artiklenes forslag til tiltak i forhold til elever som viser innagerende atferd. Hver kategori er delt opp i flere underkategorier. Dette er gjort for å skape mer struktur og oversikt over tiltakene.

Som tidligere skrevet, har tidsskriftet *Spesialpedagogikk* publisert 820 artikler gjennom en periode på ti år. Av de fem artiklene som jeg kom frem til, er tre av disse skrevet av Ingrid Lund. Funnene i denne oppgaven vil derfor bære preg av dette, i den forstand av at Lunds artikler baserer seg på hennes doktorgradsavhandling.

### **4.1. Anerkjennelse**

I fem av de syv artiklene blir det presentert tiltak som faller under kategorien anerkjennelse. Tidligere har det blitt gitt en teoretisk beskrivelse på dette begrepet, der man i stor grad knytter anerkjennelse opp mot utviklingen av gode relasjoner mellom lærer og elev. Tiltakene baserer seg på betydningen av å se og lytte til elevene, samtidig som kommunikasjon er en viktig faktor.

#### **4.1.1. Se og lytte til elevene**

I artikkelen "Det stille atferdsproblemet" tar Ingrid Lund (2010) for seg den voksnes relasjonskompetanse i møte med den innagerende eleven. Hun legger vekt på lærerens holdning og evne til tydelig ledelse, da dette er avgjørende for faglig, sosial og emosjonell utvikling. I Lunds doktorgradsavhandling kom hun frem til at barn og ungdom ikke ønsker at lærerne skal gi dem opp. Selv om elevene kan virke avvisende, må man fortsette å spørre. En viktig forutsetning for at de skal våge og tre frem under press er at de har trygge voksne rundt seg som vil dem vel. Lund sier at måten dette blir gjort på er avgjørende for resultatet.

Lund (2004b) utdyper påstanden om at elevene ønsker å bli sett gjennom artikkelen "Anerkjennelsens kunst". Selv om det ikke alltid er så lett å tolke dette, er det viktig å ta kontakt og prate med elevene. I skolehverdagen kan en vise elevene at man ser dem ved blant annet å gi et blick, spørre om hvordan det står til og gi dem et klapp på skulderen. Lund sier at en som lærer kanskje må være fornøyd med et blick tilbake, og at dette blikket muligens ikke kommer med en gang, men etter hvert.

I artikkelen "Tiltak for innagerende elever" tar forfatter Solveig Kristine Oskal (2006) for seg tiltak en kan sette i verk i arbeidet med å forebygge den innagerende atferden. Hun går spesielt inn på intervensjoner, som er tiltak der lærere har oppdaget, eller har mistanke om innagerende atferd hos elever og ønsker å sette i verk tiltak. Oskal peker også på viktigheten av å se elevene. Læreren står overfor noen store utfordringer når det kommer til å se elevene på en måte som skaper en god opplevelse. Det blir derfor viktig å finne den framgangsmåten som skaper positiv gjenklang. For at elevene skal kunne erfare at de blir møtt med anerkjennende holdning, er dette et tiltak som må gjøres hver dag. Det er viktig at læreren ikke føler seg avvist og såret hvis elevene snur seg vekk og viser at de ikke ønsker kontakt. En må i stedet fortsette å ta kontakt slik at elevene forstår at læreren virkelig bryr seg.

"En kvantitativ studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen" er basert på en undersøkelse av Hege Merete Somby og Rune Sarromaa Hausstätter fra 2009, der 34 grunnskoler og i alt 4398 elever fra 5. til 10. trinn deltok. I artikkelen presenteres resultater tilknyttet innagerende elever i forhold til resten av elevgruppa. Resultater fra denne undersøkelsen viser at elever med innagerende atferd opplever at det ikke er like mye struktur i timene som resten av elevgruppa beretter om. Dette fører til at de at de ikke alltid forstår hva læreren sier og de opplever at de ikke kan svare på spørsmål som læreren stiller. I en annen artikkel fra mitt utvalgt, "Teacher strategies for effective interventions with students presenting social, emotional and behavioural difficulties", kommer Cooper (2011) med forslag om tiltak for å kunne fremme en positiv skolehverdag for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Ifølge Cooper (2011) påvirkes klasserommiljøet av de valgene læreren gjør. Elevene kan dermed tolke og reflektere dette i forhold til hva læreren legger vekt på i undervisning og hvilken form for atferd læreren ønsker at elevene skal vise.

Oftest har lærere lett for å analysere elevenes handlinger, med ønske om å finne årsakene til hvorfor enkelte viser problematferd. Oskal (2006) bemerker at hvis lærere blir for analyserende overfor barn som viser innagerende atferd, kan det medføre at barna mister selvtilliten og får en mistro til sine egne opplevelser og følelser. Læreren må derfor lytte og støtte eleven i å finne egne løsninger, ikke overta eiendomsretten til problemene. I samtale med elevene vil lytting stå sentralt. Læreren må godta at det kan bli stille i samtaler med disse elevene. Som lærer må man derfor ikke overkjøre dem i samtalen med gode råd og mange ord. Lund (2004b) understreker at lytting kanskje er noe av det som er vanskeligst for lærerne. Som lærer har en mye man vil ha sagt, og en vet om så mye viktig som skal formidles. Da er



det ikke alltid så lett å skulle ha fokus på en annens tanker, refleksjoner, ord og meninger samtidig.

#### **4.1.2. Kommunikasjon**

Cooper (2011) sier at lærere som viser at de bryr seg om elevene har stor betydning for hvordan elevene trives på skolen. Dette gjelder også skolefaglige prestasjoner. I en undersøkelse som ble gjennomført av Cooper og McIntyre (1996, referert i Cooper, 2011), kom det frem at elevene var mest sosiale og skolefaglig engasjerte når de kunne føle at de ble respektert av sine lærere, og når de kjente at de kunne stole på dem. Ifølge Lund (2003) må læreren være bevisst på den måten han/hun kommuniserer med elevene, der en legger vekt på hva som er viktig når en har kontakt og dialog. Hvordan lærere samspiller og forholder seg til elevene sine er påvist å ha en innflytelse på oppførsel og trivsel. Oskal (2006) understreker at målet med kommunikasjonen skal være å skape tillit og gi eleven positive bekreftelser på seg selv slik at han eller hun kan våge mer og dermed oppleve mestring.

#### **4.2. Mestringsopplevelser**

Frem til nå har det blitt snakket mye om betydningen av en anerkjennende holdning fra læreren, der alle de nevnte komponentene er viktige i opparbeidingen av gode relasjoner. Denne kategorien vil omhandle viktigheten av gode mestringsopplevelser for elever som viser innagerende atferd, der man både fokuserer på faglige og sosiale aspekter ved mestring. Fire av de syv valgte artiklene tar for seg tiltak som handler om elevenes mestringsopplevelser.

##### **4.2.1. Små, realistiske krav**

Somby og Hausstätter (2010) belyser at hvis det er forventet at eleven ikke skal jobbe så hard med skolearbeidet, kan denne forventningen være med på å prege innsatsen til eleven. I flere fag er det krav om muntlig aktivitet i timen, og dette kravet vil for de elevene som viser innagerende atferd kunne oppleves som en umulighet. Å rekke opp hånda i timen hvor en utsetter seg for alles oppmerksomhet vil kunne kjennes som en meget utleverende handling. I artikkelen blir det skrevet at om man lar passivitet bli godtatt i undervisningen, er dette en atferd som vil vedvare. Som et tiltak bør derfor læreren undersøke hva som er elevens utfordring ved å svare i timene, og deretter samarbeide med eleven der man velger nye strategier som kan bedre opplæringsmulighetene. Læringsutbytte og motivasjon henger tett sammen, og for å kunne gi elevene best mulig utbytte må en arbeide med motivasjon for denne elevgruppen. Dette vil også over tid kunne gi økt mestring for de elevene det gjelder.

Oskal (2006) påpeker viktigheten av å sette små, realistiske krav til elevene, slik at man får mulighet til å måle resultater. Dette kan føre til at elevene får mer positiv selvoppfatning og økt mestring. Som lærer kan en lett gå i den fellen der man blir for "overforståelsesfull" og krever for lite av elevene. Læreren bør være med på å bestemme hva disse kravene skal innebære. Realistiske krav kan være at eleven skal ha øyekontakt med læreren når hun snakker med han på tomannshånd. Et annet realistisk krav kan være at lærer og elev avtaler at eleven skal i løpet av en skoledag skal rekke opp hånda og svarer på et spørsmål. Dette spørsmålet kan være avtalt på forhånd.

#### 4.2.2. "Alle barn har sterke sider"

Mestringsopplevelser kan for elevene være med å styrke selvet og opplevelsen av at de er noe, og kan noe. Oskal sier følgende:

Det å lykkes er sentralt i et menneskets liv, og for barn er dette avgjørende for å utvikle mestring. Med mestring på et område som ballast, kan de kanskje våge å ta noen skritt ut i det som oppleves som ukjent og utrygt (Oskal, 2006, s. 49).

Lund (2003) mener at det er viktig å finne elevenes sterke sider og bruke dem bevisst på skolen. Som nevnt har mange av de elevene som viser innagerende atferd problemer med å uttrykke seg muntlig. Gjennom å bruke det skriftlige språket på skolen har elevene mulighet til å formidle noe av seg selv, sin historie som igjen er med på å skape sammenheng. Lærerne kan derfor oppmuntre elevene til å skrive dagbok, dikt eller brev. Det å skrive dagbok er å fortelle en historie om seg selv. En påvirker sitt eget selvilde gjennom å skape et bilde av sin opplevelse og seg selv. Oskal (2006) kommer også med tiltak som omhandler skriving. Hun foreslår loggbokskriving der elevene har mulighet til å uttrykke tanker og følelser, noe som kan føre til viktig kommunikasjon mellom lærer og elev. Læreren kan kommentere det eleven har skrevet, og deretter bruke dette som utgangspunkt i en dialog.

Oskal (2006) skriver at alle barn har sterke sider, men at innagerende barn ofte har så dårlig selvilde at de ikke er klar over at de har sterke sider i det hele tatt. Det er læreren sin oppgave å se disse sterke sidene, bygge på dem og oppmuntre elevene til å utvikle dem videre. I artikkelen "The Role of Individual and Social Factors in Classroom Loneliness", påpeker Stoeckli (2009) at lav selvfølelse og ensomhet henger tett sammen. Lav selvfølelse knyttes i denne sammenhengen opp mot elever som viser innagerende atferd. Disse elevene har i tillegg så lave forventninger til seg selv at de unngår utleverende handlinger i klasserommet. Dette fordi de er så redde for negative opplevelser.

### 4.2.3. Sosial mestring

Når det gjelder sosial mestring kan tiltak der elevene er nødt til å kommunisere med andre være svært betydningsfullt. Som skrevet tidligere er det viktig at barn og unge kommuniserer med jevnaldrende for å kunne mestre jevnaldremiljøet. For å kunne skape et godt klassemiljø er det ifølge Oskal (2006) en viktig forutsetning at læreren også følger med på hva som foregår i friminuttene. For å kunne tilegne seg verdifull informasjon om enkeltelevers rolle i venneflokken kan observasjon av elevene i friere situasjoner kunne bidra til dette. Et tiltak som nevnes er at læreren med innsikt og forståelse kan kople de elevene som viser innagerende atferd inn i lek sammen med andre, noe som kan føre til at de får positive erfaringer som igjen gir mestringsopplevelser. Ved observasjon kan også læreren komme med råd til de stille elevene på tomannshånd om hvordan de kan komme i positiv samhandling med jevnaldrende.

Opplevelsen av å lykkes vil ha stor betydning, tilpasset opplæring vil i denne sammenhengen være sentralt. Faglig tilrettelegging kan være et skritt på veien til målet, da innagerende elever kanskje har hatt mange nederlag bak seg. Oskal (2006) foreslår tiltak der læreren kan gjøre avtaler med elevene for å lette deres situasjon i klassen. Dette kan for eksempel være at de elevene det gjelder kan la være å lese høyt, noe som kan fortone seg som svært vanskelig for innagerende elever. Læreren kan deretter sette eleven sammen i lesepar, der en sørger for at den innagerende eleven får en partner som er sosialt akseptert. Leseparet kan etter hvert utvides til grupper. Eleven "tvinges" på denne måten inn i relasjoner med andre, noe som på sikt kan føre til bedre sosial mestring. Cooper (2011) sier at det å samarbeide med jevnaldrende har vist seg å være effektivt for de innagerende elevenes engasjement og ytelse.

## 4.3. Trygghet

For de elevene som viser innagerende atferd vil trygghet være en viktig faktor, da mange som nevnt kan være redde for å gå på skolen eller redde for å bli snakket til av lærere og jevnaldrende. I denne kategorien presenteres tiltak som omhandler kategorien trygghet, der det vil bli fokusert på omgivelsene rundt elevene, og viktigheten av nærhet til lærerne. Det blir også foreslått gruppetiltak, der fokuset vil ligge på å skape trygghet blant elevene. Fire av artiklene omhandler tiltak knyttet opp mot trygghet.

### 4.3.1. Trygge omgivelser

Stoeckli (2009) belyser at innagerende elever har behov for et klasserommiljø som er preget av tillit, fortrolighet og godkjenning. Hvis ikke er det fare for at de trekker seg tilbake. Skal de

kunne tørre å utlevere seg selv, kreves det at elevene føler seg trygge rundt medelever og lærere. Oskal (2006) sier at elever som viser innagerende atferd kan føle seg utrygge i klasserommet hvis de har for mange rundt seg. Plasseringen bør derfor være grundig gjennomtenkt av læreren. Det beste for disse elevene vil derfor være at de blir plassert ved vinduet eller ved veggen. Elevene vil også kunne føle seg tryggere hvis de føler at de har kontroll over omgivelsene, derfor bør de ikke bli plassert så altfor langt frem i klassen.

#### 4.3.2. Grupper

I kategorien *mestringsopplevelser*, ble det foreslått tiltak der elever som viser innagerende atferd blir satt sammen i lesepar med jevnaldrende, der elevene har mulighet til å oppnå økt sosial mestring. Det å snakke med andre elever i klassen kan også føre til at de innagerende elevene i større grad opplever trygghet. Lund (2003) kommer med tiltak der læreren kan opprette grupper for de elevene som viser innagerende atferd, der det er trygt å dele sine opplevelser og tanker. Dette kan blant annet være ei jentegruppe, eller grupper på tvers av klassegrensene. Gruppene kan få elevene til å forstå, se og høre at en ikke er alene i verden om å synes at det er vanskelig å uttrykke det en føler og opplever. Dette samsvarer med det Oskal (2006) sier om at en av fordelene med å jobbe i grupper er at elevene ser at "det er ikke bare jeg som har problemer". Hun viser samtidig til et gruppeopplegg for innagerende jenter i 9. klasse som ble gjennomført ved Grønnåsen skole i Tromsø. Øvelser og målrettet sosial trening resulterte i at disse jentene har fått større selvtillit og de trives bedre på skolen. I følge Oskal kan opplegget i gruppene variere noe, men felles er blant annet læring av sosiale koder, selvhedlestrening, rollespill og deling av opplevelser og følelser.

## Kapittel 5: Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil min tolkning av studiens resultater bli presentert, deretter vil det gjennomføres en drøfting i lys av de ulike tiltakene og relevant teori. I denne studien ble teorien skrevet før jeg gjorde mine funn. Etter å ha satt meg inn i empirien, som i min studie har vært forskningsartikler, kom jeg frem til ny kunnskap som gav meg en bedre forståelse av hva som kan anses som viktige faktorer i arbeidet med å tilrettelegge for elever som viser innagerende atferd. Denne kunnskapen blir i den kommende drøftingsdelen brukt for å underbygge og støtte opp om vurderingen av tiltakene.

### 5.1. Anerkjennelse

Artiklene tar for seg viktigheten av å se elevene og lytte til elevene. Dette kan tolkes som lite konkrete tiltak, da det ikke gir noe klart og tydelig svar på hvordan en skal gå frem. Tiltakene blir derfor liggende på et overfladisk nivå. I utgangspunktet høres "å se og lytte til" elevene ut som enkle og gjennomførbare tiltak, da dette er noe de fleste av oss er i stand til å gjøre. De elevene som viser innagerende atferd sender derimot ikke ut så tydelige signaler som de utagerende. Det kan derfor være en utfordring å "fange opp" disse signalene og det er derfor en fare for at disse elevene blir oversett. De kan dermed få en opplevelse av at de ikke får kontakt, noe som kan føre til at de gir opp. Ut i fra det som er skrevet, vil måten lærerne uttrykker seg på, bygge på de holdningene en som lærer bærer med seg i møte med elevene som viser innagerende atferd. Spørsmålet som kan stilles er om det finnes noen korrekt framgangsmåte for å kunne se disse elevene.

I artiklene blir det sagt at en kan vise elevene at man ser dem ved å blant annet gi et blick eller et klapp på skulderen. På denne måten kan de få en opplevelse av å være akseptert og høre til. Lund (2004a) viser til at et slikt blick forteller eleven at han eller hun er til stede, noe som kan gi en følelse av å bety noe. Som lærer må man da være systematisk i sin tilnærming til eleven. Hvis man skal vise med blikket at en ser dem, er dette noe læreren må gjøre systematisk hver dag. Dette for å bygge opp tiltro. Elevene må forstå at de virkelig blir sett. Tiltaket som beskrives handler derfor om noen hverdagslige handlinger man som lærer må være oppmerksom på, og som man må vite at man har en systematikk i forhold til.

Som skrevet tidligere brukes det ulike begreper knyttet til innagerende atferd, de "usynlige" elevene er en av disse. "Noen ganger tenker jeg at ingen har sett meg. At jeg er gjennomsiktig. Det kan gå en hel dag uten at noen har snakket til meg" (Lund, 2004a, s. 98). Dette utsagnet kaster lys over hvor viktig det faktisk er å se eleven, slik at de får en følelse av å være

anerkjent. Ifølge Schibbye (2002) er målet med anerkjennelse å kunne etablere seg gode relasjoner til den andre. Juul og Jensen (2003) bemerker at en av de viktigste forutsetningene for at relasjoner skal oppleves som trygge og givende, er at partene vet hvor de har hverandre. Gjennom en anerkjennende holdning fra lærerne, skal elevene kunne få en opplevelse av å kjenne seg likeverdig. Noe som igjen kan føre til at de får en mer positiv innstilling til skolen. Ifølge Lund (2012) kan ingen gode tiltak settes i verk uten en anerkjennende holdning fra lærerne. Uten en anerkjennende holdning vil man derfor ikke kunne tilrettelegge ut i fra elevenes behov.

Innenfor anerkjennelsesbegrepet er det å kunne stille gode spørsmål og lytte, viktige aktiviteter. Dette kan tolkes som svært åpne tiltak, noe som kan føre til usikkerhet hos mange lærere. Det blir påpekt at læreren skal fortsette å spørre, selv om elevene kan virke avvisende. I situasjoner som dette er det vanskelig å vite hva man skal spørre om, og hvordan en skal stille spørsmålene. Det handler det om å stille så gode spørsmål at elevene blir engasjert i samtalen. I denne sammenhengen vil det beste være å stille spørsmål som åpner opp for refleksjoner og som igjen fører til nye spørsmål. Dette understøttes av Lund (2012) som viser til metaspørsmål, som er en mer åpen, undrende og reflekterende måte å stille spørsmål. På denne måten unngår man å spørre direkte om hvordan elevene har det på skolen eller i friminuttene. Gjennom metaspørsmål kan en benevne at spørsmålene som blir stilt kan være vanskelige å svare på, og formuleringen kan i stedet for "hvorfor" bli lagt på "hva ville du gjort". Ved å stille disse spørsmålene anerkjenner en som voksen, at det ikke alltid er så lett for elevene å skulle svare på spørsmål eller si noe. Man åpner også opp for svar, noe som gir en mulighet til å lytte til ordene i etterkant. Lund (2012) bekrefter dette ved å peke på at selv om en ikke får noe svar tilbake, så har man som voksen uansett formidlet det viktigste: en har vist interesse for hvordan eleven har det på skolen.

Juul og Jensen (2003) understreker den voksnes ansvar for samtalskvalitet og karakter. Det er den voksnes ansvar som avgjør om samtalen blir preget av tillit eller mistillit. Som nevnt tar det tid å opparbeide seg tillit, og den kan raskt ødelegges. Ved å vise tillit kan en gjennom samtaler bygge gode relasjoner til elevene. En forutsetning blir da at læreren viser at han er interessert i det elevene forteller. Lund (2004a) fremhever at det er stor forskjell på å snakke *med* elevene og å snakke *til* dem. I artikkelen "Tiltak for innagerende elever" blir det bemerket at lærere ofte har lett for å bli for analyserende overfor barn. De har et ønske om å finne årsakene til problematferden. Dette stemmer overens med det Juul og Jensen (2003) sier om at fagfolks samtaler bærer preg av at fagfolkene har et formål med samtalen. Lund

(2004a) viser til at skolen er for opptatt av mål og resultater, også i samtale med elevene. Det finnes en rekke skjemaer som fungerer som mal for samtaler. På en side kan disse være til hjelp og nytte, da de fungerer som styringsredskaper. På en annen side er det en viss fare for at en blir for opphengt i å få fylt ut skjemaene, noe som kan føre til at en glemmer å lytte til hva elevene forteller.

For å kunne tilegne seg en forståelse av det som blir sagt, må man lytte. Schibbye (2002) forklarer at lytting ikke er det samme som å høre. Når man lytter hører man mer enn det verbale utsagnet, en lytter bak ordene. I artikkelen "Anerkjennelsens kunst" blir det understreket at lytting kanskje er noe av det som er vanskeligst for lærerne. Det at læreren ikke sier noe, betyr nødvendigvis ikke at han eller hun aktivt lytter til det som blir sagt. Dette understreker betydningen av respekt. Ved at en ikke lytter til det som blir sagt, respekterer man ikke elevene på den måten som er nødvendig for å kunne opparbeide seg gode relasjoner. Dette understøttes av Overland (2007) som viser til at dersom en skal kunne utvikle positive relasjoner til andre, vil det være nødvendig at en er opptatt av eller interessert i hva den andre har å formidle. Her kan det knyttes paralleller til faktorer som er betydningsfulle i samtaler med barn som viser innagerende atferd. Å vise at man er interessert er viktig både når man samtaler og når man lytter til elevene. Gjennom dette vil elevene forstå at de blir verdsatt av læreren. Ser man tilbake på undersøkelsen som ble foretatt av Cooper og McIntyre (1996, referert i Cooper, 2011), stemmer dette resultatet overens med det Overland sier. Respekt fra lærerne gjør det enklere å knytte bånd til elevene, samtidig som det vil kunne føre til at elevene blir mer sosiale og skolefaglige engasjerte.

## 5.2. Mestringsopplevelser

I denne kategorien blir det lagt vekt på ulike former for tilrettelegging, der målet er at elevene skal oppleve mestring. Ut i fra det som blir presentert av tiltak kan det tolkes som om at motivasjon og selvoppfatning er viktige nøkkelbegreper, og at disse er elementære for at man skal kunne oppnå og føle mestring. Tiltakene som blir fremstilt i denne kategorien kan forstås som noe mer konkrete enn hva som ble foreslått som tiltak i forhold til anerkjennelse. Dette gjelder spesielt artikkelen til Oskal (2006), da hun blant annet foreslår skriving og samarbeid med jevnaldrende som fremgangsmåter for at elevene skal oppnå mestringsopplevelser. Det er samtidig viktig å huske på at barn er forskjellige. Tilrettelegging som fungerer på noen elever, vil kanskje ikke fungere like godt på andre. Det handler derfor om å finne frem til hva barna verdsetter og har interesse for.

I artiklene blir det belyst at elever som viser innagerende atferd har en tendens til å bli svært passive i undervisningen, da de har problemer med å eksponere seg for resten av klassen. For å øke deres motivasjon og mestringsopplevelse blir det derfor foreslått tiltak hvor man setter små, realistiske krav til elevene. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) har læreren en tendens til å trekke slutninger om at elevene er lite motiverte på grunnlag av hva de observerer i klasserommet. Dette gjelder spesielt når atferden ikke er rettet mot læringsaktivitetene. Læreren oppgave blir derfor å komme frem til hvorfor elevene er passive. En må prøve å se bak den viste atferden. Bru (2011) fremhever at det er viktig for lærere å være oppmerksom på at passivitet i undervisningen ikke nødvendigvis trenger å tyde på mangel på motivasjon. Det kan i stedet være et uttrykk for at elevene prøver å unngå nederlagsopplevelser.

Muntlig aktivitet i undervisningen kan for enkelte være svært utfordrende og vanskelig. I denne sammenhengen må læreren forstå at muntlig aktivitet ikke er noe som faller naturlig for alle. Noen liker å snakke høyt i forsamlinger, mens andre ikke gjør det. Dette gjelder barn så vel som voksne. Ønsker læreren å stille krav til elevene, er det derfor viktig at dette blir gjort på en måte som gjør dem selvsikre på sine handlinger. En kommer ingen vei hvis en til stadighet skal prøve å få elevene ut av sin komfortsone. Dette vil i verste fall ha motsatt virkning. Det er også viktig å påpeke at dagens skole stiller krav til at elevene skal vise muntlig aktivitet i undervisningen. Muntlighet er en av de fem grunnleggende ferdighetene som Utdanningsdirektoratet har utviklet et rammeverk for. I Kunnskapsløftet står det skrevet at:

Muntlige ferdigheter innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter. Det betyr videre å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en taler selv (Utdanningsdirektoratet, 2012).

På bakgrunn av dette er det naturlig at det skal jobbes med muntlig aktivitet i klasserommet. For at elever som viser innagerende atferd skal kunne føle seg motiverte for de kravene som blir stilt og dermed føle at de opplever ulike former for mestring, blir det i denne sammenhengen nødvendig å arbeide med deres selvoppfatning. Dette kan sees i lys av det Skaalvik og Skaalvik (2013) sier om at skolen har et etisk ansvar å legge til rette for at elevene kan utvikle og bevare sitt selvbylde. I denne sammenhengen kan en se på betydningen av å finne elevenes sterke sider. I artiklene blir det foreslått ulike tiltak der man kan bruke det skriftlige språket til å påvirke sitt selvbylde, og at dette etter hvert kan bli brukt som et utgangspunkt for dialog mellom lærer og elev. Dette er et godt tenkt tiltak, men som skrevet



tidligere er barn forskjellige. Læreren må derfor prøve å komme frem til hva det er elevene liker og setter pris på. Dette kan bli gjort gjennom et samarbeid med hjemmet. Ifølge Nordahl et al. (2005) kan god kommunikasjon med hjemmet føre til at atferdsproblemer utvikler seg i en positiv retning. Det handler om å komme frem til en felles problemløsning som vil være til det beste for barnet. Samtaler med foreldre kan gi læreren bedre forståelse av hva det er barna strever med, samtidig som det gir gode muligheter til innsikt i hva som kan bli gjort for at elevene kan kunne oppnå mestringsopplevelser.

For at elevene skal kunne føle at de mestrer ulike situasjoner, vil ros fra læreren spille en viktig rolle. Ros vil også føre til økt motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2013) understreker at ros bør gis på en informativ måte. Med dette mener en at elevene gjennom tilbakemeldinger skal forstå hvorfor resultatet de oppnår er godt, samtidig som læreren må informere om hva de kan jobbe mer med. Dette samsvarer med det Ogden (2009) sier om at ros er mest effektivt når den er konkret og gis for noe elevene har foretatt seg. Elever som viser innagerende atferd kan mislike å bli rost i andres påhør, da de ikke er så komfortable med oppmerksomheten. I slike situasjoner bør derfor læreren komme opp med andre måter å gi bekreftende tilbakemeldinger på.

I artiklene blir det også skrevet at en må kunne stille realistiske krav til elevene for å måle resultater. Disse kravene kan tilpasses ut i fra evnene og forutsetningene hos hver enkelt, slik at de har noe å strekke seg etter. Dette kan tolkes som gjennomførbare tiltak, men samtidig må en huske på at disse kravene kan oppleves som vanskelig og krevende for engstelige elever. Det kan også innebære en viss risiko for at de mislykkes. Dette understøttes av Bru (2011), som påpeker at barn som viser innagerende atferd kan ha lett for å overfokuseres på muligheten for å mislykkes, noe som kan føre til at de alltid velger lette oppgaver som de er sikre på at de lykkes med. Dette er en faktor som i stor grad vil kunne påvirke deres læringsprosess og mestringsopplevelse. For at læreren skal kunne rettlede elevene på best mulig måte vil en tilpasset opplæring ha stor betydning. Skaalvik og Skaalvik (2013) peker på at det kan være lett å misforstå kravet om tilpasset opplæring. Selv om en tilpasser undervisningen må man likevel stille noen krav til elevene. Læreren kan ikke til stadighet gi elevene oppgaver som han/hun er sikre på at de klarer. Dette vil ikke kunne føre til noen mestringsopplevelser. Det er derfor nødvendig at elevene blir utfordret. Mestring vil oppnås etter å ha løst oppgaver de har blitt utfordret på.

Når det kommer til sosial mestring, blir det i artiklene fremhevet hvor betydningsfullt det er med gode relasjoner til jevnaldrende. Gode relasjoner til jevnaldrende kan øke barnas selvfølelse, samtidig som de blir bedre rustet til å takle utfordringer (Ladd, 2005; Ystgaard, 1997, referert i Bru, 2011). Elevene går mange år på skole, og i den sammenhengen vil det sosiale miljøet være av stor betydning. Skolen er en del av barnets liv, noe som gjør at jevnalderrelasjoner vil spille en viktig rolle for barnets sosiale utvikling. Dette understøttes av Nordahl (2009), som viser til at skolen ikke bare kan ses på som en forberedelse til livet. Skolen er livet. Det å stå utenfor dette jevnaldremiljøet vil derfor kunne få store konsekvenser. Hos de barna som viser innagerende atferd kan mobbing og utestenging være en alvorlig risikofaktor. For at mobbing skal kunne forebygges, kreves det at skolen er svært oppmerksom på denne problematikken. I artikkelen "Tiltak for innagerende elever" blir det sagt at læreren må følge med på hva som foregår i friminuttene. Gjennom observasjon kan man skaffe seg verdifull informasjon om elevenes sosiale roller. Dette samsvarer med det Bru (2011) sier om at læreren har en viktig oppgave i å følge med på den sosiale interaksjonen mellom elever. I denne sammenhengen er det en viktig forutsetning at læreren har kompetanse på hvordan en skal takle mobbing.

I artiklene blir det fremhevet hvordan samarbeid med jevnaldrende kan gi økt mestringsopplevelse for de elevene som viser innagerende atferd. Det blir blant annet foreslått at elevene kan bli satt sammen i lesepar, som etter hvert kan bli utvidet til grupper. Dette samarbeidet kan også bli brukt i andre fag, der læreren gir oppgaver som elevene må komme frem til gjennom samarbeid med andre. Ifølge Bru (2011) kan samarbeid med jevnaldrende være med på å gi de sårbare elevene tro på at de kan mestre oppgavene, dette blant annet ved at de har noen å drøfte framgangsmåter med. Elevsamarbeid kan dermed på en side føre til at elevene føler seg sosiale inkluderte. Dette gjennom å utarbeide felles løsninger, der alle kommer med forslag til hvordan problemene kan bli løst. Samarbeid kan være med på å skape tilhørighet, støtte og aksept. På en annen side kan samarbeid mellom elever frembringe sosiale problemer. Det er en viss fare for at de mest utagerende elevene tar styringen, mens de stille kan føle at de blir en byrde. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) kan man ikke sikre at gruppearbeid automatisk skal føre til sosiale relasjoner mellom elevene. Samarbeid krever derfor en god planlegging fra læreren. Det vesentlige er at elevene kommer i en gruppe der alle føler at de har noe å bidra med.

### 5.3. Trygghet

I artiklene kommer det frem at det er viktig å tilrettelegge skolehverdagen til elever som viser innagerende atferd, slik at de skal kunne oppleve en trygghet på skolen. Slik jeg tolker det, bør det legges vekt på at elevene skal få anledning til å oppleve tilknytning til jevnaldrende som viser de samme problemene, samt god tilknytning til lærere som elevene har rundt seg. Et varmt og omsorgsfullt fellesskap bør derfor vektlegges. Det blir også lagt vekt på viktigheten av trygge omgivelser. Slik jeg tolker dette tiltaket, er det av stor betydning at elevene opplever et klassemiljø som er preget av struktur og god planlegging fra lærerne sin side. I denne kategorien blir det ikke presentert like mange tiltak enn hva som ble gjort i de to foregående kategoriene. Likevel tolker jeg trygghet som en veldig viktig og avgjørende faktor for at tilrettelegging for elever som viser innagerende atferd skal kunne gjennomføres.

Ser man tilbake til opplæringsloven § 9a-1, legger denne vekt på at alle elever har rett til et miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette er alle viktige komponenter som har stor betydning for elevenes trygghet. Ifølge Berg (2005) er det viktig å møte eleven med varme, omsorg, forståelse og nærhet for å kunne skape trygge rammer rundt ham eller henne. Dette samsvarer med det artiklene sier om at elever som viser innagerende atferd vil ha behov for å føle seg trygg rundt medelever og lærere. Tidligere ble det skrevet om viktigheten av tilknytning for at elevene skal kunne føle seg trygge på skolen. I denne sammenhengen vil det være av stor betydning med en tilgjengelig lærer, som elevene føler seg trygge på, samtidig som et omsorgsfullt og beskyttende klasserommiljø vil spille en viktig rolle. Lund (2004a) fremhever at tilknytning skjer knirkefritt hvis omgivelsene er gunstige. Barnet blir derimot ubeskyttet og sårbart hvis systemet blir forstyrret. For de elevene som viser innagerende atferd vil det fremstå som ekstra betydningsfullt at de får anledning til å bli trygg på voksne de har rundt seg. I den norske skole er det ofte slik at lærerne har forskjellige undervisningsfag, noe som gjør at de ikke alltid er til stede i klasserommet. Dette medfører at elevene har flere personer de må forholde seg til. Det er derfor viktig at de voksne som eleven er i kontakt med, kjenner til problemene og går aktivt inn for å skape trygge rammer. Sollesnes (2008) viser til at dersom voksenpersonen som skal sikre nærheten fremstår som ustabil overfor eleven, vil eleven forbinde nærhet med noe uttrykt som en helst bør holde seg unna.

For at skolen skal kunne klare å holde på kravet om et godt fysisk - og psykososialt miljø, kreves det at en passer på at elevene ikke opplever store belastninger som utestenging og mobbing. Skolen bør i stedet fokusere på at alle elever skal ha noe å bidra med, samt at de bør

få oppleve gode tilbakemeldinger fra lærere og medelever. Lund (2012) belyser at det hører tydelig ledelse til i det psykososiale miljøet. Da blir man trygg. Dette omhandler det emosjonelle klimaet i klassen, som igjen henger sammen med evnen til ledelse, dialog og holdningsarbeid.

I artiklene ble det foreslått tiltak som går på å sette de elevene som viser innagerende atferd sammen i grupper hvor de kan dele sine tanker og opplevelser. Dette gir elevene en mulighet til trening i ferdigheter og opplevelse av samvær med andre barn (Flaten, 2010), samtidig som gir det gode muligheter for å oppnå trygghet. Det er viktig å belyse at elever som deltar i slike grupper må ha motivasjon til å delta. Dette understøttes av Lund (2004a) som sier at det ikke bare er de voksnes overtalelsesevner og bekymring som ligger til grunn for at elevene er med. Velger skolen å opprette slike grupper bør en passe på at de ikke virker stigmatiserende. Dette gjelder spesielt hvis det ikke forventes at erfaringene og kunnskapen som elevene får i gruppen, skal følges opp og videreføres når de kommer tilbake til klassen (Lund, 2004a). Ifølge Nordahl et al. (2005) kan det å bli segregert inn i egne homogene grupper der elevene møter andre med de samme problemene, føre til at problemene blir opprettholdt og forsterket. Dette fordi barn som viser atferdsproblemer, ofte knytter seg til barn med de samme vanskene noe som lett kan føre til at de forsterker hverandres atferd. Velger skolen å gjennomføre en slik form for differensiering, kan dette på en side føre til at de elevene som blir tatt ut av klassen får en oppfatning av at de er annerledes, noe som kan gå utover deres selvfølelse. På en annen side kan slike grupper føles godt for de elevene det gjelder ved at de får ta del i et felleskap der en møter andre elever med samme utgangspunkt, og at de oppgave som skal utføres, er tilrettelagt ut i fra de forutsetningene og behovene som finnes i gruppen. Skal skolen benytte seg av tiltak som segregerer, må dette brukes med varsomhet. Man må unngå å skape en form for "utenforskap", da en står i fare for å forverre problemene hos de elevene som viser innagerende atferd. Det er også viktig at de elevene det gjelder har et ønske om å være en del av en slik gruppe, hvis ikke vil ikke dette tiltaket ha noe positiv effekt.

I artiklene blir det sagt at opplegget i gruppene blant annet kan bestå av rollespill, selvhverdelsestrening og læring av sosiale koder. Slike aktiviteter kan oppleves som skummelt for barn som viser innagerende atferd, fordi mange er svært sjenerte. Flaten (2010) viser til at barn som er sjenerte, ofte trenger en lengre tilvenningsperiode enn andre barn. Som en følge av dette må kanskje læreren gjenta samme aktiviteter over flere økter. Rollespill kan være en fin måte å dele sine opplevelser og følelser på. Rollespill lærer samtidig barna å tre inn i en gruppe på ulike måter. Ifølge Lund (2004a) finnes det forskjellige metoder for å arbeide med

rollespill, men målet bør være å tørre å formidle seg selv til andre. Dette krever at elevene er villige til å eksponere seg. Rollespillet kan bli brukt for å gjøre elevene mer integrert i et sosialt samspill med andre, og det kan godt bygge på humor og lek. Humoristiske aktiviteter kan medføre god kontakt mellom elevene. Selvhevdelsestrening kan også være med på å skape trygghet blant elevene. Ogden (2009) viser til selvhevdelse som en måte å formidle egne meninger og behov, for eksempel i form av et "jeg-budskap". Selvhevdelse handler også om å ta initiativ i forhold til andre. Dette kan blant annet være at elevene skal presentere seg, eller si noe positivt både om seg selv og de andre i gruppa. Selvhevdelsestrening kan dermed bidra til bedre samtaleferdigheter.

For at grupper for elever som viser innagerende atferd skal kunne fungere optimalt, må en stille krav til struktur. Gruppetiltaket bør være satt til faste tidspunkt, slik at elevene vet når de skal bli tatt ut av klassen. Faste rammer skaper større trygghet. Det bør også bli stilt krav til lærerne som leder gruppen. Et slikt gruppetiltak krever tydelige voksne som er flinke til å veilede elevene underveis i de ulike aktivitetene.

#### **5.4. Oppsummerende drøfting**

I denne studien har jeg forsøkt å finne ut hva forskning sier om tilrettelegging i opplæring for barn som viser innagerende atferd. Det var ikke lett å finne forskningsartikler om innagerende atferd, dette fordi mesteparten av litteraturen tar for seg utagerende atferd. Jeg kunne med fordel valgt å utdype meg mer i de engelske artiklene. Hadde jeg gjort dette, ville det muligens ha dukket opp flere funn. Samtidig så jeg hvor få av de engelske artiklene som fokuserte på spesifikke tiltak, da de i likhet med de norske artiklene la vekt på å gi en beskrivelse av hva innagerende atferd dreier seg om.

Kategoriene omhandler tiltak der målet er å utvikle en bedre skolehverdag for barn som viser innagerende atferd. Tidligere ble det skrevet om ulike perspektiver for å forstå dette atferdsproblemet, der de ble delt opp i to hovedretninger: Individperspektiv og systemperspektiv. Ut i fra de tiltakene som presenteres i artiklene, tolker jeg det som en nødvendighet å se på miljøet rundt barnet. Anerkjennelse, mestringsopplevelser og trygghet er alle faktorer som kan påvirkes av miljøet og som dermed kan bidra til å opprettholde atferdsvanskene. Slik tiltakene i artiklene beskrives, er det omgivelsene rundt barna som må endres, ikke barnet i seg selv. Alle de tre kategoriene omhandler tiltak som tar sikte på å endre omgivelsene, hvor spesielt læreren har betydningsfulle oppgaver for danne gode relasjoner til elevene og endre på strukturer i undervisningen. Innledningsvis ble det skrevet at det

konsekvent blir brukt begrepet *viser* innagerende atferd, da atferden blir gitt i visse situasjoner og kontekster. Det ligger derfor noen årsaksforklaringer bak problematferden. Dette er noe jeg ikke har valgt å fordype meg i, da fokuset i stedet har blitt rettet mot å finne forbindelser mellom handlinger og omgivelser. Tar man kun utgangspunkt i at problematferden ligger i barnet, vil dette kunne føre til at en tilrettelegger på feil måte, ved at en ikke finner de riktige årsakene til problemene.

Som nevnt tidligere var det kun 5 av 820 artikler i tidsskriftet Spesialpedagogikk som vektla tiltak i forhold til denne atferdsproblematikken. Jeg ser dette som et svært viktig funn, da det er med på å belyse hvor lite forskning som har blitt gjort på fenomenet. Tiltak er det som skjer i pedagogisk praksis, men det blir ikke forsket på. Hva er det som gjør at pedagogiske tiltak ikke er et forskningsfelt? Årsaken til at det blir gitt så få konkrete forslag til tiltak kan ha med å gjøre at forskning ikke er opptatt av *hvordan* læreren skal tilrettelegge undervisningen for elever. Innenfor det spesialpedagogiske forskningsfeltet blir det gjort mange undersøkelser på ulike fenomener, der fokuset blir lagt på å beskrive og diskutere fenomenet som studeres. Som lærer kan det være betydningsfullt å lese om disse resultatene, for å skaffe seg innsikt i hva forskningen har kommet frem til og hva slags kunnskap slik forskning formidler. Men er det ikke slik at lærere ofte ønsker å få mer kunnskap om hvordan en kan bedre undervisningen og sitt forhold til elevene? Det er vanskelig å tilegne seg denne typen kunnskap når en leser forskningslitteratur. Ser jeg for eksempel tilbake på de fire årene på min lærerutdanning, var det mye man skulle lære om blant annet klasseledelse, relasjoner og læringsteorier. Jeg tilegnet meg mye kunnskap om hva begrepene dreide seg om, men ikke hvordan jeg skulle ta i bruk dette i skolen. Det var først da jeg kom ut i praksis at jeg virkelig lærte noe om hva man kan gjøre for å bli en god lærer. Praksis var noe vi hadde *maks* seks uker hvert år. Dette er svært lite, sammenlignet med blant annet sykepleierutdanningen som har opp til 50 uker praksis i løpet av tre år. Tar en dette i betraktning blir det i en periode på fire år brukt mye tid på å tilegne seg teoretisk kunnskap. Læreryrket krever praktisk kunnskap, men dette er noe man ikke lærer noe om, eller lærer lite av i lærerutdanningen. Heller ikke forskning på det området jeg har studert er opptatt av hvordan pedagogisk praksis gjennomføres. Jeg tenker at det er noe som er nødvendig for å kunne forbedre skolehverdagen til elever som viser innagerende atferd. At vi vet hva dette atferdsproblemet er, som en har kommet frem til i forskning er dermed et første steg på veien. Det neste er å få kunnskap om hvordan en kan jobbe med det.

Funnene som har blitt gjort i kategoriene peker alle på tiltak i en bestemt retning. De peker på at tiltak må omhandle sosial interaksjon og relasjoner. I dag vektlegges relasjoner som sentralt i forhold til lærings og undervisningsprosesser, og måten læreren opptrer på har stor betydning. Viktigheten av sosial kompetanse og jevnalderrelasjoner spiller også en svært vesentlig rolle, da dette vil påvirke hvordan elevene trives på skolen. Resultatene i denne studien viser at relasjoner, anerkjennelse og sosial kompetanse er med på å ramme inn de pedagogiske tiltakene. Med tanke på at dette er såpass viktige tiltak bør derfor lærerutdanningen og en spesialisering som spesialpedagogikk legge til rette for at det praktiske arbeidet vektlegges. På denne måten får studentene mulighet til å tilegne seg kompetanse i hvordan en kan undervise, og hvordan en kan gå frem.





## Kapittel 6: Konklusjon og avsluttende betraktninger

I denne studien har oppmerksomheten vært rettet på hva forskning sier i forhold til tiltak hos elever som viser innagerende atferd. Ser på studiens problemstilling, var denne:

***Hva sier forskning om tilrettelegging av skolehverdagen til barn som viser innagerende atferd?***

For å få et svar på problemstillingen har jeg brukt tekstanalyse, hvor jeg har analysert forskningsartikler som har tatt for seg tiltak i forhold til det innagerende atferdsproblemet. På bakgrunn av analyse- og tolkningsarbeid kom jeg frem til tre kategorier som griper fatt i sentrale elementer på hvordan en kan tilrettelegge skolehverdagen til barn som viser denne form for atferd. Kategoriene som jeg kom frem til var: *Anerkjennelse*, *Mestringsopplevelser* og *Trygghet*. Problemstillingen har blitt drøftet i lys av kategoriene, samt relevant teori som omhandler innagerende atferd, mestring, trygghet og sosial kompetanse, samt relasjonsbygging. Dette for å belyse hvilken betydning tilrettelegging hos elever som viser innagerende atferd kan ha i forhold til å bidra til og forebygge denne formen for atferdsproblemer.

Studien viser at anerkjennelse er en betydningsfull faktor for å kunne tilrettelegge skolehverdagen til elever som viser innagerende atferd. Det handler om at alle elever skal oppleve at de blir sett og lyttet til av læreren, og at læreren ikke skal gi en elev opp, selv om han/hun kan virke avvisende. Elever bør oppleve av at de er likeverdige. I tiltakene blir også viktigheten av god kommunikasjon mellom lærer og elev påpekt. I denne sammenhengen er dialog sentralt. Målet med dialogen er at læreren skal skape tillit og gi elevene positive bekræftelser på seg selv.

Tiltakene som er skissert i studiene jeg har undersøkt baserer seg også på at elevene skal få positive mestringsopplevelser, i form av mestring som både går på det faglige og det sosiale. Elever som viser innagerende atferd har en tendens til å være svært passive i undervisningen, blant annet fordi de ikke tør å utlevere seg for resten av klassen. Læreren må derfor prøve å finne ut av hvorfor elevene er passive, dette ved å se bak den viste atferden. I artiklene blir det tatt for seg tiltak som dreier seg om å sette krav til elevene, slik at de skal kunne få mulighet til å oppleve skolefaglig mestring. Disse kravene kan derimot oppleves som vanskelig og krevende for de barna som viser innagerende atferd. I denne sammenhengen er det viktig at kravene blir satt på en måte som gjør elevene selvsikre når de handler. Det blir også

fremhevet at læreren skal prøve å finne frem til elevenes sterke sider, og at dette kan bidra positivt for elevenes mestringsopplevelser. Elevenes sterke sider kan brukes bevisst på skolen, dette ved at læreren kommer frem til hva det er elevene liker og setter pris på. Når det kommer til sosial mestring, er tiltak som fremmer barnas relasjon til jevnaldrende et viktig aspekt. Hos alle barn vil det sosiale miljøet være av stor betydning, da det å stå utenfor jevnaldermiljøet vil kunne få store konsekvenser. I artiklene blir det foreslått tiltak der læreren legger til rette for lek og kommunikasjon mellom elevene, ved blant annet å kople de elevene som viser innagerende atferd inn i lek med andre, og å iverksette samarbeid mellom elevene i ulike undervisningssammenhenger. Alle de nevnte tiltakene vil kunne ha positiv innvirkning på elevenes mestringsopplevelser.

Studiens siste kategori omhandler trygghet, og her blir det lagt vekt på at elever som viser innagerende atferd skal kunne føle seg trygge på skolen. Tiltakene fokuserer på trygge omgivelser, for eksempel i form av plassering i klasserommet. Elever som viser innagerende atferd vil kunne føle seg tryggere hvis de har kontroll på omgivelsene. Det blir også lagt vekt på viktigheten av tilknytning. I den forbindelse er et varmt og omsorgsfullt fellesskap noe som bør vektlegges. Elevene skal kunne føle seg trygge på læreren og klasserommiljøet. I artiklene blir det foreslått tiltak der læreren kan opprette grupper for de elevene som viser innagerende atferd. Dette er tenkt som en gruppe hvor det er trygt å dele sine opplevelser og følelser.

Tidligere ble det sagt at så mange som 20 prosent av barn og unge mellom 4 og 18 år kan defineres med en innagerende atferd. Disse tallene sier noe om viktigheten av å ta dette atferdsproblemet på alvor. Skolen er en stor del av barnets hverdag, og for å kunne redusere den innagerende atferden er det av stor betydning at elevene blir møtt med omsorg og støtte. Funnene i denne studien viser at forskning ikke legger så mye vekt på utforming av tiltak. I den forbindelse håper jeg at denne studien kan være til hjelp for å forstå hvor betydningsfullt og viktig det er at lærere får mer praktisk kunnskap om hvordan man skal tilrettelegge undervisningen for elever som viser innagerende atferd.

## Referanseliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Sweden: Studentlitteratur.
- Aubert, A.-M., & Bakke, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, N.B.J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berger, A.H. (2000). *Som eleven ser det. Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (red.). (2008). *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T., & Mothander, P.R. (2006). *Tilknytningsteori. Betydningen af nære følelsesmæssige relationer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (1), 71-86, doi: 10.1080/08856257.2011.543547

- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flaten, K. H. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Iversen, L.G., Lønberg, L.M., & Oskal, S. (2006). De usynlige elevene - teori og bakgrunn. *Spesialpedagogikk*, nr. 8, s. 22-29.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet - pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2003). "Hun sitter jo bare der!" Fokus på innagerende atferd og tiltak i lys av Daniel Sterns teori. *Spesialpedagogikk*, nr. 3, s. 38-45.
- Lund, I. (2004a). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2004b). Anerkjennelsens kunst. *Spesialpedagogikk*, nr. 4, s. 30-35.
- Lund, I. (2010). Det stille atferdsproblemet - i møte med lærerensrelasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet. *Spesialpedagogikk*, nr. 1, s. 4-9.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 16. (2006-2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Nielsen, H.B. (1998). Små piger, søde piger, stille piger - om pigeliv og pigesocialisering. I K. Klette (red.), *Klasseromsforskning - på norsk* (s. 177-214). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilsen, V., & Vogt, A. (2008). Samarbeid om behandling eller tiltak. I R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 271-305). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2006). *Kunnskapsheftet. Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Hamar.
- Nordahl, T. (2009). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, A.M., Manager, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Oskal, S, K. (2006). Tiltak for innagerende elever. *Spesialpedagogikk*, nr. 8, s. 44-51.
- Overland, T. (2011). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rubin, K.H., & Asendorph, J.B. (1993). *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Røkenes, O.H., & Hanssen P.-H. (2002). *Bære eller breste*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A-L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Caspar Forlag
- Somby, H. M., & Hausstätter, R. S. (2010). En kvantitativ studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen. *Spesialpedagogikk*, nr. 10, s. 4-12.
- Stoeckli, G. (2009). The Role of Individual and Social Factors in Classroom Loneliness. *The Journal of Educational Research*, 103 (1), 28-39, doi: 10.1080/00220670903231169
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Oslo: NOVA.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Læringsmiljø*. Hentet 1. mars 2014 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 6. juni 2014 fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet (2014). *Prinsipp for opplæringa. Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader*. Hentet 10. mars 2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 15. mai 2014 fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 10. april 2014 fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)