



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET
MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

vårsemesteret, 2010

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Janne Engebretsen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Professor Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: **Sosialt tilbaketrukne elever i skolen. En kvalitativ undersøkelse av læreres kompetanse om sosialt tilbaketrukne elever og hvordan de mener læringsmiljøet best kan tilpasses dem.**

Engelsk tittel: Socially withdrawn pupils in school. A qualitative study of teachers' competencies concerning socially withdrawn pupils and their views of how the learning environment best can adapted to such pupils.

Emneord: Sosial tilbaketrekking
Klasseledelse
Tilrettelegging
Relasjoner

Sidetall: 66
+ vedlegg/annet: 11

Stavanger, 27.05.2010
dato/år

Sammendrag

Sosialt tilbaketrukne elever i skolen. En kvalitativ undersøkelse av læreres kompetanse om sosialt tilbaketrukne elever og hvordan de mener læringsmiljøet best kan tilpasses dem.

Begrepet sosial tilbaketrekking har blitt brukt i mange ulike situasjoner og for å beskrive mange ulike atferder. Jeg ser på noen ulike beskrivelser av sosialt tilbaketrukne elever, mulige årsaker og konsekvenser av sosial tilbaketrekking. Sosialt krevende undervisningsformer som rollespill og framføringer har blitt mer og mer vanlig i skolen (Carlgren, Klette, Mýrdal, Schnack, & Simola, 2006). Slike undervisningsformer kan være svært utfordrende for sosialt tilbaketrukne elever, og lærere bør være bevisst disse elevene, og tilrettelegge rundt dem (Bru & Paulsen, 2008; Christensen, Young, & Michelle, 2007).

Problemstillingene i denne masteroppgaven er: Hvordan oppfatter lærere sosialt tilbaketrukne elever og hvordan tilrettelegger de lærings situasjonen for dem?

Innsamling av data ble gjort ved hjelp av kvalitative intervjuer. Utvalget besto av fem erfarne lærere med erfaring fra ungdomsskolen. Ved å gjennomføre semistrukturerte intervjuer fikk informantene fortelle om sine erfaringer i arbeid med sosialt tilbaketrukne elever, og jeg har forsøkt å beskrive dette slik det oppleves av informantene. Intervjuene ble transkribert og videre analysert ved hjelp av meningskategorisering.

Innen hver kategori ble resultatene koblet mot mine tolkninger og min forforståelse, basert på tidligere presentert teori og forskning. Resultatene viser at informantene ser ut til å ha begrenset innsikt i ulike former for sosial tilbaketrekking og det kan antas at de ikke klarer å identifisere alle disse elevene. Allikevel ser de ut til å tilrettelegge for sosialt tilbaketrukne elever på en hensiktsmessig måte i skoledagen, og beskriver ulike tiltak de benytter i arbeidet med disse elevene i hverdagen.

Forord

Denne masteroppgaven hadde ikke blitt ferdig uten all hjelpen jeg har fått. Jeg vil rette en stor takk til professor Edvin Bru ved Senter for Atferdsforskning. Du har veiledet meg trygt gjennom hele prosessen, gitt meg oppmuntring og konstruktive tilbakemeldinger. Tusen takk for et hyggelig samarbeid.

Videre vil jeg takke mine informanter, oppgaven hadde ikke blitt til uten dere! Min familie og mine venner som hjalp meg med å komme i kontakt med informantene, som har holdt ut med mine opp- og nedturer, og som har støttet og oppmuntret meg gjennom denne prosessen; Tusen takk!

Jeg vil også takke mine studievenner. Vi har hatt to tøffe og slitsomme, men mest spennende, lærerike og morsomme år sammen. Alle diskusjonene, oppmuntringene og latterkrampene har gjort denne tiden mye lettere.

Stavanger, mai 2010

Janne Engebretsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Formål med undersøkelsen og problemstilling	6
1.3 Oppgavens disposisjon og avgrensning	6
2. Sosial tilbaketrekking	8
2.1 Definisjon og omfang	8
2.2 Mulige årsaker til sosial tilbaketrekking	12
2.3 Mulige konsekvenser av sosial tilbaketrekking	15
3. Klasseledelse og sosialt tilbaketrukne elever	17
3.1 Humanistisk perspektiv på klasseledelse	17
3.2 Sosial kognitiv teori	20
3.3 Arbeidsmåter	24
3.4 Lærers rolle	25
3.5 Lærer-elev relasjon.....	26
3.6 Evalueringsformer	27
4. Metode.....	29
4.1 Undersøkelsens relevans	29
4.2 Vitenskapsteoretiske vurderinger	30
4.3 Innsamling av data	31
4.3.1 Utvalg	33
4.3.2 Forskningsintervju.....	34
4.4 Analysemetode	35
4.5 Drøfting av undersøkelsens kvalitet	36
4.5.1 Troverdighet	36
4.5.2 Bekreftbarhet	37
4.5.3 Overførbarhet	37
4.5.4 Etske problemstillinger	38
5. Presentasjon og drøfting av resultater	40

5.1	Beskrivelse av sosialt tilbaketrukne elever	40
5.2	Læreres kompetanse om sosialt tilbaketrukne elever.....	44
5.3	Årsaker til sosial tilbaketrekkning.....	46
5.4	Sosial tilbaketrekkning og relasjoner til medelever	49
5.5	Hva gjør lærere for at sosialt tilbaketrukne elever skal bli mer sosialt aktive?	50
5.6	Læreres samspill med sosialt tilbaketrukne elever.....	53
5.7	Undervisning av sosialt tilbaketrukne elever	55
5.8	Evaluering av sosialt tilbaketrukne elever	58
6.	Oppsummerende drøfting.....	62
6.1	Oppsummering av hovedfunn	62
6.1.1	Hvordan oppfatter lærere sosialt tilbaketrukne elever?.....	62
6.1.2	Hvordan tilrettelegges lærings situasjonen for sosialt tilbaketrukne elever?	65
6.2	Metodiske refleksjoner	69
6.3	Behov – videre forskning	70
	Litteraturliste	72
	Vedlegg	75

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det har de siste årene i skolen blitt mer og mer vanlig å benytte undervisningsformer som er studentaktive og sosialt krevende, som rollespill, diskusjoner og framføringer (Carlgren et al., 2006). Dette vil kunne gagne sosialt aktive elever, mens andre elever finner disse undervisningsformene svært utfordrende. Sosialt tilbaketrukne elever kan forsøke å unngå slike undervisningsformer, noe som gir lærerne mindre å evaluere elevene på, samt at elevene ikke får vist sine ferdigheter (Paulsen, 2010). Elever som ikke forstyrrer undervisningen eller hever stemmen i klasserommet kan fort bli oversett, og de mer utagerende elevene får lærerens oppmerksomhet i større grad. Hvis en elev går gjennom skoletiden uten at læreren fanger dem opp, vil denne elevens utbytte av skolen kanskje ikke være like stort som andre elevers. Dette kan få konsekvenser i senere tid, som vansker med å skaffe seg jobb og generell selvfølelse (ibid.). Sosialt tilbaketrukne elever kan ha problemer med både det akademiske og det sosiale, og det er derfor viktig at lærere er oppmerksomme på disse elevene (Bru & Paulsen, 2008; Christensen et al., 2007).

1.2 Formål med undersøkelsen og problemstilling

Undersøkelsens formål er å finne ut hvordan lærere oppfatter de sosialt tilbaketrukne elevene, og hva de gjør for at disse elevene skal yte sitt beste i skolesammenheng. Selv om sosialt tilbaketrukket atferd er mindre forstyrrende for læreren, er dette like fullt et problem for eleven. Med dette ønsker jeg å rette fokus mot lærernes syn på disse elevene og eventuelle tiltak og tilrettelegginger som gjøres i skolen. I tillegg håper jeg at undersøkelsen kan føre til et økt fokus rundt sosial tilbaketrekking i skolen, samt bidra til mer forståelse og kunnskap om dette. Oppgavens problemstillinger er: Hvordan oppfatter lærere sosialt tilbaketrukne elever og hvordan tilrettelegger de læringssituasjonen for dem?

1.3 Oppgavens disposisjon og avgrensning

I den teoretiske delen av oppgaven vil jeg se på blant annet begrepet sosial tilbaketrekking; hvordan det blir definert, samt mulige årsaker og konsekvenser av sosial tilbaketrekking. Her vil jeg også se på synet på disse elevene ut fra humanistisk perspektiv på klasseledelse og sosial kognitiv teori, samt hvordan man i forhold til disse teoriene kan tilrettelegge

skolehverdagen for sosialt tilbaketrukne elever. Jeg begrenser meg til disse to teoriene om klasseledelse fordi jeg finner de mest relevant for oppgaven i forhold til ulike tiltak som kan iverksettes. Videre presenterer jeg den empiriske delen av oppgaven. Jeg har valgt å benytte kvalitativt intervju, der informantene er erfarne lærere. Resultater og funn blir lagt fram, der jeg tar utgangspunkt i kategoriene jeg kom fram til i analysen av resultatene. Jeg presenterer kort hver kategori, for så å vise til resultatene og gi sitater fra intervjuene. Resultatene vil bli koblet mot mine tolkninger og min forforståelse, basert på tidligere presentert teori.

I den empiriske delen av oppgaven vil jeg som nevnt intervju lærere som har erfaring fra ungdomsskolen vil jeg blant annet se på hvordan de tilrettelegger læringssituasjoner for at disse elevene skal få like stort utbytte av undervisningen som de andre elevene.

Jeg vil også undersøke om lærerne mener at de har tilstrekkelig kompetanse når det gjelder sosialt tilbaketrukne elever og hvordan de kan motiveres til økt sosial aktivitet. Jeg ønsker å begrense fokus på elever i og rundt ungdomsskolen fordi kravet til å delta aktivt i undervisningen er større enn i barneskolen, og fordi de sosiale kravene er større. Mye av forskningen rundt sosial tilbaketrekking i skolen fokuserer på jenter. Jeg har valgt å ikke gå særlig inn på kjønnsmessige ulikheter eller fordelinger når det gjelder dette emnet.

Social withdrawal er et begrep som blir benyttet i internasjonal forskning for å beskrive den atferden jeg ønsker å belyse. Jeg benytter begrepet sosial tilbaketrekking i denne oppgaven. Andre begreper som blir benyttet om liknende atferder er sjenert, innadvendt, innagerende, stille barn, introvert, sosiale og emosjonelle vansker, atferdsvansker med flere.

2. Sosial tilbaketrekking

Flere forskere mener sosial tilbaketrekking er et paraplybegrep, og deler dette inn i flere ulike atferder. Jeg presenterer Asendorpf (1990), samt Chazan, Laing, Davies og Phillips' (1998) sine inndelinger. Disse kan virke svært ulike, men kategoriene overlapper hverandre og ett barns atferd kan stemme overens med beskrivelsen av atferden i flere kategorier. Videre presenterer jeg mulige årsaker til at barn viser en sosialt tilbaketrukket atferd, som ifølge forskere kan være blant annet biologiske og miljømessige. Til slutt i dette kapitlet ser jeg på konsekvenser av sosialt tilbaketrukket atferd. Her kan for eksempel barnas egen bevissthet rundt det å være annerledes spille inn, samt de store konsekvensene i barnas framtid som kan komme av det å ikke mestre skolen.

2.1 Definisjon og omfang

Begrepet sosial tilbaketrekking har blitt brukt i mange ulike situasjoner og for å beskrive mange ulike atferder. Noen forskere mener at sosial tilbaketrekking er en atferd som kommer av ønsket om å være alene, andre mener det er et resultat av temperament, mens noen mener det kan vise til sosial angst og depresjon (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Rubin og Asendorpf (1993) skriver at sosial tilbaketrekking er et paraplybegrep for all atferd som viser seg i en eller annen form av ensomhet, og at denne atferden kan ha mange ansikter og mange årsaker. Ulike kategorier av sosial tilbaketrekking kan bli identifisert ved å skjelne mellom atferden hos barna, mulige underliggende følelser og motivasjon i sosiale situasjoner med jevnaldrende (ibid.).

Lund (2004) beskriver en liknende gruppe av barn, men bruker begrepet innagerende atferd som paraplybegrep, og legger vekt på at mange mennesker kan vise liknende atferder. Det er derimot omfanget, varigheten og situasjonene der atferden forekommer som gjør at den blir oppfattet som avvikende.

Selv om det er behov for mer forskning rundt sosialt tilbaketrukne barn ser det ut til å være enighet om at det er store fordeler ved sosial samhandling med jevnaldrende i tidlig barndom (Coplan & Armer, 2007). Barn som ikke omgås jevnaldrende hyppig kan i tillegg være i risiko for senere sosioemosjonelle vansker (ibid.).

Barn som viser sosialt tilbaketrukket atferd kan ha vansker med både det sosiale og det akademiske. Derfor vil det være viktig at lærere er oppmerksomme på disse barna (Bru & Paulsen, 2008; Christensen et al., 2007). Sosial tilbaketrekking kan ses hos så mange som 25 % barn, men dette vil kunne variere etter hvordan begrepet blir definert (Bru & Paulsen, 2008).

Asendorpf (1990) trekker fram tre kategorier av sosial tilbaketrekking, inndelt etter atferden barna viser i samhandling med en eller flere mennesker. De tre kategoriene blir beskrevet som *unnnvikende*, *sjenert* og *sosialt uinteressert*. Selv om denne inndelingen kun består av tre kategorier, vil ett barn kunne passe til beskrivelsene av flere av kategoriene, og disse vil kunne overlappe hverandre.

Den første kategorien sosialt tilbaketrukne barn er de som unngår jevnaldrende, og ikke ser ut til å ha et ønske om å omgås andre barn. Unnnvikende barn kan ifølge Asendorpf (ibid.) i noen tilfeller også være aggressive. Ifølge Coplan og Armer (2007) viser disse barna både et ønske om å være alene, samt søker å *unngå* sosial interaksjon. Selv om det ikke finnes tilstrekkelig forskning om denne gruppen av sosialt tilbaketrukne barn, viser noen funn at de blant annet kan ha psykososiale vansker i større grad enn de andre. Allikevel er det foreløpig uklart om unngåelsen er årsaken til eller resultatet av disse psykososiale vanskene (ibid.). Det er også vanskelig å slå fast om barn som er unnnvikende blir avvist av jevnaldrende i tillegg (Rubin & Asendorpf, 1993).

Den andre kategorien av sosialt tilbaketrukne barn synes å ha vanskelig for å ta kontakt med jevnaldrende, og i stedet oppholder de seg i nærheten av dem (Asendorpf, 1990). De observerer og leker det samme som de andre, bare alene. Disse barna har gjerne et ønske om å oppnå kontakt med jevnaldrende, men er sjenerte og engstelige. Barna ser ut til å vise denne atferden i størst grad når de samhandler med ukjente voksne, og i møte med ukjente situasjoner (ibid.). Coplan og Armer (2007) viser til flere studier der sjenerthet hos ungdom er assosiert med ensomhet, sosial angst, selververd og mindre bruk av positive mestringsstrategier. I tillegg er ekstremt sjenerte ungdommer i risiko for å utvikle angst (ibid.).

Den tredje kategorien av sosialt tilbaketrukne barn er de usosiale eller sosialt uinteresserte. Disse mangler motivasjon til å ta kontakt med andre barn for å sosialisere seg, men de er ikke

unnavikende slik som første kategori. (Bru & Paulsen, 2008). Disse barna har sjeldent blitt forsket på. Barna er gjerne mer interessert i å leke med ting enn med jevnaldrende (Asendorpf, 1990; Rubin et al., 2009).

”The profile of the children nominated as unsociable did not show strong deviations from average. Either the teachers had failed to identify this group reliably, or interindividual differences in unsociable behaviour are not stable over time and across situations” (Asendorpf, 1990, p. 255).

Mange vil si at den usosiale atferden er en mer ufarlig atferd enn andre typer av sosialt tilbaketrukket atferd (Rubin et al., 2009). Allikevel utvikler kanskje ikke barna tilfredsstillende sosial kompetanse, som er viktig i oppveksten. På den annen side vil det kunne være positivt at barn i oppveksten kan hygge seg i sitt eget selskap, så lenge de bruker tiden konstruktivt, for eksempel til å lese, skrive eller utvikle selvstendig tenking (ibid.). Det kan se ut til at disse barna er mer tilfreds med å tilbringe tid alene, i tillegg til at de deltar i sosiale aktiviteter ved invitasjon til dette (Coplan & Armer, 2007).

Det er de usosiale barna som gjerne blir oversett av lærere, kanskje fordi de ikke viser en avvikende atferd i særlig stor grad, eller kanskje fordi de er vanskelig å oppdage (Asendorpf, 1990; Nelson, Caldarella, Young, & Webb, 2008). Av sosialt tilbaketrukne barn er det kategorien med usosiale barn som er størst, med 64 % (Harrist et al. 1997 i Bru & Paulsen, 2008). Noen forskere har kommet fram til at foreldre, lærere og medelever kan merke forskjellen mellom usosiale barn og andre former for sosial tilbaketrekking (Coplan & Armer, 2007).

Det finnes mange inndelinger av sosial tilbaketrekking. Flere forskere poengterer viktigheten ved å skille mellom de barna som selv trekker seg unna sosiale situasjoner og de som blir isolert fra slike situasjoner (Coplan, Prakash, O'Neil, & Armer, 2004; Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin, Hymel, & Mills, 1989). Allikevel slår flere fast at man ikke kan være helt sikker på om de barna som trekker seg unna blir isolert av jevnaldrende i tillegg (Rubin & Asendorpf, 1993).

En inndeling av sosialt tilbaketrukne og isolerte barn er gjort av Chazan, Laing, Davies og Phillips (1998). Disse forskerne har gjort en inndeling på 7 kategorier; reservede barn,

hemning mot ny skolegang, sjenerte barn, sosial forsømmelse og isolering, avviste barn, barn med kontroversiell sosiometrisk status, og alvorlig tilbaketrekking. Disse undergruppene vil kunne overlape hverandre, samt andre inndelinger som er gjort (ibid.).

Reserverte barn blir også kalt sosialt nøytrale og er de barna som er innadvendte og som tilbringer mye tid alene. Allikevel har ikke nødvendigvis disse barna spesielle behov av noen slag, og kan være flinke på skolen. De deltar i sosiale aktiviteter hvis de blir presset til det, og er ikke triste eller har emosjonelle vansker. Disse barna kan også ha et lite antall venner (ibid.). Denne gruppen kan se ut til å være lik den tidligere presenterte gruppen av barn som Asendorpf (1990) kaller sosialt uinteresserte eller usosiale.

Det å begynne på skolen, bytte skole eller klasse kan være stressende, og Chazan et al. (1998) beskriver hvordan barn kan vise en midlertidig tilbaketrukket atferd. Men med mindre barnet har vist atferden tidligere, trenger ikke en tilbaketrukket atferd ved bytte av skole eller klasse være problematisk.

Sjenerte barn viser sannsynligvis den atferden foreldre og lærere er best kjent med, men det finnes mange ulike definisjoner av sjenerthet. En definisjon av sjenerte barn kan være at de viser sosial angst i noen situasjoner, at de blir flau og trekker seg tilbake hvis de er i ukjente situasjoner eller i samhandling med ukjente mennesker. De kan vise usikkerhet på egen evne til å gjøre positivt inntrykk på andre (ibid.). Den tidligere presenterte gruppen av barn som av Asendorpf (1990) blir kalt for sjenerte kan se ut til å være svært lik til denne gruppen.

Sosialt forsømte og isolerte barn er de barna som ikke får særlig oppmerksomhet fra de andre barna. Ved sosiometriske tester får disse barna verken mange positive eller negative nominasjoner. De observerer heller de andre barna enn å delta i leken, og ser ut til å ha større mulighet til å delta i situasjoner som foregår i små grupper (Chazan et al., 1998). Dette er også en liknende beskrivelse av de sjenerte barna som blir presentert over (Asendorpf, 1990).

Avviste barn er de som flere jevnaldrende misliker, og disse vil gjerne motta få eller ingen positive nominasjoner ved sosiometriske tester (Chazan et al., 1998). De barna som både får mange positive og mange negative sosiometriske nominasjoner kan man si har en kontroversiell sosiometrisk status. Disse har gjerne en aggressiv atferd som mange føler er truende, samtidig som de innehar kvaliteter som kan gjøre de til ledere. Dette lederskapet blir

gjærne ikke brukt i positiv forstand, heller mer til å styre andre barn. Atferden er ofte både prososial og antisosial (ibid.).

Alvorlig tilbaketrekking er den atferden som assosieres med emosjonelle vansker og atferdsvansker, og den blir inndelt i flere typer atferd (ibid.). Barn blir lært å frykte visse ting og situasjoner som kan være farlige. Men barn som viser en stor tilbaketrekking med redsel og angst for ting og situasjoner har kanskje dårlig selvfølelse og føler at deres evne til å kontrollere situasjoner ikke er tilstrekkelig. Dette kan føre til tilbaketrekking fra situasjoner og hendelser barna frykter. Tilbaketrekking kan også forekomme hos mennesker som er deprimerte, noe som er et alvorlig symptom eller en alvorlig sykdom. Mennesker med autisme og Aspergers viser ofte en tilbaketrukket atferd. Disse er i tillegg passive og mangler gjerne sosiale ferdigheter. Barn med selektiv og elektiv mutisme kan snakke, men velger å kun snakke til en liten gruppe mennesker som står dem nært (ibid.).

2.2 Mulige årsaker til sosial tilbaketrekking

Ettersom sosial tilbaketrekking er en stor og heterogen gruppe vil det kunne være utfordrende å finne nøyaktige årsaker til atferden, da årsakene kan være individuelle for hvert barn. Barnet vil ha opplevd mye gjennom hele livsløpet som fører til atferden barnet viser (Chazan et al., 1998).

Det finnes forskning som er utført for å forsøke å svare på om mennesker utvikler seg slik de gjør på grunn av arv eller på grunn av miljø. Når det gjelder utviklingen av personlighetstrekk, kan noe tidligere forskning tyde på at gener er av betydning for personlighetsdannelsen hos mennesker, men at det ikke er skjebne (Tetzchner, 2003). Dette fordi det genetiske bidraget blir anslått til å være rundt 40 prosent eller mindre i flere undersøkelser. Med andre ord ser det ut til, ifølge denne forskningen, at omgivelsene bidrar med rundt 60 prosent eller mer. Men arvbarheten er ikke lik for alle trekk, ifølge Tetzchner (ibid.).

”Generelt synes det genetiske bidraget å være høyere for trekk som har sammenheng med intelligens og emosjonalitet (temperament), og lavere for trekk som har mer med verdier, idealer og holdninger” (Tetzchner, 2003, p. 428).

En sammenligning fra flere tvillingstudier viser en tendens til at tvillingpar som vokser opp fra hverandre blir mindre like med alderen, noe som kan tyde på at innflytelsen fra genene også blir mindre med alderen (Tetzchner, 2003). Andre forskere som har utført tvillingstudier for å forsøke å finne ut hvor stor betydning arv og miljø kan ha på utvikling av personlighet, ser ut til å kunne vise til andre resultater. Tellegen et al. (1988) kom fram til resultater som indikerer at man gjennomsnittlig kan tilskrive ca. 50 prosent av målte forskjeller i personlighet til genetisk bidrag. Med dette vil de resterende 50 prosentene som ifølge resultatene ser ut til å kunne tilskrives til miljømessig påvirkning inkludere blant annet målefeil, noe som igjen kan vise til at personlighetsforskjeller er mer påvirket av det genetiske enn det miljømessige. Allikevel strides forskerne når det gjelder dette, og det trengs mer forskning på området (ibid.). Det kan antas at hvis mye av årsaken til et barns emosjonalitet og tilbaketrukkne atferd kan forklares med genetiske påvirkninger, vil dette kunne spille inn på hvordan man kan arbeide med disse barna. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Rubin og Asendorpf (1993) skriver at det ser ut til å være tre underliggende årsaker til at noen barn hovedsakelig er alene, dette etter hva slags atferd de viser. Harrist, Zaia, Bates, Dodge og Pettit (1997) fant ved hjelp av sosiometriske tester fire kategorier, der tre av disse likner på de som blir beskrevet av Rubin og Asendorpf (1993).

Den første kategorien er barna som bedre liker å være alene enn i sosial aktivitet. Disse barna tar gjerne ikke kontakt med andre jevnaldrende, men de er ikke unnvikende (ibid.). De sosiometriske testene viste at jevnaldrende ignorerte barna i denne gruppen i litt større grad enn andre. De kan bli beskrevet som å ha en svak motivasjon for sosial interaksjon (Harrist et al., 1997). Allikevel kan denne atferden senere føre til en unnvikende atferd, ifølge Rubin og Asendorpf (1993). Atferden som i barnets yngre alder ble vist på grunn av en større tiltrekning til objekter enn mennesker, kan i noen tilfeller være årsaken til problemer med familieforhold og avvisning fra jevnaldrende i senere alder (ibid.). Barna i denne gruppen blir blant annet kalt sosialt uinteresserte eller usosiale (Asendorpf, 1990; Harrist et al., 1997). De viser allikevel ikke tegn til å ha lav sosial kompetanse. Det eneste som skilte disse barna fra barn som ikke var sosialt tilbaketrukkne var litt større grad av ignorering fra jevnaldrende, i tillegg til preferansen for å leke alene (Harrist et al., 1997). Lærerne i studien beskrev ikke disse barna som sosialt tilbaketrukkne. De ble observert av forskerne i frilek og deretter identifisert som sosialt tilbaketrukkne på grunn av deres preferanse for å leke alene. Forskerne

stilte derfor spørsmålet om lærerne ikke ser graden av sosiometrisk ignorering og usosial atferd som et problem (ibid.).

Den andre kategorien som er de barna som gjerne ønsker kontakt med andre men allikevel trekker seg unna. De observerer ofte jevnaldrende på avstand, og denne forsiktigheten i sosiale situasjoner kan vise seg i størst grad i møte med nye og ukjente situasjoner (Harrist et al., 1997; Rubin & Asendorpf, 1993). Årsaken til denne atferden kan i utgangspunktet finnes i det biologiske hos barna, og kan føre til en større form for tilbaketrekking senere. I tillegg til en medfødt forsiktighet kan den sosiale tilbaketrekkingen forsterkes på grunn av mobbing, svært kontrollerende foreldre eller forventning av negativ evaluering av andre (Rubin & Asendorpf, 1993). Harrist et al. (1997) beskriver denne kategorien som barn med sosial angst. Deres undersøkelser ble utført i barnehager og barneskoler, og de sosiometriske testene viste ikke tegn til større avvising eller isolering fra andre barn. Dette kan tyde på at det er *barnet* som trekker seg unna jevnaldrende og ikke jevnaldrende som avviser (ibid.). Disse barna har mange likhetstrekk til barna i den tidligere presenterte kategorien som av Asendorpf (1990) blir kalt sjenerte og engstelige.

Den tredje kategorien er de barna som gjerne tar kontakt, men på en måte som jevnaldrende ikke liker, og at de dermed kan risikere å bli isolert av de andre. Barna har muligens manglende sosial kompetanse og en umoden atferd. De viser ofte en aggressiv og dramatisk atferd, noe som kan være årsaken til at de blir isolert og ender opp alene (Harrist et al., 1997; Rubin & Asendorpf, 1993). I motsetning til forrige kategori viste sosiometriske tester at disse barna ble avvist av andre, og var den kategorien barn som ble minst likt av jevnaldrende (Harrist et al., 1997).

Harrist et al. (ibid.) fant en fjerde årsak til at barn viser sosialt tilbaketrukket atferd, nemlig at de er triste og deprimerte. De sosiometriske testene viste at disse barna både blir ignorert og avvist i større grad enn andre barn. Lærere i undersøkelsen beskrev disse barna som engstelige, umodne og at de isolerte seg selv fra andre, og dette stemmer overens med studier av eldre barn som er deprimerte. Allikevel er disse barna, som er tilbaketrukkne og deprimerte, sannsynligvis kun en liten gruppe av alle deprimert barn. I tillegg vil det være vanskelig å konkludere med at depresjonen er årsaken til den sosiale tilbaketrekkingen, ettersom det kan være den sosiale tilbaketrekkingen og avvisingen fra jevnaldrende som er årsaken. Longitudinelle studier vil være nødvendig for å få klarere svar på hva som er de direkte

årsakene (ibid.). Chazan et al. (1998) beskriver også, som tidligere presentert, en kategori alvorlig tilbaketrukne barn som er deprimerte. Læringsmiljøet kan også ha betydning for om elevene er sosialt passive på skolen. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

2.3 Mulige konsekvenser av sosial tilbaketrekking

Barn er ofte svært vare når det gjelder egen person og atferd, og sammenligner seg selv med andre jevnaldrende. Barn som er sosialt tilbaketrukket vil kunne være klar over sin annerledeshet, noe som kan føre til en større grad av tilbaketrekking (Ladd, 2005). Det har blitt utført forskning rundt dette, der det antas at hvis barna ikke utvikler tilstrekkelig sosial kompetanse på grunn av tilbaketrekkingen, i tillegg til en økende bevissthet rundt sine egne vansker, kan disse to uheldige konsekvensene føre til senere problemer som angst og depresjon (Gazelle & Ladd, 2003; Parker et al., 1995 i Ladd, 2005).

Forskning har også blitt utført for å undersøke om de ulike undergruppene av sosial tilbaketrekking kan predikere senere psykologiske vansker i større eller mindre grad (Ladd, 2005). Problemer med angst eller depresjon i tillegg til tilbaketrekking hos barn ser ut til å kunne assosieres med senere psykologiske problemer i større grad enn de andre undergruppene, mens det ikke fantes noen tegn på slike problemer hos de sosialt uinteresserte barna (ibid.).

Ifølge Rubin og Asendorpf (1993) finnes det økende empirisk støtte for at sosial interaksjon med jevnaldrende er viktig for en sosioemosjonell utvikling. Dette kan tyde på at sosialt tilbaketrukne barn, og særlig de som er ekstremt tilbaketrukket og ikke deltar i sosiale situasjoner med jevnaldrende, vil kunne ha en manglende sosioemosjonell utvikling i forhold til andre barn. En konsekvens av dette kan være vansker av internalisert karakter, som angst, negativ selvoppfatning og depresjon (ibid.). Tilbaketrekking i tillegg til tristhet eller angst kan i tidligere studier også se ut til å være en forløper til senere internaliserte problemer (Ladd, 2005).

Sosial tilbaketrekking i tillegg til annen usosial atferd kan med andre ord sees på som en problematferd. Men det kan i flere tilfeller være atferden som kommer i tillegg som er årsaken til at barnet viser sosial tilbaketrekking, og ikke nødvendigvis den sosiale tilbaketrekkingen i seg selv (ibid.). Ifølge Asendorpf (1990) kan sosial passivitet vise seg i form av lav

motivasjon for sosial interaksjon. Dette vil kunne bli et problem i skolehverdagen, da barnet mister mye sosial læring i tillegg til samtaler rundt det faglige som har blitt gjennomgått i timene.

Sosialt tilbaketrunkne elever kan se ut til å ha lav motivasjon for skolearbeid generelt (Bru & Paulsen, 2008). Hvis en lærer ikke fanger opp disse elevene vil det kunne føre til at elevene ikke får med seg det faglige i undervisningen. Ettersom elevene er tilbaketrunket og ikke forstyrrer undervisningen vil det kunne være en utfordring for en lærer å bli bevisst disse elevene (Asendorpf, 1990).

Det har i de siste årene blitt mer og mer vanlig å benytte undervisningsformer som er studentaktive og derfor sosialt utfordrende, som rollespill, diskusjoner og framføringer (Carlgren et al., 2006). Ved sosialt utfordrende undervisningsformer i klassen bør læreren være bevisst de sosialt tilbaketrunkne elevene, ettersom de i slike situasjoner ofte vil trekke seg unna eller la være å delta (Bru & Paulsen, 2008). Det vil kunne være en fordel for disse elevene at det blir benyttet andre undervisningsformer, slik at de også deltar. Hvis de sosialt tilbaketrunkne elevene ikke deltar ved slike undervisningsformer vil det kunne bringe med seg negative konsekvenser, ettersom de kan bli sett på som umotiverte og mindre interesserte (ibid.). For eksempel vil aktivitet i undervisningen være en del av evalueringen i noen fag, og lærere vil kunne ha mindre å evaluere de sosialt tilbaketrunkne elevene på (Paulsen, 2010), noe som kan føre til dårligere karakterer enn mer sosialt aktive elever (Bru & Paulsen, 2008). O'Neil og Drillings (1994) viser også til at om klasserommet er preget av konkurranse eller samarbeid er viktig for elevers resultater og motivasjon.

Hvis sosialt tilbaketrunkne elever går gjennom skolen uten at læreren fanger dem opp og tilrettelegger skolehverdagen for dem, vil de kanskje ikke få samme utbytte av skoletiden som andre elever, og dette vil kunne få konsekvenser i framtiden deres (Paulsen, 2010).

“Failure in school can be expensive both to the individual and to society, and failure in school may have long-term consequences both regarding future work possibilities and general self-esteem” (Eccles & Roeser, 2003; Hurrelman, 1988 i Paulsen, 2010, p. 1).

3. Klasseledelse og sosialt tilbaketrukne elever

I dette kapitlet vil jeg presentere to perspektiver på klasseledelse; det humanistiske perspektivet og sosial kognitiv teori. Det humanistiske perspektivet på klasseledelse peker på at målet for ledelse av pedagogiske aktiviteter er at barn skal utvikle en selvstendig moral, samarbeidsevne og integritet. Sosial kognitiv teori vektlegger at barn skal utvikle en internalisert etterfølgelse av regler og strategier, evne til å ta ansvar, og emosjonell regulering, i tillegg til at mestringsforventning er et sentralt begrep her (Porter, 2007). Jeg vil videre gå inn på arbeidsmåter, lærers rolle, lærer-elev relasjon og evalueringsformer. Disse punktene vil jeg se på både ut fra de to teoriene og tidligere forskning som er gjort rundt temaene, samt i forbindelse med sosialt tilbaketrukne elever.

3.1 Humanistisk perspektiv på klasseledelse

Innen humanismen tilegnes alle mennesker lik verd. Læreren innenfor humanismen er som en dyktig autoritet, mer som ekspertise enn en som er bedre enn eller har makt over sine elever. Læreren skal stimulere nysgjerrighet og læring, bygge relasjoner til elevene, samt fremme personlig vekst hos dem. Dette skal ikke gjøres ved å kontrollere elevene, men ved å respektere dem (ibid.). Læreren skal skape et positivt og støttende læringsmiljø i klassen, der elevene føler at læreren er på deres side (Zeeman, 2006).

Det humanistiske synet på barn er tredelt (Porter, 2007). Den første er en konstruktivistisk forståelse av barns læring, at man tror på at barna har en medfødt kapasitet for vekst, og at de ønsker å lære nyttige ferdigheter. Den andre omhandler barnets godhet, at barnet er i stand til en hensynsfull atferd. Den tredje er troen på barnets status som menneske; selv om de ikke er voksne har de like rettigheter som voksne. Humanismen erkjenner at man vil kunne vise en atferd som ikke er hensiktsmessig, men at dette er en mulighet til å lære av sine feiltrinn (ibid.).

Når det gjelder disiplin, skal man i skolen hjelpe elevene til å utvikle selvdisciplin. Selvdisciplin kan her forklares med at elevene skal være humane og medfølende:

”They want students to develop a system of autonomous ethics; to use their emotions to enrich rather than hinder their lives; to cooperate with others; both in the immediate

setting and in the wider community, by balancing their own needs with the needs of the group; and to have a strong sense of self-efficacy that enables them to enact such values” (Ginott, 1972; Goodman, 1992; Knight, 1991; Kohn, 1996a; Porter, 2003,2006 i Porter, 2007, p. 129).

Når elevers behov blir ivaretatt i forhold til hva de blir bedt om og hvordan de blir bedt, vil de jobbe produktivt og være omtensksomme, ifølge Porter (2007). Disse behovene rangerer fra første til fjerde nivå. Det første nivået er å overleve fysisk sett. Det vil være foreldres ansvar å sørge for at alle disse behovene blir dekket, og særlig at barnet får dekket de basale behovene. Men lærere er også ansvarlige for at elevene overlever skoledagen. Det andre nivået omhandler behovene for å føle trygghet og trivsel. Et trygt klassemiljø vil kunne påvirke barnets hverdag i stor grad. Det tredje nivået omhandler behovene for å føle selvtilit, tilhørighet og autonomi. Også her kan klasseledelse påvirke. Det fjerde nivået er selvoppfyllelse og fornøyelse. Behovene i hvert nivå er avhengige av hverandre og alle behovene i hvert nivå må møtes for at man kan gå videre til neste nivå (ibid.). Disse nivåene vil kunne påvirke når det gjelder ulike sosialt tilbaketrukne elever. Asendorpf (1990) sin inndeling viser til unnvikende, sjenerte og sosialt uinteresserte barn. Sosialt tilbaketrukne elever som er sjenerte og engstelige kan ha større behov enn andre elever for å føle trygghet og trivsel, noe læreren bør være oppmerksom på. Dette fordi deres behov for å føle trygghet og trivsel vil påvirke deres mulighet til å gå videre til de neste to nivåene. Sosialt tilbaketrukne elever som er unnvikende kan man anta at vil kunne ha vanskelig for å gå videre fra nivå tre. De sosialt uinteresserte elevene kan behøve å få tilrettelagt skoledagen for å oppleve selvoppfyllelse og fornøyelse.

Når det gjelder disiplin og læring, kan man innen humanismen ikke kontrollere andres atferd. Den eneste personen vi kan kontrollere er oss selv. Dette er i tråd med Glassers Choice-theory, og at læreren skal være en som skal lede elevene og ikke kontrollere dem er sentralt (Zeeman, 2006). Klasserommets læringsmiljø skal være positivt og støttende, og elevene skal oppfatte læreren som en som er på deres side og vil deres beste (ibid.). Ifølge Glasser (1993, i Clough, Garner, Pardeck, & Yuen, 2005) har alle mennesker biologisk baserte behov som går på å leke og ha det gøy, å ha muligheten til å ta egne valg, å påvirke, å tilhøre en sosial gruppe og være glad i andre, og å overleve. Hvis skolen og lærere ikke tar hensyn til disse behovene som kort sagt viser til balansen mellom å kunne påvirke og føle seg trygg, vil de ikke få elever som involverer seg positivt i skolen (Clough et al., 2005).

Barn som viser sosialt tilbaketrukket atferd kan ha vansker med både det sosiale og det akademiske (Bru & Paulsen, 2008). Alle elever vil ha nytte av et positivt og støttende læringsmiljø, men dette er derfor kanskje særlig viktig for sosialt tilbaketrukne elever, og spesielt de som er sjenerte og engstelige.

Innen humanismen benytter man ikke belønning og straff, ettersom man mener at det ikke er effektivt. Grunnen til dette er at de vil elevene fokusere på hva de får ut fra å oppføre seg på en viss måte, og atferden kommer ikke av deres egen interesse av å endre atferd (Porter, 2007). Dette vil kunne være positivt for sosialt tilbaketrukne elever som er sjenerte og engstelige, ettersom belønning og straff vil øke presset mot elevene, noe som kan føre at disse elevene blir mer engstelige. Dette vil jeg komme tilbake til.

Ved å ha faste rutiner i klassen kan man unngå bråk og støy i klasserommet (ibid.). Elevene vet hva de skal gjennom i løpet av dagen, og utfordringer kommer ikke overraskende. Dette vil være positivt for alle elever, men særlig de sosialt tilbaketrukne elevene. Ved at for eksempel sosiale utfordringer ikke kommer overraskende på dem, kan de mentalt forberede seg på disse. Ved endringer i rutinene skal elevene forberedes. (ibid.). Paulsen og Bru (2008) skriver at lærere kan tilrettelegge på ulike måter for å gjøre sosialt krevende situasjoner i klasserommet mer positive for sosialt tilbaketrukne elever. For eksempel bør blant annet evalueringer og framføringer være forutsigbare og så lite skremmende som mulig (ibid.).

Når det gjelder undervisning, bør både innhold og prosess møte elevenes behov for autonomi, kompetanse, og at de kan relatere seg til det. Ved å forklare hvordan de skal lære det de skal, hvorfor det er viktig og hvordan det kan brukes i framtiden, kan man engasjere elevene til å ønske å lære (Porter, 2007). Noen elever foretrekker å bli veiledet av læreren, mens andre foretrekker å arbeide mer selvstendig. Derfor skal lærere tilpasse undervisningen etter elevenes behov, noe som også gjelder type undervisning. Dette vil si at sosialt tilbaketrukne elever som er unnvikende eller sjenerte, og som kanskje har vanskelig for å jobbe i samarbeid med andre, kan jobbe mer selvstendig (ibid.). De sosialt uinteresserte kan muligens ha positivt utbytte av å samarbeide med andre, og læreren kan da tilpasse undervisningen til de ulike elevene. Hvis elevene får være med på avgjørelsen når det gjelder hvilken undervisningsform som skal benyttes, kan dette øke motivasjonen for arbeidet (Bru & Paulsen, 2008).

Evaluering av elevers ferdigheter bør gjøres slik at de har en mulighet til å forbedre seg. Prøver med bøkene tilgjengelig fører til at elevene lærer i prosessen. Karakterer blir ikke brukt innen humanismen, da elevene heller skal evaluere seg selv. De skal reflektere over hva de har lært, om de har nådd sitt mål, og hva neste mål skal være (Porter, 2007).

Noe av det mest særpregede ved den humanistiske tilnærmingen til klasseledelse er altså å ivareta elevenes behov, at de får delta i avgjørelser som har med undervisningen å gjøre, å utvikle gode relasjoner til elevene, og at elevene utvikler selvdisiplin (Porter, 2007). Det kan antas at dette er en tilnærming til klasseledelse som vil kunne fungere bra for blant andre sosialt tilbaketrukne elever som er sjenerte og engstelige, ettersom det blir lagt vekt på blant annet å møte deres behov for trygghet, klare rammer og preferanse for undervisning. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

3.2 Sosial kognitiv teori

Innen sosial kognitiv teori er et av målene ved klasseledelse å støtte elever til å kontrollere egen tenking slik at de kan forstå hva de gjør, og hvorfor (Porter, 2007). De skal også kunne avgjøre for seg selv om de gjør det de ønsker. I stedet for å fokusere på *hva* elevene gjør, fokuserer kognitiv teori på deres *tankeprosesser* (ibid.). ”Cognitivists believe that people are self-directive and not merely passive recipients of external incentives” (Bandura, 1993 i Porter, 2007, p. 75).

Barn har en iboende kapasitet for både godt og vondt (Porter, 2007). Ved uhensiktsmessig atferd vil kognitivister forsøke å endre denne atferden ved å trene elevens tenkemåte og følelser rundt atferden. Læreren skal ikke kontrollere elevene, men kontrollere situasjonen ved å veilede, motivere, støtte og oppmuntre elevene til å klare seg selv. Kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev og mellom elevene er viktig fordi det påvirker elevenes syn på det de blir bedt om å gjøre, enten det er faglige oppgaver eller andre oppgaver. Hvis elevene føler at læreren bryr seg om dem, vil de ha vanskeligere for å vise negativ atferd (ibid.).

“According to social-cognitive theory, growth of intrinsic interest is fostered through affective self-reactive and self-efficacy mechanisms. People display enduring interest in activities at which they feel efficacious and from which they derive self-satisfaction” (Bandura, 1997, p. 219).

Elevers akademiske kompetanse utvikles fra sosiale kilder og blir etter hvert til egne, indre kilder. Dette utvikles ifølge Juvonen og Wentzel (1996) gjennom fire nivå av akademisk ferdighet. Disse er observasjonsnivå, imitasjonsnivå, selv-kontrollerende nivå og selv-regulerende nivå. I arbeid med sosialt tilbaketrukne elever kan man nok benytte denne metoden i et forsøk på å øke deres akademiske så vel som sosiale kompetanse. I praksis vil man kunne se det første nivået når en elev observerer at læreren utfører en handling. Dette er modell-læring, og læreren kan i tillegg gi verbale beskrivelser av handlingen for å sikre elevens forståelse. Dette kan være med på å ufarliggjøre situasjonen for eleven. På andre nivå utfører eleven den samme handlingen som læreren har gjort, altså imiterer. Her vil læreren veilede og gi tilbakemeldinger på elevens handling. Dette blir en slags øvelse der eleven har læreren ved sin side, noe som også kan trygge situasjonen. På tredje nivå vil eleven selv kunne benytte strategien, samt kontrollere seg selv og sin egen handling. Ved ungdomsalder forventes det at eleven har kommet til det fjerde nivået. Her kan eleven tilpasse strategier til ulike situasjoner (ibid.).

Mestringsforventning eller self-efficacy er et sentralt begrep innen sosial kognitiv teori. Uttrykket beskriver kompleksiteten ved en persons tro og forventning til sin evne til å mestre noe (Porter, 2007). Denne troen på egen evne til å mestre vil variere fra situasjon til situasjon, samt i ulike omstendigheter man befinner seg i. Men hvis to personer har like kunnskaper om et emne, vil det være deres mestringsforventning som avgjør i forhold til prestasjonen de utfører, ifølge Bandura (1997).

”Self-efficacy answers the question ‘How effective, competent or powerful am I in my life?’. Having felt empowered in the past to surmount obstacles and achieve success, individuals expect that they will be able to do so again and thus are willing to confront challenges and persists at tasks” (Porter, 2007, p. 79).

Elever bør ikke bare lære faglige kunnskaper, men også det å tro på seg selv, sine egne evner og mestringsforventning (Bandura, 1997). Dette vil føre til en bedre utvikling av sosiale ferdigheter, så vel som intellektuelle. Men i tillegg vil det være andre situasjoner enn skolen og den formelle undervisningen som er viktige når det gjelder barns læring, som sammenligning av både kognitive og sosiale ferdigheter. Disse situasjonene fører til at barna vurderer seg selv og sine ferdigheter, og positive opplevelser kan her føre til mer positiv

mestringsforventning. En sterk tro på sin egen evne til å mestre en situasjon vil da kunne øke barnets motivasjon til å gå inn i en slik situasjon (ibid.). Det vil derfor være viktig at elever med lav mestringsforventning opplever mye mestring for å øke denne.

Å anerkjenne sosialt tilbaketrukne elevers behov og preferanser for lærings situasjoner er viktig, slik at det kan tilpasses (Paulsen, 2010). Som tidligere nevnt har det blitt mer og mer vanlig å benytte undervisningsformer som er sosialt krevende, som fremføringer, gruppearbeid og klassediskusjoner (Carlgren et al., 2006). Hvis læreren benytter en undervisningsform elevene vet de mestrer, kan dette muligens øke deres mestringsforventning, noe alle elever vil ha nytte av. Både ved gruppearbeid og fremføringer vil sosialt tilbaketrukne elever ofte velge strategier for å forsvare seg selv (Paulsen & Bru, 2008). Disse kan innebære å velge enkleste utvei for å komme gjennom situasjonen, noe som kan føre til at de ikke får vist sine ferdigheter. Dette vil ikke føre til en opplevelse av mestring, og vil nok heller ikke øke deres mestringsforventning (ibid.).

Ved gjennomføring av for eksempel en oppgave vil eleven forklare sin suksess eller mangel på sådan med indre eller ytre krefter, om disse kreftene er varige eller forbigående, om årsaken til resultatet er utbredt eller spesifikk, og i hvor stor grad eleven klarte å kontrollere situasjonen. Noen elever vil forklare resultatet sitt med indre krefter som er forbigående, spesifikke, og som kan kontrolleres. Men andre elever vil forklare resultatet sitt med ytre krefter som er permanente, utbredte og ukontrollerbare (Weiner, 2000 i Porter, 2007). Hvordan man forklarer mangel på suksess for seg selv vil muligens kunne påvirke hvordan man møter en liknende situasjon ved en senere anledning (Porter, 2007). Ekstremt tilbaketrukne barn kan i noen tilfeller skylde sosial tilkortkomning på indre, stabile årsaker (Rubin og Krasnor, 1986 i Paulsen, 2010).

Man kan bli motivert av ytre stimuli i form av belønning og straff, men teorier om motivasjon omhandler i større og større grad elevens egne avgjørelser og motivasjon til å nå sine mål. Hvis en elev evaluerer seg selv negativt og mener at det kun er ytre påvirkning som styrer, vil dette kunne føre til dårligere motivasjon og gjennomføring av oppgaver (O'Neil & Drillings, 1994).

“In this context, motivation is fundamentally a function of the degree to which individuals are aware of themselves as agents in the construction of their thoughts,

beliefs, goals, expectations, attributions, or any other thought systems” (O’Neil & Drillings, 1994, p. 49).

Ved å ta ansvar for egen gjennomføring av en oppgave for å nå et satt mål eller delmål, vil eleven motivere seg selv ved å anerkjenne sin egen påvirkning og oppgave i situasjonen (O’Neil & Drillings, 1994). Hvis eleven ikke er bevisst seg selv og sin egen rolle, vil det ikke føre til økt mestringsforventning. Elever som blir lært strategier for å løse oppgaver viser gjerne økt motivasjon, anstrengelse, utholdenhet og mestringsforventning (ibid.). Sosialt tilbaketrukkne elever som er umotiverte er blant de elevene som kan få positivt utbytte av å lære disse strategiene.

Sosial kognitiv teori anerkjenner, i motsetning til behaviorismen, at mennesker selv kan velge sine mål og at det målet vil påvirke mennesket, og er med dette kongruent med teori om målsetting (ibid.).

“The theory’s core premise is that the simplest and most direct motivational explanation of why some people perform better on work tasks than others is because they have different performance goals” (O’Neil & Drillings, 1994, p. 15) .

Innen teori om målsetting er det to kjennetegn på mål som har blitt studert i størst grad. Disse er innhold og intensitet. Intensitet vil si om målet er presist eller vagt formulert. Her kan man også se på vanskelighetsgraden; om målet er enkelt, moderat eller vanskelig. Det er samspillet mellom mål og person som avgjør om målet er vanskelig eller ikke. Et mål som er spesifikt og vanskelig vil føre til bedre gjennomføring enn vage mål der eleven oppfordres til å gjøre sitt beste (O’Neil & Drillings, 1994).

Det andre kjennetegnet; intensitet, refererer til omfanget, klarheten og den mentale anstrengelsen som er involvert i en mental prosess. I hvor stor grad eleven forplikter seg til målet og synes det er viktig, er et aspekt her (ibid.). Elevens forpliktelse til målet vil ha sammenheng med egen mestringsforventning. Her innunder kommer blant annet faktorer som ferdighet, erfaring, informasjon om hensiktsmessige strategier for gjennomføring og tidligere mestring. Læreren vil spille en viktig rolle, ettersom elevene må ha ulik informasjon i forbindelse med gjennomføring av for eksempel en oppgave for at de skal få en høy mestringsforventning i situasjonen. Elever med høy mestringsforventning vil ofte velge

vanskeligere mål enn de med lav mestringsforventning. Ved å sette moderate mål og delmål, og belønne eleven ved oppnåelse av disse kan lærer påvirke elevens forpliktelse til oppgaven og målene (ibid.). Elever som er umotiverte kan ha behov for mer spesifikke mål.

Det vil være viktig at lærer kjenner til elevens ferdigheter, slik at mål og delmål som blir satt er oppnåelige, og fører til mestring. Dette henger sammen med lærer-elev relasjonen, som kan være med på å øke motivasjon, akademisk prestasjon og engasjement (Paulsen & Bru, 2008).

Sosial kognitiv tilnærming til klasseledelse har flere fellestrekk med humanistisk tilnærming, men skiller seg på noen områder. Noen av disse er at sosial kognitiv tilnærming har mer fokus på ytre motivasjon og at man skal utvikle ferdigheter som sosial kompetanse og mestringsforventning. Det kan antas at sosial kognitiv tilnærming til klasseledelse kan være en positiv tilnærming for sosialt tilbaketrunkne elever som er mer uinteressert, ettersom det er mer fokus på ytre motivasjon, noe som kan skape en interesse for å mestre situasjoner. Dette vil jeg komme tilbake til.

3.3 Arbeidsmåter

Det har blitt mer vanlig med studentaktive undervisningsformer (Carlgren et al., 2006). Sosialt krevende undervisningsformer kan føre til at sosialt tilbaketrunkne elever ikke viser sitt fulle potensial, og at de føler seg usikre i situasjonen (Bru & Paulsen, 2008). De studentaktive undervisningsmetodene vil kunne gagne de sosialt aktive elevene, men de sosialt passive får muligens ikke nok hjelp fra medelever og lærere. Siden disse elevene ikke ønsker å delta i sosialt aktive læringssituasjoner får de kanskje ikke vist sine ferdigheter, noe som kan føre til at lærerne har mindre å evaluere elevene på (Paulsen, 2010).

Ved krav om for eksempel framføring i undervisningen vil kanskje sosialt tilbaketrunkne elever velge en type framføring som er mindre krevende, men som sannsynligvis ikke gir like godt resultat som en mer krevende framføring (Paulsen & Bru, 2008). Dette vil kunne føre til at disse elevene ikke får vist sitt fulle potensial. Å tilpasse undervisningen til elevenes behov er i tråd med både humanistisk og sosial kognitiv tilnærming til klasseledelse (Porter, 2007).

Innen humanismen blir det vektlagt at læreren skal forklare elevene hvordan og hvorfor de skal lære det de skal, og hvordan det kan brukes i framtiden. I tillegg skal læreren tilpasse

undervisningen til elevenes behov for ulike undervisningsmetoder og mengde veiledning. Forutsigbarhet og trygghet i klasserommet er sentrale aspekter, og det er viktig at elevene lærer samarbeids- og problemløsningsferdigheter (ibid.). For sosialt tilbaketrukne elever som er unnvikende, sjenerte og engstelige vil samarbeid med andre elever kunne være svært utfordrende (Paulsen & Bru, 2008), og opplæring i dette vil kunne være gunstig.

Hvis en elev viser en atferd som er problematisk, vil man innen sosial kognitiv teori begynne med å identifisere denne atferden. I samarbeid med eleven definerer læreren et mål for eleven, og avtaler hvilke positive konsekvenser måloppnåelse gir. Videre må for eksempel arbeidet tilpasses eleven, altså at emnet er interessant. Eleven må så lære reglene som gjelder, og konsekvensene for å ikke følge disse, samt lære hvorfor disse reglene er viktige. Læringsstrategier må læres, og tilbakemeldinger må være spesifikke og ekte. Elevene skal videre lære å jobbe selvstendig og benytte ulike strategier selv, samt å evaluere og belønne seg selv. Mestring er et viktig aspekt her (Porter, 2007). Dette vil være i samsvar med de fire nivåene av akademisk ferdighet som ble presentert over (Juvonen & Wentzel, 1996), og kan tilpasses til arbeid med sosialt tilbaketrukne elever. Dette kan muligens øke motivasjonen hos sosialt uinteresserte elever.

Ifølge Paulsen og Bru (2008) forsøker sosialt tilbaketrukne elever ofte å unngå sosialt krevende situasjoner, som gruppearbeid og fremføringer. Ved å velge en rolle i gruppa som ikke er utfordrende, kan disse elevenes læringsutbytte være svakere enn andre elevers. Dette gjelder også ved fremføringer; elevene velger å benytte den minst sosialt krevende fremføringen for å beskytte seg selv, men dette kan også gå ut over læringsutbyttet (ibid.).

3.4 Lærers rolle

Lærerens rolle innen humanistisk tilnærming til klasseledelse er å stimulere elevenes nysgjerrighet og læring, samt utvikle gode relasjoner til sine elever. Dette bør gjøres ved å skape et positivt og støttende læringsmiljø i klassen, der elevene føler at læreren er på deres side (Zeeman, 2006). Dette vil igjen kunne føre til positive lærer-elev relasjoner både når det gjelder det akademiske og det sosiale.

Lærerens rolle innen sosial kognitiv tilnærming til klasseledelse er å støtte elevene til å kontrollere egen tenking, samt veilede og motivere elevene (Porter, 2007). Læreren har også

en viktig oppgave i å samarbeide med elevenes foresatte. De skal hele tiden vite hva som skjer med barna sine i skolesammenheng, og lærer skal anerkjenne deres kompetanse om barna (ibid.). Innen teori om målsetting legges det vekt på at lærer og foresatte skal samarbeide ved vansker som oppstår, for eksempel hvis et barn har vansker med å få venner (Glasser, 1998 i Porter, 2007). Barn som er sosialt tilbaketrukkne kan nettopp ha vansker med dette. Chazan et.al. (1998) skriver at det finnes støtte i at barn som har vansker med jevnalderrelasjoner også vil kunne ha problemer med å tilpasse seg klasserommet. Foresatte kjenner sine barn best, og kan dele sine erfaringer med læreren når det gjelder barnets tilbaketrukkethet. Dette vil igjen kunne føre til en positiv lærer-elev relasjon der eleven opplever at læreren faktisk bryr seg (Porter, 2007). Chazan et al. (1998) skriver om ulike måter man kan vurdere elevers tilbaketrukne og isolerte atferd. Informasjon bør samles inn fra foreldre og andre som kjenner eleven godt, samt lærere og medelever, og muligens eleven selv.

Ved uhensiktsmessig atferd innen sosial kognitiv teori skal læreren hjelpe eleven å trene på tenkemåter og følelser rundt atferden (Porter, 2007). Ved hjelp av modell-læring kan læreren vise eleven hvordan en oppgave kan løses, noe som kan føre til at eleven etter hvert mestrer slike strategier selv (Bandura, 1997). Ved følelse av mestring kan elevens mestringsforventning øke, og dette vil igjen kunne føre til større mestringsforventning i andre situasjoner. Modell-læringen kan også benyttes i arbeid med sosialt tilbaketrukne elever for å oppnå atferdsendring. I samarbeid med eleven setter læreren et mål, og lager en avtale om måloppnåelse og eventuell belønning. Ved oppnådd mål skal eleven vurdere seg selv, og muligens sette et nytt mål i samarbeid med læreren (ibid.).

3.5 Lærer-elev relasjon

Studier viser at sosialt tilbaketrukne elever kan ha større vansker enn andre elever når det gjelder å bygge gode relasjoner til læreren (Paulsen, Bru, & Murberg, 2006). Grunnen til dette kan være at de har problemer med å ta initiativ til å være sosial, og at de er avhengige av at læreren tar slike initiativ. Positive lærer-elev relasjoner kan øke motivasjon, akademisk prestasjon og engasjement i skolen, mens negative lærer-elev relasjoner ser ut til å kunne ha den motsatte effekten (Paulsen & Bru, 2008).

Ifølge sosial kognitiv teori kan gode lærer-elev relasjoner føre til høyere autonomi, motivasjon, og selv-regulert læring (O'Neil & Drillings, 1994). Ved at lærere ikke er kontrollerende men mer autonomi orientert, kan muligheten øke for at elevene ønsker å gjøre det bra og strekke seg etter målene som er satt. Lærere som er kreative i sine arbeidsformer, lærer også elevene til å være kreative (ibid.).

Både humanismen sosial kognitiv teori setter positive lærer-elev relasjoner som et viktig aspekt (Porter, 2007). Ifølge humanismen skal ikke læreren kontrollere elevene sine, men lede dem til å ta gode valg etter egne vurderinger om hva de selv ønsker. Særlig når elevene er i ungdomsskolen vil det være viktig å ikke utøve makt utenfra. Dette fordi de elevene som kanskje trenger å endre atferd, viser dette allerede med atferden sin. Og de som allerede samarbeider med lærer behøver ikke å få atferden sin manipulert (ibid.).

Elever som har støttende venner har større mulighet til å involvere seg på en positiv måte i klasseromsaktiviteter. (Paulsen et al., 2006). Hvis elevene har problemer med jevnalderrelasjoner og ikke omgås andre elever i klassen, vil de kunne ha problemer med tilpasning i klassen (Chazan et al., 1998). Dette vil være noe læreren bør være oppmerksom på. Ifølge Paulsen et al. (2006) er læreren den nærmeste voksne på skolen og har en viktig jobb i å støtte elevene, både i form av akademisk og emosjonell støtte.

3.6 *Evalueringsformer*

Sosialt tilbaketrukkne elever kan som tidligere nevnt ha vansker med å vise sitt fulle potensial ved sosialt krevende undervisningsformer, som for eksempel fremføring av oppgaver (Paulsen & Bru, 2008). Det vil derfor være viktig at evalueringen av elevene er variert, slik at alle får muligheten til å vise sine ferdigheter. Der noen elever kanskje foretrekker muntlige evalueringsformer, foretrekker andre skriftlige. Det vil være viktig å tilpasse både evalueringen og evalueringsprosessen slik at de er tilpasset elevenes behov (ibid.). Innen sosial kognitiv teori skal elevene lære å sette egne mål for oppgaver, observere egen atferd og belønne seg selv ved oppnådd mål (O'Neil & Drillings, 1994).

Sosialt aktive elever ser ut til å oppnå signifikant høyere karakterer enn sosialt passive elever, spesielt når det gjelder muntlige, praktiske og estetiske fag (Paulsen & Bru, 2008). Lavere karakterer vil kunne ha konsekvenser for elevenes videre motivasjon for skole, selvfølelse og

fremtidige arbeidsmuligheter. Det er derfor svært viktig å identifisere disse elevene og tilrettelegge rundt både undervisning og evaluering (ibid.).

Kunnskapsløftet viser til et kompetansemål i norsk muntlig etter 10. trinn som er at elevene skal kunne gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, og dette skal være tilpasset ulike mottakere (*Læreplanverket for kunnskapsløftet / Kunnskapsdepartementet.*, 2006).

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg undersøkelsens design, vitenskapsteoretiske vurderinger, samt metoden som ble benyttet for å samle inn data i denne undersøkelsen. I samfunnsvitenskapene er det vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Grønmo, 2004). Innen kvalitativ metode vil man med problemstillinger søke å forstå sosiale fenomener. Forskerens forhold til sine kilder er ofte tettere ettersom man innen kvalitativ forskning gjerne har direkte kontakt med kildene, for eksempel ved observasjon eller intervju (ibid.). Man kan også benytte en kombinasjon av begge metodene, som kalles triangulering (Thagaard, 2009).

Jeg valgte å benytte en kvalitativ metode i min undersøkelse, fordi jeg mener det er den metoden som vil være best egnet til å belyse oppgavens problemstilling. Problemstillingen er: *Hvordan oppfatter lærere sosialt tilbaketrukne elever og hvordan tilrettelegger de læringssituasjonen for dem?* Med denne søker jeg å gå i dybden for å forstå læreres meninger rundt sosialt tilbaketrukne elever. Thagaard (ibid.) skriver at kvalitative metoder er godt egnet til temaer der det foreligger lite forskning, ettersom det er større grad av fleksibilitet. Selv om det har blitt større fokus rundt sosialt tilbaketrukne elever de siste årene, kan det ikke sies å foreligge tilstrekkelig forskning rundt disse elevene.

Innsamling av data foregikk gjennom intervju. Jeg forsøkte å se informantenes perspektiv og meninger rundt emnet, og beskrive dette slik det oppleves av dem. Ved å gjennomføre semistrukturerte intervjuer var temaene fastlagt på forhånd, men informantene kunne svare i hvilken rekkefølge de selv ønsket (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.1 Undersøkelsens relevans

Det har tidligere vært et større fokus på elever som er mer utagerende enn de som trekker seg tilbake og ikke forstyrrer undervisningen. Det kan være en stor utfordring for lærere å "se" alle elevene sine til enhver tid. Hva slags undervisning og evalueringsformer som kan benyttes for at alle elevene skal bli hørt og at alle elevene får vist sitt fulle potensial er et viktig punkt i denne undersøkelsen. Resultatene vil først bli beskrevet ut fra informantenes perspektiv. Videre vil de bli fortolket i lys av en forforståelse som er basert på sosial kognitiv

teori og humanistisk tilnærming til klasseledelse, for å blant annet undersøke hva lærerne mener er den mest hensiktsmessige tilnærmingen for disse elevene.

Gruppen sosialt tilbaketrukne elever er stor og heterogen, og jeg følger Rubin og Asendorpf (1993) som sier at dette er et paraplybegrep der elever som viser ulik atferd og av ulike årsaker passer inn. Ved hjelp av problemstillingene i oppgaven håper jeg å belyse både hvordan lærere ser på de sosialt tilbaketrukne elevene, hvordan det kan tilrettelegges for disse elevene, og hvordan undervisning kan legges opp for at alle elevene får brukt sitt potensial best.

4.2 Vitenskapsteoretiske vurderinger

En fenomenologisk tilnærming innen kvalitativ forskning vil si å forsøke å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Beskrivelser av disse fenomenene skal være som informantene opplever dem. Temaet skal beskrives så presist som mulig, og skal ikke fortolkes og analyseres (Kvale & Brinkmann, 2009). ”Fenomenologien bygger på en underliggende antagelse om at realiteten er slik folk oppfatter den” (Kvale, 1997, p. 40).

Erfaringsnære begreper er de begrepene for eksempel en informant benytter helt naturlig for å beskrive verden rundt seg, og som han eller hun uten anstrengelser kan forstå når andre benytter dem. Erfaringsfjerne begreper er de begrepene som for eksempel en spesialist benytter for å forklare aspekter rundt sitt spesialfelt (Gilje & Grimen, 1993). Dette er noe man må tenke på ved innhenting av data, i dette tilfellet ved intervju. Etersom informantene i denne undersøkelsen er lærere, vil de både forstå og benytte flere av de erfaringsfjerne begrepene som brukes i oppgaven, og flere av disse blir benyttet i lærernes dagligtale. Med dette blir spriket mellom de erfaringsnære og de erfaringsfjerne begrepene mindre enn for eksempel ved bruk av informanter som er barn. Allikevel var det viktig i intervjusituasjonen å forsikre seg om at informantene forsto de erfaringsfjerne begrepene som ble benyttet slik at vi hadde en lik forståelse av begrepet.

”Vi møter aldri verden nakent, uten forutsetninger som vi tar for gitt” (Gilje & Grimen, 1993, p. 148). I en forforståelse kan det inngår flere komponenter. Tre av de kan være språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Disse tre punktene viser til hvordan vi beskriver og definerer verden rundt oss, hva vi mener er sannheter om verden,

hverandre og oss selv, og ting man har opplev. En person har alltid med seg sine forforståelser om ulike aspekter inn i samhandling med andre, og tolker sin omverden på bakgrunn av disse (Gilje & Grimen, 1993).

Tekster som benyttes i denne oppgaven, enten det er teorier eller tidligere forskning, har allerede blitt tolket av forfatteren. I møte med informantene ville jeg bygge mine tolkinger av innholdet i intervjuet på tolkninger som informantene allerede hadde gjort seg. Jeg forsøkte også å være bevisst deres forforståelser når det gjaldt emnene som ble berørt i intervjuet. Samtidig måtte jeg som intervjuer være svært bevisst min egen forforståelse og mine holdninger rundt emnene. Selv om jeg hadde egne forståelser og meninger rundt ulike emner, måtte dette ikke vises i møte med informantene, og jeg måtte forsøke å forholde meg så nøytral som mulig. Dette gjaldt ikke bare i intervjusituasjonene, men gjennom hele prosjektet. Jeg forsøkte å *forstå* informantenes meninger og erfaringer gjennom intervjuene, for så å beskrive disse uten å fortolke, og uten å bringe inn min egen forforståelse.

4.3 Innsamling av data

Undersøkelsen fokuserte på læreres erfaringer med sosialt tilbaketrukne elever, og deres vurderinger av hvordan undervisningen best kan tilpasses disse elevene. Ved å intervjuere lærere som er ansatt i slutten av barnetrinnet, hele ungdomstrinnet, og begynnelsen av videregående, forsøkte jeg å finne ut hvordan lærere mener disse elevene kan bli mer motivert for å delta i det sosiale, samt hvordan lærere tilrettelegger skoledagen og undervisningen for dem. Grunnen til at jeg valgte lærere i og rundt ungdomstrinnet er at det gjerne er høyere sosiale krav der både når det gjelder blant elever, undervisningsmetoder, samt evaluering av elevene.

Jeg gjennomførte delvis strukturerte intervjuer, der temaene og mulige spørsmål var planlagt på forhånd, men der eventuelle oppfølgingsspørsmål ble stilt ved behov for dette.

Informantene jeg benyttet fant jeg ved hjelp av familie og venner, noe jeg vil komme tilbake til under. Lærerne mottok informasjonsskriv og intervjuguide på forhånd slik at de var forberedt på temaene. Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av båndopptaker og senere transkribert. Dette vil jeg også komme tilbake til.

Som nevnt valgte jeg å benytte intervju av lærere for å svare på min problemstilling. Dette fordi lærerne opplever de sosialt tilbaketrukne elevene både i undervisning og observerer dem i friminutter. Lærerne sine syn på disse elevene og hvordan det kan tilrettelegges for at de får en best mulig skoledag både faglig og sosialt er viktig, ettersom det setter fokus på de sosialt tilbaketrukne elevene.

Det ville vært spennende å observere og intervju disse elevene, men både med tanke på deres tilbaketrukkethet og min tidsramme ble det vanskelig å gjennomføre. Å komme inn som en ukjent person for å observere vil kunne føles ubehagelig for disse elevene som kanskje ikke liker å være i fokus i utgangspunktet, og dette vil kunne ha hemmet deres sosiale aktivitet ytterligere. Hvis jeg skulle gjennomført intervju av disse elevene ville jeg sannsynligvis trengt mer tid enn det som er satt av til denne masteroppgaven. Men hvis jeg hadde hatt mulighet, kunne jeg ha brukt tid til å bli kjent med de aktuelle elevene og gjennomført samtaler med dem for å lære mer om dem. Allikevel håper jeg at lærerne jeg intervjuet kjenner elevene sine såpass godt at de har forståelse rundt, og kanskje har snakket med elevene og deres preferanser rundt undervisning og andre aspekter i skolehverdagen.

Jeg benyttet lydopptak under intervjuene slik at jeg fikk med meg så mye som mulig av det som ble sagt, og i tillegg kunne fokusere på å delta i samtalen i stedet for å kun notere. Thagaard (2009) skriver at opptak av intervju er å foretrekke, nettopp fordi forsker skal kunne konsentrere seg om informanten i tillegg til å notere det viktigste. Grunnen til at jeg ikke benyttet video-opptak av intervjuet er at det sannsynligvis ikke ville endret så mye av det innsamlede datamaterialet. Dette fordi intervjuobjektene var voksne mennesker som er verbalt dyktige, og ikke for eksempel barn som må "leses" i tillegg. Informantene ble informert om at jeg ønsket å benytte lydopptak, og ingen av dem hadde innvendinger mot dette.

Prosjektet ble meldt til personvernombudet (NSD), som ikke hadde noen bemerkninger. De gangene informantene kom med eksempler på elever de kjenner til, anonymiserte de overfor meg, i tillegg til at jeg har anonymisert informantene. Med dette skal det ikke være mulig å finne tilbake til verken informanter eller elever.

4.3.1 Utvalg

I utgangspunktet ønsket jeg å intervju 5 erfarne lærere ved ulike ungdomsskoler. Dette forsøkte jeg ved å kontakte flere rektorer og avdelingsledere ved ungdomsskoler i flere kommuner. Ettersom dette ikke ga noe resultat, enten ved at jeg ikke fikk svar på forespørselen, eller ved at rektorene ikke klarte å finne lærere som var villige til å bli intervjuet, måtte jeg revurdere fremgangsmåten min. Ved å forhøre meg med familie og venner fikk jeg litt bedre resultat. Jeg måtte utvide søket etter informanter til lærere i slutten av barneskolen og begynnelsen av videregående, i tillegg til lærere i ungdomsskolen. Alle lærerne har allikevel erfaring fra ungdomsskolen, og de ble informert om aldersgruppen jeg ønsket å se på.

Ettersom om jeg fant informantene gjennom familie og venner, er utvalget et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009). Dette er et slags strategisk utvalg, hvor man finner personer som er villige til å være med i undersøkelsen og som har de kvalifikasjonene som forsker ønsker å se på (ibid.). Jeg hadde ikke truffet noen av informantene i forkant av intervjuet. Jeg intervjuet tre kvinnelige lærere og to mannlige lærere der aldersspennet var fra 35 til 57 år. Alle lærerne har flere års erfaring fra ungdomsskole, og mener selv at de har god erfaring med sosialt tilbaketrukne elever. Alle har vært kontaktlærer for klasser i flere år. De er ansatt som kontaktlærer, rådgiver, sosiallærer og spes.ped. koordinator.

Alle informantene ga uttrykk for at temaet i oppgaven er spennende, og at det er et reelt problem som de møter daglig. De valgte sannsynligvis å delta på intervjuet fordi de mener det er et viktig tema. Gjennom intervjuene forsto jeg også at informantene hadde gjort seg opp tanker rundt hvordan skolehverdagen kan gjennomføres for at alle elevene skal bli sett og hørt, og de var engasjert i intervjusituasjonen. Med andre ord opplever alle informantene sosialt tilbaketrukne elever som en utfordring som de som lærere bør ta tak i. Ettersom lærerne ga uttrykk for et engasjement rundt disse elevene, i tillegg til utvalget er lite kan jeg ikke konkludere med at denne gruppen informanter er representativ for populasjonen. Populasjonen i denne undersøkelsen vil være alle lærere som jobber i ungdomsskolen, samt slutten av barneskolen og begynnelsen av videregående skole.

Grunnen til at det var utfordrende å finne informanter til undersøkelsen kan være at lærerne allerede hadde mye å gjøre og ikke ønsket å ta på seg mer. Allikevel stiller jeg meg spørsmål om grunnen kan være at disse lærerne ikke var like bevisst de sosialt tilbaketrukne elevene, og

at de ikke ville bli intervjuet om dette temaet. Dette vil kun bli spekulasjoner, men i så tilfelle kan jeg muligens ha fått litt ideelle svar, noe som også gjør at utvalget ikke kan sies å være representativt for populasjonen. Ved intervju av et større utvalg kunne jeg muligens fått svar på dette, men med min tidsramme og vanskeligheten med å finne informanter lot det seg ikke gjennomføre.

4.3.2 Forskningsintervju

Ifølge Thagaard (2009) kan utformingen av et forskningsintervju strekke seg fra å være preget av lite struktur, til å ha et relativt strukturert opplegg. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver et semistrukturert intervju, der man søker å innhente beskrivelsen av informantens livsverden. Her er man som forsker åpen for endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, og følger heller informantens fortellinger. Alle 5 informantene fikk intervjuguide med aktuelle spørsmål i forkant av intervjuet. Dette fordi de skulle ha muligheten til å tenke over emnet og kunne gi veloverveide svar. I tillegg fikk de et informasjonsskriv med beskrivelse av temaet, informasjon om taushetsplikt og praktiske opplysninger. Slik kunne jeg være sikker på at informantene hadde forstått begrepet sosial tilbaketrekking. Selv om jeg tok utgangspunkt i spørsmålene kom vi i løpet av intervjuet inn på mange temaer, og læreren ble ikke avbrutt. Temaenes rekkefølge var ikke viktig, så lenge jeg fikk svar på alle spørsmålene i intervjuguiden. Med denne typen intervju fikk jeg mye og detaljert informasjon, og informantene fikk beskrive temaene slik de opplever dem og utdype det de ønsket.

Ettersom jeg har jobbet mye med oppgavens teoridel i forkant av intervjuene følte jeg meg rimelig kjent med temaene. Spørsmålene som var forberedt i intervjuguiden utarbeidet jeg med utgangspunkt i oppgavens teoridel. I tillegg forberedte jeg meg ved å finne relevante tilleggsspørsmål til spørsmålene i intervjuguiden, samt en forklaring til spørsmålene. Allikevel var jeg usikker på hvordan intervjuene ville gå ettersom det var nytt for meg. Men alle informantene ga uttrykk for at temaene var spennende, og de hadde mange tanker og meninger rundt sosialt tilbaketrukne elever. Intervjuene ble gjennomført på et lukket rom, slik at vi kunne snakke fritt. Selv om spørsmålene ikke direkte berørte noen personlige temaer ga flere av informantene eksempler med elever ved skolen. Men som tidligere nevnt anonymiserte de disse, i tillegg til at informantene som ble intervjuet er anonyme.

Siden intervjuene ble spilt inn på lydbånd transkriberte jeg disse i etterkant av intervjuene. Dette for å få bedre oversikt over samtalene, ettersom struktureringen av intervjuene er en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (ibid.). Lyden fra innspillingen var god, og jeg kunne uten anstrengelser forstå det som ble sagt under intervjuene da jeg hørte gjennom opptakene. Det finnes ingen standardregel for transkripsjon, bortsett fra at man skal forklare hvordan transkripsjonen er utført (ibid.). Jeg transkriberte opptakene ordrett for å unngå å tolke innholdet.

4.4 Analysemetode

Prosessen fra data til analyse skal være tilfredsstillende redegjort for, noe som Thagaard (2009) legger vekt på i forhold til studiers troverdighet. Analyse og tolkning starter i det man oppretter kontakt med intervjuobjektene. Det er allikevel der forskeren og intervjuobjektet skiller lag man sier at analysen og tolkningen begynner (ibid.). Da står forskeren igjen med en tekst som er resultatet av datainnsamlingen, som skal analyseres og tolkes. Det finnes ulike former for intervjuanalyse, og noen av de er meningskategorisering, meningsgenerering og meningstolkning (Kvale, 1997).

Jeg valgte å ta utgangspunkt i noen av aspektene ved meningskategorisering. Ved kategorisering reduseres meningen i intervjuutsagn til noen få kategorier (Kvale & Brinkmann, 2009). Med dette får man redusert og strukturert innholdet, noe som videre kan gjøre det lettere å sammenlikne svarene fra informantene.

Ved å gå gjennom transkriberingen av hvert intervju og trekke ut en oppsummering av svarene, kunne jeg sammenligne disse og finne hvilke tema som gikk igjen. Disse ble igjen delt inn i kategorier som i utgangspunktet er like til emnene i intervjuguiden. Emnene ble utarbeidet med utgangspunkt i teorien presentert i oppgaven. Kategoriene vil bli presentert og drøftet senere i oppgaven.

Kvale og Brinkmann (2009) presenterer tre analysenivåer; selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. Selvforståelse vil si å formulere det informanten selv oppfatter som meningen med sine uttalelser, altså informantens egne synspunkter slik forskeren forstår dem. Kritisk forståelse basert på sunn fornuft vil si å tolke uttalelsene med et

kritisk blikk, men allikevel holde seg innenfor en allment fornuftig fortolkning. Teoretisk forståelse vil si å benytte oppgavens teoretiske ramme ved fortolkning (ibid.).

4.5 Drøfting av undersøkelsens kvalitet

4.5.1 Troverdighet

Troverdighet vil si å argumentere for fremgangsmåten i undersøkelsen og reflektere over forskningsprosessen. Med dette skal andre kunne evaluere trinnene i prosessen, ifølge Thagaard (2009). Troverdighet kan også bli kalt reliabilitet. Ifølge Kvale (1997) er det troverdighet i forhold til innsamlingen av data og analysen av denne som forsker skal redegjøre for. Thagaard (2009) skriver at det er viktig for troverdigheten at forsker gjør rede for hvordan data er utviklet gjennom hele prosessen.

Intervjuene forsøkte jeg å gjennomføre så likt som mulig. Alle informantene hadde mottatt informasjonsskriv og intervjuguide i forkant av intervjuene. I begynnelsen av hvert intervju ga jeg en liten presentasjon til temaet. Første spørsmål ble stilt ved alle intervjuene, men etter dette lot jeg informantene fortelle som de selv ønsket, og avbrøt ikke. Jeg gikk da videre til neste spørsmål hvis dette ikke allerede hadde blitt besvart. På denne måten fikk informantene muligheten til å utdype der de ønsket dette, men alle spørsmålene ble besvart av alle informantene.

Jeg forsøkte å unngå ledende spørsmål i de tilfellene oppfølgingsspørsmål ble stilt, men har oppdaget at det ble stilt noen få ledende spørsmål, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2009) vil kunne påvirke troverdigheten. Selv om jeg forsøkte å forholde meg så nøytral som mulig i intervjusituasjonene kan jeg ikke være helt sikker på at min forforståelse ikke farget intervjuene.

Jeg benyttet en båndopptaker for å få tak i alt som ble sagt i løpet av intervjuet. Med dette kunne jeg fokusere på lærernes svar og fortellinger og komme med oppfølgingsspørsmål. Ettersom båndopptakeren hadde grei lyd kvalitet ble det ikke vanskelig å høre hva informantene sa. Kvale og Brinkmann (2009) nevner at videoopptak er å foretrekke i en intervjusituasjon, da man får med seg informantens kroppsspråk og ansiktsuttrykk i tillegg til hva som blir sagt. Som tidligere nevnt valgte jeg å ikke benytte videoopptak fordi

informantene var voksne, verbalt dyktige personer. Det innsamlede datamaterialet ville sannsynligvis ikke vært særlig annerledes, ettersom informantenes verbale svar var viktigere enn deres kroppsspråk.

Transkribering av alle intervjuene ble gjort før neste intervju. Dette for at jeg skulle huske intervjusituasjonen. Transkriberingen ble skrevet ordrett, og ingenting ble utelatt. I resultatdelen styrker jeg troverdigheten ved å presentere eksempler på utsagn fra informantene i form av sitater. Jeg har også et klart skille mellom informantenes meninger og mine egne vurderinger og tolkninger.

4.5.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet eller validitet viser til gyldighet av de tolkningene forskeren har kommet fram til. Med andre ord om resultatene av undersøkelsen representerer den virkelighet som har blitt studert (Thagaard, 2009). Det er viktig at forsker stiller seg kritisk til sine tolkninger (ibid.).

Validiteten skal ifølge Kvale og Brinkmann (2009) gjennomsyre hele forskningsprosessen. Troverdighet til forskeren og selve intervjuprosessen er også viktig. Teori og forskning som er benyttet i denne undersøkelsen er hentet fra ledende forskere på området. I intervjusituasjonen var det viktig for meg å vite at jeg hadde forstått informantenes utsagn. Da stilte jeg spørsmål for å få bekreftet dette, og informantene bekreftet eller forklarte nærmere hva de mente. Ved å stille spørsmål ved om jeg hadde forstått informantenes beskrivelser riktig ble dette en slags kontroll. Transkriberingen ble utført av meg selv, og ble skrevet ordrett. Etter transkriberingen hørte jeg på opptakene samtidig som jeg leste det jeg hadde skrevet, noe som gjør meg trygg på at transkriberingen er nøyaktig. Jeg hadde ingen kjennskap til informantene eller deres arbeidsplasser, slik at det ikke kunne påvirket min analyse.

4.5.3 Overførbarhet

Innen kvalitativ forskning søker man å utvikle forståelse av de fenomenene som studeres. Fortolkningen gir videre grunnlag for overførbarhet, altså om tolkningen kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2009). Uttrykket generalisering blir også brukt for å forklare dette. Når det benyttes intervju for å samle inn data, kan en innvending være at resultatene ikke kan overføres ettersom det er for få intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ettersom det er benyttet et lite utvalg i denne undersøkelsen, vil man ikke kunne konkludere med at resultatene er overførbare til alle andre situasjoner eller til å gjelde hele populasjonen. Det kan antas at informasjonen jeg har fått kan være preget av at utvalget er et tilgjengelighetsutvalg. Men ettersom informantene har svart mye likt vil det kunne være rimelig å anta at resultatene er overførbare ved andre liknende sammenhenger.

4.5.4 Ethiske problemstillinger

Det er viktig å ha fokus på de etiske problemene som kan oppstå i løpet av forskningsprosessen. Ved at man ved bruk av kvalitativ metode kan ha direkte kontakt med informantene må man være bevisst etiske retningslinjer (Thagaard, 2009).

I planleggingsfasen må man innhente informantenes informerte samtykke, sikre konfidensialitet og vurdere hva konsekvensen av deltakelse kan være for informanten (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtlige informanter mottok et informasjonsskriv der jeg beskrev emnet, forklarte rundt taushetsplikt og konfidensialitet. Her var det også en samtykkeerklæring informantene kunne signere og gi til meg. Informantene ble opplyst om at de til en hver tid kan trekke seg fra prosjektet. Ettersom intervjuene omhandlet et tema og ikke personer vil jeg anta at deltakelsen ikke kan føre til noen særlig negative konsekvenser for informantene. Jeg håper at en konsekvens av deltakelsen er en økt oppmerksomhet om de sosialt tilbaketrukne elevene.

I intervjusituasjonen må forskeren ta viktige avgjørelser som for eksempel omhandler spørsmålene som stilles. Er de for personlige for intervjuobjektet, vil personen være mer åpen enn han eller hun ønsker? Det bør være en tillit mellom informant og forsker, men hvis intervjuobjektet ender opp med å si mer enn ønsket, kan han eller hun angre i ettertid (Thagaard, 2009). Samtlige intervjuer bar preg av å være en samtale og ikke et stivt intervju, og informantene så ut til å være engasjerte og interesserte. Intervjuene berørte ingen personlige spørsmål eller personopplysninger.

Lydopptakene av intervjuene ble overført til min pc ettersom hvert som intervjuene ble gjennomført. Det er ingen andre enn meg som har tilgang til denne pc-en. Etter at alle intervjuene var transkribert og jeg hadde forsikret meg om at transkriberingen var nøyaktig,

ble lydopptakene fjernet fra pc-en. Personopplysninger er ikke lagret, og intervjuene kan ikke knyttes til noen av informantene.

5. Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene i undersøkelsen. Problemstillingene i oppgaven var å undersøke hvordan lærere oppfatter sosialt tilbaketrukne elever og hvordan de tilrettelegger læringssituasjonen for dem. Jeg tar utgangspunkt i kategoriene jeg kom fram til i analysen av resultatene. Jeg vil gi en liten presentasjon om hver kategori basert på tidligere presentert teori, for så å vise til resultatene, og gi sitater fra intervjuene. Kategoriene er tatt ut fra intervjuguiden, men blir presentert mer i trå med informantenes svar. Dette for å forsøke å vise informantenes meninger, og ikke min tolkning av den. Resultatene vil så bli koblet mot mine tolkninger og min forforståelse, basert på tidligere presentert teori.

5.1 *Beskrivelse av sosialt tilbaketrukne elever*

Uttrykket sosial tilbaketrekking har i litteraturen blitt brukt i mange ulike situasjoner og for å beskrive mange ulike atferder. Informantene fikk spørsmål om hvordan de vil beskrive sosialt tilbaketrukne barn. Rubin og Asendorpf (1993) skriver at sosial tilbaketrekking er et paraplybegrep for all atferd som blir vist i en eller annen form av ensomhet, og at denne atferden kan ha mange ansikter og mange årsaker. Samtlige informanter var enige i dette, og ga uttrykk for at det er vanskelig å beskrive disse elevene ettersom det handler om en svært heterogen gruppe.

”Det er jo er kjempediger samlebetegnelse på barn som ikke nødvendigvis har så mye til felles, tenker jeg”.

”Det er sikkert en samlebetegnelse, det her. Selvefølgelig, for det er mange sånn sammensatte grunner – hvorfor man blir det”.

Samtlige informanter beskrev også to hovedgrupper elever; de som er passive i undervisningssituasjoner som er sosialt krevende men som har venner, og de som er mer aktive i sosialt krevende undervisningssituasjoner men som ikke har venner. Barn som viser sosialt tilbaketrukket atferd kan ha vansker med både det sosiale og det akademiske, ifølge Bru og Paulsen (2008).

”Enkelte rekker aldri opp hånda. (...) Og så er det jo andre som ikke sliter med det, men som ikke har fått etablert den kontakten med andre, med å ut og leke. De gjør ikke noen avtaler, eller de har kanskje ikke noen faste de pleier å gå med. Men det er forskjellig. Noen kan trekke seg helt unna i timene og sånt, men ute i friminuttene kan de være helt med”.

”Veldig ofte har man sånne elever som ikke liker å stikke seg fram i klassefelleskapet, faglig sammenheng. Men som allikevel fungerer bra sosialt. Og at det å fungere sosialt kan innebære å bare ha to venner. At du har det fint utenom faglige sammenhenger. Men at de ikke vil ha fokus på seg i timen. Det er veldig vanlig. De har man alltid noen av i en klasse... Men så er det jo andre igjen. Som har større problemer på den vennskapsarenaen da... Og som ikke fungerer så... altså, som ikke får seg venner. Det har vi jo også. Som ikke har noe med faglig fungering å gjøre”.

”Jeg har en elev som kan kalles sosialt tilbaketrukket, han er sånn som person. Men han har jo likevel kjempegode venner, og han har ikke bare to liksom. Altså, jeg ser jo at når det ikke er time er han i grunnen venner med alle i klassen... guttene i hvert fall. Så da er han jo ikke sosialt tilbaketrukket lengre. Men så er det jo andre igjen som er faglig sterke men som har litt sånn dårlige antenner. Som ikke helt får til det der samspillet”.

Denne beskrivelsen av elevene kan se ut til å være i nærheten av Asendorpf (1990) sin inndeling av sosialt tilbaketrukne elever; unnvikende, sjenert og sosialt uinteresserte. Unnvikende elever kan se ut å stemme overens med informantenes beskrivelse av de elevene som kan fungere greit i faglige sammenhenger som krever sosial aktivitet, men som ikke klarer å oppnå kontakt med andre elever. Informantenes andre beskrivelse går mer på de elevene som trekker seg unna i faglige sammenhenger som krever sosial aktivitet, men som ikke har vansker med å få seg venner. Ettersom de ikke har vansker med å få venner kan man ikke konkludere med at elevene i denne beskrivelsen er sosialt tilbaketrukket. De kan være skolefaglig umotiverte, men dette blir ikke beskrevet presist av informantene. Hvis elevene som blir beskrevet her heller unngår de faglige sammenhengene som krever sosial aktivitet på grunn av at de er engstelige kan det derimot tenkes at de er sjenerte. Sjenerte elever blir gjerne beskrevet som sosialt usikre, men at de har et ønske om å oppnå kontakt med jevnaldrende (ibid.). Det kan tenkes at disse har manglende sosial kompetanse og ikke vet hvordan de skal ta kontakt med jevnaldrende. Tidligere forskning presenterer sjenerte barn som å ha vanskelig med å ta kontakt med jevnaldrende (ibid.), mens informantene i denne undersøkelsen beskrev

en liknende kategori elever som ikke ser ut til å ha vanskelig for å oppnå slik kontakt. Det er derfor en litt bastant inndeling, og det trengs en tydeligere beskrivelse for å få tak i hva informantene mener. Tre av fem informanter beskrev sosialt tilbaketrukne elever som sosialt uinteressert, og dette kan stemme overens med Asendorpf (ibid.) sin siste kategori.

”Andre kan jo ha sosial kompetanse, de bare har ikke mot eller initiativ nok i seg selv til å interagere med andre. Vi har ei jente nå, hun vil ikke være sammen med de andre... liker bedre å sitte med nesa i en bok eller tegne eller... Og da er det på et vis greit, for vi kan ikke tvinge henne heller da, hvis hun ikke vil. Så jeg tror det er mye både og her, når det gjelder vennskap også, for de er jo så forskjellige”.

Denne kategorien elever kan gjerne bli oversett av lærere, kanskje fordi atferden de viser ikke er avvikende i særlig stor grad, eller kanskje fordi de er vanskelig å oppdage (ibid.). Dette kan være grunnen til at ikke alle informantene beskrev denne kategorien elever.

To av informantene beskrev sosialt tilbaketrukne elever til å være flest jenter, selv om de også beskrev gutter som viser sosialt tilbaketrukket atferd.

”Ofte er det jenter, synes jeg, som kan være litt stille og ikke tar initiativ til sosial samhandling. Men man ser jo mer og mer at det er noen gutter blant de”.

Selv om informantenes beskrivelser av sosialt tilbaketrukne elever kan ha flere likheter med Asendorpf (ibid.) sin inndeling, vil det også være andre inndelinger som beskriver liknende atferd som stemmer overens med informantenes beskrivelser. Jeg har tidligere presentert en inndeling av disse barna som er gjort av Chazan med flere (1998), der de deler sosialt tilbaketrukne barn inn i 7 kategorier. Disse er reserverte barn, hemning mot ny skolegang, sjenerte barn, sosial forsømmelse og isolering, avviste barn, barn med kontroversiell sosiometrisk status, og alvorlig tilbaketrekking. Selv om informantene ikke direkte har presentert denne inndelingen vil man kunne finne beskrivelser som passer med disse undergruppene. Man kan se at de mange ulike inndelingene som er gjort av forskere når det gjelder disse barna vil overlappes hverandre, i tillegg til at ett barn vil kunne vise en atferd som blir beskrevet i flere undergrupper.

Sjenerte barn kan se ut til å være i risiko for å utvikle blant annet sosial angst (Coplan & Armer, 2007). Selv om ingen av informantene nevnte angst og depresjon i beskrivelsen av

disse elevene, var det et par utsagn der det kan antas at de snakket om elever med større vansker.

”Men jeg har jo sett andre barn som trekker seg så tilbake at de er i sin egen boble og ikke klarer å ta inn lærdom en gang, fordi de enser ikke det som er rundt de en gang, de er så tilbaketrukne”.

”(...)det tror jeg kan være sammensatt. Men jeg vet ikke. Det kan jo også være at de strever med ting som ikke vi kan gjøre noe med... utover skolen”.

Informantene hadde en klar todeling av sosialt tilbaketrukne elever; elever som har venner men som trekker seg unna i faglige sammenhenger, og de som fungerer greit i faglige sammenhenger men som ikke har venner. I forhold til tidligere presentert teori er dette en litt for enkel inndeling. Man kan ikke konkludere med at alle elever som trekker seg unna i faglige sammenhenger har venner, samtidig som man ikke kan konkludere med at de elevene som ikke har venner fungerer greit i faglige sammenhenger. I tillegg kan det virke som om de kun beskriver en kategori sosialt tilbaketrukne elever, altså de som er unnvikende i forhold til jevnaldrende. Den andre kategorien som blir beskrevet kan se ut til å være sosialt aktive elever som er umotiverte i skolefaglige sammenhenger. Allikevel beskriver informantene at det er de sosialt krevende undervisningsformene som er utfordrende for disse elevene, noe som igjen kan peke mot sjenerte og engstelige elever. Det er litt bastant å konkludere med at elevene *enten* er skolefaglig aktive *eller* har venner, og det finnes nok flere nyanser enn dette.

Det kan antas at informantene ser disse to kategoriene sosialt tilbaketrukne elever i størst grad og at det er derfor samtlige nevnte denne inndelingen, ettersom samtlige også nevnte at det er vanskelig å gjøre en inndeling av sosialt tilbaketrukne elever. Allikevel vil det være naturlig å stille seg spørsmål ved om de faktisk klarer å identifisere alle sosialt tilbaketrukne elever eller om det er de to nevnte kategoriene som blir oppfattet som sosialt tilbaketrukne for samtlige informanter.

Som tidligere nevnt, finnes det flere forskere som poengterer viktigheten ved å skille mellom barn som trekker seg unna sosiale situasjoner og barn som blir isolert fra slike situasjoner. Men allikevel slår de fast at man ikke kan være helt sikker på om disse barna som trekker seg unna blir isolert eller avvist av jevnaldrende i tillegg (Rubin & Asendorpf, 1993).

I tillegg til todelingen presentert over, beskrev tre av fem informanter elever som kan stemme overens med barna i den tidligere presenterte gruppen som blir kalt sosialt uinteresserte eller usosiale (Asendorpf, 1990). Harrist et al. (1997) utførte en studie der lærere skulle identifisere sosialt tilbaketrunkne elever. Ingen av lærerne beskrev sosialt uinteresserte elever som sosialt tilbaketrunkne, og forskerne stilte derfor spørsmålet om lærerne ikke ser graden av sosiometrisk ignorering og usosial atferd som et problem. I denne undersøkelsen var det som nevnt tre informanter som beskrev disse elevene, og man kan stille seg samme spørsmål her, ettersom sosiometrisk ignorering og usosial atferd bør sees på som et problem.

Ingen av informantene nevnte angst og depresjon i forbindelse med disse elevene. Dette kan være fordi de skiller sosialt tilbaketrunkne elever fra elever med angst og depresjon, eller fordi de ikke er oppmerksomme på dette problemet. Det var et par informanter som nevnte barn som har større sosiale vansker. Angst og depresjon blir i flere tilfeller beskrevet som mulige konsekvenser av en tilbaketrunket atferd, og det kan da tenkes at dette ikke er så synlig allerede i ungdomsskolen. Allikevel er det lite sannsynlig at ikke det finnes *noen* elever i ungdomsskolen som sliter med denne problematikken. På den annen side kan det være at informantene ser på denne problematikken som noe annet enn sosial tilbaketrekking, og derfor ikke nevnte det under intervjuet.

5.2 Læreres kompetanse om sosialt tilbaketrunkne elever

Barn som viser sosialt tilbaketrunket atferd kan ha vansker med både det sosiale og det akademiske. Det vil derfor være viktig at lærere innehar kompetanse til å identifisere disse elevene og vite hvilke tiltak som kan iverksettes for å hjelpe dem. Ettersom man kan se sosial tilbaketrekking hos så mange som 25 % barn (Bru & Paulsen, 2008), vil det være mange elever som faller utenfor hvis lærer ikke er oppmerksom på disse.

Ved spørsmål om informantene synes at lærere har tilstrekkelig kompetanse for å identifisere og tilrettelegge for de sosialt tilbaketrunkne barna, svarte samtlige at det har mye med læreren som person å gjøre.

"(...) Men i tillegg til å ha erfaring, så er det noe man ikke kan øve opp, det er noe man har eller ikke har. (...) og så føler jeg at det er veldig mye hvem du er, og hvordan du forholder

deg til elevene, og hvordan du observerer de, som gjør at du... du finner de, og forholder deg til de. Og noen klarer det bedre enn andre, og jeg tror det både er med rutine, men kanskje vel så mye hvem vi er som mennesker”.

Hvis det faktisk er tilfelle at noen lærere identifiserer og tilrettelegger for de sosialt tilbaketrukne elevene mest på grunn av deres personlighet, vil det sannsynligvis være mange av disse elevene som faller utenfor i skolen i dag. En av informantene nevnte at hun tror noen lærere synes det er greit å ha noen sosialt tilbaketrukne elever i klassen, ettersom det ikke blir noe bråk rundt dem. Dette kan bekrefte informantenes svar rundt det at mye avhenger av lærer som person. Det er forståelig at lærere vil jobbe for å få en rolig klasse, men dette må ikke skje på bekostning av de stille elevene.

Ifølge Rubin og Asendorpf (1993) vil barn som ikke omgås jevnaldrende være i risiko for å ha en manglende sosioemosjonell utvikling. Dette kan i alvorlige tilfeller føre til senere vansker av internalisert karakter som angst, negativ selvoppfatning og depresjon (ibid.). Sosialt tilbaketrukne elever som går gjennom skolen uten å bli fanget opp kan stå i fare for å ikke få samme utbytte av skoletiden som andre elever, noe som kan få konsekvenser for deres framtid, for eksempel i forbindelse med jobbsøking (Paulsen, 2010).

”Det varierer veldig. Noen synes det er skrekkelig lettvent med de, altså det er så greit med de som sitter der. Og da går det jo veldig ut over faglige mål. Og da tenker jeg jo at... det er jo læreren”.

To av fem informanter svarte at de ikke kunne huske å ha fått opplæring i dette emnet da de tok lærerutdanning, mens tre av fem hadde fått opplæring i emnet.

”Jeg tror nok ikke lærere har en tilstrekkelig kompetanse, fordi vi lærer det ikke spesifikt(...) Men når du er nyutdanna så er det jo en helt annen ting. Vi har jo aldri blitt, i hvert fall sånn jeg husker, at vi snakka noe om disse barna”.

De to informantene som mente at de ikke hadde fått informasjon om sosialt tilbaketrukne elever i utdanningen sin var av de eldste informantene. Ettersom det ikke har vært så mye fokus på disse elevene før de siste årene kan man stille seg spørsmål om dette muligens kan være årsaken til at de ikke har fått formell opplæring rundt sosialt tilbaketrukne elever. En av

informantene nevnte dette; at det kan ha litt å gjøre med når lærerne utdannet seg og hva som sto i fokus da.

”Jeg mener på at unge lærere er nok mer obs på det, tror jeg. At det har blitt mer tatt tak i, at man blir informert om de stille jentene som man må være obs på. Nå generaliserer jeg litt... Men jeg tror at eldre lærere, i hvert fall av de som ”ikke har fulgt med i timen”, at de synes det er greit med de som sitter stille”.

Samtlige informanter ga uttrykk for at deres egen kompetanse rundt sosialt tilbaketrukne elever var tilstrekkelig for å kunne identifisere og tilrettelegge for dem. Som tidligere nevnt kan det antas at de lærerne som ønsket å være med på denne undersøkelsen er interessert i disse elevene og problematikken som kan oppstå rundt dem i skolen. Dette fordi det var vanskelig å finne informanter til undersøkelsen, noe som kanskje kan tolkes dit hen at flere lærere ikke ser problematikken, eller ikke ser de sosialt tilbaketrukne elevene. Denne tolkningen kan imidlertid være feil, og det kan finnes flere andre grunner til at lærere ikke ønsket å delta i undersøkelsen.

5.3 Årsaker til sosial tilbaketrekking

Chazan et al. (1998) skriver at alle barn vil ha opplevd ulike ting i løpet av livet som kan føre til den atferden de viser. Hvis en lærer ikke fanger opp de sosialt tilbaketrukne elevene vil det kunne føre til at de ikke får med seg det faglige i timene. Ettersom elevene er tilbaketrukket og ikke forstyrrer undervisningen vil det kunne være en utfordring for en lærer å bli bevisst disse elevene (Asendorpf, 1990). På spørsmål om hva informantene mente er årsaken til at barna er sosialt tilbaketrukne svarte samtlige at det er vanskelig å si hva årsaken kan være, og at de sosialt tilbaketrukne elevene er så ulike at de vil kunne være mange grunner til hvorfor en elev viser en type atferd.

”Det antar jeg er mange forskjellige. Noen ønsker ikke å ha fokus på seg, kanskje litt redde for å gjøre noe galt eller si noe galt. Kanskje har ubehagelige ting skjedd med de tidligere som gjør at de er redd for å havne i en slik situasjon igjen. Eller så er jo mange bare sjenerte... synes det er flaut kanskje.(...) Mange årsaker fordi det er mange forskjellige barn”.

”Det er jo mange grunner. Og det er jo utrolig vanskelig... eller, ikke utrolig vanskelig, men utfordrende og krevende, selv om vi har små klasser her, som lærer å ha den oversikten. Ja, selv som kontaktlærer, men selvfølgelig enda mer bare som faglærer, du kommer bare inn, og der sitter det 20 forskjellige mennesker med 20 forskjellige bakgrunner, og kanskje da en 3-4 av de har spesielle ting som du bør ta hensyn til. Og jeg må jo si at det er ikke alltid det er framme i bevisstheten”.

Flere av informantene peker på dette samme som dette. Som lærer er det krevende å se alle elevene på samme tid, ettersom de har mange å ta hensyn til i tillegg til at de skal undervise pensum. Selv om vi i dette intervjuet snakket om sosialt tilbaketrukne elever er det viktig å huske at lærerne har mange elever å ta hånd om. Allikevel bør de gjennom samarbeid med andre lærere i tillegg til eleven og foresatte, forsøke å ha den oversikten over elevene sine som blir beskrevet av informanten over.

I tillegg til at en elev viser sosialt tilbaketrukket atferd kan man finne aspekter i undervisningen som ikke trenger å være en årsak til atferden, men som ikke hjelper med å forbedre dette. Sosialt krevende undervisningsformer blir benyttet i stor grad, og kan føre til at disse barna føler seg usikre i situasjonen (Bru & Paulsen, 2008). En av fem svarte at årsaken til atferden kan være undervisningsformer som blir benyttet.

”Selvfølgelig kan det jo også være undervisningsformen som ikke appellerer til de, men da er det i alle fag, med alle lærere. Men det kan jo være de har kommet inn i et mønster”.

Det vil kunne være vanskelig å konkludere med at undervisningsformen som blir benyttet er årsaken til at eleven viser en type atferd. Allikevel vil sosialt krevende undervisningsformer kanskje være mer krevende for sosialt tilbaketrukne elever, noe som kan føre til en større grad av tilbaketrekking enn ved bruk av undervisningsformer som er mindre sosialt krevende.

Rubin og Asendorpf (1993) deler barn med sosial tilbaketrekking i tre kategorier, og Harrist et al. (1997) deler de inn i fire kategorier av mulige årsaker. Den første er de elevene som heller ønsker å være alene; som ikke tar kontakt med jevnaldrende men som ikke er unnvikende (Harrist et al., 1997; Rubin & Asendorpf, 1993). De kan bli beskrevet som å ha en svak motivasjon for sosial interaksjon, og de sosiometriske testene viste at jevnaldrende ignorerte barna i denne gruppen i litt større grad enn andre (Harrist et al., 1997). Den andre

gruppen er de elevene som ønsker å oppnå kontakt med jevnaldrende men som heller blir stående og observere på avstand, og her kan årsaken finnes i det biologiske hos barna (Rubin & Asendorpf, 1993). Selv om de ønsker å oppnå kontakt viste de sosiometriske testene at barnet selv trakk seg unna jevnaldrende (Harrist et al., 1997). Den tredje gruppen er elever som kanskje tar kontakt men på en måte jevnaldrende ikke liker, og som blir avvist av den grunn (Rubin & Asendorpf, 1993). Dette ble også vist av de sosiometriske testene, og disse barna så ut til å være minst likt av alle gruppene (Harrist et al., 1997). En fjerde årsak til hvorfor barn er sosialt tilbaketrukkne kan være at de er triste og deprimerte. Disse barna blir avvist og ignorert i større grad enn andre barn (ibid.). Denne inndelingen har heller ikke blitt direkte vist til, men i løpet av intervjuet er det flere av informantene som har beskrevet disse årsakene uten å se ut til å være bevisst en inndeling.

Ettersom flere av informantene svarte at det kan være mange årsaker til at elever er sosialt tilbaketrukkne, stilte jeg dem spørsmål om de ville forsøke å nevne noen mulige årsaker. Tre av fem svarte at det kan være familieforhold, to svarte at elevene viste atferden på grunn av svake faglige ferdigheter, tre svarte at det er elevens personlighet, og en svarte at det kan være på grunn av mobbing. Svarene på dette spørsmålet var altså spredt. Med dette kan man stille spørsmål ved om informantene har manglende forståelse av årsaker til tilbaketrekkingen. Allikevel var svarene innenfor det teori og forskning presenterer som mulige årsaker.

”Det tror jeg egentlig er hovedsaklig familieforhold, altså bakgrunn, hjemmeforholdene. Og/eller arv og miljø, hva de er vant med hjemmefra. Når man har foreldrekonferanser ser man jo ”typen” komme inn døra, akkurat samme som barna”.

Tre av fem informanter nevnte at en årsak til sosial tilbaketrekking kan være personlighet og tre av fem nevnte familieforhold. Det kan kanskje antas at informantene mente at personlighet er det samme som arv og at familieforhold er det samme som miljøpåvirkning. Noen forskere som har gjennomført studier for å finne hvor stor betydningen av arv og miljø kan være når det gjelder utviklingen av personlighet, viser til resultater der det ser ut til at man kan anslå det genetiske bidraget i utviklingen av personlighetstrekk til å være rundt 40 prosent, og at miljøpåvirkningene derfor er rundt 60 prosent (Tetzchner, 2003). Allikevel finnes det andre studier der det genetiske bidraget i utviklingen av personlighet ser ut til å kunne påvirke i større grad enn miljømessige påvirkninger (Tellegen et al., 1988). Det er med andre ord vanskelig å konkludere med det ene eller andre. Men hvis man tenker seg at størsteparten av

elevenes atferd kan sies å være arvelig kan det stilles spørsmål rundt om det vil være vanskelig å endre denne, ettersom det er en del av elevenes medfødte personlighet. Så hvis dette kan tenkes å være tilfelle vil det kunne være mest gunstig å tilrettelegge i større grad enn å forsøke å endre?

5.4 Sosial tilbaketrekking og relasjoner til medelever

Ifølge Rubin og Asendorpf (1993) finnes det økende empirisk støtte for at sosial interaksjon med jevnaldrende er viktig for en sosioemosjonell utvikling. Dette kan tyde på at sosialt tilbaketrukne barn, og særlig de som er ekstremt tilbaketrukket og ikke deltar i sosiale situasjoner med jevnaldrende, vil kunne ha en manglende sosioemosjonell utvikling i forhold til andre barn. Støttende vennskap vil være viktig i skolen, ettersom elevene har større mulighet til å involvere seg på en positiv måte i klasseromsaktiviteter. (Paulsen et al., 2006). I tillegg kan elever som ikke omgås eller har venner i klassen, ha problemer med tilpasning til denne (Chazan et al., 1998).

På spørsmål om i hvilken grad informantene mener at barnas atferd går ut over vennskap med de andre i klassen svarte samtlige at det vil være individuelt hos de ulike elevene, men at de ser noen sosialt tilbaketrukne elever som ikke har venner de går sammen med jevnlig.

”Det er jo helt åpenbart at det går på manglende sosial kompetanse hos mange, at det påvirker”.

”Jeg tror det at hvis de omtrent ikke har venner fra barnehagealder, at de ikke har funnet noen å ”gro” sammen med, at de ikke har funnet sin plass, så kan de fort gå venneløse altså. Men jeg har også vært ute for de som, i en fritidssetting, vennesetting, er helt som vanlige, men så er det skolen som er vanskelig”.

”Ja, det tror jeg... at mange av disse barna skorter litt på evnen til å få venner, ta kontakt med andre hvis du skjønner. Sosial kompetanse som mangler litt kanskje. Men mange av de som ikke viser seg fram i timen har allikevel venner da, det ser vi jo, i friminuttet og til å ta følge med hjem, og...”

Svarene her stemmer overens med hvordan informantene beskrev sosialt tilbaketrukne elever. De beskrev en todeling, at noen sosialt tilbaketrukne elever har manglende sosial kompetanse, altså at de ikke omgås jevnaldrende i særlig stor grad. I tillegg beskrev de også noen elever til å ikke ha vansker når det gjelder vennskap, at elevene fungerer bra i friminutt og sosiale settinger utenfor skolen. Som nevnt stemmer dette ikke helt overens med teori som er presentert, selv om Asendorpf (1990) har en liknende inndeling. Flere av informantene peker også på at det å ha mangel på venner vil kunne påvirke elevenes skolehverdag, ettersom klasserommet sannsynligvis blir tryggere med gode venner til stede.

5.5 Hva gjør lærere for at sosialt tilbaketrukne elever skal bli mer sosialt aktive?

Informantene fikk spørsmål om hvordan lærere kan motivere sosialt tilbaketrukne barn til å bli mer sosialt aktive. Samtlige svarte at det er viktig med et positivt klassemiljø og trygghet i skolen. Innen humanistisk tilnærming til klasseledelse legges det vekt på at læreren skal stimulere elevenes nysgjerrighet og læring i tillegg til å utvikle gode relasjoner med sine elever. Dette bør gjøres ved å skape et støttende og positivt læringsmiljø i klassen, og slik kan man utvikle gode lærer-elev relasjoner (Zeeman, 2006).

"(...) Så tenker jeg at som lærer er det mye du kan gjøre med å skape en trygg ramme rundt den elevens hverdag, sånn i forhold til klassemiljø. Og da kommer man tilbake til hva slags egenskaper man har som person". Jeg føler at jeg kan være med og forme klassemiljøet. Så der ligger det jo veldig mye, det å gjøre ting sammen med elevene, det å ikke akseptere en del ting, og framheve viktigheten av andre ting".

I tillegg svarte samtlige informanter at man bør jobbe sammen med eleven og sette konkrete mål om sosial aktivitet, og "presse" litt for at eleven skal utfordre seg selv på det sosiale planet. Dette kan ses mot sosial kognitiv teori, der lærerens rolle er å støtte elevene til å kontrollere egen tenking, samt veilede, motivere og støtte elevene (Porter, 2007). Elevene skal selv organisere hvordan de skal løse en oppgave. De må da sette sine egne mål, noe som kan gjøres i ved hjelp av lærer (ibid.).

"Det å sette seg litt mål synes jeg er ok da. Sette seg konkrete mål. Det kan jo være helt konkrete ting, prøve å ta kontakt med den og den, eller... Ta det skritt for skritt. Men

utgangspunktet er vel bare at du tar tak i de og åpner opp for samtaler, som et startpunkt. For det er det jo mange som... rett og slett forsvinner”.

”De utagerende tar jo mye oppmerksomhet. Men av og til kan man jo dele klassen og få fatt i de som er tilbaketrunkne. Og gjøre et arbeid med de. Det går jo på å kjenne de. Og vite hvor mye du kan presse de... eller presse de, heller forvente av de. En vil jo gjerne at de skal løfte seg og sånt. (...) Det går jo på å ha tid til å gå inn i hver enkelt. Å bli kjent”.

Ved at lærer kjenner til elevens ferdigheter, kan det ifølge teori om målsetting settes oppnåelige mål og delmål, som kan føre til mestring. Dette henger sammen med relasjonen mellom lærer og elev, som kan være med på å øke motivasjon, akademisk prestasjon og engasjement. (Paulsen & Bru, 2008). Mestringsforventning beskriver kompleksiteten ved en persons tro på egen mestringsevne. Denne vil variere fra situasjon til situasjon og i ulike omstendigheter man befinner seg i (Bandura, 1997). Noen av informantene gir uttrykk for at ved å skape trygge rammer og presse eleven til å utfordre seg i disse trygge rammene kan føre til at eleven opplever mestring. Dette kan igjen føre til en større tro på seg selv og sine evner, som igjen kan føre til mer positiv mestringsforventning. Det å lære å tro på seg selv og sine evner er ifølge O’Neill og Drillings (1994) noe elever bør lære i tillegg til faglige kunnskaper.

”(...) Så tror jeg at når man har det (trygghet) i bunnen så må man presse de litt... utfordre de. Så de blir vant med fremføringer, eller snakke... eller lese foran klassen. Sier ikke at de skal kastes ut i sånt første skoledag, men tror... altså vi prøver å sette mål for hva de skal. Snakke med eleven og finne ut sammen hva eleven føler at han kan klare. Også sette det som et mål om så og så lenge, at da skal han prøve å gjennomføre...”

”Hos oss mener vi at det er viktig at de lærer å være sosialt aktive. Fordi det handler mye om trygghet. Hvis de er trygge, har det bra, så lærer de mer også. At det må sitte i bunnen for at de skal få fullt utbytte i skolen”.

Ifølge Bru og Paulsen (2008) har alle elever nytte av et støttende og positivt læringsmiljø, men dette er kanskje særlig viktig for de sosialt tilbaketrunkne elevene. Samtlige informanter la vekt på at det er viktig at lærer skaper trygghet i lærings situasjonen. Dette kan være fordi de anser trygge rammer til å være et viktig aspekt for alle elevene, eller fordi det er det ideelle

svaret. Flere informanter kom med eksempler på hva de gjør for å skape trygghet, noe som kan helle mot at de finner dette viktig.

To av fem informanter svarte at sosialt tilbaketrukne elever bør ha få lærere: *”Jeg tror det er bra at de har færrest mulig lærere, sånn at hver enkelt lærer kanskje har flere enn ett fag. Sånn at de kan sette sitt preg på klassen og klassen har respekt... mye mer respekt for en lærer de har mye enn en de har lite. Og som sagt, aller viktigst er det med denne personen som er kontaktlærer”*.

”Vi har jo mye faglærere, som har elevene en time her og en time der. Man blir ikke så kjent. De bør jo jobbe i team, samarbeide rundt elevene sånn at alle har den samme kompetanse om elevene”.

To av fem svarte også at det er viktig å fremheve elevenes sterke sider, og belønne positiv atferd. Elevene kan i samarbeid med lærer utvikle mål de ønsker å oppnå, som er tilpasset elevens muligheter og interesser, og skal vite hvilke positive konsekvenser måloppnåelse fører til, noe som stemmer overens med sosial kognitiv teori (Porter, 2007).

”Vi belønner atferd som ikke er den tradisjonelle. Det man har lyst til å framelske, belønner man. Vi gir belønning ut fra eleven, ikke generell atferd. Og den kommer momentant. Det er noe med å bevisstgjøre hva de gjør. Men det fungerer. For det viser også de andre elevene, altså eksempelets makt. Det bevisstgjør også læreren, for vi må se ting, rett og slett. Det er også noe... at man skal forsøke å se forskjellige aspekter ved å være elev. Det er en utfordring! Også skal vi jo ikke fokusere på de negative tingene, for det gjør man jo fort. Man vinkler det litt annerledes”.

Informantene beskrev flere måter å motivere sosialt tilbaketrukne elever til å bli mer sosialt aktive. Positivt og støttende klassemiljø og trygge rammer rundt undervisningssituasjonen ble vektlagt av samtlige informanter. Dette trenger ikke bety at lærerne mestrer det å skape trygghet og positivitet i klasserommet. Men ved at informantene nevner disse punktene som viktige viser de at de er bevisst dette. Målsetting for å oppnå ønsket atferd ble beskrevet av samtlige informanter, og flere av dem beskrev hvordan dette gjennomføres. Det er derfor god grunn til å tro at dette er noe som praktiseres.

Belønning av positiv atferd ble beskrevet i dybden av en av informantene. I denne klassen hadde de klare regler for hva som skulle belønnes og hvordan. Innen sosial kognitiv teori er dette en strategi som blir benyttet. Ved å lage kontrakter med elevene der man har målsettinger om ønsket atferd, for eksempel ulike delmål for å øke den sosiale aktiviteten hos en sosialt tilbaketrukket elev, kan man muligens øke den sosiale aktiviteten litt etter litt. Hvis årsaken til atferden er manglende motivasjon for sosial aktivitet kan det tenkes at slike kontrakter med mål og delmål særlig kan ha noe for seg. Elever som er triste, deprimerte, eller engstelige vil sannsynligvis behøve en annen form for tilpasning, men trygghet og forutsigbarhet i skolen vil være positivt for alle elever. Som informantene nevnte er det viktig at trygghet ligger i bunnen. De elevene som blir avvist av jevnaldrende kan ha fordel av å lære en mer hensiktsmessig atferd og kanskje få hjelp med aggressivitet, men det kan tenkes at belønning i tillegg til dette vil kunne være positivt. Elever som er sjenerte og engstelige vil nok i størst grad ha behov for trygghet og forutsigbarhet i skolen og undervisningssituasjonen. I tillegg vil en forsiktig gradvis eksponering for de sosialt krevende situasjonene kunne være en fordel for disse elevene. Dette, i tillegg til flere delmål i kontrakten vil muligens kunne øke deres sosiale aktivitet. Men det vil nok være viktig å gå forsiktig fram så man ikke skaper større angst.

Selv om det kun var en av informantene som beskrev hvordan belønning ble benyttet kan man anta at andre lærere benytter verbal belønning i skolehverdagen, og det kan stilles spørsmål ved om denne typen belønning er like konsekvent og bevisst som den typen belønning som ble beskrevet i sitatet over. Innen humanismen deles ikke oppfatningen om at belønning er positivt. Dette fordi elevene heller vil fokusere på selve belønningen, og atferden vil ikke komme av deres egen interesse av å endre atferden (Porter, 2007). Innen sosial kognitiv teori blir som nevnt belønning benyttet, men det vil være med et mål om å på sikt kunne opprettholde den ønskede atferden uten belønning (ibid.).

5.6 Læreres samspill med sosialt tilbaketrukne elever

Informantene fikk spørsmål om hvordan lærere kan gå fram for å åpne for et mer aktivt samspill med sosialt tilbaketrukne elever. Samtlige svarte at det viktigste er at man som lærer kjenner elevene, og at man ”ser” hver enkelt. Dette er nok viktig for alle elever. Tidligere presenterte studier viser at sosialt tilbaketrukne elever kan ha større vansker enn andre elever når det gjelder å bygge gode relasjoner til lærer (Paulsen et al., 2006). Grunnen til dette kan

være at de har problemer med å ta initiativ til å være sosiale, og de blir da avhengige av at læreren tar slike initiativ. Positive lærer-elev relasjoner kan øke motivasjon, akademisk prestasjon og engasjement i skolen, mens negative lærer-elev relasjoner ser ut til å kunne ha den motsatte effekten (Paulsen & Bru, 2008).

Ifølge både humanismen og sosial kognitiv teori er positive lærer-elev relasjoner svært viktig (Porter, 2007). Ifølge sosial kognitiv teori kan gode lærer-elev relasjoner føre til høyere autonomi, motivasjon, og selv-regulert læring (O'Neil & Drillings, 1994). Tre av fem informanter svarte at eleven må være trygg på sin lærer, altså at man har en god lærer-elev relasjon.

”Det å ha sånne små, formelle samtaler med elevene. Det synes jeg er en fin måte å nå de som er litt mer tilbaketrukne, da... De som ikke nødvendigvis tar kontakt eller som ikke sier ifra. Også (...) må jo nøkkelen ligge i at du først begynner med det sosiale, eller at du først får en åpning hos de. At du får en kontakt med de, at de blir trygge og fortrolige med deg. Så da må du virkelig møte de og gi de den der følelsen av trygghet, det tror jeg er kjempeviktig. Kan ikke begynne å lære de noe før du har klart å få de åpne for deg, da. Og det krever jo at du er bevisst og at du bruker tid på de, og det er klart at nå snakker jeg jo om den ideelle verden, ikke sant. I hverdagen vår, eller i hvert fall min, er det ikke alltid man er god nok til det. Men i hvert fall å ha en bevissthet rundt dette, og det er mye du kan gjøre med bare et blikk eller en kommentar, og tøyse litt med de”.

Samtlige informanter svarte at man som lærer må kjenne elevene sine og se hver enkelt. Ved hjelp av små samtaler med elevene vil man kunne bli kjent med elevene. Man kan ikke forvente at en tilbaketrukket elev i ungdomsskolen automatisk åpner seg for læreren sin, man må vise at man bryr seg og er oppriktig interessert. Som det blir nevnt i sitatet over er det et litt ideelt svar. Lærerne vil ikke alltid ha tid og mulighet til å se alle elevene til en hver tid. Det at kun tre av fem informanter spesifikt nevnte trygghet og en positiv lærer-elev relasjon var overraskende. Men tidligere i intervjuene ble det snakket mye om trygghet i forhold til klassemiljøet, så det kan tenkes at de mener at det også gjelder i forbindelse med lærer-elev relasjonen.

Ingen av informantene nevnte samarbeid med foreldre som et verktøy til å bli kjent med eleven. Chazan et.al. (1998) skriver at foresatte kjenner sine barn best, og kan dele sine

erfaringer med lærer når det gjelder barnets tilbaketrukkethet. Dette vil igjen kunne føre til en positiv lærer-elev relasjon der eleven opplever at lærer faktisk bryr seg (Porter, 2007). Innen choice theory legges det også vekt på at lærer og foresatte bør samarbeide hvis det oppstår vansker, for eksempel hvis et barn har mangel på venner (Glasser, 1998 i Porter, 2007). Det kan hende at lærerne gjennom foreldresamtaler benytter informasjon de får fra foresatte enten bevisst eller ubevisst for å lære om elevene, men det ble som nevnt ikke pekt på av informantene. En av informantene la vekt på viktigheten av at foresatte gjør en innsats på utenom skolen for at elevene skal være aktive i fritiden.

”Vi prøver også å motivere foreldre, for hvis de (elevene) ikke er med i sosiale aktiviteter, fritidsaktiviteter... for det har så mye å si. Det er noe med den tryggheten, at de har flere bein å stå på”.

Konkrete eksempler på hvordan man som lærer kan motivere eleven til aktivt samspill var uformelle samtaler (3/5), elevsamtaler (2/5) og logg (2/5).

”Det er mye med den samtalen, som man har med de hver eneste dag, stort sett i hvert fall. Og de der små, uformelle samtaler, det er jo viktig. Å se de hele tiden. Og så er det jo litt mer formelle, sånn som med logg da. Da får de fram det som de ikke får fram i timene”.

Elevsamtaler vil nok være et nyttig verktøy når det gjelder å utvikle positive relasjoner til elevene. Som en av informantene nevnte er det mange elever man har små uformelle samtaler med hver dag, men det er som regel ikke de sosialt tilbaketrukne elevene. Elevsamtaler ble ikke nevnt av noen av informantene ved forrige punkt som handlet om hva lærerne gjør for at sosialt tilbaketrukne elever skal bli mer sosialt aktive. Årsaken til dette kan være at informantene ikke mener det er et positivt verktøy for å øke elevenes sosiale aktivitet, eller fordi de tenker på elevsamtaler som viktigere for å bygge relasjoner til elevene. Spørsmålet om hvordan elevenes sosiale aktivitet kan økes kom *før* spørsmålet om hvordan et positivt samspill med elevene kan bygges, så elevsamtaler var ikke nevnt tidligere

5.7 Undervisning av sosialt tilbaketrukne elever

Studentaktive undervisningsformer som for eksempel framføring og klassesamtaler har blitt mer vanlig de siste årene (Carlgren et al., 2006). Sosialt tilbaketrukne elever velger

kanskje mindre krevende framføringer enn andre elever, noe som kan føre til at de ikke får vist sitt fulle potensial (Paulsen & Bru, 2008). Ifølge både humanismen sosial kognitiv teori er det viktig at læreren tilpasser undervisningen til elevenes behov (Porter, 2007).

Informantene fikk spørsmålet: Hva slags undervisning mener du er mest gunstig for de sosialt tilbaketrukne barna? Samtlige informanter svarte at ved framføringer må læreren tilrettelegge slik at hver elev føler at det er en trygg situasjon. Eksempler på dette var å avtale med eleven i forkant om framføringen skal gjøres kun for lærer, eller en liten utvalgt gruppe, eller for hele klassen.

”Se den enkelte eleven, tilpasse, tilrettelegge. Det er jo det vi må gjøre. Enten når du sitter og snakker med hele klassen, eller når du er i dialog med den enkelte. Klassisk kateterundervisning, forelesning, diskusjoner der du bare peker på de som rekker opp hånda... Det er jo klart at det er ikke tingen for disse elevene. Og der jeg er jeg skyldig noen ganger, altså”.

Porter (2007) peker på at læreren, ifølge sosial kognitiv teori, skal hjelpe eleven til å trene på ulike tenkemåter og følelser rundt atferden deres. Følelse av mestring kan øke elevens mestringsforventning, noe som kan føre til en mer positiv mestringsforventning i andre situasjoner (Bandura, 1997).

”Jeg synes det er viktig at de får vist seg litt, at de kan ta ordet og at de får vist seg litt i hvert fall... og trene på det fra de er små. Det er jo noe med mestringsfølelsen også. Og hvis unger aldri får den følelsen med at man gjennomførte noe, den boosten du får av det, at ”dette presterte jeg”. Det trenger jo ikke være en stor greie, men i hvert fall klare det. Det er kjempeviktig”.

Fire av fem svarte at jobbing i små grupper eller to og to der de hadde fått forberedt seg, for så å snakke sammen om ulike emner fører til at alle elevene får snakket og blir hørt.

”Bare det å ha en del andre metoder som du bruker for å aktivisere alle, det er jo faktisk ikke heller så vanskelig å få til. Men bare det å slå de sammen to og to. Den ene snakker til den andre, for eksempel hva vet du om et tema. Snakke i ett minutt, også bytte rolle. Alle får snakke, enten man er 13 eller om man er 30 stk. Også kan du være lur, ikke sant, og sette

sammen to tilbaketrunkne, eller eventuelt en du vet er flink og snill, med en som er tilbaketrunket. Der kan du gjøre en del valg, og så får du de til å snakke. Lære de læringsstrategier, studieteknikk, hvor de mer aktivt går inn selv og tilegner seg kunnskapen”.

Her nevnte informanten hvordan jobbing i grupper eller to og to kan tilrettelegges for de sosialt tilbaketrunkne elevene. Ved å sette to sosialt tilbaketrunkne elever sammen kan det ufarliggjøre situasjonen litt, i motsetning til å samarbeide med en veldig utagerende elev. Informanten nevnte også at en sosialt tilbaketrunket elev kan settes sammen med en dyktig elev for å få eleven til å snakke. Ved at denne eleven vet hvorfor han eller hun blir satt sammen med den mer tilbaketrunkne eleven kan man kanskje åpne for en gunstig læringssituasjon. Informanten nevnte også at man kan lære elevene læringsstrategier og studieteknikk slik at de selv vet hvordan de kan tilegne seg kunnskap. Ifølge O’Neill og Drillings (1994) kan elever som lærer slike strategier vise økt motivasjon, anstrengelse, utholdenhet og mestringsforventning.

To av fem svarte at så lenge elevene får tid til å forberede seg vil de kunne mestre de fleste undervisningsformer. Fire av fem svarte at det er viktig å benytte flere ulike undervisningsformer slik at alle elevene kan følge med på noe, ettersom de sosialt tilbaketrunkne elevene ikke er de eneste de må tilrettelegge for.

”Det går jo på å ha tid til å gå inn i hver enkelt. (...) Det er jo det å ha en del undervisningsformer. Som alle kan være med i”.

”Selv om framføringer og sånt er vanskelig og skummelt, så tenker jeg at det må de trene på. Det trenger ikke være noe veldig stort, man kan ta det forsiktig, for eksempel fortell om helga. Det er også noe med å ikke ha det for statisk. Bruke forskjellige undervisningsformer, angripe temaer forskjellig. Man kan jo ikke treffe alle barna alltid”.

Informantene fikk også spørsmål om hvordan gruppearbeid kan tilpasses sosialt tilbaketrunkne elever slik at de får mulighet til å være mer aktive. Fire av fem svarte at lærer bør gi konkrete oppgaver gjennom gruppearbeidet slik at det blir litt oppskriftsmessig.

”Gruppearbeid synes jeg er ganske vanskelig. For mange av de blir jo gratispassasjerer, og tør ikke å ta plass. Eller gidder ikke å ta plass... det har jeg tenkt på mange ganger. Og

kanskje du kan av og til sette de sammen i grupper og gi de kanskje litt annen type gruppearbeid hvor det er veldig oppskriftsmessig hva de skal gjøre. Dra de gjennom det... ja, at hver enkelt får tildelt sin rolle i gruppa, av læreren. Du står og ser på gruppeframføringer, og så ser du en som står på sida og henger og har ikke vært med på noen ting. Så hvis du kan sette de sammen, og kanskje gi de konkrete oppgaver, og hvis det er sosialt tilbaketrukne elever så er det jo ingen som kommer til å ta ansvar. Så hvis du gir de konkrete oppgaver slik at de ikke trenger det”.

Bru og Paulsen (2008) skriver at hvis elever ikke deltar ved ulike undervisningsformer, slik som informantene i sitatet over peker på, kan de bli sett på som mindre motiverte og interesserte. Informantens løsning på dette er å gi elevene helt konkrete oppgaver slik at elevene får fullført gruppearbeidet ved å løse flere ulike oppgaver.

Samtlige informanter nevnte framføringer som en undervisningsmetode der sosialt tilbaketrukne elever trenger tilrettelegging. Dette kan vise til at de forstår hva slags undervisningsformer som er særlig utfordrende for disse elevene. Tilrettelegging i form av at elevene får framføre for kun lærer eller i en liten gruppe, sammen med for eksempel målsetting vil kunne være en gunstig metode. Ved hjelp av elevsamtaler kan lærer og elev sammen lage en kontrakt med ulike mål i forbindelse med blant annet framføringer, og dette vil kunne føre til at eleven etter en stund holder framføringer for hele klassen. Dette kan tenkes å være gunstig å prøve ut både for de med lav motivasjon for sosial aktivitet i tillegg til de som opplever sosial angst. Da vil man kunne tilpasse hvor fort man skal gå fram i forhold til eleven.

To av fem informanter svarte at så lenge elevene får tid til å forberede seg vil de kunne mestre de fleste undervisningsformer. Dette kan vise til manglende kunnskap om disse elevene. En elev som opplever sosial angst vil sannsynligvis ikke ha mindre angst for en framføring selv om forberedelsestida er lang. Det kan tenkes at denne eleven heller vil behøve små delmål med en liten økning i utfordring for hver gang.

5.8 Evaluering av sosialt tilbaketrukne elever

Det vil være viktig at evalueringen av elevene er variert, slik at alle får muligheten til å vise sine ferdigheter, ettersom sosialt tilbaketrukne elever kan ha vansker med å vise sine

kunnskaper ved sosialt krevende undervisningsformer (Paulsen & Bru, 2008). Samtlige informanter svarte at ved muntlige framføringer kan man tilrettelegge evalueringen ved at eleven kan holde framføringen for kun læreren eller en liten gruppe elever.

"(...) Men jeg mener at de fleste lærerne her er fleksible og legger til rette for at alle skal kunne få presentert sitt. Selv om man ser at mange elever sliter med det. Det vil jo gå mye på at elevene er trygge også".

"Det viktigste er jo at eleven skal kunne lese høyt. Og hvor den lesingen foregår er jo ikke det viktigste... synes jeg da. For du skal jo vurdere hvor god eleven er på sitt beste. Samtidig sier jo kunnskapsløftet noe om at du skal kunne holde presentasjoner, og taleteknikk, presentasjonsteknikk. Så en del føringer i kunnskapsløftet taler jo for at det er tøft for de sosialt tilbaketrukne".

Ved evaluering av gruppearbeid foreslo to av fem informanter at lærer passer på å se hele prosessen, slik at ikke noen enkeltelever kan gjemme seg unna og allikevel få god karakter.

"Gruppearbeid er også veldig vanlig senere i livet, i arbeidslivet kanskje. Så da er det uhyre viktig at de er bevisst på hva slags virkning de har på gruppa de er i, og hvorfor det er sånn. Og ikke kritisere de nødvendigvis, men i hvert fall prøve å bevisstgjøre de på det, si om det er noe de kan gjøre. Hvis ikke blir det jo bare sånn at du setter karakteren lik til resten av gruppa, men så setter du en liten stjerne eller notis med at den eleven har ikke bidratt i det hele tatt".

Ved å tilrettelegge framføringer slik at eleven kan velge å holde framføringen enten kun for lærer eller en liten gruppe elever skaper læreren en trygg ramme rundt en utfordrende situasjon. Dette kan føre til en større følelse av mestring for eleven, samtidig som læreren får vist at han eller hun er klar over at situasjonen er utfordrende for eleven. Hvis lærer og elev i tillegg får snakket om dette og laget mål og delmål for hvordan eleven skal forsøke å forbedre situasjonen, vil det kunne komme til å nettopp forbedre situasjonen. I så tilfelle vil dette være et hensiktsmessig tiltak for eleven, i tillegg til et positivt samarbeid mellom lærer og elev.

To av fem informanter svarte at framføringer er noe elevene må øve seg på ettersom de må gjennomføre framføringer og muntlige eksamener på et visst punkt uansett, og kommer til å

bli evaluert på lik linje med andre elever. Ifølge kunnskapsløftet skal elevene etter 10. trinn kunne gjennomføre blant annet enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesning, rollespill og dramatisering. Dette skal de i tillegg kunne tilpasse ulike mottakere (*Læreplanverket for kunnskapsløftet / Kunnskapsdepartementet.*, 2006).

”(...) Også er det jo noen ting, der de må evalueres likt med andre. Og da kan det for så vidt være litt nådeløst. Men alle skal jo opp til de samme eksamenene for eksempel... og vurderes på helt lik måte. Og en annen ting er jo at muntlig eksamen er jo veldig lagt opp til å fokusere på hvordan du fremfører ting. Innhold og fremføring teller nesten like mye. Og for sosialt tilbaketrukne er jo det ganske heftig. Men vi begynner jo med de muntlige presentasjonene i hvert enkelt fag og da blir det jo vant til det. De må forholde seg til det”.

I ungdomsskolen må alle elevene gjennom muntlige framføringer og muntlige eksamener. Da kan det stilles spørsmål ved om det er mest hensiktsmessig å tilrettelegge evalueringen for sosialt tilbaketrukne elever eller om det vil være best for elevene å ”presse” de ut i det. En av informantene fortalte om en tidligere elev som skulle holde en presentasjon, men som ikke klarte å gjennomføre det. Denne opplevelsen førte til at eleven ikke mestret å holde presentasjoner foran elever på en lang stund, og arbeidet etter denne episoden ble stort ettersom det var meget traumatisk for eleven. Lærere bør jobbe med slike elever og være bevisst på å unngå situasjoner som kan skape mye angst.

Som nevnt så mange ganger tidligere i denne oppgaven er elevene svært ulike. De ulike sosialt tilbaketrukne elevene behøver ulik tilrettelegging. Det vil derfor være viktig å kjenne elevene og vite hva som vil fungere for dem. Allikevel kan det antas at en mellomting mellom å tilrettelegge og presse vil være hensiktsmessig. Elevene må sannsynligvis gjennom muntlige eksamener i løpet av ungdomsskolen, og i hvert fall ved senere skolegang. Det å ha øvd på denne eksamensformen i forkant vil være veldig viktig, så lenge eleven ikke føler det som en traumatisk opplevelse.

Forutsigbarhet vil også være viktig ved evaluering av grupper. Som informanter har nevnt tidligere hender det at noen elever ikke deltar i arbeidet gruppen skal gjøre, men allikevel får de evaluering og karakter som en gruppe. Hvis lærer gjør evalueringen forutsigbar kan man få alle elevene med. For eksempel kan man legge vekt på at gruppene skal fungere sammen og

alle skal delta i arbeidet, og belønne den eller de gruppene som har fungert bra sammen. Slik kan muligens belønningen ha en positiv virkning ved evaluering.

6. Oppsummerende drøfting

I dette kapitlet vil jeg oppsummere og drøfte noen av resultatene som er viktige i forhold til å svare på problemstillingene i oppgaven. Problemstillingene er: Hvordan oppfatter lærere sosialt tilbaketrukne elever og hvordan tilrettelegger de læringssituasjonen for dem? Ettersom problemstillingen er todelt, presenterer jeg resultatene under to punkter; hvordan *oppfatter* lærere de sosialt tilbaketrukne elevene, og hvordan *tilrettelegges* læringssituasjonen for de sosialt tilbaketrukne elevene. Jeg vil også presentere metodiske refleksjoner, samt tanker rundt behovet for videre forskning.

6.1 Oppsummering av hovedfunn

6.1.1 Hvordan oppfatter lærere sosialt tilbaketrukne elever?

I beskrivelsen av sosialt tilbaketrukne elever nevnte samtlige informanter en todeling; elever som har venner men som trekker seg unna i faglige sammenhenger som er sosialt krevende, og elever som fungerer greit i faglige sammenhenger som er sosialt krevende men som ikke har venner. I tillegg ble det av flere informanter beskrevet en gruppe elever som er sosialt uinteressert.

Todelingen ble nevnt ved flere anledninger under gjennomføring av intervjuene. I forhold til teorien som er presentert tidligere i oppgaven vil denne inndelingen være litt enkel. Ettersom flere forskere har kommet fram til mange ulike inndelinger av sosialt tilbaketrukne elever vil jeg ikke kunne konkludere med hvilken som er den korrekte inndelingen. Men det er utført en del forskning rundt dette, og mange forskere benytter liknende inndelinger til de som er presentert i teoridelen, men ikke som todelingen informantene presenterer. Informantenes inndeling er litt bastant, ettersom de beskriver elevene til å *enten* ha venner *eller* fungere bra i faglige sammenhenger som er sosialt krevende. I tillegg kan todelingen tolkes dit hen at det kun er den ene kategorien elever som er sosialt tilbaketrukket, og at den andre kategorien elever er sosialt aktive men skolefaglig umotiverte eller passive. Allikevel trekker jeg som nevnt sammenlikninger til Asendorpf (1990) sin inndeling av sosialt tilbaketrukne elever; sjenerte, unnvikende og sosialt uinteresserte, der informantenes todeling kan ha likhetstrekk med de to første gruppene. Dette fordi informantene beskrev at noen elever er tilbaketrukne i undervisningssammenheng når denne blir sosialt krevende, altså at de ikke ønsker å ha fokus på seg i slike situasjoner. Informantene beskrev elevene til å ha manglende sosial kompetanse.

Det kan allikevel tenkes at det finnes sjenerte elever som allikevel har jevnaldrende å gå sammen med i friminuttet. Forskningen som er utført av Asendorpf (ibid.), er utført på barn i barnehage- og førskolealder. Man kan tenke seg at elever i ungdomsskolealder ikke vil benytte like mye parallell-lek der de observerer og holder seg i nærheten av jevnaldrende som barn i barnehagen, slik som det blir beskrevet av Asendorpf (ibid.). Denne beskrivelsen av sjenerte barn passer muligens ikke med beskrivelsen av sjenerte elever i ungdomsskolealder. Beskrivelser av sjenerte barn vil nok endre seg med alderen, ettersom atferden vil endre seg med alderen. Ifølge Rubin et al. (2009) er mesteparten av forskningen som beskriver denne typen atferd hos sjenerte barn utført med 4 til 7 år gamle barn. Jeg kan allikevel ikke konkludere med at atferden til sjenerte elever beskrevet av informantene er den atferden som sjenerte barn viser i denne alderen, siden det trengs mer forskning på dette. Ettersom informantene peker på at disse elevene ikke ser ut til å ha noen vansker når det gjelder det sosiale er det også vanskelig å konkludere med om disse elevene er sosialt tilbaketrukne eller om de er skolefaglig umotiverte eller passive.

Som nevnt ble også sosialt uinteresserte elever beskrevet. Fra tidligere forskning (Rubin & Asendorpf, 1993) vises det at denne gruppen sosialt tilbaketrukne elever ikke like ofte blir identifisert av lærere som sosialt tilbaketrukne elever. Det kan være tilfelle at lærere ikke ser på denne atferden som et problem, ettersom elevene som regel selv velger å være for seg selv. Flere forskere vil si at atferden de sosialt uinteresserte elevene viser er mer ufarlig enn atferden som vises av andre sosialt tilbaketrukne elever (Rubin et al., 2009). Men sosiometriske tester viser at jevnaldrende ignorerer disse elevene (Harrist et al., 1997). Alle barn trenger å omgås jevnaldrende for en positiv sosioemosjonell utvikling (Rubin & Asendorpf, 1993). I teoridelen ble det også presentert en inndeling gjort av Chazan et al. (1998). Noen av informantene beskrev atferd hos elever som kan likne på flere av punktene i inndelingen, men det virket ikke å være bevisst. Men som nevnt overlapper punktene, og en elev kan falle inn under flere av punktene.

Ved spørsmål om årsaker til sosial tilbaketrekking ble mange av informantenes svar svært vage, og samtlige svarte at det kan være mange årsaker. Informantene fikk spørsmål om å komme med eksempler på hva konkrete årsaker kan være, og her var svarene spredt. Hvis informantenes svar blir satt sammen stemmer flere av årsakene i forhold til tidligere presentert teori og forskning, men informantene virket ikke å være særlig bevisst de ulike årsakene. I teoridelen presenterte jeg forskning utført av Harrist et al. (1997), der de kom fram

til en inndeling på fire årsaker til sosial tilbaketrekking. Igjen ble ikke denne direkte nevnt av informantene, men totalt ble alle årsakene beskrevet.

Diskusjonen rundt påvirkningen fra arv og miljø vil jeg ikke gå dypt inn i. Det forligger noe forskning som konkluderer med at mye kan tyde på at arv påvirker personligheten i størst grad, og annen forskning som heller mot at miljømessige påvirkninger er størst. Selv om jeg ikke vil støtte meg på det ene eller det andre, kan man anta at begge deler spiller en viktig rolle i utvikling av personlighet. Dette kan påvirke elevens mulighet til å endre atferd, ettersom det sannsynligvis vil kunne være vanskeligere å endre noe som er en del av medfødt personlighet. Hvis et barn viser sosialt tilbaketrukket atferd fra svært ung alder, vil det da være usannsynlig at denne atferden kan endres? Og i hvilken grad bør vi forsøke å endre noe som er medfødt?

Samtlige informanter beskrev at det å kjenne elevene sine, se de, og ha små samtaler med de i hverdagen er noe som kan åpne for et mer aktivt samspill med elevene. Dette kan antas å være litt ideelle svar, ettersom det vil være en stor utfordring i hverdagen, og særlig når det gjelder å få tid til alle elevene. Ingen av informantene nevnte at samarbeid med foreldre kan være et positivt verktøy for å bli kjent med elevene, og her kan de gå glipp av mye informasjon og gode råd. Det er svært viktig at læreren anerkjenner foreldrenes kompetanse om sine barn, og samarbeid med dem er en viktig oppgave for lærerne (Porter, 2007). Ved spørsmålet om hvordan elevene kan motiveres til økt sosial aktivitet ble ikke elevsamtaler nevnt i det hele tatt. Ettersom det er elevene som kjenner seg selv best vil samarbeid med dem kunne være til hjelp for å komme fram til et tiltak til hvordan de kan øke deres sosiale aktivitet.

Informantene mente at de har tilstrekkelig kompetanse til å identifisere og tilrettelegge rundt sosialt tilbaketrukne elever, selv om de mente at denne kompetansen vil være avhengig av lærerens personlighet og evne til å håndtere disse elevene. De svarte også at det er mange lærere som ikke har tilstrekkelig kompetanse. Ettersom det var vanskelig å få tak i lærere som var villige til å stille opp på intervju om dette emnet, kan det tenkes at de fem informantene jeg intervjuet stilte opp fordi de er interessert i emnet. Dette ble også nevnt av flere av informantene. Allikevel er noen av deres beskrivelser av sosialt tilbaketrukne elever vage, og noen svar får meg til å stille spørsmål ved om samtlige av informantene har så høy kompetanse som antatt når det gjelder disse elevene. Hvis det er tilfelle at informantene er over gjennomsnittet interessert i dette emnet, stiller jeg meg også spørsmål ved hvor høy

kompetanse den gjennomsnittlige lærer sitter inne med når det gjelder å oppfatte at en elev er sosialt tilbaketrukket? Ved en undersøkelse med flere informanter kan man sannsynligvis få svar på dette. Det ser ikke ut til at samtlige informanter har kunnskap om teori og forskning rundt årsaker og definisjoner av sosialt tilbaketrukne elever, men det er kanskje ikke noe man kan forvente heller. Det kan allikevel se ut til at lærerne har noen gode tiltak når det kommer til skolehverdagen og hvordan undervisningen kan tilrettelegges, noe som blir drøftet under.

6.1.2 Hvordan tilrettelegges læringssituasjonen for sosialt tilbaketrukne elever?

Ettersom informantene ser ut til å ha begrenset innsikt i ulike former for sosial tilbaketrekking og årsaker til dette, ville det vært naturlig om de også har begrenset innsikt når det gjelder tilrettelegging? Eller kan det være at de tilrettelegger for de elevene de klarer å identifisere som sosialt tilbaketrukne, men at det er flere elever som ikke blir identifisert, og som faller utenfor? Mer forskning på hvor mange sosialt tilbaketrukne elever som faller utenfor vil kunne gi svar på dette.

Samtlige informanter la vekt på at framføringer er en krevende arbeidsform for sosialt tilbaketrukne elever, og at denne må tilrettelegges. Ved for eksempel høytlesning eller foredrag kan eleven velge å fremføre for kun læreren eller for en liten gruppe elever. Informantene ga klart uttrykk for at dette er noe som ble praktisert av dem, og ga eksempler på dette. Ved å tilrettelegge på denne måten blir situasjonen tryggere for eleven, og det er sannsynligvis større sjanse for at arbeidsformen mestres. I møte med liknende situasjoner ved en senere anledning kan eleven oppleve å ha en økt mestringsforventning (Porter, 2007).

Gruppearbeid ble nevnt som en krevende arbeidsform ettersom informantene mente det er utfordrende å ha oversikten over alle elevene, og passe på at alle elevene deltar. Gruppearbeid vil også kunne være krevende for de sosialt tilbaketrukne elevene, og særlig de sjenerte og engstelige, noe ingen av informantene nevnte. Allikevel ble det nevnt at læreren bør være bevisst sammensetningen av gruppene, og dette kan vise til deres bevissthet rundt disse elevene ved slike arbeidsformer. Evalueringen av gruppearbeid ble også nevnt som utfordrende, ettersom det ofte kan bli en skjev fordeling av arbeidsoppgaver i gruppene. Ifølge sosial kognitiv teori kan belønning være en god måte å motivere elever på (ibid.), og ved at læreren setter et mål for gruppearbeidet kan hensikten med arbeidet styres. En mulighet

kan være å sette som mål at alle gruppene skal inkludere alle gruppemedlemmene i arbeidet, og at belønningen går til den gruppa som har nådd dette målet. Det kan antas at sosialt uinteresserte elever trenger en slik type ytre motivasjon for å ønske å delta i gruppearbeidet. Denne typen ytre motivasjon er muligens ikke like gunstig for elever som er unnvikende eller sjenerte og engstelige, ettersom det kan bli mye press på det å være sosialt aktiv og samarbeide med andre. Selv om elevene ikke kan unngå slike situasjoner bør læreren være bevisst dem, ettersom det muligens kan føre til mer tilbaketrekking eller engstelse.

To informanter mente at så lenge elevene får tid til å forberede seg, takler de det meste av undervisningsformer. En elev med for eksempel sosial angst kan ha store problemer med å bli kastet ut i sosialt krevende undervisningsformer, noe som sannsynligvis ikke vil forsvinne selv om læreren tildeler tid til forberedelse. At informantene mener dette kan vise til en manglende forståelse rundt disse elevenes utfordringer i undervisningssituasjonene, og mulige konsekvenser av en slik type press for elevene.

I ungdomsskolen må alle elever ha gjennomført noen muntlige framføringer og muntlige eksamener. Hvis en lærer har tilrettelagt liknende situasjoner for en elev tidligere bør det være et mål om at eleven kan gjennomføre de muntlige kravene som stilles når den tiden kommer. Hvis læreren kun tilrettelegger uten å sette mål om fremgang hos eleven, vil muntlige eksamener der det er klare regler på hvordan eleven skal evalueres, ikke bli mindre utfordrende for eleven. Målet for alle elever bør være å takle slike situasjoner, enten man bruker kort eller lang tid på å nå målet.

Paulsen og Bru (2008) skriver at lærere kan tilrettelegge på ulike måter for å gjøre sosialt krevende situasjoner i klasserommet mindre utfordrende sosialt tilbaketrukne elever. For eksempel bør blant annet evalueringer og framføringer være forutsigbare og så lite skremmende som mulig. I teoridelen i oppgaven er det vist til sosial kognitiv teori der man takler utfordringene gjennom fire nivåer (Juvonen & Wentzel, 1996). Disse begynner med observasjon av læreren, fortsetter med imitasjon av lærerens handling, for så at eleven selv skal kunne benytte strategien og vurdere seg selv, og til slutt skal eleven kunne tilpasse strategien til ulike situasjoner (ibid.). På denne måten kan eleven jobbe fram mot å bli bedre til å takle muntlig eksamen eller muntlig fremføring. Ved at dette blir gjennomført i trygge omgivelser kan eleven oppleve mestring, samtidig som eleven ikke er ukjent for liknende situasjoner.

Avslutningsvis vil det være vanskelig å konkludere med om informantene klarer å identifisere alle sosialt tilbaketrukne elever. Det kan se ut som om de har vanskelig for å skille disse elevene, og at de mangler en klar forståelse for hva sosial tilbaketrekking innebærer for elevene. Men når det gjelder beskrivelsene av sosialt tilbaketrukne elever, har disse noen likhetstrekk med beskrivelsene gjort i teoridelen. Allikevel er det usikkert om informantene faktisk mente å beskrive de to kategoriene sosialt tilbaketrukne elever, eller om de kun beskrev en. Ikke alle informantene nevnte de sosialt uinteresserte elevene som sosialt tilbaketrukne, noe som stemmer med beskrivelser gjort av flere forskere. Med dette kan det antas at mangel på sosial kompetanse eller tegn på engstelse blir oppfattet som problematisk atferd, men at mangel på interesse eller motivasjon ikke blir oppfattet slik.

Det at informantene var så vage når det gjelder mulige årsaker sosial tilbaketrekking, kan tyde på at det er et behov for kompetanseheving. Flere av informantene har kommet med ulike metoder for tilrettelegging av sosialt tilbaketrukne elever i skolen. Det kan virke som om informantene er bevisst disse elevene i undervisningssituasjoner, og både tilrettelegger og legger litt press på dem. Om dette er bevisste valg og om lærerne tilrettelegger ulikt for de ulike typene sosialt tilbaketrukne elever, trengs det mer forskning om.

Om man kan endre de sosialt tilbaketrukne elevenes atferd i særlig stor grad er usikkert. Enten arv eller miljø spiller størst rolle i utviklingen av personlighet kan man stille spørsmål om hvordan dette kan påvirke i arbeid med elever. Det som er arvelig kan muligens ikke endres noe særlig, og det vil si at en stor del av personligheten til en sosialt tilbaketrukket elev vil være vanskelig å endre. Vil dette i så fall si at man ikke skal forsøke å utfordre eleven til å mestre de situasjonene som ikke mestres i utgangspunktet? Bør man i det hele tatt forsøke å endre noe som er medfødt?

I undervisningssituasjoner med sosialt tilbaketrukne elever kan det bli et dilemma om man skal tilrettelegge for eleven eller om man skal forsøke å endre elevens atferd. Det mest gunstige vil sannsynligvis være en mellomting. Ved å følge noen tanker bak humanistisk klasseledelse kan man skape trygge elever som får sine behov møtt, som har gode relasjoner til læreren, og med et positivt klassemiljø. Det kan antas at dette er en tilnærming til klasseledelse som særlig de sjenerte og engstelige elevene kan ha behov for. Det vil bli lagt stor vekt på trygghet og å tilpasse undervisningssituasjoner til elevene. Sosial kognitiv teori

legger også vekt på tilpasning, men i tillegg legges det stor vekt på hvordan undervisning kan foregå i praksis. Med ytre motivasjon eller belønning kan sosialt uinteresserte elever bli motivert til å delta i situasjoner som vanligvis ikke ville vært interessante. Mestringsfølelse er viktig for alle elever, men kan også være en motivasjon for de uinteresserte elevene. For å oppnå framgang må man legge noe press på alle elever. Men forskjellen mellom de sosialt umotiverte elevene og de sjenerte eller engstelige ligger sannsynligvis i mengden press og mengden tilrettelegging og trygghet. Der de mer umotiverte elevene kanskje kan bli litt presset eller utfordret til å vise en mer sosialt aktiv atferd bør man være mer forsiktig hos elever som er sjenerte og engstelige, og bygge mer på trygghet og tilrettelegging. Det ser ut til at flere av informantenes praksis i klassen har mye til felles med begge tilnærmingene til klasseledelse. Men det kan som nevnt stilles spørsmål ved om de har identifisert alle de sosialt tilbaketrunkne elevene.

Ut fra resultatene i denne oppgaven kan det som nevnt se ut til at det er behov for kompetanseheving hos lærere når det gjelder sosial tilbaketrekkning i skolen. Selv om lærere ofte kjenner sine egne elever og vet hva som kan fungere for dem, vil kompetanseheving være nyttig. Ved kompetanseheving bør lærerne få klare definisjoner på hvem disse elevene er, og årsakene til deres atferd. Tiltak til hvordan lærerne kan jobbe med elevene for å øke deres sosiale og faglige ferdigheter vil være viktig. Det vil ikke ha noen hensikt å bare bli presentert for teori hvis det ikke kan benyttes i praksis. Hvis lærerne får tips om ulike små grep som kan gjøres for å forbedre skoledagen vil de sannsynligvis ha mer nytte av dette enn av kun teori. De bør få forslag til tiltak som kan benyttes i hverdagen uten at det er for tidkrevende, ettersom det er mange ulike elever å ta hensyn til. Det finnes ikke skreddersydde tiltak som kan benyttes på alle sosialt tilbaketrunkne elever. Det er måten man forholder seg til disse elevene, samt måten man underviser som er avgjørende. Hvis læreren ikke forstår elevens utfordringer vil det være vanskelig å gjøre noe med disse utfordringene.

Et grep som kan tas er samarbeid. For at en lærer skal se og forstå eleven må det ulike samarbeid til. Ved overgangen fra for eksempel barneskole til ungdomsskole bør lærerne ha samtaler om elevene. Som et par av informantene nevnte, må de utveksle kunnskaper om hver elev jevnlig i løpet av skoleåret også, ettersom de kan lære mye av hverandre, noe som igjen kan minske arbeidet deres. Dette kan være alt fra hvilken atferd eleven viser i de ulike klassene, hva som mestres og hva som ikke mestres, hvilke tiltak som fungerer eller ikke fungerer, hva årsaker til atferden kan være, med mer. Dette er et tiltak som ikke behøver å ta

lang tid, og som vil øke lærernes kunnskaper om alle elevene, ettersom det er mange andre elever å ta hensyn til i en klasse. I tillegg vil samarbeid med eleven selv, og foreldre være viktig for å bli kjent med eleven.

Som nevnt over er det sannsynligvis en mellomting mellom tilrettelegging og endring som vil fungere best med disse elevene i undervisningssituasjoner. Men ettersom elevene i denne gruppen ikke er like må man huske å tilpasse undervisningen til hver elev. Der noen av disse elevene kan presses litt, vil andre ikke tåle dette. Ved å fokusere på elevenes sterke sider vil man kunne utfordre dem videre.

6.2 Metodiske refleksjoner

Hensikten med denne masteroppgaven er å finne ut hvordan lærere oppfatter de sosialt tilbaketrunkne elevene, og hva de gjør for at disse elevene skal yte sitt beste i skolesammenheng. I undersøkelsen ble det benyttet et utvalg på 5 informanter. Jeg har funnet informantene ved hjelp av familie og venner, og har da et utvalg som kalles tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009). Dette er et slags strategisk utvalg der man benytter informanter som er tilgjengelige og som har de riktige kvalifikasjonene til å delta i undersøkelsen. Årsaken til at jeg benyttet et tilgjengelighetsutvalg i denne undersøkelsen er at jeg forsøkte å kontakte flere ungdomsskoler i ulike kommuner uten hell. På grunn av tidsbegrensninger og manglende informanter måtte jeg derfor endre valg av fremgangsmåte for å få gjennomført intervjuer, noe som også kan ha påvirket resultatenes overførbarhet. De relativt få informantene og måten det var mulig å skaffe et utvalg på kan ha påvirket overførbarheten av funnene. Jeg vil allikevel understreke at jeg ikke hadde noe kjennskap til informantene eller skolene de arbeider ved i forkant av intervjuene.

Flere av informantene deltok sannsynligvis i undersøkelsen fordi de interesserer seg spesielt for sosialt tilbaketrunkne elever og utfordringer rundt dem. Svarene jeg har fått i intervjuene kan derfor være litt ideelle, ettersom flere av informantene muligens har mer kunnskap om disse elevene enn andre lærere.

Noen undersøkelser som har tatt for seg stille jenter/innadvendte elever har også kommet fram til at lærere ser på seg selv som kompetente til å håndtere denne gruppen elever, men at de samtidig mener at det er et behov for kompetanseheving blant lærere. Det er også flere

undersøkelser der lærere gir uttrykk for at det er vanskelig å bygge relasjoner til de stille/innadvendte/tilbaketrukne elevene og derfor vanskelig å vite hvilke tiltak som kan iverksettes. Jeg har kikket i flere masteroppgaver som handler om liknende temaer. Selv om jeg ikke benytter så mye av den samme teorien og forskningen som har blitt benyttet i disse ser det ut til at jeg har kommet fram til mye av de samme resultatene.

6.3 Behov – videre forskning

Hvis jeg hadde hatt en større tidsramme ville det vært mange muligheter for hvordan en liknende undersøkelse kunne blitt gjennomført. Ved å benytte et større og tilfeldig utvalg lærere til intervju ville resultatene blitt overførbare i større grad. Intervju og observasjon av sosialt tilbaketrukne elever vil kunne ført til større kunnskap om disse elevene og hvilke tiltak i forhold til læringsmiljø som kan iverksettes for å øke deres sosiale aktivitet.

Mye av forskningen rundt sosialt tilbaketrukne elever er gjort mot yngre barn. Ved å gjennomføre longitudinelle undersøkelser fra ungdomsalder og mot voksen alder, kan man finne konsekvenser for atferden som blir vist i yngre alder. Selv om det finnes noen undersøkelser som ser på hvor stabil ulik sosialt tilbaketrukket atferd er, har disse også i størst grad blitt gjennomført i ung alder. For eksempel er det usikkert hva slags atferd sjenerte ungdommer og voksne viser. Om det er arv eller miljø som i størst grad påvirker utvikling av sosialt tilbaketrukket atferd trengs det også mer forskning på.

Hvis det er tilfelle at lærere kun oppdager noen sosialt tilbaketrukne elever men ikke alle, ville det vært interessant å undersøke hvor mange sosialt tilbaketrukne elever som *ikke* blir fanget opp i skolen. Når det gjelder kompetanseøkning hos lærere kan en studie på hvordan man best kan øke deres kompetanse, og hva slags kompetanse de behøver for å best kunne hjelpe disse elevene, være spennende.

De ulike typene sosialt tilbaketrukne elever har sannsynligvis behov for ulike tilrettelegging og ulike tiltak. I arbeid med de umotiverte elevene og de engstelige elevene kan det særlig se ut til å være gunstig med ulike fremgangsmåter for å gjøre deres skoledag bedre. Hvilke typer tiltak og hvilke behov disse ulike sosialt tilbaketrukne elevene har kan man sannsynligvis finne mer ut av ved å gjennomføre en undersøkelse der disse elevene er informanter. Men

som nevnt vil det da være viktig å ta seg god tid og samarbeide med elevene på en positiv måte.

Litteraturliste

- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability and peer avoidance. *Human Development, 33*(4).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and company.
- Bru, E., & Paulsen, E. (2008). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties, 13*(4).
- Carlgren, I., Klette, K., Mýrdal, S., Schnack, K., & Simola, H. (2006). Changes in nordic teaching practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50*(3).
- Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D., & Phillips, R. (1998). *Helping socially withdrawn and isolated children and adolescents*. London: Cassel.
- Christensen, L., Young, R. K., & Michelle, M. (2007). Behavioral intervention planning: Increasing appropriate behavior of a socially withdrawn student. *Education and treatment of children, 30*(4).
- Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. T., & Yuen, F. K. O. (Eds.). (2005). *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. London: SAGE Publications.
- Coplan, R. J., & Armer, M. (2007). A "multitude" of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child development perspectives, 1*(1).
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology, 40*(2).
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child development, 68*(2).
- Juvonen, J., & Wentzel, K. R. (Eds.). (1996). *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. New Haven: Yale University Press.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet / Kunnskapsdepartementet*. (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nelson, J. A. P., Caldarella, P., Young, R. K., & Webb, N. (2008). Using peer praise notes to increase the social involvement of withdrawn adolescents. *Teaching exceptional children, 41*(2).
- O'Neil, H. F., & Drillings, M. (Eds.). (1994). *Motivation: theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paulsen, E. (2010). *Social passivity among pupils in junior high school: antecedents, perceptions of the learning environment and consequences for academic achievements*. University of Stavanger, Stavanger.
- Paulsen, E., & Bru, E. (2008). Social passivity and grades achieved among adolescents in junior high school. *School Psychology International, 29*.
- Paulsen, E., Bru, E., & Murberg, T. A. (2006). Passive students in junior high school: The association with shyness, perceived competence and social support. *Social Psychology of Education, 6*.
- Porter, L. (2007). *Behaviour in schools. Theory and practice for teachers*. Berkshire: Open University Press.
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. (Eds.). (1993). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. New York: Psychology Press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *The annual review of psychology, 60*.
- Rubin, K. H., Hymel, S., & Mills, R., S. L. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: stability and outcomes. *Journal of personality, 57*(2).

Tellegen, A., Lykke, D. T., Bouchard, T. J., Wilcox, K. J., Segal, N. L., & Rich, S. (1988). Personality similarity in twins reared apart and together. *Journal of personality and social psychology*, 54(6).

Tetzchner, S. v. (2003). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Zeeman, R. D. (2006). Glasser's Choice Theory and Purkey's Invitational Education— Allied Approaches to Counseling and Schooling. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12.

Vedlegg

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Edvin Bru
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 06.01.2010

Vår ref:23197 / 2 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 04.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

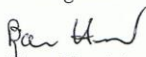
23197	<i>Sosialt tilbaketrunkne barn i skolen. En kvalitativ undersøkelse om læreres opplevelse og kompetanse rundt sosialt tilbaketrunkne barn</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Edvin Bru
Student	Janne Engebretsen


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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Janne Engebretsen, Hasselåsen 27, 4844 ARENDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Mitt navn er Janne Engebretsen, og jeg er for tiden student ved Universitetet i Stavanger hvor jeg holder på med min mastergrad i spesialpedagogikk. I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg å intervjuere lærere, og trenger derfor informanter til dette.

Temaet for oppgaven er sosialt tilbaketrukne elever. Med sosialt tilbaketrukne elever mener jeg elever som ellers er normalt fungerende, og som ikke primært er preget av for eksempel angst, depresjoner, aspergers syndrom eller liknende. Jeg ønsker å se på hva slags erfaring lærere i skolen har med disse barna og hvordan det kan tilrettelegges for dem i skolehverdagen. Du vil få tilsendt en intervjuguide før intervjuet skal gjennomføres som vil bestå av spørsmål som omhandler temaet. I tillegg ønsker jeg å ha muligheten til å stille oppfølgings spørsmål hvis det faller seg naturlig i løpet av intervjuet.

Intervjuene vil bli spilt inn ved hjelp av en lydopptaker i tillegg til at jeg vil ta notater underveis. All informasjon vil bli anonymisert og det er kun jeg som vil ha tilgang på lydopptak og notater. Jeg har taushetsplikt, og informasjonen jeg får i løpet av prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Med dette skal ikke noen informanter kunne bli identifisert. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene mellom midten av februar og første del av mars. Utover dette er jeg fleksibel, og tid og sted kan vi sammen bli enige om. Intervjuet vil vare ca. en time. Lydopptaket blir slettet ved levering av oppgaven i juni 2010.

Det er frivillig å delta på intervjuet, og du har mulighet til å avstå fra å svare på spørsmål i løpet av intervjuet. Hvis du samtykker ved å skrive under på samtykkeerklæringen kan du når som helst og uten å oppgi grunn trekke deg fra prosjektet. Hvis du velger å trekke deg etter at intervjuet er gjennomført vil all informasjon om deg bli slettet.

Masteroppgaven vil bli gjennomført under veiledning av Professor Edvin Bru ved Senter for Atferdsforskning (SAF).

Hvis du har spørsmål til studien eller ønsker å ta kontakt med meg kan du kontakte Janne Engebretsen på telefon; 99788303 eller e-post j.engebretsen@stud.uis.no

Håper å høre fra deg!

Med vennlig hilsen

Janne Engebretsen

Intervjuguide

1. Hvordan vil du beskrive sosialt tilbaketrukne barn?
2. Synes du at lærere har tilstrekkelig kompetanse for å identifisere og tilrettelegge for de sosialt tilbaketrukne barna?
3. Hva tror du er årsaken til at barna er sosialt tilbaketrukne?
4. I hvilken grad tror du barnas atferd går ut over vennskap med de andre i klassen?
5. I hvilken grad mener du at barnas tilbaketrukkethet vil kunne påvirke barnas karakterer?
6. Hvordan kan lærere motivere sosialt tilbaketrukne barn til å bli mer sosialt aktive?
7. Hvordan kan lærere gå fram for å åpne et mer aktivt samspill med sosialt tilbaketrukne elever?
8. Hva slags undervisning mener du er mest gunstig for disse barna?
 - a. Hvordan kan en gå fram for å inkludere sosialt tilbaketrukne elever i klassens sosiale og faglige liv?
 - b. Hvordan kan gruppearbeid tilpasses disse elevene slik at de får mulighet til å være mer aktive?
 - c. Hvordan kan evalueringsformer tilrettelegges?