



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap og humaniora- pedagogikk	Vår- semesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Martin Nøland Jårvik	...Martin Nøland Jårvik... (signatur forfatter)
Veileder: Anne Nevøy	
Tittel på masteroppgaven: «Innagerende atferd blant elever i skolen- en kvalitativ studie av læreres og PPT- rådgiveres erfaringer og synspunkt på innagerende atferd» Engelsk tittel: «Introverted behavior and social withdrawal among students in school- A qualitative study of teachers' and EPS counselors' experiences on introverted behavior and social withdrawal».	
Emneord: Innagerende atferd, pedagogisk tilrettelegging; læringsfelleskap, klasseledelse og relasjoner	Antall ord: 29 439 + vedlegg/annet: 31 080 Stavanger, 11/6-2021 dato/år

Sammendrag

Denne studien retter søkelyset mot læreres og PPT- rådgiveres erfaringer og synspunkt knyttet til elever som viser en innagerende atferd i skolen. Problemstillingen for studien er følgende: *«Hvilke erfaringer har lærere og PPT- rådgivere med elever som viser en innagerende atferd, og hvilke opplæringstilbud mener de skolen kan bidra med for å tilrettelegge for gode læringsfelleskap?»*.

For å belyse problemstillingen ble fem lærere og to PPT- rådgivere intervjuet. Formålet med studien var å få innsikt i deltakernes forståelse, opplevelser og refleksjoner knyttet til innagerende atferd blant elever, og skolens opplæringstilbud. Med bakgrunn i analyse og tolkning ble det utarbeidet fem kategorier: i) «Innagerende atferd»- lærernes og PPT- rådgivernes synspunkt og erfaringer, ii) hvorfor innagerende atferd?, iii) utfordringer for eleven, iv) å «se» elever som viser en innagerende atferd og v) den pedagogiske tilretteleggingen.

Deltakerne ga uttrykk for at de hadde god kunnskap om innagerende atferd, og hva som kjennetegner denne elevgruppen. I analysen kom det fram at elevene kan oppleves som tilbakeholdne, stille og at de krever lite oppmerksomhet fra læreren og medelever. Det fremgår i studien at deltakerne er oppmerksomme på elever som viser en innagerende atferd, men at disse elevene kunne forsvinne i mengden dersom elevene med en utagerende atferd krever for mye oppmerksomhet fra læreren.

Når det gjelder pedagogisk tilrettelegging viste analysen at deltakerne enes om at det er viktig å legge til rette for en god generell og inkluderende pedagogikk. Deltakerne påpekte viktigheten av å skape trygghet og forutsigbarhet gjennom et godt læringsmiljø, gode relasjoner, i tillegg til et velfungerende skole- hjem samarbeid.

I diskusjonskapittelet konsentreres diskusjonen om deltakernes kunnskap og kompetanse, og forholdet mellom en generell pedagogikk versus en 'spesiell pedagogikk'.

Generelt viser lærerne og PPT- rådgiverne et bredt kunnskapsnivå knyttet til innagerende atferd, og hvordan man kan tilrettelegge for denne elevgruppen. Noe som viser at det er mer kunnskap ute blant ansatte i skolesektoren enn det som kommer til uttrykk i faglitteratur og i forskning.

Forord

Prosessen med å skrive studien har vært krevende, lærerik og gitt meg økt forståelse og kunnskap om et tema jeg synes er interessant og viktig å belyse. Gjennom å få innsyn i lærernes og PPT- rådgivernes erfaringer og refleksjoner, har jeg tilegnet meg kunnskap om innagerende atferd som jeg tar med meg videre i læreryrket. Nå som prosessen med å skrive studien går mot slutten, har jeg lært mye om hvordan man kan identifisere elevene som viser en innagerende atferd og hvilke opplæringstilbud som er viktig for å redusere og forebygge vanskene til disse elevene. Jeg håper at studien kan bidra til et økt fokus på kunnskap om innagerende atferd, og at leseren kan gjenkjenne beskrivelser i studien som kan bidra til inspirasjon og refleksjon over egen praksis.

Det er mange personer jeg vil takke for å ha klart å skrive og komme i mål med masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke min nærmeste familie som har vært gode støttespillere underveis i prosessen, og bidratt til å holde motivasjonen og humøret oppe. Jeg vil også venner og medstudenter som også har vært viktige støttespillere og bidratt med hjelp og refleksjoner når det var behov for det.

Videre vil jeg takke de sju deltakerne i prosjektet for å ha delt erfaringer og tanker om temaet. Uten dere ville ikke studien blitt til. Det rettes også en stor takk til min veileder Anne Nevøy, for gode samtaler og konstruktive tilbakemeldinger. Dine innspill har jeg satt veldig pris på og har vært viktige gjennom hele arbeidsprosessen.

Tusen takk til alle!

Stavanger, juni 2021

Martin Nøland Jårvik

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	6
<i>1.1 Bakgrunn for valg av tema</i>	<i>6</i>
<i>1.2 Valg av problemstilling</i>	<i>7</i>
<i>1.3 Studiens oppbygning</i>	<i>7</i>
Kapittel 2: Teoretisk referanseramme	9
<i>2.1 Litteraturgjennomgang og tidligere forskning om innagerende atferd.....</i>	<i>9</i>
2.1.1 Søkeprosessen etter tidligere forskning og litteratur.....	9
2.1.2 En introduksjon til presentasjon av kunnskapsfeltet	10
2.1.3 Innagerende atferd i skolen.....	13
<i>2.2 Årsaksforklaringer til innagerende atferd</i>	<i>17</i>
<i>2.3 Pedagogisk tilrettelegging for elever som viser en innagerende atferd</i>	<i>19</i>
2.3.1 Tilpasset opplæring, læringsfelleskap og inkludering	20
2.3.2 Betydningen av gode relasjoner	22
2.3.3 Klasseledelse og organisering	23
2.3.4 Samarbeid mellom foreldre og skole	26
<i>2.4 Oppsummering</i>	<i>27</i>
Kapittel 3: Forskningsprosessen	28
<i>3.1 Studiens vitenskapsteoretiske grunnlag</i>	<i>28</i>
3.1.1 Rollen som forsker og forforståelse	30
3.1.2 Valg av forskningsdesign: kvalitativ metode.....	30
3.1.3 Intervju som metode	31
3.1.4 Utforming av intervjuguide.....	32
<i>3.2 Datainnsamling</i>	<i>34</i>
3.2.1 Utvalg og tilgjengelighet	34
3.2.2 Forberedelser og gjennomføring av intervju	36
<i>3.3 Transkribering</i>	<i>38</i>
<i>3.4 Analyseprosessen</i>	<i>39</i>
<i>3.5 Kvalitetssikring.....</i>	<i>44</i>
3.5.1 Reliabilitet.....	44
3.5.2 Validitet.....	44
3.5.3 Forskningsetiske vurderinger	46

Kapittel 4: Presentasjon av analysen	48
<i>4.1 «Innagerende atferd»- lærernes og PPT- rådgivernes synspunkt og erfaringer</i>	<i>49</i>
<i>4.2 Hvorfor innagerende atferd?</i>	<i>55</i>
<i>4.3 Utfordringer for eleven</i>	<i>57</i>
<i>4.4 Å «se» elever som viser en innagerende atferd</i>	<i>61</i>
<i>4.5 Den pedagogiske tilretteleggingen</i>	<i>66</i>
Kapittel 5: Diskusjon	76
<i>5.1 Skolens kunnskap om innagerende atferd</i>	<i>76</i>
<i>5.2 Generell pedagogikk versus en 'spesiell pedagogikk'?</i>	<i>79</i>
Kapittel 6: Avsluttende refleksjoner	83
Litteraturliste	85
Vedlegg	89

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I praksisperioder har jeg møtt elever som har hatt en passiv og tilbakeholden rolle, noe som ofte førte til at elevene forsvant i mengden og fikk lite oppmerksomhet fra lærere og medelever. Dette har gjennom lærerutdanningen ført til en interesse for temaet, og en nysgjerrighet for hvordan skolen kan møte disse elevene.

I skolen møter lærere et stort mangfold av elever, alle med ulike personligheter og behov. Enkelte elever liker å få mye oppmerksomhet og være midtpunktet i klasserommet, mens andre foretrekker å holde seg i bakgrunnen, er forsiktige og stille. Temaet for denne studien er elever som er stille og sjenerte. Enkelte elever er stille, noe de trives godt med. Det er ikke disse elevene studien vil dreie seg om, men de elevene som gir uttrykk for å ha det vanskelig, og hvor sjenansen kan ha en negativ innvirkning på skolehverdagen og skape hindringer for læringen og det sosiale samspillet med andre. I faglitteraturen beskrives dette som innagerende atferd (Lund, 2012). Lund (2012) formidler at innagerende atferd er en tilstand hvor følelser, tanker og opplevelser vendes innover mot seg selv, og at uttrykkene som kommuniseres er sårbarhet, tilbakeholdenhet, og usikkerhet. Dette kan føre til at elevene som viser en innagerende atferd møter utfordringer med hensyn til læring og det kan hindre dem i sosiale interaksjoner. Beskrivelser som sjenanse, passivitet og tilbakeholdenhet, kan tolkes som kjennetegn knyttet til innagerende atferd (Lund, 2004).

Elever som er tilbakeholdne og passive har fått lite oppmerksomhet blant forskere, og det var ikke før på 1980- tallet at forskere begynte å trekke temaet «de rolige»- elevene frem i lyset (Rubin & Coplan, 2004). Ifølge forskningen til Rubin og Coplan (2004) var temaet så å si ikke eksisterende fra 1950 til 1970- tallet. En av grunnen til dette kan være at utagerende atferd har fått all oppmerksomhet i skolen og i forskningen. Konsekvensene av at lærerens oppmerksomhet går til elevene som «forstyrrer» undervisningen, kan være at elevene som er stille og tilbakeholdne lettere blir oversett av læreren, og i mindre grad får sine behov ivaretatt. Dette kan være tilfellet ettersom den «forstyrrende» atferden i klasserommet kan oppleves som et mer akutt og direkte problem (Sørli og Nordahl, 1998). Vanskene til elevene som viser en innagerende atferd kan dermed lettere forbli uopptatt, ettersom de ikke er like synlige (Rubin & Coplan, 2004). I forskningsrapporten til Sørli og Nordahl (1998) om problematferd i skolen, rapporterer lærere at det er omtrent like mange tilfeller av elever som

oppfattes som innagerende, som elever som har en utagerende atferd i klasserommet. Det samme påpeker Lund (2012) som hevder at tilbakeholdenhet og innagerende elever kan være en like stor utfordring for lærere som elever som har en utagerende atferd. Hun påpeker også at når en elevs sjenanse og tilbakeholdenhet går ut over læringen og det sosiale livet, blir det et atferdsproblem, som er like alvorlig og omfattende som utagerende atferd. Likevel vekker det ikke særlig bekymring blant de som arbeider i skolesektoren, ettersom elevene ikke forstyrrer i klasserommet i like stor grad, sier Lund (2012).

I Opplæringsloven § 9A-2 står det at «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*» (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Denne paragrafen danner bakgrunn for denne studien, ettersom jeg ønsker å studere lærere og PPT- rådgiveres erfaringer og synspunkt med hensyn til elever som viser en innagerende atferd og hvilke opplæringstilbud de mener skolen kan bidra med. Ved å rette oppmerksomheten mot denne elevgruppen, håper jeg å bidra til å øke oppmerksomheten mot denne elevgruppen.

1.2 Valg av problemstilling

Målsettingen med studien er å undersøke hvilke erfaringer og synspunkt lærere og PPT- rådgivere har med elever som de mener viser en innagerende atferd, og hvilke opplæringstilbud de mener skolen kan bidra med for å tilrettelegge for gode læringsfelleskap. Derfor har jeg utviklet følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har lærere og PPT- rådgivere med elever som viser en innagerende atferd, og hvilke opplæringstilbud mener de skolen kan bidra med for å tilrettelegge for gode læringsfelleskap?»

1.3 Studiens oppbygning

Masteroppgaven består av seks kapitler; «Innledning», «Teoretisk referanseramme», «Forskningsprosessen», «Presentasjon av analysen», «Diskusjon» og «Avsluttende refleksjoner». Hovedinnholdet i kapitlene blir presentert under:

Kapittel 1: I kapittel 1 presenteres studiens tema, relevans og formål. Videre blir problemstillingen for masterstudien presentert og redegjort for.

- Kapittel 2: I dette kapitlet presenteres tidligere forskning på temaet innagerende atferd og skolens tilbud. Videre gjennomgås relevant teori og litteratur opp mot studiens problemstilling.
- Kapittel 3: I kapittel 3 omtales studiens metodevalg, datakonstruksjon og bearbeiding av datamaterialet, før analyseprosessen og metodiske refleksjoner.
- Kapittel 4: I dette kapitlet presenteres analysen av datamaterialet og studiens funn i lys av relevant teori og litteratur. Presentasjonen tar utgangspunkt i kategoriene som kom frem i analyseprosessen.
- Kapittel 5: I kapittel 5 diskuteres den empiriske analysen. Det blir tatt utgangspunkt i de mest sentrale funnene fra kapittel 4 for å besvare studiens problemstilling.
- Kapittel 6: I dette kapitlet presenteres avsluttende refleksjoner og tanker om videre forskning.

Kapittel 2: Teoretisk referanseramme

I denne delen av studien vil jeg redegjøre for tidligere forskning og litteratur på fenomenet innagerende atferd, mulige årsaksforklaringer og prinsipper med hensyn til pedagogisk tilrettelegging for denne elevgruppen. Studiens teoretiske referanseramme er basert på en «literature review» av tidligere forskning og forskningslitteratur. Denne kunnskapsoversikten vil danne grunnlaget for intervjuene og utgjør tolkningsramme for den empiriske analysen.

2.1 Litteraturgjennomgang og tidligere forskning om innagerende atferd

2.1.1 Søkeprosessen etter tidligere forskning og litteratur

Som tidligere nevnt kan innagerende atferd beskrives på ulike måter. Dette fører til at man kan bruke forskjellige begreper når en søker i databaser etter tidligere forskning. Jeg benyttet databasene Oria og Eric for å søke etter forskningsartikler, og brukte søkebegrepene «social withdrawal», «shyness», «unsociability», «introverted behavior» «classroom» og «education».

For å identifisere artikler som kunne være relevante for studien leste jeg gjennom abstraktet til forskningsartiklene. Kriteriene for at forskningsartiklene skulle være relevante for studien, var at tematikken måtte ta for seg fenomenet innagerende atferd, og/eller ulike tilnærminger til hvordan lærere kan tilrettelegge skolehverdagen for å hjelpe denne elevgruppen. Begrepet «innagerende atferd» ga ikke et stort utslag i databasene, ettersom tidligere forskere har brukt andre begreper for tematikken. Derfor koblet jeg «innagerende atferd» opp mot andre søkeord som «introverted behavior», «shyness» osv.

For å hente frem forskningsartikler som var relevante for studien i databasen Oria, brukte jeg begrepene som nevnt ovenfor. Jeg brukte disse begrepene fordi «shyness», «social withdrawal», «unsociability» og «introverted behavior» kan være kjennetegn på innagerende atferd, og for å koble det opp mot skolen koblet jeg begrepene sammen med «education» og «classroom». Ved å bruke alle disse begrepene i et søk fikk jeg fem forskningsartikler. Derfor måtte jeg dele opp søkene og bruke enkeltbegreper i ulike grupper, noe som ga et mye større utvalg på antall artikler. For å redusere antallet valgte jeg hovedsakelig artikler som var publisert de siste 10 årene, at tematikken var avgrenset til barne- og/eller ungdomskolen og at artiklene var på engelsk. Dette førte til at jeg satt igjen med 11 relevante forskningsartikler.

Eric står for Education Resources Information Center, og denne databasen er et nettbasert bibliotek hvor man kan søke etter vitenskapelige tekster. For å finne frem til forskningsartikler krysset jeg av for å få frem artikler som var «peer reviewed only». I det første søket i denne databasen brukte jeg alle begrepene som nevnt ovenfor, noe som ga 45 treff. Ved å dele opp søket og bruke enkeltbegreper økte antall forskningsartikler, slik som tilfellet også var for søket i Oria. For å redusere antallet artikler valgte jeg 1. artikler som var publisert de siste 10 årene, og 2. artikler som hovedsakelig var fra sentral Europa og Amerika. Til slutt satt jeg igjen med ni forskningsartikler som kunne være relevant for studien.

Totalt hadde jeg 20 artikler som ut fra tematikken, forskningsspørsmålene og formålet, var relevante for denne studien. Disse leste jeg grundig, samtidig som jeg markerte og kommenterte tematikker som kunne være interessant å trekke frem. (se vedlegg 5, oversikt fra arbeidsprosessen med å søke etter forskningsartikler).

I søket etter faglitteratur endte jeg opp med ni fagbøker som omhandlet innagerende atferd i skolen og pedagogisk tilrettelegging. Jeg benyttet meg også av generell pedagogisk litteratur som jeg har blitt kjent med i studiesammenheng.

2.1.2 En introduksjon til presentasjon av kunnskapsfeltet

I den norske faglitteraturen fokuseres det på at elever med en innagerende atferd kan ha en lav selvfølelse og at dette er elever som «forsvinner» i mengden blant medelevene i klasserommet.

Begrep som brukes om fenomenet er: tilbakeholdenhet og stille atferd, sky, sjenanse, innadvendt, introvert, engstelig, passiv og sosialt isolert (Lund, 2004). Lund (2004) trekker frem at elever som viser innagerende atferd ikke er en homogen elevgruppe, men elever med ulike utfordringer, opplevelser og behov.

Lund (2012) definerer innagerende atferd som «*En benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv*» (s. 27).

Slik Lund understreker, kjennetegnes innagerende atferd ved at atferden vendes innover. Dette kan for eksempel kobles til å ha en lav selvfølelse og negative tanker om seg selv (Lund, 2012). De negative erfaringene og forventningene skriver Lund (2012), kan bli omgjort til allmenngyldige «sannheter» som lever sitt eget liv i elevens bevissthet. Disse erfaringene kan skape negative indre dialoger, som forstyrrer motivasjonen til å prøve ut noe nytt og til å

ta kontakt med andre. De negative erfaringene kan også skape et indre bilde hos personen om at andre personer i nærmiljøet ikke vil ha kontakt med han eller hun (Lund, 2012).

Et annet aspekt ved atferdsproblemet beskriver Lund (2012) som den delen som blir synlig. *«På den andre siden har vi det som blir en del av den synlige kommunikasjonen med det sårbare, nedadvendte og triste uttrykket, ordene som ikke kommer frem, blikket som vender nedover og tilbaketrekkingen fra sosiale situasjoner»* (s. 27).

Buli- Holmberg og Ekeberg (2009) beskriver passive og tilbakeholdne elever, som elever som «forsvinner» for medelever og lærere. Hypotesen til Lund (2012) er at elever som viser en innagerende atferd kan bli bagatellisert og oversett av lærere. En grunn til at det som lærer kan være vanskelig å oppdage elever som viser en innagerende atferd, er at det utad kan se ut som elevene har det bra på skolen, ettersom de gjør skolearbeidet de blir pålagt, og at lærere antar at eleven «bare» er sjenert og rolig. Men som Ogden (2015) påpeker, kan situasjonen for elevene være helt annerledes «på innsiden».

Det som er felles for definisjonene av innagerende atferd, er at utfordringene til elevene kan bryte med atferden som er forventet av dem, den kan hemme læring og utvikling og den kan hindre elevene i sosiale samhandlingssituasjoner (Lund, 2004). Innagerende atferd blir først og fremst et problem når atferden gir uttrykk for at eleven har en vanskelig hverdag, og som igjen kan hindre læring og sosialt samspill (Lund, 2012).

Sæteren (2019) omtaler elever som viser en innagerende atferd som stille elever, og at de sjeldent bidrar i muntlige aktiviteter og ofte befinner seg i utkanten av samspillet i klasserommet. Sæteren (2019) forbinder også innagerende atferd med elever som er utrygge i skolesituasjoner. I slike situasjoner kan elevene respondere med å trekke seg inn i seg selv og fremstå som passive og sosialt reserverte.

Ogden (2015) trekker frem at passive elever kan streve med å kontrollere indre følelser, og at de derfor kan forsøke å unngå å havne i situasjoner der de ikke har kontroll. Dette kan for eksempel vise seg ved at eleven kan ha mye kunnskap, men ofte kan unnlate å dele kunnskapen med medelever eller lærere, fordi de ikke våger. Dette kan henge sammen med ubehaget disse elevene opplever ved å være i sentrum av andres oppmerksomhet, og at frykten for å si noe feil eller dumt foran medelevene og læreren blir for sterk. Paulsen og Bru (2016) hevder at elever som er passive og tilbakeholdne trives best med selvstendig arbeid, eller i læringssituasjoner hvor de får samarbeide med noen de har en god relasjon til og er trygge på.

I den internasjonale forskningen påpekes det at elevene med en innagerende atferd er mindre deltakende i læringsfellesskapet. Akseer, Bosacki, Krasnor og Coplan (2014) formidler følgende om sjenanse og tilbakeholdenhet: «*shyness has been related to poor quality social interactions, a lack of competence, and fewer prosocial behaviours lower self-esteem; a weaker ability to use expressive and receptive vocabulary, an increased sensitivity to less positive classroom climates and socio-emotional and peer relationship difficulties at school*» (s. 101-102). Her påpekes det at elever med en sjenert atferd kan oppleve sosiale utfordringer og vanskeligheter med å uttrykke seg i et læringsmiljø preget av utrygghet og lite struktur. Murberg (2012) påpeker at funn fra tidligere studier tyder på at elever som er passive, har en lav selvfølelse og sitter lengre bak og sier mindre i klasserommet. «*Findings indicate that students with low self-esteem say less in class and sit further back in the classroom than students with high self-esteem*» (Murberg, 2010, s.512). Grunnen til dette kan være at lærerne ønsker å ha kontroll over elevene som viser en utagerende atferd, og dermed blir disse elevene plassert foran i klasserommet og de rolige elevene bakerst. Dette kan skyldes at elevene med en innagerende atferd ikke er en utfordring for strukturen eller roen i klasserommet (Rubin & Coplan, 2004). Dette påpekes også av Murberg (2012) som skriver at “*The quiet and passive students represent, however, minor problems in the classroom for any one else*” (s. 512).

Forskningen til Rubin og Coplan (2004) viser at sjenerte og passive elever kan i en større grad være mindre deltakende i ulike klasseromsaktiviteter. Elevene melder seg i mindre grad frivillig til å gjennomføre oppgaver, og videre kan de svare på spørsmål sjeldnere og i en mer kortfattet form enn medelever. Noe som kan medføre at elevene blir hemmet i faglige og sosiale læringsaktiviteter (Rubin & Coplan, 2004).

Elever som har en passiv og tilbakeholden rolle i klasserommet, kan ofte trekke seg unna situasjoner som de kan oppleve som for tøffe og vanskelige, dette kan tolkes som et tegn på lav selvfølelse. Elever som viser en innagerende atferd kan derfor i større grad holde seg for seg selv, og trekke seg i sosiale situasjoner som for eksempel lek med andre elever på skolen (Murberg, 2010).

Rubin og Coplan (2004) beskriver at barn som interagerer tilfredsstillende med andre utvikler gode kommunikasjonsferdigheter og opplever sosial mestring. Læring skjer i en stor grad i samhandling med andre mennesker, og barn som trekker seg unna i sosiale situasjoner kan derfor oppleve utfordringer (Rubin & Coplan, 2004). Elever som viser en innagerende atferd

kan oppleve utestenging og avvisning fra medelever, ensomhet og mindre oppmerksomhet fra læreren, som igjen kan føre til et dårligere læringsutbytte og svakere resultater på skolen. Lund (2008) sier dette om elevenes tanker: «*It is better to sit alone than to risk various forms of rejection, such as a small hint letting you know that you are not wanted or completely uninteresting*» (s. 83). Elevene begrunner dette med at i slike situasjoner er det bedre å trekke seg unna og unngå å delta i sosiale interaksjonsmøter, enn å oppleve å bli avvist (Lund, 2008).

Forskning viser at det ikke er særlig store kjønnsforskjeller mellom elever som viser en innagerende atferd. Det viser seg at tilbakeholdenhet og sjenanse er relativt likt over tid både hos gutter og jenter, men at det er en økende enighet blant forskere om at tilbakeholdenhet og sjenanse kan oppleves som mer problematisk for gutter enn jenter (Akseer, et. al, 2014). En grunn til dette kan være at det hos jenter er sosialt akseptabelt å være sjenert eller tilbakeholden, og at foreldre i en større grad kan reagere mer negativt ovenfor gutter som er sjenerte og tilbakeholdne enn ovenfor jenter med den samme atferden (Rubin & Coplan, 2004). Det er først i 14 års alderen hos jenter at man kan se at de innagerende vanskene forekommer oftere blant dem enn hos gutter (Lund, 2012). Lund (2012) trekker frem at årsaken til dette kan være forskjellen i hvordan gutter og jenter atferdsmessig og emosjonelt reagerer på stress og utfordrende livssituasjoner.

I studien til Vikan (1985), referert i Chazan m.fl. (1998), kom det frem at barn i Norge i større grad blir vurdert som innagerende av sine foreldre, helsepersonell og lærere, enn i andre land. Studien viste også at andelen av barn som ble oppfattet å ha en utagerende atferd var relativt lav, i forhold til barna som ble oppfattet som innagerende. I studien til Nordahl og hans medarbeidere (2005) om at sosial isolasjon hos barn og unge viste seg å være like utbredt som utagerende atferd, mente de selv at resultatet var noe overraskende. Noe som kan tyde på at elever som viser en innagerende atferd er mer utbredt enn det folket tror. Men som tidligere nevnt, kan elevenes innagerende atferd variere ut ifra hvilken situasjon og kontekst eleven er i. Det kan også være store kulturelle forskjeller med hensyn til hvordan innagerende atferd blir tolket og definert i ulike land, som gjør det utfordrende å finne sammenlignbare tall på utbredelse (Lund, 2012).

2.1.3 Innagerende atferd i skolen

Lund (2012) understreker at hun bevisst velger å ikke kalle elever som viser en innagerende atferd, for innagerende elever. «*De er ikke innagerende som en statisk tilstand, men de viser en innagerende atferd i gitte situasjoner og kontekster*» (Lund, 2012, s. 25). Derfor kan det

være viktig at lærere og PPT- rådgivere, samt andre som arbeider med barn og unge, at de ikke setter merkelapper på barna og at de er bevisste på at atferden kan forklares ut ifra enkelte situasjoner på skolen. Det er naturlig at man kan opptre ulikt i forhold til hvilke personer man er sammen med og hvor trygg en kjenner seg i gitte sosiale situasjoner. Derfor kan en tenke seg at elever som viser en innagerende atferd på skolen, kan ha et annet atferdsmønster i hjemmet eller i andre kontekster, ettersom de omgivelsene kan oppleves som trygge og forutsigbare (Lund, 2004).

Lund (2012, s.25) trekker frem fem punkter som kan hjelpe lærere til å vite hva man skal se etter når det gjelder elever som viser en innagerende atferd, og hvilke spørsmål man kan stille angående barn og unge som er involverte:

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

Ut fra disse punktene kan man si at barn og unge som viser en innagerende atferd kan streve med læring, og dermed ha et svakere læringsutbytte både på skolen og i barnehagen. Dette trenger ikke å skyldes manglende kognitive ferdigheter, men heller at de emosjonelle utfordringene kan ta for stor plass, som fører til at konsentrasjonen tas bort fra skolearbeidet og det som skal læres (Lund, 2012). Både Lund (2012) og Kovac og Furr (2018) bruker psykiatriske benevnelser som «angst» og «depresjon» på elever som viser en innagerende atferd grunnet sine vansker, og som tilstander lærere kan se etter for å identifisere utfordringene til elevene.

At innagerende atferd kan sees på som et overordnet begrep, kan gjøre det utfordrende for lærere å avgjøre når atferdsproblemet blir et problem for elevene. Sørli og Nordahl (1998) hevder at det er krevende å komme frem til antall elever som viser en innagerende atferd, ettersom den innagerende atferden er et persons-, alders-, og kontekstavhengig spørsmål. Derfor er det viktig å evaluere situasjonen og kjenne sine elever godt, før en kan konkludere med at den innagerende tilstanden kan være et problem for eleven (Sørli & Nordahl, 1998).

Innagerende atferd blant barn og unge kan derfor betegnes som et atferdsproblem på lik linje som ved det utagerende atferdsproblemet, dersom det hemmer læring, utvikling og positiv samhandling med andre mennesker. Men det er verdt å merke seg at den innagerende atferden ikke bryter med skolens regler og normer, som Ogden (2008) trekker frem i definisjonen av et atferdsproblem.

At elever som viser en innagerende atferd kan få utfordringer med å delta i samarbeid og i aktivitetene i klasserommet kan trolig være et resultat av at sjenansen, usikkerheten, passiviteten og vanskene med å knytte til andre blir for sterk (Bru, 2011), slik som Lund (2012) også framholder.

Paulsen og Bru (2016) sier at elever som viser en innagerende atferd, kan overfokusere på å mislykkes fordi de engstelige. For eksempel kan de prøve å unngå å mislykkes ved å velge svært lette eller svært vanskelige oppgaver når de selv kan velge arbeidsoppgaver. Ved å velge lette oppgaver kan elevene skjerme sitt eget selvbilde, ettersom de etter all sannsynlighet vil klare å gjennomføre disse oppgavene og dermed slipper et stort nederlag. Ved å velge vanskelige oppgaver kan det oppleves som et mindre nederlag dersom elevene gjør feil, ettersom det kan være få eller ingen medelever som lykkes med de vanskeligste oppgavene (Bru, 2011). Disse valgene vil kunne hemme læringen til elevene, og dermed ha en negativ effekt for den faglige utviklingen (Bru, 2011).

Manger (2013) trekker frem at å lykkes med arbeidsoppgaver kan av enkelte elever tolkes som flaks, ettersom de har en lav mestringsstro og dårlig selvbilde. Har en elev en slik holdning når en lykkes, kan en tenke seg at over tid kan det gå på bekostning av læring og utvikling. Tidligere forskning viser at en passiv og tilbakeholden atferd, kan gi økt risiko for sosial tilbaketrekking og frafall i skolen, noe som kan ha en negativ påvirkning på elevenes trivsel og skoleprestasjoner (Kvarme, 2017).

I den internasjonale forskningen fokuseres det på at sammenhengen mellom læreres undervisning og forventning til elevene, og utvikling av atferdsvansker. Coplan, Bullock, Archbell og Bosacki (2015) trekker frem at enkelte lærere forventer at sjenerte og passive elever skal få gode resultater på skolen, noe som kan skyldes at disse elevene synes å sitte rolig ved skolepulten og konsentrere seg om oppgavene. Andre studier viser en motsatt tendens om at lærere forventer at sjenerte elever får et lavere læringsutbytte enn medelevene i klassen (Deng, Trainin, Rudasill, Kalutskaya, Wessels, Torquati & Coplan, 2017). Dette kan

være tilfelle ettersom disse elevene vanligvis ikke deltar like aktivt i undervisningen som andre elever.

Flere forskningsrapporter har konkludert med at slik skolen og lærerne planlegger og gjennomfører undervisning, lærer elever å bli passive (Murberg, 2010). Murberg oppsummerer slik: *“Several researchers have concluded that students learn to be passive in school. For example, many teachers call on students perceived to be low achievers less often, wait less time for them to respond, give those answers, rather than try to help them improve their responses when they answer incorrectly, are less likely to praise their success, and are more likely to criticize their failures”* (s. 513).

Siden lavt- presterende elever i en større grad kan svare feil på spørsmål fra læreren og dette blir gjort synlig i klasserommet, kan det føre til at elevene trekker seg unna i slike situasjoner og blir passive. I slike situasjoner kan elevene tolke at den beste strategien for dem er å forbli passive, og dermed melde seg ut av det sosiale læringsmiljøet i klasserommet (Murberg, 2010).

Lund (2008) intervjuet elever som kan bli oppfattet som innagerende av lærere, om hvordan de opplevde skolehverdagen og hva de ønsket at lærerne skulle gjøre for å inkludere dem. Her ga elevene uttrykk for at de ønsket å bli utfordret i klasserommet til å tørre å tre frem og delta. *“Even if they feel invisible and have a self- image of being invisible, they want to break out of this image”* (Lund, 2008, s.83). Det som blir opplevd som utfordringen av elevene er hvem som skal ta det første steget: Er det læreren eller elevene? Flere av elevene mente at det var læreren sitt ansvar, mens andre elever fremhevet at elevene selv burde tørre å tre frem. Lund (2008) presiserer klart at det er lærerens ansvar å se og møte disse elevenes utfordringer, og at det er lærerens ansvar å tilrettelegge skolehverdagen best mulig for de innagerende elevene (Lund, 2008).

Collins (1996) har gjennom egne erfaringer og forskning sett på hvordan elevens læring og utvikling blir påvirket av innagerende atferd. Han har kommet frem til at det er flere forhold hos elever som kan bli påvirket. Atferdsproblemet kan påvirke elevens læring, ettersom den stille og passive atferden kan hindre disse barna i å kunne uttrykke seg i klasserommet. Noe som kan føre til at elevene stiller mindre spørsmål direkte til læreren og/eller høyt i klassen, og at de er lite aktive i klasserommet. Dette kan gjøre det vanskeligere for læreren å se hvor mye eleven kan, og hvilke tilpasninger og behov disse elevene trenger. Collins (1996) trekker frem at det muntlige språket er en viktig faktor for læring og utvikling, og at elever som viser

en innagerende atferd kan få utfordringer med å utnytte språket på grunn av sin atferd. Dette kan føre til lave skoleprestasjoner, som igjen kan påvirke utdanningsløp og valg av yrke senere i livet.

2.2 Årsaksforklaringer til innagerende atferd

Hva som er grunnen til at noen barn og unge utvikler atferdsproblemer, er det ulike forklaringer på. I denne delen av kapitlet vil jeg fokusere på Lunds (2004) teorier om utvikling av atferdsproblem og Sameroff (2009) sin transaksjonsmodell.

Lund (2004) skriver at utviklingen av et atferdsproblem kan deles inn i fire bolker, *de biologiske-, psykologiske-, sosiologiske- og psykososiale teoriene*.

De biologiske teoriene fokuserer på arv og medfødte disposisjoner, som for eksempel hyperaktivitet, temperament, redusert impuls kontroll, kognitiv svikt og vansker med den kognitive informasjonsbearbeidingen (Lund, 2004). Eysenck (1970, i Lund, 2004) ser på personligheten til et menneske som et resultat av forskjellige personlighetstrekk. «*Enkelte tenderer til å være lite sosiale, stille og passive (introversion), mens andre tenderer til å være sosiale, utadvendte og aktive (extraversion)*» (Eysenck 1970, i Lund, 2004, s.22). De biologiske teoriene fokuserer dermed på at de personlighetstrekkene man er født med, kan ha en betydning for hvilke personlighetstrekk et barn utvikler.

Noen er mer sårbare enn andre, der de har et medfødt tilbakeholdent og reservert temperament som kan medføre at de lettere blir sjenerte og passive, enn barna med utadvendte personlighetstrekk (Lund, 2012).

De psykologiske teoriene tar for seg individuelle forskjeller mellom barn og mulige forklaringer på disse forskjellene (Lund, 2004). Teoriene ser på hvordan samspillet er mellom den vi er, våre nære relasjoner og den sosiale samhandlingen man oppholder seg innenfor, virker inn på våre erfaringer, opplevelser og handlinger (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002).

Noen barn er mer motstandsdyktige og robuste, og det handler om at barnet har en medfødt «robusthet» i seg, samtidig som barnets manglende tidlige tilknytning til omsorgspersoner kan ha en betydning for utviklingen av «robusthet».

De sosiologiske teoriene legger vekt på betydningen av oppdragelsesstil (Lund, 2004). En oppvekst med for eksempel en ettergivende eller autoritær innstilling, kan ifølge Lund (2004) ha en stor innvirkning på om et barn utvikler enn innagerende atferd eller ikke. Innenfor disse teoriene blir det også lagt vekt på begrensninger og/eller muligheter som finnes i det miljøet og kulturen som er rundt barnet, som for eksempel på skolen, i hjemmet, i nabolaget eller på fritidsaktiviteter (Lund, 2004). Hvilke normer som gjelder, roller, forventninger og holdninger som finnes i det miljøet og kulturen barnet er en del av har også en betydning når det gjelder utvikling av atferdsvansker (Lund, 2004). Rubin og Coplan (2004) påpeker følgende: *«Parents who are overprotective tend to overmanage situations for their child, restrict child behaviors, discourage child independence, and direct child activities. As a result, it has been posited that temperamentally shy/inhibited children who are raised in this environment may not develop necessary coping and problem- solving strategies in their interpersonal milieus»* (s. 519). Det kan føre til at barnet ikke evner å løse sine utfordringer, ettersom foreldrene har hatt en oppdragelsesstil preget av å «sy puter» under armene til deres barn. Slik at å møte motstand og utfordringer er ukjent for eleven.

De psykososiale forholdene som en forklaringsmodell kan også være omsorgssvikt fra foreldrene, grunnet utfordringer foreldrene selv har hatt tidligere i sine liv (Lund, 2004). Man kan også trekke inn sosiale forhold som dårlig økonomi eller et svakt nettverk, som en grunn til at barnet kan utvikle atferdsvansker (Lund, 2004).

Som vi ser, vektlegger teoriene ulike forklaringer for hvordan barn og unge sitt atferdsmønster kan utvikle seg. I denne studien vil jeg se på et atferdsproblem som multideterminert, noe som innebærer at atferden til en person er et resultat av flere samvirkende forhold (Ogden, 2015). Derfor vil jeg bruke transaksjonsmodellen, som kan være en forklaringsmodell for å beskrive barn og unges utviklingsprosess og hvordan ulike faktorer gjensidig påvirker atferden hos barn.

Transaksjonsmodellen er utviklet av Arnold Sameroff, og modellen viser hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer gjensidig påvirker barn og unges utvikling (Sameroff, 2009). Sameroff (2009) trekker frem at et barns utvikling er en kompleks prosess, og at det er mange forhold som gjensidig påvirker hverandre. Transaksjonsmodellen beskriver at både biologiske-, psykologiske-, og sosiale faktorer virker gjensidig inn på hverandre i et barns utviklingsprosess. Modellen er ikke opptatt av at utviklingen til et barn skjer gjennom enten miljø eller arv, men at begge faktorene konstant har en betydning for barnets utvikling

(Drugli, 2013). Hvilken betydning barnets gener og arv får for utviklingsprosessen, påvirkes i en stor grad av miljøet og kulturen som er rundt barnet. Sameroff (2009) trekker frem at miljøet barnet er i kan påvirke hvilke uttrykk genene og arven får, selv om genene ikke blir endret. Transaksjonsmodellen har et syn på utvikling der både miljø og individ er i stadig endring, noe som innebærer at et barn kan påvirke omgivelsene, samtidig som omgivelsene påvirker barnet. En kan dermed si at barnet er en aktiv aktør i sin egen utvikling (Drugli, 2013).

2.3 Pedagogisk tilrettelegging for elever som viser en innagerende atferd

Kovac og Furr (2018) trekker frem tidlig identifikasjon av elever som viser en innagerende atferd, som et viktig punkt med hensyn til pedagogisk tilrettelegging av undervisningen. De mener at ved å identifisere disse elevene på et tidlig stadium, kan lærere begynne å tilrettelegge sin undervisning, og sette inn tiltak som gjør at elevene skal tørre å tre frem i klasserommet. Utfordringen som kan oppstå er at lærerne tolker elevene som bare litt sjenerte og rolige, og konkluderer med at de vil vokse ut av sine utfordringer med årene (Kovac & Furr, 2018). Men ved å studere elevenes skoleprestasjoner og det sosiale aspektet, i tillegg til kjennetegnene på innagerende atferd, kan læreren over en tidsperiode danne et grunnlag for om eleven viser en innagerende atferd eller ikke, og ut ifra dette sette i gang med tiltak (Lund, 2012). Lund (2012) formidler også følgende: *“First of all, it is crucial for teachers and other key persons in the school system to be aware of the adolescents who are exhibiting shy behaviour in school, and not just allow them to ‘sit there’ in their silence and withdrawal, merely because they do not make trouble for anyone but themselves”* (Lund, 2008, s.85).

Innagerende atferd kan føre til utfordringer for disse barna på kort og lang sikt.

Atferdsproblemet kan få store konsekvenser for det faglige, sosiale og personlige planet, og derfor har disse elevene behov for tilrettelegging i skolehverdagen.

I denne delen av kapittelet vil jeg se på hva tidligere forskning og faglitteratur påpeker som sentrale elementer i den pedagogiske tilretteleggingen for elever som viser en innagerende atferd. Begrepet tilrettelegging blir brukt i studien, ettersom det kan tenkes å omfatte ulike former for tiltak og tilpasninger hvor målet er å hjelpe elever som viser en innagerende atferd. Skolen skal ivareta samtlige elever (Ogden, 2015), og derfor er den pedagogiske tilretteleggingen viktig for denne elevgruppen. Tematikker jeg kommer til å trekke frem er læring og læringsfelleskap, relasjoner, klasseledelse og samarbeid mellom foreldre og skole.

2.3.1 Tilpasset opplæring, læringsfelleskap og inkludering

Å tilrettelegge for alle elever, ligger nært begrepet «tilpasset opplæring», som er et gjennomgående prinsipp i den norske skolen. I Opplæringsloven (1998) § 1-3 om tilpasset opplæring står det at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten*». Dette innebærer at ved prinsippet om tilpasset opplæring skal samtlige elever i den norske skolen få et tilfredsstillende læringsutbytte av undervisningen som blir gjennomført på skolen. Å arbeide med tilpasset opplæring kan knyttes til ulike elementer i lærerarbeidet, som blant annet organiseringen av opplæringen, arbeid med læringsmiljø og pedagogiske metoder.

Lund (2012) trekker frem at læreren ikke bare må fokusere på den faglige utviklingen i møtet med tilpasset opplæring og innagerende atferd. Hun beskriver at det også må tas hensyn til andre utviklingsområder, som for eksempel utviklingen av sosiale relasjoner. For selv om elever som viser en innagerende atferd kan klare seg bra på det faglige stadiet, så kan de ha utfordringer i sosiale situasjoner eller utfordringer med seg selv (Lund, 2012). For å oppnå målet om tilpasset opplæring hvor alle elever er involverte, er det derfor viktig å ta like mye hensyn til sosiale og emosjonelle egenskaper, som kognitive læringsforutsetninger (Bru, 2011).

Elever som ikke passer inn i felleskapet som skolen har etablert, kan dermed utvikle faglige og sosiale problemer (Sørli & Nordahl, 1998). Derfor er det rimelig å tenke at enkelte elever som viser en innagerende atferd kan havne utenfor denne rammen, og dermed gå glipp av faglig og sosial utvikling.

På spørsmål om hvordan man kan hjelpe og tilrettelegge for elever som er sjenerte, i å lykkes med muntlig kommunikasjon i klassen presiserte Akseer, et. al (2014) viktigheten av at et varmt klasserommiljø, slik at tilbakeholde og passive elever skal tørre å tre frem: «*teachers need to make specific efforts to provide a psychologically safe learning community for shy boys and girls to feel comfortable and develop positive social- communicative competence*» (s. 108). Et trygt skole- og klasserommiljø kan trolig være spesielt viktig for elever som viser en innagerende atferd, ettersom de ofte kan være usikre på hva andre tenker om dem og derfor trekker de seg unna i sosiale situasjoner. Et godt og robust læringsmiljø kjennetegnes av at samtlige aktører i klasserommet føler seg trygge og inkludert i felleskapet, i tillegg til at alle kan utvikle seg både faglig og sosialt (Ogden, 2015). I den generelle delen av pedagogikken definerer Skaalvik og Skaalvik (2013) læringsmiljøet som «*det miljøet, den atmosfæren, den*

sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen» (s.186).

Dette innebærer at lærere har en genuin forståelse for elevenes faglige og sosiale forutsetninger, og aksepterer situasjonen til eleven. Klarer man ikke å utvikle gode læringsfelleskap, kan det skape utrygghet for elever, som igjen kan hemme faglig- og sosial utvikling.

Å organisere klasserommet på en måte som oppmuntrer til interaksjon mellom elevene i klassen, foreslår Murberg (2010) som et viktig tiltak. Ved at læringsmiljøet blir organisert på en måte som inviterer til sosiale møter mellom elevene i mindre grupper, kan det oppleves som mindre truende for elever som viser en innagerende atferd. Det kan også gi disse elevene bedre forutsetninger til å få nye og positive opplevelser med andre, samt å tørre å tre frem i klassen (Murberg, 2010). Buli- Holmberg og Ekeberg (2009) trekker frem at dersom en lærer skal organisere læringsmiljøet slik at det oppfordrer til sosiale møter, må læreren vurdere hvordan den enkelte elev fungerer sammen med medelevene, hvordan atferden til de andre elevene er, seg selv og systemet som er rundt eleven. Etersom elever som viser en innagerende atferd kan reagere annerledes i gitte situasjoner, kan det være verdifull informasjon for læreren når det gjelder å tilrettelegge for opplæringen til disse elevene (Lund, 2012).

For elever som viser en innagerende atferd kan overganger i skolehverdagen tenkes å være vanskelige, ettersom de kan være uforutsigbare. I slike situasjoner beskriver Rubin og Coplan (2004) at lærere kan støtte disse elevene med å ta initiativ til å sette i gang aktiviteter i for eksempel friminuttet, sammen med elever som de innagerende elevene er trygge på, for å inkludere dem i sosiale situasjoner. Et annet element Rubin og Coplan (2004) trekker frem er at læreren kan hjelpe de stille elevene inn i lek, slik at personen får positive erfaringer. Ved at læreren støtter og hjelper elevene som viser en innagerende atferd i overgangsperiodene, kan overgangene bli mer forutsigbare.

Skolens arbeid med inkludering kan trolig kunne hjelpe elever som viser en innagerende atferd til å føle seg som en deltakende aktør i elevgruppen, og at de blir sett og anerkjent (Buli- Holmberg & Ekeberg, 2009). Elever som føler de ikke bli inkluderte i klasserommiljøet kan oppleve en lav selvfølelse og at de blir ekskludert (Murberg, 2010). Skaalvik og Skaalvik (2013) presiserer i den generelle pedagogikken at det er viktig at læreren deler sin oppmerksomhet på alle elevene, slik at elevene føler seg sett. På den måten kan læreren vise at elevene er inkludert, og at de ikke er «usynlige» i klasserommet. Dette er med på å sende

signaler om verdsetting av den enkelte eleven. Dersom læreren ignorerer elever som viser en innagerende atferd, kan han eller hun oppfatte det som å være lite betydningsfull i klasserommet, og dermed forsterke den lave selvfølelsen (Murberg, 2010).

2.3.2 Betydningen av gode relasjoner

Kompetansen til å utvikle relasjoner beskriver Drugli (2012) som at man er bevisst på hvordan man selv reagerer, oppfatter og oppfører seg i samspill med andre mennesker, og at man tilpasser sin egen atferd ut ifra andres behov. En god lærer- elev relasjon kan ha størst betydning for elever som er i risiko for å utvikle faglige-, sosiale-, og/eller atferdsmessige vansker (Drugli, 2012). Positive relasjoner mellom elev og elev, og lærer og elev kjennetegnes blant annet av en høy grad av støtte, åpenhet, omsorg, nærhet, involvering og respekt mellom personene.

Forskningen til Akseer et al (2014) viser til at relasjonen mellom passive elever og læreren er en viktig forutsetning for elevenes sosiale- og faglige utvikling. Ved en god relasjon mellom elevene og læreren, kan elevene oppleve støtte og anerkjennelse, noe som igjen kan føre til at de tørr å tre frem i klasserommet (Lund, 2012). Men Akseer et al (2014) presiserer at denne relasjonen må være balansert, slik at eleven ikke blir for avhengig av læreren: «*While it is important for teachers to build positive relationships with shy children, it must not be the only form of social interaction the children experience. Children who are too dependent on their teachers may miss out on opportunities to interact with their classmates*” (s. 109). Rudsill og Rimm- Kaufman (2009) trekker også frem at læreren kan bli en trygg base for elever som er stille og tilbakeholdne. Men de beskriver også at elevens utfordringer kan føre til en motsatt situasjon, hvor eleven ikke etablerer en relasjon til læreren og at den svake relasjonen som er der kan preges av irritasjon. Dette kan være tilfelle dersom læreren ikke forstår elevens utfordringer, eller at eleven føler seg oversett (Rudsill & Rimm- Kaufman, 2009). Derfor er viktig at læreren utvikler en profesjonell relasjon til elever som er passive, men at denne relasjonen ikke må være den eneste sosiale interaksjonen eleven har i klasserommet. Relasjonen må ikke forstyrre eller gå på bekostning av den sosiale interaksjonen mellom elevene. «*There is also the risk that children who are too dependent on teachers for social interaction will be viewed by their peers as strange or being the “teachers’ pet,” which may further alienate shy children from their classmates*” (Akseer et al., 2014 s.109).

Rudasill og Rimm- Kaufman (2009) trekker frem at det å ta kontakt med læreren kan oppleves som en risiko for elever som har en passiv og tilbakeholden atferd. De sier videre at elevens karaktertrekk spiller en stor rolle for utviklingen av relasjoner til lærere og medelever. Derfor påpeker de at lærere må være bevisste på risikoen ved at elever som viser en innagerende atferd kan ha utfordringer med å etablere relasjoner til andre, og at dette kan forebygges ved at læreren legger til rette for mer kontakt mellom elevene i klasserommet (Rudasill & Rimm- Kaufman, 2009). Dette kan kobles opp mot det Murberg (2010) skriver om å organisere klasserommet på en måte som inviterer til møter i mindre grupper:

“Educational environments organized in ways that make initiatives and social encounters less threatening, giving the students chances to experience evaluations in smaller groups and in less threatening ways, can give the passive students better chances of having new and positive social experiences” (s.519).

Et trygt forhold mellom lærer og elev kan øke barnets faglige engasjement og prestasjoner. Lund (2004) trekker frem at det er viktig for lærere å etablere en relasjon til hvert barn i klasserommet, og forsøke å forstå barnets motivasjoner for å trekke seg unna det sosiale miljøet i klassen, slik at de bedre kan forstå behovene til hver enkelt elev (Lund, 2004). Ved å legge til rette for gode relasjoner i klasserommet kan en tenke seg at det kan føre til et bedre samarbeid mellom elevene, og lærer- elev, i tillegg bedre forutsetninger for lek og samvær. Noe som igjen kan føre til at elever som har en passiv og tilbakeholden atferd kan tørre å tre frem og bli en deltakende part i læringsmiljøet.

2.3.3 Klasseledelse og organisering

Klasseledelse dreier seg om hvordan man leder elevgruppen i klasserommet, og hvordan man planlegger og utøver undervisningen (Ogden, 2015). En lærer skal fremstå som en tydelig voksen, som tar ansvar for undervisningen, læringen og atferden som fremgår i klasserommet. God klasseledelse gir tydelige signaler til elevene om hva som forventes av dem, både med tanke på innsats, oppførsel og faglig arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Innenfor klasseledelse er et sentralt element hvordan læreren bruker sin autoritet. Nordahl (2013) forklarer at man skiller mellom fire måter å lede elevene på, den autoritative-, autoritære-, ettergivende-, og forsømmende måten. Det som skiller disse ulike måtene å lede elevene på er mengden av kontroll og varme i lærerrollen. Tidligere studier viser at den

autoritative lærerrollen er den som fremmer mest indre motivasjon, trivsel og læring blant elever. Nordahl (2013) beskriver en autoritativ lærer som en lærer som underviser og veileder elevene, samtidig som han eller hun ser og anerkjenner elevene. I tillegg stiller læreren krav til elevene, men på en måte som viser varme og omtanke. Dette er motsatt tilnærming i forhold til en autoritær lærer som leder sin undervisning med mye kontroll og lite varme (Nordahl, 2013).

For elever som viser en innagerende atferd kan lærere som utøver en autoritativ lærerrolle påvirke elevene i en positiv retning. En kan tenke seg at en skolehverdag som er lite forutsigbar og hvor disse elevene stadig må ut i nye situasjoner, kan skape en bekymring for hva skolehverdagene vil bringe. En god organisering, struktur på undervisningen, etablerte regler og rutiner er elementer som er med på å fremme en god klasseledelse, og som igjen kan føre til at elevene med innagerende atferd opplever skolen som mer forutsigbar.

Paulsen og Bru (2016) beskriver at ved å opprette en god dialog mellom lærer og elev, hvor eleven får gode forklaringer på aktiviteter og arbeidsoppgaver som skal bli gjennomført, kan få eleven til å føle seg bedre forberedt på aktivitetene som skal foregå på skolen. For elever som viser en innagerende atferd kan forutsigbarhet i skolehverdagen dempe deres stress og bekymringer, og samtidig bidra til at elevene går inn i og mestrer situasjoner de vanligvis ville unngått (Paulsen & Bru, 2016). Men en klasseledelse som fremmer en balanse av kontroll og hvor kravene som blir stilt til elevene er tydelige, kan dette føre til at de innagerende elevene konsentrerer seg om skolearbeidet, fremfor å bekymre seg for andre forhold i skolehverdagen (Lund, 2012). Bru (2011) trekker frem at engstelige barn har godt utbytte av å forholde seg til de samme lærerne over lengre tid, og i situasjoner hvor lærerbytter skjer kan det skape en usikkerhet. Men ved sjeldnere lærerbytter kan det skape en forutsigbarhet, ettersom de kan forholde seg til de samme lærerne over tid (Bru, 2011).

At læreren etablerer tydelige regler og rutiner kan være hensiktsmessig for elever som viser en innagerende atferd. Med slike regler og rutiner kan læreren modellere hvordan elevene skal være mot hverandre. Bru (2011) trekker frem at dersom elevene selv er med på å utarbeide reglene, kan de selv få et større eierskap til disse.

For elever som viser en innagerende atferd er det derfor hensiktsmessig at læreren er oppmerksom på de sosiale forholdene i klasserommet, og gjennomfører tidlige tiltak dersom det skulle oppstå en negativ atferd mellom elevene (Bru, 2011). På denne måten kan elevene oppleve å bli sett, og at læreren viser at han eller hun er nærværende og oppmerksom på at

reglene overholdes. Lund (2012) beskriver at elever som viser en innagerende atferd er utsatt for mobbing i en større grad enn andre elever, derfor må læreren vise sitt nærvær i klasserommet og utøve en klasseledelse som forebygger mobbingen.

Undervisning og evalueringsformer kan oppleves som vanskelige for elever med en innagerende atferd (Lund, 2012). Elevene kan oppleve det som ubehagelig å bli spurt og utfordret foran klassen. Ogden (2015) trekker frem at en måte lærere kan arbeide på er å avtale med elevene i forkant hva de kommer til å spørre om i timen, og på den måten oppmuntre elevene til å forbedre seg til å bli spurt. På den måten kan eleven oppleve mestring og en forutsigbarhet, som gjør situasjonen overkommelig.

Paulsen og Bru (2016) beskriver at lærerne bør organisere plasseringen av de innagerende elevene i klasserommet på en måte som gjør at de kan få gode samarbeidspartnere. I situasjoner hvor elevene føler seg trygge på dem de samarbeider med, vil de i større grad kunne fokusere på læringsarbeidet (Lund, 2004).

Lund (2014) trekker frem at skoler har erfaringer med å opprette grupper for elever som har de samme utfordringene. *«Det er mange positive sider ved dette, for eksempel at elevene kan se at de ikke er de eneste i verden som strever, at de får ta del i et felleskap der utgangspunktet er det samme, og at oppgavene de skal utføre, er tilrettelagt ut fra de behovene som finnes i gruppen»* (Lund, 2004, s.110-111). I slike grupper kan elever som viser en innagerende atferd jobbe ved å dele egne følelser og opplevelser, de kan uttrykke egne ønsker, drive med rollespill for å utvikle de sosiale ferdighetene (Lund, 2012). Et viktig element for at gruppene skal kunne fungere er at elevene som deltar er der av fri vilje, at de får uttrykke følelser og forventinger til arbeidet og at foreldrene informeres (Lund, 2004). Det som kan være negativt ved slike grupper, er at det kan virke stigmatiserende (Lund, 2004). Skal slike grupper fungere er det viktig å ha en voksen som er lydhør ovenfor elevene, og som er fleksibel og har en interesse av å være en del av gruppen. *«Det er en stor forskjell på å ha en gruppeleder som er utpekt av rektor, og å ha en som ønsker å være der av egen interesse»* (Lund, 2004, s.111). Disse gruppene gir elevene mulighet til å være en del av et sosialt felleskap, elevene kan også styrke selvfølelsen, ved at de er gode modeller for andre som sliter med de samme utfordringene og i tillegg utvikle sine sosiale ferdigheter (Lund, 2004).

2.3.4 Samarbeid mellom foreldre og skole

Et godt samarbeid mellom foreldre og skole kjennetegnes av at det er en åpenhet mellom partene, og at det er klare forventinger til hva man forventer av hverandre (Lund, 2004). Samarbeidet har et felles mål, nemlig å bidra til at elevene utvikler seg faglig, sosialt og personlig (Sørli & Nordahl, 1998).

Det er foreldrene som kjenner sitt barn best, og derfor er det viktig å ha et godt og robust samarbeid med dem. Gjennom et godt samarbeid kan det blir enklere å dele viktig informasjon og jobbe sammen for hvordan man kan tilrettelegge for elever som viser en innagerende atferd. Lund (2004) peker på at uansett hvilke holdninger foreldrene har til sitt barns innagerende atferd, vil de alltid barnets beste og derfor er det viktig å inkludere foreldrene. Ifølge Akseer, et. al (2014) kan et positivt skole- hjem samarbeid føre til at lærere kan danne seg et bilde over atferden og vanskene til eleven, og dermed sammen med foreldrene planlegge hvordan man kan støtte og hjelpe eleven med sine utfordringer.

I situasjoner hvor læreren vurderer om den innagerende atferden hos en elev som problematisk, trekker Lund (2004) fram at det er viktig at læreren først kartlegger og vurderer situasjonen før en handler. Lund (2004) peker på at det er viktig å inkludere foreldrene, for å finne ut om atferden til eleven bare er tilfellet på skolen, eller om det også er slik i hjemmet eller i andre settinger. Dersom foreldrene informerer om at barnet ikke har en slik type atferd i hjemmet, kan det være viktig at læreren kartlegger forholdene i skole- og læringsmiljøet, ettersom eleven kan oppleve miljøet truende eller utrygt (Paulsen & Bru, 2016).

Foreldre kan også bidra i hjemmet ved å la barnet lese tekster høyt, stille dem spørsmål om hvordan skoledagen har vært og oppmuntre dem til å delta i aktiviteter med andre. Dette kan føre til at ved for eksempel høytlesning i klassen, så har eleven forberedt seg og dersom han eller hun opplever situasjonen som trygg og komfortabel, kan høytlesningen føre til en positiv opplevelse (Lund, 2008).

Et tett samarbeid kan bidra til å forebygge elevenes utfordringer får utvikle seg videre. I tillegg til at når lærere og foreldre har kjennskap til elvens situasjon, kan dette føre til at eleven opplever å bli sett og en følelse av at han eller hun ikke står i alene (Lund, 2004).

2.4 Oppsummering

Kunnskapen om fenomenet innagerende atferd er mangefasettert, og tidligere forskning og litteratur bruker ulike begreper for å beskrive dette. Det kan være forskjellige og sammensatte årsaker til utvikling av innagerende atferd. Vanskene kan få stor betydning for den faglige og sosiale utviklingen til eleven og kan i tillegg føre til utfordringer senere i livet. Tidligere forskning og litteratur fremhever at læreres undervisning kan ha en stor innvirkning på hvordan elever med innagerende atferd opplever og gjennomfører skolehverdagen. Dette viser viktigheten av at lærere og PPT- rådgivere har kunnskap og erfaring med innagerende atferd, slik at de kan oppdage og tilrettelegge for denne elevgruppen.

I gjennomgangen av tidligere forskning og litteratur påpeker flere forskere at lærere trenger mer kompetanse på å identifisere elever som viser en innagerende atferd, og hvordan man skal tilrettelegge undervisningen for elevgruppen. Akseer, et. al (2014, s.110) skriver at *“Teacher education programs should include more explicit instruction to help teachers to learn how to recognize the social and emotional difficulties of children who may experience shyness and social anxiety”*. Lund (2008, s.85) skriver også at *“This research underlies the need for more knowledge about and focus upon this particular group of adolescents in school. More empirical information about shyness as an emotional and behavioral problem is required to guide preventive strategies for reducing bullying, passivity and neglect”*. Murberg (2010) skriver at de stille og passive elevene skaper lite problemer for andre i klasserommet, og at dette kan være grunnen til at et fåtall av studier har dreid seg om utfordringer disse elevene måtte ha i klasserommet. I lys av denne gjennomgangen av kunnskapen på feltet er jeg interessert i å studere læreres og PPT- rådgiveres erfaringer og synspunkt på innagerende atferd, og hva de mener skolen kan tilby.

Kapittel 3: Forskningsprosessen

I dette kapittelet beskrives de metodiske fremgangsmåtene som er blitt brukt, samt innsamling og behandling av datamaterialet. Det vil bli redegjort for studiens vitenskapelige grunnlag, forskerrollen, valg av metode for datainnsamling, databehandlingen og analyseprosessen. Videre vil studiens kvalitetskriterier vurderes, knyttet opp mot reliabilitet og validitet. Avslutningsvis presenteres etiske refleksjoner knyttet til informantene og studien generelt.

3.1 Studiens vitenskapsteoretiske grunnlag

Denne studien har en konstruktivistisk forankring. Thagaard (2013) beskriver et konstruktivistisk perspektiv innenfor kvalitative metoder som metoder som fremhever at forskningskunnskapen er et resultat av relasjonen mellom forskeren og informantene. Bakgrunnen for dette er at begge aktørene har innflytelse på prosessen som gir grunnlag for kunnskapsutvikling (Thagaard, 2013). Menneskets virkelighet konstrueres av individer som deltar i bestemte sosiale prosesser, og gjennom aktivitet bidrar man til å utvikle kunnskap. (Thagaard, 2013). «*Diskusjoner om hvor entydige forskerne mener at resultatene må være, hvor stor sikkerhet de mener de må ha for å uttale seg, og hvilke kriterier de benytter for vurderingen av resultatene, har betydning for hva forskerne til sist betrakter som gyldig kunnskap som gir grunnlag for vitenskapelige publikasjoner*» (Thagaard, 2013, s. 45).

Studien har videre en hermeneutisk tilnærming. Ved en hermeneutisk tilnærming har fortolkning en sentral plass. Thagaard (2013) beskriver hermeneutikk som «*Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende*» (s. 41). Ifølge Gilje og Grimen (1995) består hermeneutikk av forsøk på å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener for å kunne skape en mening. Hermeneutikken omhandler prosessen av å fortolke et fenomen, og å skape en mening av fenomenet som studeres. Tilnærmingen legger vekt på at det egentlig ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere ulike nivåer og ut ifra dette kan man fokusere på et dypere meningsinnhold (Thagaard, 2013). Et prinsipp for den hermeneutiske tilnærmingen er at for å få tak i den dypere meningen, og dermed må budskapet ses i lys av den sammenheng det studeres i (Thagaard, 2013). I denne studien er det lærere og PPT- rådgiveres synspunkt og erfaringer knyttet til innagerende atferd og skolens opplæringstilbud som er sentralt. Derfor forsøkes det å gripe og

få tak i meningene i informantenes utsagn, samt å kunne forstå det som kommer frem i et større perspektiv.

Innenfor hermeneutikken er et sentralt begrep den hermeneutiske spiral. Den viser at all tolkning består av en vekselvirkning mellom deler og helhet (Gilje & Grimen, 1995). Vi fortolker konteksten, samtidig som man fortolker samvirket mellom deler og helhet gjennom vår egen forståelse. Dette er en helhetlig prosess hvor delene må tolkes og forstås ut ifra helheten, og helheten tolkes og forstås ut ifra de ulike delene. Denne prosessen kan sees på som en spiral, og gjennom denne spiralen kan man som forsker stadig få nye perspektiver (Nilssen, 2012). Man bruker begrepet spiral for å illustrere at fortolkning i en hermeneutisk tilnærming ikke er en lineær prosess. Men at for å forstå helheten er det mange ulike detaljer og deler som må «flettes» sammen (Nilssen, 2012).

Et annet viktig begrep innfor den hermeneutiske tilnærmingen er dobbelhermeneutikk. Dette definerer Thagaard (2012) som «*Forskerens tolkninger av den symbolske betydningen av en handling innebærer en dobbelt hermeneutikk, fordi forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkeligheten*» (s. 42). Når jeg spør informantene om deres erfaringer og refleksjoner knyttet til innagerende atferd i intervjuene, får jeg deres fortolkninger av disse elevene og hva de tolker som sentralt i den pedagogiske tilretteleggingen. Som forsker kan man ikke bare gjengi deltakernes uttalelser og meninger. Man må gå i dybden av uttalelsene og gå bak deres fortellinger, for å kunne forstå perspektivene som informantene formidler (Thagaard, 2013). Derfor er det viktig som forsker å få frem holdningene, begrunnelsene og refleksjonene som ligger til grunn for det som blir formidlet. Geertz (1973, i Thagaard, 2013) kobler dette opp mot at forskeren veksler mellom erfaringsnære- og erfaringsfjerne begreper. Erfaringsnære begreper knyttes opp mot den forståelsen personene vi studerer har av sine handlinger, mens erfaringsfjerne begreper dreier seg utover den forståelsen deltakerne har, og knyttes opp mot samfunnsvitenskapelig teori (Thagaard, 2013). Denne studien tar for seg erfaringsfjerne begreper for å beskrive min fortolkning av informantenes tolkninger av innagerende atferd. Dette viser til dobbel hermeneutikk, ettersom det er blitt intervjuet «spesialister» innenfor fagfeltet og disse personene har brukt begreper som er relevante for å forklare fenomenet som studeres ut fra en verden som de er spesialister i (Gilje & Grimen, 1995).

3.1.1 Rollen som forsker og forforståelse

En forsker er selv det viktigste forskningsinstrumentet innenfor kvalitativ forskning, og all forståelse henger sammen med forskerens forforståelse (Postholm & Jacobsen, 2019).

Forforståelse for fenomenet som studeres handler om at man møter aldri verden forutsetningsløst. De forutsetningene en har, er med på å bestemme hva som er forståelig og uforståelig (Gilje & Grimen, 1995). «*Når vi nærmer oss en tekst, eller en type atferd, eller et bilde, som synes uforståelig, er de alltid uforståelige i lys av den bakgrunn vi selv bringer med oss inn i forståelsesprosessen*» (Gilje & Grimen, 1995, s.149). Forforståelse kan derfor betraktes som forståelsen forskeren har av fenomenet som studeres, inntil en får vite noe mer. Gilje og Grimen (1995) poengterer at grunnen til at forforståelse er et viktig vilkår for å oppnå forståelse, er fordi når man skal fortolke ulike fenomener må man starte med visse ideer om hva man skal se etter. Dersom man ikke har ideer eller indikasjoner på hva man skal undersøke i studien, vil studien ikke ha en spesiell retning. Forskeren har med seg sitt eget teoretiske rammeverk eller referanseramme i form av erfaringer, forståelse, holdninger og verdier inn i forskningsfeltet. Disse rammeverkene vil være grunnlaget for utformingen av intervjuguide, for selve intervjuprosessen, hva som blir lagt vekt på i tolkning og analysen av dataene, og til slutt hvordan alt blir fremstilt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Derfor er det viktig at forskeren er bevisst på sin egen forforståelse og synliggjør dette for seg selv og andre, slik at forskeren kan møte forskningsfeltet med et åpent sinn.

3.1.2 Valg av forskningsdesign: kvalitativ metode

Med utgangspunkt i studiens problemstilling og formål var det hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ forskningsmetode. Thagaard (2013) beskriver en kvalitativ tilnærming som: «*Kvalitative tilnærminger gir grunnlag for fordypning i de sosiale fenomenene vi studerer. I studier som er preget av en nær kontakt mellom forskeren og de personer forskeren studerer, som ved deltakende observasjon og intervju, gir kvalitative tilnærminger grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner*» (s. 11-12).

Ved å benytte seg av en kvalitativ tilnæringsmåte er målet å utvikle en dypere forståelse av hvordan informantene forstår fenomenet som studeres, ut ifra deres situasjon og virkelighet (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015).

Oppmerksomheten til forskeren rettes inn mot de menneskelige hverdagshandlingene

som foregår i informantenes naturlige kontekst (Postholm & Jacobsen, 2016). Med andre ord er fokuset rettet inn mot deltakernes erfaringer, forståelse, perspektiv og praksis av fenomenet som blir studert.

En kvalitativ forskningsmetode er også godt egnet for studier hvor en skal studere fenomener en selv har lite kunnskap og erfaringer om, og som det er lite forsket på når en søker etter en dypere forståelse av fenomenet som studeres (Christoffersen & Johannessen, 2016).

3.1.3 Intervju som metode

Den kvalitative forskningsmetoden som ble benyttet for innsamling av data var intervju.

Grunnen til det var at intervju var mest hensiktsmessig for å kunne få svar på studiens problemstilling. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver et forskningsintervju som: «*Et intervju er bokstavelig talt et inter view, en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge*» (s. 22). Et forskningsintervju kan forstås som en dagligdags- og profesjonell samtale, hvor kunnskap konstrueres i samspill mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015). I samspillet mellom disse søker intervjueren å tolke og forstå verdenen ut ifra intervjupersonens perspektiv, hvor hensikten er å få frem betydningen av informantenes erfaringer og å avdekke deres opplevelser av fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015).

Thagaard (2013) beskriver at intervju er gunstig for å få innsikt i deltakernes følelser, erfaringer og tanker. Derfor er intervju en godt egnet forskningsmetode for å få innblikk i informantenes erfaringer og synspunkt på innagerende atferd og hvordan man kan tilrettelegge for disse elevene.

I et hermeneutisk perspektiv kan intervjuet forstås som en tekst, som videre skal fortolkes (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne sammenheng blir det lagt vekt på fortolkernes forhåndskunnskaper om intervjuets tema, der formålet er å oppnå en allmenn og gyldig forståelse av hva teksten betyr (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne studien ble det brukt semistrukturerte intervju. Denne intervjuformen er den som er mest brukt i kvalitative forskningsprosjekter (Thagaard, 2013). Det som kjennetegner denne intervjuformen er at temaet og hovedspørsmålene er klargjort på forhånd, og at intervjuet har en fleksibel struktur. Det innebærer at man kan stille oppfølgingsspørsmål og inkludere spørsmål som ikke var klargjort i forkant av intervjuet (Thagaard, 2013). Som forsker var det

ønskelig at intervjuet med informantene skulle foregå og oppleves som en naturlig samtale. Det innebærer at man som intervjuer har en lyttende rolle og følger med på informantenes beretning, samtidig som man følger opp interessante utsagn med oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013). Dette gir informantene mulighet for å gå mer i dybden med sine fortellinger, refleksjoner og opplevelser knyttet til fenomenet som studeres. Under intervjuet ble det benyttet lydopptak, for å sikre datamaterialet.

3.1.4 Utforming av intervjuguide

En viktig målsetting ved bruk av kvalitative intervjuer er å utforske de temaene man ønsker å få informasjon om. Derfor er det viktig å utarbeide en intervjuguide hvor spørsmålene inviterer informantene til å reflektere over temaet som blir belyst, og oppmuntre den til å gi fyldige kommentarer (Thagaard, 2013).

I forkant av gjennomføringene av intervjuene ble det utarbeidet to intervjuguider (se vedlegg 2 og 3). En intervjuguide inneholder sentrale temaer og spørsmål relatert til problemstillingen, som det er ønskelig å få belyst gjennom intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2015). Temaene og spørsmålene som ligger til grunn i intervjuguiden skal samlet sett dekke de sentrale områdene innenfor studien (Thagaard, 2013).

Intervjuguiden ble basert på studiens forskningsspørsmål og teoretiske innramming.

Det er verdt å nevne at det ble utarbeidet to intervjuguider til studien, ettersom det ble intervjuet både grunnskolelærere og PPT-rådgivere.

Innledningsvis startet intervjuguidene med kort informasjon om hva som var studiens tema og formål, og hvorfor jeg ønsket gjennomføre et forskningsprosjekt om innagerende atferd.

Videre ble det formidlet at informantene måtte opprettholde taushetsplikten ovenfor elevene, og at de bare skulle prate ut ifra deres egne erfaringer uten å legge frem eksempler som på noen måte kunne identifisere elever. Dette kommer jeg tilbake til senere i metodekapittelet, under forskningsetiske prinsipper.

Intervjuguiden startet også med to innledende spørsmål, som omhandlet informantenes utdanning og yrkesrolle. Disse spørsmålene fungerte som en oppvarming, før vi gikk videre til hovedtemaene og spørsmålene som krevde mer utdyping og refleksjon. Intervjuguiden var delt inn i fire hoveddeler som omhandlet erfaringer og synspunkt på innagerende atferd, å «se» elever som viser innagerende atferd, pedagogisk tilrettelegging og til slutt læreres/PPT-

rådgiveres erfaringer og synspunkt om PPT- rådgiveres/læreres kunnskap om innagerende atferd og samarbeidet mellom dem.

Hver enkelt hoveddel startet innledningsvis med åpne og generelle spørsmål. Eksempel på dette er «*Kan du basert på dine erfaringer og på et generelt grunnlag, beskrive kjennetegn på elever som viser en innagerende atferd? Hvilke forhold mener du er sentrale?*». På denne måten kunne informantene gjøre seg opp noen tanker og refleksjoner, og få mulighet til å gå dypere inn i temaet. Deretter ble spørsmålene mer spisset inn mot hvordan informantene opplever elever som viser innagerende atferd, eventuelle årsaksforklaringer og refleksjoner knyttet til hvilke utfordringer elever med innagerende atferd kan oppleve. Eksempler på spørsmål er, «*Hvilke utfordringer mener du innagerende atferd kan på for elever i skolen/ i fritiden?*», «*Når vil du si at den innagerende atferden blir en del av et større problem, faglig og/eller sosialt?*», «*Har du noen refleksjoner over hva som kan være bakgrunnen for utvikling av innagerende atferd?*».

Videre i hoveddelen av intervjuguiden ble temaet å «se» elever og tilrettelegging for elever som viser en innagerende atferd belyst. Eksempler på spørsmål fra intervjuguiden her er, «*enkelte hevder at de stille, innagerende elevene kan bli usynlige i skolen. Har du noen synspunkt på dette?*», «*Har du erfaringer, og eventuelt noen forslag til hvilke tilpasninger/tilrettelegging lærere kan bruke i møtet med elever som viser en innagerende atferd?*». Her ble det også lagt til rette for åpne spørsmål innledningsvis, og videre spisset inn mot sentrale tematikker innenfor de ulike kategoriene.

Den siste kategorien som omhandlet læreres og PPT- rådgiveres tanker om hverandres kunnskap, kompetanse og samarbeid, ble det lagt til rette for noen generelle spørsmål.

Temaene og spørsmålene i denne kategorien lå på de generelle tankene informantene hadde om hverandre, og jeg var ikke ute etter at partene skulle snakke negativt om hverandre. Men heller bare snakke generelt om sine erfaringer. Eksempler på spørsmål fra lærerperspektivet i intervjuguiden er «*Har du hatt kontakt med PPT angående elever som viser en innagerende atferd? Tilfelle ja- kan du på et generelt grunnlag fortelle om dine erfaringer fra samarbeidet med PPT? Er det noe du vil legge til når det gjelder samarbeid med PPT om problemstillinger knyttet til innagerende atferd?*». Fra PPT- rådgiveres perspektiv er et eksempel «*Kan du på et generelt grunnlag fortelle om dine erfaringer fra samarbeidet med skoler? Er det noe du vil legge til når det gjelder samarbeid med skoler om problemstillinger knyttet til innagerende atferd?*».

Spørsmålene i intervjuguiden var knyttet til bestemte temaer som jeg anså som viktige for å kunne belyse studiens problemstilling på en best mulig måte, og for å kunne få en bredde og dybde i datamaterialet.

Avslutningsvis spurte jeg om informantene hadde noe mer de ønsket å legge frem eller diskutere.

I forkant av intervjuene testet jeg ut intervjuguiden med å gjennomføre et pilotintervju på en bekjent som jobber som lærer. Et pilotintervju er et prøveintervju, som har til hensikt å finne punkter som må endres på eller spørsmål som må omformuleres, for å kvalitetssikre intervjuet (Thagaard, 2013). Denne læreren hadde i likhet med informantene som ble rekruttert refleksjoner og erfaringer med elever som viser en innagerende atferd. Disse erfaringene og refleksjonene jeg fikk fra gjennomføringen av pilotintervjuet, bidro til å revidere intervjuguiden.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Utvalg og tilgjengelighet

Kvalitative studier baserer seg ofte på et lite utvalg, hvor det er særlig viktig at utvalget er hensiktsmessig i forhold til studiens tematikk og problemstilling (Thagaard, 2013). Det er ulike oppfatninger om hvor mange informanter en trenger i kvalitative studier. I mindre forskningsprosjekter er det i forhold til tidsramme og omfang anbefalt å velge et begrenset antall informanter. Slik at forskeren har en bedre forutsetninger til å finne en felles essens i informantenes erfaringer og synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2016). Det viktigste er imidlertid at forskeren sikrer at datamaterialet er av en slik kvalitet at det kan gi tilstrekkelig grunnlag for analyse og tolkning, og svare på studiens problemstilling (Thagaard, 2013). Jeg valgte å ha sju informanter i denne studien, hvor fem av dem var grunnskolelærere og to var ansatte i pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) som rådgivere. Antallet informanter tolket jeg som tilstrekkelig, for å kunne samlet sett dekke de sentrale tematikkene innenfor studien.

Korona- restriksjoner førte til utfordringer med å rekruttere informanter. Derfor benyttet jeg meg snøballmetoden for å sikre informanter. Thagaard (2013) beskriver snøballmetoden som: «Den fremgangsmåten vi da benytter oss av, er at vi først kontakter noen personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Deretter ber vi disse personene om navn på andre som har tilsvarende egenskaper» (s. 61-62). Dette gjorde jeg ved å sende en forespørsel om deltakelse

som informant i studien til tidligere praksislærere via e-post. Her introduserte jeg studiens tema, hensikt og formål, samtidig som jeg la med informasjonsskrivet som vedlegg (se vedlegg 1). Jeg tok kontakt ved tre tidligere praksislærere, hvor to av lærerne ønsket selv å stille til intervju. Lærerne som ønsket å stille syntes temaet virket spennende, samtidig som de skulle spre forespørselen om deltakelse som informant i studien videre til kollegaer. Personen som ikke valgte å delta i studien begrunnet dette med lite tid.

Totalt ønsket fem lærere å delta i prosjektet. Jeg topptret kontakt med de nye informantene, og introduserte studiens tematikk, hensikt og formål, samtidig som vi avtalte intervjutidspunkt.

I rekrutteringen av PPT- rådgivere ble også snøballmetoden benyttet. Her tok jeg kontakt med fem PPT avdelinger fordelt på fem kommuner. En av disse avdelingene hadde kapasitet til å stille med informanter til studien. De andre fire kommunene begrunnet avslaget med lite kapasitet og tid. Jeg var i kontakt med kontaktpersonen til den aktuelle PPT- avdelingen og presenterte studiens tematikk, hensikt og formål, slik at personen kunne vurdere hvilke PPT- rådgivere som kunne være aktuelle som informanter. Kontaktpersonen spredte spørsmålet om informanter videre til kollegaer, og etter denne prosessen var det to PPT- rådgivere som samtykket til å delta som informant i studien. Disse to personene opprettet jeg kontakt med, og sendte e-post med utfyllende informasjon om studiens tema og problemstilling, samt informasjonsskrivet som et vedlegg (se vedlegg 1). Det ble videre avtalt tidspunkt om når intervjuene skulle gjennomføres.

Skriftlig samtykke ble innhentet ved at samtykkeerklæringen ble sendt på mail til samtlige informanter. Videre printet de ut dokumentet og signerte, før de så scannet og sendte erklæringen tilbake på mail.

Ifølge (Thagaard, 2013) er ulempen ved snøballmetoden som utvalgsstrategi at utvalget kan bestå av personer innenfor samme miljø og nettverk. Dette sikret jeg ved at grunnskolelærerne arbeidet på forskjellige trinn. Tre av lærerne var kontaktlærere i andre, tredje og femte klasse, og de siste to lærerne arbeidet som timelærere i sjuende og åttende klasse. Det er verdt å merke seg at lærerne i andre og sjuende klasse arbeider på samme skole, og lærerne i tredje, femte og åttende klasse arbeider på samme skole. Personene jobber i ulike nettverk og miljø, noe som er med på å motvirke ulempen om at informantene kan ha samme nettverk (Thagaard, 2013).

PPT- rådgiverne arbeidet på samme avdeling, men jobbet på ulike skoler. Dermed vil de ha ulike erfaringer og forståelse knyttet til innagerende atferd, noe som dermed ikke hindrer kvaliteten på datamaterialet.

Samtlige lærere og PPT-rådgivere som deltok i studien som informanter kan beskrives som engasjerte i hvordan skolehverdagen oppleves for elever, og virket interesserte i fenomenet innagerende atferd.

Informantene i studien vil bli presentert som lærer A, lærer B, lærer C, lærer D, lærer E.

Lærer A og E jobber på mellomtrinnet, lærer B og D jobber på barnetrinnet og lærer C jobber på ungdomstrinnet. Samtlige av lærerne hadde relevant lærerutdanning.

Informantene hadde ulik erfaring i forhold til hvor lenge de har jobbet som grunnskolelærere, men alle hadde kjennskap til og erfaring med elever som viser innagerende atferd.

PPT- rådgiverne blir i studien presentert som PPT- rådgiver A og PPT- rådgiver B. PPT- rådgiver A har lærerbakgrunn og utdanning i spes.ped., og har en sentral rolle innenfor den aktuelle PPT- avdelingen. PPT- rådgiver B har tidligere jobbet som lærer, men er nå PPT- rådgiver innenfor den aktuelle PPT-avdelingen.

3.2.2 Forberedelser og gjennomføring av intervju

I forkant av gjennomføringen av intervjuene fikk informantene tilsendt intervjuguiden, som inneholdt hovedspørsmålene som skulle bli stilt under intervjuet. Denne ble sendt to dager før selve intervjuet, slik at informantene hadde tid til å forberede seg for å oppnå en bredere dybde i datamaterialet. Informantene fikk også tilsendt informasjonsskrivet med informasjon om studien, hva deltakelse i studien innebærer, hvordan anonymisering, oppbevaring og lagring av datamaterialet foregikk, i tillegg til informasjon om retten til å trekke tilbake utsagn eller rollen som informant i studien (se vedlegg 1). I forkant av intervjuene signerte informantene samtykkeskjemaet.

Ønsket var at intervjuene skulle bli gjennomført på arbeidsplassene til informantene, men dette lot seg ikke gjøre grunnet korona- restriksjoner. Derfor ble intervjuene gjennomført over videotjenesten Microsoft Teams. Informantene fikk selv velge tidspunktet for når gjennomføringen av intervju skulle foregå.

Før vi gikk i gang med intervjuene presenterte jeg temaet for samtalen, bakgrunnen og formålet med studien. I tillegg til å informere informantene om at det ville bli benyttet en lydopptaker til å ta opp samtalen. Å ta lydopptak av samtalen ga meg mulighet til å være

tilstede i samtalen, lytte oppmerksomt og ha størst mulig fokus på informantene og innholdet de formidlet, samt å kunne stille oppfølgingsspørsmål. Det hadde ikke vært tilfelle dersom man hadde notert ned alt av innholdet informantene formidlet. Det ble også påminnet om at informantene måtte forholde seg til taushetsplikten, og at de bare skulle snakke ut ifra erfaringer og opplevelser uten at identifiserbare opplysninger skulle deles. Jeg brukte også noen minutter på å etablere en kontakt med hver informant, for å skape en avslappet stemning. Thagaard (2013) formidler at det overordnede målet for intervjusituasjonen er å skape en god og tillitsfull atmosfære, i tillegg til å oppnå en nærhet i kontakten. Dette bidrar til at informanten føler seg trygg til å dele sine perspektiver og erfaringer.

Sett bort ifra prøveintervjuet var dette min andre erfaring med å være i en intervjurolle. Tidligere i lærerutdanningen har jeg skrevet bacheloroppgave, noe som ga meg en del erfaringer knyttet til hvordan jeg kunne forbedre gjennomføringen av intervjuene og intervjurollen. Men siden gjennomføringen av intervjuene ikke ble som ønsket ettersom intervjuene måtte foregå over Teams, var dette min første erfaring i den type intervjurolle. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at en dyktig intervjuer har en bred kunnskap om intervjutemaet og er ekspert på menneskelig interaksjon. Noe som innebærer at man i intervjurollen må kunne forta raske refleksjoner og vurderinger om hva som skal spørres om og hvordan, hvilke svar som skal følges opp senere, samt hvilke svar som skal kommenteres (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kreves en lang erfaring og kompetanse på feltet for å bli en god intervjuer. For meg personlig som ikke har mye erfaring med å gjennomføre intervju, har ikke dette vært en realistisk målsetting for denne studien. Likevel forsøkte jeg å følge kriteriene for gjennomføringer av intervju etter best mulig evne.

I forkant av intervjuene leste jeg meg opp på hva kunnskapsfeltet formidler om innagerende atferd og skolens opplæringstilbud. Dette opplevde jeg som viktig slik at jeg skulle kunne forstå og sette meg inn i informantenes resonnementer og uttalelser. I tillegg til å kunne ha bedre forutsetninger for å kunne stille oppfølgingsspørsmål. Sett i lys av den hermeneutiske tilnærmingen kan dette ha bidratt til å utvide min forståelseshorisont i møte med informantene til studien. Samtidig var jeg også bevisst på å formidle til informantene at jeg ønsket deres synspunkt og erfaringer knyttet til temaet. Hensikten var å etablere en nærhet i kontakten og at relasjonen skulle få et likeverdig preg. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) skal maktforholdet mellom intervjueren og deltakerne være asymmetrisk, ettersom det er intervjueren som stiller spørsmålene og har den vitenskapelige kompetansen som deltakerne i studien nødvendigvis ikke innehar. Selv om jeg som forsker har innsikt i kunnskapsfeltet, hadde informantene på

den andre siden de praktiske erfaringene som jeg ikke har tilegnet meg. Dette kan ha bidratt til at maktforholdet under intervjuene blir mer balansert.

Thagaard (2013) påpeker at evnen til å lytte aktivt for å kunne vise en interesse for det informantene formidler er en sentral faktor for intervjueren. For at informantene skulle gi fylldige og dype svar, var jeg opptatt av å vise en genuin interesse for det som ble formidlet. I intervjusituasjonene hadde vi kamera på, slik at situasjonen ble mer trygg og forutsigbar, og jeg ga oppmuntrende respons til informantene gjennom et smil og et nikk. Jeg ga min bekræftelse på forståelse av det som ble formidlet av informantene gjennom bruk av prober som «mm» og «ja». Dette var en måte å signalisere at jeg lyttet aktivt til det informantene formidlet, og at jeg viste interesse. Dersom det var noen situasjoner hvor jeg ønsket mer informasjon, spurte jeg «kan du fortelle mer...», eller dersom noe var uklart spurte jeg «Hva mener du med...». Slik at informantene skulle gi et dypere svar på spørsmålene.

Selve gjennomføringen av intervjuene skulle foregå som en naturlig samtale. Ettersom intervjuene ble gjennomført over Teams, ble dette utfordrende. Jeg opplevde det som utfordrende å holde en naturlig samtale, siden settingen er annerledes. Intervjuene ble gjennomført med at jeg stilte spørsmål og oppfølgingsspørsmål, uten å få til den naturlige samtalen. En annen ting som er verdt å nevne er at gjennomføringen av intervjuene over Teams ble tidsmessig kortere ettersom det var utfordrende å opprettholde samtalen. Men jeg opplevde en «metning» blant lærere under de siste intervjuene, ved at det var et metningspunkt hvor det ikke ble tilføyd noe nytt under intervjuene. Jeg hadde et ønsket om å få intervjuere flere PPT- rådgivere, men det lot seg ikke gjøre. Derfor måtte jeg være tilfreds med informantene, som viste en bredde i PPTs perspektiver. Samlet sett opplevde jeg at datamaterialet jeg fikk gjennom intervjuene var vellykket sett ut ifra Covid- 19 situasjonen.

3.3 Transkribering

Kort tid etter at hvert enkelt intervju var blitt gjennomført, transkriberte jeg intervjuene. Å transkribere innebærer å transformere fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). «*I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk tilstede, abstrahert og fiksert i skriftlig form*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Dette innebærer at man som forsker lytter til lydopptaket og overfører intervjuets samtale til skriftlig form. Intervjuene ble transkribert for å få en større nærhet og oversikt over datamaterialet. Når intervjuer blir transkribert er det bedre egnet for gjennomføringen av analysen, ettersom datamaterialet er

mer oversiktlig og strukturert (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor ble intervjuene transkribert den samme dagen som hvert enkelt intervju ble gjennomført. Her hadde jeg intervjuene friskt i minne og jeg kunne legge inn reaksjoner eller affekter som ble gjort underveis i intervjuene av informantene, noe som ikke alltid blir tatt opp på lydopptaket. Jeg transkriberte intervjuene i direkte uttalelser og hadde fokus på å skrive ned eventuelle stopp, nølinger eller pauser som informantene gjorde underveis. Dette gjorde jeg fordi det kunne tolkes som indikasjoner på usikkerhet hos informantene. Men ettersom intervjuene ble gjennomført over Teams var det utfordrende å tolke kroppsspråket til informantene, og dermed utfordrende å oppdage usikkerheten. Men klassiske pauser og stopp som «ehh», ble notert ned og fanget opp i lydopptaket. Nilssen (2012) beskriver at slike uttrykk indikerer at informantene må tenke seg om eller usikkerhet. Jeg lyttet gjennom lydopptakene flere ganger, for å være sikker på at alt ble tatt med. I tillegg leste jeg gjennom transkripsjonene og lyttet til lydopptaket samtidig, for å sikre kvaliteten på datamaterialet og gjøre nødvendige justeringer. Hver enkelt informant ble i ettertid tilbudt å lese gjennom det transkriberte intervjuet, slik at fikk mulighet til å endre eller trekke tilbake uttalelser som kunne være ukorrekte eller mangelfulle, eller for å legge til uttalelser. Likevel var det ingen av informantene som benyttet seg av dette tilbudet, men de stilte seg til rådighet dersom det skulle dukke opp nye spørsmål knyttet til studien senere i arbeidet.

3.4 Analyseprosessen

Analysen av datamaterialet begynner når forskeren er i gang med det første intervjuet og dette fortsetter som en kontinuerlig prosess gjennom hele forskingsprosjektet (Thagaard, 2013). Ettersom analysen starter ved det første intervjuet er det hensiktsmessig at man som forsker i forkant har kunnskap om hvordan en skal gå frem for å analysere datamaterialet man har fått til rådighet.

Ifølge Thagaard (2013) innebærer analyseprosessen å kode og organisere datamaterialet, og videre å bryte det ned til mindre håndterbare enheter. Målet er å finne hovedmønsteret eller meningen datamaterialet (Nilssen, 2012). For min del startet analyseprosessen allerede i intervjusituasjonene. Under intervjuene ble det lagt merke til utsagn som informantene fremhevet flere ganger. Jeg oppdaget også en stor grad av fellestrekk og likheter i informantenes uttalelser, og begynte dermed å se for meg aktuelle koder til analyseprosessen. I etterkant av intervjuene startet den skriftlige kodingen og kategoriseringen av datamaterialet.

Prosessen startet med at å lese gjennom transkripsjonene flere ganger, som etterhvert førte til en større oversikt og forståelse over datamaterialet. Nilssen (2012) påpeker at forskere kan starte analyseprosessen med en åpen form for koding. Det innebærer at forskeren setter koder eller navn på hva informantene gir uttrykk for, og at disse kodene grupperes deretter i kategorier slik at datamaterialet blir mer oversiktlig (Nilssen, 2012). Denne fremgangsmåten benyttet jeg i analyseprosessen.

Utsagn og begreper informantene brukte under intervjuene ble markert med ulike farger i teksten, og koder i form av stikkord i marginen for å fremheve hva utsagnet dreiet om. Denne delen av analyseprosessen kan kobles opp mot de erfaringsnære begrepene, ettersom at forskeren forholder seg og tar tak i informantenes egne uttalelser og deres fortolkninger av sine opplevelser, tanker, situasjon og følelser (Thagaard, 2013). Det ble benyttet meningsfortetting ved å redusere lengre utsagn fra informantene, til kortere formuleringer. Gjennom denne måten ble informantenes uttalelser sammenfattet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å kunne kode og kategorisere datamaterialet ble tilnærmingen temasentrert analyse benyttet. En temasentrert analyse innebærer at forskeren retter oppmerksomhet mot informasjonen til hvert enkelt tema, og går i dybden på disse og sammenligner informasjonen hver enkelt informant uttaler om teamet (Thagaard, 2013). Sammenligningen av informasjonen informantene gir til rådighet om de ulike temaene kan gi en dyp forståelse for hvert enkelt tema (Thagaard, 2013). Temasentrert analyse kritiseres for at det helhetlige perspektivet ved datamaterialet kan svekkes, ettersom at sammenligningen av datamaterialet fra hver informant løsrives fra sin opprinnelige form. Derfor påpeker (Thagaard, 2013) at det er viktig at man som forsker plasserer temaetsnittene inn i den sammenhengen de er en del av. Dette poengterer viktigheten av bruken av den hermeneutiske sirkel, ettersom her tolkes hver del og helhet om hverandre og derfor ivaretas sammenhengen datamaterialet har oppstått i. Man veksler mellom å se på enkelt delene av datamaterialet og de meningsbærende enhetene, for å så prøve å se enkelt delene i et større perspektiv. Ved å kunne bevege seg fra del til helhet og motsatt, førte det til at jeg kunne se datamaterialet i en større sammenheng, som bidro til en mer overordnet forståelse av materialet.

For å lage et kodings skjema tok jeg utgangspunkt i Nilssens (2012) tre kodingsfaser, åpen-, aksial- og selektiv koding. Jeg startet med den åpne kodingen, som innebærer at man indentifiserer kjerneinnholdet og viktige mønstre i datamaterialet. I denne prosessen markerte jeg i marginen og farget ord med forskjellige farger, som tidligere skrevet. Videre fant jeg frem til forskjellige kategorier, som de ulike kodene passet inn i. Dette er prosessen for aksial

koding (Nilssen, 2012). Deretter så jeg på om det var overlapping mellom kategoriene eller om innholdet var det samme, og fant frem til fem kjerne kategorier som inneholdt datamaterialets viktigste tema og som jeg mente bidro til å kunne svare på studiens problemstilling. Dette beskriver Nilssen (2012) som selektiv koding. De fem kjerne kategoriene ble «Innagerende atferd lærernes og PPT- rådgivernes synspunkt og erfaringer», «Hvorfor innagerende atferd?», «Utfordringer for eleven», «Å «se» elever som viser en innagerende atferd» og «Den pedagogiske tilretteleggingen». I tillegg ble det en underkategori som omhandlet læreres og PPT- rådgiveres syn på samarbeidet med hverandre og hvilke oppfatninger de har om hverandre knyttet til kunnskap og kompetanse om innagerende atferd.

Kodingskjema:



Åpen koding	Aksial koding	Selektiv koding
<p>Vanskelig begrep å definere. Trenger større fokus. Følelser stenges inne. Dårlig oppfattelsesevne. Går under radaren til læreren. Unngåelsesstrategier. De som ikke tar ordet i klassen. Ikke trygge i ukjente situasjoner. Dårlig selvbilde. Stille, dårlig på sosiale samspill med andre personer som er rundt dem.</p>	<p>Forståelse</p> <p>Beskrivelse</p>	<p>Kunnskap og erfaring</p>
<p>Oppvekstmiljø. Dårlig skolemiljø. Mobbing. Traumatiske opplevelser. Diagnoser. Lav selvfølelse Kognitive trekk. Vanskelige hjemmeforhold Rolige/ stille foreldre.</p>	<p>Miljøets påvirkning</p> <p>Personlige trekk/faktorer</p>	<p>Årsaker til utvikling atferdsproblemet</p>
<p>Sliter med å etablere nære relasjoner. Lite inkluderende. Vanskelig å delta å gruppearbeid. Gjør seg selv liten. Havne i et «utenforskap». Opplever lite mestring.</p>	<p>Sosiale utfordringer</p> <p>Faglige utfordringer</p>	<p>Utfordringer for eleven</p>

<p>Overganger i skolesituasjoner. Henge etter i faglig utvikling. Skolevegring. Frafall fra videregående skole. Yrkesvalg senere i livet.</p>		
--	--	--

<p>Ser elevene. klasseromplassering Hilse på elevene hver morgen. Prate med dem. Relasjonskartlegging Gi elevene bekreftelse Dårlig elevsammensetting Lærerens holdninger og verdier Grunnen til at det er vanskelig å identifisere. Mindre synlige. Tid/kapasitet kan være et hinder. Oppmerksomheten går til elever med utagerende atferd.</p>	<p>Synlig</p> <p>Usynlig</p>	<p>Å «se» elever som viser en innagerende atferd</p>
<p>Plassering i klasserommet. Forutsigbarhet. Unngå hyppige lærerbytter. Organiserte aktiviteter kan være positivt. Foreldreinvolvering. Trygghet. Bevisst på egne følelser.</p>	<p>Organisering i skolen</p> <p>Læringsmiljø</p>	<p>Pedagogisk tilrettelegging</p>

<p>Gi dem utfordringer. Trygge rammer. Mestringsfølelse. Gode samtaler. Gode relasjoner. Lov å være annerledes. Autoritativ klasseleder.</p>		
<p>Opplever samarbeider positivt. Mye kompetanse og kunnskap Stiller opp. Utfordrende å nå inn til elevene. Trygge rammer. Lærere må lese seg opp Veldig variert kompetanse blant lærere og skoler. Lærere er interessert i veiledning.</p>	<p>Lærere</p> <p><u>PPT</u>-rådgivere</p>	<p>Samarbeid mellom lærere og <u>PPT</u></p>

3.5 Kvalitetssikring

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til forskningsprosjektets pålitelighet. Det vil si om studien er blitt gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Christoffersen & Johannessen, 2012). Innenfor kvalitativ forskning innebærer dette at forskeren i forskningsprosessen gjør rede for hvordan datamaterialet er blitt utviklet, i tillegg til at forskeren skiller mellom informasjonen fra informantene og sine egne fortolkninger av informantenes informasjon (Thagaard, 2013). En studies reliabilitet kan styrkes ved at forskeren gjør forskningsprosjektet gjennomsigtig. Det innebærer å gi en åpen og detaljert beskrivelse av forskningsstrategien og analysemetodene, slik at hele forskningsprosessen kan vurderes steg for steg (Thagaard, 2013). Her redegjøres det for fremgangsmåter og valg som er blitt tatt under hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at forskningsprosjektet er reliabel dersom resultatene kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt.

Jeg har i beskrivelsen av hvordan studiens data er blitt utviklet forsøkt å gjøre en transparent beskrivelse av studien, slik at man etablerer en forståelse for hele forskningsprosessen trinn for trinn. Dette har jeg gjort ved å redegjøre for egen forskerrolle, teoretisk ståsted i fortolkningen, intervjusituasjonene, transkribering og analyse/tolkningsprosessen. I tillegg er godkjenningen fra NSD, intervjuguidene, prosjektbeskrivelse og samtykkeerklæringene lagt til som vedlegg. I kvalitative forskningsprosjekter er det sentralt å få frem informantenes stemme, og dette er blitt gjort ved å bruke direkte sitater fra transkripsjonen av intervjuene med informantene i fremstillingen av studiens resultater. Noe som er med på å styrke studiens reliabilitet. For å underbygge forholdene som beskrives i fremstillingen av resultatene, er det blitt valgt ut representative sitater, som både er korte og lange. Sitatene fremstilles i kursiv. Bruk av lydopptak er også et element som styrker studiens reliabilitet (Thagaard, 2013). Lydopptakene førte til at jeg fikk skrevet nøyaktige transkripsjoner av intervjuene. Disse hørte jeg gjennom flere ganger for å være sikker på at jeg hadde pålitelige og nøyaktige gjengivelser av informantenes uttalelser.

3.5.2 Validitet

Et forskningsprosjekts validitet handler om å stille spørsmål til tolkningene forskeren kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten en har studert (Thagaard, 2013). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør validitetsarbeidet fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele

forskningsprosjektet. Dette validitetsarbeidet omtaler de som prosessvalidering. En studies validitet kan ses gjennomgående i alle fasene i forskningsprosjektet, og dreier seg om at den forskningsmetoden som er blitt benyttet undersøker det som var ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien innebærer dette at forskningsmetoden er hensiktsmessig og representativ ovenfor studiens formål. Jeg opplevde at forskningsmetoden intervju var hensiktsmessig for å kunne svare på studiens problemstilling. Likevel kan lite erfaring og omstendighetene som førte til at intervjuene ble gjennomført over Teams bidratt til å påvirke intervjuene underveis og svekket studiens validitet. Til tross for at det ble gjennomført et prøveintervju i forkant. Men med en større erfaring innen intervju og at intervjuene ble gjennomført ved fysisk tilstedeværelse ville jeg kanskje være mer trygg i intervjurollen og hatt bedre forutsetninger for å få til en naturlig samtale med informantene. Som tidligere skrevet ble intervjusituasjonen litt kunstig, og omstendighetene gjorde det vanskelig å til å stille oppfølgingsspørsmål og få mer fylldige beskrivelser av informantene. Likevel fikk jeg mye relevant og et bredt spekter av datamateriale til rådighet. Dette innebærer at i transkripsjonsfasen må det gjøres rede for hvordan oversettelsen fra muntlig til skriftlig form er blitt ivaretatt. I tillegg til å synliggjøre og begrunne hvordan jeg kom frem til ulike fortolkninger og forskningens resultater. Det at jeg har hatt et utvalg med ulik yrkesbakgrunn og arbeidserfaringer innenfor skolesektoren, gjør at innagerende atferd blir belyst fra ulike sider og måter, som bidrar til å styrke studiens validitet. Thagaard (2013) påpeker også at en studies validitet kan styrkes ved å være kritisk gjennom hele analyseprosessen. Jeg har vært kritisk gjennom analyseprosessen ved å diskutere med medstudenter og veileder om mine tolkninger i analysedelen er troverdige. Man kan også se at hovedkategoriene i intervjuguiden går igjen i kategoriseringen i analyseprosessen til studien. Dette har en sammenheng i at det har blitt brukt teori for å planlegge og bygge opp studien, og når det har blitt analysert og funnene er blitt tolket. Dette har bidratt til å styrke forskningsprosjektets validitet.

Thagaard (2013) presiserer at innenfor kvalitative studier er det fortolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet og ikke beskrivelser av ulike mønstre i datamaterialet. Det innebærer at om forståelsen man utvikler gjennom studien er relevant i andre situasjoner. Overførbarhet kan i tillegg knyttes til om leserne av studien har kjennskap til forskningsfenomenet og om de kjenner seg igjen i tolkningen av resultatene (Thagaard, 2013). Håpet er at lesere av studien skal kjenne seg igjen i resultatene og fortolkningene som er blitt lagt frem og at studien kan føre til en større interesse og inspirasjon blant lærere til å tilegne seg mer kunnskap om fenomenet innagerende atferd.

3.5.3 Forskningsetiske vurderinger

Gjennom den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) er det blitt utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, hvor de har konkretisert grunnleggende normer og verdier som en forsker må forholde seg til. De forskningsetiske retningslinjene skal være rådgivende og veiledende gjennom hele forskningsarbeidet (NESH, 2016). Med utgangspunkt i retningslinjene viser Thagaard (2013) til tre viktige forhold forskere må ta hensyn til i forbindelse med offentliggjøring av forskningsprosjekter. De tre forholdene er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt.

Informert samtykke går ut på at deltakerne i et forskningsprosjekt skal på forhånd orienteres om hva deltakelsen innebærer for vedkommende, i tillegg til at de skal få tilstrekkelig med informasjon om studien (Thagaard, 2013). For å overholde hensynet om informert samtykke utarbeidet jeg et informasjonsskriv som inneholdt forespørsel om deltakelse, informasjon og beskrivelse av forskningsprosjektet, opplysninger om forskningsmetode for datainnsamling og informasjon om at deltakelse var frivillig (se vedlegg 1). Informasjonsskrivet ble sammen med utkastene til intervjuguidene sendt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning av forskningsprosjekt. Etter at studien ble godkjent av NSD (se vedlegg 4), kunne jeg sende informasjonsskrivet til informantene.

I forkant av intervjuene gikk jeg gjennom hovedpunktene fra informasjonsskrivet som studiens tema, formål, bakgrunn, påminnelse om lydopptak og at det var frivillig å delta som informant. Dette for å være sikker på at samtlige informanter hadde fått med seg informasjonen, og var klar over deres rettigheter. Etter gjennomgangen av informasjonsskrivet fikk jeg skriftlig samtykke til deltakelse som informant fra samtlige informanter.

Konfidensialitet viser til at informantene i studien skal være trygg og komfortabel med at informasjonen som fremkommer i intervjuet behandles fortrolig, og at opplysningene informasjonen skal bli anonymisert i fremstillingen av forskningsprosjektet. Slik at ikke informantene skal kunne identifiseres (Thagaard, 2013). I informasjonsskrivet ble det presisert at alle opplysninger ville bli anonymisert og behandlet med respekt. Lydopptakene fra intervjuene og transkripsjonen ble plassert på en ekstern harddisk med et eget passord, som bare jeg hadde tilgang til. I presentasjonen av analysen blir ikke informantenes navn

brukt, men de blir presentert som «Lærer A», «Lærer B», «PPT- rådgiver A» osv. I tillegg ble det forsøkt å minske bruk av opplysninger som kunne knyttes opp til informantene eller deres skole/ PPT- institusjon. Det ble også i forkant av intervjuene informert om at informantene måtte forholde seg til taushetsplikten ovenfor elevene, slik at de ikke deler identifiserbare opplysninger. Her påminnet jeg deltakerne om at de måtte unngå å bruke navn, alder, skole, klasse, kjønn, diagnoser osv. I tillegg til ble det oppfordret at informantene skulle prate generelt ut ifra sine egne erfaringer, og unngå å bruke eksempler som kunne identifisere enkeltpersoner.

Konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt handler om at forskeren skal unngå at informantene tar skade eller utsettes for urimelige belastninger av å delta som informant (Thagaard, 2013). Ettersom denne studien tar for seg læreres og PPT- rådgiveres erfaringer og forståelse av innagerende atferd og hvordan man kan tilrettelegge for disse elevene, kan det betraktes som et sensitivt tema som omhandler en utsatt elevgruppe. Gjennom hele forskningsprosjektet har jeg forsøkt å vise hensyn til det etiske aspektet og de metodiske retningslinjene, ved å redegjøre hele forskningsprosessen steg for steg. Det har i tillegg vært viktig å ikke fremstille informantene i et dårlig lys eller på en krenkende måte i fremstillingen av resultatene og i drøftingen av funn. Jeg har også være bevisst på at det ikke skal fremkomme sensitive opplysninger om elever, PPT- rådgivere eller lærere i dette forskningsprosjektet.

Kapittel 4: Presentasjon av analysen

I dette kapittelet presenteres funnene fra analysen, med utgangspunkt i analysen av intervjuene med lærerne og PPT- rådgiverne. Kapittelet er delt inn i fem hovedkategorier: «Innagerende atferd- lærernes og PPT- rådgivernes erfaringer og synspunkt», «Hvorfor innagerende atferd?», «Utfordringer for eleven», «Å se elever som viser innagerende atferd» og «Den pedagogiske tilretteleggingen».

«Innagerende atferd- lærernes og PPT- rådgivernes erfaringer og synspunkt» fokuserer på hvordan deltakerne oppfatter og tolker elever som viser innagerende atferd. For å få innsikt i hvordan skolene kan tilrettelegge opplæringen for disse elevene, var det hensiktsmessig å få frem lærernes og PPT- rådgivernes synspunkter på hva de mener som kjennetegner innagerende atferd blant elever.

«Hvorfor innagerende atferd?» tar for seg lærernes og PPT- rådgivernes synspunkter og erfaringer knyttet til ulike årsaker til utvikling av atferdsproblemet. Det er i hovedsak to forhold som går igjen hos deltakerne, og disse forholdene er knyttet til miljøet i hjemmet og miljøet på skolen

«Utfordringer for eleven» tar for seg deltakernes synspunkt og erfaringer på utfordringer elever med en innagerende atferd kan oppleve grunnet sin atferd. Samtlige av deltakerne trekker fram at innagerende atferd hos elever kan føre til faglige- og sosiale utfordringer. Deltakerne i studien skiller ikke konsekvent mellom faglige- og sosiale utfordringer, men omtaler kategoriene som sammenhengende og om hverandre.

«Å se elever som viser en innagerende atferd» fokuserer på deltakernes synspunkt og erfaringer knyttet til å «se» elever som viser innagerende atferd. Denne kategorien handler i hovedsak om deltakernes synspunkter på om elevene er usynlige eller synlige i klasserommet, og hvilke rutiner lærerne bruker for å «se» elevene på skolen

I «den pedagogiske tilretteleggingen» vektlegger deltakerne i studien å skape et læringsmiljø preget av trygghet og forutsigbarhet. I tillegg påpeker deltakerne viktigheten av gode relasjoner og en klasseledelse preget av en autoritativ lærerstil. Det påpekes at en forutsigbar og trygg skolehverdag skapes ved å ha en god struktur, faste rutiner og regler. Deltakerne

vektlegger å legge til rette for vennskap og relasjonsbygging mellom elevene, samt at læreren skal fremstå som en sentral rollemodell for elevene og ha et godt samarbeid med foreldrene. I denne kategorien vil det også bli presentert hvilke tanker lærere og PPT- rådgiverne har om samarbeidet med hverandre.

4.1 «Innagerende atferd»- lærernes og PPT- rådgivernes synspunkt og erfaringer

Flere av lærerne og PPT- rådgivere poengterer at det er vanskelig å beskrive og definere elever som viser innagerende atferd. Det er fare for at lærere kan tolke elevene som sjenerte og at de har det bra på skolen, ettersom de klarer seg til en viss grad sosialt. Men at situasjonen kan være helt annerledes for elevene. Noe som gjør det vanskelig for lærerne å oppdage, siden elevene forsvinner i mengden. Dermed blir den største faren at læreren ikke ser dem og retter sin oppmerksomhet mot elever som bråker og forstyrrer undervisningen, forteller en av lærerne.

«Jeg tenker at det kan være vanskelig å identifisere, siden det kan være så mye som skjer hos eleven, men som ikke synes direkte som ved andre typer atferdsproblem. Kan bli lurt av at eleven gjør det de skal, kommer til rett tid og blir på en eller annen måte litt «usynlige» i klasserommet» (Lærer D: 1).

En av PPT- rådgiverne formidler at elevene kan klare seg «til en viss grad» sosialt, noe som innebærer at å identifisere vanskene til elevene kan være utfordrende for lærere:

«Det er elever som ikke tar stor plass, og som man kan oppfatte klarer seg til en viss grad sosialt. Det kan føre til at man ikke fanger dem opp, siden de klarer seg til en viss grad sosialt og faglig, og dermed blander seg inn i mengden» (PPT- rådgiver A: 1).

En lærer omtaler elevene som dårlige på sosiale samspill med andre. Mens en annen lærer assosierer innagerende atferd med elever som legger lokk på egne følelser, er engstelige og tror at noe er galt med dem, fremfor omgivelsene som barnet er en del av. En av PPT- rådgiverne betegner elevene som gode på å gå under radaren til læreren, og at de bruker forskjellige unngåelsesstrategier for ikke å vise at de strever. Mens en annen lærer tenker på elever som er «usikre», «utrygge» og «engstelige»:

«Jeg tenker umiddelbart på de elevene som er redde for å snakke høyt i klassen, de som ikke vil ta ordet i klassen, ettersom de er utrygge og usikre på seg selv» (Lærer C:1).

Lærerne og PPT- rådgiverne har en lik oppfattelse av elever som viser innagerende atferd. Elevene beskrives som stille, rolige, lukket, sjenerte, passive, utrygge, engstelige og at de tar lite initiativ til å ta kontakt med andre. Dette kan knyttes opp mot beskrivelsene til Lund (2004) og Sæteren (2019), om at dette er elever som er rolige, tilbakeholdne, passive og lite deltakende. Flere av kjennetegnene som deltakerne trekker frem samsvarer også med Rubin og Coplans (2004) tanker om at elever som viser en innagerende atferd kan være nervøse, passive og stille, og mindre deltakende i undervisningen. En av lærerne omtaler elevene som engstelige for å ta ordet i klassen, ettersom de kan være utrygge, usikre og bekymrer seg for medelevenes reaksjoner. Dette kan knyttes til det Ogden (2015) trekker frem om at passive elever kan streve med å kontrollere indre følelser i situasjoner hvor eleven ikke har kontroll. Eleven kan ha mye kunnskap, men unnlater å dele kunnskapen med medelevene eller læreren ettersom de ikke våger. Elevene vil unngå å være i sentrum av andres oppmerksomhet, og frykten for å si noe dumt foran medelevene og læreren blir for sterk (Ogden, 2015). I slike situasjoner kan elevene respondere med at de ikke tørr å rekke opp hånda for å svare på lærerens spørsmål i klassen, for å beskytte sitt selvbilde mot risikoen for å bli negativt vurdert av medelevene og for unngå å få oppmerksomhet rettet inn mot seg selv (Paulsen & Bru, 2016).

Enkelte av lærerne skiller mellom elevene som trekker seg unna og som søker stillhet, og de engstelige elevene som hindres på grunn av at de ikke våger å delta:

«Det er viktig å skille mellom de elevene som ikke våger og de som ikke vil delta. Fordi det er enkelte som er lykkelige og trives best i eget selskap, mens andre kan ha vanskeligheter for å være med andre og dermed våger de ikke. De vil gjerne, men de kommer ingen vei grunnet vanskene sine» (Lærer C:1).

En av lærerne mente at det er utfordrende å tolke når eleven har en innagerende atferd, ettersom eleven kan tolkes av lærere å ha en sjenert personlighet, men fremdeles ha det bra på skolen. Men at situasjonen kan være helt annerledes og at det dermed er vanskelig å identifisere, ettersom vanskene ikke synes like direkte som ved for eksempel en utagerende atferd. Dette kan også kobles opp mot det en av PPT- rådgiverne sier om at elever med en

innagerende atferd er gode på å gå under radaren til læreren, og bruker mange unngåelsesstrategier for å ikke vise at de strever. Elevene kan ha store utfordringer, men unngåelsesstrategiene gjør at læreren ikke blir oppmerksom på dem.

Lund (2012) trekker frem at elever som kan oppfattes som utrygge i sosiale samhandlingssituasjoner, har større sannsynlighet for å streve med det faglige arbeidet på skolen, og å etablere relasjoner til andre. Elevene med en innagerende atferd kan ha negative forventinger til seg selv, og disse forventingene kan bli omgjort til allmenngyldige «sannheter» som reduserer motivasjonen til å prøve å ta kontakt med andre (Lund, 2012).

To av lærerne påpeker at den innagerende atferden hos elever kommer særlig til uttrykk i nye skolesituasjoner som elevene kan oppleve som utrygge. Her kan elevene respondere med unngåelsesstrategier eller trekk som «vondt i magen», for å komme seg ut av den tøffe situasjonen:

«Merker ofte at det kan være elever som gruer seg til skolesituasjoner som kan oppleves som vanskelige, som for eksempel fremføringer eller leker i gymtimer hvor elevene kommer i fokus. Kan respondere med at de har vondt i mage eller i foten, ettersom de ikke ønsker å delta» (Lærer E:1).

Dette sier flere av deltakerne at kan skyldes usikkerhet, høye skuldre eller vansker med å møte andres blikk. De forteller at elevene vil unngå situasjoner de ikke har kontroll over, for å unngå å bli latterliggjort. Skaalvik og Skaalvik (2013) og Murberg (2010) mener at dette kan skyldes elevenes lave selvfølelse, og at i situasjoner hvor de ikke opplever trygghet responderer de med å trekke seg unna. En annen lærer poengterer at dette kan føre til at eleven blir bundet og dermed ikke vil vise seg frem og gjør alt for å gjøre seg selv usynlig. Dette kan henge sammen med ubehaget disse elevene opplever ved å være i sentrum av andres oppmerksomhet, og at frykten for å gjøre noe feil eller dumt foran medelevene og læreren blir for sterk (Bru, 2011). Sjenanse kan betraktes som en naturlig følelsesreaksjon i møte med nye og ukjente situasjoner, som igjen kan utvikle seg til å bli et problem for eleven hvor elementer som negative tanker, følelser, ensomhet, dårlig selvbilde og isolasjon er sentralt (Lund, 2012; Ogden, 2015).

En av PPT- rådgiverne omtaler at elevene unngår å spørre læreren om hjelp når de strever med å få til skoleoppgaver, noe som kan føre til redusert motivasjon og skolevegning.

Mens en annen lærer poengterer at elevene kan ha en negativ oppfattelsesevne, som fører til at de vender noe positivt om til negativt:

«Oppfattelsesevnen kan være negativ hos eleven. I situasjoner hvor læreren for eksempel gir en positiv tilbakemelding, kan eleven vri på dette og gjøre det om til noe negativt. Dette kan kobles opp mot å ha en dårlig selvfølelse» (Lærer D:1).

Manger (2013) støtter lærerens uttalelse om at disse elevene kan vri noe positivt om til negativt, grunnet et negativt tankemønster og at dette kan gå på bekostning av læring og utvikling. Bru (2011) presiserer at elever med en innagerende atferd har lett for å utvikle et negativt tankemønster om seg selv, hvor de beskriver seg selv som ikke gode nok eller at de ikke klarer å vedlikeholde innsatsen til å gjennomføre og mestre arbeidsoppgaver. Elevene tenderer til å skylle på manglende ferdigheter når de mislykkes, noe som kan føre til at de blir passive i møte med faglige utfordringer.

Flere av lærerne trekker frem at det kan være vanskelig å nå inn til elevene, og å holde en samtale med dem: *«Jeg opplever også at det kan være vanskelig å ha en god samtale med dem, slik at de kan dele hva og hvordan de føler seg» (Lærer B:1).*

To av lærerne sier videre at utfordringen disse elevene har ved å åpne seg for andre, kan føre til at medelevene ikke kommer innpå dem. Dette kan for eksempel resultere at i gruppearbeid kan elever som viser innagerende atferd blir stille og passive, og at de opptrer som tilskuere til det som skjer i gruppeaktiviteten.

«Det kan være vanskelig for medelevene å komme innpå dem og få dem til å delta i gruppearbeid med andre elever» (Lærer A:1).

Felles for deltakerne er at elevene med en innagerende atferd beskrives som lite deltakende og aktive i klasserommet. En av lærerne forteller at disse elevene kan ofte bli plassert bakerst i klasserommet, for å beholde roen og ivareta kontrollen over klassen. Hun begrunner dette med at å ha elever som har en utagerende atferd plassert foran i klasserommet gjør undervisningen bedre og det er lettere å få kontroll over elevene med et slikt atferdsproblem når de er strategisk riktig plassert. Elevene med en innagerende atferd forstyrrer ikke i klasserommet, og derfor kan det være lettere å plassere dem bak i klasserommet. Rubin og Coplan (2004) og Murberg (2010) trekker frem at årsaken til dette, er for å ivareta kontrollen

og strukturen i klasserommet. Flere av lærerne og PPT- rådgiverne formilder at en av de største utfordringene til elevene med en innagerende atferd er knyttet til muntlige aktiviteter. Samtidig hevder de at mange av disse elevene har mye kunnskap, men at utfordringen er å dele kunnskapen med andre. Lund (2012) påpeker at skolens krav om å være sosialt aktive, deltakende og initiativrike kan oppleves som uoverkommelig. Samtidig mener en PPT- rådgiver og lærer at de innagerende elevene trenger å øve seg på utvikling av muntlige ferdigheter innenfor trygge rammer og settinger. En kan tenke seg at det å beherske muntlig kommunikasjon og samhandling med andre mennesker, er viktig for at elevene skal lykkes senere i utdanningsløp og i yrkessammenheng.

Deltakerne i studien påpeker her at det er viktig å øve og legge til rette for at eleven skal få positive opplevelser i læringsarbeidet, for å motvirke det negative tankemønsteret og få større tiltro til egne ferdigheter. Skaalvik og Skaalvik (2013) omtaler at elever med en lav mestringsforventning, kan respondere ved å senke innsatsen eller gi opp. Derfor kan det tenkes at elever med en innagerende atferd «gir opp» eller velger å ikke delta i aktiviteter for å kunne beskytte sitt eget selvbilde. Paulsen og Bru (2016) beskriver at de innagerende elevene kan overfokuseres på å mislykkes, fordi de er engstelige og at i sekvenser hvor elevene kan velge oppgaver ut ifra vanskelighetsgrad, velger de svært lette eller vanskelige oppgaver. Ettersom det er en mindre fallhøyde for elevene å enten klare de lette oppgavene eller ikke å få til de vanskelige oppgavene.

Flere av lærerne og en PPT- rådgiver samsvarer i uttalelsene om at de tror at innagerende atferd er mer utbredt blant elever enn det man tror. Flere av deltakerne poengterer at årsaken til at det kan være utfordrende å undersøke utbredelsen til innagerende atferd, er ulikheten i defineringen av innagerende atferd.

«Blir vanskelig å si hvor utbredt det er i skolen, tror det avhenger av hvordan man definerer og tolker innagerende atferd blant elever. Men jeg kan tenke meg at det er mange tilfeller av det i skolen, uten at lærere kanskje er bevisst på det» (Lærer E:2).

Uttalelsene til lærerne er i tråd med Nordahl (2005) og hans medarbeidere tanker om at sosial isolasjon viser seg å være like utbredt som utagerende atferd. PPT- rådgiverne er usikre i forhold til utbredelse av innagerende atferd. En av dem trekker frem at hun tror at en elev i hvert klasserom kan ha kjennetegn på innagerende atferd, men at graden av vanskene kan

varierte stort. Lund (2012) formidler også at det kan være store forskjeller i hvordan «innagerende atferd» blir definert, noe som gjør det utfordrende å finne et tall på utbredelse av innagerende atferd. Studien til Vikan (1985) viste at barn i Norge blir i en større grad vurdert som innagerende av helsepersonell, foreldre og lærere enn i andre land. Under intervjuene hvor det ble spurt deltakernes tanker knyttet til dette, responderte flere av dem med at det er litt typisk Norge å sette elever innenfor en kategori, for å få den hjelpen de har behov for. En av PPT- rådgiverne formidlet følgende:

«Det er veldig vanlig at i skolen snakker man om ADHD elevene, aspergers elevene, dyslektikerne osv. Mens i andre land er det kanskje mer rom for å være annerledes, og at det å forstå elevene gjennom en diagnose er typisk norsk» (PPT- rådgiver A:4)

Dette kan tolkes som at i andre land er det større rom for å være annerledes, eller at innagerende elever kan bli sett på som «den perfekte elev». Ettersom de ikke forstyrrer og utfordrer strukturen i klasserommet. Og at i måten norske skoler tilrettelegger på kan man plassere elever i ulike kategorier, ettersom skolene gjennom tiden har utviklet pedagogiske metoder en kan benytte, for at de aktuelle elevene skal få en faglig- og sosial utvikling.

Å utvikle forskjellige båser der elevene med for eksempel ADHD, dysleksi osv faller inn i, gjør det enklere å forholde seg til dem, og man kan gjennom lang tid opparbeidet seg ulike tilnæringsmåter og tiltak som man vett funker på mange barn i den aktuelle kategorien» (PPT- rådgiver A:4).

Det som er merkbart i uttalelsene til deltakerne er at noen av lærerne formidler en usikkerhet knyttet til definering av selve fenomenet innagerende atferd. En mulig forklaring på dette kan være at det blir brukt ulike begreper for å beskrive innagerende atferd, både i forskning og faglitteratur. Det at sjenanse, passivitet og tilbakeholdenhet er benevnelse som i en stor grad er i bruk, gjør at begrepet «innagerende atferd» kan havne i skyggen. Ettersom man heller bruker dagligdagse begreper. En annen årsak til dette kan være at atferd som omhandler sosial tilbakeholdenhet, blir sjeldent omtalt som et atferdsproblem (Lund, 2012).

4.2 Hvorfor innagerende atferd?

Det er i hovedsak to forhold som går igjen hos deltakerne, og disse forholdene er knyttet til *miljøet i hjemmet* og *miljøet på skolen*.

To av lærene betegner at bakgrunnen for utvikling av innagerende atferd kan være knyttet til *hjemmeforholdene* barnet lever i, og hvilken type atferd foreldrene har.

På spørsmålet knyttet til hva som kan være bakgrunn for utvikling av innagerende atferd, inkluderte deltakerne både biologiske-, psykologiske-, sosiologiske-, og psykososiale perspektiver.

PPT- rådgiverne knytter bakgrunnen for utvikling av en innagerende atferd opp mot psykososiale forhold som traumatiske opplevelser i oppveksten:

«Har eleven traumatiske opplevelser fra barndommen eller utrygge familieforhold, er det kanskje større mulighet for å utvikle en innagerende atferd» (PPT- rådgiver B: 1-2)

PPT- rådgiverne begrunner dette ved at barnet kan i slike tilfeller respondere med å stenge følelser inne hos seg selv, ettersom de ikke er «trygge» på foreldrene eller opplever trygghet i hjemmet. Noe som kan føre til at de får en passiv atferd, og dermed ikke får utviklet sosiale ferdigheter. Lund (2012) påpeker at dersom barnet ikke opplever trygghet i hjemmet og/eller skolen, kan barnet respondere ved å utvikle en passiv atferd og dermed oppleve utfordringer med å utvikle sosiale ferdigheter og etablere relasjoner til andre.

Deltakerne betegner at det trenger ikke bare å være en utløsende faktor, men heller en kombinasjon av flere. Deltakerne trekker frem komplekse situasjoner som nært dødsfall, skilsmisse, lav selvfølelse, få nære venner, mobbing og ubalanse i hjemmet som utløsende faktorer for at elever kan utvikle en innagerende atferd.

«Tror at det ikke bare er en utløsende faktor, men heller en sammensetting av ulike faktorer som gjør at elevene kan utvikle innagerende atferd» (Lærer D:2)

Det at barnet har rolige og stille foreldre kan også være en utløsende årsak til at man kan få en samme type atferd. Men det trenger ikke å bety at barnet har innagerende atferd, men heller en atferd som kan utvikle seg til innagerende atferd dersom barnet ikke får hjelp.

«Jeg tenker at vanskene kan oppstå av flere forhold som: hvordan barnet selv kognitivt fremstår, familien, hvordan barnet er oppdratt, hvordan foreldrene er (er de også rolige?)» (Lærer C:1-2).

Dette kan knyttes opp mot Lunds (2012) biologiske perspektiv, som fokuserer på at personlighetstrekkene et barn er født med, kan være av betydning for hvilke personlighetstrekk barnet utvikler senere i livet. Dersom et barn har rolige og passive foreldre, er det sannsynlig at barnet deres selv arver de samme personlighetstrekkene. Dette kan føre til en passiv atferd, som kan utvikles til en innagerende atferd uten riktig hjelp eller støtte fra læreren og foreldrene (Lund, 2004).

Miljøet i skolen kan også være en av flere utløsende faktor til utvikling av innagerende atferd. En lærer og PPT- rådgiver presiserer at en stor del av bakgrunnen for utvikling av innagerende atferd handler om hvilket læringsmiljø læreren klarer å etablere i klasserommet:

«Tenker det har mye å si hvordan miljøet på skolen er. Er det et trygt og forutsigbart læringsmiljø på skolen, er det kanskje mindre sannsynlighet for at elever utvikler atferdsproblem. Men er tilfellet motsatt, at miljøet ikke er trygt og forutsigbart er det kanskje større risiko for å utvikle atferdsproblemer» (PPT- rådgiver B:1-2).

En lærer trekker frem utløsende årsaker som en autoritær lærer, med en «røff» lærerstil som lite gunstig ovenfor elever som viser en innagerende atferd. I slike tilfeller kan elevene oppleve å ikke bli sett og anerkjent, og at utfordringene deres blir bagatellisert. Noe som igjen kan føre til at vanskene til elevene utvikler seg, og hemmer dem i faglig og sosial utvikling. Samtidig legger en annen lærer til at lite mestring og utvikling av en lav selvfølelse, kan være utløsende faktorer:

På skolenivå kan jeg tenke meg at innagerende atferd kan oppstå på bakgrunn av et dårlig skole-/læringsmiljø, mobbing, lav selvfølelse og dårlig mestring, og dette med å ikke bli sett og anerkjent av lærer og/eller medelevene» (Lærer C:1-2).

En av lærerne omtaler at dersom elevene har få nære venner eller har vært mye alene i oppveksten, er det mulighet for at barnet utvikler en passiv og tilbakeholden atferd, noe som kan kobles opp mot det sosiologiske perspektivet til Lund (2012). Den ene PPT- rådgiveren

trekker frem at i slike situasjoner får ikke elevene trent på hvordan de skal forholde seg i sosiale situasjoner eller hvordan man utvikler relasjoner til andre. Dermed får ikke elevene utviklet ferdigheter i hvordan man for eksempel skal be læreren eller medelever om hjelp, eller i hvordan man skal samspille med andre, hvor eleven ikke utsletter seg selv.

Flere av deltakerne tar for seg at et usikkert og et lite forutsigbart læringsmiljø på skolen kan være en sentral årsak til at elever kan utvikle en innagerende atferd. I et dårlig læringsmiljø vil elevene ikke oppleve trygghet, anerkjennelse og forutsigbarhet, som kan føre til at elevene trekker seg unna i situasjoner de opplever som vanskelige eller unngår å delta i undervisningsaktiviteter (Murberg, 2010). Et dårlig læringsmiljø kan kobles opp mot det sosiologiske perspektivet. At det er begrensninger i miljøet som barnet finner seg i, som hindrer barnet i å kunne utvikle seg (Lund, 2012).

Deltakerne beskriver at bakgrunnen for utvikling av innagerende atferd kan være av forskjellige årsaker og opplevelser av ulike art. Et barns utvikling er en kompleks prosess og det er mange forhold som påvirker hverandre. Noe som samsvarer med transaksjonsmodellens beskrivelser av at biologiske-, psykologiske-, sosiale forhold gjensidig påvirker hverandre i barnets utviklingsprosess, og at faktorene miljø og arv har en felles betydning for barnets utvikling (Sameroff, 2009).

4.3 utfordringer for eleven

Deltakerne fremhever at elever med innagerende atferd hovedsakelig kan oppleve faglig- og sosiale utfordringer grunnet sine vansker. Den ene PPT- rådgiveren formidlet følgende:

«Utfordringer kan være at eleven ikke opplever mestring. Dersom tilfellet er at eleven bruker all tid og energi på å utvikle unngåelsesstrategier på det som er vanskelig, vil det være vanskelig å oppleve mestring på skolen, både faglig og sosialt. Andre ting er at de unngår å spørre om hjelp fra læreren når de strever med å få til for eksempel arbeidsoppgaver» (PPT-rådgiver A:1).

Deltakerne beskriver hvordan elevenes *faglige utvikling* ikke er optimal, ettersom elevene har utviklet et dårlig selvbilde og har lite tro på egne ferdigheter. Dette kan ses i sammenheng med det Skaalvik og Skaalvik (2013) formidler om elevers selvfølelse. Som handler om at en persons forventninger til mestring og bedømmelse, avhenger av hvor godt personen selv er i

stand til å utføre eller mestre bestemte typer oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Uttalelsene kan tolkes som at deltakerne har kunnskap om at elevenes selvbylde og mestringstro har en avgjørende betydning for innsatsen som blir lagt til grunn i ulike aktiviteter, og som igjen påvirker hvilket faglig utbytte elevene får av aktivitetene. Manger (2013) trekker frem at i situasjoner hvor elevene klarer å gjennomføre arbeidsoppgaver, kan enkelte av elevene tolke dette som flaks, grunnet sin lave mestringstro og selvfølelse. En av lærerne påpeker at lærere kan bli lurt av at elevene gjør det de blir fortalt å gjøre og kommer til rett tid, og dermed blir «litt» usynlige i klasserommet. Collins (1996) formidler at dette kan forsterke elevenes dårlige selvbylde, ettersom de føler seg lite synlige og dermed ikke får bekreftelsen som de ønsker fra læreren, ettersom læreren ikke legger merke til elevenes vansker.

Flere av deltakerne i studien påpeker at elever som viser en innagerende atferd kan ha utfordringer med å uttrykke seg muntlig og være aktivt deltakende i klasserommet. Ifølge Collins (1996) kan den stille og passive atferden til elevene hindre dem i å kunne uttrykke seg muntlig i klasserommet. Derfor kan elevene oppleves som lite aktive og deltakende i læringsaktiviteter (Collins, 1996; Rubin & Coplan, 2004). Deltakerne gir inntrykk for at de er klar over utfordringene som disse elevene har, og at de har en sammenhengende forståelse av at dette vil kunne hindre elevene i faglig- og sosial utvikling. Dette kan gjøre det vanskelig for læreren å danne seg et bilde av hvor mye elevene kan, og hvilke opplæringstilbud elevene trenger for å kunne utvikle seg, ettersom de kan avvise læreren. Bru (2011) formidler at årsakene til at elevene kan oppleves som lite aktive i situasjoner som krever sosial samhandling, kan være at sjenansen, usikkerheten og vanskene med å knytte seg til andre mennesker, har en dominerende effekt på den innagerende eleven. En av lærerne trekker frem at en mulig måte å tilrettelegge på er å unngå hyppige lærerbytter i løpet av skolehverdagen, slik at elevene har en eller to lærere å forholde seg til og dermed en mer forutsigbar skolehverdag. Ved å arbeide på en slik måte kan læreren over tid kartlegge og vurdere utfordringene til eleven, og danne seg et større perspektiv over hvordan man skal legge opp undervisningen slik at elevene i en større grad deltar.

En av lærerne og PPT- rådgiverne trekker inn skolevegning og utfordringer senere i livet som forhold som kan påvirke elever som viser en innagerende atferd, dersom ikke lærerne oppdager vanskene til elevene.

«Jeg tenker også at vanskene kan føre til utfordringer som for eksempel motivasjon og skolevegring dersom læreren ikke oppdager vanskene til elevene tidlig og setter i gang med tiltak. Kan i verstefall føre til psykiske utfordringer som depresjon og/eller «droup out» når man begynner på videregående skole» (PPT- rådgiver A:1)

Dette er forhold som Kvarme (2017) viser til i sin forskning, og som også Bru (2011) påpeker at en elevs innagerende atferd kan gi negative konsekvenser for skoleprestasjoner, som kan føre til skolevegring som påvirker utdanningsløp og valg av yrke eller profesjon senere i livet.

Den andre PPT- rådgiveren formidlet tanker om utvikling av «angst» og «depresjon», og den daglige situasjonen til elevene på ulike arenaer.

«Andre ting er dersom eleven ikke får tidlig hjelp kan det føre til angst og/eller depresjon, fordi de mister følelsen av mestring» (PPT- rådgiver B:1)

PPT- rådgiverne trekker frem alvorlige tilstander som «angst» og «depresjon» i sine formuleringer om utfordringer innagerende atferd kan føre til. Lund (2012) påpeker i sine fem punkter om hva lærere skal se etter for å oppdage elever som viser en innagerende atferd, forholdene «*uventende følelser og reaksjoner under normale omstendigheter*» og «*generell tristhet eller depresjon*» (s. 25). Lærerne trekker ikke frem «angst» og «depresjon» i sine uttalelser. PPT- rådgiverne gir inntrykk for at de i en større grad er opptatt av medisinske tilstander hos elevene, enn lærerne. For å begrunne og trekke frem alvorlige utfordringer elever som viser enn innagerende atferd kan utvikle, dersom de ikke får riktig hjelp og støtte.

Deltakerne i studien påpeker også at elevene kan ha emosjonelle utfordringer, og at disse påvirker hverdagen til elevene både i hjemmet og på skolen.

«Utfordringer kan være at elevene lekker et lokk på egne følelser, de er engstelige for nye situasjoner som oppstår, og tror at det er noe galt med dem fremfor omgivelsene rundt dem» (PPT- rådgiver B:1)

Lund (2012) formilder at de emosjonelle utfordringene til elevene kan ta for stor plass hos elevene, og som igjen kan føre til at konsentrasjonen tas bort fra skolearbeidet og det som skal lærers i de ulike læringsaktivitetene. Elevene med en innagerende atferd kan overfokuseres på

å mislykkes, ettersom de er engstelige og dermed kan de emosjonelle utfordringene ta for stor plass til å kunne utføre skolearbeidet på en tilstrekkelig god måte (Paulsen & Bru, 2016).

Alle deltakerne i studien trekker frem at en elevs innagerende atferd kan påvirke den *sosiale utviklingen* til eleven. De trekker frem at utfordringene elevene har med å knytte seg til og forholde seg til mennesker blir for sterk, og dermed kan det bli utfordrende å bygge og beholde nære relasjoner.

«Atferden kan gå ut over relasjoner til medelever, siden de kan oppleves lite interesserte i å delta i ulike aktiviteter og utvikle vennskap, derfor kan medelevene oppleve dem som lite inkluderende. Det samme gjelder å utvikle en god lærerrelasjon, ekstremt vanskelig når man ikke helt vet hvordan eleven har det på innsiden» (Lærer D:1-2).

Collins (1996) påpeker at innagerende atferd hos elever kan skape utfordringer for ferdighetene elevene har til å kunne etablere nære sosiale relasjoner til andre. Atferden kan føre til at få personer tar initiativ til å ta kontakt med disse elevene. Som den ene læreren trekker frem kan elevene med en innagerende atferd oppleves som lite interesserte i å delta i aktiviteter eller utvikle relasjoner, noe som vil påvirke medelevenes holdninger til å ta initiativ for å inkludere de rolige og tilbakeholdne elevene. Kvarme (2017) beskriver at de innagerende elevene kan oppleve å bli oversett av medelever og lærere, og dermed føle at utfordringene deres ikke blir tatt høyde til. Den ene PPT- rådgiveren poengterte at elevene kan havne i et «utenforskap» som er vanskelig å komme seg ut av, og som igjen begrenser mulighetene til barnet i å kunne utvikle seg faglig og sosialt. Lund (2012) og Murberg (2010) trekker frem at elevene er i en større grad utsatt for å bli ekskludert av medelevene, fordi de kan oppleves som lite interesserte, tar lite initiativ og tørr ikke å spørre om å delta i sosiale samhandlingssituasjoner som for eksempel lek i friminutt.

En kan da tenke seg at medelevene kan gi dem opp, ettersom arbeidet som blir lagt ned fører ingen vei. For som Lund (2008) påpeker, ønsker disse elevene å bli inkludert, men utfordringene gjør det vanskelig å tre frem og våge mer.

Det oppleves at deltakerne har en sammenhengende forståelse om at innagerende atferd kan føre til utfordringer for elevene både på kort og lang sikt. Det som hovedsakelig kommer frem er at utfordringene vil påvirke den faglige- og sosiale utviklingen, og til dels den personlige utviklingen. Det oppleves som at deltakerne er klar over hvilke utfordringer innagerende

atferd kan føre til for elevene, og tanker om hvordan lærere bør jobbe for å kunne gjøre skolehverdagen til disse elevene bedre. Flere av deltakerne påpeker at det er viktig å fange opp og «se» de innagerende elevene på et tidlig tidspunkt, slik at utfordringene ikke utvikler seg og at man kan kartlegge hvorfor barnet opptrer slik at gjør.

4.4 Å «se» elever som viser en innagerende atferd

Å «se» elever handler om at læreren bryr seg, anerkjenner og ser den enkelte person. Det innebærer å se elevene fysisk gjennom blikkontakt, et smil eller et klapp på skulderen. I tillegg innebærer det også å «se» elevene jevnlig i løpet av skolehverdagen, og at læreren tar seg tid til å prate og bygge en relasjon til dem. Deltakerne i studien gir uttrykk for at de er oppmerksomme på elevenes signaler og behov, og at de i samspillet med elevene prøver å være inntonende. Flere av deltakerne formidler at det er viktig å ikke presse elevene med innagerende atferd og heller ikke som lærer presse seg på dersom eleven ikke ønsker kontakt. Blant deltakerne er det en uenighet om at elevene sin viser innagerende atferd kan oppleves som *usynlige* eller ikke i klasserommet. Flere av deltakerne påpeker at disse elevene kan bli «usynlige» i mengden:

«Er enig i at elevene kan bli usynlige i mengden. Tror det er grunnen til at det er vanskelig å identifisere elevene som er i fare for å utvikle innagerende atferd eller dem som allerede har atferdsproblemet» (Lærer D:2-3).

Deltakerne begrunner dette med at i situasjoner hvor elever med utagerende atferd har behov for lærerens oppmerksomhet, kan det føre til mindre tid til å tilfredsstille behovene til de innagerende elevene. Lund (2012) formidler at elever med en stille og rolig atferd kan føle seg oversett av læreren, ettersom de ikke krever den samme oppmerksomheten som elever med en utagerende atferd. En utagerende atferd påvirker klasserommets omgivelser i en større grad, og derfor får disse elevene i større grad lærerens oppmerksomhet (Sørli & Nordahl, 1998). Den ene læreren trekker frem at utagerende atferd er mer «skadelig» for klasserommiljøet, og derfor kreves det at læreren tar tak i situasjonene som oppstår fortest mulig. Noe som fører til mindre oppmerksomhet til de rolige og stille elevene, ettersom de sitter rolig ved sin pult og forstyrrer ikke klasserommiljøet.

Rubin og Coplan, (2004) formidler at konsekvensene av at lærerens oppmerksomhet går til elevene som de mener forstyrrer undervisningen, kan være at de innagerende elevene blir oversett og ikke får tilfredsstilt sine behov.

Ikke alle deltakerne er enige at elever med en innagerende atferd blir usynlige i klasserommet. Men fremhever at elevene er *synlige*, og at man som lærer er oppmerksom på dem:

«Jeg opplever ikke at disse elevene blir usynlige på skolen. Man ser at dem er tilstede i klasserommet, og man har en formening om at de er stille og tilbakeholdne» (Lærer A:2).

Den ene læreren trekker frem at det er viktig som lærer å se samtlige av sine elever, og bruke tid på dem i løpet av skolehverdagen. Men at uforutsette situasjoner som oppstår kan føre til at i enkelte undervisningstimer kan de rolige elevene få mindre oppmerksomhet, grunnet at læreren må «slukke branner» andre steder i klasserommet.

Deltakerne poengterer at de stadig er bevisst på vanskene til elevene og at de klarer å danne seg bilder av elevenes situasjon. I tillegg til at de prøver å «pushe» elevene til å delta mer i skolearbeidet og være mer aktive. Lund (2012) trekker frem at enkelte elever som har en sjenert og rolig atferd kan beskrives som «slow to warm up», som innebærer at de trenger tid på å bli trygge på andre personer og med omgivelsene. Flere av deltakerne påpeker at elevene kan bli usynlige i mengden dersom det er et dårlig læringsmiljø, svake relasjoner og at læreren ikke har kontroll i klasserommet. Noe som igjen kan føre til at vanskene til elevene utvikler seg. Den ene PPT- rådgiveren formidlet følgende:

«De kan bli usynlige i skolen dersom tilfellet er dårlig elevsammensetting og at læreren har dårlig kompetanse i å utvikle trygge relasjoner mellom elevene og mellom elev og lærer» (PPT- rådgiver A:2).

Lund (2008) påpeker at flertallet av elever som viser en innagerende atferd ønsker å bli sett av læreren, og utfordret til å være mer aktive og tre frem i klasserommet som en deltakende part. Derfor kreves det at læreren ser disse elevene og anerkjenner dem. Den ene læreren formidler at det er viktig for deres skole å se elevene for den personen de er, for å oppleve at skolen og læreren støtter dem og stiller opp i krevende situasjoner. Lærerne skal ikke gå inn for å endre personligheten til elevene, men heller formidle at det er lov å være sjenert og stille (Rubin & Coplan, 2004). En av lærerne legger frem at på deres skole setter de ikke merkelapper på

elevene. De bruker istedenfor begreper som sjenanse for å klassifisere ulike særtrekk på elevene:

«På vår skole prøver vi bevisst å ikke sette merkelapper på våre elever, derfor bruker vi andre begreper som sjenerte, tilbakeholdne osv., for å ikke benevne at elever innenfor en gruppe, uten å være sikker på om han eller hun har et atferdsproblem eller ikke» (Lærer B:1)

Lund (2012) understreker at hun bevisst ikke kaller elever som viser en innagerende atferd, for «innagerende elever». Ettersom elevene kan vise en innagerende atferd i gitte situasjoner og kontekster. Det kan tenkes at det er viktig å være bevisst på at atferden til elevene kan forklares ut ifra enkelte situasjoner på skolen, og at måten lærere ser og anerkjenner elevene på vil kunne påvirke atferdsmønsteret til elevene. I tilfeller hvor elevene blir plassert i ulike kategorier, kan elevene oppleve å ikke bli anerkjent eller sett for den personen de egentlig er. Som igjen kan føre til at vanskene deres utvikler seg. Derfor kan det tenkes at det er viktig å ha og opprettholde *rutiner* for å «se» elevene i løpet av skolehverdagen, slik at de opplever anerkjennelse og får tilfredsstilt sine behov fra læreren.

Det er verdt å nevne at under intervjuet ble bare lærerne spurt om rutiner for å «se» elevene, ettersom PPT- rådgiverne ikke har samme forutsetning for å kunne svare på det.

To av lærerne formidler at de starter skoledagen med å hilse på samtlige elever. De mener dette er viktig for at elevene som viser en innagerende atferd skal føle seg sett av læreren fra morgenen av, slik at elevene får en positiv start på dagen:

«Vi har rutiner om å alltid hilse på elevene på morgenen. Det gjør jeg ved å ta dem i hånda og si god morgen. Det synes jeg er en viktig rutine, for da ser jeg alle elevene, bruker navnet deres og elevene får sagt noe tilbake» (Lærer C:2-3)

Det kan tenkes at gjennom en slik rutine kan lærerne etablere en god kontakt med elevene, og at morgenhilsen er en fin øvelsene for å la elevene ta initiativ og for å utrykke seg verbalt ved å si «god morgen» til læreren.

Lund (2004) trekker frem at elever med en innagerende atferd kan føle seg usikre i møte med andre mennesker, men at det oppleves som godt når noen ser dem. Da trenger det ikke nødvendigvis være muntlige aktiviteter som er det beste, men heller en vennlig «god morgen»- hilsning, et smil eller oppmuntrende blick gjennom skolehverdagen eller et klapp

på skulderen. For å sende tydelige signaler til elevene om at deres tilstedeværelse betyr noe, og gi elevene følelsen av å være akseptert:

«Jeg prøver også å få øyekontakt med dem, gi dem et smil, gå bort å sette seg på huk eller ved siden av dem, for at de skal kunne bli trygge på meg som lærer og for vise at jeg er der for dem» (Lærer C:2-3)

Collins (1996) påpeker at læreren er betydningsfulle for elevenes utvikling, og at det å bli sett og verdsett av læreren er den viktigste anerkjennelsen elevene kan få og et sentralt virkemiddel i å etablere relasjoner. Derfor kan det tenkes at i tilfeller hvor læreren viser ekte oppmerksomhet til hver enkelt elev, og at dette blir understreket gjennom handling. Blir det betydningsfullt for samtlige elever, uansett alder, som også deltakerne i studien påpeker:

«Vi passer på å se etter at alle elevene har det bra på skolen, gjennomfører elevsamtaler og spør ofte elever om de har en god dag på skolen. For å vise at vi bryr oss om dem» (Lærer B:2-3).

Drugli (2012) formidler at det å sette av tid til å ha elevsamtaler med elevene er noe lærere bør prioritere for å etablere en god relasjon, slik at elevene skal oppleve å bli sett og få bekreftelse på at læreren ønsker dem godt. I tilfeller hvor eleven som viser en innagerende atferd ikke ønsker å kommunisere, kan man avvente til en ser at eleven er mottakelig for samspill og kommunikasjon. I en slik situasjon er læreren bevisst på å sette av tid til interaksjon med eleven, som å for eksempel gå ut med søppel sammen eller hente nødvendig utstyr til undervisningen. Sørli og Nordahl (1998) påpeker at i slike situasjoner får læreren mulighet til å prate med eleven om forskjellige ting, og mulighet til å bygge en sterkere relasjon. Læreren kan her se nye sider av eleven, og eleven kan oppleve læreren på en annerledes måte, som kan bidra til et bedre forhold. Deltakerne i studien ga uttrykk for at det kan være lettere å kommunisere i en setting hvor det bare er læreren og eleven. Når de for eksempel går i gangen, er ute på tur eller når de skal kle på seg i forbindelse med friminutt. Sæteren (2019) gir uttrykk for at i møte med elever som viser en innagerende atferd må læreren være oppmerksom på elevenes respons, som kan være et glimt av øyekontakt eller et smil. Dette kan tolkes som gjensidighet, slik at eleven aksepterer og forstår lærerens omsorgsbehandling ved å gi bekreftelse tilbake.

Flere av lærerne formidler at de hadde ulike prosjekter for hvordan de skal «se» alle sine elever, og at kollegiet sammen utviklet metoder for å inkludere og se alle elevene. Men det som var interessant var prosessen det ene læreren formildet, som handlet om relasjonskartlegging.

«Vi har nylig innført ny rutine i kollegiet som handler om relasjonskartlegging. Her går man gjennom relasjonene en har til elevene i klassen, for å kartlegge og være bevisst på den enkelte relasjon til den enkelte elev» (Lærer E:2-3).

Det kan tenkes at i en slik kartleggingsprosess over relasjonene læreren har til sine elever, er man nødt til å se elevene, prate med dem og evaluere forholdet en har til dem. Derfor kan en slik prosess som deltakeren påpeker gjøre lærerne bevisst på hvilken relasjon man har til elevene, og dermed jobbe enda hardere for å utvikle sterkere relasjoner til elevene hvor det er nødvendig. Elevene vil da ikke «forsvinne» i mengden på den samme måten, og læreren vil i en større grad være oppmerksom på vanskene til elevene.

Det som er interessant er at det er ulike meninger knyttet til om elevene som viser en innagerende atferd oppleves som usynlige eller synlige i klasserommet. Uttalelsene til deltakerne viser at disse elevene kan være vanskelige å fange opp og at det er rom for forbedring. Det oppleves at deltakerne har mye kunnskap knyttet til å «se» elever, men at det kan være utfordrende å gi alle elevene oppmerksomhet, grunnet de utagerende elevene krever mer oppmerksomhet, liten tid eller dårlig organisering i klasserom. Det som dermed er positivt er at lærerne har rutiner for hvordan de skal «se» sine elever, og at de jobber kollektivt samlet for å gjøre skolehverdagen til samtlige elever bedre.

Nesten alle deltakerne i studien formilder at lærere trenger mer kunnskap og kompetanse knyttet til innagerende atferd hos elever og hvordan man kan tilrettelegge for disse elevene.

«Tror også at vi trenger mer kunnskap om innagerende atferd. Det burde vært mye mer fokus på innagerende atferd i læreroppføringer for å vite hvordan man skal identifisere atferdsproblemet» (Lærer D:2).

Uttalelsene til deltakerne kan kobles opp mot det Akseer, et. al (2014) påpeker at dagens lærerutdanning kan i en større grad fokusere mer på hvordan lærere skal arbeide med å

gjenkjenne sosiale og emosjonelle utfordringer hos elevene. PPT- rådgiverne beskriver kunnskapen til lærere som veldig variert, men at de ønsker kunnskap og veiledning i hvordan man kan tilrettelegge for elever som viser en innagerende atferd. Lund (2008) formidler også at tidligere forskning viser at det er behov for mer kunnskap og fokus på denne elevgruppen, for å kunne finne ulike strategier for å vite hvordan man kan tilrettelegge og arbeide med disse elevene. Det kan tenkes at det er lite kunnskap og kompetanse som fører til at lærere overser og bagatelliserer utfordringene til elevene. Men med et større spekter av kunnskap om innagerende atferd, vil lærere kunne kjenne igjen atferdsmønstre hos elever som kan ha atferdsproblemet.

4.5 Den pedagogiske tilretteleggingen

Denne kategorien er delt inn i fire deler: «tilpasset opplæring, læringsfelleskap og inkludering», «betydningen av gode relasjoner», «klasseledelse og organisering» og «samarbeid mellom skole og hjemmet». I tillegg til deltakernes synspunkter knyttet til samarbeidet mellom lærere/skolen og PPT.

Deltakerne i studien fremhevet at *tilpasset opplæring*, et godt *læringsfelleskap* og *inkludering* er viktige forhold i hvordan lærere kan tilrettelegge for elever som viser en innagerende atferd.

«Det er viktig at elevene opplever skolen som et trygt og godt sted. Dette kan for eksempel gjøres ved å skape et læringsmiljø som er trygt, hvor det er lov å gjøre feil og alle skal være inkluderte» (Lærer E:3).

I beskrivelsene til deltakerne ser vi at lærerne vektlegger elevenes subjektive følelse av læringsmiljøet. Uttalelsene samsvarer med Skaalvik og Skaalviks (2013) formidlinger om at det er elevenes opplevelser av klassens læringsmiljø som påvirker læringen, selvoppfatningen, motivasjonen og atferden til elevene. Kovac og Furr (2018) trekker frem at tilpasset opplæring omhandler faglig læring og aktiv deltakelse i et velfungerende læringsmiljø, som skal gi forutsetninger for personlig utvikling. Derfor kan det tenkes at et viktig element i pedagogisk tilrettelegging for de innagerende elevene er å utvikle et godt læringsmiljø, hvor elevene våger å delta i situasjoner de i utgangspunktet er engstelige for. Slik at forutsetningene for sosial- og faglig utvikling er bedre.

Den ene læreren trekker frem at å utfordre elevene til å delta i situasjoner som krever sosial interaksjon med andre, kan være en måte å arbeide på. Samtidig som man må være forsiktig og ikke «pushe» elevene for hardt, ettersom det kan føre til en motsatt effekt. Lund (2012) påpeker at lærere i møtet med tilpasset opplæring og innagerende atferd, ikke bare må legge vekt på den faglige utviklingen. Det må også bli tatt hensyn til den sosiale utviklingen til elevene. Det oppleves at deltakerne har kunnskap om tilpasset opplæring og etablering av et godt læringsmiljø skal vektlegge både faglig- og sosial utvikling, og at lærere skal legge til rette for sosiale- og faglige møter i sin undervisning. Murberg (2010) formidler at ved å oppmuntre til sosiale møter mellom elevene i mindre grupper, kan elevene som viser en innagerende atferd oppleve aktivitetene som mindre truende og farlig, samt en følelse av tilhørighet. Slike møter kan gi muligheter for å etablere vennskap og sterkere relasjoner til medelevene. Det kan også gi læreren verdifull informasjon om hvordan man kan tilrettelegge undervisningen, ettersom elevene kan reagere annerledes i gitte situasjoner (Buli- Holmberg & Ekeberg, 2009; Lund, 2012).

Flere av deltakerne vektla også å jobbe mot et inkluderende miljø, hvor det er aksept for ulikhet som et viktig opplæringstilbud:

«Å arbeide mot et trygt og inkluderende miljø tenker jeg er viktig. Snakke om at mennesker er forskjellige, og at det finnes noen som er glad i å være sosial med andre, mens andre trives best alene og det skal være greit» (PPT- rådgiver B:3)

Buli- Holmberg og Ekeberg (2009) formidler at skolens arbeid mot utvikling av inkluderende miljøer kan hjelpe elever som viser en innagerende atferd til å føle seg som en deltakende part i klasserommet, og at de i en større grad føler seg sett og anerkjent. Det innebærer at læreren har forståelse for elevenes faglige og sosiale forutsetninger, og at man aksepterer vanskene til elevene. Deltakerne i studien fremhever at i et godt læringsmiljø er det viktig å ta hensyn til den sosiale utviklingen til elevene, og at det legges til rette for sosiale møter i undervisningen for å skape en inkluderende kultur. Noen av deltakere påpeker også viktigheten av å formidle til sine elever at mennesker er ulike, og at man har forskjellige forutsetninger for læring. Det viser at lærerne og PPT- rådgiverne har kompetanse og erfaring, og at ved å trekke dette frem for elevene kan det føre til en større aksept for ulikhet i elevgrupper (Lund, 2012).

Akseer, et al (2014) påpeker at elever som viser en innagerende atferd har behov for trygghet i sin hverdag, og et felleskap som anerkjenner personene for dem de er. Det kan derfor tenkes

at å utvikle gode *relasjoner* mellom elevene og lærer- elev, kan skape gode forutsetninger for trygghet. Flere av deltakerne fremhever viktigheten av at elevene skal føle seg trygg på læreren, og trekker frem at fokus på tidlig relasjonsbygging kan føre til bedre forutsetninger for å trygge elevene.

«Jeg tenker at det er veldig viktig med trygghet og gode relasjoner. At elevene har gode relasjoner til voksne, men også til medelevene, og at gjennom dette kan det utvikles et godt læringsmiljø og trygge rammer. Med å utvikle gode relasjoner til lærerne, føler elevene også at de kan oppsøke han eller henne, og kanskje dele tanker og følelser med voksenpersonen» (Lærer C: 3-4).

Lærer- elev relasjonen kan beskrives som en asymmetrisk relasjon, som innebærer at læreren har ansvaret for å bygge gode relasjoner til sine elever (Drugli, 2012). Ettersom engstelige og tilbakeholdne elever i en mindre grad selv tar initiativ til å ta kontakt med lærere, er det avgjørende at læreren selv bidrar til å utvikle positive relasjoner til disse elevene (Drugli, 2012). Ved at lærere ifra første skoledag starter prosessen med å etablere relasjoner, kan det gi bedre forutsetninger for at elever med en innagerende atferd skal oppleve trygghet når de begynner på en ny skole, med nye ukjente mennesker rundt seg. Den ene læreren forklarer at dersom enkelte elever er utrygge, kan enkle grep som klasseromplassering, prate med dem, vise interesse, bidra til å trygge elevene. En annen lærer formidler følgende: *«Å ha et godt humør, smile, tulle og le sammen, for å skape en harmoni i klasserommet har jeg gode erfaringer med. Det er med på å skape en trygghet i klasserommet, som kan gjøre at de tørr å tre frem» (Lærer C:3-4).*

Lund (2012) påpeker at i tilfeller hvor læreren gjennom ulike handlinger evner å imøtekomme elevenes behov for trygghet, opplever elevene å bli tatt på alvor og føler at læreren er interessert i å forstå og hjelpe eleven. Lærerne og PPT- rådgiverne presiserer at tillit mellom elevene med en innagerende atferd og læreren er nødvendig for å skape trygghet og forutsigbarhet. Noen av lærerne beskriver at for disse elevene er det viktig at elevene kan stole på læreren, og at de ikke vil sette dem i ubehagelige situasjoner:

«Jeg tenker også at ved å være tydelig og et eleven selv vet hva som forventes av han eller hun, så får de ingen store overraskelser i løpet av dagen. Gjerne gå gjennom hvordan skoledagen skal se ut og si hvilke lærere som skal undervise i løpet av skoledagen, slik at elevene ikke får store overraskelser og at skoledagen er forutsigbar» (Lærer C: 3-4).

Uttalelsen til deltakerne tyder på at de er bevisst i tankene om at elevenes tillit til læreren kan raskt ødelegges, dersom læreren ikke er bevisst på hvordan skoledagen legges opp og sine handlinger. Det kan tenkes at elever med en innagerende atferd ville følt seg sviktet av læreren dersom de hadde blitt plassert i ubehagelige situasjoner, som for eksempel gruppearbeid med elever de ikke har en god relasjon til. Akseer, et al (2014) formidler at lærerne må gjøre seg fortjent til elevenes tillit, og at det er lærerens handlinger og væremåte blant elevene som skaper tillit. Deltakerne i studien påpeker at i en god relasjon, hvor elevene føler trygghet, mestringstro og støtte fra læreren, kan føre til at elevene med en innagerende atferd får større tiltro til seg selv og mestringfølelse. En trygg og god voksen vil være en sentral støttespiller, som gjør det trygt å våge mer og tre frem i klasserommet (Murberg, 2010).

Akseer og kollegaer (2014) påpeker at lærer- elev relasjonen må være balansert, slik at elevene ikke blir for avhengig av læreren. De trekker frem at elever med en passiv og tilbakeholden atferd kan ha en sterkere relasjon til læreren enn medelevene, noe som kan føre til utestengelse i aktiviteter. Læreren kan oppleves som en trygg base, og derfor forholder elevene seg til læreren fremfor medelevene. I slike situasjoner formidler flere av deltakerne at det er viktig å gi elevene utfordringer til å kontakt med andre mennesker enn læreren, slik at det er bedre forutsetninger for å etablere relasjoner. Det fremheves at lærerne må være opptatt av å etablere gode og trygge relasjoner mellom elevene, ettersom det er viktig for den faglige- og sosiale utviklingen.

Lund (2004) formidler at ved å legge til rette for relasjoner mellom elevene, gir det bedre forutsetninger for lek og samvær. Det kan tenkes at vennskap er verdifullt og viktig for alle barn, og derfor bør lærere legge til rette for gode møter mellom elevene. En av lærerne formidlet at på deres skole etablerte de egne grupper for elever med ulike vansker:

«På denne skolen har vi egne grupper for elever som har enkelte utfordringer. I disse gruppene samles enkelte elever i grupper der vi har leker, rollespill og samtaler om hvordan man kan opprette en relasjon eller kontakt med andre. Det har fungert veldig bra på vår skole, ettersom elevene kan oppleve mestringfølelse og opprette nære relasjoner til andre i gruppen» (Lærer A: 2-3)

Det kan tenkes at slike grupper er gunstige for elevene, ettersom de kan se at de ikke er alene om å ha vansker. Elevene kan bli en del av et felleskap der det kan utvikles relasjoner og vennskap. Lund (2004) påpeker at i slike grupper er det viktig å følge opp elevene, og at elevene er med av fri vilje. Ettersom det kan oppleves som stigmatiserende dersom skolene ikke følger opp kunnskapen og erfaringene elevene får av å delta i en slik gruppe. Men i tilfeller hvor det fungerer og at lærerne ønsker å være en del av arbeidet, kan det tolkes som positivt. Elevene kan styrke sin selvfølelse og være modeller for andre med de samme vanskene, samtidig elevene kan styrke sine sosiale ferdigheter. Rubin og Coplan (2004) trekker frem at det å ta sosiale initiativ kan være vanskelig for passive elever. Men for å redusere elevens bekymring og stress kan lærere legge til rette for ulike grupper, for å sikre at ingen elever er alene.

Deltakerne i studien viser også til at å utvikle relasjoner til disse elevene kan være utfordrende.

«Som voksen kan man oppleve å bli avvist av disse elevene, og da er det viktig å bare fortsette å jobbe på og ikke gi opp. For grunnen til at de avviser deg, kan være for å se om du virkelig bryr deg om dem eller ikke. Derfor må du vise at du bryr deg om dem, slik at det utvikles en tillit mellom deg og eleven» (Lærer C:3-4)

Uttalelsene viser at til tross for viktigheten av å utvikle relasjoner til disse elevene, kan lærere oppleve å bli avvist. Rudasill og Rimm- Kaufman (2009) formidler at elevenes karaktertrekk kan hindre elevene i å utvikle relasjoner til læreren og medelevene, og dermed trekker de seg unna. Videre påpeker de at lærere må være bevisste på risikoen og vanskene elever som viser en innagerende atferd kan ha ved å utvikle relasjoner.

Flere av deltakerne formidler også at ved å legge til rette for arbeidsgrupper i trygge omgivelser kan det gi bedre forutsetninger for å utvikle relasjoner til læreren og medelevene, noe som vil kreve en god *klasseledelse* og *organisering*.

«Jeg tenker også hvordan læreren opptre i klasserommet er viktig ovenfor disse elevene. At han eller hun er støttende og har en innstilling om å hjelpe elevene på en best mulig måte» (Lærer A: 2-3).

Skaalvik og Skaalvik (2013) forklarer at en god klasseledelse gir elevene tydelige signaler om hva som forventes av dem, oppførsel og faglig arbeid. Uttalelsene til lærerne viser at en viktig forutsetning for å nå inn til elever med en innagerende atferd er å ha en støttende og anerkjennende innstilling til elevene, og å ha en autoritativ lærerrolle for å skape en trygghet hos elevene. Funn fra tidligere studier viser at den autoritative lærerrollen fremmer mest trivsel, læring og indre motivasjon hos elever, og derfor kan det tenkes at en slik lærerrolle er gunstig for elever med en innagerende atferd (Collins, 1996). Flere av deltakerne i studien påpeker at hvordan læreren opptrer i klasserommet påvirker hvordan elevene responderer på ulike arbeidsaktiviteter. Å arbeide med ulike aktiviteter innenfor trygge rammer vil skape en større arbeidskapasitet hos elevene, og kan dermed føre til en faglig- og sosial utvikling.

Deltakerne gir inntrykk for at å ha en god balanse mellom varme og klare regler er viktig, samtidig som elevene er klar over hva som forventes av dem. Flere av deltakerne påpeker at disse elevene trenger stabile rammer, noe som samsvarer med at elever med en innagerende atferd trenger en god struktur og organisering, og rutiner som demper engstelse og stress, som kan gi elevene en følelse av indre ro (Bru, 2011). Murberg (2010) fremhever at funn fra tidligere forskningsrapporter viser at hvordan lærere planlegger og utøver sin undervisning, fører til at elever blir passive. At det ikke blir tatt hensyn til vanskene til elevene og at lærerne krever for mye av sine elever, og dermed blir «feilene» til elevene synliggjort foran hele klassen. Som igjen kan føre til at elevene trekker seg unna og blir passive. Deltakerne i studien deler ikke samme oppfatning som Murbergs (2010) uttalelser:

«Andre ting er variasjon, man lærer forskjellig. Å ha elevaktiviteter i trygge rammer med gode modelltekster og stillaser som gjør at de faktisk har en sjanse til å bidra og begynne med det små som å diskutere i små grupper er muligheter lærere kan jobbe på. Hvor du som elev ansvar for å si noe om det innholdet og en annen litt om det innholdet. I en slik tilnærming blir det mindre fokus på den enkelte, og mer fokus på prosessen og hva gruppa kom frem til» (PPT- rådgiver A:3).

Flere av deltakerne påpeker at i for eksempel gruppearbeid krever det at læreren formidler tydelige oppgaver, som fri fra press og stress. Slik at de innagerende elevene skal oppleve trygghet og en forutsigbarhet som gjør at de deltar i arbeidsprosessen. Lund (2012) formidler at trygghet er avgjørende for elevenes læring, og i situasjoner hvor elevene føler seg trygge vil de våge å be læreren om hjelp, dersom noe er vanskelig. Å ha en klasseleder som fremmer et

miljø hvor det er lov å gjøre feil eller dumme seg ut, og være tydelig på at det ikke er lov å le av andre, etablerer et klassemiljø som er trygt å være (Lund, 2012).

Den ene PPT- rådgiveren mener at lærere bør forholde seg til 30%- 70% prinsippet. Hvor lærerne prater i 30% av tiden, og den resterende tid blir brukt til ulike elevaktiviteter.

«I en slik tilnærming blir det mindre fokus på den enkelte, og mer fokus på prosessen og hva gruppa kom frem til. Det kan trygge eleven ganske mye og man kan få en mestring ut av noe som er ganske ufarlig» (PPT- rådgiver A: 3)

PPT- rådgiveren begrunner at i en slik arbeidsprosess kan læreren veilede og støtte elevene, i tillegg til at de kan lære av hverandre gjennom aktivitetene. Det kan tenkes at dersom arbeidsprosessen er tydelig og gjøres ufarlig, samt at disse elevene er sammen med noen de er trygge på, er det gode forutsetninger for at elevene skal delta og være aktive. Noe som kan fremme sterkere relasjoner, samt en faglig utvikling. Deltakere formidler at det er viktig at læreren styrer og tar kontroll, slik at elevene som viser en innagerende atferd slipper å bekymre seg for hvem de skal være sammen med i skoleaktiviteter og i friminutt. Flere av lærerne trekker også frem å ha klare klasseromstrategier som en klar struktur for dagen, ta tiden til hjelp og gi disse elevene ros og mestringsopplevelser som svært viktig. At man sammen med eleven kan på forhånd planlegge å bli spurt et spørsmål foran klassen, slik at eleven er forberedt og vet svaret på forhånd. For å få en god opplevelse, samt å vise medelevene at han eller hun også kan bidra. Dette kan kobles opp mot det Kovac og Furr (2018) trekker frem som viktige elementer for å skape trygghet og forutsigbarhet, som å ha en klar struktur for dagen, øke ventetiden for respons under spørsmålssekvenser og gi elevene ros og anerkjennelse.

Et siste sentralt punkt deltakerne påpekte var *samarbeidet mellom skolen og hjemmet*.

«Foreldrene har også en stor betydning. Elevene profeterer på at det er et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet, og det at foresatte føler seg trygge på at å gi beskjed til skolen dersom man opplever at barnet deres har vansker» (PPT- rådgiver A:3)

Det kan tenkes at elever som viser en innagerende atferd prater i en større grad med sine foreldre, fremfor sin lærer om utfordringer på skolen. Derfor er skolens samarbeid med

foreldre ekstremt viktig for å kunne få et innsyn i forhold som elevene opplever som vanskelig på skolen. Noe som dermed krever en god dialog mellom foreldre og skolen. Lund (2004) påpeker at det er foreldrene som kjenner sitt barn best og derfor er det viktig å ha et godt samarbeid mellom partene, for å kunne hjelpe og tilrettelegge for elevene i en best mulig grad. Den ene læreren formidler at gjennom et godt foreldresamarbeid er det bedre forutsetninger for å kunne se og forstå vanskene til elevene, samtidig som man kan danne seg et bilde om at vanskene til elevene bare er tilfellet på skolen. Eller om elevene også har samme typer vansker i hjemmet. Det kan tenkes at dersom elevenes vansker bare er på skolen, at læreren må kartlegge og vurdere sin egen undervisning og/eller hvordan læringsmiljøet er etablert, for å finne ut av hvilke elementer elevene opplever som utrygt eller truende. Paulsen og Bru (2016) påpeker at dersom elevene ikke er sosialt tilbakeholdne på fritiden eller i hjemmet, kan det utfordringen ligge i hvordan klasserommiljøet oppleves og er bygd opp.

Den ene PPT- rådgiveren formidler også følgende:

«Jeg tror at det er veldig varierende hvilket skole-hjem samarbeid foresatte opplever. Det kan tenkes at de vanskene eleven har er både i barnet, men også kanskje i familien. Dersom det er tilfellet at foresatte strever med det samme, må man legge til rette for et helt annet skole-hjem samarbeid. I et slikt samarbeid må man legge til rette for rammer som gjør at det skal bli så godt som mulig, på tross av vanskene» (PPT- rådgiver A: 3)

Uttalelsene viser at samarbeidet kan variere stort. Det kan tenkes at mange foreldre vil nekte for at barnet deres har faglige- og/eller sosiale utfordringer, og at samarbeidet med skolen dermed vil bli svært vanskelig. Dette kan gjøre situasjonen enda vanskeligere for eleven selv, dersom foreldrene ikke forstår vanskene til deres barn. Lund (2004) påpeker at uansett hvilke holdninger foreldre har til sitt barns innagerende atferd, vil de barnet sitt godt og derfor er det viktig at skolene inkluderer foreldrene.

Deltakerne gir uttrykk for at et godt samarbeid mellom skolen og foreldrene, kan bidra til å forebygge elevenes vansker fra å utvikle seg videre. I tillegg til at elevene opplever å bli sett og anerkjent, ettersom elevene ser at han eller hun står ikke alene i situasjonen. Disse punktene trekker også Lund (2004) frem som viktige forutsetninger for et godt samarbeid, slik at vanskene til elevene ikke utvikler seg. Det kan tenkes at et godt foreldresamarbeid med ønsker om å ivareta barnet, bidrar til å skape trygghet og tillit i relasjonen. I tillegg til at det er viktig for å kunne tilrettelegge for et trygt og godt læringsmiljø.

Når deltakerne skal beskrive samarbeidet mellom skolen og PPT, gir deltakerne i studien uttrykk for at samarbeidet mellom partene er variert. Men at begge partene har et felles ønske om å gjøre skolehverdagen bedre for elever som viser en innagerende atferd, men også for elever med andre typer atferdsproblem eller vansker. Tre av de fem lærerne formidler at de har vært i kontakt med PPT grunnet innagerende atferd eller andre atferdsproblem. Disse lærerne beskriver samarbeidet som positivt og velorganisert.

«Har hatt kontakt ved PPT ved noen tilfeller. Jeg opplevde samarbeidet mellom oss som partnere som veldig bra, men at samarbeidet mellom den ansatte i PPT og elevene selv kunne være utfordrende grunnet vanskene til elevene» (Lærer C:4)

Lærerne fremhever at de oppfatter at PPT- rådgivere har et bredt kunnskapsspekter knyttet til innagerende atferd, og at samarbeidet dermed har fungert bra. Det kommer også frem at flere av lærerne er opptatt av å søke etter informasjon, og at lærerne også har et ansvar i å lese seg opp og finne måter en kan jobbe på for å gjøre skolehverdagen bedre for denne elevgruppen. En av lærerne påpeker også at PPT- samarbeidet har bidratt til å øke kompetansen om innagerende atferd blant lærere, og hvordan man kan jobbe for å tilrettelegge for denne elevgruppen. Uttalelsene til deltakerne strider i mot hypotesen til Lund (2012) om at elever med en innagerende atferd kan bli oversett og bagatellisert, noe som selvfølgelig er positivt dersom lærerne er klar over utfordringene til elevene.

PPT- rådgiverne beskriver samarbeidet som veldig variert og at det er store forskjeller mellom skolene i hvordan lærerne jobber med elever som viser en innagerende atferd.

«Det er veldig variert og utrolig store kulturforskjeller blant skolene vi jobber sammen med. Noen skoler er veldig dyktige og jobber aktivt inn mot elever som har slike vansker. Mens andre skoler har en annen holdning til disse elevene, ettersom de går litt under radaren til lærerne» (PPT- rådgiver A:3-4)

Uttalelsene til PPT- rådgiverne tyder på at samarbeidet kan være komplisert mellom partene, og at kanskje skolene ønsker å løse utfordringene til elevene selv uten å få inn spesialisert kompetanse på feltet. I situasjoner hvor lærerne unngår å tilkalle støtte eller kunnskap på feltet, kan vanskene til elevene utvikle seg videre og dermed skape enda større utfordringer for både læreren og eleven. Den ene PPT- rådgiveren formidler at personen har erfaring med

lærere og skoler som lar elevenes vansker gå for langt før de iverksetter tiltak. Derfor utvikler utfordringene til elevene seg, og gjør arbeidsprosessen med å tilrettelegge og kartlegge eleven enda vanskeligere. Det er slike situasjoner som ligger til grunn for PPT- rådgivernes beskrivelser av samarbeidet, når de beskriver samarbeidet som variert. Der samarbeidet på enkelte skoler er bra, mens på andre skoler er samarbeidet generelt dårlig og et stort forbedringspotensial. Det som imidlertid er positivt er at PPT- rådgiverne formidler at lærerne ønsker veiledning og kunnskap om hvordan man skal tilrettelegge for elever som viser en innagerende atferd.

Kapittel 5: Diskusjon

I denne delen av studien vil sentrale funn fra analysekapittelet bli diskutert opp mot studiens problemstilling. De to tema som vil bli diskutert er: «skolens kunnskap om innagerende atferd» og «generell pedagogikk versus en ‘spesiell pedagogikk’?»

Problemstillingen til studien er følgende:

«Hvilke erfaringer har lærere og PPT- rådgivere med elever som viser en innagerende atferd, og hvilke opplæringstilbud mener de skolen kan bidra med for å tilrettelegge for gode læringsfelleskap?»

Problemstillingen vil bli delt opp i to deler; i den første delen vil deltakernes erfaringer og synspunkt på innagerende atferd hos elever bli diskutert. Mens i den andre delen vil det bli lagt vekt på deltakernes synspunkt på pedagogisk tilrettelegging for elever som viser en innagerende atferd.

5.1 Skolens kunnskap om innagerende atferd

I analysekapittelet kommer det frem at lærerne og PPT- rådgiverne har en lik oppfatning av innagerende atferd. De bekrefter at disse elevene kan få lite oppmerksomhet i skolen, og at det er nødvendig med mer kompetanse knyttet til innagerende atferd, og hvordan man kan identifisere elevene og skille mellom «vanlig» atferd og det som kan betegnes som innagerende atferd.

Lund (2012) og Buli- Holmberg og Ekeberg (2009) presiserer at elever som viser en innagerende atferd, kan oppleve å bli oversett og bagatellisert av lærere, på grunn av manglende kunnskap og kompetanse. I denne sammenhengen synes som den tidligere forskningen og faglitteraturen er mer bekymret, enn nødvendig. I denne studien synes det som at lærerne og PPT- rådgiverne har bred kunnskap og kompetanse knyttet til innagerende atferd blant elever. Basert på tidligere forskning og faglitteraturen var det ikke forventet at deltakere skulle ha en slik solid kompetanse. Det kan derfor tenkes at lærere og PPT- rådgiverne har et større spekter av kunnskap, enn det som kommer frem i tidligere forskning og faglitteraturen. Men som deltakerne også poengterer er det behov for mer kunnskap blant lærere om innagerende atferd. Dette stemmer overens med Akseer, et al (2014) og Lunds

(2008) uttalelser om at lærerutdanningen bør legge større vekt på emosjonelle og sosiale utfordringer knyttet til sjenanse og tilbakeholdenhet blant elever.

Slik det fremgår av analysen bruker deltakerne ulike dagligdagse begreper, enn begrepet «innagerende atferd» for å kategorisere atferdsproblemet. Begreper som passivitet, sjenanse og tilbakeholdenhet blir i en større grad benyttet for å beskrive atferden til elevene. Dette er i tråd med Lunds (2004) formidlinger om at innagerende atferd er et «paraply»-begrep, som inneholder ulike beskrivelser for å definere atferdsproblemet.

Deltakerne er enige i risikoen for at elever som viser en innagerende atferd kan falle utenfor lærerens oppmerksomhet, ettersom denne atferden ikke forstyrrer klasserommet i en like stor grad som den utagerende atferden. Imidlertid var det ulike syn på spørsmålet om elevene var «usynlige» eller «synlige» i klasserommet. Skaalvik og Skaalvik (2013) og Collins (1996) formidler at atferden til elevene kan føre til at de forsvinner i mengden og dermed blir «usynlige» i klasserommet. Noen av deltakerne er enige i dette, og poengterer at uroligheter i klasserommet, mangel på tid og klasseromplassering kan føre til at disse elevene forsvinner i mengden. Murberg (2010) påpeker at «*To behave passively in school could be seen as a way of preserving self-esteem by avoiding social situations where success is uncertain*» (s. 518). Noe som viser at grunnlaget for elevenes handlinger er at de ønsker å bevare sitt selvbilde, og derfor trekker de seg unna situasjoner de opplever som utfordrende, som igjen kan føre til at elevene blir «usynlige» i klasserommet.

Det som imidlertid er positivt er at de fleste deltakerne fremhever det motsatte, at de ser elevene og bruker tid på dem. Samtidig kommer det frem at i enkelte undervisningstimer kan disse elevene være lite «synlige», men at man er oppmerksom på dem og tar igjen 'det tapte' når anledningen byr seg for det. Lærerne og PPT- rådgiverne ga inntrykk for at de ønsker å gi mer oppmerksomhet til elevene som viser en innagerende atferd, men de føler seg presset i forhold til tid og krav om hva og hvem som skal ha oppmerksomhet. Deltakerne framhever at hvordan lærere planlegger undervisningen og opptrer i klasserommet er viktig, slik at elevene som viser en innagerende atferd skal oppleve å bli sett. Dersom lærere ikke er oppmerksomme på elevenes atferd, vil det ikke være mulig for lærere å tilrettelegge og forbygge for utvikling av innagerende atferd. I slike tilfeller vil vanskene til elevene først få oppmerksomhet når atferden har utviklet seg og skapt utfordringer for eleven. Derfor ønsker en heller at lærere skal «se» elevene og ha et forebyggende forhold til innagerende atferd. Slik at man kan iverksette tiltak tidligst mulig for å redusere vanskene hos elevene. Lund (2012)

formidler at skolen skal være en arena der elever som viser en innagerende atferd skal få øve seg på å våge mer, uten å bli latterliggjort. Skolemiljøet skal være slik at når man feiler, skal elevene oppmuntres til å øve og prøve mer. Derfor synes det som lærere har en viktig rolle i å «se» elevene, vise at man hører stemmen til den rolige eleven blant de mer høylytte røstene i klasserommet og ser elevene som trekker seg unna i lek eller friminuttene. Skolen trenger lærere som tar alle barn og unge på alvor, og dette er startskuddet for å tilrettelegge og forebygge for elever som kan «bli borte» i hektiske skolehverdager. Slik det fremgår av analysen, synes lærerne og PPT- rådgiverne å være klar over hvilken rolle de har i arbeidet med å ta disse elevene på alvor, og at de jobber målrettet for å tilrettelegge og forebygge vanskene til elevene. Jeg får inntrykk av at deltakerne har et genuint ønske og vilje til å arbeide med å forstå hva disse elevene trenger for å oppleve en bedre skolehverdag. Dette kan sees på som et fundament lærere må ha for å skape gode relasjoner mellom læreren og elevene. I slike situasjoner vil elevene merke at læreren ønsker å forstå og anerkjenne eleven for den personen man er, noe som kan skape bedre forutsetninger for en god relasjon og forebygging av vanskene til elevene. Det er forståelig at enkelte lærere kan bekymre seg over at de har en sentral rolle i forhold til innagerende elever. Men i lærerrollen ligger det føringer og maktaspekt som man ikke kan la være å forholde seg til. Enten man ønsker eller ikke, må man ha relasjoner til elevene og være i et samspill, noe som krever bevissthet.

I faglitteraturen og tidligere forskning bruker flere forskere psykiatriske benevnelser som «angst» og «depresjon» for å beskrive utfordringer elever som viser en innagerende atferd kan oppleve. Lund (2012) og Kovac og Furr (2018) påpeker at angst og depresjon er tilstander lærere kan se etter hos elevene, for å oppdage deres vansker med å hevde seg sosialt og faglig. Slik det fremgår av analysen var det kun PPT- rådgiverne som trakk frem «angst» og «depresjon», og ingen lærere. Lærerne brukte i større grad dagligdagse begreper som «tilbakeholdenhet» og «sjenanse» for å beskrive utfordringene til elevene, fremfor psykiatriske benevnelser. Det kan derfor tenkes at uttalelsene til lærerne kan bidra til å dempe den psykiatriske, diagnostiske språkbruken for å beskrive elevene. Det kan tenkes at ved å bruke dagligdagse begreper, styrker det forestillingen om den 'ordinære undervisningen' kan forebygge for vanskene til elevene og reduserer forestillingen om at elevene trenger en 'spesiell pedagogikk' for å oppleve en sosial- og faglig utvikling.

I analysekapittelet kommer det frem at deltakerne har mye kunnskap og kompetanse knyttet til innagerende atferd. Likevel fremhever lærerne og PPT- rådgiverne at det er utfordrende å

identifisere vanskene til elevene og å nå inn til dem. At det er ulike oppfatninger knyttet til begrepet gir grunn til å tro at det er variasjoner knyttet til opplæringstilbudet til elever som viser en innagerende atferd. Men som tidligere skrevet, opplevdes det at lærerne og PPT-rådgiverne hadde et bredt spekter av kunnskap, noe som kan tyde på at det finnes mer kunnskap og kompetanse om innagerende atferd, enn det som kommer frem i tidligere forskning og faglitteratur.

5.2 Generell pedagogikk versus en ‘spesiell pedagogikk’?

I hvordan man som lærere kan tilrettelegge opplæringen for elever som viser en innagerende atferd, var det den ordinære undervisningen, trygghet og en forutsigbar hverdag, som ble løftet frem. Lærerne og PPT-rådgiverne fokuserte på å etablere et inkluderende og godt læringsmiljø, hvor det skal være rom for ulikhet og at mennesker er forskjellige. Å etablere et slikt læringsmiljø kan gjøre situasjonen for elevene mer overkommelig, samt gi elevene bedre forutsetninger for å våge mer innenfor trygge rammer. Akseer, et al (2014) påpeker at lærere har en viktig rolle med hensyn til å legge til rette for barns velvære i klasserommet, ettersom lærere kan bidra til å samarbeide med elevene om et psykologisk innbydende og inkluderende klasserom. Dessuten kan et strukturert og omsorgsfullt klasserom hjelpe tilbakeholdne elever til å føle seg komfortable nok til å dele sine følelser og tanker med andre.

Slik det fremgår av analysen vektla deltakerne også viktigheten av å utvikle gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer- elev, som viktige forhold for å skape trygghet. Relasjonen skaper forutsetninger for at elevene skal bli mer aktive og deltakende. En god klasseledelse med varme og klare rammer poengterte deltakerne som viktig for disse elevene, som trenger å bli sett og anerkjent. Deltakerne er uenige i om elevene kan oppleves «lite synlige» i klassen eller ikke, men påpekte at ved gjennom en god klasseledelse og organisering er det bedre forutsetninger for å kunne se og være oppmerksom og støttende for elevene.

Oppsummert kan vi si at dette er forhold som hører til den generelle pedagogikken som det er forventet at lærere skal utøve i sine klasserom. Lærerne og PPT-rådgiverne trekker ikke inn pedagogiske tilbud utenfor klassen, med unntak av en lærer, men poengterer heller viktigheten av en god generell og inkluderende pedagogikk. Det er krav om at skolehverdagen til elevene i den norske skolen skal tilrettelegges etter den enkelte elevs læringsforutsetninger (Imsen, 2015). Utdanningspolitikken i Norge har lange tradisjoner når det gjelder å utvikle en skole som fremmer en inkluderende og likeverdig opplæring (Ogden, 2015). Å forme en skole

for alle, som skal legge til rette for læring til alle barn, uansett forutsetninger eller bakgrunn har blitt et politisk ideal i det norske utdanningssystemet. Lund (2004) formidler at det finnes ingen «oppskrift» på hvordan man som lærere skal tilrettelegge for elever som viser en innagerende atferd, ettersom atferden og vanskene kan variere fra elev til elev. Hun presiserer at det er måten man gjennomfører tiltakene på, som er avgjørende for hvordan det oppleves for elevene. Florian og Black- Hawkins (2013) betegner en generell- og inkluderende pedagogikk som en pedagogikk som har fokus på læring for alle i klasserommet, å ikke sette merkelapper på elevene, å tro på ideen om «en opplæring for alle» og å respektere at mennesker er forskjellige. Altså at man bryter med forestillingene om at enkelte elever har spesielle «tilleggsbehov» og at de trenger noe annet enn medelever.

I en slik pedagogikk vil et godt læringsmiljø, trygge relasjoner og en god klasseledelse være sentralt, for å skape en inkluderende kultur hvor det skal være rom og aksept for å skille seg ut. Dette er forhold som deltakerne i studien trekker frem som essensielle for å tilrettelegge for elever som viser en innagerende atferd. Florian og Black- Hawkins (2013) påpeker at en god generell og inkluderende pedagogikk vil skape læringsmuligheter som er tilgjengelig for samtlige elever, slik at alle elevene er i stand til å være en deltakende part i klasserommet. Som Florian og Black- Hawkins (2013) understreker, forutsetter dette et brudd med forestillingen om at tilstedeværelsen av enkelte elever i klasserommet vil holde andre elevers faglige fremgang tilbake.

Slik det fremgår av analysen, synes deltakerne å være enige om at elever som viser en innagerende atferd har behov for samarbeidspartnere som de er trygge på. Deltakerne gir uttrykk for at måten lærere i forkant planlegger og reflekterer over ulike gruppeprosjekter er viktig, slik at det på forhånd er planlagt hvem elevene skal jobbe sammen med. Fremfor å ta slike avgjørelser «på sparket». Kovac og Furr (2018) påpeker at å tilrettelegge opplæringen handler om å legge til rette for faglig læring og aktiv deltakelse i et sosialt læringsfellesskap, som skal gi muligheter for personlig utvikling. Det kan derfor tenkes at måten lærere planlegger og reflekterer i forkant av sosiale samhandlingsmøter, kan bidra til at elevene som viser en innagerende atferd vil oppleve mer trygghet og forutsigbarhet, noe som kan føre til at de deltar og våger å ta del i gruppeprosjekter.

En annen ting som er verdt å løfte frem er deltakernes formidlinger om at elevene som viser en innagerende atferd kan være krevende å prate med. Læreren kan føle seg avvist. Samtidig er det viktig at læreren er sensitiv for elevens reaksjoner. Florian og Black- Hawkins (2013)

trekker frem at i slike situasjoner kan elevene bli oppmuntret, til å prate når de ønsker det og det skjer uten press fra læreren eller medelevene. Rudasill og Rimm- Kaufman (2009) påpeker at lærere bør legge til rette for sosiale møter i klasserommet, og at lærerne er bevist i arbeidet med å forebygge at enkelte elever kan falle utenfor læringsfelleskapet. Det kan tenkes at i slike situasjoner kan elevene over tid utvikle en sterkere relasjon til læreren og medelever, dersom eleven selv tar initiativ til kontakt som er fri fra press og i trygge rammer. Læreren kan også ta kontakt og spørre om eleven vil bidra til ulike arbeidsoppgaver, blant annet å kaste søppel eller hente rekvisitter til undervisningstimen, slik at den sosiale samhandlingen foregår mellom læreren og eleven i trygge rammer. Men som Akseer, et al (2014) påpeker er det viktig at eleven ikke blir for avhengig av læreren, slik at det går på bekostning av relasjonene til medelevene i klasserommet.

Det synes som deltakerne i denne studien enes om at all pedagogisk tilrettelegging for elever som viser en innagerende atferd, forutsetter at lærere har en god generell og inkluderende pedagogikk, og bruker ulike klasseromstrategier for å ivareta alle elevers behov. Kovac og Furr (2018) påpeker følgende i sin studie: «*Finally, specific classroom strategies for the teacher to use, such as providing a warm classroom environment, using a hierarchy of communication and fixed- choice questions, increasing wait-time for questions, and using video recordings for communication, are reviewed. Use of these strategies will aid in supporting the child's treatment in the classroom environment, thus reducing the child's anxiety and increasing verbalizations*” (s.107). Det viser at hvordan læreren planlegger og opptrer i klasserommet er viktig for nå inn til elevene som viser en innagerende atferd. Som kan føre til at elevene våger mer, ettersom de opplever trygghet og forutsigbarhet i klasserommet.

Det var en av lærerne påpekte at skolen deres la til rette for egne grupper for elever som har ulike vansker. Kan det tolkes som en 'spesiell pedagogikk og et tilbud om spesialundervisning?

Hovedtyngden av deltakerne legger vekt på skolens ordinære tilbud i klasserommet, noe som støttes av Florian og Black- Hawkins (2013). Det synes at deltakerne enes om at dersom elevene trenger en 'spesiell tilrettelegging' skal det skje i klasserommet. Det fremgår i studien at poenget er at det skal tilrettelegges for spesialundervisning i klasserommet, og at lærere trekker ekspertisen som trengs inn i klasserommet for å unngå stigmatisering og for ivareta elevenes behov.

Florian og Black- Hawkins (2013) påpeker at det er en utbredt forestilling om at lærere ikke har god nok kunnskap og kompetanse til å tilrettelegge undervisningen for elever som har ulike utfordringer, og at det er en usikkerhet knyttet til begrepet inkluderende pedagogikk. Her synes det som at samtlige av deltakerne i denne studien opptatt av å legge til rette for sosial- og faglig utvikling i felleskapet i klasserommet, og å ha en pedagogisk tilnærming som sikter mot å unngå stigmatisering knyttet til å markere noen elever som forskjellige. Ved å utøve en god klasseledelse har lærerne bedre kontroll og trygghet i arbeidssituasjoner, i tillegg til at det også har en positiv innvirkning på å minske atferds- og disiplinproblematikk blant elever (Ogden, 2015). Det kan tenkes at en inkluderende pedagogisk tilnærming, som er basert på læring for alle gir et subtilt, men viktig skille med hensyn til hvordan lærere kan reagere på individuelle forskjeller mellom elever, slik at en unngår å klassifisere og risikere å nedvurdere enkelte elever. Skolene kan dermed bidra til å forebygge og avhjelpe innagerende atferd hos elever.

Kapittel 6: Avsluttende refleksjoner

Denne studien har fokusert på læreres og PPT- rådgiveres erfaringer av elever som viser en innagerende atferd i skolen. Studiens problemstilling har vært «*Hvilke erfaringer har lærere og PPT- rådgivere med elever som viser en innagerende atferd, og hvilke opplæringstilbud mener de skolen kan bidra med for å tilrettelegge for gode læringsfelleskap?*».

Det ble benyttet kvalitativ forskningsmetode for å besvare problemstillingen, hvor fem av deltakerne var grunnskolelærere og to av deltakerne var PPT- rådgivere. Studien har vist at det finnes et bredt spekter av kunnskap og kompetanse blant lærere og PPT- rådgivere knyttet til innagerende atferd. Likevel formidlet deltakerne noen uklarheter knyttet til identifisering og oppfatninger om innagerende atferd.

Den tidligere forskningens oppfatninger om at elever som viser en innagerende atferd er en elevgruppe som får lite fokus, støttes ikke i denne studien. I denne studien gir deltakerne inntrykk for at de ser og anerkjenner elevene. Samtidig peker de på at tid og andre «forstyrrende» elementer i klasserommet kan føre til utfordringer med å gi de «rolige» elevene tilstrekkelig oppmerksomhet. Videre gir deltakerne inntrykk for at de ønsker mer kunnskap om innagerende atferd, og hvordan man kan tilrettelegge for disse elevene. For å gi denne elevgruppen et enda større fokus.

I studien la samtlige deltakere vekt på at veien å gå er å utøve en god generell pedagogikk, med fokus på inkludering, relasjoner, gode læringsmiljø, trygghet og en autoritativ klasseledelse.

Funnene i studien kan tyde på at lærere og PPT- rådgivere har mer kunnskap og kompetanse om innagerende atferd enn det som kommer frem i tidligere forskning og litteratur. Det er også interessant at lærerne ikke brukte psykiatriske begreper for å beskrive atferden til elevene, noe som flere av forskere på feltet gjør. Lærernes begrepsbruk kan tolkes som et ønske om å dempe den psykiatriske språkbruken i skolen, og heller bruke dagligdagse begreper for å beskrive atferden til elever.

Denne studien gir ikke noe grunnlag for generalisering, utover lesergeneralisering (Kvale & Brinkmann (2015)). Ettersom det kommer frem at deltakerne i studien har et bredt spekter kunnskap om innagerende atferd, og dette ser ut til å stå i kontrast i forhold til forskningslitteraturen, anbefales det videre forskning på dette. Å forske på holdbarheten av

funnene krever mer forskning på tilbudet til elever med innagerende atferd, noe som gir et godt grunnlag for videre forskning på innagerende atferd blant elever.

Med tanke på videre studier hadde det også vært interessant og hatt et enda større fokus på innagerende atferd knyttet opp mot det sosiale livet i skolen og skole- hjem samarbeid. Det hadde også vært spennende og studert barne- og ungdoms psykiatriens (BUP) erfaringer om knyttet til innagerende atferd og bruken av psykiatriske begreper i skolen, for å få enda flere innfallsvinkler på temaet.

Studien presenterer en «dobbelthet» av elevene som viser en innagerende atferd, både med tanke på at elevene inngår i det ordinære klasserommet, men samtidig som de krever en spesiell oppmerksomhet og tilrettelegging. Elevene krever en spesiell tilrettelegging og av arbeidet i klasserommet, for å få en faglig- og sosial utvikling. Noe som krever at lærerne har et blick for elevenes utfordringer og det pedagogiske arbeidet i klasserommet. Elevene med en innagerende atferd er «vanlige» elever som alle andre, men de krever at læreren har et 'spesielt' blick på dem for å oppnå en faglig- og sosial utvikling.

Litteraturliste

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2002) *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Akseer, T., Bosacki, S. L., Krasnor, L. R. & Coplan, R. J. (2014). Canadian Elementary School Teachers' Perceptions of Gender Differences in Shy Girls and Boys in the Classroom. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(4), 100-115. Hentet fra: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uis.no/doi/full/10.1177/0829573514521992>

Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.

Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Chazan, M., Laing, A. F., Davies, D. & Phillips, R. (1998). *Helping socially withdrawn and isolated children and adolescents*. London: Biddles Ltd, Guilford and King's Lynn.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Collins, J. (1996). *The Quiet Child*. London: Continuum International Publishing Group Ltd.

Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 117-127. Hentet fra: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.005>

Deng, Q., Trainin, G., Rudasill, K. M., Kalutskaya, I., Wessels, S., Torquati, J. & Coplan, R. J. (2017). Elementary preservice teachers' attitudes and pedagogical strategies toward hypothetical shy, exuberant, and average children. *Learning and Individual Differences*, 56, 85-95. Hentet fra: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.007>

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Florian, L. & Black- Hawkins, K. (2013). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813-828. Hentet fra: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411926.2010.501096>

Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2015). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Kovac, L. M. & Furr, J. M. (2018). What Teachers Should Know About Selective Mutism in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 107-114. Hentet fra: <https://search-proquest-com.ezproxy.uis.no/docview/2058843751?pq-origsite=primo>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvarme, L. G. (2017). Løft- grupper for stille og tilbaketrukne elever. I L. G, Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn: trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (s. 63-74). Bergen: Fagbokforlaget.

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

Lund, I. (2008). 'I just sit there': shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78-87. Hentet fra: <https://nasenjournals-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uis.no/doi/full/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x>

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

Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S, Lillejord., T, Manger., & T, Nordahl (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet* (s. 133-166). Bergen: Fagbokforlaget

Murberg, T. A. (2010). The role of personal attributes and social support factors on passive behavior in classroom among secondary school students: a prospective study. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(4), 511-522. Hentet fra: <https://search-proquest-com.ezproxy.uis.no/docview/807423599?pq-origsite=primo>

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T, Manger., S, Lillejord., T, Nordahl., & T, Helland (Red.), *Livet i skolen 1- grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (s. 105-135). Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2008). Atferdsproblemer blant barn og unge. I T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 133-169). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1

Paulsen, E. & Bru, E. (2016). *De stille elevene*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.

Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill- Palmer Quarterly*, 50 (4), 506-534. Hentet fra: <https://search-proquest-com.ezproxy.uis.no/docview/230095067?pq-origsite=primo>

Rudasill, K. M., & Rimm- Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher- child interactions. *Early childhood research quarterly*, 24(2), 107-120. Hentet fra: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200608000999?via%3Dihub>

Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington, DC: American Psychological Association.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Sæteren, A. L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd: Hvordan kan læreren møte elever med stille atferd?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Sørli, M. A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/24f258a4bbc3085f8e9ea7466c7b2f76?lang=no#0>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv & samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide for lærer

Vedlegg 3: Intervjuguide for PPT- rådgiver

Vedlegg 4: Vurdering fra NSD

Vedlegg 5: Arbeidsprosessen med å søke etter forskningslitteratur

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Innagerende atferd blant elever i skolen- en kvalitativ studie av læreres og PPT- rådgiveres erfaringer og synspunkt på innagerende atferd»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor de stille elevene er i fokus og der målet er å utvikle kunnskap om hvordan skolen og PPT forstår og møter elever som de mener viser innagerende atferd.

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelsen i forskningsprosjektet innebærer for deg.

Formål:

Mitt navn er Martin Nøland Jårvik, og jeg er masterstudent i utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger. I forbindelse med masterprosjektet skal jeg gjennomføre en studie hvor formålet er å studere hvordan lærere og ansatte i PPT forstår de stille elevene. I tillegg vil jeg undersøke hvordan skolene møter elevene og hvordan de legger til rette for gode læringsmiljø. Derfor har jeg utviklet følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har lærere og PPT- rådgivere med elever som viser en innagerende atferd, og hvilke opplæringstilbud mener de skolen kan bidra med for å tilrettelegge for gode læringsfelleskap?»

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Prosjektet gjennomføres på Universitetet i Stavanger. Anne Nevøy ved Universitetet i Stavanger er veileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å få informasjon dine erfaringer og refleksjoner om elever som viser en innagerende atferd, og hva du anser som viktig i arbeidet med å legge til rette gode læringsmiljø for elevene.

Planen er å gjennomføre åtte intervju, fire med lærere i skolen og fire med PPT- rådgivere. Dette gjør jeg for å få et så bredt og variert datamateriale som mulig.

Hva innebærer det for deg å delta?

I masterprosjektet skal jeg gjennomføre en kvalitativ forskningsundersøkelse, hvor jeg skal samle inn datamateriale ved å gjennomføre intervju. Jeg ønsker at intervjuet skal foregå som en samtale, og være sentrert om dine erfaringer og refleksjoner. Intervjuet vil bli gjennomført på tidspunkt som passer, og vil ha en varighet på ca. 30 minutter. Jeg ønsker å ta lydopptak under intervjuet, og i ettertid av intervjuet vil lydopptaket bli transkribert til tekst og slettet etter endt masterprosjekt. Du vil få mulighet til å få tilsendt transkripsjonen av intervjuet. Spørsmålene som vil bli stilt under intervjuprosessen vil omhandle dine erfaringer og refleksjoner over hvordan innagerende atferd kan forstås og møtes i skolen.

Ettersom vi lever i en verden påvirket av Covid- 19, vil det være mulighet for å gjennomføre intervjuene over Teams eller Zoom.

Det er frivillig å delta

Å delta som informant i masterprosjektet er frivillig, og du kan når som helst under prosessen trekke ditt samtykke uten å måtte oppgi noen grunn for det. Dersom du skulle ønske å trekke deg, vil alle opplysninger om deg og datamaterialet du har delt bli slettet og makulert. Forskningsprosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Ditt personvern- hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har formidlet i dette skrevet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personregelverket.

Datamaterialet som samles inn under intervjuet vil anonymiseres, og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at det er kun meg og veileder, Anne Nevøy, som vil ha tilgang til datamaterialet.

For å ivareta kravet om konfidensialitet vil alt av personopplysninger og lydopptak lagres på en ekstern harddisk med passord som jeg bare har tilgang til, adskilt fra øvrig data. På denne harddisken vil datamaterialet bli kryptert. Som deltaker vil du ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen av masteroppgaven.

Det er verdt å merke seg at dersom intervjuene vil bli gjennomført over Zoom eller Teams grunnet Covid-19, vil disse tjenestene ha tilgang til dine utgitte personopplysninger som for eksempel mailadresse. Men dette er bare tilfellet dersom det ikke lar seg gjøre å gjennomføre intervjuene fysisk, grunnet Corona- restriksjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Masterprosjektet skal være ferdig i løpet av november 2021, og alt av datamaterialet og personopplysninger vil dermed bli slettet og makulert når oppgaven er godkjent og avsluttet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysningene om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Meg som student: mn.jarvik@stud.uis.no eller tlf: 950 71 284.
- Universitetet i Stavanger, Anne Nevøy: anne.nevoy@uis.no eller tlf: 906 86 109.
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn, personvernombudet@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «*Innagerende atferd blant elever i skolen- en kvalitativ studie av skoleansatte sine erfaringer og forståelse*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju som informant

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide for lærer

Intervjuguide med hovedspørsmål til lærere:

Før intervjuet:

1. Presentere temaet for samtalen, og trekke frem bakgrunn, formålet med studien og at det er frivillig å delta. I tillegg til å informere om lydopptak og signere samtykkeskjemaet.
2. Minne om at kravet om taushetsplikt blir ivaretatt under intervjuet. Det er ikke nok å utelate elevenes navn, man må også utelate andre identifiserbare opplysninger. Dette gjelder alder, kjønn, klasse, skole, PPT- institusjon, tidsrom, diagnoser, spesielle hendelser eller andre forhold som gjør det mulig å identifisere enkeltelever direkte. Oppfordre til å unngå å bruke eksempler om situasjoner som informanten har opplevd, men heller snakke generelt om sine erfaringer.

Utdanning:

Rolle i skolen:

Erfaringer og synspunkt på innagerende atferd:

- Kan du, basert på dine erfaringer og på et generelt grunnlag, beskrive kjennetegn på elever som viser en innagerende atferd? Hvilke forhold mener du er sentrale?
- Hvilke utfordringer mener du innagerende atferd kan by på for elever i skolen- i fritiden? Når vil du si at den innagerende atferden blir et større problem, faglig og/ eller sosialt?
- Har du noen refleksjoner over hva som kan være bakgrunn for utvikling av innagerende atferd?
- Har du noen tanker om hvor utbredt innagerende atferd er i skolen?

Å «se» elever som viser en innagerende atferd:

- Enkelte hevder at de stille, innagerende elevene elevene kan bli usynlige i skolen. Har du noen synspunkt på dette?
- Er dette (med å se eleven) noe som diskuteres i kollegiet- Har dere eventuelt noen rutiner for å være obs på elever som viser en innagerende atferd?
 - I tilfellet hvilke rutiner?
- Hvilke utfordringer kan du tenke deg at lærere har i møte med innagerende elever?
- Hva mener du at konsekvensene kan være, dersom elevene som viser en innagerende atferd ikke blir «sett»?

Pedagogisk tilrettelegging for elever som viser en innagerende atferd:

- Har du erfaringer, og eventuelt noen forslag til hvilke tilpasninger/tilrettelegging lærerne kan bruke i møtet med elever som viser en innagerende atferd?
- Hvordan mener du skolen kan tilrettelegge opplæringen for disse elevene? Har du noen positive eventuelle negative erfaringer med pedagogisk tilrettelegging? Kan du på et generelt grunnlag fortelle om dine erfaringer?

Læreres tanker om PPT sin kunnskap om temaet:

- Har du hatt kontakt med PPT angående elever
 - Tilfelle ja- kan du på et generelt grunnlag fortelle om dine erfaringer fra samarbeidet med PPT? Er det noe du vil legge til når det gjelder samarbeid med PPT om problemstillinger knyttet til innagerende atferd?
- Har du noen refleksjoner om den kunnskapen og kompetansen som PPT har på dette området?

Tilleggsspørsmål:

- Studien til Vikan (1985) og referert av Chazan (1998) viser at elever i Norge blir i en større grad definert som innagerende av sine foreldre, lærere og helsepersonell enn i andre land? Har du noen tanker om det?

Andre ting:

- Er det noe mer du ønsker å legge til, som vi ikke har snakket om?

Vedlegg 3: Intervjuguide for PPT- rådgiver

Intervjuguide med hovedspørsmål til PPT- rådgiver:

Før intervjuet:

1. Presentere temaet for samtalen, og trekke frem bakgrunn, formålet med studien og at det er frivillig å delta. I tillegg til å informere om lydopptak og signere samtykkeskjemaet.
2. Minne om at kravet om taushetsplikt blir ivaretatt under intervjuet. Det er ikke nok å utelate elevenes navn, man må også utelate andre identifiserbare opplysninger. Dette gjelder alder, kjønn, klasse, skole, PPT- institusjon, tidsrom, diagnoser, spesielle hendelser eller andre forhold som gjør det mulig å identifisere enkeltelever direkte. Oppfordre til å unngå å bruke eksempler om situasjoner som informanten har opplevd, men heller snakke generelt om sine erfaringer.

Utdanning:

Erfaringer og synspunkt på innagerende atferd:

- Kan du, basert på dine erfaringer og på et generelt grunnlag, beskrive kjennetegn på elever som viser en innagerende atferd? Hvilke forhold mener du er sentrale?
- Hvilke utfordringer mener du innagerende atferd kan by på for elever i skolen- i fritiden? Når vil du si at den innagerende atferden blir et større problem, faglig og/ eller sosialt?
- Har du noen refleksjoner over hva som kan være bakgrunn for innagerende atferd?
- Har du noen tanker om hvor utbredt innagerende atferd er i skolen?

Å «se» elever som viser en innagerende atferd:

- Enkelte hevder at de stille, innagerende elevene kan bli usynlige i skolen. Har du noen synspunkt på dette?
- Hvilke utfordringer kan du tenke deg at lærere har i møte med innagerende elever?
- Hva mener du at konsekvensene kan være, dersom elevene som viser en innagerende atferd ikke blir «sett»?

Pedagogisk tilrettelegging for elever som viser en innagerende atferd:

- Hvilke erfaringer har du med tilpasninger/tilrettelegging lærerne kan bruke i møtet med elever som viser en innagerende atferd?
- Hvordan mener du skolen kan tilrettelegge opplæringen for disse elevene? Har du noen positive eventuelle negative erfaringer med pedagogisk tilrettelegging? Kan du på et generelt grunnlag fortelle om dine erfaringer?

PPT- rådgivers tanker om læreres kunnskap om temaet?

- Kan du på et generelt grunnlag fortelle om dine erfaringer fra samarbeidet med skoler? Er det noe du vil legge til når det gjelder samarbeid med skoler om problemstillinger knyttet til innagerende atferd?
- Har du noen refleksjoner om den kunnskapen og kompetansen skoler/lærere har på dette området?

Tilleggsspørsmål:

- Studien til Vikan (1985) og referert av Chazan (1998) viser at elever i Norge blir i en større grad definert som innagerende av sine foreldre, lærere og helsepersonell enn i andre land? Har du noen tanker om det?

Andre ting:

- Er det noe mer du ønsker å legge til, som vi ikke har snakket om?

Vedlegg 4: Vurdering fra NSD

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen. Vi forutsetter da at den gjennomføres i tråd med meldeskjemaet med vedlegg den 07.01.21, meldingsdialogen og vurderingen her. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.11.2021. Lydopptak, koblingsnøkkel og andre personidentifiserende opplysninger skal da slettes.

Ingen deltagere skal kunne gjenkjennes i publikasjon, verken direkte eller indirekte.

LOVLIG GRUNNLAG

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

UTVALGET HAR TAUSHETSPLIKT

Utvalget har taushetsplikt, og datainnsamlingen skal gjennomføres slik at det ikke samles inn identifiserende opplysninger om tredjeperson (elever, kolleger etc.). Deltagerne vil bli instruert om dette før intervju.

Intervjuguiden er lagt opp slik at informantene bes snakke generelt om sine erfaringer og være forsiktig med å bruk av eksempler. Informantene minnes om at de ved eventuell omtale av elever ikke bare må utelate navn, men også andre identifiserende opplysninger som alder, kjønn, klasse, diagnoser, spesielle hendelser eller andre forhold som gjør det mulig å gjenkjenne enkeltpersoner.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. Vi minner også om at hvis personopplysninger rettes, slettes eller begrenses, har behandlingsansvarlig plikt til å underrette mottakere (her: databehandler) (art. 19).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter databehandler (som Microsoft Teams eller Zoom), må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre deg om at kravene oppfylles, må du følge interne retningslinjer og/eller rådføre deg med behandlingsansvarlig institusjon (UIS).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5: Arbeidsprosessen med å søke etter forskningslitteratur

Et dokument fra arbeidsprosessen med å søke etter forskningslitteratur. Det er verdt å merke seg at alle avgrensningene som ble gjort i søkene er ikke lagt inn i tabellen.

Databaser	Søkebegrep	Tidspenn=år	Treff	Relevante art
Oria	«social withdrawal», «shyness», «unsociability», «introverted behavior» «classroom» og «education»	1996-2020	5 forskningsartikler	2 forskningsartikler
Oria	«social withdrawal», «shyness», «classroom» og «education»	2010-2021	340 forskningsartikler	5 forskningsartikler
Oria	«shyness», «introverted behavior», «education» og «classroom»	2010-2020	70 forskningsartikler	4 forskningsartikler
Eric	«social withdrawal», «shyness», «unsociability», «introverted behavior» «classroom» og «education»	- > 2020	45 forskningsartikler	2 forskningsartikler
Eric	«social withdrawal», «shyness», «classroom» og «education»	2017-2021	34 forskningsartikler	3 forskningsartikler
Eric	«social withdrawal», «shyness», «classroom», «education» og «introverted behavior»	2017-2021	23 forskningsartikler	4 forskningsartikler
Totalt				20 forskningsartikler