

Stillest vann har dypest grunn?

En undersøkelse om kontaktlæreres opplevelse av innadvendte elever i ungdomsskolen, og om kontaktlæreres kompetansebehov på temaet innadvendt atferd

Stine Merethe Krogstad



Masteroppgave i spesialpedagogikk - Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2006

Sammendrag

1. Tittel

”Stillest vann har dypest grunn? En undersøkelse om kontaktlæreres opplevelse av elever med innadvendt atferd i ungdomsskolen, og om kontaktlæreres kompetansebehov på temaet innadvendt atferd”.

2. Bakgrunn og formål

Innadvendt atferd som problematferd har fått mindre fokus og oppmerksomhet enn dens motpol utagerende atferd, selv om flere undersøkelser viser at omfanget av innadvendt og blant barn og unge er omtrent like stort. Årsaken til at hovedfokuset har vært rettet mot utagerende atferdsproblemer er at den utagerende atferden griper mer direkte forstyrrende inn i skolehverdagen. Selv om det finnes mer litteratur på utagerende atferd er innadvendt atferd som problematferd et mindre konfronterende, men et like fullt alvorlig problem. Atferden er kanskje ikke et problem for miljøet, men den kan være et problem for eleven selv. Formålet med denne deskriptive og empiriske undersøkelsen er dels å bidra til økt kunnskap om hvordan kontaktlærerne opplever elever med innadvendt problematferd i ungdomsskolen, og dels om kontaktlærere opplever et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd.

3. Problemstillinger

1. Hvordan opplever kontaktlærere elever med innadvendt atferd i ungdomsskolen?
2. Opplever kontaktlærere et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd?

4. Metode

I denne masteroppgaven er det valgt en kvantitativ metodetilnærming, med survey som design. Undersøkelsesinstrumentet som er brukt er spørreskjema, som ble sendt

til samtlige kontaktlærere på ungdomstrinnene i Aust-Agder. Utvalget er på 109 informanter og svarprosenten er på 39,4.

5. Dataanalyse

De innsamlede data er presentert i frekvenstabeller.

6. Resultater

Kontaktlærerne ser de innadvendte elevene i skolehverdagen og har dårlig samvittighet på grunn av tidspress. Kontaktlærerne opplever det som utfordrende, givende, spennende, men vanskelig til tider å være lærer for de innadvendte elevene.

I forhold til om opplevelsen av et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd, mener de fleste kontaktlærerne at de har behov for mer kompetanse.

7. Konklusjon

I forhold til problemstilling 1, kan en konkludere med at kontaktlærernes opplevelse av de innadvendte elevene i ungdomsskolen er at kontaktlærerne ser de innadvendte elevene og er klar over deres problematikk. De får derfor dårlig samvittighet ovenfor de innadvendte elevene fordi de ikke får tid til dem, de ønsker å gi mer oppmerksomhet til dem, men føler et tidspress og det er andre elever som krever mer. Kontaktlærerne synes det er utfordrende, givende og spennende å være lærer for de innadvendte elevene, de blir ikke frustrerte, men synes det er vanskelig å være lærer for disse elevene fordi de ikke føler de får kontakt med dem og fordi de ikke klarer å integrere disse elevene sosialt. Selv om mange av kontaktlærerne føler seg trygge med hensyn til de innadvendte elevene føler flesteparten av kontaktlærerne seg usikre ovenfor de innadvendte elevene fordi de ikke vet ha de innadvendte elevene forventer seg av dem som lærere, og fordi de ikke vet hvordan de skal gå fram ovenfor disse elevene.

Når det gjelder problemstilling 2, kan en konkludere med at de fleste kontaktlærerne opplever et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd.

Forord

Innadvendte elever får ofte mindre oppmerksomhet i skolehverdagen enn utagerende elever, da utagerende atferd griper mer direkte forstyrrende inn i lærernes arbeid. På grunn av dette har lærerne kanskje mer kunnskap og kompetanse om utagerende elever og atferd. Det finnes lite litteratur på hvordan lærere opplever innadvendte elever spesielt, og om de opplever et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd. På grunn av dette, ble det viktig for meg å forme masteroppgaven min rundt nettopp temaet innadvendt atferd. De stille elevene trenger alltid flere som hjelper dem til å bli hørt.

Denne masteroppgaven hadde ikke blitt ferdig uten all den hjelp jeg har fått. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Kjell-Arne Solli for all den hjelp og veiledning jeg har fått. Veiledningen har gitt meg videre styrke og tro på meg selv og på mitt arbeid, og har fått oppgaven til å utvikle seg slik jeg har villet.

Jeg vil også takke familie og venner for all støtte. Spesielt vil jeg takke Yngvar Nilsen for hjelp til trykking og utsendelse av spørreskjemaet. Samtidig vil jeg takke Stig Yngvar Nilsen for all hans hjelp, støtte og tålmodighet gjennom hele skriveprosessen.

Arendal, mai 2006

Stine Merethe Krogstad

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV UNDERSØKELSE.....	7
1.2 FORMÅL, PROBLEMSTILLING OG KORT OM METODE	9
2. ADFERDSPROBLEMER, INNADVENDT ATFERD, TIDLIGERE FORSKNING, SOSIAL KOMPETANSE OG LÆRERKOMPETANSE.	11
2.1 ADFERDSPROBLEMER	11
2.1.1 <i>Begrepsbruk</i>	11
2.1.2 <i>Ulike former for problematferd</i>	12
2.1.3 <i>Tidligere forskning på omfang av atferdsproblemer</i>	13
2.1.4 <i>Tidligere forskning på kjønn og atferdsproblemer</i>	13
2.2 INNADVENDT ATFERD	14
2.2.1 <i>Begrepsbruk</i>	14
2.2.2 <i>Kjennetegn</i>	15
2.2.3 <i>Tidligere forskning på omfanget av innadvendt atferd</i>	16
2.2.4 <i>Tidligere forskning på kjønn og innadvendt atferd</i>	18
2.2.5 <i>Tidligere forskning på læreres opplevelse av problematferd og innadvendte elever i ungdomsskolen</i>	18
2.2.6 <i>Sosial kompetanse og tidligere forskning</i>	21
2.2.7 <i>Årsaker til atferdsproblemer og innadvendt atferd</i>	22
2.2.8 <i>Selektiv mutisme</i>	25

2.2.9	Lærerkompetanse.....	26
3.	METODE	29
3.1	VALG AV METODISK TILNÆRMING.....	29
3.2	DESIGN OG UTVALG.....	30
3.3	INSTRUMENTER	31
3.4	DATAINNSAMLING OG ANALYSE.....	33
3.5	KVALITETSKRAV	34
3.5.1	<i>Validitet</i>	34
3.5.2	<i>Reliabilitet</i>	36
3.5.3	<i>Etikk</i>	37
4.	PRESENTASJON AV RESULTATENE	38
4.1	BAKGRUNNSOPPLYSNINGER.....	38
4.2	HOVEDRESULTATER FRA UNDERSØKELSEN	41
4.2.1	<i>Del 1: Kontaktlærernes opplevelse av elever med innadvendt atferd</i>	42
4.2.2	<i>Del 2: Opplever kontaktlærerne et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd?</i> .	52
5.	AVSLUTTENDE DISKUSJON	56
5.1	FORMÅL, PROBLEMSTILLINGER, KORT OM HVA SOM BLE GJORT, SAMMENDRAG AV HOVEDRESULTATENE OG KONKLUSJON I FORHOLD TIL PROBLEMSTILLINGENE.....	56
5.2	DISKUSJON AV RESULTATER I FORHOLD TIL TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING.....	59
5.3	UNDERSØKELSENS MULIGE SVAKHETER.....	62
5.4	VEIEN VIDERE	64
	KILDELISTE	70
	FIGURER OG TABELLER	73
	VEDLEGG	75

1. Innledning

I dette kapitlet presenteres bakgrunn for valg av undersøkelse for oppgaven, undersøkelsens formål, problemstillinger og metode. Siste avsnitt er en disposisjon for oppgavens oppbygning. Det er viktig å understreke at valget av tema for oppgaven og undersøkelsen er ikke blitt valgt for å få fram noe kritikk av lærere eller av deres arbeidsmåter, men er ment som en refleksjon rundt dagens skole, og som et bidrag til videre forskning rundt temaet innadvendte elever i skolen.

1.1 Bakgrunn for valg av undersøkelse

I masteroppgaven har jeg valgt å ta for meg temaet innadvendt atferd. Innadvendt atferd som problematferd har fått mindre fokus og oppmerksomhet enn dens motpol utagerende atferd (Lund 2004, Nordahl mfl. 2005, Ogden 2002), selv om flere undersøkelser viser at omfanget av innadvendt og utagerende problematferd blant barn og unge er omtrent like stort (Lund 2004, Sørli og Nordahl 1998). Årsaken til at hovedfokuset har vært rettet mot utagerende atferdsproblemer er det faktum at det er de utagerende barna som i størst grad provoserer og utfordrer de voksne, de ulike etatene, hjelpeinstansen og samfunnet (Nordahl mfl. 2005). Den utagerende atferden griper også mer direkte forstyrrende inn i skolehverdagen, og konsekvensene i et livsperspektiv for dem det gjelder er gjerne mer dramatiske (Ogden 2002). Søker man på temaet atferdsvansker, er det meste konsentrert om utagerende atferd (Lund 2004). Selv om det finnes mer litteratur på dette temaet er innadvendt atferd som problematferd et mindre konfronterende, men et like fullt alvorlig problem (Ogden 2002). Atferden er kanskje ikke et problem for miljøet, men den kan være et problem for eleven selv (Nordahl mfl. 2005).

I NOU 2003:16, I første rekke, som omhandler forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle, refereres det til at jenter kan være stille, passive og tilbaketrukket, og at dette kan føre til at skolen ikke blir oppmerksom på deres behov

(NOU 2003:16, lesedato 27.10.2005). Innadvendt atferd er noe som forekommer blant både gutter og jenter (Lund 2004, Ogden 2002), så selv om det i ungdomsalder ser ut til å være en overvekt av jenter som utvikler emosjonelle problemer, kan denne informasjonen fra NOU se ut til å bli for ensidig.

Lærerrollen har opplevd stadige endringer, fra blant annet å være ren kunnskapsformidler til å være elevens veileder. Endringene har skapt både glede, irritasjon og debatter på de ulike nivåene i samfunnet (Lund 2004). Lærerrollens makt og betydning har også endret seg opp gjennom tidene, men både makten og betydningen ligger nok spesifikt i rollen som lærer. Her handler det om posisjon, om voksen-barn relasjon, om den som har kunnskapen og om den som gir stempelet godkjent eller ikke godkjent (Lund 2004). I læreplanens generelle del som forblir uendret i ny læreplan for 2006, står det at *'Lærernes viktigste hjelpemiddel er dem selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart, og fremstå som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles både følelsesmessig og sosialt'* (L97:32). Videre står det at *'Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem'* (L97:32). Disse utdragene viser at læreplanen, i tillegg til å understreke faglig kompetanse i dagens skole, også fremhever betydningen av personlig kompetanse i rollen som lærer, samtidig som den understreker betydningen av respekt for, og påvirkning av elevenes egen emosjonelle utvikling (Lund 2004).

Under temaet "skapande evner" under formålsparagrafene i læreplanen står det at eleven skal hjelpes i deres personlige utvikling (L97:12). Videre står det at *'Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv...'* (L97:15). Her kan mange lærere møte utfordringer når det gjelder innadvendte elever. Dette er elever som ikke sier noe i timene, som kan være vanskelig å få kontakt med og som kan lukke og trekke seg mentalt tilbake fra klassefellesskapet (Ogden 2002).

Rammeplanen for allmennlærerutdanningen av 3. april 2003 (lesedato 29.3.2006) fastslår at den faglige aksen innenfor pedagogikkfaget er relasjonen mellom skole, lærer, elev og lærerstoff, og at det må stimuleres til at eleven oppnår personlig vekst. Selv om undervisningen er lagt opp forskjellig rundt på lærerutdanningene i Norge, har lærerutdanningen per i dag ingen obligatorisk innlagt spesialpedagogisk komponent. Lærerstudentene får dermed ingen inngående kunnskap eller kompetanse omkring det avvikende barnet og ungdommen, og slik kan det bli vanskelig å vite hvordan man skal komme elever med for eksempel innadvendt problematferd i møte i skolen.

1.2 Formål, problemstilling og kort om metode

Formålet med denne undersøkelsen er dels å bidra til økt kunnskap om hvordan lærerne opplever elever med innadvendt problematferd i ungdomsskolen, og dels om lærere opplever et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd. I dette arbeidet som inneholder en deskriptiv empirisk undersøkelse, er siktemålet altså å forstå enkeltfenomener og lærers opplevelse og kompetansebehov i forhold til elever med innadvendt atferd. Å få fram kausale årsaksforklaringer er ikke denne oppgavens formål.

Problemstillingene som er valgt med henhold til fokus for oppgaven er:

1. Hvordan opplever kontaktlærere elever med innadvendt atferd i ungdomsskolen?
2. Opplever kontaktlærere et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd?

For å belyse disse problemstillingene er det valgt en kvantitativ metode, der undersøkelsesinstrumentet som er benyttet er spørreskjema og utvalget består av samtlige kontaktlærere, 276 i tallet, på alle ungdomsskolene (skoler med ungdomstrinn) i Aust-Agder fylke.

Oppgavens øvrige kapitler består av følgende:

Kapittel 2 presenterer teori om atferdsproblemer generelt og deretter blir innadvendt atferd belyst. Det redegjøres for begreper og kjennetegn på problematferd og innadvendt atferd, og det vil også bli gjort rede for tidligere forskning. Deretter omtales sosial kompetanse, årsaker til atferdsproblemer generelt og innadvendt atferd spesielt. Videre beskrives selektiv mutisme (SM). Til slutt blir begrepet lærerkompetanse sett på.

Kapittel 3 omhandler metode. Her presenteres valg av metodisk tilnærming. Deretter blir det gjort rede for design og utvalg, og så blir instrumentene forklart. Videre beskrives innsamling av data. Til slutt kommenteres kvalitetskrav og etiske betraktninger.

I kapittel 4 blir resultatene til undersøkelsen fremstilt. Her presenteres resultatene fra undersøkelsen.

I kapittel 5 blir resultatene av undersøkelsen diskutert. Først presenteres problemstillinger, kort hva som er gjort, sammendrag av hovedresultater og en konklusjon i forhold til problemstilling. Deretter gjøres det rede for mulige svakheter ved undersøkelsen, og en diskusjon av resultater i forhold til teori og tidligere forskning beskrives. Til slutt blir det en oppsummering der veien videre blir diskutert.

2. ADFERDSPROBLEMER, INNADVENDT ATFERD, TIDLIGERE FORSKNING, SOSIAL KOMPETANSE OG LÆRERKOMPETANSE.

I dette kapittelet gjøres det rede for begrepene atferdsproblemer og innadvendt atferd. Så vil mulige forklaringer på kjønnsforskjeller i omfang og utslag av problematferd ses på. Tidligere forskning på disse begrepene vil bli beskrevet gjennom hele kapitlet. Videre belyses sosial kompetansebegrepet, årsaker til atferdsproblemer generelt og innadvendt atferd spesielt. Videre beskrives selektiv mutisme og til slutt begrepet lærerkompetanse sett på.

2.1 Atferdsproblemer

Selv om denne masteroppgaven skal handle om innadvendt atferd, er det viktig å omtale temaet atferdsproblemer, da innadvendt atferd hører til under dette samlebegrepet og for å få en helhet i begrepsforklaringene.

2.1.1 Begrepsbruk

Innadvendt atferd hører som tidligere nevnt til under begrepet atferdsproblemer som er et noe uklart begrep (Aasen 2002, Nordahl mfl. 2005). Det finnes mange faguttrykk som brukes for å beskrive problematferd hos barn og unge, så som psykososiale vansker, tilpasningsvansker (Ogden 2002), sosiale og emosjonelle vansker (Aasen 2002, Solli 2000), innagerende og utagerende atferd og samhandlingsvansker (Nordahl mfl. 2005) for å nevne noen. Begrepsbruken er relativt tilfeldig og de enkelte begrepene brukes om hverandre (Norges forskningsråd 1998, Sørli 2000, Andreassen 2003 i Nordahl mfl. 2005). Nå skilles det ofte ikke mellom mer og mindre alvorlige atferdsproblemer eller mellom høyfrekvent og lavfrekvent problematferd (Sørli og Nordahl 1998). En slik inkonsistens begrepsbruk og ulike variasjoner i definisjoner er et uttrykk for varierende

oppfatninger og teorier på hvordan problemene skal forstås (Nordahl mfl. 2005). Samtidig er det et uttrykk for at hva som skal regnes som problematferd er et miljø-, tids-, alders-, person- og kontekstavhengig spørsmål (Lund 2004, Nordahl mfl. 2005). Hvilke barn og unge som defineres som atferdsvanskelige, avhenger også av hva som anses som akseptabel og normal atferd på de ulike alderstrinnene. Men så kommer spørsmålet om hva som egentlig er ønskelig atferd (Lund 2004). Det henger igjen sammen med atferdsproblemenes omfang, intensitet og hvor vedvarende de er (Ogden 2002).

2.1.2 Ulike former for problematferd

De vanligste måtene å differensiere mellom ulike former for problematferd er å skille mellom sosiale og emosjonelle vansker (Aasen 2002, Solli 2000) eller mellom internalisert og eksternalisert atferd (Nordahl mfl. 2005). Sosiale vansker eller eksternalisert atferd blir sett på som synonymt med tilpasningsvansker, mens emosjonelle vansker lett forbindes med personlighetsvansker (Nordahl mfl. 2005, Solli 2000). Her er også ulike begreper brukt, og denne inndelingen i to kategorier blir av endel fagfolk sett på som lite tilstrekkelig og vanskelig å skille mellom (Nordahl mfl. 2005, Solli 2000). Dette fordi det blant annet finnes barn som viser en blanding av begge kategoriene, som både er deprimerte og voldelige, både ensomme og sinte, som er utagerende, men sårbare eller som både erter andre og blir ertet selv (Nordahl mfl. 2005, Solli 2000). Samtidig har differensieringen mellom eksternalisert og internalisert atferd sitt utspring i studier av marginalutvalg av barn og unge med alvorlige atferdsvansker, og er derfor kanskje ikke like egnet når en skal forholde seg til problematferd i normalutvalg av barn og unge (Nordahl mfl. 2005).

Sørli og Nordahl fant i sin omfattende skoleundersøkelse, som besto av elev og lærervurderinger fra barne-, ungdoms-, og videregående trinn fra 1998, fire hovedtyper av problematferd som de, samt flere andre fagfolk mener er et godt eksempel på hvordan problematferd i et normalutvalg og i en bestemt kontekst kommer til uttrykk og som kan operasjonaliseres på en annen måte enn i

eksternalisert og internalisert atferd. Denne inndelingen får støtte i flere andre studier (Ogden 1998, Lindberg og Ogden 2001, Jahnsen 2000, Nordahl 2004 i Nordahl mfl. 2005). De fire hovedformene er lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd (Sørli og Nordahl 1998).

I denne masteroppgaven vil termene utagerende og innadvendt atferd, samt stille elever bli brukt (Befring 2001), for enklere å i denne oppgaven kunne skille mellom typer av atferd. Dette vil likevel ikke si at jeg er uenig i Sørli og Nordahls deling i de fire hovedformene av problematferd. Innadvendt atferd menes i denne oppgaven som innadvendt problematferd, når atferden blir sett på som et problem.

2.1.3 Tidligere forskning på omfang av atferdsproblemer

Da denne masteroppgaven handler om innadvendt atferd, blir det ikke noe inngående beskrivelse av tidligere forskning på atferdsproblemer generelt, men det er sentralt å ta med noen studier som handler om omfanget av problematferd i skolen, da innadvendt atferd hører under temaet atferdsproblemer. I undersøkelser gjort både internasjonalt og i Norge, ser det ut til at gruppen av elever i grunnskolen som har utagerende og innadvendte atferdsproblemer i en grad som utløser bekymring og reaksjoner, synes å ligge rundt 10 prosent (Ogden 2002, Nordahl mfl. 2005), med en klar overvekt av gutter (Nordahl 2000, Ogden 2002). Videre er det rundt 20 prosent som har atferdsproblemer i mer varierende grad (Ogden 2002). En avhandling av Nordahl (2000) med materiale fra Sørli og Nordahls undersøkelse fra 1998 viste at 10,8 prosent (54 elever av 499) av elevene i 7. klasse viste problematferd (da første trinn på ungdomsskolen) i følge lærerne.

2.1.4 Tidligere forskning på kjønn og atferdsproblemer

Når det gjelder kjønn og atferdsproblemer, fremgår det av forskningen på tvers av land og ulike typer studier, at atferdsproblemer forekommer gjennomgående klart hyppigere blant gutter enn blant jenter (Nordahl mfl. 2005). Men i den senere tid har det i internasjonal forskning blitt hevdet at atferdsproblemer blant jenter i vestlige

land har en økende tendens (Nordahl mfl. 2005). Gutter tenderer mer mot konfronterende og utagerende atferd (Nordahl 2000), mens jenter generelt er mindre konfronterende og oftere viser internaliserte atferdsproblemer (Sørli 2000 i Nordahl mfl. 2005). Gutter har flere atferdsproblemer enn jenter før puberteten, mens jentene har flere problemer i ungdomsalder, særlig depresjoner og psykosomatiske symptomer (Cederblad 1996 i Ogden 2002). Nordahls avhandling fra 2000 viser til at dobbelt så mange gutter som jenter ble definert av lærerne til å være atferdsproblematisk. Guttene ble vurdert videre til å ha lavere sosial kompetanse, mindre egnede personlighetstrekk, og fikk dårligere karakterer enn jentene. Om lag 70 prosent av elevene som mottok spesialundervisning var også gutter. På indikatorer knyttet til å tilpasse seg og lykkes i skolen, kom guttene dårligere ut enn jentene. I undersøkelser gjort i flere av de nordiske landene, hadde jentene bedre ferdigheter i samarbeid og selvkontroll, mens guttene hadde bedre selvhevdelsesferdigheter (Nordahl mfl. 2005, Sørli og Nordahl 1998), samtidig som at gutter får mer oppmerksomhet i skolen enn jentene. Mye av denne oppmerksomheten er av negativ og korrigerende karakter (Sørli 1998).

2.2 Innadvendt atferd

2.2.1 Begrepsbruk

Det brukes også ulike begreper knyttet til innadvendt atferd i skolen, så som internalisert atferd, sosial isolasjon og innagerende atferd (Nordahl mfl. 2005), emosjonelle problemer (Ogden 2002, Solli 2000, Aasen 2002) introvert, tilbaketrukkethet og stille elever (Lund 2004). I engelsk litteratur har blant annet begrepene *socially withdrawn and isolated children* (Chazan et. al 1998), *shyness* (Zimbardo 1977) og *social phobia* (Beidel & Turner 1998) blitt brukt. Solli velger å se disse elevene under samlebegrepet sosiale og emosjonelle vansker, da det som tidligere nevnt finnes barn som viser en blanding av begge kategoriene (Solli 2000). Likevel er det vanligste at elever som viser innadvendt problematferd ikke viser andre

former for problematferd (Nordahl mfl 2005). Jeg velger som tidligere nevnt å bruke termene innadvendt atferd (Befring 2001, Ogden 2002) og stille elever (Lund 2004) for den gruppen elever jeg beskriver i denne masteroppgaven. Selv om jeg bruker disse termene, er det viktig å være klar over at dette ikke er en ensartet gruppe som bare er stille eller innadvendt. Det medfører også en viss fare ved å kategorisere elever i en gruppe som får stempelet innadvendte. Man må være seg bevisst på at gruppen er sammensatt av ulike mennesker med forskjellige tanker, behov og opplevelser knyttet til sin innadvendte atferd (Lund 2004).

2.2.2 Kjennetegn

Når det gjelder kjennetegn på innadvendt atferd blir det også her brukt forskjellige termer og uttrykk blant fagfolk. Aasen (2002) betegner innadvendte elever som nervøse og preget av hemmende atferd. De kan ha personlighetsvansker, angst, nevrotiske trekk og ha overdreven bekymring spesielt i forhold til nye situasjoner. Samtidig kan de vise unngåelsesatferd. Atferden er preget av tristhet, mangel på spontanitet, passivitet og aggresjonshemming. Nordahl og medarbeidere (2005) bruker som tidligere nevnt begrepet sosial isolasjon som beskriver atferdsutslag som ensom på skolen, deprimert, usikker og alene i friminuttene. Chazan et. al (1998) opererer med sju undergrupper av begrepet tilbaketrukket og isolert atferd og de syv undergruppene er reserverte barn, barn og unge med hemmet atferd på grunn av overganger, sky barn, sosialt neglisjerte og isolerte barn, avviste barn, barn med en kontroversiell sosial status, og alvorlige tilbaketrukne barn.

Sørli og Nordahl (1998) nevner blant annet begreper som dårlig selvoppfatning, passivitet i undervisningssituasjoner og psykosomatiske plager som kjennetegn på innadvendt atferd. Nordahl (2000) sier også at elever med innadvendt atferd rødmer lett og er sjenerte. Kaufmann (1988 i Lund 2004) deler inn ulike atferd som kjennetegner innadvendt atferd etter graden av tilbaketrukkethet i sosiale settinger. Ogden (1987 i Lund 2004), betegner innadvendte elever som engstelige, unnvikende og isolerte. Slike elever har ofte vanskelig for å knytte kontakter med både

jevnaaldrende og voksne, fordi de er sjenerte og tilbaketrukne. Disse elevene holder seg ofte for seg selv i friminuttene og trekker seg tilbake fra lek med andre elever. Ogden (2002) bemerker også at emosjonelle problemer har en noe diffus karakter i barnehagen, men får etter hvert mer varierte og distinkte uttrykksformer.

Det er i utgangspunktet vanlig å se på atferdsproblemer som variasjoner over allmennmenneskelige problemer (Lund 2004). Som tidligere nevnt finnes variasjonene først og fremst i antall problemer, hvor intense de er og i deres varighet (Lund 2004, Ogden 2002). Derfor kan alle vise en form for innadvendt atferd, men det er ikke da nødvendigvis atferden i seg selv som er uvanlig, men når og hvor ofte den fremvises (Lund 2004). Det er når atferden utvises på gale steder, til gal tid, i nærvær av feil mennesker, og i et uhensiktsmessig omfang at den blir oppfattet som avvikende (Lund 2004). Det er ikke kvaliteten av det eleven gjør, det vil si typen av handlinger, som skiller ut elever med større problemer enn vanlig. Det er som nevnt ovenfor et spørsmål om kvantitet (Solli 2000). Hvilke barn og unge som defineres som atferdsvanskelige, avhenger som tidligere nevnt også av hva som anses som akseptabel og normal atferd på de ulike alderstrinnene (Nordahl mfl. 2005).

Innadvendt atferd omfatter som vi ser mange begrep, termer, definisjoner og uttrykk, men det som er felles er at atferdsbeskrivelsen må være av en slik art av intensitet og varighet at den:

1. Bryter med det som er forventet atferd
2. Hemmer læring og\eller utvikling hos eleven selv
3. Hindrer positiv samhandling med andre

(Lund 2004).

2.2.3 Tidligere forskning på omfanget av innadvendt atferd

Flere undersøkelser (Lund 2004, Sørli og Nordahl 1998) viser at omfanget av innadvendt og utagerende problematferd er omtrent like stort. De innadvendte

atferdsprobleme har imidlertid fått mindre oppmerksomhet enn de utagerende, da de utagerende atferdsprobleme som tidligere nevnt griper mer direkte forstyrrende inn i skolehverdagen (Ogden 2002). Det er de utagerende barna som i størst grad provoserer og utfordrer de voksne, de ulike etatene, hjelpeinstansen og samfunnet (Nordahl mfl. 2005). Samtidig er konsekvensene i et livsperspektiv for dem det gjelder gjerne mer dramatiske (Ogden 2002). En undersøkelse av Ogden (2002) viste at omfanget av innadvendt problematferd økte fra småskole- til mellomtrinnet, og videre fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Nordahl og medarbeidere (2005) nevner også at omfanget av innadvendt problematferd har en svakt økende tendens med stigende klassetrinn og også skolestørrelse. Mens den utagerende atferden viser seg allerede i førskolealder, kommer de innadvendte problemene klarere til uttrykk i skolealder, og hos ungdom (Ogden 2002). Ogden (2002) mener at grunnen til at de innadvendte problemene er vanligere på høyere enn lavere klassetrinn, antagelig henger sammen med alderstypiske utviklingstrekk i problempanoramaet for barn og unge.

En delrapport av Sørli om mestring og tilkorkomming (1998) fra Sørli og Nordahls forskningsprosjekt 'Skole og samspillsvansker' viser at blant elever i grunnskolen og videregående skole var innadvendt atferd den tredje mest vanlige formen for problematferd. Mellom 4 og 7 prosent av elevene i denne studien ga uttrykk for en markant sosial isolasjon på skolen (Sørli 1998). En avhandling av Nordahl (2000), også med kartleggingsmateriale fra Sørli og Nordahls undersøkelse, viste fra lærernes vurderinger at om lag 10 til 28 prosent av elevene i 7. klasse (da første trinn på ungdomsskolen) opplevde å ha innadvendt atferd av og til, ofte og svært ofte. Det er likevel vanskelig å vurdere om dette kan betraktes som mye eller lite av denne atferdssituasjonen eller tilstanden i skolen. Nordahl mener at i forhold til det relativt store antallet elever som rapporterer at de har det slik i skolen, har kanskje ikke denne arten av atferdsproblematikk fått tilsvarende oppmerksomhet (Nordahl 2000).

2.2.4 Tidligere forskning på kjønn og innadvendt atferd

Innadvendt atferd forekommer nesten like ofte blant jenter som gutter, men kjønnsforskjellene (i jentenes disfavør), er tydeligst på høyere klassetrinn (Nordahl mfl. 2005). Som nevnt tidligere har gutter flere atferdsproblemer enn jenter før puberteten, mens jentene har flere problemer i ungdomsalder, særlig depresjoner og psykosomatiske symptomer (Cederblad 1996 i Ogden 2002). Guttene tenderer mer mot konfronterende og utagerende atferd (Nordahl 2000), mens jentene generelt er mindre konfronterende og oftere viser internaliserte atferdsproblemer (Sørli 2000 i Nordahl mfl. 2005). I avhandlingen til Nordahl (2000) kommer det likevel frem at innadvendt atferd var den eneste atferdsdimensjonen der det ikke var signifikante kjønnsforskjeller i elevenes vurderinger. Det var forventet at flere jenter enn gutter skulle rapportere om denne type atferd (Nordahl 2000). Sørli og Nordahls undersøkelse (1998) viste likevel at gutter, særlig i grunnskolen, rapporterte om større og hyppigere problemer med innadvendt problematferd enn hva deres lærere gjorde. Dette indikerer at gutter oftere sliter med innadvendte atferdsproblemer enn hva lærerne synes å observere (Nordahl mfl. 2005).

2.2.5 Tidligere forskning på læreres opplevelse av problematferd og innadvendte elever i ungdomsskolen

Lund (2004) gjorde en undersøkelse som besto av dybdeintervjuer med 4 lærere som hadde hatt eller hadde innadvendte elever i klassen sin, 4 elever som definerte seg selv som innadvendte i ungdomsskolen, samt at 8 lærere og 8 elever svarte på skriftlige spørsmål uten at Lund var i direkte kontakt med dem. Hovedfunnene når det gjaldt lærerne var at de ønsket å gi mer oppmerksomhet til de innadvendte elevene, men følte seg presset i forhold til tid og krav på hvem og hva som skal ha hovedfokuset i skolehverdagen. De så på disse elevenes langsomhet og taushet som en stor utfordring. Noen lærere sa de var usikre på hva denne gruppen elever forventet og kunne forvente av dem. De hadde spørsmål og meninger om hva som var deres oppgave i relasjonen til disse elevene (Lund 2004). Andre av lærerne bekymret seg over at de skulle få en rolle i forhold til de innadvendte elevene som de ikke

kunne makte, som de ikke ville ha, eller som de mente ikke var deres jobb. Enkelte av lærerne i Lunds undersøkelse beskrev at de ble irritert på de innadvendte elevene som bare satt tause i klasserommet og ikke ga noe av seg selv, og mente at disse elevene trengte utfordringer som å lese høyt i klassen selv om de ikke ville. Dette var den eneste måten å få de innadvendte elevene til å lære på. Noen av lærerne så på de innadvendte elevene som elever med psykiske problemer. Andre mente det beste for disse elevene var å ha jevnlig elevsamtaler med læreren, for slik å blant annet finne frem til hvordan disse elevene kunne få en best mulig skolehverdag. Enkelte av lærerne i undersøkelsen hadde dårlig samvittighet ovenfor de innadvendte elevene, fordi de av og til glemte at disse elevene var tilstede i klassen (Lund 2004).

Ogden (2002) gjennomførte en undersøkelse med bruk av spørreskjema om elevatferd og læringsmiljø i norsk grunnskole. Spørsmål som gjaldt utagerende og innadvendt problematferd dreide seg om lærernes vurderinger av elevs atferd i klasserommet som var så alvorlig at de hadde negative konsekvenser for både elev og lærer. Mye av denne undersøkelsen dreide seg om alvorlige norm- og regelbrudd og læringshemmende og forstyrrende atferd i klassen og skolemiljøet, men de resultatene som forekom om innadvendt problematferd på ungdomstrinnet var at lærere som arbeidet i skoler med færre enn 200 elever (128 elever i gjennomsnitt) rapporterte om mindre innadvendt atferd. På ungdomstrinnet hadde dette imidlertid sammenheng med at elevtallet i alle klassene også var mindre ved disse skolene, så effekten forsvant når en korrigerer for klassestørrelse. På ungdomstrinnet ble også elevproblemer vurdert som mindre alvorlige i de minste skolene, og dette gjaldt også når en korrigerer for klassestørrelse.

Når det gjaldt klassestørrelse og elevatferd rapporterte lærerne i de minste klassene på ungdomstrinnet om færre atferdsproblemer generelt enn lærerne i de større klassene. Dette var ikke en funksjon av skolestørrelsen og gjaldt for alle typene av problematferd (Ogden 2002). På ungdomstrinnet gjaldt dette de 25 % av lærerne som hadde færre enn 18 elever i klassen (15 elever i gjennomsnitt). Det var også mindre individuelle forskjeller og mindre timeskulk i de minste klassene. Den norske

undersøkelsen til Ogden (2002) viste også at elevproblemer generelt hadde en tendens til å hope seg opp ved enkelte skoler. Når skoler innenfor den samme kommunen ble sammenlignet, var det en tendens til at enkelte skoler skilte seg ut i negativ retning, men av og til også i positiv, mens det var relativt beskjedne forskjeller i elevatferd og fungering mellom de øvrige skolene. Størrelsen på kommunen hadde også i undersøkelsen en viss betydning for lærernes vurdering av elevenes atferd. I Ogdens undersøkelse varierte lærervurderingene i liten grad med lærernes bakgrunn og kjennetegn. Det eneste av lærerkjennetegnene som hadde en viss betydning, var lærernes yrkeserfaring og alder, men dette gjaldt utagerende og forstyrrende (læringshemmende) atferd. Lærere som hadde lengre erfaring rapporterte om mindre utagerende og læringshemmende atferd enn yngre lærere som hadde arbeidet kortere tid i skolen. For øvrig varierte ikke lærervurderingene med lærernes alder, kjønn, utdanning eller videreutdanning. Ogden konstaterer at resultatene fra hans norske undersøkelse i hovedsak samsvarer med andre norske og internasjonale undersøkelser, som for eksempel med Sørli og Nordahls undersøkelse fra 1998 og Rutter m.fl. fra 1979 (Ogden 2002).

Nordahls avhandling (2000) med materiale fra Sørli og Nordahls undersøkelse konstaterer at lærernes vurderinger i det empiriske materialet bærer et preg av at det mest sentrale i skolen er undervisningen og de læringsresultatene som elevene presterer. De elevene som får gode karakterer vurderes også av lærerne til å ha positiv sosial kompetanse, egnede skolerelaterte personlighetstrekk, god arbeidsinnsats, god motivasjon og lite problematferd. Sammenhengene i lærervurderingene er meget sterke. Dette kan tolkes som om at lærerne til dels konstruerer sine oppfatninger av elevene der karakter blir et viktig referansegrunnlag (Nordahl 2000). I det empiriske materialet fremsto lærerne som en aktivt handlende yrkesutøver som beskyttet og ivaretok sine egne interesser i klasserommet og på skolen. Disse interessene var blant annet knyttet til opprettholdelse av maktposisjonen og kontroll i klasserommet (Nordahl 2000).

2.2.6 Sosial kompetanse og tidligere forskning

Det finnes mange definisjoner av begrepet sosial kompetanse, og dette skyldes at forfattere og fagfolk har ulike teoretiske utgangspunkt og forskjellig hensikt. Derfor skilles definisjonene fra hverandre både i abstraksjonsnivå og vektlegging (Ogden 2002). Ogden (2002) har valgt å inkludere sosial kompetanse i det mer omfattende begrepet personlig kompetanse, sammen med kognitiv (skolefaglig) og fysisk kompetanse. Han definerer sosial kompetanse som *'... 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 etablerer nære og personlige vennskap'* (Ogden 2002:196). Sentralt i sosial kompetanse står altså aktiv deltakelse, empati, initiativ og selvhevdelse (Nordahl 2000). Det er ikke vanskelig å se at elever med innadvendt atferd ikke oppfyller alle "kravene" til sosial kompetanse. De har problemer på det selvhevdende området (Sørli 1998), står ofte for seg selv i friminuttene og tar ikke initiativ, selv ikke når noen kommer bort og prøver å få kontakt (Lund 2004).

Når det gjelder skolen som en sosial arena framstår den for elevene som svært sentral ut i fra materialet til Sørli og Nordahl (Nordahl 2000). I skolen treffer elevene jevnaldrende og bruker mye tid på å etablere og opprettholde vennskap (Nordahl 2000). Frønes (2002) mener at jevnalderrelasjonene i det moderne samfunn er det grunnleggende forholdet for utvikling av evne til å mestre sosial kompleksitet. Ut fra det empiriske materialet til Sørli og Nordahl (Nordahl 2000) ser det ut til at lærerne i ungdomsskolen i liten grad har innsikt og forståelse for skolen som en sosial arena (Nordahl 2000). Dette vises i materialet blant annet ved at en stor andel av elevene uttrykker at de ikke kan snakke med lærerne om sine personlige problemer. Mange av elevene uttrykker at de er ensomme, engstelige, deprimerte og alene uten at lærerne har kjennskap til disse elevenes problemer. Dette er elevene med innadvendt atferd. I dette materialet var det generelt lave sammenhenger mellom lærernes vurderinger av elevene og elevenes egne vurderinger av sin sosiale kompetanse og sine relasjoner til jevnaldrende.

Elever som selv vurderte seg til å ha relativt god sosial kompetanse kunne av lærerne vurderes til å ha lav sosial kompetanse og omvendt. Muligvis kunne dette komme av at elevene vurderte sin sosiale kompetanse i forhold til jevnaldrende, mens lærerne vurderte sosial kompetanse mer ut fra tilpasning til skolen og voksensamfunnet. Det sosiale spillet og strategiene innenfor jevnalderfellesskapet i skolen framsto i dette materialet som en delvis skjult verden for lærerne (Nordahl 2000). Materialet til Sørli og Nordahl viser altså sammenhenger mellom sosial kompetanse, relasjoner og andre forhold i skolen (Nordahl 2000, Sørli 1998). Relasjonene og den sosiale kompetansen har sammenheng med blant annet hvilken atferd elevene viser i skolen, hvordan de trives i skolen, hvordan de vurderer undervisningen og til dels også skolefaglige prestasjoner (Nordahl 2000). Elever som selv mener og opplever at de mestrer den sosiale arenaen på skolen, som trives bedre i skolen, opplever undervisningen mer positiv, viser noe mindre problematisk atferd og har svakt bedre skolefaglige prestasjoner. Når det eksisterer positive jevnalderfellesskap i skolen, så har dette positive konsekvenser for skolen som lærings- og undervisningsarena (Nordahl 2000).

2.2.7 Årsaker til atferdsproblemer og innadvendt atferd

Et sentralt spørsmål som ofte stilles når det gjelder atferdsproblemer er årsaksbildet (Hafstad 1996). Jeg kommer ikke til å gi noen fullstendig årsaksforklaring på innadvendt atferd, da dette ikke er mitt hovedfokus for oppgaven. I denne oppgaven er hovedfokuset på hvordan lærere opplever elever med innadvendt atferd og på kompetansebehovet til lærerne. Likevel blir det sentralt å vise til ulike teorier om utvikling av atferdsproblemer, da beslutninger om hvordan vi bør møte atferdsproblemer hos barn og unge må være fundert i relevant teori, og solid empiri eller kunnskap fra forskning (Nordahl mfl. 2005).

Det er også viktig å nevne at i arbeidet med barn, unge og familier er det også nødvendig å komme bakenfor teoriene og jobbe videre. Teorifundert kunnskap alene er ikke nok. Nordahl og medarbeidere (2005) mener at forskningsbasert kunnskap,

altså forskning som har stilt spørsmål om hvilke resultater ulike tiltak gir for de ulike gruppene av barn og unge og under hvilke betingelser resultatene oppnås, bør være en del av fundamentet for tiltak som iverksettes i forhold til atferdsproblemer. De mener at til grunn for det vi gjør, bør det også så langt som mulig eksistere kunnskap om at under et sett av betingelser så er det stor sannsynlighet for at tiltakene gir ønskede resultater (Nordahl mfl. 2005).

Det finnes mange grunner til at elever viser innadvendt atferd. De kan være midt oppi en tøff periode på grunn av akutte livshendelser som skilsmisse eller død, de kan være deprimerte, atferden kan skyldes mobbing, usikkerhet (Lund 2004) eller kan komme av alderstypiske utviklingstrekk i problempanoramaet for barn og unge (Ogden 2002). Ungdomstiden er en periode i livet med mange endringer og påvirkninger på identitet og selvoppfattelse. Den innadvendte atferden kan også skyldes omsorgssvikt, mistriivsel, angst, sosial angst eller at de rett og slett bare er sjenerte (Holmberg 1997, Lund 2004). Noen elever kan også ha tilstanden selektiv mutisme (Kristensen 2005), som blir beskrevet nedenfor. I Sørliens delrapport om mestring og tilkortkomming i skolen (1998), med materiale fra Sørli og Nordahls undersøkelse, fant de at innadvendt atferdsmønster var klart relatert til mangelfulle sosiale ferdigheter på det selvhevdende området, og i aktiv samhandling med jevnaldrende.

Hafstad (1996) hevder at når vi opplever problemer har vi en tendens til å lete etter årsakene, og vi tror at dersom vi kan finne dem vil vi også vite løsningen og tiltakene. Hun mener at årsaksforholdene er svært sammensatte og som oftest lite praktisk knyttet til løsningene. Hafstad sier videre at årsaksleting lett kan føre til passivitet og kan igjen føre til diskusjoner om ansvar og skyld, og slik utløse de klassiske diskusjonene om problemene skyldes dårlige lærere, håpløse elever eller dårlige foreldre. Historisk sett har teorier om årsaker til at barn og unge viser atferdsproblemer vekselvis lagt vekt på individforklaringer og miljøforklaringer. Men i de siste tiårene har det skjedd en viss utvikling av teoriene av at de er blitt mer omfattende og differensierte. Flere av dem inkluderer både forhold i individet,

familien, jevnaldringsgruppen og samfunnet utenfor individet og de nære omgivelsene (Nordahl mfl. 2005). I dag eksisterer det imidlertid ikke noen teori som kan gi den helhetlige forståelsen av menneskets atferd som vi kunne ønsket oss. Man må derfor hente kunnskap, forståelse, forklaringer og perspektiver innen ulike teorier (Nordahl mfl. 2005).

Ogden (2002) deler inn teoriene om atferdsproblemer inn i biologiske, psykologiske og sosiologiske. De psykologiske teoriene fokuserer på de individuelle forskjellene og forklarer hvorfor noen individer er mer utsatte enn andre for å utvikle atferdsproblemer (Ogden 2002). De biologiske teoriene fokuserer på arv og medfødte disposisjoner, som for eksempel kognitiv svikt, temperament og vansker med den kognitive informasjonsbearbeidingen (Rutter 1998 i Lund 2004). De sosiologiske teoriene har sitt fokus rettet mot sosiale grupper, mot uegnede miljøbetingelser i større sosiale strukturer samt institusjoner (Ogden 2002). De sosiologiske forklaringsmodellene legger også vekt på oppdragelsesstil, der en autoritær og ettergivende oppdragerstil har mye å si for utviklingen av innadvendt atferd (Zimbardo 1981 i Lund 2004). Lund (2004) legger i sin bok vekt på deler av de tidligere og nåværende tilknytningsteoretikerne Bowlby, Ainsworth og Sterns teorier når hun vil øke vår forståelse for innadvendt atferd. Hun mener dette kan hjelpe oss til å forstå faktorer som former vår atferd og legger premisser for senere tilknytningsmønstre. Disse tre teoretikerne er opptatt av hvordan barnet i sine første leveår får med seg noen erfaringer i møtet med de voksne, som de lagrer og bærer med seg videre gjennom livet. Sterns teori kalles også en selvteori fordi den fokuserer på den første selvutviklingen. Lund vektlegger også teorien til Schibbye i sin bok om innadvendt atferd. Schibbye er som Stern kliniker, og hennes teori er også basert på forskning med fokus på samspill. Som Stern setter hun søkelyset på at det er subjektets opplevelse som er interessant. Stern og Schibbye er begge opptatt av at opplevelsene deles, og de fokuserer på selvet i relasjonen (Lund 2004).

2.2.8 Selektiv mutisme

En tilstand som har fått lite faglig og forskningsmessig oppmerksomhet til nå er selektiv mutisme (heretter SM), som er en relativt sjelden tilstand (Kristensen 2005). I stor kontrast har for eksempel autisme, som har tilsvarende forekomst egne internasjonale tidsskrifter, store forskningsprogrammer og verdenskongresser. (Kristensen 2005). SM beskriver en tilstand der barn eller unge ikke snakker i visse sammenhenger. Som regel er de tause i barnehagen eller på skolen, mens de snakker hjemme med de nære familiemedlemmene. Tausheten kan vare gjennom hele skolegangen, og kan skape problemer både i forhold til venner og til læring. Barn og unge med SM vil gjerne begynne å snakke, men de vet ikke hvordan. Måten omgivelsene møter deres taushet på, kan bety et hinder eller en hjelp i forhold til dette. SM blir nå forstått som et uttrykk for sosial angst, og de fleste barna og unge blir beskrevet som sjenerte og tilbakeholdne helt fra de var små (Kristensen 2005). Man vet ikke hvor vanlig tilstanden er i Norge, man nyere forekomsttall fra USA og Sverige ligger på ca. 7-8 % (Bergman et al. 2002, Kopp & Gillberg 1997 i Kristensen 2005). Sosial angstlidelse hos barn og unge er derimot langt vanligere, med en forekomst på ca. 2-5 % (Chavira & Stein 2000 i Kristensen 2005). Blant de barn og unge som lider av sosial angst, er det bare en liten del som også har SM. SM finnes hos både gutter og jenter, men med en liten overvekt av jenter. Det er vist at mange barn og unge med SM kan ha en lett grad av utviklingsforstyrrelse når det gjelder språk eller motorikk (Kristensen 2000 i Kristensen 2005). Et mindretall kan ha en mer alvorlig utviklingsforstyrrelse, inkludert generelle lærevansker eller Aspergers syndrom (Gillberg & Billstedt 2000 i Kristensen 2005).

Det kan være vanskelig for lærere å forestille seg at det tause og forknytte barnet i klasserommet kan være en livlig skravlekopp hjemme. Tausheten kan resultere i irritasjon og sinne, som er vanlige reaksjoner ovenfor barn og unge med SM. Disse negative følelsene kommer ofte først etter at en lærer for eksempel har forsøkt alt for å tilrettelegge og hjelpe eleven til å snakke, uten å lykkes. Reaksjonen kan også være knyttet til den forestillingen at barna kan snakke, men at de ikke vil, og at de

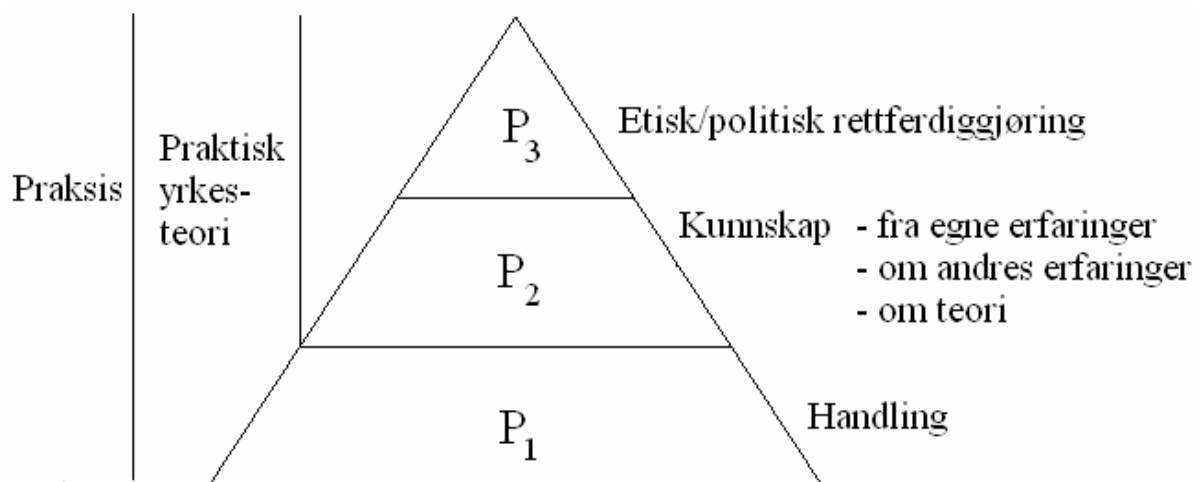
kontrollerer og styrer sine omgivelser med tausheten sin. SM er også blitt kalt elektiv mutisme, som for eksempel av Rye og Hundevadt (1995). Dette er en betegnelse som man helst vil bort fra, da den språklig innebærer at barnet selv velger å ikke snakke (Kristensen 2005). Barn og unge med SM vet oftest ikke hvorfor det er blitt slik, og vil veldig gjerne begynne å snakke, men vet bare ikke hvordan de skal få det til. Det sinnet som tausheten utløser, kan være overraskende kraftig både for den som reagerer og for omgivelsene rundt. Gleden når eleven begynner å snakke, er et annet uttrykk for hvor sterk taushet kan virke. Lærere har spontant begynt å gråte av glede ved å høre de første ordene fra en elev som har vært taus i årevis. Utviklingen av SM kan ses på ut fra en modell der stress og sårbarhet påvirker hverandre: Stress aktiverer sårbarheten, eller sårbarheten skaper stresset, og symptomet utløses (taushet og tilbaketrekking). De konkrete stressituasjonene er både mange og individuelle, men utgjør som oftest "hverdagstraumer". Slike hverdagstraumer kan blant annet være en forbrå skolestart, nytt språklig og kulturelt miljø, annet miljøskiftet eller store bursdagsselskap med mange ukjente. Eksempler på sårbarheten kan være sky temperament eller da lett grad av forsinket språk eller motorikk, eventuelt en kombinasjon av begge (Kristensen 2005).

2.2.9 Lærerkompetanse

Kompetanse blir av Rolf (1989 i Handal og Lauvås 1994) definert som forestillinger om virkeligheten, følelser, verdier, holdninger og ferdigheter, i tillegg til det vi kaller for kunnskap. Når det gjelder læreres yrkeskunnskap finnes det flere underbegreper som beskriver læreres kunnskap (Handal og Lauvås 1994). Handal og Lauvås skriver om lærernes tause kunnskap eller innforstått kunnskap som er et slags umerkelig fundament for læring og handling. Den gir et grunnlag som man stoler på. Holmberg og Lyster (2000) mener at det spesialpedagogiske feltet er avhengig av en sterk teoretisk og forskningsmessig kompetanse. Men i tillegg er praksisfeltet avhengig av den tause kunnskapen, altså den realkompetansen som lærer og spesialpedagog er i besittelse av.

Handal og Lauvås (1982) lanserte og bruker begrepet praksisteori som består av de tre komponentene personlige erfaringer, overført kunnskap, erfaringer og strukturer og verdier (filosofiske, etiske og politiske). Dette er de komponentene lærerne baserer sin praksis på. Den praktiske yrketeorien (PYT) blir ofte framstilt ved hjelp av en trekant som deles i tre nivåer (Løvlie 1974 i Handal og Lauvås 1982):

Figur 1



Her blir den pedagogiske praksisens natur beskrevet. P1- nivået illustrerer handlingsnivået. På dette nivået opererer lærerne når de går inn i klasserommene og blant annet forklarer, gir oppgaver, vurderer, stiller spørsmål og motiverer. På P2- nivået beveger vi oss over på det mentale nivået der man planlegger og begrunner. Her forbereder lærerne seg på hva de skal gjøre, leter etter ideer fra tidligere kunnskaper og erfaringer, søker råd før en beslutning eller forsøker å trekke ut hva de har lært av situasjoner. På P3-nivået dreier det seg om etisk refleksjon. Her befinner lærerne seg når de i sin planlegging eller i sitt tilbakeblikk, stiller seg selv eller andre spørsmålet om måten de underviser på er riktig eller forsvarlig (Handal og Lauvås 1982). Bevisstheten om egen praksisteori som ligger bak undervisningspraksisen, kan hos enkelte av dem som fungerer i en lærerrolle være svært lav. Noen forneker også i følge Handal og Lauvås, at de har en slik teori, og er verken i stand til å formulere den eller deler av den. Det finnes likevel i følge Handal og Lauvås en slik teori, og

påvirker læreres måte å undervise selv om påvirkningen heller ikke er bevisst. Lærernes verdier, deres egne erfaringer i lignende situasjoner om hva som fungerer og hva de regner som kunnskap om undervisning utgjør alt sammen grunnlaget for hva de faktisk gjør i praksis (Handal og Lauvås 1982).

Handal og Lauvås (1982) mener at lærerne gjennom veiledning bør bli mer bevisst sin praksisteori, for når lærerne har bevisst kunnskap om sammenhengen mellom det de gjør i sin praksis og deres begrunnelser for å gjøre det, gir dette dem økt kunnskap om sin egen teori og setter dem i stand til å bedømme alternativ på en måte som kan lede til at de forkastes eller til at de reviderer sin egen teori. Handal og Lauvås (1982) er fullt klar over at deres synspunkt om at undervisning ikke bare skal baseres på pedagogisk teori kanskje er ekstremt sammenlignet med det andre i det pedagogiske yrkesfelleskapet mener. Men de mener likevel at betydningen av læreres skjønn og omdømme i yrkesrollen spiller en stor rolle i det hele. De mener at yrkeskunnskap utvikles i sosiale sammenhenger (Handal og Lauvås 1994), og sier samtidig at læreryrket kanskje har vært det klareste eksempelet på en individualisert yrkespraksis med en arbeidsordning som ikke har gitt betingelser for en felles kunnskapsutvikling og med tradisjoner som har opprettholdt individualismen. Handal og Lauvås (1994) mener også det er viktig for lærere å kunne formulere den særegne kompetansen som de har, både seg imellom og overfor samfunnet. Arbeidsformene nå gir bedre muligheter for artikulering og utvikling av en mer felles yrkeskunnskap. Tverrfaglig samarbeid er blitt en nødvendighet i det moderne samfunn, og kan hjelpe for eksempel elever med innadvendt problematferd med å få best mulige tiltak (Lauvås og Lauvås 1994).

3. METODE

I dette kapittelet vil det bli redegjort for de forhold som er knyttet til metode og de data som er benyttet i undersøkelsen. Innledningsvis vil de to problemstillingene bli presentert og deretter gjøres det rede for valg av metodisk tilnærming. Videre beskrives design og utvalg, og deretter valg av instrumenter. Så belyses datainnsamlingen og analysen som er gjort, og til slutt utdypes kvalitetskravene og de etiske betraktningene i forhold til undersøkelsen.

Som tidligere nevnt i kapittel 1 er det to problemstillinger som er valgt som basis for undersøkelsen. Ettersom valg av metode delvis er bestemt av problemstillingene (Mordal 2000, Vedeler 2000) er det sentralt å gjengi dem her.

1. Hvordan opplever kontaktlærere elever med innadvendt atferd i ungdomsskolen?
2. Opplever kontaktlærere et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd?

3.1 Valg av metodisk tilnærming

Valget av forskningsmetode innebærer beslutninger om hvordan man vil besvare et gitt forskningsspørsmål (Vedeler 2000). Det blir viktig å velge det forskningsopplegg og den metoden som er best egnet til å besvare problemstillingen man har laget (Mordal 2000). I tillegg til problemstillingen, bestemmes valg av forskningsmetode blant annet også av hva slags data man vil samle inn og hvordan man vil analysere disse (Vedeler 2000).

Det er vanlig å skille mellom to former for metodisk tilnærming, nemlig kvalitativ og kvantitativ tilnærming (Hellevik 1999, Vedeler 2000). I kvalitativ forskning ønsker man å studere verden slik mennesker opplever det. Dette forutsetter som regel direkte og personlig kontakt med menneskene man skal studere i deres eget miljø (Vedeler 2000). Innenfor en kvalitativ tilnærming er analysering av mening, forståelse og

refleksjon innenfor en fortolkende tradisjon sentrale punkter, der forskeren også tar informantenes perspektiv og søker å forstå dem ut fra deres egne premisser (Undheim 1996, Vedeler 2000). Innenfor en kvantitativ tilnærming skaffer forskeren seg sammenlignbare opplysninger om et større antall enheter, uttrykker disse opplysningene i form av tall og foretar en statistisk analyse ut i fra tallene (Hellevik 1999). Det å kartlegge og beskrive omfanget av fenomener, egenskaper eller problemer står sentralt i den kvantitative forskningstradisjonen (Befring 2002).

Ved å kjenne til begge tilnærmingene kan en få et bedre grunnlag for å kunne se at ulike teoretiske forskningstilnærminger og referanserammer representerer ulike alternativer som man kan velge mellom, avhengig av fokus og problemstillinger i forskningsprosjekter (Vedeler 2000). Ettersom jeg i min undersøkelse er ute etter å se på et relativt stort antall læreres opplevelse av elever med innadventd atferd og deres opplevelse av et mulig kompetansebehov der jeg vil kartlegge og beskrive det gjennomsnittlige, anses den kvantitative metoden som best egnet i denne undersøkelsen. Det er viktig å nevne at begge metodetilnærmingene har både styrker og svakheter ved seg, og ingen av metodene er slik sett den rette, men den kvantitative metoden anses som best egnet i dette arbeidet. Metodene kan også kombineres, slik det etter hvert er blitt mer vanlig å gjøre (Vedeler 2000). Men den kvantitative metoden er altså anvendt i denne undersøkelsen fordi den er best egnet til å kaste lys over tema og problemstillinger i dette arbeidet.

3.2 Design og utvalg

I denne masteroppgaven er det valgt en kvantitativ metodetilnærming, med survey som design. Survey, som betyr overblikk (Mordal 2000) har vært et verktøy for å undersøke sosiale fakta helt siden de første årene av den empiriske sosialvitenskapen (de Vaus 2002). Surveyen er et vanlig innslag i moderne samfunn (Mordal 2000) og er særlig formålstjenlig for å undersøke som nevnt tidligere sosiale fakta, meninger og holdninger i store populasjoner (Befring 2002), noe som har likhetstegn med nettopp dette arbeidet. Kravet om en strukturert og systematisk utspørring av et

relativt stort antall personer, slik denne undersøkelsen krevde, forutsetter et design som survey, som gjør det mulig å gruppere og sammenligne svarene på de ulike spørsmålene som stilles (Mordal 2000). Surveyen omfatter derfor et sett av standardiserte spørsmål som skal stilles til alle respondentene på samme måte og i samme rekkefølge. For kunne sammenligne svarene og oppnå god datakvalitet, bør også spørsmålene være slik at alle respondentene tolker dem likt og svarer ut fra samme referanseramme (Mordal 2000).

Informantene i utvalget er samtlige kontaktlærere på alle ungdomsskolene i Aust-Agder fylke. I utgangspunktet var det i denne undersøkelsen 276 kontaktlærere i utvalget. Ungdomsskoletrinnet (skoler med ungdomstrinn) ble valgt ut på grunn av at innadvendt atferd har en svakt økende tendens med stigende klassetrinn (Nordahl mfl. 2005), og på det grunnlaget at ungdomstrinnet i flere sammenhenger er sett på som det glemte skoleslaget (Grepperud 2000 i Nordahl 2000). Kontaktlærere ble valgt som informanter på grunn av at de har god kjennskap til elevene i sin gruppe eller klasse, da de har ansvar for en elevgruppe eller klasse. Slik kunne kontaktlærerne besvare spørsmålene på godt grunnlag.

3.3 Instrumenter

I denne undersøkelsen er det benyttet et spørreskjema som instrument (se vedlegg 4). Spørreskjemaet består av tre deler; den første delen tar for seg bakgrunnsopplysninger, del to omhandler spørsmål om opplevelsen kontaktlærerne har av elever med innadvendt atferd, mens del tre inneholder spørsmål om kontaktlærernes opplevelse av kompetansen de har om temaet innadvendt atferd. I del to i spørreskjemaet er noen av spørsmålene formulert som utsagn med tilsvarende underutsagn som respondentene skal erklære seg helt enig, litt enig, litt uenig eller helt uenige i. Ved å bruke slike utsagn kan en få fram respondentenes holdning til de ulike utsagnene (Hellevik 1999). Spørreskjemaet ble lagd slik at spørsmålenes rekkefølge og innhold, samt tema ble sett på som naturlig og ikke provoserende på noen måter. Dette ble prøvd oppnådd ved å sette positive utsagn og negative utsagn annenhver gang i

utsagnene i del to av spørreskjemaet. De ulike utsagnene inneholder forskjellige adjektiver som skal knyttes til opplevelsen av å være lærer for de innadvendte elevene, så som spennende, vanskelig og givende. Disse skal igjen ses på i forhold til de underutsagnene som kontaktlærerne skal erklære seg enige eller uenige i (se vedlegg 4). Mange av spørsmålene i del to av spørreskjemaet tar utgangspunkt i Lunds funn fra hennes undersøkelse (2004). Dette ble gjort for å kunne sammenligne funnene fra min undersøkelse med Lunds funn, for å finne mulige samsvarende resultater. I spørreskjemaer er det ofte lukkede spørsmål med faste svaralternativer, og det er også tilfellet for dette spørreskjemaet. Lukkede spørsmål kan bedre sikre svar som er like og kan slik sammenlignes lettere (Hellevik 1999), derfor er det benyttet nesten bare lukkede spørsmål i dette spørreskjemaet. Noen åpne spørsmål er brukt for å få tilleggsinformasjon fra respondentene, samt for å få litt mer meningsdybde (Hellevik 1999).

Før spørreskjemaet ble sendt ut til kontaktlærerne ble det foretatt en mindre pretest som ble prøvd ut på et begrenset antall respondenter som var representative for dem som inngikk i den egentlige undersøkelsen (Hellevik 1999). Formålet med pretesten var å få vite hvordan respondentene oppfattet spørsmålene, om de mistolket eller misforsto meningsinnholdet eller ble provosert av noen spørsmål, hvor lang tid de brukte på spørreskjemaet, om den tekniske utformingen på spørreskjemaet var tilfredstillende eller eventuelt andre kommentarer (Mordal 2000). To lærere deltok i pretesten. Resultatene av pretesten viste at noen spørsmål kunne droppes, ett spørsmål virket provoserende og ble omformulert, men generelt sett mente respondentene at skjemaet var oversiktlig og lett å forstå. Ved å ha lærere til å gjennomføre pretesten kunne man være mer sikker på at de uttrykkene som ble brukt var de riktige i forhold til hva som er vanlig i dagens skole. Det å få respondenter, her kontaktlærere, til å gjennomføre en slik pretest er også nyttig fordi en selv kan bli ”blind” for å se feil ved eget skjema. Respondentene brukte fem og syv minutter på å fylle ut spørreskjemaet. Etter pretesten kunne derfor skjemaet bli ytterligere forbedret og best mulig før utsendelsen fant sted.

3.4 Datainnsamling og analyse

Rektorene på samtlige ungdomsskoler i Aust-Agder fylke ble kontaktet telefonisk der de godtok at spørreskjemaet kunne sendes til de respektive skolene, ble spørreskjemaene sendt ut. I tillegg til spørreskjemaet fulgte det med et informasjonsskriv (se vedlegg 2) til rektorene med de samme opplysningene som hadde blitt opplyst om på telefonen, nemlig at rektorene skulle ha ansvar for å samle inn spørreskjemaene og sende dem tilbake til meg. Det fulgte også med et informasjonsskriv til alle kontaktlærerne (se vedlegg 3) der opplysninger om blant annet selve masteroppgaven ble gitt, om temaet innadventd atferd samt informasjon om anonymitet og frivillighet. En svarkonvolutt med porto for alle spørreskjemaene ved hver enkelt skole ble også lagt ved i utsendelsen, slik at rektorene bare kunne legge de utfylte spørreskjemaene i svarkonvolutten og sende dem. Ti dager etter at svarfristen hadde gått ut, ringte jeg alle rektorene og forsikret meg om at de hadde sendt svarkonvolutten, og purret på de rektorene som sa de ikke hadde fått delt ut skjemaene, eller fått samlet dem inn og sendt dem. Etter 4 uker hadde det kommet inn 109 spørreskjemaer av totalt 276. Dette gir en svarprosent på 39,4. I forhold til ubesvarte spørsmål i spørreskjemaene, var det noen av kontaktlærerne som ikke hadde svart på alle spørsmålene. Det ble derfor bestemt at hvis kontaktlærerne hadde svart på over halvparten av spørsmålene, skulle spørreskjemaet deres likevel brukes. Det ble da foretatt en kompensasjon for de spørsmålene som ikke ble besvart.

Når det gjelder analyse og behandling av dataene er analyseprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) brukt. Det er brukt en deskriptiv statistikk for å fremstille de innsamlede dataene. En deskriptiv statistikk handler om prinsipper, metoder og teknikker for å sammenstille, tolke og presentere empiriske data. Ved å bruke en deskriptiv statistikk får man en strukturert forenkling. En får et godt, konkret og visuelt overblikk ved å ordne dataene i tabeller eller i grafiske framstillinger (Befring 2002). De innsamlede dataene er derfor presentert i frekvenstabeller.

3.5 Kvalitetskrav

Anvendelsen av de empiriske resultatene i denne masteroppgaven er avhengig av dataenes validitet og reliabilitet.

3.5.1 Validitet

Validitet dreier seg om hvor gyldig måleresultatet i undersøkelsen er, og har med kvaliteten på undersøkelsen å gjøre. Spørsmålet som stilles når validiteten i en undersøkelse skal kartlegges, er om man har fått et måleresultat for det en ønsker å måle (Befring 2002). Det finnes mange ulike tilnærminger til og begreper om validitet. Cook og Campell (1979 i Nordahl 2000) bruker begrepene statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. Innenfor disse fire validitetsområdene finnes det ulike trusler mot validitet, og i hvilken grad truslene framtrer danner grunnlaget for å trekke slutninger om en studiets validitet (Nordahl 2000). Men Cook og Campells tilnærming er knyttet til kausalt orientert kvasi-eksperimentell forskning, der årsaksforklaringer står sentralt (Nordahl 2000). Dette er ikke tilfellet i denne masteroppgaven. I dette arbeidet som inneholder en deskriptiv empirisk undersøkelse, er siktemålet å forstå enkeltfenomener og lærers opplevelse og kompetansebehov i forhold til elever med innadvendt atferd. Derfor blir særlig begrepet indre validitet som er knyttet til grunnlag for årsakssammenhenger (Nordahl 2000), ansett som lite relevant i forhold til dette arbeidet. Kleven (2002) deler drøftingen av validitet inn i tre punkter; innholdsvaliditet, kriterievaliditet og begrepsvaliditet. Kleven (2002) regner begrepsvaliditet som den overordnende form for validitet ved måling, mens innholdsvaliditet og kriterievaliditet blir aspekter ved begrepsvaliditet.

Validitet fremstår derfor som et mangeartet område der den tilnærming som velges bør være relevant for det empiriske materialet som validitetsvurderingene skal anvendes på (Nordahl 2000). Det vil derfor i denne oppgaven bli brukt noen aspekter fra Cook og Campells tilnærming (begreps- og ytre validitet) og noen aspekter fra Kleven (innholds- og begrepsvaliditet). De to tilnærmingene har begge

begrepsvaliditet som ett av sine punkter. Siden dette arbeidet handler om å forstå og ha kompetanse om et spesielt begrep, blir begrepsvaliditeten sentral ved drøfting av trusler mot validiteten i oppgaven (Nordahl 2000). I dette inngår også trusler mot validiteten i forhold til innholdsvaliditet, da dette underaspektet i noen tilfeller har størst praktisk interesse (Kleven 2002). Trusler mot den ytre validiteten blir også sett på. Når det gjelder tiltak for å bedre validitet er de forholdsvis parallelle med de tiltakene som er nevnt for å bedre reliabilitet (Kleven 2002).

Begrepsvaliditet er definert av Kleven (2002) som graden av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det. Begrepsvaliditet innebærer en drøfting av om det teoretiske begrepet det tar sikte på å måle, faktisk blir målt gjennom de operasjonaliseringer som er foretatt av det aktuelle begrepet (Nordahl 2000). Det blir derfor sentralt å foreta en teoretisk avklaring av begrepet som skal måles, og i dette arbeidet er begrepet innadvendt atferd. Det nødvendiggjør også en operasjonalisering av begrepet i tema, underbegreper, utsagn eller spørsmål (Cook og Campell 1979 i Nordahl 2000). De underbegreper og spørsmål som er valgt skal på best mulig måte dekke det begrepet som studeres (Nordahl 2000). I dette arbeidet er god begrepsvaliditet forsøkt sikret ved å se på at viktige sider ved innadvendt atferd blir belyst i spørreskjemaet, og om spørsmålene i spørreskjemaet virkelig var representative for det som ble lagt i begrepet innadvendt atferd (Kleven 2002). Dette ble gjort ved en pretest, se side 28 ovenfor, der begrepet i tema, underbegreper, utsagn og spørsmål ble vurdert. Dette blir også kalt en vurdering av innholdsvaliditeten, eller en rasjonal vurdering av begrepsvaliditet (Kleven 2002).

Når det gjelder den ytre validiteten som handler om å analysere mulighetene for å generalisere resultatene i dette arbeidet til skoler og lærere utenfor utvalget i undersøkelsen og sikring av en god ytre validitet, så er den avhengig av flere forhold som utvalgets representativitet i forhold til størrelse og svarprosent (Nordahl 2000). Utvalgets størrelse i dette arbeidet (N=109) og svarprosent (39,4) er litt lav, men kanskje ikke uvanlig. Johannessen og medarbeidere (2006) sier at det selvsagt er et

mål å få størst mulig svarrespons. Men i de siste årene har imidlertid svarresponsen i surveyundersøkelser vært fallende. I disse dager er det svært sjelden at utvalgsundersøkelser får høy svarrespons, det vil si 80 til 90 prosent. Det er nok mer vanlig at 30 til 40 prosent av respondentene svarer. Som en tommelfingerregel sier Johannessen og medarbeidere (2006) at 50 prosent er en bra svarprosent. Man må da være oppmerksom på at slik en svarprosent representerer et problem hvis man skal generalisere resultatet fra utvalget som har svart, til populasjonen. Nesten samtlige av rektorene ved ungdomsskolene ga uttrykk for at de hadde mye å gjøre, og at de mottok mange lignende spørreundersøkelser svært ofte. Når en tar i betraktning at skolene har mye å gjøre, kan muligens svarprosenten likevel ses på som ganske tilfredsstillende.

Når det gjelder om frafallet kan sies å være systematisk eller tilfeldig, er det god spredning blant de kontaktlærerne som har svart. Både kvinner og menn har besvart spørreskjemaet, og kjønnsfordelingen ser ut til å være rimelig lik til den kjønnsfordelingen som er blant lærere i Aust-Agder generelt (GSI, lesedato 15.5.2006). Når det gjelder alder, har både unge og gamle kontaktlærere besvart spørreskjemaet, og ut i fra elevtallet på skolene har både små og store kommuner besvart spørreskjemaet, skolestørrelsen og elevtallet varierer da også. Det har heller ikke kommet noen ”sinte” tilbakemeldinger. Dette betyr at det ikke er noe som tyder på systematisk bortfall, og det er derfor lagt til rette for god ytre validitet og dataene kan slik sett ses på som representative for hele gruppen av kontaktlærere i Aust-Agder.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om i hvilken grad måleprosedyren er pålitelig og stabil i ulike målesituasjoner, det vil si om den gir samme svar uansett når og hvor den blir utført (Mordal 2000). Andre synonymmer for reliabilitet er konsistens, forutsigbarhet, nøyaktighet og treffsikkerhet (Nordahl 2000). I dette arbeidet er reliabiliteten forsøkt sikret i forhold til datainnsamling og behandling av data. Under innsamling og

behandling av data vil det nemlig lett oppstå tilfeldige feil som reduserer reliabiliteten. Respondenten kan for eksempel misforstå et spørsmål eller den som koder kan gjøre en feil (Hellevik 1999). Ved å foreta en pretest som er gjort i dette arbeidet, kan slike misforståelser med hensyn til spørsmål unngås. Man får da rettet opp slike misforståelser og tilfeldige feil. Dataene ble behandlet i statistikkprogrammet SPSS. Med hensyn til koding i overføringen av dataene skrev jeg kodene ved siden av spørsmålene på de utfylte spørreskjemaene, og fikk en medhjelper til å lese opp de ulike kodene mens jeg plottet de inn i SPSS. Ved å være to ”vurderere” (Kleven 2002) eller ”kodere” blir det lettere å unngå unøyaktighet og slike kodingsfeil. For å unngå at dataene er fulle av feil og unøyaktighet (Hellevik 1999) sjekket jeg også datamatrixene horisontalt og vertikalt og fant ingen meningsløse koder. Ut i fra dette anser jeg mine data for å være reliable.

3.5.3 Etikk

For å ivareta de etiske sidene ved undersøkelsen på en forsvarlig måte, må en følge kravene om informert samtykke, anonymisering, oppbevaring av innsamlede opplysninger, deltakers rett til innsyn og forskers taushetsplikt (Lov om personregistre 1978). Man må ha fått godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) om at spørreskjemaet oppfyller disse kravene før man kan sende ut spørreskjemaene. I denne undersøkelsen er det forsøkt så godt som mulig å bevare de etiske reglene. Respondentene fikk et informasjonsskriv om hvem jeg var, hvem som var utvalget, hva som skulle undersøkes og hvordan de innsamlede opplysningene skulle oppbevares. Det ble også opplyst i dette informasjonsskrivet at respondentene hadde rett til frivillig deltakelse. Det er heller ingen tilgang til hvem respondentene er og derfor mener jeg de etiske reglene har blitt ivaretatt på riktig måte i denne undersøkelsen.

4. PRESENTASJON AV RESULTATENE

I dette kapitlet presenteres resultatene fra undersøkelsen. Det første som blir beskrevet er bakgrunnsvariablene. Deretter presenteres hovedresultatene i undersøkelsen, som består av to deler. Hovedresultatene blir fremstilt etter spørreskjemaets oppbygning, slik at første del av hovedresultatene hører sammen med problemstilling 1, og andre del til problemstilling 2. Slik blir det lettere å forstå hvilke resultater som beskriver hvilke av de to problemstillingene. Utvalget er på 109 av opprinnelige 276 personer, som gir en svarprosent på 39,4. Analysen er gjort i statistikkprogrammet SPSS, og resultatene er presentert i frekvenstabeller. Resultatene blir presentert i både tall og prosenter. I noen av tabellene finnes begrepet ”missing”, dette betyr at det er noen av kontaktlærerne som ikke har svart på det spørsmålet, og kommer da til syne i tabellen.

4.1 Bakgrunnsopplysninger

Her presenteres de resultatene som hører til del 1 av spørreskjemaet, bortsett fra variabelen skolestørrelse som vil bli presentert under hovedresultatene i en krysstabell. Bakgrunnsvariablene er interessante å ta med for å vise bakgrunnen til de kontaktlærerne som har svart på undersøkelsen. Tabell 4 og 5 blir sett på under ett, da de sammen gir interessante data.

Tabell 1: Kjønn

		Frequency	Percent	Valid Percent
	Kvinne	58	53,2	54,7
	Mann	48	44	45,3
	Total	106	97,2	100
Missing	System	3	2,8	
Total		109	100	

Tabell 1 viser kjønnsfordelingen hos kontaktlærerne som deltok i undersøkelsen. Det er en liten overvekt av kvinner (54,7 %) som deltok i undersøkelsen. Dette er naturlig, da det arbeider flere kvinner som lærere enn menn i ungdomsskolen i Aust-Agder (GSI, lesedato 15.5.2006).

Tabell 2: Alder

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	26-30	7	6,4	6,5
	31-40	32	29,4	29,6
	41-50	27	24,8	25
	51-60	31	28,4	28,7
	over 60	11	10,1	10,2
	Total	108	99,1	100
Missing	System	1	0,9	
Total		109	100	

Tabell 2 viser aldersfordelingen på kontaktlærerne. Gjennomsnittsalderen på de kontaktlærerne som har svart er på mellom 41 til 50 år.

Tabell 3: Arbeidserfaring som lærere

		Frequency	Precent	Valid Precent
Valid	5 år eller mindre	11	10,1	10,1
	6-10 år	24	22	22
	11-15 år	15	13,8	13,8
	16-20 år	14	12,8	12,8
	over 20 år	45	41,3	41,3
	Total	109	100	100

Nesten halvparten av de kontaktlærerne som har svart (41,3 %) har arbeidet over 20 år som lærere. Dette betyr at mange av kontaktlærerne har lang erfaring som lærere i skolen.

Tabell 4: Videreutdanning

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Ja	60	55	57,1
	Nei	45	41,3	42,9
	Total	105	96,3	100
Missing	System	4	3,7	
Total		109	100	

Tabell 5: Videreutdanning utover lærerkompetansen

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Spesialpedagogikk avd.1	11	10,1	18,3
	Migrasjonspedagogikk	1	0,9	1,7
	Ledelse	2	1,8	3,3
	Adjunkt m. opprykk	7	6,4	11,7
	Grunnfag	19	17,4	31,7
	Veiledningspedagogikk/Sosialped	10	9,2	16,7
	Psykiatrisk sykepleier	1	0,9	1,7
	Mellomfag	7	6,4	11,7
	Cand.scient.hovedfag	2	1,8	3,3
	Total	60	55	100
Missing	System	49	45	
Total		109	100	

Tabell 4 viser hvor mange som har videreutdanning utover sin lærerkompetanse. Dette spørsmålet ble tolket noe ulikt av kontaktlærerne, og var slik sett muligens et dårlig formulert spørsmål. Over halvparten av kontaktlærerne (57,1 %) svarte at de hadde noe form for videreutdanning utover sin lærerkompetanse.

Men når en så ser på tabell 5 som viser oversikt over hva slags videreutdanning disse kontaktlærerne har, ser en at 7 av kontaktlærerne har svart at de er adjunkt med opprykk og 2 har svart at de har cand. scient. hovedfag. Dette er deres fulle utdannelse, og ikke noe videreutdanning utover deres lærerkompetanse. Andre av kontaktlærerne har svart slik meningen opprinnelig var, 11 svarte at de hadde

spesialpedagogikk gammel avdeling 1, mens 10 av kontaktlærerne hadde tatt veiledningspedagogikk og sosialpedagogikk. 1 hadde tatt migrasjonspedagogikk, mens 19 hadde tatt et ekstra grunnfag eller mellomfag, samt at 2 hadde videreutdanning innen ledelse.

Tabell 6: Antall elever i elevgruppen

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	7	1	0,9	0,9
	8	2	1,8	1,9
	11	3	2,8	2,8
	12	7	6,4	6,5
	13	4	3,7	3,7
	14	5	4,6	4,6
	15	10	9,2	9,3
	16	3	2,8	2,8
	17	8	7,3	7,4
	18	2	1,8	1,9
	19	5	4,6	4,6
	20	9	8,3	8,3
	21	3	2,8	2,8
	22	5	4,6	4,6
	23	9	8,3	8,3
	24	7	6,4	6,5
	25	3	2,8	2,8
	26	7	6,4	6,5
	27	3	2,8	2,8
	28	6	5,5	5,6
	29	2	1,8	1,9
	30	3	2,8	2,8
	35	1	0,9	0,9
	Total	108	99,1	100
Missing	System	1	0,9	
Total		109	100	

Tabell 6 viser hvor mange elever kontaktlærerne har svart på at de har i sin elevgruppe som de er kontaktlærer for. Det er i alt 2144 elever i samtlige elevgrupper.

4.2 Hovedresultater fra undersøkelsen

Her vil hovedresultatene fra undersøkelsen bli presentert, og disse er som tidligere nevnt, delt opp i to deler. Første del av hovedresultatene presenterer og belyser

resultatene som hører sammen med problemstilling 1, som handler om lærernes opplevelse av elever med innadvendt atferd, mens andre del av hovedresultatene presenterer og belyser resultatene som hører til problemstilling 2, som dreier seg om lærerne opplever et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd. Svaralternativene **helt enig** og **litt enig** er slått sammen og sett på under ett i hvert enkelt utsagn, det samme er gjort med svaralternativene **litt uenig** og **helt uenig**. Dette er gjort for enklere å kunne måle kontaktlærernes svar. De fleste av utsagnene har flere enn ett underutsagn, så tabellene som hører til disse utsagnene, tabell 7 - 26 blir da kommentert under ett for hvert utsagn de hører til.

4.2.1 Del 1: Kontaktlærernes opplevelse av elever med innadvendt atferd

Tabell 7: Antall elever med innadvendt atferd i elevgruppen

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	0	13	11,9	12,1
	1	29	26,6	27,1
	2	28	25,7	26,2
	3	17	15,6	15,9
	4	13	11,9	12,1
	5	5	4,6	4,7
	6	1	0,9	0,9
	8	1	0,9	0,9
	Total	107	98,2	100
Missing	System	2	1,8	
Total		109	100	

Tabell 7 viser hvor mange elever med innadvendt atferd kontaktlærerne mener de har i sin elevgruppe. Det er til sammen 227 elever i elevgruppene som kontaktlærerne mener har innadvendt atferd. Dette betyr at kontaktlærerne mener at 10,6 % av alle elevene som er oppgitt i kontaktlærernes elevgrupper er elever med innadvendt atferd.

Tabell 8: Kjønnfordeling på elever med innadvendt atferd

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Flest gutter	10	9,2	9,3
	Like mange gutter som jenter	44	40,4	40,7
	Flest jenter	54	49,5	50
	Total	108	99,1	100
Missing	System	1	0,9	
Total		109	100	

Tabell 8 viser hvordan kontaktlærerne mener kjønnfordelingen er mellom gutter og jenter når det gjelder innadvendt atferd. 50 % av kontaktlærerne mener det er flest jenter med innadvendt atferd. Mange av kontaktlærerne (40,7 %) mener at det er like mange gutter som jenter med innadvendt atferd.

Tabell 9: De krever noe ekstra av meg som lærer

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	30	27,5	27,5
	Litt enig	41	37,6	37,6
	Litt uenig	25	22,9	22,9
	Helt uenig	13	11,9	11,9
	Total	109	100	100

Tabell 10: Jeg lærer noe nytt hver dag

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	3	2,8	2,8
	Litt enig	49	45	45
	Litt uenig	41	37,6	37,6
	Helt uenig	16	14,7	14,7
	Total	109	100	100

Tabell 9 og 10 viser hvor enige eller uenige kontaktlærerne er i utsagnet om de synes det er spennende å være lærere for innadvendte elever basert på underutsagnene **de krever noe ekstra av meg som lærer og jeg lærer noe nytt hver dag**. 65,1 % av kontaktlærerne er helt eller litt enige i at det er spennende å være lærer for innadvendte elever fordi det krever noe ekstra av dem som lærere. Litt over halvparten av kontaktlærerne (52,3 %) er litt eller helt uenige i at det er spennende i forhold til at de lærer noe nytt hver dag. Dette betyr likevel at det er mange av kontaktlærerne (47,8 %) som mener at det er spennende å være lærer for elever i forhold til at de lærer noe nytt hver dag.

Tabell 11: Det er andre elever som er mer synlige og som krever mer

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	55	50,5	50,9
	Litt enig	39	35,8	36,1
	Litt uenig	11	10,1	10,2
	Helt uenig	3	2,8	2,8
	Total	108	99,1	100
Missing	System	1	0,9	
Total		109	100	

Tabell 12: Jeg føler meg presset i forhold til at tiden ikke strekker til

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	57	52,3	52,8
	Litt enig	38	34,9	35,2
	Litt uenig	11	10,1	10,2
	Helt uenig	2	1,8	1,9
	Total	108	99,1	100
Missing	System	1	0,9	
Total		109	100	

Tabell 11 og 12 viser hvor enige eller uenige kontaktlærerne er i utsagnet om de ønsker å gi mer oppmerksomhet til innadvendte elever basert på underutsagnene **det er andre elever som er mer synlige og som krever mer og jeg føler meg presset i forhold til at tiden ikke strekker til**. 87 % av kontaktlærerne er helt eller litt enige i at de ønsker å gi mer oppmerksomhet til de innadvendte elevene, men at det er andre elever som er mer synlige og som krever mer. 88 % av kontaktlærerne er helt eller litt enige i at oppmerksomheten for de innadvendte elevene blir svekket fordi de føler seg presset i forhold til at tiden ikke strekker til. Dette betyr at de fleste kontaktlærerne ønsker å gi mer oppmerksomhet til de innadvendte elevene, men at det er andre elever som krever mer og at kontaktlærerne føler et press om at de ikke har tid nok til de innadvendte elevene.

Tabell 13: Det er faglig sett krevende

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	20	18,3	18,3
	Litt enig	58	53,2	53,2
	Litt uenig	22	20,2	20,2
	Helt uenig	9	8,3	8,3
	Total	109	100	100

Tabell 14: Jeg prøver, men føler for å gi opp

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	3	2,8	2,8
	Litt enig	29	26,6	26,6
	Litt uenig	44	40,4	40,4
	Helt uenig	33	30,3	30,3
	Total	109	100	100

Tabell 13 og 14 viser hvor enige eller uenige kontaktlærerne er i utsagnet om de synes det er utfordrende å være lærer for innadvendte elever basert på underutsagnene **det er faglig sett krevende og jeg prøver, men føler for å gi opp**. 71,5 % av kontaktlærerne er helt eller litt enig i at det er utfordrende å være lærer for innadvendte elever fordi det er faglig sett krevende. 70,7 % av kontaktlærerne er litt eller helt uenig i at det er utfordrende i forhold til at de prøver, men føler for å gi opp. Dette betyr at selv om kontaktlærerne synes det er utfordrende med innadvendte elever fordi det er faglig sett krevende, føler de likevel ikke for å gi opp.

Tabell 15: Jeg blir sint når de ikke sier noe

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	1	0,9	0,9
	Litt enig	8	7,3	7,3
	Litt uenig	20	18,3	18,3
	Helt uenig	80	73,4	73,4
	Total	109	100	100

Tabell 16: Jeg blir irritert når de avviser kontakt

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	1	0,9	0,9
	Litt enig	25	22,9	22,9
	Litt uenig	26	23,9	23,9
	Helt uenig	57	52,3	52,3
	Total	109	100	100

Tabell 17: Jeg mister tålmodigheten med dem

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	2	1,8	1,9
	Litt enig	13	11,9	12
	Litt uenig	34	31,2	31,5
	Helt uenig	59	54,1	54,6
	Total	108	99,1	100
Missing	System	1	0,9	
Total		109	100	

Tabell 15, 16 og 17 viser hvor enige eller uenige kontaktlærerne er i utsagnet om de synes det er frustrerende å være lærer for innadvendte elever basert på underutsagnene **jeg blir sint når de ikke sier noe, jeg blir irritert når de avviser kontakt og jeg mister tålmodigheten med dem**. 91,7 % av kontaktlærerne er litt eller helt uenige i det er frustrerende å være lærer for innadvendte elever i forhold til at de blir sinte når de innadvendte elevene ikke sier noe. 76,2 % av kontaktlærerne er litt eller helt uenige at det er frustrerende i forhold til at de blir irritert når de innadvendte elevene avviser kontakt. 86,1 % av kontaktlærerne er litt eller helt uenige i at det er frustrerende å være lærer for innadvendte elever i forhold til at de mister tålmodigheten med dem. Dette betyr at flesteparten av kontaktlærerne i undersøkelsen ikke synes det er frustrerende å være lærer for innadvendte elever basert på de tre underutsagnene ovenfor. De blir ikke provosert eller sinte, og mister heller ikke tålmodigheten med disse elevene.

Tabell 18: Når jeg klarer å få kontakt med dem, ser jeg at det hjelper

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	54	49,5	49,5
	Litt enig	45	41,3	41,3
	Litt uenig	7	6,4	6,4
	Helt uenig	3	2,8	2,8
	Total	109	100	100

Tabell 19: Det gir meg noe ekstra som lærer

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	31	28,4	29
	Litt enig	53	48,6	49,5
	Litt uenig	18	16,5	16,8
	Helt uenig	5	4,6	4,7
	Total	107	98,2	100
Missing	System	2	1,8	
Total		109	100	

Tabell 18 og 19 viser hvor enige eller uenige lærerne er i utsagnet om de synes det er givende å være lærer for innadvendte elever baser på underutsagnene når **jeg klarer å få kontakt med dem, ser jeg at det hjelper og det gir meg noe ekstra som lærer.**

90,8 % av kontaktlærerne er helt eller litt enige i at de er givende å være lærer for innadvendte elever i forhold til at de ser at det hjelper når de klarer å få kontakt med dem. 78,5 % av kontaktlærerne er helt eller litt enige i at det er givende i forhold til at det gir dem noe ekstra som lærer. Dette betyr at de fleste kontaktlærerne mener det er givende å være lærer for de innadvendte elevene. Samtidig mener flesteparten av kontaktlærerne at det er givende å være lærer for de innadvendte elevene fordi det gir dem noe ekstra som lærer.

Tabell 20: Jeg føler ikke at jeg får kontakt med dem

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	9	8,3	8,3
	Litt enig	55	50,5	50,5
	Litt uenig	34	31,2	31,2
	Helt uenig	11	10,1	10,1
	Total	109	100	100

Tabell 21: Jeg klarer ikke å formidle faglig kunnskap til disse elevene

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	5	4,6	4,6
	Litt enig	32	29,4	29,6
	Litt uenig	49	45	45,4
	Helt uenig	22	20,2	20,4
	Total	108	99,1	100
Missing	System	1	0,9	
Total		109	100	

Tabell 22: Jeg klarer ikke integrere disse elevene sosialt

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	20	18,3	18,3
	Litt enig	56	51,4	51,4
	Litt uenig	27	24,8	24,8
	Helt uenig	6	5,5	5,5
	Total	109	100	100

Tabell 20, 21 og 22 viser hvor enige eller uenige kontaktlærerne er i utsagnet om de synes det er vanskelig å være lærer for innadvendte elever basert på underutsagnene **jeg føler ikke at jeg får kontakt med dem, jeg klarer ikke å formidle faglig kunnskap til disse elevene og jeg klarer ikke å integrere disse elevene sosialt**. 58,8 % av kontaktlærerne er helt eller litt enige i at det er vanskelig å være lærer for innadvendte elever i forhold til at de ikke føler de får kontakt med dem. 65,8 % av kontaktlærerne er litt eller helt uenig i det er vanskelig i forhold til at de ikke klarer å formidle faglig kunnskap til de innadvendte elevene. 69,7 % av kontaktlærerne er helt eller litt enig i at det er vanskelig å være lærer for innadvendte elever i forhold til at de ikke klarer å integrere disse elevene sosialt. Dette betyr at selv om de fleste av kontaktlærerne (90,8 %) ser at det hjelper når de får kontakt med de innadvendte elevene (se tabell 18), føler mange av dem likevel at de ikke de får kontakt med disse elevene, og synes slik sett at det er vanskelig å være lærer for innadvendte elever.

Tabell 23: Jeg vet ikke hva de forventer av meg som lærer

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	14	12,8	12,8
	Litt enig	46	42,2	42,2
	Litt uenig	33	30,3	30,3
	Helt uenig	16	14,7	14,7
	Total	109	100	100

Tabell 24: Jeg vet ikke hvordan jeg skal gå fram når det gjelder elever med innadvendt atferd

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	4	3,7	3,8
	Litt enig	51	46,8	48,1
	Litt uenig	37	33,9	34,9
	Helt uenig	14	12,8	13,2
	Total	106	97,2	100
Missing	System	3	2,8	
Total		109	100	

Tabell 23 og 24 viser hvor enige eller uenige kontaktlærerne er i utsagnet om de er usikre når det gjelder innadvendte elever basert på underutsagnene **jeg vet ikke hva de forventer av meg som lærer** og **jeg vet ikke hvordan jeg skal gå fram når det gjelder elever med innadvendt atferd**. 55 % av kontaktlærerne er helt eller litt enig i at de er usikre når det gjelder innadvendte elever i forhold til at de ikke vet hva de forventer av dem som lærere. Litt over halvparten (51,9 %) er helt eller litt enige i at de er usikre overfor de innadvendte elevene i forhold til at de ikke vet hvordan de skal gå fram når det gjelder innadvendte elever. Dette betyr at det likevel er mange av kontaktlærerne som føler seg trygge overfor de innadvendte elevene.

Tabell 25: Jeg glemmer dem og tenker senere at ”i morgen skal jeg vise at jeg ser ham/henne”

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	14	12,8	13
	Litt enig	53	48,6	49,1
	Litt uenig	23	21,1	21,3
	Helt uenig	18	16,5	16,7
	Total	108	99,1	100
Missing	System	1	0,9	
Total		109	100	

Tabell 26: Jeg får ikke tid til dem

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	17	15,6	15,7
	Litt enig	52	47,7	48,1
	Litt uenig	23	21,1	21,3
	Helt uenig	16	14,7	14,8
	Total	108	99,1	100
Missing	System	1	0,9	
Total		109	100	

Tabell 25 og 26 viser hvor enige eller uenige kontaktlærerne er i utsagnet om de får dårlig samvittighet overfor innadvendte elever basert på underutsagnene **jeg glemmer dem og tenker senere at ”i morgen skal jeg vise at jeg ser ham/henne”** og **jeg får ikke tid til dem**. 62,1 % av kontaktlærerne er helt eller litt enige i de får dårlig samvittighet overfor innadvendte elever i forhold til at de glemmer dem og tenker senere at ”i morgen skal jeg vise at jeg ser ham/henne”. 63.8 % av kontaktlærerne er helt eller litt enige i at de får dårlig samvittighet i forhold til at de ikke får tid til de innadvendte elevene. Dette betyr at flesteparten av kontaktlærerne får dårlig samvittighet overfor de innadvendte elevene i sin elevgruppe.

Tabell 27: Jeg synes elever med innadvendt atferd selv skal ta initiativ og kontakt

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	2	1,8	1,9
	Litt enig	26	23,9	24,1
	Litt uenig	40	36,7	37
	Helt uenig	40	36,7	37
	Total	108	99,1	100
Missing	System	1	0,9	
Total		109	100	

Tabell 27 viser hvor enige eller uenige kontaktlærerne er i utsagnet om de synes innadvendte elever selv skal ta initiativ og kontakt. 74 % av kontaktlærerne er litt eller helt uenige i at innadvendte elever selv skal ta initiativ og kontakt.

Tabell 28: Jeg synes elever med innadvendt atferd trenger utfordringer, derfor er det viktig å for eksempel be dem om å lese høyt i klassen av og til

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Helt enig	8	7,3	7,3
	Litt enig	40	36,7	36,7
	Litt uenig	28	25,7	25,7
	Helt uenig	33	30,3	30,3
	Total	109	100	100

Tabell 28 viser hvor enige eller uenige kontaktlærerne er i utsagnet om de synes elevene trenger utfordringer som å lese høyt i klassen av og til. 56 % av kontaktlærerne er litt eller delvis uenige i at innadvendte elever bør lese høyt i klassen av og til, da de trenger utfordringer.

4.2.2 Del 2: Opplever kontaktlærerne et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd?

I denne andre delen vil de tre siste tabellene, det vil si tabell 31, 32 og 33, bli sett på under ett da de hører til det samme spørsmålet.

Tabell 29: I hvilken grad er du fornøyd med den kompetansen du har per i dag om innadventd atferd?

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Godt fornøyd	13	11,9	12
	Middels fornøyd	60	55	55,6
	Litt fornøyd	26	23,9	24,1
	Ikke fornøyd	9	8,3	8,3
	Total	108	99,1	100
Missing	System	1	0,9	
Total		109	100	

Tabell 29 viser hvor godt fornøyd kontaktlærerne er med den kompetansen de har per i dag om innadventd atferd. 55,6 % av kontaktlærerne er middels fornøyd med den kompetansen de har per i dag om innadventd atferd. 12 % er godt fornøyd med kompetansen sin. Ingen av kontaktlærerne har svart at de er svært godt fornøyd med kompetansen de har om temaet innadventd atferd.

Tabell 30: Føler du at du har nok kompetanse per i dag om innadventd atferd?

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Ja	17	15,6	16,2
	Nei	88	80,7	83,8
	Total	105	96,3	100
Missing	System	4	3,7	
Total		109	100	

Tabell 30 viser om kontaktlærerne føler de har nok kompetanse per i dag om innadventd atferd. 83,8 % av kontaktlærerne føler at de ikke har nok kompetanse per i dag om innadventd atferd. Dette betyr at selv om mange av kontaktlærerne er godt eller middels fornøyd med den kompetansen de har per i dag om innadventd atferd (se tabell 29 ovenfor), føler de likevel ikke at de har nok kompetanse om temaet innadventd atferd.

Tabell 31: Hvis ja, hva slags kompetanse er du fornøyd med at du har?

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Erfaring	6	5,5	42,9
	Mange år på baken og egne barn	1	0,9	7,1
	Erfaring og realkompetanse	2	1,8	14,3
	Spesialpedagogikken	2	1,8	14,3
	Evnen til å "se" dem og få dem synlige	2	1,8	14,3
	Sosialpedagogikk og rådgivning	1	0,9	7,1
	Total	14	12,8	100
Missing	System	95	87,2	
Total		109	100	

Tabell 31 viser hva slags kompetanse kontaktlærerne er fornøyd med at de har, blant de som svarte ja på at de følte de hadde nok kompetanse om innadvendt atferd. Som vi ser mener 8 av de 14 kontaktlærerne som svarte ja på forrige spørsmål at erfaring er den kompetansen de er fornøyd med at de har. Tre av kontaktlærerne svarer at teorien de har, spesialpedagogikken, sosialpedagogikken og rådgivningen er den kompetansen de er fornøyd med at de har. To av kontaktlærerne er fornøyd med at de har kompetansen til å "se" de innadvendte elevene og få dem "synlige". En vet ikke hva de to kontaktlærerne som har svart dette legger i det å få disse elevene synlige.

Tabell 32: Kompetanse i form av teori om innadvendt atferd

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Nei	55	50,5	61,1
	Ja	35	32,1	38,9
	Total	90	82,6	100
Missing	System	19	17,4	
Total		109	100	

Tabell 33: Kompetanse i form av forslag til ulike tiltak for elever med innadvendt atferd

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Nei	14	12,8	15,6
	Ja	76	69,7	84,4
	Total	90	82,6	100
Missing	System	19	17,4	
Total		109	100	

Tabell 34: Kompetanse i form av veiledning fra PPT om innadvendt atferd og tiltak

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Nei	49	45	54,4
	Ja	41	37,6	45,6
	Total	90	82,6	100
Missing	System	19	17,4	
Total		109	100	

Tabell 32, 33 og 34 viser hvilken kompetanse kontaktlærerne mener de har behov for, blant dem som følte de ikke hadde nok kompetanse per i dag om innadvendt atferd. 38,9 % av kontaktlærerne vil ha kompetanse i form av teori om innadvendt atferd. 84,4 % av kontaktlærerne vil ha kompetanse i form av forslag til ulike tiltak for innadvendte elever, mens 45,6 % vil ha veiledning fra PPT om innadvendt atferd og tiltak. Dette betyr at kontaktlærerne som følte de ikke hadde nok kompetanse per i dag om innadvendt atferd mener de har mest behov for og vil helst ha kompetanse om dette temaet i form av konkrete tiltak for elevene med innadvendt atferd, men mange har også behov for og vil ha veiledning fra PPT om innadvendt atferd og tiltak.

5. AVSLUTTENDE DISKUSJON

I dette kapittelet blir formålet for undersøkelsen og problemstillingene repetert, deretter blir det kort lagt fram hva som er gjort i undersøkelsen, det vil så bli gitt et sammendrag av hovedresultatene fra kapittel 4 sammen med en konklusjon i forhold til problemstillingene. Videre blir mulige svakheter ved undersøkelsen bli vurdert og til slutt blir veien videre drøftet.

5.1 Formål, problemstillinger, kort om hva som ble gjort, sammendrag av hovedresultatene og konklusjon i forhold til problemstillingene.

Formålet med denne undersøkelsen er dels å bidra til økt kunnskap om hvordan lærerne opplever elever med innadvendt problematferd i ungdomsskolen, og dels om lærere opplever et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd.

Problemstillingene som ble valgt for oppgaven er:

1. Hvordan opplever kontaktlærere elever med innadvendt atferd i ungdomsskolen?
2. Opplever kontaktlærere et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd?

For å belyse disse problemstillingene ble det valgt en kvantitativ metode og undersøkelse, der undersøkelsesinstrumentet som ble benyttet var spørreskjema. Utvalget som spørreskjemaet ble sendt ut til besto av samtlige kontaktlærere, 276 i tallet, på alle ungdomsskolene i Aust-Agder fylke. Av utvalget på 276 kontaktlærere var det 109 av disse som returnerte spørreskjemaet i utfylt stand.

Bakgrunnsopplysningene viser at det er en liten overvekt av kvinner i utvalget, nærmere bestemt 58 kvinner og 48 menn. Gjennomsnittsalderen på kontaktlærerne i utvalget ligger mellom 41-50 år. Når det gjelder arbeidserfaring har nesten halvparten

av kontaktlærerne (41,3 %) arbeidet i over 20 år som lærere. Selv om bakgrunnsspørsmål 4 ble noe forskjellig tolket av kontaktlærerne, hadde 22 av kontaktlærerne pedagogisk eller spesialpedagogisk videreutdanning, 2 hadde ledelse mens 19 av kontaktlærerne hadde et ekstra grunnfag eller mellomfag. Antall elever på de ulike ungdomsskolene strekker seg fra 15 til 350 elever. Det er til sammen 2144 elever i samtlige av kontaktlærernes elevgrupper.

I forhold til problemstilling 1 som handler om lærernes opplevelse av elever med innadvendt atferd, viser hovedresultatene at de fleste av kontaktlærerne mener de har minst en elev i sin elevgruppe som har innadvendt atferd. Kontaktlærerne mener at 227 av elevene i elevgruppene er elever med innadvendt atferd. De mener da at 10,6% av alle elevene i elevgruppene har innadvendt atferd. Halvparten av kontaktlærerne mener det er flest jenter med innadvendt atferd, mens en del av kontaktlærerne (40,7 %) mener det er like mange gutter som jenter med innadvendt atferd. De fleste kontaktlærerne i utvalget synes det er spennende å være lærer for elever med innadvendt atferd, i forhold til at det krever noe ekstra av dem som lærere og at de lærer noe nytt hver dag. De fleste kontaktlærerne i utvalget ønsker også å gi mer oppmerksomhet til de innadvendte elevene, men det er andre, mer synlige elever som krever mer. Samtidig føler de fleste et tidspress og at de slik sett ikke får nok tid til de innadvendte elevene. Flesteparten av kontaktlærerne synes det er utfordrende å være lærer for de innadvendte elevene fordi det er faglig sett krevende. Likevel føler de ikke for å gi opp. Samtidig synes flesteparten at det ikke er frustrerende å være lærer for de innadvendte elevene, de blir ikke sinte når disse elevene ikke sier noe, de blir ikke irritert når de innadvendte elevene avviser kontakt, og mister heller ikke tålmodigheten med dem. De fleste av kontaktlærerne synes også det er givende å være lærer for de innadvendte elevene i forhold til at når de klarer å få kontakt med dem, ser de at det hjelper og i forhold til at det gir dem noe ekstra som lærer.

Over halvparten av kontaktlærerne synes det er vanskelig å være lærer for de innadvendte elevene i forhold til at de ikke føler de får kontakt med dem. Flesteparten av kontaktlærerne synes likevel det ikke er vanskelig i forhold til å formidle faglig

kunnskap til disse elevene. De fleste synes det er vanskelig å være lærer for disse elevene i forhold til at de ikke klarer å integrere dem sosialt. Dette betyr at selv om flesteparten av kontaktlærerne ser at det hjelper når de får kontakt med de innadvendte elevene, så føler mange av dem likevel at de ikke får kontakt med dem, og synes slik sett det er vanskelig å være lærer for disse elevene. De fleste av kontaktlærerne er usikre ovenfor de innadvendte elevene i forhold til at de ikke vet hva de forventer av dem som lærere og at de ikke vet hvordan de skal gå fram ovenfor dem. Mange av kontaktlærerne føler seg likevel trygge ovenfor de innadvendte elevene. Flesteparten får dårlig samvittighet ovenfor disse elevene ved at de glemmer dem og i forhold til at kontaktlærerne ikke får tid til dem. Når det gjelder synet på om de innadvendte elevene selv skal ta initiativ og kontakt, samt om de bør lese høyt i klassen av og til da de trenger slike utfordringer, mener flesteparten av kontaktlærerne at elevene med innadvendt atferd ikke selv skal ta initiativ og kontakt. De fleste av kontaktlærerne mener også at de innadvendte elevene ikke behøver å lese høyt i klassen.

Hovedresultatene til problemstilling 2 som fremstiller om kontaktlærerne opplever et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd, viser at flesteparten av kontaktlærerne er middels fornøyd med den kompetansen de har om innadvendt atferd, og de fleste føler at de ikke har nok kompetanse på dette temaet. Av de som føler de har nok kompetanse om temaet innadvendt atferd, er erfaringen den kompetansen de fleste av kontaktlærerne er fornøyd med at de har. Noen er fornøyd med teorien i den spesialpedagogikken, sosialpedagogikken eller rådgivningen de har tatt. Blant de kontaktlærerne som ikke føler de har nok kompetanse om temaet innadvendt atferd, har de fleste behov for og vil ha kompetanse i form av forslag til ulike tiltak for elever med innadvendt atferd. Mange har også behov for og vil ha kompetanse i form av veiledning fra PPT om innadvendt atferd og tiltak.

I forhold til problemstilling 1, kan en altså konkludere med at kontaktlærernes opplevelse av de innadvendte elevene i ungdomsskolen er at kontaktlærerne ser de innadvendte elevene og er klar over deres problematikk. Halvparten mener det er flest

jenter med innadvendt atferd. De får derfor dårlig samvittighet ovenfor de innadvendte elevene fordi de ikke får tid til dem, de ønsker å gi mer oppmerksomhet til dem, men føler et tidspress og det er andre elever som krever mer. Kontaktlærerne synes det er utfordrende, givende og spennende å være lærer for de innadvendte elevene, de blir ikke frustrerte, men synes det er vanskelig å være lærer for disse elevene fordi de ikke føler de får kontakt med dem og fordi de ikke klarer å integrere disse elevene sosialt. Selv om mange av kontaktlærerne føler seg trygge med hensyn til de innadvendte elevene føler flesteparten av kontaktlærerne seg usikre ovenfor de innadvendte elevene fordi de ikke vet hva de innadvendte elevene forventer seg av dem som lærere, og fordi de ikke vet hvordan de skal gå fram ovenfor disse elevene. Kontaktlærerne mener at de innadvendte elevene ikke selv skal ta kontakt og initiativ og behøver heller ikke å lese høyt i klassen.

Når det gjelder problemstilling 2, kan en konkludere med at de fleste kontaktlærerne opplever et kompetansebehov på temaet innadvendt atferd. Flesteparten av kontaktlærerne er middels fornøyd med kompetansen de har per i dag om innadvendt atferd og føler de ikke har nok kompetanse om dette temaet. Kontaktlærerne har mest behov for kompetanse om dette temaet i form av forslag til ulike tiltak for innadvendte elever. Veiledning fra PPT om innadvendt atferd og tiltak har også mange av kontaktlærerne behov for.

5.2 Diskusjon av resultater i forhold til teori og tidligere forskning

Som tidligere nevnt viser en avhandling av Nordahl (2000) med kartleggingsmateriale fra Sørli og Nordahls undersøkelse fra 1998, at fra lærernes vurderinger opplevde om lag 10 til 28 prosent (499 7.klassinger i alt) av elevene i 7. klasse, da første trinn på ungdomsskolen, opplevde å ha innadvendt atferd av og til, ofte og svært ofte. Siden Sørli og Nordahls undersøkelsene har forskjellig utvalg og størrelse fra min, og min undersøkelse i tillegg bare har opplysninger om antall elever på ungdomsskolen og antall elever med innadvendt atferd, og ikke opplysninger om

hvilket ungdomstrinn tallene er fra, blir det vanskelig å sammenligne disse dataene med for eksempel Sørli og Nordahls undersøkelse da de opererer med data fra konkrete ungdomstrinn. Det blir derfor vanskelig å vurdere om dette kan betraktes som mye eller lite av denne atferdssituasjonen eller tilstanden på ungdomsskolene i Aust-Agder. Likevel kan en si at 10,6 % betyr at kontaktlærerne mener at de legger merke til disse elevens vansker og tilstand. Som tidligere nevnt mener Nordahl at i forhold til det relativt store antallet elever som rapporterer at de har det slik i skolen, har kanskje ikke denne arten av atferdsproblematikk fått tilsvarende oppmerksomhet (Nordahl 2000). I tabell 7 ovenfor fremkommer det også at 87,8 % mener de har minst en innadvendt elev i sin elevgruppe per i dag. Dette betyr at de fleste av kontaktlærerne opplever at de har en eller flere elever med innadvendt atferd i sin elevgruppe. Dette er også et resultat som støtter opp om at mange av kontaktlærerne i på ungdomsskolene i Aust-Agder ser de innadvendte elevene i sine elevgrupper. Lund (2004) sier at de innadvendte elevene nettopp ønsker å bli sett, de ønsker at noen skal bry seg og ta kontakt med dem. Det er bare så vanskelig for dem å formidle dette til dem som de vil bli sett av.

Halvparten av kontaktlærerne mener som tidligere nevnt at det er flest jenter med innadvendt atferd, mens også en del av dem (40,7 %) mener det er like mange gutter som jenter med innadvendt atferd. Dette betyr at kontaktlærerne har samme oppfatning av kjønnsfordelingen som materialet fra Sørli og Nordahls undersøkelse fra 1998 viser, at innadvendt atferd forekommer nesten like ofte blant jenter som gutter (Nordahl mfl. 2005), og at jenter oftere viser internaliserte atferdsproblemer enn guttene (Sørli 2000 i Nordahl mfl. 2005). Denne undersøkelsen viser at kontaktlærerne føler seg presset av for liten tid til de innadvendte elevene. Lunds undersøkelse fra 2004 viser til det samme resultatet, at lærerne ønsker å gi mer oppmerksomhet til de innadvendte elevene, men føler seg presset i forhold til tid og krav på hvem og hva som skal ha hovedfokuset i skolehverdagen. Resultatene fra min undersøkelse støtter opp om Lunds undersøkelse i forhold til kontaktlærernes usikkerhet. Begge undersøkelsene viser til at noen lærere, i min undersøkelse er det over halvparten av kontaktlærerne, er usikre på hva de innadvendte elevene forventer

seg av dem som lærere. De har spørsmål og meninger om hva som er deres oppgave i relasjonen til elevene (Lund 2004). Det er et tankekors at nesten halvparten (44 %) av kontaktlærerne mener at innadvendte elever bør lese høyt i klassen av og til. Dette kan bety at mange av kontaktlærerne ikke helt er klar over hva slags ubehag det å lese høyt for klassen kan forårsake for en innadvendt elev (Lund 2004).

Når det gjelder hvilken kompetanse kontaktlærerne var fornøyd med at de hadde var erfaringer det mest svarte. Tidligere erfaringer er på P2-nivået i ”praksistrekanten” (Handal og Lauvås 1982), se figur 1 side 23 ovenfor, der lærerne går over på det mentale nivået og leter etter ideer blant tidligere kunnskap og erfaringer. Handal og Lauvås (1982) mener som tidligere nevnt at lærere bør bli mer bevisst sin praksisteori, for når lærerne har bevisst kunnskap om sammenhengen mellom det de gjør i sin praksis og deres begrunnelser for å gjøre det, gir dette dem økt kunnskap om sin egen teori. De mener videre at mange lærere ikke er bevisst nok sin egen praksisteori, men resultatet i denne undersøkelsen viser at selv om bare 16,2 % av kontaktlærerne (tabell 30) har svart ja på at de har nok kompetanse, så svarer flesteparten av de som har svart på dette spørsmålet at erfaringen og realkompetansen de har, som er en del av deres praksisteori, er den kompetansen de er fornøyd med at de har. Samtidig svarer 3 av kontaktlærerne at den teorien de har, spesialpedagogikken, sosialpedagogikken og rådgivningen, er den kompetansen de er fornøyd med. Dette betyr at de fleste av de kontaktlærerne som svarer ja på at de har nok kompetanse, og som svarer på hva slags kompetanse de er fornøyd med at de har, er seg bevisst sin egen praksisteori, eller deler av denne (nivå P2), da undersøkelsen ikke er laget for å måle alle delene i praksisteorien. Hvis alle kontaktlærerne hadde fått muligheten til å svare på spørsmålet om hva slags kompetanse de er fornøyd med at de har, kunne en sett på hvilken kompetanse de mente de var fornøyd med at de hadde, og slik kunnet fått svar på om alle kontaktlærerne var seg bevisste deler av sin praksisteori.

5.3 Undersøkelsens mulige svakheter

Anvendelsen av de empiriske resultatene i denne masteroppgaven er avhengig av dataenes validitet og reliabilitet. Truslene mot god begrepsvaliditet ble i dette arbeidet forsøkt sikret ved å se på at viktige sider ved innadvendt atferd ble belyst i spørreskjemaet (Nordahl 2000), og å se på om spørsmålene i spørreskjemaet virkelig var representative for det som ble lagt i begrepet innadvendt atferd (Kleven 2002). Dette ble gjort ved en pretest, der begrepet i tema, underbegreper, utsagn og spørsmål ble vurdert. Dette blir også kalt en vurdering av innholdsvaliditeten, eller en rasjonal vurdering av begrepsvaliditet (Kleven 2002). Når det gjelder den ytre validiteten, så var den avhengig av flere forhold som utvalgets representativitet i forhold til størrelse og svarprosent (Nordahl 2000). Utvalgets størrelse i dette arbeidet (N=109) og svarprosent (39,4) var litt lav, men kanskje ikke uvanlig. Som tidligere nevnt sier Johannessen og medarbeidere (2006) at det selvsagt er et mål å få størst mulig svarrespons. Men i de siste årene har imidlertid svarresponsen i surveyundersøkelser vært fallende. I disse dager er det svært sjelden at utvalgsundersøkelser får høy svarrespons, det vil si 80 til 90 prosent. Det er nok mer vanlig at 30 til 40 prosent av respondentene svarer. Som en tommelfingerregel sier Johannessen og medarbeidere (2006) at 50 prosent er en bra svarprosent. Man må da være oppmerksom på at slik en svarprosent representerer et problem hvis man skal generalisere resultatet fra utvalget som har svart, til populasjonen. Nesten samtlige av rektorene ved ungdomsskolene ga uttrykk for at de hadde mye å gjøre, og at de mottok mange lignende spørreundersøkelser svært ofte. Når en tar i betraktning at skolene har mye å gjøre, kan muligens svarprosenten likevel ses på som ganske tilfredsstillende.

Når det gjelder om frafallet kan sies å være systematisk eller tilfeldig, er det som tidligere nevnt god spredning blant de kontaktlærerne som har svart. Både kvinner og menn har besvart spørreskjemaet, og kjønnsfordelingen ser ut til å være rimelig lik til den kjønnsfordelingen som er blant lærere i Aust-Agder generelt (GSI, lesedato 15.5.2006). Når det gjelder alder, har både unge og gamle kontaktlærere besvart spørreskjemaet, og ut i fra elevtallet på skolene har både små og store kommuner

besvart spørreskjemaet, skolestørrelsen og elevtallet varierer da også. Det har heller ikke kommet noen ”sinte” tilbakemeldinger. Dette betyr at trusler mot god ytre validitet er sikret, det ikke er noe som tyder på systematisk bortfall. Det er derfor lagt til rette for god ytre validitet og dataene kan slik sett ses på som representative for hele gruppen av kontaktlærere i Aust-Agder.

Mange av resultatene fra min undersøkelse korrelerer med resultatet fra andre undersøkelser som Lunds funn fra 2004 og fra Sørli og Nordahls funn fra 1998, se avsnitt 5.2 ovenfor. Det at mine resultater korrelerer med andre forskeres resultater, betyr at reliabiliteten i min undersøkelse styrkes. Det at mange av mine resultater korrelerer med blant annet Lunds funn, som tidligere nevnt var utgangspunktet for mine spørsmål i del to av spørreskjemaet, er interessante i forhold til at deler av Lunds undersøkelse (2004) var kvalitative dybdeintervjuer av lærere og av innadvendte elever. Dette betyr at selv om våre undersøkelser var av ulik art, samsvarer likevel mange av våre resultater, noe som også gir min undersøkelse en styrket reliabilitet. Ut i fra vurderingene ovenfor, mener jeg at validiteten og reliabiliteten er ivaretatt på best mulig måte i henhold til de kvalitetskravene som foreligger. En kan derfor si at kvaliteten på undersøkelsen er troverdig og rimelig god.

Da denne undersøkelsen inneholder en deskriptiv empirisk undersøkelse, er det som tidligere nevnt ikke lagt opp til å få fram noen kausale årsaksforklaringer i denne oppgaven. Likevel har jeg sett på sammenhenger og er klar over at materialet til denne undersøkelsen kan undersøkes videre angående sammenhenger mellom bakgrunnsvariablene til kontaktlærerne og hva de har svart på opplevelsen av innadvendte elever og opplevelsen av kompetanse når det gjelder temaet innadvendt atferd. På grunn av denne oppgavens problemstillinger som jeg mener er blitt besvart, og som er knyttet til den empiriske undersøkelsen, er ikke videre dyptpløyende undersøking av materialet blitt vektlagt i denne oppgaven.

5.4 Veien videre

Resultatet av denne undersøkelsen, som har mye til felles med resultatene fra Lunds undersøkelse (2004), viser at lærere, i min undersøkelse kontaktlærere, har behov for og vil ha forslag til tiltak og ”oppskrifter” på hva de kan gjøre i forhold til innadvendte elever. Det er viktig å få frem at uansett hva slags tiltak som blir satt i gang, er det måten det blir gjennomført på som er avgjørende for hvordan det oppleves for elevene, om det blir suksess eller nederlag, bevegelse eller stillstand (Lund 2004). Det finnes ikke skreddersydde ”oppskrifter” som er garantert å virke når det er snakk om mennesker i møte med andre mennesker. Til det finnes det for mange faktorer som virker inn, slik som personlig stil, humør, plikt kontra interesse og fleksibilitet. Et tiltak som virker i en klasse, virker kanskje slett ikke i en annen. Dette kan blant annet skyldes forskjellig motivasjon, kultur eller sammensetning.

For å skape et godt miljø når et tiltak for en innadvendt elev skal settes i verk, er det viktig med selvrefleksivitet, og en anerkjennende kommunikasjon mellom lærer og elev. Selvrefleksivitet innebærer en selvavgrensning, der en ser seg selv og andre, samtidig som man har evnen til å se seg selv fra andres perspektiv (Lund 2004). Det å ha en anerkjennende kommunikasjon innebærer at en må kunne lytte til elevens opplevelse, ha forståelse for eleven, og samtidig ha aksept og tåle elevens opplevelse og bekrefte denne, uten å si om den er riktig eller gal, eller sette i gang den pedagogiske telefonsvareren der alle svarene ligger parat (Lund 2004). Ved å sjekke om man har forstått eleven ved å speile budskapet, ved å gjenta det og gi tilbakemeldinger kan en vise at en har lyttet, forstått og akseptert budskapet. Men det er selve måten en gjør dette på som er avgjørende for om det oppleves som en bekreftelse for eleven eller ikke.

Det å se eleven, er et tiltak som er sentralt spesielt for de innadvendte elevene. Alle trenger å bli sett, både innadvendt og utagerende, og slik kan elevene få større mulighet til å bli tydeligere for en selv og også for andre (Lund 2004). Det sentrale er å se eleven på en måte som gir en god opplevelse, å matche elevens uttrykk. Det trenger ikke være de store ordene som er best, det kan være et smil i klasserommet, et

nikk eller et blikk som sier ”hei, jeg ser deg”, eller et klapp på skulderen. Det er viktig at dette gjøres hver dag, slik at eleven føler seg akseptert og får følelsen av å høre til.

Et annet tiltak er *samtalen* mellom lærer og elev (Lund 2004). Her er det en stor forskjell på å snakke med eleven og å snakke til dem. For innadvendte elever er det vanskelig å få lærerens oppmerksomhet. Her blir også anerkjennende kommunikasjon og selvrefleksivitet sentralt. Ved å snakke med eleven er man interessert og nysgjerrige på elevens opplevelse av for eksempel hvordan skolehverdagen er. En stiller åpne spørsmål slik at elevens kan utdype sitt syn og er undrende. Det er prosessen i samtalen som blir det sentrale, ikke nødvendigvis målet. Det er et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev, og derfor blir det viktig å ha respekt for den andres opplevelse og ståsted, en likeverdighet. Det blir hvordan en presenterer ideer og meninger som er avgjørende om eleven forsvinner eller kommer til orde når man kanskje er ivrig etter å formidle sine meninger.

Klassemiljøarbeid er et sentralt tiltak som kommer hele klassen til gode (Lund 2004). Man legger til rette for at klasserommet skal være et sted som er trygt å være i og der det er trygt å snakke, selv om en av og til sier noe dumt. Det som er målet er et klassemiljø der elevene tar vare på hverandre og ser hverandre, da har det ikke noe å si om noen er mer stille enn andre. I et slikt miljø er det ikke tillatt at det himles med øynene når det er deling i grupper, og ingen stønner høyt hvis den stille gutten kommer i deres gruppe. Det er lagt noen premisser for kulturen i klassen, på hva som er tillatt og ikke. Slike ting vil forekomme, men det må alltid være en dialog med klassen og enkeltelevene om miljøet i klassen, og ta atferden på alvor. Elevene må tørre kanskje å utfordre seg selv på å ta litt mer initiativ, å selv ta ansvar for innholdet i relasjonene i klassen. Men i denne prosessen kan de trenge noen som de kan søke råd hos, og her kommer de voksne inn, de kan være der, i en passe nærhet, slik at elevene vet at de er der, men også i passe avstand, så de kan bevise for seg selv at de kan klare seg alene (Lund 2004).

Tiltak som handler om å *styrke den sosiale kompetansen* kan være spesielle tilrettelagte program, som for eksempel kreativ problemløsning i skolen (KREPS). Dette er et sosialt-kognitivt opplæringsprogram som bygger på programmet ”Reasoning and re-acting av Fabiano og Porporino (1997 i Ogden 2002). KREPS er tilrettelagt for ungdomstrinnet i grunnskolen i et samarbeid mellom forfatterne og Statens Utdanningskontor i Hordaland (Langelid 1995 i Ogden 2002). Målsettingen med KREPS er at elever med samhandlingsvansker skal få opplæring i ferdigheter de trenger for å fungere i sosiale sammenhenger. Samtidig skal det gi lærerne et verktøy som de kan bruke i arbeidet med elever som ikke har nødvendige sosiale ferdigheter og skal også gi skolene et opplæringsprogram som kan brukes av alle elever på områder som har å gjøre med utvikling av sosial kompetanse (SU-H notat 1999 i Ogden 2002). Hovedmodulene i KREPS er interpersonlig problemløsning, sosial dyktighet, kritisk tenkning, verdiforsterkning, mestring av følelser, kreativ tenkning og selvhevdelsestrening. Aktivitetene omfatter strukturerte gruppeaktiviteter, rollespill, tankeeksperimenter, gåter og problemløsning. Opplæring av personer som skal fungere som instruktører tar 14 dager, og blir fulgt opp med faglige samlinger. Evalueringresultater viste at programmet ble positivt evaluert av elever, lærere og foresatte, og hadde positive effekter på empati og kontrollplassering hos elevene (Manger 2000 i Ogden 2002).

Det å lage grupper for innadvendte elever kan være et tiltak som har mange positive sider, som for eksempel at elevene se at de ikke er de eneste som strever, de får ta del i et fellesskap der utgangspunktet er det samme og oppgavene de skal utføre er da tilrettelagt ut i fra de behovene som er i gruppen. Men det er også slik at slike grupper kan virke stigmatiserende, spesielt hvis ikke det vektlegges at kunnskapen og erfaringen elevene får i gruppen skal følges opp når elevene kommer tilbake til klassene sine. Det blir sentralt at den voksne som skal lede gruppen er genuint interessert i oppgaven og fleksibel. Når en skal sette sammen en slik gruppe må en ha en samtale med elevene før utvelgelsen for å avklare elevenes ønske og motivasjon. Eleven må selv ville bli med i en slik gruppe, og foreldrene må få tilstrekkelig informasjon og godkjenne prosjektet, samt få komme med innspill (Lund 2004).

Andre opplegg i tillegg til KREPS kan være for eksempel *Tren opp motet*, som er sosial ferdighetstrening som forebyggende metode i skolen (Brunland og Eikbu 1992). Forutsetningen for å arbeide med slike grupper er at det er lagt et grunnlag for trygghet i gruppen (Lund 2004).

Rollespill er en type metode som kan brukes i slike grupper (Lund 2004).

Hovedvekten legges ikke nødvendigvis på det verbale, men vel så mye på prosessen og det non-verbale. I rollespillet skal læreren være en tilstedeværende voksen, ikke en instruktør, det er elevenes jobb. Læreren skal være veileder, og støtte når det trengs. Gruppen kan ta utgangspunkt i en av elevene i gruppens historie som er knyttet til det han eller hun synes er utfordrende i skolehverdagen. Dette kan være for eksempel å lese høyt i klassen eller å komme bort til andre i friminuttet. Eleven kan bruke andre i gruppen til å spille ham eller henne og de kan gi hverandre replikker og instruksjoner. Dette kan gjøre alle i gruppen bevisst på situasjonen og å se noe nytt fra et annet perspektiv. De kan også kjenne seg igjen og se en annens opplevelse. Rollespillet krever at elevene i gruppen eksponerer seg selv, og dette er en viktig endringsprosess for dem selv. Samtidig skaper rollespillet smil og latter, kontakt og undring (Lund 2004).

Det er viktig å få etablert et *godt samarbeid mellom hjem og skole* allerede fra første klasse av (Solli 2000). Foreldre er forskjellige og de forventer da ulike ting fra skolen. Noen vil ha mye kontakt med skolen, andre mindre. Det viktigste for å få til et godt samarbeid er å avklare hva slags forventninger en har til hverandre, og å være åpne og raue i forhold til hverandres tanker (Lund 2004). Det er også sentralt å ha en dialog med eleven om hvordan skole og hjem samarbeider. Elevene skal ikke alltid være med på for eksempel ansvarsgruppemøter, men heller ikke aldri. I et godt samarbeid mellom hjem og skole er det også viktig å kunne ha åpenhet nok til å be hverandre om råd, man kan utveksle erfaringer, helst sammen med eleven omkring konkrete målsettinger. Det må også være et fokus på evaluering, der en sammen ser på om målene er nådd, eller hva som kan gjøres annerledes (Lund 2004).

Tverrfaglig samarbeid er viktig når elever med innadvendt atferd er inne i ulike hjelpesystemer. Det sentrale her er hvordan menneskene rundt elevene kan møtes for å snakke ordentlig sammen om hvordan de kan skape en best mulig meningsfull skolehverdag for elevene. Ofte kan for eksempel ansvarsgruppemøter ende opp i en konkurranse mellom de ulike systemene om hvem som er best, hvem som kan holde ordet lengst og ha flest ideer (Lund 2004). Ansvarsgruppemøtet ender i en ansvarsfraskrivelse i stedet for å øke forståelsen for eleven og finne gode tiltak. Det å få til et godt tverrfaglig samarbeid og ikke bare ha et tverrfaglig samarbeid, handler om å ha respekt for hverandres roller, og forstå at alles røst gjelder, uansett utdanning eller posisjon. Man må forstå at alle har noe å bidra med fra sitt ståsted, enten om du er psykolog, mor eller lærer (Lund 2004). De ulike systemene må lære av hverandre, søke råd og bruke hverandre for alt de er verdt. Slik kan all kompetansen komme best mulig til nytte for eleven som er det sentrale i det hele.

Tiltak som gjelder for elever med innadvendt atferd kan også brukes som tiltak for andre typer elever. To elever med forholdsvis lik problematferd trenger kanskje helt forskjellige tiltak, mens to elever med helt ulik problematferd kan kanskje benytte seg av samme type tiltak. Ingen elever er helt like, og dersom tiltaket ikke virker, er det lett å skylde på en dårlig metode, umotiverte elever i stedet for å ta et skritt tilbake for å få et bedre overblikk over hva som gjorde at det gikk som det gikk. Man må evaluere alle utenforliggende faktorer, samtidig som man evaluerer seg selv i samspillet med elevene.

Teori er også viktig, det å lære om disse elevene, men fine teoretiske begreper hjelper oss ikke dersom de ikke gir oss noen ideer til handling eller hjelp til økt forståelse og innsikt, slik at man kan handle på en ny måte (Lund 2004). Teoriene skal ligge som en bakgrunn for det som lærerne utfører i klasserommene, og i møtet med hver enkelt elev. Forskning som handler om de innadvendte elevene fra deres eget synspunkt, og på lærernes opplevelse og kompetanse om dem slik som min undersøkelse tar for seg, kan bidra til ny kunnskap og innsikt. For uten forskning kommer en ikke videre i sin kunnskap om temaet. I tillegg bør forskningsbasert kunnskap som handler om

forskning som har stilt spørsmål om hvilke resultater ulike tiltak gir for de ulike gruppene av barn og unge, og under hvilke betingelser resultatene oppnås være en del av fundamentet for tiltak som iverksettes i forhold til atferdsproblemer (Nordahl mfl. 2005). Man kan bare håpe at flest mulig av fagfolkene driver med, eller setter i gang denne type forskning slik at kunnskapen om tiltakenes virkning bare øker i fremtiden. Da de fleste av kontaktlærerne i denne undersøkelsen opplevde et kompetansebehov når det gjaldt innadvendt atferd, kan det kanskje være nyttig å legge til en obligatorisk spesialpedagogisk komponent i lærerutdanningen. Slik kan de kommende lærerne få god kunnskap og kompetanse om både det normale og avvikende barnet og ungdommen.

Selv om elever i ungdomsskolen er innadvendte i større eller mindre grad, må en ikke tro at alle disse elevene er ”fortapt” for resten av livet. Moffitt mfl. (2002 i Nordahl mfl. 2005) identifiserer i sin forskning en liten gruppe unge som de betegner som ”avholdne”. Dette er unge som i tenårene fremstår som skye, overkontrollerte, sosialt tilbakeholdne og isolerte fra jevnaldrende. De er ofte skoleflinke, og viser langt mindre negativ atferd enn det som er normalt i ungdomsgruppen. Resultatene fra oppfølgingen av disse unge i en tidlig voksen alder (26 år) er overraskende for mange. De fremstår nå som personer som har god psykisk helse. Denne gruppen som før var skye og isolerte fra jevnaldrende har nå gode sosiale relasjoner til andre, og har oftere enn aldersgruppen ellers etablert seg med egen familie. Forskerne kaller disse personene ”late bloomers” (Nordahl mfl. 2005). De blomstrer opp litt senere enn andre. Dette viser at vi ikke skal presse elever med innadvendt atferd til å være noen andre enn seg selv. Alle kan ikke være dem som roper høyest. Men for elevene som trenger det, kan tiltak som er nevnt ovenfor være det som trengs for at disse elevene kan være seg selv slik de ønsker, og blomstre opp.

Kildeliste

- Befring, E. (2001): "Problematferd og forebygging" i: Befring, E. og Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Beidel, D. C., Turner, S. M. (1998): *Shy children, phobic adults. Nature and Treatment of Social Phobia*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Brunland, O. A., Eikbu, K. T. (1992): *Tren opp motet! Sosial ferdighetstrening som forebyggende metode i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D., Phillips, R. (1998): *Helping Socially Withdrawn and Isolated Children and Adolescents*. London: Cassel.
- Frønes, I. (2002): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal.
- Grunnskolenes informasjonssystem (GSI). URL: <http://gsi.wis.no/servlet/gsi05.Rapporter> (Lesedato 15.5.2006).
- Hafstad, R. (1996): "Elever med emosjonelle og sosiale problemer" i: Helgeland, I. M. (red.): *Forebyggende arbeid i skolen-en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Handal, G., Lauvås, P. (1982): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Handal, G., Lauvås, P. (1994): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Hellevik, O. (1999): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmberg, J. B. (1997): *Sosiale og emosjonelle vansker. Muligheter for alle*. Oslo: Gyldendal.
- Holmberg, J. B., Lyster, S. A. H. (2000): *Spesialpedagogiske arbeidsmåter. Muligheter for alle*. Oslo: Gyldendal.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., Kristoffersen, L. (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kleven, T. A. (red.) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

-
- Kristensen, H. (2005): ”Taushet er også tale. Selektiv mutisme hos barn og unge” i Befring, E., Talseth, R., Veia, I. (alle red.): *Se meg! Barn i Norge 2005*. Organisasjonen Voksne for Barns årsrapport om barn og unges psykiske helse. Oslo: Voksne for Barn.
- Lauvås, K., Lauvås, P. (1994): *Tverrfaglig samarbeid. Perspektiv og strategi*. Oslo: TANO.
- Lov om personregistre m.m. av 9. juni 1978 nummer 48 (1987): *Personvernregisterloven*. Oslo: TANO.
- Lund, I. (2004): *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mordal, T. L. (2000): *Som man spør får man svar. Arbeid med survey-opplegg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (1998): *Er det bare eleven? Problematferd i lys av tilpassningskrav og kontekstuelle betingelser i skolen*. Delrapport 4 fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2000): *En skole-to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Unipub.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. URL: http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/andre_dok/nou/045001-020003/hov009-bu.html (Lesedato 27.10.2005).
- Ogden, T. (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Rye, H., Hundevadt, L. (1995): ”Tidlig utvikling, sosiale-emosjonelle vansker og hjelpetiltak” i Rakstang Eck, O., Rognhaug, B. (red.): *Spesialpedagogikk i førskolealder*. Oslo: TANO.
- Solli, K-A. (2000): *Elever i konflikt. Samspillsbrudd og atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Sørli, M-A. (1998): *Mestring og tilkorkomning i skolen: Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”. Oslo: NOVA.
- Sørli, M-A., Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”. Oslo: NOVA.
- Undheim, J. O. (1996): *Innføring i statistikk og metode for samfunnsvitenskapelige fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Utdannings- og forskningsdepartementet (av 3. april 2003): *Rammeplan for Almennlærerutdanningen*. URL: http://odin.dep.no/filarkiv/175666/Rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf (Lesedato 29.3.2006).
- Vaus, D. de (red.) (2002): "The Nature of Surveys" i Vaus, D. de (red): *Social Surveys Volume I*. London, Thousand Oaks, New Dehli: SAGE Publications.
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag- En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal.
- Zimbardo, P. G. (1977): *Shyness. What is it-what to do about it*. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., Leirvik, B. (2002): *Atferdsproblemer. Innføring I pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen.

FIGURER OG TABELLER

Figur nr 1. Den praktiske yrkesteorien.....	27
Tabell nr 1. Kjønn.....	39
Tabell nr 2. Alder.....	39
Tabell nr 3. Arbeidserfaring som lærere.....	39
Tabell nr 4. Videreutdanning.....	40
Tabell nr 5. Videreutdanning utover lærerkompetansen.....	40
Tabell nr 6. Antall elever i elevgruppen.....	41
Tabell nr 7. Antall elever med innadvendt atferd i elevgruppen.....	42
Tabell nr 8. Kjønnfordeling på elever med innadvendt atferd.....	43
Tabell nr 9. De krever noe ekstra av meg som lærer.....	43
Tabell nr 10. Jeg lærer noe nytt hver dag.....	44
Tabell nr 11. Det er andre elever som er mer synlige og som krever mer.....	44
Tabell nr 12. Jeg føler meg presset i forhold til at tiden ikke strekker til.....	45
Tabell nr 13. Det er faglig sett krevende.....	45
Tabell nr 14. Jeg prøver, men føler for å gi opp.....	46
Tabell nr 15. Jeg blir sint når de ikke sier noe.....	46
Tabell nr 16. Jeg blir irritert når de avviser kontakt.....	46
Tabell nr 17. Jeg mister tålmodigheten med dem.....	47
Tabell nr 18. Når jeg klarer å få kontakt, ser jeg at det hjelper.....	47

Tabell nr 19. Det gir meg noe ekstra som lærer.....	48
Tabell nr 20. Jeg føler ikke jeg får kontakt med dem.....	48
Tabell nr 21. Jeg klarer ikke å formidle faglig kunnskap til disse elevene.....	49
Tabell nr 22. Jeg klarer ikke integrere disse elvene sosialt.....	49
Tabell nr 23. Jeg vet ikke hva de forventer av meg som lærer.....	50
Tabell nr 24. Jeg vet ikke hvordan jeg skal gå fram når det gjelder elever med innadvendt atferd.....	50
Tabell nr 25. Jeg glemmer dem og tenker senere at ”i morgen skal jeg vise at jeg ser ham/henne”.....	51
Tabell nr 26. Jeg får ikke tid til dem.....	51
Tabell nr 27. Jeg synes at elever med innadvendt atferd selv skal ta initiativ og kontakt.....	52
Tabell nr 28. Jeg synes elever med innadvendt atferd trenger utfordringer, derfor er det viktig å for eksempel be dem om å lese høyt i klassen av og til.....	52
Tabell nr 29. I hvilken grad er du fornøyd med kompetansen du har pr i dag om innadvendt atferd.....	53
Tabell nr 30. Føler du at du har nok kompetanse pr i dag om innadvendt atferd...	53
Tabell nr 31. Hvis ja, hva slags kompetanse er du fornøyd med at du har.....	54
Tabell nr 32. Kompetanse i form av teori om innadvendt atferd.....	54
Tabell nr 33. Kompetanse i form av ulike tiltak for elever med innadvendt atferd.....	54
Tabell nr 34. Kompetanse i form av veiledn. fra PPT om innadvendt atferd & tiltak.....	55

Vedlegg 1:
Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
AS

Kjell-Arne Solli
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 13.02.2006

Vår ref:14127/LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.01.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

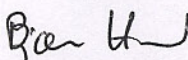
14127	<i>Stillest vann har dypest grunn? En undersøkelse om læreres opplevelse av elever med innadventt atferd i ungdomsskolen, og av læreres kompetansebehov på temaet innadventt atferd</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kjell-Arne Solli
Student	Stine Merethe Krogstad

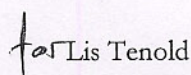
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

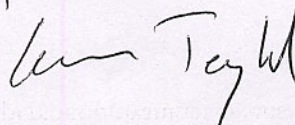
Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endingsskjema>

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Lis Tenold



Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Stine Merethe Krogstad, Fløyveien 3, 4838 ARENDAL



Det vil ikke bli samlet inn og registrert opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltpersoner. Spørreskjemaet vil ikke inneholde et referansenummer som viser til en navneliste og skolens navn vil heller ikke fremkomme.

Vedlegg 2:
Innformasjonskriv til rektorene

Stine Merethe Krogstad
Fløyveien 3
4838 ARENDAL

Arendal 21.01.06

Informasjon om gjennomføring av spørreundersøkelse

Viser til telefonsamtale hvor jeg fortalte om min masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo, der jeg ønsker å foreta en spørreundersøkelse av kontaktlærerne på alle ungdomstrinn i Aust – Agder fylke. Arbeidstittelen på mitt masteroppgaveprosjekt er:

”Stillest vann har dypest grunn? – En undersøkelse om læreres opplevelse av elever med innadvendt atferd i ungdomsskolen, og av lærernes behov for økt kompetanse på temaet innadvendt atferd.”

Alle opplysningene fra spørreskjemaet vil bli behandlet strengt konfidensielt, og det er gitt tillatelse fra Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Prosjektet skal være ferdig 1.juni 2006.

Med dette brevet er det vedlagt spørreskjemaer til deg slik at du kan dele dem ut til alle kontaktlærerne. Det er også vedlagt en svarkonvolutt med fraktporto slik at du bare kan samle spørreskjemaene inn, legge de besvarte spørreskjemaene i svarkonvolutten og sende de tilbake til meg så fort som mulig og innen 24 februar.

I tillegg er det vedlagt et informasjonsbrev til alle de kontaktlærerne som inneholder informasjon om undersøkelsen og masteroppgaveprosjektet.

Prosjektet vil bli gjennomført under veiledning av spesialpedagog og førsteamanuensis Kjell Arne Solli ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning.

Har du spørsmål, så kontakt meg gjerne på telefonnr: 370 21789 / 99454667

Med Vennlig Hilsen
Stine M. Krogstad

Vedlegg 3:
Informasjonsskriv til informantene

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I PROSJEKTET VEDRØRENDE ELEVER
MED INNADVENDT ATFERD

Kjære kontaktlærer!

Jeg er en student ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk som holder på med min mastergrad, linje for psykososiale vansker. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse av kontaktlærere på alle ungdomsskolene i Aust – Agder fylke. Spørreskjemaet handler om læreres opplevelse av elever med innadvendt atferd i ungdomsskolen, og om lærere føler et kompetansebehov når det gjelder temaet innadvendt atferd.

Siden du er kontaktlærer ber jeg deg om du kan svare på vedlagte spørreskjema. Alle opplysningene blir behandlet strengt konfidensielt, og det er gitt tillatelse fra Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Spørreskjemaet er helt anonymt, og ingen opplysninger vil kunne knyttes til deg. Det er frivillig å besvare spørreskjemaet, og du har selvfølgelig mulighet for å avstå fra å besvare spørsmålene.

Jeg håper du har anledning til å besvare det vedlagte spørreskjemaet så fort som mulig og **innen 24.februar**. Når du har besvart spørreskjemaet gir du det til rektor ved skolen som sender det videre til meg. Ved å besvare spørreskjemaet bidrar du til økt kunnskap om læreres opplevelse av elever med innadvendt atferd, samtidig som du er med på å gjøre mitt prosjekt så troverdig og gyldig som mulig. Masteroppgaven vil bli gjennomført under veiledning av spesialpedagog og førsteamanuensis Kjell Arne Solli ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning.

På forhånd tusen takk for besvarelsen. Hvis du har spørsmål, ta gjerne kontakt på telefon. Stine M. Krogstad 99454667 / 370 21789

Med Vennlig Hilsen

Stine M. Krogstad

Vedlegg 4:
Spørreskjemaet til informantene

'De stille elevene'

Spørreskjema til kontaktlærerne på ungdomsskoletrinnet om elever med innadvendt atferd

Med innadvendt atferd tenkes det her på elever som oppleves som stille, engstelige, lett forlegne, triste, deprimerte, ensomme, passive i timene eller alene i friminuttene. Det er denne atferden du skal ha i tankene når du svarer på spørsmålene om elever med innadvendt atferd.

Sett bare ett kryss ved hvert spørsmål, bortsett fra spørsmål 11 der du har mulighet for å sette flere kryss.

Del 1 Bakgrunnsopplysninger

1. Hvilket kjønn er du?

Kvinne

Mann

2. Hva er din alder?

under 25

26-30

31-40

41-50

51-60

over 60

3. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

- 5 år eller mindre
- 6-10 år
- 11-15 år
- 16-20 år
- Over 20 år

4. Har du noe videreutdanning utover din lærerkompetanse?

- Ja
- Nei

Hvis ja, hva slags videreutdanning har du?

5. Hvor mange elever er det i alt på ungdomstrinnet?

Antall _____

6. Hvor mange elever er det i den basisgruppen (klassen) du er kontaktlærer for?

Antall _____

Del 2 Opplevelse av elever med innadvendt atferd

7. Hvor mange elever med innadvendt atferd mener du at du har i din basisgruppe (klasse) per i dag?

Antall _____

8. Hvordan opplever du at kjønnsfordelingen er mellom gutter og jenter når det gjelder innadvendt atferd?

det er flest gutter

det er like mange gutter som jenter

det er flest jenter

9. Hvordan opplever du som lærer å ha elever med innadvendt atferd i gruppen? Kryss av om du er enig eller uenig i følgende utsagn:

a. Jeg synes det er spennende å være lærer for innadvendte elever fordi:

De krever noe ekstra av meg som lærer

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

Jeg lærer noe nytt hver dag

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

b. Jeg ønsker å gi mer oppmerksomhet til elever med innadvendt atferd, men:

Det er andre elever som er mer synlige og som krever mer

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

Jeg føler meg presset i forhold til at tiden ikke strekker til

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

c. Jeg synes det er utfordrende å være lærer for innadvendte elever fordi:

Det er faglig sett krevende

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

Jeg prøver, men føler for å gi opp

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

d. Jeg synes det er frustrerende å være lærer for innadvendte elever fordi:

Jeg blir sint når de ikke sier noe

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

Jeg blir irritert når de avviser kontakt

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

Jeg mister tålmodigheten med dem

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

e. Jeg synes det er givende å være lærer for innadvendte elever fordi:

Når jeg klarer å få kontakt med dem, ser jeg at det hjelper

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

Det gir meg noe ekstra som lærer

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

f. Jeg synes det er vanskelig å være lærer for innadvendte elever fordi:

Jeg føler ikke at jeg får kontakt med dem

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

Jeg klarer ikke å formidle faglig kunnskap til disse elevene

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

Jeg klarer ikke å integrere disse elevene sosialt

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

g. Jeg er usikker når det gjelder elever med innadvendt atferd fordi:

Jeg vet ikke hva de forventer av meg som lærer

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

Jeg vet ikke hvordan jeg skal gå frem når det gjelder elever med innadvendt atferd

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

h. Jeg får dårlig samvittighet ovenfor elever med innadvendt atferd fordi:

Jeg glemmer dem og tenker senere at ”i morgen skal jeg vise at jeg ser ham/henne”

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

Jeg får ikke tid til dem

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

i. Jeg synes elever med innadvendt atferd selv skal ta initiativ og kontakt

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

j. Jeg synes elever med innadvendt atferd trenger utfordringer, derfor er det viktig å for eksempel be dem om å lese høyt i klassen av og til

helt enig litt enig litt uenig helt uenig

Del 3 Opplevelse av kompetanse om elever med innadvendt atferd

10. I hvilken grad er du fornøyd med den kompetansen du har per i dag om innadvendt atferd?

Svært godt fornøyd

Godt fornøyd

Middels fornøyd

Lite fornøyd

Ikke fornøyd

11. Føler du at du har nok kompetanse per i dag om innadvendt atferd?

Ja

Nei

Hvis ja, hva slags kompetanse er du fornøyd med at du har?

Hvis nei, hva slags kompetanse har du behov for? Du har her mulighet for å sette flere kryss.

Kompetanse i form av teori om innadvendt atferd

Kompetanse i form av forslag til ulike tiltak for elever med innadvendt atferd

Kompetanse i form av veiledning fra PPT om innadvendt atferd og tiltak

Annet: _____

12. Er det noe du vil tilføye?
