

# De stille barna og skolens krav om muntlig aktivitet

En kvalitativ intervjustudie om hvordan lærere kan legge til rette for elever med innagerende atferd i timer med forventninger om muntlig aktivitet

Masteroppgave i spesialpedagogikk, våren 2014  
Lára Elise Jóhannsdóttir



## Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg innagerende atferd i skolen. I dagens skole stilles det krav om muntlig aktivitet. Elever med innagerende atferd kan ha vanskelig for å være muntlig aktiv, og kan derfor oppleve skolens krav som vanskelig å oppfylle. Dette viser at den innagerende atferdsproblematikken er en utfordring i dagens skole, selv om det er den utagerende atferdsproblematikken som har fått mest fokus ved tidligere forskning. Av den grunn blir dette et viktig tema å belyse i spesialpedagogisk sammenheng.

Mitt ønske med denne oppgaven er å se på hvordan det kan tilrettelegges for elever med innagerende atferd i klasserommet, siden skoledagen krever mye muntlig aktivitet. Jeg kom derfor frem til følgende problemstilling: *På hvilken måte kan lærere faglig legge til rette for elever som viser innagerende atferd i timer med forventninger om muntlig aktivitet?*

Denne problemstillingen er nært forbundet med spørsmålet: *Hva opplever lærere som viktig når de skal tilrettelegge for elever med innagerende atferd i timer med forventninger om muntlig aktivitet?*

For å besvare denne problemstillingen har jeg benyttet kvalitativ metode og intervju som datainnsamlingsmetode, på grunn av at jeg ønsket å komme i dybden på lærernes tanker, meninger og refleksjoner rundt temaet. Jeg valgte å intervju lærere innenfor 5-7. trinn, siden det kan tenkes at kravene i skolen øker ved 5. trinn og at det derfor er her lærere kan begynne å oppleve utfordringer med elever som er veldig stille. Mitt teoretiske utgangspunkt var preget av Ingrid Lund og Kirsten Flaten sine bøker og artikler, samt teori om atferdsproblemer generelt. Videre har jeg presentert teori som tar utgangspunkt i mine funn.

I mine funn kom det frem at lærerne ser elevene som viser innagerende atferd i klasserommet, og at de vet hvem disse elevene er. Ellers var det delte meninger om hvor utfordrende de syntes denne elevgruppen er. Det kom frem at elevene med innagerende atferd kan være en vanskelig utfordring i skolen, ved at de lett kan bli usynlige og at læreren kan ha dårlig samvittighet ovenfor dem. Det er videre vanskelig å komme i dialog med eleven, noe som gjør det utfordrende å tilrettelegge for læring og utvikling. Likevel kom det frem at denne elevgruppen også blir tatt godt vare på. Lærerne ønsker ikke å la disse elevene bli usynlige ved at de stiller krav til dem slik at de kan oppleve læring og utvikling. For å kunne utfordre og stille krav til elevene er det viktig at flere forhold ligger til grunn slik at situasjonen ikke oppleves som angstfull. Å skape et godt og trygt klassemiljø, være i dialog med enkelteleven og skape en god relasjon kom derfor frem i mine funn som nødvendig tilrettelegging for elever med innagerende atferd. Ved å tilrettelegge på denne måten kan læreren stille krav til

elevene som fører til læring og utvikling. I tillegg nevnte mine deltakere ulike spesifikke tiltak de mente fungerte bra for denne elevgruppen, og som kan gjennomføres i skolehverdagen.

I denne oppgaven blir altså utfordringer med elever som viser en innagerende atferd i skolen belyst, samt ulike måter læreren kan tilrettelegge for disse elevene på gjennom ulike spesifikke tiltak. Disse tiltakene vil bli drøftet opp mot ulike teorier og tidligere forskning, i tillegg til at det kan stilles spørsmålstegn ved hvor enkelt det er å gjennomføre de ulike tiltakene i en travel skolehverdag. At elevene må bli fortrolig med å høre sin egen stemme dukker også opp som sentralt i oppgaven, med tanke på at vi lever i et samfunn hvor krav om kommunikasjon forekommer. Selv om den innagerende atferden kan oppleves som et problem for enkelteleven, kommer det også frem i oppgaven at dette ikke nødvendigvis trenger å være et problem. Likevel er det viktig for de elevene som føler usikkerhet og opplever dette problematisk, at de får mulighet til å utvikle trygghet ved seg selv og situasjoner de befinner seg i.

## **Forord**

Den innagerende atferdsproblematikken er et tema som tidlig fanget min interesse innenfor spesialpedagogikken. Endelig står jeg ved målstreken og kan si meg ferdig med utdanningen og en masteroppgave om elever med innagerende atferd som markert avslutning på studiet. Det har vært en spennende og lærerik prosess, med opp- og nedturer, og jeg ser nå frem til en etterlengtet sommerferie.

En stor takk rettes mine forskningsdeltakere som tok seg tid i en hektisk hverdag til å dele sine erfaringer, tanker og refleksjoner om elever med innagerende atferd i klasserommet. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave, og det var spennende å være i samtale med dere og høre deres erfaringer og tanker.

Videre vil jeg takke mine veiledere ved Pedagogisk Institutt på NTNU, Einar Sundsdal og Anne-Lise Sæteren Songedal, for veiledning, innspill, tanker og meninger når jeg har stått fast i arbeidsprosessen.

Venner og familie fortjener selvsagt også å bli nevnt her. Tusen takk for korrekturlesing av oppgaven og støttende oppmuntring og ord når stressnivået har vært på sitt høyeste. Jeg vil til slutt også nevne at studiedagene dette semesteret ikke hadde vært de samme uten lunsjpausene med mine medstudenter. Her kunne vi uttrykke frustrasjon, le og diskutere faglige og ikke-faglige tema.

Trondheim, mai 2014.

Lára Elise Jóhannsdóttir.



## **Innholdsfortegnelse**

Innledning.....	1
Kapittel 1: Studiens tematikk .....	4
1.1 Atferdsproblemer.....	4
1.2 Innagerende atferd.....	5
1.3 Det innagerende atferdsproblemet i klasserommet .....	6
1.4 Oppsummering .....	7
Kapittel 2: Metode.....	8
2.1 Kvalitativ forskning.....	8
2.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	9
2.1.2 Forskerrollen i kvalitativ metode.....	10
2.1.3 Kvalitet i kvalitativ forskning.....	10
2.1.4 Etske betraktninger.....	11
2.2 Egen forskningsprosess .....	12
2.2.1 Studiens start .....	12
2.2.2 Datainnsamling.....	16
2.2.3 Etter datainnsamlingen .....	20
2.3 Oppsummering .....	22
Kapittel 3: Teori og funn i studien .....	23
3.1 Teori .....	23
3.1.1 Trygghet i klassemiljøet .....	23
3.1.2 Dialog og gode relasjoner.....	24
3.1.3 Forventninger og krav i skolehverdagen .....	26
3.2 Egne funn .....	27
3.2.1 Trygghet i klassemiljøet .....	28
3.2.2 Dialog og gode relasjoner.....	30
3.2.3 Forventninger og krav i skolehverdagen .....	31
3.3 Oppsummering .....	32
Kapittel 4: Drøfting .....	33
4.1 Det innagerende atferdsproblemet i klasserommet .....	33
4.2 Trygghet i klassemiljøet .....	35
4.3 Dialog og gode relasjoner.....	38
4.4 Forventninger og krav i skolehverdagen .....	42
4.5 Oppsummering .....	45

Avslutning .....	46
Referanseliste .....	48
Vedlegg .....	51
Vedlegg 1: NSD .....	51
Vedlegg 2: Informert samtykke til intervju .....	53
Samtykkeerklæring.....	54
Vedlegg 3: Intervjuguiden.....	55



## **Innledning**

Denne oppgaven handler om den innagerende atferdsproblematikken i skolen, og hvordan lærere kan tilrettelegge for elever med innagerende atferd ved muntlig aktivitet i klasserommet. Barn og unge som viser innagerende atferd har innenfor forskningsfeltet lenge vært i skyggen av barn med utagerende atferd, selv om de er en elevgruppe med like stort behov for hjelp (Flaten, 2006). I en travel skolehverdag, hvor det stilles krav om muntlig aktivitet, kan elevene med innagerende atferd bli passive, usynlige og “forsvinne” i mengden. I dagens samfunn forventes det at man er sosialt aktiv og initiativrik i samhandling med andre (Lund, 2012a). Å være stille i skolesammenheng kan derfor være med på å påvirke elevenes læring og utvikling i skolen negativt. Av den grunn er dette et viktig tema å se på i spesialpedagogisk sammenheng, og er også blitt et populært og forskningsaktuelt emne innenfor spesialpedagogikken i dag. Elevene kan oppleve vanskeligheter med å oppfylle samfunnets og skolens krav, noe som kan ha ulike konsekvenser for deres livskvalitet.

Barn og unge vokser i dag opp med ulike arenaer hvor det blir stilt krav til ulike sosiale ferdigheter (Flaten, 2006). Skolen er en av de viktigste arenaene, og her blir muntlige ferdigheter presentert som en av de fem grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg (Kunnskapsdepartementet, 2006a). I læreplanen for norskfaget er det en muntlig del hvor det står at elevene skal kunne lytte til medelever, videreutvikle innspill fra andre gjennom egne meninger og fagkunnskaper, og presentere fagstoff og fremføre. Videre er det i samfunnsfag lagt opp til at elevene skal diskutere samfunnsfaglige tema og holde presentasjoner (Kunnskapsløftet, 2006b, 2006c). Læring i dagens skole foregår derfor ofte i sosiale sammenhenger hvor elevene skal lære av hverandre (Ogden, 2012). Det kan være gjennom samtaler, diskusjoner, lytting og observasjon av medelever.

Å være sjenert og sosialt tilbaketrukket kan derfor oppleves vanskelig for elevene, og skolens krav om muntlig aktivitet kan bli en stor utfordring å møte i hverdagen. Dette kan igjen få ulike konsekvenser senere i livet. På skolen kan elevene med innagerende atferd bli avvist av medelever og ha problemer med ensomhet, depresjon og lav selvtillit (Rubin & Coplan, 2004). Dette er noe som ser ut til å forverres med økt alder, og kan føre til at de også som voksne opplever de samme problemene. Skolen har av den grunn en viktig oppgave når det kommer til elevenes livskvalitet, og det er viktig å være bevisst at den innagerende atferden kan være et problem i dagens skole.

Med tanke på at lærere har en sentral rolle når det gjelder elevers skolelivskvalitet, ønsket jeg å høre deres synspunkt på innagerende atferd i klasserommet og hva de tenker om

tilrettelegging for disse elevene i timer med forventning om muntlig aktivitet. Målet med denne oppgaven er derfor å belyse tilrettelegging og tiltak, som kan gjennomføres for å forbedre en utfordrende skolehverdag for elever med innagerende atferd. Av den grunn kom jeg frem til følgende problemstilling: *På hvilken måte kan lærere faglig legge til rette for elever som viser innagerende atferd i timer med forventninger om muntlig aktivitet?* Nært forbundet med denne problemstillingen er spørsmålet: *Hva opplever lærere som viktig når de skal tilrettelegge for elever som viser innagerende atferd i timer med forventninger om muntlig aktivitet?*

For å svare på denne problemstillingen ble det mest hensiktsmessig for meg å benytte kvalitativ forskning fordi jeg ønsket å komme i dybden på læreres meninger, tanker og erfaringer om innagerende atferd og hvordan de kan tilrettelegge for denne type atferd i klasserommet. Grunnen til at jeg har valgt å intervjuere lærere på 5-7. trinn er fordi kravene i skolen øker med alderen, noe som kan være med på å påvirke skolehverdagen til en elev med innagerende atferd. Det er viktig å presisere at det finnes ulike elever med innagerende atferd, og at det kan være noe vanskelig å definere en elev som viser denne atferden. Da jeg skulle avgrense oppgaven valgte jeg å beskrive elever med innagerende atferd som passive i timene og usikre i sosiale situasjoner. De har vanskelig for å rekke opp hånden, spørre om hjelp og kommunisere med medelever og lærere, noe som igjen kan hemme deres mulighet til utvikling og læring der det stilles krav om muntlig aktivitet. Videre er det ulike begrep som brukes om innagerende atferd i teorier og forskningsartikler, samt hos mine forskningsdeltakere. Da jeg utførte mine intervjuer benyttet jeg begrepet stille i stedet for innagerende. I denne oppgaven er det begrepet innagerende atferd som er i fokus, men begrepet stille vil også komme frem enkelte steder i oppgaven hvor det er mest relevant.

Oppgaven har jeg valgt å strukturere gjennom fire kapitler. Oppgaven begynner med en presentasjon av atferdsproblemer, innagerende atferd og det stille atferdsproblemet i klasserommet i kapittel 1, siden dette belyser studiens tematikk og er den grunnleggende teorien med tanke på oppgavens tema og relevans. I kapittel 2 presenterer jeg metodedelen ved prosjektet. Dette kapitlet er todelt med en teoretisk beskrivelse av kvalitativ metode og en intervjustudie først, hvor også forskerrollen, kvalitet og etikk vil bli belyst. I andre del beskrives eget forskningsprosjekt. Kapittel 3 vil også være todelt. Her vil jeg i første del presentere teori om trygghet, dialog, relasjoner, forventninger og krav i skolen, siden dette er teori som støtter opp rundt mine funn. I andre del presenterer jeg de funnene jeg har kommet frem til. Her vil jeg kort presentere funn i forbindelse med det stille atferdsproblemet i klasserommet, hvilke utfordringer som finnes ved denne atferdsproblematikken i skolen, før

funn innenfor mine tre kategorier presenteres. Deretter drøftes funnene opp mot presentert teori i kapittel 4. Her vil også teori fra kapittel 1 bli trukket inn for å kunne diskutere temaets relevans. Til slutt summeres oppgaven opp i en avslutning.

I oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i spesifikke teoretikere og forfattere når jeg har presentert teori. Ingrid Lund er den mest sentrale norske forskeren innenfor den innagerende atferdsproblematikken og er derfor blitt sentral å trekke frem gjennom hele oppgaven. Videre er Terje Ogden en av de mest sentrale norske forfatterne innenfor atferdsproblematikk generelt, i tillegg til Thomas Nordahl, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit. Det ble derfor mest relevant for meg å ta utgangspunkt i deres teorier da jeg skulle presentere min teoretiske del i oppgaven. Kirsten Flaten er en norsk forsker som er sentral her på grunn av sitt fokus på sosial angst og sjenanse. Jeg ble tidlig inspirert av hennes artikkel hvor hun presenterte forventninger i samfunnet, noe som gjorde at hun ble sentral å få frem videre i oppgaven også. I tillegg er Einar og Sidsel Skaalviks teorier for meg sentral med tanke på teori om læringsmiljø.

## **Kapittel 1: Studiens tematikk**

I dette kapittelet vil jeg presentere teori om atferdsproblemer og videre gå nærmere inn på innagerende atferd og utagerende atferd i klasserommet. Først vil jeg starte med å ta for meg vanskeligheter rundt å definere når en atferd blir et problem. Deretter kommer jeg nærmere inn på hva atferdsproblemer er, for videre å fokusere på den innagerende atferdsproblematikken og når dette blir et problem. Til slutt presenteres tidligere teori og forskning om innagerende atferd i klasserommet.

Når en atferd skal defineres er det flere forhold som må tas i betraktning, noe som kan gjøre det vanskelig å definere når en atferd blir et atferdsproblem. Befring og Duesund (2012) nevner betydningen av at man forstår barnets egen virkelighetsoppfatning før atferden til barnet forklares. I løpet av et barns utviklings- og læringsprosess er det naturlig at det forekommer atferd som kan oppfattes problematisk (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2011). Dette betyr ikke nødvendigvis at atferden er et atferdsproblem. Det er av den grunn viktig å vise forsiktighet ved å sette merkelapper på barn med tanke på problematferd, fordi dette kan føre til at den uønskede atferden utvikles i større grad (Befring & Duesund, 2012). Likevel er det viktig å være klar over at atferden kan utvikle seg til et problem hvis den begynner å bli omfattende og utvikler seg over tid, samt hemmer barnets utvikling (Nordahl et al., 2011). Videre varieres atferdsproblem fra én situasjon til en annen, fra skole til skole og lærer til lærer (Lund, 2004). Atferd møtes, vurderes og tolkes på forskjellig måte.

### **1.1 Atferdsproblemer**

Under vil jeg gå nærmere inn på atferdsproblemer for å få oversikt over hva et atferdsproblem er, samt begynne å knytte atferdsproblemer opp mot det stille atferdsproblemet i skolen.

I all hovedsak kan det skilles mellom to typer problematferd, utagerende og innagerende. Selv om omfanget av disse atferdene er omtrent like store er det den utagerende som har fått mest oppmerksomhet i skolen (Nordahl et al., 2011). Hovedgrunnen til dette er at de som utagerer er en større utfordring for de voksne, samtidig som at de forstyrrer medelever og ødelegger for egen læring. De utagerende elevene skaper derfor ofte store bekymringer hos lærere, og mange føler seg maktesløse ovenfor disse elevene siden deres atferd involverer alle i klassen med uro (Befring & Duesund, 2012). Selv om den innagerende atferden ikke nødvendigvis utfordrer andre rundt seg kan den skape store problemer for den det gjelder, ved at en elev med innagerende atferd kan være mye redd og angstfull i skolesituasjonen (Ogden, 2012). Uansett om eleven viser en utagerende eller innagerende atferd er det her snakk om

barn og unge som har vanskelig med å finne seg til rette (Befring & Duesund, 2012). De er ofte usikre og misfornøyde med seg selv (Slåttøy, 2002).

Ogden (2012) definerer atferdsproblem på følgende måte: “Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.” (s. 18). Ut fra denne definisjonen kommer det frem at atferdsproblemer er kontekstavhengige, og at det oppstår et problem når noe avviker fra det som forventes. Skolen forventer at elever skal være sosialt aktive og initiativrike, og det kan derfor oppfattes som et atferdsproblem når elevene ikke er det. Samtidig er det et problem hvis elevens atferd hemmer læring, utvikling og positiv samhandling med andre. For elever som viser en innagerende atferd kan det være vanskelig å spørre lærer om hjelp og de viker ofte unna samtaler i større grupper (Ogden, 2012). Dette kan føre til dårligere læringsutbytte, og som Sombly og Hausstätter (2010) kom frem til i sin undersøkelse har elever som viser en innagerende atferd dårligere faglige prestasjoner enn hva som er forventet. Det skal likevel nevnes her at dette ikke gjelder alle elever, og at det også kom frem i studien at elevene med innagerende atferd gjorde det bedre enn andre vanskegrupper som var med.

## **1.2 Innagerende atferd**

Her vil jeg komme nærmere inn på det innagerende atferdsproblemet. Det vil bli tatt opp ulike typer innagerende atferd, konsekvenser dette kan ha for den enkelte og når dette kan bli et problem.

Det er ulike tanker om hva det innagerende eller stille atferdsproblemet innebærer, samt ulike begreper som blir brukt om det. Blant de ulike norske teoretikerne som har forsøkt å definere det stille atferdsproblemet er det uttrykk som sosial angst, usikkerhet, depresjon og ensomhet som ser ut til å gå igjen. Ogden (2012) ser på den innagerende atferden, eller internalisert problematferd som han kaller det, som en atferd preget av depresjon, tilbaketrekking og sosial angst. I tillegg blir barn og unge som viser denne type atferd lett stresset og er mye redde. Flaten (2010) skiller mellom to typer barn med stille atferd, de introverte og de sosialt tilbaketrukne. Det disse barna har til felles er at de trekker seg vekk fra andre barn og holder seg mest for seg selv. Forskjellen er at de introverte ikke blir stresset og ikke gruer seg for å være sammen med andre, de har bare ikke interesse av det. De introverte i denne sammenhengen kan derfor ses på som de elevene med en stille atferd man ikke trenger å bekymre seg over. Disse elevene er bare stille av natur og hvis de for eksempel må jobbe i

gruppe sammen med andre så gjør de det uten noe mer bekymring rundt dette. De sosialt tilbaketrukkne elevene der i mot, viser en mer problematisk atferd med tanke på deres egen livskvalitet. De blir stresset over å måtte være sammen med andre, og gruer seg i forveien hvis de vet at dette er noe de må. Lund (2010) har nevnt både stillhet og sjenanse som begreper hvor innagerende atferd kan utvikles. I følge henne er det når stillheten fører til mistriksel, fortvilelse, at eleven blir usynlig, strever med å si fra og å formidle seg selv at stillheten er blitt et problem. Sjenanse kan utvikles til ensomhet, isolasjon og selvforakt (Lund, 2012a). Å være veldig sjenert kan derfor utfordre forhold til andre, samt hemme individet selv. Videre definerer Lund (2012a) innagerende atferd slik: "Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet." (s.27).

Det finnes med andre ord forskjellige elever som viser en stille atferd, og det blir derfor viktig å nevne at det ikke nødvendigvis trenger å være et problem at man er stille. Flaten (2006), for eksempel, nevner at det kan være bra for den sosiale utviklingen at barn er litt sjenerte. De gir rom for andre, er gode lyttere og lojale venner. Lund (2004) har også kommet frem til dette i sin studie. Den stille kan få rollen som den eleven andre kan stole på og betro seg til. En god lytter som ikke sier ting videre. Det kan altså være flere grunner til at barn er stille, men det disse barna har til felles er at de *er* stille (McCroskey, 1980). Det vil si at barn er ulike. Noen er stille av natur og trives med det, men for andre kan det ligge større vanskeligheter bak og oppleves som et problem.

### **1.3 Det innagerende atferdsproblemet i klasserommet**

Her vil jeg presentere tidligere forskning om hvordan elever som viser en innagerende atferd er på skolen og lærernes forhold til dem.

Ogden (2012) nevner at elever som viser en innagerende atferd ofte er pliktoppfyllende og prøver å gjøre så godt de kan i skolesituasjonen, selv om de virker redde og angstfulle. Det kan være de ikke har lyst til å gå på skolen, ikke ønsker kontakt fra læreren og har prestasjonsangst ovenfor det faglige arbeidet. Videre kan de ha vanskelig for å rose andre og si noe positivt om seg selv. De kan ha problemer med egne følelser og tanker, noe som gjør det vanskelig å få et godt læringsutbytte på skolen. Disse elevene kan også ofte havne i skyggen av de mer utadvendte og selvhevdende elevene. Videre har Lund (2004) funnet at elevene som viser innagerende atferd kan være de som jobber bra med skolearbeidet

alene, men viker unna gruppearbeid og andre prosjekter hvor de må samarbeide og kommunisere med andre.

Med tanke på det innagerende atferdsproblemet i skolen er det derfor viktig at skolen gir muligheter for at elevene kan utvikle seg selv ved å tro på seg selv og kunne delta i sosial samhandling (Befring & Duesund, 2012). Siden elevene som er stille ofte kan bli stående passive utenfor den sosiale samhandlingen, blir det viktig at skolen klarer å ta disse elevene på alvor og støtte opp rundt deres selvtillit om egen kompetanse og ferdigheter (Ogden, 2012). Læreren blir derfor en sentral voksenperson i denne sammenhengen for å kunne tilrettelegge for elevene med innagerende atferd i klasserommet.

Ogden (2012) nevner at lærerne ser elevene som viser en innagerende atferd i skolen, men at de kan være noe usikre på hvordan de skal handle i forhold til dem og om de skal reagere på at noen er sjenerte. Videre kan dette være spesielt vanskelig hvis eleven virker redd for å snakke med lærer. Da kan det bli vanskelig for lærer å tolke hva det egentlig er eleven vil, og hvis læreren forsøker å få eleven til å snakke kan det resultere i at eleven trekker seg lenger unna. I følge Lund (2012a) har skoler lett for å bagatellisere “problemet” med elevene som viser en innagerende atferd, fordi det ikke rammer omgivelsene. Lund (2004) har også funnet ut at lærere ønsker å gi de innagerende elevene mer oppmerksomhet, men at de ikke føler de har tid i den travle skolehverdagen. Noen lærere har nevnt at de er usikre på hva elevene med innagerende atferd forventer av dem, og hva som egentlig er deres oppgave med tanke på relasjon til elevene som er stille. Det kan også være vanskelig å holde ut denne stillheten og tålmodigheten settes på prøve (Lund, 2010). Elvsrud (2011) har gjort lignende funn i sin studie hvor læreren nevnte det var krevende å få til en god relasjon med eleven, og utfordrende å få eleven til å lære med tanke på at eleven ikke ba om hjelp.

## **1.4 Oppsummering**

I dette kapittelet er studiens tematikk blitt belyst. Det er blitt presentert at atferdsproblemer kan være noe vanskelig å definere, og at den utagerende atferden har vært mer i fokus enn den innagerende. Likevel er elever med innagerende atferd også en utfordring i skolen, selv om det er viktig å presisere at ikke alle med slik atferd har et problem. Det finnes ulike elever som er stille med ulike utfordringer som læreren må forholde seg til. Studiens tematikk kan ses på som studiens teoretiske bakgrunnsforståelse, og det blir derfor relevant å gjøre rede for studiens metodiske tilnærming og forskningsprosess i neste kapittel.

## **Kapittel 2: Metode**

I dette kapitlet vil jeg ta for meg den kvalitative forskningsprosessen. Kapitlet er todelt, hvor det i første del vil bli gjort rede for kvalitativ metode og fenomenologi og intervju som forskningsdesign, samt forskerrollen, kvalitet i kvalitativ forskning og etiske betraktninger. I andre del tar jeg for meg min studie fra start til slutt. Her vil jeg først beskrive de forberedelsene jeg gjorde, deretter selve datainnsamlingen og til slutt analyseprosessen. Egen sikring av kvalitet og etiske betraktninger i studien vil bli gjort rede for her.

### **2.1 Kvalitativ forskning**

I mitt prosjekt ønsket jeg å finne ut på hvilken måte lærere kan tilrettelegge for elever med innagerende atferd i klasserommet, og problemstillingen fordret en kvalitativ studie med intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg ønsket å komme i dybden på det lærerne hadde å si, og få tak i deres tanker og meninger om temaet. Under vil jeg derfor kort redegjøre for kvalitativ metode og hva som kjennetegner den.

Det viktigste målet for den kvalitative forskningsmetoden er å få tak i fyldige beskrivelser av forskningsdeltakeres oppfatninger, aktiviteter og kontekster (Gudmundsdóttir, 2011). Forskeren ønsker å få tak i forskningsdeltakernes perspektiv og hverdagshandlinger (Postholm, 2010), deres refleksjoner og begrunnelser for praksis (Moen & Karlsdottir, 2011). Moen og Karlsdottir (2011) har presentert fire kjennetegn ved kvalitativ metode i sin artikkelsamling. Det første kjennetegnet ved metoden er at forskeren tar for seg et lite begrenset felt, slik at det er mulig å gå i dybden på det som studeres. Det andre kjennetegnet er at forskeren innenfor den kvalitative metoden får en nærhet til det som studeres. Det kan for eksempel være at forskeren oppholder seg lenge på forskningsfeltet, eller er i samtale med forskningsdeltakerne. Et tredje kjennetegn er at det først og fremst er forskningsdeltakernes stemme som skal frem i studien, selv om forskeren og teoretisk perspektiv også er med på å farge studien. Forskeren skal finne en dypere mening bak det forskningsdeltakeren forteller, selv om det er forskningsdeltakerens handlinger og refleksjoner som er ønskelig å få frem i en kvalitativ studie. Dette er det fjerde kjennetegnet ved den kvalitative metoden.

Videre kjennetegnes den kvalitative studien av at det er forskeren som er det viktigste forskningsinstrumentet, med tanke på at det er forskeren som samler inn data, konstruerer det sammen med forskningsdeltaker og gjennomfører analyse og tolkning av datamaterialet (Nilssen, 2012). I en kvalitativ studie tar forskeren derfor utgangspunkt i og jobber ut fra situasjonene som blir diskutert sammen med forskningsdeltakeren (Postholm, 2010). Selv om



dette er tilfellet vil en kvalitativ studie være påvirket av forskeren selv, siden forskeren tolker ut fra egne erfaringer, kunnskaper og teoretisk bakgrunn for å skape mening og forståelse. Det er av den grunn viktig at den kvalitative forskeren er bevisst sin subjektivitet og klar over at han eller hun har med seg en forforståelse inn i studien (Nilssen, 2012).

Innenfor kvalitativ metode finnes det også ulike tilnærminger, eller forskningsdesign. Problemstillingen i denne studien fordrer en kvalitativ intervjustudie som er inspirert av ulike tilnærminger, som for eksempel fenomenologi. Grunnen til at min studie er inspirert av fenomenologi er fordi fenomenologiske studier ønsker å få tak i og beskrive menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen, samt å finne meningen med fenomenet gjennom deltakerens øyne (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Forskeren ønsker å få økt forståelse og innsikt i deltakerens livsverden og forstå den dypere meningen bak deltakernes tanker, søm gjør at intervju blir den mest relevante datainnsamlingsmetoden. Min studie er derfor inspirert av fenomenologien fordi jeg ønsker å få tak i mine forskningsdeltakeres erfaringer, meninger og tanker om elever med innagerende atferd i klasserommet, og hvordan læreren kan tilrettelegge for dem. For å komme i dybden på dette fenomenet ble intervju den mest hensiktsmessige datainnsamlingsmetoden.

### **2.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Jeg benyttet intervju som datainnsamlingsmetode, og vil derfor her gjøre rede for hva som kjennetegner et intervju og hvilken intervjuform jeg valgte å benytte meg av.

I følge Kvale & Brinkman (2009) er et intervju en strukturert samtale mellom to personer som har et bestemt formål. Videre nevner Postholm (2010) at det er ved å være i samtale med andre man kan få forståelse for hva som foregår i den andres bevissthet og livsverden, noe som kan knyttes opp mot hensikten av det kvalitative intervjuet. Intervju blir benyttet som forskningsmetode når forskeren vil ha tak i deltakernes følelser, erfaringer og meninger, samt få en dypere innsikt i deltakerens opplevelser av egen livssituasjon (Dalen, 2011).

Det finnes ulike former for intervju. Jeg benyttet meg av et halvstrukturert, formelt intervju (Postholm, 2010). Med tanke på at jeg ikke er en veldig erfaren forsker ble dette tryggest for meg. Ved denne intervjuformen har forskeren noen spørsmål klare på forhånd, og er i tillegg åpen for at forskningsdeltakeren også har tanker han/hun vil ta opp. Her blir forskeren med på refleksjonsreisen til forskningsdeltakeren, selv om det kanskje går utenfor intervjuguiden (Postholm, 2010).

### **2.1.2 Forskerrollen i kvalitativ metode**

Som tidligere nevnt er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet innenfor kvalitativ metode, og det blir derfor viktig å kunne beskrive og være bevisst sin egen rolle som forsker i studien. Nedenfor vil jeg nærmere gjøre rede for forskerens rolle i kvalitativ metode gjennom egenskaper som kan være viktig hos forskeren og forforståelsens betydning for forskerrollen.

Merriam (2009) nevner ulike egenskaper som er viktig ved forskeren som det viktigste instrumentet. Forskeren må vise høy toleranse for ambivalens og tenke induktivt, samt ha gode kommunikasjonsferdigheter ved å stille gode spørsmål under intervjuet. Forskeren må med andre ord være åpen for det uventede under hele forskningsprosessen, både i forhold til teori og datamaterialet. Videre er gode kommunikasjonsferdigheter viktig i datainnsamlingen, med tanke på at forskeren vil få tak i menneskers erfaringer, tanker og meninger. Det er en fordel at forskeren klarer å etablere kontakt og skape tillit, stille gode spørsmål, følge opp med svar og være en aktiv lytter (Postholm 2010).

Som forsker er det også viktig å være bevisst egen forforståelse både i intervjusituasjonen og i analyseprosessen (Dalen, 2011), med tanke på at forskerens subjektivitet og forforståelse er med på å påvirke forskningen (Postholm, 2010). Spesielt i tolkningsprosessen tar forskeren med seg alle sine erfaringer og kunnskaper for å kunne forstå og skape mening i datamaterialet (Nilssen, 2012). Av den grunn nevner Postholm (2010) at det er spesielt viktig for kvaliteten i studien, at forskeren klargjør sin egen forforståelse slik at leseren kan forstå hvordan forskeren har påvirket arbeidet.

### **2.1.3 Kvalitet i kvalitativ forskning**

Her vil jeg gjøre rede for hvordan forskeren kan sikre kvaliteten i egen studie. Pålitelighet, troverdighet og overførbarhet er viktige begrep som vil bli nevnt. I tillegg vil kvalitet angående forskerrollen og forforståelse bli presentert, samt prosedyrene “tykke beskrivelser” og triangulering.

I kvalitative studier er det ikke mulig å stille krav om at datamaterialet skal kunne etterprøves av andre forskere, fordi både individene og konteksten forandrer seg fra situasjon til situasjon (Dalen, 2011). Likevel er det slik at all forskning ønsker å kunne trekke slutninger utover egen datainnsamling, slik at tolkningene forskeren gjør kan være relevante i andre sammenhenger (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Av den grunn kan forskeren i kvalitativ forskning kvalitetssikre sin studie ved å være nøyaktig med beskrivelsene av studien (Dalen, 2011). Dette kan knyttes opp mot prosedyren “tykke beskrivelser” som presenteres av Geertz (1973, i Postholm, 2010). Med “tykke beskrivelser” beskriver forskeren

resultatene fra studien sin, analyser og tolkninger, så nøyaktig og utdypende som mulig. Noe som er med på å styrke studiens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet. Forskeren må redegjøre for hele forskningsprosessen slik at studien blir så troverdig og pålitelig som mulig (Thagaard, 2009). Det gjelder teorien, spørsmålene, hvilken metode som blir valgt, hvordan datamaterialet blir samlet inn, analysert, tolket og presentert (Postholm, 2010).

Først og fremst er det i en kvalitativ studie viktig at forskeren redegjør for sin tilknytning til fenomenet ved å tydeliggjøre sin forskerrolle og forforståelse, slik at leseren kan forstå i hvor stor grad dette har vært med på å påvirke tolkningen av resultatene (Dalen, 2011). Spesielt ved fenomenologiske studier nevner Postholm (2010) at sikring av studiens kvalitet ligger i forskerens behandling og tolkning av data. Det er derfor viktig for kvaliteten at det stilles gode spørsmål som gjør at forskningsdeltakeren kan komme i dybden på de svarene som søkes (Dalen, 2011). Videre bør ikke forskeren påvirke deltakerne i intervju situasjonen (Postholm, 2010). Forskeren må derfor styre intervjuene slik at temaet blir diskutert, men samtidig være åpen for uventede temaer. Når det gjelder analyseprosessen er det en fordel at forskeren går igjennom analyseprosessen kritisk (Thagaard, 2009). Her begynner forskeren å tolke og forsøker å finne en dypere mening i temaet (Dalen, 2011). Å knytte egne resultater opp mot tidligere studier og argumentere for om tolkningene bekrefter hverandre eller ikke, er derfor også en måte å styrke troverdigheten på (Thagaard, 2009).

Videre kan forskeren gjennomføre triangulering for å kvalitetssikre studien. Ved triangulering kan forskeren bruke ulike metoder i studien for å styrke studiens troverdighet (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Det kan for eksempel være ulike kilder, teorier eller forskningsresultater. Ved å benytte ulike kilder kan forskeren få økt innsikt i fenomenet som studeres, noe som legger til rette for at forskeren kan beskrive studien så utdypende som mulig (Postholm, 2010). De ulike kildene kan også støtte og bekrefte hverandre slik at studien styrkes.

#### **2.1.4 Etske betraktninger**

Med all forskning følger det etiske problemstillinger, og ved å følge etiske retningslinjer sikrer man seg som forsker kvalitet over studien (Dalen, 2011). Nedenfor vil jeg redegjøre for de viktigste etiske utfordringene forskeren må ta hensyn til og som jeg senere i oppgaven vil utdype i min forskningsprosess. Jeg vil komme inn på Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), frivillig og informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet, for slik å belyse forskerens respekt for deltakerne. Det er den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som har utformet de forskningsetiske

retningslinjene (NESH, 2006). Disse retningslinjene er utarbeidet for at forskeren skal kunne reflektere over etiske oppfatninger og holdninger for å kunne ta gode valg under forskningsprosessen.

Før et forskningsprosjekt gjennomføres bør forskeren sende inn et meldeskjema om prosjektet til NSD. Det er meldeplikt ved prosjekter som omfatter personopplysninger, og ved prosjekter som omfatter sensitive opplysninger er det konsesjonsplikt (Dalen, 2011). Sekretariatet ved NSD vurderer om prosjektet er konsesjonspliktig, og videresender saken til Datatilsynet hvis det er tilfellet. Før forskeren skal gjennomføre datainnsamlingen må han/hun også være sikker på at deltakerne deltar frivillig og er godt informert om forskningen, noe som skjer ved at forskeren gir deltakeren et informasjonsskriv med informert samtykke (Nilssen, 2012). Dette skal så forskningsdeltakerne signere på, for å vise at de forstår hvilke rettigheter de har og hva som er hensikten med studien. Det er også viktig å informere deltakerne om muligheten til å si nei eller trekke seg fra studien om de vil.

Videre er det viktig at forskningsdeltakerne er klar over at opplysningene de gir blir behandlet konfidensielt. Dette er spesielt viktig ved en kvalitativ studie, siden forsker og deltaker møtes personlig i intervju situasjonen (Dalen, 2011). Deltakeren må være sikker på at opplysningene han/hun oppgir blir behandlet fortrolig og at de ikke kan føres tilbake til vedkommende. Det er derfor viktig å anonymisere deltakerne når resultater skal presenteres (Dalen, 2011), og forskningsdeltakerne må være informert om dette (Postholm, 2010). Ved å behandle opplysninger konfidensielt og anonymisere deltakerne opprettholder forskeren kravet om å vise respekt for deltakerne. Det er viktig at forskeren ikke stiller deltakeren i et dårlig lys, og bør derfor i etterkant av datainnsamlingen vurdere om alt er like nødvendig å ta med i forskningsteksten (Postholm, 2010). Forskningsdeltakerne skal verdsettes gjennom hele studien, og hvis de ulike etiske prinsippene som er blitt nevnt ovenfor blir opprettholdt vil også respekten for deltakerne bli ivaretatt.

## **2.2 Egen forskningsprosess**

Her vil jeg presentere egen forskningsprosess i denne studien. Jeg starter med å presentere studiens start og forarbeid jeg foretok før datainnsamlingen. Deretter kommer jeg inn på datainnsamlingen, og beskriver til slutt min analyseprosess.

### **2.2.1 Studiens start**

For å beskrive studiens start blir det først relevant å presentere kort hvorfor jeg valgte dette temaet og hva min forforståelse av temaet var. Deretter kommer jeg inn på hvordan jeg kom i

kontakt med mine forskningsdeltakere, søknad til NSD, informasjonsskriv og samtykkeerklæring, samt utarbeidelse av intervjuguiden.

### ***2.2.1.1 Valg av tema og forforståelsens betydning i en kvalitativ studie***

Da jeg begynte på mastergraden i spesialpedagogikk var det tidlig sosiale og emosjonelle vansker og den innagerende atferdsproblematikken som fanget min interesse. Jeg ønsket derfor å fordype meg i dette emnet siden vi ikke har vært så mye innom temaet i utdanningsforløpet, og fordi jeg selv sitter med egne erfaringer om innagerende atferd. De erfaringene jeg selv sitter med er derfor med på å påvirke hvorfor jeg ble interessert i temaet og valgte å forske på dette, noe som er med på å påvirke meg som forsker i forskningsprosessen. Som tidligere nevnt er forskerrollen en viktig del av den kvalitative metoden, og forforståelse er en viktig del ved forskerrollen. Jeg velger derfor å presentere min forforståelse her.

Min forforståelse er preget av både personlige erfaringer og teori. Jeg vet godt selv hvordan det er å måtte si noe høyt i klasserommet og holde presentasjoner når jeg egentlig ikke ønsker det. Jeg husker meg selv som en pliktoppfyllende elev som ble mer stille etter hvert. På ungdomsskolen likte jeg ikke å rekke opp hånden og spørre om hjelp, og jeg ønsket å være så usynlig som mulig i timene. I tillegg la jeg merke til flere elever som viste en innagerende atferd da jeg var ute i praksis på mastergraden, og ble oppmerksom på hvordan de oppførte seg i skolesammenheng. Et eksempel jeg husker spesielt godt var en time hvor elevene hadde vikar og skulle lese høyt i klasserommet. Da en av jentene som var svært stille skulle lese høyt, var det nesten ikke mulig å høre hva hun sa. Vikaren spurte eleven en gang om hun kunne lese høyere, men da det ikke ble noen endring presset ikke vikaren henne lenger. Eleven leste lydløst ut sitt avsnitt før neste elev overtok.

I tillegg til egne erfaringer hadde jeg også lest teori om elever med innagerende atferd før jeg begynte på intervjuguiden og datainnsamlingen min. Det var først og fremst Ingrid Lund sine bøker «Hun sitter jo bare der!» og «Det stille atferdsproblemet», samt en del forskningsartikler av Lund og Kirsten Flaten, som preget min første teoretiske forforståelse av temaet. Det meste av litteraturen fokuserte på at elevene med innagerende atferd fort blir usynlig i skolesammenheng, og at man i dagens samfunn og skole skal være utadvendt og aktiv, ikke stille og sjenerte. I tillegg hadde jeg lest om atferdsproblemer generelt, og funnet ut at innagerende atferd ikke har vært like mye i fokus som den utagerende i skolen med tanke på at den ikke provoserer andre i like stor grad. Det er derfor, både på bakgrunn av erfaringer og teori en litt kritisk holdning til dagens skole og samfunn som har preget min forforståelse.

Dette kan ha vært en feilkilde fordi det kan ha påvirket min åpenhet til nye tema som dukket opp. Likevel ble jeg mer bevisst min egen holdning etter første intervju, og gjennom teorifordypningen i etterkant av intervjuene. Dette tenker jeg kan ha vært en styrke med tanke på analyse- og tolkningsprosessen. Her skal forskeren, som det kom frem i kvalitetsdelen tidligere, være kritisk for å få en god studie. Med tanke på at jeg hadde en kritisk holdning i begynnelsen, men fikk en større forståelse etter hvert, føler jeg at jeg satt med en bred forståelse av temaet da jeg skulle analysere og tolke.

### ***2.2.1.2 Utvalg av deltakere***

Her vil jeg kort presentere hvilke utvalgsriterier jeg hadde og hvordan jeg fikk kontakt med mine forskningsdeltakere. Kriteriene jeg satte for valg av forskningsdeltakere var at de var, eller nylig hadde vært, lærere innenfor teoretiske fag på 5-7. trinn med muntlig aktivitet. De måtte også ha kjennskap til elever som viser en stille atferd i disse timene. Elever med en stille atferd er et vidt begrep, og jeg hadde av den grunn presisert i informasjonsskrivet hvilke elever jeg ønsket å rette fokus mot.

For å få tak i forskningsdeltakere som ville være med på mitt prosjekt sendte jeg i første omgang ut en mail til skoler med 5-7. trinn. Til noen skoler sendte jeg mailen direkte til rektor, mens til andre skoler sendte jeg mailen til skolens postmottak. I mailen skrev jeg hva forskningen handlet om og hvilke lærere jeg var på utkikk etter. Deretter sendte skolene mailen videre til aktuelle lærere. Det var tre lærere som tidlig viste sin interesse for å delta. Til disse tre sendte jeg så en mer detaljert beskrivelse av prosjektet, et informasjonsskriv. Vi avtalte deretter tid og sted for intervjuet. Min fjerde forskningsdeltaker fikk jeg kontakt med gjennom en bekjent. Hun ble informert om prosjektet mitt fra min bekjent, syntes prosjektet hørtes spennende ut og ga beskjed om at jeg kunne ta kontakt med henne for mer informasjon. Jeg informerte derfor henne mer utdypende om prosjektet over telefon, og avtalte tid og sted for intervjuet med henne på denne måten. I tillegg fikk jeg hennes mailadresse for å sende informasjonsskrivet på mail før intervjuet.

### ***2.2.1.3 Innmelding til NSD og samtykkeerklæring***

Å få klarsignal til å gjennomføre en forskningsstudie er viktig for ikke å møte etiske problemer underveis. Jeg sendte derfor tidlig inn meldeskjema til NSD (se vedlegg 1), for å få godkjenning til å gjennomføre prosjektet mitt. I søknaden sendte jeg med informasjonsskriv og foreløpig intervjuguide som vedlegg. Etter at saksbehandlingen var gjennomført fikk jeg

beskjed om at prosjektet ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt, og kunne begynne datainnsamlingen.

Som tidligere nevnt er det også viktig at forskeren gir deltakerne et informasjonsskriv med informert samtykke (se vedlegg 2), slik at forskeren er sikker på at deltakerne er godt informert og vet at deltakelsen er frivillig. Siden jeg måtte sende skrivet med søknaden til NSD, var også dette noe jeg utformet tidlig i studien. Jeg sendte informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen først på mail til forskningsdeltakerne, for så å ta det med på intervjuet for å få en underskrift før intervjuet begynte. Her fikk også deltakerne muligheten til å lese igjennom skrivet en gang til om de ville det.

#### ***2.2.1.4 Intervjuguiden***

Jeg valgte å gjennomføre mitt prosjekt med et halvstrukturert, formelt intervju, og det ble derfor nødvendig for meg å utforme en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet (se vedlegg 3). Nedenfor vil jeg presentere hva en intervjuguide er, og hvordan jeg valgte å utforme min intervjuguide.

En intervjuguide skal inneholde sentrale temaer og spørsmål som dekker det studien skal belyse (Dalen, 2011). Temaet og problemstillingen danner utgangspunkt for spørsmålene. Når intervjuguiden utarbeides kan forskeren forholde seg til «traktprinsippet» (Dalen, 2011), noe jeg også gjorde ved min studie. Når guiden utarbeides ut fra «traktprinsippet» begynner forskeren med lette innledende spørsmål, som kan gjøre at forskningsdeltakeren føler seg avslappet. Deretter rettes spørsmålene mot de mer sentrale temaene, før trakten til slutt åpnes igjen med mer generelle spørsmål. Jeg begynte med noen innledende spørsmål om hvor lenge deltakerne hadde jobbet som lærer, hvorfor de valgte å bli lærer og hvordan de selv var som elev. Dette merket jeg skapte en fin start på intervjuet. Her fikk forskningsdeltakerne snakke om noe de var trygge på, og spørsmålet om hvordan de selv hadde vært som elev skapte god stemning. Deretter ble det en tredelt hoveddel. Første del gikk på elevene som viser en innagerende atferd, hvilke tanker læreren har rundt disse elevene og hvordan læreren forholder seg til dem i klasserommet. Andre del handlet om læreplanen og de krav som blir stilt i skolen i dag, før det i tredje del ble fokus på tiltak og tilrettelegging. Jeg valgte å avslutte med et åpent spørsmål hvor deltakerne kunne si det de selv ønsket, for eksempel om de syntes det var noe som manglet.

## **2.2.2 Datainnsamling**

Her vil jeg presentere selve datainnsamlingen ved forskningsprosessen. Jeg vil først gi en grundig beskrivelse av mine forskningsdeltakere, før jeg tar for meg selve datainnsamlingsprosessen. Jeg vil komme inn på betydningen av å gjennomføre et prøveintervju og hvordan intervjusituasjonen opplevdes. Videre vil jeg beskrive transkripsjonsprosessen etter intervjuene, og kvalitet og etiske refleksjoner ved en datainnsamling.

### ***2.2.2.1 Mine forskningsdeltakere***

I min studie fikk jeg fire deltakere ved ulike skoler. Dette kan være en grunn til at jeg fikk fire ganske ulike intervju, samtidig som deltakerne hadde ulike erfaringer. Nedenfor kommer en nærmere beskrivelse av mine fire deltakere.

Min første deltaker, som jeg har valgt å kalle Anders, er kontaktlærer på 6. trinn og har i tillegg fag med 7.trinn. Han har allmenn lærerutdanning med fordypning i RLE og sosialpedagogikk. I tillegg har han en mastergrad i naturfagdidaktikk og holder nå på med etterutdanning i pedagogisk veiledning. Dette er hans sjette år som lærer på samme skole, og han har ikke så mye erfaring med stille barn. Selv om dette er tilfellet har noen synspunkt i forhold til de elevene han har erfaring med. Han har jobbet innenfor alle teorifagene, i tillegg til idrett. Som elev nevner Anders at han var en flink elev som lærte raskt og hadde gode karakterer. På mellomtrinnet husker han også seg selv som en urolig elev, på grunn av svak klasseledelse fra lærerens side.

Min andre deltaker, Berit, var ferdig utdannet som lærer i 1993 og har hatt mye erfaring med stille elever. Hun har jobbet på flere skoler før hun begynte å jobbe på den skolen hun jobber nå, i tillegg til at hun bygget på utdanningen sin med spesialpedagogikk. På den skolen hun jobber nå har hun først jobbet som kontaktlærer i fire år, og holder nå på med sitt tredje år som spesialpedagogisk rådgiver. Da hun jobbet som kontaktlærer hadde hun alle fag unntatt kroppsøving og musikk, og har fordypning i engelsk og kunst og håndverk. Som elev husker Berit seg selv som stille og rolig, og litt sjenert når hun ble eldre. Hun nevner også at det sikkert ikke er alle som husker henne på denne måten, og kategoriserer seg derfor som “normaleleven”. Hun gjorde bestandig leksene sine, skulle være ordentlig og gjøre det bra på skolen.

Tredje deltaker, Carl, har jobbet som lærer siden 1998 og har hatt alle trinn fra første til sjuende. Han har også arbeidserfaring fra ulike skoler, men er nå kontaktlærer på 6.trinn. Han har fordypning i naturfag og kroppsøving, men har jobbet med alle fag i sin



yrkeserfaring. I tillegg har han mye erfaring med ulike stille elever. Som elev husker han seg selv som både stille og urolig, alt ettersom hvilke fag han følte han mestret. Han var ikke den mest stille eller den mest brautende, men midt på treet.

Danielle, min fjerde forskningsdeltaker, var ferdig utdannet for tre år siden. Hun har jobbet to år på en annen skole, før hun begynte å jobbe på den skolen hun jobber nå. Hun er ansatt som spesialpedagog, men har også undervist i full klasse. Hun har undervist i RLE og spesialundervisning, samt i en mottaksklasse, og har erfaring med ulike elever som viser innagerende atferd. Som elev husker hun seg selv som en guttejente, som var generelt aktiv på skolen både i positiv og negativ forstand.

### ***2.2.2.2 Datainnsamlingen***

Dalen (2011) nevner viktigheten av at forskeren i en kvalitativ studie får foretatt et prøveintervju, slik at man får testet intervjuguiden, seg selv som intervjuer og det tekniske utstyret. Jeg gjennomførte et prøveintervju på en venninne før det første intervjuet. Da fant jeg at alt fungerte greit, og fikk tilbakemelding på at spørsmålene virket bra og interessante. Samtidig ble jeg også mer bevisst hvordan jeg selv snakker i en slik situasjon, som jeg kunne ta med meg til selve intervjusituasjonen. Selv om jeg gjennomførte et prøveintervju, ble det noe annet å være i intervjusituasjonen. Jeg fant da ut at jeg måtte omformulere noen spørsmål og kutte ned på de innledende spørsmålene for å få bedre tid til hovedspørsmålene.

Selve intervjusituasjonen opplevde jeg som vanskelig og utfordrende, siden jeg aldri hadde gjennomført et intervju på denne måten tidligere. Likevel synes jeg det gikk greit. Alle mine forskningsdeltakere var trivelig å prate med og delte villig sine erfaringer, tanker og meninger. Det varierte selvfølgelig hvor god kontakt jeg følte jeg fikk med hver enkelt, samt hvor god flyt det var i samtalene. Dette førte til at intervjuene varierte fra 36-60 minutter. Det var heller ikke alltid det følte like enkelt å komme med gode oppfølgingsspørsmål, noe som kan ha ført til at jeg ikke kom så mye i dybden som jeg skulle ønsket.

Intervjuene ble gjennomført på forskningsdeltakernes arbeidsplass. Dette var noe de selv ønsket, siden de har en travel arbeidshverdag. Under intervjuene kom det frem at forskningsdeltakerne definerte begrepet stille elev på ulike måter. Dette gjorde at intervjuene handlet om litt ulike stille barn, noe som kan være en svakhet.

### ***2.2.2.3 Transkribering***

Jeg transkriberte fortløpende ettersom jeg ble ferdig med intervjuene. En transkripsjon fanger kun opp det verbale språket, og ikke kroppsspråk og blikk-kontakt (Nilssen, 2012). Det blir

derfor viktig å få notert ned det verbale så nøyaktig som mulig. Jeg passet på å få med småord slik som m-m, hmm, eh, ja og nei, samt at jeg understreket ord som forskningsdeltakerne la spesielt trykk på under samtalen. I tillegg markerte jeg i parentes om det for eksempel var et humoristisk tonefall som lå bak svaret. I muntlig språk er det lett å begynne en ny setning før man egentlig er ferdig med den forrige. Dette markerte jeg med to punktum (..) og ved lengre pause markerte jeg med tre punktum (...). Forskningsdeltakerne mine hadde ulike dialekter, noe som gjorde at jeg valgte å transkribere på bokmål. Dette kan tenkes å være en feilkilde siden noe av meningen bak det forskningsdeltakerne sier kan falle bort. Var det noen ord jeg følte det ble vanskelig og unaturlig å oversette til bokmål beholdt jeg ordene på deltakerens dialekt, for ikke å gå glipp av noe under analysen. Siden det var forskjellig hvor god flyt det ble i samtalene, er det ulikt antall sider på transkripsjonene og minutter på lydopptakene. Anders sitt intervju var det som varte lengst med 61 minutter lydopptak og 17 sider transkripsjon. Intervjuet med Berit varte 38 minutter og hadde 12 transkriberte sider. Carl sitt intervju var på 36 minutter med i overkant av 12 sider transkripsjon, og intervjuet med Danielle varte i 46 minutter og resulterte i litt over 13 sider transkripsjon.

#### **2.2.2.4 Kvalitet**

Som nevnt tidligere i kapitlet må forskeren kvalitetssikre gjennom hele forskningsprosessen, også under datainnsamlingen. Det som blir spesielt viktig med tanke på datainnsamlingen er hvilke spørsmål som blir stilt og hvordan man som forsker opptrer i intervjusituasjonen. I tillegg vil jeg komme inn på triangulering.

Som det ble nevnt under kvalitetsdelen tidligere er det viktig at forskeren stiller gode spørsmål for å få en god kvalitet på studien. Jeg føler mine spørsmål var formulert på en presis måte, i tillegg til at de dekket det jeg ville fokusere på i intervjuene. Noen spørsmål kunne oppleves som vanskelig å svare på, men var likevel nødvendig å stille. Dette gjaldt spørsmålene om hva som kjennetegner en stille elev, på hvilken måte lærere legger merke til de stille og når den stille atferden blir et atferdsproblem. Det var selvfølgelig noen spørsmål som også krevde en del oppfølgingsspørsmål for å få et så utdypende svar som mulig.

For å få en god kvalitet i studien er det avgjørende at forskeren klarer å etablere en god relasjon til forskningsdeltakeren (Thagaard, 2009). Dette kan knyttes opp til det som ble nevnt angående forskerrollen tidligere i metodekapittelet, med tanke på at forskeren må være åpen for det uventede og ha gode kommunikative ferdigheter. Når det gjelder disse egenskapene føler jeg at jeg personlig har klart å være åpen for at forskningen min kunne ta en annen retning enn hva jeg i utgangspunktet hadde forventet. Å være like flink til å stille

oppfølgingsspørsmål ved nye tema i intervjusituasjonen synes jeg var utfordrende. Dette var likevel noe jeg følte ble bedre etter hvert som jeg gjennomførte flere intervju. I begynnelsen kan det også være at min egen forforståelse ble litt for synlig i intervjuet med Anders, ved at jeg så for meg at elevene med innagerende atferd ikke ble sett på skolen. Anders var derfor rask med å uttale seg om at slik var det ikke, og fokuserte på dette gjennom intervjuet. Ferdigheter innen kommunikasjon blir spesielt viktig ved en slik intervjustudie som jeg gjennomførte, hvor forskeren bare møter forskningsdeltakeren en gang. Her blir det viktig at forskeren klarer å etablere en god kontakt fra starten av, siden forskeren kanskje ikke har kjennskap til forskningsdeltakeren fra før. Dette var tilfellet i min studie, bortsett fra Berit som jeg kjente litt gjennom en bekjent. Å være bevisst seg selv som forsker i intervjusituasjonen er derfor med på å kvalitetssikre studien. Jeg forsøkte å være bevisst min rolle, men som uerfaren forsker var dette utfordrende. Med tanke på prosedyrer innenfor kvalitetssikring av min datainnsamling kan jeg si at jeg har foretatt en triangulering ved at jeg har intervjuet fire ulike forskningsdeltakere, som vil si at jeg har hatt fire ulike kilder. Dette gjør at jeg får forskjellige erfaringer og meninger å forholde meg til, som kan være en styrke ved mine analyser og tolkninger av temaet.

#### ***2.2.2.5 Ethiske refleksjoner***

Siden forsker og forskningsdeltaker har en direkte kontakt under datainnsamlingen i kvalitativ metode, medfører dette en del etiske utfordringer (Thagaard, 2009). Det er derfor viktig at forskeren forholder seg til ulike etiske retningslinjer i datainnsamlingen. De etiske refleksjonene jeg gjorde meg under datainnsamlingen går på anonymitet og respekt for deltakerne. Som tidligere nevnt er det i en kvalitativ studie viktig at forskeren klarer å forholde forskningsdeltakeren anonym, og jeg valgte derfor å anonymisere allerede fra jeg skrev ned transkripsjonene. Transkripsjonene er lagret på privat PC som er beskyttet med passord, med navnene Transkripsjon 1, 2, 3 og 4. Hvis deltakeren nevnte navnet sitt eller skolens, skrev jeg «jeg» og «denne skolen» i transkripsjonene. Videre har jeg anonymisert ved å bruke fiktive navn på mine forskningsdeltakere.

Postholm (2010) nevner at for mye informasjon på forhånd kan ødelegge for hvilken retning forskningen tar. Jeg valgte derfor ikke å si for mye om forskningen like før intervjuet, da jeg var usikker på om dette kunne påvirke svarene til deltakerne. Jeg fokuserte mer på å fortelle om selve intervjuet, at det ville begynne med noen innledende spørsmål før det ble en tredelt hoveddel. En feilkilde jeg opplevde ved dette var at forskningsdeltakeren kanskje ble

litt usikker på hva som ville bli gjennomgått i intervjuet, selv om jeg hadde presisert hva jeg ville ha fokus på i informasjonsskrivet. På de to siste intervjuene valgte jeg derfor å utdype nærmere hva jeg ønsket å rette fokus mot, spesielt angående hvilke stille barn jeg ønsket å fokusere på.

Å vise respekt for deltakerne er også viktig under datainnsamlingen. I intervjusituasjonen må forskeren oppføre seg profesjonelt, og være interessert i det som deltakeren forteller (Postholm, 2010). Jeg forholdt meg rolig under intervjuene, smilte og var høflig. I tillegg var jeg oppriktig interessert i det mine deltakere hadde å fortelle og viste ikke dårlig holdning ovenfor dem om jeg var uenig i enkelte meninger. Jeg viste også respekt for mine deltakere ved å anonymisere dem.

### **2.2.3 Etter datainnsamlingen**

Her vil jeg gjøre rede for arbeidet etter at dataene var samlet inn og transkribert. Jeg vil først presentere min koding og kategoriseringsprosess, hvor jeg kommer frem til tre kategorier. Deretter vil jeg komme inn på tolkning av datamaterialet, og til slutt ta for meg kvalitet og etikk ved denne delen av forskningen.

#### **2.2.3.1 Analyse**

En viktig del av den kvalitative forskerens arbeid er å analysere og tolke fenomenene som er blitt studert (Thagaard, 2009). Nilssen (2012) nevner koding og kategoriseringsprosessen som den viktigste delen ved analyseprosessen. Da jeg skulle kode og kategorisere transkripsjonene mine gikk jeg først gjennom transkripsjonene og noterte meg viktige stikkord ved hvert avsnitt i høyre marg. Jeg markerte også viktige setninger i selve teksten med markeringstusj, som jeg så på som nøkkelsetninger eller gode setninger å bruke i oppgaven. Deretter leste jeg gjennom transkripsjonen en gang til, og samlet kodene i større kategorier som jeg noterte i venstre marg. Da dette var gjort sammenlignet jeg mine fire transkripsjoner og fant frem til kategoriene. Mine kategorier ble trygghet, dialog/relasjoner og forventninger/krav. Dette var tema som kom igjen i alle intervjuene, og fremsto derfor sentralt med tanke på tilrettelegging for elever som viser en innagerende atferd. Å tilrettelegge for trygghet fremsto sentralt siden elever som viser en innagerende atferd ofte er usikre. Et trygt klassemiljø vil kunne være med på å forebygge deres problemer på skolen. I sammenheng med dette kom det frem som grunnleggende at elevene opplever en god relasjon med lærer og medelever for å kunne føle trygghet. Relasjoner ble derfor sentralt, og jeg valgte å kalle denne kategorien for dialog/relasjoner med tanke på at elever som viser en innagerende atferd ofte har problem

med stemmebruk og å være i dialog med andre. Å kunne skape en god dialog med eleven for å kunne utvikle en god relasjon fremsto derfor som viktig. Problemet rundt å stille krav og vite hvor mye læreren kan presse elever som viser en innagerende atferd i skolehverdagen oppstod også som en interessant utfordring å belyse i denne oppgaven, og ble derfor min tredje kategori. For at læreren skal kunne stille krav og utfordre elevene bør trygghet, dialog og relasjoner ligge til grunn, noe som gjør at mine kategorier henger nært sammen. Inn under de ulike kategoriene ble det nevnt forskjellige tiltak som vil bli tatt opp og drøftet i denne oppgaven. I tillegg til de tre kategoriene som er hovedfunnene, presenterer jeg også funn knyttet til utfordringer med elever som viser en innagerende atferd. Disse funnene er med for å belyse studiens tematikk ut fra mine deltakeres uttalelser.

Da jeg skulle presentere mine funn i oppgaven valgte jeg å presentere de som en sammenhengende tekst, i tillegg til å trekke frem sentrale utdrag for å belyse funnene. I utdragene jeg presenterer i neste kapittel har jeg valgt å fjerne småord slik som hmm, m-m og ehm, siden disse har størst betydning for min tolkning av det deltakerne sier. I noen utdrag er det også markert tre punktum i en klemmeparentes ([...]), det betyr at det i transkripsjonene opprinnelig ble nevnt noe mellom disse setningene som ikke ble relevant å ta med i oppgaven.

I kvalitativ forskning kan analyseprosessen og tolkningsprosessen gå litt over i hverandre, og kan være vanskelig å skille (Nilssen, 2012). Ved analysen kommer forskeren frem til funn, og i tolkningsprosessen skapes mening i funnene. Da jeg hadde kommet frem til mine kategorier gikk jeg gjennom transkripsjonene en gang til og tolket i større grad mine data. I tillegg streket jeg under setninger som kunne være relevante å trekke frem i resultatdelen i oppgaven. Her begynte jeg å knytte utdrag fra et intervju opp mot de andre, siden jeg nå hadde blitt mer kjent med datamaterialet. I tillegg knyttet jeg også mine funn fra intervjuene opp mot teori. Jeg tok utgangspunkt i de kategoriene jeg hadde funnet, og leste meg opp på teori i samsvar med dem. Da jeg hadde skrevet ned teori og resultater i oppgaven begynte jeg å drøfte. Det var i drøftingen jeg fikk skrevet ned mine tolkninger av det jeg hadde kommet frem til i studien.

### ***2.2.3.2 Kvalitet og etiske refleksjoner***

Som det er blitt nevnt tidligere må forskeren kvalitetssikre egen studie ved å redegjøre gjennom hele forskningsprosessen. Det viktigste med tanke på egen kvalitetssikring av denne studien er kanskje at jeg har klart å bli mer bevisst meg selv som forsker, min egen forforståelse og forskerrolle etterhvert. Dette tror jeg har vært med på å styrke min analyse og tolkningsdel ved oppgaven, med tanke på at jeg hadde en bred forståelse av temaet angående

egne erfaringer, funn og teori. Videre ble det nevnt i kvalitetsdelen tidligere at troverdigheten i studien styrkes ved å knytte egne resultater opp mot tidligere forskning, for å se om tolkningene bekrefter hverandre eller ikke. Slik har jeg sikret kvalitet over studien gjennom drøfting av egne funn opp mot tidligere teori og forskning.

En annen prosedyre jeg benyttet meg av for å kvalitetssikre i analysen og tolkningsprosessen er å bruke ulike teorier og ulik forskning for å tolke og drøfte mine funn. Dette kan ses på som en form for triangulering i følge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010). I tillegg har jeg forsøkt å beskrive tydelig hva jeg har gjort under analyseprosessen og metodekapittelet generelt, noe som kan knyttes opp mot tykke beskrivelser for å styrke kvaliteten på studien.

Når det gjelder etiske refleksjoner ved etterarbeidet av studien hevder jeg å ha vist respekt for mine deltakere ved å forholde de anonyme gjennom hele forskningen. Det har jeg bevisst gjort ved å bruke fiktive navn, og ikke fremstilt skolen de jobber på som gjenkjennelig for andre. Jeg har også vært opptatt av å ikke fremstille noen deltakere dårlig eller krenkende når jeg har reflektert over og fremstilt sitater fra intervjuene i studien. Ved å være oppmerksom på dette har jeg også ivaretatt etiske prinsipper ved studien.

### **2.3 Oppsummering**

I dette kapittelet er studiens metodiske tilnærming og forskningsprosess blitt presentert. Det er blitt gjort rede for hva en kvalitativ intervjustudie er og ulike forhold forskeren må forholde seg til, med tanke på å sikre god kvalitet og ta hensyn til etiske prinsipper. Videre er egen forskningsprosess blitt belyst fra start til slutt, hvor blant annet mine forskningsdeltakere ble presentert. I analyseprosessen presenterte jeg kort mine funn. Da funnene var klargjort i analysen ble teori på bakgrunn av disse utarbeidet. Denne teorien og mine funn vil i neste kapittel bli nærmere gjort rede for.

## **Kapittel 3: Teori og funn i studien**

I dette kapittelet vil jeg fokusere på trygghet i klassemiljøet, dialog og gode relasjoner, og forventninger og krav som stilles i skolen. Dette var de funnene som tydelig kom frem i min studie med tanke på hvordan læreren kan tilrettelegge for elever som viser innagerende atferd. Jeg vil først presentere teori ut fra disse funnene, og deretter beskrive mine funn i studien. Under funnene vil jeg også innledningsvis presentere funn om elever med innagerende atferd i klasserommet, for å trekke frem temaets relevans. Det vil i tillegg presenteres ulike tiltak både i teori og egne funn.

### **3.1 Teori**

#### **3.1.1 Trygghet i klassemiljøet**

I denne delen vil det bli presentert teori om trygghet i skolen. Et godt og trygt læringsmiljø er viktig for alle elever, og kanskje spesielt for de som allerede er usikre og utrygge i skolesituasjonen. Jeg vil derfor først komme inn på opplæringsloven § 9a-3, hvor betydningen av å føle tilhørighet og trygghet kommer frem. Deretter vil jeg kort presentere teori om tilpasset undervisning og betydningen av sosiale relasjoner for å skape trygghetsfølelse.

I opplæringsloven § 9a-3 blir det understreket at elevene har rett på et godt psykososialt miljø: “Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør”. Opplæringsloven understreker med andre ord at skolen og læreren skal sørge for at alle opplever trygghet i skolehverdagen. For noen elever oppleves skolen spesielt utfordrende og de føler seg utrygge (Slåttøy, 2002). Opplevelsen av læringsmiljøet vil derfor ha stor betydning for deres faglige prestasjoner og atferd i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Læreren bør fremstå som en tydelig voksen som klarer å skape tillit til elevene, slik at problematferd reduseres (Nordahl et al, 2011). Moen (2006) hevder at en lærer som viser god klasseledelse skaper et godt klassemiljø for alle elevene. Dette gjør læreren ved å være tydelig på hva som er godtatt oppførsel og ikke, samt å være tydelig på krav og forventninger. Videre belyser Moen (2006) betydningen av at læreren kjenner alle sine elever for å kunne være en god leder. Hvis læreren vet hva elevene mestrer, kan det legges til rette for elevene i skoledagens ulike aktiviteter. I samsvar med det Moen (2006) nevner om god klasseledelse, nevner Slåttøy (2002) betydningen av å ha klare regler i klasserommet for å skape trygghet og forutsigbarhet. Et eksempel på en slik regel har Lund (2004) beskrevet i sin studie. Hun har kommet frem til at ingen bør le av andres svar. For elever som er usikre på om det de sier er

bra nok, er det av stor betydning hvordan det de sier blir mottatt av andre. Videre er det viktig at undervisningsopplegget blir lagt frem på en oversiktlig måte for elevene, slik at de vet hva som skal skje til en hver tid (Slåttøy, 2002).

I tillegg til at læreren må være en tydelig leder, er det også en forutsetning at læreren klarer å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Det vil si at det er viktig hvordan skolen og læreren organiserer undervisningen, slik at alle klarer å delta i det faglige fellesskapet. Elevene skal bli godtatt både med sine svake og sterke sider. Et tiltak som kan gjøres for å trygge elever med innagerende atferd i skolen kan være å organisere arbeid i mindre grupper eller parvis (Ogden, 2012). Flaten (2010) har også nevnt små grupper som tiltak for veldig sjenerte elever i skolen. I de små gruppene kan eleven trene på å bli mer deltakende. Her bør man gjerne starte med noen få, for deretter å utvide antall gruppemedlemmer etter hvert. Det bør også være så like elever som mulig i gruppen, og læreren bør helst ikke plassere en veldig utagerende elev sammen med den stille.

Sosiale relasjoner i elevgruppa og mellom lærer og elev, er en viktig del av læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Dette har betydning både for faglig utbytte og for elevenes trivsel, tilhørighet og trygghet. Det er av den grunn viktig at læreren klarer å tilrettelegge for gode sosiale, kognitive og emosjonelle opplevelser i skolehverdagen. Elevene må føle seg inkludert av både medelever og lærer. Slåttøy (2002) nevner her betydningen av at læreren ser hver enkelt elevs behov, og at eleven oppfatter læreren som en person han/hun kan stole på. Læreren må ta eleven på alvor. Videre er det viktig at eleven vet andre vil han/henne vel, både læreren og medelever i klassen, for at eleven skal være trygg nok til å tørre å si noe høyt (Lund, 2004). Læreren må jobbe for et klassemiljø hvor alle stemmer kan og skal høres.

### **3.1.2 Dialog og gode relasjoner**

Det er viktig at elevene har en god relasjon til læreren for å kunne utvikle seg på best mulig måte i skolehverdagen, spesielt de elevene som er usikre og utrygge trenger en trygg voksen å støtte seg på. Nordahl et al. (2011) nevner at lærere som har gode relasjoner i klasserommet mest sannsynlig vil oppleve mindre atferdsproblemer hos elevene. Jeg vil nå derfor presentere teori om dialog i skolen og lærer-elev relasjoner, samt elevsamtaler og avtaler som tiltak.

En god dialog er en samtale hvor det er muligheter for refleksjon og handling (Limstrand, 2006). I en samtale mellom lærer og elev er det derfor viktig å være bevisst maktdimensjonen som kan utvikles i samtalen, med tanke på at eleven lett kan styres i den retningen læreren ønsker. Maktforholdet bør derfor være så balansert som mulig ved at lærer



og elev lytter gjensidig til hverandre. For å få til en god dialog med et barn forutsetter det at man har bygget opp en tillit mellom seg og barnet (Limstrand, 2006). Dette er tidkrevende og bygges opp i relasjonen mellom lærer og elev. For at det skal oppstå tillit mellom lærer og elev nevner Nordahl et al. (2011) at læreren må være positiv, holde avtaler, lytte til eleven, ta hensyn til elevens behov og opptre forutsigbart og troverdig. Videre er det også viktig at læreren har gode kommunikasjonsferdigheter, for å kunne utvikle en god og trygg relasjon med eleven (Slåttøy, 2002).

Et annet viktig moment ved relasjoner er at man opplever en følelse av å bli sett av den andre (Nordahl et al., 2011). Det kan være å gi kommentarer til enkelteleven, gi ros, ha øyekontakt i løpet av dagen eller å gi eleven et klapp på skulderen. Når elevene blir sett kan det styrke deres opplevelse av tilhørighet i fellesskapet. Læreren bør derfor ta seg tid til å gå innom elevene daglig (Ogden, 2012). Samtidig er det viktig at læreren gir av seg selv, og kan ha det gøy sammen med eleven (Nordahl et al, 2011). Læreren bør fortelle om sine interesser, og samtidig vise interesse for å bli kjent med eleven og hans eller hennes fritidsinteresser (Ogden, 2012).

Elevsamtalen kan være et sentralt verktøy for å forebygge og forbedre atferdsproblemer og fagproblemer i skolen (Slåttøy, 2002). Elevsamtalen er en planlagt samtale som alle elever har rett på en gang i halvåret, og som lærer benytter som et ledd i sin undervisningsvurdering av hver enkelt elev (Tangen, 2012). I tillegg til dette skal lærer også ha en jevnlig dialog med elevene. Limstrand (2006) definerer elevsamtalen som en samtale hvor både fag- og miljøperspektiv blir ivaretatt. Den skal være en blanding mellom en utviklingssamtale, hvor det er fokus på sosial, faglig og personlig utvikling, og en medarbeidersamtale som har fokus på miljø og elevens trivsel og utvikling. Gjennom elevsamtalene lærer også elevene seg å være i en samtale, samt å sette ord på egne meninger. Det er selvfølgelig viktig at man som lærer er åpen for at elever vil prate utenfor den bestemte elevsamtalen som har plass i timeplanen (Limstrand, 2006).

En elevsamtale er derfor i hovedsak ment for at lærer skal kunne hjelpe og støtte utviklingen til den enkelte elev (Limstrand, 2006). Dialogen i elevsamtalen skal kunne øke selvtilliten til eleven, og gjøre de mer reflekterte og bevisste på seg selv og situasjoner rundt seg. Videre skal læreren her formidle innhold i undervisningsopplegg og forklare arbeidsmåter, og det skal være fokus på utvikling av elevens talenter. Det er viktig å få frem det beste i eleven slik at eleven kan føle mestring. Samtidig skal også det eleven synes er vanskelig komme frem slik at eleven kan få hjelp til å komme seg videre. I tillegg er elevsamtalen med på å styrke relasjonen mellom lærer og elev, og den skal være med på å øke

trygghet og styrke klassemiljøet. For at dialogen i elevsamtalen skal kunne fungere optimalt er det viktig at det er et gjensidig forhold mellom både lærer og elev.

Slåttøy (2002) nevner at hvis elevene får være med på å bestemme og delta i det som skal skje på skolen, vil de ofte føle at de blir tatt mer på alvor. Dette kan igjen være med på å minke problematferd hos enkelteleven, ved at elevene får lov til å være med å bestemme arbeidsmål sammen med læreren. Da er det også en forutsetning at elevene får vurdere seg selv opp mot målene som blir satt. Et tiltak angående elevens medbestemmelse i skolen kan være at lærer avtaler med eleven hva som skal skje (Flaten, 2010). Det kan for eksempel være at læreren avtaler med eleven som viser en innagerende atferd hva eleven skal lese høyt i klasserommet, slik at eleven får øve på sin del.

### **3.1.3 Forventninger og krav i skolehverdagen**

Under vil det bli presentert teori rundt forventninger i skolehverdagen, samt tidligere forskning rundt det å stille krav og presse. Betydningen av ros blir også relevant å nevne.

Det er viktig at elever vet hva som forventes av dem i lærings situasjonen for at de skal kunne føle trygghet og ha mulighet til å mestre de oppgavene som skal gjøres (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Hvis elevene opplever at struktur og synlige forventninger uteblir, kan de bli både usikre og utrygge. Spesielt de elevene som allerede har lave forventninger til egne prestasjoner. Det blir derfor viktig at læreren stiller krav til elevene, slik at de vet hva som forventes. Woolfolk (2010) har også drøftet en del rundt betydningen av forventninger i skolen. Lærere gjør seg som regel noen forventninger til elevene på bakgrunn av tidligere prestasjoner og atferd. Dette er med på å bestemme hvilke oppgaver de velger å gi de ulike elevene, og det blir viktig at læreren her klarer å gi eleven oppgaver som utfordrer eleven og fremmer prestasjoner. Samhandlingen mellom læreren og eleven blir derfor også en viktig forutsetning, når det kommer til lærerens påvirkning av eleven. Det er viktig at læreren ikke kommuniserer i fellesskapet at han eller hun har lavere forventning til enkelte elever i klasserommet.

Flaten (2010) nevner at voksne ofte kan gå inn i en beskyttende rolle fremfor å utsette barn for ubehagelige og stressende situasjoner. Det har også kommet frem hos Lund (2004) at lærere ikke helt vet hva de skal gjøre med elevene som viser en innagerende atferd, og siden elevene virker fornøyd med å bli overlatt til seg selv velger de dette. Videre har Kopstad (2008) funnet ut i sin studie at elever som viser en innagerende atferd opplever lærere som presser de til å gjennomføre muntlige presentasjoner som svært angstfullt. Ved slike situasjoner i skolehverdagen ønsker de å være i fred, men ellers ønsker de å bli sett og

inkludert av medelevene og hørt av lærerne. Å la elevene få være i fred når det kommer til muntlig aktivitet i skolen er i følge Flaten (2010) å gjøre elevene en bjørnetjeneste, og Lund (2004) har også funnet ut at elevene egentlig ikke ønsker å være i fred. Å finne en gylden middelvei mellom det å presse og støtte blir derfor viktig, slik at elevene kan oppleve mestring i en situasjon de prøver å unngå (Flaten, 2010). Videre nevner Flaten (2010) at for elevene som er stille og synes de muntlige aktivitetene er vanskelig, og som kanskje har sosial angst, kan det å unngå en situasjon gjøre ting verre. Angsten vil kunne bygge seg opp for hver gang situasjonen man gruer for unngås. Det er derfor nødvendig å utsette barn for situasjoner de ikke vil være i, men læreren kan ikke presse for mye uten at elevene har fått opparbeidet seg en trygghet. Gjør læreren det kan barnet få en negativ læringserfaring. En trygg voksen sammen med barnet kan være med på å dempe en eventuell angst og føre til en positiv læringseffekt. Dette samsvarer med noe Lund (2012b) nevner i sin artikkel. Læreren kan godt komme med ideer til eleven, samt presse eleven til en viss grad, men det er da viktig at læreren kommuniserer med eleven og har en god dialog (Lund, 2012b). Trygghet bør ligge til grunn i lærer-elev-relasjonen. For at elevene skal ha mulighet til å møte egen angst, forstå dens konsekvenser og komme seg videre, må de få hjelp av voksne (Lund, 2004).

Siden det nevnes at det må være en balanse mellom det å stille krav og støtte, blir det relevant å trekke frem ros. Ved ros gir for eksempel læreren en positiv tilbakemelding på en elevs prestasjon eller atferd (Ogden, 2012). Dette kan igjen ha en positiv effekt på eleven, dersom rosen oppleves oppriktig og konkret. Videre nevner Ogden (2012) at læreren ikke må rose for mye, men i små mengder. Ros bør benyttes som en tilleggsoppmuntring i skolen, siden elever kanskje først og fremst motiveres av mestringsopplevelse, oppmerksomhet, vurderinger og anerkjennelse fra medelever (Ogden, 2012).

### **3.2 Egne funn**

Her vil jeg presentere de funnene jeg har kommet frem til i studien. Siden jeg ønsker å få frem tilrettelegging angående elever som viser en innagerende atferd i klasserommet, synes jeg også det er relevant å presentere kort hva mine forskningsdeltakere nevnte om deres erfaringer med elever som viser innagerende atferd i klasserommet og utfordringer med denne atferdsproblematikken. Jeg vil derfor først gjøre rede for dette før jeg presenterer mine funn med tanke på de tre kategoriene jeg har kommet frem til.

Å definere hva en stille elev er og når dette blir et problem opplevdes som vanskelig for samtlige av mine deltakere, trolig på grunn av at det finnes ulike elever som viser ulike stille atferd. Likevel kom de frem til at det måtte bli de elevene som var veldig usikre, trekker

seg unna diskusjoner, går alene og gir uttrykk for at de ikke vil vises. Når dette oppleves som et problem for den enkelte, mente de den stille atferden hadde blitt et problem. Videre kom det frem at de både ser og legger merke til elever med innagerende atferd i klasserommet, men at elevene kan oppleves som en vanskelig utfordring. Anders så ikke på denne elevgruppen som en spesielt stor utfordring, men kunne se for seg at noen lærere kan glemme dem litt. Hos de tre andre deltakerne kom det frem at det er denne elevgruppen du ofte har dårlig samvittighet over og som fort kan bli usynlig. Det føles krevende å være lærer for dem siden de bruker lang tid på å bli trygg på læreren, og det er vanskelig å få en god dialog med dem.

Det som oppleves som de største faglige utfordringene for lærerne er først og fremst å få elevene med innagerende atferd i tale. Det kan være når det gjelder samarbeid to og to, større gruppearbeid og selve prestasjonsbiten spesielt. Videre oppleves det også som en utfordring at det er vanskelig å vite hvor elevene ligger faglig, med tanke på at de ikke gir så mye av seg selv. De får ikke vist hva de kan når læreren skal ha her-og-nå vurdering med dem. En av mine deltakere uttrykte dette slik:

Det å gi de stille elevene underveisvurdering.. det er veldig enkelt å gi det til verbale elever fordi du responderer når de prater til deg, men den biten mister jo de stille elevene. (Danielle, 05.03.14, side 4).

### **3.2.1 Trygghet i klassemiljøet**

I min forskning kom trygghet frem som et sentralt funn angående tilrettelegging for elever som viser en innagerende atferd i klasserommet. Både trygghet med tanke på klassemiljøet og relasjoner til andre. Spesifikke tiltak som ble nevnt var små grupper og grunnleggende spørsmål.

Trygghet med tanke på klassemiljø kom frem i mine data som avgjørende for elever som viser en innagerende atferd i skolen. Danielle nevner at stillhet ofte handler om usikkerhet i større eller mindre grad. Både Anders og Danielle nevner at hvis elever med innagerende atferd ikke føler seg trygge i sine omgivelser, så vil de bli mer stille og usikre. Videre nevner Anders at hvis klassemiljøet er dårlig så vil de som ikke er stille i utgangspunktet også bli stille. Han uttrykker dette slik:

Så handler det veldig mye om klassemiljø, klassemiljø er alfa omega. [...] Er du en stille elev, rekker opp hånda og ønsker deg en ny disse da, eller huske, også blir det flira av, ikke sant, et sånt miljø det vil jo ta knekken på både de stille og gjøre elever som ikke er stille i utgangspunktet til at de blir stille, hvis du får sånne veldig sterke personligheter som trykker ned resten. (Anders, 12.02.14, side 7-8)

Frykten for at andre skal le av det du sier kommer frem her, noe som også ble nevnt av Carl. Han gjennomfører ikke høytlesning i klasserommet, men trekker elevene ut en og en for å gjennomføre høytlesning for han. De elevene som ønsker å lese høyt i klasserommet får gjennomføre dette med tanke på variasjon i undervisningen. Han nevner frykten for at andre skal le i denne sammenhengen:

De er trygg på at nå leser jeg kun til det som er læreren min. Nå leser jeg ikke til de andre, og det er ingen som kommer til å flire hvis jeg leser feil og slike ting. For det er det som er frykten da, at noen skal flire for at man leser feil. (Carl, 03.03.14, side 5)

Videre nevner også Danielle kommentarer og blikk som noe læreren må ha kontroll over for å skape et trygt miljø.

Det er viktig å ha et trygt miljø. Veldig viktig. At man ikke flirer av de som rekker opp hånda. Prøv å ha kontroll på det rundt av medelever. [...] Vi tolerer ikke at man kommenterer det andre sier. Det er en måte vi gjør det tryggere på, samtidig som at vi har en klar struktur på at det er en og en som prater. (Danielle, 05.03.14, side 6-7)

Et tiltak som kom frem i mine funn er samarbeid to og to og i små grupper. I følge Anders må elevene begynne med samarbeid to og to, med noen de er trygge på først, for deretter eventuelt gå over til en større gruppe. Til slutt kan elevene ha fremføring foran hele elevgruppa, hvis de føler seg trygg på det. Små grupper er også noe de andre deltakerne kommer inn på som tiltak for å trygge læringssituasjonen til elever med innagerende atferd. Berit nevner at elever med innagerende atferd ofte klarer å være muntlig hvis de får sitte sammen med noen de er trygge på, og samarbeide to og to. Videre nevner Carl at små grupper på 4-5, og samarbeid to og to, er fine treningsarenaer for å øve seg på å ta ordet i full klasse. I gruppearbeid må det være elever som er trygge på hverandre, og som kan hjelpe og støtte hverandre. Læreren kan ikke plassere en stille elev med en brautende elev. Danielle presiserer også viktigheten rundt å planlegge hvem du plasserer sammen i gruppe. Det bør være elever som er stille sammen, uavhengig av hvor de ligger faglig. Det er også viktig når elevene sitter to og to i klasserommet at de får sitte med noen de føler seg trygge på, samt litt frem i klasserommet slik at de ikke får gjemme seg bort bakerst. Danielle nevner også at gruppearbeid kan være vanskelig for elever som er stille, med tanke på at dette er elevstyrt arbeid.

Danielle nevner videre at mindre uforutsette situasjoner fører til trygghet. Hun mener derfor læreren kan stille trygge grunnleggende spørsmål til en elev med innagerende atferd, som eleven alltid kan svare på og føle seg trygg på å svare på. Det er også blitt nevnt av flere

av mine deltakere at man må stille elever, spesielt de som virker ekstra usikre og utrygge, spørsmål som eleven helt sikkert kan svare på.

Relasjoner kommer også inn som sentralt med tanke på å skape trygghet. Berit uttrykker dette på følgende måte:

Aller først så er det relasjonsbygging, tenker jeg. For har du ikke gode relasjoner til de i rundt deg, så strever du mye med å få til tryggheten. Så da blir det relasjoner både til den eleven, de andre elevene og elevene sammen. Så det å få et trygt og godt klassemiljø, med gode relasjoner, er alfa omega i forhold til trygghet. (Berit, 14.02.14, side 6)

### **3.2.2 Dialog og gode relasjoner**

Å kunne skape en god relasjon og være i dialog med eleven fremsto som viktig med tanke på tilrettelegging for elever med innagerende atferd. Relasjoner er også, som tidligere nevnt, viktig for å kunne skape trygghet i klassemiljøet.

Flere av mine forskningsdeltakere nevner at elevene må få høre sin egen stemme, og det er av den grunn viktig å få de i dialog. Carl hadde mye erfaring med at elevene som viste en innagerende atferd ikke ville høre sin egen stemme. Han jobbet derfor med at de skulle trene på å høre sin egen stemme, blant annet med et tiltak han kalte hylekurs. Her gikk han og eleven inn på et rom slik at eleven kunne få rope høyt ut i rommet. Det hadde resultert i bedre samtaler mellom han og eleven på tomannshånd. Videre uttrykker han seg slik:

Jeg tror at det å la ungene få høre sin egen stemme, ta opp med en sånn mp3-opptaker eller å rope ut i et rom alene, rope i puta, altså trene opp stemmen til at du.. sånn høres jeg ut, så det ikke er det som blir flauheten da. (Carl, 03.03.14, side 4)

Å klare å skape en god relasjon til eleven dukket derfor opp som sentralt. Berit nevnte at det viktigste ved å skape en god relasjon er at læreren viser interesse for å bli kjent med eleven, og ser eleven. Læreren kan forsøke å finne ut hva eleven gjør på fritiden, og gi litt av seg selv ved å fortelle hva man selv gjør på fritiden. Det å se eleven ble nevnt som viktig av alle mine forskningsdeltakere, selv om de jobbet ulikt med dette i skolehverdagen. To av skolene har som rutine at lærerne håndhilser på elevene når de kommer på skolen. Videre var det tiltak som å trekke frem elevarbeid i klasserommet og bevisst gå innom alle elevene i løpet av en skoledag som ble nevnt. Å arrangere leker ble også nevnt av flere for å kunne skape gode relasjoner, både mellom lærer og elev og medelevene seg i mellom. Det er viktig for hele klassemiljøet at lærere og elever kan ha det gøy. Videre nevner også flere av deltakerne at læreren må prate med elevene nå og da, ta en mellomprat eller peptalk som de

kaller det, og også utenfor undervisningen og læringssituasjonen. Elevsamtaler dukket også opp som en fin arena. Anders sier følgende:

Vanlige elevsamtaler som du skal ha to ganger i året er gull verdt for slike barn, fordi at da er det et forum som de virkelig får oppmerksomheten din i hvertfall. Og det er da vi kan prate om ting som er vanskelig. (Anders, 12.02.14, side 11)

Berit nevner også at elevsamtaler kan være en fin arena å bygge gode relasjoner på, siden eleven her virkelig blir sett av lærer. Samtidig nevner hun også at det er en fordel at læreren allerede har en god relasjon til eleven for å få utbytte av en slik samtale.

Det å gjøre avtaler med elever kommer frem som et viktig tiltak. Hvis elevene vet de har en avtale med lærer vil det skape trygghet hos eleven, som gjør det lettere å si noe i full klasse. Berit og Carl har uttrykt dette på følgende måte:

Å prate litt med eleven på forhånd, «nå skal du lese dette til i morgen, jeg kommer til å spørre deg om sånn og sånn, sånn at du er forberedt». For det er liksom for å føle mestring. Det er jo litt sånn juks da, men det er ingen som skal avgi eksamen her i dag. Sant. Så det er liksom det å få de til å føle seg trygg på seg selv, «det her vet jeg, nå har læreren gitt meg hjelp til å svare riktig på det her», så får man anerkjennelse fra gruppa. (Carl, 03.03.14, side 7)

Det kan være at du avtaler med eleven på forhånd. Sånn at eleven er forberedt. For det er også det med å sitte å grue seg, om at kanskje, kanskje, kanskje, også sitte å grue seg absolutt hele tiden i forhold til å vite at nå får jeg et spørsmål jeg har forberedt meg på. (Berit, 14.02.14, side 5)

Her kan det for eksempel jobbes ut fra en avtaleplan, hvor læreren og eleven inngår avtaler om hva eleven skal øve på. Dette har Berit gode erfaringer med angående atferdsvansker, fordi det skaper forutsigbarhet for elevene. Hun mener også grunnen til at hennes tiltak har fungert bra, er fordi det var tiltak hun og eleven fant ut sammen. Både Carl og Danielle nevnte også at det var viktig å bli enig med eleven for å kunne se fremgang og utvikling.

### **3.2.3 Forventninger og krav i skolehverdagen**

Alle mine forskningsdeltakere uttalte seg om at elever som viser en innagerende atferd må presses og utfordres, samt bli stilt krav til. Samtidig syntes de dette var vanskelig å svare på siden man heller ikke kan presse for mye. Det som ble nevnt under intervjuene var forholdet mellom det å presse og støtte, samt at det må ligge gode relasjoner, dialog og trygghet til grunn før læreren presser en elev for mye utenfor komfortsonen sin. For å belyse at det kan være vanskelig å presse elever med innagerende atferd for mye, vil jeg begynne med å presentere følgende utsagn fra Carl:

Den største feilen er å tvinge ungene til å stå foran en forsamling å snakke. Da ødelegger du de. (Carl, 03.03.14, side 5)

Videre kommer betydningen mellom det å presse og støtte frem i mine data ved at Anders sier følgende:

Vi må utenfor komfortsonen av og til. Også er det ekstremt viktig da, har du en stille elev som du vet virkelig sliter med dette her, og synes dette her er pyton, da må han jo få bekreftelse på det han har gjort når han først gjør det, at det er bra. [...] Du må hele tiden pushe de i riktig retning, for det skal være en balansegang mellom krav og det å gi ros. (Anders, 12.02.14, side 5-6)

Ros er også noe flere av deltakerne mine har uttrykt seg om. De så på det som viktig å gi ros til de elevene som sliter litt, men det kan ikke bare være noe læreren sier. Rosen bør være konkret, samtidig som det er viktig at man roser med hele seg. Læreren må vise eleven ros som han/hun gir. Videre er det viktig hvis læreren skal presse elever som viser en innagerende atferd ut fra komfortsonen sin at det ligger flere forhold til grunn først, slik som trygghet, dialog og gode relasjoner. Dette ble nevnt av tre av mine forskningsdeltakere på følgende måte:

Vi kan ikke sy puter under armene på ungene. Det er litt vår jobb og utfordring da, det og.. når skal vi vite at vi har presset nok. [...] Og barna liker det å bli satt krav til. Men du må kjenne ungene så godt at nå er det nok, «nå ser jeg at du har prøvd og veldig bra forsøk, også prøver vi igjen neste gang». (Carl, 03.03.14, side 6)

Så klart det er ganske tøft, man må finne en gylden middelvei der, for du må jo presse de litt for også få de videre. Men det å finne «hvor kan jeg presse», «hvor mye kan jeg presse» og «på hvordan måte».. der igjen og i dialog med eleven tenker jeg. For hvis du bare presser uten å ha snakket med eleven, så tror jeg du går fem skritt tilbake. (Berit, 14.02.14, side 7)

Jeg mener at man skal kunne utfordre folk. Det spørs veldig på eleven. [...] Men jeg tenker at det går an å utfordre dem, men man må gjøre det på en trygg måte, at man spør om de samme tingene en stund [...] Så det å utfordre de må være greit, men da må man alltid passe på å lese dem. (Danielle, 05.03.14, side 11)

### **3.3 Oppsummering**

I dette kapittelet er det i første del blitt gjort rede for teori om trygghet, dialog og relasjoner og forventninger og krav. Dette er teori som kom frem som viktig for mine funn om hvordan lærere kan legge til rette for elever med innagerende atferd. I andre del utdypet jeg mine funn, hvor jeg også trakk inn funn om elever med innagerende atferd i klasserommet for å trekke inn studiens relevans. I neste kapittel vil teori og funn belyses nærmere ved at funnene om innagerende atferd i klasserommet, trygghet, dialog og relasjoner, samt forventninger og krav blir drøftet opp mot tidligere teori og forskning.



## **Kapittel 4: Drøfting**

I dette kapitlet drøftes mine funn opp mot presentert teori. Mitt prosjekt har hatt som fokus hvordan lærere kan tilrettelegge for elever med innagerende atferd ved muntlig aktivitet i klasserommet. I dette drøftingskapitlet vil jeg begynne med å drøfte når det stille atferdsproblemet blir et problem og utfordringer ved denne atferdsproblematikken i skolen, med tanke på å belyse studiens relevans og hvorfor det er viktig å sette inn tiltak for elever med innagerende atferd. Her vil funnene bli knyttet opp mot teori som ble presentert i kapittel 1. Deretter vil jeg komme inn på tilrettelegging i skolen angående trygghet i klassemiljøet, dialog og gode relasjoner, og positive forventninger og krav. Her vil det også bli drøftet spesifikke tiltak læreren kan utføre for å tilrettelegge for den innagerende atferden i klasserommet. Det er en sterk sammenheng mellom disse tre kategoriene, og de vil derfor gå litt over i hverandre i drøftingen.

### **4.1 Det innagerende atferdsproblemet i klasserommet**

Mine forskningsdeltakere opplevde det som vanskelig å definere når den stille atferden blir et atferdsproblem. Dette kan knyttes opp mot det som kommer frem hos Nordahl et al. (2011) og Befring og Duesund (2012) i kapittel 1. Det finnes ulike forventninger om hvilken atferd som er godtatt i ulike kontekster. Når barn og unge utvikler seg og lærer i skolen kan de vise en problematisk atferd med tanke på hva skolen forventer, men dette betyr ikke nødvendigvis at de har et atferdsproblem. Det er derfor viktig at læreren forsøker å forstå hvorfor barnet handler som det gjør, og tar tiden i betraktning. Hvis en uønsket atferd utvikler seg over tid, og begynner å bli et problem for eleven selv, kan det være at atferden er blitt et atferdsproblem. Det skal med andre ord være en balanse mellom det å vise forsiktighet med å definere en elevs atferd som et problem, og det å være bevisst at en atferd kan utvikle seg til å bli et problem slik at det må settes inn tiltak så tidlig som mulig. Det er denne balansen som kan tenkes å være grunnen til at mine deltakere syntes det var vanskelig å definere når den stille atferden blir et problem. Samtidig kan det tenkes at mine forskningsdeltakere hadde vanskelig for å definere denne atferden som et atferdsproblem fordi det fortsatt er slik at den utagerende atferden har mest oppmerksomhet i skolen. Det kan tenkes at det er utagerende atferd lærere først og fremst forbinder med et atferdsproblem, med tanke på at denne atferden forstyrrer klassemiljøet.

Likevel kom mine forskningsdeltakere frem til at den stille atferden måtte bli et problem når den begynner å ødelegge for eleven selv, og er derfor en utfordring for læreren i

skolehverdagen. Dette samsvarer med definisjonen til Ogden (2012) om atferdsproblemer. Atferden blir et problem når den hemmer læring og utvikling. I tillegg kan Lund (2004) trekkes frem siden hun nevner at en atferd kan tolkes som et problem ulikt fra skole til skole og lærer til lærer, avhengig av hvordan læreren vurderer atferden opp mot situasjonen og konteksten. Jeg intervjuet fire lærere fra ulike skoler, som kan forklare hvorfor jeg fikk fire ulike svar fra lærerne og merket at de hadde ulike tanker om den innagerende atferdsproblematikken. Likevel kom de sammen frem til et svar som samsvarte med Ogdens definisjon, noe som kan vise at det i skolesammenheng også er like forventninger til elevens atferd og når en atferd avviker fra det normale.

Videre er det i min studie kommet frem at læreren ser elevene med innagerende atferd i klasserommet, og vet hvem denne elevgruppen er. Likevel kom det frem ulike meninger om hvor utfordrende de opplevde denne elevgruppen. Anders ønsket å få frem at dette ikke er en elevgruppe som blir forsømt i norsk skole, selv om disse elevene kanskje kan bli glemt av noen lærere. Hos de andre deltakerne kommer det frem at slike elever fort kan bli usynlige, oppfattes som krevende fordi læreren ikke kommer i dialog med dem og at man kan få dårlig samvittighet ovenfor dem. Mine funn viser derfor at selv om læreren bevisst prøver å se elevene med innagerende atferd, så kan disse elevene bli usynlige på skolen. Dette samsvarer med det som blir nevnt i kapittel 1, om at elever som viser en innagerende atferd ofte kan havne i skyggen av de mer utadvendte. I et klasserom finnes det mange ulike elever, og det kan derfor tenkes at selv om læreren ser elevene med innagerende atferd så kan de i en travel skolehverdag "forsvinne" i mengden.

Den innagerende atferden i skolen kan derfor oppleves utfordrende og vanskelig fordi det er mange forskjellige elevgrupper i klasserommet, og med tanke på at det er vanskelig å få til en god dialog med en elev som er svært stille. Dette kan knyttes opp mot det Lund (2004) har funnet ut i sin studie om at lærerne ønsker å gi elevene mer oppmerksomhet, men ikke føler de har tid. Det kan tenkes at det er utfordrende i en travel skolehverdag å ha en elev som vil bruke lang tid på å si ett ord høyt hvis han/hun må si noe høyt i klasserommet, fordi det er så mye annet læreren skal igjennom på så liten tid. Dette samsvarer også med det Lund (2010) nevner om at lærerens tålmodighet settes på prøve, og at det kan være vanskelig å holde ut stillheten når man venter på et svar.

I mine funn kom også undervisvurdering i klasserommet frem som en utfordring, noe som kan knyttes opp mot problematikken rundt tidsperspektivet i klasserommet. Min tolkning av dette utsagnet er at det i en travel skolehverdag ikke alltid er like enkelt å få frem elever med innagerende atferd, nettopp fordi de ikke responderer når læreren prater til dem. Læreren

mister da denne underveisvurderingen, fordi praten går så tungt med de som er stille. Ting tar lang tid, som igjen kan føre til at de stille havner i skyggen av de mer utadvendte. Med tanke på at skolen er såpass muntlig blir det viktig å sette inn tiltak for å hjelpe elevene som viser en innagerende atferd til ikke å føle frykt og redsel i skolehverdagen. I min forskning kom det frem forslag om tiltak og tilrettelegging innenfor å skape trygghet, en god dialog og gode relasjoner, samt å kunne stille gode krav. Dette vil videre bli drøftet nærmere.

## **4.2 Trygghet i klassemiljøet**

Som det kommer frem i teoridelen er det et viktig og sentralt aspekt ved dagens skole at alle elevene føler trygghet i klassemiljøet. Som jeg tolker Anders og Danielle har et godt klassemiljø stor betydning for om det er mange elever som er stille i klasserommet eller ikke, med tanke på at stillhet til en viss grad kan handle om usikkerhet. Hvis elevene ikke føler seg trygg i en situasjon kan de bli både usikker og stille. Læreren har derfor et stort ansvar når det gjelder å skape trygghet, både faglig og sosialt, slik at ingen elever blir usikre og stille fordi de havner utenfor fellesskapet. Som det kommer frem i teorien er det mest sentrale ved å være en god klasseleder at læreren er tydelig på hva som er tillat og hvilke forventninger og krav som stilles til elevene, slik at det skapes et godt miljø (Moen, 2006). I samsvar med dette presenteres også betydningen av klare klasseregler i teorien (Slåttøy, 2002). Som Danielle nevner må lærer forsøke å ha kontroll på alle elevene i klasserommet, og ha en klar struktur på for eksempel at en og en prater. Å ha klare regler på at en og en prater kan tenkes å være en god klasseregel og støtte for elever med innagerende atferd, med tanke på at de kan ha vansker med å snakke høyt og heve stemmen. Å vite at man får snakke uten kommentarer fra andre, eller at noen snakker samtidig, kan gi en følelse av forutsigbarhet og trygghet for elevene.

Tydelige klasseregler dukket derfor opp som et sentralt tiltak, både i teori og egne funn, for å kunne skape et trygt og godt miljø. Spesielt å ha klare regler om at det ikke er lov å kommentere eller le av det andre sier høyt. For elever som er usikre og utrygge på seg selv, kan det tenkes at det er ekstra vanskelig om en medelev kommenterer eller ler av noe du sier. Dette kan igjen knyttes opp til det Anders og Danielle nevnte om det utrygge miljøet som kan føre til at elever blir stille. Det å si noe høyt er generelt vanskelig for elever med innagerende atferd, og negativ tilbakemelding kan da tenkes å føre til at eleven mest sannsynlig ikke sier noe høyt igjen. Grunnen til dette kan tenkes å være at den usikre eleven kan bli mer usikker av den negative tilbakemeldingen. Betydningen av at skolen gir muligheter for elevene til å utvikle seg selv ved å tro på seg selv, som ble presentert i kapittel 1, kan derfor trekkes inn

her. Elevene skal ikke bare føle trygghet i fellesskapet, men skal også bli trygge på seg selv. Dette blir spesielt viktig for elever som viser en innagerende atferd og er usikre på seg selv og ulike situasjoner, for at de skal kunne oppleve god livskvalitet.

Videre presenterte Carl et tiltak som kan gjennomføres for å redusere frykten for at andre ler av det du sier. Han velger å trekke elevene ut fra klasserommet når det er høytlesning slik at de får lese en og en til læreren. Det kan tenkes både en positiv og negativ forbindelse til dette. For en elev som viser en innagerende atferd og er redd for å lese høyt foran andre, vil det kunne være en trygghetsfaktor for eleven å bare lese for læreren. Carl hadde også opplevd at elevene med innagerende atferd leste høyt når de kun leste for han. Likevel kan man stille seg kritisk til dette med tanke på at elevene også bør få trene på det de ikke er like komfortable med å gjøre. Det skal bli stilt krav til alle elever slik at de har mulighet til å utvikle seg, noe som vil si at elever som viser en innagerende atferd også bør få mulighet til å øve seg på å si noe høyt i klasserommet. Her må selvfølgelig læreren vurdere den enkelte situasjonen ut fra hva som vil være til det beste for eleven. For noen elever med innagerende atferd kan det tenkes at høytlesning for læreren kan være ukomfortabelt nok, med tanke på at disse elevene generelt er ukomfortable med å lese høyt. Det er viktig at det ikke skapes traumatiske opplevelser for elevene, slik at elevenes selvtillit og mestringsopplevelse ødelegges. Likevel kan det tenkes å være mulig for eleven å lese høyt i klasserommet, hvis han eller hun føler seg komfortabel med dette. Høytlesning i klasserommet kan derfor utføres ved å legge til rette for at det ikke er lov til å le av andre, og at det er bygget opp gode relasjoner i klasserommet. Når læreren stiller krav til elevene er det også viktig at kravene er tydelig fremstilt, slik at eleven opplever trygghet og forutsigbarhet. Det kan derfor tenkes at det viktigste for læreren er å gå i dialog med eleven, og finne ut om det beste for eleven vil være å trekkes ut fra klasserommet eller å la eleven lese høyt i klasserommet. Kanskje kan det være en trygghetsfaktor at eleven får øve på å lese med læreren først, for deretter å lese i klasserommet med tanke på å bli komfortabel med å høre sin egen stemme.

Skaalvik og Skaalvik (2009) nevner at en viktig forutsetning ved dagens skole er å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev. Dette kan være vanskelig å få til i praksis, men det skal være mulig å tilrettelegge og organisere undervisningen til en viss grad slik at alle klarer å delta. Et tiltak mine forskningsdeltakere nevner angående å skape trygghet for elever som viser en innagerende atferd i klasserommet er å organisere undervisningen slik at elevene får samarbeide to og to eller i små grupper. Dette samsvarer med tiltak av Ogden (2012) og Flaten (2010) som er blitt beskrevet i teoridelen. Her kan elever få mulighet til å øve seg på å bli mer deltakende og ta initiativ, med tanke på at det er vanskeligere å bli oversett i en

mindre gruppe. Å benytte små grupper som tiltak kan derfor være en løsning, men det er også dette som har kommet frem i mine funn som en av de vanskeligste utfordringene med elever som viser en innagerende atferd i skolehverdagen. Her må elevene være i muntlig aktivitet gjennom å samarbeide og være i dialog med andre, noe som kan oppleves utfordrende. For at ikke elevene skal bli sittende passiv i gruppearbeid nevner mine forskningsdeltakere at det er viktig å være klar over hvordan grupper settes sammen. Det bør i følge mine funn helst være homogene grupper, ved at du for eksempel plasserer de som viser en stille atferd sammen. Hvis det er forskjellig hvor faglig sterke de er, kan også faglig sterke elever som er stille plasseres med stille svake for å få en god gruppe. Dette samsvarer med Flaten (2010) som nevner at det bør plasseres så like barn som mulig i en gruppe. Plasseres en svært utadventt elev eller en elev med utagerende atferd sammen med en elev som viser innagerende atferd, kan det tenkes at eleven med den innagerende atferden havner i skyggen av den utadventte eller utagerende også på gruppearbeidet. Hvis det er tilfellet forsvinner hensikten med å benytte gruppearbeid som tiltak, siden dette skal være en treningsarena for elever med innagerende atferd til å bli mer deltakende. Det kom også frem i mine funn at det er viktig å tenke over hvordan du plasserer elevene i klasserommet. Samtlige av mine deltakere hadde erfaring med at elevene arbeider to og to ved enkelte arbeidsoppgaver, og Danielle nevner at det er en fordel å ha elevene som er stille frem i klasserommet og ved siden av noen de er trygge på hvis de plasseres to og to. Grunnen til dette kan tenkes å være at det er vanskeligere å gjemme seg bort og bli usynlig langt frem i klasserommet, og at elever som viser en innagerende atferd kan klare å være muntlig sammen med en elev de føler seg trygg på.

Et annet tiltak som blir nevnt av Danielle er at læreren kan stille grunnleggende trygge spørsmål til elever som virker ekstra usikre i klasserommet. Å stille elevene spørsmål de kan svare på har kommet frem som viktig hos flere av mine deltakere. Dette vil kunne føre til mestring og trygghet, og at elevene får anerkjennelse av medelever i klassen, noe som vil bli nærmere diskutert senere i oppgaven. Videre kan dette knyttes opp mot det Moen (2006) nevner om betydningen av å ha kjennskap til sine elever. Hvis læreren kjenner elevene godt vil det bli enklere å tilrettelegge og stille spørsmål eleven kan svare på, slik at elevene opplever mestring.

Noe av det mest grunnleggende for å skape trygghet i klasserommet er kanskje, som Berit nevner, at det finnes gode relasjoner i elevgruppa og mellom lærer og elev. I følge Skaalvik og Skaalvik (2009) har gode sosiale relasjoner betydning for både faglig utbytte, elevenes trivsel, tilhørighet og trygghet. Videre blir det presentert i teoridelen at det er viktig for en elev som viser en innagerende atferd å vite at andre vil han eller henne vel, for å føle

seg trygg nok til å si noe høyt i klasserommet. Læreren må derfor se eleven, vise interesse og ta eleven på alvor. Siden relasjoner er såpass grunnleggende og sentralt i skolen vil dette nå bli drøftet mer utdypende.

### **4.3 Dialog og gode relasjoner**

I mine funn kommer det frem at elever som viser en innagerende atferd kan være stille fordi de ikke ønsker å høre sin egen stemme. Dette var noe Carl hadde erfaringer med, og hadde derfor forsøkt på ulike tiltak for å forebygge at flauheten skal ligge i denne redselen. Han mente elevene hadde godt av å trene seg i å høre sin egen stemme, og hadde valgt å gjennomføre et tiltak han kalte hylekurs med en elev som var veldig stille. Dette hylekurset hadde ikke resultert i at eleven syntes det ble enklere å snakke høyt i klasserommet, men læreren og eleven hadde fått en bedre dialog seg i mellom. Det kan tenkes at grunnen til at dialogen nå hadde blitt bedre mellom lærer og elev var at deres relasjon ble styrket av et slikt opplegg. Kanskje følte eleven at læreren så henne da han valgte å gjennomføre et slikt tiltak, og av den grunn følte seg tryggere på læreren som resulterte i en bedre relasjon. Det kan selvfølgelig være flere årsaker til at det ikke ble noen endring i klasseromsetningen. En grunn kan tenkes å være at dette er noe som må bygges opp over tid. Kanskje var første steg å bli mer trygg på læreren, for at det så eventuelt kunne bli enklere for eleven å snakke høyt i klasserommet. Uansett ligger det noe grunnleggende i det mine deltakere forteller om at elevene må høre sin egen stemme, og trene på å høres i klasserommet. Med tanke på at skolen og samfunnet innebærer møter med ulike settinger innenfor kommunikasjon er det viktig for elevens livskvalitet at eleven er trygg på å kommunisere med andre i et samfunn hvor dette blir sett på som det "riktige". Å tilrettelegge for at eleven blir trygg på å høre sin egen stemme i skolen tolker derfor jeg som svært sentralt i denne oppgaven, og er noe som kommer igjen i de ulike tiltakene som blir nevnt.

I eksempelet med hylekurset, som ble nevnt over, kom det frem at å se eleven kan nevnes som en viktig del ved relasjonsbygging. Dette samsvarer med Nordahl et al. (2011) som nevner at læreren kan gi ros til eleven og opprettholde øyekontakt for å vise at han ser eleven. Ogden (2012) nevner at læreren også bør gå innom eleven i løpet av skoledagen, og Slåttøy (2002) har presentert teori om betydningen av å se eleven med tanke på trygghet. Å se eleven kan derfor tenkes å ha stor innvirkning på både relasjoner i klasserommet og elevens trygghetsfølelse, og kommer igjen som en rød tråd i relasjonsbygging. Hos mine deltakere ble det fremstilt som viktig for alle elever å føle seg sett av læreren. Likevel kan det tenkes å være spesielt viktig for elever med ulike problemer, med tanke på at disse elevene gjerne trenger

ekstra hjelp og støtte i skolehverdagen. Som Berit nevner må læreren se eleven og vise interesse for hvem eleven er. Det kan for eksempel gjøres ved å håndhilse på elevene når de kommer på skolen, gå innom eleven i løpet av skoledagen og trekke frem bra arbeid i klasserommet. Samtidig nevner Nordahl et al. (2011) betydningen av at læreren gir av seg selv med tanke på egne interesser, og at læreren kan ha det gøy sammen med elevene. Det ble også nevnt av mine forskningsdeltakere at læreren kan finne på leker med elevene for å ha det gøy. Ved slike leker blir man sett utenfor den faglige settingen, noe som kan tenkes å være med på å bygge opp gode relasjoner mellom lærer og elev og elevene seg i mellom. Slik kan det skapes et fint klassemiljø.

Det som er blitt nevnt av tiltak med tanke på å se eleven kan virke som gode og enkle tiltak å gjennomføre i skolen. Likevel kan det kanskje stilles spørsmålsteget ved hvor mye de blir brukt. Å håndhilse på elevene blir benyttet av enkelte skoler, og er kanskje noe flere skoler burde ta i bruk. Her får eleven vekslet et blikk med læreren hver dag, og opplever en følelse av at læreren har sett eleven og registrert at eleven er på skolen. Når det gjelder de andre tiltakene kan vi igjen komme inn på at en skoledag er travel, og det er mye læreren skal gjennom hver dag. Samtidig kan det tenkes at det er viktig for en elev som viser innagerende atferd å bli sett, men at det er en fordel at læreren kjenner eleven godt før han benytter de ulike tiltakene. Ved for eksempel metoden om å trekke frem resultater i klasserommet, blir det et stort fokus på enkelteleven hvor eleven får mye oppmerksomhet selv om egen stemme ikke brukes. For en elev med innagerende atferd kan det her tenkes at dette kan bli noe overveldende, og at man også her bør avtale med eleven på forhånd. Læreren kan for eksempel spørre eleven om det er greit at han leser opp diktet eleven har skrevet, fordi han synes dette diktet var spesielt bra. Her bør igjen læreren kjenne eleven så godt at han/hun vet hvor grensen til eleven går før situasjonen oppleves utrygg. Hos mine deltakere kom det likevel frem at de hadde gode erfaring med å trekke frem elevarbeid i klasserommet. De satt med et inntrykk av at elevene følte seg stolt når det var deres eget arbeid som ble trukket frem, samtidig som elevene her kunne oppleve mestring og få anerkjennelse fra gruppa. Videre burde også lærere ta seg tid til å gå innom eleven i løpet av dagen, selv om eleven gir uttrykk for at han ikke vil ha kontakt med læreren i noen tilfeller. Her igjen er det også en fordel med en god relasjon i bunn, for at eleven ikke skal føle for stort press i situasjonen.

Videre kan elevsamtalen være et bra verktøy for å forebygge atferdsproblemer i skolen, og kan også tenkes å være spesielt bra for elever som viser en innagerende atferd. Dette kommer frem i mine funn ved at elevsamtalen er en arena hvor eleven får mye oppmerksomhet av lærer, og hvor det er vanskelig å gjemme seg unna. I mine funn ble

elevsamtalen presentert som en arena hvor eleven virkelig får oppmerksomhet fra læreren. Her tolker jeg trykket på “virkelig” som at elevene får oppmerksomhet i klasserommet også, men at de i klasserommet kan “forsvinne” i mengden. Under elevsamtalen kan lærer fokusere på den ene eleven han eller hun har sammen med seg, i stedet for å måtte gi oppmerksomhet til tjue elever hver for seg i løpet av en skoledag. Her skal eleven kunne ta opp ting som er vanskelig, og det er da en fordel at det er opparbeidet en tillit mellom lærer og elev slik at eleven tør si hva som er vanskelig. Samtidig skal også elevsamtalen legge til rette for å kunne utvikle elevens styrker i skolehverdagen, og få frem det beste ved eleven. Dette gjør elevsamtalen til en fin arena hvor lærer og elev kan ha fokus på å være i dialog med hverandre. Situasjonen kan selvfølgelig også tenkes å være vanskelig ved at elever med innagerende atferd har vanskelig for å være i dialog med andre og få til en god samtale. Dette gjør det vanskeligere for læreren å få bygget en god relasjon med eleven, og det blir derfor viktig som Berit nevner at læreren og eleven allerede har etablert en god kontakt for at samtalen skal fungere optimalt. I tillegg til elevsamtalen nevner Limstrand (2006) at læreren bør prate med eleven nå og da. Mine forskningsdeltakere har kalt dette mellomprat og peptalk. Å ta en mellomprat eller peptalk med eleven kan tenkes å være viktig med tanke på at eleven føler seg sett, man styrker relasjonen til hverandre, men også med tanke på at eleven får høre sin egen stemme og øve seg på å være i dialog med andre. I tillegg kan dette være med på å skape en mer effektiv elevsamtale, siden læreren nå har jobbet med relasjonen til eleven i løpet av skoleåret og fått opparbeidet seg en tillit i relasjonen. Videre er det viktig å presentere det Limstrand (2006) nevner om gjensidig forhold mellom lærer og elev i en elevsamtale. Det vil si at læreren må lytte til det eleven har å si slik at læreren kan tilpasse skolehverdagen i best mulig grad for eleven, og eleven må lytte til læreren for å kunne få mest mulig ut av skoledagen. Det er også i følge Limstrand (2006) viktig å være bevisst maktforholdet som kan oppstå i en dialog for at samtaler mellom lærer og elev skal fungere.

Lærer og elev er to ulike roller hvor læreren er voksenpersonen som skal veilede eleven, og av den grunn kan tenkes å ha større makt enn eleven i samtalen. Det blir derfor viktig at læreren er bevisst dette for at det skal oppstå en god relasjon mellom lærer og elev. Eleven bør av den grunn også få være med å bestemme hva som skal skje i skolen, slik at eleven føler læreren tar han/henne på alvor. Et tiltak som kan benyttes her er i følge mine forskningsdeltakere, og også Flaten (2010), at det gjøres avtaler med elevene. Dette er noe Berit har hatt spesielt god erfaring med angående elever som viser en form for problematferd. For elever som er mye usikre og viser en innagerende atferd er det spesielt viktig at det skapes en trygghet og forutsigbarhet i læringsmiljøet. Dette kan gjøres ved at læreren avtaler med



eleven hva som skal skje til en hver tid. Flaten (2010) foreslår et eksempel på å gjøre avtaler med eleven om hva eleven skal lese høyt. Å lese høyt i store forsamlinger er tidligere i drøftingen blitt fremstilt som ukomfortabelt for elever med innagerende atferd, og det kan derfor ses på som usikkert om dette er noe eleven bør gjennomføre eller ikke. Hvis man skal tenke seg at dette er noe som kan være bra for eleven å gjennomføre, med tanke på å stille krav i skolen, kan det tenkes at det er til hjelp å gjøre avtaler på forhånd om hva som skal leses. Da vet eleven nøyaktig hva og når han/hun skal lese. Det vil si at selv om det kan være vanskelig for en elev med innagerende atferd å høre sin egen stemme ved høytlesning, kan det også være en fin og trygg treningsarena hvis forhold som trygghet og gode relasjoner ligger til rette for det. I tillegg kan det å gjøre avtaler tenkes å være med på å styrke relasjonen mellom lærer og elev, fordi de her er i dialog med hverandre når de gjør avtalen. Når de gjør en avtale kan det også tenkes at eleven føler seg sett av læreren, noe som kan være med på å bygge opp tilliten til læreren, styrke relasjonen og gjøre skoledagen mer overkommelig ovenfor situasjoner som oppleves utfordrende.

Carl nevner angående det å gjøre avtaler at det kan ses på som juks å gjøre avtaler med enkeltelever. Det kan tenkes at han kaller dette juks fordi ikke alle elever får gjort avtaler med lærer. Selv om dette er tilfellet kan det selvfølgelig tenkes å være positivt med et slikt tiltak for elever med innagerende atferd. Det er som Carl sier bra at elevene som har vanskelig for å si noe høyt tør å si noe høyt, fordi de er sikre på at det de sier stemmer. Dette kan igjen trekkes opp mot mestringsfølelse når de klarer å holde avtalen og at de kan få anerkjennelse av medelever. Ved å legge til rette for at elever får anerkjennelse av medelever kan det skapes et klassemiljø hvor alle føler tilhørighet. Når elevene med innagerende atferd føler anerkjennelse av andre kan det tenkes at de føler medelevene og læreren vil dem vel, noe som er blitt presentert som betydningsfullt av Lund (2004). Samtidig slipper elevene å grue seg time etter time fordi de ikke vet hva som kommer til å skje. De vet hva som skjer til en hver tid, noe som skaper forutsigbarhet og trygghet. Et verktøy som kan brukes innenfor det å lage avtaler er i følge mine funn en avtaleplan. Her blir det skrevet ned skriftlig hvilken avtale lærer og elev har, noe som gjør det enklere for eleven å følge med på egen utvikling og fremgang for å nå målene sine. Å benytte en avtaleplan kan derfor også tenkes å gjøre det enklere for lærer å stille krav til en elev med innagerende atferd. Når eleven får se egen utvikling og fremgang skriftlig med tanke på kravet som stilles, kan det tenkes at det blir lettere for eleven å ta stilling til kravet og mestre det som forventes i skolen.

#### **4.4 Forventninger og krav i skolehverdagen**

Elever med innagerende atferd krever ganske lite selv, og det blir derfor viktig at læreren stiller krav direkte til disse elevene slik at de ikke blir sittende passiv og usynlige. I tillegg er det kommet frem i teori og funn i denne oppgaven at å presses i skolen kan føles angstfullt for elever med innagerende atferd. Å vite hvor mye elever som viser en innagerende atferd kan presses og hvilke krav som kan stilles, kom derfor frem i både teori og egne funn som en vanskelig utfordring. Carl legger vekt på ordet «ødelegger», når han under intervjuet nevner at den største feilen læreren kan gjøre angående elever med innagerende atferd er å tvinge dem til å være muntlig fremfor andre. Dette er også kommet frem hos Kopstad (2008) som spesielt angstfullt. Likevel blir det nevnt av mine deltakere at det også er viktig å stille krav til elevene og utfordre dem i skolehverdagen for at de skal kunne utvikle seg. Dette viser betydningen av forventninger og krav i skolen for elever som viser en innagerende atferd. Elevene må utfordres og bli stilt krav til, men det kommer frem som viktig at trygghet, en god dialog og relasjon ligger til grunn for at situasjonen ikke skal oppleves angstfull og ødeleggende.

I teoridelen kommer forventninger i skolen frem som betydningsfullt med tanke på å stille krav. For elever er det viktig at de vet hva som forventes av dem i læringssituasjonen, og spesielt for de elevene som allerede er ganske usikre i skolen. For at elevene skal vite hva som forventes av dem må læreren stille krav til elevene. Dette var noe Anders var spesielt opptatt av. Hvis det ikke stilles noen krav til elevene, vil man heller ikke se noe fremgang. Vi kan for eksempel se for oss en stille elev som er usikker på seg selv når det gjelder å rekke opp hånda. Hvis lærer ikke stiller noen krav og forventninger til denne eleven kan det tenkes at eleven blir mer utrygg og usikker. Videre kommer det frem i teoridelen at forventninger i skolen bygger på elevs tidligere prestasjoner og atferd. Med tanke på at tidligere atferd er med på å forme forventningene læreren har, er det viktig at læreren er bevisst egne forventninger og hvorfor han eller hun har disse forventningene. Forventer læreren at en elev med innagerende atferd aldri kommer til å si noe høyt i norsktimen, fordi eleven hittil ikke har fått til dette, kan det tenkes at han/hun likevel bør stille krav til denne eleven om å være muntlig aktiv fordi dette er en viktig del av skolehverdagen. Hvis ikke kan det tenkes at eleven føler læreren mister troen på eleven, noe som kan svekke deres relasjon og elevens mestringsfølelse angående deltakelse i skolens aktiviteter. Det blir likevel viktig her at kravet ikke føles pressende på eleven. I følge Kopstad (2008) oppleves det som angstfullt for elever med innagerende atferd å bli presset til å gjennomføre muntlig aktivitet i skolen. Dette belyser at for en elev som viser en innagerende atferd kan det være vanskelig og tungt å presse seg ut av komfortsonen, og dette krever derfor oppfølging av læreren. Læreren forventninger må ikke

komme i veien for at han stiller gode krav, og det er en fordel å kjenne eleven så godt at det kan stilles utfordrende krav som ikke presser elevens grense. Her kan det også trekkes inn at læreren og eleven bør være i dialog med hverandre og gjøre avtaler, for at kravene som stilles skal føles overkommelig for eleven. I avtaleplaner er det tydelige mål eleven kan forholde seg til og som kan gjøre det enklere for eleven å presse seg selv. Samtidig skaper avtaleplaner forutsigbarhet for eleven, noe som kan skape trygghet.

Når det gjelder forventninger og krav som stilles i skolen, kan også forventninger om å være sosial og aktiv i samhandling med andre trekkes frem. I innledningen ble det belyst at barn og unge i dag forventes å være sosiale og muntlig aktiv på skolen, og det kan derfor tenkes at disse forventningene gjenspeiles i lærerens krav og forventninger i skolesammenheng. Kunnskapsløftet legger opp til at lærerne må stille krav til elevene om å mestre ulike muntlige aktiviteter som samarbeidsoppgaver, deltakelse i diskusjon og fremføringer. Samtidig oppleves det som bekymringsfullt angående elevenes læring og utvikling, hvis elevene ikke deltar i sosial samhandling med andre. Både kunnskapsløftet og våre forventninger tar utgangspunkt i forventningene som stilles i samfunnet, hvor det ses på som unormalt og bekymringsfullt å ikke være sosiale med andre. Når dette blir fremstilt som unormalt og bekymringsfullt, kan dette tenkes å være en grunn til at elevene med innagerende atferd opplever skoledagen som vanskelig. De får problemer med å leve opp til forventningene og kravene, og føler de havner utenfor fellesskapet. Det blir derfor viktig og relevant å trekke frem at det ikke nødvendigvis trenger å være et problem at elevene er stille og viser en innagerende atferd, som det kom frem i kapittel 1. At elevene må bli stilt krav til på skolen, og at kravene er rettet etter forventninger om sosial samhandling med andre gjør forventninger og krav til en interessant og vanskelig utfordring for læreren.

Som det er kommet frem i teoridelen bør elevene bli stilt krav til på skolen, og vite hva som forventes av dem (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Det ligger derfor noe veldig grunnleggende i det Anders sier om at eleven må ut av komfortsonen sin for å kunne utvikle seg. Dette samsvarer med Flaten (2010) som nevner at læreren gjør elevene en bjørnetjeneste hvis han eller hun lar de slippe unna situasjoner de føler seg ukomfortable med. Videre kommer også betydningen av en god balanse mellom det å presse og støtte frem her. Ros kan være en form for støtte som lærere viser i skolen. Ogden (2012) nevner at ros går ut på å gi positive tilbakemeldinger på en elevs prestasjon eller atferd. For en elev som har et mål om å begynne å prate mer i timene, blir ros ved tilfeller hvor eleven klarer å prate i timene viktig for at denne atferden skal vedlikeholdes. Får ikke eleven bekreftelse på det han/hun sier når han/hun først sier noe, kan det tenkes at eleven igjen blir usikker og ikke ser betydningen av å

presse seg selv ut av komfortsonen sin. Det er likevel viktig at læreren ikke roser eleven for mye eller på en måte som gjør at rosen ikke er av betydning. Hos en av mine forskningsdeltakere blir det nevnt at rosen ikke bare kan kommuniseres verbalt, men også bør vises gjennom kroppsspråk. Lærere bør derfor tenke bevisst over hvilken ros de gir, og kanskje spesielt ovenfor elever som trenger tydelige og konkrete tilbakemeldinger. Samtidig kan det være en fordel om rosen bekrefter elevens mestring slik at eleven opplever mestringsfølelse og anerkjennelse fra andre, siden dette kan være en viktig del av elevens motivasjon og følelse av tilhørighet i klasserommet. Spesielt for en elev som er usikker på seg selv angående skolesituasjonen og utrygg på medelever. Å stille trygge grunnleggende spørsmål til elevene, som læreren vet de kan svare på, kan derfor trekkes inn som en måte å skape anerkjennelse fra medelever til eleven med innagerende atferd. Hvis de andre elevene opplever at eleven med innagerende atferd klarer å svare på spørsmål og får ros, kan det tenkes at dette styrker elevens tilhørighet i gruppa og fører til at eleven blir tryggere på seg selv. Som det ble nevnt tidligere i drøftingen kan også en elev få anerkjennelse fra de andre elevene og bli sett, hvis læreren deler elevarbeid med gruppa som eleven med innagerende atferd har utført bra.

For at ikke press fra læreren skal oppleves som angstfullt, kommer det frem at forhold som trygghet, gode relasjoner og en god dialog bør ligge til grunn først. Betydningen av å kjenne barnet godt, ha en god dialog med det, slik at læreren vet når han/hun har presset nok dukket opp i mine funn. Læreren må kunne lese elevene ved utfordrende situasjoner. Dette samsvarer med Lund (2012b) som i sin artikkel nevnte at læreren må kommunisere med eleven og skape en god dialog. Hvis ikke læreren klarer å skape en god relasjon og dialog med elevene kan det tenkes at de opplever den pressende situasjonen som angstfull. Berit har også uttalt seg om dette ved at hun tror læreren går fem skritt tilbake hvis han/hun presser en elev uten å være i dialog med eleven. Her kan det tenkes at situasjonen fører til at eleven blir mer utrygg, og mister tilliten til læreren som igjen gjør det vanskeligere å kommunisere med og presse eleven senere. Trygghet kommer derfor frem som sentralt, og Danielle nevner at læreren må utfordre en elev som viser en innagerende atferd på en trygg måte. Det kan for eksempel gjøres ved å spørre om de samme tingene en stund, i samsvar med grunnleggende spørsmål som ble nevnt tidligere. I teoridelen presenteres det også at læreren ikke kan presse en elev med innagerende atferd uten at eleven har opparbeidet seg en trygghet (Flaten, 2010). Læreren må fremstå som en trygg voksen, som klarer å lese elevene, slik at det kan stilles gode krav som kan hjelpe eleven til læring og utvikling.

## 4.5 Oppsummering

I dette kapitlet er mine funn blitt drøftet opp mot teori. Først er innagerende atferd i klasserommet blitt drøftet med tanke på å trekke ned studiens tematikk og belyse betydningen av å gjennomføre ulike tilrettelegging og tiltak for elever med innagerende atferd. Deretter blir trygghet, dialog og relasjoner drøftet, før forventninger og krav drøftes opp til slutt. Under forventninger og krav trekkes også det teoretiske perspektivet fra innledningen frem, for å understreke at det i dagens samfunn stilles krav om muntlig aktivitet som kan gjenspeiles i skolens forventninger. I drøftingen kommer det videre frem at mye av mine funn samsvarer med tidligere teori og forskning, men at det kan stilles spørsmål ved hvor mye det teoretiske kommer frem i praksis med tanke på den travle skolehverdagen. Det var videre spesielt en del ved mine funn som gikk mot min kritiske forforståelse, og det var at lærerne bevisst prøver å se elevene med innagerende atferd og at de vet hvem disse elevene er. De prøver ikke å bagatellisere “problemet” som det er kommet frem hos Lund (2012a). Dette viser at selv om den innagerende atferdsproblematikken ofte havner i skyggen av den utagerende og at krav og forventninger som stilles kan skape en utfordrende skoledag for enkelte, så ser det ut til at lærere forsøker å legge til rette for læring og utvikling ut fra elevenes forutsetninger og behov. Dette vil nå videre utdypes og trekkes frem i oppgavens avslutning.

## Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å få frem hvordan lærere kan tilrettelegge for elever med innagerende atferd ved muntlig aktivitet i klasserommet, og belyse spesifikke tiltak som kan gjennomføres. For å besvare denne oppgaven har jeg intervjuet fire lærere, hvorav to var spesialpedagoger, for å få tak i deres tanker, meninger og erfaringer. Siden det var deres tanker, erfaringer og meninger som var fokus for min studie, er det tiltak disse lærerne ser på som viktige som er kommet frem i oppgaven. Min datainnsamling resulterte i tre funn som jeg knyttet opp mot tidligere teori og forskning. Først ble det presentert som viktig at læreren klarer å tilrettelegge for et miljø som føles trygt for eleven, ved å være en tydelig klasseleder. Det kom også frem at læreren må være i dialog med eleven og skape en god relasjon for at eleven skal få en god opplevelse av å være på skolen, noe som vil være med på å støtte opp rundt elevens trygghetsfølelse. I tillegg kommer det frem som viktig å stille krav til barn og unge for at de skal kunne utvikle seg og lære. Av den grunn må læreren stille krav som passer elevens forutsetninger, slik at de får utviklet seg uten at situasjonen oppleves som angstfull. Her bør trygghet, dialog og gode relasjoner ligge til rette for at læreren skal kunne stille passende krav til eleven, og det er også viktig at læreren er bevisst sine forventninger til enkelteleven. En slik tilrettelegging kan utføres gjennom ulike tiltak som smågrupper, avtaler, elevsamtaler og mellomprat, hylekurs, grunnleggende trygge spørsmål og ikke minst det å se og støtte eleven hver dag.

I oppgaven er det kommet frem at vi i dag lever i et samfunn hvor det forventes at man skal være sosialt aktiv og initiativrik i samhandling med andre. Skolen er også en slik sosial arena, og kan derfor oppleves utfordrende for elever med innagerende atferd som har vanskelig for å være muntlig aktiv og opprettholde skolens krav. I den travle skolehverdagen kan elevene som er stille bli usynlige og “forsvinne” i mengden, selv om lærerne ser de og vet hvem de er. Mine forskningsdeltakere fortalte at de vet hvem disse elevene er, men at det kan være vanskelig å definere den innagerende atferden som et problem fordi det er ulike grunner til at elevene viser denne atferden. Som det er kommet frem i oppgaven trenger ikke stillhet å være et problem, og det bør vises forsiktighet med å sette merkelapper på elever. Likevel tenker jeg at det er viktig å være bevisst denne elevgruppen i skolen, siden det kan ligge større vansker bak atferden som kan gå ut over elevenes livskvalitet. Det kan også tenkes at lærere synes det er vanskelig å se på dette som et problem fordi elevene ikke forstyrrer andre rundt seg. Videre kan det være vanskelig å møte elevene fordi det er usikkert hva som ligger bak atferden. I teorien blir angst og depresjoner nevnt som konsekvenser av innagerende atferd,

men i mine funn fokuseres det på at elevene er usikre. Å møte begreper som angst og depresjon kan oppleves vanskelig og ukjent for mange, og det kan derfor tenkes at dette er med på å gjøre det vanskelig å møte denne elevgruppen i skolen. Mine deltakere viste en positiv holdning til denne elevgruppen ved at de møter elevene i skolen, ser de og ønsker å tilrettelegge for dem på best mulig måte. Samtidig er det relevant å nevne at skolen har en viktig oppgave med å stille muntlige krav til elevene, siden dette er nødvendig for at elevene skal kunne delta i samfunnet på den måten samfunnet forventer. Likevel skal ikke skolen forandre elevenes personlighet, og det skal være rom for de elevene som ikke ønsker å være like mye muntlig aktiv også. Nettopp denne konflikten tenker jeg gjør det å stille forventninger og krav i skolen til en interessant og vanskelig utfordring.

Som det kommer frem i oppgaven er en skoledag travel og lærere har dårlig tid. Det kan derfor diskuteres hvor enkelt det er å få gjennomført de ulike tiltakene. Dette er ikke noe jeg har gått i dybden på, men kan tenkes å være et problem det er viktig å være bevisst. Mine deltakere hadde mange fine erfaringer om tiltak som kan benyttes for elevene med innagerende atferd, men det kan tenkes at siden skoledagen er travel så kan det være begrenset hvor mye de blir brukt. Tidsperspektivet i skolen angående elever med innagerende atferd ser jeg derfor på som interessant å fordype seg i ved en senere anledning. I tillegg synes jeg noe av det mest sentrale i denne oppgaven er at elevene må bli fortrolig med å høre sin egen stemme. Dette ser jeg på som viktig med tanke på at elevene vil møte ulike sosiale settinger i dagens samfunn, hvor de må kommunisere med andre. Selv om det ikke ligger i alles natur å snakke foran store forsamlinger eller diskutere, er det til en viss grad viktig å føle seg trygg på det man sier og komfortabel med å høre sin egen stemme. I hvor stor grad problemet ligger i at elevene ikke er fortrolig med sin egen stemme ser jeg derfor på som en interessant problemstilling for videre forskning. I denne oppgaven kunne jeg også valgt å se på dette temaet ut fra et elevperspektiv fremfor et lærerperspektiv. Å se på innagerende atferd ut fra elevenes synspunkt kan derfor også være interessant ved senere forskning. Da vil forskeren ha mulighet til å komme mer i dybden på elevenes følelser og tanker om å være stille i den muntlige skolehverdagen. Helt til slutt vil jeg igjen påpeke at det blir viktig å tilrettelegge for elever med innagerende atferd når samfunnet og skolen stiller forventninger og krav om muntlig aktivitet. Som det kommer frem i denne oppgaven ser det også ut til å være en økt bevissthet for barn og unge med innagerende atferd, og temaet ser ut til å få en økende oppmerksomhet i vår sosiale verden.

## Referanseliste

- Befring, E & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (5. utgave, s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elvsrud, A. M. R. (2011). *En mikroetnografisk studie av en lærers praksis og refleksjoner knyttet til et barn med innagerende atferd*. (Masteroppgave, NTNU). Trondheim: NTNU.
- Flaten, K. (2006). Sjenanse – barn og unge med sosial angst. *Spesialpedagogikk*, nr. 8, s. 4-8.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kopstad, U. (2008). *Stilleste jenta i klassen?* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (2. utgave). USA: Sage publications.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Hentet 20.05.14, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). Læreplan i norsk, kompetansemål etter 7. årstrinn. Hentet 20.05.14, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=461102025>
- Kunnskapsdepartementet. (2006c). Læreplan i samfunnsfag, kompetansemål etter 7. årstrinn. Hentet 20.05.14, fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=-632498266>
- Limstrand, K. M. (2006). *Elevsamtalen – en kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.



- Lund, I. (2010). Det stille atferdsproblemet – i møte med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet. *Spesialpedagogikk*, nr. 1, s. 4-9.
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012b). Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet. *Bedre skole*, nr. 1, s. 49-52.
- McCroskey, J. C. (1980). Quiet children in the classroom: on helping not hurting. *Communication education, Volum 29*, s. 239-244.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research – A Guide to Design and Implementation*. USA: Jossey-Bass.
- Moen, T. (2006). “Barna må mestre skoledagen” En empirisk studie av klasseledelse. I P. Andersen (red.) *Klasse- og læringsledelse* (s. 90-102). København: Unge Pædagoger.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 9-14). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 25. mai. 2014, fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-juss-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. §9a-3. (1998). Hentet 02. mai. 2014, fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (2004). Paying Attention to and Not Neglecting Social Withdrawal and Social Isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 50 (nr. 4), s. 506-534.
- Skaalvik, E & Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Somby, H. M. & Hausstätter, R. S. (2010). En kvantitativ studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen. *Spesialpedagogikk*, nr. 10, s. 4-12.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (5. utgave, s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Einar Sundsdal  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.01.2014

Vår ref: 37010 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

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

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37010	<i>De stille barna i skolen - tilrettelegging for elever som viser innagerende atferd i klasserommet</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Einar Sundsdal
Student	Lara Johannsdottir

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lara Johannsdottir lara\_elise@hotmail.com

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kynre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kynre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaal@svt.uit.no](mailto:nsdmaal@svt.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 37010

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

## **Vedlegg 2: Informert samtykke til intervju**

Jeg er en masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, Pedagogisk Institutt, som nå holder på med den avsluttende masteroppgaven. Masteroppgaven min handler om de stille barna i skolen, de elevene som viser en innagerende atferd. Her tenker jeg på de elevene som virker passive i timene og som er redde for å være sosiale, rekke opp hånden, spørre om hjelp og kommunisere med medelever og lærere. Det jeg ønsker å komme i dybden på i prosjektet er hvordan lærere faglig kan tilrettelegge for denne typen atferd i klasserommet, læreplanens mål og krav og læreres tanker og meninger rundt dette. Problemstillingen er: *På hvilken måte kan lærere skolefaglig legge til rette for elever som viser innagerende atferd i timer med forventninger om muntlig aktivitet?* Nært forbundet med denne problemstillingen er spørsmålet: *Hva opplever lærere som viktig når de skal tilrettelegge for elever med innagerende atferd i timer med forventninger om muntlig aktivitet?*

Jeg vil spesielt fokusere på muntlig aktivitet i skolen, og er derfor interessert i å snakke med lærere på 5-7. trinn innenfor fag med mye muntlig aktivitet, som har erfaring med å ha en stille elev i disse timene. Det vil til sammen bli intervjuet fire lærere fra ulike skoler, hvorav to også er spesialpedagoger. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle de stille elevene i klasserommet, læreplanens mål og krav og tilrettelegging i timene (tiltak). Under hele intervjuet vil det være lærerens tanker og meninger som er i fokus.

Intervjuet som gjennomføres vil være helt anonymt, og vil ha en avlagt tid på ca. en time. Intervjuet vil foregå som en dialog, men vil ta utgangspunkt i spørsmål fra en intervjuguide. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuene. Lydopptaket vil bli behandlet og oppbevart konfidensielt, og vil bli slettet ved prosjektslutt.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Resultatene av studien publiseres i min masteroppgave som er planlagt ferdig i mai 2014. Opplysninger anonymiseres og ingen enkeltpersoner vil kunne være gjenkjennelig for andre. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Veileder for prosjektet er Einar Sundsdal og biveileder Anne-Lise Sæteren Songedal, begge fra Pedagogisk Institutt ved NTNU.

Ved spørsmål kan jeg kontaktes på telefon: ..... og mail: .....

Med vennlig hilsen

Lára Elise Jóhannsdóttir.

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om studien som omhandler temaet *de stille barna*, og ønsker å stille til intervju:

Signatur:.....

Dato:.....

### Vedlegg 3: Intervjuguiden

Innledende spørsmål:

1. Kan du fortelle litt om egen yrkeserfaring og faglige bakgrunn?
  - Hvor lenge har du jobbet som lærer/spes.ped.?
  - Hvilke fag er du lærer i?
  - Hvorfor valgte du å bli lærer? Og evt. Spes.ped?
  - Kan du huske hvordan du selv var som elev?

Hovedspørsmål:

1. Hva legger du i begrepet stille elev?
2. På hvilken måte legger du merke til en elev som er spesielt stille?
3. Hvordan opplever du det å være lærer i forhold til de veldig stille elevene?
  - Føler du at det kan være vanskelig å oppdage de stille elevene i klassen?
4. Når tenker du den stille atferden oppleves som et atferdsproblem?
5. Hva opplever du er dine største faglige utfordringer i skolehverdagen knyttet til de stille elevene?
6. I læreplanen står det for eksempel at barn skal være aktive i timene, diskutere og holde presentasjoner. Hva tenker du om de kravene læreplanen i dag stiller i forhold til de stille elevene?
  - Føler du noen ganger det er vanskelig å forholde seg til disse kravene som læreplanen stiller? På hvilken måte?
7. Hva tenker du kan være spesielt gode tiltak ovenfor en stille elev for at han/hun skal kunne delta i muntlige aktiviteter i klassen? Hvorfor?
  - Fremføringssituasjoner, diskusjoner, gruppearbeid, høytlesning?
8. Har du selv forsøkt på noen form for tilrettelegging i forhold til en stille elev som fungerte bra? Hvorfor tror du dette fungerte bra?
9. Har du forsøkt en form for tilrettelegging som ikke fungerte så bra? Hvorfor tror du ikke dette fungerte like bra?
10. Hva tenker du rundt det å presse (utfordre) elevene i timene? Da for eksempel med tanke på en fremføring som eleven synes er skummelt å gjennomføre.
11. Har du noen gang opplevd at en stille elev tydelig unngår for eksempel fremføringer ved enten å komme med en unnskyldning eller være borte fra skolen? Hva tenker du man bør gjøre med slike situasjoner?
12. Det å være en stille elev blir ofte fremstilt som noe negativt, på hvilken måte tenker du at du kan få fram de stille elevenes styrker i klasserommet?

13. I løpet av dette intervjuet er det blitt fokusert på det faglige, men en skolehverdag er jo mye mer enn bare det. Med tanke på tilrettelegging, hvor mye føler du at du tilrettelegger faglig i forhold til sosialt?
14. Har du noen ganger følt at det har vært nødvendig å tilkalle spesialpedagogisk rådgiver på skolen eller PPT angående en veldig stille elev i klassen?
15. Er det noe du ønsker å legge til som du synes kunne vært utfyllende og naturlig å ha med?