

Linn Håve

Innagerende atferd i skolen

Hvordan kan lærere styrke elever på muntlig aktivitet, når de viser innagerende atferd?

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Heidun Oldervik

Desember 2019

Linn Håve

Innagerende atferd i skolen

Hvordan kan lærere styrke elever på muntlig aktivitet, når de viser innagerende atferd?

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Heidun Oldervik
Desember 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Forord.....	4
Kapittel 1: Innledning	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Studiets formål og problemstilling	7
1.3 Videre oppbygging.....	7
Kapittel 2: Teoretisk kunnskapsgrunnlag.....	8
2.1 Innagerende atferd.....	8
2.2 Muntlig aktivitet.....	13
2.3 Tilrettelegging i klasserommet.....	15
Kapittel 3: Metode	19
3.1. Kvalitativ metode	19
3.1.1 Intervju som metode	20
3.2 Forskningsprosessen.....	21
3.2.1 Valg av forskningsdeltakere.....	21
3.2.2. Forberedelse til Intervju	21
3.2.3 Datainnsamling.....	22
3.2.4 Transkribering	23
3.2.5 Kvalitet	23
3.2.6 Bearbeiding av data	25
3.3 Ethiske refleksjoner.....	27
3.3.1 Forskerrollen	27
3.3.2 Informert samtykke	28
3.3.3 Konfidensialitet	28
Kapittel 4: Resultat og drøfting	29
4.1 Å bygge relasjoner	29
4.2 Individuelle avtaler.....	35
4.3 Mestringsopplevelser.....	37
4.4 Oppsummering.....	42
Kapittel 5: Avslutning.....	43
Referanseliste	46
VEDLEGG	48
Vedlegg 1 NSD.....	48
Vedlegg 2 Informert samtykke	50

Vedlegg 3 Intervjuguide.....51

Sammendrag

Denne oppgaven er forskning om innagerende atferd i skolen. Elever som viser innagerende atferd, har også behov for å oppleve mestring når det kommer til muntlig aktivitet i timene. Mitt mastergradsprosjekt handler om hvordan lærere kan styrke elever på muntlig aktivitet, når de viser innagerende atferd. Ved å ivareta elevenes behov, kan man legge et godt grunnlag for å møte videre utfordringer og krav som vil komme senere i skoleløpet og voksenlivet. Denne oppgaven er skrevet for å belyse gode erfaringer og tiltak, og å sette fokus på utfordringer med innagerende atferd i skolen.

Det jeg ville finne ut med denne oppgaven, var hvordan det kan tilrettelegges for disse elevene i læringsmiljøet på skolen. De siste årene har det blitt veldig fokus på opplæringslovens §9a om et trygt og godt skolemiljø, som skal fremme helse, trivsel og læring. Som lærer selv ser jeg daglig disse elevene i skolen og jeg ønsker å rette fokus mot denne elevgruppen, så flere kan imøtekomme de på en nyttig måte. Med dette utgangspunktet kom jeg frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere styrke elever på muntlig aktivitet, når de viser innagerende atferd?

For å besvare denne problemstillingen, har jeg benyttet meg av kvalitativ forskning som metode. For å samle inn data brukte jeg intervju, og intervjuet tre lærere fra barneskoletrinnet.

I mine funn, kom det frem at elever som viser en innagerende atferd, blir ivaretatt og får veiledende hjelp for å møte de muntlige utfordringene i skoledagen. De lærerne jeg intervjuet, la mest vekt på å bygge gode relasjoner til elevene, inngå individuelle avtaler, og ulike arbeidsmåter for å oppnå mestringsopplevelser. Lærerne ønsker ikke å la elevene være usynlige, selv om en fellesnevner var at de fort forsvinner i mengden. De passer på å møte de med utfordringer ut i fra deres ståsted, slik at de får kjenne på mestring i skoledagen. Det ble også tatt frem i lyset hvor viktig det er med en god og tydelig klasseledelse, hvor læringsmiljøet i elevgruppa sto sentralt hos alle tre informantene. De delte mange erfaringer med meg, og de funnene jeg sitter igjen med blir i denne oppgaven drøftet opp mot ulike teorier og tidligere forskning.

Forord

Denne prosessen har vært som en tunell, noen dager så jeg lyset klart og tydelig der framme, andre dager var det helt klart mørkere. Det føles godt å ha kommet til enden, men også litt vemodig. Alle timene, kveldene, feriedager, søndager og andre fridager som jeg har brukt på denne oppgaven, hodet som surrer og går konstant, og tankene som plopper opp i tide og utide med forslag og ideer. Jeg er stolt over å ha skrevet en slik oppgave om et tema som interesserer meg så mye. Jeg ville ikke vært foruten denne prosessen og som fagperson har jeg vokst på all kunnskapen jeg har tilegnet meg.

En stor takk til mine informanter, som tok seg tid til å delta i mitt prosjekt og som ga meg innblikk i tanker og erfaringer fra feltet. Det var spennende og interessant å samtale med dere.

Jeg må også takke min veileder Heidun Oldervik for ærlige tilbakemeldinger, nyttige tips og gode innspill. Du har veiledet meg med gode forklaringer og hele veien vært rask til å svare på mine henvendelser. Tusen takk for et godt samarbeid.

Også vil jeg takke familien min, min gode samboer Steinar for å ha holdt ut når frustrasjonen har tatt overhånd og humøret likedan etter lange dager på biblioteket og i skrivemodus. Og sist men ikke minst mine nydelige to små, som har trodd mamma har vært på jobben på skolen både lange søndager, kvelder og feriedager, mens de har tatt utflukter med pappa.

Trondheim, Desember 2019.

Linn Håve

Kapittel 1: Innledning

I opplæringsloven (1998) kapittel 9a står det klart og tydelig retten alle elever har på et godt psykososialt miljø som fremmer både helse, trivsel og læring. Noe som står sentralt når det kommer til et godt skolemiljø, er lærer-elev relasjonen. Relasjonen mellom læreren og eleven har stor betydning for elevens atferd og læringsresultater. For å bygge en slik positiv relasjon, kreves blant annet lærerens vilje til å bry seg, vise interesse, være støttende og å ha forventninger for den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2015). Alle elever har ulike behov og forutsetninger for å mestre de utfordringer og forventninger som møter dem i skolehverdagen. Temaet jeg vil forske på og skrive om i denne masteroppgaven, er innagerende atferd i skolen og lærerens tilrettelegging for å hjelpe elever til muntlig aktivitet.

Ingrid Lund påpeker at hun ikke kaller elever som viser en innagerende atferd, for innagerende elever. Det er fordi elevene ikke er innagerende som en statisk tilstand, men de viser en innagerende atferd i ulike situasjoner. Hun legger også til at dette ikke kommer av at elevene nødvendigvis mangler kognitive ferdigheter. Grunnen kan heller være at elevene har emosjonelle utfordringer som opptar konsentrasjonen fra det som skal læres. Dette påpeker hun er elever som for eksempel kan streve med å etablere nye relasjoner. De strever fordi atferden deres kan bli oppfattet som avvisende eller lite givende. Det kan også være at de reagerer på en måte som omgivelsene ikke forstår, for eksempel om de er veldig engstelige eller gruer seg til noe i skoledagen (Lund, 2012, s. 25). Elevene som viser en innagerende atferd er sjelden spontane, viser sjelden glede og ser ofte triste ut. Dårlig selvoppfatning gjør at de blir passive i undervisningssituasjoner, kan gå mye alene og være ensomme (Lund, 2004, s. 20).

Videre i dette kapittelet vil jeg komme inn på hvorfor jeg har valgt dette temaet, hva formålet med studien er, med problemstillingen og til slutt hvordan studien er bygd opp.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I mine år hittil som lærer i grunnskolen har jeg både møtt og lagt ekstra godt merke til elever med innagerende atferd. Disse elevene skapte tidlig interesse hos meg da jeg helt i starten av utdanningen min hadde Ingrid Lund, professor ved UIA både som foreleser, og på pensumlisten. Forelesningene handlet nettopp om denne type atferd hos barn og unge. Jeg forsto da at jeg hadde vært et slikt barn selv og etter som jeg har møtt flere slike elever, har jeg fått et ekstra øye for disse barna. Det er så viktig å fokusere på at læreren kan gjøre noe med denne atferden. Læreren kan være til stede og legge til rette for et godt læringsmiljø, på tross av atferden. På denne måten kan skoledagen forbedres. Jeg tenker på alle de elevene som ikke våger å bruke stemmen sin inne blant klassekameratene, ikke tørr å svare selv om man blir spurt om noe man kan og ikke tørr å ta del i noe man egentlig liker. Om man greier å hjelpe disse elevene tidlig, kan man unngå større problemer som vil oppstå når de kommer til ungdomskolen og videre inn i voksenlivet.

I dagens samfunn er psykisk helse et omtalt tema både hos voksne, ungdom og barn. Jeg er opptatt av at alle elever må bli sett på et tidlig stadie og nødvendige tiltak settes i kraft for de som trenger det. I læreplanen står muntlige ferdigheter som et eget kapittel under de grunnleggende ferdighetene. Disse ferdighetene anses som forutsetninger for god læring og utvikling i den norske skolen. Det er mange krav for elevene når det kommer til den muntlige aktiviteten. Elever skal ha gode muntlige ferdigheter for å kunne skape og dele kunnskap med hverandre. Med mål om livslang læring og senere aktiv deltakelse i arbeidslivet, er det flere områder den muntlige ferdigheten skal utfordres på i skoleløpet. Elevene skal både forstå og vurdere muntlig tekst. De skal kunne bruke ulike uttrykksmåter som støtte i både forberedt og spontan tale. De skal også kunne uttrykke sine meninger, men samtidig tilpasse seg mottakere og tenke på innhold. Læringen av muntlige ferdigheter starter tidlig, lenge før skolealder, men opplæringen i skolen må bygge på og kunne videreutvikle elevenes ferdigheter. Gjennom denne utviklingen kan kunnskap tilegnes og formidles i alle fag. Elevene skal kunne lære seg å veksle mellom faglig og dagligdags kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016). Med tiltak som kan styrke dem til å møte det videre skoleløpet med tanke på muntlige forventninger og utfordringer, kan vi lærere fra starten av gjøre en forskjell. Dette er bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive om dette temaet.

1.2 Studiets formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å se nærmere på og å tilegne meg mer kunnskap om læreres praksis rundt innagerende atferd i skolen. Jeg ønsker å belyse gode erfaringer og teorier i min forskning på dette temaet. Jeg er opptatt av at gode erfaringer er noe som bør deles, og dette er et tema som absolutt bør trekkes mer frem i lyset.

Min problemstilling er:

Hvordan kan lærere styrke elever på muntlig aktivitet, når de viser innagerende atferd?

For å svare på denne problemstillingen, ble det mest relevant for meg å bruke kvalitativ forskning som metode, da jeg ønsket å komme i dybden på læreres erfaringer og tanker rundt dette temaet i skolen. Grunnen til at jeg valgte å intervjuere lærere på barneskoler, er fordi jeg er opptatt at hvordan man kan tilrettelegge allerede de første årene i skolen hvor elevene møter muntlig aktivitet i klasserommet. Og hvordan de best mulig kan bli rustet for å håndtere resten av skoleløpet, når denne grunnleggende ferdigheten blir en utfordring. Det er ulike begrep som brukes i teorier og på fagspråket, men i min oppgave har jeg valgt å bruke innagerende atferd som betegnelse på denne atferden.

1.3 Videre oppbygging

Oppgaven har jeg strukturert gjennom fem kapitler. I det innledende kapitlet har jeg presentert studiens tema og problemstilling. Videre i kapittel 2 kommer det teoretiske kunnskapsgrunnlaget som starter med en begrepsavklaring om innagerende atferd, før jeg går nærmere inn på tilrettelegging i klasserommet. Til slutt kommer jeg inn på muntlig aktivitet. Videre i kapittel tre, gjør jeg rede for metoden jeg har valgt og avslutningsvis vurderer jeg kvaliteten på arbeidet og redegjør for mine etiske refleksjoner. I det fjerde kapitlet tar jeg for meg funnene mine og drøfter de opp mot teorier. Helt til slutt i kapittel 5 oppsummerer jeg oppgaven.

Kapittel 2: Teoretisk kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet vil jeg først ta for meg teori og forskning om hva innagerende atferd er, og hva som kjennetegner denne atferden. Deretter kommer jeg inn på den muntlige aktiviteten i klasserommet. Her vil jeg beskrive hvordan elever med innagerende atferd kan styrkes for å mestre muntlig deltakelse i løpet av skoledagen. Til slutt vil jeg se nærmere på hvordan læreren kan tilrettelegge i klasserommet og gjøre det brukervennlig for disse elevene.

Begrepet innagerende atferd, er et begrep som kan være vanskelig å forstå. Man kan for eksempel tenke at det like greit kunne stått «de stille barna». Begrepet «stille» kan være enklere å definere, fordi det er noe man kan observere ved barnet, og det kunne passet godt for denne oppgaven, da jeg har fokus på den muntlige aktiviteten. Innagerende atferd er mer sammensatt, både av at eleven er stille, men også følelser og opplevelser spiller inn her. I denne studien har jeg funnet mest teorier som har anvendt begrepet innagerende atferd, når det er det snakk om muntlig aktivitet. Teoriene jeg har valgt å bruke, bygger opp under mine funn og belyser flere aspekt ved den innagerende atferden. Derfor har jeg valgt å bruke det som hovedbegrep, og ikke «de stille barna» som var et godt alternativ.

2.1 Innagerende atferd

Ingrid Lund beskriver atferdsproblemer som et problem som oppstår i samspill med omgivelsene. Hun mener at vanskene ikke er i selve barnet, men noe som blir til når barnet møter krav og forventninger som det ikke greier å imøtekomme. I slike situasjoner vil noen barn vende følelsene sine utover mens andre vil vende følelsene innover. Når barnet vender følelser, opplevelser og tanker innover i seg selv, har barnet en innagerende atferd (Lund, 2012, s. 22). Barn med innagerende atferd kan virke triste og sjelden vise glede. De bekymrer seg gjerne i overkant mye når det kommer til nye situasjoner. Sosial isolasjon og usikkerhet er typiske trekk for disse barna. Dette skriver Per-Åge Gjertsen om de usynlige barna, som boka også heter. Videre mener han at det å være isolert og sjenert kan hemme barns utvikling. Med denne atferden blir anledningene til å samhandle, kommunisere, eller å utvikle seg gjennom relasjoner svært begrenset (Gjertsen, 2013, s. 162).

Terje Ogden skildrer også disse elevene som stille og som har nok med egne tanker og bekymringer. De er en egen gruppe elever, de som lukker seg og derfor kommer med lite bidrag til klassefelleskapet. De kan virke ensomme eller triste og noen kan være svært opptatt av egne tanker og følelser. Dette kan være en utfordring for læreren, da de er vanskelig å få

kontakt med (Ogden, 2009, s. 13). Barna som fremstår som stille, sosialt isolerte og engstelige, trekker seg ofte inn i seg selv. Denne væremåten er en fare for å utvikle sosial hjelpeløshet. I møte med livets krav om kommunikasjon, deltakelse og samarbeid, vil dette kunne gi dem store utfordringer og problemer. Disse barna som fremstår som sky og engstelige, stiller seg gjerne i bakgrunnen, blir ofte oversett, og tar kanskje aldri noen sosiale initiativ. De er lite til bry for andre elever og får derfor også være i fred med sin utrygghet og sosiale frykt (Befring & Tangen, 2012, s. 452).

Mens noen elever er utagerende, kan andre ha en innagerende atferd. Dette er en type atferd som kjennetegnes ved at elevene isolerer seg sosialt i skolen. De er gjerne ensomme eller lei seg på skolen og andre sier om de at de er sjenerte og går alene i friminuttene. En slik type atferd forstyrrer ikke undervisningen for de andre elevene, men kan ha svært negativ betydning for elevens egen læring (Overland, 2011, s. 14). Ingrid Lund skildrer elever med innagerende atferd som de som senker blikket, står i utkanten av der det skjer, trekker seg bevisst unna og unngår helst større forsamlinger. Det er best å være sammen med noen få, og blikket kan heves om de står på trygg grunn. Til og med latteren kan løsne, og ordene slippes fri om eleven er helt sikker på at de blir tatt i mot på en god måte (Lund, 2012, s. 66).

Barn er avhengige av relasjoner og samhandling med andre for å utvikle seg sosialt og finne sin egen identitet. De innagerende elevene mister mange slike muligheter. Opplevelsen av å knytte vennskap med andre har stor betydning for sosialisering, læring og utvikling. Barnet opplever å knytte seg til personer, kultur og steder. Elever som er ensomme vil få begrenset mulighet til å trene opp den sosiale kompetansen. Har de opplevd å bli avvist eller hatt negative vennerfaringer kan de isolere seg enda mer og dette kan bli til en negativ sirkel (Gjertsen, 2013, s. 171).

Terje Ogden fremhever hvordan elevens behov for å bli godtatt blant jevnaldrende og behovet for å ha venner, er en avgjørende og viktig drivkraft elevens sosiale atferd (Ogden, 2009, s. 222). Han trekker også frem hvordan samarbeid med andre, for eksempel gjennom å følge regler i lek, er med å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Barn vil helst være sammen med andre barn som er morsomme og til å stole på, samtidig finner de gjerne andre barn som ligner dem selv og som får dem til å føle seg vel (Ogden, 2009, s. 203). Ogden er opptatt av å se skolen som en godt egnet base for å arbeide med sosial kompetansestyrking. Grunnen til det er fordi skolen er en arena som når ut til alle barn og deres familier. Skolen har et miljø som er påvirkningskraftig og det er personale tilstede som har gode yrkesmessige forutsetninger for å arbeide med denne kompetansestyrkingen. Han påpeker videre hvordan

en inkluderende skole stiller krav til elevene om at de skal kunne samarbeide og omgås med andre elever. Elever ved en skole kan ha svært varierende sosial forutsetning. Sosial læring i skolen handler om å gi alle elever utfoldelse og utviklingsmuligheter i det sosiale samhandlingsfeltet (Ogden, 2009, s. 228).

Skolen skal her være en arena der den som er ekstra forsiktig skal kunne øve seg litt mer på å tørre, uten at noen ler. Om man feiler skal det være noen som ser og forstår at man trenger litt mer øving, som kan komme med oppmuntrende ord. På skolen skal det være voksne som både ser og hører den lille stille stemmen i mengden, og de voksne skal også være observante på om noen gjemmer seg bort i frileken eller friminuttene. Voksne som tar barn på alvor, er noe skolen som læringsarena skal ha (Lund, 2012, s. 146).

Det kan være vanskelig å avgjøre når atferden skal regnes som et problem, eller når det egentlig skiller seg fra det vi anser som innenfor normalt. Det er slett ikke like lett som å telle antall atferdsutslag. Det er mye som spiller inn for å vurdere om det er et avvik. På den ene siden har man hva som er ønskelig atferd og hvem denne atferden er vanskelig for. På den andre siden kan en type atferd være akseptert i en situasjon men ikke i en annen.

Vurderingene vi gjør er likevel avhengig av den kulturen vi er en del av, og hvordan atferd blir møtt, tolket og vurdert (Lund, 2004, s. 20). Den sosiale læringen i skolen, skal være for alle elever og gi alle elever utfoldelse og utviklingsmuligheter på det sosiale samhandlingsfeltet. Denne utviklingskompetansen gir barn og unge mulighet til å etablere nye vennskap, og bruke sine forutsetninger både faglig og sosialt. Det er viktig at miljøet motiverer og oppmuntrer til ønsket atferd og at sosiale ferdigheter blir bekreftet og anerkjent (Ogden, 2009, s. 229). Overland bruker begrepet problematferd om sammenhengen mellom når barn og unge ikke mestrer de ulike utfordringene de møter i hjemmet, skolen og nærmiljøet. De er alle i ulike situasjoner, som setter ulike krav til elevenes mestringskompetanse. I noen situasjoner kan de bli utfordret på det intellektuelle, eller det følelsesmessige, mens i andre situasjoner kan det være atferdsmessige utfordringer. I skolehverdagen møter elevene alle disse områdene. Det kan gjerne være slik at en elev mestrer utfordringene på det ene området, men ikke på et annet. Dette kommer an på hvilke egne forutsetninger og tidligere erfaringer eleven har med seg (Overland, 2011, s. 27).

Det å omgås andre mennesker betyr mye for oss uansett om vi er seks år eller nitten år. For å oppleve en følelse av trygghet, må vi vite at det er noen som er glade i oss og som vil oss vel. Det er våre grunnleggende følelser som påvirker handlingene våre, betydningen av om noen liker meg og trives sammen med meg er stor. Det handler om å føle tilhørighet, føle at man

hører til i et felleskap og oppleve at man er velkommen hos andre. Har man hatt mange erfaringer med avvisning, nederlag og krenkelsers fra medelever, vil invitasjoner fra andre om å delta være noe man er skeptisk til eller ikke interessert i det hele tatt. Man kan møte elever som styres av negative forventninger, elever som tror at de andre elevene ikke liker dem i det hele tatt. Med forventning om at det skal gå galt blir man ekstra var for å trå feil (Lund, 2012, s. 47). Terje Ogden skriver om sosial fungering at den sosiale kompetansen eleven innehar brukes som en kapasitet til å integrere følelser, atferd, og tenkning i forsøk på å mestre sosiale oppgaver. Eleven vil gjerne følge en gradvis utvikling for å møte forventninger og normer om sosial atferd som er verdsatt i de ulike miljøene (Ogden, 2009, s. 38). Han skriver videre at den sosiale tilknytningen fremmes når eleven blir gitt mulighet til både å delta og bidra innad i klassen. Eleven må få anledning til å lære seg ferdighetene den trenger for å kunne være mer aktiv deltakende. Og denne tilknytningen fremmes når deltakelsen anerkjennes (Ogden, 2009, s. 103). De elevene som viser innagerende atferd, skaper med sin væremåte ikke noe problemer i undervisningen eller for skolen generelt, de er pliktoppfyllende og gjør til enhver tid så godt de kan. Men de kan grue seg, og være redde for å gå på skolen hver dag. De er gjerne redde for å måtte snakke høyt eller i det hele tatt at læreren skal snakke til de. Når elever sliter med egne tanker og følelser, kan det være vanskelig for de å få brukt sitt potensiale i skolehverdagen. Denne atferden med dårlig selvfølelse og ensomhet blir også en utfordring for læreren. Lærere er ofte usikre på hvordan de skal reagere på tilbaketrukne og svært sjenerte elever. Eleven sender ut signaler men læreren kan ha vanskelig med å tolke de riktig. Lærerens forsøk på å få eleven til å snakke, kan slå feil og føre til ytterligere tilbaketrekning. Elevenes utfordringer kan være at de får lite kontakt med sine medelever, lite utfoldelse sosialt vanskelig for å gi uttrykk for glede eller sinne. Disse utfordringene fører til at elevene blir stilt i skyggen av medelever som er mer utadvendte. Når de står på skyggesiden kan de fort bli oversett eller glemt av de andre elevene. Siden de ikke tar initiativ selv blir de bare stående å se på når andre elever leker eller skal samarbeide med noe, for eksempel skoleoppgaver. Det er ikke noe forskjell på gutter og jenter her, problemet er like vanlig hos begge kjønn (Ogden, 2009, s. 30).

Elever med innagerende atferd, kan klage over kroppslige plager som vondt i hodet eller magen. En årsak til dette kan noen ganger beskrives med somatisering, det betyr at plagene har en psykisk eller fysisk årsak. Noen elever kan ha slike plager i situasjoner de opplever sosial angst, forventningsangst, eller prestasjonsangst. Vi snakker da om skoleturer, sceneopptreden på juleavslutninger eller lignende. Selv om det for læreren kan være vanskelig

å avgjøre hvor alvorlig plagene er, er det derimot viktig å ta signalene på alvor (Ogden, 2009, s. 31). En elev som strever med sosiale utfordringer og som i tillegg ikke blir sett eller forstått av læreren sin, vil få vansker med å motivere seg og konsentrere seg på skolen. Tankene er andre steder enn hos det faglige. Her har læreren både en mulighet til å bekrefte at eleven er sett og å formidle en støttende holdning. Dette kan gjøre det mye enklere for eleven å prøve å være til stede i klassen og samtidig være mottakelig for faglig innputt selv i vanskelige tider. En god lærer kan ved å møte blikket til eleven, vite hvordan eleven opplever situasjonen. Ved å kjenne elevene sine så godt, kan læreren benytte muligheten til å støtte de i utfordrende situasjoner. Elever som får denne støtten, vil få opplevelsen av å være sett og forstått. Elevene vil da lettere kunne konsentrere seg om skoleoppgaver og i større grad be læreren om hjelp (Drugli, 2012, s. 70). Ingrid Lund bruker begrepet anerkjennelse som en væremåte hvor læreren får elevene til å føle seg sett og forstått. Det handler om hvordan vi forholder oss til hverandre. Det er fire elementer som står sentralt for å se nærmere på dette begrepet. Lytting, forståelse, aksept og bekreftelse utgjør tilsammen en beskrivelse av anerkjennelse. I skolearenaen og i rollen som lærer, mener hun at anerkjennelse betyr å gi eleven plass (Lund, 2004, s. 90). Lund er også opptatt av lærerens anerkjennende holdninger. Det handler om å tolerere forskjeller, og lære elevene at det å være forskjellig er normalt. Læreren må formidle til elevene at vi alle kan tenke ulikt, kan være uenige, kan gjøre ting på ulike måter og at det er nettopp det som er normalt. De voksne på skolen er forbilder ved å lære elevene å tolerere forskjeller. Lund mener den anerkjennende holdningen må være en del av gruppekulturen, og at læreren har den sentrale rollen i å formidle holdningen for elevgruppen (Lund, 2012, s. 133).

I dette delkapittelet har ulike teorier belyst spekteret av innagerende atferd. Den innagerende atferden beskrives som en atferd ikke er i selvet barnet, men som blir til i møte med krav og forutsetninger og dermed oppstår i samspill med omgivelsene. Elevene kjennetegnes gjerne med at de trekker seg inn i seg selv. Teoriene påpeker at skolen skal være en arena hvor den lille stemmen i mengden blir hørt og hvor elevene blir tatt på alvor. For å få til dette er det avgjørende at sosiale ferdigheter blir bekreftet og anerkjent. Miljøet rundt eleven må oppmuntre til og motivere for ønsket atferd. Det har også kommet frem i teorien hvordan tilhørighet spiller en sentral rolle i arbeidet med elevene. For å jobbe med elever som viser en innagerende atferd, er det avgjørende at eleven opplever å høre til i et felleskap og føler seg velkommen hos andre. Elever som har dårlig selvbilde kan være en utfordring for læreren.

Her kommer det inn hvordan anerkjennelse er viktig for at elevene skal føle seg sett og forstått.

2.2 Muntlig aktivitet

Det er viktig for skolen å gi elever som viser en innagerende atferd reelle muligheter, slik at de kan utvikle et positivt selvbylde. Det avhenger av å få troen på seg selv og å oppleve sosial gjensidighet. Fra de voksne kreves det å få støtte til mestring på egnede områder og mye oppmuntring til å prøve (Befring & Tangen, 2012, s. 453). I læreplanverket er muntlige ferdigheter en av de grunnleggende ferdighetene. Muntlig ferdighet hos eleven er oppgitt som en forutsetning for å få til livslang læring, og aktiv deltakelse i arbeidslivet senere. Denne ferdigheten er delt opp i fem nivåer. De nivåene som ligger nederst i elevens skoleløp, er å kunne uttrykke egne meninger, fortelle sammenhengende om opplevelser, framføre muntlige tekster, kunne ta ordet etter tur, og å kunne lytte og på samme måte gi respons til andre. På slutten av skoleløpet på de høyere nivåene, skal eleven kunne ytre seg med grunngitte synspunkter. Eleven skal kunne drøfte faglige spørsmål, innenfor de ulike kunnskapsområdene. Eleven skal også lære seg å vurdere egne ferdigheter, ved å ta hensyn og å vise forståelse. Hensyn og forståelse handler om hvordan ulike uttrykksmåter kan påvirke et budskap. Dette er hva læreren skal jobbe etter fra første dag, og jobbe etter i de ulike fagenes kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Opplæringsloven er en lov om rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge. I kapittel 9A står det om elevene sitt skolemiljø. Det er skrevet et eget punkt som sier at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø. Og også at det trygge skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998). I kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) er det en læringsplakat som fremhever prinsippene for den grunnleggende opplæringen i norsk skole. Læringsplakaten påpeker blant annet elevenes behov og forutsetninger:

Skolen og lærebedrifta skal:

-stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking

-sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmar helse, trivsel og læring

Opplæringsloven (1998) kapittel 1 sier at alle elever har rett til opplæring i samsvar med sine egne behov og ulike forutsetninger i den ordinære undervisningen.

§ 1-3. Tilpassa opplæring

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.

Dette er viktig for å være sikker på at elevene får best mulig utbytte av opplæringen (Danielsen, 2017, s. 92). I boken om innagerende atferd hos barn og unge, belyser Ingrid Lund flere viktige perspektiver etter å ha vært i møte med elever som oppleves som innagerende. Hun peker spesielt på hvordan disse elevene risikerer mye ved å skulle dele tanker, meninger, kunnskap eller opplevelser for man vet ikke hvordan det blir tatt i mot. For elever med god selvtillit, betyr det ikke så mye om noen ler eller utfordrer litt, de sier uansett det de vil få sagt. Men for de som er usikre på om det de sier er riktig eller blir godtatt, trenger de mest mulig trygghet og både blikk og interesse spiller inn. De må virkelig oppleve at noen ønsker dem vel. Dette avhenger av at læreren har etablert en tydelig klasseledelse, og jobber for at alles stemme skal bli hørt (Lund, 2004, s. 43).

Muntlig aktivitet handler i bunn og grunn om å bli sett. Dersom vi greier å inngå et samarbeid med eleven om å øve seg på å akseptere å bli sett, kan læreren komme med mange meningsfulle oppgaver. Et eksempel kan være å fremheve elevens arbeid fra formingstimen, å bruke et område eleven mestrer godt til å dele med de andre (Lund, 2004, s. 100). Terje Ogden trekker frem pedagogisk bruk av ros som en faktor for mestringsglede. Dette kan ses i sammenheng med elever som blir utfordret på muntlig aktivitet i skolen. Bruken av ros og bekræftelse har vært et kjent og anerkjent virkemiddel blant både forskere og praktikere. Ordet ros eller ordet bekræftelse kan brukes til hver sin sammenheng, etter hva som passer best. Betydningen er uansett den samme når det er snakk om verbal bekræftelse av ønsket atferd. Å gi ros, skal være pedagogikkens kraftigste virkemiddel. Ros kan bidra til å styrke elevens indre motivasjon og dermed gi positivt utslag (Ogden, 2009, s. 153).

Skolen opptar store deler av elevenes oppvekst. Utfordringer som gir manglende mestring, kan få store negative konsekvenser for den enkelte elev. Mestring handler om å få utviklet kompetanse, slik at man igjen kan møte nye utfordringer og oppleve ny mestring. Blir det stilt for lave og for få krav til eleven, vil ikke bare mestringskompetansen men også troen på seg selv og egne muligheter utvikle seg minimalt. Om man ser det fra denne vinkelen, kan det være en dårlig strategi å skjerme disse barna fra noen utfordringer, for det kan hemme deres

vekst og utvikling (Overland, 2011, s. 27). En sterk form for kommunikasjon er taushet og den påvirker omgivelsene. Sosial tilbaketrekking og stillhet kan ta stor plass i et rom. Dette kan igjen kobles til det å bli sett, og å akseptere å bli sett.

Å akseptere å bli sett kan være utfordrende mener Ingrid Lund. Er det få i rommet er det helt umulig å overse. Er det mange i rommet er det enkelt å la det være. For de elevene rundt er det ikke lett og heller ikke morsomt å prøve og invitere med noen igjen, når man får avvisende svar tilbake. Det er ikke noe morsomt å ha med noen inn i leken når de ikke viser tegn til interesse. Det enkleste blir ofte å bare la dem være. Heldigvis har noen mer tålmodighet og får lyst til å prøve og spørre igjen og det er nok akkurat det de innagerende elevene trenger. De trenger akkurat de klassekameratene som spør igjen og igjen, de som ikke gir opp (Lund, 2012, s. 80).

I dette delkapittelet har teorier belyst hvordan muntlig aktivitet handler om å få muligheter og oppmuntring til å prøve. Muntlige ferdigheter er en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanverket og blir regnet som en forutsetning for å få til en livslang læring.

Opplæringsloven sier at skolen skal fremme helse, trivsel og læring og med dette være et trygt og godt skolemiljø. Kunnskapsløftets læringsplakat påpeker prinsippene for opplæringen og her står det klart og tydelig hvordan den ordinære undervisningen skal gi alle elever rett til opplæring i samsvar med egne behov. Det har også blitt påpekt hvordan tryggheten spiller inn for å skulle dele noe med andre. De usikre elevene må oppleve at noen ønsker dem vel. Her blir tydelig klasseledelse et sentralt begrep. En tydelig klasseledelse som sørger for at alles stemme skal bli hørt. Muntlig aktivitet handler om å bli sett og for eleven handler det om å akseptere at man blir sett.

2.3 Tilrettelegging i klasserommet

Trygghet er viktig for oss alle men for elever med innagerende atferd er klasserommet en arena det bør være så trygt som mulig. Klasserommet er en arena hvor elevene tilbringer store deler av sin hverdag og hvor voksne har den naturlige rollen for å veilede det sosiale samspillet. I et inkluderende læringsmiljø skal man kunne få øve seg til å bli tryggere, både i planlagte lærings situasjoner og situasjoner som kan oppstå i klasserommet (Lund, 2012, s. 123). Terje Overland fremhever hvordan selve opplevelsen av mestring er viktig for å kunne lære. En elev uten mestringsopplevelser vil ha en redusert mulighet for læring. Dette sett i sammenheng med det å lykkes, er en viktig forutsetning for å kunne gå inn i en

læringsprosess. En av lærerens oppgave og utfordring her blir å finne en balanse mellom utfordring og kompetanse. Med dette menes at de utfordringene som opplæringen består av, må stå til den kompetanse eleven innehar. Blir utfordringene små, blir mulighetene for læring også små. Eleven er nødt til å tro på at mestring er mulig, og ha tro på egne muligheter med bakgrunn i tidligere erfaringer. Denne troen må skje i et samspill mellom eleven selv, foreldrene, læreren og kanskje andre elever også. God støtte fra andre og positive tilbakemeldinger gir oss tro på egne muligheter (Overland, 2011, s. 259).

Teoretikeren Lev Vygotski, mente at læring skal ses i et sosiokulturelt perspektiv. Han mente at samhandling og språk tilsammen er selve essensen for hvordan læring oppstår. Språket og språkets kommunikasjon, er et middel for læring, men også grunnlaget for at læring og tenking skjer (Dysthe, 1995, s. 49). Vygotsky var veldig opptatt av hvordan vi utvikler oss gjennom samspill med andre. Han brukte begrepet «den nærmeste utviklingssonen», som forteller oss noe om hva et barn kan greie å lære alene og hva barnet kan greie å lære med hjelp av en lærer eller en medelev som har kommet lenger i utviklingen. På denne måten, om elever kan hjelpe hverandre, kan den som søker hjelp flytte sonen sin lenger enn om eleven arbeidet alene om oppgaven (Dysthe, 2001, s. 79).

Sæteren skriver i sin bok hvordan bruk av pauser og langsomhet kan føre til et gjennombrudd for disse stille elevene, som ikke tar ordet i klassen. Om læreren greier å få elevene til å føle seg trygge og gode nok kan denne langsomheten støtte elevenes læring og utvikling (Sæteren, 2019, s. 76). Et eksempel på muntlig aktivitet kan være å sitte i klassering mandag morgen og fortelle noe fra helga. En elev kan ha som lekse å øve hver søndag kveld på å formulere og øve inn setningen eleven vil si mandag morgen. Dette er en fin måte å gjøre det tryggere på og en fin måte å utfordre de innagerende elevene til muntlig aktivitet, da læreren synes det er viktig at alle deltar i klassesirkelen. Om det blir for vanskelig kan det være andre måter å delta på. Det kan være å vise fram en tegning for å gi litt av seg selv, noe som vil gi eleven mestringsfølelse (Sæteren, 2019, s. 81).

De innagerende elevene har også behov for å opprette kontakt med medelever og lærer. Samtidig har de også behov for å bli tatt hensyn til. Det kan være enklere for medelever å få kontakt med eleven, enn for læreren i klasserommet. Er det arbeid i mindre grupper, eller to og to sammen kan det være enklere å kommunisere. Av og til kan det være behagelig for de med sosial skjerming også, for eksempel ved å sette pulten inn mot veggen, eller avskjerme på andre måter. Da blir ikke eleven sosialt distraheret, og kan konsentrere seg om arbeidet i større grad (Ogden, 2009, s. 31). Det er viktig å tenke på at man ikke har som mål å endre elever.

Det handler om å se, anerkjenne og utfordre elevene. På denne måten kan de innagerende elevene få en bedre hverdag i skolen. For å skape en god hverdag, må skolen gi elevene voksne som aksepterer dem slik de er, som bryr seg om elevene og som er tydelige når de viser at de er der for dem. At de vil elevene vel og at de er til å stole på (Sæteren, 2019, s. 94). Lærerens evne til å se elevens behov, og kunne forstå hvordan eleven har det, handler om oppmerksomhet. Lærerens evne til å se elevens behov men også kunne akseptere eleven for å være slik, er viktig for å kunne følge opp elever som trenger litt ekstra (Sæteren, 2019, ss. 41-42). Dette er egenskaper en god lærer burde ha for å kunne legge godt tilrette i klasserommet.

Et godt tilrettelagt klasserom bør være et miljø der læreren legger til rette for mangfold. Det skal være rom for å tørre og være usikker eller å spørre opp om noe. I klasserommet bør det være tydelig avklart at det ikke er greit å le av hverandre, og at det finnes åpenhet for at noen øver seg på enkelte ting og andre øver seg på noe annet. Er det nulltoleranse for å le av hverandre, er det trygt både å være og å lære. Setter læreren en tone av vennlighet, høflighet og respekt, er det gode muligheter for at elever som er ekstra usikre har mulighet til å tre frem (Lund, 2012, s. 127). De stille barna kan gjerne oppfattes som avvisende. Det kan være vanskelig å ta blikkontakt om man er redd og ansiktet kan være mimikkfattig. Vi som observerer barnet kan tro at barnet ikke ønsker noe kontakt. Alle utviklingsteorier vektlegger god kontakt og samspill for god utvikling. Vi voksne må ta ansvar for disse barna. Et barn som trekker seg unna denne kontakten, vil miste mye av sin utvikling. Selv om barna selv ikke ber om denne hjelpen, er det vår plikt å gjøre noe med det (Barsøe, 2010, s. 30). Et godt tilrettelagt læringsmiljø skal tilfredsstillende elevenes grunnleggende behov for kompetanse og tilhørighet. Dette vil bidra til indre motivasjon og er helt nødvendig for best mulig utvikling hos eleven. Føler elevene tilhørighet til sin gruppe er det et godt grunnlag for både psykisk helse, trivsel og læring. Behovet for å føle tilhørighet handler om det å kunne etablere nære bånd og relasjoner til andre. Vi mennesker har behov for å forholde oss til og kunne vise omsorg for andre. Dette er viktig for å kunne engasjere oss i den sosiale verden generelt. Det antas at alle mennesker har behov for tilhørighet. Vi ønsker at andre skal forstå oss som vi er og respektere oss for den vi er. Vi gjør mye for å inngå og holde på nære forbindelser til andre. En viktig kilde er opplevelser og erfaringer knyttet til læringsmiljøet. Læringsmiljøer som har en god relasjon mellom lærer og elev, og også preges av inkludering og varme, kan tilfredsstillende elevenes behov for tilhørighet. Tar læreren seg tid til dem, viser omsorg og verdsetter eleven vil dette stimulere behovet hos elevene ved å oppleve emosjonell støtte (Danielsen, 2017, s. 61). Følelsen av å mestre i hverdagen er noe som alle elever trenger å

oppleve og lære seg. Følelsen av å ha overkommet en ny utfordring, skaper igjen nye erfaringer som kan brukes i andre situasjoner både nå og senere i livet (Helgeland, 2008, s. 158). Ingrid Lund er opptatt av å få frem hvordan det å bli sett er et av våre grunnleggende behov. Dette begrepet å bli sett, blir mye brukt, men også kanskje misbrukt. Uansett hvem du spør så vil forklaringen på å bli sett, være å bli tatt på alvor og oppleve at det vi sier og gjør blir hørt. Vi vet i møtet med andre om vi er tatt imot eller ikke, vi ser det på blikket og hører det på stemmen (Lund, 2004, s. 39).

I dette delkapittelet har teoriene fremhevet hvordan klasserommet bør være en trygg arena for elevene. Elevene tilbringer store deler av sin hverdag i denne arenaen og her har de voksne en veilederrolle. Lærerens oppgave blir å finne en balanse mellom utfordring og kompetanse. Det har blitt påpekt hvordan vi utvikler oss gjennom samspill med andre. Vygotskijs teori om utviklingssonen handler om av hva vi kan greie alene og hva vi kan greie med hjelp fra andre. For å få til en god tilrettelegging i klasserommet må elevene vite at vi vil dem vel og at vi er til å stole på. Lærerens evne til å se elevens behov handler om oppmerksomhet.

Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på den kvalitative forskningsprosessen. For å gjøre det oversiktlig har jeg valgt å dele kapitlet i tre deler, hvor den første delen tar for seg metoden, den andre delen tar for seg selve forskningsprosessen og den tredje delen tar for seg etiske refleksjoner. I methodedelen vil jeg gå grundig inn på intervju som metode, hva denne metoden er for noe, hvordan den brukes og når den brukes. Videre i delen om forskningsprosessen vil jeg legge fram trinn for trinn hvordan jeg har brukt metoden i mitt prosjekt og hvordan jeg har samlet inn dataene som denne oppgaven er basert på. I den siste delen kommer de etiske refleksjonene rundt forskningen, hvilke retningslinjer jeg har fulgt, hvordan det har blitt gjort i praksis og hvorfor jeg har gjort det på denne måten.

3.1. Kvalitativ metode

I denne studien ønsket jeg å vise hvordan lærere kan fremme muntlig aktivitet hos elever som viser innagerende atferd. Jeg ville komme i dybden på lærerens tanker og erfaringer, og valgte derfor å anvende kvalitativ metode for min forskning. Thagaard forklarer kvalitative metoder som om vi studerer livet fra innsiden og fokuserer på hvordan livet blir levd. Hun sier at denne forskningsmetoden preges av nær kontakt mellom forsker og personene i felten, og at målet er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Thagaard forklarer at kvalitativ forskning preges av nærhet i relasjon til kilden, her finnes det ikke noe avstand til kildene (Thagaard, 2018, s. 16). Videre i kvalitativ forskning vektlegges forståelse heller enn forklaring, med en åpen interaksjon mellom forskeren og informanten. Postholm forklarer denne type forskning som en aktivitet som krever at jeg som forsker er på forskningsfeltet og prøver å gjøre denne virkeligheten synlig i form av en undersøkelse. Undersøkelsen jeg har gjort omhandler menneskelige prosesser i deres egne naturlige setting (Postholm, 2010, s. 35).

Kvalitative studier fokuserer på informantenes opplevelser og er ikke bare en beskrivelse av forhold informantene lever under. Hvordan forskeren skal få innsikt i informantenes livsverden og i hvor stor grad det er mulig å forstå livssituasjonen til andre mennesker, avhenger av fenomenet som skal studeres. Det kommer også an på hvilken bakgrunn jeg som forsker har, og informantens tilgjengelighet (Dalen, 2011, s. 15).

Min forskning har en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi forklart på en enkel måte, er vitenskap om fenomener. Det stammer fra gresk og betyr å vise seg eller å avsløre seg. Det

kan sies at fenomenologi er en filosofisk retning som beskriver hendelser og handlinger akkurat som de oppleves for et menneske. I fenomenologien rettes oppmerksomheten mot verden slik den blir erfart fra informantens posisjon (Lund, 2012, s. 52). Det betyr at studien omhandler hvordan informantene opplever en bestemt erfaring, et fenomen. Dette fenomenet kan oppleves forskjellig fra individ til individ. Målet med en slik forskning er å fokusere på enkeltindividet og gripe dets opplevelser, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan det oppleves hos andre individer (Postholm, 2010, s. 41).

3.1.1 Intervju som metode

Som nevnt tidligere ville jeg forske med mål om å høre mer om lærernes tanker og erfaringer i klasserommet. Jeg valgte derfor intervju som metode for å samle inn data.

Ved å anvende intervju, kan jeg få både fyldige og gode kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever livssituasjonen sin. De temaene intervjuet handler om vil farges av informantens synspunkter og perspektiv. For å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser er dette også en veldig nyttig metode (Thagaard, 2018, s. 89). Jeg ønsker å komme nærmere inn på informantens opplevelser. Ved å intervju kan man se verden fra informantens ståsted (Tjora, 2017, s. 114).

Tjora skriver hvordan selve intervjusituasjonen som sosial situasjon, kan være noe tvetydig. Den som skal intervju ønsker å få til en avslappet stemning hvor informanten kan både reflektere og prate løst, men samtidig ha rom for digresjon. Jeg vil gjerne at uforberedte detaljer skal komme frem og at informanten bruker god tid på å fortelle. Samtidig vil jeg som forsker unngå å overdrive forventningene i invitasjonen man sender ut på forhånd. Jeg er redd for å skremme bort aktuelle informanter fra å delta. Dette problemet med ulike forventninger kan løses ved å ha en oversiktlig og god struktur på intervjuet. Denne strukturen består av tre deler, oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og til slutt avrundingspørsmål. De innledende spørsmålene har som mål å få gode refleksjoner ved å skape en avslappet situasjon. Det er intervjueren som legger opp og former spørsmålene, noen informanter trenger litt mer hjelp til å komme i gang, men andre trenger bare et generelt spørsmål for å greie ut i alle retninger om et fenomen (Tjora, 2009, s. 58).

3.2 Forskningsprosessen

I denne delen av metodekapittelet vil jeg legge fram forskningsprosessen min fra start til slutt. Jeg begynner med valg av forskningsdeltakere, hvordan jeg gjorde forberedelser til intervju. Videre kommer selve datainnsamlingen, transkriberingen i etterkant og hvordan jeg bearbeidet dataene jeg hadde samlet inn.

3.2.1 Valg av forskningsdeltakere

I kvalitative studier består utvalget av et begrenset antall personer. Å velge strategisk betyr at forskeren velger ut de deltakerne som passer best for studiens formål. Når utvalget mitt består av få informanter og anses som et lite utvalg, er det ekstra viktig at jeg i utvelgingsprosessen tenker hensiktsmessig for problemstillingen min. Dataene som skal samles inn må kunne gi en forståelse av fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s. 54). For å finne forskningsdeltakere kontaktet jeg tre rektorer ved barneskoler i kommunen jeg jobber. Jeg fortalte hvem jeg var, kort om hva jeg skulle forske på og om mitt interessefelt. Deretter spurte jeg om de hadde noen lærere som kunne være aktuelle og interesserte i å gjøre et slikt intervju. De skulle sende info videre til de som kunne være aktuelle, så jeg mailet de infoskriv og krysset fingrene for at jeg skulle få napp hos noen. Etter en ukes tid hadde jeg fem informanter å velge mellom. To av de valgte jeg bort av ulike grunner. Den ene læreren hadde mye erfaring, men hadde ikke jobbet fullt på flere år og akkurat kommet tilbake fra en lengre sykmeldingsperiode. Den andre læreren jeg valgte bort hadde bare to års erfaring og jeg syntes utgangspunktet ble for tynt. For å rekruttere informanter til et forskningsprosjekt, må jeg prøve å velge noen som vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Informantene som blir forespurt er ikke tilfeldig utplukket, men bevisst valgt ut (Tjora, 2009, s. 69).

3.2.2. Forberedelse til Intervju

Etter å ha valgt bort noen kandidater, satt jeg igjen med tre aktuelle informanter. Jeg kontaktet de for å takke for responsen og avtalte videre tidspunkt for intervju. For å få til et vellykket intervju må jeg som forsker ha gode kunnskaper om konteksten for intervjuet, slik at spørsmålene som stilles vil oppleves relevante for informanten. Intervjuguiden (se vedlegg 3) må være godt gjennomtenkt og planlagt. For å oppnå god kvalitet på intervjuet, må spørsmålene kunne oppmuntre informanten til å gi utfyllende beskrivelser. Oppfølgingsspørsmål kan være med å sikre mer konkrete beskrivelser. Et intervju bør inneholde små pauser slik at både intervjuer og informanten får anledning til å reflektere over

samtalen og vurdere fremdriften. Et eksempel kan være å markere overgangen til et nytt tema ved å si «nå går jeg over til...». På denne måten får informanten mulighet til å si fra om han eller hun er klar til å gå videre (Thagaard, 2018, s. 94).

3.2.3 Datainnsamling

Intervjuene valgte jeg å gjennomføre på informantenes arbeidsplass. Det gjorde jeg fordi jeg ikke ville bruke noe mer av deres tid enn nødvendig men også for at informantene skulle være mest mulig komfortable i intervjusituasjonen, med å la de velge et passende rom. Postholm skriver om hvor viktig det er at selve intervjuet kan foregå et sted hvor informantene blir skjermet for mulige forstyrrelser. Selv om det er forskeren sitt ansvar å finne et egnet rom, kan informanten også bli spurt om å gjøre det. Det kan være naturlig å la informanten få anbefale et rom, da denne personen er bedre kjent på sin arbeidsplass enn forskeren (Postholm, 2010, s. 82).

Tjora skriver om intervju som metode hvordan stemningen i rommet er avgjørende for å lykkes med et intervju. En informant som føler seg avslappet, vil kunne fortelle åpent om personlige erfaringer. På forhånd hadde jeg informert om at jeg skulle bruke lydopptaker, og at det måtte være et passende rom til det. Det første intervjuet gjorde jeg kort tid etter jeg kom i kontakt med deltakerne, da den første informanten hadde tid uken etterpå. Selv hadde jeg en dag i uken hvor det passet best å få til intervjuene, dette var jeg så heldig og fikk til å klaffe med alle tre deltagerne. Jeg hadde lånt båndopptakeren ut mai måned og leverte den akkurat noen dager før fristen. Alle informantene stilte forberedt til intervjuet og jeg fikk tilbakemelding på at de satte pris på å få intervjuguiden på forhånd. De syntes det var greit både for å se hva det egentlig dreide seg om og for å slippe og bruke tid på å tenke etter på intervjuet, men heller utdype seg. Jeg som forsker opplevde intervjusituasjonen som spennende og noe nytt. Jeg hadde ikke hatt slike formelle samtaler med lærere før og jeg måtte på forhånd tenke over hvordan jeg skulle fremstå. Jeg la vekt på hvilken ro jeg skulle ha over meg og lytte godt til det de fortalte, for å komme dypere inn i samtalen. Selv om dette var nytt for meg, synes jeg det gikk greit. Som intervjuer hadde jeg hele tiden i bakhodet de etiske prinsippene respekt, åpenhet og evne til å skape trygghet som grunnleggende ferdigheter. Alle informantene var lette å snakke med og jeg fikk samlet mye spennende data. Ettersom intervjuene gikk så bra, fikk jeg svar på det jeg søkte etter og mye data å jobbe videre med i prosjektet mitt.

3.2.4 Transkribering

Når forskere benytter lydopptaker gir dette oss mulighet til å få med alt som blir sagt, og samtidig konsentrere oss om informanten som snakker. Istedenfor å notere underveis, kan intervjueren prøve å holde flyten i intervjuet og sørge for god kommunikasjon. På forhånd skal informantene alltid bli spurt om opptak av samtalen er greit og informasjon om hvordan opptaket skal brukes, oppbevares og slettes (Tjora, 2017, s. 166). Transkribering av lydfiler er enkelt og greit ved bruk av en digitalt opptaker. Forskeren kan lytte til lydfilen og samtidig gjøre det om til tekst i et dataprogram. Hastigheten på samtalen kan endres mens man lytter. Det går an å øke, sette på pause eller spole tilbake. Denne muligheten gir forskeren god anledning til å reflektere over intervjuet og hvordan samtalen utviklet seg underveis (Thagaard, 2018, s. 112).

Etter mine intervjuer transkriberte jeg fortløpende. Jeg syntes det var greit å få det på papiret så jeg kunne se bedre hvilke dataer jeg hadde fått inn. Det tok litt tid å transkribere men jeg spilte gjennom lydfilene flere ganger for å være sikker på at jeg fikk med meg alt. Materialet som blir samlet inn må transkriberes fullstendig. Ofte må man vurdere om man skal bruke dialekter eller normalisere transkripsjoner. En hovedregel kan være å transkribere på bokmål eller nynorsk, men påse at spesielle dialektord kan ha en spesiell betydning. Når man transkriberer må man tenke på at det muntlige språket ikke er det samme som det skriftlige språket. Vi snakker hverken i avsnitt eller med tegnsetting underveis i samtalen (Tjora, 2017, s. 174). Jeg transkriberte til bokmål. Jeg synes det var greit å gjøre det slik da jeg uansett skulle skrive denne oppgaven på bokmål. Tove Thagaard påpeker at opptakene registrerer både hvordan informanten ordlegger seg og svarer på spørsmålene. I lydopptakene får jeg også en påminnelse på hvordan informanten engasjerer seg, tar pauser i løpet av samtalen, eller eventuelt nøler med å svare. Fordelen med å ta opptak er at all informasjonen som blir sagt bevares (Thagaard, 2018, s. 112).

3.2.5 Kvalitet

I min forskning la jeg vekt på å utforme en god intervjuguide, med reflekterte spørsmål som kunne gi data til å farge problemstillingen min. Noen spørsmål kunne være vanskeligere enn andre, for eksempel når læreren ble bedt om å gi sin definisjon på begrepet innagerende atferd, hvor læreren måtte bruke egne tanker og definisjon. Andre spørsmål gikk på

erfaringsdeling, som hvordan klasserommet kan tilrettelegges, opplevelser og episoder rundt elever som har vist innagerende atferd og utfordringer læreren kan møte i arbeidet med disse elevene.

Reliabilitet er et begrep som brukes når vi omtaler hvordan forskning er utført. Er forskningen gjort på en pålitelig og tillitvekkende måte. Det handler om å være kritisk til om forskningen er troverdig. Ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen, kan forskeren argumentere for reliabilitet. Å argumentere for reliabiliteten vil si å reflektere over hvordan relasjonen til deltakere i felten har betydning for utvikling av data (Thagaard, 2018, s. 187).

Validitet er et annet sentralt begrep, og det brukes opp mot reliabilitet. Det handler om gyldighet. Validitet brukes når vi lurer på om de resultatene vi har fått, faktisk svarer på det vi prøver å finne ut (Tjora, 2009, s. 128). En studies gyldighet går ut på om forskeren har dekning for sine fortolkninger av funn og resultater (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 126). En ulempe når et intervju blir transkribert vil på den ene siden være at kroppsspråket og stemmebruken til informanten utgår. På den andre siden tenker jeg at lydopptakeren vil styrke studiets pålitelighet siden opptaket gir oss et intervju som er gjengitt helt korrekt.

Et av kravene som brukes til presentasjon av forskning er transparens, eller gjennomsiktighet som det også kalles. Transparens handler om hvordan undersøkelsen er gjort, hvilke valg jeg som forsker har tatt underveis og når valgene er tatt. Transparens kan forstås ved at man har et mål. Dette målet er at den som leser studien skal kunne få et godt innblikk i forskningen. Et så godt innblikk at leseren, kan ta stilling til forskningens kvalitet. For å oppnå dette må forskeren underveis i arbeidet, systematisk registrere sine valg og endringer som blir gjort. Det handler om å være åpen, åpen om for eksempel hvordan informantene har blitt rekruttert, om det har oppstått noen problemer, hvilke teorier som har vært med underveis og hvordan disse teoriene har virket. Det er mange spørsmål som må besvares for å gi leseren et godt innblikk i forskningen og ta stilling til dens kvalitet (Tjora, 2018, s. 84). Transparens kan på mange måter ses som et slags verktøy for pålitelighet (Tjora, 2018, s. 78). Pålitelighet brukes for å sjekke om man kan stole på at forskeren har gjort et godt arbeid under undersøkelsen. Det skal ikke være noe slurv eller snarveier og forskeren må være reflektert rundt forskningen sin (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 129). Et spørsmål man kan stille seg når man vurderer påliteligheten for en studie er om hvorvidt resultatene ville blitt de samme, om en annen forsker hadde foretatt det samme studiet. For å kvalitetssikre arbeidet mitt må jeg som forsker hele tiden tenke på hva, hvorfor og hvordan. Alle valg jeg tar må jeg kunne begrunne.

Forskeren blir sett på som det aller viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten på en studie. Det handler om forskerens evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2010, s. 136). I denne studien sitter jeg igjen med en følelse av at jeg har blitt mer bevisst meg selv som forsker, både med tanke på forforståelse og egen forskerrolle.

For å styrke min studies troverdighet har jeg knyttet egne funn og resultater opp mot tidligere teori og forskning. Jeg har også brukt ulik forskning og teorier til arbeidet med å tolke og drøfte mine funn. Å triangulere innebærer at forskeren benytter seg av flere kilder og forskningsresultater for å understøtte sine funn. På denne måten kan man belyse problemfeltet som undersøkes (Postholm, 2010, s. 132).

3.2.6 Bearbeiding av data

Det går an å si at jeg bruker en induktiv fremgangsmåte i forskningen min fordi den er empiridrevet (Tjora, 2017, s. 24). Den induktive fremgangsmåten vil si at koder utvikles for å videreføre informantenes erfaringer. Informasjonen som har blitt samlet, blir kodet og jeg kan ut i fra kodene lage meg grupperinger for å jobbe videre med. På denne måten får jeg som forsker reflektert mer over meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 154).

Så fort intervjuene var unnagjort, startet jeg med bearbeidingen av mine innsamlede data. I og med at jeg benyttet meg av båndopptaker, hadde jeg oversiktlig og fyldig informasjon fra intervjuene mine. Jeg fikk derfor transkribert intervjuene helt nøyaktig. Koding er et viktig ledd i analyseprosessen. Kodingen skjer gjennom flere nivåer og betyr egentlig fortolkning. Forskeren skal prøve å løfte blikket og komme frem til en overordnet forståelse av materialet som er samlet inn. Ved bruk av koding setter man en merkelapp på de innsamlede dataene og gjennomgår deretter merkelappene systematisk for å finne fram til egnede kategorier. Å kode eget materiale kan være veldig spennende men vil også være krevende. Man kan sammenligne hele prosessen med et fly som tar av fra bakken. Forskeren må løfte seg over de bestemte ordene og begrepene i intervjuguiden, for å bli godt nok kjent med eget materiale til at kreative tankeprosesser kommer i gang (Dalen, 2011, s. 62). Koding er en arbeidsmåte som brukes ofte i kvalitative analyser. Kort forklart er dette at man deler opp teksten og finner kodeord som passer til innholdet. Kodeordene er betegnelser vi synes passer seg best til å få fram meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 153). Fremgangsmåten med koding handler rett og slett om å kunne sammenligne data på tvers av tekster. Ved å gjennomgå teksten flere ganger, får du mulighet til å se mønstre i dataene (Thagaard, 2018, s. 152). Da

jeg skulle kode og lage meg kategorier, tok jeg fram markeringstusjer i ulike farger. Jeg markerte ord og setninger som jeg kunne bruke til oppgaven. Jeg gikk gjennom det hele to ganger. Deretter samlet jeg kodene i kategorier på eget ark. Noen av kodene jeg fikk inn var klassemiljø, trygghet, forutsigbarhet, foreldresamarbeid, plassering i klasserom, alternative oppgaver og gruppedeling. For eksempel var gruppedeling, alternative oppgaver, forutsigbarhet og tydelig klasseledelse noen av kodene som handlet om å legge til rette for mestringsfølelse, og til slutt ble det en egen kategori. Mine tre kategorier ble å bygge relasjoner, individuelle avtaler og mestringsopplevelser. Disse knaggene gikk igjen i alle intervjuene. Da jeg hadde funnet mine knagger, gikk jeg gjennom transkripsjonene enda en gang til. Nå markerte jeg setninger som kunne bli relevante å bruke når jeg skulle begynne å skrive resultatdelen.

Hvordan jeg som forsker forstår inntrykkene fra felten og hva jeg legger vekt på er preget min forforståelse. Med forforståelse menes den erfaring og de perspektiver forskeren bringer med seg i felten. Forståelsen gir tilgang til innsikt. Denne tilknytningen kan på den ene siden være en utfordring når det kommer til å skape distanse til egne erfaringer. På den andre siden kan det være en fordel å kjenne til omgivelsene og ikke må sette seg inn i nye omgivelser (Thagaard, 2018, s. 79). I denne studien har jeg valgt å forske på et tema som interesserer meg veldig mye og som jeg som lærer har erfaring med. Opplevelsene og erfaringene jeg har med meg blir som et bakteppe, en forforståelse jeg tar med meg i feltet som forsker. Dette bakteppet er ikke noe jeg kan legge bort, men heller viktig at jeg reflekterer rundt. Jeg tenker at mine tolkninger vil være preget av min forforståelse. Dette blir liggende som et grunnlag, og kan være et bedre grunnlag for å forstå det informantene sier. Når man gjør feltarbeid i kjente omgivelser, vil egne erfaringer gi et grunnlag for å oppnå forståelse for informantenes situasjon. Forskeren deler mange av de samme erfaringene som informantene (Thagaard, 2018, s. 80).

Et begrep som brukes når det er snakk om forskning er hermeneutikk. Hermeneutikk går ut på fortolkning av tekster. Her legges det vekt på tolkerens forhåndskunnskap om temaet.

Formålet med en hermeneutisk fortolkning, er å oppnå en allmenn forståelse av hva teksten betyr (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 69). Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming, kan det sies at det ikke finnes en egentlig sannhet. Med dette menes at fenomenene kan tolkes på flere nivåer. Forskeren har forhåndskunnskaper med seg inn i feltet og all forståelse bygger på en forforståelse (Thagaard, 2018, s. 37).

3.3 Etske refleksjoner

I et studie er det mye å tenke på, og som forsker i felten må man huske å ta forskerbrillene på og være bevisst sin egen rolle. Jeg vil nå gjøre rede for de etiske retningslinjene innenfor forskning. Først kommer litt om forskerrollen, videre om informert samtykke og til slutt om konfidensialitet.

3.3.1 Forskerrollen

All vitenskapelig virksomhet har krav om at forskeren skal følge de etiske prinsippene som gjelder. Med dette menes både internt i forskningsmiljøer og i relasjon til omgivelser. Kravene går ut på å utøve nøyaktighet i hvordan forskningsresultatet presenteres og hvordan andre forskeres arbeid vurderes. I min forskning blir funnene presentert oversiktlig på tur og orden, med en kategori om gangen. Informantenes utsagn flettes inn og om hverandre med fiktive navn, så de ikke skal kunne gjenkjennes.

De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) har definert normene for vitenskapelig redelighet (Thagaard, 2018, s. 21). Før jeg gikk i gang med prosjektet, passet jeg på å gjøre meg kjent med og lese meg opp på de etiske normene. Det er tydelig presisert hvordan forskning som skal innebære nær kontakt mellom forsker og deltakere, gir forskeren tilgang på data som kan koble deltakerne til prosjektet. I denne sammenheng har NESH etiske forhåndsregler som gjelder for alle studier hvor behandling av personopplysninger finner sted (Thagaard, 2018, s. 21). I min forskning og bruk av intervju ble dette relevant for meg.

Normene vektlegger hvordan forskeren skal arbeide med utgangspunkt i en grunnleggende respekt for menneskeverdet. En forsker skal se til at både deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse blir respektert. Forutsetter prosjektet behandling av personopplysninger, spiller personopplysningsloven inn. Det betyr at prosjektene er meldepliktige. Forskning og studentprosjekter må meldes til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). For å komme i gang med prosjektet må forskeren søke om tillatelse til prosjektet, via et skjema som er laget for dette formålet. NSD er personvernombud, og vil vurdere alle prosjekt(se vedlegg 1) i forhold til de forskningsetiske regler som gjelder (Thagaard, 2018, s. 22). Da jeg fikk godkjent prosjektskissen min, og tildelt veileder, fylte jeg ut og sendte inn søknad til NSD om tillatelse for denne forskningen. Jeg måtte vente på godkjenning før jeg kunne komme i gang med arbeidet og sette prosessen i sving. Da jeg kort tid etter fikk godkjenning, var jeg rask med å avtale både samtale med veileder og å komme i gang med intervjuprosessen.

3.3.2 Informert samtykke

I ethvert forskningsprosjekt må forskeren ha deltakerens informerte samtykke. Som forsker skal du gi deltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, hva formålet med forskningen er, hvem som får tilgang til informasjonen og om følgene med å delta i dette prosjektet. Ved å utgi denne informasjonen får deltakeren selv et grunnlag for å velge å gi sitt samtykke til å delta eller ikke. Hele prinsippet om det informerte samtykke baseres på en respekt for individets råderett over eget liv, slik at deltakeren har kontroll på opplysninger om seg selv som deles med andre (Thagaard, 2018, s. 23). For å gjennomføre dette forskningsprosjektet, måtte jeg som forsker ha deltakerens informerte samtykke. Samtykkeskjemaet (se vedlegg 2) hadde mine informanter allerede lest gjennom når de responderte at de kunne stille til intervju. Da jeg kom til intervjuene hadde jeg med meg ferdig utprintet skjema, så de fikk skrevet under. Jeg passet på å ta en gjennomgang sammen med hver enkelt før jeg startet selve intervjuet. Ved å få den informasjon som er nødvendig får man en grei forståelse av hva prosjektdeltakelsen innebærer (Hjardemaal, 2018, s. 28). Med denne gjennomgangen fikk jeg ivaretatt informantene mine i samråd med de etiske retningslinjene.

3.3.3 Konfidensialitet

Et av prinsippene for den etiske forskningspraksisen er kravet om konfidensialitet. Med dette menes det at forskeren som hovedregel skal behandle all innsamlet data om personlige forhold fortrolig og konfidensielt. Opplysninger som er personlige, skal være aidentifisert. Informasjon fra forskningsprosjektet skal behandles på en måte hvor informantenes identitet forblir skjult. Konfidensialitet handler altså om at opplysninger om identitet forblir skjult og at informantene anonymiserer når forskningen blir presentert (Thagaard, 2018, s. 24). Når det kommer til konfidensialitet har jeg vist respekt for informantene mine ved å holde de anonyme gjennom hele forskningen. Jeg har bevisst brukt fiktive navn og ikke presentert skolen de jobber på som gjenkjennelig for de som leser det. Ingen av informantene er fremstilt dårlig eller krenkende. Dette har jeg tenkt på når jeg har tatt frem sitater fra intervjuene. Ved å være oppmerksom på alt dette, har jeg greid å ivaretatt de etiske prinsippene ved forskningen min. Konfidensialiteten er viktig å opprettholde for at data som kan identifisere informanter eller være private ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 90).

Kapittel 4: Resultat og drøfting

I dette kapittelet skal jeg presentere mine funn og drøfte opp mot teori. Jeg vil ta frem og belyse gode erfaringer hos lærere med min problemstilling i bunn. Ut i fra mine funn, vil jeg strukturere dette kapitlet i tre deler. Å bygge relasjoner kommer innledningsvis, så fortsetter jeg med individuelle avtaler og til slutt mestringsopplevelser. Helt til slutt løfter jeg blikket og oppsummerer resultatene mine.

De tre lærerne jeg intervjuet, jobber på tredje, fjerde og sjette trinn. Jeg har valgt å omtale de som Karen, Erik og Lene. De er alle tre kontaktlærere, tilsammen har de tilhørighet til to ulike barneskoler og alle har de erfaring med innagerende atferd. De delte med meg hvordan de tilrettelegger for disse elevene i skolehverdagen, hvordan de legger til rette for mestring og best mulig utbytte av undervisningen.

4.1 Å bygge relasjoner

Karen vil legge til grunn at relasjonsbygging med den enkelte elev er alfa omega for videre opplæring og oppfølging.

Jeg tror noen lærere kan oppleve disse elevene, som utøver en innagerende atferd, som vanskelige. Rett og slett fordi elevene ikke vet hvordan de skal te seg. Man kan se på lang avstand at de er usikre (Karen).

På den ene siden kan mange barn ha en oppvekst som preges av at de er sjenerte og ensomme men på den andre siden kan det å være isolert, sjenert og ensom faktisk hemme elevens utvikling. Disse elevene får begrenset anledning til å utvikle seg gjennom relasjoner til jevnaldrende eller voksne, og denne væremåten kan derfor betegnes som et atferdsproblem (Gjertsen, 2013, s. 162). Terje Overland fremhever hvordan alle i et klassemiljø har hver sin rolle. Det å føle seg likt og verdsatt av medelever er viktig, men for noen elever er dette en stor utfordring. Det kan være vanskelig å bli akseptert og i det hele tatt å etablere vennerelasjoner. Har man litt mangel på sosial kompetanse, kan det ut i fra dette fort bli vanskelig å bli inkludert i felleskapet da dette er en forutsetning for å bygge relasjoner og vennskap. Samtidig er denne kompetansen også noe som i samspill med andre kan både læres og utvikles (Overland, 2011, s. 213).

Erik tenker at det ikke skal være noe mål å omvende noen, for det går på personlighet også. Dette kan kobles til Anne Lise Sæteren i teorikapitlet, hvor hun påpeker lærerens evne til å se

eleven, men også akseptere eleven for å være slik. Erik mener samtidig at det er viktig å ikke dyrke denne innagerende atferden, for det kan gi uheldige konsekvenser i livet framover.

Elever opptrer på ulike måter, men en trygg voksen kan gjøre noe med humøret, konsentrasjonen, og tvinge fram et smil og litt glede igjen. Denne trygge voksenpersonen vil jeg være for elevene mine (Erik).

Det å føle seg trygg, er en følelsestilstand som gjenspeiles via din atferd eller dine handlinger. En årsak til dette er at kroppen kommuniserer dette til de rundt deg. For å ha det bra sammen med andre, er trygghet og tydelighet forutsetninger som kreves. En lærer skal være tydelig med tanke på både fag og atferd. Likevel, for å få til dette må du kjenne deg selv som lærer, være en lagspiller og kunne ha forventninger til elevene dine (Overland, 2011, s. 232).

Om du som lærer greier å få en relasjon til eleven, som gjør at du kan se hva som fungerer og ikke, får du gjort en god jobb. Kroppsspråk er viktig, men ikke minst å kunne legge merke til og observere blick også (Karen).

Terje Ogden påpeker hvordan både relasjonen mellom elevene, og relasjonen mellom læreren og klassen er en forutsetning for at undervisningen skal fungere. Kommunikasjonen er nøkkelen her. Er det noe mangler eller svikt i lærere-elev relasjoner, kan det ofte oppstå uro og bråk. Har man utarbeidet gode relasjoner, har man bygd et godt grunnlag for samhandling, også om det skulle være noe konfliktpreget som dukker opp. Lærere kan ta initiativ til å ta kontakt, de kan fortelle om seg selv, hvem de er, hvor de kommer fra og hva de forventer av elevene. På denne måten kan elevene bli bedre kjent med lærerne sine som personer og ikke bare som lærere. Ogden understreker samtidig at det å være personlig ikke betyr at en lærer skal være privat, som for eksempel å vise familiebilder på skolen. Det kan heller være å ta seg litt ekstra tid til noen utvalgte elever hver dag, gripe anledningen når den byr seg til å utveksle noen ord (Ogden, 2009, s. 137).

Det å føle seg trygg på sine medelever er også en veldig viktig spillebrikke mener Lene. Med tanke på opplæringslovens paragraf 9a om skolemiljø, er klassemiljøet så veldig viktig, for dynamikken i skolehverdagen.

Jeg prøver å finne aktiviteter som jeg ser spesielt elevene med innagerende atferd liker godt. Aktiviteter som styrker samhold og trivsel. De sosiale målene vi jobber med i klassen, ser jeg virker inn på klassemiljøet (Lene).

Et godt klassemiljø er også et trygt klassemiljø, da skal det i bunn og grunn være plass til meninger, ord, diskusjoner og dette fra både sterke og svake stemmer i klasserommet (Lund, 2004, s. 44). Erik er ut ifra dette opptatt av den sosiale ulikheten i klassen og hvordan den må jobbes med helt fra starten av for å legge til rette for god mestring. Om det er personlige opplevelser som ligger bak elevens oppførsel på skolen, kan det være noe traumatisk og det er helt avgjørende å sette inn tiltak fortrest mulig legger han til. Karen understreker derfor at vi voksne må være observante og ta tak i ting med en gang. Det hjelper ikke å komme en halvtime etterpå.

Det er mye som skjer i klasserommet som vi lærere foran tavla ikke får med oss. Bruk mye tid på klassemiljøet så kjøper du deg innpass i det som skjer innad i elevgruppa (Karen).

Læreren har stor autoritet og ved å være en god leder, kan man ut i fra dette forebygge mye negativ atferd og kommunikasjon i elevgruppa. Lærere som lykkes med dette har gjerne brukt mye tid på å innarbeide gode rutiner, faste oppstarts og avslutningsrutiner, god oversikt over hva som er på gang i klassen og er oppmerksomme når det er noe i luften (Helgeland, 2008, s. 174).

Jeg tenker at de elevene som viser en innagerende atferd, er de som hevder seg sjelden. Ofte ser vi de gjennom sårbare, usikre barn, som ikke har den sosiale kompetansen til å ta kontakt like lett som de andre elevene (Karen).

Et eksempel på å være oppmerksom kan ses i sammenheng med Ingrid Lunds beskrivelse av anerkjennelse, fra tidligere i teorikapittelet. Når det kommer til anerkjennelse, og elever med innagerende atferd er det spesielt en situasjon Ingrid Lund belyser. Det kan være elever med mange negative holdninger til seg selv, om at de ikke er gode nok, eller at de opplever at ingen andre vil være sammen med dem. Det kan også være at de føler seg alene og at de gjerne blir misforstått. Her gjelder det å møte eleven på en anerkjennende måte og for å gjøre det må budskapet speiles og elevens opplevelser bekreftes. Læreren må kunne speile det som blir sagt, ved å svare eleven med at det er vondt å kjenne seg alene og misforstått og samtidig legge til at de kan bruke litt tid framover til å finne ut av hva det er som får eleven til å føle det slik på skolen. Videre si at de sammen kan finne på noe som gjør at eleven får det bedre, vil eleven få en følelse av å bli anerkjent (Lund, 2004, s. 88).

Jeg prøver å legge litt ekstra til rette for disse elevene ved å ivareta de i både klasserommet, garderobesituasjoner, gangen og lignende. Jeg er opptatt av å finne ut sammen, hva som blir rett for eleven (Karen).

Begrepet anerkjennelse kan også kobles tilbake til teorikapitlet og Anne Lise Sæteren. Hun påpeker hvordan anerkjennelse er relevant for å gi elevene en bedre skolehverdag. Vi voksne må akseptere elevene som de er, bry oss om dem og vise at vi er der. Dette skriver hun i sin bok om læreren i møte med elever med stille atferd (Sæteren, 2019, s. 94).

Terje Ogden påpeker hvordan lærere kan bidra til å skape positive relasjoner når de viser interesse for elevene, interesse for hvem de er, hva de er opptatte av og hva de er interesserte i. Han synes det er viktig at ikke all kontakt med elevene bør handle om fag og undervisning, men at elevenes private interesser kan være en fin innfallsport for personlig kontakt (Ogden, 2009, s. 137).

Lene sier:

Det er veldig avgjørende å ha en god relasjon til eleven selv, slik at jeg kan bruke den autoriteten jeg har til å ta tak i kommentarer og oppførsel som gjør disse elevene utrygge. I mitt arbeid som lærer, vektlegger jeg at alle skal føle de blir tatt på alvor.

Det er derfor lærere må kjenne elevene godt for å kunne hjelpe og støtte de videre i sin utvikling (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 139). May Britt Drugli påpeker at lærere som jobber for å etablere gode relasjoner til elevene sine, vil merke at undervisningen går lettere. Elevene blir på den ene siden mer interesserte i det læreren snakker om og på den andre siden er det med på å skape et godt samspill i klasserommet. En relasjon mellom lærer og elev skal samtidig fungere slik at det bidrar til elevens læring. Elevenes motivasjon og egeninnsats har innvirkning fra lærerens ferdigheter i klasseledelse og evne til å opprettholde gode relasjoner. En årsak til dette er at ved å bruke denne ferdigheten vil læreren støtte elevene i å utvikle seg selv og ikke minst troen på seg selv (Drugli, 2012, s. 67). Erik følger også denne trygge relasjonen til eleven, for å kunne skape et godt klassemiljø og læringsmiljø.

Læringsmiljøet i skolen handler om å kunne kjenne seg trygg (Erik).

Samtidig belyser han at elevene skal kunne føle seg trygge nok til å åpne seg opp for ny læring, kunne tørre å spørre og si fra om noe er for vanskelig. Dette kan sammenkobles med hvordan Ingrid Lund beskriver et trygt og godt miljø. Et miljø hvor læreren har lagt godt til rette for mangfold hvor det ikke skal være så farlig å dumme seg ut. Har læreren som leder

samtidig vært tydelig på at det ikke er lov å le av hverandre, blir det et trygt læringsmiljø der man tør å både prøve og feile (Lund, 2012, s. 126).

I arbeidet med barn og spesielt de som er ekstra sårbare vet vi at enkeltpersoner kan ha stor betydning for barnet. En enkeltperson kan være avgjørende for om en elev kommer på skolen eller ikke, og likedan om eleven trives eller ikke. En voksenperson kan være viktig både sosialt og faglig. Det kan være en assistent som har sett og forstått eleven eller gitt det lille ekstra som måtte til. I et samarbeid er det derfor alltid viktig å etterspørre hvem som står eleven nær. Dette er personer som kan være avgjørende for at fagfolk forstår mer og at en god løsning for å legge til rette kan bli tatt hånd om (Lund, 2012, s. 139).

Det må bygges en god relasjon til eleven, men foreldrene også, det skal være et samarbeid der. Man må tørre å utfordre de, og samtidig respektere at personlighet spiller en rolle her (Erik).

Lene er opptatt av grensen mellom å utfordre en elev og å presse en elev til muntlig aktivitet, og sier relasjonen lærer- elev spiller inn her.

Som lærer må jeg henvende meg til dem og gi dem sjansen. Kanskje plutselig en dag så vil de prøve. Men sjansen må ikke vare så lenge at det blir ubehagelig heller. Det er vanskelig å skulle definere denne grensen, man må bare se det på de, på kroppsspråket deres, og prøve å lese de når de blir ubekvemme. Når grensen nærmer seg til å bli ubehagelig, må man bare stoppe med en gang (Lene).

Det kan bli en utfordring når elevens atferd bryter med den forventede atferden, noe som skaper utrygghet og hindrer samarbeid på grunn av mangel på åpen kommunikasjon. Dette blir til en belastning for barnet når det hindrer læring og trygge relasjoner. Konsekvensene av denne atferden kan være utrygghet, avvisning og ensomhet (Lund, 2012, s. 22). Erik er også enig i det Lene sier, han tror ikke det finnes noen fast grense men vektlegger relasjonsbyggingen.

Jeg tror ikke det finnes noe fasitsvar på det, for selv om mange elever har samme type utfordringer, så er de ulike individer. Man må se an eleven, og kjenne dem såpass godt at man finner den balansen (Erik).

Terje Ogden mener at elever flest verdsetter at lærere bryr seg om dem. De både lærere bedre og hører mer på lærere de liker. I hvert fall lærere som de selv respekterer eller stoler på. Lærere som ønsker å være godt likt kan også møte på problemer rundt dette. Det kan være at

elevene tester grensene og prøver å få ting på sine premisser. Kanskje tror de at læreren vil gi etter om de maser lenge nok og det er her balansen kommer inn. Balansen mellom samarbeid og kontroll. Læreren skal ha en rolle hvor man både er tydelig og lydhør. Når elevene forstår at læreren er til å stole på, at læreren holder sine ord gir de deg respekt og tillit tilbake (Ogden, 2009, s. 137). Karen uttrykker at vi alle er ulike, og læreren som klasseleder må ta ansvar og være tydelig på sine holdninger.

Noen øver seg på å ikke somle på vei inn til timen, en annen på å lese tydelig, og en siste på å pugge gloser, slik er gruppa vår satt sammen og alle har et felles mål, å møte opp på skolen hver dag og lære nye ting i eget tempo (Karen).

Erik er også enig i denne tydeliggjøringen av ulikhet i klassemiljøet. Han understreker at det er her læreren må tre fram allerede fra første dag, og sette standarden for miljøet i klassen.

Greier man å få til en gjensidig respekt innad i klassemiljøet, kan mye kommentarer og konflikter unngås (Erik).

I dette delkapittelet har funnene mine vist hvor viktig det er å bygge relasjoner når det kommer til arbeid med elever som viser en innagerende atferd. Det er blitt påpekt viktigheten av relasjoner mellom lærer og elev, lærer og elevgruppe og elever imellom. Det har kommet fram at elever som viser en innagerende atferd ofte oppfattes som usikre og at en trygg voksen kan gjøre noe med denne usikkerheten. Det ble også påpekt at den innagerende atferden ikke bør dyrkes, da det kan gi uheldige konsekvenser senere i livet. For å bygge en god relasjon kreves anerkjennelse og oppmerksomhet. Det har kommet frem at en lærer som har god relasjon til elevene sine, kan lese kroppsspråket for å vite hvor grensen går mellom å utfordre og presse eleven i ulike situasjoner.

4.2 Individuelle avtaler

Som et eksempel på individuelle avtaler peker Lene på plassering av elevene i klasserommet. Hun er opptatt av å ikke sette elever i nærheten av noen som gjør de svakere, og mer utrygge enn de er i utgangspunktet. Samtidig er det noe med det å finne balansen.

Jeg må kunne utfordre dem til noe for å få noe fremgang, men da må jeg være veldig klar over hvor grensa deres går for hva som oppleves som ubehagelig (Lene).

Dette kan kobles til Anne Lise Sæteren sine eksempler, som er nevnt tidligere i teorikapittelet. Hun trekker fram hvordan en utfordrende tilrettelegging kan være å delta i klasseringen, ved å vise fram et produkt, og for eksempel nikke når læreren forteller hva det er. Det kan være i kunst og håndverk og læreren og eleven kan gjøre avtaler på forhånd. På denne måten får eleven gitt et bidrag, i samarbeid med læreren eller en medelev. En slik tilrettelegging kan gi mye mestringsfølelse. Gode tilbakemeldinger fra medelever i klasseringen kan oppmuntre til deltakelse flere ganger og kanskje en dag kommer det en kort kommentar også. En slik tilnærming til muntlig deltakelse kan være svært oppløftende og en god start.

Karen pleier også å la innagerende elever velge sitteplass i klasserommet selv, via tett dialog om hvor eleven opplever det tryggest og mest oversiktlig å sitte. Dette stemmer godt overens med hva Ingrid Lund skriver, om når elever med innagerende adferd blir spurt hva de kunne tenkt seg var annerledes, er det behovet for å bli sett som kommer igjen mest ganger. De ønsker at læreren skal se dem, ta oftere kontakt, spørre hvordan de har det og snakke med dem (Lund, 2004, s. 38).

Jeg prøver å legge til rette for elevene så godt jeg får til, ut ifra det jeg tror de trenger. Jeg bruker området de synes er gøy, og prøver å legge til rette så eleven får vist det (Lene).

Noen liker å sitte langt fram for da har de bedre kontakt med læreren, mens noen synes det er bedre langt bak for da har de full kontroll over hva alle holder på med. Tett samarbeid med hjemmet må være på plass fra starten av for å få til dette på en best mulig måte mener Lund. De som står eleven nærmest er ofte foreldre og lærere. Det er de som har både ansvar og mulighet for å informere og snakke sammen med eleven om eventuelle utfordringer som dukker opp. Når de voksne tar ansvar og involverer eleven, gir det en følelse av å være aktør i sitt eget liv. Eleven bør derfor alltid inkluderes i samarbeid som handler om seg selv og å få

være med på å komme fram til løsninger som gir mestring i skolehverdagen (Lund, 2012, s. 142).

Elever som har daglige utfordringer med innagerende atferd må få være med på mindre gruppesituasjoner, oppleve undervisning i en annen stemning, under andre rammefaktorer. Kjenne på løsere regler og en annen undervisningsmetodikk. Min erfaring er at dette gjør elevene tryggere. Det gir de mye mestring i å vise at de får til de samme tingene, når det er i en annen setting (Erik).

Om muntlig aktivitet synes Lene det er opp til læreren å forberede elevene godt for de usikre elevene er det bedre å øve for mye enn for lite. Skal det være et muntlig fremlegg kan man gi eleven tilbud om å gjøre det sammen med noen man er trygg på, så de slipper å stå alene. Man bør også ta en samtale på forhånd, høre litt hva de tenker selv og om det kan være greit eller om de gruer seg veldig mye. Læreren og eleven må bli enige om hva som kan gjøre det litt lettere for å kunne gjennomføre aktiviteten synes Lene. Erik har derimot erfaring med at en innagerende elev ikke har kommet på skolen på grunn av muntlige aktiviteter.

Jeg har flere ganger hatt elever som har hatt så vondt i magen fordi de gruer seg til en fremføring. Det kan være en juleavslutning, det å være redd for å stå på scenen, redd for å i det hele tatt bli sett på som for disse elevene blir uønsket oppmerksomhet. Jeg gjør mitt beste for å få disse elevene til å møte opp likevel. For å få det til å skje, jobber jeg ekstra godt med å være forutsigbar. Tydelige avtaler er tiltak som fungerer bra, være tydelig på hva som skal skje og hva som er elevens rolle i denne fremføringen. Det å ha et godt foreldresamarbeid betyr mye i slike situasjoner. På skolen prøver jeg å legge til rette for at eleven ikke skal grue seg flere dager i forveien. I etterkant bruker jeg tid på å ufarliggjøre det også, bygge på gode opplevelser, og utfordre den usikkerheten som de har (Erik).

Karen vektlegger at det går an å bidra med andre viktige arbeidsoppgaver enn å måtte stå på scenen, for de som ikke kommer seg opp dit.

Så lenge man møter opp pleier jeg å ha andre viktige utfordringer liggende i bakhånd. Det kan enten være å styre lys og lyd, eller å ha kontroll på datamaskinen isteden. Om foreldrene ringer på forhånd og sier de ikke får med seg eleven til skolen, ta fram disse oppgavene som elevene heller kan få prøve seg på så får eleven kjenne på mestring og at man bidrar til noe (Karen).

God kontakt mellom skole og hjem er et behov elevene har. Derfor vil alle barn, og spesielt de som har vansker, trenge at de hjemme synes skolen er viktig og at de engasjerer seg i skolegangen deres. Foreldrene er rett og slett barnas viktigste ressurs. Samarbeidet med hjemmet er grunnleggende for å forebygge senere lignende problemer for eleven (Helgeland, 2008, s. 178).

I dette delkapittelet har det handlet om individuelle avtaler. Det har kommet frem at plassering i klasserommet har mye å si for elever som viser en innagerende atferd. Lærerne ønsker å utfordre elevene sine fra deres eget ståsted og må derfor kjenne de godt for å vite hvor grensa går. Det er viktig å ha alternative måter å utfordre på slik at elevene kan oppleve mestring under ulike rammefaktorer. En individuell avtale kan for eksempel være å vise frem noe eller presentere noe som alle andre i klassen, men at eleven får gjøre det sammen med en elev han eller hun føler seg trygg sammen med. Det kom også frem at det kan være greit å ha alternative oppgaver i baklomma om noe blir for vanskelig. Det viktigste er at eleven møter opp og kommer til skolen. Samarbeidet med hjemmet ble også en viktig faktor når det gjelder individuelle avtaler. Foreldrene er barnas viktigste ressurs, og derfor er kontakten mellom skolen og hjemmet avgjørende for elevens beste.

4.3 Mestringsopplevelser

For å kunne legge så godt til rette som mulig i klasserommet, med mål om å styrke disse elevene, kommer Lene med flere innspill. Hun forteller at det aller viktigste hun gjør, er å prøve å bli så godt kjent med de som mulig slik at hun kan lese og tolke de.

Bare det å være i klasserommet, er nok veldig skremmende for elever med innagerende atferd. For å kunne se behovene deres, se hva de synes er gøy, må vi bli godt nok kjent. Det er selve grunnmuren for at jeg skal kunne legge godt til rette for dem. Jeg må jo først vite hva de synes er ubehagelig for å ivareta dem best mulig. Dette er noe jeg snakker med eleven om da og på foreldresamtalene snakker vi om hvordan det kan øves på (Lene).

Ingrid Lund understreker hvor viktig og nødvendig det er at samarbeidet med hjemmet fungerer. Et samarbeid fungerer når eleven og foreldrene, opplever at de blir tatt på alvor, og regnet med (Lund, 2012, s. 138).

Når vi snakker om mestringsopplevelser, tenker jeg det viktig å passe på så man ikke går i fella selv. Jeg mener på om man alltid legger til rette for at eleven skal slippe unna de ubehagelige situasjonen, blir denne frykten på en måte fulgt opp. Indirekte forteller jeg da at det er litt skummelt og farlig å rekke opp hånda. Jeg må huske å tilrettelegge på en utfordrende, men også god måte, og her må jeg spille på lag med både eleven og hjemmet (Erik).

Et samarbeid er ikke et «engangstunt» vektlegger Ingrid Lund. Det er en pågående prosess hvor vi hele tiden øver oss på å bli bedre. Noen ganger kan samarbeidet føre til uenighet eller konflikt, men det er en del av samarbeidet. I et godt samarbeid skal man kunne tåle uenighet, kommunisere det høyt, og handle med et mål om å finne ut av dette sammen. Målet når man samarbeider rundt en sårbar elev, er at eleven skal få det bedre når de voksne snakker sammen. Om ikke det blir resultatet, har samarbeidet mislyktes (Lund, 2012, s. 139).

Det kan være greit å finne ut om det er personligheten eller noe traumatisk som spiller inn her. Har det skjedd noe som utgjør denne atferden, hvilken frykt ligger bak? (Erik).

Hvordan gruppa responderer på den innagerende atferden har alt å si, mener Erik. Enten blir atferden kommentert og det kan da bli en greie ut av at de er usikre, eller så kan det oppstå en aksept for forskjellighet i elevmassen.

Det er her klasse miljøet spiller inn, hvilken trygghet læreren har greid å bygd fra starten av løpet. Jeg mener at rammebetingelsene har mye å si for disse elevene, elever er som sagt ulike og elevmassen veldig avgjørende (Erik).

Karen er derimot mer enig med Lene, på den ene siden kan klasserommet føles stort, uoversiktlig og skummelt fordi mye foregår på en gang og det kan være mye å skulle holde oversikt over. På den andre siden kan klasserommet være det tryggeste for noen også.

Noen elever kan føle seg usikre i klasseromssituasjonen, hvor det er mye som foregår på en gang. Kanskje synes de uteområdet er det beste stedet å være i løpet av skoledagen. Noen kan synes klasserommet er det tryggeste også, for der vet de hvem som befinner seg hvor til enhver tid. Alle disse elevene er så forskjellige (Karen).

Erik har mange innspill for å kunne oppnå mestringsopplevelse i klasserommet. Han er opptatt av hvordan klasserommet skal ha enkle hjelpemidler tilgjengelig for å kunne finne fram til det elevene trenger. Det kan være snakk om kalkulatorer, gangetabeller, lesestrategier, alfabetet og tallinjer.

Istedenfor å måtte rekke opp hånda å spørre læreren, vil jeg ha et innbydende klasserom hvor informasjonen de søker, er enkel å finne på egenhånd (Erik).

Som nevnt tidligere i teorikapittelet, er Anne Lise Sæteren opptatt av dette med å legge inn pauser. Hun mener at pauser og langsomhet er en god tilrettelegging for å få elevene til å føle seg trygge nok. Denne teorien kan ses i sammenheng med forrige delkapittel om muntlig aktivitet. Der snakker en av informantene også om pausen som arbeidsmetode. Lene uttrykker følgende i intervjuet:

Som lærer må jeg henvende meg til dem og gi dem sjansen, kanskje plutselig en dag så vil de prøve. Men sjansen må ikke vare så lenge at det blir ubehagelig heller (Lene).

Karen trekker frem hvordan det for en usikker elev kan være skremmende å sitte fremst, for der har du ikke kontroll over de bak deg. En annen ting Karen ser til er at disse elevene ikke blir sittende der det fort samler seg opp flere, som ved hyllene når de skal hente bøker, eller ved vasken, døra og lignende.

Det å ha kontroll i et klasserom tenker jeg handler om at ingen kommer til meg om jeg ikke vil det. Utenom dette med å velge seg ut en plass selv, legger jeg mye vekt på rutiner. Hver dag har en fast rutine som vi gjennomgår på starten av dagen. Strukturerte dager og uker. Er det noe planlagt urytme, informerer jeg elevene om det på forhånd, helst så tidlig som mulig. Jeg tenker på leirskole, turdager, utfluker og slike skoledager (Karen).

Karen kommer med et spennende innspill når det gjelder den sosiale kompetansen og å legge til rette for mestringsopplevelser. Hun tenker at elever som er sterkere sosialt kan bidra med enkle oppgaver fra læreren som kan bety mye for en enkeltelev. Det kan være å respondere positivt til et produkt eleven har laget, eller spørre om å jobbe sammen på samarbeidsoppgaver.

Jeg må selvfølgelig kjenne de veldig godt, men noen kan jeg presse mer enn andre, så lenge jeg vet hvor grensa deres går. Min erfaring er at om læreren fra starten av er åpen i klassen om at vi alle har ulike ting å øve oss på, så slipper man mange spørsmål etterhvert. Man kan snakke om at vi alle har ulike oppgaver på skolen, noen øver seg på å ikke snakke så mye, noen på holde det ryddig og noen på å ikke somle og lignende (Karen).

Karen tror denne åpenheten om at vi alle er ulike og har ulike ting vi øver oss på, kan få sterke elever til å styrke svakere elever sosialt. Ut i fra dette kan man si at elevrelasjoner har stor betydning for læringsmiljøet. En lærer har stor innflytelse på klassens forventninger med tanke på enkeltelever. Denne innflytelsen kan læreren derimot bruke til å endre ulike selvlagde roller i klassen (Overland, 2011, s. 219).

Dette kan kobles til teorikapittelet og hvordan Terje Ogden beskriver skolen som en egnet base for å arbeide med sosial kompetanse. Han påpeker skolemiljøet som påvirkningskraftig med tanke på at det er en arena som alle barn og deres familier deltar på. Her er det personale til stede med gode forutsetninger for å arbeide med sosial kompetansestyrking. Den sosiale læringen i skolen mener han handler om at alle elever uansett sosial forutsetning, skal få oppleve utfoldelse og utviklingsmuligheter i det sosiale samhandlingsfeltet.

Dette med at vi har ulike oppgaver på skolen som Karen sier, kan også ses i sammenheng med teorikapittelet og hva Ingrid Lund skriver om anerkjennende holdninger. Hun er opptatt av lærerens rolle når det kommer til å normalisere ulikhet. Lund påpeker hvor viktig det er at elevene er opplyst om at ulikhet er normalt i en elevgruppe. Hun tenker da for eksempel på elevenes forståelse av at de alle kan være uenige, tenke ulikt og gjøre ting på ulike måter. Denne holdningen trekker hun frem bør være grunnleggende i en gruppekultur.

Dette kan igjen kobles til hva Erik trekker frem når han snakker om den muntlige kompetansen hos elever som viser en innagerende atferd. Han poengterer at han synes den muntlige kompetansen er veldig viktig, siden det er en av de grunnleggende ferdighetene. Som lærer er han ikke så opptatt av hvordan den vises, bare elevene får utfordret seg fra sitt eget ståsted og oppleve mestring. Her står tilretteleggingen sentralt. Han bruker et eksempel på hvordan man kan se to sider av en elev. Den ene siden er i klasseromssituasjon, den andre er i en mindre gruppe, hvor elevene i gruppa blir en trygghet og hele situasjonen blir forutsigbar.

Det handler om å bryte opp den vanlige skolehverdagen litt. Elever som har daglige utfordringer med innagerende atferd, må få være med på mindre gruppesituasjoner, oppleve en annen stemning, andre rammefaktorer og løsere regler. Rett og slett en annen undervisningsmetodikk (Erik).

Denne undervisningsmetodikken for å legge til rette for mestringsfølelse kan ses i sammenheng med hva Terje Overland påpeker om forutsetninger for å gå inn i en læringsprosess. Han er opptatt av hvordan opplevelsen av mestring er viktig for å skulle lære

og hvordan en elev uten mestringsopplevelser vil ha en redusert mulighet for å lære. Med bakgrunn i elevens tidligere erfaringer mener Overland at eleven må ha tro på at mestring er mulig. Videre fremhever han at god støtte fra andre, med positive tilbakemeldinger vil gi eleven tro på egne muligheter.

Støtte fra andre og positive tilbakemelding kan kobles til hva Terje Ogden påpeker om pedagogisk bruk av ros. Han skriver videre at ros handler om hvordan en person for eksempel en lærer, gir positiv evaluering av en elevs prestasjon eller atferd. Bruken av ros blir en form for verbal belønning for egen innsats eller prestasjon. En slik bekreftelse vil øke sannsynligheten for at eleven ønsker å gjenta handlingen som roses. Ros som oppfattes som oppriktig vil ha en positiv effekt på elevens indre motivasjon (Ogden, 2009, s. 153).

Det handler om å gjøre elevene trygge og gi de ekstra mye mestringsfølelse i å vise at de får til ting. Men det aller viktigste oppi all tilretteleggingen, blir likevel å utfordre de i den situasjonen som føles utrygg, for eksempel med å skulle rekke opp hånda i en klasseromssituasjon (Erik).

Ingrid Lund har også funnet ut i sin forskning at elevene selv synes det er enklere når gruppa er mindre, og det er noen trygge personer der. Da kan de i motsetning til den vanlige klasseromsituasjonen tørre å formidle noe som de ikke tørr foran hele klassen (Lund, 2004, s. 43).

Mestring kan være så mye, men for mine elever prøver jeg å bruke mye samarbeidsoppgaver med læringsvenn. Elevene sitter to og to sammen i klasserommet og de er læringsvennene til hverandre i alle fag. Et eksempel kan være spørsmålsoppgaver, hvor begge må spørre hverandre før de skriver ned svaret (Erik).

Dette kan ses i sammenheng med hva Terje Ogden skriver om sosial kompetanse. Han påpeker hvordan samarbeid med andre elever er med på utvikle den sosiale kompetansen hos barn. Behovet for å bli godtatt av jevnaldrende blir også trekt frem, hvordan behovet for å føle seg godtatt er en drivkraft for en elevs sosiale atferd.

Et annet eksempel, er som jeg har nevnt tidligere å bruke mindre grupperom, med bare et fåtall elever. Her kanskje eleven som viser en innagerende atferd i klasserommet, tørr å svare på spørsmål på tur og orden, kanskje til og med komme med innspill. Mestring kan som sagt være så mye, så lenge de får kjenne på den

følelsen i skolehverdagen, bygger de seg sakte med sikkert opp til å møte nye utfordringer senere (Erik).

Barn er ulike, og alle elever er ikke rustet til å møte de ulike belastningene de støter på. Derfor blir det avgjørende å forberede elever på hvordan de emosjonelt, sosialt, og intellektuelt best kan møte utfordringer. Nettopp fordi skolen er en viktig arena for å øve seg og å bli utfordret (Helgeland, 2008, s. 158).

I dette delkapittelet har det handlet om mestringsopplevelser. Det har kommet frem at klasserommet kan oppleves skremmende for en elev som viser innagerende atferd. Det har blitt påpekt at klassemiljøet er viktig og bør gi en opplevelse av trygghet helt fra starten av. En annen måte å gi mestringsopplevelse på er å ha hjelpemidler tilgjengelig i klasserommet, på denne måten gir læreren eleven en mulighet til å ha kontroll uten å alltid må be læreren om hjelp. En viktig faktor som kom frem her er åpenhet og lærerens fokus på at vi alle er ulike. En annen måte å gi elevene mestringsfølelse på er å bryte opp skoledagen litt, ta i bruk en annen undervisningsmetodikk ved å bruke et grupperom eller jobbe med samarbeidsoppgaver sammen med en læringsvenn. En god måte å oppnå mestringsopplevelse på kan for eksempel være å rekke opp hånda i andre omgivelser.

4.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg belyst mine funn, og drøftet de opp mot hverandre og med teori. Først poengterte lærerne viktigheten av å bygge relasjoner, både mellom lærer og elev, og mellom elever i læringsmiljøet. Videre spiller individuelle avtaler en sentral rolle for problemstillingen min. Lærerne tar frem gode eksempler og erfaringer rundt denne arbeidsmåten. Helt til slutt belyser funnene mine hvordan lærere kan legge til rette for mestringsopplevelser på en best mulig måte, både i klasserommet og generelt for disse elevene som strever litt med den muntlige aktiviteten. I drøftingen min kommer det frem at mine funn samsvarer med tidligere teori og forskning.

Kapittel 5: Avslutning

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke erfaringer og tanker hos lærere innenfor området innagerende atferd i skolen. Dette for å belyse hvordan de kan legge til rette for muntlig aktivitet hos de utsatte elevene. Jeg valgte derfor denne problemstillingen:

Hvordan kan lærere styrke elever på muntlig aktivitet, når de viser innagerende atferd?

For å finne svar på denne problemstillingen valgte jeg å bruke kvalitativ forskningsmetode. Forskningsdeltakerne mine er tre ulike lærere, som alle har erfaring med elever med innagerende atferd. Jeg brukte intervju som metode til datainnsamlingen min. Det var deres erfaringer og tanker jeg var ute etter i min studie, og derfor er det de tiltakene disse lærerne belyser som blir viktige og står som bærebjelker for denne oppgaven. Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker og i analysen av dataene mine satt jeg igjen med disse funnene: å bygge relasjoner, individuelle avtaler og å legge til rette for mestringsopplevelser.

Relasjonsbygging ble det snakket mye om, og relasjoners betydning. Funnene påpekte at relasjoner er alfa omega for den videre opplæringen og oppfølgingen. Det ble også fremhevet hvordan det å være en trygg voksenperson for sine elever er grunnleggende. Alle tre informantene kom med innspill til hvordan relasjonen var utgangspunktet for læring hos elever som viser innagerende atferd. Dette kunne jeg koble til flere teorier og tidligere forskning blant annet Terje Ogden, hvor han understreker at relasjon er en forutsetning for at undervisningen skal fungere. May Britt Druglis forskning kunne også ses i sammenheng med dette temaet, med stor interesse for hvordan relasjonen skal fungere. Hun er opptatt av at relasjonen skal fungere slik at den bidrar til elevens læring.

Individuelle avtaler var også et av funnene jeg kom frem til. For de elevene som trenger litt ekstra motivasjon eller støtte, kan det være en god arbeidsmåte med egne avtaler. Funnene belyste hvordan plassering av elevene i klasserommet kan være en god avtale. Denne arbeidsmåten kunne jeg se i sammenheng med Ingrid Lunds forskning, som viser at elever som viser innagerende atferd ønsker å føle seg sett av læreren. Jeg kunne også trekke inn viktigheten av samarbeidet med hjemmet, med eleven involvert. Hun påpeker at det er viktig for at eleven skal kunne føle seg som aktør i sitt eget liv. Funnene trakk også frem som eksempel på individuelle avtaler, hvordan det å ha andre oppgaver i baklomma kan være en løsning når noe blir for vanskelig. Det ble påpekt at det å være tydelig som klasseleder når det kommer til individuelle avtaler, er et godt og nyttig arbeidsverktøy.

Det siste funnet jeg satt igjen med var mestringsopplevelser. For elever som viser innagerende atferd, viser denne studien at mestring er veldig viktig. Funnene tilsier at klasserommet kan oppleves som skremmende for slike elever. Mestring av muntlig aktivitet kan være så mye, det spørres hvilket utgangspunkt eleven har og på hvilket stadie eleven befinner seg. Det ble påpekt at man som lærer må være forsiktig med å ikke gå i fella selv. Med det menes at det ikke alltid må tilrettelegges for å slippe unna de ubehagelige situasjonene, men heller være der å følge opp frykten som oppstår. Dette kunne jeg koble til Anne Lise Sæteren sin teori om å bruke langsomhet og pauser som en arbeidsmåte i undervisningen. Funnene trakk frem bruken av læringsvenn som en god mestringsstrategi. Samarbeidsoppgaver med en læringsvenn kan gi mye mestringsfølelse. Det kan være spørsmålsoppgaver som begge må spørre hverandre før de skriver ned. Eller undervisning i andre settinger. Mestring er så mye, og kan oppnås på så mange måter. Det viktigste er at hver enkelt av disse elevene får kjenne på den følelsen i skolehverdagen og sakte men sikkert bygge opp selvfølelsen sin til å møte nye utfordringer senere. Jeg fikk samlet inn flere eksempler på hvordan det å la elevene jobbe i mindre grupper, eventuelt parvis eller i mindre grupperom, også kunne bringe fram muntlig aktivitet i tryggere omgivelser. Det å sette opp gruppene så de utrygge elevene alltid har noen de føler seg trygge på, er også gode erfaringen som kommer fram her. Det er viktig å utfordre elevene fordi om de er usikre og ha andre oppgaver i baklomma i tilfelle det er nødvendig. Det viktigste er at disse elevene også får oppleve mestringsfølelse. Uten mestringsfølelse kommer de seg ikke noe videre. Det er nok de elevene som viser innagerende atferd som så sårt trenger det mest.

Jeg setter veldig stor pris på informantene mine, som stilte seg villig til å bli intervjuet. De delte så utrolig mye nyttige erfaringer og informasjon med meg. Som lærer selv, har jeg vokst på flere områder ved å gjennomføre denne studien. Mange av eksemplene kommer jeg til å ta i bruk i egen praksis, men det vil også inspirere meg til å dele funnene mine i mitt lærermiljø. Denne masteroppgaven har vært veldig interessant og spennende å skrive. Jeg er glad jeg tok for meg et så viktig tema, som jeg mener er relevant å få fram i dagens lys.

Om jeg skal trekke frem noen svakheter med oppgaven min må det være at jeg kunne tatt inn flere teorier, gått dypere inn i noen teorier og lest mer internasjonal forskning.

Jeg tenker at for eventuell videre forskning i forlengelsen av dette temaet, ville det vært interessant å sett nærmere på skolen som base for sosial kompetansestyrking. Forskingen kunne tatt for seg både individrettede og miljørettede tiltak. Med individrettede tiltak tenker jeg på hvordan skolen arbeider for å styrke den enkelte elevs sosiale kompetanse og

ferdigheter. Med miljørettede tiltak tenker jeg på hvordan undervisningen foregår, hvilke regler som gjelder rundt atferd, og sosiale tiltak rundt felleskapet.

Referanseliste

- Barsøe, L. (2010). *Ville og stille barn i barnehagen. Veier ut av låste atferdsmønstre*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Capellen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2011). *Lærerearbeid for tilpasset opplæring- tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen damm høyskoleforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet -Skrijving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helgeland, I. M. (2008). *Forebyggende arbeid i skolen- om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hjardemaal, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningmetode, en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der- om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Overland, T. (2011). *Skolen og de utfordrende elevene- om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. (2014). *Læreren med forskerblikk- innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2009). *Fra nysgjerrighet til innsikt, kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Trondheim: Sosiologisk forlag.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt- kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læring og trivsel*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>

VEDLEGG

Vedlegg 1 NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elever med innagerende atferd

Referansenummer

874103

Registrert

19.04.2019 av Linn Kristin Ramjohn Håve - lkhaave@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Heidun Oldervik, heidun.oldervik@ntnu.no, tlf: 92214177

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Linn Håve, linn_haave@hotmail.com, tlf: 98868706

Prosjektperiode

29.04.2019 - 01.11.2019

Status

24.04.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (1)

24.04.2019 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrædelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår. Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen. **VILKÅR** Vår vurdering forutsetter: 1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke 2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrædelser 3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet 4. At du laster opp revidert informasjonsskriv på utvalgssiden i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig

institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet. 1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter: - Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til - Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig - Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes - At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring - At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke - Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - Retten til å klage til Datatilsynet - Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder) - Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samsvarer med dokumentasjonen i meldeskjemaet. 2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.2019. 3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet. NSD SIN VURDERING NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkår 1 og 4 følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Elever med innagerende atferd, og muntlig aktivitet i skolen»

Bakgrunn og formål

Dette mastergradsstudiet skal gjennomføres ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Formålet med denne studien er å se nærmere på innagerende atferd i klasserommet, og hvordan lærere best mulig kan styrke disse elevene på muntlig aktivitet.

Utvalget er trukket ut fra en gruppe lærere ved barneskoler i stjørdal kommune. Personene som forespørres om å delta er spurt fordi de anses som gode lærere, og som har erfaring med elever med innagerende atferd.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen innebærer et intervju. Spørsmålene vil omhandle din faglige bakgrunn, begrepet innagerende atferd, tilrettelegging, inkludering og erfaringer. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker for så å transkriberes. Lydfilen blir deretter slettet når studien avsluttes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til personopplysningene. For å ivareta konfidensialiteten vil personopplysninger anonymiseres slik at du som deltaker ikke kan gjenkjennes i oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes i november 2019, og da vil personopplysninger og lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn.

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

Dato

Linn Håve, Masterstudent i spesialpedagogikk

Samtykke til deltakelse i studien

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

Dato

Deltaker

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

Hvordan kan lærere styrke elever på muntlig aktivitet, når de viser innagerende atferd.

Faglig bakgrunn:

Hva er din faglige bakgrunn?

Hva er dine arbeidsoppgaver inneværende skoleår?

Innagerende atferd:

Hvordan vil du definere begrepet innagerende atferd?

Hvilke faglige utfordringer opplever du som lærer når det gjelder disse elevene?

Hvordan tror du klasseromsituasjonen oppleves for en elev med innagerende atferd?

Tilrettelegging:

Hvordan legger du til rette i klasserommet, for å styrke en elev med innagerende atferd?

Med tanke på Opplæringsloven §9a *Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.* Hvordan vil du legge til rette for at en elev med innagerende atferd, skal bli tryggest mulig på sine medelever?

Hvilke tiltak har du erfaring med som hadde positiv virkning på en eller flere elever med innagerende atferd?

- Hvorfor tenker du at dette ga en positiv virkning?
- Samarbeidet du med andre lærere om tiltak rundt denne eleven?
- Hva kunne du gjort annerledes?

Når tenker du at slike tiltak må settes i kraft?

Muntlig aktivitet:

Har du opplevd at en innagerende elev ikke har kommet på skolen, juleavslutning eller lignende pga muntlige aktiviteter?

-Hva tenker du man som lærer kan gjøre i en slik situasjon?

Hvor tenker du grensa går mellom å utfordre en elev og å presse en elev til å delta på en muntlig aktivitet?

-Skal læreren la dem være i fred?

Hva legger du vekt på for å fremme de sterke sidene hos disse elevene i klasserommet?

Har du noen gang søkt hjelp hos PPT eller Spesialpedagogisk rådgiver på skolen for å fremme innagerende elevers muntlige aktivitet?

Er det noe du ønsker å tilføye om dette temaet?

