



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Grunnskolelærer for trinn 5 -  
10, femårig masterprogram

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Marianne Oaland

Veileder: Ingrid Skage (PhD)

Tittel på masteroppgaven: *"Du kan jo velge å bare overse den eleven, så kan hun sitte der i en krok for seg selv"*

- En kvalitativ studie om læreres kunnskap og erfaring med elevers innagerende atferd.

Engelsk tittel: *"You can choose to just ignore that pupil, and let her sit in a corner by herself"*

- A qualitative study addressing teachers' knowledge and experience with pupil' introverted behavior.

Emneord: Innagerende atferd, skole-hjem-samarbeid, inkludering, anerkjennelse, læreres kunnskap og erfaring

Antall ord: 25585

Antall vedlegg/annet: 4

Stavanger, 03.06/2022  
dato/år

## **Forord**

Det føles både godt og rart å endelig være i mål med studier og masteroppgave. Å få mulighet til å gå i dybden på et fagområde som jeg har stor interesse for, har vært både spennende og lærerikt. Men det har også bydd på noen utfordringer. Det har tidvis vært tungt å sette seg ned med oppgaven, og utfordringer knyttet til å skaffe informanter i en periode preget av pandemi og restriksjoner gjorde det litt ekstra tøft.

Heldigvis var det en snill rektor som svarte ja til at jeg kunne intervjuere lærere ved hans skole, og to snille lærere som sa ja til å stille til intervju. Jeg vil benytte anledningen til å gi en stor takk til dere! Uten dere hadde ikke studien latt seg gjennomføre.

Jeg vil også takke min dyktige veileder, Ingrid Skage, som har kommet med gode råd og tilbakemeldinger under hele prosessen. Støtten og oppmuntringen du har gitt har vært uvurderlig.

Videre vil jeg takke studievenninnen min Cathrine som stilte opp for testintervju, og som ellers har vært en god støttespiller gjennom studiene, og venninnen min Tina som tok seg tiden og bryet til å lese korrektur.

Til slutt vil jeg takke familien min som har støttet meg gjennom hele studietiden. Jeg vet at det ikke alltid har vært lett for verken meg eller dere, men dere har likevel stilt opp og heiet på meg hele veien. Tusen takk!

Stavanger, mai 2022.

Marianne Oaland

## Sammendrag

Denne studien undersøker læreres kompetanse med elever som innehar en innagerende atferd, og erfaringene lærere har med å bruke skole-hjem-samarbeid som et hjelpemiddel for å tilrettelegge for disse elevene. Formålet med studien er å gi økt innsikt i læreres kompetanse på området, til nytte for både skoleansatte, lærerstudenter og elevene som tiltakene skal være til nytte for. Studiens hovedproblemstilling er: «*Hvilken kunnskap og erfaring har lærere i møte med innagerende elever?*» og delspørsmålet er: «*Hvilken erfaring har lærerne med skole-hjem-samarbeid når eleven har en innagerende atferd?*».

Det er benyttet en kvalitativ forskningsmetode, med semistrukturert intervju av to lærere, for å undersøke studiens forskningsspørsmål.

Sentrale funn i studien viser at lærerne hadde gode kunnskaper om hva innagerende atferd er, hva som kjennetegner atferden og en forståelse for når atferden går over til å være et atferdsproblem. Lærerne opplevde elever med innagerende atferd som en utfordring og et økende problem, og ga uttrykk for å ønske mer kunnskap på området. Innagerende atferd var ikke et tema noen av lærerne hadde lært om gjennom utdanningen sin, og det var ikke et tema som det ble jobbet med i skolens kollektive kompetanseheving.

Lærerne hadde mye og god kunnskap om skole-hjem-samarbeid, og benyttet seg flittig av dette samarbeidet når en elev var innagerende. Det ble beskrevet et samarbeid hvor foreldrene selv tok mye kontakt, og det kom tydelig frem at lærerne anså skole-hjem-samarbeidet med foreldre til innagerende elever som en viktig resurs for å tilrettelegge for at disse elevene skulle ha en god skolehverdag.

# Innhold

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	2
1.3 Avgrensning og begrepsavklaring.....	3
1.4 Oppgavens oppbygning.....	4
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>5</b>
2.1 Innagerende atferd.....	5
2.1.1 Omfang av elever med innagerende atferd.....	5
2.1.2 Hvordan forstå innagerende atferd?.....	5
2.1.3 Konsekvenser.....	7
2.1.4 Tiltak.....	9
2.2 Skole-hjem samarbeid.....	12
2.2.1 Lovverk og styringsdokumenter.....	12
2.2.2 Et godt skole-hjem-samarbeid.....	13
2.2.3 Utfordringer med skole-hjem-samarbeid.....	15
2.2.4 Foreldresamarbeid når barnet viser innagerende atferd.....	17
2.3 Lærerrollen.....	18
2.3.1 Læreren i møte med elevene.....	18
2.3.2 Læreren i møte med foreldrene.....	19
2.3.3 Læreren i møte med kollegaer og ledelse.....	20
2.4 Inkludering.....	20
2.5 Anerkjennelse.....	22
<b>3.0 Metode og analyse</b> .....	<b>25</b>
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	25
3.2 Kvalitativt intervju.....	25
3.2.1 Utvalg.....	26
3.2.2 Forberedelser, gjennomføring og transkribering av intervju.....	28
3.3 Analyse.....	29
3.4 Validitet og reliabilitet.....	30
3.5 Forskningsetiske vurderinger.....	32
<b>4.0 Funn</b> .....	<b>34</b>
4.1 Lærernes erfaring med innagerende atferd.....	34
4.1.1 Utfordrende elevgruppe.....	34
4.1.2 Inkluderende praksis.....	36
4.1.3 Lærernes opplevde mislykkethet.....	39

<b>4.2 Skole-hjem-samarbeid</b> .....	40
4.2.1 Skolens plikt .....	40
4.2.2 Når eleven viser innagerende atferd .....	42
<b>4.3 Lærerrollen</b> .....	43
4.3.1 Kompetanse .....	43
4.3.2 Kunnskap om innagerende atferd .....	44
4.3.3 Kunnskap om god praksis .....	45
<b>5.0 Drøfting</b> .....	<b>48</b>
5.1 Lærernes erfaring med innagerende atferd .....	48
5.2 Skole-hjem-samarbeid .....	54
5.3 Lærerrollen .....	57
<b>6.0 Avslutning</b> .....	<b>61</b>
6.1 Oppsummering av sentrale funn .....	61
6.2 Avsluttende konklusjon .....	62
<b>Referanser</b> .....	<b>64</b>
<b>Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema</b> .....	<b>70</b>
<b>Vedlegg 2 – Intervjuguide</b> .....	<b>72</b>
<b>Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD</b> .....	<b>74</b>
<b>Vedlegg 4 – Analyse av intervju</b> .....	<b>76</b>

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vi husker alle de elevene fra vår egen skolegang som fant på mye tull, laget mye støy og alltid havnet i konflikter. Er man i et klasserom er disse elevene de første man merker seg. De tar mye plass og både krever og får mye oppmerksomhet av både lærere og medelever. Det er disse elevene som gjerne blir kalt utagerende. De viser en utagerende atferd. I den motsatte enden av skalaen har vi de elevene man legger minst merke til i et klasserom. De man gjerne glemmer fra egne skolegang. Disse elevene er stille og rolige, tilbaketrukkne og innesluttet. Mange vil beskrive dem som sjenerte eller introvert. De viser en innagerende atferd.

Gjennom egen skolegang, praksis og lesing av teori har jeg dannet meg et inntrykk av at utagerende elever ofte får mer plass både i klasserommet og blant lærere enn innagerende elever. Forskning på området peker i samme retning (Kvarme et al., 2017, s. 32; Lund, 2004, s. 19; Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Likevel regner man med at det er cirka like mange innagerende elever som utagerende (Nordahl et al., 2005, s. 35). I en undersøkelse med 2129 norske skolebarn på 5.-9.trinn svarte 11% at de sjeldent eller aldri tok kontakt med medelever, 19% svarte at de sjeldent eller aldri deltok i samtaler eller diskusjoner i klassen, og 24% svarte at de sjeldent eller aldri tok kontakt med læreren (Bru, 2011, s. 20). Disse funnene sier noe om omfanget av elever med innagerende atferd, og hvorfor det er en reel utfordring som må tas tak i. Noen av årsakene til at innagerende atferd ofte blir oversett i skolesammenheng kan være fordi slik atferd ikke oppdages eller ikke blir ansett som negativ av medelever, lærere og øvrige omgivelser (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). For eleven som selv innehar en innagerende atferd, kan atferden være en risikofaktor og et alvorlig problem (Kvarme et al., 2017, s. 33). Barnet kan miste muligheter for å dra nytte av sosiale læringsinteraksjoner, få problemer med å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner med jevnaldrende, og ha problemer med å vise sine egne kunnskaper og ferdigheter. På sikt kan det også begrense deres muligheter for utdanning- og yrkesvalg, og det kan utgjøre en risiko for deres psykiske helse (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Innagerende atferd kan også øke risikoen for å utvikle skolevegring (Havik, 2018, s. 61), samt at elever som innehar en innagerende atferd er i en større risiko for å oppleve mobbing enn andre elever (Kvarme, 2017, s. 63-65; E. Roland, 2014, s. 50-51). Det er derfor viktig at slik atferd blir fanget opp og at tiltak blir igangsatt tidlig.

Når elever har en eller annen form for vansker, problemer eller utfordringer, er samarbeidet mellom hjem og skole ekstra viktig. Gjennom tidlig innsats og tydelig kommunikasjon mellom skole og hjem, vil det være større sjans for at elevens vansker avtar og det vil være lettere å finne gode tiltak for eleven både på skolen og hjemme (Samnøy, 2015, s. 28). Dette vil også gjelde i situasjoner hvor eleven viser innagerende atferd. Gjennom et godt skole-hjem-samarbeid vil det være lettere å oppnå de felles målene skolen og foreldre har for barnet (Nordahl, 2015, s. 25).

Det foreligger mye forskningsbasert kunnskap om betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid (Nordahl 2015; Samnøy, 2015). Likevel er det mye som tyder på at det eksisterer for lite kunnskap om hvordan lærere tilrettelegger for- og samarbeider med hjemmet for å sikre en god skolehverdag for elever med innagerende atferd. Denne studien søker å gi økt innsikt når det gjelder læreres kompetanse på området, til nytte for både de ansatte i skolen, lærerstudenter og elevene som tiltakene skal være til nytte for.

## **1.2 Formål og problemstilling**

Læreres kompetanse og handling er to av de viktigste faktorene for elevenes læring (Hattie, 2009, i Lyngnes & Rismark, 2016, s. 134; Nordenbo et al., 2008, i Lyngnes & Rismark, 2016, s. 134). Derfor søker denne studien å utforske hvilke kunnskaper og erfaringer lærere sitter med når det gjelder innagerende atferd hos elevene. Det finnes allerede noe forskning som omhandler innagerende atferd hos elever (Kvarme, 2017; Lund, 2004; Nielsen, 2007) men denne forskningen sier lite om læreres perspektiv og kunnskap på området. Forskningen på temaet innagerende atferd har tilsynelatende økt noe de siste årene, men om dette skyldes et skifte i samfunnets fokus eller om det skyldes en hyppigere forekomst av denne typen problematferd, vites ikke.

Et godt skole-hjem-samarbeid gjør at eleven lykkes både på skolen og videre i livet (NOU 2015: 2, s. 127). Det settes derfor et ekstra søkelys på hvilken erfaring lærere har med skole-hjem-samarbeid når eleven viser innagerende atferd.

Med dette som utgangspunkt, er hovedproblemstillingen min:

*«Hvilken kunnskap og erfaring har lærere i møte med innagerende elever?»*

Og delspørsmålet:

*«Hvilken erfaring har lærerne med skole-hjem-samarbeid når eleven har en innagerende atferd?»*

### **1.3 Avgrensning og begrepsavklaring**

Jeg har valgt å belyse tematikken rundt innagerende atferd fra et lærerperspektiv. Gjennom mange års utdanning og yrkeserfaring har lærere flest sannsynligvis mye erfaring med både elever som viser innagerende atferd og skole-hjem-samarbeid. Skole-hjem-samarbeid er dessuten lovfestet, og lærerne er pliktige til å ha et samarbeid med alle elevers hjem (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Både foreldre og elevers erfaringer kunne vært relevant og studert i denne sammenheng, men ved å belyse problemstillingen fra et lærerperspektiv gir det muligheter for å få økt kunnskap, fra et lærerperspektiv, om hvilke utfordringer innagerende elever kan ha, hvilke konsekvenser slik atferd kan få, og hvilke tiltak skolen kan gjøre for å hjelpe disse elevene, og da med særlig fokus på hvordan skole-hjem-samarbeid kan brukes til nettopp å sikre en god skolehverdag for denne elevgruppa.

Det blir brukt ulike ord og begreper i faglitteraturen som kan samsvare med begrepet innagerende atferd. Stille elever, tilbaketrukkenhet, innadvendte elever og introverte elever er noen av begrepene som blir brukt. Disse begrepene kan variere noe i hva de rommer. Paulsen og Bru (2016, s. 29) bruker begrepet "stille elever" og beskriver denne elevgruppen som tilbaketrukne. Videre hevder de at stille og mindre sosialt deltakende atferd kan vise seg på ulike måter og i ulike situasjoner. Aasen (1987, s. 32) beskriver innagerende elever som barn med angst, overdreven bekymring som kan føre til unngåelsesatferd, er ofte lei seg og er passive. Ensomhet, depresjon, angst, passivitet i undervisningssituasjoner, usikkerhet og overdreven bekymring er ord Sørli og Nordahl (1998, s. 32) bruker for å beskrive innagerende atferd hos elever. Lund (2012a, s. 15) 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".*

Dette er en godt forklarende, konkret og dekkende definisjon på hvordan innagerende atferd gjerne sees i dagens samfunn. Definisjonen forklarer både den konkrete atferden og hvorfor den kan være problematisk, samt hvordan atferden kan komme til syne for andre enn den det gjelder.



Jeg vil derfor ta utgangspunkt i Lunds definisjon når jeg videre utforsker læreres perspektiv på innagerende atferd.

Utdanningsdirektoratet (2016a) forklarer at skole-hjem-samarbeid består av to deler: foreldreinvolvering og foreldresamarbeid. Foreldreinvolvering handler både om kontakten foreldre har med skolen, enten på eget, eller på skolens initiativ, og holdninger foreldre har til skolen generelt. Med dette menes foreldrenes involvering i skolearbeid, interesse for deres barns skolehverdag og hvordan det snakkes om skolen og lærere hjemme. Foreldresamarbeid er derimot et videre begrep som viser til at det skal være likeverd og gjensidighet i samarbeidet mellom skolen og hjemmet for at samarbeidet skal være godt. Når det videre forskes på skole-hjem-samarbeid vil denne forklaringen på hva som ligger i et skole-hjem-samarbeid ligge til grunne.

## **1.4 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven er delt inn i seks kapitler, og starter med dette innledende kapittelet. I kapittel to vil jeg se nærmere på relevant teori som belyser de to temaene "innagerende atferd" og "skole-hjem-samarbeid". I kapittel tre vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er gjort før og underveis i studien og binde disse valgene opp mot kvalitativ forskning, samt gi en beskrivelse av analyseprosessen. Videre i kapittel fire blir funnene presentert, og i kapittel fem blir funnene drøftet i lys av relevant teori. Avslutningsvis, i kapittel seks, knyttes hovedfunnene opp mot studiens problemstilling og formål, og en kort konklusjon vil bli trukket basert på studiens funn.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for grunnleggende teori om temaene innagerende atferd, skole-hjem-samarbeid og lærerrollen. Videre vil jeg også se nærmere på de teoretiske perspektivene annerkjennelse og inkludering, som begge er sterkt knyttet opp mot både innagerende atferd og skole-hjem-samarbeid. Teorien i dette kapitlet danner grunnlaget for forståelsen av studiens relevans og tematikk, og er nødvendig for å kunne besvare studiens hovedproblemstilling og delspørsmål.

### 2.1 Innagerende atferd

#### 2.1.1 Omfang av elever med innagerende atferd

Cirka 10% av alle barn plages av sjenanse og frykt for å ta ordet, påstår Kvarme et al. (2017, s. 33). Paulsen og Bru (2016, s. 29) viser til en studie hvor hele 25% av elevene blir beskrevet som sosialt tilbaketrunkne. Ut fra relevant forskning på området er det vanskelig å si eksakt hvor mange barn og unge som har atferdsproblemer, og hvor alvorlig atferdsproblemene er (Sørli & Nordahl, 1998, s.20). Dette gjelder både for elever med innagerende- og utagerende atferd. Frem til 14års alderen er kjønnsfordelingen av barn med innagerende atferd jevn, men fra 14års alderen blir det en hyppigere forekomst av innagerende atferd blant jenter (Lund, 2004, s. 22). Det er helt vanlig å i perioder eller i enkelte situasjoner oppleve å være trist, sjenert, nervøs eller tilbaketrunket uten at det skaper noe særlig utfordring i dagliglivet, men noen kjenner oftere på disse følelsene, og opplever dem som hemmende. Ogden (2015, s. 166) forklarer at innagerende atferd kan være normalatferd, men at det også kan være en del av et større problem.

#### 2.1.2 Hvordan forstå innagerende atferd?

Alle mennesker har ulik personlighet. Noen er utadvendte, mens andre er innadvendte, noen er vågale, mens andre er forsiktige, noen er uredde, mens andre er bekymringsfulle. Noen personlighetstrekk kommer til syne allerede fra fødselen av, og ifølge Torgersen (i Kvarme et al., 2017, s. 31) har forskere funnet ut at personlighetstrekkene er stabile fra 3års alderen. Nielsen (2007, s. 14) påpeker at innagerende atferd kan være normalatferd hvor barnet har en innadvendt personlighet, eller et atferdsproblem, og at det er viktig å skille mellom disse.

Som lærer eller forelder må man også være klar over at en innadvendt personlighet ikke nødvendigvis er et atferdsproblem her og nå, men at det kan utvikle seg til å bli det over tid.

Bru (2011, s. 18) deler innagerende atferd inn i fire hovedtyper: depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrukkethet. *Depresjon* kan medføre plager som energitap, manglende konsentrasjon, endring i appetitt, nedstemthet, lav selvtillit og tanker om død og selvmord (Bru et al., 2016, s. 73-74). *Angst* kan kjennetegnes med stadige bekymringer, søvnproblemer, aggresjonsutbrudd, isolering, redsel og unngåelse av personer, steder eller aktiviteter som kan utløse ubehagsfølelser (Øverland & Bru, 2016, s. 53). *Psykosomatiske plager* kan være vondt i magen eller hodet, spente og vonde muskler, en følelse av kroppslig uro, mangel på energi og økt søvnbehov. Disse fysiske plagene kommer ofte av negative følelser som frykt, redsel eller tristhet (Bru, 2011, s. 19). Depresjon, angst og psykosomatiske problemer kan alle oppleves som svært ubehagelige, og kommer ofte med symptomer som hemmer barnets hverdag og livskvalitet. Vi kan derfor si at dette er atferdsproblemer. *Sosial tilbaketrukkethet* kan ha en bakenforliggende årsak som depresjon eller angst, men studier viser at det som oftest er liten sammenheng mellom emosjonelle vansker og sosial tilbaketrukkethet på skolen (Bru, 2011, s. 20). Videre peker Bru på at andre årsaker til sosial tilbaketrukkethet på skolen kan være svak sosial kompetanse, lite motivasjon for sosial samhandling eller et lite inkluderende klassemiljø. Sosial tilbaketrukkethet trenger ikke nødvendigvis å være et atferdsproblem, men *kan* være det. Lund (2004, s. 20-21) hevder at om innagerende atferd og tilbaketrukkethet er et problem kommer an på alder, person og kontekst. Noe kan være greit i en situasjon, men ikke i en annen. Kultur spiller også en stor rolle i hva som aksepteres og ikke. Atferdsvurdering vil også variere fra person til person, fra hjem til hjem, fra skole til skole og så videre. Det kan derfor være utfordrende å sette et klart skille på når en atferd er et problem og ikke.

Elever som viser innagerende atferd er en mangfoldig gruppe med ulike atferdsmønstre, utfordringer og årsaker til sin væremåte. Årsaken bak elevens atferd spiller en viktig rolle for hvordan skolen og lærerne bør tilrettelegge for eleven på skolen (Paulsen & Bru, 2016, s. 34). Jeg kommer ikke til å gå i dybden på årsakene som kan ligge bak innagerende atferd, men det er likevel nevneverdig i og med at man som lærer bør være bevisst på at årsakene bak atferden også vil påvirke hvilke konsekvenser og tiltak som er nødvendige for den aktuelle eleven. Sæteren (2019, s. 20) viser til tidligere forskning som hovedsakelig peker på fire ulike årsaker til innagerende atferd: Oppdragelsesstil, omsorgssvikt, traumer og sårbarhet. I tillegg inkluderes et femte punkt; læringsmiljø. Dersom innagerende atferd skyldes omsorgssvikt, og eleven fortsatt er boende i dårlige forhold, vil det være problematisk med et skole-hjem-samarbeid hvor læreren ytrer bekymring for elevens atferd til de foresatte. Det er derfor viktig at læreren

vet at fysisk eller psykisk omsorgssvikt er en mulig årsak, og ved mistanke, benytter seg av den lovpålagte meldeplikten (Opplæringslova, 1998, § 15-3).

### 2.1.3 Konsekvenser

Innagerende atferd og manglende sosial deltakelse vil ha en rekke konsekvenser, både for eleven selv, men også for klassemiljøet. Innagerende barn kan oppleves som avvisende og vanskelige av de rundt, noe som kan skape problemer med relasjoner til både medelever og lærere. I dagens skole blir det verdsatt å delta i diskusjoner, presentere fremføringer eller vise frem noe man har gjort. Når en elev ikke klarer dette, vil det gå ut over deres karakterer. Altså kan en innagerende atferd hemme barnet både sosialt og faglig (Kvarm et al., 2017, s. 38; Paulsen & Bru, 2016, s. 34). Paulsen og Bru (2016, s. 34) påstår også at stille elever ofte blir oppfattet som mindre intelligente og kompetente enn andre barn, noe som vil påvirke elevens opplevelse av skolehverdagen og gi et dårligere læringsutbytte enn evner og innsats tilsier. Det er ingenting som tilsier at oppfatningen om at innagerende elever er mindre intelligente og kompetente enn andre, er korrekt, men mangelen på sosial deltakelse bidrar likevel til at denne elevgruppa presterer dårligere i alle fag, og særlig i muntlige fag, bortsett fra matematikk. Dette kan skyldes at matematikk er et fag hvor man stort sett jobber skriftlig og alene (Paulsen & Bru, 2016, s. 25).

Elever som Paulsen og Bru (2016, s. 35-36) betegner som introverte, elever som foretrekker å være alene, kan få en negativ opplevelse av skolen hvor det forventes at man samarbeider, har presentasjoner og er muntlig og sosialt deltakende. Disse elevene henter energien sin fra ro, refleksjon og alenetid, og kan fort bli slitne av mye sosial kontakt og mye bråk og uro. I tillegg kan introverte elever oppleve at foreldre og lærere forsøker å endre på deres atferd og presse dem til å være mer ekstrovert enn de selv ønsker, fordi læreren eller foreldrene har en forestilling om at det er slik atferd som er riktig og ønskelig. Ytre forsøk på å endre barnets personlighet, kan føre til at barnet får svekket selvtillit. Videre hevder Paulsen og Bru (2016, s. 36-37) at elevene de betegner som sjenerte, vil oppleve mye av de samme konsekvensene som de introverte elevene. De sjenerte elevene vil også oppleve å bli undervurdert, og vil bli påvirket både faglig og sosialt av sin atferd. I tillegg vil sjenerte elever være preget av mer stress og bekymringer over andres vurdering av dem, som også kan medføre konsentrasjonsvansker. Særlig i møte med nye situasjoner, personer og oppgaver vil sjenerte elever oppleve ubehag, som igjen kan medføre unngåelsesatferd. Havik (2018, s. 61) peker på kombinasjonen av

dårlige sosiale ferdigheter, større grad av sosial isolasjon og lav tiltro til seg selv, som en risikofaktor for innagerende elever for å utvikle skolevegring. En annen risiko og konsekvens ved innagerende atferd er at man fort kan bli oversett av både lærer og medelever (Kvarme et al., 2016, s. 38; Lund, 2008, s. 82). Det er derfor særlig viktig at lærere er bevisst på, og setter av tid til å se, hjelpe og tilrettelegge for elever med innagerende atferd.

### **Psykiske lidelser**

Det er en klar sammenheng mellom psykiske lidelser og innagerende atferd (Bru, 2011 s. 18; Paulsen & Bru, 2016, s. 33-34; Sæteren, 2019, s. 28), noe man som lærer bør være oppmerksom på og undersøke nærmere ved mistanke. Innagerende elever har større risiko for å utvikle psykiske lidelser som angst og depresjon (Sæteren, 2019, s. 28). I tillegg er et av symptomene på både angst og depresjon at man blir mer passiv og tilbaketrukket (Bru et al., 2016, s. 75; Øverland & Bru, 2016, s. 53). Innagerende elever har også en negativ selvoppfatning, er mer ensomme og verdsetter seg selv lavere enn barn som ikke har denne atferden. De rapporterer selv at de liker skolen dårligere enn sine medelever, og forskning viser at livskvaliteten til disse elevene er lavere enn jevnaldrende, og at forskjellene øker med barnets alder (Sæteren, 2019, s. 28).

### **Mobbing og vennskap**

Innagerende barn er mer utsatt for å bli mobbet enn andre barn. Mobbeofre kjennetegnes ofte ved at de er mer passive, har få venner, er bekymringsfulle og har lav selvtillit (Kvarme, 2017, s. 63-65; E. Roland, 2014, s. 50-51). Disse kjennetegnene samsvarer med flere av kjennetegnene på innagerende atferd. Barn og unge med innagerende atferd kan også ha større vansker med å etablere og vedlikeholde vennskap enn sine jevnaldrende. Ofte øker disse problemene i takt med at vennskap går bort fra å være utelukkende lek, til å bli en relasjon hvor det forventes ærlighet og åpenhet i dypere samtaler. Dette kan skyldes at innagerende barn ikke deler så mye om egne tanker og følelser, og at det dermed fort kan oppstå ubalanse i vennskapet. Barn med innagerende atferd har ofte få venner, vennskapet ble gjerne etablert tidlig i barndommen og vennen selv er mer stille enn gjennomsnittet (Sæteren, 2019, s. 28-30). Innagerende barn har også større sannsynlighet for å bli ekskludert og bli gjort til offer av sine jevnaldrende, noe som også gjør dem ekstra utsatt for dårlig selvbilde og mobbing (Lund, 2008, s. 82). Konsekvensene av å bli utsatt for mobbing er mange og alvorlige. Noen av dem er: dårlig selvbilde, følelse av frykt som kan utvikle seg til angst, muskel- og skjelettplager og depresjon, som igjen medfører økt selvmordsfare (E. Roland, 2014, s. 50-53).

#### 2.1.4 Tiltak

Når en elev hemmes av sin innagerende atferd, eller man anser atferden som problematisk, er det viktig å igangsette tiltak. Tiltakene som nevnes i dette kapittelet er bare forslag til tiltak som kan hjelpe innagerende elever. Noen tiltak vil fungere på en elev, mens andre tiltak vil fungere på en annen. Hva som fungerer for hvem er avhengig av blant annet årsaken bak atferden, elevens utfordringer, elevens personlighet, relasjonen til læreren og måten tiltakene blir gjennomført på.

Før man igangsetter tiltak, er det viktig å kartlegge og vurdere situasjonen, slik at man vet hvilke tiltak som er nødvendige i den aktuelle situasjonen. Man må skape en god dialog med eleven, lytte til det eleven har å si, og man må observere elevens væremåte og atferd i ulike situasjoner (Kvarme et al., 2016, s. 39). I tillegg bør det undersøkes om elevens innagerende atferd utelukkende kommer til syne på skolen, eller om dette er en atferd eleven også viser i andre situasjoner som hjemme og på fritiden. Hvis eleven kun viser en innagerende atferd på skolen, kan dette være et tegn på at eleven opplever skole- og læringsmiljøet som utrygt. I slike situasjoner må man rette særlig fokus på å skape et trygt og godt læringsmiljø for eleven på skolen (Paulsen & Bru, 2016, s. 37).

#### **Skole- og læringsmiljø**

Utdanningsdirektoratet (2016b) definerer læringsmiljø som: "De samlede relasjonelle, kulturelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevens læring, helse og trivsel". Videre fremheves det at det er læreren sitt ansvar å etablere og vedlikeholde et trygt og godt klassemiljø og å bygge relasjoner til elevene, og at skoleeier og skoleledelse har ansvar for å ha gode systemer for å sikre at det jevnlig skjer vurderinger av både klasse- og skolemiljø. Kjennetegnene på et godt læringsmiljø er blant annet positive relasjoner mellom medelevene og gode relasjoner mellom lærer og elev, elevene har en positiv holdning til læring, god klasseledelse, et godt skole-hjem-samarbeid og god ledelse, organisasjon og kultur for læring ved skolen (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 139).

Trygghet og forutsigbarhet i skole- og læringsmiljøet bidrar til å redusere sjansen for at sårbare barn og unge utvikler psykiske lidelser (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 19). Et godt læringsmiljø er både et forebyggende tiltak, og et tiltak som skaper trygghet for elever som allerede viser innagerende atferd. Kvarme (2017, s. 42-43) forklarer at det er viktig med et

inkluderende miljø i klassen, hvor det er rom for at alle er ulike og har ulike erfaringer, kunnskaper og evner. Som tidligere nevnt er noen av kjennetegnene ved innagerende atferd at eleven går inn i seg selv, reflekterer mye og mange innagerende elever er svært selvkritiske, bekymrer seg mye for hva andre tenker om dem og har liten tro på egne evner. Et viktig tiltak for en elev med disse utfordringene vil derfor være at det er åpenhet og toleranse i klasse- og læringsmiljøet for å dumme seg ut og gjøre feil (Kvarme, 2017, s. 42; Nielsen, 2007, s. 114-115). Lund (2004, s. 76) viser til en innagerende elev som uttaler at han liker læreren sin i samfunnsfag, og at han i denne lærerens timer tørr å svare på spørsmål fordi læreren blir så forbanna hvis noen ler av andres svar. Dette viser viktigheten av at man, som lærer, tydelig demonstrere hvilken oppførsel som er akseptabel, og hvilken som ikke er det, i et læringsmiljø. I tillegg til å slå hardt ned på latterliggjøring av andres svar og forslag, kan man også innføre "Min favorittfeil" i fag som for eksempel matematikk. Det går ut på at læreren samler inn elevsvarene på en oppgave, ser gjennom dem, finner et feilsvar som enten gjentar seg hos flere av elevene eller som er en interessant misoppfatning. Læreren går så igjennom denne oppgaven i fellesskap med klassen, hvor man analyserer hva eleven kan ha tenkt, hvor og hvorfor feilen oppsto, og sammen jobber seg frem til riktig svar. En slik aktivitet vil bidra til å ufarliggjøre det å svare feil, og elevene vil se at det kan være mye læring i det et feilsvar. Gjennom å tillate og ufarliggjøre det å gjøre feil og å være uperfekt, skaper man et læringsmiljø med trygghet og tillit (Nielsen, 2007, s. 114).

### **Å se eleven**

Det å ha en god og trygg relasjon til læreren, hvor læreren oppleves som nær og støttende, er viktig for alle elever, men særlig viktig for stille og innagerende elever. At en slik relasjon etableres og vedlikeholdes er lærerens ansvar (Sæteren, 2019, s. 36).

De stille elevene er lette å overse eller glemme. Et av tiltakene som nevnes oftest innen forskning på innagerende atferd, er å se eleven (Lund, 2004, s. 98; Sæteren, 2019, s. 47; Nielsen, 2007, s. 106). Det å se eleven er ikke bare å fysisk se eller ha øyenkontakt med eleven, men også å se eleven for å finne ut hvordan eleven har det og hvilke behov eleven har (Sæteren, 2019, s. 47). Som lærer bør man øve seg på å være bevisst på når man gir noen sin oppmerksomhet, og når oppmerksomheten slipper taket, og å jobbe med å ta kontakt med elevene (Nielsen, 2007, s. 106). På ungdomsskolen er det ofte flere lærere og andre voksne innom en klasse i løpet av dagen. For å sikre at alle elever føler seg sett og selv opplever å ha en god relasjon til minst en voksen på skolen, bør lærere og assistenter snakke med hverandre om hvilke elever de mener å ha gode og mindre gode relasjoner til. Slik kan det avdekkes hvis

det er en eller flere elever som går under radaren til samtlige voksenpersoner i klasserommet. Nielsen (2007, s. 106) viser til et forslag hvor man lager et skjema med alle elevers navn, hvor alle voksenpersoner som er innom klassen fyller ut med en null, et plusstegn eller et minustegn bak hver elevs navn. Null betyr at man har hatt lite kontakt med eleven i løpet av dagen, plusstegnet betyr at man har hatt mest positiv kontakt med eleven, mens minustegnet vil si at man har hatt mest negativ kontakt med eleven. Lund (2004, s. 98-99) påpeker også at de små interaksjonene som å se på eleven og si "god morgen" eller "hei" bidrar til at eleven føler seg sett og føler seg verdsatt og betydningsfull i klasserommet. Disse små interaksjonene må skje hver dag og jevnlig gjennom dagen, og ikke bare en sjelden gang iblant. Alle elever trenger å bli sett, så hvorfor er da dette et ekstra viktig tiltak for elever med innagerende atferd? De fleste elever som ikke viser innagerende atferd tar sin plass, snakker i fellesskapet og får dermed automatisk lærerens oppmerksomhet, i motsetning til innagerende elever. Det er derfor lærere må være særlig bevisst på å se og gi oppmerksomhet til de elevene som på ingen måter krever å bli sett.

### **Å snakke med eleven**

Lund (2004, s. 104) hevder at mange lærere kan kvie seg for å sette i gang en samtale med en innagerende elev, fordi atferden deres kan gjøre at læreren blir usikker og føler seg avvist. Mange lærere kan også ha tendenser til å samtale ut fra maler eller notater de selv har forberedt. Lunds (2004, s. 104) forskning fant at innagerende elever fort kunne føle seg oversett og ignorert i samtaler med læreren. Læreren ble beskrevet som for opphengt i det han selv hadde tenkt å si, og lyttet derfor ikke når eleven forsøkte å fortelle noe. Videre peker Lund, som også får støtte fra Nielsen (2007, s. 113), på at det er stor forskjell på å snakke *med* noen og snakke *til* noen. Når man snakker med noen, viser man interesse og nysgjerrighet, og man er åpen for andres tanker, forslag og innspill. Både Nielsen og Lund hevder at en god samtale er avhengig av å ha gode og åpne spørsmål. I lukkede spørsmål ligger det i spørsmålet at det er et forventet og riktig svar, og eleven vil forsøke å trekke opplysninger ut fra spørsmålet for å kunne gi det riktige svaret. Et eksempel kan være: "Det går vel bra med deg?". Slike førende spørsmål kan resultere i at døra blir lukket for videre kommunikasjon når barnet er innagerende. Gode, åpne spørsmål, derimot, åpner opp for refleksjon og nye perspektiver, og fører eleven til et sted eleven enda ikke er. Dersom man ønsker å samtale med en innagerende elev, uten å ha en agenda, kan det være lurt å åpne for samtaler rundt noe man har til felles eller noe begge har sett eller opplevd (Nielsen, 2007, s. 113).



Kvarme (2017, s. 44) påpeker at det ikke er lærerens oppgave å få eleven til å snakke, og det er viktig at eleven vet at man ikke kommer til å tvinge ham eller henne til å snakke. Som lærer må man ikke ta tausheten personlig, men heller vite at det ofte ligger mye frykt og redsel bak elevens stillhet. I arbeid med innagerende barn, må man arbeide gradvis og tålmodig, og skape trygghet og tillit i relasjonen. Hvis barnet begynner å snakke eller sier mer enn forventet, er det avgjørende å ikke lage noe stort nummer av det, og unngå å se lenge på barnet i begeistring.

## **2.2 Skole-hjem samarbeid**

Skolen er et sted hvor barn og unge skal oppnå både faglig og sosial utvikling, samtidig som de skal trives og ha det bra når de er på skolen, både i undervisningen, i friminuttene og på vegen til og fra skolen. De voksenpersonene elever omgås mest er lærerne sine og foreldrene sine. Hjem og skole er to arenaer som har stor betydning for barnet, men også samarbeidet mellom skolen og hjemmet har en innvirkning på barnets liv (UDIR, 2020d). Nordahl (2015, s. 25) hevder at sjansen for at eleven oppnår de resultatene som foreldre og lærere ønsker for eleven, er større når skole-hjem-samarbeidet er godt. Det pekes også på at et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet bidrar til støtte, motivasjon, fellesskap og engasjement. Foreldre og lærere har flere felles oppgaver rundt barnets læring og utvikling. Gjennom et godt samarbeid vil disse oppgavene bli langt lettere å lykkes med, enn om man skulle stått ansvarlig for disse oppgavene alene. Alt samarbeid bør ha elevens læring og utvikling som mål, og eleven bør alltid stå i sentrum når foreldre og lærere snakker sammen. Når skolen har et godt samarbeid med hjemmet, om barnets læring, lykkes barnet både på skolen og videre i livet (NOU 2015: 2, s. 127).

### **2.2.1 Lovverk og styringsdokumenter**

I FNs menneskerettighetserklæring (1948) artikkel 26 står det at foreldre har en fortrinnsrett til å bestemme over sitt barns utdanning (FN, 2020). I opplæringslova (1998) § 1-1 står det at "opplæringa i skolen [...] skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane [...] historisk og kulturell innsikt og forankring". Foreldre har med andre ord en lovfestet rett til å bli inkludert i deres barns skolegang. I tillegg til opplæringsloven § 1-1 er hele kapittel 20 i forskrift til opplæringsloven (2006, § 20-1) viet til foreldresamarbeid i grunnskole og videregående skole. Her blir det blant annet påpekt at barnet skal være samarbeidets fokus, og at samarbeidet skal bidra til både faglig og sosial utvikling hos eleven. Det blir også understreket at skole-hjem-samarbeidet er skolens ansvar, og at hjemmet er en

viktig ressurs for skolen for å styrke læringsmiljøet og skape læringsresultater som gjør at flere elever klarer å fullføre den videregående skolen. Foreldre, på sin side, har også en plikt til å informere skolen hvis det har skjedd noe i barnets liv som er av vesentlig betydning for barnets læring (Kreyberg, 2016, s. 272).

Høsten 2020 kom det en ny læreplan som alle norske skoler skal forholde seg til og følge. Under prinsipper for skolens praksis, i overordnet del, er det nedfelt at skolen skal ha et samarbeid med hjemmet. Det blir videre påpekt at god kommunikasjon mellom skolen og hjemmet har stor betydning for skolens arbeid med læringsmiljøet og elevens oppvekstmiljø. Foreldre er de viktigst omsorgspersonene for deres barn, og kunnskapen de kan tilegne skolen kan brukes for å støtte elevens danning, læring og utvikling. Også her blir det påpekt at samarbeidet først og fremst er skolens ansvar, og at skolen må sørge for at foreldre får den informasjonen de trenger og at det gis mulighet for innflytelse på deres barns skolegang (UDIR, 2020c).

Utdanningsdirektoratet (2020c) påpeker videre at alle foreldre har egne erfaringer, opplevelser og holdninger til skolen, og holdningene foreldrene speiler til barnet vil ha betydning for elevens innsats og engasjement på skolen. Foreldre har også ulike forventninger og behov i møtet med skolen. Skolen må derfor være tydelige på hva de kan og skal tilby, og hvilke forventninger skolen har til hjemmet. At kommunikasjonen mellom hjemmet og skolen er tillitsfull og respektfull er begge parter ansvar, men skolen må ha i mente at ikke alle elever har like muligheter for å få hjelp og motta støtte fra sine foreldre.

### 2.2.2 Et godt skole-hjem-samarbeid

Nordahl (2015, s. 25-27) skriver at målet for ethvert skole-hjem-samarbeid bør være barnets læring og utvikling, og all kommunikasjon mellom skole og hjem må ha eleven i sentrum. Fokuset bør ligge på både den skolefaglige prestasjonen, og den sosiale og personlige utviklingen. For å nå dette målet må skole og hjem anse dette som en felles oppgave som avhenger av et godt samarbeid mellom de to partene.

Nordahl (2015, s. 27-29) deler skole-hjem-samarbeidet inn i tre nivåer: Informasjon, dialog og drøfting, og medvirkning og medbestemmelse.

Et samarbeid på *informasjonsnivå* er et samarbeid hvor læreren informere foreldrene om hvordan det går på skolen, og foreldrene informerer om hjemmeforhold som kan påvirke barnet på skolen. Dette nivået er det laveste nivået av et samarbeid.

Et samarbeid på *dialog- og drøftingsnivå* vil si at skolen og hjemmet har en reell og sannferdig kommunikasjon om eleven, undervisning, utvikling og andre aktuelle forhold, hvor begge partene utviser aksept for ulike oppfatninger og synspunkter.

*Medvirkning og medbestemmelse* er det høyeste nivået av samarbeid, og det man bør strebe etter å oppnå. På dette nivået har både skolen og hjemmet en innflytelse på valgene og praksisen som berører eleven, og begge parter fatter beslutninger sammen.

For å oppnå et reelt samarbeid er det ikke nok at skolen kun utveksler informasjon med foreldrene. Samtidig er det heller ikke et reelt samarbeid hvis foreldrene tar beslutninger alene. Et reelt samarbeid er når både skole og hjem har innflytelse på elevens skolehverdag, og begge parter oppfatter seg selv og hverandre som likeverdige parter og deltakere i samarbeidet.

Lærerens største oppgave i møtet med foreldre er å tilrettelegge for samarbeid, engasjement og innsikt i skolens aktiviteter, samt avklare og etablere gjensidige forventninger og forpliktelser (Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk, 2017, s. 83). Nordahl (2015, s. 110-111) hevder at det direkte møtet mellom læreren og foreldrene er det viktigste. Dette er det eneste møtet som legger til rette for å snakke om barnets, foreldrenes og lærerens erfaringer og opplevelser av barnets utvikling og læring på en sannferdig måte. Man må være bevisst på at alle parter i slike møter er i en sårbar situasjon. Foreldre skal snakke om det mest verdifulle de har, men også indirekte hvordan de selv har lyktes som foreldre. Læreren må snakke om seg selv som lærer, sin relasjon til barnet og hvilke resultater som er oppnådd. Samtalen handler om noe alle parter har et forhold til, og alle parter vil ha et behov for anerkjennelse.

Det er læreren og skolens ansvar å legge til rette for gjensidig kontakt. Samnøy (2015, s. 24-24) fastslår at kontaktformen må fungere for begge parter, og det må være etablert et klima for kommunikasjon. Foreldre må få informasjon, gjerne både muntlig og skriftlig, om hvor og hvordan de kan nå læreren. Hyppigheten på kontakten mellom skolen og hjemmet spiller en viktig rolle for samarbeidet. Tid og sted for møter og annen kommunikasjon må tilpasses foreldres behov. Nordahl (2015, s. 122) påpeker at ikke alle møter må foregå på skolen, og at i tilfeller hvor foreldre av ulike årsaker ikke kan eller vil møte opp på skolen, kan møter også foregå hjemme hos foreldrene.

Lund (2004, s. 118) understreker at man må være åpne og rause i forhold til hverandres tanker i et skole-hjem-samarbeid. Eleven må også få informasjon om hvordan skolen og hjemmet samarbeider. Når skole og hjem har møter bør det i forveien avklares hvorfor en møtes,

innholdet i møtet og hvem som skal delta. Det bør være nøye gjennomtenkt om eleven skal delta eller ikke. I dagens skole er som oftest eleven med når det avholdes utviklingssamtale. Skolene oppfordrer vanligvis til at eleven skal delta, noe Nordahl (2015, s. 111-112) og Samnøy (2015, s. 93) stiller seg kritisk til. Både Nordahl og Samnøy hevder at det vil være så å si umulig å ha en sannferdig kommunikasjon med gjensidig forståelse mellom voksne om oppdragelse, læring og undervisning, med barnet til stede. De argumenterer med at foreldre ikke vil ha mulighet til å komme med bekymringer eller kritiske spørsmål til læreren eller skolen, og at barn ikke skal belastes med bekymringer voksne har om deres utvikling, eller delta direkte når det skal drøftes hvilke strategier som skal brukes i oppdragelse. Lund (2004, s. 118), på sin side, hevder at det avholdes alt for mange møter som angår barnet uten at barnet er til stede. Hun argumenterer med at vi som voksne er avhengige av innspill fra barnet for å kunne gjøre skolehverdagen lettere for dem, og at barnet er en del av skole-hjem-samarbeidet uavhengig av om barnet deltar på møtet eller ikke. Dersom barnet ikke deltar på møtet, bør foreldrene snakke med barnet både før og etter møtet om hva det gjelder, hva det ble snakket om og hva man kom frem til.

### **Foreldrene**

Skrøvset et al. (2017, s. 86) viser til at alle foreldre har erfaringer og opplevelser fra egen skoletid, og disse minnene tas med når foreldre møter skolen igjen som foresatt. Disse erfaringene kan være både gode og vonde, og vil påvirke foreldres syn og imøtekommenhet til skolen. Foreldres holdninger til skolen og lærerne har stor påvirkning på både kvaliteten på skole-hjem-samarbeidet og deres eget barns holdninger. Når foreldre snakker positivt, og viser en positiv holdning, om skolen og lærerne hjemme og i lokalmiljøet, styrkes læringsmiljøet for deres eget barn. Hvor mye og hvordan foreldre viser støtte og engasjement til skolen hjemme, for eksempel gjennom leksejekk, leksehjelp og spørsmål om hva det jobbes med på skolen, har også innvirkning på barnets skolegang og skole-hjem-samarbeidet, hevder Nordahl (2015, s. 44). Videre hevdes det at foreldre som aktivt engasjerer seg, får en bedre relasjon til læreren, mer positiv holdning til skolen og får også mer informasjon om hva som foregår på skolen og hvordan deres barn har det i skoletiden.

### **2.2.3 Utfordringer med skole-hjem-samarbeid**

Det er normalt at et samarbeid mellom skolen og hjemmet av og til utfordres. Faktisk kan det være et godt tegn på at samarbeidet er reelt, og ikke bare utveksling av informasjon. Det som

har noe å si når det først oppstår en konflikt i samarbeidet, er hvordan konflikten håndteres og at samarbeidet i forvegen har vært godt og reelt (Nordahl, 2015, s. 123). Når et samarbeid oppleves som utfordrende, vil være ulikt fra person til person, hvor erfaring, kunnskap og skolens generelle standere for samarbeid spiller inn. Westergård og Fandrem (2011, s. 23-24) lister opp noen eksempler på når samarbeidet kan oppleves utfordrende: når barnet har faglige problemer, når barnet viser atferdsproblemer, når barnet mobber eller blir utsatt for mobbing, ved bekymring for omsorgssvikt, når foreldrene er minoritetsspråklige, ved krise, sykdom eller dødsfall og ved skilsmisse. De hevder videre at det som profesjonell lærer i skolen vil være uunngåelig å ikke møte på disse situasjonene. Drugli og Onsøyen (2010, s. 24) påpeker at selv om samarbeidet kan bli ekstra vanskelig når barnet har vansker eller står i en vanskelig situasjon, er det også i disse situasjonene samarbeidet er mest nødvendig for å lykkes med de tiltakene som blir igangsatt for å hjelpe barnet.

Ifølge Nordahl (2015, s. 123) bunner de fleste konflikter mellom hjem og skole i at foreldre er bekymret for sitt eget barn. Foreldre oppgir at de opplever å ikke bli hørt og at de opplever manglende tiltak fra skolens side for å løse situasjonen. Lærerne derimot hevder at foreldrene har for høye krav til skolen, mangler forståelse for at det også er andre elever i klassen og ofte er for optimistiske på barnets vegner. Med utgangspunkt i ulikhetene fra foreldrenes og lærernes perspektiv, vil et forsøk på å løse konflikten ved å diskutere de bak forliggende årsakene være meningsløst. Konflikten bør reduseres til det beste for eleven, og Nordahl lister opp noen strategier han anbefaler lærere å benytte seg av i møte med konflikter med foreldre: Man må lytte til foreldrene, vise forståelse og ta dem på alvor. Kritikkk bør ikke avvises eller tas personlig, men heller forsøke å forstå hva kritikken er et uttrykk for. Som lærer bør man forsøke å vende fokuset mot fremtiden og felles ønsker og mål, fremfor å diskutere fortid. Muligheter for enighet og endringer bør vektlegges fremfor å diskutere årsak til problemene. Skolen og læreren bør ikke gå i forsvar. Selv om det kan være godt for selvfølelsen å gå i forsvar, kan dette gjøre situasjonen verre og vanskeligere å løse i fremtiden. Avslutningsvis sier Nordahl (2015, s. 124-125) at det er viktig at det man har blitt enige om, følges opp. Hvis både skole og hjem følger opp i de tiltak det har blitt enighet om, løses de fleste konflikter. Motsatt kan konflikten eskalere ytterligere hvis man har blitt enige om noe, og det ikke følges opp som avtalt.

Kreyberg (2016, s. 274) påstår at vanskelige følelser hos en eller flere av partene kan skape problemer i samarbeidet. Hvis barnets følelser står i veien for dets læring og utvikling, kan det

skape frustrasjon for eleven, foreldre og lærer. Foreldre kan oppleve skam over å ha mislyktes med sin foreldreoppgave når barnet deres har psykiske plager. På samme måte kan lærere føle på skam over å ikke ha klart å gi eleven et trygt og godt læringsmiljø. I slike situasjoner hvor det er mye følelser og skam inn i bildet, er det lett for at partene begynner å rette pekefingen mot hverandre for å fordele skyld. Dette er på ingen måte til barnets beste, og det må aktivt jobbes mot å gjenopprette et reelt og likeverdig samarbeid.

#### 2.2.4 Foreldresamarbeid når barnet viser innagerende atferd

Et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen vil komme alle til gode, men når barn eller foreldre er sårbare, eller barnet har atferdsproblemer, vil et godt samarbeid virke forebyggende og problemløsende (Westergård & Fandrem, 2011, s. 10). Ifølge Lund (2004, s. 119) er et godt skole-hjem-samarbeid avgjørende for at begge parter skal klare å være åpne og ærlige, og ha tillit til den andre parten. Gjennom åpenhet og tillit vil det være lettere å hjelpe hverandre når noe oppleves vanskelig rundt eleven. Når barnet er innagerende vil det være nyttig at lærer og foreldre sammen diskuterer dilemmaer som for eksempel press, og at erfaringer utveksles. Mål bør også diskuteres, og da gjerne også med eleven selv. Noen mål bør være kortsiktige, mens andre langsiktige. Det er viktig å ha en plan over hvordan man skal vite at målene er nådd, hvem som skal kunne se det, når målet skal være nådd og når og hvor dette skal samtales om neste gang. Foreldre, lærer og elev kan også lage avtaler sammen, som for eksempel at eleven skal lese høyt eller svare på et spørsmål i timen, som eleven har fått forberedt seg på i forveien.

Det er avgjørende at foreldrene forstår og aksepterer sitt barns atferd og dets følelser. Dette kan være særlig utfordrende hvis foreldrene selv har en annen, mer utadvendt, personlighet. Det er derfor viktig at de får kunnskap om deres barns personlighet, væremåte og atferd (Kvarme, 2007, s. 43).

Innagerende barn er særlig sårbare for endringer og overganger. Det kan være ekstra utfordrende for disse barna å flytte, begynne i ny klasse eller få ny lærer. Dette må foreldrene være bevisst på, og gi god informasjon og oppfølging, for å gjøre endringer lettere for barnet (Kvarme, 2007, s. 43). I slike overganger vil et tett og godt samarbeid med skolen komme eleven til gode. Innagerende barn bør ikke presses inn i situasjoner de ikke er komfortable i. De trenger støtte til å gradvis jobbe mot og mestre utfordringene de møter på. Skole og hjem må jobbe sammen om å gi barnet utfordringer både på skolen, hjemme og ute, slik at barnet litt

etter litt tørr å snakke mer og ta mer plass. Foreldre og lærere må også ha en forståelse for at dette er arbeid som tar lang tid, og krever tålmodighet (Kvarme, 2007, s. 44-45).

## **2.3 Lærerrollen**

Hvis du spør noen på gata hva en lærers jobb er, vil trolig mange svare å undervise eller å lære fra seg. Dette stemmer, men dagens lærere har en rekke oppgaver utover selve undervisningsdelen. En lærer må kunne lære fra seg fagene sine, styre klassen på en god måte, bygge gode relasjoner til hver og en elev, sikre et trygt og godt læringsmiljø, samarbeide med kollegaer, foreldre, ledelse og ansatte i andre instanser, ha kunnskaper innenfor teknologi og holde seg oppdatert innen pedagogisk og didaktisk forskning, for å nevne noe. Vi skal nå se nærmere på lærerens rolle i møte med elevene, foreldrene og kollegaer og ledelsen.

### **2.3.1 Læreren i møte med elevene**

Selv om mange faktorer spiller inn i barnets læring, hevder Hattie (2009, i Lyngnes & Rismark, 2016, s. 134) og Nordenbo et al. (2008, i Lyngnes & Rismark, 2016, s. 134) at lærerens handlinger og kompetanse er de viktigste. Følgelig er klasseledelse en avgjørende faktor for barnas læring, men også trivsel. Klasseledelse handler blant annet om lærerens evner til å sette klare læringsmål, støtte elevene, motivere og aktivisere elevene, organisere aktiviteter, bygge gode relasjoner til elevene og etablere og håndtere regler (Nordenbo et al., 2008, i Lyngnes & Rismark, 2016, s. 134). For å mestre å være en god klasseleder, med alt som inngår i dette, bør læreren ha en autoritativ lærerrolle. Den autoritative læreren balanserer godt kombinasjonen av å gi varme og å ha krav og forventninger til elevene (P. Roland, 2019, s. 212). Ifølge Havik viser forskning at en autoritativ lærerrolle kan sees i sammenheng med gode faglige prestasjoner, gode relasjoner mellom medelever, god atferd og god mental helse (2019, s. 135-136). En god klasseleder er også en proaktiv klasseleder. Det vil si at læreren planlegger og forbereder seg godt i forkant, både for undervisningen og situasjoner som kan oppstå. Det vil alltid kunne skje uforutsette hendelser i et klasserom som læreren er nødt til å håndtere i øyeblikket, men gjennom god planlegging og forberedelse stiller læreren mer beredt for å ha kontroll i klassen (Lyngnes & Rismark, 2016, s. 135). Forskning viser at det er vanskeligere å stoppe uro som har oppstått enn å gjøre forebyggende tiltak (Ogden, 2012, s. 144-145).

En viktig oppgave i møte med eleven, og en avgjørende faktor for en god klasseleder og et godt klassemiljø, er en god relasjon mellom lærer og elev. Lærerprofesjonen blir ofte beskrevet som

en relasjonsprofesjon (Moos, Krejsler & Laursen, 2004, i Skrøvset, Maurethagen & Slettebakk, 2017, s. 26), som sier noe om hvor stor rolle relasjonsarbeid er i læreryrket. Grimen (2008, i Skrøvset, Maurethagen & Slettebakk, 2017, s. 28) forklarer relasjon som to eller flere parter hvor man har noe til felles. Anerkjennelse, tillit og en oppriktig interesse for den eller de andre er sentralt. Skrøvset, Maurethagen og Slettebakk (2017, s. 28) hevder at relasjoner skapes gjennom kommunikasjon og interaksjon med andre, og viser til undervisning som en form for kommunikasjon, og at undervisning dermed fører med seg relasjoner.

### 2.3.2 Læreren i møte med foreldrene

Læreren skal ikke stå alene i møte med foreldrene. Skolens ledelse må ha gode strukturer og rutiner for skole-hjem-samarbeid (Skrøvset et al., 2017, s. 85). Det første steget mot å etablere et godt skole-hjem-samarbeid er at læreren føler seg trygg i rollen som klasseleder (Skrøvset et al., 2017, s. 85). Westergård hevder at lærere som føler seg trygge og selvsikre i lærerrollen, er mer fleksible og lyttende i møte med elevers hjem enn lærere som er usikre. Neste steg er å forvalte skolens verdier og visjoner i møte med elevenes hjem. Når disse to punktene er på plass, bidrar det til å skape trygghet i foreldregruppa. Gjennom møter med foreldrene, vil læreren, som en trygg og god klasseleder, ha mulighet til å påvirke foreldrenes forestillinger om skolen (2011, i Kreyberg, 2016, s. 274). Samnøy (2015, s. 95) påpeker at lærere må være bevisst på egne holdninger i møte med foreldre. Holdninger er bakenforliggende i en samtale, og kan være vanskelig å identifisere. Selv om det er ubevisst, kan holdninger ofte skinne gjennom i kommunikasjonen. Samnøy anbefaler at læreren i forkant av samtaler med foreldre, tenker gjennom hvilke tanker man har om foreldrene, om man anser dem som viktige og finner interesse i det de vil formidle.

Et samarbeid med hjemmet vil alltid utøves med bedre kvalitet når læreren er bevisst på at samarbeidet har stor innflytelse på elevens faglige og sosiale utvikling (Drugli & Onsøien, 2010, s. 14). En lærer vil også prestere bedre i et samarbeid når han føler seg trygg i sin rolle. I følge Skrøvset et al. (2017, s. 85) kommer de fleste nyutdannede lærerne her til kort. Nyutdannede lærere rapporterer at de har mangel på øvelse og praktisk erfaring når det kommer til skole-hjem-samarbeid. Berglyd (2003, s. 38) stiller spørsmål ved om skole-hjem-samarbeidet burde fått en større plass i praksisopplæringen i lærerutdanningen. For nyutdannede lærere som ikke har fått opparbeidet seg den erfaringen som trengs for å føle seg trygg i lærerrollen og i skole-hjem-samarbeidet, vil det være viktig, og til stor hjelp, å tørre og



formidle dette til foreldregruppa. De fleste foreldre vil ha forståelse for situasjonen til den nyutdannede, og respektere den jobben han gjør (Skrøvset, 2017, s. 85).

### 2.3.3 Læreren i møte med kollegaer og ledelse

Skrøvset, Mausethagen og Slettbakk (2017) deler samarbeid mellom lærere inn i formelt lærersamarbeid og uformelt lærersamarbeid. Under formelt samarbeid nevnes blant annet fagdager, fellesmøter, trinnmøter og fagseksjonsmøter. Dette er møter som organiseres på skolens og ledelsens initiativ, og temaet for møtet er som regel satt. Likevel gir møtene rom for å diskutere fag, daglige driftsoppgaver, utviklingsarbeid eller pedagogiske temaer med kollegaer. Det uformelle lærersamarbeidet styres, derimot, av lærernes egne behov og initiativ. Det uformelle samarbeidet er det samarbeidet som lærerne selv oppsøker når de har behov for å drøfte en situasjon de står i.

Dahl et al. (2016, s. 181-182) fant at rektors motivasjon og forventninger til utviklingsarbeidet i fellesmøtene har stor betydning for lærernes motivasjon, som igjen har stor betydning for møtenes kvalitet. Ifølge lærernes egen rapportering, var de fleste positive til pedagogisk utviklingsarbeid. Likevel kom det også frem at lærernes opplevelse av møtetemaets relevans hadde stor betydning for verdien lærerne så i utviklingsarbeidet (Dahl et al., 2016, s. 183-184). Noen lærere uttrykket at de syntes det var nok samarbeid, og vektla mangelen på tid i en travel lærerhverdag som hovedårsaken til at de ikke ønsket mer samarbeid med kollegaene. Det var likevel et flertall av lærerne som ønsket mer samarbeid med kollegaer og ledelse, enn det de hadde på daværende tidspunkt. Lærerne rapporterte også at de opplevde å stå i situasjoner som de ikke taklet alene, og som de ønsket råd og hjelp fra kollegaer for å håndtere (Dahl et al., 2016, s. 187-188).

## 2.4 Inkludering

Inkludering er et begrep som står sterkt i dagens samfunn. En norm som er styrende for både politikk, tjenester og tiltak er at ingen grupper skal ekskluderes eller holdes utenfor (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 14). Inkludering er et sentralt begrep både i møte med innagerende elever og i møte med foreldre i et skole-hjem-samarbeid. Alle elever skal føle seg inkludert. Dette er særlig viktig for innagerende elever som ofte opplever å føle seg ekskludert fra klassemiljøet, og oversett av både lærere og medelever (Lund, 2004; Lund, 2008). I et skole-hjem-samarbeid er også inkludering et sentralt begrep. Et godt skole-hjem-samarbeid krever at både skolen og hjemmet har innvirkning på de beslutningene som tas rundt eleven. For å oppnå dette må begge

parter ha både medvirkning og medbestemmelse (Nordahl, 2015, s. 28), som kun kan oppnås gjennom å inkludere den andre parten.

Inkludering er et vidt begrep som kan defineres på mange måter. Innenfor et land, en kommune og til og med en skole, eksisterer det ikke bare ett perspektiv på inkludering (Ainscow & Miles, 2008, s. 17). Ainscow og Miles (2008, s. 20-21) fremhever tre punkt de mener må være til stede i en inkluderende skole: 1) Konstant arbeid mot å øke elevenes deltakelse rundt læreplanen, kulturen og lokalsamfunnet til skolen, 2) Omstrukturere kulturen, politikken og praksisen i skolene, slik at det samsvarer med mangfoldet i klasserommet, og 3) Et mål om tilstedeværelse, deltakelse og prestasjon for alle elever som er sårbare for å bli ekskludert, ikke bare de som har rett på spesialundervisning. Videre peker Ainscow og Miles (2008, s. 21-22) på at denne måten å se på inkludering i skolen har flere fordeler. Først og fremst inkluderer disse kriteriene alle barn og unge i skolen. Det fokuseres på tilstedeværelse, deltakelse og prestasjon, og inkludering og ekskludering blir koblet sammen slik at inkludering aktivt bekjemper ekskludering. Og sist men ikke minst, inkludering blir sett på som en kontinuerlig prosess, der skolen er i stadig utvikling. Ved bruk av feil læringsmetoder eller ved mangel på ressurser, kan elevenes tilstedeværelse, deltakelse og prestasjoner bli begrenset. Læreren blir pekt på som en nøkkelperson for å oppnå et inkluderende læringsmiljø, men læreren trenger også å oppleve støtte fra lærerkollegiet og skoleledelsen.

Den nye læreplanen, Kunnskapsløftene 2020, har en overordnet del med verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Her nevnes blant annet "et inkluderende læringsmiljø" som et av prinsippene for skolens praksis. Utdanningsdirektoratet (2020b) påpeker at skolen er ansvarlig for å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring, men at både ansatte ved skolen, foreldre og elevene er ansvarlige for dette, og å forebygge krenkelser og mobbing. Et trygt og godt læringsmiljø bidrar til både faglig og sosial utvikling hos elevene, mens et utrygt læringsmiljø kan hemme elevenes utvikling.

I Meld. St. 6 (2019/2020, s. 7) skriver Regjeringen at de skal ha et utdanningssystem hvor alle barn opplever mestring og verdien av kunnskap og fellesskap, og at barns utvikling og læring ikke skal hemmes av barnets bakgrunn eller forutsetninger. Men hva skal til for å oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap? Regjeringen selv peker på inkludering som et sentralt tema for å lykkes med deres mål. Målet ved et inkluderende klassemiljø er at alle opplever å føle tilhørighet og verdsettelse, og at miljøet oppmuntrer og stimulere alle elevene

(Nordahl et al., 2018, s. 25). En inkluderende skole tilpasser læringsaktiviteter, undervisning og læringsmiljø på en slik måte at alle elever får opplæring som samsvarer med sine forutsetninger. Den inkluderende skolen bygger også på forståelsen av at alle barn og unge har behov for å oppleve seg akseptert, verdsatt og velkommen (Ogden, 2015, s. 92). Det er tydelig at inkludering er et tema som står høyt på dagsordenen, både i skolen og i samfunnet ellers. Likevel er det ikke alle barn som kommer på skolen og opplever å føle seg sett og inkludert. Særlig for stille og innagerende barn kan det være vanskelig å bli inkludert i klassen (Ogden, 2015, s. 178-179; Paulsen & Bru, 2016, s. 38). Lund (2004, s. 98) hevder til og med at innagerende elever også blir kalt "de usynlige elevene", og at det er slik enkelte innagerende elever ser seg selv, men også slik enkelte lærere ser på denne elevgruppen.

## **2.5 Anerkjennelse**

Filosofen Emmanuel Levinas hevdet at anerkjennelse handler om å respektere "Den Andre", og om å ha evne til å oppgi seg selv for å kunne møte "Den Andre" gjennom seg selv (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 18). Anerkjennelse er, i likhet med inkludering, også avgjørende både i møte med innagerende elever og deres foreldre. Innagerende elever kan kjenne på mye engstelse, usikkerhet og frykt, og et viktig tiltak for å løfte disse elevene er å gi dem anerkjennelse (Kvarme, 2017, s. 42; Lund, 2004, s. 90; Sæteren, 2019, s. 80-81). Når barn og unge opplever å bli møtt med anerkjennelse og respekt på skolen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet. Gjennom å selv oppleve å bli vist tillit og anerkjennelse, lærer man å verdsette både seg selv og andre (UDIR, 2020b).

Nordahl (2015, s. 113-116) understreker at foreldre står i en sårbar situasjon hvor de må snakke om det mest verdifulle de har, nemlig barnet sitt, i møtet med skolen. For at et samarbeid skal fungere bra er det avgjørende at foreldrene blir møtt med anerkjennelse fra læreren gjennom blant annet oppmerksomhet, høflighet og takknemlighet. Men også læreren trenger anerkjennelse fra foreldrene i et slikt samarbeid. I møtet med skolen bør foreldre gi oppmuntring og støtte, ta hensyn og vise takknemlighet.

Pettersen og Simonsen (2010, s. 18) stiller spørsmål ved om man som lærer kan "oppgi seg selv for å møte "Den Andre" gjennom seg selv", slik filosofen Emmanuel Levinas påsto, i en klasseromssituasjon hvor man er avhengig av å opprettholde orden, og fange opp og håndtere behovene til hver enkelt elev. Vil da anerkjennelsen gå på bekostning av klasseledelsen? En

slik situasjon kan demonstrere at anerkjennelse også er å ha et blikk på helheten og innse at elevens behov inngår i et fellesskap. Vi kan med andre ord konkludere med at begrepet anerkjennelse er flytende og situasjonsbestemt. Juul og Jensen (2003, s. 263) forklarer at anerkjennelse er en måte å kommunisere på hvor partene utviser forståelse, åpenhet og inkludering mot den andres indre virkelighet og selvforståelse. Det vil si at selv om anerkjennelse handler om å forstå den andre, betyr ikke det at man nødvendigvis må være enig. To personer kan være dypt uenige om noe, og likevel ha en anerkjennende væremåte ovenfor hverandre.

Begrepet *anerkjennelse* er opprinnelig Hegels filosofiske begrep, men en definisjon av begrepet ga han ikke. Schibbye (2009, s. 256) hevder likevel at ideen i begrepet ligger i "å se igjen", gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke.

Anerkjennelse er et ord de fleste er kjent med, og mange bruker det også i sitt hverdagspråk. Schibbye (2009, s. 257) påstår at ordet anerkjennelse i dagligtale blir brukt når noen blir beundret, belønnet eller skiller seg ut på en positiv måte, og hevder at dette er ytre anerkjennelse. Indre anerkjennelse forklarer hun, derimot, som å se og verdsette det andre mennesket slik som personen er, og hva personen opplever i sitt innerste. Det påpekes at anerkjennende er noe du *er*, og ikke noe du *har*. Schibbyes (2009, s. 258) egen definisjon på begrepet anerkjennelse er å verdsette andre menneskers indre opplevelse av verden som en selvfølge, nettopp fordi vi er medmennesker. For å kunne gi anerkjennelse er det en forutsetning at man har en forståelse om seg selv og et forhold til egne opplevelser. Bae og Waastad (1992, s. 27) hevder at Schibbyes fremstilling av begrepet anerkjennelse kan komme til kort, i form av at det i for liten grad problematiserer hvor vanskelig det er å praktisere. Videre peker Bae og Waastad på at alle mennesker har sider ved seg selv hvor de ikke har en forståelse av seg selv og et forhold til egne opplevelser, og at det er angst forbundet ved å komme nær de sidene ved oss selv som vi ikke har et bevisst forhold til. Ved å anerkjenne et annet menneske oppgir man egne grenser for å kunne være åpen utover, lytte til den andre, og sette seg inn i den andres opplevelsesverden for et øyeblikk, for så å selv hente seg inn igjen. En slik åpenhet krever mye av en person, og de fleste benytter seg av gode strategier for å bevare kontrollen.

### **Anerkjennende kommunikasjon**

Alle mennesker har et behov for å føle seg anerkjent. Anerkjennelse bidrar med å forene og bringe sammen mennesker. Støtte og anerkjennelse bidrar også til å styrke fellesskap og relasjoner (Nordahl, 2015, s. 113). Schibbye (2009) knytter fire elementer til anerkjennende

kommunikasjon: Lytting, forståelse, aksept og toleranse, og bekreftelse. Disse fire elementene må forstås som dialektiske. Det vil si at de henger sammen, og er en forutsetning for hverandre. Anerkjennende kommunikasjon bør være et mål i møte med både innagerende elever og deres foreldre.

Å *lytte* er ikke det samme som å høre. Når man lytter tar man i bruk alle sanser for å virkelig forstå hva den andre formidler. Som en profesjonell lytter må man være bevisst på å ikke være forutinntatt det den andre sier. Dette er vanskelig og krever at man selv er bevisst på faren. Hele vår oppmerksomhet skal gå til den andre (Schibbye, 2009, s. 266-267). Ifølge Lund (2004, s. 90-91) er ikke dette bare enkelt for lærere. Lærere har mye de ville ha sagt og mye som skulle vært formidlet. Mange lærere tror de lytter, men har dialoger og andre tanker i hodet som hindrer dem i å gi den andre parten sin fulle oppmerksomhet. Og selv om eleven eller forelderen ikke kan se det med øynene, så merkes det når noen ikke er mentalt til stede i samtalen.

*Forståelse* deles inn i to deler; indre og ytre forståelse. Ytre forståelse retter seg mot det å uttrykke sympati og kognitiv gjenkjennelse. Et eksempel kan være et utsagn som "Jeg forstår godt at du blir lei deg når moren din sier slike ting til deg". Ytre forståelse kan føles støttende og godt, men det inviterer ikke til å dele indre tilstander og bidrar dermed ikke til utvikling av selvrefleksjon, i motsetning til inder forståelse. Indre forståelse forutsetter at man deler følelser og opplevelser. Evner til empati og å sette seg inn i andres indre følelser er en forutsetning (Møller, 2012, s. 28-29).

I *aksept og toleranse* ligger det at man ser og forstår den andres opplevelser og følelser, til og med om man er uenig eller ikke har opplevd noe lignende selv. Mange kan slite med vanskelige følelser som de selv føler ikke er akseptert. Dette kan gå ut over individets selvfølelse. Når man møter andre med aksept, må man derfor la vær å vurdere eller dømme (Scibbye, 2009, s. 275-276).

*Bekreftelse* er det siste elementet som Shibbye knyttet til anerkjennelse, men bekreftelse er også en nødvendighet i de tre overnevnte elementene. Lund (2012a, s. 112) betegner bekreftelse som *speiling* av budskapet. Man gir en umiddelbar reaksjon som viser at man har sett, hørt og forstått det som har blitt formidlet. Selv om opplevelsen av situasjonen er en annen enn den man selv har, kan man være anerkjennende ovenfor den andres opplevelser.

### **3.0 Metode og analyse**

Forskningsresultatene troverdighet og overførbarhet er avhengige av at det redegjøres for fremgangsmåte under datainnsamling, opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes (Thagaard, 2013, s.11). Derfor vil jeg i dette kapittelet starte med å redegjør for valg av forskningsmetode, innsamlingsmetode og utvalg for å besvare min hovedproblemstilling: «Hvilken kunnskap og erfaring har lærere i møte med innagerende elever?» og delspørsmålet: «Hvilken erfaring har lærerne med skole-hjem-samarbeid når eleven har en innagerende atferd?». Videre vil jeg, steg for steg, forklare hvordan jeg har analysert de innsamlede dataene. Avslutningsvis vil studiens validitet og reliabilitet vurderes, og en beskrivelse av forskningsetiske vurderinger vil bli gitt.

#### **3.1 Kvalitativ forskningsmetode**

Kvalitativ forskning vektlegger betydning og gir grunnlag for å fordype seg i de sosiale fenomenene man studerer (Thagaard, 2013, s. 11 & s.17). Problemstillingen i denne studien søker et empirisk perspektiv fra læreres erfaringer og refleksjoner rundt tematikken. Dermed ble kvalitativ metode et naturlig valg av metode. Innagerende atferd sett i sammenheng med skole-hjem-samarbeid er et område det er forsket lite på fra før, og ifølge Thagaard (2013, s. 12) er kvalitativ metode særlig egnet til temaer hvor det ikke finnes mye forskning på området. Fenomenologi i kvalitativ forskning har som mål å forstå sosiale fenomener fra intervjupersonens eget perspektiv og beskriver verden slik den oppleves av intervjupersonen, ut fra forståelsen om at virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45). Et av mine mål med forskningen er å få en forståelse av et sosialt fenomen slik den jeg intervjuer forstår fenomenet, og jeg vil derfor benytte meg av en fenomenologisk tilnærming i forskningen.

#### **3.2 Kvalitativt intervju**

Målet med denne studien er å få en innsikt i læreres kunnskap og erfaring med elever med innagerende atferd, og hvordan de bruker skole-hjem-samarbeid for å sikre tilrettelegge for disse elevene. Med formålet som er satt for studien er derfor kvalitativt forskningsintervju særlig egnet. Gjennom intervju får man en innsikt i intervjupersonens erfaringer og opplevelser av den gitte livssituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Et kvalitativt forskningsintervju kan gjennomføres på flere måter. Intervjuet kan gjennomføres med et strukturert intervju hvor både rekkefølgen og spørsmålene er satt på forhånd, eller det

kan gjennomføres nærmest som en samtale med lite struktur og hvor kun noen hovedtemaer styrer samtalens retning. Mellom disse to ytterpunktene har man semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju kjennetegnes som en samtale mellom intervjuer og intervjuperson hvor temaene som intervjuer søker å få informasjon om styrer intervjuet (Thagaard, 2013, s. 97-98). For å innhente både sammenlignbare svar og gi rom for intervjupersonenes fortellinger og muligheter for utdypende spørsmål, falt valget i denne studien på en semistrukturert intervjuform.

Fra planleggingsstadiet av studien var planen å ha individuelle intervjuer med lærere, men etter ønske fra intervjupersonene selv, ble det avholdt et gruppeintervju med to lærere. Noen av fordelene med et gruppeintervju er at det gir mulighet for at intervjupersonene kan gi respons på hverandres synspunkter, ulike holdninger og syn kan bli fremlagt og det åpner for diskusjon mellom deltakerne. Thagaard (2013, s. 99) påpeker at en utfordring kan være de med synspunkter som skiller seg ut fra majoritetens synspunkter kan kvie seg, og dermed unngå å formidle det de mener. Dette kan resultere i at kun de mest dominerende synspunktene fremmes. Det er derfor viktig at sammensetningen i gruppa vurderes nøye, slik at alles (begges) syn, holdninger og erfaringer kommer frem. De to lærerne som ønsket å bli intervjuet sammen har vært kollegaer i mange år, og har en trygg og god relasjon mellom seg. Det ble med bakgrunn i dette konkludert med at det kunne komme flere fordeler enn ulemper ved å avholde et felles intervju. Dette ble også synlig under intervjuet, hvor de to lærerne hadde god kjennskap til hverandres erfaringer, ofte bygget på hverandres svar og hadde gode dialoger seg imellom.

### 3.2.1 Utvalg

Utvalget i denne studien er strategisk bestemt. Det vil si at intervjupersonene har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens teoretiske perspektiver og studiens problemstilling (Thagaard, 2013, s. 60). Kravene som ble satt for at en person skulle være aktuell til intervju var at han eller hun måtte ha pedagogisk utdanning som kvalifiserer til å arbeide i skolen, erfaring som lærer på ungdomsskole og erfaring fra skole-hjem-samarbeid. Personene som ble intervjuet i denne studien oppfyller disse kravene, og har flere tiårs erfaring fra arbeid i skole, hvor mesteparten av denne tiden har vært som kontaktlærer på ungdomsskole. Det var ikke et spesifikt krav om at intervjupersonene måtte være kontaktlærere, men med kontaktlærerrollen følger det et ansvar for å etablere og vedlikeholde det lovpålagte skole-hjem-samarbeidet.

Det å få tak i intervjupersoner viste seg å være mer utfordrende enn først antatt. For å nå ut til den ønskede målgruppen, nemlig ungdomsskolelærere, ble det sendt e-post til flere rektorer ved ulike ungdomsskoler. Noen svarte ikke i det hele tatt, mens andre svarte at de ikke hadde mulighet til å prioritere å delta på forskningsprosjekter grunnet coronasituasjonen som har medført mye ekstra arbeid på lærerne. Med tanke på smittevern ble det presisert i informasjonsskrivet at intervjuene kunne gjøres over Internett hvis dette var ønskelig, uten at noen ønsket å benytte seg av dette tilbudet. En annen grunn til at det kan ha vært utfordrende å få tak i intervjupersoner er temaet innagerende atferd. Kvarme et al. (2017, s. 32), Lund (2004, s. 19) og Paulsen & Bru (2016, s. 29) påpeker at innagerende atferd er et tema det har blitt forsket lite på, og at innagerende elever er en gruppe som får mindre oppmerksomhet i klasserommet. Man kan følgelig anta at dette er et noe mer ukjent tema for noen lærere, som kan føre til at lærerne ikke har følt de har nok å bidra med i et eventuelt intervju. Thagaard (2013, s. 63) hevder at et av problemene ved tilgjengelighetsutvalg er at de som ønsker å delta i et forskningsprosjekt gjerne føler de mestrer det aktuelle området det forskes på, og at man derfor risikerer at de som føler at de ikke mestrer det som det forskes på, heller ikke ønsker å delta i prosjektet.

Det kan være utfordrende å avgjøre hvor mange intervjupersoner som er nok i en kvalitativ studie. I en kvalitativ studie vil utvalgets egnethet til å undersøke studiens problemstilling være den mest avgjørende faktoren for valg av utvalg. Både størrelse på utvalget og utvalgets utforming må sees i lys av studiens analytiske mål. Intervjuanalyse tar mye tid og er en ressurskrevende jobb. Utvalgets størrelse bør derfor tilpasses studiens rammer slik at man klarer å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013, s. 65). Innledningsvis i dette prosjektet var det ønsket å ha 3-4 intervjupersoner. Etter hvert som utfordringene med å få tak i intervjupersoner dukket opp, ble det besluttet å intervju og analysere intervjuet fra de to personene som stilte seg disponible, og samtidig se etter flere mulige intervjupersoner og vurdere nødvendigheten av dette underveis i analyseprosessen. Brinkmann (2012, i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149) hevder at det er mange fordeler med å ha et fåtall intervjuer. Det nevnes blant annet at et eller noen få intervju vil gi bedre forutsetninger for å være grundig i tolkningen av enkeltenheter. Det vil være mye mer letthåndterlig, og da særlig for studenter som gjerne har begrenset med tid og ressurser. I tillegg påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at det er mulig å si noe interessant om kultur og samfunn generelt ut fra en analyse av noen få tilfeller eller eksempler. Malterud, Siersma og Guassora (2016, s. 1759) hevder at kvalitativ



forskning kunne hatt fordeler av å endre fokuset fra antall deltakere til å heller fokusere på bidraget av informasjonen og kunnskapen som kommer frem gjennom analysen. Det er mye makt i informasjon, og desto mer informasjon utvalget gir, desto færre informanter er nødvendig. De to intervjupersonene i denne studien ga gode, utfyllende og reflekterte svar, men hadde i utgangspunktet et relativt likt syn på det meste som det ble spurt om. Det kunne derfor vært interessant med et intervju med en tredje person for å se om vedkommende hadde samme eller andre syn og tanker om temaene som disse to.

### 3.2.2 Forberedelser, gjennomføring og transkribering av intervju

I forkant av intervjuet ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2). Intervjuguiden er semistrukturert med noen bestemte temaer og forslag til spørsmål under de ulike temaene. Lesing av andres intervjuguider, lytting på andres intervjuer, gjennomføring av testintervju og transkribering av testintervjuet er metoder som ble benyttet for å sikre god kvalitet på både intervjuguide og selve intervjuet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 87-91) påpeker at det å intervjuer er et håndverk, og at særlig som nybegynner er det noe som bør øves på, både for å ta lærdom av andre og for å øke egen selvtillit på området. Testintervjuet ble gjennomført med en medstudent, og var særlig viktig i utarbeidelsen av intervjuguiden og øving til gjennomføring av intervju.

Før intervjuet fant sted, fikk intervjupersonene tilsendt et informasjonsskriv om studien, dens hensikt og deres rettigheter som intervjupersoner (vedlegg 1). Intervjuet fant sted på intervjupersonenes arbeidssted, og tok cirka 1 time og gjennomføre. For å sikre at alt som ble sagt under intervjuet ble bevart, ble det tatt i bruk lydopptaker, med tillatelse fra intervjupersonene. Før oppstart av selve intervjuet, ble det igjen formidlet studiens problemstilling og hensikt, deres rettigheter og en definisjon av begrepet innagerende atferd ble gitt for å sikre at vi hadde en felles forståelse av begrepet. Det ble også spurt om intervjupersonene hadde noen spørsmål før intervjuet skulle starte.

Datamaterialet ble tatt opp på Nettskjemas diktafonsapp og deretter transkribert i NVivo. Når tale gjøres om til skriftlig tekst kalles det transkribering. Dette er en nødvendig prosess for å kunne analysere intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Transkribering er en tidskrevende prosess, og i dette tilfellet ble det transkriberte materialet på 27 dataskrevne sider.

### 3.3 Analyse

Kvalitativ analyse er en pågående prosess som starter allerede før det først intervjuet og fortsetter videre etter analysen av det innsamlede datamaterialet er utført. Vi kan likevel skille mellom analyse som foregår gjennom hele prosessen, og analysen av det innsamlede materialet (Postholm, 2010, s. 86). Miles, Huberman og Saldaña (2014, s. 31-32) deler dataanalyse inn i tre deler som er gjennomgående i hele forskningsprosessen: 1) *datareduksjon* hvor man velger, fokuserer og simplifiserer datamaterialet, 2) *datavisning* hvor man identifiserer mønstre av betydning i materialet, og 3) *konklusjon* hvor essensen i datamaterialene blir belyst.

Når de innhentede dataene skulle analyseres valgte jeg å benytte meg av tematisk analyse. Tematisk analyse er en analysemetode som egner seg godt til å gå i dybden i de ulike temaene som presenteres innenfor prosjektet. En forutsetning er at det er de samme temaene som blir snakket om blant alle deltakerne (Thagaard, 2013, s. 181-182). Braun og Clark (2006, s. 86) skriver at tematisk analyse består av seks faser; 1) bli kjent med dataene, 2) innledende koding, 3) søke etter tema, 4) gjennomgå temaer, 5) definere temaer og 6) formidle resultatene. De understreker at det ikke er noen håndfaste regler i tematisk analyse. Man beveger seg frem og tilbake mellom de seks fasene gjennom hele analyseprosessen. Åpenheten i analysemetoden er med på å lage rom for kreativitet hos forskeren. Det er to måter å identifiserer mønstre i tematisk analyse: Induktivt, hvor dataene styrer temaene man ender opp med, eller deduktiv, hvor tidligere lest teori styrer temaene man ender opp med. Jeg valgte å gå for en induktiv tilnærming for å få et rikere og mer helhetlig resultat. Selv med et mål om å la dataene styre mønstrene og temaene i så stor grad som mulig, vil aldri en forsker klare å løsrive seg helt fra egen bakgrunnskunnskap (Braun & Clark, 2006, s. 83-84).

Jeg begynte med å lese gjennom transkripsjonene flere ganger for å sikre meg en god oversikt over materialet. Utsagn som var særlig interessant ble markert i rødt. I første omgang startet jeg med å fordele utsagnene inn i koder, som så ble satt i sub-kategorier og kategorier. Dette ble gjort gjentatte ganger for å sammenlikne de ulike analyseresultatene. Deretter forsøkte jeg å snu om prosessen, og startet med å plassere utsagnene inn i kategorier, for så videre i sub-kategorier og til slutt i koder. Etter mye analysing, bearbeiding og sammenlikning mellom ulike analyseresultater, endte det til slutt opp med et endelig resultat som ga mening og som bygget på et logisk mønster (vedlegg 4).

### 3.4 Validitet og reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 272) nevner begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet når det kommer til forskningens troverdighet, styrke og overførbarhet.

Begrepet *objektivitet* kan tolkes på ulike måter. Det kan blant annet bety å se noe fra flere sider uten å bli påvirket av fordommer og personlige holdninger. Det kan også bety å være reflektivt objektiv, som vil si å reflektere over sitt eget bidrag og sin egen kunnskap som forsker. En forsker vil alltid bære med seg sine egne erfaringer, kunnskaper og holdninger, og det vil derfor være utfordrende å ikke bli påvirket av dette i noen som helst grad (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 173). For å sikre fremdrift i masterprosjektet valgte jeg å skrive store deler av teorikapittelet i forkant av intervjuet, som kan ha påvirket hva jeg valgte å spørre om under intervjuet og hvordan jeg valgte å analysere dataen jeg fikk. Som barn var jeg det jeg i dag vil definere som et innagerende barn. Min egen erfaring og sårbarhet til temaet kan skape utfordringer for objektiviteten i prosjektet. Jeg har også hatt tanker om at innagerende elever ofte blir glemte eller oversett. Slike fordommer kan påvirke arbeidet gjennom å i større grad oppsøke litteratur som støtter denne ideen, enn litteratur som bortviser dette. Også i intervju og analyse kan fordommer som denne påvirke hvordan jeg stiller spørsmål og hvordan jeg tolker dataene jeg samler inn. For å, så langt det lar seg gjøre, unngå denne subjektive påvirkningen, har jeg allerede fra planleggingsfasen forsøkt å forholde meg bevisst til mine erfaringer, holdninger og fordommer rundt forskningstemaet for å i minst mulig grad la de påvirke resultatet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 173) påpeker at etterprøving og kontroll kan være et tiltak for å hindre en slik form for subjektiv påvirkning. Hele studien har foreløpig ikke latt seg etterprøve, men et tett samarbeid med gjennomlesing og refleksjon rundt analysen og studien med både veileder og medstudent bidrar til å øke graden av objektivitet i arbeidet.

Reliabilitet sier noe om studiens pålitelighet og troverdighet. Man kan skille mellom intern og ekstern reliabilitet, hvor ekstern reliabilitet sier noe om hvorvidt en annen forsker ville oppnådd de samme resultatene ved å benytte samme metode, mens intern reliabilitet er knyttet til samsvaret i analysen og konklusjonen mellom forskere som samarbeider på et felles prosjekt (Seale, 1999, sitert i Thagaard, 2013, s. 202-203).

Studiens reliabilitet styrkes gjennom en konkret og spesifikk gjennomgang av fremgangsmåte og valg fra forskerens side (Thagaard, 2013, s. 203). For å styrke denne studiens reliabilitet har jeg forsøkt å gi en detaljert beskrivelse fra studiens start til slutt gjennom hele prosessen. Jeg

valgte også å bruke lydopptaker for å ikke miste data under intervjuet, og valgte å transkribere så ordrett som mulig. Det vil også tydelig fremkomme hva som er intervjupersonenes utsagn og hva som er mine vurderinger. Også reliabiliteten styrkes gjennom at eksterne forskere, som i mitt tilfelle er veileder og medstudent, kritisk gjennomgår prosessen og fremgangsmåten.

Både Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det vil være utfordrende å oppnå repliserbarhet i kvalitative studier. Det er mange faktorer som spiller inn og påvirker resultatene i en kvalitativ studie. Faktorer som forskerens personlighet og egenhet, hva som blir vektlagt av litteratur, måten spørsmål blir stilt i intervju, forholdet mellom forsker og intervjuperson, hvordan man transkriberer og valg under analysen er bare noen av faktorene som påvirker det endelige resultatet. Selv om en høy reliabilitet er ønskelig for å unngå påvirkning av subjektivitet, peker Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) på at et for stort fokus på reliabilitet også kan motvirke kreativ tenkning og variasjon i arbeidet.

Validitet viser til gyldigheten av resultatene som kommer frem i forskningen. For at forskningen skal være valid må den gi et korrekt bilde av den virkeligheten man studerer, og for å styrke forskningens validitet bør man gjøre studien så "gjennomsiktig" som mulig (Silverman, 2011, sitert i Thagaard, 2013, s. 204-205). Med dette menes at man som forsker tydeliggjør de metodene og valgene man har tatt underveis i analysen for å ha kommet frem til den konklusjonen man har gjort. Som forsker må man også vise til hvordan erfaringer fra prosjektet og relasjonen til intervjupersonene bidrar til å konkludere med det man kommer frem til (Thagaard, 2013, s. 205-206). Jeg hadde møtt begge de to intervjupersonene før selve intervjuet. Den ene intervjupersonen har vært praksislærer for meg, mens den andre er en kollega av min tidligere praksislærer.

Som forsker vil jeg definere meg selv som nybegynner, og har ikke skrevet noe større enn et par FOU-oppgaver tidligere. Utenom strukturen til en forskningsoppgave, er i stor grad det meste nytt, og gjennomført for første gang. Til gjengjeld har jeg lest mye litteratur om kvalitativ metode, avholdt testintervju og øvd på transkribering. Før jeg startet på masterprosjektet mitt, hadde jeg lite faglig kunnskap om innagerende atferd, utover mine egne erfaringer fra barndommen. Skole-hjem-samarbeid hadde jeg noe mer faglig kunnskap om gjennom utdanningen min, men på dette området har jeg mindre personlig erfaring. For å dekke de faglige manglene mine innenfor begge temaene har jeg lest mye teori på områdene, både før og underveis i forskningen.

Når en kvalitativ studie er både gyldig og rimelig pålitelig, gjenstår det å se på hvorvidt resultatene er overførbare til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner, eller om studien primært er av lokal interesse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Et vanlig argument ved intervjustudier er at det er for få intervjupersoner til å generalisere. I denne studien er det to intervjupersoner som har deltatt. De tok begge del gjennom et felles intervju, og begge to jobber på samme skole. Dette stiller selvsagt spørsmål ved om studiens funn kan være generaliserbare. Intervjupersonene trekker frem egne erfaringer som alltid vil være individuelle erfaringer uavhengig av hvor mange intervjupersoner som deltar i et prosjekt. De to intervjupersonene nevnte flere ganger at de samarbeidet og diskuterte studiens temaer med kollegaer, ledelse og andre instanser. Dette kan tyde på at intervjupersonenes refleksjoner i noen grad er representative også for skolen. Malterud (2011, s. 59-61) hevder at studiens overførbarhet ikke øker i takt med omfanget av utvalget, og at overførbarheten bygger på andre ting enn antall intervjupersoner. Intervjuenes innhold og forskerens mulighet til å gjøre en grundig analyse er vesentlig viktigere.

### **3.5 Forskningsetiske vurderinger**

Forsknings- og studentprosjekter som omfatter behandling av personopplysninger og som gjennomføres ved et universitet er meldepliktige til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Thagaard, 2013, s. 25). Dette prosjektet er følgelig meldt inn og godkjent av NSD (vedlegg 3).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 102) trekker frem fire områder som er vesentlige innen forskningsetikk: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke ble innhentet via et informasjons- og samtykkeskjema som ble sendt ut til intervjupersonene i forkant av intervjuet. Her ble deltakerne blant annet informert om prosjektet og dets hensikt, deltakernes rettigheter, lydopptak under intervju og at all data ville bli behandlet konfidensielt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 105) peker også på spørsmålet om hvem som bør gi samtykke ved et forskningsprosjekt. For å sikre at deltakelse i prosjektet også var godkjent av rektor, ble informasjonsskriv først sendt til rektor, som ble bedt om å videresende skrivet til sine ansatte dersom vedkommende syntes deltakelse i prosjektet for sine ansatte var greit.

Fortrolighet har med konfidensialitet å gjøre, og vil si at deltakerne i prosjektet skal være trygge på at dataen som blir samlet inn om dem blir behandlet konfidensielt. Derfor har all informasjon om deltakerne blitt anonymisert, all data har blitt lagret på forsvarlig måte og all data vil bli slettet eller makulert ved studiens slutt.

Gjennom hele forskningsprosessen må refleksjoner rundt mulige konsekvenser for både deltakere, og gruppen de representerer, være med på å utforme prosjektet. *Velgjørenhet* er et etisk prinsipp hvor målet er å utgjøre en minst mulig risiko for å skade eller ødelegge for en deltaker (Guidlines, 1992, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Tiltak som er benyttet i dette prosjektet for å minske sjansen for negative konsekvenser for deltakerne er blant annet at de har gitt informert samtykke, har hatt rett til innblikk i dataene og har hatt rett til å trekke seg når som helst i prosjektet.

Det siste området Kvale og Brinkmann nevner er forskerens rolle. Man må være bevisst på sine egne erfaringer, sin egen rolle som person og integriteten man har som forsker. Det er, for eksempel, forskeren som avgjør hvilke temaer som blir utdypet under et intervju, og under analysen blir forskerens innflytelse enda mer fremtredende. Thagaard (2013, s. 121) påpeker at forskeren vil knytte resultatene opp mot teori og relevante teoretiske perspektiver, og at dette vil påvirke forskerens forståelse av resultatene. For å, så langt det lar seg gjøre, bevare intervjupersonenes perspektiver under analysen og resultat av funnene, må man som forsker være bevisst på sin egen rolle og hvordan denne kan påvirke arbeidet.

## 4.0 Funn

I dette kapittelet vil resultatet fra de innsamlede dataene presenteres. Hovedproblemstillingen søker å finne svar på hvilken kunnskap og erfaring lærere har i møte med innagerende elever, mens delspørsmålet rettes mot lærernes erfaring med skole-hjem-samarbeid når eleven viser innagerende atferd. Analyser av datamaterialene resulterte i tre hovedkategorier med tilhørende underkategorier:

- Lærernes erfaring med innagerende atferd
  - o Utfordrende elevgruppe
  - o Inkluderende praksis
  - o Lærernes opplevde mislykkethet
- Skole-hjem-samarbeid
  - o Skolens plikt
  - o Når eleven viser innagerende atferd
- Lærerrollen
  - o Kompetanse
  - o Kunnskap om innagerende elever
  - o Kunnskap om god praksis

Videre vil lengre sitater merkes med anførselstegn, kursiv og innrykk i teksten, mens korte utdrag fra utsagn vil kun merkes med anførselstegn. I noen tilfeller vil det tillegges ord som ikke opprinnelig er i utsagnet, for å tydeliggjøre hva det snakkes om. Disse ordene vil bli satt i klemmer.

### 4.1 Lærernes erfaring med innagerende atferd

Når lærerne snakket om elever med innagerende atferd var det først og fremst deres opplevelse av elever med innagerende atferd som en utfordrende elevgruppe, inkluderende praksis og lærernes opplevde mislykkethet som ble vektlagt.

#### 4.1.1 Utfordrende elevgruppe

Innledningsvis i intervjuet ble Lunds definisjon av innagerende atferd gitt for å sikre at vi snakket om den samme atferden. Definisjonen er 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"*

(Lund, 2012a, s. 15). Begge lærerne påpekte likevel at de mente at det var flere grader og stor variasjon i alvorlighetsgraden av innagerende atferd, og at det gikk fra "litt sjenerte" eller "bare veldig stille og rolige" til å "slite tungt psykisk" hvor både angst, depresjon, skolevegning og selektiv mutisme ble nevnt som eksempler på kjennetegn. Lærerne nevnte også begreper som passive, inneslutta, redde og angstfulle. En av lærerne forklarte at hun tenkte det var "litt redsel og angst" hos de innagerende elevene, og beskrev de videre som "stille og ofte inneslutta". Læreren sa også at hun følte hun ikke fikk blikkontakt med dem, og at de helst så en annen plass når hun snakket med dem.

Det kom tydelig frem at lærerne opplevde atferden og konsekvensene av atferden som utfordrende. En av tingene de pekte på var utryggheten disse elevene følte på. De uttrykket bekymring for elevene som kjente på utrygghet i løpet av skolehverdagen. Særlig situasjoner som brøyt med rutinene ble fremhevet som utfordrende på grunn av utrygghet. Aktivitetsdager, overganger og vikarer var noen av områdene som ble nevnt. Den ene læreren påpekte at alt måtte avtales og tilrettelegges på detaljnivå for elever som hadde stor grad av innagerende atferd:

*"Du går ut av det trygge klasserommet, der du sitter på din pult, og har den personen på siden av deg, og slipper å svare og får på en måte være litt i fred, fordi læreren vet at "jeg vil ikke lese høyt, jeg vil ikke svare høyt og jeg vil ikke sånn og sånn". Vi har avtaler om ditt og datt. Så har du da en aktivitetsdag der du må forholde deg til de andre på en annen måte. Du må være med på ting. Du må gjøre ting. Og det blir så vanskelig."*

Her fremkommer det at innagerende elevs atferd har en passiv fremtoning. Lærerne pekte også på denne passive atferden, som mange av de innagerende elevene innehar, som en utfordring for både lærerne og for eleven. En av lærerne forklarte at hun opplevde det som vanskelig å ha samtaler med innagerende elever fordi hun følte at de ikke holdt blikkontakt, ikke satt ord på hvordan de hadde det og hva de sleit med og generelt ga lite respons i en samtale. Elevens utrygghet og passive atferd kan også skape sosiale utfordringer for eleven. Det ble hevdet at disse elevene ofte er mye alene og har få eller ingen venner. En av lærerne påpekte at atferden til disse elevene skaper lite problemer for medelever og læreren direkte, og at lærerens holdning til elevens atferd dermed vil ha stor innflytelse på hvordan situasjonene håndteres:



*"Du kan jo si at en innadvendt elev, sånn sett, ikke utgjør et problem i klasserommet. Du kan jo, hvis du er litt sløve lærer, velge å bare overse den eleven, så kan han eller hun sitte der i en krok for seg selv. De lager jo ikke noe problem for deg, og er jo sjeleglad for å slippe å bli pirka borti og bli bedt om å lese høyt. De får fred. Men det er jo ikke en løsning på noen ting som helst."*

At det jobber lærer i skolen som velger å ta den lette veien for sin egen del, og overser elever med denne atferden, er problematisk. En annen utfordring som lærerne vektla under intervjuet, var det de opplevde som et økende omfang av problemet. Lærerne, som begge har jobbet i skolen i et par tiår, hevdet at det har vært en tydelig økning i antall elever de møter med innagerende atferd:

*"Det er mer psykiatri i skolen nå enn det var tidligere. Jeg tenker det er mer utfordringer. Og da snakker vi ikke om sjenerthet, men at det er en del av dem som virkelig ikke sier et ord i klassen, og du nesten ikke får kontakt med. De har en angstlidelse. Det er et eller annet mer som ligger bak."*

I tillegg til at det ble pekt på et økende omfang av innagerende atferd, undret også en av lærerne seg over om elevenes passive atferd kunne ha noe av skylden for at det har vært mindre fokus på innagerende atferd tidligere.

#### 4.1.2 Inkluderende praksis

Begge lærerne snakket mye om tiltak som kan iverksettes når man har elever med innagerende atferd. Likevel ble mesteparten av tiltakene lærerne nevnte, snakket om som noe generelt, fremfor noe de praktiserer selv. Om dette skyldes lærernes ordlegging, eller om de har mer kunnskap enn de selv klarer å utføre i praksis, er usikkert. Tiltakene lærerne konkret sa at de selv gjør eller har gjort vil bli trukket frem her, mens tiltakene lærerne snakket mer generelt om, uten å påpeke hvordan de selv eventuelt utførte dem, vil bli presentert under avsnittet 4.3.3 Kunnskap om god praksis.

Tiltaket som ble trukket oftest frem, både som et generelt tiltak og noe lærerne selv gjorde, var å arbeide med klassemiljøet. Tiltak som å "se alle hver dag", "gi kompliment" og "inkludere" ble blant annet trukket frem som noe de selv forsøkte å gjøre for å etablere og vedlikeholde et godt klassemiljø. Et konkret eksempel som ble nevnt var at lærerne og elevene skrev logg til hverandre som bare var mellom læreren og den enkelte eleven. Her kunne læreren gi personlige tilbakemeldinger, mens elevene kunne skrive hvis det var noe de tenkte på som de ikke ville at andre skulle vite. En av lærerne påpekte også at de prioriterte og satt av ekstra tid til å arbeide med klassemiljøet når nye elever startet i 8.klasse. En av lærerne sa: "Jeg prøver alltid å få klasser hvor vi kan le litt i sammen. Ha litt skoy. Tulle litt og le litt på en god måte. Det tror jeg også er litt viktig. Å skape godt miljø." Også den andre læreren fortalte at hun brukte mye tid på både å etablere og vedlikeholde et trygt og godt klassemiljø. Hun understrekte også at hun jobbet ekstra med dette når hun opplevde at noen i klassen kjente på utrygghet i miljøet.

Hvordan og hva man gir som tilbakemelding brukte også de to lærerne som et tiltak, både på klassemiljøet og på innagerende elever. De pekte på at de bevisst ga ros på andre egenskaper enn det faglige, som for eksempel på at noen var hjelpsomme eller at noen var en god venn. Lærerne fortalte også at de pleide å legge igjen en kommentar på elevenes karakterkort, hvor de ga kompliment for noe ikke-faglig eleven mestret. Disse kommentarene gikk gjerne på personlige egenskaper som å bry seg om de rundt seg eller å være en positiv person. Den ene læreren påpekte at hun også tok opp med klassen at karakterene og faglige prestasjoner ikke alltid er det viktigste:

*"Jeg sier i klassen at om du får 4 eller 5 i samfunnsfag, det er kanskje ikke det som avgjør om du lykkes i livet. Men at du kan være en god venn, at du er flink til å samarbeide, at du kan innordne deg andre og at du kan ta hensyn. Det er sånne kollegaer vi vil ha i et arbeidsmiljø når vi blir voksne. Og det er veldig viktige ting."*

I utsagnet over påpekte læreren hvor viktig det er å gi oppmuntring og ros til elevene sine. Likevel uttrykte hun også at hun opplevde det som utfordrende å gi anerkjennelse, ros og positive tilbakemeldinger til elever med innagerende atferd, fordi de som hadde mest

utfordringer gjerne ikke gjorde noe særlig skolearbeid og deltok lite i skoletimene. Hun sa likevel at hun forsøkte å gi ros, anerkjennelse og oppmuntring der hvor hun kunne:

*"Men jeg prøvde jo å ... Sånn som med den eleven som jeg hadde, hun var kjempeflink til å skrive. Virkelig flink til å skrive. Slik at når hun skrev, i begynnelsen, når hun klarte å skrive tekster, så prøvde jeg å rose henne veldig mye for det, og si hvor flink hun var på akkurat det. Jeg prøvde å finne en vei inn til henne via skrivingen. Og det var ikke tom ros. Hun var kjempeflink. Men på slutten ble det [å skrive] også vanskelig for henne."*

I utsagnet over forklarte læreren hvordan hun forsøkte å gi ros og oppmuntring gjennom noe eleven mestret og fant glede i. Hun nevnte også at hun brukte elevens glede for skriving som en inngang til eleven. Dette var et grep også den andre læreren hadde god erfaring med:

*" Hun hadde en interesse for hesteverdenen, og jeg skjønnte at der var det noe å hente. Ikke at jeg kunne så mye om det, men da fikk jeg litt samtaler. Jeg kunne spørre "hvordan gjør du det?", og da kunne denne eleven mye mer enn meg. Og da fikk jeg liksom snike meg litt inn den vegen."*

Et annet tiltak lærerne fortalte at de brukte var å la innagerende elever fremføre i mindre grupper eller kun for læreren, fremfor hele klassen. Dette tiltaket mente lærerne fungerte godt for de med mildere innagerende atferd, altså de som var litt sjenerte eller engstelige, men ellers klarte seg godt. For de med mer omfattende innagerende atferd, fortalte begge lærerne at de hadde forsøkt å lette elevens skolehverdag ved å ta bort krav til eleven, som for eksempel at eleven skulle slippe å ha presentasjoner:

*"De starter gjerne med å lese høyt og fremføre, og så kjenner de at "dette var ubehagelig, dette skal jeg aldri gjøre igjen", og så fjerner vi, og fjerner og fjerner, og da går progresjonen feil vei. De har startet og tenkt at de klarer alt, og så klarer de plutselig ingenting nesten."*

I utsagnet kommer det frem at lærerne opplevde at tiltak ved å fjerne krav, ikke ga ønsket resultat. Å fjerne krav til eleven var et tiltak begge lærerne hadde forsøkt, og begge lærerne satt igjen med en opplevelse av at tiltaket i stor grad virket mot sin hensikt.

#### 4.1.3 Lærernes opplevde mislykkethet

Selv om lærerne tydelig har mye kunnskap om tilrettelegging, kom det også frem at begge lærerne har opplevd og kjent på mislykkethet i forbindelse med arbeid rundt innagerende elever. En av lærerne fortalte at hun, i samarbeid med elevens foreldre, forsøkte å tilrettelegge for eleven, men at det ikke endte helt slik hun hadde håpet:

*"Jeg følte til mer vi tok vekk for å gjøre det lettere, for at hun skulle oppnå mer, så gikk vi liksom feil veg. Til mer vi tok bort, til verre ble det, og til mindre var det på en måte å anerkjenne. Så alle målene forvant jo, og jeg følte vi gikk litt feil vei. Det gikk ikke fremover, selv om det var tanken. I akkurat det tilfellet i hvert fall."*

Også den andre læreren fortalte at hun hadde opplevd situasjoner hvor hun ikke følte det gikk helt som hun hadde ønsket:

*"Hun slet tungt på slutten, og slet sikkert psykisk også. Og vi prøvde jo så mange veier å nå inn til henne. Vi skrev logg, jeg skrev mail til henne, vi hadde samtaler med foreldre, vi hadde samtale med elev og foreldre, jeg prøvde å gjøre avtaler... Men klart, det var vanskelig å nå inn til henne. Det var veldig vanskelig å gi henne anerkjennelse."*

Begge lærerne pekte på det å gi eleven anerkjennelse som en utfordring når de ikke opplevde å lykkes med de tiltakene som var iverksatt. En av lærerne sa selv at "det er nesten vanskelig å vite hva du skal gi dem anerkjennelse for".

En av lærerne fortalte også hvordan hun følte på å ha mislyktes etter at en innagerende elev, som hun hadde vært kontaktlærer for i tre år, ikke dukket opp på vitnemålsutdelingen:

*"Det endte jo med at når vi skulle ha avslutningen, og den var jo veldig sånn coronavennlig, kort og tilpassa. Men hun kom ikke på den for det en gang... Og det tenker jeg var så trist etter tre års skolegang, så kommer hun ikke engang på vitnemålsutdelingen sin. Jeg fikk ikke sagt ha det til henne. Det var et veldig leit punktum. Da følte jeg virkelig at jeg ikke hadde lykkes som lærer. Så skrev jeg en mail til henne, og takket henne for tre år, men hun svarte aldri på den. Jeg sendte kopi til foreldrene. Foreldrene svarte aldri. Så jeg satt igjen med en sånn; off, dette fikk jeg ikke til..."*

Under intervjuet kunne man tydelig se at dette var en hendelse som preget læreren, og, som hun selv påpekte, ga henne en følelse av å ha mislyktes.

## **4.2 Skole-hjem-samarbeid**

Skolen og lærere er lovpålagt å ha et samarbeid med alle elevers hjem. I denne studien søkes det å finne mer kunnskap om hvordan dette lovpålagte samarbeidet brukes for å sikre at innagerende barn og unge har en god skolehverdag. Det ble derfor naturligvis snakket mye om skole-hjem-samarbeid under intervjuet. Lærernes refleksjoner rundt skole-hjem-samarbeid deles inn i to underkategorier: "Skolens plikt" og "Når eleven viser innagerende atferd".

### **4.2.1 Skolens plikt**

Lærerne startet med å understreke at de visste at skole-hjem-samarbeid er lovpålagt, og at de er pålagt å ha både foreldremøter og utviklingssamtaler i løpet av skoleåret. Den ene læreren presiserte også at de som lærere er pålagt å "gjøre sitt ytterste for å få til et godt samarbeid", og fulgte opp med:

*"Alle elever har jo krav på tilpassa opplæring, så vi er 100% nødt til å høre på foreldrene sine innspill. For de er jo eksperter på sine barn. De både må og skal komme med innspill, tenker jeg. Så dette her er jo ikke noe vi kan velge vekk."*

De fortalte også at skole-hjem-samarbeid var noe de jobbet mye med i kollegiet, både på ledelses- og eget initiativ. En av lærerne uttrykte at hun syntes skolen var "ganske gode på utviklingssamtaler", og fortalte at de hadde utviklet en rutine hvor de sendte hjem alt av karakterer og faglige tilbakemeldinger i forkant av utviklingssamtalen for å unngå at hele tiden gikk til "oppramsing av karakterer". Hun opplyste om at dette ga rom for at først og fremst foreldrene kunne ta opp det de hadde behov for, men også læreren. Videre påpekte hun at dette var et tiltak som åpnet opp for gode dialoger mellom partene.

Når lærerne ble spurt om hva de mente kjennetegner et godt skole-hjem-samarbeid, pekte de hovedsakelig på inkludering, anerkjennelse og gjensidighet som avgjørende faktorer. Lærerne påpekte at det var deres jobb å inkludere foreldrene. En av lærerne forklarte at hun var nøye med å formidle til foreldrene allerede første gang hun møtte dem, at hun ønsket å ha kontakt med dem, og at hun passet på at alle foreldrene visste hvordan hun kunne kontaktes.

Begge lærerne var enige om viktigheten av å gi anerkjennelse til elevenes foreldre, vise forståelse for at barnet deres er det viktigste de har og at de, i likhet med foreldrene, ønsker det beste for barnet:

*"... Og at du er der for ungen. For jeg tenker at vi jobber jo med det samme. Både vi og foreldrene vil at barnet skal ha det best mulig. Og hvis foreldrene på en eller annen måte ikke har skjønt det da. At du anerkjenner det på en måte. At jeg også vil det beste for barnet ditt."*

*"Og at vi skjønner at de gjør så godt de kan. Det tror jeg også er viktig."*

Lærerne pekte også på at det måtte være gjensidighet i samarbeidet for at de skulle betegne det som et godt samarbeid. Det ble understreket at begge parter måtte tørre å ta kontakt hvis det skulle være noe, og at også foreldrene måtte være positive til et godt samarbeid:

*"Jeg pleier å si til foreldrene "Snakk fint om oss og snakk fint om skolen. Vi skal snakke fint om dere, og prøver å støtte dere som foreldre." For vi må vise at vi er på samme side, at vi skal samarbeide om en ting; nemlig det beste for barnet deres."*

Lærerne fortalte videre at de satt med et inntrykk av at foreldre stort sett setter pris på at skolen er engasjert i barnet deres, og at denne takknemligheten bidrar ytterligere til et godt samarbeid.

#### 4.2.2 Når eleven viser innagerende atferd

Lærerne beskrev foreldrene til innagerende elever som fortvilet, slitne og gjerne en litt skoleskeptisk gruppe. Det ble påpekt at det er tungt å ha barn som har utfordringer, og at de opplevde flere av disse foreldrene som rådville. En av lærerne hevdet også at hun oppfattet en sårbarhet hos mange av disse foreldrene, fordi det er sårt for foreldre å se at det ikke er noen som ringer på deres dør, og å vite at barnet deres er mye alene. Begge lærerne pekte også på at foreldrene til innagerende elever, oftere enn andre foreldre, stiller seg kritiske til skolen og mistenker at det er noe på skolen som kan være årsaken til deres barns atferd. En av lærerne sa: "Og så hender det at foreldre til disse introverte og innagerende elevene stiller spørsmål ved klassemiljøet. Om vi ikke jobber nok for klassemiljøet." Den andre læreren tilføyet at hun trodde foreldrene også ble mer skeptisk til skolen fordi de opplevde at barnet deres gjerne ikke ønsket å møte på skolen.

Selv om lærerne hevdet at flere av utfordringene i samarbeidet skyldtes foreldrenes følelser, påpekte også begge lærerne at de hadde mye kontakt med disse foreldrene. De forklarte at denne foreldregruppa stort sett tar mye kontakt på eget initiativ, og at foreldrene blant annet fort er på banen hvis en avtale har blitt brutt eller det har hendt noe på skolen som læreren ikke har fått med seg. En av lærerne sa også at hun hadde merket seg en endring. Før var det mer utagerende atferd i skolen, og da var det oftest læreren som kontaktet foreldrene, mens nå er det mer innagerende atferd, og at foreldrene til innagerende elever oftere er de som tar kontakt med læreren. En av lærerne ga et opplevd eksempel på hva noe av kontakten kunne handle om:

*"Vi måtte ha detaljerte mails frem og tilbake med foreldrene. Alt som skulle skje, når det skulle skje, hva måtte hun være med på, hva kunne hun ikke være med på. Jeg hadde også daglig kontakt, ofte via SMS. Og det handlet om at det var vanskelig å komme seg av gårde og det var vanskelig å komme seg inn i klasserommet. Det måtte være en plan B. Hvis ikke eleven klarte å for eksempel gå i kunst og håndverkstimen, kunne*

*vedkommende sitte inne i klasserommet i stedet, og jobbe med noe. Det ble veldig mye tekstmeldinger om morgningen."*

Begge de to lærerne beskrev situasjoner med mye kontakt på daglig basis hvor de måtte legge planer, avtaler og tilrettelegge mer enn de opplevde i noen andre situasjoner. Det kom tydelig frem at det tette samarbeidet med hjemmet er en nødvendighet for å skape trygghet for eleven.

### **4.3 Lærerrollen**

Gjennom analysen ble det også tydelig at lærernes egen rolle, egenhet og kompetanse ble ansett som svært relevant når det ble snakket om elever med innagerende atferd og skole-hjem-samarbeid. Det ble blant annet snakket om nødvendig kompetanse for lærerne, kunnskap lærerne har om innagerende atferd og kunnskap lærerne har om god praksis i forhold til tilrettelegging for innagerende elever.

#### **4.3.1 Kompetanse**

Det ble pekt på flere ulike kunnskaper, egenskaper og holdninger en lærer bør mestre eller inneha for å kunne utføre et profesjonelt arbeid. Det ble blant annet nevnt: å kunne fagene sine godt, holde seg oppdatert på teknologi i stadig utvikling og holde seg oppdatert på nyvinninger innenfor pedagogikken. En av lærerne påpekte at man, i et læreryrke, må kunne samarbeide med så og si hvem som helst, fordi man "treffer jo hele Norges befolkning". Det kom tydelig frem at lærerne anså samarbeid som en egenskap som er helt avgjørende for å mestre lærerrollen. En av lærerne sa "Du har mange ulike elever og mange ulike foreldre. Målet er jo at du skal klare å samarbeide med alle. Selv om det kan være utfordrende av og til". Både samarbeid i kollegiet, med ledelsen og med andre instanser ble også nevnt når det ble snakket om samarbeid. Begge lærerne påpekte hvor viktig det var med internt samarbeid når man står i en utfordrende situasjon, og understrekte at man aldri skal måtte stå i noe vanskelig alene:

*"Du diskuterer med ledelsen, du ringer foreldrene, du melder dem opp til PPT, og ofte trenger de også å bli meldt opp til BUPA. Så du må jo etter hvert samarbeide med andre instanser. Det er ikke noe du kan sitte alene med. Hvert fall hvis det blir veldig alvorlig*



*etter hvert, slik det var i det tilfellet jeg hadde. Du begynner jo å lure på om de har en diagnose, om det er.. Hva er det jeg ikke har oppdaget? Hva er det jeg ikke har forstått? Du kan ikke sitte med det alene. Du diskuterer det jo, både med kollegaer og ledelsen, og helsesykepleier, ikke minst."*

Lærerne sa at de støttet seg mye på kollegaer, og spurte når det var noe de var usikre på eller trengte hjelp med. Det ble også nevnt at skolen hadde teammøte en gang i uken, og at det her var lagt opp til at lærerne kunne ta opp for eksempel elevsaker, som så ble drøftet i kollegiet. Både utfordrende foreldresamarbeid og enkeltelever med innagerende atferd var blant sakene som hadde blitt diskutert på teammøter. Lærerne påpekte også at de ikke bare diskuterer vanskelige saker med lærerkollegaer, men også med ledelsen. Ledelsen kunne bli involvert både i situasjoner hvor læreren bare hadde noen enkle spørsmål som hva de burde svare på en e-post, men også i vanskeligere situasjoner hvor læreren måtte ha møte med foreldre grunnet større konflikter med eleven eller foreldrene selv.

Ledelsen la også frem temaer som det skulle jobbes med på noen av møtene skolen hadde. Her fortalte lærerne at de hadde hatt foreldresamarbeid som et tema, men ikke innagerende atferd.

Andre instanser som PPT og BUPA ble også nevnt som viktige samarbeidspartnere i mer alvorlige elevsaker. En av lærerne forklarte at både PPT og BUPA kan komme med god veiledning i utfordrende elevsaker.

Helsesykepleier ved skolen ble også pekt på som en ressurs og støtte når det arbeides med elever med innagerende atferd. Lærerne forklarte at et av tiltakene de hadde, var å tilby elever som trenger det, en samtale med helsesykepleier. Det ble understreket at noen av elevene benyttet seg jevnlig av dette tilbudet og hadde utbytte av det, mens andre forsøkte en gang eller to, og ønsket ikke å fortsette.

#### 4.3.2 Kunnskap om innagerende atferd

På spørsmål om de hadde lært noe om innagerende atferd i utdanningen sin svarer begge lærerne kontant nei. En av lærerne er utdannet allmennlærer for 1.-10.trinn, mens den andre læreren har tatt fag og så et år pedagogikk på toppen. Læreren med allmennlærerutdanning fortalte at hun husket at de lærte om utagerende atferd, men at hun var ganske sikker på at de ikke hadde lært noe om innagerende atferd. Lærerne forklarte at de trodde dette skyldtes et skifte som har vært de siste tiårene:

*"Hvert fall når jeg startet i 2003, så var det mye mer utagering. Det var jo slåsskamp. Det var fysisk skilling og alt det der. Nå er det mye mer psykiske problemer. Og de er mye mer... Jeg sliter mer med innagerende elever enn utagerende elever."*

Lærerne fortalte at de syntes det var viktig at de fikk med seg når det blir gjort ny forskning på innagerende atferd, men påpekte også at det aldri vil finnes en oppskrift på hvordan man bør arbeide med den enkelte eleven. En av lærerne siktet til eleven selv som en god kunnskapskilde og forklarte at hun ønsket å tilegne seg kunnskap gjennom samtaler med eleven. Likevel pekte hun også på utfordringer med mange av disse elevenes passive fremstilling, og forklarte at hun opplevde å tilegne seg lite kunnskap om situasjonen når eleven bare svarte "vet ikke".

Selv om ingen av lærerne har lært om innagerende atferd gjennom utdanningen og innagerende atferd ikke er et tema som det har blitt jobbet med på initiativ fra ledelsen, fortalte en av lærerne at hun ser en positiv endring i mengden forskning som blir gjort rundt temaet innagerende atferd, og at hun følte at "fokuset nå har snudd litt" fra utagerende til innagerende atferd.

#### 4.3.3 Kunnskap om god praksis

Som nevnt snakket lærerne mye om tilpasning og tilrettelegging under intervjuet, men noen ganger fortalte de konkret hva de selv gjorde eller hadde gjort, mens andre ganger ble det snakket mer generelt om tiltak som lærerne mente var viktige. Vi skal nå se på de tiltakene lærerne snakket mer generelt om.

Klassemiljøet ble pekt på som en avgjørende faktor for at både de innagerende elevene, men også alle andre elever skal ha det bra på skolen. Begge lærerne forklarte at de jobbet mye med klassemiljøet, men en av lærerne understrekte at "klassemiljø er grobunn for all trivsel", og fortalte hvordan man kan arbeide med klassemiljøet:

*"Og derfor er det så viktig å jobbe med klassemiljøet. At det er oss. Det er vi som er 9B, som jeg har nå. Her gjør vi det sånn. Vi har det sånn. Liksom at du bygger en slags fellesskapsfølelse ... Og også å si det at her i denne klassen så kan vi ha litt prøving og*

*feiling. Vi kan le litt sammen, det er lov å drite seg ut. Det er lov å svare feil. Det er ingen som har dødd av det, til dags dato, faktisk. Det er ingen som har falt død om der oppe."*

Lærerne pekte også på god klasseledelse som en avgjørende faktor for å klare å etablere et godt klassemiljø. Lærerne forklarte at de må være en tydelig leder i klasserommet, og at alle elevene må oppleve at det er læreren, og ikke "en kul elev som har full kontroll", som styrer. En av lærerne hevdet også at man som lærer må "slå ned på banalkultur, stygt språk og dårlig oppførsel og ha litt regler" for å skape et trygt klassemiljø. Videre ble også inkludering, og at alle skal føle at de får være med og hører til i klassen, nevnt. Det ble snakket om at man som lærer må se alle elevene sine, være bevisst på å ha kontakt med alle elevene i løpet av en undervisningsøkt, og at alle elevene skal føle at "læreren liker meg". En av lærerne påpekte at hun opplevde det som en utfordring at hun enkelte dager kun var innom klassen sin i en skoletime eller to, og at det da kunne bli liten tid til å komme rundt å få snakket med alle.

Begge lærerne snakket mye om trygghet, og hvor viktig det er for særlig innagerende elever å føle seg trygge på skolen, i klasserommet og på læreren. Også her påpekte en av lærerne at det er mange grader av innagerende atferd, og at disse elevene gjerne trenger ulike former eller grader av trygghet. Det ble nevnt at elever som hovedsakelig bare er sjenerte og synes det er skummelt å fremføre foran klassen, kan få trygghet i å fremføre foran en mindre elevgruppe eller øve seg en ekstra gang foran læreren først. Mens for å trygge elever med mer omfattende innagerende atferd snakket lærerne om at det må være forutsigbarhet, trygge rutiner, tydelige avtaler og at læreren bør vise forståelse, sette realistiske mål og gi anerkjennelse til eleven. En av lærerne sa blant annet: "Jeg tror at vi må lage en oversikt, en plan over uka, eller over dagen. At en lager avtaler. Litt detaljerte avtaler, for å trygge eleven. Det burde vi hvert fall gjøre."

Selv om lærerne ramset opp flere ulike tiltak som kan bidra til å trygge eleven, utdypet en av lærerne at hun likevel opplever det som utfordrende å vinne disse elevenes tillit. Hun sa også at hun opplevde at hvis man klarer å trygge eleven på en god måte, bidrar dette til at eleven har lettere for å åpne seg.

Lærerne pekte videre på anerkjennelse som en god praksis i arbeid med innagerende- og andre elever. De snakket om å gi tilbakemeldinger på elevens nivå, og understreke for elevene at selv om en 3er på en prøve kanskje ikke er bra sammenlignet med en andre elever, kan en 3er på en prøve være bra for den enkelte eleven. En av lærerne forklarte at det er viktig at elevene får oppgaver som er tilpasset sitt nivå, og at lærerne gir ros når eleven gjør noe bra. Den andre læreren skøyt inn at hun ikke trodde et kompliment som "bra" opplevdes som anerkjennelse for eleven, og at lærere derfor må gi mer konkrete tilbakemeldinger enn bare "bra".

## 5.0 Drøfting

### 5.1 Lærernes erfaring med innagerende atferd

Beskrivelsene lærerne ga av elever med innagerende atferd tilsvarer i stor grad definisjonen på innagerende atferd slik Paulsen og Bru (2016, s. 29), Aasen (1987, s. 32) og Sørлие og Nordahl (1998, s. 32) beskriver det. Det brukes også ord som redsel, angst, stille og inneslutta i forskningen på området. I tillegg brukes ord som bekymringsfulle og passive (Sørлие & Nordahl, 1998, s. 32), noe som også lærerne vektla senere i intervjuet. Lærernes oppfatning av at det er store variasjoner i alvorlighetsgrad av innagerende atferd stemmer godt over ens med forskningen Bru (2011, s. 20) henviser til, hvor det kommer frem at cirka en av fire ikke tar kontakt med læreren, mens cirka en av ti heller ikke tar kontakt med medelever. Det er derfor viktig å skille mellom normalatferd og atferd som kan være en del av et større problem (Ogden, 2015, s. 166). Lærerne har tilsynelatende en svært nyansert forståelse når det kommer til å gjenkjenne innagerende atferd hos elever. De har også kunnskap om at atferden kan være et uttrykk for ulike utfordringer. Kunnskapen disse lærerne sitter med gjør at de tidlig kan fange opp og gjøre tiltak når innagerende atferd oppdages hos en elev. I Meld. St. 6 (2019/2020, s. 12) pekes det på tidlig innsats som et viktig forebyggende tiltak. Her pekes det på verdien av å fange opp problemer og utfordringer så tidlig som mulig i barnets liv for å tilrettelegge for et godt grunnlag videre i livet. Lærerne i denne studien jobber på ungdomsskolen, som vil si at ideelt sett skulle problematferden vært oppdaget og nødvendige tiltak skulle vært igangsatt tidligere. Lund (2004, s. 22) hevder at det er en hyppigere forekomst av særlig jenter med innagerende atferd fra 14års alderen, noe som kan bety at atferden først inntreffer på ungdomsskolen. Uavhengig av om den innagerende problematferden ikke har blitt oppdaget tidligere eller om atferden først har oppstått i ungdomsskolealder, gir lærernes kunnskaper om kjennetegn på atferden gode forutsetninger for at det nå kan bli oppdaget og nødvendige tiltak kan bli iverksatt.

Lærerne beskrev en elevgruppe som følte på mye utrygghet, og da særlig i situasjoner som var utenfor elevens rutiner. Denne utryggheten og elevens unngåelsesatferd for alt som strider fra "det vanlige" kan fort skape utfordringer for læreren. I overordnet del i læreplanen står det at alle har rett på tilpasset opplæring, og at tilpasningene i størst mulig grad skal skje gjennom variasjon og innenfor fellesskapet. Videre står det også at læreren skal tilrettelegge for både fellesskapet og hver enkelt elev, slik at elevenes læringsutbytte blir så bra som mulig (UDIR,

2022). Når elevens ønske og opplevde behov er å være mest mulig for seg selv, og delta minst mulig i fellesskapet, slik lærerne beskrev, kan dette skape dilemmaer for læreren og klasse miljøet. Læreren og skolen er ansvarlig for at alle elever skal føle seg inkludert (UDIR, 2020b), og for å oppnå dette må skolen tilpasse læringsaktiviteter, undervisning og læringsmiljø slik at alle elever får opplæring som samsvarer med deres forutsetninger (Ogden, 2015, s. 92). Videre hevder Ogden at den inkluderende skolen bygger på en forståelse av at alle elever har behov for å føle seg akseptert, verdsatt og velkommen. Læreren må til syvende og sist finne en balanse mellom det å tilrettelegge på en slik måte at eleven ikke opplever for mye ubehag og utrygghet, men samtidig forsøke å ivareta et inkluderende fellesskap hvor også innagerende elever kan føle seg trygge og verdsatt, slik at de opplever en trygg og god skolehverdag.

Læreren oppfatning av at innagerende elever ofte har få eller ingen venner støttes av Kvarme (2015, s. 63-65). Dette problemet øker ofte med barnets alder, i takt med at vennskap utvikler seg fra lek til utveksling av tanker og følelser. Det mest bekymringsverdige er likevel at mange av kjennetegnene på innagerende atferd også er kjennetegn på barn og unge som er mer utsatt for å bli mobbet enn andre (E. Roland, 2014, s. 50-51). Som en av lærerne påpekte er det lett for en "litt sløv lærer" å overse disse elevene, noe som igjen øker faren for at en innagerende elev opplever ekskludering og i verste fall mobbing. Kvarme et al. (2017, s. 38) hevder at innagerende elever kan oppleves som utfordrende og avvisende for både lærere og medelever. Dette kan bety at "en litt sløv lærer" også kan være en lærer som ikke nødvendigvis er sløv, men en lærer som føler seg avvist eller rådløs. Uavhengig av lærerens årsak for å ikke gripe inn i en situasjon med innagerende problematferd, kan konsekvensene av lærerens mangel på handling medføre alvorlige konsekvenser også utover ekskludering og mobbing. Havik (2018, s. 61) peker på kombinasjonen av dårlig selvtillit, svake sosiale ferdigheter og større grad av sosial isolasjon som en risikofaktor for å utvikle skolevegring. Forskning viser også at innagerende barn og unge selv rapporterer om dårligere livskvalitet enn sine jevnaldrende og at faren for å utvikle psykiske lidelser som angst og depresjon er større for de med innagerende atferd (Sæteren, 2019, s. 28). Konsekvensene av å ikke gripe inn og gjøre tiltak når en elev har utfordringer knyttet til innagerende atferd kan altså i verste fall være skolevegring, psykiske lidelser og mobbing. Hvis en elev ikke får den nødvendige hjelpen, og utvikler skolevegring, psykiske lidelser eller blir utsatt for mobbing, vil dette igjen medføre konsekvenser. Skolevegring kan medføre sosial, faglig og emosjonell utvikling i en negativ retning, som på kort sikt kan føre til dårlige skoleprestasjoner, stress, dårligere selvtillit, sosial isolasjon og

konflikter i familien. På lang sikt kan skolevegring føre til frafall i skolen, problemer med å få jobb, økonomiske problemer, psykiske problemer og uføretrygd (Kearney, 2008b, i Havik, 2018, s. 44). Konsekvensene av å bli utsatt for mobbing kan være mange og brutale. E. Roland (2014, s. 50-52) peker blant annet på dårlig selvbilde, frykt, angst og depresjon som konsekvenser av mobbing. Psykiske lidelser som angst og depresjon er med andre ord en risiko både hvis en opplever skolevegring eller blir utsatt for mobbing. I tillegg er angst og depresjon en risikofaktor ved innagerende atferd i seg selv. Øverland og Bru (2016, s. 65) peker på konsentrasjonsvansker, lærevansker og sosiale problemer som vanlige konsekvenser av angst, mens Bru et al. (2016, s. 75) peker på betydelig redusert livskvalitet, lærevansker, pessimistisk selvsyn, sosial tilbaketrekking og skolevegring som konsekvenser av depresjon. I tillegg medfører depresjon er betydelig økt selvmordsfare (E. Roland, 2014, s. 52). Dette viser hvor alvorlige konsekvenser det kan få når en elev med innagerende atferd å ikke bli oppdaget, eller ikke motta den hjelpen og tilretteleggingen som er nødvendig. Dette viser også viktigheten av at de som jobber med barn og unge kjenner til kjennetegnene på innagerende atferd, er bevisste på når atferden kan være et problem og griper inn med nødvendig tilrettelegging, tiltak og oppsøker nødvendig hjelp ved behov.

Lærernes opplevelse av et økende omfang av elever med innagerende atferd er interessant. Det vi vet er at det antas at innagerende atferd er omtrent like vanlig som utagerende atferd (Nordahl et al., 2005, s. 35) og at det de siste årene har blitt større fokus og forsket mer på innagerende atferd enn det har blitt gjort tidligere. Paulsen og Bru (2016, s. 29) bekrefter lærerens mistanke om at det er elevenes passive atferd, som i liten grad har skapt problemer for lærer og medelever, som er mye av årsaken til at innagerende atferd tidligere har blitt oversett. Selv om innagerende atferd hovedsakelig går ut over eleven selv, og ikke andre, kan atferden medføre store og alvorlige konsekvenser for eleven som innehar denne atferden (Kvarme et al., 2017, s. 33). Som nevnt kan konsekvensene blant annet være alvorlige psykiske lidelser som angst og depresjon (Sæteren, 2019, s.28). Psykiske lidelser har også vært mer i vinden de siste årene, og man kan undres om det kan være en sammenheng mellom den økende oppmerksomheten rundt psykisk helse i samfunnet og lærernes opplevelse av et økende omfang av elever med innagerende atferd.

Lærerne er tilsynelatende bevisst på sitt ansvar om å etablere og vedlikeholde et trygt og godt klassemiljø. For at et klassemiljø skal bli definert som godt må elevene oppleve gode relasjoner til hverandre og til læreren, det må være en positiv holdning til læring i klassen og læreren må ha gode evner til å lede klassen og undervisningen (Lyngnes & Rismark, 2016, s. 139). Når lærerne selv beskrev innagerende elever som elever med få eller ingen venner, kan dette tyde på at klassemiljøet ikke er optimalt. Lærerne forklarte også at de opplevde utfordringer med at innagerende elever kjente på utrygghet og ikke ønsket å snakke i klassen, og at innagerende elever hadde lite motivasjon for skolearbeid. Alt dette strider mot kjennetegnene på et trygt og godt klassemiljø. Et godt klassemiljø er et inkluderende klassemiljø hvor det er rom for å være ulike og ha ulike kunnskaper og erfaringer (Kvarme, 2017, s. 42-43). Analysene tyder på at lærerne vektlegger å snakke med elevene om hvordan man oppfører seg for at det skal være behagelig å snakke i klassen. Dette er et tiltak som er særlig viktig for innagerende elever som ofte føler på utrygghet og bekymringer over hva medelever tenker om dem (Nielsen, 2007, s. 114-115). Lærerne nevnte også å se alle elevene hver dag, som et tiltak de mente måtte være til stede for å ha et godt klassemiljø. Dette støttes av Lund (2004, s. 98), Sæteren (2019, s. 47) og Nielsen (2007, s. 106). Lærerne utdypet ikke ytterligere hvordan de definerte å se elevene, men Sæteren (2019, s. 47) påpeker at å se eleven er mer enn å ha blikkontakt. Man må også klare å finne ut hvordan eleven har det, og hvilke behov eleven har. Å finne ut hvordan eleven har det og hvilke behov eleven har, kan være ekstra utfordrende når eleven er innagerende. Innagerende elever vender tanker, følelser og opplevelser inn mot seg selv (Lund, 2012a, s. 15), noe som kan gjøre det utfordrende for utenforstående å finne ut hvordan eleven virkelig har det.

En av lærerne forklarte at hun hadde opplevd det som utfordrende å gi ros til en innagerende elev hun hadde hatt. Det er ikke vanskelig å forstå at man som lærer kan oppleve det som utfordrende å gi ros og positive tilbakemeldinger til noen som presterer minimalt faglig, og ikke evner å gjøre en real innsats. Likevel må man være klar over at innagerende elever har en større risiko for å inneha et dårlig selvbilde (Sæteren, 2019, s. 28), og mangel på oppmuntring og ros fra læreren kan utvilsomt forverre selvbildet ytterligere. Støtte og varme fra læreren er dessuten en avgjørende faktor for at læreren skal være autoritativ. En autoritativ lærer mestrer balansen mellom å gi støtte og varme, og å ha kontroll og stille krav (P. Roland, 2019, s. 212). Å ha en autoritativ lederstil er med på å skape et godt læringsmiljø, bidrar til å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev og bidrar til god mental helse hos elevene (Havik, 2019, s. 135-136). På grunn av innagerende elevs utrygghet og passive atferd kan de oppleve å prestere dårligere



enn de i utgangspunktet har evner for. De kan også oppfattes som mindre evnerike enn de egentlig er, av de rundt (Paulsen & Bru, 2016, s. 34-35). Følgelig kan det oppleves som ekstra viktig at disse elevene får gode tilbakemeldinger på det de mestrer, også utover det faglige.

Under intervjuet ble det forklart at lærerne brukte elevens interesser som en inngang til samtaler med innagerende elever. Det er velkjent at de fleste mennesker liker å snakke om seg selv og det som interesserer dem. Denne kunnskapen bruker lærerne for å få et innpass til en samtale, uten agenda, med innagerende elever. Læreren kan også lese seg opp på et tema, se et TV-program eller prøvespille et spill som læreren vet eleven har en interesse for. Grimen (2008, i Skrøvset, Mausestagen & Slettebakk, 2017, s. 28) beskriver relasjon som to eller flere parter hvor partene har noe til felles. Relasjoner skapes gjennom kommunikasjon, og undervisning er også en form for kommunikasjon (Skrøvset, Mausestagen & Slettebakk, 2017, s. 28), noe som gjør undervisning til en arena for relasjonsbygging. Nielsen (2007, s. 113) tipser om at man kan åpne for samtaler gjennom å snakke om noe man har til felles eller som begge har sett eller opplevd. Som lærer omgås man eleven mye, men da gjerne i klasseromssituasjoner. For å utvide arenaene for felles opplevelser og kommunikasjon kan friminuttene, aktivitetsdager, klasseturer, uteundervisning eller fysiske og kreative fag brukes som gode muligheter for å bygge relasjoner og skape grunnlag for gode samtaler ved senere anledninger. Det er også nevneverdig at disse arenaene er de samme som lærerne nevnte som mest utfordrende for innagerende elever, med tanke på utrygghet.

Analysene viser tydelig at begge lærerne opplevde balansen mellom hvor mye de burde presse eleven, og hvor mye de burde gi etter for elevens ønsker, som utfordrende. Man kan tenke seg at en autoritær lærer ville presset eleven til å fremføre uavhengig av elevens ubehag med situasjonen, mens en ettergivende lærer ville latt eleven slippe alt han eller hun opplevde som ubehagelig eller for utfordrende. Derfor kan det å finne balansen mellom disse to ytterpunktene trekkes opp mot det å være en autoritativ lærer. P. Roland (2019, s. 212) beskriver det å være en autoritativ lærer som en lærer som både utviser mye varme og støtte og samtidig har mye kontroll og stiller krav. Å være en autoritativ lærer bærer med seg mange fordeler også utover å finne en balanse for hvor mye man bør presse elevene. En autoritativ lærerstil gir best resultater som klasseleder, fremmer gode relasjoner mellom lærer og elev, og er følgelig svært betydningsfullt i etableringen av et godt og trygt læringsmiljø (P. Roland, 2019, s. 212-213).

En av lærerne forklarte at hun jobbet mye for å forsøke å tilrettelegge for en innagerende elev, men at hun likevel opplevde en negativ utvikling. Videre hevdet hun at det var vanskelig å gi denne eleven anerkjennelse. Forståelsen av ordet anerkjennelse som læreren her viser til, er interessant. Læreren brukte selv ordet ros som et synonym når hun skulle forklare hvordan hun forstod begrepet anerkjennelse. Denne forståelsen av anerkjennelse strider imot filosofen Emmanuel Levinas` definisjon hvor han forklarer begrepet som en handling hvor man respekterer "Den Andre" og evner å oppgi seg selv for å kunne møte "Den Andre" gjennom seg selv (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 18). Også Schibbyes (2009, s. 256) forståelse av begrepet anerkjennelse skiller seg fra lærerens forståelse. Schibbye forklarer anerkjennelse som å erkjenne, styrke, gjenkjenne og skjelne. Levinas og Schibbye vektlegger det å gå ut av seg selv, og inn i den andre, for å oppnå forståelse og respekt, mens læreren, i denne uttalelsen, vektlegger det å rose og oppmuntre. Konsekvensen av mangel på ros fra læreren har vi allerede diskutert og koblet opp mot den autoritative lærerrollen, men lærerens forståelse av begrepet anerkjennelse kan også by på utfordringer. Hvis læreren tenker at å anerkjenne en elev er å rose eleven, kan eleven som ikke sitter med samme forståelse av begrepet, oppleve å ikke føle seg anerkjent. Nordahl (2015, s. 113) påpeker at alle mennesker har et behov for å føle seg anerkjent, og at anerkjennelse bidrar til å styrke relasjoner. Schibbye (2009) peker på fire elementer i anerkjennende kommunikasjon: Lytting, forståelse, aksept og toleranse, og bekreftelse. Gjennom en oppfatning av at anerkjennelse er synonymt med ros, kan det hende lærerens evner til anerkjennende kommunikasjon svekkes. Gjennom anerkjennende kommunikasjon forsøker man, på et høyt nivå, å forstå hva eleven virkelig sier. Man viser ytre forståelse gjennom kroppsspråk og utsagn og indre forståelse gjennom empati og selvforståelse. Videre må man også se og forstå elevens opplevelser og følelser, til og med om man ikke selv er enig. Til slutt gir man en bekreftelse gjennom det Lund (2012a, s. 112) beskriver som speiling, hvor man gir en umiddelbar reaksjon som viser at man har sett, hørt og forstått det som blir sagt. Man kan anta at anerkjennende kommunikasjon er ekstra viktig når en lærer kommuniserer med en innagerende elev. Disse elevene har vanskelig for å åpne seg, og gjennom å oppleve en anerkjennende kommunikasjon fra lærerens side, vil det kanskje være lettere å kommunisere og åpne seg for læreren neste gang.

Avslutningsvis fortalte an av lærerne om en episode hvor en av hennes innagerende elever ikke møtte opp på vitnemålsutdelingen i 10.klasse. Læreren hadde sendt e-post til eleven, med elevens foreldre på kopi, hvor hun takket for de tre årene, men fikk aldri noe svar fra verken

eleven eller foreldrene. Læreren ga sterkt uttrykk for at denne hendelsen var trist, og at det fikk henne til å føle at hun hadde mislyktes som lærer. Det skrives mye om at man som lærer må være anerkjennende i møte med elever og foreldre. Nordahl (2015, s. 110-111) peker på at også læreren har et behov for å oppleve anerkjennelse fra elevenes foreldre. Når denne anerkjennelsen uteblir, kan det få konsekvenser for skole-hjem-samarbeidet. I dette tilfellet var eleven ferdig på skolen, og samarbeidet ble dermed avsluttet. Likevel kan den manglende anerkjennelsen og følelsen av avvisning følge læreren videre i hennes yrkesrolle. En slik avvisning og følelse av mislykkethet, kan også få konsekvenser for lærerens videre arbeid i møte med andre innagerende elever. Læreren kan miste troen på seg selv, egne evner og egen kompetanse. Utrygghet og svekket selvtillit hos læreren kan også medføre konsekvenser for lærerens videre arbeid med skole-hjem-samarbeid. Lærere som føler seg trygge og selvsikre er i større grad lyttende og fleksible i møtet med elevenes hjem (Westergård, 2011, i Kreyberg, 2016, s. 274).

## **5.2 Skole-hjem-samarbeid**

Det kommer tydelig frem at lærerne har forståelse for den profesjonelle lærerrollen de innehar og de forpliktelser som medfølger denne rollen. Samarbeid med hjemmet er først og fremst skolen og lærerens ansvar (UDIR, 2020c), og som en av lærerne selv påpekte er foreldrenes innspill og tilbakemeldinger avgjørende for å kunne ha et godt og reelt samarbeid med medvirkning og medbestemmelse (Nordahl, 2015, s. 29). At lærerne selv påpeker og ser verdien i foreldres innspill er en god indikator på at lærerne har forståelse av et godt skole-hjem-samarbeid.

Gjennom rutinen lærerne fortalte om, hvor karakterer og faglige tilbakemeldinger ble sendt hjem i forveien av utviklingssamtaler, åpner skolen opp for å bevege seg bort fra Nordahls (2015, s. 27-28) laveste nivå innen skole-hjem-samarbeid, som han hevder er utveksling av informasjon, og åpner for muligheten om å bevege seg videre til neste nivå. Nordahl kaller dette dialog- og drøftingsnivået. Foreldrene og læreren vil ha større rom for å ha en reel og sannferdig kommunikasjon under utviklingssamtalen, enn de ville hatt dersom store deler av tiden hadde gått til oppramsing av karakterer og notater. En annen god rutine som kom frem var at en av lærerne forklarte at hun i første møte med foreldrene sa tydelig at hun ønsket kontakt, og forklarte hvordan og når hun kunne kontaktes. Samnøy (2015, s. 24) understreker hvor viktig det denne læreren her gjør er, for å etablere et godt samarbeid og påpeker videre at

informasjonen om hvordan og når læreren kan bli kontaktet, kan med fordel bli gitt både muntlig og skriftlig.

Begge lærerne viste forståelse for at skole-hjem-samarbeid er en sårbar situasjon for foreldre, hvor det er behov for anerkjennelse, bekreftelse og gjensidighet i samarbeidet. I likhet med lærerne, hevder også Nordahl (2015, s. 110-111) at samarbeidet mellom skolen og hjemmet er en sårbar situasjon for foreldre, fordi det er snakk om deres eget barn, og at det dermed er viktig med anerkjennelse fra læreren. Nordahl sier at også lærere vil ha behov for å oppleve anerkjennelse fra foreldrene. Foreldrenes holdninger og hvordan det snakkes om skolen i hjemmet, har stor betydning for samarbeidet. I tillegg vil en positiv innstilling hos foreldrene, til skolen, lærere og lokalmiljøet, styrke læringsmiljøet for deres barn (Skrøvset, 2017, s. 86). At læreren sier at foreldre må snakke fint om lærerne og skolen, og at hun skal snakke fint om dem, er særdeles viktig, både som en påminner til foreldrene om at deres holdninger påvirker deres barns holdninger, og at foreldrene får en bekreftelse på at læreren støtter dem og vil dem vel.

Når det kommer til foreldre til innagerende elever, forklarte lærerne at noen av disse foreldrene kan stille seg kritiske til læreren og læringsmiljøet. Vanskelige følelser hos barnet, foreldrene eller hos læreren kan skape utfordringer i et skole-hjem-samarbeid. Når det er snakk om elever med innagerende atferd kan det til og med være vanskelige følelser hos alle tre partene, noe som kan være ekstra utfordrende. Foreldre kan føle på skam og mislykkethet hvis barnet deres har psykiske problemer, særlig i dagens prestasjonssamfunn hvor alle tilsynelatende lykkes med alt, og læreren kan kjenne på skam og mislykkethet over å ikke ha klart å gi eleven et trygt og godt skolemiljø. Slike sterke følelser kan fort føre til at partene begynner å legge skyld på hverandre (Kreyberg, 2016, s. 274), noe som ikke gjør noen av partene noe godt, og som absolutt ikke er til barnets beste. I situasjoner som den lærerne beskrev, hvor foreldre stiller seg kritiske til klassemiljøet, kan åpenhet i samarbeidet utgjøre en forskjell. Lærerne bør forklare til foreldrene hvilke tiltak de gjør for deres barn, samt hvordan de aktivt jobber med klassemiljøet. I tillegg bør foreldrene ha medbestemmelse og medvirkning, og det må gis rom for deres innspill og forslag (Nordahl, 2015, s. 28). Scibbyes (2009) beskrivelse av anerkjennende kommunikasjon bør også tas i bruk i møte med foreldre, og ikke bare med elever. I utsagnet hvor en av lærerne sier "vi [lærerne] snakker fint om dere og prøver å støtte dere som foreldre", kommer der frem at læreren gjør et reelt forsøk på å være anerkjennende i møte med

elevens hjem. Hvis samarbeidet med hjemmet likevel skulle gå helt i stå, peker Kreyberg (2016, s. 281-282) på flere konkrete tiltak læreren bør forholde seg til. Først og fremst bør uroen i samarbeidet bli tatt opp. Man bør ikke vente og se, og språket som brukes bør tilpasses den man snakker med for å unngå å snakke "over hodet" på noen. Man bør ta opp saken med foreldrene før man blander inn andre parter eller setter i gang tiltak. Læreren må holde fokuset på saken, ta styringen og skille handlinger og situasjoner fra personer og egenskaper. Videre skriver Kreyberg at læreren må gi anerkjennelse til foreldrene gjennom å virkelig lytte til deres innspill og deres side av saken, og stille spørsmål som gir rom for å utvide forståelsen fremfor å forklare eller overbevise. Tillit kommer ikke automatisk fra noen av partene, og man må gi det tid til å la tilliten komme. Dersom samarbeidet fortsatt ikke bedres, pekes det på at skoleledelsen har ansvaret for både lærerens og elevens skole- og arbeidsmiljø, og må derfor kobles inn.

Selv om skole-hjem-samarbeid er lovpålagt og gjelder for alle barns lærere og foreldre i grunnskolealder, så er samarbeidet ekstra viktig når barnet har atferdsvansker (Westergård & Fandrem, 2011, s. 23-24). Den jevnlige kontakten lærerne beskrev med utvekslinger av SMS, e-poster, telefonsamtaler og møter, og at mye av kontakten var på foreldrenes initiativ, kan tyde på at mange av foreldrene til innagerende elever opplever samarbeidet med skolen som såpass godt at de tørr å ta kontakt når det er noe. Kontaktformen som brukes må fungere for begge parter, og det må være etablert et klima for kommunikasjon (Samnøy, 2015, s. 25). Selv om hyppig kontakt har stor innvirkning på samarbeidet, og at det er på foreldrenes initiativ kan tyde på at foreldrene opplever seg som likeverdige, er det merkelig at Westergårds (2017, s. 169-170) studier konkluderte med at kvaliteten på skole-hjem-samarbeidet opplevdes bedre for både foreldre og lærere når læreren tok initiativet til kontakten først. Når foreldrene tok kontakt først, hadde gjerne problemet vedvart eller eskalert en stund først, og både foreldrenes- og barnets følelser hadde blitt forsterket. Når læreren tok kontakt først, derimot, var det ofte kort tid etter problemet oppsto, og læreren var proaktiv i sin handling med å kontakte foreldrene. Selv om det fremstår som positivt at foreldre tørr å ta kontakt med skolen, kan det altså også være et tegn på at skolen er for sent ute. Det er viktig å påpeke at Westergård viser til første kontakt når et problem oppstår, mens den hyppige kontakten lærerne viste til var daglige oppdateringer, avtaler og kortsiktige mål som ble utarbeidet og hendelser som læreren gjerne ikke hadde fått med seg. Den hyppige kontakten fra foreldrenes side kan likevel bunne i følelser og frustrasjon som har bygget seg opp over tid, og det kan også være en indikator på at foreldrene ikke føler skolen gjør nok for barnet deres. Lærerne forklarte også at de opplevde at foreldre til

innagerende barn tok mer kontakt med dem, mens ved utagerende atferd, opplevde lærerne at de tok mest kontakt med foreldrene. Noe av årsaken til denne påstanden, kan bunne i mer vanskelige følelser hos foreldrene til innagerende barn. Samtidig kan også en mulig årsak være at innagerende barn oftere blir oversett (Lund, 2004, s. 98), og at foreldrene dermed reagerer på atferdsproblemet fortere enn lærerne.

### **5.3 Lærerrollen**

Lærernes beskrivelser av samarbeidet de har med ledelsen står i stil med Skrøvsets et al. (2017, s. 85) påstand om at man som lærer aldri skal stå alene i møte med foreldrene, og at skolens ledelse må ha gode rutiner og strukturer for skole-hjem-samarbeidet. Ut fra dataene kommer det frem at lærerne ved denne aktuelle skolen opplever at skolens ledelse har gode rutiner, og at de føler seg trygge på at de har ledelsen i ryggen når behovet melder seg. Begge lærerne som ble intervjuet har flere tiårs erfaring i lærerrollen, og ga uttrykk for å være trygge på seg selv i møte med utfordrende situasjoner. Skrøvset et al. hevder videre at lærerens trygghet i egen rolle har stor innflytelse på etablering av gode skole-hjem-samarbeid. Lærere som er trygge i rollen som klasseleder er mer fleksible og lyttende (Westergård, 2011, i Kreyberg, 2016, s. 274), noe som gjør læreren bedre rustet til å håndtere utfordrende situasjoner på en god måte. Skrøvset et al. (2017, s. 85) hevder at nyutdannede lærere derimot fort kan komme til kort når det kommer til trygghet i lærerrollen. UDIR (2020a) skriver at rektors evner til å lede profesjonsfellesskapet på en slik måte at alle ansatte støtter og hjelper hverandre, er avgjørende. Ved at ledelsen legger opp til teammøter hvor ansatte kan drøfte vanskelige saker, og ellers lager et miljø hvor det er rom for å søke støtte hos både kollegaer og ledelse, vil dette kunne bidra til å trygge også nyutdannede lærere i sin rolle.

Lærerne pekte på samarbeid som en stor del av læreryrket, og betydningen av å ha god samhandlingskompetanse, støtte fra kollegaer og andre fagpersoner og å ha et helt lag rundt eleven, kom tydelig frem i analysen. Lærerne sa også at de mente samarbeid var en av de viktigste ferdighetene man må ha i læreryrket. Dahl et al. (2016, s. 188-189) fastslår at lærere flest opplever å stå i situasjoner de ikke klarer å mestre alene, og selv om de fleste opplever et godt utbytte av samarbeidet med kollegaene, ytrer flere at de skulle ønske seg et tettere samarbeid med andre profesjoner som sykepleiere og psykologer. I Meld. St. 6 (2019/2020, s. 78) forklares det at et tverrfaglig samarbeid dreier seg om ulike fagmiljøer som sammen

arbeider og ser tilbudene til barn og unge i sammenheng. De ansatte i de ulike instansene må ha god dialog seg imellom, og barnets behov skal stå i sentrum for samarbeidet. Det understrekes at de ansatte i skolen, sammen med andre tjenester, må bidra til at også foreldre får god oppfølging og veiledning, og at foreldrene tas med i jakten på å finne gode løsninger på situasjonen.

På spørsmål om lærerne hadde lært om innagerende atferd i utdanningen sin, svarte begge nei. De uttrykte et ønske om å bli informert når det kom ny forskning på området, og viste til PPT og BUPA som gode kilder for kunnskap og råd. En av lærerne viste også til eleven selv som en kunnskapskilde, men påpekte at det var utfordrende da disse elevene kan være vanskelige å samtale med. Kvarme (2017, s. 44) understreker at det ikke er lærerens oppgave å få eleven til å snakke, og at det er viktig at eleven ikke føler seg presset til å snakke når han eller hun selv ikke ønsker det. Ytre forsøk på å endre elevens innagerende atferd, ved å for eksempel presse han eller hun til å snakke, kan føre til svekket selvtillit hos eleven (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). At elevene føler på press for noe de selv ikke ønsker, kan være årsaken til at denne læreren opplever å få "vet ikke" til svar når hun forsøker å ha samtaler rundt elevens utfordringer. Lund (2004, s. 104) og Nielsen (2007, s. 113) peker begge på viktigheten av å ha åpne spørsmål når man samtaler med innagerende elever. De hevder også at den som snakker med en innagerende elev må være bevisst på å tydelig vise interesse og nysgjerrighet for det som blir sagt. Lunds (2004, s. 104) forskning fant at innagerende elever ofte føler seg oversett i samtaler med lærere, og at dette i stor grad skyldes at lærere var for opphengt i det de selv skulle si, fremfor å lytte til det eleven sa. Ved å benytte seg av Schibbyes (2009) fire elementer i anerkjennende kommunikasjon: lytting, forståelse, aksept og toleranse, og bekreftelse, vil læreren kunne unngå at eleven føler seg oversett i samtalen. Lærerens tanke om at eleven innehar den beste kunnskapen om sin egen tilstand og atferd er for så vidt fornuftig. Likevel kan det bli en utfordring hvis læreren sitter med en forventning om at eleven selv skal gi læreren den nødvendige kunnskapen for å forbedre situasjonen.

Lærerne snakket mye om læringsmiljø og klasseledelse som tiltak for elever med innagerende atferd. En av lærerne fortalte blant annet at hun snakket mye med klassen sin om hvordan de ville ha det og at de i klassen måtte ha et miljø hvor det var greit å gjøre feil. Å skape et klassemiljø som aksepterer feil er et tiltak som støttes av Kvarme (2017, s. 42) og Nielsen

(2007, s. 114-115). De understreker at akkurat dette med å arbeide med klassen om en enighet i at å gjøre feil er ok, er ekstra viktig for de barna som har en innagerende atferd og som føler på mye utrygghet og bekymringer over andres tanker om dem. Utover å bare snakke med elevene om at det skal være lov å gjøre feil, kan læreren også presentere "gode" feil, og vise at det er mye læring i mange feil som gjøres. Læreren kan også presentere ulike forslag til løsninger som elevene har kommet frem til, og i plenum diskutere hva man tror eleven har tenkt og hvorfor eleven eventuelt har kommet frem til feil svar. Når læreren aktivt bruker feil fra elevene som en metode for læring, blir ikke det å tillate feil noe som det bare snakkes om, men også noe som læreren fysisk viser at er greit. Læreren bør også være bevisst på å rose god innsats og smarte tanker, til og med når det er en feil inn i bildet.

Lærerne forklarte også at de var opptatt av at alle elevene skulle føle seg sett og likt av dem. For at en elev skal føle seg sett må læreren øve seg på å være bevisst på sin egen fremtoning og signalene man selv sender ut. Læreren må bli bevisst på hvor sin egen oppmerksomhet er og når den slipper taket (Nielsen, 2007, s. 106). Lund (2004, s. 98-99) viser til de små interaksjonene som å ha blikkontakt med elevene og si "god morgen" og "hei" når man møter dem, som viktige for at elevene skal føle seg verdsatt og likt av læreren. Lund (2014) forklarer at disse korte interaksjonene må skje hver dag og jevnlig gjennom dagen, slik denne læreren også selv sa hun forsøkte å gjøre. Men som både Sæteren (2019, s. 47) og Schibbye (2009, s. 266-267) påpeker er det å se og lytte til eleven, handlinger som krever full oppmerksomhet og bevissthet på egen respons. Eleven må føle at læreren virkelig ser og lytter, for å oppleve seg anerkjent. Å bli sett, lyttet til og føle seg likt av læreren er viktig for alle elever, og er avgjørende med tanke på lærer-elev-relasjonen. Men nettopp fordi det kan oppleves som en utfordring å se noen som ikke ønsker blikkontakt, lytte til noen som sjeldent snakker og like noen man føler seg avvist fra, bør lærerne jobbe enda hardere for å mestre disse områdene ovenfor elever med innagerende atferd.

En av lærerne nevnte også at de burde lage oversikt og planer over uka eller dagen, og i tillegg lage detaljerte avtaler med eleven. Lærers påstand støttes av Lund (2004, s. 119) som også fastslår at lærerne med fordel kan lage planer, avtaler og mål i samarbeid med foreldrene og eleven selv. Det læreren peker på her kan kobles opp mot proaktiv klasseledelse (Lyngnes & Rismark, 2016, s. 135). Ved å lage planer og avtaler med eleven, får læreren og eleven forberedt



seg i forkant på hva som skal skje i løpet av dagen eller uka. Slik minsker risikoen for at den innagerende eleven havner i situasjoner hvor han eller hun opplever usikkerhet og utrygghet. Med denne lærerens kunnskap har hun mulighet til å gjøre en utrygg skolehverdag litt tryggere for denne elevgruppa. Det er derfor interessant at læreren legger til "det burde vi i hvert fall gjøre" på slutten av utsagnet. Det gir et inntrykk av at hun innehar kunnskapen på hva som burde gjøres, men kanskje ikke følger opp sin egen kunnskap med handling. Hattie (2009, i Lyngnes & Rismark, 2016, s. 134) og Nordenbo et al. (2008, i Lyngnes & Rismark, 2016, s. 134) hevder at lærerens kompetanse og handling er de viktigste faktorene som spiller inn i barnets læring, men å inneha god kompetanse hjelper lite hvis handlingene ikke følger kompetansen.

## 6.0 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke læreres kunnskaper og erfaringer med innagerende atferd, og da med ekstra fokus på samarbeidet med elevens hjem. Hovedproblemstillingen i studien har vært: «*Hvilken kunnskap og erfaring har lærere i møte med innagerende elever?*» og delspørsmålet har vært: «*Hvilken erfaring har lærerne med skole-hjem-samarbeid når eleven har en innagerende atferd?*». I dette kapittelet vil jeg først oppsummere de mest sentrale funnene i studien i lys av studiens problemstilling og underspørsmål, for deretter å fremstille min konklusjon.

### 6.1 Oppsummering av sentrale funn

#### Lærernes kunnskap og erfaring i møte med innagerende elever

Lærerne i denne studien beskrev elever med innagerende atferd som tilbaketrukne, stille, utrygge og passive. Det ble presisert at de opplevde innagerende atferd som noe som kunne komme til syne i ulike former og grader, og at lærerne selv var bevisste på forskjellen mellom det å være stille og sjenert og når atferden bikket over til å utgjøre et atferdsproblem. Funnene viser at lærerne opplevde innagerende elever som en utfordrende elevgruppe hvor de blant annet opplevde utfordringer med å samtale med eleven, gi ros og anerkjennelse, utfordringer i forhold til hvor mye de som lærere burde presse disse elevene og ikke minst utfordringer knyttet til det sosiale, med tanke på eleven selv. Lærerne hevdet også at de opplevde innagerende atferd som et økende problem, og at de opplevde innagerende atferd som mer utfordrende enn utagerende atferd. Tiltak som ble trukket frem var blant annet å etablere og vedlikeholde et trygt og godt klassemiljø gjennom god klasseledelse og god relasjonsbygging. Å skape trygghet og forutsigbarhet ved å lage avtaler og sette mål sammen med eleven og foreldrene, ble også nevnt. Det kom også frem at lærerne ikke hadde lært om innagerende atferd gjennom utdanningene sine, og at innagerende atferd ikke var et tema som hadde blitt presentert eller tatt opp på initiativ fra ledelsen. Likevel opplevde lærerne at de hadde et godt lag rundt både seg selv og eleven. De viste til at de diskuterte temaet med kollegaer på eget initiativ, og da særlig når det handlet om enkeltsaker de opplevde som utfordrende. Helsesykepleier, PPT og BUPA ble også nevnt som gode og viktige støttespillere for eleven, men også for læreren som kilder for veiledning. Lærerne uttrykket likevel et savn etter mer kunnskap, og et ønske om at det skulle komme mer forskning innen det aktuelle temaet, selv om de allerede har merket seg en fremgang siden de startet i læreryrket på starten av 2000-tallet.

## **Lærernes erfaring med skole-hjem-samarbeid når eleven viser innagerende atferd**

Skole-hjem-samarbeid var et tema lærerne hadde mye kunnskap om. Det var et tema de hadde vært innom i utdanningen sin, et tema som ble tatt opp på initiativ fra ledelsen og et tema som ble diskutert mellom kollegaer på eget initiativ. Lærerne forklarte at de etablerte kontakt med hjemmet tidlig i elevens skolegang, og at de ga tydelige beskjeder om hvor og når de kunne kontaktes. Lærerne hadde kunnskaper om lovverket og læreplanens bestemmelser for skole-hjem-samarbeidet, og ga selv uttrykk for at de mente samarbeidet var avgjørende for at de som lærere skulle ha mulighet for å gi eleven en best mulig skolehverdag, både med tanke på trivsel og læring. Det ble også vist til gode rutiner under utviklingssamtaler, hvor rutineene åpnet for muligheten for et bedre skole-hjem-samarbeid ved å oppmuntre til dialog fremfor oppramsing av informasjon.

Når det kom til skole-hjem-samarbeid i de tilfellene hvor eleven viser innagerende atferd, kom det fram at lærerne opplevde å ha mer kontakt med disse foreldrene enn andre foreldre, og at den hyppige kontakten i stor grad var på foreldrenes initiativ. Foreldrene ble, av lærerne, beskrevet som en gruppe med mye sårbarhet og fortvilelse. Lærerne mistenkte at sårbarheten og fortvilelsen bunnet i bekymringer for barnet helse, trivsel og læring. Det ble også påstått at foreldre til innagerende elever kunne stille seg mer kritiske til skolen og klassemiljøet enn andre foreldre, fordi de gjerne var bekymret for at det var klassemiljøet som var grunnen til deres barns innagerende atferd.

Selv om vonde og vanskelig følelser fort kan føre til konflikter i skole-hjem-samarbeidet (Kreyberg, 2016, s. 274), fortalte lærerne at de ikke opplevde samarbeidet med foreldre til innagerende elever som mer utfordrende enn andre foreldresamarbeid. De beskrev engasjerte foreldre som informerte når det var nødvendig, søkte å lage avtaler og tok kontakt når noe ikke var som det skulle. Studiens funn viser at samarbeidet mellom lærer og foreldre, når eleven viser innagerende atferd, er en stor del av tilretteleggingen for disse elevene, og noe lærerne virkelig så viktigheten og verdien av. Det var tydelig at samarbeidet med innagerende elevs foreldre ble ansett som en ressurs og et hjelpemiddel for å tilrettelegge og hjelpe eleven på et best mulig vis.

## **6.2 Avsluttende konklusjon**

For å undersøke studiens problemstilling, valgte jeg en kvalitativ forskningsmetode hvor jeg har intervjuet to erfarne ungdomsskolelærere om deres erfaringer og kunnskaper om innagerende atferd og skole-hjem-samarbeid. For å få innsikt i lærernes egne opplevde

erfaringer, har det blitt benyttet et fenomenologisk perspektiv, hvor de innhentede dataene har blitt analysert gjennom en tematisk analysemetode. Analysene resulterte i tre hovedkategorier: lærernes erfaring med innagerende atferd, skole-hjem-samarbeid og lærerrollen. Mønstrene i analysen ble identifisert ved å benytte en induktiv tilnærming, hvor dataene styrer temaene man ender opp med. Det har i etterkant av analysen blitt lagt til, endret og fjernet relevant teori for å være tro mot den induktive tilnærmingen. Men som Braun og Clark (2006, s. 83-84) påpeker, vil aldri en forsker klare å totalt løsrive seg fra egne bakgrunnskunnskaper.

Gjennom denne studien har det også dukket opp noen spørsmål som ikke har latt seg undersøke videre på grunn av studiens vinkling og omfang, men som det likevel kan være av interesse for videre forskning. For det første vil det være interessant med videre forskning på hvordan resultatet av en liknende studie ville sett ut, ut fra et foreldreperspektiv eller elevperspektiv. For det andre tyder mye på at resultatene i denne studien i stor grad er påvirket av lærernes lange erfaring i yrket. Det ville derfor vært spennende å undersøke hvordan nyutdannede stiller seg til den samme tematikken. Et siste forslag til videre forskning er basert på lærernes påstand om et stadig økende omfang av elever med innagerende atferd. Det bør undersøkes om dette stemmer, og hva som i så fall kan være årsaken bak eskaleringen av denne typen atferdsproblem.

Denne studien har vist at lærerne opplevde innagerende atferd blant ungdomsskoleelever som et stadig økende problem, og lærerne etterlyste selv mer kunnskap på området. Likevel er det ikke et område som lærerne har hatt om i utdanningen eller som det ble jobbet med i den kollektive kompetansehevingen på denne aktuelle skolen.

Det fremsto som at lærerne selv erfarte å ha mye kompetanse om læringsmiljø, klasseledelse og inkludering, men likevel opplevde utfordringer med å inkludere, kommunisere med- og balansere støtte og krav for elevene med innagerende problematferd.

Skole-hjem-samarbeid hadde lærerne tilsynelatende mye kompetanse rundt, og gode erfaringer med. Det kom tydelig frem at lærerne benyttet seg av samarbeidet med innagerende elevers hjem som en god ressurs for å tilrettelegge for at disse elevene skulle oppleve en god skolehverdag.

## Referanser

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next?.

*Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38, 15-34.

<https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>

Bae, B. & Waastad, J. E. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse: - en introduksjon. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner*. (s. 9-32).

Universitetsforlaget.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psykology. *Qualitative Research in Psykhology*, (3), 77-101.

Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn*. (s. 17-36). Universitetsforlaget.

Bru, E., Garvik, M., Øverland, K. & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 70-92). Universitetsforlaget.

Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 15-27). Universitetsforlaget.

Dahl, T., Askling, B., Heggen, K. Klubrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

Drugli, M. B. & Onsjøen, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: - Gode dialoger*. Cappelen Damm.

FN. (2020, 21. desember). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. FN-sambaandet 75. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724).

Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.

Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring: Det sosiale aspektet ved skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 197-222). Fagbokforlaget.

Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 125-146). Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

Kvarme, L. G. (2017). Mobbing og forebygging av frafall i skolen. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare barn: trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. (s. 63-76). Fagbokforlaget.

Kvarme, L. G., Flaten, K. & Thu, G. (2017). Stille barn. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare barn: trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. (s. 31-45). Fagbokforlaget.

Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk Forum.

Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der: om innagerende atferd hos barn og ung*. Fagbokforlaget.

Lund, I. (2008). 'I just sit there': shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78-87.  
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x>

Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.

Lund, I. (2012b). *Tydelige voksne: Når atferden utfordrer*. Portal forlag.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Meld. St. 6 (2019/2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, grunnskole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Nielsen, A. (2007). *Fra snill til englevill: En bok om de stille og lettglemte barna i alle aldre*. Pedagogisk Forum.

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særlig tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M. A. Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.

NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et godt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Malterud, K. Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2016). Sample Size of Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753-1760.  
<http://doi.org/10.1177/1049732315617444>

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4. utg.). SAGE Publications Inc.

- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis: Om utviklingsstøttende relasjoner*. Kommuneforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 28-44). Universitetsforlaget.
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaususstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2019). Stress, stressmestring og klasseledelse. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 197-222). Fagbokforlaget.
- Samnøy, S. (2015). På samme lag: *Samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: Perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd: Hvordan kan læreren møte elever med stille atferd?*. Gyldendal.



Sørli, M. A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (NOVA Rapport 12a/98). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016a, 25. mars). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom skole og hjem*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/hva-er-skolehjem-samarbeid/#>

Utdanningsdirektoratet. (2016b, 27. juni). *Hva er et godt læringsmiljø?*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet, (2020a, 17. januar). *Krav og forventninger til en rektor*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del: Et inkluderende læringsmiljø*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del: Samarbeid mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2020d, 1. juni). *Samarbeid mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Westergård, E. & Fandrem, H. (2011). *Respekt: Samarbeid mellom hjem og skole*. Universitetet i Stavanger: Senter for atferdsforskning.

Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 45-69). Universitetsforlaget.

Aasen, P. (1987). *Atferdsproblemer: En innføring i pedagogisk analyse*. Cappelen forlag.

## Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

### **" Hvordan samarbeider lærere med hjemmet for å skape en god skolehverdag for elever med innagerende atferd?"**

Denne forespørselen er til deg som har pedagogisk utdanning, og jobber/har jobbet på 5.-10.trinn.

#### Formål

Formålet med denne studien er at både jeg og andre lærere skal få økt kunnskap om hvordan lærere samarbeider med hjemmet for å skape en god skolehverdag for elever med innagerende atferd.

#### **Hvem leder forskningsprosjektet?**

Jeg heter Marianne Oaland, og dette forskningsprosjektet er mitt masterprosjekt. Jeg er på mitt 5. og siste år på grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn ved Universitetet i Stavanger, og skriver nå masteren min i faget spesialpedagogikk.

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Universitetet i Stavanger.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju med deg. Spørsmålene vil handle om dine opplevelser og erfaringer rundt elever med innagerende atferd og skole-hjem-samarbeid.

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

Hva legger du i det å være en profesjonell lærer?

Hva tenker du er viktig for en lærer i møte med elever med innagerende atferd?

Hvordan jobber dere på skolen for å opprette og vedlikeholde et skole-hjemsamarbeid?

Jeg vil gjøre lydopptak og skrive notater under intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 30 minutter.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. All informasjon om deg vil da bli slettet.

#### **Ditt personvern**

Jeg vil kun bruke informasjonen om deg til forskningsprosjektet, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. All data som samles inn i prosjektet vil bli anonymisert. Jeg er ferdig med forskningsprosjektet juni 2022, da vil all informasjon om deg bli slettet.

#### **Dine rettigheter**

Du har rett til innsyn i dataene jeg samler inn om deg, og kan når som helst be om at noe skal bli endret eller slettet. Dersom du synes at jeg har behandlet opplysningene om deg på en uforsvarlig måte, kan du også klage til Datatilsynet.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål om studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Student ved Universitetet i Stavanger, Marianne Oaland ([m.oaland@stud.uis.no](mailto:m.oaland@stud.uis.no)) tlf: 48277809

Førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, Ingrid Skage ([ingrid.skage@uis.no](mailto:ingrid.skage@uis.no)) tlf: 90253715

Personvernombud ved Universitetet i Stavanger kan nås på e-post: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no)  
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17

Intervjuene vil finne sted i slutten av januar eller starten av februar, og kan gjerne gjennomføres over Internett. Dersom dette høres interessant ut, ta kontakt på e-post eller telefon, så avtaler vi tid og sted for intervju.

Med vennlig hilsen  
Marianne Oaland

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

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

(Signatur og dato)

## Vedlegg 2 – Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Om læreren (personlig)

Fortell litt om din/deres utdanning og din/deres bakgrunn som lærer(e)

- Når og hvor tok du/dere utdanning? Hvor lang utdanning?
- Hvor lenge har du/dere jobbet som lærer? Hvilke trinn har du/dere vært på?

Hva legger du/dere i det å være en profesjonell lærer?

#### Inkludering

Hvordan forstår du/dere begrepet inkludering?

Hva gjør du/dere i din/deres jobbhverdag for å bidra til at alle elever skal føle seg inkludert?

- Kom gjerne med konkrete eksempler

#### Annerkjennelse

Hvordan forstå du/dere begrepet annerkjennelse?

- Hva vil det si å anerkjenne en annen person?

Hvilken betydning har annerkjennelse i møte med innagerende elever?

Hvilken betydning har annerkjennelse i møte med foreldre?

#### Innagerende atferd/elever

Hvordan tenker du/dere at en innagerende elev er?

- Kjennetegn, atferd ...

Har du/dere lært noe om innagerende atferd i utdanningen?

- Hva? Hvor mye?

Snakker/arbeider dere noe med innagerende atferd i kollegiet?

- Luftes frustrasjon rundt temaet mellom kollegaer?
- Blir det arbeidet med i grupper på oppfordring fra ledelsen?

Hvilke erfaringer har du/dere med elever som viser innagerende atferd?

Hva tenker du/dere er viktig for en lærer i møte med elever med innagerende atferd?

- Hvilke kunnskaper bør man ha?

- Hvordan skape tillit og gode relasjoner?
- Hvilke tiltak, på individnivå og klassenivå?

### **Skole-hjem-samarbeid**

Hva legger du/dere i et godt skole-hjem-samarbeid?

- Hvilke faktorer må være på plass for at et samarbeid anses som godt av deg/dere?

Hvordan forstår du/dere lovverket knyttet til skole-hjem-samarbeid, og hvilke forpliktelser mener du/dere skolen og lærere har i samarbeidet?

- Opplæringsloven § 1-1: Opplæringen skal (...) i samarbeid og forståelse med hjemmet (...)
- Kapittel 20 i forskrift: Skolens ansvar, fokus på elev, bidra til faglig og sosial utvikling

Hvordan jobber dere på skolen for å opprette og vedlikeholde et skole-hjemsamarbeid?

- Hvilke rutiner har dere?
- Snakkes det om mellom kollegaer om temaet på eget initiativ?
- Jobbes det med temaet i grupper på oppfordring av skoleledelsen? Hvordan?
- Hva oppleves som et personlig ansvar som må takles på egenhånd i skole-hjem-samarbeid?

Hva er dine/deres erfaringer med skole-hjem-samarbeid når eleven viser innagerende atferd?

- Likt som andre samarbeid? Hyppigere kontakt? Mer utfordringer med samarbeidet?

Kan du/dere fortelle om dine/deres erfaringer med skole-hjemsamarbeid når eleven viser innagerende atferd sammenlignet med skole-hjemsamarbeid når eleven viser utagerende atferd?

- Hyppighet på kontakt?
- Er det vanskeligere/lettere med samarbeid i en av situasjonene?
- Like nødvendig i begge tilfeller?

Hvordan tenker du/dere at skolen kan bruke samarbeidet med hjemmet for å skape en bedre skolehverdag for elever med innagerende atferd?

## Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

14.01.2022, 13:33

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### Vurdering

#### Referansenummer

163794

#### Prosjekttittel

Hvordan samarbeider lærere med hjemmet for å skape en god skolehverdag for elever med innagerende atferd?

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingrid Skage, ingrid.skage@uis.no, tlf: 90253715

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Marianne Oaland, marianneoaland@hotmail.com, tlf: 48277809

#### Prosjektperiode

01.12.2021 - 03.06.2022

#### Vurdering (1)

---

##### 18.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

##### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2022.

##### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

##### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/618a263e-4f5b-42cc-9d0b-ea771d4627d2>

1/2

personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!



## Vedlegg 4 – Analyse av intervju

Koder	Sub-kategori	Kategori
Kjennetegn Utrygghet Passiv atferd Mislykkethet Økende omfang  Klassemiljø Tilbakemeldinger Tilrettelegging  Mislykkethet	Utfordrende elevgruppe  Inkluderende praksis  Lærernes opplevde mislykkethet	Lærernes erfaring med innagerende atferd
Lover og rutiner Anerkjennelse Gjensidighet Inkludering  Kjennetegn Kontakt Foreldreinitiativ Hyppighet kontakt	Skolens plikt  Når eleven er innagerende	Skole-hjem-samarbeid
Egenskaper Internt og eksternt samarbeid  Anskaffelse av kunnskap Innagerende- og utagerende atferd  Klasseledelse Trygghet Klassemiljø Anerkjennelse	Kompetanse  Kunnskap om innagerende atferd  Kunnskap om god praksis	Lærerrollen