

# De usynlige elevene og lærerens rolle

*Tilrettelegging av læringsmiljøet for å utvikle sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd*

Camilla Bevan og Ann Helen Grødem



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014



## **De usynlige elevene og lærerens rolle**

Tilrettelegging av læringsmiljøet for å utvikle sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd

*”Spriket blir ganske stort. Jeg har de som står på barricaden og skal bli neste statsminister. Og så er det hun da, som forsvinner litt i mengden. Hun gjør det.”*

(Lærer 5)

© Camilla Bevan og Ann Helen Grødem

2014

De usynlige elevene og lærerens rolle

Camilla Bevan og Ann Helen Grødem

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Temaet for dette prosjektet er elever som viser innagerende atferd, deres sosiale kompetanse og lærerens tilrettelegging av læringsmiljøet for denne elevgruppen. Disse elevene har ofte vært forsømt i skolen, og har fått lite oppmerksomhet sammenlignet med elever som viser utagerende atferd. Elever som viser innagerende atferd vender følelser og tanker innover mot seg selv, og har ofte et lavt selvbilde. Dette kan få konsekvenser for deres sosiale samhandling med andre, ettersom negative tanker og følelser kan påvirke egne holdninger og motivasjon til sosial deltakelse. Videre har det vist seg at denne elevgruppen ofte mangler generell sosial kompetanse og har spesielt utfordringer med å hevde seg selv.

Skolen er en arena som stiller krav til sosial kompetanse. For elever som er stille og passive kan dette oppleves som utfordrende ettersom atferden ikke samsvarer med skolens forventninger. Oppgaven retter derfor et fokus mot lærerens rolle i møte med denne elevgruppen. Den undersøker hvordan læreren kan tilrettelegge læringsmiljøet for å utvikle sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd. På bakgrunn av teori om innagerende atferd og sosial kompetanse har prosjektet et fokus på fem psykososiale forhold som kan tilrettelegges i læringsmiljøet: trygghet, tillit, relasjoner, sosiale mestingsopplevelser og autonomi/selvbestemmelse. Med bakgrunn i dette er problemstillingen som følger:

*Hvordan tilrettelegger læreren læringsmiljøet for å utvikle sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd?*

Prosjektet er sentrert rundt fem kvalitative forskningsintervjuer. Utvalget består av lærere på barnetrinnet som har erfaring med innagerende atferd. En semistrukturert intervjuguide ble benyttet i gjennomføringen av intervjuene, og den tok utgangspunkt i fem psykososiale forhold knyttet til læringsmiljøet. Analysen fulgte en abduktiv tilnærming, hvor forhåndsbestemte kategorier ble utarbeidet på bakgrunn av teori, og underkategorier ble dannet underveis med grunnlag i empiri. I arbeidet med analysen benyttet analyseverktøyet HyperResearch.

Resultatene i prosjektet gir et innblikk i hvordan lærerne tilrettelegger for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd. Elevene lærerne beskriver har ulik grad

av innagerende atferd, noe som bidrar til en variasjon i hvordan det tilrettelegges for denne elevgruppen. Dette viser seg i hvordan lærerne vektlegger ulike forhold i læringsmiljøet, og hvordan de har forskjellige fokusområder innen sosial kompetanse for sine elever. Trygghet er et forhold i læringsmiljøet som flere lærere knytter til utvikling av sosial kompetanse. I den forbindelse ser samtlige lærere betydningen av å lære elevene gode holdninger til hverandre, slik at miljøet er preget av respekt og toleranse. Lærerne gir elevene støtte til sosiale mestring gjennom blant annet ros og anerkjennelse og tilpassede oppgaver. Noen lærere peker også på betydningen av å gi sosiale utfordringer som de vet elevene kan mestre.

# Forord

Gjennom dette prosjektet har vi fått muligheten til å fordype oss i et aktuelt og viktig tema. Denne prosessen har vært spennende og lærerik for oss begge. Vi har fått dypere innsikt i innagerende atferd og hvilke muligheter læreren har til å bedre hverdagen til disse elevene.

Først vil vi takke våre fem informanter for deres deltakelse i prosjektet. Vi har lært mye av deres erfaringer med innagerende atferd. Vi vil videre takke veilederen vår, Geir Nyborg, for konstruktive og nyttige tilbakemeldinger gjennom prosjektet. I tillegg vil vi takke familie og venner for støtte og gode innspill på oppgaven.

Vi vil til slutt takke hverandre for et motiverende samarbeid, preget av målrettet innsats, gode faglige diskusjoner, oppmuntrende ord og godt humør.

Mai, 2014

Camilla Bevan og Ann Helen Grødem





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål og valg av problemstilling	1
1.3	Disponering av oppgaven	2
<b>2</b>	<b>Teori</b>	<b>4</b>
2.1	Innagerende atferd	4
2.2	Sosial kompetanse	5
2.2.1	Begrepet sosial kompetanse	5
2.2.2	Kunnskap	6
2.2.3	Ferdigheter	6
2.2.4	Holdninger og motivasjon	7
2.2.5	Relasjoner	8
2.3	Skolen krav	8
2.4	Læringsmiljø	9
2.4.1	Trygghet	11
2.4.2	Tillit	12
2.4.3	Relasjoner	12
2.4.4	Mestring	14
2.4.5	Autonomi/selvbestemmelse	16
2.5	Inkludering	17
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>19</b>
3.1	Kvalitativ metode og semistrukturert intervju	19
3.2	Utvalgsriterier	20
3.3	Det endelige utvalget	22
3.4	Forberedelse til intervjuene	23
3.4.1	Intervjuguide	23
3.5	Gjennomføring av intervjuene	24
3.5.1	Transkribering	25
3.6	Analysearbeidet	26
3.7	Validitet	29
3.7.1	Deskriptiv validitet	29
3.7.2	Tolkningsvaliditet	30
3.7.3	Teoretisk validitet	32
3.7.4	Generaliseringsvaliditet	32
3.8	Reliabilitet	33
3.9	Etiske overveielser	34
<b>4</b>	<b>Resultater og drøfting</b>	<b>37</b>
4.1	Lærer 1	37
4.1.1	Trygghet	37
4.1.2	Tillit	38
4.1.3	Relasjon lærer-elev	38
4.1.4	Relasjon elev-elev	39
4.1.5	Mestring	40
4.1.6	Autonomi/selvbestemmelse	41
4.1.7	Avsluttende kommentar	42

<b>4.2 Lærer 2</b>	<b>43</b>
4.2.1 Trygghet	44
4.2.2 Tillit	46
4.2.3 Relasjon lærer-elev	47
4.2.4 Relasjon elev-elev	48
4.2.5 Mestring	48
4.2.6 Autonomi/selvbestemmelse	50
4.2.7 Avsluttende kommentar	50
<b>4.3 Lærer 3</b>	<b>52</b>
4.3.1 Trygghet	52
4.3.2 Tillit	53
4.3.3 Relasjon lærer-elev	54
4.3.4 Relasjon elev-elev	56
4.3.5 Mestring	56
4.3.6 Autonomi/selvbestemmelse	58
4.3.7 Avsluttende kommentar	58
<b>4.4 Lærer 4</b>	<b>59</b>
4.4.1 Trygghet	60
4.4.2 Tillit	62
4.4.3 Relasjon lærer-elev	63
4.4.4 Relasjon elev-elev	64
4.4.5 Mestring	65
4.4.6 Autonomi/selvbestemmelse	66
4.4.7 Avsluttende kommentar	67
<b>4.5 Lærer 5</b>	<b>69</b>
4.5.1 Trygghet	69
4.5.2 Tillit	70
4.5.3 Relasjon lærer-elev	71
4.5.4 Relasjon elev-elev	72
4.5.5 Mestring	73
4.5.6 Autonomi/selvbestemmelse	74
4.5.7 Avsluttende kommentar	75
<b>4.6 Felles drøfting</b>	<b>76</b>
4.6.1 Trygghet som fundament i læringsmiljøet	77
4.6.2 Betydningen av å utfordre	78
4.6.3 Motivasjon for sosial kompetanse	79
<b>5 Avslutning</b>	<b>81</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>85</b>
<b>Vedlegg 1</b>	<b>89</b>
<b>Vedlegg 2</b>	<b>91</b>
<b>Vedlegg 3</b>	<b>93</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som lærere har vi erfart at en skoleklasse består av ulike elever med forskjellige behov, og at skolehverdagen kan være hektisk både for lærer og elev. Noen elever krever mer av læreren enn andre, enten i form av tilrettelegging eller oppmerksomhet. Andre elever er mer stille og sliter både med det faglige og sosiale på skolen. Disse elevene våger ikke å rekke opp hånden for å spørre læreren om hjelp, og de står ofte alene ute i skolegården. Deres tilbaketrukne atferd gjør at de er lite synlige i klasserommet, og at lærerens oppmerksomhet heller går til de som roper høyest eller bråker mest. Både Lund (2012a) og Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, (2005) hevder at utagerende atferd har fått mest fokus i skolen. En av årsakene er at dette atferdsuttrykket utfordrer og provoserer omgivelsene. På tross av dette viser en NOVA-rapport at omfanget av innagerende og utagerende atferd er tilnærmet lik både på barnetrinn, ungdomstrinn og videregående skole (Sørli og Nordahl, 1998). Det er de usynlige elevene og deres innagerende atferd vår oppgave skal omhandle.

Skolen er en arena hvor barn og unge tilbringer mye av sin hverdag, og for å mestre elevrollen kreves det at man er sosialt deltakende i ulike sammenhenger (Moen, 2012). Når man er stille og lite synlig i klasserommet kan kravene til sosial kompetanse virke uoverkommelige for disse elevene. Det denne elevgruppen trenger er lærere som ikke gir dem opp, tar initiativ, er fleksible og ser deres behov (Lund, 2011b). Det er lærerens ansvar å se eleven og ta elevens atferd på alvor (Lund, 2012a). I den forbindelse vil det være viktig å se elevens atferd i en større helhet, og å undersøke i hvilken grad skolekonteksten er forebyggende eller hemmende for elevens utvikling (Lund, 2011b; Nordahl et al., 2005). Derfor ønsker vi i denne oppgaven å rette fokuset mot læringsmiljøet. Ifølge Lund (2011b) vil et godt læringsmiljø ”kunne være en beskyttelse for økt sårbarhet der skolen klarer å legge til rette elevens arbeidsdag slik at skolen kan få være en mestringsarena og styrke elevens selvfølelse og selvbilde, som igjen kan føre til redusert sårbarhet” (s.16).

## 1.2 Formål og valg av problemstilling

I løpet av studietiden har vi begge fått en felles interesse for sårbare elever og hvordan disse elevene kan ivaretas i skolen. Vi ble særlig engasjert i temaet innagerende atferd og deres sosiale kompetanse. Ettersom vi begge har en lærerbakgrunn ønsket vi å skrive en oppgave

som kunne være nyttig for både oss selv og andre lærere i skolen. Både i skolen og i forskning har vi savnet et fokus på innagerende atferd, deres sosiale kompetanse og lærerens rolle i læringsmiljøet knyttet til dette. Med dette som utgangspunkt er formålet med oppgaven å belyse hvordan lærere tilrettelegger læringsmiljøet med tanke på å utvikle sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd. Vi har derfor valgt følgende problemstilling for prosjektet:

*Hvordan tilrettelegger læreren læringsmiljøet for å utvikle sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd?*

For å svare på problemstillingen vil vi intervjuere lærere som har erfaring med innagerende atferd. Dette vil gi oss et innblikk i læreres perspektiver knyttet til temaet, og hvilke erfaringer de har i møte med denne elevgruppen. Undersøkelsen er sentrert rundt fem kvalitative forskningsintervjuer.

I tråd med problemstillingen er det noen begreper som fremtrer som sentrale: innagerende atferd, sosial kompetanse og læringsmiljø. Når det gjelder innagerende atferd har Lund (2012a) vært en vesentlig kilde for oss. Hun understreker at elevene ikke er innagerende, men viser en innagerende atferd i noen kontekster. I likhet med Lund (2012a) ønsker vi å bruke betegnelsen elever som viser innagerende atferd i vår oppgave. Knyttet til sosial kompetanse har vi valgt å ta utgangspunkt i definisjonen til Ogden (2009), som vektlegger kjennetegnene kunnskap, ferdigheter og holdninger, samt relasjonens betydning. I forbindelse med begrepet læringsmiljø danner Opplæringsloven (1998) kapittel 9a og definisjonen til Skaalvik og Skaalvik (2013) rammene for vår forståelse. Vi har i hovedsak valgt å legge vekt på noen psykososiale forhold som vil være vesentlige for å fremme utvikling av sosial kompetanse for elever som viser innagerende atferd. Forholdene vil være: trygghet, tillit, relasjoner, mestring og autonomi/selvbestemmelse. En nærmere redegjørelse av de sentrale begrepene i problemstillingen følger i teorikapitlet.

### **1.3 Disponering av oppgaven**

Etter innledningen i kapittel 1 er oppgavens oppbygging som følger:

Kapittel 2 vil inneholde teoretiske perspektiver som danner et grunnlag for prosjektets undersøkelser. Teorien vil være knyttet til temaer i oppgavens problemstilling. Innenfor hvert tema vil vi presentere noen sentrale definisjoner og begreper. Først vil det redegjøres for innagerende atferd, deretter sosial kompetanse og til slutt læringsmiljø. Innenfor det sistnevnte vil følgende forhold bli presentert: trygghet, tillit, relasjoner, mestring og autonomi/selvbestemmelse. Avslutningsvis i kapittel 2 vil det inkluderende læringsmiljøet presenteres som et prinsipp og fundament for lærerens arbeid.

Kapittel 3 vil ta for seg forskningsprosessen og metodiske tilnærminger i prosjektet. Her vil vi presentere våre egne beslutninger og fremgangsmåter knyttet til ulike steg i prosessen. Dette vil bli belyst med teori om forskningsmetode. Innledningsvis i kapittel 3 vil vi redegjøre for kvalitativ metode og semistrukturert intervju. Videre vil vi presentere utvalgsriterier, det endelige utvalget, forberedelse til intervjuene og analysearbeidet. Til slutt vil vi diskutere prosjektets validitet, reliabilitet og foreta noen etiske overveielser.

Kapittel 4 vil presentere resultatene fra intervjuene. Hvert intervju vil bli fremstilt individuelt og sett i lys av teori fra teorikapitlet. En avsluttende kommentar vil følge hvert intervju. Til slutt vil vi foreta en felles drøfting av resultatene.

Kapittel 5 er prosjektets avslutning. Her vil vi oppsummere hovedfunnene fra hvert intervju og rette fokuset tilbake til problemstillingen. Vi vil også gjøre noen personlige refleksjoner, samt betraktninger om videre forskning.

# 2 Teori

## 2.1 Innagerende atferd

Både internalisert atferd og innagerende atferd kan bli brukt om elevene med det stille atferdsuttrykket. Mange forbinder en slik atferd med sosial isolasjon, sjenanse, passivitet, angst, sårbarhet og emosjonelle vansker (Lund, 2012a; Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011; Nordahl et al., 2005). Disse uttrykkene forekommer i ulik grad hos elever. Lund (2012a) velger bevisst å bruke begrepet innagerende atferd for å vise at det er et atferdsproblem på lik linje med utagerende atferd. Noen barn vender følelsene ut mot verden mens andre vender følelsene innover mot seg selv. Det gjør at det innagerende og utagerende atferdsuttrykket fremstår som svært ulikt utad (Lund, 2012a). Lund (2012a) viser likevel til seks faktorer som begge uttrykkene har til felles: ensomhet, utfordring i å etablere vennskap, en atferd som utfordrer omgivelsene, andreanklager, selvanklage og hindrer optimal læring. Lund (2012a) og Nordahl et al. (2005) mener at begge atferdsuttrykkene bør bli sett på som atferdsproblem i skolen. Som påpekt tidligere vil vi bruke betegnelsen innagerende atferd i denne oppgaven. Vi ønsker å anerkjenne innagerende atferd som et atferdsproblem, samt understreke at denne elevgruppen har krav på tilrettelagte tiltak på lik linje med andre elever som har atferdsvansker.

Lund (2012a) definerer innagerende atferd slik: "Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet" (s. 27). Denne definisjonen viser to viktige moment ved innagerende atferd. For det første viser Lund (2012a) til den synlige kommunikasjonen. Å være avvisende, slik definisjonen viser, er et eksempel på et synlig uttrykk som kommuniseres. I artikkelen "Stille barn trenger også venner" viser Lund (2011a) hvordan andre elever kan tolke det stille atferdsuttrykket som avvisning. Dette kan resultere i at medelevene lar de stille elevene være i fred. På den andre siden kan eleven som viser innagerende atferd oppleve å bli avvist, noe som kan føre til ytterligere tilbaketrekking. Avvisningen kan ha store konsekvenser for elevens sosiale relasjoner, samt opplevelsen av ensomhet (Lund, 2011a).

For det andre viser definisjonen til Lund (2012a) en kommunikasjon som ikke er synlig for omgivelsene. Denne ikke-synlige kommunikasjonen kan være følelser, opplevelser og tanker

som barnet vender innover mot seg selv. Barn som viser en innagerende atferd har ofte negative tanker om seg selv. Eksempler på slike negative tanker kan være: ”Ingen liker meg, ingen vil være sammen med meg, jeg er upopulær, ikke-attraktiv osv.” (Lund, 2012a, s. 67). Som en følge av dette kan eleven utvikle lavt selvbilde. Når denne elevgruppen opplever avvísning bekreftes deres negative selvbilde og tanker om seg selv. Negative sosiale erfaringer kan bli forsterket dersom det ikke oppstår et brudd med positive sosiale erfaringer (Lund, 2012a).

I lys av definisjonen til Lund (2012a) om innagerende atferd har vi sett hvordan den synlige og ikke-synlige kommunikasjonen til eleven kan ha konsekvenser for sosial samhandling med andre. Vi har også sett at denne elevgruppen ofte strever med ensomhet og har vanskeligheter med å etablere vennskap. Dette er i tråd med det Ogden (2009) hevder om sammenhengen mellom atferdsvansker og sosial kompetanse. Det har for eksempel vist seg at elever som viser innagerende atferd ofte mangler generell sosial kompetanse og har spesielt utfordringer med å hevde seg selv (Ogden, 2009). I oppgaven har vi valgt å legge vekt på hvordan lærere kan hjelpe elever som viser innagerende atferd til å utvikle sosial kompetanse. Underveis i teorikapittelet vil vi utdype og vise til flere sosiale utfordringer for elever som viser en innagerende atferd.

## **2.2 Sosial kompetanse**

### **2.2.1 Begrepet sosial kompetanse**

Som allerede nevnt belyser Ogden (2009) en sammenheng mellom atferdsvansker og sosial kompetanse. Han uttrykker at atferdsproblemer kan forbygges og reduseres ved å hjelpe elevene med å utvikle sosial kompetanse.

Sosial kompetanse er et sammensatt begrep og kan forstås på ulike måter. Rose-Krasnor (1997) viser til ulike definisjoner av sosial kompetanse i sin artikkel ”The Nature of Social Competence. A Theoretical Review”. Hun deler definisjonene i kategorier for belyse ulike dimensjoner av sosial kompetanse, og hvordan det kan måles. Rose-Krasnor (1997) presenterer fire tilnærminger innenfor teoriene om sosial kompetanse: sosiale ferdigheter, sosial status, relasjoner og sosiale mål og resultater. Hun viser både til fordeler og ulemper ved å kun fokusere på en av de nevnte tilnærmingene når sosial kompetanse skal vurderes. Ogden (2009) sin definisjon av sosial kompetanse er en sammensetning av ulike

tilnærminger. Vi ønsker å ta utgangspunkt i denne definisjonen for å danne en forståelse av sosial kompetanse, og for å belyse områder som kan være utfordrende for elever som viser innagerende atferd. Ogden (2009) definerer sosial kompetanse slik:

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

For det første beskriver definisjonen til Ogden (2009) tre kjennetegn ved sosial kompetanse: kunnskap, ferdigheter og holdninger. Slik han presenterer definisjonen indikeres det en sammenheng mellom disse kjennetegnene. For det andre belyser definisjonen betydningen av gode sosiale relasjoner, som også er et mål for sosial kompetanse. Kunnskap, ferdigheter, holdninger og relasjonens betydning vil bli utdypet nedenfor og relatert til elever som viser innagerende atferd.

### **2.2.2 Kunnskap**

Ifølge Ogden (2009) omhandler kunnskap viten om hvordan en handler sosialt kompetent. Det innebærer kunnskap om hvordan og i hvilke sosiale sammenhenger ferdighetene skal anvendes. Et eksempel på dette kan være sosial perspektivtaking. Barn trenger kunnskap om hva dette er, hvordan det kan gjennomføres og til hvilken tid. Det er først når man innehar kunnskap om den sosiale ferdigheten at barnet selv kan øve på å tilegne seg denne ferdigheten (Ogden, 2009).

### **2.2.3 Ferdigheter**

Ferdigheter må læres og uttrykkes frivillig for at barnet skal kunne tilegne seg en ferdighet (Ogden 2009). Gresham og Elliott (1990) er en sentral kilde innenfor litteraturen om sosial kompetanse. De inndeler sosial kompetanse i fem ulike ferdigheter; samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati. For elever som viser innagerende atferd kan ferdigheten selvhevdelse være en utfordring (Ogden, 2009). Det har vist seg at selvhevdelsestrening kan være til god hjelp for akkurat denne gruppen elever. Selvhevdelse handler om å kunne hevde seg selv ovenfor andre ved å stå for egne rettigheter, ta initiativ og å kunne gi uttrykk for egne meninger og behov (Ogden, 2009). I tillegg kan sosialt samspill med andre også være



anstrengende for denne elevgruppen ettersom tendensen ofte er å trekke seg tilbake fra sosiale situasjoner (Lund, 2012a). Bru (2011) mener at å samarbeide med andre innebærer en sosial relasjon til både medelever og lærere. Videre hevder han at samarbeidsrelasjoner til medelever gir tro på egen evne til å utføre oppgaver i skolen. I tillegg til selvhevdelse vil dermed øvelse i samarbeidsferdigheter være hensiktsmessig for elever som viser innagerende atferd. Selv om sosiale ferdigheter kan læres, må barn være motiverte til å ta disse ferdighetene i bruk (Ogden, 2009). Dette henger sammen med den siste kompetansedimensjonen i definisjonen om sosial kompetanse, nemlig holdninger.

#### **2.2.4 Holdninger og motivasjon**

Holdninger er også et kjennetegn av sosial kompetanse, slik uttrykt i definisjonen til Ogden (2009). Ut i fra det Ogden (2009) uttrykker om holdninger og motivasjon, indikeres det en sammenheng mellom disse. Dette kan bety at selv om sosiale ferdigheter kan læres, må eleven være motivert til å lære ferdighetene. I tillegg hevder han at eleven må være motivert til å ta ferdighetene i bruk dersom sosial kompetanse skal utvikles. Det vil si at elever trenger å få en egen forståelse av hvorfor sosial kompetanse er viktig og være villig til å utføre ferdighetene. For elever som viser innagerende atferd kan egne holdninger til sosial samhandling bli påvirket av negative følelser, tanker og motivasjonssvikt (Ogden, 2009). Negative sosiale erfaringer hos denne elevgruppen kan føre til negative forventinger om sosiale relasjoner, slik beskrevet tidligere i oppgaven. I definisjonen til Ogden (2009) hevder han at det er viktig å ha en realistisk oppfatning av egen kompetanse. Han skiller mellom hvordan den sosiale kompetansen oppfattes av andre og hvordan den oppfattes av individet selv. Videre fastslår han at eleven må tro på sin egen kompetanse for å utvikle seg. For elever som viser innagerende atferd er dette et sentralt aspekt, ettersom de ofte undervurderer seg selv (Lund, 2012a). Dette kan påvirke holdninger og tankemønstre, som igjen får konsekvenser for utvikling av sosiale ferdigheter og sosiale relasjoner.

For å oppsummere første del av definisjonen til Ogden (2009), innebærer sosial kompetanse å kontinuerlig tilegne seg ny kunnskap om hvordan en handler sosialt kompetent, samt å lære seg sosiale ferdigheter. I tillegg handler det om en elevs positive holdninger og egen motivasjon til utføre sosiale handlinger. Vi kan derfor si at sosial kompetanse er en dynamisk prosess hos eleven som stadig er i utvikling. Dette gjenspeiles i vår problemstilling hvor vi har valgt å ha fokus på utvikling når det er snakk om sosial kompetanse.

### **2.2.5 Relasjoner**

I den andre delen av definisjonen til Ogden (2009) uttrykkes det at sosial kompetanse gjør det mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner. Det handler om elevenes sosiale ferdigheter i møte med andre, noe som er viktig i utvikling av nære og personlige vennskap, slik det uttrykkes i definisjonen. Ferdighetene bør læres i anerkjennende og bekreftende relasjoner. Dette kan være mellom medelever eller mellom lærer og elev (Ogden, 2009). På den ene siden er målet med sosial kompetanse å utvikle gode relasjoner, men på den andre siden kan relasjoner brukes til å hjelpe elever med å utvikle sosial kompetanse. I tilretteleggingen av læringsmiljøet vil det derfor være viktig for læreren å ha fokus på relasjoner.

## **2.3 Skolen krav**

I tillegg til at sosial kompetanse kreves for skape gode relasjoner og knytte nære vennskap, stilles det også krav til sosial kompetanse i skolen. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) under Prinsipper for opplæring står det i Læringsplakaten at skolen skal ”stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s.2). Det uttrykkes her at skolens oppgave blant annet innebærer å hjelpe elevene å utvikle sosial kompetanse. Som nevnt tidligere handler sosial kompetanse om sosiale relasjoner. Dette kan utvikles på ulike arenaer i skolen, for eksempel i friminuttet og i gruppearbeid. Den sosial kompetansen som utvikles i skolen danner et fundament for arbeidslivet og fremtiden. Bru (2011) viser også til hvordan krav til sosial interaksjon stadig øker i skolen. Elevene skal være aktive og deltakende i undervisningen som ofte innebærer sosial samhandling med andre. I tillegg er muntlig aktivitet og faglige fremlegg blitt en stor del av evalueringen i skolen. Også Lund (2011b) bemerker hvordan skolen har forandret seg fra å være et sted der elevene var passive til bli et sted med aktive deltakere. I dagens skole skal elevene ta initiativ og utvikle seg i samspill med andre.

Ifølge Lund (2012a) vil en skolekultur som vektlegger og oppfordrer elevene til sosial aktivitet være svært utfordrende for elever som viser en innagerende atferd. Deres atferd samsvarer ikke med skolens krav og forventninger. På bakgrunn av dette dilemmaet er utvikling av sosial kompetanse høyst relevant for denne elevgruppen, noe vår problemstilling

også vektlegger. Vi skal nå gjøre rede for hvordan læringsmiljøet kan tilrettelegges for at disse elevene skal utvikle sosial kompetanse.

## 2.4 Læringsmiljø

I likhet med sosial kompetanse er læringsmiljø et sammensatt begrep og omtales i både lovverk og teori. Elevenes læringsmiljø er lovfestet i kapittel 9a i Opplæringsloven (1998) der det blir fastslått at: ”Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (§ 9a-1). Her ser vi at elevenes skolemiljø omhandler både fysiske og psykososiale forhold, og kravet er at det skal fremme helse, trivsel og læring. Det fysiske miljøet innebærer både skolens inne- og utemiljø, for eksempel arbeidsplass, størrelse på rom, støy og luft. Det psykososiale miljøet omfatter mellommenneskelige forhold, det sosiale miljøet og elevenes subjektive opplevelse av miljøet (Lund, 2012a; Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet blir vektlagt i Skaalvik og Skaalvik (2013) sin definisjon. De definerer læringsmiljøet som: “det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen” (s. 186). Vi har valgt å bruke denne definisjonen fordi med en slik forståelse av læringsmiljøet står elevenes erfaringer og opplevelser sentralt. I henhold til elever som viser innagerende atferd vil et innblikk i deres subjektive opplevelse av læringsmiljøet være utfordrende. Årsaken til dette kan være at denne gruppen ofte vender følelser og tanker innover mot seg selv (Lund, 2012a), samtidig som de har vansker med å uttrykke egne meninger og behov (Ogden, 2009). For at barn som viser innagerende atferd skal klare å uttrykke seg er derfor opplevelsen av trygghet viktig, noe Lund (2012a) vektlegger som sentralt i læringsmiljøet.

På den andre siden hevder Skaalvik og Skaalvik (2013) at det ikke er tilstrekkelig å avgrense læringsmiljøet til elevenes opplevelse, men også å ha et fokus på hvordan læringsmiljøet tilrettelegges og organiseres. De påpeker at ”skal en endre elevenes opplevelse av læringsmiljøet, må en endre de forholdene som har betydning for elevenes opplevelse” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Det er med andre ord avgjørende for læreren å ta utgangspunkt i elevenes opplevelse når læringsmiljøet skal organiseres. Dette vil være viktig i konkrete situasjoner hvor læreren oppdager at en elev ikke trives, men også når læreren jobber forebyggende for å bedre forhold i læringsmiljøet. Det vil være mange fysiske og

psykososiale forhold i læringsmiljøet som kan ha en betydning for en elevs opplevelse og som en lærer har mulighet for å endre og forbedre.

I Opplæringsloven (1998) § 9a-3 står det at: ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør”. I lys av dette ser vi at det er skolens og lærerens ansvar å fremme og tilrettelegge for et godt miljø. Vår problemstilling har fokus på hvordan læreren tilrettelegger læringsmiljøet for å utvikle sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd. På bakgrunn av teori om innagerende atferd og sosial kompetanse har vi valgt å ha fokus på fem psykososiale forhold som kan tilrettelegges i læringsmiljøet. Vi er oppmerksomme på at det er flere områder som kunne blitt trukket frem som viktig for denne elevgruppen. Lærerens anerkjennende holdning er et slikt område, og noe som bør bli sett på som grunnleggende i hvert tiltak som iverksettes (Lund, 2012a). Etter oppgavens omfang vil vi begrense oss til fem forhold.

Det første forholdet vi har valgt å fokusere på er trygghet i læringsmiljøet. Som vi har påpekt tidligere er opplevelsen av trygghet en forutsetning for at de stille elevene skal våge å uttrykke følelser, opplevelser og tanker. I den forbindelse vil tillit til læreren være avgjørende, noe som er det andre forholdet vi valgt å se på. Vi har sett at denne elevgruppen ofte strever med å etablere og opprettholde relasjoner, og velger å trekke seg unna sosiale sammenhenger. Derfor har vi også valgt å rette blikket mot hvordan læreren kan tilrettelegge for gode relasjoner i læringsmiljøet, som er det tredje forholdet. Det fjerde forholdet vi har valgt å fokusere på er mestring. Som presentert tidligere strever elever som viser innagerende atferd ofte med lav selvfølelse, og har lite tiltro seg selv. Det vil derfor være av betydning at disse elevene opplever mestring i sosiale sammenhenger. Det siste forholdet vi har valgt innenfor læringsmiljøet er utviklingen av autonomi eller selvbestemmelse. Elever som viser innagerende atferd strever ofte med å hevde seg selv, noe som er påpekt tidligere i oppgaven. Vi har også sett at denne elevgruppen kan ha manglende motivasjon i henhold til initiativtaking i sosiale samspill. Med bakgrunn i dette vil autonomi eller selvbestemmelse være et viktig forhold for utvikling av sosial kompetanse.

### 2.4.1 Trygghet

Lund (2012a) viser til at trygghet og tillit bør være kjernen i læringsmiljøet og at læreren har et ansvar for å tilrettelegge for disse elementene. Hun hevder at et trygt læringsmiljø handler om klasserommet som en arena der elevene føler seg trygge nok til å tørre si i fra, til å lære og å be om hjelp. Knyttet til trygghet i det psykososiale miljøet fastslår Berg (2005) at: ”skal skolen ha noen mulighet til å bli et trygt og godt læringsmiljø for elever med ulike forutsetninger og ulik bakgrunn, forutsetter det *romslighet og toleranse for forskjelligheten*, og rammer og regler som sikrer forutsigbarhet og trygghet for alle” (s. 68). Hun mener at trygghet i læringsmiljøet er et forhold som fremmer god psykisk helse hos elevene.

Lund (2012b) viser også til viktigheten av å hjelpe elevene utvikle en åpenhet og aksept for forskjellighet, samt en forståelse at mennesker tenker og handler på ulike måter. Vi kan si at elevenes holdninger til hverandre er et viktig aspekt av trygghet i læringsmiljøet. For elever som viser innagerende atferd kan deres sårbarhet knyttes til utrygghet i relasjoner (Lund, 2012a). Dette kan bety at negative relasjonserfaringer kan ha en innvirkning på denne elevgruppens sårbarhet og føre til at de føler seg mer utrygge. Det vil derfor være gunstig at læreren hindrer negativ atferd mellom elevene (Bru, 2011). Lund (2012a) hevder at ved å ta latterliggjøring og negative småkommentarer på alvor beskyttes elever mot krenkende atferd i skolemiljøet. Klare regler og forventinger til elevene om hvordan de skal oppføre seg mot hverandre er derfor av stor betydning (Bru, 2011).

Et annet aspekt av trygghet i læringsmiljøet er behovet for forutsigbarhet, struktur og orden (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Berg (2005) vektlegger også forutsigbarhet som viktig for et trygt læringsmiljø. En uforutsigbar hverdag kan bli spesielt vanskelig for engstelige elever, og det vil derfor være avgjørende å skape gode strukturer og rutiner (Bru, 2011). På denne måten vet elevene hva som skal skje og hva de kan forvente til en hver tid gjennom skolehverdagen. Dette kan gjøre ulike situasjoner i skolen mindre truende, og gi en opplevelse av indre kontroll over det som skal gjennomføres (Bru, 2011). Lund (2011b) fastslår også viktigheten av dette for elever som viser innagerende atferd når hun sier at: ”(...) jo mer kaos det er på innsiden, jo viktigere er det med struktur og gode rammer på utsiden” (s. 19).

### **2.4.2 Tillit**

Når læreren kommuniserer forventninger til elevene, skapes ikke bare trygghet, men også tillit i relasjonene, noe som vil være viktig for elever som viser innagerende atferd (Lund, 2012a). I lys av tidligere negative erfaringer kan mistillit prege fortolkninger de gjør av atferden til medlever og voksne (Lund, 2012a). Ogden (2009) beskriver tillitsrelasjonen mellom lærer og elev som betydningsfull i et læringsmiljø, der eleven opplever at læreren holder løfter og er til å stole på. Læreren skaper tillitt til elevene ved å holde en tydelig standard og utøve kontroll, men samtidig vise omsorg og støtte (Roland, 2011). Nordahl et al. (2005) hevder også at denne tillitsrelasjonen er avhenging av påliteligheten og troverdigheten til den voksne. Tillit skapes blant annet ved at den voksne viser barnet at de møter deres sentrale behov, holder avtaler, lytter, er positivt innstilt og imøtekommende (Nordahl et al., 2005). Et læringsmiljø med trygghet og tillit som base for tiltak vil hjelpe elever som viser innagerende atferd å la sin stemme bli hørt, og våge å tre inn i sosiale relasjoner med andre (Lund, 2012a). Fokuset mellom relasjoner i læringsmiljøet vil videre bli diskutert som en viktig komponent i læringsmiljøet.

### **2.4.3 Relasjoner**

Som tidligere påpekt har kravet om sosial interaksjon økt i skolen. Det gjør at skolehverdagen kan oppleves som svært utfordrende for elever som viser innagerende atferd ettersom tendensen ofte er å trekke seg tilbake fra sosiale situasjoner (Bru, 2011). Vi har også sett at målet med sosial kompetanse er å utvikle gode relasjoner, samtidig som relasjoner kan brukes til å hjelpe elever med å utvikle sosial kompetanse. Ifølge Bru (2011) kan manglende evne og motivasjon til å engasjere seg i sosiale relasjoner få negative konsekvenser senere i livet når det gjelder evnen til å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Dette kan også gå utover arbeidslivet hvor man må være i stand til å samarbeide med andre. Slik Bru (2011) uttrykker det vil en sentral oppgave for skolen være å hjelpe elever som viser innagerende atferd til å bli mer sosialt aktive, ettersom denne elevgruppen ofte opplever sosiale relasjoner som utfordrende. Nordahl et al. (2005) underbygger dette og viser til at relasjoner bygges og utvikles i interaksjonen med andre. Skolen er en sentral arena hvor gode relasjoner kan utvikles. En god relasjon handler om å være i stand til å kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl et al., 2005).

## **Relasjon lærer-elev**

Ettersom relasjoner og sosialt samspill er utfordrende arenaer for elever som viser innagerende atferd, er det svært viktig at disse elevene opplever god voksenstøtte. Bru (2011) bemerker hvordan relasjonen mellom lærer og elev er en forutsetning for utvikling og velvære. I forbindelse med denne relasjonen fastslår Nordahl et al. (2005) at etablering og vedlikehold av relasjoner kan læres og utvikles. Han uttrykker videre at det er læreren som har ansvaret for relasjonen til barnet, og at man ikke kan forvente eller være avhengig av initiativ fra eleven selv. Moen (2012) og Lund (2012a) kaller en slik relasjon for et asymmetrisk forhold, der læreren har det overordnede ansvaret for relasjonen. Samtidig uttrykker Bru (2011) at det kan være krevende å bygge relasjoner med elever som har opplevd gjentatte sosiale nederlag og derfor har negative forventinger til en relasjon. Lund (2012a) viser til at det er akkurat dette elevene som viser innagerende atferd ofte strever med. Helgeland (2008) fremhever at i møte med elever som har det vanskelig skal ikke læreren støte dem ut, men reagere, og ikke avvise barnet. I denne sammenheng vil en oppriktig interesse, vilje til å bli kjent og positiv bekreftelse til barnet være svært viktig (Helgeland, 2008). Ifølge Lund (2012a) har læreren et ansvar å rette søkelyset mot seg selv når en relasjon er utfordrende, og forsøke å se hvordan egne tanker og følelser påvirker elevsynet. Refleksjon er viktig for å sjekke ut om våre tolkninger av atferden stemmer overens med elevens opplevelse (Lund, 2012a).

I tillegg til at læreren ikke må avvise barnet, understreker Lund (2012a) at læreren derimot må tåle å bli avvist av barnet. Dersom den voksne lar seg avvise av eleven med det tilbaketrukkne atferdsuttrykket kan det være fare for at eleven ikke blir utfordret, slik de trenger for å utvikle seg. Ved å ha en forventning til at eleven klarer å nå sine mål, hjelper læreren eleven til å ta ansvar for seg selv og egen atferd. Å ikke gi opp i arbeidet med denne elevgruppen er derfor av stor betydning. Videre hevder Lund (2012a) at for å komme i posisjon til å utfordre og hjelpe eleven til å utvikle seg, må eleven vite at læreren vil dem vel. For å gjøre dette bør læreren ha god kjennskap til elevens ressurser og forutsetninger, samt en oppriktig interesse for elevens subjektive opplevelse. Læreren kan ikke stille forventninger og målsetninger før eleven føler seg trygg (Lund, 2012a).

Elevsamtalen kan også være et nyttig redskap i tilknytning til relasjonen mellom lærer og elev. Bekkhus (2008) hevder at elevsamtalen vil være til god hjelp for å forstå utfordrende situasjoner for elevene. Gjennom elevsamtalen kan lærer og elev sammen finne løsninger

som kan bidra til en positiv endring hos eleven. Hun sier videre at elevsamtalen er grunnleggende for forbyggende arbeid.

### **Relasjon elev-elev**

Ifølge Lund (2012a) har også læreren ansvaret for kvaliteten av relasjonene mellom elevene i klasserommet. Bru (2011) hevder at en unngåelse av krevende sosiale situasjoner blant stille og engstelige elever kan føre til vanskeligheter med å opprette relasjoner og føre til isolasjon og ensomhet. Læreren kan hjelpe disse elevene med dette ved å strukturere sosiale situasjoner i klasserommet og være oppmerksom på gruppesammensetninger og plassering av enkeltelever. Det vil være en fordel for elever som viser en innagerende atferd å bli plassert sammen med medelever som har en positiv og hjelpende innstilling. Videre uttrykker Bru (2011) at elever som er sosialt usikre vil dra fordel av at det arbeides for å skape gode relasjoner mellom elevene. På denne måten kan medelever oppmuntre dem til å være aktive. Ved å sette sosialt engstelige elever sammen med elever som er prososialt innstilt kan det være gode muligheter for positiv sosial samhandling. Samtidig kan læreren belønne grupper som er flinke til å inkludere alle i gruppearbeid. Ifølge Bru (2011) vil det også være av betydning at læreren legger til rette for gode samhandlingssituasjoner som elever som viser innagerende atferd opplever som betydningsfullt og motiverende. For å oppnå dette kan læreren gi dem tilpassede roller slik at de får anvendt sine interesser og det faglige og sosiale som de mestrer (Bru, 2011).

Videre viser Bru (2011) til hvilken betydning gode relasjoner har blant jevnaldrende, og hvordan gode relasjoner kan øke barns selvfølelse samt evnen til å takle utfordringer. Han uttrykker også at gode samarbeidsrelasjoner til medelever kan gi sårbare elever tro på at de kan mestre oppgavene de får i skolen. Dette vil bli omtalt videre i henhold til betydningen av opplevelsen av mestring i læringsmiljøet.

### **2.4.4 Mestring**

I tillegg til et fokus på trygghet, tillitt og relasjoner, vil et mestringsorientert klima være et annet viktig forhold i læringsmiljøet. Et mestringsorientert klima er et begrep Bru (2011) bruker i henhold til emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. Her er det et fokus på at elevene kan utvikle sine kunnskaper og ferdigheter ved å gjøre sitt beste ut i fra sine



forutsetninger (Bru, 2011). Berg (2005) vektlegger også viktigheten av opplevelsen av mestring i læring, som vil innebære å gi eleven utfordringer han/hun kan klare.

Vi har sett at elever som viser en innagerende atferd ofte har manglende motivasjon særlig når det gjelder det sosiale. Bekkhus (2008) hevder at mestringsopplevelser kan bidra til å øke motivasjon hos elevene, og Bru (2011) viser til at motivasjon er vesentlig for læring og vekst. Dersom denne motivasjonen er å oppnå gode resultater på områder man har dårlige forutsetninger, står man i fare for å mislykkes. Dette kan resultere i at elever unngår slike situasjoner for å beskytte seg mot slike nederlag (Bru, 2011). Vi har sett at elever som viser en innagerende atferd ofte opplever skuffelser i sosiale sammenhenger, noe som kan føre til at de unngår slike situasjoner. Bru (2011) uttrykker at et mestringsorientert klima hvor elevens innsats blir vektlagt, vil være mer hensiktsmessig for emosjonelt sårbare elever enn et prestasjonsklima som vektlegger de beste prestasjonene.

Videre viser Skaalvik og Skaalvik (2013) til at motivasjon kan fremmes gjennom ros og anerkjennelse. De hevder at ros bør gis på en informativ og veiledende måte slik at elevene forstår hva som er bra og hva de kan bli bedre på. Stipek referert i Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 138-139) presenterer noen prinsipper for belønning hvor ros kan brukes som en fremgangsmåte. Hun mener at rosen bør være troverdig og innsats belønnet framfor resultat. I den forbindelse fremhever Nordahl et al. (2005) betydningen av ros for elever som har atferdsproblemer, og særlig ovenfor elever som har negativt selvbilde og lav selvtillit. Dersom lærere fokuserer på det positive hos elevene kan det bidra til å lære elever prososial og ønsket atferd (Nordahl et al., 2005). Befring (2008) fremhever viktigheten av at lærere har evne til å anerkjenne og oppmuntre elever. Dette resulterer i at eleven kjenner seg verdsatt, og opplever en glede av å få til noe. Når læreren står i en ansvarsposisjon ovenfor barn er det viktig at læreren er bevisst dette. Han uttrykker videre at anerkjennelse og oppmuntring vil gi økt motivasjon for aktiviteter. Dersom et barn opplever positive erfaringer gjennom oppmuntring og anerkjennelse fra læreren, kan dette skape holdninger som pågangsmot, selvtillit og selvrespekt, noe som vil være viktig for å fungere i sosiale sammenhenger. I den forbindelse vil det være vesentlig at læreren tilrettelegger for mestringsopplevelser (Befring, 2008).

Læringsmiljøet kan være en viktig øvelsesarena for utvikling av sosial kompetanse for elever som viser en innagerende atferd (Lund, 2012a). I denne sammenheng vil det være av

betydning at læreren tilrettelegger for sosiale mestringsopplevelser for denne elevgruppen. Sosial utvikling hos elever som viser innagerende atferd kan i starten være avhengig av lærerens hjelp og tilrettelegging, men etter hvert vil det være avgjørende at eleven selv våger å prøve og feile (Lund, 2011a; Lund, 2012a). Dette krever selvstendighet og autonomi/selvbestemmelse, noe som vil videre bli diskutert som et annet viktig forhold innenfor læringsmiljøet.

#### **2.4.5 Autonomi/selvbestemmelse**

Som nevnt tidligere er den sosiale ferdigheten selvhevdelse utfordrende for elever som viser innagerende atferd. Å hevde seg selv krever blant annet at en elev bestemmer selv å bruke eget initiativ til å ta kontakt med andre og er villig til å uttrykke egne meninger og behov (Ogden, 2009). Vi kan si at for å hevde seg selv må en elev være motivert til å være en aktiv deltaker, noe som kan knyttes til å være autonom eller selvbestemmende. I selvbestemmelsesteorien er anledningen og villigheten til å uttrykke egne følelser og tanker sentralt (Ryan & Deci, 2000). Det vektlegges at elever blir gitt valgmuligheter og utvikler en indre motivasjon. Å ha indre motivasjon vil si at en utfører en handling fordi en selv ønsker det og opplever tilfredsstillelse, uten å være fokusert på en ekstern belønning (Ryan & Deci, 2000). Ifølge Thuen (2011) innebærer autonomi at: ”elevene utvikler eller har en følelse av å være selvinitierende og selvregulerte, og at det de gjør på skolen har en indre tilslutning” (s. 165). Tidligere i teorikapitlet har vi sett at for elever som viser innagerende atferd er nettopp dette en utfordring: å utføre sosiale ferdigheter og ta initiativ til samhandling med en vilje og forståelse for hvorfor det er viktig og relevant.

Ryan og Deci (2000) understreker at elever trenger støtte til å bli selvbestemmende eller autonom. Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse eller autonomi kan kalles en autonomistøttende læringsmiljø (Ryan & Deci, 2000; Thuen, 2011; Skaalvik & Skaalvik 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver et autonomistøttende læringsmiljø som at: ”elevene gis medbestemmelse, valgmuligheter og deltar i beslutningsprosesser, og at det benyttes minst mulig ytre kontroll” (s. 212). Dersom en lærer tvinger en elev til å delta sosialt eller utføre en sosial handling, kan vi si at det benyttes ytre kontroll. Eleven vil ikke oppleve en glede og lyst i aktiviteten og det vil være lav indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er altså viktig å skille mellom en lærers støtte og kontroll i utviklingen av selvbestemmelse.

Ifølge Gagne og Deci referert i Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 149) kan elevene utvikle en indre motivasjon for oppgaver og aktiviteter i skolen ved å legge vekt på autonomistøtte. Gjennom å gi elevene utfordringer, valgmuligheter, hjelp til å finne mening med oppgaver og å gi elevene positiv feedback kan læreren hjelpe elevene til å utvikle autonomi og indre motivasjon (Gagne og Deci, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 149). Vi har tidligere sett viktigheten av at positiv feedback og ros oppleves som informativ og veiledende. Dette forutsetter at læreren kjenner eleven, og at relasjonen til eleven er god (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når det gjelder å utfordre elever som viser innagerende atferd fastslår Lund (2012a) at elevene må selv være forpliktet til personlig endring og selv bestemme seg for å øve, feile og mestre. Selv om denne elevgruppen har et stort behov for trygghet og støtte i sosial kompetanse, kreves også et selvstendig valg fra elevens side for å kunne utvikle seg. Positiv feedback og det å gi eleven utfordringer er tilnærminger som kan bidra til å utvikle autonomi og indre motivasjon hos eleven som viser innagerende atferd.

For å oppsummere kan trygghet, tillit, relasjoner, mestring og autonomi/selvbestemmelse være viktige forhold i læringsmiljøet for elever som viser innagerende atferd. Disse forholdene bør være til stede for at læreren skal være i posisjon til å utvikle sosial kompetanse hos denne gruppen. Disse forholdene vil også danne rammene for intervjuguiden (se vedlegg 1).

I et læringsmiljø er prinsippet om inkludering sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2009). Prinsippet om inkludering bør derfor være grunnleggende i måten læreren tilrettelegger læringsmiljøet for denne gruppen. Vi velger derfor å belyse noen perspektiver knyttet til dette.

## **2.5 Inkludering**

I et inkluderende læringsmiljø skal alle ha mulighet til å delta på en likeverdig måte både faglig, sosialt og kulturelt (Kunnskapsdepartementet, 2009). Elevers deltakelse står sentralt i inkludering. For å oppnå dette må skolen møte den enkelte elevs forutsetninger, og tilrettelegge læringsmiljøet slik at mangfoldet av elever blir ivaretatt gjennom anerkjennelse og respekt (Kunnskapsdepartementet, 2006c; Kunnskapsdepartementet, 2009). Som påpekt tidligere blir elever som viser innagerende atferd ofte usynlige i klasserommet. Denne

elevgruppen har ofte negative sosiale erfaringer som kan resultere i tilbaketrekking fra sosiale sammenhenger. Med utgangspunkt i dette er det desto viktigere å inkludere disse elevene i fellesskapet i klassen og tilrettelegge for sosial og faglig deltakelse. Moen (2012) ser også på inkludering som et grunnleggende prinsipp for forbygging av problematferd i skolen. I den forbindelse trekker hun blant annet frem betydningen å se på inkludering som pedagogisk bevissthet. Dette innebærer å ha et metaperspektiv på egen bevissthet, hvor den enkelte lærer må å spørre seg selv hva som menes med inkludering, samt være kritisk til egen undervisningsform slik at prinsippet om inkludering blir ivaretatt. Dersom prinsippet om inkludering skal bli oppfylt for denne elevgruppen, må læreren være bevisst om hva inkludering innebærer og tilpasse krav og forventinger til elevene.

## 3 Metode

### 3.1 Kvalitativ metode og semistrukturert intervju

Med utgangspunkt i problemstillingen vår har vi valgt en kvalitativ tilnærming som metode. Vi ønsker å få en forståelse for, samt å undersøke hvilke tanker og erfaringer lærere har om tilrettelegging av læringsmiljøet for elever som viser innagerende atferd. Dette er i tråd med en kvalitativ tilnærming hvor målet er å skaffe seg en forståelse av sosiale fenomener. Vi kan se på tilrettelegging av læringsmiljø som et sosialt fenomen (Thagaard, 2013). Dalen (2011) hevder at et mål innenfor kvalitativ forskning er få en forståelse av personers sosiale virkelighet. Ifølge Thagaard (2013) står fortolkning sentralt i kvalitativ forskning, samt muligheten til å gå i dybden i de sosiale fenomenene som undersøkes for skaffe en bredere forståelse av dem. Med andre ord har forståelse for sosiale fenomener stor betydning i kvalitative tilnærminger. I tillegg vektlegger Corbin og Strauss (2008) muligheten forskeren har til å tre inn i informantens verden og forsøke å forstå vedkommendes perspektiv, tanker og opplevelser. Thagaard (2013) peker på at ved kvalitative tilnærminger oppnår man en nærhet mellom forskeren og informanten. En nær og direkte kontakt etableres særlig gjennom intervju som forskningsmetode.

Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet forsøker man å forstå informantens tanker og erfaringer i en utveksling av synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne utvekslingen, eller interaksjonen, konstrueres det kunnskap mellom informant og forsker. Thagaard (2013) viser også til denne direkte kontakten mellom forsker og informant, og poengterer at interaksjonen mellom disse er viktig for resultatet. Videre uttrykker hun at gjennom intervjuet deler informanten sine synspunkter og meninger knyttet til temaer som intervjueren spør om. Forskeren vil da sitte igjen med grundig og bred informasjon om temaene (Thagaard, 2013). Ved å bruke intervju som metode oppnår vi en forståelse for tilrettelegging av læringsmiljøet for elever som viser en innagerende atferd, gjennom lærernes perspektiver.

Semistrukturert intervju benyttes ofte innen kvalitativ metode (Dalen, 2011). Thagaard (2013) uttrykker at et slikt intervju inneholder bestemte tema som skal tas opp, men at rekkefølgen på spørsmålene bestemmes underveis, og må være i tråd med det informanten forteller. Fleksibilitet er derfor viktig. Man utfører intervjuet i samsvar med en intervjuguide som inneholder bestemte temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Vi har brukt semistrukturert intervju i vårt studie. Før intervjuet hadde vi utformet en intervjuguide med temaer og spørsmål. Temaene i intervjuguiden er trygghet, tillit, relasjoner, mestring og autonomi/selvbestemmelse. Under hvert av disse temaene er det formulert ett eller to spørsmål. Da vi gjennomførte intervjuet fulgte vi rekkefølgen på spørsmålene slik de var satt opp i intervjuguiden, men stilte oppfølgingsspørsmål ved å be informantene utdype hendelser og erfaringer ytterligere. I tillegg spurte vi om konkrete eksempler under hvert tema. Vi skal se nærmere på intervjuguiden under avsnittet om gjennomførelsen av intervjuet.

## 3.2 Utvalgskriterier

Det vi benyttet for å skaffe informanter er det vi kan betegne som et kriterieutvalg. Et kriterieutvalg er ifølge Dalen (2011) at man på forhånd bestemmer kriterier som må ligge til grunn for utvelgelsen av informantene. Det er viktig å gjøre avgrensninger for utvalget tidlig i prosessen, for å ha et nøytralt utgangspunkt (Dalen, 2011). Hovedkriteriene for utvalget vårt er som følger:

**Kontaktlærer på 1. – 4. trinn.** Ettersom vi har fokus på tilrettelegging i læringsmiljøet ønsket vi å intervju lærere som har erfaring med dette i klasserommet. I tillegg ønsket vi å intervju lærere på småskoletrinnet fordi vi ønsket fokus på tidlig innsats i barns liv. Vi ser på det som betydningsfullt å gripe inn så tidlig som mulig i skoleløpet for å tilrettelegge læringsmiljøet for elever som viser innagerende atferd. Et hovedkriterium ble derfor kontaktlærer på 1. – 4. trinn.

**Erfaring med innagerende atferd.** Vi ønsket at de lærerne vi intervjuet skulle ha, eller tidligere ha hatt erfaring med elever som viser innagerende atferd. Da har de gjort seg tanker og erfaringer om praksis som egner seg i møte med denne elevgruppen. Dette vil være vesentlig for oss siden vi har fokus på tilrettelegging for elever som viser innagerende atferd.

**Ulike skoler.** Vi ønsket å intervju lærere på ulike skoler for å få en variasjon i utvalget. Ifølge Dalen (2011) er variasjon viktig for å unngå skjevhet i utvalget.

Vi opplevde det vanskelig å finne informanter på bakgrunn av våre kriterier, og bare et fåtall av skolene vi kontaktet gav oss en tilbakemelding. Thagaard (2013) hevder at det kan være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som informanter i et intervju. I vårt studie kan dette handle om at lærere kan ha vanskeligheter med å erkjenne og snakke om innagerende atferd som et problem. En årsak til det kan være at denne elevgruppen ofte fremstår som usynlige og dermed ikke krever lærerens oppmerksomhet. I denne sammenhengen påpeker Thagaard (2013) at et tilgjengelighetsutvalg vil være hensiktsmessig, for å sikre seg et utvalg av personer. En måte å gjøre dette på er å kontakte personer i ulike miljøer og be dem om hjelp til å finne aktuelle informanter (Thagaard, 2013). I tillegg til å kontakte tilfeldige skoler, tok vi også kontakt med egne bekjente som jobbet på ulike skoler som undersøkte aktuelle informanter for oss. Ifølge Thagaard (2013) kan et utvalget trukket på denne måten også betegnes som strategisk fordi informantene innehar kvalifikasjoner som er aktuelle for problemstillingen. Fremgangsmåten for å velge ut informanter er derimot tilgjengelighetsutvalg.

Det kan være nyttig å rette en formell henvendelse på steder der man kan finne kvalifiserte informanter (Thagaard, 2013). Her kan det være viktig å finne en kontakt som kan videreformidle informasjon om prosjektet. Et annet navn på en slik kontakt er ”portvakter” som kan gi inngang til informantene (Dalen, 2011). I siste uke av januar startet vi med å kontakte 10 tilfeldige skoler gjennom rektor via e-post, og fulgte dem opp ved å ringe i etterkant. Vi forklarte kort hva undersøkelsen vår gikk ut på og la ved et informasjonsskriv med flere opplysninger. I uken etterpå kontaktet vi 10 nye skoler, men sendte e-post til både rektor, assisterende rektor, undervisningsinspektør og sosiallærer i håp om at noen responderte på forespørselen og undersøkte aktuelle informanter for oss. Disse skolene ble også fulgt opp med telefonsamtale i etterkant. Slik fortsatte vi til vi hadde nok informanter. Til sammen kontaktet vi ca 45-50 skoler. Skoler i både Oslo og Akershus ble kontaktet. Vi fikk ulik respons fra skolene. Flesteparten svarte ikke i det hele tatt. Andre skoler svarte at de ikke tok imot forespørsler knyttet til forskning, eller at lærerne selv mente at de ikke hadde relevant kompetanse for undersøkelsen. Et par skoler informerte at de ikke hadde denne problematikken på deres skole, og at det derfor var uaktuelt. Flere andre svarte at de hadde sendt e-posten vår videre til aktuelle lærere på deres skole, og at lærere eventuelt kontaktet oss dersom de ville delta.

### 3.3 Det endelige utvalget

Alle informantene i det endelige utvalget er kvinner. Dette er informantene vi endte opp med:

**Lærer 1:** Vi kom i kontakt med denne læreren ved at vi først sendte e-post til rektor på skolen. Dette fulgte vi opp ved å ringe i etterkant. Vi fikk da beskjed om at informasjonen om prosjektet vårt skulle videreformidles til aktuelle lærere. Samme dag ble vi kontaktet av en lærer som var interessert i temaet, og villig til å stille til intervju. Denne læreren har jobbet som kontaktlærer i 30 år, og er nå kontaktlærer på 1. trinn. Hun har gått på lærerhøgskolen og har flere tilleggsutdanninger. Denne læreren har hatt erfaring med innagerende atferd i alle klasser hun har hatt, og nå også med selektiv mutisme.

**Lærer 2:** Denne læreren kom vi i kontakt med ved at vi først sendte e-post til rektor på skolen. Vi fikk da beskjed om at informasjonen om prosjektet vårt skulle videreformidles til aktuelle lærere. En uke senere ble vi kontaktet av en lærer via e-post som var villig til å stille til intervju. Denne læreren har jobbet som lærer i 17 år på 1. – 4. trinn, men er nå kontaktlærer på 1. trinn. Vedkommende er utdannet førskolelærer, og har tatt annen pedagogisk utdanning i tillegg.

**Lærer 3:** Vi kom i kontakt med denne læreren via Lærer 1 som anbefalte oss å snakke med vedkommende, og hjalp oss å etablere kontakt. Lærer 3 har jobbet til sammen 12 år som lærer, men har de to siste årene jobbet som sosiallærer. I tillegg til å jobbe som sosiallærer er hun også kontaktlærer på 5. trinn. Denne læreren er utdannet allmennlærer og har en mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har erfaring med innagerende atferd, og mener det innen alle klasser finnes elever som viser en innagerende atferd i større eller mindre grad. Selv om denne læreren ikke oppfyller alle kriterier, valgte vi å ha med henne i utvalget fordi hun har jobbet som kontaktlærer i mange år, i tillegg til å ha erfaring med innagerende atferd.

**Lærer 4:** Denne læreren kom vi i kontakt med etter å ha sendt e-post til ledelsen som igjen videreformidlet informasjon til aktuelle lærere. Hun tok selv kontakt med oss via e-post. Vedkommende har jobbet som lærer i 8 år, og er nå kontaktlærer for 4. trinn. Denne læreren er utdannet allmennlærer, og har hatt en del erfaring innagerende atferd og selektiv mutisme.



**Lærer 5:** Vi kom i kontakt med denne læreren via en bekjent som jobber på skolen. Vedkommende har jobbet som lærer i 3 år, og er nå kontaktlærer for 2. trinn. Hun har tatt allmennlærerutdannelse og har noe spesialpedagogikk i tillegg. Denne læreren har en elev med innagerende atferd som hun nå har fulgt i snart 2 år.

## **3.4 Forberedelse til intervjuene**

### **3.4.1 Intervjuguide**

I anvendelsen av det semistrukturerte intervjuet er en intervjuguide et viktig verktøy (Dalen, 2011). Ifølge Dalen (2011) knytter en intervjuguide oppgavens problemstilling til konkrete temaer og spørsmål. Ettersom problemstillingen i vårt prosjekt omhandler lærerens tilrettelegging av læringsmiljøet, var det viktig at spørsmålene var rettet mot læreres konkrete erfaringer fra klasserommet. Krumsvik (2013) vektlegger betydningen av at spørsmålene i intervjuguiden er nær knyttet til teorien i prosjektet. Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av teori om læringsmiljø, sosial kompetanse og innagerende atferd.

En gjennomtenkt og gjennomarbeidet intervjuguide kan hjelpe intervjueren å strukturere samtalen og få lettere tilgang til informasjonen (Ryen, 2002). Vi brukte Dalens (2011) ”traktprinsipp” for lage en struktur på spørsmålene i intervjuguiden. Dette innebærer å ha noen innledende spørsmål som kan hjelpe informanten til å føle seg avslappet, deretter å stille hovedspørsmålene om sentrale temaer i prosjektet, og avslutte med et eller flere generelle spørsmål som avrunder intervjuet (Dalen, 2011). Innledningsvis stilte vi lærerne spørsmål om deres bakgrunn, arbeidsoppgaver og erfaring med innagerende atferd. Hovedspørsmålene omhandlet tilrettelegging av læringsmiljøet. På slutten av intervjuet gav vi informanten mulighet til å utdype det de hadde sagt, samt ta opp andre forhold i læringsmiljøet som vi ikke hadde spurt om. Vi gav også en tilbakemelding til lærerne om verdien av deres erfaringer og tanker, og takket dem for deres deltakelse. Dette er noe Kvale og Brinkmann (2009) kaller ”debriefing,” noe som gir en mulighet for informanten å ta opp temaer som ikke var inkludert i spørsmålene og å avrunde intervjuet på en god måte.

Ifølge Thaagard (2013) er det viktig å stille spørsmål som får informanten til å reflektere over temaene. For å hjelpe lærerens refleksjon og tydeliggjøre begrepene, valgte vi å ta med en kort definisjon av innagerende atferd, i tillegg til en kort innledning om hvert tema innenfor læringsmiljøet før vi stilte spørsmålene. Oppfølgingsspørsmålene om å gi flere eksempler

hjalp lærerne å reflektere videre på temaene og knytte det til konkrete erfaringer. Videre mener Thagaard (2013) at dette kan åpne for mer detaljert og nyansert informasjon. Hun uttrykker også at spørsmålsformuleringen er avgjørende når intervjueren skal oppmuntre informanten til å gi fyldige kommentarer. I utarbeidelsen av intervjuguiden jobbet vi med å formulere åpne og ikke ledende spørsmål. Thagaard (2013) bemerker at ledende spørsmål tvinger informanten til å ta stilling til forskerens meninger. Åpne spørsmål gir derimot informanten rom til å del egne tanker og erfaringer. I vår intervjuguide brukte vi begrep som: ”hvordan arbeider du...” og ”på hvilke måter skaper du...” for å gi informantene mulighet til presentere sine egne tanker og arbeidsmåter. Ved å stille spørsmål på denne måten viste vi interesse for informantens egne erfaringer, og prøvde med dette å unngå ”riktige svar” på spørsmålene. Thagaard (2013) understreker at målet bør være at informantene ikke svarer på spørsmålene ut fra en forestilling av hva de tror intervjueren vil høre.

For å teste intervjuguiden, valgte vi å gjøre et prøveintervju med en annen student. Dette er nyttig ettersom man kan spørre prøveinformanten om de har forstått spørsmålene, hvordan tempoet i intervjuet er, og om det er noe som er uklart (Krumsvik, 2013). Vi fikk tilbakemelding om viktigheten av å gi informanten tid til å svare på spørsmålene og betydningen av å legge inn pauser i intervjuet. Vi oppdaget også at oppfølgingsspørsmålene var svært viktige for å få konkrete eksempler og utfyllende svar. Det var også nyttig for oss å øve på intervjusituasjonen og å bli mer komfortable med spørsmålene.

### **3.5 Gjennomføring av intervjuene**

Før selve intervjuet fortalte vi lærerne om hensikten med prosjektet, snakket kort om hvorfor vi valgte temaet innagerende atferd og spurte om tillatelse for å bruke lydopptak. Vi gav også mulighet for å stille spørsmål. Tydelig informasjon om hva intervjueren ønsker med intervjuet er med på å skape gode rammer rundt intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi opplevde at informantene i flere tilfeller delte tanker om temaene etter at lydopptaket var skrudd av, i tillegg til å spørre oss flere spørsmål om studiet. Disse kommentarene ble notert ned og ble brukt som et supplement til lydopptaket. Etter hvert intervju satte vi av tid til å skrive ned umiddelbare inntrykk og tanker om intervjuet og reflekterte over hva vi lærte av informanten og intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at denne refleksjonstiden kan gi verdifulle perspektiver og gode utgangspunkt for analysen av materialet.

Bruk av lydopptak under intervjuene er viktig for å ta vare på uttalelsene til informanten (Dalen, 2011). Vi valgte å bruke lydopptak og ta egne notater, noe som vi informerte om og ba om tillatelse for i forkant av intervjuet. Under intervjuene tok en av oss rollen som intervjuer, mens den andre tok notater. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) gjør bruken av lydopptak at den som intervjuer kan konsentrere seg om temaene og dynamikken i intervjuet. De bemerker videre at ved bruk av lydopptaket kan intervjueren sikte seg nærmere inn på ordvalget, tonefallet og pausene informanten bruker.

Ved bruk av intervju som metode er intervjueren selv sitt eget forskningsredskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor er det svært viktig hvordan intervjueren fremtrer for informanten. Kvale og Brinkmann (2009) fastslår at begynnelsen av et intervju er viktig for at informanten får et godt inntrykk av intervjueren før de skal snakke fritt og dele tanker. Thagaard (2013) understreker at intervjuerens evne til å skape tillit og troverdighet er viktig for å få informanten til å åpne seg. I møte med informanten forsøkte vi å gjøre dette ved å fortelle kort om oss selv og vise en interesse for skolen og lærerens arbeid.

Under intervjuet forsøkte vi å bekrefte utsagnene til informanten og vise en forståelse for det de fortalte. Dalen (2011) understreker at evnen til å lytte og gi informanten tid er avgjørende for at datamaterialet skal kunne brukes. Samtidig som det er viktig å skape nærhet i intervjusituasjonen, er det også vesentlig å holde en profesjonell distanse til informanten (Kvale & Brinkmann, 2009). Underveis i intervjuet var vi også oppmerksomme på å gi informantene tid til å svare på spørsmålene og å gi rom for pauser slik at de kunne tenke over om det var noe mer de ønsket å si, samt komme på flere eksempler. Pauser gir informanten tid til å tenke over det de sier og velge om de skal utdype svaret sitt, samtidig som intervjueren har mulighet til å reflektere og vurdere hvordan de skal gå fram (Thagaard, 2013).

### **3.5.1 Transkribering**

Kort tid etter gjennomføring av intervjuene begynte vi å transkribere lydfilene. I transkriberingen blir samtalen mellom to mennesker fastlagt i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) bemerker at etter transkribering blir det skriftlige materialet ofte sett på som det empiriske fundamentet av forskningsprosjektet.

Leseren av det skriftlige materialet går glipp av intervjuets kontekst, kroppsspråket, tonefallet og tempo i informantens uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor mener Dalen (2011) at det er sentralt å holde klart at det er lydopptakene som er råmaterialet, og påpeker viktigheten av å gå tilbake til lydopptakene for å sjekke grundig dersom noe er uklart.

Vi bestemte oss for å fordele transkriberingen av intervjuene og gjorde dette kort tid etter hvert intervju. Dette betydde at vi hadde mulighet til å lære fra de enkelte intervjusitasjonene vi hadde gjennomført, og å snakke sammen om hva som var vellykket og hva vi kunne gjøre bedre neste gang. Underveis i transkriberingen noterte vi ned umiddelbare tanker om uttalelsene til informantene, i tillegg til temaer og eksempler som kunne være av betydning for analysen. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at forskere som transkriberer selv vil få ny tilgang til sosiale og emosjonelle aspekter av intervjuet, og at analyseprosessen kan begynne allerede i denne fasen. Lydopptakene ble transkribert orddrett for å ivareta informantenes utsagn. Ettersom vi er to som samarbeider om prosjektet, tok vi noen valg i forkant av transkriberingen. For eksempel valgte vi å tydeliggjøre lengre pauser, latter, og betydelig kroppsspråk ved å skrive det i parentes i transkriberingen. En kortere pause ble demonstrert ved bruk av "...". Dersom det var et ord som informanten framhevet, ble ordet understreket. Når lærerne brukte direkte sitat i sine eksempler ble utsagnene fra både lærer og elev satt i hermetegn. Vi valgte å ikke ta med alle våre bekreftende lyder til informanten som: "mm", "ja" og "nei" i transkriberingen.

Etter at vi hadde transkribert intervjuene gikk vi gjennom alle transkriberingene sammen, nok en gang. Vi ønsket å kontrollere at vi hadde transkribert likt, og undersøke at vi var samkjørte når det gjelder for eksempel tegnsetting. Dette er valg som kan påvirke analyseprosessen.

### **3.6 Analysearbeidet**

I gjennomføringen av analysen har vi benyttet tematisering, slik Dalen (2011) presenterer det, ved å ta utgangspunkt i intervjuguiden og de temaene som blir tatt opp der. Thagaard (2013) beskriver en temasentrert og personsentrert analytisk tilnærming. Hun peker på at en temasentrert tilnærming har blitt kritisert fordi det helhetlige perspektivet på materialet ikke blir ivaretatt. Derfor har vi valgt vi å kombinere en temasentrert tilnærming med en personsentrert tilnærming, noe Thagaard (2013) foreslår som en mulighet. Vi har gjort dette ved å presentere resultatene fra intervjuene hver for seg, og deretter avslutte med en felles

drøfting. En personsentrert tilnærming får frem et helhetlig perspektiv ved å ha et fokus på hver enkelt informant i undersøkelsen. Lærerne i vår undersøkelse har ulike erfaringer med innagerende atferd, noe som vil påvirke deres tilrettelegging for denne elevgruppen. Derfor mener vi det er viktig å belyse hva den enkelte lærer vektlegger i sin praksis. Thagaard (2013) bemerker at en kombinasjon av en temasentrert og personsentrert tilnærming gjør at både informanter og temaer kan sammenlignes. Dette forsikrer også at informantenes synspunkter blir ivaretatt på en riktig måte. I vår avsluttende drøfting vil vi diskutere sentrale temaer ved å sammenlikne lærernes perspektiver.

I arbeidet med analysen har vi brukt analyseverktøyet HyperResearch, som er et softwareprogram til analyse av kvalitative metoder. Kvale og Brinkmann (2009) viser hvordan dataprogrammer kan gjøre analysearbeidet av datamaterialet enklere. Slike programmer gjør det mulig å skrive notater og tanker fra intervjuet, foreta koding, finne nøkkelord, gjøre ordtelling og lage grafiske fremstillinger. Vi vil nå presentere vår fremgangsmåte i analyseprosessen.

Det første steget i analysen var å lese grundig gjennom materialet for å bli kjent med innholdet. Flere teoretikere påpeker viktigheten av dette (Corbin & Strauss, 2008; Mason, 2002; Thagaard, 2013).

Det neste steget var å kode datamaterialet i kategorier ved å ta utgangspunkt i temaene i intervjuguiden. Ifølge Thagaard (2013) handler koding om at ”vi betegner utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten” (s.158). Dette innebærer å dele inn uttalelser fra intervjuene i kategorier. Ut fra intervjuguiden er kategoriene våre: trygghet, tillit, relasjoner, mestring og autonomi/selvbestemmelse. Vi var også oppmerksomme på at flere kategorier kunne oppstå underveis i analyseringen, noe Dalen (2011) også understreker. Thagaard (2013) påpeker også at det er viktig å reflektere over sammenhengene mellom kategoriene vi bruker og hvordan det får frem meningsinnholdet i datamaterialet. Slike refleksjoner og eventuelle endringer av kategorier bør nedfelles i notater. Corbin og Strauss (2008) kaller dette for memos, og hevder at forskeren bør skrive slike notater gjennom hele analysen for å styre prosessen fremover. Vi kodet først et intervju sammen i HyperResearch. Under bearbeidingen av det første intervjuet brukte vi mye tid på diskusjon av fremgangsmåte og regler for kodingen, slik at de neste intervjuene ble behandlet på lignende måte. Deretter fordelte vi de resterende intervjuene mellom oss, men vi hadde hele tiden en

dialog på hvilke koder som skulle anvendes i hvert intervju. Dette blir nærmere beskrevet i det siste steget av analyseprosessen.

Det tredje steget var å finne ut hvor hovedtyngden i materialet ligger og danne underkategorier. Dalen (2011) uttrykker at antall uttalelser sier noe om hvor tyngden i materialet ligger, og dermed hvor tyngden i analysen bør være. Samtidig påpeker hun at veldig få uttalelser om et tema også bør undersøkes videre. Det kan ligge noe viktig bak en slik "taushet", som Dalen (2011) kaller det. Når man har funnet ut hvor hovedtyngden i materialet ligger kan man videre kode materialet og uttalelsene i flere underkategorier. Vi brukte ordtellingsverktøyet i HyperResearch for å danne et bilde av i hvilken grad temaene var omtalt av informantene. I tillegg noterte vi oss hvilke temaer informantene ikke sa så mye om.

Det siste steget var å forsikre oss om at kategoriene var i samsvar med meningsinnholdet i materialet, samtidig som kategoriene hjalp oss å svare på problemstillingen i studiet vårt (Mason, 2002). Ifølge Mason (2002) kan dette gjøres ved å kontrollere kategoriene på nytt for å finne frem til de endelige kategoriene vi ønsker å bruke. Selv om noe av kodearbeidet var fordelt mellom oss, diskuterte vi kategoriene regelmessig, og forsikret at kodene samsvarte med meningsinnholdet. Dette var også viktig ettersom vi ønsket å bruke de samme kodene for å betegne temaer på tvers av intervjuene. På bakgrunn av kategoriene valgte vi sitater fra hvert intervju som vi følte var gode representasjoner av temaene og tilretteleggingen til den enkelte lærer.

Analysearbeidet i kvalitativ forskning kan tilnærmes induktivt eller deduktivt (Thagaard, 2013). En deduktiv tilnærming tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver. Problemstillinger eller hypoteser utvikles på bakgrunn av etablert teori. På den andre siden har en induktiv tilnærming grunnlag i at teorien utvikles med empiri. Det vil si at man tar utgangspunkt i forskningens undersøkelser. Vi kan si at vår analyseprosess er beslektet med det som betegnes som en abduktiv tilnærming. En abduktiv tilnærming er en kombinasjon av en deduktiv og induktiv fremgangsmåte (Thagaard, 2013). I analysen brukte vi forhåndsbestemte kategorier som var basert på teori, noe som kjennetegner en deduktiv tilnærming. Videre i analysearbeidet dannet vi flere underkategorier med utgangspunkt i vår empiri, som kan knyttes til en induktiv fremgangsmåte. Ifølge Thagaard (2013) kan vi på denne måten finne sammenhenger og mønstre i materialet og for å utvikle teorien videre. På

bakgrunn av dette kan vi si at vår analyse er preget av en abduktiv tilnærming. Vi kan dermed si at forskningsprosjektet er forankret i både teori og empiri (Thagaard, 2013).

## **3.7 Validitet**

Validitet er knyttet til tolkningene forskeren gjør av datamaterialet, og gyldigheten av tolkninger knyttet til fenomenet som har blitt studert (Thagaard, 2013). I tillegg handler validitet om hvor gyldig måleresultatet vårt er (Befring, 2007). Som tidligere nevnt står forskerrollen sentralt i kvalitative studier og har stor betydning for validiteten i et prosjekt (Dalen, 2011). Det samme gjør forskerens forforståelse. Dalen (2011) sier at forståelse er påvirket av tidligere erfaringer og holdninger som har en innvirkning på hvordan vi forstår et fenomen. Dette kan ha en betydning for vitenskapelig aktivitet, blant annet i forskerens møte med datamaterialet. Drøfting av forskerens forforståelse vil være spesielt viktig i henhold til innsamling og analyse av data, men også relevant i hele forskningsprosessen (Dalen, 2011). Etter å ha lest teori om innagerende atferd ble vi oppmerksomme på at denne elevgruppen lett kan bli forsømt i skolehverdagen. På bakgrunn av dette hadde vi en forventning om at denne problematikken ble møtt på mange ulike måter i skolen, og at lærerne vi intervjuet hadde varierende grad av erfaring og kunnskap om tilrettelegging for disse elevene. I tillegg til dette har vi som lærere egne erfaringer fra klasserommet. Fra praksis hadde vi gjort oss tanker om muligheter og utfordringer rundt tilrettelegging av læringsmiljøet for elever som viser innagerende atferd. Det var viktig at vi er bevisst på at våre forventninger og erfaringer kan påvirke forskningsprosessen både i møte med informantene og bearbeiding av datamaterialet. Forskerens forståelse står sentralt i problemstillinger knyttet til validitet.

Maxwell (1992) definerer validitet ved å dele inn i fem kategorier: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Disse blir ofte anvendt i diskusjonen om validitet i kvalitativ forskning. Vi vil ta utgangspunkt i fire av kategoriene for å drøfte validitetsproblemer i vårt studie. Evalueringsvaliditet vil ikke bli utdypet, da Maxwell (1992) påpeker at de andre fire kategoriene er mer sentrale i kvalitativ forskning.

### **3.7.1 Deskriptiv validitet**

Deskriptiv validitet handler om hvor nøyaktig forskeren formidler informantenes utsagn (Maxwell, 1992). Det er viktig at forskeren spør seg selv: Har jeg hørt riktig? Har jeg

transkribert riktig? Har jeg husket riktig? (Maxwell, 1992) For å styrke validiteten er det derfor viktig å stille seg selv disse spørsmålene i gjennomføringen og transkriberingen av intervjuene. Deskriptiv validitet kan sikres gjennom for eksempel å bruke lydopptak under intervjuet (Dalen, 2011). I vårt prosjekt brukte vi lydopptaker og tok egne notater, slik at vi hadde informantens nøyaktige uttalelser å gå tilbake til i analysearbeidet. Videre er det viktig å være oppmerksom på at forskeren gjør tolkninger og tar valg i transkriberingsprosessen, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan påvirke validiteten. De hevder at ulike forskere vil transkribere datamaterialet ulikt knyttet til hvordan de for eksempel tolker bruk pauser og tonasjon. Dette er noe vi har vært oppmerksomme på underveis, og som beskrevet tidligere lagde vi regler for transkribering for å forsøke å få mest mulig samsvar mellom lydopptak og transkripsjon.

I kapittelet om resultatene valgte vi først å presentere sitatene fra lærerne ordrett ut i fra lydopptaket, slik at det var i tråd med informantens nøyaktige uttalelser. Vi fikk en tilbakemelding på at meningsinnholdet i noen av sitatene var vanskelig forstå når sitatene var presentert ordrett ut i fra informantens uttalelser. En grunn til dette kan være at noen av informantene brukte flere småord i sine utsagn, som ”liksom”, ”bare”, ”på en måte” osv. I tillegg opplevde vi at informantene ikke alltid fullførte setningene sine, og deretter begynte brått på en ny setning. Etter denne tilbakemeldingen valgte vi derfor å justere noen av sitatene slik at det kunne være lettere å forstå meningen i informantens uttalelser. Ved å justere sitatene på denne måten, kan man stå i fare for å svekke validiteten ved at forskeren mistolker informantens utsagn. Samtidig kan det styrke validiteten dersom en slik justering av sitatene får frem den riktige meningen i informantens uttalelser. Deskriptiv validitet handler jo nettopp om hvor nøyaktig forskeren formidler informantens utsagn (Maxwell, 1992).

### **3.7.2 Tolkningsvaliditet**

Ifølge Corbin og Strauss (2008) er det viktig at forskeren stiller spørsmål til sin egen innflytelse på forskningsprosessen. Dette er avgjørende for prosjektets validitet, særlig når det gjelder analyse og fortolkning av materialet. I det kvalitative forskningsintervjuet forsøker man ikke bare å beskrive informantens utsagn, men å danne en forståelse av deres perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009). Maxwell (1992) hevder at det er vesentlig at



forskeren søker å forstå fenomener på bakgrunn av informantens uttalelser, og ikke egne perspektiver eller forståelsesrammer. Han kaller dette tolkningsvaliditet.

Ifølge Dalen (2011) vil det i analysen og tolkningen av datamaterialet være viktig at forskeren skaper en forståelse av meningsinnholdet som er i samsvar med informantens utsagn. Videre hevder hun at for å oppnå dette er det en forutsetning at forskeren innhenter fylldige og beskrivende utsagn fra informanten. Som nevnt tidligere stilte vi åpne spørsmål til informantene i intervjuene. I tillegg stilte vi oppfølgingsspørsmål for å hjelpe informantene til å gi konkrete eksempler og reflektere over deres erfaringer. På denne måten fikk vi utfyllende informasjon som kan bidra til at våre tolkninger i større grad gjenspeiler informantenes perspektiver. Dette kan styrke validiteten i analysearbeidet.

Corbin og Strauss (2008) hevder at objektivitet i kvalitativ forskning er en myte. Med dette mener de at forskere alltid tar med seg sin subjektivitet inn i forskningen, gjennom sine perspektiver, erfaringer og kunnskap. Dalen (2011) bemerker at man kan kontrollere egen subjektivitet og styrke validiteten i forskningsopplegget ved å jobbe i samarbeid med andre. I vårt prosjekt opplever vi samarbeidet i forskningen som en styrke ved at vi kan drøfte funnene og kontrollere at resultatene blir presentert mest mulig objektivt. På denne måten hjelper vi også hverandre til å være selvrefleksive. Corbin og Strauss (2008) påpeker at selvrefleksivitet er nødvendig for å få et kritisk blikk på materialet, og å skille mellom sin egen respons som forsker og hva informantene egentlig forteller. Vårt samarbeid vil bli nærmere diskutert i henhold til reliabilitet.

Som beskrevet ovenfor kan et sentralt spørsmål i tolkningsvaliditet være hvorvidt forskeren ivaretar informantenes utsagn og meninger. Våre informanter har erfaring med elever som har ulik grad av innagerende atferdsvanske, noe som vil få betydning for deres tilrettelegging av læringsmiljøet. For å ivareta den enkelte lærers perspektiver på tilretteleggingen har vi valgt å analysere og presentere resultatene til informantene hver for seg. I analysearbeidet har vi vært oppmerksomme på områder som både kan svekke og styrke tolkningsvaliditeten. I analysearbeidet forsøkte vi å betegne temaer i datamaterialet ved å bruke noen av de samme kodene på tvers av intervjuene. Dette kan gi oss noen begrensinger fordi vi kan stå i fare for å gå glipp av viktig meningsinnhold og en helhetlig forståelse av informanten. Vi måtte derfor være bevisste på å ikke lete etter forhåndsbestemte temaer og underkategorier i svarene til lærerne. Liknende problemer kan oppstå i utvelgelsen av direkte sitat, ettersom det er fare for

å tolke meningsinnholdet feil når vi tar sitatet ut av konteksten den sto i. Dette kan ha en negativ innvirkning på tolkningsvaliditeten. På den andre siden kan det styrke validiteten at vi har vært to som samarbeider om å analysere og tolke datamaterialet. Som nevnt tidligere diskuterte vi kodene og hverandres tolkninger av meningsinnholdet underveis i arbeidet. Vi spurte hverandre: har vi tolket informantens utsagn riktig? På denne måten ble vi bevisst vår egen stemme og påvirkning i analysen, noe som også kan styrke validiteten.

### **3.7.3 Teoretisk validitet**

Teoretisk validitet handler om hvorvidt begrepene og modellene som er brukt i studien gir en teoretisk forklaring og forståelse av et fenomen (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Ifølge Maxwell (1992) er teoretisk validitet også knyttet til om det er en teoretisk enighet rundt begrepene brukt til å karakterisere fenomenene. Videre uttrykker han at dette kan ha en nær sammenheng med det som kalles begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet er ”grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det” (Kleven, 2002, s. 150).

Tidlig i vårt prosjekt begynte vi å diskutere hvordan vi skulle definere innagerende atferd, sosial kompetanse og forhold innenfor læringsmiljøet. Det var også nødvendig å overveie hvilke begrep vi ville bruke i problemstillingen, for å presisere hva som var det ønskede formålet med prosjektet. For å gjøre dette måtte vi reflektere rundt, og studere teoriene om temaene, noe vi prioriterte og diskuterte i flere omganger før vi kontaktet informanter. På denne måten skapte vi oss imellom en enighet og lik teoretisk forståelse av begrepene. Dette var også avgjørende for utarbeiding av intervjuguiden, samt informasjonen vi gav informantene om temaene i intervjuet. En felles forståelse av de teoretiske begrepene bidrar til å styrke validiteten i prosjektet vårt. Det kunne for eksempel oppstått validitetsproblemer dersom informantene og vi hadde ulike oppfatninger av innagerende atferd, sosial kompetanse og læringsmiljøet.

### **3.7.4 Generaliseringsvaliditet**

Generalisering har ulike betydninger i kvalitativ og kvantitativ forskning (Maxwell, 1992). Kvalitative studier sikter ikke på overførbarhet til store populasjoner, slik man har mulighet til i kvantitative studier. Generalisering i kvalitativ forskning handler om i hvilken grad funnene i studien kan brukes til å forstå lignende situasjoner eller personer (Maxwell, 1992).

Dette kan knyttes til analytisk generalisering, hvor både forskeren og leseren vurderer hvorvidt resultatene fra en studie kan benyttes som rettledning for å forstå lignende sammenhenger (Kvale & Brinkmann 2009). Forskeren kan argumentere for resultatenes overførbarhet i sin studie. På bakgrunn av forskerens argumentasjon og grundig presentasjon av funnene er det leseren som avgjør om resultatene i studien kan generaliseres til andre situasjoner (Andenæs, 2000; Kvale & Brinkmann, 2009). Generalisering er kun aktuelt dersom funnene er gyldige og pålitelige (Kvale & Brinkmann, 2009). Med andre ord er det avgjørende at forskeren tar stilling til problemstillinger knyttet til validitet og reliabilitet i sitt forskningsprosjekt.

Funnene våre gir et innblikk i læreres tilrettelegging av læringsmiljøet for elever som viser innagerende atferd. Gjennom analysearbeidet har vi sett hva de ulike lærerne vektlegger i sin praksis for denne elevgruppen. Dette kan bidra til å utvikle en forståelse for fenomenene i vårt studie, noe som kjennetegner en kvalitativ tilnærming (Thagaard, 2013). Selv om utvalget vårt er lite vil vi hevde at funnene våre kan være relevante for andre lærere som har elever som viser innagerende atferd. Studien vår vil kunne gi en dypere innsikt i denne problematikken. Det er allikevel avgjørende at den enkelte leser selv avgjør om funnene er relevante for sin situasjon.

### **3.8 Reliabilitet**

Ifølge Thagaard (2013) er reliabilitet i kvalitativ forskning knyttet til undersøkelsens pålitelighet eller troverdighet. Hun uttrykker videre at reliabilitet ofte handler om at en annen forsker skal klare å komme fram til de samme resultatene ved å bruke de samme metodene. Dette kan også kalles ekstern reliabilitet eller repliserbarhet, og er vanskelig å oppnå i kvalitative studier (Seale, 1999). Seale (1999) hevder at det kan det være nyttig å bruke termen intern reliabilitet i kvalitative studier, som handler om at flere forskere klarer å knytte samme begrep til datamaterialet. Forskeren kan argumentere for reliabiliteten i sitt prosjekt ved å tydeliggjøre prosessen og gi en redegjørelse av forskningsdesignet (Thagaard, 2013). I vårt prosjekt har vi forsøkt å gi en grundig beskrivelse av kvalitativt intervju, utvalgsriterier, gjennomføring av intervju og analysearbeidet. På denne måten har vi forsøkt å tydeliggjøre hvordan vi har gjennomført vår studie, og dermed prøvd å ivareta reliabiliteten på best mulig måte.

Reliabilitetsproblemer i analysen av materialet er et kjent problem, ettersom forskerens egne tolkninger av materialet vil ha en påvirkning (Ryen, 2002). Her vil det være en fordel at vi er to som samarbeider om prosjektet, noe Seale (1999) løfter frem som en annen måte å styrke den interne reliabiliteten. Ved at flere forskere deltar i et prosjekt og stiller kritiske spørsmål til fremgangsmåten kan reliabiliteten styrkes både i selve datamaterialet og hvordan forskeren tolker og utvikler prosjektet (Thagaard, 2013). Gjennom forskningsprosessen har vi kommunisert om valgene vi har tatt og gitt tilbakemeldinger til hverandre om gjennomføring av intervju, transkribering og tanker om datamaterialet. Vi tolker og opplever situasjoner ulikt, men dette skaper gode diskusjoner og hjelper oss å se materialet fra forskjellige vinkler og drøfte datamaterialet.

### **3.9 Etske overveielser**

Det kan forekomme etiske problemstillinger gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har tatt utgangspunkt i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer (2006) for å drøfte etiske problemstillinger i prosjektet vårt. Ifølge Thagaard (2013) understreker de etiske retningslinjene hvilke rettigheter deltakerne har i et forskningsprosjekt, og at det er forskerens ansvar å sørge for at deres rettigheter blir ivaretatt.

I punkt 10 i de forskningsetiske retningslinjene står det at all forskning hvor personopplysninger behandles skal meldes før prosjektet igangsettes. Dette gjelder både direkte eller indirekte personvernopplysninger (NESH, 2006). Vi meldte vårt prosjekt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) 18. desember 2013. Intervjuguide, informasjonsskriv til lærere og et fylldig utfylt meldeskjema var vedlagt søknaden. Vi fikk tilbakemelding 17. januar 2014 om at prosjektet ikke medfører meldeplikt etter personopplysningsloven (se vedlegg 2). Prosjektet kunne dermed igangsettes.

Ifølge punkt 9 i NESH sine forskningsetiske retningslinjer er det et krav om informert og fritt samtykke i all forskning som inkluderer personer. At samtykket er informert innebærer at deltakerne er godt informert om prosjektet, og at informasjonen er tydelig og forståelig. At samtykket er fritt betyr at all deltakelse er frivillig. Deltakerne kan også til enhver tid trekke sin deltakelse fra forskningen (NESH, 2006.) Da vi kontaktet skoler for å få tak i aktuelle informanter la vi ved et informasjonsskriv om prosjektet (se vedlegg 3). Informasjonsskrivet

vårt inneholdt opplysninger om oss og prosjektets bakgrunn og formål. I tillegg ble det informert om selve gjennomførelsen av intervjuet og hvordan personopplysninger ville bli behandlet og oppbevart. Lærerne hadde lest igjennom informasjonsskrivet i forkant av intervjuene og hadde skrevet under på at de ønsket å delta.

Thagaard (2013) peker på at en utfordring i forbindelse med informert samtykke handler om hvor grensen går for hvor mye informasjon forskeren skal gi til informantene uten at det påvirker innsamlingen av data. Dette gjelder både informasjon som blir gitt i forkant av og under intervjuet. Hun understreker videre at det er av betydning at forskeren reflekterer over hva informert og fritt samtykke innebærer og hvilke konsekvenser det eventuelt kan få. Som nevnt tidligere fikk lærerne informasjon om temaene i prosjektet vårt både før og underveis i intervjuet. Dette anså vi som nødvendig for at vi og informantene skulle ha en felles forståelse av de teoretiske begrepene som ble brukt. Begrepene innagerende atferd, trygghet og tillit, relasjoner, mestring og autonomi/selvbestemmelse ble kort forklart. Vi var dessuten oppmerksomme på at den informasjonen vi gav ikke skulle påvirke svarene informantene formidlet. I den forbindelse var vi opptatt av å tydeliggjøre at vi ønsket å høre informantenes erfaringer og tanker om temaene som ble tatt opp i intervjuet.

I punkt 14 i NESH sine forskningsetiske retningslinjer står det at deltakerne skal vite at den informasjonen de oppgir om personlige forhold skal bli behandlet konfidensielt. Dette gjøres ved å anonymisere datamaterialet slik at deltakerne ikke vil være mulig å kjenne igjen i den endelige rapporten. I denne sammenheng uttrykker Thagaard (2013) at man bør bruke kodennummer på deltakerne når datamaterialet transkriberes for å beskytte deres privatliv. I vår transkribering har vi brukt L1, L2 osv. om de ulike lærerne. Et dilemma her kan være at anonymiteten på den ene siden skal beskytte informanten, men på den andre siden gir dette forskeren mulighet til å tolke informantens utsagn uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Man må også være varsom for hvordan man oppbevarer og lagrer datamaterialet underveis i forskningsprosessen slik at andre ikke får tilgang til det eller har mulighet for å identifisere deltakerne (NESH, 2006). Datamaterialet bør ikke lagres elektronisk, og bør slettes ved prosjektets slutt (Thagaard, 2013). Transkribering av intervjuene og lydfilene fra intervjuene er kun lagret på våre personlige datamaskiner som er passordbeskyttet. De er ikke lagret elektronisk. På disse dokumentene, og på våre egne notater, har vi brukt fiktive navn på

informantene. Vi oppgir ikke hvilken skole lærerne jobber på. De eneste opplysningene vi gir om informantene er at de er fra Oslo eller Akershus. Hvilke lærere som er fra hvilket fylke gjør vi heller ikke kjent i oppgaven.

Punkt 22 i de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2006) handler om hensynet til utsatte grupper og forskerens ansvar for deres interesser. Forskeren har et spesielt ansvar for utsatte grupper gjennom hele forskningsprosessen. Selv om vi ikke direkte intervjuer elever som viser innagerende atferd, bør det stilles spørsmål ved om gruppen framstår i et uheldig lys i offentligheten (NESH, 2006). Derfor er det avgjørende å ha kjennskap til undersøkelsesfeltet for å unngå etiske krenkelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Elever som viser innagerende atferd er en sårbar gruppe, og det vil være av stor betydning å ta hensyn til hvordan vi omtaler disse elevene i vår oppgave.

## 4 Resultater og drøfting

Vi har valgt å presentere resultatene fra intervjuene hver for seg. Resultatene vil bli presentert med utgangspunkt i kategorier redegjort for i teorikapitlet. Dette gjelder følgende kategorier: trygghet, tillit, relasjoner, mestring og autonomi/selvbestemmelse. Disse faktorene er knyttet til læringsmiljøet, og kan ha betydning for elever som viser innagerende atferd og deres utvikling av sosial kompetanse. Videre vil resultatene bli drøftet og belyst i sammenheng med øvrig teori underveis. Etter hver presentasjon vil det følge en avsluttende kommentar som oppsummerer og tydeliggjør hva den enkelte lærer vektlegger. Etter at vi har sett på resultatene fra intervjuene hver for seg, vil vi avslutte med en samlet drøfting av resultatene.

### 4.1 Lærer 1

Lærer 1 har jobbet som kontaktlærer i 30 år. Hun er utdannet lærer og er nå kontaktlærer på 1. trinn. I alle klasser hun har vært kontaktlærer for, har hun opplevd å ha en eller to elever som viser innagerende atferd. Hun uttrykker at omfanget av innagerende atferd har variert. Hun har også noe erfaring med elever med selektiv mutisme. Den innagerende atferden opplever hun som utfordrende:

*Jeg opplever det som ganske problematisk, fordi man har så lite tid til dem, og de utløser ikke ressurser.*

Vi ser her hvordan mangel på tid og ressurser utgjør en utfordring for denne læreren.

#### 4.1.1 Trygghet

For å skape trygghet i læringsmiljøet ser Lærer 1 på forutsigbarhet som vesentlig for barn som viser innagerende atferd. Hun tilrettelegger for forutsigbarhet ved å lage rutiner, og fortelle elevene hva som skal gjøres i en arbeidsøkt. Dette gir struktur og orden for elevene, noe som er sentralt for trygghet i læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I forbindelse med trygghet er Lærer 1 også opptatt av å tilrettelegge for trygghet i relasjonen mellom eleven som viser innagerende atferd og medelevene. Fokuset på trygghet i elev-elev relasjonen er gjennomgående i intervjuet med Lærer 1. Hun forsøker å bygge relasjoner mellom medelever ved å la eleven som viser en innagerende atferd være sammen med noen

han/hun føler seg trygg og komfortabel med. Dermed unngår eleven følelsen av utrygghet i relasjon med andre. Vi har sett at Lund (2012a) hevder at denne elevgruppens sårbarhet ofte er forbundet med utrygghet i relasjoner. Elev-elev relasjonen vil bli utdypet senere.

#### 4.1.2 Tillit

Lærer 1 opplever det å bygge tillit til elever som viser en innagerende atferd som vanskelig. Hun uttrykker det slik:

*Nei, det er jo vanskelig da, fordi det er jo tosidighet i tillit. Man vet jo ikke alltid om det barnet noen gang kommer til å like deg. Fordi man har jo med seg personligheten sin inn i klasserommet.*

Sitatet indikerer at "tosidighet i tillit" handler om at tillit må være gjensidig fra begge parter i en relasjon. Ifølge Lærer 1 kan dette kan oppleves som vanskelig ettersom man ikke kan forvente at eleven skal like deg. Læreren uttrykker videre at det vil være betydningsfullt å hele tiden ta kontakt med eleven og anerkjenne han/hun for å bygge tillit til eleven som viser en innagerende atferd. Man kan likevel risikere å bli avvist av eleven. I teorikapitlet har vi sett at denne avvissningen står sentralt. Lund (2012a) påpeker viktigheten av å tåle å bli avvist av eleven, og ikke gi opp i arbeidet med å bli kjent med og skape tillit til eleven.

#### 4.1.3 Relasjon lærer-elev

Relasjonen lærer-elev opplever Lærer 1 som vanskelig, og begrunner det med at elever som viser en innagerende atferd ofte er skeptiske til voksne. Til tross for dette gir hun uttrykk for betydningen av å bruke tid, og å ikke ha de samme forventningene til denne elevgruppen:

*Man må rett å slett bruke tid. Ikke ha de samme forventningene til det barnet når det gjelder respons. Godta at det barnet, istedenfor å si fem, gjør sånn (læreren holder opp en hånd). Godta at det ikke svarer og ikke lage noe nummer ut av det. Ikke stå å dra: "svar da, svar da!" Man skal jo ikke gjøre det.*

Her ser vi at læreren tilrettelegger for elevens behov ved å ikke ha de samme forventningene til det barnet i forhold til andre elever. Hun viser også at hun ser eleven, dens ønsker og behov. Det ser ut til at læreren i denne situasjonen ikke følte det var nødvendig å utfordre



eleven noe mer. Samtidig kan det være viktig at denne elevgruppen blir utfordret slik at de kan få utvikle deres sosiale kompetanse. I teorikapitlet så vi at skolen stiller krav til sosial kompetanse, og at det er skolens oppgave å hjelpe elevene til å utvikle seg på dette området (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Det vil derfor være av betydning at lærere er bevisst skolens krav, og kan tilrettelegge for situasjoner der elevene kan bli utfordret til å utvikle sin sosiale kompetanse.

#### 4.1.4 Relasjon elev-elev

Vi har allerede nevnt at Lærer 1 er opptatt av elev-elev relasjonen. I den forbindelse trekker hun frem behovet for å orientere seg om hvem barnet liker å være sammen med.

*Det er å fort orientere seg i hvem er det dette barnet foretrekker i klassen. Hvem er det det barnet er litt trygg på? Og så sette dem sammen og la dem få være sammen. Selv om man ellers flytter andre litt rundt for at de skal bli kjent, så kan man ikke forvente av det barnet at det ønsker å bli kjent med veldig mange i løpet av et år. Så man flytter lite på barnet, og man flytter det ikke uten å snakke om det først, og spørre hva det ønsker, hvem det ønsker for eksempel å bli bedre kjent med. Så den servicen får man yte tenker jeg (...) For da får de i hvert fall en slags dialog da, i klasserommet, de barna i mellom.*

Her ser vi hvordan læreren orienterer seg på hvem eleven som viser en innagerende atferd foretrekker å være sammen med, for så å plassere eleven med noen de er trygg på. I denne relasjonen ligger det muligheter for at eleven kan utvikle sin sosiale kompetanse, og forhåpentligvis skaffe seg flere positive relasjonserfaringer etter hvert. Vi har tidligere påpekt at elever som viser innagerende atferd ofte har negative sosiale erfaringer (Lund, 2012a). Da vi gjorde rede for Ogden (2009) sin definisjon av sosial kompetanse, så vi at målet blant annet er å utvikle gode relasjoner. Samtidig kan relasjoner brukes til å utvikle sosial kompetanse. Vi påpekte at et fokus på relasjoner i tilretteleggingen av læringsmiljøet vil være av betydning for å utvikle sosial kompetanse. Når eleven i sitatet ovenfor føler seg trygg i relasjonen med en annen elev, kan det gi et godt grunnlag for å utvikle sosial kompetanse.

Videre i tilretteleggingen av elev-elev relasjonen viser Lærer 1 til et eksempel med lekegrupper i friminuttene. Disse gruppene er sammensatt av læreren på forhånd, og

hensikten er at alle elevene skal ha noen å leke sammen med. Selv om man har etablert lekegrupper på forhånd, viser Lærer 1 at man ikke kan hindre at eleven som viser en innagerende atferd avviser de andre elevene:

*Og da risikerer man jo at dette barnet kanskje leker med en av de bare, og avviser de to andre. Eller velger å trekke seg ut av det fordi det blir for vanskelig. Og alt sånn har jo å gjøre med hvor mange det barnet føler seg trygg på. Og, og ikke sant, hvordan de reagerer i sånne påtvungne situasjoner. For de er jo veldig vare for det ofte. Fordi de vil gjøre sine egne ting på sin egen måte, for da er de trygge.*

I dette sitatet ser vi at Lærer 1 reflekterer over hvilke konsekvenser lekegrupper kan ha for eleven som viser innagerende atferd. På den ene siden er hensikten med dette tiltaket å inkludere alle elevene i det sosiale fellesskapet. Det vil være betydningsfullt å hjelpe disse elevene til å bli inkludert i fellesskapet med andre elever og tilrettelegge for sosial og faglig deltakelse. På den andre siden viser Lærer 1 til at eleven som viser innagerende atferd kan velge å avvise de andre elevene, noe som kan resultere i ytterligere tilbaketrekking. I teorikapitlet har vi belyst at avvising kan få konsekvenser for elevens sosiale relasjoner og opplevelsen av ensomhet (Lund, 2011a).

#### **4.1.5 Mestring**

Lærer 1 nevner ros og anerkjennelse som metode for å gi elever som viser innagerende atferd sosiale mestringsopplevelser. Hun gir dessuten uttrykk for at det i skolesammenheng ofte er lettest å gi positive tilbakemeldinger på det faglige, men kommer likevel med et eksempel på hvordan man også kan rose det sosiale:

*Jeg synes det er lettest da å gi faglig mestringsrespons, men også si for eksempel: "så fint at du lekte med den i friminuttet i dag. Det var kjempefint." Og kanskje... gi et BRA-kort for det. "Så flott at du lekte sammen, ikke sant, at dere to lekte sammen. Begge to får BRA-kort". Og da blir det liksom ikke bare den... den innadvendte barnet som får respons, men også den han lekte med, sånn at de føler at de har hatt noe sammen. Ja, gjort noe bra sammen.*

Ut i fra sitatet ser vi at læreren gir bekræftelse på at disse to elevene gjorde noe bra sammen i en relasjon. Dette kan også bidra til å gi eleven som viser en innagerende atferd en positiv sosial erfaring, og forhåpentligvis ønsker eleven å delta i flere slike sosiale samspill. Vi har tidligere sett at relasjoner kan brukes til å utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2009), og at det derfor vil være viktig av læreren å ha et fokus på relasjoner i tilretteleggingen av læringsmiljøet.

Lærer 1 skildrer også skole-hjem samarbeidet i tilknytningen med å gi elevene sosiale mestringsopplevelser:

*(...) et lite clue her er: holde nær kontakt med foreldrene. Sånn at de også får et ansvar for å snakke med barnet sitt hjemme om det å for eksempel gi svar til andre når de spør, å oppfordre til initiativ og gjerne premiere dem litt hvis de får gode tilbakemeldinger om at i dag har... Ikke sant, at de roser de også. At de skjønner at hjem og skole på en måte jobber sammen. Det er viktig.*

Her ser vi hvordan skole-hjem samarbeidet blir fremhevet. Det kan tyde på at både skolen og hjemmet sammen hjelper og oppfordrer eleven til å utøve sosiale ferdigheter. Eksempler på sosiale ferdigheter kan være å svare når andre spør og det å ta eget initiativ, slik sitatet illustrerer. På denne måten samarbeider skole og hjem om å utvikle sosial kompetanse hos eleven. Videre ser vi at ros og positive tilbakemeldinger blir gitt når eleven mestrer sosiale ferdigheter. Vi har sett at Ogden (2009) påpeker betydningen av å være motivert for å lære og ta i bruk sosiale ferdigheter. Det er nærliggende å tro at ros, anerkjennelse og opplevelse av mestring kan bidra til å gi økt motivasjon for utøve andre sosiale ferdigheter, og dermed utvikle sosial kompetanse.

#### **4.1.6 Autonomi/selvbestemmelse**

På spørsmålet om å fremme autonomi/selvbestemmelse hos elever som viser en innagerende atferd har ikke Lærer 1 et fokus på konkrete tiltak for individet. Lærer 1 vektlegger heller betydningen av å lære elevene en generell holdning til hverandre:

*Og å snakke om, både med eleven i elevsamtalen og med klassen som en generell holdning til hverandre, at vi skal godta at vi er forskjellige. Det å jobbe med at det*

*er... Det er helt greit å være sånn også. Og det er greit å ha brukket armen, og det er greit å ha ADHD og være utagerende og bråkete, og det er greit å være stille og ikke lage noe lyd liksom (...) Man må kunne snakke om ting uten å peke på elever det gjelder, og gi elevene en slags verbalt arbeidsredskap for hva de kan og ikke kan gjøre mot andre barn. Man kan ikke si om en elev at han er slem. For det er jo ikke det barnet er egentlig. Han gjør kanskje noen ting som gjør skade på andre. Og da må man kalle det det. At det er det han gjør, det er ikke det han er.*

I sitatet ser vi at en generell holdning handler om å respektere og tolerere at elever er forskjellig og ulike. Lærer 1 understreker betydningen av å omtale hverandre korrekt ved å for eksempel ha et fokus på handlingene og ikke selve personen. Vi har sett at holdninger til hverandre preget av respekt og toleranse, er med på å skape et trygt læringsmiljø (Berg, 2005; Lund, 2012b). Behovet for holdningsarbeid kommer til uttrykk i sitatet under, hvor Lærer 1 beskriver en situasjon hvor en medelev omtaler en elev med innagerende atferd:

*Og det var sånn jeg, første gang jeg hørte det i klassen min, var at en ny elev sa:  
"hvorfor spør du han, han svarer jo aldri", til en annen elev. Og det reagerte jeg på.*

I forbindelse med dette eksemplet fortalte Lærer 1 om behovet for å snakke med elevene om hvilke holdninger de skulle ha til hverandre, og hvordan man omtaler og imøtekommer medelevene sine. Selv om Lærer 1 ikke viser spesifikt til hvordan hun tilrettelegger for autonomi/selvbestemmelse, har hun et fokus på elevenes holdninger til hverandre som skaper trygghet i læringsmiljøet. Med utgangspunkt i dette er det nærliggende å tro at gode holdninger til hverandre og et trygt miljø må være til stede før man kan fremme autonomi/selvbestemmelse.

#### **4.1.7 Avsluttende kommentar**

Når det gjelder trygghet i læringsmiljøet er Lærer 1 spesielt opptatt av elev-elev relasjonen. Hun gir oss tydelige beskrivelser av hvordan hun tilrettelegger for denne relasjonen. Dette bidrar til at vi får et inntrykk av at hun er spesielt opptatt av relasjoner mellom medelever. For å tilrettelegge for disse relasjonene, har vi sett i resultatene at læreren orienterer seg om hvem eleven som viser en innagerende atferd foretrekker å være sammen med, og plasserer de i lag. På denne måten skaper hun en grunnleggende trygghet for eleven, og bidrar til å

skape positive relasjonserfaringer. Dette er viktig ettersom denne elevgruppen ofte kan ha negative sosiale erfaringer, som for eksempel å bli avvist av andre (Lund, 2012a).

I teorikapitlet så vi hvordan relasjoner kan brukes til å hjelpe elever med å utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2009). Dette forutsetter at relasjonen oppleves som trygg og komfortabel. Når Lærer 1 tilrettelegger for en trygg relasjon etter elevens behov, vil det derfor ligge store muligheter for å utvikle sosial kompetanse hos denne eleven. Hun tilrettelegger ved å observere hvem eleven som viser innagerende atferd snakker med og setter dem sammen. Dette kan bidra til å utvikle samarbeidsferdigheter hos denne eleven. I lys av teori om sosial kompetanse i teorikapitlet har vi sett et behov for at denne elevgruppen også trenger å lære seg andre sosiale ferdigheter, som for eksempel selvhevdelse (Ogden, 2009). Vi opplever det som viktig at læreren ikke bare legger til rette for trygge relasjoner, men også har fokus på å utfordre eleven slik at de kan utvikle sosial kompetanse på ulike arenaer.

Lærer 1 uttrykker et behov for å jobbe med en generell holdning hos elevene. Denne holdningen handler om å tolerere at elevene er forskjellige, samtidig som man skal omtale hverandre på en respektfull måte. Dette skaper et trygt læringsmiljø (Berg, 2005). Vi har presentert i teorikapitlet at trygghet bør være kjernen og grunnlaget i et læringsmiljø, noe som er viktig for at elever som viser en innagerende atferd skal kunne uttrykke egne følelser og behov (Lund, 2012a). Det er dermed nærliggende å tro at trygghet må være til stede før elever er i stand til å utvikle sin sosiale kompetanse.

## 4.2 Lærer 2

Lærer 2 har jobbet som lærer på småskoletrinnet i 17 år og er nå kontaktlærer på 1. trinn. Hun beskriver elever som viser innagerende atferd som elever som gjør seg usynlige i klasserommet og som helst vil unngå å snakke høyt i klassen og bli spurt spørsmål. Læreren sier at denne elevgruppen kan ha vanskeligheter med å knytte vennskap ettersom:

*De ikke alltid helt har kontakt med følelsene sine og det kan være vanskelig å samhandle med andre barn når de ikke helt klarer å uttrykke hvilke følelser de sitter inne med.*

Læreren har disse utfordringene i tankene når hun beskriver hvordan hun tilrettelegger læringsmiljøet for å utvikle sosial kompetanse.

#### 4.2.1 Trygghet

Knyttet til hvordan hun tilrettelegger for trygghet i læringsmiljøet for å utvikle sosial kompetanse nevner Lærer 2 klare forventninger som sentralt:

*Helt klare forventninger, helt i fra dag en. Veldig klar på, til alle sammen, hvilke forventninger jeg har til dem, hva jeg forventer av mitt klasserom. Det er på en måte mitt rom, det er jeg som er sjefen. Det er jeg som bestemmer og legger standarden for hva som skal være der inne (...) Rose de som innfrir forventningene. Korrigerer, veileder de som ikke innfrir forventningene.*

I dette sitatet er læreren tydelig på at hun har forventninger til hele klassen og det er hun som lærer som setter standarden. Om læringsmiljøet i teorikapitlet har vi sett at tydelige forventninger og rammer er avgjørende for å skape trygghet (Berg, 2005). Lærer 2 sier at hun forteller elevene hva hun forventer helt i fra begynnelsen av skoleåret, og følger dette opp ved å rose og korrigere atferd.

Bru (2011) knytter tydeliggjøring av forventninger og stabile rutiner til forutsigbarhet for elevene, noe som læreren beskriver med tanke på morgenrutiner i klassen:

*Jeg starter jo alltid dagen med å stå i døren å hilse på en og en og si god morgen og navnet til elevene og ha øyekontakt (...) For da blir alle sett. Og alle får den muligheten til å gi en muntlig tilbakemelding og.*

En utforsigbar hverdag kan være spesielt utfordrende for sårbare og engstelige elever (Bru, 2011). I lys av teori om trygghet i teorikapitlet kan vi si at morgenrutinene til Lærer 2 bidrar til å skape forutsigbarhet. Vi får også et inntrykk av at læreren har et fokus på å utvikle sosial ferdigheter hos elevene ved å gi dem muligheten til for eksempel å øve på muntlig kommunikasjon, og å se henne i øynene når hun hilser på dem. For eleven som viser innagerende atferd kan det være utfordrende å ta i bruk muntlige ferdigheter og derfor kan forutsigbare sosiale rutiner skape trygghet for denne elevgruppen.

Lærer 2 har utdypet viktigheten av klare forventinger, forutsigbarhet og rutiner. Videre om å skape trygghet i læringsmiljøet forteller Lærer 2 hvilke forventinger hun har til klassen når elever svarer på spørsmål eller tar ordet:

*Det med å stoppe en hver form for latter hvis det er noen som svarer feil, at ungene skal alltid vite at hvis de har svaret og det kanskje ikke er helt riktig og jeg ikke er helt sikker, så skal de tørre å svare allikevel. Det med å ha den aksepten for at det er lov å, lov å svare feil. Man ler ikke når noen sier noe feil (...) elevene skal vise respekt for... for hverandre, respekt for ulikhetene.*

Lærer 2 beskriver elevenes aksept og respekt for hverandre som viktig for å skape trygghet i læringsmiljøet. Dette er i samsvar med beskrivelsen til Lund (2012a) av et trygt læringsmiljø, der det er en forutsetning at læreren tar krenkende atferd og latterliggjøring på alvor. Lærer 2 viser til at å ta ordet i klassen kan være en utfordrende arena for elever som viser innagerende atferd. Utsagnet indikerer at hele klassens holdninger kan ha en innvirkning på en elevs utvikling og trivsel, og opplevelsen av trygghet.

Vi har sett at romslighet og toleranse for forskjellighet er noe Berg (2005) understreker som viktig for trygghet i læringsmiljøet. Dette ser vi også i beskrivelsen til Lærer 2 om elevenes anerkjennelse av hverandres ulikheter:

*Og det er klart det er en utfordring i forhold til den anerkjennelsen som de andre skal vise, selv om de synes at ting kan være litt vanskelige. Og at noen kan være flinke til en ting, og andre kan være flinke til en annen ting, men at det er like mye verdt (...) Alminneliggjøre de forskjellene som er. Noen snakker hele tida, noen snakker nesten aldri.*

Vi kan si at et inkluderende læringsmiljø blir løftet frem som viktig av denne læreren, noe vi har sett handler om at mangfoldet av elever blir ivaretatt, respektert og anerkjent (Kunnskapsdepartementet, 2009). Læreren viser til at av og til kan det være vanskelig for elever å anerkjenne hverandre, og at dette er viktig for at elever som viser innagerende atferd skal føle seg trygge i læringsmiljøet. Senere i intervjuet beskriver Lærer 2 hvordan dette relateres til å ta ordet og snakke foran klassen. Det er lærerens ansvar å skape et miljø der det

er rom for forskjellighet (Berg, 2005). Lærer 2 skaper et trygt læringsmiljø ved å alminneliggjøre forskjellene som er i klassen, og gir elevene en forståelse av at ulike mennesker tenker og handler ulikt (Lund, 2012b).

#### 4.2.2 Tillit

Når det gjelder å skape tillitsrelasjoner nevner Lærer 2 at anerkjennelse av elevene er viktig:

*Å se alle barna, og at alle ungene skal føle seg sett. Føle seg verdsatt og føle seg likt av meg som lærer. Det er viktig. Ungene skal vite at jeg liker de.*

Lærer 2 beskriver betydningen av at hun som lærer ser og verdsetter hvert enkelt elev. Hun bygger tillit ved å vise elevene at hun setter pris på hvem de er. For elever som viser innagerende atferd er trygghet og tillitsrelasjoner i læringsmiljøet avgjørende for at de skal våge å sette ord på det som er utfordrende og tre inn i sosiale relasjoner (Lund, 2012a).

Videre beskriver Lærer 2 en situasjon med en stille og engstelig elev, og hvordan hun tilnærmer seg denne eleven når hun har det vanskelig:

*Og da at hun da fikk muligheten til å, til å sitte der med meg, hun klarte ikke helt å sette ord på hva det var som plaget henne, hun visste ikke helt. Men da tok jeg henne hvertfall på alvor. (...) Så det at ungene vet at de kan komme til meg hvis det er noe som... skjer. Det er jo veldig viktig. At de blir tatt på alvor hvis de har opplevd ting som de ikke setter pris på.*

Lærer 2 forklarer hvordan hun bygger tillit til denne eleven ved å ta hennes opplevelser på alvor. Selv om eleven synes det er vanskelig å sette ord på følelser og ikke sier mye ser vi at læreren viser anerkjennelse og gir av sin tid. Dette er med på å skape tillit i relasjonen. Vi opplever at å sette ord på følelser og tanker er et område som læreren mener er spesielt relevant for elever som viser innagerende atferd. Slik vi ser i sitatet kan tillit bygges ved at læreren viser at de møter elevens behov, lytter, er positivt innstilt og imøtekommende (Nordahl et al., 2005). Å vise en oppriktig interesse for barnet og å ville bli kjent er en viktig del av relasjonsbyggingen (Helgeland, 2008). Læreren omtaler også elevsamtalen som en



arena der hun og eleven kan være alene og snakke og eleven får muligheten til å sette ord på ting som er vanskelig.

### 4.2.3 Relasjon lærer-elev

Lærer 2 uttrykker at hun bygger en god relasjon med alle elevene gjennom å gi ros og positive tilbakemeldinger:

*Det er jo også å vise helt tydelig at du ser eleven. Det er jo det det går på. Hele tiden gi positive tilbakemeldinger, enten med tegn, med ord. Jeg er veldig fysisk, veldig sånn som tar på ungene, klapper på de, stryker på de. Kan bare gå rolig forbi å si ”flott, nå jobber du bra.”*

Lærer 2 forteller at hun bruker ros som en strategi for å kommunisere til elevene at hun ser de. Dette gjør hun med tegn og ord. Videre viser hun igjen til viktigheten av å kjenne og se elevene, for å kunne rette oppmuntringen og rosen mot spesifikke utfordringer eller behov som de har. Knyttet til elever som viser innagerende atferd og utvikling av sosial kompetanse, forteller Lærer 2 om utfordringer med å rekke opp hånden og ta ordet i klassen. Hun beskriver det slik:

*Rose de i klassen for kanskje ting som ikke er all verden, men for den ene som kanskje etter tre-fire måneder endelig turte å rekke opp hånda. Også gi de den anerkjennelsen i klassen som alle hører på. Kanskje vise fram arbeidene som akkurat den eleven har gjort for å få løfte de opp. Man bruker på en måte alle...alle anledninger til å...ja til å løfte de.. og da er det klart at virker det inn på den...den kommunikasjon jeg vil ha med dette barnet eller de.*

Lærer 2 beskriver måten ros og anerkjennelse i klassen har en betydning for kommunikasjonen hun har med den enkelte. Læreren roser elevene på områder hun vet er spesielt utfordrende, og dette kan være med på å bygge en god relasjon mellom lærer og elev. Slik vi har sett i teorikapitlet om lærer-elev relasjonen, vil lærerens oppriktig interesse og positive bekreftelse være viktig for elever som har det vanskelig (Helgeland, 2008). I tillegg er ros særlig av betydning ovenfor elever som har negativt selvbylde og lav selvtillit (Nordahl et al., 2005). For elever som viser innagerende atferd kan egne holdninger til sosial

samhandling ofte bære preg av negative følelser, tanker og motivasjonssvikt (Ogden, 2009). Dette kan hindre elever fra å ta sosiale ferdigheter i bruk, som for eksempel å ta initiativ til å rekke opp hånden i klassen for å gi uttrykk for egne meninger. Lærer 2 gir uttrykk for en forståelse av disse sosiale utfordringene og er oppmerksom på å rose og løfte elevens fremgang.

#### **4.2.4 Relasjon elev-elev**

I forbindelse med hvordan hun tilrettelegger for relasjoner mellom elever, beskriver Lærer 2 organisering av elevene og gruppesammensetninger:

*Ja, sant at vi som lærere setter sammen ungene (...) Og da er de i en gruppe på fire, fem, seks elever alt etter hvor stor klasse det er. Og det er jo og en gylden anledning til å koble de sammen med de som en vet at har et velutviklet, på en måte, sinn (latter). Som evner på en måte å se de som ikke alltid passer helt inn.*

Læreren har et fokus på de gode sosiale mulighetene som ligger i sammensatte elevgrupper. Dette er i tråd med det Bru (2011) viser til om hvordan sårbare elever kan profitere på at læreren er bevisst struktureringen av grupper og elevsammensetninger. Ved å sette sosialt engstelige elever sammen med elever som er prososialt innstilt kan det være gode muligheter for positiv sosial samhandling (Bru, 2011). Vi kan si at Lærer 2 viser en bevissthet rundt fordelene av å plassere eleven som viser innagerende atferd sammen med elever som er gode sosiale rollemodeller. Gruppene kan fungere som en måte å inkludere elever som står i fare for å bli ekskludert.

#### **4.2.5 Mestring**

Å oppleve mestring handler om å utvikle kunnskaper og ferdigheter ut i fra sine forutsetninger (Bru, 2011). Lærer 2 knytter elevens muligheter for å oppleve mestring til hennes forventinger til hvordan hele klassen skal oppføre seg:

*Altså jeg forventer at når en har rukket opp hånda og fått ordet så forventer jeg at de andre skal være stille. Sant, for du skal ikke sitte der og kjempe om ordet når du i utgangspunktet synes at det ganske så flaut og pyton å snakke høyt i klassen.*

I dette sitatet viser Lærer 2 til følelsene til en elev som synes det er vanskelig å ta ordet i klassen, og indikerer at de andre elevene kan gjøre denne opplevelsen vanskeligere eller lettere for eleven. Dette er også noe læreren har beskrevet tidligere i intervjuet med tanke på trygghet i læringsmiljøet. Hun beskriver at hun har tydelige forventninger til klassen om å være stille når noen har fått ordet, og hun viser en bevissthet om at det å snakke høyt foran andre kan være en sosial utfordring for eleven som viser innagerende atferd. At eleven blir gitt utfordringer hun eller han kan klare er en viktig forutsetning for at en elev skal oppleve mestring (Berg, 2005). Ved å stille forventninger til klassen, og legge til rette for et støttende miljø, får vi inntrykk av at læreren hjelper eleven som viser innagerende atferd å oppleve sosial mestring. I forbindelse med dette uttaler Lærer 2 seg videre om hvordan hun utfordrer og hjelper elevene til å stå foran klassen og snakke:

*De første gangene elevene skal komme fram sånn en og en og fortelle noe, så er det ting som jeg vet at de kan... Ting som jeg vet at de er trygge på, for eksempel å fortelle om familien sin (...) Og jeg har en elev nå som i starten var veldig: "nei...jeg vil ikke... jeg vil ikke". Ville ikke fram. Og jeg så hvordan hun gradvis ble tryggere og tryggere i settingen, og nå står hun foran og forteller og viser fram og er på lik linje med de andre. Så det er nok med å pushe de litt sånn forsiktig, være en sånn støtte som... Jeg står jo alltid ved siden av de og er en sånn støtte så de vet at jeg er der for å... For å hjelpe de hvis de plutselig ikke helt vet hva de skal si.*

I dette eksemplet beskriver Lærer 2 hvordan hun legger til rette for sosial mestring hos denne eleven. I utgangspunktet ville ikke eleven stå foran klassen. Læreren skaper trygghet i situasjonen ved å tilpasse oppgaven til noe alle elevene kunne si noe om, utfordret eleven forsiktig, og gav støtte ved å stå ved siden av. Lund (2012a) hevder at for å få utvikle seg trenger eleven som viser innagerende atferd å bli utfordret og strukket, men at eleven må vite at læreren vil dem vel. Eksemplet kan tyde på at Lærer 2 utfordrer eleven innenfor støttende rammer. Hun viser til at denne prosessen gikk over tid, og at eleven ble gradvis tryggere i denne settingen. Vi kan si at læreren hjalp eleven til å oppleve sosial mestring. Læreren forteller også at en del av denne prosessen var også å lære klassen hvordan de skal være et godt publikum, en lignende strategi hun har beskrevet tidligere.

I tillegg til å beskrive hvordan hun hjelper elevene til å oppleve mestring når de snakker høyt i klassen eller tar ordet, forteller hun at hun har systemer for å passe på at den stille eleven får

muligheter til deltakelse i klassen. På denne måten sier hun at hun legger til rette for sosiale mestringsopplevelser. Lærer 2 viser til at hun har navnene til alle elevene i en kopp, og at hun systematisk trekker ut navn gjennom en skoledag. Eleven som blir trukket får en ansvarsoppgave i klassen, som å skrive noe på tavla, bruke pc'en osv. Lærer 2 uttrykker at systemet er en trygg måte å se og høre alle elevene i løpet av arbeidsdagen, og at den stille og rolige eleven ikke blir glemt. Samtidig kan vi stille spørsmålstegn ved hvorvidt eleven som viser innagerende atferd opplever mestring ved å bli utfordret på denne måten. Vi har tidligere sett i teorikapitlet at elever som viser innagerende atferd ofte kan oppleve skuffelser i sosiale sammenhenger, og derfor vil det være viktig at oppgavene er tilpasset elevens forutsetninger (Bru, 2011).

#### **4.2.6 Autonomi/selvbestemmelse**

På spørsmålet om hvordan hun tilrettelegger for autonomi/selvbestemmelse i læringsmiljøet nevner Lærer 2 viktige å lære å uttrykke følelser og å kunne stå imot press:

*Ja, å oppmuntre de til å ha ryggrad til å så si stopp. Og det er dette stoppteget som man har med PALS'en da. Det er på en måte en anerkjent måte å, hvis det skjer noe som ikke jeg liker så sier jeg "stopp", og hvis ikke så henter jeg en voksen som kan hjelpe meg (...) Ha det som mål til neste utviklingssamtale så har som mål å jobbe mot dette med å få bruke, eller være villige selv til å kunne stå imot press.*

I selvbestemmelsesteorien er viljen til å uttrykke følelser og meninger sentralt (Ryan & Deci, 2000). I dette sitatet beskriver læreren viktigheten av å lære elever som viser innagerende atferd å si stopp og stå imot press. Dette er også noe som hun samarbeider med foreldrene om i utviklingssamtalene. Læreren viser til PALS programmet som et verktøy for å gi elevene et språk for å uttrykke behov og følelser, samt å sette grenser for seg selv. Hun nevner dette også som et relevant verktøy for henne som lærer for å skape tillit og for å bygge lærer-elev relasjonen.

#### **4.2.7 Avsluttende kommentar**

Gjennom intervjuet beskriver Lærer 2 utfordringer og tiltak for elever som viser innagerende atferd, og har et fokus på å hjelpe denne elevgruppen å uttrykke følelser og tanker. Innledningsvis hevder læreren at de stille elevene har vanskeligheter for å knytte vennskap,

og at sosial samhandling er spesielt utfordrende ettersom de ofte sitter inne med følelser som de ikke klarer å uttrykke. Evnen til å uttrykke følelser er i tråd med den sosiale ferdigheten som kalles selvhevdelse (Gresham & Elliot, 1990). Vi velger derfor å se på lærerens uttalelser om denne elevgruppens vansker i lys av denne teorien. Ifølge Ogden (2009) handler selvhevdelse også om å ta initiativ og stå for egne rettigheter og meninger. Dette er noe som er vanskelig for elever som viser innagerende atferd. Videre skal vi se på lærerens tilrettelegging av disse utfordringene.

Elevens opplevelse av trygghet er en prioritet for læreren og gjennomgående i intervjuet. Først og fremst viser Lærer 2 til viktigheten av trygghet i læringsmiljøet som en forutsetning for at en elev skal tørre å ta ordet i klassen. Med utgangspunkt i teori om selvhevdelse kan dette være vanskelig for elever som viser innagerende atferd, ettersom elevene må sette seg i en posisjon hvor de må hevde seg selv ved å uttrykke egne meninger. Læreren understreker betydningen av å forhindre latterliggjøring av andre elever og respekt for ulikheter, noe Lund (2012a) presenterer som en forutsetning for et trygt miljø. Derfor har hun tydelige forventninger til de andre elevene om hvordan de skal oppføre seg ovenfor andre. Lærerens tilrettelegging i forbindelse med til klassens holdninger til hverandre kan vi tolke som nødvendig dersom eleven som viser innagerende atferd skal utvikle selvhevdelse.

I tillegg til å tilrettelegge for en grunnleggende trygghet i læringsmiljøet, opplever vi at Lærer 2 også utfordrer elever som viser innagerende atferd i deres utvikling av sosial kompetanse. Dette gjør hun ved å lære elevene å stå imot press og sette ord på ting som er vanskelig. I arbeid med dette er læreren tilgjengelig for eleven, og gir mulighet for at eleven kan henvende seg til henne. På denne måten tar læreren elevene på alvor, og det skapes tillit i relasjonen.

Lærer 2 fremhever også behovet for å utvikle muntlige ferdigheter, noe skolen stiller krav til. Ved å forvente at hver elev lærer å snakke høyt i klassen kan vi si at hun hjelper elevene til å utvikle sosiale ferdigheter. Læreren viser til at å stå foran andre kan være vanskelig for eleven som viser innagerende atferd, men at hver elev har gode forutsetninger for å mestre dette dersom utfordringen er gitt innenfor trygge rammer.

## 4.3 Lærer 3

Lærer 3 har jobbet til sammen 12 år som lærer, men har de to siste årene jobbet som sosiallærer. Denne læreren er utdannet allmennlærer og spesialpedagog. Hun har erfaring med innagerende atferd, og mener det innen alle klasser finnes elever som viser en innagerende atferd i større eller mindre grad. Lærer 3 uttrykker også at denne elevgruppen ikke er et problem for andre enn seg selv. Dette begrunner hun med at de ofte forsvinner i mengden av andre barn samtidig som de ikke er til bry for andre. Hun hevder at denne atferdsproblematikken ikke er et mindre problem av den grunn, og mener det er viktig at lærerne har en bevissthet ovenfor elever som viser en innagerende atferd. Hun hevder at lærerne bør arbeide aktivt for å se og bli kjent med denne elevgruppen.

### 4.3.1 Trygghet

Lærer 3 skaper trygghet i klasserommet ved å ha en god relasjon til sine elever. Vektleggingen av denne relasjonen er gjennomgående i intervjuet. Hun mener relasjonsbyggingen mellom lærer og elev bør ligge til grunn for alt, samtidig som det skal gjelde for alle elevene, også de som viser en innagerende atferd. Lærer 3 opplever det som mest utfordrende å bygge en god relasjon til denne elevgruppen. Lærer-elev relasjonen vil bli nærmere utdypet senere.

I tillegg til at en god relasjon mellom lærer og elev bidrar til å skape trygghet i klasserommet, blir rutiner og forventninger til elevene også trukket frem:

*(...) når de går inn så skal de ta læreren i hånda, se læreren i øynene, og si god dag. Og så er det dørstokkregelen, det har vi øvd masse på ... Når du kommer inn skal du gå til plassen, sette deg ned, se på tavla, der står det hva du skal gjøre (...) Det er sånt som vi øver med ungene på, sånn at de får ingen overraskelser. De vet at sånn er det. Og læringsmiljøet det handler om å skape de rutinene for ungene, sånn at det er trygt. De vet hele tida hva som forventes.*

Det å skape rutiner og forventninger slik det blir beskrevet i sitatet ovenfor, gir forutsigbarhet og klare rammer for elevene. Vi har sett i teorikapitlet at forutsigbarhet, struktur og orden er behov som må dekkes for å skape trygghet i læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Sitatet viser også at elevene får lære noen grunnleggende sosiale ferdigheter som å hilse, si "god dag" og se andre i øynene.

Når rutiner og forventninger er etablert, jobber læreren med holdninger hos elevene. Lærer 3 stiller elevene spørsmål som: Hvordan er man en god lytter? Hvordan oppfører man seg når noen har ordet? I denne sammenhengen uttrykker læreren at elevene skal komme med positive tilbakemeldinger til hverandre. Dette er i tråd med det Berg (2005) og Lund (2012b) sier om toleranse og aksept i et læringsmiljø, som handler om hvilke holdninger man har til hverandre og hvordan vi imøtekommer andre. Dette kan bidra til å skape trygghet i læringsmiljøet (Berg, 2005).

### 4.3.2 Tillit

Knyttet til å bygge tillit til elever som viser en innagerende atferd uttrykker Lærer 3 det slik:

*For den tilliten den er vanskelig å bygge, og den kan ta tid. Også er det så vanvittig lett å ødelegge det etterpå.*

Ifølge Lærer 3 er tillit både tidkrevende og utfordrende å bygge til denne elevgruppen, samtidig som det ikke skal mye til for å bryte tilliten i en relasjon etterpå. Dette kan ha sin årsak i at elever som viser en innagerende atferd ofte har lavt selvbilde og negative tanker om seg selv, noe som bekreftes når disse elevene opplever å bli avvist fra andre (Lund, 2012a). Når denne elevgruppen ofte har slike negative sosiale erfaringer med seg, er det forståelig hvorfor det kan være som vanskelig for lærere og medelever å skape tillit til og bygge relasjoner til denne elevgruppen.

Til tross for at Lærer 3 opplever det som vanskelig å skape tillit til denne elevgruppen, ser vi at hun bruker ros og anerkjennelse i møte med eleven:

*Jeg er veldig på dette med anerkjennelse for personen. Altså ikke knytte alt til prestasjon. Men at du er en fin fyr fordi du er du, ikke sant (...) Tilliten, det handler jo om å se dem. Også la ikke ungene være et sekund i tvil om at det eneste jeg vil er at de skal lykkes.*

Et viktig aspekt ved ros kommer til uttrykk her, nemlig anerkjennelse av personen og ikke bare faglige prestasjoner. I teorikapitlet har vi sett at Befring (2008) fremhever viktigheten av at lærere har evne til å anerkjenne og oppmuntre elever, noe som resulterer i at elevene kjenner seg verdsatt. Dette vil være svært gunstig for elever som viser en innagerende atferd ettersom de ofte strever med lavt selvbilde. Sitatet gjenspeiler både omsorg og støtte fra læreren, noe som ifølge Lund (2012a) bidrar til å skape tillit til elevene. Lærer 3 vektlegger også viktigheten av ros og anerkjennelse i forbindelse med mestring, som vil bli utdypet senere.

### 4.3.3 Relasjon lærer-elev

Som tidligere nevnt mener Lærer 3 at relasjonen mellom lærer og elev er svært grunnleggende for å skape et trygt læringsmiljø. Hun sier det er avgjørende at de voksne er bevisst på at elever som viser innagerende atferd også har behov for en god relasjon til læreren, og samtidig må lærerne unngå å tro at denne elevgruppen ikke krever noe:

*Det som er helt grunnleggende er den relasjonsbygginga mellom lærer og alle barna, alle elevene. Akkurat de som er innagerende, de stille, forsiktige, det er de som er vanskeligst å lage relasjoner til (...) Kanskje de oppfattes som enklest å ha med å gjøre, fordi de krever ingenting. Og da man sitter kanskje der og kanskje har større behov for en trygg og god relasjon enn andre barn. Så det er å være bevisst på det som voksen... og jobbe aktivt med å ta kontakt med ungen for ungen kommer nok ikke til å ta kontakt med den voksne... Det tror jeg er veldig vesentlig...*

Sitatet ovenfor viser at Lærer 3 ser nødvendigheten av at hun er aktiv for å ta kontakt med denne elevgruppen, skape en god relasjon og henvende seg så ofte som mulig til disse elevene. I teorikapitlet har vi sett at det kan være krevende å bygge relasjoner med elever som viser en innagerende atferd (Bru, 2011). Lund (2012a) påpeker at lærere må tåle å bli avvist av denne elevgruppen, og fortsette med å bygge en god relasjon ved å vise en interesse og ikke gi opp, slik det også blir illustrert i sitatet ovenfor.

For å skape en god relasjon og vise interesse for eleven som viser en innagerende atferd, benytter Lærer 3 seg av mye ros og anerkjennelse:



*Involvere seg positivt med ungen hver gang det er mulighet, om det er å kommentere arbeidsinnsats, det å kommentere at du starter med en gang, eller det å kommentere "å så hyggelig å se deg i dag". Altså både person og prestasjon da. Sånn at de får liksom masse bekreftelse på seg selv, og så uten å så si..."ok, nå skal vi prate sammen og hvordan har du det på skolen" og sånn, men bruke alle muligheter man får til å ta kontakt med de på en positiv måte.*

For å bli kjent og bygge en god relasjon til eleven, er Lærer 3 opptatt av å gi ros så ofte det er en mulighet til det, slik sitatet ovenfor viser. Igjen ser vi at anerkjennelsen ikke bare handler å rose prestasjonene til eleven, men også anerkjenne personen og bekrefte barnet. For denne læreren handler det først og fremst om å bli kjent med eleven som viser en innagerende atferd ved å anerkjenne barnet. Lærer 3 uttrykker at det handler ikke nødvendigvis om å søke og forstå hva som ligger bak atferden, men skape tillit til barnet slik at det gjør det lettere for eleven å henvende seg til læreren når han/hun er klar for det.

Et annet aspekt ved lærer-elev relasjonen som kommer til uttrykk i løpet av intervjuet er at relasjonen mellom lærer og elever kan virke forebyggende for elever som viser en innagerende atferd. Hun uttrykker det slik:

*Ungene vet jo hva som forventes av dem, men... Hvis de har en relasjon til læreren så koster det dem litt mer å bryte de forventningene. Så det er også forebyggende for de som er innadvendte for da er terskelen høyere for å kommentere ting eller sånn som gjør det vanskeligere for dem å ta ordet i klassen for eksempel...*

Ut i fra lærerens uttalelser kan det tyde på relasjonen mellom lærer og elever kan virke forebyggende fordi elevene vet hva som forventes av dem, og dermed blir terskelen blir høyere for å kommentere andre elevers utsagn. Ved å ha klare forventninger til klassen kan man forebygge for negative situasjoner mellom elevene. Bru (2011) understreker viktigheten av å ha klare regler og forventninger til elevene om hvordan de skal oppføre seg mot hverandre. For elever som er emosjonelt og sosialt sårbare vil det være gunstig at læreren hindrer negativ atferd mellom elevene (Bru, 2011). Når det eksisterer klare og tydelige forventninger i et læringsmiljø vil terskelen være høy for medelever å komme med negative kommentarer til medelever, slik Lærer 3 uttrykker. På denne måten vil forventninger og regler i læringsmiljøet virke forebyggende for elever som viser en innagerende atferd.

Samtidig øker det muligheten for denne elevgruppen til å ta ordet i klassen og utvikle sin sosiale kompetanse.

#### **4.3.4 Relasjon elev-elev**

Lærer 5 opplever det å tilrettelegge for en god relasjonen mellom medelever som mer utfordrende enn relasjonen mellom lærer og elev, men desto viktigere blir det å tilrettelegge læringsmiljøet sier hun:

*Så i utgangspunktet så handler det jo om å legge til rette for miljøet, få alle på lag, at alle har en plass. Men det som skjer imellom elevene er så mye vanskeligere å kontrollere.*

Igjen ser vi hvordan det tilrettelegges for et inkluderende læringsmiljø hvor det handler om å få alle på lag, og at hver enkelt elev skal finne sin plass i miljøet. Et konkret tiltak knyttet til dette og relasjonen elev-elev, er vennegrupper etter skolen. Disse gruppene er sammensatt av læreren, og hensikten er at elevene skal inviteres hjem til hverandre og få muligheten til å bli kjent med andre elever de ellers ikke er så mye sammen med. Lærer 3 opplever dette som positivt for klassen og elever som viser en innagerende atferd. Bru (2011) påpeker at denne elevgruppen ofte unngår sosiale sammenhenger, og har vansker med å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Han viser hvordan læreren kan hjelpe elevene ved å strukturere sosiale situasjoner og tilrettelegge gruppesammensetninger, slik Lærer 3 gjør i forbindelse med vennegrupper. På denne måten kan læreren sette elever som viser en innagerende atferd sammen med medelever som har en hjelpende innstilling. Dette kan oppmuntre dem til å være aktive, noe som vil være en fordel for denne elevgruppen, hevder Bru (2011).

#### **4.3.5 Mestring**

For å gi elevene sosiale mestringsopplevelser sier Lærer 3 at det først og fremst handler om å bli kjent med elevene og finne ut hva som er ressursene og styrkene deres. Hun uttrykker at alle barn er gode til noe, og det er lærerens ansvar å oppdage det og få eleven til å utføre det. Dette kan gi et godt utgangspunkt for å motivere elevene til å ta initiativ og utvikle sosiale ferdigheter. Vi har også sett at motivasjon er en viktig del av sosial kompetanse, og nødvendig for at elevene skal kunne utvikle sosiale ferdigheter (Ogden, 2009).

På spørsmålet om å tilrettelegge for sosiale mestringsopplevelser nevner Lærer 3 ros og positive tilbakemeldinger som viktig. Som vi har sett tidligere er dette et gjennomgående tema i intervjuet. Ros og anerkjennelse i læringsmiljøet kommer tydelig frem i sitatet nedenfor:

*De blir jo aldri pressa til noe, men øyeblikket de på eget initiativ har lyst til å prøve, så får de mye positiv feedback. Og det å lære ungene å heie hverandre frem da, og hele tida ha det slagordet at "vi er på lag". Vi skal gjøre hverandre gode. Og det er noe vi snakker om. Og vi har også sånn klasse møte der vi diskuterer "hvor flinke er vi nå til å rose hverandre. Er det noen som har hørt noe fint om seg selv? Er det noen som har sagt noe fint til noen andre?" Så diskuterer vi det, for det får ... det hjelper å ha fokus på det. Så klasse miljø og læringsmiljø det er i fokus hele tida.*

Ut i fra dette sitatet ser vi at læreren ikke presser elevene, men når de selv tar initiativ til noe blir eleven bekreftet med mye ros. I tillegg til at læreren roser elevene, ser vi at læringsmiljøet er preget av en holdning hvor alle skal rose hverandre og "heie hverandre frem". Dette er med på å gi støtte til sosial mestring. Flere ganger i intervjuet blir slagordet "vi er på lag" nevnt som noe klassen hele tiden har fokus på. På denne måten blir det mangfoldet av elever som finnes i et læringsmiljø, anerkjent og respektert av både lærer og medelever. Vi har tidligere sett i teorikapitlet at dette er noe som kjennetegner et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Videre utdyper Lærer 3 betydningen av ros, og nevner spesifikt ros fra medelever som svært verdifullt:

*Du må sette dem i situasjoner hvor de får positiv feedback fra medelever. For det er så mye mer verdt. For det at man kan si hva man vil, man har jo en viktig rolle som voksen, men det er den anerkjennelsen, altså den oppriktig anerkjennelsen fra medelevene som til syvende og sist teller da. Og jo eldre de blir jo viktigere blir det.*

Vi ser at Lærer 3 vektlegger anerkjennelse fra medelever, og for læreren handler det om å sette elever som viser en innagerende atferd i situasjoner hvor de kan få positive tilbakemeldinger. Det blir også satt av tid til refleksjon hvor klassen sammen diskuterer hva

som fungerte bra i for eksempel et gruppearbeid. I slike situasjoner kan elevene oppleve å høre ros fra hverandre, sier Lærer 3. Dette er i tråd med det Bru (2011) kaller et mestringsorientert klima. Han sier at et læringsmiljø som har fokus på mestring vil være hensiktsmessig for emosjonelt og sosialt passive elever. På denne måten kan de utvikle sosiale og faglige ferdigheter ut i fra sine forutsetninger (Bru, 2011).

#### **4.3.6 Autonomi/selvbestemmelse**

Lærer 3 opplever at det å fremme autonomi/selvbestemmelse er mer aktuelt for andre elever som ikke klarer å sette grenser for seg selv. Hun sier selv at hun ikke har noe godt svar på hvordan man kan fremme autonomi/selvbestemmelse hos denne elevgruppen, men hun opplever at det er den sosiale ferdigheten selvhevdelse disse elevene trenger å jobbe mest med. Videre uttrykker hun at elever som viser en innagerende atferd setter grensene sine ved å støte andre bort og være avvisende:

*Jeg føler at de setter grensene sine, men kanskje setter dem på å støte vekk da. Hvis man ikke svarer, eller hvis man er avvisende mot andre. Så den avvisningen tolkes jo negativt, og det er jo det som er skummelt, for da slutter folk å spør.*

Sitatet ovenfor får frem en relevant side ved elever som viser en innagerende atferd. Vi har tidligere sett at å være avvisende er et av uttrykkene som kommuniseres hos denne elevgruppen, noe som kan få konsekvenser for sosiale relasjoner (Lund, 2011a). Som sitatet viser kan avvisning tolkes som negativt og resultere i at andre ikke henviser seg til eleven som viser en innagerende atferd. De slutter å spørre og lar eleven være i fred. Det kan tyde på at disse elevene har et behov for å lære seg å sette grenser uten å avvise andre, men ved å uttrykke egne behov og meninger. Det er dette autonomi/selvbestemmelse blant annet handler om (Ogden, 2009).

#### **4.3.7 Avsluttende kommentar**

Vektleggingen av en god lærer-elev relasjon er gjennomgående i intervjuet med Lærer 3. Denne relasjonen blir fremhevet som en metode for å skape trygghet i klasserommet, og blir sett på som grunnleggende for alt arbeidet læreren gjør i klassen. På samme tid opplever lærer 3 lærer-elev relasjonen som mest utfordrende, særlig ovenfor elever som viser en innagerende atferd. Relasjonsbygging til denne elevgruppen kan oppleves som krevende, og

man må tåle å bli avvist som lærer (Lund, 2012a). Til tross for dette ser Lærer 3 viktigheten av å henvende seg til eleven så ofte som mulig for å bli kjent med barnet og skape en god relasjon. Vi opplever at denne læreren er bevisst problematikken med denne elevgruppen, og anvender nyttige strategier for å imøtekomme elever som viser en innagerende atferd.

Ros og anerkjennelse av eleven er gjennomgående i intervjuet med Lærer 3, og det blir brukt som metode for å gi elevene sosiale mestringsopplevelser. Hun ser på det som viktig å gi ros så ofte som mulig. Flere ganger sier hun at anerkjennelsen ikke bare handler om å rose prestasjonene til eleven, men også å anerkjenne og bekrefte eleven som person. I tillegg til at læreren skal rose elevene, påpeker hun viktigheten av at elevene som viser innagerende atferd blir satt i posisjoner hvor de kan oppleve å få ros fra sine medelever. Lærer 3 uttrykker denne anerkjennelsen som mye mer verdt for eleven. Hun prioriterer klassemøter hvor det blir satt av tid til å reflektere med elevene om hvor flinke de er til å rose hverandre og å bygge hverandre opp. Dette gir oss et inntrykk av at læringsmiljøet til denne klassen bærer preg av å ha et mestringsorientert klima (Bru, 2011). Vi har sett at et fokus på mestring vil være hensiktsmessig for elever som viser en innagerende atferd, tatt i betraktning at denne elevgruppen ofte har negative tanker om seg selv i møte med andre (Lund, 2012a).

Dersom elever som viser en innagerende atferd skal kunne utvikle sin sosiale kompetanse, vil det være av betydning å plassere disse elevene i situasjoner hvor de kan få utvikle sine sosiale ferdigheter. Da vil det være avgjørende at læreren tilrettelegger for slike situasjoner etter elevens forutsetninger. Lærer 3 gjør dette ved å finne elevenes styrker og ressurser, og hjelper de til å utføre ferdigheter de mestrer. Når eleven deretter opplever mestring og får bebreftelser på dette gjennom ros og anerkjennelse, er det nærliggende å tro at dette kan bidra til å motivere eleven til å ta flere initiativ og utvikle sin sosiale kompetanse. Vi har sett at motivasjon står sentralt for å utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2009).

#### **4.4 Lærer 4**

Lærer 4 har jobbet som lærer i 8 år og er nå kontaktlærer for 4. trinn. Hun sier at hun har en del erfaring med innagerende atferd og selektiv mutisme. Lærer 4 beskriver innagerende atferd som elever som har vanskeligheter for å kommunisere ut følelser og tanker, og som heller velger å lukke munnen. Hun nevner at hun har erfart dette hovedsaklig med jenter. I intervjuet opplever vi at Lærer 4 har et stort fokus på årsakene til innagerende atferd og

hvordan dette kan ha en betydning for tilrettelegging av læringsmiljøet. Hun sier at i 9 av 10 tilfeller finnes det en spesifikk grunn for atferden, mens i 1 av 10 tilfeller er det elevens personlighet som er stille og rolig. Læreren hevder at:

*Når de er innadvendte så er det ofte en grunn (...) Og for at jeg best mulig skal hjelpe dem så er det veldig viktig for meg å finne årsaken til at den eleven er som den er.*

#### **4.4.1 Trygghet**

Når Lærer 4 skal tilrettelegge for trygghet i læringsmiljøet for å utvikle sosial kompetanse trekker hun frem hennes evne til å finne årsaken til atferden som sentralt. Hun sier at:

*Hvis man da for eksempel har en elev som sliter med litt angst, så har min erfaring vært at...når jeg vet om det, så blir også den eleven tryggere...Og da vet elevene at læreren ikke blir sur på meg hvis jeg trekker meg inn i hjørnet mitt. For den forstår hvorfor (...) For når man vet årsak så kan man bedre tilrettelegge. (pause) Ulike årsaker krever ulike tilrettelegginger, og da er det jo enkelte ganger at man faktisk bare må si at "vet du hva det er helt greit. Hvis du ønsker å ha det sånn så skal jeg støtte deg på det, og så skal vi jobbe liksom sakte men sikkert mot å vise...vise deg litt bedre etter hvert".*

Lærer 4 påpeker at eleven som viser innagerende atferd kan føle seg tryggere dersom hun som lærer vet årsaken til atferden. Hun beskriver hvordan trygghet kan skapes gjennom lærerens forståelse av situasjonen og bakgrunnen. Læreren viser til at hun kan tilrettelegge læringsmiljøet og tilpasse kravene bedre ved å vite årsaken til atferden. Vi kan se her at læreren har et fokus på å tilrettelegge etter elevens forutsetninger, og hun kobler dette til å skape trygghet. For å gjøre dette, samt legge til rette for åpen kommunikasjon med eleven, har læreren et fokus på elevsamtaler:

*Da har jeg hatt jevnlig samtaler med eleven og noen har elevene åpnet seg med en gang for det var kanskje bare det som skulle til. Og fortalt bakgrunnen til hvorfor de ikke deltar så mye, hvorfor de trekker seg lengst bak i køen (...) Det å være tilgjengelig, også...Virkelig, ikke bare si det men vise at du bryr deg. Det skaper trygghet.*

Her beskrives viktigheten av å være tilgjengelig for elevene og å skape trygghet gjennom å vise at hun bryr seg. Dette gjør hun blant annet gjennom jevnlig elevsamtaler, der hun bruker tid på å høre elevenes perspektiver og tanker. Vi kan si at hun ønsker å få en forståelse av elevenes egne opplevelser. Dette er i tråd med det Skaalvik og Skaalvik (2013) sier om læringsmiljø i teorikapitlet, hvor de hevder at elevenes subjektive opplevelse av læringsmiljøet er svært viktig for hvordan læreren skal tilrettelegge for elevene. Med dette perspektivet som utgangspunkt er det nærliggende å tro at læreren kan bedre støtte eleven i utvikling av sosial kompetanse ved å forsøke å forstå hvordan eleven opplever det.

Videre beskriver Lærer 4 hvordan åpenhet om ulikheter og forskjellighet er med på å skape trygghet for elever som viser innagerende atferd:

*Jeg er også veldig aktiv i klassen, også hun som jeg jobber sammen med, at alle er forskjellige. Vi prøver ikke å skjule at noen sliter i matte, at noen sliter i norsk. Vi er veldig åpne om det. Sånn at elevene også skjønner at det er lov til å slite litt, det er lov til å være litt annerledes. Veldig mange tror jeg er veldig opptatt av å skjule at ingen skal se at den eleven sliter litt med lesingen sin. Så den eleven gjør alt for å kamuflere det, istedenfor å bringe det frem. Og mennesker er forskjellige. Og når man er veldig åpen om det, så skaper det en trygghet.*

Læreren bemerker at trygghet skapes ved å være åpen og vise aksept for at alle mennesker er forskjellige. Hun jobber aktivt for å synliggjøre forskjellighet, både i forhold til personlighet og områder man sliter med i klassen. I den forbindelse kan vi si at Lærer 4 tilrettelegger for trygghet ved at elevene i klassen skal utvikle gode holdninger til hverandre. Beskrivelsen til Lærer 4 om toleranse for ulikhet i klassen er i tråd med prinsippet om inkludering og fokuset på åpenhet og respekt. Et inkluderende læringsmiljø innebærer at alle skal ha mulighet til å delta faglig, sosialt og kulturelt (Kunnskapsdepartementet, 2009). Moen (2012) hevder at lærerens bevissthet om inkludering er avgjørende for at prinsippet om inkludering blir ivaretatt, og vi kan si at Lærer 4 viser dette gjennom utsagnene i intervjuet. For elever som viser innagerende atferd er aksept og toleranse i læringsmiljøet avgjørende for at de skal kunne delta, utvikle seg sosialt og føle seg trygge (Lund, 2012b).

#### 4.4.2 Tillit

Lærer 4 gir uttrykk for viktigheten av lærerrollen og hvordan hun fremtrer overfor elevene på spørsmålet om hvordan en bygger tillit:

*Også har jeg tro på det å by på seg selv, og ikke... på en måte fortelle ting fra sitt eget liv, sine egne opplevelser, sånn at de ser på deg som et menneske også, at du viser dine feil. At det også er med å skape tillit til læreren. Å se at de ikke bare står der og skal være ufeilbarlig liksom. Men være et menneske, ikke bare en autoritativ lærer som står der og preiker.*

Lærer 4 viser til at ved å dele opplevelser fra sitt eget liv og by på seg selv bygger hun tillit til elevene. For elever som viser innagerende atferd kan tidligere negative relasjonserfaringer føre til at mistillit preger fortolkninger de gjør av andre (Lund, 2012a). Vi kan derfor si at det er av stor betydning at læreren jobber for å bygge tillit til denne elevgruppen. For å skape tillit, tilnærmer Lærer 4 seg elevene ved å relatere til dem på et personlig nivå, og å ikke bare være en som utøver kontroll. Gjennom lærerens beskrivelse får vi inntrykk av at hun er opptatt av å vise at hun er troverdig og til å stole på, noe som nevnes som viktige aspekt av tillitsrelasjonen (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009).

Videre om tillitsrelasjonen viser Lærer 4 til hennes kommunikasjon med eleven som viser innagerende atferd. Hun beskriver hvordan hun bruker tid på å se hver elev og hvordan hun går frem i samtale med denne elevgruppen:

*Man kommuniserer litt mer med blick og kropp, enn med ord. Og det å ikke slutte å prate med dem selv om de ikke sier så mye, men bare fortsette. Og ikke tenke sånn: "vi kan ikke ha noen flere elevsamtaler for du prater jo ikke med meg". Fordi de prater på sitt vis veldig mange. Og veldig mange synes jo også det er ålreit at jeg sier at: "jeg ser at ikke du har så veldig lyst å prate med meg nå. Kan jeg for eksempel prate med mamma?" Ikke sant, at det går litt veien rundt. Det trenger ikke alltid være ord.*

Lærer 4 beskriver den non-verbale kommunikasjonen som ofte brukes av elever som viser innagerende atferd, samt viktigheten av å ikke gi opp i samtale med denne elevgruppen.



Andre lærere beskriver også at det er viktig at læreren ikke lar seg avvise av eleven, men tar ansvar for relasjonen og fortsetter å vise en vilje til å bli kjent (Helgeland, 2008). Lærer 4 uttrykker at hun prøver flere strategier for å tilnærme seg enkelteleven gjennom å forsøke å lese kroppsspråket til eleven og ikke slutte å ta initiativ til samtale. Hun viser også eleven respekt ved å spørre om hun kan ta kontakt med foreldrene. Vi opplever at en bevissthet om utfordringene rundt den sosiale samhandlingen til denne elevgruppen gjør læreren bedre i stand til å bygge tillit. Hun vil deretter også være i posisjon til å hjelpe eleven å utvikle sosial kompetanse.

#### 4.4.3 Relasjon lærer-elev

På spørsmålet om hvordan Lærer 4 legger til rette for relasjonen mellom hun som lærer og eleven som viser innagerende atferd, sier hun:

*Bli kjent med eleven. Vise at du bryr deg... Ikke gi opp selv om du ikke får noe særlig respons, så bare ta til takke med det lille responsen du får. I enkelte tilfeller så har jeg erfart at det også kan hjelpe å banke i bordet. Og si: "Jeg vet at du kan prate med meg. Jeg har hørt deg prate. Nå prater du". At de trengte det motsatte... Og det at jeg da forventer at den personen skal bidra i en samtale har også ført til at personen har begynt å bidra (...) Noen ganger så er den beste tilretteleggingen bare å la eleven bevege seg i sitt tempo. Men så har jeg jo også tilfeller hvor man har innsett til slutt at det ikke er den beste strategien, og man rett å slett bare pusher på. Helt til... Personen på en måte springer ut da.*

Her forklarer læreren hvordan hun blir kjent med eleven og viser en genuin interesse selv om hun ikke får mye respons. Dette har læreren også snakket om tidligere i intervjuet om å bygge tillitsrelasjoner. Ut i fra utsagnene til Lærer 4 kan vi si at hun uttrykker noe om balansegangen mellom å gi elevene tid og å gi utfordringer for å utvikle deres sosiale kompetanse. Hun beskriver utfordringer knyttet til en forventning om muntlig tilbakemelding fra eleven, men hun sier tydelig at hun er sikker på at eleven kan det hun ber om. Dette vil vi komme tilbake til i forbindelse med autonomi og selvbestemmelse.

#### 4.4.4 Relasjon elev-elev

På spørsmålet om hvordan man kan tilrettelegge for relasjoner mellom eleven som viser innagerende atferd og andre elever, sier Lærer 4 at:

*Det handler jo mye om det at elevene skal, altså de skal se hverandre sånn som vi skal se alle elever, så skal alle elever også se alle elever i klassen. Og det med å respektere og tolerere at andre er annerledes (...) Klassen min er fullstendig klar over at vi har for eksempel en elev som ikke sier så veldig mye, særdeles lite... Og det er helt greit da, at den eleven slipper å... De behandler ikke den eleven noe annerledes for det er, det er sånn de er. Så prøver jeg jo på en måte dra de elevene med meg, for å hjelpe den eleven...*

I elev-elev relasjonen var Lærer 4 spesielt opptatt av hvilke holdninger elevene har til hverandre. Læreren beskriver viktigheten av at elevene i klassen ser hverandre og viser toleranse og respekt for ulikheter. Som tidligere nevnt er aksept og toleranse for forskjellighet avgjørende for det psykososiale miljøet (Berg, 2005). Dersom eleven som viser innagerende atferd ikke opplever å bli respektert og inkludert i læringsmiljøet, kan det sosiale samspillet og utvikling av relasjoner være utfordrende. Vi kan si at Lærer 4 ivaretar de stille elevene ved å ha et fokus på hele klassens holdninger og vektlegger toleranse og anerkjennelse i læringsmiljøet.

Videre tilrettelegger Lærer 4 for relasjoner mellom medelever ved å lære dem hvordan de skal gå frem i møte med elever som er annerledes enn dem selv. Lærer 4 beskriver en situasjon med noen elever:

*Da sier de jo at de har prøvd, men det er veldig vanskelig å leke med noen som ikke deltar så veldig mye, men som bare står der. Og da jobbet vi veldig mye med hvordan de kunne gå frem da, i forhold til at kanskje det er regler som er vanskelig. "Kanskje dere må være ekstra nøye med å forklare regler, kanskje dere kan late som den eleven gjorde noe". Et eksempel var at de skulle leke familie, og så sier en elev at: "Ja, men hun står jo bare der! Hun er jo ikke med". Og da sa jeg: "Men prøv og lat da som om hun var med. Lat som hun sa en ting, ikke sant". Og da, når de begynte å prøve ut sånne taktikker, da kom det litt etter hvert fra den eleven. Da ble den litt mer med.*

*Og... det er viktig også å opprettholde motivasjonen til de andre elevene med å prøve å få den eleven med, selv om det er vanskelig. Ikke gi opp! Og vise at den eleven kanskje har et ønske men som finner det vanskelig. Det handler veldig mye om det å tolerere at andre er annerledes, men å ikke gi dem opp av den grunn da.*

Dette eksemplet handler om hvordan læreren hjelper klassen til å ha gode holdninger til eleven som viser innagerende atferd, og inkludere ham/henne i leken. For denne elevgruppen kan negative erfaringer og følelser om sosial interaksjon påvirke deres egne holdninger og motivasjon til å tre inn i relasjoner med andre (Ogden, 2009). Negative erfaringer kan føre til negative forventninger om sosial samhandling, og det er avgjørende at det skjer et brudd i denne sirkelen ved at eleven får positive sosiale opplevelser (Lund, 2012a). Utsagnet ”*hun står jo bare der!*” indikerer at den stille elevens atferd kan være problematisk for relasjoner med medelever. Dette kan også være utfordrende med tanke på utvikling av sosial kompetanse. Eksemplet viser også at de andre elevene kan miste motivasjonen i møte med eleven som viser innagerende atferd, og at de ikke må gi opp selv om de opplever relasjonen som vanskelig. For elever som viser innagerende atferd kan det å bli latt være i fred tolkes som avvisning, noe som kan ha store konsekvenser for elevens sosiale relasjoner og opplevelse av ensomhet (Lund, 2011a). Vi opplever at læreren hjelper resten av klassen til å inkludere og ivareta eleven som viser innagerende atferd ved å tilrettelegge for elev-elev relasjonen. Hun foreslår taktikker i leken og ber dem å være tålmodig til de ser fremgang. Når læreren hjelper de andre elevene å etablere en relasjon med eleven som viser innagerende atferd, får eleven muligheten til å delta sosialt, og dermed utvikle sin sosiale kompetanse. Dette er i tråd med det vi har sett i teorikapitlet at relasjoner kan brukes til å utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2009).

#### **4.4.5 Mestring**

Lærer 4 forteller hvordan hun bruker ros for å tilrettelegge for sosiale mestringsopplevelser:

*Jeg er jo litt av den typen som mener at ros skal komme når den er fortjent. Og jeg vet at veldig mange tror på at rose, rose, rose (læreren klapper) hele tiden, så vil alt bli supert. Men...rosen betyr mer når den er reell. Så for meg er det ikke viktig å rose hele tiden, men rose de tingene som er viktige...Og det er jo, vil jo bidra til å på en*

*måte øke den mestringsfølelsen når de faktisk gjør noe så får de ros. De får ikke ros for en hver minste lille ting.*

Lærer 4 forklarer hvordan hun bruker ros til å oppmuntre elevene, men understreker at rosen må være reell og fortjent. Det er viktig for læreren å ikke rose hele tiden, men heller å bekrefte områdene hun er av betydning for individet. Det kan se ut som Lærer 4 begrenser rosen til viktige områder hos eleven, og hun mener dette kan øke mestringsfølelsen. Dette kan bidra til at rosen oppleves som troverdig overfor eleven, noe som Stipek referert i Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 138-139) understreker som betydningsfullt i denne sammenhengen.

Samtidig uttrykker læreren at hun er opptatt av å gi elevene feedback for å tilrettelegge for mestring:

*Hvis jeg ser eller hører at elevene har gjort noe bra, så gi dem feedback på det med en gang. Og gir tips, hvis jeg ser at det er veldig vanskelig. Gir tips og råd til hvordan de kan løse det neste gang (...) Det vil være ulikt hvordan man på en måte går frem og gir mestringsfølelse, og handler ut fra den situasjonen den eleven har vært i.*

Istedenfor å gi ros hele tiden, nevner Lærer 4 viktigheten av å gi tilbakemeldinger til elevene for å skape mestringsopplevelser. Vi kan si at læreren tilrettelegger for elevene ved å ta utgangspunkt i deres forutsetninger og gir dem støtte til mestring ved å bidra med tips og råd til hva de kan gjøre for å utvikle seg. Vi har sett i teorikapitlet at ros bør gis på en informativ og veiledende måte slik at elevene forstår hva som er bra og hva de kan bli bedre på (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læreren viser også til at hun tilpasser fremgangsmåten avhengig av situasjonen eleven er i. Berg (2005) understreker også dette og påpeker at dersom elever skal oppleve mestring må de bli gitt utfordringer som de har forutsetninger for å klare.

#### **4.4.6 Autonomi/selvbestemmelse**

Lærer 4 uttrykker at tilpassede forventninger om deltakelse er viktig i tilretteleggingen av et autonomistøttende læringsmiljø:

*Der går det jo tilbake igjen til forventinger (...) Vi har jo hatt elever som aldri tar initiativ til noen ting, men hvis jeg på en måte ytrer at jeg forventer det i enkelte situasjoner, ikke i alle situasjoner, men i de situasjonene: ”Her kan... der må du ta ansvaret, der må du klare det”, så kommer det. Det handler veldig mye om å stille forventinger på de riktig arenaene da. Ikke forvente alt hele tiden (...) Og pushe på, på de områdene hvor du mener at eleven kan prestere og kan ta initiativ og kan bidra. Det finnes at alltid et eller annet. Så... jeg har tro på at så lenge man forventer noe, og at den forventningen er...plassert på riktig sted da, så, så kommer den...etter hvert.*

Lærer 4 utfordrer elevene som viser innagerende atferd ved å ha klare forventinger som er tilpasset elevenes forutsetninger. Om forventinger til elever som viser innagerende atferd understreker Lund (2012a) at læreren ikke kan stille eleven forventinger og målsetninger før det grunnleggende læringsmiljøet er trygt. Lærer 4 forteller at hun tilrettelegger for autonomi/selvbestemmelse ved å stille forventningene der hun vet at eleven kan bidra eller prestere. Dette har vi sett i teorikapitlet. Læreren bør utfordre eleven med et godt kjennskap til elevens ressurser og forutsetninger, samt vise en oppriktig interesse for elevens subjektive opplevelse (Lund, 2012a). Selv om Lærer 4 uttrykker at hun utfordrer eleven til å ta initiativ, er dette på en arena der hun vet at eleven kan klare det. Vi får også inntrykk av at læreren gir eleven tid og ikke forventer en umiddelbar utvikling. I utvikling av selvbestemmelse er det viktig at en elev opplever minst mulig ytre kontroll fra for eksempel en lærer, men heller opplever støtte til å ta initiativ til samhandling ut fra egen vilje og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For at eleven som viser innagerende atferd skal oppleve personlig endring sosialt og utvikle sosial kompetanse, er det nødvendig at de selv bestemmer seg for å øve, feile og mestre (Lund, 2012a).

#### **4.4.7 Avsluttende kommentar**

I tråd med Lund (2012a) sin definisjon av innagerende atferd og uttalelsene til de andre lærerne, uttrykker også Lærer 4 at denne elevgruppen har vanskeligheter for å kommunisere følelser og tanker. For å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse, opplever vi at læreren vektlegger sosial deltakelse både i lek og ved å ha fokus på muntlig kommunikasjon. Gjennomgående i intervjuet med Lærer 4 er en forståelse av hva som ligger bak atferden til eleven som viser innagerende atferd, noe som hun sier er avgjørende for å være i stand til å

tilrettelegge læringsmiljøet. Vi kan derfor si at Lærer 4 har elevens behov i fokus og tiltakene hun beskriver preges av dette.

For å utvikle sosial kompetanse hos eleven som viser innagerende atferd ser vi at Lærer 4 iverksetter tilrettelagte tiltak for enkelteleven. Vi opplever at lærerens individfokus er gjennomgående for intervjuet og tildeles størst oppmerksomhet knyttet til sosial kompetanse. Hun forklarer hvordan jevnlig elevsamtaler er med på å skape trygghet for eleven og for at læreren får mulighet til å forstå bakgrunnen til atferden. Her nevner hun også at det å ikke gi opp i relasjon med denne elevgruppen er svært viktig, noe vi har sett om innagerende atferd i teorikapitlet (Lund, 2012a). Når eleven ikke gir muntlig respons, forsøker hun å tyde elevens non-verbale kommunikasjon. På denne måten viser læreren at hun ikke gir opp og skaper tillit til eleven. I tillegg til å skape trygghet og tillit i relasjonen, viser Lærer 4 til viktigheten av å utfordre eleven sosialt og å ha forventinger til deres utvikling. Å ha forventinger til eleven understreker Lund (2012a) som viktig for elever som viser innagerende atferd. I resultatene så vi læreren i enkelte tilfeller også har klare forventinger om at eleven som viser innagerende atferd skal bidra i en samtale og utfordrer eleven på dette. Vi opplever dette som viktig for utvikling av sosial kompetanse, men lærerens kjennskap til elevens forutsetninger og elevens opplevelse av trygghet er da nødvendig.

I tillegg til et individfokus kan vi også se at Lærer 4 arbeider med hvordan resten av klassen kan hjelpe eleven som viser innagerende atferd å utvikle sosial kompetanse. Vi kan si at hun gjør dette ved å jobbe med hvilke holdninger elevene skal ha til hverandre og å skape et inkluderende læringsmiljø. Læreren beskriver hvordan hun hjelper elevene å sette pris på hverandres ulikhet og respektere forskjeller. Videre i resultatene forteller læreren om noen elever som synes den sosiale samhandlingen var utfordrende med en elev som ikke deltok i leken. Hun forklarer at hun prøvde å lære elevene å ikke gi opp og miste motivasjon, men ta i bruk strategier for å inkludere eleven. Vi synes dette er et godt eksempel på viktigheten av at lærere og medelever ikke lar seg avvise av et passivt eller tilbaketrukket uttrykk. Dette hindrer at eleven som viser innagerende atferd blir ekskludert fra fellesskapet. Slike tilrettelegginger av læringsmiljøet er avgjørende for at denne elevgruppen får anledning til å øve på sosiale ferdigheter, danne relasjoner og oppleve sosial mestring i samspill med andre.

## 4.5 Lærer 5

Lærer 5 har jobbet som kontaktlærer i 3 år for 1. og 2. trinn. Denne læreren er utdannet allmennlærer og har spesialpedagogikk som fag i tillegg. Hun har mest erfaring med innagerende atferd fra hennes nåværende 2. klasse, og hun deler utfordringer og tiltak knyttet til en elev. Læreren sier at hun ble raskt oppmerksom på denne eleven fordi hun var veldig stille, ikke tok så mye initiativ og var ”lite med”. Videre i intervjuet uttrykker Lærer 5 at lærer-elev relasjonen kan være utfordrende fordi de har ofte en apatisk tilstedeværelse og det kan være vanskelig å forholde seg til dem. Hun sier også at denne eleven ofte forsvinner ofte i mengden og at spriket blir stort i forhold til resten av klassen:

*Spriket blir ganske stort. Jeg har de som står på barrikaden og skal bli neste statsminister. Og så er det hun da, som forsvinner litt i mengden. Hun gjør det.*

Vi ser her hvordan eleven som viser innagerende atferd er langt mer anonym og tilbaketrukket enn flesteparten av de andre elevene.

### 4.5.1 Trygghet

Gjennom intervjuet nevner Lærer 5 flere ganger at hun jobber for å skape trygghet for elevene. For å beskrive hvordan hun skaper trygghet i læringsmiljøet for elever som viser innagerende atferd, beskriver hun strategier hun bruker for klassen:

*Da er det jo mye av det vi jobber med, det å skape trygghet for alle. Og forutsigbarhet i alt vi gjør (...) Det skal være forutsigbart med lapper på tavla, når det er spising, når det er mat, når det er friminutt. Jeg gjentar ting. Altså det er veldig sånn en generell oppbygging av den tryggheten da.*

Lærer 5 beskriver en generell oppbygging av trygghet for elevene i klassen. Dette kan tyde på at læreren har et helhetlig perspektiv på tiltak for hele klassen, noe som er gjennomgående i intervjuet med læreren. Hun omtaler forutsigbarhet som viktig for alle elevene, og viser til strategier som hun bruker for å ivareta dette i klasserommet. Ifølge Bru (2011) er forutsigbare rutiner viktige for sårbare elever, og trygghet skapes når elevene vet hva de kan forvente i hverdagen. I intervjuet nevner hun også at dette er noe hun har jobbet med fra elevene begynte på skolen i fjor.

Videre presenterer hun flere strategier for å skape trygghet i læringsmiljøet, og reflekterer over tiltak og fremgangsmåter hun kan iverksette for enkeltelever i klassen. En av disse strategiene er den fysiske organiseringen av klasserommet. Om dette uttrykker hun at:

*(...) i forhold til... de som kanskje trenger litt ekstra, så er det kanskje å være litt mer bevisst på hvor jeg plasserer de i klasserommet. At de kanskje er nærmere meg.*

I tillegg til generelle strategier ser vi at læreren også iverksetter individuelle tiltak knyttet til det fysiske læringsmiljøet. Dette kan bidra til å skape trygghet for denne elevgruppen. Vi har sett i teorikapitlet at lærerens oppmerksomhet rundt plassering av elever og gruppesammensetninger er svært viktig for sosialt usikre elever, spesielt i forbindelse med relasjoner til andre (Bru, 2011). Videre bekrefter Lærer 5 eleven som viser innagerende atferd ved å gi en ekstra klapp på skulderen, eller en påminnelse hvis de trenger det. Læreren poengterer at slike strategier skaper trygghet for denne elevgruppen.

#### **4.5.2 Tillit**

For å bygge tillit til elever som viser innagerende atferd, nevner Lærer 5 at hun følger opp avtaler og passer på å holde løfter. Hun beskriver at:

*Jeg er litt sånn forsiktig med hva jeg lover, men at jeg er litt mer sånn skal prøve å få til ting, og hvis det ikke blir så forklarer jeg hvorfor det ikke gikk... Så jeg er nok litt mer forsiktig med å love ting, fordi at hvis det da brytes så brytes jo også den tilliten på at jeg får til ting eller ordner opp i ting.*

Lærer 5 opplever det som viktig å ikke love elevene noe som hun ikke kan innfri. Hun knytter dette til hvordan tillit kan brytes mellom henne og elevene. Vi har sett i teorikapitlet at lærerens troverdighet står sentralt i etablering av tillitsrelasjoner (Nordahl et al., 2005). Læreren bruker igjen beskrivelser av generelle strategier for hele klassen, noe som er gjennomgående for intervjuet.

Samtidig knytter Lærer 5 tillit til tilrettelegging av elevens behov. I den forbindelse nevner hun at det er viktig å:



*Støtte de på at de kan. At de mestrer...Legge til rette for oppgaver som de kan klare å mestre. Tilpassa undervisning.*

Lærer 5 forteller at hun tilrettelegger oppgaver for individet, og gir elevene støtte til mestring. I teorikapitlet har vi sett at mestring er avgjørende for læring og vekst (Bru, 2011). I tillegg påpeker Bru (2011) at lærerens tilrettelegging av et mestringsorientert klima handler blant annet om at eleven får støtte til å gjøre sitt beste ut i fra sine forutsetninger. Vi kan si at Lærer 5 bygger tillit til elevene ved å vise dem at hun ser deres behov, og hun ønsker å tilpasse undervisningen slik at de mestrer. Videre sier Lærer 5 at hun bygger tillit ved å rose elevene for alt. Lund (2012a) understreker at trygghet og tillit er grunnleggende elementer i læringsmiljøet og svært viktig for at elever som viser innagerende atferd skal kunne tre frem i sosiale relasjoner.

#### **4.5.3 Relasjon lærer-elev**

Lærer 5 opplever ofte relasjonen mellom seg selv og eleven som viser en innagerende atferd som utfordrende. Atferdsuttrykket til denne eleven beskriver hun som apatisk, og noen ganger kan det være krevende å tilpasse seg denne atferden på en pedagogisk måte, sier hun. Dessuten påpeker hun at en bevissthet om innagerende atferd gjøre det enklere å imøtekomme atferden:

*Relasjonen meg imellom og da eleven med innagerende atferd synes jeg til tider er ganske vanskelig og utfordrende. Fordi at noen ganger så blir jeg litt sånn: "åårhh, kom igjen!" Litt den der, "skjerp deg!" (...) Men det er klart at når jeg er bevisst på det, så, så prøver jeg å på en måte... Hvis for eksempel eleven sitter bak i klasserommet, og jeg vet at denne eleven snakker kjempelavt. Jeg kan stå rett ved siden av og ikke høre det. Men da går jeg jo hvert fall den eleven i møte, sånn at jeg har sjanse til å høre hva den eleven sier. Så det er på en måte at jeg må da tilpasse meg, at den eleven snakker lavt...*

Lærer 5 har tidligere trukket frem hennes egen bevissthet som viktig i møte med eleven som viser innagerende atferd. Når læreren innehar en bevissthet om innagerende atferd, tilpasser hun seg elevens atferdsuttrykk. Læreren tilpasser seg ved å velge å gå eleven i møte til tross

for at denne relasjonen oppleves som utfordrende. Dette er i tråd med det vi har sett i teorikapitlet hvor læreren har ansvaret for relasjonen til elevene (Nordahl et al., 2005). Når relasjonen oppleves som vanskelig, kan refleksjon være nyttig for å undersøke om våre tolkninger av atferden stemmer overens med elevens opplevelse (Lund, 2012a). Det vil da være betydningsfullt for relasjonen mellom lærer og elev at læreren viser en oppriktig interesse og et ønske om å bli kjent med eleven (Helgeland, 2008).

#### **4.5.4 Relasjon elev-elev**

Lærer 5 tilrettelegger for relasjoner mellom elever ved å danne lekegrupper for elevene i klassen. Denne strategien er basert på tankegangen om at ”*voksne skaper vennskap*”. Hun forklarer at:

*Jeg har lekegrupper hvert første friminutt hvor jeg bestemmer hvem som skal leke sammen. Sånn at den personen da ikke faller utenfor, for eksempel (...) Og det er litt sånn tankegang om at vi voksne, det er vi som skaper vennskap... Og det er de nå veldig sånn vant til.*

Lærer 5 forteller hvordan hun som lærer setter sammen grupper for å tilrettelegge for vennskap i klassen. Selv om tiltaket brukes for hele klassen, har hun et fokus på at eleven som viser innagerende atferd ikke skal falle utenfor eller bli ekskludert av andre elever. I prinsippet om inkludering står lærerens bevissthet sentralt (Moen, 2012). Moen (2012) hevder at læreren må spørre seg selv om inkludering blir ivaretatt i egen praksis og undervisning. Vi får et inntrykk av at Lærer 5 bruker voksenstyrte lekegrupper til å gi alle elevene mulighet til sosial samhandling, i tillegg til å hjelpe elever som viser innagerende atferd til å utvikle vennskap. For denne elevgruppen kan isolasjon og ensomhet prege deres hverdag og sosiale relasjoner kan oppleves som utfordrende (Lund, 2012a). Utsagnet til Lærer 5 tyder på at lekegrupper kan forhindre isolasjon hos denne elevgruppen.

Videre uttrykker læreren at hun innfører felles rammeleker, slik at alle i klassen kan de samme reglene. Hun forteller også at hun har hatt et fokus på hvordan elevene i klassen skal oppføre seg i lekegruppene. På denne måten tilrettelegger læreren for elev-elev relasjoner, samtidig som hun lærer elevene sosiale ferdigheter om hvordan å samhandle med andre. I definisjonen til Ogden (2009) om sosial kompetanse har vi sett at elever trenger å tilegne seg

kunnskap om hvordan en handler sosialt kompetent, for å deretter øve seg på å tilegne sosiale ferdigheter. Dette er en del av å utvikle sosial kompetanse.

#### 4.5.5 Mestring

Lærer 5 uttrykker at hun gir elever som viser innagerende atferd sosiale mestringsopplevelser ved å tilrettelegge aktiviteter og undervisning etter elevens forutsetninger. Dette gjør læreren ved å gi dem oppgaver eller roller i aktiviteter som hun vet de kan eller er gode på. Som vi har nevnt tidligere har Lærer 5 lært elevene sine noen felles rammeleker og sier at:

*(...) disse rammelekene som jeg vet at alle kan, så kanskje er hun den som først får være for eksempel den som går ut på og ta den ring og la den vandre, eller... Fordi at jeg vet at dette er leker som alle kan, så får hun være den første. Litt sånn tilfeldig (lager hermetegn med fingrene). Fordi at jeg vet at det er ting hun da kan.*

Gjennom slike kjente aktiviteter kan eleven som viser en innagerende atferd få mestringsopplevelser. Læreren løfter eleven frem i det sosiale miljøet, og hjelper eleven å bli synlig blant de andre elevene. Vi har tidligere sett viktigheten av å gi elevene utfordringer som de kan klare og å sette mål som realistiske for eleven (Berg, 2005). På denne måten kan eleven oppleve mestring, og dette gir et godt grunnlag for å kunne utvikle sine ferdigheter (Bru, 2011). Vi har også påpekt at elever som viser innagerende atferd ofte opplever negative sosiale erfaringer, og velger å trekke seg tilbake fra det sosiale (Lund, 2012a). Dersom de på den andre siden opplever å mestre sosiale sammenhenger, slik som eleven i sitatet over, kan dette gi eleven positive erfaringer. Dette vil videre kunne gi tro på egne ferdigheter, noe Ogden (2009) påpeker er en nødvendighet for å kunne videreutvikle sin sosiale kompetanse.

Videre om sosiale mestringsopplevelser forklarer Lærer 5 at klassen har øvd på foredrag i 2. klasse. I forkant av foredragene fikk elevene informasjon om hva et foredrag gikk ut på, og eleven som viser innagerende atferd fikk ekstra god tid til å forberede seg. De elevene som var veldig nervøse fikk tilbud av læreren å ha et før-foredrag. I tillegg jobbet klassen med hvordan de skulle være et godt publikum for eleven som skulle ha fremlegg. Både lærer og medelever skulle komme med positive tilbakemeldinger i etterkant av foredraget. Lærer 5 sier at foredragene har:

*(...) gått overraskende bra med det, men det var nok fordi at vi gjorde så grundig forarbeid og alle vår på en måte innforstått med hva det var da. Og det å holde foredrag er egentlig ikke noe vi skal i 2. klasse. Jeg bare hadde lyst å gjøre det (latter). For å ... Fordi det er en veldig sånn fin klasse som jeg kan pushe litt da (...) Og jo før man begynner med det, jo kanskje mindre skummelt blir det. Og vi har også hatt mye konserter, og vi hiver oss på ting. Bare for å trene litt på det da.*

Sitatet gir oss et inntrykk av en lærer som velger å utfordre elevene sine når det gjelder sosiale ferdigheter. Skolen er en arena som vektlegger sosiale aktiviteter, og kravet til sosial interaksjon øker stadig (Bru, 2011). Vi har sett at dette kan virke problematiske for elever som viser en innagerende atferd ettersom atferden deres ikke stemmer overens med skolens krav (Lund, 2012a). Til tross for dette kan det tyde på at et grundig forarbeid var avgjørende for at eleven som viser innagerende atferd mestret å holde foredrag for resten av klassen, slik sitatet viser. Forarbeidet gir elevene forutsigbarhet, de vet hva et foredrag innebærer og hva som forventes av dem. Dette kan gjøre slike situasjoner mindre truende, og gi en opplevelse av indre kontroll over det som skal gjennomføres (Bru, 2011). Slik vi opplever det vil elevens opplevelse av indre kontroll over foredraget kunne gi eleven motivasjon til å gjennomføre noe lignende neste gang. Sitatet ovenfor viser at elevene mestret de muntlige foredragene. I teorikapitlet har vi sett at mestringsopplevelser kan bidra til å gi økt motivasjon (Bekkehus, 2008). Det er derfor nærliggende å tro at mestringsopplevelser i dette tilfelle kan bidra til å øke motivasjonen for å utøve sosiale ferdigheter. Ogden (2009) påpeker at elevens egen motivasjon er nødvendig for å lære og ta i bruk ferdigheter.

#### **4.5.6 Autonomi/selvbestemmelse**

På spørsmålet om hvordan autonomi/selvbestemmelse kan fremmes hos elever som viser en innagerende atferd, sier Lærer 5 at hun opplever det vanskelig at denne elevgruppen verken tar noe særlig ansvar eller initiativ. Videre uttrykker hun konkrete utfordringer ved dette. Hun viser for eksempel til at skolehverdagen på småskoletrinnet ikke er lagt opp til at elevene har muligheter til å ta valg. Hun beskriver det slik:

*(...) foreløpig er vi en litt sånn saueflokk. Det er få valg de egentlig får ta. Løpet er på en måte lagt. Dagene er på en måte spikra. Så det... Så det er liksom ikke så mange valg de får ta selv.*

Selv om Lærer 5 uttrykker at det er få valgmuligheter elevene har i løpet av en skolehverdag, har hun flere eksempler på hva som kan gjøres for å fremme autonomi/selvbestemmelse. Hun nevner et programtiltak, Zippis venner, som hun utfører i klassen. Gjennom programmet skal elevene blant annet kjenne på egne følelser og uttrykke egne behov ved å lære si "stopp" når det er noe de ikke vil være med på. Vi kan knytte disse tiltakene til autonomi/selvbestemmelse, som handler om en villighet til å uttrykke egne følelser og tanker (Ryan & Deci, 2000). I teorikapitlet har vi sett at sosial kompetanse innebærer at eleven må være villig til å utføre sosiale ferdigheter, og at de må ha en forståelse for hvorfor sosial kompetanse er viktig (Ogden, 2009). Et slikt programtiltak som Zippis venner, kan bidra til å lære elevene sosiale ferdigheter, og hjelpe dem til å se behovet for sosial kompetanse.

Til slutt uttrykker denne læreren at hun håper autonomi/selvbestemmelse kan utvikles etter hvert som de blir eldre:

*(...) jeg håper kanskje at noe kommer med modning. At noe kommer ved at, ok jeg går på skolen, det er det jeg gjør hver dag, her er det trygt og godt, her kan jeg på en måte skjønne spillereglene. Litt sånn, litt etter det andre. Og de blir eldre, de blir kanskje tryggere på seg selv, de finner kanskje plassen sin i gruppa, og så at noe kommer med den fysiologiske utviklingene da. Håper jeg jo...*

Dette sitatet kan tyde på at læreren først og fremst vektlegger trygghet i miljøet som en forutsetning for at eleven senere kan utvikle autonomi/selvbestemmelse. Denne tryggheten er preget av en forutsigbarhet ved at man kjenner til spillereglene, samt at eleven har funnet sin plass i gruppen. Et trygt læringsmiljø er preget av forutsigbarhet, struktur og orden (Skaalvik & Skaalvik, 2013), samtidig som dette bidrar til å skape en arena hvor elever våger å si i fra og be om hjelp (Lund, 2012a).

#### **4.5.7 Avsluttende kommentar**

For å beskrive hvordan hun tilrettelegger for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd, viser Lærer 5 til generelle tiltak for hele klassen. Læreren uttaler at hun bruker en generell oppbygging for å tilrettelegge for individer, noe hun forklarer kan ha en sammenheng med alderen på elevene hun underviser og at hun har fulgt klassen siden

skolestart. Gjennom intervjuet bruker Lærer 5 uttrykket ”for alle” i forbindelse med tiltak, og viser til at den generelle tilretteleggingen av rutiner også vil være gunstig for utvikling av sosial kompetanse hos den enkelte.

Samtidig som vi har sett at Lærer 5 har en generell tilnærming til mange forhold i læringsmiljøet, er hennes bevissthet rundt innagerende atferd gjennomgående i intervjuet. Dette er både med tanke på utfordringer knyttet til denne elevgruppen, og hvordan hun som lærer tilrettelegger læringsmiljøet for enkelteleven. For å være i stand til å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse, vil det derfor være viktig at læreren reflekterer over samsvaret mellom elevens subjektive opplevelse og tolkningen av atferden (Lund, 2012a). Selv om Lærer 5 erkjenner at hun synes det er utfordrende å imøtekomme innagerende atferd, opplever vi at hun likevel klarer å tilrettelegge for elevens sosiale utvikling ved å være bevisst denne problematikken og hennes egne responser.

Videre i resultatene så vi at Lærer 5 forsøker å finne ut hva som er ressursene og styrkene til elevene, og lar dem utføre sosiale aktiviteter og oppgaver som de mestrer. I dette arbeidet gir hun elevene mestringsopplevelser ved å tilrettelegge oppgavene etter denne elevgruppens forutsetninger. I tillegg til dette bruker læreren tid på forberedelser i forkant av oppgaver og muntlige foredrag. Vi har sett i teorikapitlet at en slik forutsigbarhet kan bidra til å gjøre oppgaver gjennomførbare og mindre truende (Bru, 2011). Et grundig forarbeid er generelle tiltak for hele klassen, men det viser seg å være svært gunstig også for elever som viser en innagerende atferd. Vi opplever at Lærer 5 utfordrer eleven som viser en innagerende atferd til å utføre oppgaver i skolen som kan bidra til å utvikle deres sosiale kompetanse. Tilpassede oppgaver som eleven mestrer, samt et grundig forarbeid som sikrer forutsigbarhet, ser vi på som grunnleggende tiltak for å hjelpe den elevgruppen til å utvikle sosial kompetanse.

## **4.6 Felles drøfting**

Vi har nå presentert og drøftet resultatene fra intervjuene individuelt i lys av teori. Basert på resultatene vil vi avslutningsvis diskutere noen temaer som vi opplevde var spesielt fremtredende hos lærerne og som også bidrar til å belyse problemstillingen. Temaene vi vil ha fokus på er trygghet som fundament i læringsmiljøet, holdningsarbeid, betydningen av å utfordre og motivasjon for sosial kompetanse. Etersom elevene lærerne beskriver har ulik grad av innagerende atferdsvansker, vil dette ha konsekvenser for deres tilrettelegging av

læringsmiljøet og hvilke tiltak de iverksetter for å hjelpe denne elevgruppen med å utvikle sosial kompetanse. Det vil derfor være viktig å ta dette i betraktning når vi avslutter med en felles drøfting av resultatene.

#### **4.6.1 Trygghet som fundament i læringsmiljøet**

Trygghet i læringsmiljøet er et av forholdene vi tok utgangspunkt i vår undersøkelse. I resultatene beskriver lærerne ulike tilnærminger og perspektiver på trygghet i læringsmiljøet, og nevner også trygghet i forbindelse med flere andre spørsmål om tilrettelegging av forhold i læringsmiljøet. Vi tolker dette som at lærerne legger stor vekt på trygghet som fundament i læringsmiljøet. På bakgrunn av resultatene fremkommer det at lærerne tilrettelegger for trygghet på ulike plan: i organisering av undervisning, i relasjoner og gjennom holdningene til elevene.

Om organisering av undervisning beskriver Lærer 2, 3 og 5 forutsigbarhet, klare rutiner og den fysiske plassering av elever som spesielt relevant for å skape trygghet for alle i læringsmiljøet. Disse presenteres av lærerne som mer generelle tiltak for hele klassen. Men vi mener at dette er tiltak som eleven som viser innagerende atferd også vil profitere på i deres utvikling av sosial kompetanse. Dette er i tråd med teorien til Bru (2011) om trygghet, som handler om at forutsigbarhet og gode strukturer vil ha betydning for engstelige elever.

Et annet relevant aspekt ved trygghet er tillitsrelasjonen mellom lærer-elev og elev-elev. Vi opplever at noen lærere vektlegger den ene relasjonen mer enn den andre i tilretteleggingen av trygghet. Relasjonen til eleven som viser innagerende atferd kan være vanskelig ettersom et avvisende uttrykk ofte kommuniseres (Lund, 2012a). Til tross for at flere erkjenner at relasjonen til denne elevgruppen er utfordrende, opplever vi at samtlige lærere legger vekt på å tilrettelegger for trygghet og tillit i lærer-elev relasjonen. Om lærer-elev relasjonen beskriver Lærer 4 hvordan hun benytter seg av samtaler med eleven for å finne ut årsaken og bakgrunnen for atferden, slik at hun kan hjelpe dem til å utvikle seg og bedre tilrettelegge læringsmiljøet. Hun fremhever betydningen av å bli kjent med eleven og å få en forståelse av atferden som en strategi for å skape trygghet. Andre lærere er opptatt av å tilrettelegge for en trygg og tillitsfull relasjon mellom seg og eleven som viser innagerende atferd, eksempelvis gjennom å ta eleven på alvor, gi av sin tid og rose og anerkjenne eleven. Om elev-elev relasjonen beskriver Lærer 1 og 3 hvordan positive relasjonserfaringer med medelever kan

bidra til å skape trygghet hos eleven som viser innagerende atferd. Vi får inntrykk av at Lærer 1 prioriterer trygghet i elev-elev relasjonen, ved å sørge for at relasjonen oppleves som komfortabel og trygg for denne elevgruppen. Dette gjør hun ved å spørre eleven hvem de foretrekker å være sammen med. På den ene siden kan vi betrakte dette perspektivet ut i fra definisjonen til Ogden (2009) om sosial kompetanse. Den viser til at relasjoner ikke bare er målet for sosial kompetanse, men at relasjoner kan hjelpe elever til sosial utvikling (Ogden, 2009). På den andre siden kan det på sikt være betydningsfullt for elevene å bli utfordret til å samhandle med andre elever, noe vi vil diskutere nærmere.

Knyttet til det å skape trygghet opplever vi at flere lærere har et fokus på det vi velger å kalle holdningsarbeid. Dette kommer til uttrykk gjennom uttalelsene til Lærer 1, 2 og 4 hvor de nevner toleranse, synliggjøring av forskjellighet og en aksept i klassen for at elevene sliter på ulike arenaer. Dette kan ses i sammenheng med det vi har sett i teorikapitlet om det trygghet i det psykososiale miljøet (Berg, 2005; Lund, 2012b). Lærer 2, 4 og 5 legger vekt på å ha tydelige forventninger til hvordan klassen skal oppføre seg når noen tar ordet, og hvordan klassen kan være støttende publikumsmedlemmer og inkluderende lekekamerater. Videre uttrykker Lærer 3 at hun hjelper elevene til å reflektere over hvorvidt de har sett og oppmuntret andre barn i klassen. Behovet for holdningsarbeid kommer til syne gjennom denne uttalelsen til Lærer 1: *"hvorfør spør du han, han svarer jo aldri"*. En slik kommentar kan tyde på at denne eleven ikke har en god holdning til eleven som viser innagerende atferd. Gjennom holdningsarbeidet kan vi si at lærerne jobber mot en grunnleggende trygghet i læringsmiljøet for alle elever. Vi har sett at holdningsarbeidet viser seg gjennom at læreren har tydelige forventninger til klassen og at det er læreren selv som har ansvaret for hvilke holdninger og oppførsel hun tolererer. Med utgangspunkt i Lund (2012a) sitt syn på elever som viser innagerende atferd og denne elevgruppens negative relasjonserfaringer, vil vi påstå at dette aspektet av trygghet er avgjørende for at de skal utvikle sosial kompetanse.

#### **4.6.2 Betydningen av å utfordre**

Selv om trygghet i læringsmiljøet er gjennomgående i resultatene og betegnet som viktig i teorien om tilrettelegging for innagerende atferd, vil vi hevde at et trygt miljø ikke er tilstrekkelig for at denne elevgruppen skal utvikle sosial kompetanse. I teorikapitlet har vi også sett at voksne bør stille forventninger til elever som viser innagerende atferd for å hjelpe dem i deres utvikling (Lund, 2012a). Men læreren kan ikke stille eleven forventninger og



målsetninger før læringsmiljøet er trygt (Lund, 2012a). Til forskjell fra Lærer 1 som har størst fokus på å trygge eleven, har vi sett i resultatene at andre lærere i ulik grad setter elever i situasjoner der de kan bli utfordret. I forbindelse med muntlige foredrag foran klassen sier Lærer 2 at det er viktig for elever som viser innagerende atferd å *”pushe de litt sånn forsiktig”*, noe som er en utfordrende oppgave for denne elevgruppen. Rammene rundt denne utfordringen var preget av lærerstøtte og klare forventinger til hvordan resten av klassen skulle oppføre seg. Dette kan bidra til å gi eleven som viser innagerende atferd opplevelsen av trygghet. Lærer 5 viser også til et grundig forarbeid med eleven når hun setter dem i utfordrende situasjoner. I motsetning til Lærer 2, 4 og 5 har Lærer 3 et fokus på å ikke trenge seg på, men gi eleven tid til å delta eller ta kontakt med læreren når de selv er klar for. I lys av uttalelsene om sosiale utfordringer opplever vi det som viktig at læreren tilrettelegger oppgaven til elevens forutsetninger, lar de bevege seg i sitt eget tempo og forbereder eleven godt dersom de settes i en ny situasjon.

#### **4.6.3 Motivasjon for sosial kompetanse**

I definisjonen av sosial kompetanse står kunnskap, ferdigheter og holdninger sentralt (Ogden, 2009). Kunnskap og ferdigheter omhandler viten om hvordan man handler sosialt kompetent, samt at man må lære og utføre de sosiale ferdighetene. Videre står holdninger og dermed elevens egen motivasjon sentralt i sosial kompetanse. Ogden (2009) hevder at selv om sosiale ferdigheter kan læres, må elevene være motivert til å ta dem i bruk. Slik vi beskrev i teorikapitlet om læringsmiljøet, kan et autonomistøttende læringsmiljø kan hjelpe elever å utvikle en indre motivasjon, og føre til at de utfører handlinger fordi de selv ønsker det (Ryan & Deci, 2000). Nedenfor drøftes det hvordan lærernes tilrettelegging av læringsmiljøet kan bidra til å utvikle en indre motivasjon hos eleven for å utvikle sosial kompetanse.

Vi har belyst betydningen av å utfordre elever som viser en innagerende atferd for å hjelpe dem å utvikle sosial kompetanse. For å utfordre elevene forutsetter det at læringsmiljøet oppleves som trygt, for eksempel ved at elevene har en holdning til hverandre som er preget av respekt og toleranse. I teorikapitlet har vi også sett at et av kjennetegnene ved et autonomistøttende læringsmiljø handler om å gi elevene utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan igjen bidra til å utvikle en indre motivasjon for oppgaver og aktiviteter som skal utføres. I resultatene så vi at Lærer 4 utfordret elevene til sosial samhandling ved å si: *”Jeg vet at du kan prate med meg. Jeg har hørt deg prate. Nå prater du”*. Her ser vi at

læreren tydelig utfordrer eleven til å prate, men det kan det se ut som eleven blir utfordret gjennom ytre kontroll fra læreren. I selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000) har vi sett betydningen av at en elev opplever minst mulig ytre kontroll fra læreren, men heller opplever støtte fra læreren til å ta initiativ til sosial samhandling. Når en handling blir utført fordi eleven selv ønsker det, er handlingen preget av indre motivasjon fra elevens side. Selv om vi stiller spørsmålsteget ved hvorvidt elevens indre motivasjon blir utviklet, er konteksten i denne situasjonen viktig å ta i betraktning: læreren utfordrer tross alt eleven på en arena der hun vet at eleven kan klare det.

I motsetning til Lærer 4, ser vi at Lærer 3 ikke har like stort fokus på å utfordre elever som viser en innagerende atferd. Hun har et større fokus på å gi elevene ros og anerkjennelse for både *”person og prestasjon”*. I tillegg vektlegger læreren at denne elevgruppen blir satt i posisjoner hvor de kan få positiv feedback fra både lærer og ikke minst medelever. I teorikapitlet så vi at positiv feedback er et annet eksempel på autonomistøtte, og noe som kan bidra til å utvikle elevens indre motivasjon. Videre understrekes det at feedback bør oppleves som informativ og veiledende. Dette forutsetter at læreren kjenner eleven, og at relasjonen til eleven er god (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Vi vil videre belyse hvordan Lærer 2 gir positive tilbakemeldinger til denne elevgruppen. I resultatene beskriver læreren en situasjon hvor hun er oppmerksom på å rose eleven som på eget initiativ våger å rekke opp hånden for første gang. På denne måten bekrefter læreren områder som hun vet er spesielt utfordrende for eleven som viser en innagerende atferd, samtidig som hun roser elevens sosiale utvikling. I tillegg opplever eleven støtte fra læreren, noe vi har påpekt er avgjørende for å utvikle en indre motivasjon til å utføre aktiviteter og oppgaver. Et annet relevant punkt er at flere lærere benyttet seg av ros og anerkjennelse for å gi elevene sosiale mestringsopplevelser, som var et av elementene vi har fokusert på i læringsmiljøet. I vår redegjørelse av et mestringsorientert klima så vi at det er avgjørende at elever som viser innagerende atferd opplever mestring, ettersom dette kan bidra til å utvikle et godt selvbilde. Det er nærliggende å tro at sosiale mestringsopplevelser kan ha en positiv innvirkning på elevens holdninger til sin egen sosial kompetanse, samt utvikling av indre motivasjon til å utføre sosiale handlinger.

## 5 Avslutning

Vi vil avslutningsvis gjøre rede for våre hovedfunn knyttet til oppgavens problemstilling. For å svare på problemstillingen gjennomførte vi fem kvalitative intervjuer med lærere som har erfaring med innagerende atferd. I intervjuene tok vi utgangspunkt i fem forhold i læringsmiljøet: trygghet, tillit, relasjoner, mestring og autonomi/selvbestemmelse. Oppgavens problemstilling har vært:

*Hvordan tilrettelegger læreren læringsmiljøet for å utvikle sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd?*

I resultatene har vi sett en variasjon mellom lærerne i deres tilrettelegging av læringsmiljøet, både med tanke på vektleggingen av ulike forhold i læringsmiljøet og fokusområder innen sosial kompetanse. Vi tenker at denne variasjonen er et interessant funn, og vi ønsker å oppsummere hva de enkelte lærerne har fokus på.

Lærer 1 er spesielt opptatt av å tilrettelegge for trygghet i elev-elev relasjonen. Dette gjør hun ved å orientere seg om hvem eleven som viser innagerende atferd foretrekker å være sammen med, og plasserer de i lag. På denne måten skaper hun en grunnleggende trygghet for eleven, noe som kan bidra til å skape positive relasjonserfaringer. Innenfor en slik trygg relasjon ligger det muligheter for at eleven kan prøve og feile i den sosiale samhandlingen.

Lærer 2 har et fokus på å hjelpe elever som viser innagerende atferd til å uttrykke følelser og tanker, og er oppmerksom på at dette kan oppleves som svært utfordrende for denne elevgruppen. Dette gjør hun ved å lære elevene å stå imot press, hjelpe dem å sette ord på ting som er vanskelig og utfordre dem til å ta ordet i klassen. For at dette skal være mulig viser hun til betydningen av trygghet i læringsmiljøet og tydelige forventninger til de andre elevene.

Lærer 3 ser på lærer-elev relasjonen som grunnleggende for alt arbeidet hun gjør i klassen. Hun tilrettelegger for denne relasjonen ved å henvende seg til eleven så ofte som mulig og å bruke tid på å bli kjent. Å gi ros og anerkjennelse av både person og prestasjon er et annet tiltak hun benytter for å gi elevene sosiale mestringsopplevelser. Dette kan bidra til å motivere eleven til å ta flere initiativ og utvikle sin sosiale kompetanse.

Lærer 4 har et fokus på å undersøke hva som ligger bak atferden til eleven som viser innagerende atferd, og mener dette er avgjørende for å være i stand til å tilrettelegge læringsmiljøet for denne elevgruppen. I forbindelse med dette benytter læreren seg av elevsamtaler. Videre trekker hun frem viktigheten av å utfordre eleven sosialt og ha forventninger til deres utvikling. I dette arbeidet oppmuntrer hun eleven til sosial deltakelse i både lek og samtale, og tilrettelegger for sosiale mestringsopplevelser ved å lære resten av klassen strategier for å inkludere eleven.

Lærer 5 viser til generelle tiltak for hele klassen som trygghet, forutsigbarhet, gode rutiner og lekegrupper. Hun mener at disse tiltakene er gunstige for den sosiale utviklingen til elever som viser innagerende atferd. Læreren fokuserer på ressursene og styrkene til denne elevgruppen ved å la dem utføre sosiale aktiviteter og oppgaver som de mestrer. Hun tilrettelegger for sosiale mestringsopplevelser ved å tilpasse oppgavene ut i fra denne elevgruppens forutsetninger, samt bruke tid på forberedelser i forkant av oppgaver og muntlige foredrag.

I lys av funnene fra de enkelte lærerne samt teori om autonomi/selvbestemmelse og sosial kompetanse, diskuterte vi avslutningsvis noen temaer som vi opplevde var spesielt fremtredende hos lærerne. Disse temaene vil vi også betegne som våre hovedfunn, og bidrar til å belyse problemstillingen. I denne drøftingen så vi at elevens indre motivasjon er av stor betydning dersom elever som viser innagerende atferd skal utvikle sosial kompetanse. For å utvikle en indre motivasjon hos denne elevgruppen er det av betydning at elevene blir gitt positiv feedback som de opplever som veiledende og informativ. For elever som viser innagerende atferd er det i denne sammenhengen viktig at lærere tilrettelegger for sosiale mestringsopplevelser ved å tilpasse oppgavene til elevens forutsetninger. I tillegg trenger elevene å bli gitt utfordringer som de opplever som støttende fra læreren. Samtidig så vi at dersom lærere skal utfordre elevene til å utvikle sosial kompetanse forutsetter det at læringsmiljøet er preget av trygghet og toleranse for ulikhet.

I starten av forskningsprosessen satte vi oss inn i relevant teori om innagerende atferd og sosial kompetanse. Vi oppdaget at den sosiale ferdigheten *selvhevdelse* kan være en utfordring for elever som viser innagerende atferd ettersom de ofte vender følelser og tanker innover mot seg selv, og har vansker med å uttrykke egne meninger og behov. Derfor kan selvhevdelsestrening være til god hjelp for denne elevgruppen. Dette har vi gjort rede for i

teorikapitlet. Et interessant funn er at bare en lærer nevner behovet for selvhevdelse i intervjuene, og vi synes dette er noe overraskende. Det kan se ut som trygghet i læringsmiljøet har størst fokus blant flere av lærerne. Vi har sett i resultatene og teorikapitlet at trygghet er et sentralt forhold som bør være til stede i læringsmiljøet. Samtidig er det vesentlig at elever som viser innagerende atferd også utvikler selvhevdelse for å kunne gjennomføre skolen og klare seg i samfunnet. Det kan være flere årsaker til at samtlige lærere ikke nevner noe om selvhevdelse. En av årsakene kan være at intervjuguiden ikke inneholder spørsmål som går direkte på selvhevdelse, men fokuserer på forhold i læringsmiljøet. I tillegg spurte vi lærerne generelt om utvikling av sosial kompetanse og ikke spesifikt hvilke sosiale ferdigheter som trenger å utvikles. Til tross for dette opplever vi at intervjuguiden vår er rettet mot viktige forhold i læringsmiljøet som er relevante for elever som viser innagerende atferd, noe som var til stor hjelp for å kunne svare på problemstillingen.

Som påpekt tidligere i oppgaven har elever som viser innagerende atferd ulike behov og utfordringer, noe som resulterer i at lærernes tilrettelegging for denne elevgruppen varierer. Dermed vektlegger lærerne noen forhold i læringsmiljøet mer enn andre, og fokuserer på forskjellige områder ved sosial kompetanse som deres elever har behov for å utvikle. Hvilke forhold i læringsmiljøet og områder ved sosial kompetanse som er i fokus, avhenger av elevens utfordringer og lærerens bevissthet omkring dette. Vi opplever at lærerne i vårt prosjekt både har en bevissthet om deres egen praksis i klasserommet, og de sosiale utfordringene til elever som viser innagerende atferd. Dette gjør dem bedre i stand til å ivareta eleven og tilrettelegge læringsmiljøet på en verdig og hensiktsmessig måte.

Vi er samtidig oppmerksomme på at denne bevisstheten rundt elever som viser innagerende atferd ikke nødvendigvis er gjeldene for alle lærere. Tidligere i oppgaven har vi sett at innagerende atferd ikke blir betraktet som et atferdsproblem på lik linje som utagerende atferd, samtidig som denne elevgruppen ofte blir forsømt i skolen. I tillegg erfarte vi at det var vanskelig å få tak i informanter som var villig til la seg intervju om dette temaet. En av årsakene til dette kan være en manglende bevissthet rundt denne problematikken, men tidspress og travle hverdager kan selvfølgelig også ha hatt en innvirkning her. Uten at læreren innehar en bevissthet om innagerende atferd vil det være vanskelig å være i stand til å tilrettelegge for denne elevgruppen og hjelpe dem til å utvikle sosial kompetanse. Lærerens bevissthet om innagerende atferd kunne også vært et interessant område for videre forskning.

Et viktig perspektiv kunne ha vært hvordan læreren kan bli mer bevisst denne elevgruppen og dens utfordringer.

Et annet aktuelt område for videre forskning kunne ha vært samarbeidet mellom hjem og skole i møte med innagerende atferd. Dette er et tema flere lærere nevner i forbindelse med tilrettelegging for denne elevgruppen. Lærerne påpeker at foreldrene kan være en god støtte i utviklingen av sosial kompetanse. På grunn av oppgavens omfang har vi valgt å fokusere på lærerens rolle i læringsmiljøet, og dermed utelukke hjem/skole samarbeidet. Det fremgår likevel i intervjuene at foreldrene må bli sett på som en viktig ressurs i barns utvikling. En interessant vinkling på videre forskning kunne ha vært hvordan samarbeidet mellom hjem og skole kan bidra til positiv utvikling hos elever som viser innagerende atferd.

Selv om funnene i vårt prosjekt er basert på et lite utvalg lærere, opplever vi at funnene våre kan være nyttige og anvendbare når vi skal ut i skolen som lærere. Vi håper at prosjektet vårt vil kunne gi en dypere innsikt i innagerende atferd. I tillegg håper vi at andre lærere også kan dra nytte av de erfaringene lærerne i vårt utvalg har gjort seg i møte med denne elevgruppen. Som tidligere nevnt i metodekapitlet må den enkelte leser selv avgjøre om funnene er relevante for sin situasjon.

I denne oppgaven har vi forsøkt å belyse noen sentrale forhold i læringsmiljøet som har betydning for elever som viser innagerende atferd. Det er lærerens ansvar å tilrettelegge for et godt læringsmiljø for disse elevene. For å klare å tilrettelegge forholdene etter elevens behov, forutsetter det at læreren forsøker å forstå elevens opplevelse av læringsmiljøet. Vi vil avslutte med et sitat fra en lærer som beskriver hva et godt læringsmiljø er, og hvilken verdi og betydning hver enkelt elev har for miljøet:

*Jeg tenker et læringsmiljø må være trygt og godt for alle. Med en gang det er utrygt for et eller to barn er det jo ikke noe godt læringsmiljø lenger. For uansett så vil det barnet farge omgivelsene, om det er utagerende eller innagerende så vil det gjøre noe med miljøet i klassen. Man går glipp av en person, og det er aldri heldig.*

(Lærer 1)

# Litteraturliste

- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (s. 287-320). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2008). Skolens møte med barn. Opplegg til pedagogisk nyorientering. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg.). (s. 25-51) Oslo: Kommuneforlaget.
- Bekkehus, M. (2008). Mestring. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg.). (s. 147-162). Oslo: Kommuneforlaget.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. r. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforl.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 21.05.2014 fra: [https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Helgeland, I. M. (2008). Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I. M. Helgeland (Red.), *Forbyggende arbeid i skolen: Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg.). (s. 163-183). Oslo: Kommuneforl.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 141-183). Oslo: Unipub forlag.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode: Kompendium*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). Prinsipper for opplæringen. Læringsplakaten. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 21.05.2014 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Veileder til opplæringsloven kapittel 9a – elevenes skolemiljø* (Reglement, 17.11.2006). Hentet 21.05.2014 fra: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover\\_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/2.html?id=437838](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/2.html?id=437838)
- Kunnskapsdepartementet. (2006c). Den generelle delen av læreplanen. Innledning. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 21.05.2014 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. (NOU 2009: 18). Hentet 21.05.2014 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/2.html?id=571452>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2011a). Stille barn trenger også venner. *Magasinet voksne for barn, Årg. 90, nr. 4*, 18-21.



- Lund, I. (2011b). Sårbare elever i skolen: Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet. *Spesialpedagogikk*, 2011/02, 13-21.
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012b). *Tydelige voksne: når atferd utfordrer*. Kristiansand: Portal.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. (2. utg.). London: Sage.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I *Harvard Educational Review*. 62(3). (s. 279-300). Harvard Graduate School of Education.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (red.). (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.
- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: bedre læring for alle?* (s. 121-134). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. Kapittel 9a. (1998). Hentet fra:  
<http://www.lovdata.no>
- Roland, E. (2011). Myndig klasseledelse og sårbare elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 152-162). Oslo: Universitetsforl.

- Rose-Krasnor, L. (1997), The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111–135. doi: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sørli, M. A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (NOVA-rapport Vol. 12a/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thuen, E. M. (2011). Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. r. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. s. 163-181). Oslo: Universitetsforl.

# Vedlegg 1

## Intervjuguide

### Informasjon om intervjuet:

- Vi ønsker å bruke lydopptak under intervjuet i tillegg til å ta egne notater
- Det er kun vi som vil ha tilgang til personopplysninger om deg. Lydopptak vil bli lagret på vår personlige PC som er passordbeskyttet. Opplysninger om deg vil vi også anonymisere i oppgaven, slik at du ikke vil være mulig å gjenkjenne. Opplysninger om deg samt lydopptak vil etter prosjektslutt bli slettet.
- For at undersøkelsen skal være anonymisert, ønsker vi at du bruker fiktive navn på dine elever, dersom du vil bruke elever som eksempler i dine svar.
- 11 spørsmål, 5 innledende spørsmål og deretter omhandler resten av spørsmålene tilrettelegging av læringsmiljøet. Til noen av spørsmålene følger det en innledning/informasjon til spørsmålet. Bare spør hvis du vil jeg skal gjenta spørsmålet eller informasjonen.

Barn som viser innagerende atferd er hovedtema for studiet vårt. Vi vil nå gi en definisjon på innagerende atferd: Innagerende atferd er en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Disse elever blir også omtalt som stille, sjenerte, sosialt tilbaketrukket, passive, engstelige, og emosjonelt sårbare. (Noen elever er stille og sjenerte, men har det godt med seg selv. Vår oppgave vil ikke omhandle disse elevene, men de stille elevene som sliter sosialt og emosjonelt.) Det sosiale samspillet er utfordrende for disse elevene. Denne gruppen elever blir ofte forsømt fordi deres tilbaketrukne atferd gjør at de er lite synlige i klasserommet og ikke får så stor oppmerksomhet som f.eks barn som viser utagerende atferd. Problemstillingen vår handler/Vi ønsker å fokusere på om hvordan læringsmiljøet kan tilrettelegges for at disse elevene kan utvikle sin sosiale kompetanse.

### Innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilken utdanning har du tatt?
3. Kan du si litt om dine arbeidsoppgaver i skolen?
4. Hvilket trinn underviser du?
5. Hva er dine erfaringer med innagerende atferd?

Vi skal nå stille noen spørsmål om hvordan læringsmiljøet tilrettelegges, og dette handler først og fremst om hvordan du som lærer tilrettelegger. Vi har 4 element som vi ønsker å fokusere på. Det første elementet er:

### **Trygghet og tillit**

Opplevelsen av trygghet og tillit i læringsmiljøet er viktig for elever som viser innagerende atferd og for at de i det hele tatt skal kunne utvikle sosial kompetanse (føle seg vel for å utfolde seg).

6. På hvilke måter skaper du trygghet i klasserommet for disse elevene?
  - a. Har du flere eksempler?
7. Hvordan bygger du tillitt til denne elevgruppen?
  - a. Har du flere eksempler?

### **Relasjoner**

Elever som viser innagerende atferd strever ofte med relasjoner til både lærer og medelever.

8. Hvordan arbeider du for å tilrettelegge for gode relasjoner mellom:
  - a. medelever og elever som viser innagerende atferd?
  - b. lærer og elever som viser innagerende atferd?
  - c. Har du flere eksempler?

### **Mestring**

For elever som viser innagerende atferd er det viktig at de opplever mestring i sosiale sammenhenger.

9. Hvordan gir du denne elevgruppen sosiale mestringsopplevelser?
  - a. Har du flere eksempler?

### **Autonomistøttende læringsmiljø**

Et autonomistøttende læringsmiljø er et miljø som vektlegger utvikling av selvbestemmelse hos elever. Et annet ord for autonomi er selvbestemmelse. Et slikt miljø handler om at en tar eget initiativ, tar ansvar for egne handlinger, og blir gitt valgmuligheter. Dette er viktig for at elever skal lykkes både faglig og sosialt. For elever som viser innagerende atferd er autonomi/selvbestemmelse ofte utfordrende, men det er også vesentlig i utviklingen av sosial kompetanse.

10. Hvordan kan du fremme autonomi/selvbestemmelse hos elever som viser innagerende atferd?
  - a. Har du flere eksempler?

Er det andre element ved læringsmiljøet som vi ikke har snakket om her som du mener er viktig for utvikling av sosial kompetanse?

# Vedlegg 2

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Geir Nyborg  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 17.01.2014

Vår ref: 36747 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36747

*De stille stemmene og lærerens rolle: fremming av sosial kompetanse hos elever med innagerende atferd*

*Behandlingsansvarlig*

*Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig*

*Geir Nyborg*

*Student*

*Ann Helen Grødem*

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ann Helen Grødem [ahgrodem@gmail.com](mailto:ahgrodem@gmail.com)

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 36747

Studiens formål er å undersøke hvordan lærere tilrettelegger læringsmiljøet for elever som viser innagerende atferd.

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

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

Personvernombudet minner om at lærere er underlagt taushetsplikt og har ikke anledning til å uttale seg om enkeltelever/gi fra seg opplysninger som (direkte og/eller indirekte) kan knyttes til enkeltelever.

Prosjektsslutt er 31.05.14. Båndopptak slettes.

# Vedlegg 3

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”De stille stemmene og lærerens rolle: fremming av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd”*

#### **Bakgrunn og formål**

Vi er to studenter som sammen skriver masteroppgave ved Instituttet for Spesialpedagogikk på UiO. Oppgaven vil omhandle elever som viser innagerende atferd. Ingrid Lund definerer innagerende atferd slik: *“Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet”*. Dette gjør at det sosiale samspillet blir utfordrende. Denne gruppen elever blir ofte forsømt fordi deres tilbaketrukkne atferd gjør at de er lite synlige i klasserommet og ikke får så stor oppmerksomhet som f.eks barn som viser utagerende atferd. Vårt prosjekt vil fokusere på elever som viser innagerende atferd og hvordan læreren tilrettelegger læringsmiljøet slik at disse barna kan få styrke sin sosiale kompetanse.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Vi ønsker informanter som er kontaktlærere på barnetrinnet og har erfaring med elever som viser innagerende atferd. I tillegg ønsker vi lærere som jobber ved ulike skoler. Du inntreffer disse kriteriene og forespørres derfor om å delta i vår undersøkelse.

Vi ønsker å bruke intervju som metode. På forhånd har vi utarbeidet en intervjuguide. Vi regner med at intervjuet vil vare inntil 45 minutter. Spørsmålene vil omhandle hvilke tanker og erfaringer du har om elever med innagerende atferd. For at undersøkelsen skal være anonymisert, ønsker vi at du bruker fiktive navn på dine elever, dersom du vil bruke elever som eksempler i dine svar. Vi ønsker å bruke lydopptak under intervjuet i tillegg til å ta egne notater.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun vi som vil ha tilgang til personopplysninger om deg. Lydopptak vil bli lagret på vår personlige PC som er passordbeskyttet. Opplysninger om deg vil vi også anonymisere i oppgaven, slik at du ikke vil være mulig å gjenkjenne. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.2014. Opplysninger om deg samt lydopptak vil etter prosjektslutt bli slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Student: Camilla Bevan (99 64 84 16)

Student: Ann Helen Grødem (41 69 53 30) eller

Veileder: Geir Nyborg (22 85 91 82)

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

#### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i intervju

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)