

Innagerende atferd og sosial kompetanse

Natalja Knudsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

Sammendrag

Tittel:

Innagerende atferd og sosial kompetanse

Av:

Natalja Knudsen

Eksamen:

Masteroppgave i spesialpedagogikk

SPED 4090

Semester:

Vår 2012

Stikkord:

Innagerende atferd

Sosial kompetanse

Relasjoner

© Natalja Knudsen

2012

Innagerende atferd og sosial kompetanse

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er: Innagerende atferd og sosial kompetanse. Dette tema vil bli sett i lys av elevens relasjonelle erfaringer og betydning i utviklingen av sosial kompetanse i skolen.

Formålet med oppgaven har vært å rette oppmerksomheten mot en gruppe elever som i liten grad selv hevder sine rettigheter eller tydeliggjør sine behov.

Oppgavens problemstilling er:

«Hvordan innvirker den innagerende elevs relasjonelle erfaringer for utviklingen av sosial kompetanse og hvilke konsekvenser får dette med spesiell fokus i skolesituasjonen?»

Innagerende atferd har enda ikke fått den oppmerksomheten problemområdet fortjener ut fra omfanget av denne gruppe elever og de inngripende negative konsekvensene dette medfører for den enkelte elevs sosial kompetanse og læring. Inntrykket er likevel at innagerende atferd har fått økende grad av oppmerksomhet som gjenspeiles i den pedagogiske faglitteratur og forskning de senere årene.

Det har også vært et formål å belyse eventuelle sammenhenger mellom den innagerende elevs relasjonelle erfaringer sett i forhold til sosial kompetanse. Det er anerkjent at når den innagerende atferden medfører belastende konsekvenser for læring, sosial liv og utvikling, så blir det et atferdsproblem på lik linje med utagerende atferd. Den innagerende elev kan oppleve store følelsesmessige vansker, selv om ikke atferden er forstyrrende og synlig for omgivelsene. Med utgangspunkt i skolens lovpålagte plikt til å gi alle elever tilpasset opplæring etter den enkelte elevs behov, så har skolen også et ansvar å identifisere og ivareta de innagerende elevers interesser og opplæringsbehov.

Metode.

For å drøfte, belyse og svare på problemstillingen, har jeg valgt et teoretisk utgangspunkt. Den teoretiske tilnærming har i hovedsak vært avgrenset til teori og forskning om relasjonens betydning for innagerende atferd og sosial kompetanse. Denne avgrensning kan være en svakhet, men også en styrke. Svakheter ved at andre teoretiske tilnærminger ikke er presentert og drøftet. Samtidig har oppgavens omfang satt sine naturlige begrensninger i hvor mye teori

som kan inkluderes. Styrke i den forstand at ved å avgrense har jeg fått mulighet til på mer teoretisk metodisk og grundig vis til å gjennomføre en fordypelse i et sentralt område innen spesialpedagogikken.

Resultater.

Både innagerende atferd, relasjoner og sosial kompetanse er komplekse og omfattende begreper. Det er ingen entydige definisjon på hva innagerende atferd er, ei heller entydige beskrivelser av hva den innagerende elev opplever som belastende. Dette er forståelig, da både den innagerende atferds uttrykksformer og elevens indre opplevelser og belastninger ofte er skjult for omgivelsene. Desto viktigere har det vært for meg å rette søkelyset mot denne gruppen elever.

Viktige kjennetegn ved sosial kompetanse som for eksempel stabilitet og fleksibilitet, samt mer spesifiserte ferdighetsområder diskutert og problematisert i oppgaven.

Resultatene i min oppgave viser at kravene til sosial kompetanse ut fra skolens forventninger er så store at den innagerende elev vanskelig kan innfri disse uten hjelp fra lærer eller andre voksne. Ut fra mitt teoretiske utgangspunkt så fremkommer en tydelig sammenheng mellom lærers relasjon til eleven og elevens personlige sosiale og faglige utvikling.

Noen sentrale egenskaper og kvaliteter lærer- elev relasjonen beskrives og drøftes, som for eksempel anerkjennende kommunikasjon. Lærer- elev og elev- elev relasjonen diskuteres i lys av tilknytningsteoriene til Stern, Bowlby og Ainsworth og dialektisk relasjonsteori.

Ut fra mine teoretiske studier fremkommer en relativ tydelig sammenheng mellom den innagerende elevs relasjonelle erfaringer og sosial kompetanse. Negative og dårlige relasjonelle erfaringer i utviklingen synes å få hindre tilegnelsen av adekvat sosial kompetanse hos den innagerende elev.

Det understrekes at tiltak må tilpasses den enkelte innagerende elevs særskilte personlige, faglige, emosjonelle og relasjonelle behov. Tilretteleggingen av det enkelte konkrete tiltak må reguleres av pedagogen på et grunnlag basert på en anerkjennende væremåte, dersom vekst og utvikling skal inntreffe hos den innagerende elev.

Forord

Elever med innagerende atferd er et område som jeg i løpet av studietiden har fått stadig mer interesse for. Faglitteraturen innen dette feltet er enda ikke omfattende, hvilket har vært utfordrende, men også lærerikt. Arbeidet med oppgaven har vært krevende og tidvis stressende både dagtid, kveldstid og ofte nattetid.

Jeg vil takke mine barn og min familie for den toleranse og støtte de har vist under oppgaveskrivingen.

Jeg vil også takke min veileder Jan Stålhane for gode råd og innspill i forhold til strukturering av oppgaven, og da særlig i forhold til avgrensningens vanskelige kunst.

Oslo, mai 2012

Natalja Knudsen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	1
1.2 Utdyping i problemstillingen og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.4 Metode.....	4
1.5 Oppgavens oppbygging.....	5
2. Innagerende atferd	8
2.1 Kjennetegn, beskrivelse av symptomer.....	8
2.1 Definisjon og tidligere forskning.....	10
2.3 Sentrale kjennetegn ved innagerende atferd.....	11
2.3.1 <i>Sjenanse</i>	12
2.3.2 <i>Tilbaketrukkethet</i>	13
2.4 Oppsummering.....	16
3. Mulige teoretiske forklaringer på innagerende atferd	17
3.1 Dialektisk relasjonsteori.....	17
3.1.1 <i>Selvrefleksivitet</i>	19
3.1.2 <i>Anerkjennelse</i>	19
3.1.3 <i>Intersubjektivitet</i>	21
3.2 Daniel Sterns tilknytningsteori.....	24
3.2.1 <i>Det gryende selvet (0-2 mnd.)</i>	24
3.2.2 <i>Kjerneselvet (2-6 mnd.)</i>	25
3.2.3 <i>Det subjektive selvet (7-15 mnd.)</i>	27
3.2.4 <i>Det verbale selvet (15-18 mnd.)</i>	29
3.2.5 <i>Det narrative selvet (3-3,5 år)</i>	30
3.3 Bowlby og Ainsworth tilknytningsteorier.....	32

3.4 Oppsummering.....	36
4. Sosial kompetanse.....	38
4.1 Definisjon av sosial kompetanse.....	38
4.2 Sosial kompetanse og tidligere forskning.....	41
4.3 Sosiale ferdigheter.....	42
4.4 Oppsummering.....	44
5. Sosial kompetanse og innagerende atferd i forhold til skolesituasjonen.....	47
5.1 Lærers rolle.....	48
5.2 Lærer-elev relasjon.....	49
5.3 Relasjoner med jevnaldere og vennskap.....	51
5.4 Oppsummering.....	53
6. Tiltak for innagerende elever.....	55
6.1 Elevsamtalen.....	55
6.2 Gruppetiltak.....	56
6.3 Klassemiljø.....	57
6.4 Samarbeid skole-hjem.....	59
6.5 Samarbeid med andre instanser.....	62
6.6 Inkludering og tilpasset opplæring.....	63
6.7 Spesialundervisning for innagerende elever.....	66
6.8 Oppsummering.....	66
7. Avsluttende refleksjoner.....	68
Litteraturliste.....	73

1. Innledning

Skolen skal være tolerant og inkluderende alle typer personligheter av elever, også innagerende. Læreplanen forplikter skolen for å sikre en god personlig sosial og faglig utvikling til alle elever. Skolen har også et ansvar i å hjelpe de innagerende elevene; de passive, tause, stille og sosialt tilbaketrukkne. Bak stilhetens og den sosial tilbaketrekkende fasade kan det skjule seg alvorlige emosjonelle og relasjonelle vansker som det er sentralt for skolen å få øye på for å gi hjelp.

Utagerende, eller eksternaliserte atferd, har lenge fått mest oppmerksomhet i skolen og i samfunnet generelt. Dette til tross for at innagerende vansker er tilnærmet like hyppig som utagerende (Nordahl, m. f., 2005) og at alvorlighetsgraden og de negative konsekvensene kan være vel så store (Lund, 2004). Den innagerende elev er ikke støyende for omgivelsene som den utagerende, ei heller utadventt, aktiv og veltilpasset som elever flest. Den innagerende elev har snarere «støyen inni seg» i form av engstelse, motstridende og negative følelser med videre. Disse elevers vansker har lettere for å bli oversett eller uidentifisert fordi at de er lite synlige. Skolen forventer at eleven skal være aktiv og deltakende i sin egen læringsprosess. Den innagerende elevs posisjon er ofte tilskuerens og ikke deltakerens. Disse elevene trenger talspersoner som kan være talerør for dem.

I tidligere tider hadde man et ordtak «tale er sølv, men taushet er gull», da i betydningen at å være stille og taus var en verdifull egenskap ved individet. I dagens samfunn og skole er det tilnærmet motsatt. I dagens skole og samfunn er det den verbalt aktive og sosialt kompetent elev som verdsettes.

Jeg tror at vi ofte glemmer at den innagerende elev også har skjulte ressurser, som ikke bare kan være til nytte for den selv, men også for medelever, klassen og samfunnet forøvrig. Ved å styrke sosial kompetanse hos innagerende elever, for eksempel til selvhverdelse og samarbeidet, så kan eleven dele og bidra med unike erfaringer og kunnskap ut fra sin bakgrunn.

Denne oppgaven er et lite bidrag for å synliggjøre den innagerende elevs særskilte behov for veiledning, støtte og tilpasset undervisning i skolen, slik at de i større grad kan bli inkludert i felleskapet.

1.1 Problemstilling

Hovedproblemstillingen i min oppgave er:

«Hvordan innvirker den innagerende elevs relasjonelle erfaringer for utviklingen av sosial kompetanse og hvilke konsekvenser får dette med spesiell fokus i skolesituasjon?»

1.2 Utdypingen av problemstillingen og forskningsspørsmål

For å utdype hovedproblemstillingen har jeg vektlagt tre forskningsspørsmål som belyser, utdyper og konkretiserer hva jeg i oppgaven ønsker å finne svar på:

1. *Hva kjennetegner innagerende atferd og hvordan kommer det til uttrykk i skolesituasjonen?*
2. *Hvordan kan lærer i sin relasjon til eleven bidra til å gi utviklingsstøtte personlig, sosialt og faglig?*
3. *Hvilke tiltak er hensiktsmessige og kan iverksettes for best mulig å inkludere den innagerende elev i skolemiljø?*

Hovedproblemstillingen omhandler betydningen av barnets tidligere utvikling og elevens videre utvikling og relasjonserfaringer i dannelsen av sosial kompetanse. Utviklingsaspektet vil bli belyst og drøftet med utgangspunkt i tre viktige tilknytnings- og relasjonsteoretikere og forskere: Stern, Ainsworth og Bowlby. Dialektisk relasjonsteori drøftes som et konstruktivt bidrag i forståelsen av den innagerende elevs problematikk og lærer- elev relasjon.

Det første spørsmålet vedrører beskrivelsen av ulike aspekter av vansker ved innagerende atferd.

I oppgaven understrekes betydningen av å endre den innagerende elevs atferd i retning av økt personlig, sosial og faglig fungering og deltakelse. Samtidig må respekten for disse elever også være tilstede i en skole- og klassekultur med toleranse for mangfold innen et inkluderende felleskap.

Den andre spørsmål og problemstilling har fokus på lærerens rolle og oppgave i å hjelpe den innagerende elev. Det drøftes og problematiseres rundt personlige og relasjonelle aspekter ved lærer og lærerrollen som er av betydning for å gjøre den innagerende elev mer sosialt kompetent. Det fremheves at lærerens rolle som trygg base er viktig for den innagerende elevs

utvikling samt blant annet lærerens kapasitet til anerkjennende kommunikasjon og refleksjon over egen lærerrolle.

Jevnaldernes relasjon og vennskap trekkes frem i oppgaven som en viktig faktor i utviklingen av sosial kompetanse for elever flest og den innagerende elev spesielt.

Det tredje spørsmålet omhandler drøftelsen av hvilke tiltak den innagerende elev kan nyttiggjøre seg for både å øke den sosial kompetanse og bli inkludert i et sosialt og faglig felleskap. Det understrekes betydningen av tidlig identifisering og intervensjon for å forebygge en mer uheldig utvikling for den innagerende elev. Det finnes ingen enkle løsninger. Det enkelte tiltak kan variere fra tilpasset undervisning som for eksempel lærers små samtaler og non-verbale støtte i klasserommet, til grupper utenfor klassemiljø og mer inngripende spesialpedagogiske tiltak med bistand fra for eksempel PPT, BUP, barneverntjenesten og statlige kompetansesentre.

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

Tre sentrale begreper i denne oppgaven er: innagerende atferd, relasjoner og sosial kompetanse. Disse begrepene er komplekse, omfattende og er beskrevet med mange ulike nyanser både på atferds- og innholdssiden i faglitteraturen. Alle tre begrepene har både subjektive og objektive aspekter. Den objektive siden av den innagerende elevs atferd som taus, stille og tilbaketrukket kan oppfattes subjektivt av lærer og medelever som for eksempel snill, rolig, men også som lite samarbeidsvillig og avvisende. Den innagerende elevs subjektive opplevelser kan for eksempel være indre angst, uro og vonde følelser.

Relasjoner kan beskrives i objektive atferdskategorier som for eksempel verbale gjensidige diskusjoner, grad av aktivitetsnivå mellom lærer-elev og elever imellom, samt fysiske utvekslinger som smil, håndtrykk og bevegelser. Relasjonens subjektive side kan for eksempel være graden av affektiv inntoning, autonomi og anerkjennende kommunikasjon.

I mestringen, eller fraværet av mestringen, i forhold til de sosiale ferdighetsområdene som inngår i sosial kompetanse kan lærer og medelever observere flere objektive sider ved den innagerende elevs sosial fungering. Disse sentrale ferdighetsområder som inngår i sosial kompetanse er empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Den innagerende elev har ofte svak selvkontroll i forhold til selvfølelsens regulering ved at han eller hun i stor grad holder tilbake sine følelser. Disse elevene viser passivitet i forhold til å ta

ansvar for egen læring. Den innagerende elevs subjektive opplevelser av ikke å innfri kriteriene til sosial kompetanse kan for eksempel være forventet frykt eller angst for å mislykkes ved ulike utfordringer, for eksempel ved samarbeidet. De har overveiende negativ selvbilde preget av mindreverd, angst for å bli avvist hvis de tar kontakt med medelever eller lærer, eller angst for å bli devaluert eller krenket hvis de viser følelser. Disse elever kan ha en generell opplevelse av at å være sosialt utstrekkelige og åpne i en relasjon sjelden fører noe godt med seg. Samtidig har den innagerende elev også savn og lengsler etter vennskap, om å bli sett og bekreftet og å være deltaker i et sosialt fellesskap. De har behov og savn for å lykkes både sosialt, relasjonelt og faglig, noe Lund (2012) forteller om i sin bok.

I oppgaven er det viktig å synliggjøre den innagerende elevs ofte skjulte emosjonelle og relasjonelle vansker og behov. Her har lærer spesiell viktig oppgave og ansvar.

1.4 Metode

Denne oppgaven har et teoretisk perspektiv for å belyse problemstillingene. Det er anvendt teori og forskning fra både norsk og utenlands faglitteratur. I oppgaven har jeg i hovedsak valgt tre sentrale tilknytnings- og relasjonsteoretikere samt dialektisk relasjonsteori for å belyse innagerende atferdsvansker. Relasjonsteorien påpeker at barnet, eller eleven, utvikles i et aktivt samhandlende og gjensidig forhold til personer og omgivelsene.

Fordelen i valg av en mer avgrenset metodisk innfallsvinkel er at jeg har fått muligheten til fordypelse i et relasjonelt ytre og indre landskap. Dette fokus har vært lærerrikt og til nytte for meg som fremtidig pedagog i forståelsen av den innagerende elev.

I dette valget av teoretisk utgangspunkt har jeg måttet avgrense meg i forhold til andre viktige teorier som for eksempel Bronfenbrenners økologiske modell, Banduras sosial-kognitiv teori og andre relevante systemorienterte teorier som understreker den gjensidige interaksjonsprosess mellom individ, atferd og ulike miljøer. Imidlertid har også tilknytnings- og relasjonsbegrepet, samt den dialektiske relasjonsteori, et systemisk perspektiv. I oppgaven har jeg benyttet meg av både norsk og utenlandsk primær og sekundær litteratur. Av norsk primær litteratur har jeg særlig anvendt Ogden, Lund, Nordahl, Overland og Bae & Waastad. Av utenlandsk primær litteratur skal spesielt nevnes Ainsworth, Stern, Collins og Pianta.

Teori og forskning er av både nyere og eldre dato. Utgangspunktet i valg av teori og forskning har vært relevansen for å utdype og forstå denne oppgavens problemstilling. Videre er det

referert til både kvalitativ og kvantitativ forskning i oppgaven. Både kvalitativ forskning, for eksempel Lunds (2004) dybdeintervjuer av fire innagerende elever og Nordahls kvantitative studier som blant annet avdekket at innagerende atferd forekommer like hyppig som utagerende atferd, er viktige informasjoner.

Disse ulike forskningsperspektiver, mener jeg, supplerer hverandre av innagerende elever hjelpebehov, for eksempel i forhold til spørsmålet: hva og hvilke behov den innagerende elev har og hvor mange elever som omfattes av hjelpebehovene i skolen.

Forskning av barns tidligere utvikling, tilknytning og relasjoner er også presentert i oppgaven, da jeg mener dette er av betydning i forståelsen av den innagerende elevs vansker. Denne forskning er i hovedsak basert på systematiske observasjoner av barnet i relasjon til foreldre, men også til andre. Her tenkes for eksempel på Bowlby og Ainsworths observasjoner og beskrivelser av ulike tilknytningsmønstre som for eksempel trygg eller utrygg tilknytning. I oppgaven er også referert Ainsworth mer eksperimentelle fremmedsromsituasjon og hennes beskrivelse av foreldrenes funksjon som en trygg base. Ainsworth har blitt kritisert for å legge for mye vekt på resultatene fra den kortvarige fremmedsromsituasjon (Schaffer, 1984 i Håland og Synnevaag, 1992). Forskningen viser tilknytningens relasjons- og kontekstavhengighet og derved foranderligheten i barnets tilknytning. Likevel understrekes at tilknytningens til de nærmeste omsorgspersoner er stabil over tid (Håland, Synnevaag, 1992).

1.5 Oppgavens oppbygging

I oppgavens oppbygging har jeg tilstrebet å relatere, overføre og konkretisere ulike begreper og teorier til relevansen for den innagerende elev, enten illustrert med egne eksempler eller andres.

I kapittel 2 presenterer, redegjør og drøfter jeg begrepet innagerende atferd. Det vil bli beskrevet ulike kjennetegner ved atferden, hvilke begreper som anvendes, ulike definisjoner, omfanget av innagerende atferd i den norske skolen, og hvilke konsekvenser innagerende atferd kan få for elever. Det påpekes at samlebetegnelsen innagerende atferd representerer et variert og sammensatt spekter av subjektive og objektive vansker.

I kapittel 3 vil jeg drøfte, reflektere og problematisere mulige teoretiske forklaringer på innagerende problematferd. Her vil presenteres den teoretiske hovedreferanse for min forståelse av innagerende atferd. Det vil rettes et spesielt fokus på dialektisk relasjonsteori og

tilknytnings- og relasjonsteorier til Stern, Bowlby og Ainsworth. I drøftelsen vil jeg fremholde at både dialektisk relasjonsteori og tilknytningsteoriene har et interaksjonistisk og systemorientert perspektiv; nemlig at barnet, eller elevens, utvikling skjer i et nært samspill med signifikante andre og omgivelsene. Sentrale begreper innen dialektisk relasjonsteori som selvrefleksivitet, anerkjennelse og intersubjektivitet vil defineres, diskuteres og drøftes. Intersubjektivitet er også et sentralt begrep innen Sterns teori (1991). Dette begrepet, og de andre begreper vil jeg problematisere og utdype i forhold til lærers relasjon til den innagerende elev. Bowlby og Ainsworth teorier og funn som for eksempel begrepet indre arbeidsmodell, trygg base og tilknytningsmønstrene «sikker», «usikker» og «usikker og svak» tilknytning skal drøftes og relateres i forhold til den innagerende elevs vansker.

I kapittel 4 blir mer generelle og brede definisjoner av sosial kompetanse presentert og drøftet, deretter mer spesifiserte definerte ferdighetsområder. Viktige ferdighetsområder innen sosial kompetanse er empati, samarbeidet, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Gresham og Elliott, 1990). Det vil presiseres at sosial kompetanse har et øvre ferdighets- og kompetansenivå, og at de sentrale aspekter ved kompetansen er at atferden er fleksibel og hensiktsmessig tilpasset konteksten.

Kapittel 5 vil omhandle sosial kompetanse og innagerende atferd i forhold til skolesituasjonen, da med spesiell fokus på lærerens rolle, lærer- elev relasjon og relasjonen med jevnalderne og vennskap. Det vil henvises til undersøkelser som blant annet viser at om en elev blir inkludert eller utestengt fra jevnaldergruppen, har sammenheng med sosial kompetanse. Lærerens rolle i forhold til god klasseledelse skal drøftes. Noen kvaliteter og egenskaper ved lærer- den innagerende elev relasjonen vil drøftes og problematiseres i dette kapitlet. Betydningen av relasjoner med jevnalderne og vennskap tas opp.

I kapittel 6 rettes oppmerksomheten til den innagerende elevs behov for tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning. Spesifikke tiltak som lærer-elev samtaler, gruppetiltak, et positivt klassemiljø med struktur og trygghet trekkes frem. Videre vil det understrekes betydningen av et godt samarbeid skole-hjem, hvor foreldrene blir involvert og myndiggjort. Samarbeidet med andre instanser for eksempel i form av tverrfaglige møter med klar ansvarsstruktur vil bli redegjort for.

Spesialundervisning vil bli presentert i kapittelet som hensiktsmessig og nødvendig når den innagerende elevs vansker blir for uoverkommelige for skolen å løse alene. Begrepet inkludering vil bli drøftet og definert.

2. Innagerende atferd

I dette kapittelet skal jeg redegjøre, definere og drøfte begrepet innagerende atferd. Forskningen omkring innagerende atferd og sentrale kjennetegn som sjenanse og tilbaketrukkethet vil også bli diskutert og problematisert i dette kapittelet.

2.1 Kjennetegn, beskrivelse av symptomer

Elever med innagerende atferd representerer en stor utfordring for pedagogen. Disse elever er som regel ikke et problem for klasse miljø slik elever med utagerende atferd er. De blir derfor ofte oversett eller ignorert fordi at de ikke fanger pedagogens oppmerksomhet. Ifølge Befring (2008) er det en markert tendens til at de stille, sky og engstelige barna får mindre oppmerksomhet enn de urolige. I drøftelsen av innagerende (internalizing) og utagerende (externalizing behavior) atferd beskrives innagerende atferd som subtil og forblir ubemerket av andre i barnets sosiale miljø, særlig klasserommet. I skolesituasjon er det typisk at lærerne underrapporterer elever med innagerende atferdsproblemer sammenlignet med de som har et utagerende atferdsmønster (Kauffman, 2001; Walker & Severson, 1992 i Rutherford m.f., 2004). Gresham og Gansle (1992) kritiserer den diagnostiske klassifikasjonssystemet DSM-IV og sier at det er lite nyttig for å identifisere emosjonell forstyrrelse (emotional disturbance) i skolesammenheng (Rutherford m. f., 2004). De mener at DSM-IV er basert på en medisinsk modell hvor forstyrrelser blir betraktet å være et problem innen personen. En annen innvending til DSM- systemet er at det anvendes en strukturell eller deskriptiv tilnærming til atferd snarere enn en funksjonell tilnærming (Rutherford m. f., 2004). Ogden (2009) har også klare innvendinger ved bruk av klassifikasjonssystemet ICD-10/DSM-IV. Barnets problemer kan ikke inndeles i klare kategorier fordi barn kan modnes eller utvikle nye vansker i oppveksten. Diagnoser fokuserer dessuten mot vansker og avvik, men ikke i retning av ressurser og kompetanse. Ogden (2009) konkluderer med at anvendelse av diagnoser har liten relevans i skolesammenheng og forteller lite om hvilke pedagogiske tiltak som er hensiktsmessig.

Lærere og medelever har ofte lite fokus på den innagerende elev. Kanskje nettopp er det dette formål den innagerende elev vil oppnå; unngå oppmerksomhet fra andre. Denne stillhetens usynlighet kan for eksempel være uttrykk for tidlige, dårlige erfaringer og opplevelser i møte med andre på et nært relasjonsnivå (Lund, 2004). Kanskje disse elevene bruker innageringen og usynligheten som en strategi for ikke igjen å bli såret, straffet eller skuffet.

Disse og andre problemstillinger vil bli drøftet videre i oppgaven. I denne oppgaven er utgangspunktet den type innagerende atferd som griper alvorlig forstyrrende i barnets/elevens hverdag. Lund (2012) definerer atferdsproblemer på generelt grunnlag og sier:

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

Mens den utagerende elev vender følelsene ut mot verden så vender den innagerende elev følelsene innover mot seg selv. Lund (2012) presiserer at hennes forståelse av atferdsvansker er et produkt av samspillet med omgivelsene. Problemene er ikke i barnet eller ungdommen, men oppstår i møte med for store utfordringene. Disse elevene er ikke innagerende som en statisk tilstand, men de viser en innagerende atferd i bestemte kontekster (Lund, 2012). I denne beskrivelsen kan innvendes at for noen barn og unge med alvorlig grad av innagerende atferd har den dårlige utviklingen kommet så langt at de kan ha sterkt negative, internaliserte egenskaper og trekk som i liten grad lar seg påvirke av ytre forhold. Disse elever kan for eksempel ha utviklet en dypere depressiv tilstand eller kontaktskader som tilnærmet umuliggjør evnen til å etablere sosiale og stabile relasjoner med andre (Lund, 2012). Befring (2008) skriver at de innagerende barn kan stå i fare for å utvikle sosial frykt, hjelpeløshet og mindreverdighetsfølelse. Innagerende barn sliter ofte med depresjoner, psykosomatiske plager og forskjellige skjulte problemer. Dette kan gi disse barna store utfordringer og problemer i livet (Befring, 2008).

Slike innagerende elever vil i liten grad endre sin fungering i positiv retning ved for eksempel tilrettelagt undervisning eller endring av annen type kontekst eller relasjon i skolen. For disse barn kan for eksempel terapi og tilpasset undervisning i et institusjonsmiljø være mer hensiktsmessig. Innagerende atferd har ofte røtter tilbake til tidlig utvikling. Når disse barn begynner på skolen så vil skolens usagte og uttalte krav og sosial deltakelse, arrangement, innlæring og tilpasning representere for store utfordringer og derved medvirke til å forsterke disse barns problemer. Derfor er det viktig å kunne identifisere ulike grader av innagerende atferd i skolen tidligst mulig, både for å forebygge en negativ utvikling, men ikke minst for å gi utviklingsstøtte på sårbare områder hos dem.

2.2 Definisjon og tidligere forskning

På området atferdsvansker er det mest litteratur og forskning omkring utagerende atferd. Utagerende atferd er forstyrrende og provoserende i det miljø atferden forekommer, for eksempel skole, klasse, friminutt og så videre. Utagerende atferd er grenseoverskridende og blir ofte oppfattet som et disiplinproblem og karakteriseres ved manglende selvkontroll og fravær av empati. Utagerende atferd forekommer i form av aggressive handlinger, løgnaktighet, skulking, hærverk, nasking og annen kriminalitet (Aasen, 1987; Sørli og Nordahl, 1998). Disse elever er i konflikt med omgivelsene, mens den innagerende elev i større grad er i konflikt med seg selv i form av svak selvtillit, en negativ selvoppfattelse, selvbepreidelser, følelser av utilstrekkelighet og negative tanker om seg selv generelt.

Mens den utagerende elev i stor grad er preget av mangel på kontroll over egen aggresjon og impulser, så er den innagerende elevs atferd snarere preget av overkontroll, aggresjonshemming og passivitet. Andre kjennetegn er en nervøs og hemmet atferd. De kan vise nevrotiske trekk og angst, de bekymrer seg gjerne overdrevent i forhold til nye situasjoner og viser gjerne unngåelsesatferd. Disse elevene virker ofte triste og viser sjeldent glede og spontanitet (Aasen, 1987).

Innagerende atferd er beskrevet med mange definisjoner og begreper som sosial tilbaketrekning, de stille elevene, introvert atferd, sjenerte, engstelige og angstfylte. Ogden (1987) beskriver for eksempel innagerende elever som engstelige, unnvikende, isolerte og som har vansker å knytte kontakter med andre fordi de er sjenerte og tilbaketrukkne. Sørli og Nordahl (1998) bruker begrepet sosial isolasjon som et slags beskrivelse av innagerende atferd. Atferdsutslagene ved sosial isolasjon er engstelighet, lett forlegenhet, depresjon, ensomhet, passivitet i timene, alene i friminuttene. Kauffman (2001) beskriver innagerende atferd etter grad av tilbaketrukkethet i sosiale situasjoner og hvor tilbaketrukketheten holder andre på fysisk og emosjonell avstand. Chazan, m.f., (1998) refererer til Chazan, m.f. (1994) som skriver at enkelte barn kan ha en medfødt disposisjon til å være mer forsiktige enn andre. Når disse i utgangspunktet normalt forsiktige barn systematisk bryter kontakten med andre på en utviklingshemmende måte har de atferdsvansker.

I psykiatrien har det vært økende interesse for internaliserte problemer som angst, depresjon og andre problemer, som individet tar over seg (Reynolds, 1992b). Om konsekvensene av

tilbaketrukken atferd for et barn eller ungdom refererer Lund (2012) til professor Kenneth Kavales (2005), som beskriver disse som følger:

1. *Manglende evne til læring som ikke kan begrunnes intellektuelt eller med fysiske årsaker*
2. *Manglende evne til å skape sosiale stabile relasjoner med jevnalderne og voksne*
3. *Uventede følelser og reaksjoner under normale omstendigheter*
4. *Generell tristhet eller depresjon*
5. *En tendens til å utvikle fysiske symptomer eller frykt i forbindelse med personlig og/eller skoleproblematikk (Lund, 2012, s. 25).*

I et forskningsprosjekt gjennomført av Sørli og Nordahl (1998) fremkom at innagerende atferd var omtrent like frekvent som den utagerende atferden. Sosial isolasjon eller innagerende atferd var ikke hyppigere blant jenter enn gutter, slik elevene oppfattet det. Lærere rapporterte derimot, at jentene i større grad var mer sosialt isolerte enn guttene på skolen (Sørli og Nordahl, 1998).

Lund (2004) gjennomførte en undersøkelse med blant annet dybdeintervju av fire innagerende elever og fire lærere, som hadde erfaring med innagerende atferd. Resultatene viste, at de innagerende elever i undersøkelsen hadde en sterkt ønske om å bli sett og bekreftet av læreren og medelever. Resultatene for lærers del var at de ønsket å gi mer oppmerksomhet til denne elevgruppen. Imidlertid var de usikre på hva de skulle gjøre for elevene, og hva som var forventet av dem som lærer (Lund, 2004).

2.3 Sentrale kjennetegn ved innagerende atferd

Innagerende atferd uttrykkes på mange ulike måter. Først vil begreper som sjenanse og tilbaketrukkethet bli beskrevet og drøftet fordi dette ofte er gjennomgående kjennetegn ved den innagerende atferden slik det fremkommer i litteraturen.

Mens tilbaketrukkethet primært refererer til den sosiale dimensjonen, så har sjenanse et hovedsakelig subjektivt innslag. Både tilbaketrukkethet og sjenanse kan observeres av andre. Kompleksiteten ved den innagerende elevs tilbaketrukkethet og sjenansen fremkommer blant

annet ved at andre observatører/elever kan mistolke atferden som avvisning, arroganse og likegyldighet. Negative tilbakemeldinger fra andre kan således forsterke den innagerende elevs vansker (Lund, 2012).

Noen barn og elevers atferd har en naturlig og forsiktig sjenanse og tilbaketrukkethet. De mestrer skole, fritid og sosiale relasjoner i hovedsak godt og har ikke større emosjonelle problemer (Lund, 2012).

2.3.1 Sjenanse

I min oppgave er det ikke den naturlige og forsiktige sjenanse i nye situasjoner som skal drøftes, men den form for sjenanse som kan utvikle seg til isolasjon, ensomhet, selvforakt og som hemmer den enkelt individs læring både sosialt og skolefaglig, og som er alvorlig, svekkende livskvaliteten og livsutfoldelsen. Som Lund (2012) understreker så kan det å studere sjenanse gi innsyn i mellommenneskelige og sosiale relasjoner og prosesser.

I min oppgave vil utgangspunktet for denne forståelse primært være basert på tilknytnings- og relasjonsteori. Forskning av sjenerte barn og ungdom har visst at sjenanse er relatert til problemer som sosial angst, depresjon, sosial fobi og unnvikende personlighetsforstyrrelser (Zimbardo & Henderson, 2001 i Lund, 2012).

Generelt viser forskningen at sjenanse assosieres med mentale, emosjonelle, atferdsmessige og sosiale vanskeligheter.

Lund (2012) refererer til undersøkelser som viser at kvaliteten på voksnes tiltak i skole og barnehage for å styrke sosiale ferdigheter og kunnskaper er sentrale faktorer i barnets utvikling. Zimbardo (1977) skriver at sjenanse er et økende fenomen i samfunnet, og at det derfor er viktig med å forebygge. Som imidlertid Lund (2012) påpeker så har man liten kunnskap, selv i dag, om forebyggende tiltak rettet mot denne gruppe barn og unge.

Det er interessant at selv om Zimbardo for 35 år siden uttalt at forebygging i forhold til sjenanse var viktig, så vet man fremdeles lite om forebyggende tiltak i forhold til innagerende barn.

Chazan, (1998) definerer sjenanse som en form for hemmet atferd som er karakterisert ved angst i sosiale sammenheng, flauhet (awkwardness) i relasjon med andre og en tendens til tilbaketrekking i ukjente situasjoner.

En undersøkelse (Zimbardo, 1977) av amerikanske collestudenter viste at mer enn 80 % hadde opplevd sjenanse på et eller annet tidspunktet i livet. 4 % av studenter beskrevet seg selv som er sjenerte hele tiden.

Lund (2012) skriver at forskning omkring nordamerikanske barn som er sosialt forsiktige viser at de risikerer å bli avvist av sine jevnaldrende. Disse barna blir ensomme og deprimerte og tviler på sine sosiale ferdigheter. Men studiene fra Kina viser at det motsatte er tilfelle i Kina. Her viser studiene at sosialt forsiktig atferd blir verdsatt og oppmuntret av foreldre, pedagoger og jevnaldrene, og det fører til at barn selv opplever seg som sosialt kompetente (Lund, 2012).

Chazan, (1998) refererer til en undersøkelse av Crozier og Burnham (1990) som fant støtte for hypotesen for at fryktsom sjenanse blir utviklet før selv-bevisst sjenanse. En overgang mellom de to former for sjenanse inntreer rundt 7-8-år alderen. Fra denne alderen utvikles en økende forståelse og refleksjon hos barnet både i forhold til egne følelser og handlinger og andres. Dette innebærer at barnet kan forestille seg andre menneskers perspektiv og derved føle selv-bevisst sjenanse. Lund (2012) refererer til Duval (1972) som beskriver denne tilstand som «objektiv selvoppfattelse».

Sjenanse er også et motiv, eller drivkraft i menneskelige atferd, men at det primært er individets måte å bearbeide det ytre informasjon på som er hovedkilden til sjenanse (Scott, 2007 i Lund, 2012,). Med andre ord blir sjenansen satt i et interaksjonistisk perspektiv mellom individ og omverden.

Chazan m. f., (1998) betrakter den sjenerte person som å være i vedvarende tvil om evnen til å gjøre et godt inntrykk, og er derfor motivert av ønske om å unngå negative konsekvenser (for eksempel avvising) snarere enn ønske om å oppnå et positivt resultat, for eksempel anerkjennelse. Det sjenerte person utvikler selvbeskyttende strategier for å unngå oppmerksomhet og mulig kritikk.

2.3.2 Tilbaketrunkethet

Et annet sentralt kjennetegn ved innagerende atferd er tilbaketrukkethet. Det er vanskelig å identifisere når tid tilbaketrukket atferd er normal eller tyder på emosjonelle problemer (Chazan m.f., 1998). Moses (1982) beskriver at lærere klarer å gjøre et tydelig skille mellom atferd som er problematisk for eleven og atferd som skaper disiplinvansker for lærer (Chazan m. f., 1998). Også Laing & Chazan (1987) inkluderer tilbaketrukkethet på listen over atferd som gjør lærere bekymret (Chazan, m.f.1998). I midlertid påpekes at reserverte og sjenerte barn oppfattes som «modell» elever og ikke særlig hjelpetrengende (Herbert 1974 i Chazan m.f., 1998). Det videre påpekes at det rolige tilbaketrukkende barn med god oppførsel i klassen, men som lider emosjonelt kan bli oversett i større grad enn elever med tydeligere vanskeligheter (Chazan m. f., 1998).

Sørli og Nordahl (1998) anvender begrepet sosial isolasjon som et slags beskrivelse av innagerende atferd. Atferdsutslagene beskrives som: engstelig, lett forlegen, trist, deprimeret, ensom, passiv i timene, alene i friminuttene.

Kauffman (2001) beskriver innagerende atferd etter grad av tilbaketrukkethet i sosiale situasjoner.

Lund (2004) definerer tilbaketrukkethet som atferd som holder mennesker på fysisk og emosjonell avstand.

Chazan m.f. (1998) beskriver ulike typer av tilbaketrukne atferd av mer eller mindre alvorlig karakter. Disse er: reserverte barn, hemning i å begynne på skolen, sjenerte barn, sosialt neglisjerte og isolerte barn, avviste barn, barn med kontroversiell sosiometrisk status. I tillegg beskriver Chazan m.f. (1998) alvorlig tilbaketrukkethet som er assosiert med: fryktfull/engstelig atferd, depresjon, gjennomgående utviklingsforstyrrelser, shizofreni og selektiv mutisme.

Chazan m.f. (1998) beskriver mange forskjellige mønstre av tilbaketrukkethet og isolasjon. Disse mønstre varierer fra normal reservasjon hos veltilpassende barn til atferd som er forbundet med alvorlig emosjonell og atferdsmessig forstyrrelse. Chazan m. f., (1998) påpeker at tilbaketrukkethet hos et barn kan variere alt etter hvilken sosial situasjon barnet er i, som for eksempel i friminuttet, klasserommet, hjemme eller i nabolaget.

Tilbaketrukne og isolerte barn vil nesten alltid oppleve følelser av ubehag og kan være i risikozonen for vedvarende mistilpasset atferd eller mentalforstyrrelser i fremtiden. Det er

vanskelig å forutsi hva langtidskonsekvensene av tilbaketrukkethet er for barn, fordi at det er så mange fremtidige faktorer som innvirker (Chazan m.f., 1998). Parker og Asher (1987) vektlegger at årsak og konsekvenser påvirker hverandre i en interaksjonsprosess (Chazan m.f., 1998). Chazan m. f., refererer til Rubin, Le Mare (1992) som beskriver 2 utviklingsretninger som kan føre til langvarig tilbaketrukkethet og isolasjon. Den ene starter ved et utilfredstillende foreldre-barn forhold i de tidligste årene; den andre retningen relaterer seg til barn som har en temperamentsdisposisjon fra barndommen som medfører begrensende responser til sosial stimulering (Chazan m.f., 1998).

Collins (1996) har beskrevet fire typer av tilbaketrukkethet som de stille elevene utviste og som kan hjelpe læreren til å identifisere denne gruppe elever. Ut fra sine observasjoner i klassen var atferdskategoriene: 1. *å bli usynlig («being invisible»)*, 2. *avvise eller nekte deltakelse («refusing to participate»)*, 3. *Nøling («hesitation»)*, 4. *Et upassende/inadekvat fokus (« inappropriate»)* (Collins, 1996, s. 36).

Ifølge Collins (1996) er de to første atferdskategoriene relativt lett å oppdage for lærer, mens kategoriene tre og fire er mer utfordrende for lærer å identifisere, og krever nøyere observasjon. Den usynlige elev har ingen direkte kontakt med lærer, noe som innebærer at eleven blir frarøvet opplevelser av tilhørighet med lærer og andre elever, med både psykososiale, følelsesmessige og faglige negative konsekvenser (Collins, 1996). Collins (1996) observerte at disse elever har en tendens til å bli ignorert/oversett av lærere. Elever som nekter (avviser) deltakelse i en diskusjon eller aktivitet, konstruerer ofte legitime grunner som for eksempel ikke å snakke, eller at de glemte å gjøre hjemmearbeidet. Tilbaketrukne elever som var preget av nøling (gruppe tre) kunne for eksempel tilsynelatende delta i en oppgave, men gjerne på en tilfeldig og overfladisk måte som å bla formålsløst i en bok, gå rundt i for eksempel en formingstime og se og kjenne på ulike objekter, men uten å gjennomføre oppgaver lærer har gitt. I forhold til gruppe fire, når eleven har et upassende og inadekvat fokus, eksemplifiserer Collins (1996) dette med en elev som helt og fullt fordyper seg i de skriftlige arbeidsoppgaver som hun eller han fikk mye ros av lærer for. Collins (1996) observerte at den eleven ikke snakket et eneste fransk ord og lærer oppfordret eleven heller ikke til å snakke fransk. Samme elev brukte mange minutter for å velge bakgrunnsfargen for en databasert oppgave, mens mange andre elever allerede hadde løst en problemoppgave gitt av lærer. Gjennom sine observasjoner oppdaget Collins (1996) at for enkelte elever så var

tilbaketrukkethet et forsvar mot overveldende angst. Elevenes behov for tilbaketrukkethet var ofte relatert til frykt eller redsel, men at angstnivå kan variere (Collins, 1996).

2.4 Oppsummering

Innagerende atferd er ikke alltid enkelt å identifisere som et problem. Mange barn og ungdom, men også voksne, utviser innagerende trekk som for eksempel sjenanse, sosial tilbaketrukkethet, engstelighet og angst i løpet av barns- og ungdomstiden eller senere i livsløpet. Slik atferd kan være hensiktsmessige og forståelige mestringsstrategier i avgrensede og kriserelaterte livssituasjoner. Eksempelvis kan et barn reagere med tristhet, engstelse og tilbaketrukkethet i skolesituasjoner i en fase hvor foreldrene skilles. Da er lærers medmenneskelig anerkjennelse og medfølelse viktig, og ikke «pedagogiske tiltak» eller misforståtte oppfordringer om økt sosial og faglig aktivitet. Det er når den innagerende atferden, følelser og opplevelser på grunnleggende vis, og over lang tid vendes innover eleven, og derved hindrer læring og stabile og trygge relasjoner, at det blir et problem for elev og lærer. For lærer blir denne atferden primært en utfordring når den bryter med forventet sosial og læringsmessig fungering og lærers samarbeid med elev. Det er anerkjent blant forskere og fagfolk, at skolens identifisering av innagerende atferd som problem, oppstår på et senere tidspunkt enn den innagerende elevs subjektive opplevelser av sine problemer. For å forebygge en mulig alvorlig utvikling er det således nødvendig med en tidligere identifisering av problemet og intervensjon.

Sjenanse og tilbaketrukkethet er beskrevet som sentrale kjennetegn ved den innagerende elev, og som det er knyttet en rekke følelsesmessige og atferdsmessige konsekvenser til. Samlebetegnelsen innagerende atferd inneholder et variert spekter av større eller mindre grad av subjektive eller objektive vansker, som det er viktig, at skolen griper fatt i. Forskningen viser at innagerende barns vansker kan ha en negativ effekt på læring og sosialisering (Collins, 1996), men at det er vanskelig å predikere langtidskonsekvensene, fordi at det er mange forhold som innvirker i fremtiden (Chazan m. f., 1998).

3. Mulige teoretiske forklaringer på innagerende problematferd

I dette kapittelet vil jeg presentere mulige teoretiske forklaringer på innagerende atferd. Teoriene til Stern, Bowlby og Ainsworth vil bli drøftet og relatert til innagerende elevs problematikk.

3.1 Dialektisk relasjonsteori

I beskrivelsen av menneskelige utvikling og atferd har jeg blant annet valgt en dialektisk relasjonsteoretisk tilnærming. Med en dialektisk forståelse mener Lund (2012) at man må se mennesket i en sammenheng og ut fra de relasjoner de lever i, samt den konteksten og det miljø som individet er en del av. Lund (2012) skriver at et viktig aspekt med den dialektisk forståelsen er dilemmaet mellom menneskets avhengighet til andre samtidig med menneskets søken og kamp for selvstendighet. Lund (2012) refererer blant annet til Hegels (2005) tanker om det formidable dilemma. Dette dilemmaet kjennetegnes ved at vi strever etter autonomi og uavhengighet samtidig som vi kjemper for anerkjennelse fra andre. Dialektisk relasjonsteori beskriver at atferdsutfordringer og endringer ikke oppstår i det enkelte individ, men i et møte, samspill med normer, kultur og relasjoner (Lund, 2012).

Den dialektiske relasjonsteorien har hentet mye av forståelsen fra eksistensialistiske filosofer som blant annet Hegel og Kirkegaard (Schibbye, 2002). Dialektikken oppfatter mennesker som noe uferdig og uforutsigbart, og angsten som er i menneske kan frigjøres. Bae, Waastad (1992) skriver at ut fra dialektisk relasjonsteori må opplevelser i relasjon forstås i lys av vår fundamentale og motstridende behov for tilknytning og avgrensning. Barnet, eller en hver person i utvikling, strever for å bli anerkjent slik at det kan bygge opp styrke og holde angsten for å bli forlatt og angsten for å bli oppslukt under kontroll. Personer som er i en posisjon der andre, for eksempel barnet, er avhengige av andres anerkjennelse (for eksempel foreldre og pedagoger) har stor definisjonsmakt. Den voksnes maktposisjon kan gi utviklingsstøtte til barnet både i tilknytning og avgrensning og kan derved skape selvakseptering og autonomi. Men den voksen kan også destabilisere barnets utvikling og skape tvil, usikkerhet og utydelig selvavgrensning. Ut fra et slikt perspektiv kan barnets forsøk på å dele sine tanker og opplevelser forstås som både et håpefullt prosjekt og et vågestykke. Barnet kommuniserer i

håp om å bli sett og bekreftet, men barnet risikerer også å bli misforstått, avvist, oversett eller invadert (Bae, Waastad, 1992).

Dialektisk relasjonsteori er bygget på dobbeltrefleksjonsprinsippet. Mennesket forholder seg både til seg og det forhold det har til omgivelsene. Dialektisk relasjonsteori handler også om våre grunnleggende behov for tilknytning (avhengighet) og avgrensning, det vil si spenningsfeltet mellom avhengighet og uavhengighet (Bae, Waastad, 1992). Et sentralt spørsmål er om lærer tar hensyn til denne motsigelse i det praktiske arbeid med elevene? Er pedagog bevisst reflektert over den innagerende elevs streven for både tilknytning og avgrensning? Mange innagerende elever har en svak, uklar eller ambivalent tilknytningsregulering. Er jeg som lærer bevisst min egen kommunikasjon? Hva kan jeg lære om meg selv i forhold til den innagerende elev? Skaper min væremåte trygghet og nysgjerrighet, eller blir eleven tvert imot mer stille og innesluttet? Hva kan jeg som pedagog endre i min kommunikasjon for å stimulere elevens sosial kompetanse og faglige prestasjoner? Er jeg for raskt og overfladisk i forhold til eleven, for didaktisk eller inviterer jeg den innagerende elev til gjensidig samtale? Gir jeg rom for at eleven kan inngå i en gjensidig dialog, eller er jeg for opptatt av mine egne ambisjoner som lærer? Mange innagerende elever er ut fra sine tidligere negative relasjonserfaringene automatisk og aktivt innstilt på avgrensning i sitt forhold til andre. Den innagerende elevs tidligere erfaringer er at det medfører smerte, angst og vonde opplevelser å «strekke seg» ut i en tilknytning. En slik relasjonell stil overføres lett til lærer. Den innagerende elevs behov for beskyttelse og trygghet er gjerne blitt så dominerende at en naturlig utviklingsfremmende vekst jeg- andre er blitt hemmet. Når eksempelvis den stille, forsiktige, engstelig innagerende elev våger å si til lærer at: «men du sa jo noe annet i går?», så har en slik elev kastet seg ut på dyp vann. Eleven viser her relasjonelt mot. Om lærer bekrefter og anerkjenner elevens utsagn, kan det være et positiv skritt i elevens selvutvikling generelt og relasjon til lærer spesielt. Det vises her til tidlige drøftelser om at ord ikke alltid er nok, men må ledsages av non- verbale signaler i form av gester, mimikk og emosjonell inntoning som er bekreftende elevens opplevelser.

Som pedagoger er det særskilt viktig å relatere og balansere sin kommunikasjon til eleven på en tilpasset måte ut fra den enkelte elevs individuelle relasjonsforutsetninger. Samtidig har ikke barnet noe særlig valg, for, som Hegels tenkning understreker er det grunnleggende menneskelige dilemma at vi er avhengige av andre for å bli autonome (Bae, Waastad, 1992).

3.1.1 Selvrefleksivitet

Dialektisk relasjonsteori bygger som nevnt tidligere på dobbeltrefleksjonsprinsippet (Bae, Waastad, 1992). Dette innebærer at måten en person forholder seg til seg selv på vil reflekteres i relasjonen til andre. Dobbeltrefleksjonsprinsippet beskriver med andre ord forholdet mellom det intrapsykiske og det interpersonlige. Ut fra et slikt reflekterende perspektiv blir det relevant for lærer å stille spørsmål: «Hva forteller den innagerende elev til seg selv ved å handle på en bestemt måte», eller omvendt: «Hva er det den innagerende elev forteller meg som lærer eller andre elever ved måten eleven behandler seg selv på». Den kompetente lærer vil stille seg selv de samme spørsmål (Bae, Waastad, 1992). Ved at lærer stiller seg selv slike spørsmål, for eksempel om samspillet med elevene, kan dette avdekke ulike typer kunnskap, som for eksempel om relasjonen til eleven er konstruktiv og utviklingsstøttende, om det er overskridende eller negativ, kontrollerende eller undertrykkende.

Bae og Waastad (1992) beskriver betydningen av lærerens evne til selvrefleksjon over egen usynlige kunnskap og medlæringen. I perspektiv av å være selvreflektert blir det også en utfordring for lærerne å se kritisk på sine ureflekterte holdninger som er en del av erfarings- og kunnskapsbakgrunnen.

Lund (2012) beskriver refleksjonens betydning i det innagerende barns møte med den fysiske dimensjonen, den sosiale verden, den personlige dimensjonen og den åndelige dimensjonen (det vil si å finne mening). Eksempelvis kan den innagerende elev la kroppen krype sammen, se ned med blikket, se engstelig ut, stå i utkanten av andre elever med videre, og derved kommunisere med hele seg en fysisk avstand til andre i kroppsuttrykket. I forhold til den innagerende elev har undersøkelser (Lund, 2009, Rubin, 2006 i Lund, 2012) vist at disse elevene har en klar kroppsbevissthet og mange refleksjoner omkring egen atferd. Lund (2012) konkluderer med at i dialog voksen- innagerende elev kan den voksne gjennom refleksjon og gode spørsmål sammen med den innagerende elev finne løsninger.

3.1.2 Anerkjennelse

I dialektisk relasjonsteoretisk tenkning antas at relasjoner som er preget av anerkjennelse ivaretar behovet for både tilknytning og avgrensning. Om anerkjennende dialektikk skriver Schibbye (2002) at en anerkjennende relasjon er en forutsetning for overskridende utvikling.

Dette fordi at den gir mulighet for selvhevdelse og individualitet, for tilknytning og bekreftelse. Lund (2012) refererer til Løvlie, Schibbye (2009, s.266) som definerer inn 5 elementer i anerkjennelsen: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Begrepene er dialektiske i den forstand at de gjensidige og avhengige av hverandre for å bli en helhetlig anerkjennende holdning (Lund, 2012). Anerkjennelse er, slik jeg forstår det et komplekst sammensatt begrep som ikke kan isoleres og analyseres isolert, men som må tolkes og forstås i en gjensidig dialogisk relasjon.

Anerkjennelse er et fenomenologisk og relasjonelt begrep. Dette innebærer at eleven må oppleve seg anerkjent dersom det skal være meningsfullt å bruke begrepet. Dersom for eksempel en lærer ut fra en god hensikt og ønske om å hjelpe en innagerende elev til å være mer åpen og verbal, så er dette ingen deling av opplevelser dersom elevens egne opplevelser ikke blir anerkjent (Bae, Waastad, 1992).

I dialektisk relasjonsteori vektlegges barnets bidrag når det gjelder utviklingen av selvet og personligheten. Spedbarnsforskning har fått en økende kunnskap om barnets bidrag til å skape sin egen virkelighet (Bae, Waastad, 1992). For eksempel vil et snilt barn kunne skape moren (og seg selv) som god mens et kolikkbarn vil kunne gjøre moren utålmodig, sint og kanskje avvisende. På samme måte vil den innagerende, stille og forsiktige eleven kunne skape en tålmodig, vennlig og oppmerksom lærer. Eller, dersom læreren opplever innageringen som avvisning og manglende velvilje fra elevens side, så kan lærer bli frustrert og sint. Spedbarnsforskning har dokumentert hvordan relasjonen mellom omsorgsgiver og barn skaper forutsetning for all læring og utvikling (Schaffer 1984 i Bae og Waastad, 1992).

Medlæringsbegrepet, som et relasjonelt fenomen, er relevant for å illustrere/vise at det i alle pedagogiske prosesser foregår i en holdningsmessig læring som involverer lærer- og elevs forhold til seg selv og andre. Medlæringstankegangen vektlegger at som pedagog så overfører man verdier gjennom den måten man kommuniserer på, og ikke bare via offisielle mål, undervisningsopplegg og så videre. En slik type læring foregår gjerne på et mer ubevisst eller utilsiktet nivå samtidig med den formelle læringen. En slik medlæring, eller metakommunikasjon, kan for eksempel være at pedagogen overfører slitenhet, utålmodighet, oppgitthet, manglende tro på at eleven kan lære og lignende til den innagerende elev. Den innagerende elev får da ytterligere bekreftet sin udugelighet og lave selvfølelse. Dette på tross av at læreren i og for seg har gjort alt pedagogisk riktig i samsvar med læreplan, metoder,

tilpasset undervisning og skolens målsetninger. Derfor er det sentralt at læreren reflekterer selvkritisk over egne holdninger i møte med den innagerende elev (Bae, Waastad, 1992).

Pedagoger har, som alle mennesker, også vært barn og inngått i relasjonelle prosesser og tilknytninger og etablert interaksjonsmønstre som man var nødt til å utvikle for å beholde tilknytninger til dem man var avhengig av. Først til foreldrene, deretter andre voksne, til lærere i utdannelsen, til veiledere, overordnede og andre. En må derfor anta at en del av forventningene om å være pedagog er ubevisste og lite reflekterte og vil kommuniseres i handlingsrepertoaret som lærer. Denne tause kunnskap, eller kompetanse, kommuniseres så til elevene. Den såkalte tause kunnskap kan være positivt ladet, men også være negative ureflekterte holdninger. Det kan for eksempel tenkes at en lærers relasjonserfaringer har vært preget av å være flink og vellykket for å bli akseptert av foreldrene. En slik lærer kan da i møte med den innagerende elev bli for opptatt av å være så flink at det kan gå på bekostning av empatien for den innagerende elevs egne opplevelser. En annen lærers tidligere og senere relasjonserfaringer kan være preget av innordning, snillhet, konfliktskyhet og overdrevent omsorgsfullhet. En lærer med en slik taus kunnskapsformidling til en innagerende elev kan umiddelbart synes å være samsvarende med den elevens behov. Samtidig kan denne type medlæring kommunisere til den innagerende elev at: «vær forsiktig, ikke vær for selvstendig, snakk stille og rolig»- noe som er ikke særlig utviklingsstøttende for eleven. I en slik lærer-elev relasjon kan konsekvensene være at det er læreren som får bekreftet sine egne relasjonelle erfaringer, noe som ikke er til beste for eleven. Snarere tvert imot kan resultatet bli at den innagerende elev blir enda mer forsiktig, tilbaketrekkende og engstelig, selv om en slik lærer-elev relasjon kan være preget av gjensidig fortrolighet. Begge vil gjensidig bekrefte hverandres forsiktighet og engstelse (Bae, Waastad, 1992).

3.1.3 Intersubjektivitet

Ifølge Stern (1991) inntreffer opplevelsen av et subjektivt selv med ledsagende opplevelse av tilhørighet i 7-9- måneders alder. Dette fordi at spedbarnet oppdager at det, og andre, har en bevissthet. Spedbarnet utvikler i denne alderen en gradvis opplevelse av at intensjoner og følelsestilstander er mulig å deles med andre. Stern (1991) hevder at bare når spedbarnet kan oppleve seg selv som adskilt fra andre er deling av subjektive opplevelser, det vil si intersubjektivitet, mulig. En slik deling av opplevelsen mor-barnet skjer fra 9- måneders alder. Ifølge Stern (1991) er det kvaliteten av den følelsen i en relasjon som deles bak

atferden, og ikke (den ytre) atferden i for seg. Overført til pedagogisk praksis så er det viktig at læreren «treffer» den innagerende elevens affektive tilstand, og ikke for eksempel støtter eller bekrefter en slik elevs mer eller mindre desperate forsøk på å takke læreren. Læreren må ha god nok empati til å forstå hva den innagerende eleven strever med i en relasjon, for eksempel frykt, engstelse for avvisning og så videre.

Stern (1991) har vært opptatt av å utvikle hypoteser om spedbarnets subjektive opplevelser. Hans utviklingsteori er basert på barnets opplevelser i de to første leveårene. Selv- begrepet er sentralt i Sterns teori, og hans fokus på det relasjonelle har likhet med dialektisk relasjonsteori. Teorien bygget på at spedbarnet har et preverbalt selv, det vil si en form for ikke- selvreflektert bevissthet (Bae, Waastad, 1992). Stern (1991) påpeker at alt er prosesser som amodal persepsjon, fysiogenetisk persepsjon og vitalitetseffekten hvor spedbarnet opplever ulike opplevelser og tilstander. Fra 0 til 2 måneder oppstår «sense of emergent self». Stern (1991) er uenig i Malers og Kernbergs utviklingsteorier som hevder at barnet utvikler seg gradvis fra en opprinnelig symbiose eller ikke- differensiering/ forvirring mellom selv og andre. Ifølge Stern (1991) har ikke spedbarnet utviklingsmessig kompetanse og følelsesmessige forutsetninger til slike mentale prosesser. Slik jeg forstår det hevder Stern (1991) at barnets «forvirring, symbiose og splitting» er normale prosesser i spedbarnets utvikling. Stern (1991) vektlegger deling av affektive tilstander som det viktigste bidrag til intersubjektivt tilhørighet. Her er morens sensitivitet og empati sentralt. Morens empati er brolegger mellom to adskilte bevisstheter: mor og barn. I andre leveår utvikler barnet språk. Nå kan barnet dele sin opplevelse med språket som instrument. Stern (1991) påpeker tvetydigheten ved barnets språklig utvikling, nemlig at barnet kan bli fremmedgjort fra direkte kontakt med sine egne personlige opplevelser. Språket, som symbolsk representasjon, kan skape distanse til barnets direkte emosjonelle erfaringer og opplevelser. Alt etter kvaliteten ved morens omsorg så kan barnet tendere i retning av å få dreie, omskrive, bagatellisere eller benekte viktige opplevelsesaspekter ved seg selv.

Innagerende barn er ofte preget av engstelse, relasjonell og sosial unnvikelse, nedvurdering av egen kompetanse og taushet. Disse elevene vil ofte møte pedagogen med verbalt diffushet, unnvikelse og innordning i forhold til lærers autoritet. Hos innagerende barn vil ofte språket eller tausheten bære preg av en ytre beskyttelse. Denne kan være mestringsstrategi som det er viktig for pedagogene å avdekke på en god og innsiktsfull måte. Når for eksempel en slik elev får spørsmål fra lærer etter en klassesur om det var en fin eller koselig tur, og eleven svarer:

«ja» eller uklart, så kan det være viktig å utforske elevens opplevelse ytterligere, spesielt om lærer har observert at eleven har vært sosialt isolert og ensom på turen. For å fange opp elevens reelle opplevelser kan lærer på en adekvat og innlevende måte for eksempel si: «men jeg så jo at du gikk mye alene, men hadde lyst å være sammen med oss andre», dersom eleven blir litt lei seg av lærers spørsmål, kan for eksempel lærer utdype med: «jeg ser at du er litt lei deg, men jeg vil hjelpe deg» og så videre. En slik relasjonell dialog og hvor lærer tilstreber en intersubjektiv felles forståelse, som eleven ikke kan bare igjenkjenne, men også oppleve anerkjennelse fra lærer på, så kan en god utviklingsstøttende lærer- elev relasjon etableres og videreutvikles. I dette eksempelet er også Sterns diskusjon om for eksempel vitalitetsaffekten relevant og betydningsfullt (Bae, Waastad, 1992).

Vitalitetsaffekten refererer til indre subjektive tilstander, for eksempel intensitet og egenskaper ved den emosjonelle tilstand (Lund, 2012). Særlig ved observasjon og evaluering av samspill vil en slik begrep være nyttig. Dette innebærer for eksempel at fokus rettes mot barnets opplevelse av hvordan moren trøster det, og måten hun skifter bleier på, ikke bare at hun gjør det.

I sammenheng med tidligere eksempelet lærer og den innagerende elev, så er det ikke bare viktig at lærer snakker med eleven og stiller de riktige spørsmålene. Lærer må også reflektere over hvordan og måten hun kommuniserer til eleven på. Forenklet sagt: lærer kan gjøre og si alt «riktig» til den innagerende elev, men likevel ikke nå frem. Som Stern (1991) understreker er deling av affektive tilstander det mest sentrale trekk ved intersubjektiv tilhørighet.

Pedagogen må oppleve og vite at eleven er tilstedeværende i denne empatiske prosess som lærer vil kommunisere. Å fremme et opplevelsesfelleskap lærer- elev er en nødvendig forutsetning for å skape en god relasjon. Intersubjektivitet er noe som deles mellom to individer eller subjekter. Det er ikke opplevelsen som er felles men opplevelsesfelleskapet. Et slikt opplevelsesfelleskap mellom lærer og den innagerende elev kan gi rom for at den innagerende elev kan få utviklingsstøtte for nye typer relasjonserfaringer. Et resultat av et slikt opplevelsesfelleskap kan for eksempel føre til at eleven begynner å tenke:» lærer forstår meg, jeg er trygg på han/henne, jeg kan snakke uten å bli straffet, jeg er en viktig person for lærer og jeg blir akseptert». Med utgangspunkt i en god relasjon til lærer kan eleven så utvide sine erfaringer og opplevelser til medelever og andre, gjerne med direkte og indirekte støtte fra samme lærer.

Som Børstad (i Bae og Waastad, 1992) påpeker i forhold til intersubjektivitet så må det være liv- vitalitet- i mor for at hun skal være tilgjengelig i form av innstilthet på deling. Overført til min oppgave så må lærer ha en vitalitet i form av nysgjerrighet, ønske, lyst og kompetanse til å hjelpe den innagerende elev. Dette er selvfølgelig et ambisiøst og ideelt prosjekt som kanskje de færreste lærere kan innfri helt og fullt. Like fullt er det en målsetting som læreren bør reflektere over og ikke minst se egne muligheter og begrensninger i forhold til. Erkjennelse av egne begrensninger, slik jeg ser det, kan faktisk bety en styrke som pedagog. Styrken består blant annet i at en som lærer ikke påfører eller belaster den innagerende elev med egne vanskelige eller ubearbeide relasjonserfaringer.

3.2 Daniel Sterns tilknytningsteori

Daniel Stern er psykoanalytiker og spedbarnsforsker. Med utgangspunkt i klinisk og forskningsbasert kunnskap har han laget en arbeidshypotese om det subjektivt opplevende barnet. Sterns tilknytningsteori understreker spedbarnets medfødte sosiale behov. Sterns utviklingsmodell er kjennetegnet i form av utviklingslinjer og ikke utviklingsfaser (Lund, 2004). Han beskriver barnets kontinuerlige utvikling med fem selvopplevelser og relasjonsområder:

3.2.1 Det gryende selvet (0-2 mnd.)

Stern (1991) hevder at spedbarnet har evne til å oppleve en følelse av et gryende selv og at dette selvet dannes i løpet av de to første månedene. Amodal persepsjon og vitalitetsaffekter er to sentrale kjennetegn i denne utviklingslinje og selvopplevelse. Amodal persepsjon gjør spedbarnet i stand til å oppfatte helhet og sansemessig sammenheng. Slik Stern hevder så har spedbarnet kompetanse til å oppleve en sammenheng mellom det barnet kan se, føle og høre (Lund, 2004). Stern (1991) mener at spedbarn har en medfødt evne som kan kalles amodal persepsjon. Dette innebærer at spedbarnet kan oppfatte informasjon innen en gitt sensorisk modalitet og på en eller annen måte overføre den til en annen sensorisk modalitet (Stern, 1991). Stern (1991) refererer til utviklingsforskere som Bower (1974) som hevder at barnet handler ut fra abstrakte representasjoner av en sansingskvalitet. Spedbarnet opplever ikke abstrakte representasjoner som syn, lyd, berøring eller konkrete fysiske gjenstander, men heller for eksempel former og intensitet, det vil si opplevelsens mer helhetlige kvaliteter. Spedbarnet er skapt slik at de danner visse integrasjoner av ulike sansinstrykk. Den amodal persepsjon hjelper spedbarnet til å integrere ulike opplevelser av selvet og andre. Stern (1991)

hevder at fornemmelsen av det gryende selvet ikke bare dreier seg om produktet, men også om selve integreringsprosessen.

Lund (2004) refererer til egne erfaringer med innagerende elever som har nytte av å uttrykke tanker, opplevelser og følelser gjennom for eksempel musikk, dikt, bilder og drama. Ved å aktivisere og kommunisere via flere sansemodaliteter kan en styrke selvfølelsen hos denne gruppen (Lund, 2004).

Et annet kjennetegn ved det gryende selvet er vitalitetsfølelser som en alternativ opplevelseshet til forskjell fra mer tradisjonelle følelsesinnndelinger som sinne, glede, tristhet og så videre. Visse vitalitetseffektene har mer flyktige kvaliteter og Stern (1991) bruker bevegelsesmetaforer som synkende, stormende, eksplosiv, bølgende, rolig, gradvis forsvinnende for å beskrive disse følelseskvaliteter. Eksempelvis beskrives at spedbarnet blir oppslukt av «vitalitetsaffektene» ved måten mor tar spedbarnet på, hvordan hun tar på bleien, gir flasken til barnet, når hun gir bryst og så videre. Slike og lignende handlinger hos foreldrene uttrykker ikke nødvendigvis en spesiell følelseskvalitet men formidler og vekker vitalitetsfølelsen hos barnet (Stern, 1991). Kvaliteten ved vitalitetsaffektene er av stor betydning for barnets utvikling av det gryende selvet. Måten moren håndterer og kommuniserer barnet på ved dets ulike tilstandsreguleringer som trøtt-våken, sulten-mett, gråtende-rolig er viktig for barnets opplevelser av å bli møtt, bekreftet og trygget (Lund, 2004).

3.2.2 Kjerneselve (2-6 mnd.)

Stern skriver at i opplevelsen av kjerneselve, så begynner spedbarnet å gi inntrykk av å være mer engasjert i sosial kontakt og mer fullstendig integrert (Stern, 1991). Barnet gir nå større inntrykk at handlinger, planer, følelser og persepsjoner fokuseres i interpersonelle situasjoner. Spedbarnet uttrykker nå større opplevelse av seg selv som fysisk adskilt fra andre og med egne handlinger og følelser. Grunnlaget for dannelsen av et kjerneselve ved 2-6 måneders alderen er basert på fire typer opplevelser som er tilgjengelige for spedbarnet (Bae, Waastad, 1992; Lund, 2004). 1) En selv-handling (self agency)- spedbarnet får opplevelsen av å ha styring over å eie sine egne handlinger. De opplever at de er i stand til å påvirke og få ting til å skje. 2) Selv-sammenheng (self coherence), hvor barnet opplever fysisk helhet og sammenheng. 3) Selv-affektivitet (self affectivity), det vil si barnet har en opplevelse av indre følelseskvaliteter i sammenheng med andre selvopplevelser og sammenhengen mellom disse.

4) Selv-historie (self history), barnet får her opplevelse av kontinuitet i tid. (Bae, Waastad, 1991; Lund, 2004). Sammen så utgjør disse fire selvopplevelser fornemmelsen av kjerneselve hos barnet (Stern, 1991). Stern (1991) påpeker at denne opplevelsen av selvet ikke er en kognitiv konstruksjon, men en opplevelsesmessig integrasjon.

I denne perioden danner spedbarnet hukommelsesmønstre og motoriske, persepsjon og affektivitet og en opplevelse av å være til i en foranderlig verden (Lund, 2004). Stern (1991) skriver at perioden 2- 6 måneder kanskje er den mest gjennomgripende sosiale perioden i livet, og han kaller derfor perioden for den nære sosiale verden. Barnet utvikler også det sosiale smilet i 2- 3 måneder alderen, det pludrer mot andre og den gjensidige blikkkontakt søkes mer levende og direkte. Barnet begynner også å internalisere interaksjonserfaringer. Stern er også opptatt av at interaktive opplevelser og erfaringer nedfelles i barnets pre-verbale hukommelse (Stern, 1991). På basis av spedbarnets mange samspillserfaringer med særlig nære omsorgspersoner, så danner spedbarnet seg en oppfattelse av kvaliteten av samspillet. På basis av fellestrekk ut fra samspillserfaringene konstruerer spedbarnet et slags abstrahert gjennomsnitt (Lund, 2004). Denne gjennomsnitt av erfaringer blir så en indre representasjon. Disse gjennomsnitt av erfaringene kaller Stern for Representasjoner av Interaksjoner som er blitt Generalisert (RIG-er) (Stern, 1991). Begrepet RIG fremstår hos barnet som en «jeg» opplevelse med en annen og representerer ingen «vi» opplevelse slik jeg forstår Stern. Stern (1991) påpeker at et bestemt RIG- er dreier seg om en bestemt interaksjonstype representasjon. En arbeidsmodell hos barnet, for eksempel av mor (som helhet), består av mange slike RIG- er. RIG- er kan betraktes som den grunnleggende byggeklossen som arbeidsmodellen konstrueres ut fra (Stern, 1991). RIG- er utgjør en viktig enhet i kjerneselve struktur. Kvaliteten i grunnopplevelser hos barnet har avgjørende betydning for barnets interaksjoner i fremtiden. Sterns selvteori er optimistisk i den forstand at ulike selvområder er i utvikling og endring gjennom hele livet.

Mange, men ikke alle av de innagerende elever pedagogen møter i skolen har relasjonserfaringer preget av avvisning, emosjonell utilgjengelighet, fysisk avvisning, utålmodighet og mangel på gjensvar og bekreftelse i dialogen. Kjerneselve negative erfaringer kan lett aktiveres ved selv små, tilsynelatende og betydningsløse signaler fra lærer. Det kan være et hastig smil eller en kort beskjed eller tendens til utålmodighet hos lærer som kan vekke negative grunnopplevelser hos den innagerende elev. Dette behøver ikke bety at læreren er avvisende, men at tidspresset i en klasseromsituasjon vanskeliggjør en mer

fordypende og lyttende holdning (Lund, 2004). Lund (2004) har på illustrerende vis, og gjennom egen forskning, vist hvordan de første interaksjonserfaringene barnet får har betydning for forståelsen av den innagerende elev. Undersøkelsene Lund (2004) har gjort beskriver at mange av innagerende elevene er bevisste sine egne ønsker (for eksempel mer tro på seg selv), noe som viser at de har kontakt med egne behov. Ifølge undersøkelser hadde disse elevene en så utydelig selvfølelse at det ville blitt vanskelig å snakke med dem om hvordan de hadde det, også fordi at disse elevene slet med å uttrykke seg verbalt. Lund (2004) stiller spørsmål om det er vår egen travelhet og høye tempo som vanskelig gjør i å sette oss ned sammen med elevene.

3.2.3 Det subjektive selvet (7-15 mnd.)

Utviklingen av intersubjektiv tilhørighet inntreffer, ifølge Stern (1991), ved cirka 7-9 måneder når spedbarnet gradvis oppdager at det har en bevissthet adskilt fra andres bevissthet. Dette nye opplevelsens- og relasjonsområde kaller Stern (1991) for følelsen av et subjektivt selv. Spedbarnet får en gryende opplevelse at det har indre subjektive opplevelser som intensjoner, følelsetilstander og oppmerksomhetsfokus som kan deles med andre. Bare når spedbarnet kan erfare at andre adskilt fra barnet selv kan ha en mental tilstand som ligner det barnet selv innehar, er deling av subjektiv opplevelse mulig (Lund, 2004). Denne tilstand og deling kalles intersubjektivitet. Stern (1991) beskriver noen forutsetninger for at intersubjektivitet skal utvikles. En viktig forutsetning er at foreldrene må være i stand til å lese eller tolke barnets følelsetilstander fra den ytre atferd. Stern (1991) beskriver at mødre etter barnets 9-måneders alder synes å foreta en affektiv inntoning til det aspekt ved atferden som representerer barnets følelsetilstand. Det som tones inn og matches er ikke barnets atferd i seg selv men kvaliteten av den følelsen som kan deles bak den ytre atferden (Lund, 2004; Bae, Waastad, 1992). Det skjer en parallell korrespondanse, eller matching, når det gjelder intensitet, form og tidspunkt for den emosjonelle utveksling. Affektiv inntoning beskriver en gjensidig emosjonell resonans/bekreftelse mellom mor og barn. Dette er til forskjell fra imitering som primært gjengir form og ytre atferd. Stern vektlegger deling av affektive tilstander som det mest betydningsfulle trekk ved intersubjektiv tilhørighet (Bae, Waastad, 1992).

Affektiv inntoning har likheter med empati ved at begge fenomener innebærer å kunne oppfatte, dele og uttrykke en annen persons følelsetilstand. Mens det yngre spedbarn bare

oppfattet den empatiske respons fra moren, kan barnet nå på dette alderstrinn oppleve og delta i den empatiske prosessen i seg selv. Barnet blir, med andre ord, nå deltaker i en «empatisk prosess» mellom to adskilte bevisstheter. Ved hjelp av affektiv inntoning styrker mor barnets selvfølelse og gir barnet en opplevelse av å være betydningsfull gjennom en affektiv dialog. Barnet får svar på sine følelser og opplever å bli møtt og forstått (Lund, 2004).

Et barn som opplever at ulike affektive tilstander som glede, tristhet, initiativ, gråt, ubekvemhet med videre og ikke får svar og bekreftelse, kan få et uklart og forvirrende forhold til egne følelser. Mangel på bekreftelse, ignorering eller devaluering av barnets følelser kan få som konsekvens at det vender følelsene innover, blir alene og ensom med sine opplevelser og kan medføre en manglende utvikling av et differensiert og ekspressivt følelsesliv (Lund, 2004).

Mange innagerende elever kan ha opplevd at omsorgsgiver har neglisjert dets affektive tilstander og derved svekket følelsen av et subjektivt selv. Den innagerende elevs erfaringer med intersubjektivitet kan være svakt og utrygt utviklet. De har dårlige opplevelser i intersubjektiv utveksling av affekt (Lund, 2004). Å møte og kommunisere med innagerende elever med en slik relasjonshistorikk er en krevende oppgave for lærer. Lund (2004) skriver at hun tror at alle elever egentlig ønsker tydelige tilbakemeldinger fra både læreren og medelever på hvordan de oppleves. Hun skriver at affektiv inntoning også handler om å tørre og spørre om en tilbakemelding samsvarer med elevens opplevelse. Å inntone seg på gruppen av innagerende elever forutsetter ekstra bevissthet i forhold til tempo, toneleie og ordvalg. For innagerende elever med et diffust og relativt forvirrende indre følelsesliv kan det være nyttig at lærer er tydelig i både egne uttrykte følelser og kan navngi og bekrefte elevens følelser og opplevelser. Lærers kommunikasjon og affektive inntoning må kunne gi eleven en opplevelse av å bli møtt og forstått samt bidra til å styrke selvfølelsen. Som tidligere beskrevet så kan et slikt formål ikke primært oppnås hva lærer sier eller gjør, men hvordan lærer kommuniserer med for eksempel blick, mimikk, stemmen, toneleie og gi evnen til å være i kontakt med eleven på. Lund (2004) understreker også betydningen at i hennes møte med innagerende elever så er det et tydelig gjennomgangstema «vi ønsker å bli sett». Å bli sett og bekreftet i en gjensidig dialog er et grunnleggende behov. Særlig hos den innagerende elev er dette er forsømt bekreftelsesområde. Alle Sterns selvutviklingsområder beskriver at det sentrale er måten den voksne møter barnet på. Mens Sterns relasjonsteori legger hovedvekten på morens eller omgivelsens bidrag til utviklingen av barnets selv, så vektlegger dialektisk relasjonsteori

også barnets bidrag i utviklingen av selvet. Eksempelvis kan barnet skape og påvirke moren ved sine egne handlinger og morens responser på dem. Et stille og snilt barn kan skape moren, og seg selv som god, mens et kolikkbarn vil kunne skape moren som utålmodig, frustrert eller avvisende (Bae, Waastad,1992). På samme måte vil den forsiktige, tilbaketrekkende, stille og innagerende elev skape vennlige lærere mens den utagerende elev kan skape utålmodige, oppgitte og irriterte lærere. Av relevans i denne oppgaven er også Sterns beskrivelser av hvordan et falsk «selv» kan utvikles. Barnet kan for eksempel anvende den del av en indre opplevelse som barnet kan oppnå intersubjektiv akseptering med moren. Eksempelvis kan barnet, på grunnlag av gjentatte erfaringer i samsillet med mor, erfare at hvis det er snilt, rolig, ikke forstyrrende med videre oppnå intersubjektiv akseptering med morens indre opplevelser. Dette kan gå på bekostning av barnets genuine deler av den indre opplevelse som energisk, aktiv, intens og behov for å utrykke ulike følelses kvaliteter. Overført til lærerens relasjon til den innagerende elev så kan en tenke seg at enkelte lærere primært gir intersubjektiv akseptering til den innagerende elevs falske «selv», det vil si at elevens forsiktighet, oppfattelse av seg selv som skjør, usikker, lite selvhevdende, selvutslettende, ikke utfordrende og innordnende autoriteter. Det må understrekes at jeg ikke nødvendigvis har brukt begrepet «falsk selv» i patologisk forstand. Det er viktig at lærer reflekterer over egne holdninger i relasjonen og kommunikasjonen til den innagerende elev og kan gi utviklingsstøtte på de områder ved/i eleven som har vekstpotensiale.

I pedagogisk arbeid med den innagerende elev er det sentralt at lærerens støtte får gjenklang hos den innagerende elev slik at opplevelsen medfører intersubjektiv deling. Ved en bevisst og empatisk tilnærming til eleven kan eleven oppdage nye sider og egenskaper ved seg selv og et opplevelsesfelleskap basert på elevens egentlige eller mer skjulte ressurser.

3.2.4 Det verbale selvet (15-18 mnd.)

I løpet av spedbarnets andre leveår utvikler barnet språket, som er et nytt kommunikasjonsmiddel som kan skape felles meningsdannelser og intersubjektivitet (Stern, 1991). Ifølge Stern (1991) har barnet og dets selv og andre et nytt medium, språket til deling og skaping av felles meninger. Dette nye opplevelsesområde kaller Stern (1991) det verbale selv, som er ordenes verden. Barnets måter å delta relasjonelt på øker enormt fordi det kan dele sine opplevelser av verden gjennom språket. Stern (1991) ser imidlertid språket også som et tveegget sværd fordi barnet nå blir fremmedgjort fra direkte kontakt med sine egne

personlige opplevelser beskrevet i de tidligere preverbale selv- og relasjonsområdene (Bae, Waastad, 1992). Mens de andre relasjonsområdene er personlige og spontane blir relasjonen på det språklige plan mer upersonlige og abstrakte (Stern, 1991). Språket kan vanskelig fange opp alle følelsesmessige nyanser. Språket kan både være et nytt medium til nærhet, samspill og tilhørighet, men også til å manipulere og fordreie egne og andres opplevelser (Bae, Waastad, 1992). Ifølge Stern (1991) skaper språket en avstand mellom to samtidige former for interpersonell opplevelse: den som leves, og den som representeres verbalt. Språket skaper altså en spaltning i opplevelsen av selvet (Stern, 1991).

Ordene og språket kan også bidra til å styrke det verbale selvet og gi oss muligheten til å formidle oss selv, vår historie og våre opplevelser. Slik Lund (2004) har beskrevet er nettopp dette å bruke ordet spesielt svært utfordrende for mange elever med innagerende atferd. Disse elever er gjerne engstelige, har lav selvfølelse, prestasjonsangst, forventer nederlag og har følelser å ikke ha noe viktig å si. Tausheten og den sosiale isolasjon er gjerne strategier den innagerende elev benytter seg av. En sensitiv og klok lærer kan bidra til å styrke det verbale selvet hos disse elever ved å stimulere dem til deling av ord, opplevelser, meninger og tanker (Lund, 2004). Skolekulturen forventer i stor grad at elevene har «ordets makt», og, at de kan uttrykke seg verbalt og tydelig. Å tilrettelegge klassemiljø og tiltak for å styrke den innagerende elevs verbale kommunikative evner er derfor sentralt. De innagerende elevene sier at alt er mye lettere, blant annet å si noe, i mindre sammenhenger og med noen de er trygge på (Lund, 2004). Av betydning for læreres holdning og kommunikasjon til den innagerende elev er også Sterns drøftelse av vitalitetsaffekter. Hvordan og måten læreren snakker til eleven på kan være viktigere enn at læreren for eksempel sier noe positivt til den innagerende elev. For eksempel kan den ambisiøse, utålmodige lærer med liten tid si til eleven at: «Dette klarer du nok, dette tør du si», men uten at det er til stede en intersubjektiv tilhørighet elev-lærer-imellom, og uten at eleven opplever aksept på sine følelser. I slike relasjonelle sammenhenger er det snarere læreren som søker aksept på egne ønsker og forventninger. Dersom lærer kommuniserer støtte til eleven ved å tone seg inn på elevens følelser og opplevelser, så kan en utviklingsstøttende dialog etableres.

3.2.5 Det narrative selvet (3-3,5 år)

Det femte selvutviklings- og relasjonsområde er det narrative selvet. Dette område kalles historiens verden. I denne perioden er barnet ivrig i å dele sine historier og barnets identitet

utvikles og skapes i fortellingene. Avgjørende for barnets selvutvikling, trygghet og identitet er hvordan det blir møtt ved å fortelle sine egne historier (Lund, 2004). Hvis barnet blir møtt med en lyttende, utforskende og anerkjennende holdning styrker det barnets opplevelse av en positiv og trygg identitet og selvfølelse. Og motsatt, blir barnet møtt med kritiske kommentarer, ironisering, neglisjering og desengasjement kan det nedfelles en opplevelse i barnet at dets fortelling ikke er viktig, at den burde være annerledes og at barnet selv ikke er betydningsfullt (Lund, 2004). Gjentatte slike negative dårlige erfaringer kan undergrave barnets tillit og trygghet i sine forsøk på å skape meningsfullt sammenheng ved hjelp av sine egne historier (Bae, Waastad, 1992). I et slikt perspektiv og ut fra Sterns teori kan vi forstå barnets forsøk på å dele sine tanker og opplevelser som både et håpfull prosjekt og et sjansespill (Bae, Waastad, 1992). Ved sine fortellinger tar barnet en risiko. Barnet kommuniserer i håp om å bli sett og bekreftet. Samtidig foreligger alltid en mulighet for at det for eksempel kan bli avvist, oversett, invadert og kritisert. I møte med den innagerende elev er det kanskje spesiell viktig at læreren reflekterer over sin store definisjonsmakt som autoritet. Innagerende elever har gjerne en relasjonshistorie preget av innordning, selvutslettelse, taushet og stillhet i forhold til tidligere autoriteter, da særlig i forhold til foreldrene. Dette innebærer at den innagerende elev har større vansker enn den normalt selvhevdende elev i å uttrykke egne meninger, tanker og følelser til lærer. Lund (2004) uttaler at hun mange ganger har opplevd at de innagerende elever har vanskelig for å dele sine historier fordi at det er for vågalt og risikabelt. De innagerende elever er derfor i behov av spesiell tilrettelegging og sensitiv oppmerksomhet fra lærer for å lokke frem elevens egne tanker og opplevelser.

I lærers kontakt med den innagerende elev kan medlæringstankegangen være viktig å reflektere over. Som pedagog overføres verdier, holdninger og meninger gjennom den måten man er å kommunisere på, og ikke bare gjennom objektive intensjoner, målsetninger, undervisningsopplegg og så videre. Innagerende elever er særlig følsomme for de uuttalte eller ubeviste måter lærer kommuniserer på. For lærer er det sentralt å bruke sin definisjonsmakt til å fokusere på både den innagerende elevs rett og mulighet til å utdype, utvikle og uttrykke sine egne tanker og følelser og ikke bare fokus på lærers egne følelser. Medlæringsprinsippet blir godt illustrert i en artikkel av journalisten Torgeir W. Skancke hvor han reflekterer over sorgen ved tapet av datteren og sier: *«Den som har erfaring med tap og sorg vet at venner og bekjente ikke nødvendigvis trenger å si noe. Det er ikke hva du sier, men hvordan. Et blick, en smil, en klem. Så enkelt er det- og så vanskelig».* (Torgeir W. Skancke (12 mars 2012, Debatt i Aftenposten)).

3.3 Bowlby og Ainsworth tilknytningsteorier

I dannelsen av sosiale relasjoner mellom barnet og omsorgsgiver bruker Bowlby termen tilknytning for å beskrive det helt spesielle forhold og prosess som etableres mellom barnet og omsorgsgiver (Smith & Ulvund, 1991). Bowlby mener at barnet helt fra fødselen av danner sterke og nære emosjonelle bånd til andre mennesker. Behovet for tilknytning mener Bowlby er biologisk bestemt på samme måte som andre biologiske behov. Bowlbys teori bygges på en biologisk forklaringsmodell. Sosial atferd eller tilknytningsatferd antas å ha en adaptiv funksjon ved at barnet for eksempel rundt 6-7- måneders alder søker fysisk nærhet til omsorgsgiver. En slik tilknytningsatferd antas å ha som biologisk funksjon å opprettholde fysisk nærhet og beskytte barnet mot farer i det naturlige miljø. Ifølge Bowlby kan spedbarnets relasjon til omsorgspersonen forklares gjennom et forhåndsprogrammert kontrollsystem. Dette kontrollsystemet bidrar til å skape en balanse mellom tilknytnings- og utforskningsatferd. Når barnet ikke opplever trusler i omgivelsene viser det utforskende atferd. Når barnet opplever farlige eller truende situasjoner vil det foretrekke fysisk kontakt med omsorgsgiver. Med god balanse mellom tilknytnings- og utforskningsatferd gir dette utviklingsstøtte til barnets psykososiale og kognitive utvikling. «Morsfiguren» er den person barnet først utvikler et hengivenhetsforhold til og som blir barnets primære tilknytningsperson. Bowlby skriver at tilknytning mellom barn og omsorgsgiver er en toveisprosess. Bowlby mener at det finnes en bestemt sensitiv periode for utvikling av tilknytningen og som antas å vare fra cirka 7- måneders alderen til cirka 12- måneders alderen. Bowlby mener at barna som ikke har dannet noen fast og trygg tilknytning når de blir 2 år er i risikozonen for å utvikle psykiske vansker senere i livet (Smith & Ulvund, 1991). Bowlby mener at spedbarn- og omsorgsgiverrelasjoner ikke skiller seg vesentlig fra de relasjoner som blir dannet senere i livet. Med andre ord mener Bowlby at den tidlige relasjonen danner prototypen for senere relasjonen i livet. Kvaliteten i det tidlige samspillet har således avgjørende betydning for hvordan et individ utvikler seg.

Lund (2004) beskriver Bowlbys 3 hovedtyper av tilknytning:

1. *sikker tilknytning*
2. *usikker tilknytning*
3. *usikker og svak tilknytning* (Lund, 2004, s.28).

Ifølge Bowlby utvikler barnet indre arbeidsmodeller (internal working models) på grunnlag av det vedvarende samspillet mellom individet og omgivelsen (Lund, 2004). Disse indre arbeidsmodeller er forestillinger om seg selv, sine omsorgspersoner og sine relasjoner til dem. De indre arbeidsmodeller er således indre representasjoner av erfaringer som danner grunnlag om bestemte forventninger om seg selv og forholdet til andre på godt og vondt. Bowlbys indre arbeidsmodell har likhetstrekk med det Stern (1991) beskriver som RIG (Representation of Interactions that have been generalized). Ifølge Stern (1991) er Bowlbys indre arbeidsmodell et mer overordnet system som består av mange RIG-r. De indre arbeidsmodeller representerer tidlige interaksjonsstrukturer og trekk ved mor og endres og justeres med alder og erfaring.

Overført til den pedagogiske arena vil lærer ofte møte på innagerende elever med en overveiende negativ indre arbeidsmodell med usikker og svak tilknytning. Disse barns relasjonserfaringer har ikke blitt møtt med åpenhet, tillitsfullhet og respekt for egen integritet fra omsorgsgiver. Disse barna har gjerne indre, og automatiserte arbeidsmodeller av typen: «Jeg er dum». «Mine følelser og tanker betyr lite». «Det er tryggest å ikke dele med andre hva jeg mener og føler for jeg blir bare avvist og skuffet». «Det er best ikke å rekke opp hånden i timen for da kan jeg bli til latter». «Andre liker meg ikke og jeg liker heller ikke meg selv. Det er farlig å si noe». Disse negative relasjonsprinsipper vil eleven også overføre til lærer. Den sensitive lærer vil etter hvert få forståelse av den innagernde elevs indre arbeidsmodells relasjonsprinsipper. Å etablere et konstruktivt tillitsforhold hvor eleven etter hvert kan dele sine vonde erfaringer tar tid. Den tålmodige lærer vil etter hvert oppleve at den engstelige elev med usikker tilknytning gradvis kan bli tryggere. Dette kan danne grunnlaget for at eleven blir mer emosjonelt og sosialt utstrekende og selvhevdende. For en lærer vil det gi en god opplevelse når den innagerende elev stolt kan si: «Jeg klarer det». Det må også tilføyes at også lærer bærer med seg en indre arbeidsmodell med positive og negative erfaringer. Eksempelvis kan et relasjonsprinsipp i den indre arbeidsmodellen være: «Jeg må mestre å være flink for da blir jeg akseptert». Pedagogisk og relasjonelt arbeidet med innagerende elever gir sjelden raskt resultat. Dersom nevnte lærer i tillegg er utålmodig og den innagerende elev reagerer med tegn på avvising og relativ utilgjengelighet for denne lærers iver, så kan læreren bli skuffet og oppgitt over eleven. Også læreren har sine egne indre arbeidsmodeller og overfører disse relasjonserfaringer til elevene. Jeg ser det som viktig at lærere på en selvkritisk måte kan reflektere over sine muligheter og begrensninger ut fra dette reflekterende perspektivet.

Mary Salter Ainsworth (1978) er en annen sentral forsker i den empiriske tilknytningstradisjonen. Hun bidro mye til å øke forståelsen av små barn gjennom sine studier av mor- spedbarn interaksjonen under barnets første leveår. På bakgrunn av sine studier fant hun at mødre i alminnelighet var en trygg base (the secure-base phenomenon) for barnet. Barnet kunne da veksle mellom å utforske verden fra mor som det trygge base for, så å søke tilbake til denne base for trygghet når barnet ble fryktsom eller skremt. I sin undersøkelse observerte Ainsworth m.f. (1978) 26 barn og deres mødre gjennom barnets hele første leveår. Disse hjemmeobservasjonene av barnas og mødrenes samspill ble fulgt opp med observasjoner i en laboratorietest som fikk navnet fremmedromsituasjoner (strange- situation test). Her ble kvaliteten på tilknytningen observert. I denne test- situasjonen på cirka 20 minutter, ble barnets atferd observert med bare mor, deretter mor og en fremmed person, så bare en fremmed til stede og avslutningsvis en periode på 3 minutt hvor barnet er alene i rommet. Barnets utforskende atferd og tilknytningsatferd observeres i de ulike situasjoner. Barnets tilknytningsatferd når mor vender tilbake etter å ha vært borte og ute av syne, er av spesiell interesse. Med utgangspunkt i den undersøkelsen inndelte Ainsworth (1978) barna i 3 grupper målt ut fra 2 kriterier:

- 1) Hvor mye og hvor lite barna utforsker når mor er til stede, og når hun ikke er til stede.
- 2) Hvordan de relaterer seg til mor når hun er til stede, når hun går fra dem, og spesielt når hun vender tilbake

Hoved kjennetegnet ved gruppe A: utrygg, unngående tilknytningsmønster (anxious avoident) er aktiv unngåelse ved gjenforening. Barnet vender seg bort, ignorerer, ser vekk. Barnet kan også veksle mellom nærhetssøken og unngåelsesatferd i sin kontaktregulering. I forhold til eksplorering eller utforskning, så er hovedkjennetegnet selvstendig utforskning. Barnet bruker ikke mor som en base, men forlater henne raskt for å utforske de nye omgivelsene og gjør det nysgjerrig og ivrig. Det er lite deling av følelser, og barnet er positiv overfor fremmede, også når mor er borte. Barnet lar seg trøste både av fremmede som av mor (Ainsworth, 1978).

Hoved kjennetegn ved gruppe B: trygt tilknytningsmønster er aktiv kontaktsøking eller samspill med mor ved gjenforening. Barnet søker mor, oppsøker henne raskt for kontakt når det er urolig eller lei seg. I forhold til utforskning, så er hovedkjennetegn at barnet anvender mor som en trygg base. Barnet utforsker omgivelsene, nysgjerrig og ivrig. I motsetning til barn i gruppe A så deler barnet sine følelser i leken. Barnet er tillitsfullt overfor fremmede når

mor er til stede. Barnet lar seg lett trøste av omsorgsgiver når det blir urolig eller trist/lei seg (Ainsworth, 1978).

Hovedkjennetegn ved gruppe C: utrygt, motstandsfull og ambivalent tilknytningsmønster (anxious resistant) er at barnet har vansker med å roe seg ved gjenforening. Det kan fortsette å gråte. Kontaktreguleringen kan veksle mellom kontaktsøken og kontaktvegring. I forhold til utforskning, så var hovedkjennetegnet: mangelfull og preget av interesseløshet. Disse barna har vansker med å forlate mor for å utforske. De er engstelige i nye situasjoner og for fremmede personer. Det er lite med deling av følelser. Barnet vanskelig å trøste både for mor og fremmede (Ainsworth, 1978).

På bakgrunn av sine studier mente Ainsworth (1978) at sentrale kvalitetsforskjeller i tilknytning kan tilskrives tidlige samhandlingsmønstre mellom foreldre og barn. Disse kvalitetsforskjellene lar grunnlaget for utvikling av senere tilknytningsmønstre gjennom hele livet. Ainsworths forskning har vært viktig i forståelsen av sammenhengen mellom tilknytning og av samspillet morsfigur/spedbarn (Håland & Synnevaag, 1992). Interessant er også Ainsworths (1978) undersøkelse som viste en klar sammenheng mellom trekk ved mødrenes samspill og kjennetegn ved barnets tilknytningsatferd ved 1- års alderes både hjemme og i fremmedsituasjon/strange situation. Mødrenes samspillsmønster til de trygt tilknyttede barna var preget av sensitivitet og tilgjengelighet. De var flinke til å lytte til barna sine, samt aksepterende og samarbeidsinnstilte til dem (Håland & Synnevaag, 1992). I gruppe A og C mødrene var det noen forskjeller, for eksempel var mødrene i gruppe A mer avvisende til barna enn i gruppe C (Ainsworth, 1978). Hovedtrekkene mellom de engstelig tilknyttede barna og mors atferd var at mødre viste insensitivitet for barnas signaler, ignorering av barnet, lite deling av følelser eller også avvisning. Ainsworth konkluderer som følger: *“In summery, we may conclude that different patterns of infant strange-situation behavior are associated with different constellations of maternal behavior both before the strange situation and subsequent to it”*. (Ainsworth, 1978).

Slik jeg forstår Ainsworths tre hoved tilknytningsgrupper (A,B,C) så er det i hovedsak gruppe C som er relevant i forståelsen av innagerende elever. I gruppe A kan en finne elever som er mer utadvendte, men som lærer gjerne oppfatter som ukritiske i kontakten. I gruppe C tenker jeg vi finner kjennetegn som beskriver mange innagerende elever som lite deling av følelser, engstelig i nye situasjoner og for fremmede, tilbaketrukkethet og mangelfull utforskning samt uttalt passivitet. Denne lærte tilknytningsatferd vil den innagerende elev også overføre til

lærer. I tråd med Ainsworths tankegang blir det viktig for lærer å komme i en posisjon som en «trygg base» for disse elever. Dersom eleven ikke opplever lærer som et relativt «trygg base» kan det få alvorlige konsekvenser for den innagerende elev, ikke bare i forhold til den psykososiale og følelsesmessige utvikling, men også i kapasiteten til innlæring generelt. Disse elever kan også oppleve klasesituasjonen som en «fremmedromsituasjon» med mange trusler. Slike elever vil ofte oppleve mer engstelse og utrygghet når det kjente holdepunkt, lærer, er ute av klassen, eller når vikarer underviser.

3.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg drøftet noen sentrale kjennetegn i dialektisk relasjonsteori, hvor begrepene anerkjennelse og intersubjektivitet har en sentral plass. I tillegg har jeg beskrevet og drøftet Sterns, Ainsworth og Bowlbys tilknytningsteorier, hvor det relasjonelle aspektet ved barn- foreldre og andre signifikante personer står sentralt i et barns utvikling. Den dialektiske relasjonsteori og de tilknytningsteoriene som er presentert her har et fellestrekk i forståelsen av at et barn fra fødselen av er en aktiv aktør og medspiller i samspillet. Personlige egenskaper forstås ikke primært som noe som er inne i barnet eller eleven, men dannes og utvikles i et nært interaktivt forhold til andre. Et slikt synspunkt på barns utvikling formidler således et optimistisk syn på barnets muligheter til endring, og da også i lærer-elev relasjonen. Ulike kontekster og relasjoner kan utløse forskjellige reaksjonsmønstre hos den innagerende barnet. Mer enn andre elever strever den innagerende elev med å regulere sine behov for avgrensning og tilknytning. Den innagerende elev vil gjerne bli sett og anerkjent samtidig som han eller hun har negative erfaringer med å vise sin sårhet ut fra tidligere erfaringer med avvisning eller invadering. Her er det sentralt, at lærer intoner seg på disse elevenes følelsesmessige ståsted, slik at en godartet grad av intersubjektivitet kan etableres; altså en gjensidig opplevelse av forståelse. Mange innagerende elever vil også veksle mellom posisjoner i avgrensning og tilknytning. Både det pedagogiske, psykologiske, men også det folkelige språket er velkjent med uttrykksformer som omhandler den innagerende elevs dilemma. Her tenkes på motsigelsesfylte begreps sammensetninger: autonomi- symbiose, selvstendig- uselvstendig, ensomhet- felleskap, akseptering- avvisning, avhengig- uavhengig, avstengt- åpen, sårbar- sterk, tilstrekkelig- utilstrekkelig, avstand- nærhet, alene- sammen, isolert- inkludert. Overført til den innagerende elev, vil han eller hun ofte i større eller mindre grad oppleve spenningsfeltet i overfor nevnte motsigelsesfylte posisjoner. Jeg tenker at det er sentralt at lærer er sensitiv for den innagerende elevs sårbare områder i det emosjonelle og

relasjonelle spenningsfeltet som er beskrevet her. Ikke minst er det viktig at lærer gir støtte til en konstruktiv overskridelse av elevens relativt fastlåste, relasjonelle posisjoner. Dialektisk relasjonsteori og tilknytningsteorier sier også at barnets tidligere erfaringer vil overføres i andre forhold senere i livet, blant annet, lærer- elev relasjonen. Samtidig er det beskrevet at barnet er et åpent system mottakelig for påvirkning og derved endring. Lærerens primære oppgave blir ut fra de teoriene, som her er beskrevet, å representere en trygg base for den innagerende elev, hvor eleven kan utforske seg selv og andre på en rimelig trygg og utstrekkelig måte. Om barnets tidligere erfaringer, som overføres til andre, blant annet til lærere, skriver Pianta (1999): « *One feature that individuals bring to relationships is what is termed an «internal working model» or «representational model» of relationships»* (Bowlby, 1969, Stern, 1989 i Pianta, 1999, s. 74). Pianta (1999) sier at disse relasjonsmodellene, selv om de er ganske stabile, er åpne for forandring på grunnlag av nye erfaringer. Med et slikt positiv utgangspunkt, mener jeg, at lærer har en viktig oppgave i å hjelpe den innagerende elev til økt personlig, sosial og faglig mestring, og derved forbedre livskvaliteten.

4. Sosial kompetanse

I dette kapittelet vil jeg først definere og klargjøre begrepet sosial kompetanse og forskning omkring dette område. Deretter vil jeg ta for meg de fem viktige ferdighetsområder som det er anerkjent er viktige blant pedagoger.

Sosial kompetanse har de senere årene fått økende betydning utover den vektlegging som formell kompetanse gir i skolen og samfunnet generelt. Denne økende interessen mener Ogden (2007) kan ha sammenheng med økt betydning i samfunnet for sosiale og mellommenneskelige verdier, og at skolen ha fått nye utfordringer i dagens sosialt mer kompliserte virkelighet. I tillegg har en fått mer kunnskap om at sosial kompetanse fremmer barn og unges psykiske helse og forebygger atferdsproblemer (Ogden, 2007). Den økende interessen for sosial kompetanse kan også være ny innsikt om at barn også aktivt bidrar til å forme sin egen utvikling i samspill med omgivelsene. Med andre ord barn påvirkes, men er også interaktive. Pape (2001) uttaler at manglende sosial kompetanse kan medføre at barn blir ensomme og isolerte. Pape (2001) refererer til Elias m. f.(1994) at barns sosial kompetanse er en viktig indikator på senere psykologisk tilpasning. Sosial kompetanse danner grunnlaget for å etablere og opprettholde vennskap. Barn som er venneløse har både aktuelle og fremtidige tilpasningsvansker som varierer fra ensomhet og isolasjon til innlæringsvansker og andre problemer. Sosial kompetanse er en forutsetning for vennskap samtidig som vennskapet bidrar til å utvikle og nyansere kunnskaper, ferdigheter og sosiale holdninger (Pape, 2001). Sosial kompetanse er et svært kompleks område i barns utvikling. Et bredt spekter av atferd relevant til enhver gitt sosial situasjon er nødvendig å mestre, ellers kan en bli straffet eller sett på som lite kul. Elever trenger å lære hvordan de kan tilpasse sine ferdigheter fra en kontekst til en annen for å bli betraktet som sosial kompetente (Algozzine & Kay, 2002).

4.1 Definisjon av sosial kompetanse

Det finnes ulike definisjoner av sosial kompetanse. Ogden (2009) understreker at sosial kompetanse ikke er ensbetydende med tilpasset eller sosial ønskeverdig atferd. Ogden (2009) gjennomgår og drøfter definisjoner av sosial kompetanse. Ogden (2009) refererer til Gresham (1997) som har tre definisjoner av sosiale ferdigheter. Den første relaterer sosiale ferdigheter til sosial akseptering eller popularitet blant jevnaldrene. En annen definisjon vektlegger sosiale ferdigheter som situasjonsspesifikke handlinger hvis formål er å optimalisere

bekreftelse og forebygge negative konsekvenser. Den tredje definisjon vektlegger kompetansens korrelater, det vil si at de sosiale ferdighetene samsvarer med kjennetegnene for sosial kompetanse (Ogden, 2009). Schneider (1993) definerer sosial kompetanse som «evnen til å ta i bruk utviklingsmessig sosial atferd som fremmer ens interpersonlige relasjoner uten å skade noen». Denne definisjonen påpeker blant annet at prososial atferd er sentralt. Jeg synes at det er noe påfallende at denne definisjonen vektlegger noe ensidig det enkelte individets egne mål og særinteresse, og mindre vekt på hva den enkelte kan bidra med til å støtte andres interesser og felles målsetninger. Garbarino (1985) definerer sosial kompetanse som «*et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes*» (Ogden, 2009, s.206). Hans definisjon understreker at barn tilstreber å dekke universelle behov, men at barn gjør dette på en kulturelt betinget variert måte.

Weisberg og Greenberg (1998) definerer sosial kompetanse som «*barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt*» (Ogden, 2009, s. 206). Det sentrale i denne definisjonen er at barn skal være i stand til å integrere de ulike delaspektene, samt regulere disse på adekvat vis, for å mestre sosiale utfordringer (Ogden, 2009).

Ogdens (2009) definisjon av sosial kompetanse har blant annet et funksjonelt perspektiv. Han definerer sosial kompetanse slik:

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

Her blir sosial kompetanse definert som integrering, det vil si «relativt stabile kjennetegn», av tanker, følelser og atferd for å oppnå sosialt akseptable mål. Ogdens (2009) definisjon påpeker også at barnet selv kan påvirke sin egen situasjon.

Overland (2007) understreker at utvikling av sosial kompetanse er en kontinuerlig prosess gjennom oppveksten. Tilegnelsen av sosial kompetanse skjer i samspill med andre og særlig stor betydning har relasjonen til jevnaldere. Pape (2001) skriver at det er viktig at sosial

kompetanse vektlegges like mye som andre og mer formelle ferdigheter i skolen. Hun fremhever begrepet sosial kompetanse som livslang læring og at det er noe eleven og mennesket generelt utvikler gjennom hele livet. Sosial kompetanse er sentralt fordi at samfunnet blir mer komplisert og endres hele tiden (Pape, 2001). Pape (2001) definerer sosial kompetanse slik: *«sammenfattende kan vi si at sosial kompetanse står for ressurser som gjør det mulig å møte utfordringer i samspillsituasjoner, samtidig som barnet ivaretar trivsel og et godt selvbilde og unngår å skade andre* (Pape, 2001, s.49).

Nordahl m.f.,(2005) definisjon av sosial kompetanse er sammenfallende med Garbarino (1985) definisjon som Nordahl m.f. (2005) mener inneholder det vesentlige i begrepet. Frønes (2006) har et sosiologisk perspektiv. Sosialisering beskrives som hvordan vi formes og hvordan den ytre verden internaliseres i oss uten at vi riktig legger merke til det. Han er opptatt av det aspekt ved sosialiseringprosessen hvor en utvikler kompetanse. Samfunnets krav til kompetanse som kan møte samfunnets utfordringer kalles samfunnets basiskompetanse. Basiskompetansen inkluderer evnen til kritisk refleksjon som er evnen til å utvikle nye løsninger og tankeformer. Basiskompetanse binder sammen den individuelle utvikling og samfunnsutvikling. Basiskompetanse beskriver forholdet mellom samfunn og individuell utvikling. Evnen til refleksjon, fortolkning, evne til å uttrykke seg, samt evne til sosial deltakelse er kjernen i basiskompetansen (Frønes, 2006).

Definisjonen av sosial kompetanse er hittil presentert bredt og generelt. De ulike definisjoner vektlegger det funksjonelle aspektet, det vil si at barn og unge selv er i stand til å regulere sin helhetlige atferd på en sosialt adekvat måte i spenningsfeltet mellom tilpasning og påvirkning. Sosial kompetanse er også et normativt begrep som knytter atferd og kontekst sammen i samsvar med kulturens verdier om hva som er god eller dårlig atferd (Nordahl, m. f., 2005). Forholdet mellom tilpasning og initiativ fremgår også i de ulike definisjonene av sosial kompetanse. Barn, som er sosialt kompetente balanserer og veksler mellom tilpasning og initiativ på en slik måte at de likevel blir integrert i sitt miljø og ikke konforme eller utstøtt. Kompetente barna er med andre ord fleksible, de både tilpasser seg og kan endre miljø (Dodge, 1985 i Ogden, 2009). I definisjonen av sosial kompetanse legges også vekt på kompetansens resultater. En resultatorientert kompetanse vedrører den enkeltes evne til å oppnå aksepterte personlige relasjonelle eller sosiale mål (Dodge, Asher og Parkhurst, 1989 i Ogden, 2009). Ofte kan konflikt oppstå når barn skal dekke flere mål eller behov samtidig. Målkonflikt kan skje når barnet for eksempel skal på fotballtrening samtidig som det forventes at det skal gjøre hjemmelekser på samme tidspunkt.

4.2 Sosial kompetanse og tidligere forskning

Flere undersøkelser har påvist tydelige sammenhenger mellom problematferd og lav sosial kompetanse (Nordahl, m. f., 2005). Motsatt viser undersøkelser at sosial kompetanse bidrar til sosial integrering i skolen og lokal miljø (Gresham, 1987), og forebygger og minsker internaliserte atferdsvansker (Løsel & Bermann, 2003 i Ogden, 2009). Sosial kompetanse bidrar også til en bedre psykisk helse (Albee & Gullotta, 1997 i Ogden, 2009), og forebygger stress og psykososiale vansker (Garmezy, 1993 i Ogden, 2009). I en studie (Boivin, Thomassin & Alain, 1981 i Johansen, 1998) ble det funnet at innagerende elever betraktet seg selv som lite akseptert av jevnaldere. De ga uttrykk for å ha mindre sosial kompetanse og lavere skolefaglig kompetanse (Johansen, 1998). I en undersøkelse av Rubin, Chen og Hymel (1993) viste resultater at både medelever og lærere vurderte at innagerende elever og aggressive elever ble oppfattet som mindre populære blant jevnaldere enn gjennomsnittselevne uten innagerende eller aggressive trekk (Johansen, 1998). I samme undersøkelse ble de innagerende elevene vurdert av lærer som skye og angstpreget, men også som pålitelige. De innagerende elever ble av sine medelever oppfattet å ha mindre sosial kompetanse (Bovin & Hymel, 1997 i Johansen, 1998). Også lærerne vurderte de innagerende elevene som lite sosialt og fysisk kompetente samt mindre attraktive (Hymel, Bowker & Woody, 1993 i Johansen, 1998). De innagerende elevene viste gode samarbeidsevner og gode forhold til voksne. Gode samarbeidsevner og relasjoner med voksne så imidlertid ikke ut til å være tilstrekkelig i forhold til medelever. Innagerende elever som var upopulære har ikke de kvaliteter som verdsettes av jevnaldere som å være attraktiv, å ha stil, fysisk kompetanse og humoristisk sans (Johansen, 1998).

Sundell og Collbiørnsen (1999) så nærmere på sammenhengene mellom elevens sosiale kompetanse og deres sosiometriske status. Undersøkelsen omfattet 1111 elever i grunnskolen i Stockholm og den enkelte elev skulle velge tre elever som den ville leke med og tre elever som eleven ikke ville leke med. Kort oppsummert viste resultater at de elevene som hyppigst ble avvist eller valgt bort var bråkete gutter og tilbakeholdne og sjenerte jenter og gutter. Lærerne identifiserte at cirka halvparten av de avviste elevene hadde kameratproblemer mens foreldrene mente hver femte elev av disse bortvalgte. Lærere og foreldre var mest oppmerksomme på de bråkete elevene. Mange av de bortvalgte elevene ble således ikke registrert av lærere og foreldrene. I analysen av årsakene ble det funnet at primært var manglende kompetanse i form av sosiale ferdigheter som medførte at elever ble bortvalgt.

Dette påvirket også, indirekte, til svake skoleprestasjoner (Sundell og Collbiørnsen, 1999). Undersøkelsens resultater om at lærere ikke er oppmerksomme på de sjenerte og tilbakeholdne guttene og jentene, det vil si elever med innagerende atferd, støttes funn gjort av Kauffman (2001) og Walker & Severson (1992) (Gresham og Kern, 2004). Disse undersøkelser fant at det var typisk for lærere å underrapportere elever med innagerende (internalisert) atferdsproblemer sammenlignet med elever som hadde utagerende (eksternalisert) atferdsmønster (Gresham og Kern, 2004).

I en undersøkelse i Norge av 460 elever i 7 klasse, skulle elevene velge tre elever som de vil samarbeide med og tre elever som de vil være sammen med i friminuttene (Ogden, 1995). 11 % av elevene ble ikke valgt. De bortvalgte elevene skåret lavt i sosiale ferdigheter på egen og lærers vurdering og høyt på lærers vurdering i forhold til problematferd i klassen (Ogden, 1995).

4.3 Sosiale ferdigheter

Innholdsorienterte definisjoner av sosial kompetanse beskriver atferd eller ferdigheter som gjør at barn og elever er sosialt vellykkede. Noen beskriver sosiale ferdigheter som delaspekter i sosial kompetanse (Schneider, 1993 i Ogden, 2009). Gresham (1986) beskriver sosial kompetanse som mer omfattende enn sosiale ferdigheter (Johansen, 1998). Andre oppfatter sosial kompetanse som sammensatt av enkle atferdstrekk som kan læres (Harige, 1986 i Johansen, 1998). Et ferdighetsområde blir her vurdert som sammensatt og bygget opp av mindre elementer som til sammen utgjør et større ferdighetsområde. En elevs gode kommunikasjonsevner til lærer kan eksempelvis bli sett som sammensatt av mindre ferdighetsevner, som respekt for lærer, men uten å være underdanig, smile og se på lærer når det er passende, stille spørsmål og lytte når det er adekvat med videre. Eleven har god sosial kompetanse når eleven mestrer sosiale ferdigheter som er funksjonelle i ulike situasjoner (Sletta, 1990 i Johansen, 1998). Gresham og Elliott (1990) beskriver sosial kompetanse som et evaluerende begrep bygget på at personen har utført noe på en adekvat måte og sosiale ferdigheter som «spesifikk atferd som et individ viser for å utføre en oppgave kompetent» (Ogden, 2009). Gresham og Elliott (1984) skiller mellom interpersonlige, personlige og oppgaveorienterte ferdigheter (Ogden, 2009). Ogden (2009) skriver at sosiale ferdigheter læres, uttrykkes frivillig og kommuniseres på flere nivåer som verbalt, non-verbalt og gjennom atferden.

De mest sentrale sosiale ferdighetsområder som inngår i sosial kompetanse ifølge Gresham og Elliott (1990) er: empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet.

Empati innebærer å innleve seg i andres perspektiv. Det forutsetter aktiv lytting og evne til sosial desentrering og uttrykkes gjennom omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Gresham og Elliott, 1990). Empati er sentralt i gode vennsrelasjoner som bygger på gjensidighet (Ogden, 2009).

Samarbeid innbefatter å dele med andre, hjelpe andre samt følge regler og beskjeder.

Samarbeid som integrert ferdighet inngår i ulike relasjoner og på ulike sosiale arenaer som for eksempel samarbeid med medelever, med voksne, i arbeid og lek med videre (Nordahl, m. f., 2005).

Selvhevdelse. Dette ferdighetsområde dreier seg om å hevde egne rettigheter og meninger på en konstruktiv måte overfor urett, som en selv eller andre blir utsatt for (Nordahl, m. f., 2005). Selvhevdelse innebærer å ta ansvar. Selvhevdende elever kan ta sjansen på at de blir oppfattet som provoserende eller utfordrende. Selvhevdelse innebærer også å ta relasjonelle initiativ som for eksempel å si noe positivt om seg selv og andre (Ogden, 2009). Ogden (2009) spesifiserer selvhevdende atferd til omfatte: «starte, endre eller avslutte samtale, dele følelser, erfaringer og meninger, gjøre forespørsler og be om noe, avslå andres ønsker hvis de er hensiktsmessig, stille spørsmål ved regler som er uklare eller urettferdige, problematisere forhold som bekymrer en, opptre så bestemt at andre får respekt for ens rettigheter samt uttrykke positive og negative følelser». Selvhevdelsesferdigheter inngår som en naturlig del i den sosiale kompetente elevs repertoar. Det handler om uavhengighet og autonomi og er viktig i arbeidet for å forebygge sosial isolasjon og tilbaketrekking (Meichenbaum, 1977 i Ogden, 2009).

Selvkontroll. Denne sosiale ferdighet handler om å kunne bringe følelser under intellektuell kontroll (Nordahl, m.f., 2005). Slik jeg forstår det menes med intellektuell kontroll av følelser ikke å undertrykke følelser, men at følelsesuttrykkene reguleres på en tilpasset måte i forhold til person, sted og tid. Gresham og Elliott (1990) deler selvkontrollferdigheter i to grupper: ferdigheter i konfliktløsning og sinnemestringsferdigheter. Selvkontroll innebærer at elever eller barn har impuls kontroll og kan regulere følelser og atferd, for eksempel ved å utsette behovstilfredstillelsen. Følelsesregulering innebærer ikke bare tilbakeholdelse av følelser men også evnen til å uttrykke glede, sinne eller andre følelseskvaliteter på en tilpasset måte (Ogden, 2009).

Ansvarlighet. For barn og unge handler ansvarlig atferd om å opptre i samsvar med kulturens regler og normer som å følge skolens rutiner, holde avtaler og i alminnelighet være til å stole på (Ogden, 2009). Ansvarlighet er også å vise respekt for materielle objekter og arbeid (Nordahl, m.f., 2005; Gresham & Elliott, 1990). Blir regelverket for eksempel for detaljestyrt og omfattende og preget av for mye kontroll på skolen har eleven få muligheter til å utvikle personlig ansvar. En forutsetning for å utvikle elevens ansvarlighet er tillit (Ogden, 2009). Oppsummert kan de fem sosiale ferdighetsområdene fungere som målestokk på sosial kompetanse. Disse ferdighetsdimensjonene er de mest sentrale sosiale ferdigheter i barn og unges samhandling med andre, og må forstås innen den kontekst som atferden uttrykkes (Ogden, 2009).

De ferdigheter og sosialt akseptable verdier som inngår i sosial kompetanse skiller seg fra andre ferdighetsområder for kompetanse. Mens for eksempel skolefaglig eller idrettsmessig kompetanse ikke har et øvre kompetansenivå, så har sosial kompetanse en øvre grense (Sørli, 1998b). Eksempelvis, hvis barnet eller eleven blir for samarbeidsorientert og innordnende vil det ha vansker med å mestre problemer og utfordringer på selvstendig måte. Blir barnet for empatisk blir det selvutslettende egne behov og overopptatt av hvordan andre har det. For mye selvhevdelse kan få som konsekvent at andre oppfatter barnet som arrogant, dominerende og ufølsom. Viser barnet overdrevent ansvarlighet kan det blir for overkontrollert og rigid i forhold til avtaler, forpliktelse og regler. Det sentrale med dette resonnement er at sosial kompetanse må forstås på et adekvat, funksjonell og kvalitativ måte som er tilpasset konteksten. Målet er med andre ord ikke nødvendigvis stadig å bli flinkere og flinkere, men at barnet med økende alder etter hvert differensierer og modner de sosiale ferdighetsområdene på aldersadekvat og situasjonstilpasset måte.

Barns sosial kompetanse har også et fremtidsperspektiv utover her og nå situasjonen ved at det bidrar til å mestre negative konsekvenser av stress og andre risikofaktorer (Ogden og Sørli, 2001).

4.4 Oppsummering

Sosial kompetanse oppfattes av mange teoretikere og forskere som en nødvendig forutsetning for at individet skal mestre et stadig mer komplisert samfunn. Det er en økende erkjennelse blant pedagoger om at elevens sosial kompetanse er av vesentlig betydning for faglig og sosial utvikling, og for livskvaliteten. Som beskrevet i dette kapitlet, kan sosial kompetanse

betraktes ut fra ulike perspektiver. Sosial kompetanse bidrar til å forebygge risikoen for en uheldig utvikling. Beskrivelsen av sosial kompetanse er normativ i den forstand at kulturen og samfunnet legger premissene for akseptabel eller uakseptabel atferd og målsetninger. Sosial kompetanse er beskrevet som en kontinuerlig utviklingsprosess hvor fremtidige utfordringer gir nye erfaringer, som så integreres i en stadig mer moden, differensiert og tilpasset kompetanse. Fleksibilitet og endring er således et kjennetegn ved sosial kompetanse. Samtidig er sosial kompetanse kjennetegnet ved relativt stabile trekk. Stabilitet i den forstand at kunnskap, ferdigheter og holdninger for eksempel kan overføres og generaliseres til nye fremtidige relasjonelle og sosiale utfordringer, slik jeg forstår Ogdens (2009) definisjon. Kapasiteten til å integrere tanker, følelser og atferd er et annet viktig kjennetegn ved begrepet. Uten en integrerende evne tenker jeg, at individets eller elevens fungering vil bli preget av forvirring, uforutsigbarhet, konflikt og vansker med å tolke realistisk sosiale situasjoner. Det funksjonelle aspektet ved sosial kompetanse blir vektlagt av flere forskere og pedagoger. Her blir sosial kompetanse relatert til elevens sosialt aksepterte måloppnåelse, ønsker og behov.

I de ulike definisjoner av sosial kompetanse har jeg nok savnet presiseringer av individets bidrag til å fremme felleskapets interesser og ikke bare enkeltindividets særinteresser. Gresham og Elliott (1990) har beskrevet fem ferdighetsområder som inngår i sosial kompetanse. Disse ferdighetsområdene, synes jeg, på en god måte integrerer og balanserer mellom individets personlige målsetninger og hensynet til andre og felleskapet. For eksempel skriver Gresham og Elliott (1990) at empati er en viktig del av sosial kompetanse, men det er også sentralt at individet viser omtanke for andres følelser og oppfattelser.

Vedrørende ferdighetsområde «samarbeid» er også betydningen av å hjelpe andre understrekes. Om ferdighetsområde «selvhevdelse» beskrives ikke bare individets evne til å hevde egne rettigheter, men også å påpeke den urett andre blir utsatt for.

Sosial kompetanse er et relativt begrep i den forstand at det er øvre grenser i hvor langt en kan utvikle seg (Sørli, 1998b). Målet er, for eksempel, ikke å bli mest mulig empatisk, samarbeidsorientert, ansvarlig med videre, men å tilpasse graden av empati og ansvar den situasjonen og utfordringen krever for at en god og hensiktsmessig målsetning kan oppnås. Dersom en elev er for selvhevdende i sin overbevisning og argumentasjon i å fremme egne rettigheter, så kan han eller hun lett bli oppfattet som arrogant, rigid, lite empatisk og samarbeidsorientert, selv om eleven, i og for seg, kan ha objektivt rett i sin kritikk. Sosial

kompetanse innebærer en kritisk refleksjon over konsekvensene av egen kommunikasjon og atferd.

5. Sosial kompetanse og innagerende atferd i forhold til skolesituasjonen

I dette kapittelet vil jeg drøfte sosial kompetanse og innagerende atferd spesielt relatert til lærer- elev relasjon og relasjonen mellom jevnaldere og vennskap.

Innagerende elever og aggressive elever har som tidligere påpekt forskjellige atferdsuttrykk. Elever med innagerende atferd blir ofte avvist eller oversett av andre elever og er tilbaketrukket (Rubin, m.f. i 1988 i Johansen, 1998). Elever med internalisert atferd som er ekstremt sjenerte, som gråter ofte eller nekter å delta i gruppe- aktiviteter, blir gradvis oversett eller avvist av de andre. Disse elever bidrar ikke til gruppens arbeid og deres tilbaketrekning er frustrerende både for lærer og for de elever som prøver å inkludere dem (Algozzine & Kay, 2002). Om en elev blir ekskludert eller inkludert i jevnaldernes gruppe har sammenheng med om eleven har sosial kompetanse (Gresham & Reschly, 1987 i Johansen, 1998). En kombinasjon av avvisning og innagerende atferd representerer økt risiko for en utvikling av internaliserte vansker (Rubin, m.f. i Johansen, 1998). I denne sammenheng er det relevant å trekke inn en forskning om barn og elevers kapasitet for å vurdere sosial tilbaketrekning og innagerende atferd hos jevnaldere. Younger og Boyko (1987) presiserer at det er sentralt at en tar i betraktning alderen i vurderingen av et barns evne til å oppfatte, eller persipere innagerende atferd (Johansen, 1998). Det antas at innagerende reaksjonsmønstre ikke medfører avvisning tidlig i barneskolen, men kan medføre avvisning på senere trinn (Johansen, 1998). Opptil 3-4 klasse er medelever ikke så opptatt av sosial tilbaketrekning hos klassekamerater (Yonger & Daniels, 1992 i Johansen, 1998). Fordi at innagerende atferdstrekk blir vurdert som ganske vanlige opptil 8-9-årsalderen, så blir ikke slike elever vurdert negativt (Yonger & Piccinin, 1989 i Johansen, 1998). Etter hvert som eleven blir eldre fra cirka 9-10-årsalderen blir imidlertid innagerende trekk mer synlige for barn på samme alderen. Når elevene blir eldre oppfattes ikke den innagerende atferden som sosial kompetent fungering (Johansen, 1998). Disse undersøkelsene om tidspunkt for andre elevers identifisering av innagerende atferd som problem hos medelever, mener jeg er av sentral betydning for lærers oppgaver. Det er viktig at lærer på et tidlig tidspunkt blir oppmerksom på den forsiktede, stille, engstelige, neglisjerte, isolerte og sosialt tilbaketrukne elev for å forebygge at disse elevene ikke blir mer aktivt sosialt utstøtt og avvist av sine medelever. En tidlig intervensjon kan forebygge en mer uheldig utvikling. Dette kan ikke understrekes sterkt

nok da undersøkelser har vist at lærere i stor grad ikke er oppmerksomme på innagerende elever (Johansen, 1998).

5.1 Lærers rolle

Slåttøy (2002) hevder at lærerens rolle i forhold til god klasseledelse må være i samsvar med elevens viktigste behov. Disse fire hoved behov er trygghet, oversikt, deltakelse og mestring (Slåttøy, 2002). Nordahl m. f. (2005) sier at lærerens utfordring både er å etablere gode relasjoner og å være en tydelig voksen. Imsen (2010) skriver at det er mange forventninger til læreren som går ut over lærerens rolle som faglig formidler. Disse forventningene kan være implisitte eller eksplisitte. Mange forventninger kan være vanskelig for læreren å tolke, men er sentralt å innfri dersom en skal lykkes som pedagog. Læreren beskrives som en ressursperson ut over den tradisjonelle lærerrollen (Imsen, 2010).

Å lede og veilede elever er sentral oppgave for lærere. Noen lærere er uegnet både som ledere, undervisere og veiledere for elever med problematferd i skolen. God klasseledelse er relatert til god undervisning og positive forhold til elevene. Ifølge Nordahl m. f. (2005) så er det en økende teoretisk og empirisk interesse for tilknytningens betydning i skolen, samt betydningen relasjonen mellom elever og lærere har for elevens formelle innlæring og sosial fungering. Forskning viser at involvering i prososiale grupper og økt tilegnelse av prososial atferd øker dersom elever føler tilknytning og tilhørighet til skolen. Også relasjonene i skolekonteksten er viktig for elevenes utvikling, sosial kompetanse, faglig mestring og atferd generelt (Nordahl m. f., 2005). Det finnes proaktiv og reaktiv klasseledelse. Proaktiv klasseledelse betyr tilretteleggelsen av en aktiv og planlagt innsats for å skape et godt sosialt og faglig læringsmiljø, og å forebygge problematferd. Reaktiv klasseledelse derimot, innebærer at lærer griper inn på en for sent tidspunkt på problematferd og svak faglig innsats (Nordahl m. f., 2005). En viktig egenskap ved lærerens lederrolle er å innta en proaktiv klasseledelse når det er hensiktsmessig. I forhold til innagerende elever representerer en proaktiv klasseledelse en særskilt utfordring; dette fordi at innagerende elever ikke så lett får lærers oppmerksomhet. En proaktiv lærer er imidlertid observerende og relasjonsorientert og vil kunne fange opp og hjelpe den innagerende elev før elevens psykososiale, følelsesmessige og skolefaglige problemer blir for omfattende. En reaktiv klasseledelse betyr at lærer først griper inn når den innagerende elevs vansker blir av mer dramatisk karakter, som for

eksempel åpenbar depresjon, påfallende tilbaketrekning og sosial isolasjon med videre (Nordahl m. f., 2005).

Ifølge Lund (2004) var lærerne usikre på sin rolle og relasjon til elever som er innagerende, men at lærerne ønsket de kunne hatt mer tid til å gi denne elevgruppe større oppmerksomhet. Pape (2001) påpeker at omsorg i skolen vedrører å skape gode og trygge relasjoner til elevene. Det må være en balanse mellom pedagogikk og omsorg for å få en bredere innsikt i elevens læring og utvikling (Pape, 2001).

Skaalvik & Skaalvik (2005) skisserer noen strukturelle forhold for at elever generelt skal føle trygghet i læringssituasjoner. De punktene som er skisserte er av spesiell betydning for den innagerende elevs vansker. I en klar struktur kommuniseres tydelige forventninger om: «hva de skal arbeide med, hvordan arbeidet skal utføres, hvor godt og hvor mye de skal gjøre det, hvor lang tid de har til rådighet og når de skal gjøre arbeidet». Skaalvik & Skaalvik (2005) understreker at en klar struktur ikke betyr at elevene passiviseres, men tvert imot skaper rammer hvor elevene kan utfolde seg både sosialt og faglig. Slik jeg ser det, kan nevnte ytre strukturelle retningslinjer bidra spesielt til å regulere og trygge den innagerende elev. Når læreren kombinerer slike ytre regulerende strukturer med en relasjonell holdning preget av anerkjennelse, så økes muligheten for vekst hos den innagerende elev.

De kompetente lærere og klasseledere har god kontroll og positive relasjoner til elevene. Disse lærere er i tillegg fleksible, strukturerte og åpne for diskusjoner og kan tilpasse sin klasseledelse når situasjonen endres (Nordahl m. f., 2005).

5.2 Lærer- elev relasjon

Relasjon er et komplekst begrep som sammenfattet kan beskrives som grunnlaget for sosial samhandling, kommunikasjon og utvikling. Det henvises for øvrig til denne oppgavens tidlige drøftelser av relasjonsbegrepet, blant annet den betydning den tidlige mor- barn relasjonen har for spedbarnets utvikling. Det er en økende forståelse for at også lærer representerer en betydningsfull, eller signifikant person for elevens læring og utvikling. Undersøkelser viser at kvaliteten av relasjon mellom elev og lærer har klar sammenheng med lærerens undervisning og elevens atferd i klasserommet (Fuglestad, 1993). Elever med et godt forhold til læreren opplever også undervisningen som interessant og mangfoldig (Nordahl, 2000). En god relasjon mellom elev og lærer får positive konsekvenser for eleven på flere områder i skolen,

både i forhold til en mer positiv innstilling i skolen og mindre problematferd (Nordahl, 2000). Overland (2007) drøfter hvilke faktorer som gjør at lærer får en god relasjon til elever og hva som karakteriserer gode og dårlige relasjoner. For å etablere en god relasjon er tillit en grunnleggende betingelse. Tillit er ikke noe en lærer får fra eleven i egenskap som lærer og autoritet på kunnskap. Tillit er noe en lærer oppnår gjennom bekreftende atferd over tid. En god relasjon lærer-elev er også kjennetegnet av gjensidig respekt (Overland, 2007). Mangel på respekt kan også være gjensidig. En god relasjon er også preget av at eleven oppfatter at lærer er rettferdig, og at læreren ikke urettmessig forskjellsbehandler elevene i forhold til oppmerksomhet, goder, belønninger og reglene i klassen og på skolen. Når læreren behandler enkelte elever ulikt, for eksempel gir mer oppmerksomhet til de svake elevene, er det viktig at andre elever oppfatter dette som forståelig og rimelig (Berger, 2000). Den gode relasjon lærer- elev er også karakterisert av fravær av stigmatisering eller stempling (Overland, 2007). Stigmatisering innebærer at lærer fremhever, påpeker negative trekk ved devaluerende holdninger, atferd eller utsagn som bråkmaker, ansvarsløs, og liknende. Stigmatisering har flere negative konsekvenser som at lærer blir ekstra oppmerksom på elevens atferd. Lærer kan feiltolke elevens atferd på urettferdig grunnlag eller stemplingen kan medføre en selvoppfyllende profeti slik at eleven faktisk kan reagere på en negativ måte, som derved bekrefter lærerens forventninger (Overland, 2007).

Etter kartleggingen av de relasjonelle forholdene i skolen, betrakter og definerer Nordahl (2000) relasjoner mellom elevene og lærere som en del av de kontekstuelle betingelsene i skolene. Relasjonene blir derved vurdert som et uttrykk for den sosiale kontekst i klasserommet og i skolen (Nordahl, 2000).

En god lærer- elev relasjon er også kjennetegnet av at lærer er opptatt av og interessert i eleven. En positiv relasjon kan ikke utvikles uten et slikt engasjement fra lærers side. I en god relasjon lærer- elev med de kvaliteter som her beskrevet er det plass for både romslighet, gjensidig toleranse og utforskning, uten at misforståelser så lett oppstår (Overland, 2007). Pape (2001) understreker at den gode pedagog har visse kvaliteter i relasjonen til eleven. En viktig kvalitet ved voksen generelt og hos lærer spesielt er evnen til å snakke med eleven, og ikke bare til og om eleven. Å snakke med eleven innebærer at lærer inviterer eleven til en gjensidig dialog og hvor lærer viser interesse, respekt og er aktivt lyttende. Dersom lærers relasjon preget av anerkjennende kommunikasjon kan dette gi eleven mulighet til å dele egne følelser, tanker og behov, og derved skape grobunn for videre vekst (Pape, 2001).

Anerkjennelse er utgangspunktet for en gjensidig utvikling av selvfølelsen, personlig ansvarlighet og kvaliteten på den voksnes lederskap. Den pedagogiske tradisjonen med vrderende kommunikasjon hindrer ofte utviklingen på alle tre nevnte områder (Juul & Jensen, 2003). Anerkjennende kommunikasjon betyr blant annet at lærer aksepterer elevens virkelighetsbeskrivelse, selv om denne ikke nødvendigvis samsvarer med lærers.

Anerkjennende kommunikasjon innebærer også at lærer diskriminerer egne opplevelser og følelser fra elevens (Pape, 2001). Pape (2001) uttaler at å kommunisere med andre mennesker på anerkjennende måte ikke krever ekstra ressurser, men evne til refleksjon. Dette synspunktet synes jeg forenkler de kompliserte samspillprosesser som lærer inngår i med elevene. Eksempelvis, beskriver Bae & Waastad (1991) om relasjonens betydning, medlæring og om pedagogens rolleforventninger (tauskunnskap) at det er nødvendig med grundigere analyse av hvilke verdier som er innebygd i de forskjellige relasjons- og kommunikasjonshandlinger også for pedagoger. En del av forventningene om å være pedagog er også ubevisste og overføres i lærers relasjon til elevene. Videre påpekes at den såkalte tause kunnskap også kan inngå ureflekterte holdninger som kan fungere negativt (Bae & Waastad, 1991).

5.3 Relasjoner med jevnaldere og vennskap

Å bli anerkjent og godtatt blant jevnaldere er et sentralt motiv for den sosiale atferden. Forholdet mellom elevene i klassen er også av sentral betydning for atferden i klasserommet (Nordahl, 2000). Jevnaldere kan ha en viktig funksjon som signifikant andre i utviklingen og påvirker hverandre gjensidig (Frønes, 2006). Frønes (2006) viser til at jevnaldernes situasjon er preget av at relasjoner og sosial status må oppnås, bekreftes og vedlikeholdes. McClaren (1994) skriver at elevene i skolen ofte er i en kamptilstand hvor relasjoner og sosiale strategier til jevnaldere står sentralt. Ifølge McClaren (1994) tar skolen ikke nok hensyn til elevenes verdier og kommunikasjonsformer, og derfor kan barn og unge oppleve seg som devaluerte i skolesammenheng. Resultater av elev- elev relasjoner viser at cirka 80-90% av elevene har et godt forhold til hverandre og at de opplever seg som en del av felleskapet i klassen. Imidlertid var det cirka 12% av elevene som opplevde at de ikke blir særlig likt av andre elever, og at andre elever heller ikke bryr seg om hvordan de har det (Nordahl, 2000). Resultater tyder på at mange elever, i de skolene undersøkelsen omhandlet, føler at de står på utsiden av jevnaldersfellesskapet. Nordahl (2000) understreker at disse elevene lett kan være i en skolesituasjon preget av ensomhet og isolasjon. Fuglestad (1993) skriver at en viktig del av

klassen for elevene er deres forhold til hverandre og at klassen bidrar til gi dem identitet som elever. De uformelle elevrelasjoner og grupperinger er av stor betydning for den sosiale interaksjon i klassen og for klassen som helhet (Nordahl, 2000).

Barn med internalisert problematferd har mer alvorlige sosiale problemer enn barn med eksterialisert problematikk, og disse barna kan ha mer nytte av sosial ferdighetstrening enn de utagerende (Løser & Beelmann, 2003 i Ogden, 2009).

I elevenes egen vurdering av sin sosiale kompetanse på skolen fremkommer at sosial kompetanse i forhold til jevnaldere er noe annet og sannsynligvis mer sentralt enn sosial kompetanse i forhold til lærere og andre. For elevene var det viktig å ha inne en sosial kompetanse som muliggjør etablering av vennskap og at den sosiale kompetanse eller ferdighetene var sosialt attraktive for de andre elevene (Sørli, Nordahl, 1998). Det er i hovedsak egenskaper ved et individ som kvalifiserer for om en blir godt likt. Elever som er fysisk tiltrekkende, har god motorikk, er utadvendte og sosiale samt intellektuell dyktige blir ofte godt likt. En fysisk egenskap som utseende ser ut til å være en ressurs som gjør det lettere å få venner og å bli likt (Schmuck og Schmuck, 1992).

Asher og Parker (1989) hevder at vennskap har viktige utviklingsstøttende funksjoner. De mener at vennskap kan bidra til å utvikle barns evner til å oppfatte seg selv som en kompetent, attraktiv og verdifull person. Venner kan gi emosjonell støtte i ukjente og truende situasjoner samt i nye miljøer og i forhold til ulike utfordringer. Vennskap har således en trygghetsfunksjon. I samspillet med venner utvikler barn sosial innsikt og sosiale ferdigheter. Mangel på venner eller avvisning fra jevnaldere kan motsatt medføre en rekke negative emosjonelle sosiale konsekvenser (Asher og Parker, 1989). Overland og Nordahl (2001) skriver at sosial kompetanse i forhold til jevnaldere også kan tenkes å stå i motsetning til skolens krav til sosial kompetanse. For eksempel kan det være slik at det i jevnaldernes gruppe kan gi økt status og popularitet når en er i opposisjon til lærer. I en annen klasse kan jevnaldernes kultur være mer preget av prososial atferd som å være grei, høre på lærer, tilpasse seg skolens regler og gjøre lekser (Overland og Nordahl, 2001).

Ifølge Pape (2001) er vennskap karakterisert av nærhet, intimitet og fortrolighet. Vennskap er alltid et frivillig valg mellom personer. Lærer kan bidra til å skape gode muligheter for vennskap, men kan ikke styre eller bestemme hvem som skal bli venner med hvem. Frønes (2006) sier at vennskap er selvvalgt, særegent og noe man oppnår og ikke blir tildelt.

Vennskap er innen en ramme av tillit, ærlighet og er gjensidig. I vennsapsrelasjonen mellom barn på samme alder er det en særegen umiddelbarhet, kontaktform og felleskap som ikke kan deles og oppleves i en barn- voksen relasjon. Mens for eksempel foreldre- barn relasjonen er preget av ulikhet, stabilitet og faste rutiner, så forutsetter og krever jevnaldersrelasjonen og vennskap mellom barn stadig evne og krav til fortolkning av nye relasjoner og kontekster, og er komplekst og foranderlig (Frønes, 2006). For å oppnå aksept fra jevnaldere må barnet enten inneha eller utvikle den sosial kompetanse som er nødvendig. Den sosiale kompetanse barn utvikler mellom hverandre som likeverdige kan bare i begrenset grad formidles av foreldre eller lærere. Vennskapet gir barnet muligheten til intim utforskning av den andre og en selv. I den intime vennskapet utvikles kompetansen i å mestre og forstå intimitetens nyanser hva angår nærhet, kontakt og gjensidig felleskap (Frønes, 2006).

Pianta (1999) påpeker at jevnaldere er virksomme kilder til utforskning og i forhold til ressurser. Jevnaldersrelasjoner er knyttet til barnets tidlige relasjonshistorie til foreldre og andre omsorgsgivere. Pianta (1999) refererer til Sroufe (1983) som fant en klar sammenheng mellom barnets tidlige tilpasning og forhold til jevnaldersrelasjonen i førskole og de tidlige skoleår. Barn med en historie av trygg tilknytning (secure attachment) hadde en tendens til å bli venner med hverandre. De forholdte seg bedre til lærere. Lærere vurderte disse elevene som mest kompetente, det vil si de var oppmerksomme, fleksible, sosiale, tilpassningsorientert, hadde selvtillit og var utholdende. Motsatt var barn med en historie av utrygg tilknytning (insecure attachment) dårligere tilpasset. Barn som ble klassifisert med en unngående tilknytning (avoidant attachment) i barndommen ble vurdert av lærere som aggressive, ikke føyelige, uoppmerksomme og tenderte å ha en tyrannerende stil i jevnaldersrelasjonene. Barn med bakgrunn av engstelig- ambivalent tilknytning (anxious- ambivalent attachment) var vrang, gretne, avhengige og manglet generelt motstandskraft og utholdenhet. I jevnaldersgruppen var det typisk at de fikk offerrollen (Pianta, 1999). En annen forskning (Berlin, Cassidy og Belsky) indikerer at barn med en engstelig- ambivalent tilknytningshistorie rapporterer betydelig mer ensomhet enn barn med unngående eller trygg tilknytning (Pianta, 1999). Barn med engstelig- ambivalent tilknytning bearbeider eller tolker sosial informasjon samsvarende med deres egne syn som ofre (Pianta, 1999).

5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg rettet oppmerksomheten mot sosial kompetanse og innagerende atferd i forhold til lærerrolle, lærer- elev- og elev- elev relasjon og vennskap. Når innagerende elever blir eldre (fra 8-9-års alder) så vil de i økende grad bli synlige for medelever med ledsagende negativt fokus i form av ignorering og avvisning. Det understrekes, at tidlig intervensjon er viktig for å hindre en uheldig utvikling, og at lærer har en sentral oppgave i å støtte eleven. Til lærerrollen er det i dagens samfunn knyttet mange ulike faglige og sosiale forventninger. I forhold til den innagerende elev, og klassen som helhet, er det av stor betydning at lærer inntar en proaktiv klasseledelse (Nordahl, m.f., 2005). I lærer- elev relasjonen er både egenskaper ved lærer som pedagog og person samt relasjonelle kvaliteter ved lærer- elev forholdet sentralt for å gi utviklingsstøtte til den enkelte elev og klassemiljø som helhet. Lærer bør ha god relasjonskompetanse, som for eksempel evne til å lytte, vise interesse og engasjement, invitere til gjensidig dialog, samt innta en anerkjennende holdning til elevene. Det understrekes viktigheten av at pedagogen har et reflektert forhold til egne personlige og yrkesmessige relasjonserfaringer.

Elevens gjensidige og uformelle forhold til hverandre er også av stor betydning for sosial kompetanse, for eksempel i utviklingen av pro- eller antisosial atferd. Inntrykket er at elevenes uformelle og til dels skjulte samspill ikke alltid er enkelt å oppdage. I noen grad har innflytelsen av elevenes uformelle samspill i forhold til sosial kompetanse vært undervurdert av lærere og skoleforskere. Sosial kompetanse blir oppfattet som en nødvendig forutsetning for etablering av vennskap. Samtidig bidrar vennskap til utvikling av sosial kompetanse ved at det gis mulighet til utforskning og læring av nære og intime opplevelser, som får betydning senere i livet. Vennskap ivaretar flere viktige funksjoner, som for eksempel emosjonell støtte og trygghet.

Den innagerende elev står ofte på utsiden av det uformelle felleskapet og nære vennsksforhold. Eleven mister derved en vesentlig kilde i utviklingen av sosial kompetanse som et felleskap og vennskap gir. I dette kapitlet er det beskrevet, at elevens tidlige relasjonshistorie med utrygg, unngående, engstelig- ambivalent eller trygg tilknytning er av stor betydning for elevens relasjon til lærere og medelever.

6. Tiltak for innagerende elever

Tiltakene for den innagerende elev må være tilpasset denne gruppe elevers særskilte vansker og behov. I dette kapitlet valgte jeg å fokusere på noen sentrale områder og forhold som kan være virkningsfulle i arbeidet med denne gruppe elever.

6.1 Elevsamtalen

Collins (1996) skriver at evnen til å relatere seg til og føle seg knyttet til lærere og jevnaldere kan være en avgjørende forutsetning for læring. Lund (2012) drøfter det som defineres som «konkrete tiltak», men understreker at ingen konkrete eller gode tiltak gjennomføres uten at det ligger en anerkjennende grunntone til grunn for tiltaket. Det hjelper for eksempel lite med gode forslag som for eksempel elevsamtalen, dersom samtalen styres av en voksen som diskvalifiserer eller ikke innlever seg i den enkelte elevs opplevelser (Lund, 2012). Flåten (2006) skriver at sjenerte barn har stor nytte av en tydelig og forutsigbar struktur i ulike situasjoner. Situasjoner uten tydelige regler og struktur oppleves ofte som vanskelig for den sjenerte, for eksempel i friminuttene, i frilek og så videre (Flåten, 2006). I oppgaven min har jeg referert til flere teoretikere og undersøkelser som understreker relasjonens betydning mellom de voksne eller lærer og barnet eller elev. Oskal (2006) skriver at aktiv lytting kan bidra til at innagerende elever får større selvtillit. Læreren må tilrettelegge mestring og styrking av selvfølelsen i skolehverdagen både faglig og sosialt. For den innagerende elev er tilpasset opplæring sentralt, og faglig tilrettelegging kan være et skritt i retning av å gi eleven mestringsopplevelser (Oskal, 2006). Eksempelvis kan lærer gjøre avtaler med eleven om at han skal slippe å lese høyt i klassen. Lærer kan så sette den innagerende elev sammen med en mer sosialt akseptert elev i et lesepar. Leseparet kan så utvides til grupper. Oskal (2006) synes at en slik tilnærming «tvinger» den innagerende eleven inn i en relasjon som kan gi sosial utviklingsstøtte. I denne prosessen er det av stor betydning at læreren har kontinuerlig kontakt med eleven. Læreren bør videre ha et bevisst og reflektert forhold til sammensettingen i par og grupper. Dette for å unngå at den innagerende elev skal bli bortvalgt (Oskal, 2006). Slik jeg forstår Oskal (2006) så er de ulike tiltak basert på gjensidig god relasjon lærer- elev. Med små eller større samtaler dem imellom underveis i prosessen får eleven økt kompetanse. For eksempel kan lærer og elev bli enig om at eleven på et avtalt tidspunkt skal rekke opp hånden og svare på et spørsmål. I forhold til innagerende elever er det sentralt å stille tilpassende realistiske krav og ikke bli for beskyttende den

innagerende elev. Mange innagerende elever opplever seg utrygge dersom de får for mye fokus fra andre. Elevens fysiske plassering i klasserommet kan derfor dempe angst nivået. Det kan være hensiktsmessig at den innagerende elev i samtale med læreren kan få lov å bestemme hvor han vil sitte, for eksempel ved vinduet eller veggen.

Med utgangspunkt i egne erfaringer og observasjoner i å undervise stille og tilbaketrukkende elever har Collins (1996) beskrevet ulike tiltak. Å finne en snakke partner («talk partners») som eleven har tillit til gir eleven mulighet til å praktisere hva han ønsker å si. Det er nødvendig for lærer å identifisere kjennetegn ved en vellykket samtale og gjøre dette tydelig for eleven. Ved bruk av enkle evalueringer for eksempel i form av nedskrevne hendelser fra samtalen kan eleven bli oppmuntret til å tenke over kvaliteten ved sine egne diskusjoner. En-til-en samtale mellom lærer og elev er nødvendig og uvurderlig. Dette gir den innagerende elev anledning til å snakke om sine opplevelser uten å måtte konkurrere med verbalt dyktige jevnaldere. I en-til-en samtale gir læreren mulighet til å relatere seg til elever som ofte blir oversett i klasserommet (Collins, 1996).

6.2 Gruppetiltak

Små grupper gir eleven en anledning til å arbeide sammen med andre stille elever og utvikle ferdigheter innen en ramme av relativ trygghet, før disse ferdighetene utprøves i en klassekontekst (Collins, 1996). De innagerende elever som tas ut av klassen i mindre grupper bør være midlertidig, tidsbegrenset og ha et spesifikt fokus og målsetting. I klasseromssituasjon kan strukturerte, men åpne og små samarbeidende grupper, være svært effektive i å øke den verbale aktiviteten blant elever (Collins, 1996).

I Norge har det vært arbeidet med innagerende elever i grupper med godt resultat. Blant annet Flåten (2006) har vært leder for grupper med innagerende tenåringsjenter. Ved en skole i Tromsø ble det gjennomført et gruppeprosjekt for innagerende jenter i 9- klasse med målrettet sosial trening. Dette førte til at elevene fikk større selvtillit og trivdes bedre på skolen (Lundberg, 2006). Positive erfaringer med grupper er også påvist av for eksempel Chazan m.f. (1998). Lund (2012) skriver at å arbeide med innagerende elever i grupper kan være et hensiktsmessig tiltak, for eksempel for å utvikle ferdighetsdimensjonen sosial persepsjon. I gruppen kan elevene beskrive en hendelse så presist som mulig og deretter beskrive hvilke følelser de hadde. Ved å formidle atferd knyttet til opplevelsene lærer de både å kommunisere og å få erfaringer ved tilbakemeldingene (Lund, 2012).

Gruppetiltak er også nyttig for å utvikle den innagerende elevs kompetanse i perspektivtaking og innlevelse (Lund, 2012). En dyktig lærer kan få den innagerende elev til å betrakte seg selv utover egne opplevelser, behov og den offerrolle de ofte setter seg i, for eksempel med sin taushet. I en trygg gruppe kan læreren bidra til at den innagerende elev kan finne frem til alternative strategier som er mer effektiv problemløsende enn det som tidligere er anvendt. Læreren kan hjelpe eleven til å uttrykke egne meninger og behov, hevde egne rettigheter og øke selvhevdelsen. I praktiseringen av sosial effektiv atferd er små grupper en god start, og kan overføres i klassen når eleven trygges i mestringen av ferdigheten. Rollespill kan være et godt tiltak og en god metode for å utvikle empati, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet (Lund, 2012).

6.3 Klassemiljø

Klassen og kvaliteten ved klassemiljø er av svært stor betydning for alle elever, men kanskje særlig for den innagerende elev. Lund (2004) sier at det er spesiell viktig at det tilrettelegges et godt klassemiljø for den innagerende elev. Klassen er det mest sentrale sosiale system i skolen hvor eleven utvikler gode sosiale relasjoner og vennskapsbånd (Sørli & Nordahl, 1998). Dersom kommunikasjonen mellom lærer og klassen skal fungere hensiktsmessig så må det være gode relasjoner elev- lærer imellom (Ogden, 2002).

Et godt klassemiljø blir ofte relatert til begrepet klasseledelse. Begrepet klasseledelse er ikke noe entydig begrep, og beskrives noe forskjellig av ulike forfattere. Dette kan muligens ha sammenheng med at lærerrollen i dagens samfunn er mangfoldig og kompleks, og med mange ulike forventninger stilt til lærere (Overland, 2007). Jacobsen & Thorsvik (2002) har oppsummert en rekke grunnaktiviteter som er særlig relevante for lærer som leder (Overland, 2007). Hovedoppgavene for lærer som klasseleder oppsummeres som planlegging, organisering, problem- og konfliktløsning, motiveringsarbeid, veiledning, ansvarliggjøring og utvikling av klassemiljøet. Skal lærer fungere som klasseleder og påvirke det psykososiale klima i klassen positivt, er det avgjørende at lærer har tillit som klasseleder (Overland, 2007). I et godt klassemiljø er alle inkludert i felleskapet og føler seg trygge og respektert (Lindahl, 2007). Lund (2012) skriver at trygghet og tillit er en nødvendig forutsetning for at elevene skal være åpne i forhold til ulike utfordringer i klassen. I denne utviklingen må læreren være en trygg voksen som tar ansvar (Lund, 2012).

Ogden (2009) skriver at klasseromforskning har bidratt med mye viktig kunnskap om hva som påvirker elevenes totale fungering i negativ og positiv retning. Forskningen har tatt for seg betydningen av fysiske, organisatoriske, sosiale og interpersonelle forhold. Elevenes og lærerens bakgrunn påvirker miljø i klassen, og de sosiale relasjonene som etableres er også av betydning. Det har vist seg at det primært er lærerens kompetanse og interaksjonsstil som har hatt størst betydning for elevenes klasseromatferd. Elever og lærere påvirker hverandre i undervisningen på en gjensidig måte. Klasseledelse har vist seg å være den viktigste faktor i å påvirke elevenes atferd og prestasjoner (Ogden, 2009). Ogden (2009) refererer til Nordenbo m. f.(2008) som konkluderte med at lærernes undervisningsatferd var viktigst for elevenes læringsfremgang og oppsummerte læreres kompetanse i tre punkter:

1. Relasjonskompetanse, det vil si positive sosiale interaksjoner og elevstøttende ledelse
2. Regelledelseskompetanse, det vil si å etablere regler som elevene gradvis overtok ansvar for
3. Didaktikk kompetanse, det vil si lærere med høyt faglig nivå og som er fleksible i forhold til pensum og rutiner.

Chazan, m. f.(1998) skriver at selve klasserommets organisering i forhold til plassering av pulter, lærers område og andre fysiske forhold forteller en stor del om egenskapene av relasjonen mellom lærer og eleven, men også mellom elevene. Dersom lærere ønsker å hjelpe tilbaketrekkende og isolerte elevene, så kan de begynne å vurdere hvilke budskap som blir formidlet ved selve konteksten. For eksempel måten som klasseroms faglige oppgaver blir tildelt og på hvilken måte læreren evaluerer faglige prestasjoner. Chazan, m. f.(1998) stiller spørsmål hva dette betyr i praksis. Han sier at lærere må finne sine egne løsninger med bakgrunn i hva slags person de er og sammensettingen av elever. Læreren kan stille seg noen spørsmål som kan peke fremover:

- I hvilken grad besitter lærerne selv den type av interpersonell atferd som de føler kan hjelpe de innagerende barn?

Kroppsstilling, øyekontakt og mimisk kommunikasjon til elevene viser hvordan læreren ser på barna som elever og som individer.

- Hvordan er elevenes inngang til klasserommet organisert og pultene oppstilt?

Dersom læreren eksempelvis observerer at noen elever dytter andre i køen eller protesterer mot å ha enkelte elever i gruppen sin må læreren gripe inn.

- Hvordan takler læreren hån eller latter rettet mot spesielle elever?
- Hvilke oppgaver blir innagerende elev tildelt og hvor realistisk kan man forvente at de skal lykkes?

Det understrekes at den innagerende eleven må bli adekvat utfordret ved en oppgave, dersom eleven skal oppnå en følelse av tilfredsstillelse (Chazan, m.f., 1998). Også Lund (2012) mener at det er viktig at lærer får innsikt i egen kommunikasjon, og da både de verbale, non- verbale og de tolkninger lærer gjør i forhold til eleven. Da kan lærer stille spørsmål: Hvordan reagerer jeg, føler og tenker i møte med den innagerende elevs atferd? Blir jeg sint, lei, oppgitt eller avvisende når den innagerende elev unnviker meg? Hva forteller det om meg som lærer, og hvordan påvirker den eleven andre medelever? Ved at lærer stiller spørsmål om egen relasjon til eleven og er åpen i forhold til eleven på en anerkjennende måte kan dette åpne for en konstruktiv dialog (Lund, 2012).

6.4 Samarbeid skole- hjem

Samarbeid mellom skole og hjem skal ha et felles fokus som er å bidra til den enkelte elevs faglige, personlige og sosiale utvikling. I L97 uttales følgende:

«Foreldrene har primæransvaret for oppfostring av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling, og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet.» (Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring, generell del, s. 34)

Hva innebærer samarbeid? Et konstruktivt samarbeid bør først og fremst være nedfelt i en felles forståelse mellom skole og hjem, at de er gjensidig avhengige av hverandre for å gi best mulig gode oppvekstvilkår for det enkelte barnet. Oppsummert skriver Sletten m. f.(2003), at kjennetegnet på samarbeid mellom skole og hjem er kontakt, informasjon, dialog og innflytelse (Overland, 2007). Nordahl (2006) understreker at samarbeidet mellom skole og foreldre har stor betydning for elevens mestring i skolehverdagen. Foreldrenes innflytelse for barns fungering i skolen kan relateres til 3 hovedområder:

1. *Foreldrenes sosiale og kulturelle bakgrunn*

2. *Foreldrenes støtte og hjelp til egne barns skolegang*

3. *Samarbeidet mellom hjem og skole* (Nordahl, 2006 s.51)

Nordahl (2000) understreker at skole og hjem skal være likeverdige deltakere i forhold til barn og unges utvikling (Overland, 2007). Likeverdigheten mellom skole og foreldre ivaretas gjennom partnerskap som er det nivå i samarbeidet mellom skole og foreldre hvor begge er likeverdige partnere. På dette partnerskapsnivå har skole og foreldre like mye makt og innflytelse, for eksempel i samarbeid om en elev med psykososiale vansker. Partnerskap er relatert til begrepet empowerment for å beskrive likeverdig forhold i samarbeidet (Overland, 2007). Empowerment innebærer å myndiggjøre foreldrene, som igjen betyr at foreldrene betraktes som en ressurs i samarbeidet skole-hjem til elevens beste. Med empowermentprinsippet som utgangspunkt blir ikke for eksempel spesialpedagogen eller læreren ekspert i forhold til foreldrene; foreldrene er like mye eksperter på sine barn. Empowermentprinsippet stiller med andre ord også krav til foreldrene, da de blir medansvarlige til å finne løsninger på barnets problemer. Noen foreldre ønsker at læreren eller spesialpedagogen skal finne effektive tiltak for barnet (Dalen, Tangen, Sætersdal, 2008). Lassen (2008) beskriver syv underliggende temaer eller strategier innenfor empowerment som for eksempel identifisering av behov (foreldrenes ønsker og vurderinger), anerkjennelse og kompetanse (å ta utgangspunkt i foreldrenes ressurser). Det sentrale er at pedagog igangsetter en utvikling hos foreldrene som utløser og mobiliserer foreldrenes egne ressurser i forhold til barnet. En konstruktiv rådgivningsprosess lærer-foreldre betyr at positive endringer oppleves av foreldrene som en konsekvens av egne valg og handlinger. Slik får foreldre en økt følelse av kontroll, mestring og ansvar for egen og barnets utvikling (Lassen, 2008).

Nordahl (2007) skriver at myndiggjøring eller empowerment innebærer at den enkelte person skal verdsettes, gis innflytelse og medbestemmelse. Foreldrene skal kunne mestre å få kontroll over eget og barnets liv. Skal maktforholdet mellom foreldrene og lærer oppheves må foreldre gis anledning til å påvirke sentrale prosesser og beslutninger i skolen. Myndiggjøring innebærer utvikling av gode relasjoner og tillit. Tillit gir grobunn for refleksjon hos foreldre om egen og barnets situasjon. Et sentral trekk ved myndiggjøring er en grunnleggende tro på individets, foreldres muligheter for vekst. En viktig målsetning ved myndiggjøring er å styrke selvfølelsen og opplevelse av mestring hos foreldrene (Nordahl, 2007). Empowerment, eller myndiggjøring, kan også overføres til foreldre-barn relasjonen, for eksempel ved at foreldre har en ressursorientert og optimistisk tro på barnets muligheter til endring og utvikling

(Overland, 2007). I en undersøkelse om sammenhengen mellom foreldrestøtte og elevsituasjon i skolen fremkom at foreldre som støtter sine barn aktivt i forhold til skolen, *«har en tendens til å ha barn som både har bedre relasjoner til medelever og til lærere og som dessuten trives bedre enn de barn som opplever noe mindre foreldrestøtte hjemme»* (Nordahl, 2000, s. 47). Resultatene tilsier at et nært og godt samarbeid skole-hjem er viktig. Med utgangspunkt i forskningsresultater hvor viktig foreldre er for barns totale utvikling i skolen, så mener Nordahl (2000) at det er ganske oppsiktsvekkende at skolen og lærere i så liten grad vektlegger en dialog med foreldre.

Lund (2012) stiller det nesten paradoksale spørsmålet: «Hvordan lytter man til de tause stemmene?» Hun refererer blant annet til Sterns begrep om lærerens kapasitet til affektiv inntoning og anerkjennende kommunikasjon for å fange opp og forstå den innagerende elevs verden. Dette som utgangspunkt for å stimulere den innagerende elevs refleksjoner i en gjensidig dialog. Jeg tenker at samarbeidet skole-hjem kanskje blir spesielt utfordrende i forhold til det innagerende barnet. Mens den utagerende elev taler sitt tydelige språk, så gjør ikke den innagerende elev det. Han eller hun trenger at både lærere og foreldre kan tale deres språk. Dette forutsetter at lærer og foreldre kan finne en felles forståelse av hva eleven er i behov av (Lund, 2012).

Lund (2012) snakker om «Trygghet og tillit som base for tiltak i læringsmiljøet», det vil si i skolen. I et konstruktivt samarbeid skole-hjem blir det like sentralt å drøfte utfordringen «Trygghet og tillit som base for tiltak i hjemmemiljøet», det vil si hva kan foreldrene bidra med? Oskal (2006) vektlegger anerkjennende kommunikasjon i samarbeid med foreldre. Foreldrene kan ha mislykket i oppdragelsen, men de fleste foreldre har også bidratt med noe som er positivt. Dette er sentralt for pedagogen å synliggjøre for å etablere et godt samarbeid. Foreldrene kan bli gitt oppgaver for eksempel ved å gjøre avtaler om at eleven skal fortelle fra skoledagen, at eleven skal lese høyt hjemme, eller be eleven om å fortelle noe hyggelig fra skolen. Foreldrene kan også motivere eleven til deltakelse i ulike aktiviteter (Oskal, 2006). Befring (2008) skriver at for yngre innagerende elever, som er sosial engstelige og utrygge i forhold til skolen, kan det finnes gode løsninger i samarbeid mellom lærere, spesialpedagoger og foreldre. Det kan for eksempel være enkle hjelperåd og tiltak hvor et nabobarn i samme klasse følger den innagerende elev til skolen og gir personlige støtte gjennom skolehverdagen (Befring, 2008).

Spesialpedagogen Johansen (2011) beskriver ut fra egen praksis viktigheten av et godt og nært forhold til foreldre. Han vektlegger positive relasjoner og relasjonsbygging til foreldrene som nødvendige forutsetninger for å oppnå et konstruktivt samarbeid rundt barnet. Johansen (2011) viser at han bryr seg om foreldre og barn ved blant annet å sende kort til sine elever og deres foreldre på sommeren. Han inviterer også seg selv på hjemmebesøk og blir alltid godt mottatt. Ved hjemmebesøkene fikk også Johansen (2011) mye informasjon gjennom observasjoner av foreldrenes levemåte, regler og mellommenneskelige relasjoner. Johansens beskrivelser synes jeg illustrerer på en god og konkret måte viktigheten av et medmenneskelig engasjement i det profesjonelle arbeidet. Enkelte foreldre har likevel ikke tilstrekkelig med kompetanse eller endringspotensialet til at skole-hjem samarbeidet kan fungere godt. Noen foreldre har ikke god nok økonomi til barnet, de kan ha relasjonelle begrensninger eller de har ikke emosjonelt overskudd til å gi barnet tilstrekkelig psykososialt og følelsesmessig utviklingsstøtte. Det kan også være slik, at elevens innagerende problematikk med sosial angst, tilbaketrukkethet eller skolefobi med videre er så omfattende, at det er riktig å involvere andre eksterne faglige instanser og profesjonelle personer.

6.5 Samarbeid med andre instanser

Når et barn eller den innagerende elev har alvorlige problemer vil skolen ofte ikke ha mulighet til å hjelpe eleven alene. Det vil da være nødvendig å samordne ulike kompetanser fra forskjellige fagetater og profesjoner. Et tverrfaglig samarbeid kan gi bedre innsikt over hjelpeapparatet og miljøets muligheter (Nordahl, 2007). Lund (2004) skriver at hun har relativt dårlige erfaringer med å involvere for mange personer i arbeidet rundt en elev, da dette lett kan føre til ansvarsfraskrivelse. For å unngå blant annet ansvarsfraskrivelse må en del premisser innfris for et vellykket tverrfaglig samarbeid, som for eksempel, at samarbeidet bør være relativt sterkt formalisert for å sikre kontinuitet og unngå personansvarlighet.

Samarbeidet må ha tydelige og forpliktende felles målsetninger, og enkeltinstanser må være villig til å overføre beslutningsmulighet til nye fora (Nordahl, 2007). Graden av forpliktende samarbeid er også nedfelt i lovverket (Overland, 2007). For eksempel er barnevernstjenesten pliktig til å samarbeide med skolen, når et slikt samarbeid er nødvendig til å løse oppgaver. For eksempel å forebygge omsorgssvikt og atferdsproblemer (Lindboe, 2008). Skolen har meldeplikt når det er alvorlig bekymring som omfattes av barnevernsloven, for eksempel omsorgssvikt i hjemmet. Skolens plikt til å melde om omsorgssvikt vedrører ikke empowerment prinsippet i samarbeid skole-hjem. Det er likevel en fordel om skolen

informerer foreldre før for eksempel en bekymringsmelding sendes til barnevernstjenesten (Overland, 2007).

Pedagogisk psykologiske tjenesten (PPT) har en lang historie med å være skolens primære hjelpetjeneste. Slåttøy (2002) skriver at de viktigste samarbeidspartnere er sosialetaten, barnevernet, BUP (barne- og ungdomspsykiatri) og de statlige kompetansesentre. I det tverrfaglige samarbeidet er hovedhensikten å samordne tiltak, vurdere og fortløpende evaluere arbeidet (Slåttøy, 2002).

6.6 Inkludering og tilpasset opplæring

Inkludering er en sentral utfordring og en viktig målsetning for den innagerende elev. Dette fordi at innagerende elever enten passivt eller aktivt setter seg selv utenfor felleskapet på skolen og i klassen. I tillegg kan sosiale utstøttingsprosesser fra andre elever bidra til at de står stående utenfor klassefelleskapet. Befring (2008) sier at begrepet inkludering har en bredere betydning enn integrering. Begrepet integrering var i stor grad relatert til spørsmålet om å innlemme funksjonshemmede i skolefelleskapet (Befring, 2008). Nordahl m.f.(2005) definerer inkludering slik:

«Inkludering handler om å etablere og opprettholde kulturer, felleskap og sosiale systemer der de enkelte aktørene blir innlemmet og opplever at de hører til, enten det er i familien, på fritiden eller i barnehagen og skolen» (Nordahl m.f., 2005, s.21).

I utvikling av en inkluderende klasse- og skolekultur er det således viktig å ha et spesielt fokus på verdier, holdninger og oppfatninger hos lærere, elever men også foreldre. Nordahl m.f.(2005) refererer til Lillejord (2000) som påpeker at:

«...en side ved det å utvikle et inkluderende skolesamfunn må være å ta hensyn til elevenes ulike erfaringer og uttrykksformer og utvikle forståelse for at det er mange måter å være flink på» (Nordahl m .f., 2005 s. 23).

I utviklingen av en inkluderende felleskap må målsetningen være toleranse og akseptering av forskjellighet og mangfold, og ikke at alle elevene skal være like ut fra et statistisk eller normativ akseptert gjennomsnitt (Nordahl, m. f. 2005). Skaalvik & Skaalvik (2005) beskriver noen viktige forhold ved læringsmiljøet som kan knyttes til begrepet inkludering. Kort oppsummert, er det elevens opplevelse av læringsmiljøet som får konsekvenser for

motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd. Skolens målstruktur er sentralt ved at en læringsorientert målstruktur utvikler en positiv oppgaveorientering, mens en prestasjonsorientert målstruktur utvikler egoorientering hos elevene. Kvaliteten av de sosiale relasjonene mellom elevene og mellom elev og lærer er også et sentral aspekt ved et læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2005). De sosiale relasjonene har både et kognitivt aspekt, hvor dialogen elev- lærer er viktig for et godt læringsmiljø, og emosjonelt aspekt, hvor de sosiale relasjoner omfatter elevens grad av trygghet, bekymringer, angst, trivsel og opplevelse av tilhørighet i felleskapet. Selve begrepet inkludering er vagt og uavklart, men det bidrar til å endre fokus i spesialpedagogikken ved å se på eleven som et helhetlig individ eller menneske (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Inkludering er ikke bare fysisk tilstedeværelsen i skolen, men også sosial, faglig og kulturell deltakelse og felleskap. I et godt og inkluderende læringsmiljø kan elevene ha et gjensidig utbytte av samtaler, finne løsninger sammen og gi hverandre råd. Elevene kan bidra med sine ressurser i samspill med hverandre. Ved å delta i det sosiale felleskapet får de også anledning til å oppdage sine sterke sider, noe som kan fremme sosial inkludering (Håstein & Werner, 2004).

Tilpasset opplæring handler ikke om en spesiell måte å undervise på, men vedrører faglig læring og deltakelse i et sosial felleskap som gir mulighet for personlig utvikling (Håstein & Werner, 2004). I en ramme av et godt læringsmiljø er mulighetene for at lærer kan gi tilpasset opplæring til den innagerende elev. Her kan det være relevant å trekke inn Vygotskys begrep om barnets nærmeste utviklingszone. Elevens nærmeste utviklingszone omhandler det eleven selv kan mestre og hva eleven kan klare med litt støtte, det vil si det potensielle utviklingsnivå. Det er viktig at læreren identifiserer elevens aktuelle utviklingsnivå i forhold til nye og enda uerfarte mestringsområder. Den reflekterte lærer kan tilpasse opplæringen slik at for eksempel den innagerende elev kan få hjelp av en flinkere medelev til å klare nye faglige utfordringer. Læreren kan sette sammen i klassen en mindre gruppe elever med den innagerende elev, hvor lærer på forhånd vet at de andre elevene er tolerante og flinke til å forklare en faglig oppgave. Lærer kan også tilpasse den faglige opplæringen til den innagerende elev i grenseområde av det aktuelle utviklingsnivå og det potensielle. Med oppmuntrende forklaringer og støtte fra lærer, kan dette gi den innagerende elev små eller større aha- eller mestringsopplevelser. Det er også viktig at læreren tar utgangspunkt i den innagerende elevs utviklingsnivå på det sosiale området. Eksempelvis, dersom lærer vet at en

innagerende elev har god kunnskap om et bestemt tema, men er engstelig og forsiktig med å snakke og fremheve seg selv, så kan en liten gruppe med den innagerende og andre elever være utviklingsstøttende. På forhånd kan lærer i dialog med den innagerende elev inngått avtale om hva eleven skal si og foreslå. Når gruppen starter, kan lærer gå bort i gruppen og gi små signaler til den innagerende elev, gjerne avtalt på forhånd, til å fremlegge sine forslag og synspunkter.

Pianta (1999) understreker at Vygotskys begrep «den nærmeste utviklingssone» («zone of proximal development») er et relasjonelt og systemisk fenomen. I skolesammenheng er barnet spesiell avhengig av støtte og utfordringer gitt av lærer for å oppnå nye mestringsområder og opplevelser. Barnets nærmeste utviklingssone er nært relatert til tilpasset opplæring. Da i den forstand at læreren må være kontinuerlig oppmerksom på å tilrettelegge nye faglige og sosiale utfordringer som den innagerende elev kan strekke seg etter.

Maslows behovshierarki er også viktig i forståelsen av inkludering og tilpasset opplæring. Kort oppsummert, beskriver Maslow to hovedtyper av behov: mangelbehov og vekstbehov. Maslows hierarki beskrives gjerne som en pyramide, hvor en nederst i pyramiden har de fysiologiske behovene, dernest kommer behovet for trygghet og sikkerhet (for eksempel forutsigbarhet og struktur) (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Mange av de innagerende elevene opplever mangelfull dekning av sine trygghets- og sikkerhetsbehov. De kan ha så høy grad av utrygghet, at de bruker alt sin energi på å finne strategier for å unngå nederlag i ulike faglige og sosiale sammenhenger. Høyere i pyramiden er behovet for tilhørighet og kjærlighet. En innagerende elev som er sosialt isolert eller stigmatisert kan bli så overveldet av de sosiale problemer, at han ikke tør å utforske og delta i et sosialt felleskap eller konsentrere seg i det faglige arbeid. Øverst av mangelbehovene er behovet for positiv selvoppfattelse, selvrespekt og anerkjennelse. Dersom den innagerende elev skal få tilfredsstilt disse behovene, må eleven få oppgaver og utfordringer som han mestrer, for eksempel tilpasset faglig undervisning og sosial veiledning og deltakelse (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Videre er det viktig at den innagerende elev får anerkjennelse på sin mestring. Når de overnevnte basale mangelbehovene er dekket kan den innagerende elev aktivere vekstbehovene som å utvikle kunnskaper og ferdigheter, og hvor nysgjerrigheten, kunnskapssøken kommer mer til uttrykk. For læreren er det viktig å snu den innagerende elevs motivasjon for å unngå nederlag i retning av økt motivasjon og nysgjerrighet for skolearbeid og sosial deltakelse.

6.7 Spesialundervisning for innagerende elever

Opplæringsloven fastslår at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetninger til den enkelte elev. Dette er prinsippet om tilpasset opplæring som er innen rammen av ordinær undervisning. Når eleven har behov for spesialtilrettelegging utover den differensierte og individuelle undervisning så gjelder retten til spesialundervisning. Spesialundervisning omfatter alle spesialpedagogiske tiltak som gis etter særskilt vedtak utover ordinær undervisning. Vedtaket skal være basert på en sakkyndig vurdering av elevens behov. Spesialundervisning skiller seg fra den vanlige og tilpassete undervisning vel at opplegget skal være gjennomført med utgangspunkt i den enkelte elevs særskilte behov (Tangen, 2008). I forbindelse med spesialundervisning utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) for eleven. IOP kan også bidra til å øke lærerens refleksjon og bevissthet om hva eleven trenger og hvordan opplæringen skal tilrettelegges. Retten til opplæring og spesialundervisning er grunnlagt på etiske verdier som for eksempel likeverd og rettferdighet, fordeling av goder. Det kan stilles spørsmålsteget om de gode intensjonene bak retten til tilpasset opplæring og spesialundervisning alltid er sammenfallende med elevens interesser. Eksempelvis kan det tenkes at en utilsiktet konsekvens av enetimer eller grupper med innagerende elever kan medføre økt isolasjon og avstand til klassen.

6.8 Oppsummering

Alle elevene har krav på tilpasset opplæring ut fra sine forutsetninger og behov. Den innagerende elev har et særskilt behov på tilpasset opplæring, tidvis spesialundervisning. Fordi den innagerende elevs vansker ikke er så synlige kan det være vanskelig å bli enige om hvilke tiltak som er hensiktsmessige. Som beskrevet i dette kapitlet er det likevel en økende erkjennelse og innsikt i hvilke tiltak som er virkningsfulle for denne elevgruppen. Læreren har stor betydning i å gi støtte til den innagerende elev både i elevsamtaler og i lærerens grunnholdning til den innagerende elev i klassesituasjoner. Lærerens relasjonskompetanse er av stor betydning for å gi adekvat støtte til den innagerende elev. Gruppetiltak, i og utenfor klassen, kan være gode tiltak ved at disse elevene da kan få utforsket og utviklet følelser og sosial mestring i en trygg struktur. Å tilrettelegge et godt klassemiljø har vist seg å være en god støtte for den innagerende elev. Her er lærers kompetanse og intersubjektive stil av stor betydning for å tilrettelegge et godt klassemiljø. I kapitlet er understreket at et inkluderende læringsmiljø er sentralt for at den innagerende elev skal oppleve felleskap og mulighet til

sosial deltakelse. Tryggheten i et inkluderende felleskap gir den innagerende elev en base til utforskning, utvikling og gode mestringsopplevelser. I en slik positiv utvikling må lærer tilpasse og balansere ulike faglige og sosiale utfordringer, slik at disse er innen rekkevidden av den innagerende elevs mestringspotensialet og trygghetstoleranse. Når undervisningen tilrettelegges i form av spesialundervisning må pedagogen være oppmerksom på at denne undervisningsform ikke stigmatiserer den innagerende elev ytterligere. Det eleven lærer i spesialundervisningen må ha som siktemål at det kan overføres til klassesituasjon. Et godt og konstruktiv samarbeid skole- hjem har vist seg å være nyttig for den enkelte elev. I dette samarbeidet er lærer og foreldre likeverdige partnere med felles fokus på å hjelpe eleven. Denne likeverdighet beskrives gjerne med begrepet empowerment, og hvor foreldre er ressurser i forhold til eleven og medansvarlige til å finne gode løsninger til eleven. Når den innagerende elevs vansker blir for omfattende til at skolen kan håndtere problematikken alene, er det relevant å samarbeide med eksterne instanser som for eksempel PPT, BUP, barneverntjenesten og de statlige kompetansesentrene. Et tverrfaglig og en tverretattlig samarbeid må ha en tydelig ansvars- og målsetningsprofil.

7. Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet vil jeg oppsummere det jeg gjort i oppgaven og forsøke å gi noen svar vurdert opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Problemstillingen er:

«Hvordan innvirker den innagerende elevs relasjonelle erfaringer for utviklingen av sosial kompetanse og hvilke konsekvenser får dette med spesiell fokus i skolesituasjon?»

For å besvare hovedproblemstillingen har jeg utdypet og presisert tre forskningsspørsmål som inngår i den. Disse forskningsspørsmålene er:

1. *Hva kjennetegner innagerende atferd og hvordan kommer det til uttrykk i skolesituasjoner?*
2. *Hvordan kan lærer i sin relasjon til eleven bidra til å gi utviklingsstøtte personlig, sosialt og faglig?*
3. *Hvilke tiltak er hensiktsmessige og kan iverksettes for best mulig å inkludere den innagerende elev i skolemiljø?*

I denne oppgaven har jeg avgrenset beskrivelsen av innagerende atferd til å omhandle atferd som primært har et relasjonelt og et sosialt grunnlag eller årsaksforhold. Derfor har jeg ikke med i oppgaven for eksempel psykiske tilstander eller diagnoser som selektiv mutisme eller alvorlige depressive (eller sosiale) angsttilstander, som også har atferdstrekk som kan likne på det den innagerende elev har (for eksempel taushet, sjenanse, sosial tilbaketrukkethet, lav selvtillit).

I forhold til det første forskningsspørsmålet så er det beskrevet et stort atferdsspekter fra forskere vedrørende kjennetegnene ved innagerende atferd. Stillhet, taushet, sosial isolasjon og tilbaketrukkethet inngår som viktige ytre kjennetegn ved atferden. Av subjektive kjennetegn nevnes ofte utrygghet, engstelse, tristhet, depresjon, sosial frykt, hjelpeløshet, mindreverdsfølelse, sjenanse og at eleven uttrykker sjeldent glede, spontane følelser og har opplevelse av ensomhet.

I oppgaven har jeg funnet det fruktbart å skille de mer objektive kjennetegnene ved innagerende atferd fra de subjektive, selv om det kan være glidende overganger. Felles

kjennetegn ved innagerende atferd er at eleven vender følelser og problemer innover mot seg selv, men også atferden er ofte innovervendt ved at den for eksempel er preget av stillhet, taushet og tilbaketrukkethet. Kanskje er det derfor at det er så vanskelig for lærer å identifisere kompleksiteten og alvorlighetsgraden ved den innagerende elev, fordi både ytre og indre kjennetegn ved eleven er så skjult og tildekket.

Forskning har vist at innagerende atferd forekommer nesten like ofte som utagerende atferd, og er like alvorlig for den eleven det gjelder. Når konsekvensene av innagerende atferd går ut over læring og sosial liv blir det et atferdsproblem.

I skolesituasjonen kan den innagerende atferden komme til uttrykk på flere både mer skjulte og åpne måter, og særlig når elevens sosiale kompetanse utfordres.

I beskrivelsen av ulike aspekter av sosial kompetanse vil den innagerende elev i større eller mindre grad ikke mestre disse krav, og i tillegg oppleve utilstrekkelighetsfølelse. På det overordnede normative nivå kan eleven oppleve mindreverdshetsfølelse, skyld eller skam, fordi at han eller hun ikke klarer å innfri de sosiale forventninger og verdier kulturen og samfunnet vektlegger. Sosial kompetanse forutsetter relativt stabile kjennetegn av tanker, følelser og atferd. Den innagerende elevs indre atferdsmodell av tanker og følelser kan snarere tvert imot være preget av negative forestillinger og følelser, av usikkerhet, tvil og uttalt ambivalens. Den innagerende elev, og andre, kan oppleve atferden som hemmet, unnvikende og lite konsistent. Den innagerende elevs sosial tilbaketrekning og isolasjon er heller ikke samsvarende med den sosiale kompetansens vektlegging på aktiv sosial deltakelse, mestring og gjensidig påvirkning. Eleven og medelever opplever snarere at den innagerendes atferd bidrar lite til jevnaldernes mer aktive og løsningsfokuserede sosiale samhandling. Den innagerende elev opplever ikke, at han eller hun utvikler en aldersadekvat kompetanse, når han eller hun ser medelevers økende sosial deltakelse i kulturelle, idrettslige og klasserelaterte sammenheng. Mange av disse elever opplever i liten grad å innfri et kjennetegn ved sosial kompetanse om å bli sosialt akseptert, og å etablere nære og personlige vennskap. Opplevelsen av ensomhet, isolasjon og avvisning kan øke, når eleven ser hvordan medelever dyrker sine vennskapelige relasjoner, inviterer hverandre hjem, ler og snakker nært med hverandre, alt mens den innagerende elev blir stående utenfor den relasjonelle og sosiale felleskapet. Disse elever vil vanskelig innfri de fem sentrale ferdighetsområder, beskrevet av Gresham og Elliott (1990). Eleven vil for eksempel slite med å samarbeide med andre, da samarbeid forutsetter aktivt deltakelse. Han eller hun vil lett oppleve utilstrekkelighets- og nederlagsfølelse, når eleven

overveiende passivt observerer medelevens gjensidige initiativ overfor hverandre. Innen ferdighetsområde «selvhevdelse» vil den innagerende elevs tilkortkomming kanskje spesielt bli synlig for en selv og andre. Mens andre elever flest kan hevde egne rettigheter, ta ansvar, be om noe, dele positive og negative tanker og følelser, så vil den innagerende elev heller snarere opptre selvutslettende fremfor selvhevdende.

Den innagerende elev vil vanskelig innfri ferdighetsområde «selvkontroll», som blant annet innebærer en rimelig balanse mellom intellekt og følelser, samt å uttrykke følelser på en sosial tilpasset måte. Mens de fleste elever kan vise et variert spekter av følelser, som sinne, glede, generell frustrasjon, nysgjerrighet, optimisme og stolthet, så vil den innagerende elevs ekspressive følelsesliv være mindre nyansert og tydelig, og det indre følelseslandskap ofte være preget av dårlige og vonde opplevelser og erfaringer.

Under forskningsspørsmål to er lærers relasjon til eleven satt i fokus i forhold til å gi utviklingsstøtte personlig, sosialt og faglig. Hovedkonklusjonen i dette forskningsspørsmålet er at lærer har en større innflytelse både potensielt og reelt enn det jeg før oppgaveskrivingen hadde forventet. Også forskningen viser at læreren har en sentral funksjon. I dette resonnementet har jeg ikke underkjent jevnaldersrelasjonen og vennskapets betydelige innflytelse på utviklingen av den innagerende elevs sosiale kompetanse.

Med utgangspunkt i relasjons- og tilknytningsteoriene til Stern, Bowlby og Ainsworth samt dialektisk relasjonsteori er det i oppgaven drøftet noen sentrale begreper i samspillet omsorgsgiver- barn som er av betydning for barns utvikling og relasjoner. Graden av kvaliteten ved samspillet bidrar til at barnet utvikler ulike tilknytningsmønstre som for eksempel sikker, usikker og svak tilknytning. Disse relasjoner og tilknytningsmønstre vil eleven overføre til lærer og medelever. I sine forhold til lærere og medelever bringer eleven med seg en indre arbeidsmodell basert på tidligere erfaringer og forventninger.

I oppgaven drøftes og problematiseres rundt lærers kapasitet til affektiv inntoning, intersubjektiv deling og anerkjennende kommunikasjon for å nå frem til den innagerende elevs emosjonelle ståsted. Lærer som en trygg base for slike elever drøftes, samt nødvendigheten av lærers kapasitet til kritisk selvrefleksjon over egen bevisste og ubevisste væremåte i forhold til den innagerende elev. Lærerens tause kunnskap og medlæringsbegrepet drøftes som viktig for lærer å reflektere over. I denne oppgaven drøftes særlig betydningen av

at lærers relasjon er grunnleggende preget av en anerkjennende væremåte. Dette fordi at mange innagerende elever har negative erfaringer og opplevelser i relasjoner med sentrale omsorgspersoner i oppveksten. Disse elever er derved spesielt sårbare og sensitive i forhold til lærerens kommunikasjon, og vil raskt kunne stenge av for dialog og utforskning, dersom lærer oppleves som lite lyttende og anerkjennende. Lærer- elev relasjonen er et konstruktivt grunnlag for sosial, emosjonell og læringsmessig vekst, dersom lærer når frem til den innagerende elev. Det positive er at tilknytnings- og relasjonsmønstre er en relativ pågående og vedvarende prosess og kan derved endres positivt. Dette forutsatt at de rette kvalitetene i lærer- elev relasjonen er til stede, slik jeg har forsøkt å beskrive i oppgaven.

Det dialektiske prinsippet er at mennesket, og eleven, må sees i en gjensidig helhetlig sammenheng. Videre at mennesket strever etter både autonomi og avhengighet eller nærhet og avstand. Den innagerende elev strever i større grad enn elever flest med dette dilemma. Den innagerende elev har lengsler etter anerkjennelse og nærhet, men er engstelig for å bli avvist, såret og krenket.

Hovedresultatet av mine teoretiske studier innen dette området er at et tillitsforhold lærer- innagerende elev er et godt utgangspunkt for lærer til å gi denne gruppe elever utviklingsstøtte både personlig, sosialt og faglig. Det drøftes og problematiseres at å komme i en tillitsfull posisjon for lærer kan være en stor utfordring og langvarig prosess.

Det tredje forskningsspørsmål omhandler hvilke tiltak som er hensiktsmessige for å inkludere den innagerende eleven i skolemiljø. Hovedinntrykket er at det i og for seg ikke er velavgrensede ferdigheter eller problemområder den innagerende elev er i behov av når tilpassete tiltak skal iverksettes. En sentral forutsetning er at lærere og spesialpedagoger og andre fanger opp og tar utgangspunkt i den innagerende elevs kjerneproblematikk, som for eksempel de tilknytningsmønstre eleven utviser, angst, selvnedvurdering med videre. Selvfølgelig må også den innagerende elevs ressurser kartlegges. Tilrettelagt faglig undervisning antas å ha sparsom effekt, dersom undervisningen ikke er innen relasjoner og en struktur av trygghet og anerkjennelse. En slik undervisningsramme gir eleven økt motivasjon til å utforske sine egne muligheter og begrensninger, både faglig og sosialt. Den konkrete tilretteleggingen av tiltak enten det er inkludering, tilpasset opplæring eller spesialundervisning, må derfor både ta utgangspunkt i den enkelte elevs faglige, sosiale og emosjonelle behov. Innagerende elever med for eksempel større sosiale angst og selvhverdelsesproblemer, kan få sine behov bedre dekket og støttet i en mindre gruppe eller i

lærer- elevsamtalen. Gjennom elevsamtalen, og i en mindre gruppe, kan lærer bli bedre kjent med eleven, og eleven med lærer. I elevsamtalen og i en liten gruppe kan eleven i større grad tørre å utforske seg selv både verbalt, faglig og sosialt. Målsetningen må være en gradvis overføring til klassesituasjonen. Her vil et inkluderende læringsmiljø og felleskap kunne bidra mye i utviklingen av elevens sosiale og faglige kompetanse. Innagerende elever har et særskilt behov for hjelp til å bli mer deltakende og ansvarlige, både i forhold til egen læringsprosess og i sine sosiale relasjoner.

Foreldrerollen drøftet også i samarbeidet skole- hjem. I oppgaven understrekes betydningen av at foreldrene gis innflytelse, medbestemmelse, men også ansvar i forhold til eget barn. Empowerment, eller myndiggjøring er her viktige begreper.

Med utgangspunkt i det teoretiske grunnlag for denne oppgaven, og de refleksjoner og funn jeg har gjort, så kan jeg stille spørsmål om ikke den relasjonskompetente lærer er det beste «tiltak». Et slikt synspunkt ligger nær opp til Ingrid Lunds (2012) tanker når hun uttaler: «*Med den anerkjennende kommunikasjon som gjennomgangstone i alle tiltak på ulike nivåer har vi mulighet til å styrke deres læringspotensial og sosiale og emosjonelle utvikling*».

Litteraturliste

- Aasen, P. (1987): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Aftenposten, debatt. 12.03. 2012, s. 5 "De tause tsunamiene"
- Ainsworth, M. D. S (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum
- Algozzine, Kay, (2002): *Preventing Problem Behaviors. A Handbook of Successful Prevention Strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, INC.
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989): *Significance of Peer Relationship Problems in Childhood*, I: Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J. & Weissberg, R. P. (eds.): *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. s. 5- 22.
- Bae, B. & Waastad, J. E. (red.) (1992): *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2008): *Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker*. I: Befring, E. & Tangen, R. (2008): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Befring, E. (2008): *Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter*. I: Befring, E. & Tangen, R. (2008): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berger, A. -H. (2000): *Som eleven ser det. Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Chazan, M., Laing, A., F., Davies, D. & Phillips, R. (1998): *Helping Socially Withdrawn and Isolated Children and Adolescents*. London: Cassell.
- Collins, J. (1996): *The quiet child*. London: Cassell.
- Flåten, K. (2006): *Sjenanse. Barn og unge med sosial angst*. I: *Spesialpedagogikk*, nr.8, s. 4-8. Oslo: Utdanningsforbundet.

- Fuglestad, O. L.(1993): *Samspell og motspell.Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen.* Oslo: Samlaget.
- Frønes, I. (2006): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldernes betydning.*3.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gresham, F. M. og Elliott, S. M. (1990): *Social skills rating system.* Circle Pines, M. N.: American Guidance Service.
- Gresham,F. M.& Kern, L. (2004): *Internalizing Behavior Problems in Children and Adolescents.*I: Rutherford, R.B., Quinn, M.M.,& Mathur, S.R.,(red.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders.*New York: The Guilford Press.
- Håland, W., & Synnevaag, B.(1992): *Om tilknytningsforskning og om utviklingen av en Q-sort som metode for å vurdere småbarns tilknytningsatferd i forhold til mor og far.* Barn. Nytt forskning om barn i Norge, 1., s.56-72
- Håstein, H. & Werner, S.(2004): *Men de er jo så forskjellige!* Oslo: Abstrakt Forlag.
- Imsen, G. (2009): *Lærerens verden. Innføring I generell didaktikk.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, K. B.(1998): *Atferdsproblemer. En kvantitativ studie av hvordan elever i 9. klasse med innadvendte og aggressive atferdstrekk opplever sin skolesituasjon faglig og sosialt.* Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: Pedagogisk institutt. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Johansen, K.R. (2011): *Klasseledelse og gruppeledelse. En håndbok i hvordan forebygge og løse atferdsvansker i barnehagen, grunnskolen og den videregående skolen.* Oslo: Kolofon Forlag.
- Juul,J., Jensen, H. (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse.* Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kauffman, J. M. (2001): *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth.* Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall
- L97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1997): Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.

- Lassen, L. M.(2008): *Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid*. I: Befring, E. og Tangen, R.(red.),(2008): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lindahl, S. (2007): *Miljøløftet i skolen. Strategi for bygging av gode klassemiljø*1.utgave, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lindboe, K. (2008): *Barnevernrett*. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2004): *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012): *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundberg, L. (2006): *En sjanse for sjenerte*, Østli, A. (red.): *Spesialpedagogikk. Tema: Sjenerte barn og unge*,nr.6, s. 65-67, Oslo: Utdanningsforbundet.
- McClaren, P. (1994): *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. New York: Longman.
- Nordahl, T. (2000): *En skole- to verdener. En teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Unipub forlag.
- Nordahl, T. (2006): *Kunnskapsheftet. Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Hamar.
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M-A, Manger, T., Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1987): *Atferds pedagogikk i teori og praksis. Tilrettelegging av betingelser for effektiv læring og innovasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T.(1995): *Kompetanse i kontekst.En studie av risiko- og kompetanse hos 10- og 13-åring*.Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.

- Ogden, T.(2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*1.utgave, Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ogden, T.(2007): *Sosial kompetanse og problematferd i skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Ogden,T. (2009): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. og Sørli, M.- A.(2001): *Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv*. Nordisk psykologi, 3, s. 209-222.
- Oskal, S. (2006): *Tiltak for innagerende elever*, Østli, A (red.), *Spesialpedagogikk*. Tema: *Sjenerte barn og unge*, nr. 8, s. 44-51, Oslo: Utdanningsforbundet.
- Overland, T. (2007): *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*.Bergen: Fagbokforlaget.
- Overland, T. og Nordahl, T. (2001): *Systemarbeid i klasser. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. BIRI: Forum for tilpasset opplæring.
- Pape, K. (2001): *Læreren-pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*.Oslo: Kommuneforlaget.
- Pianta, R. C. (1999): *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Reynolds,W M. (1992b): *The Study and Internalizing Disorders in Children and Adolescents. Internalizing Disorders in Children and Adolescents*.1.utgave., s. 1-18. Canada University and British Columbia.
- Rutherford, R.B., Quinn, M.M., & Mathur, S.R. (2004): *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*. New York: The Guilford Press.
- Schibbye, A. L. L. (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (1992): *Livet i klasserommet*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

- Schneider, B.(1993): *Children`s social competence in context: the contributions of family, school and culture*. Oxford: Pergamon Press
- Skaalvik, M. & Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slåttøy, A., (2002): *Problematferd i klasserommet. En lærerveiledning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Smith, L., & Ulvund, S. E. (1999): *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D. N. (1991): *Barnets interpersonelle univers: et psykoanalytisk og utviklingspsykologisk perspektiv*. København: Reitzels forlag.
- Sundell, K. & Collbiørnsen, M. (1999): *Dom bortvalda barnen Kamraters betydelse i grundskolans årskurs två*. FOU rapport 1999: Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- og Utvecklingsenheten.
- Sætersdal, B., Dalen, M., Tangen, R.(2008): *Foreldresamarbeid om opplæring av barn og unge med spesielle behov*. I: Befring, E. og Tangen, R. (red.),(2008): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Sørli, M-A.(1998b): *Mestring og tilkortkomning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*. Rapport 12c-98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn. Forklaringer. Pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98 Oslo: NOVA
- Tangen, R. (2008): *Retten til utdanning for alle*.I: Befring, E. & Tangen, R. (red.), (2008): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Zimbardo, F. (1977): *Shyness: What it is, what to do about it*. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Zimbardo, P. G., & Radl, S. L. (1981): *The Shy Child*. New York: McGraw-Hill Book Company.

