

Innagerende atferd i skolen

Hvordan kan lærere bidra til mestring for elever som viser innagerende atferd i skolen?

Thea-Kristine Lystad

VEILEDER

Heidi Omdal

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for grunnskolelærerutdanning

Master

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| <i>Sammendrag</i> | 2 |
| <i>Abstract</i> | 3 |
| <i>Forord</i> | 4 |
| Kapittel 1: Innledning | 5 |
| 1.1. <i>Formål og problemstilling</i> | 5 |
| 1.2. <i>Struktur på oppgaven</i> | 6 |
| Kapittel 2: Teoretisk kunnskapsgrunnlag | 7 |
| 2.1. <i>Innagerende atferd</i> | 7 |
| 2.1.1. <i>Relasjoner</i> | 8 |
| 2.2. <i>Mestring</i> | 10 |
| <i>Skolens/lærerens bidrag</i> | 12 |
| 2.3. <i>Tilpasset opplæring</i> | 12 |
| 2.4. <i>Læringsmiljø</i> | 13 |
| 2.4.1. <i>Inkludering</i> | 14 |
| 2.5. <i>Lærerens rolle</i> | 16 |
| Kapittel 3: Metode | 18 |
| 3.1. <i>Kvalitativ metode</i> | 18 |
| 3.1.1. <i>Intervju som metode</i> | 19 |
| 3.2. <i>Forskningsprosessen</i> | 20 |
| 3.2.1. <i>Utvalg</i> | 20 |
| 3.2.2. <i>Forberedelse til intervju</i> | 20 |
| 3.2.3. <i>Datainnsamling</i> | 21 |
| 3.2.4. <i>Transkribering</i> | 22 |
| 3.2.5. <i>Analysestrategi</i> | 23 |
| 3.3. <i>Kvalitetssikring</i> | 24 |
| 3.4. <i>Etiske hensyn og vurderinger</i> | 25 |
| Kapittel 4: Resultater og drøfting | 27 |
| 4.1. <i>Relasjoner</i> | 27 |
| 4.1.1. <i>Vennerelasjoner</i> | 29 |
| 4.1.2. <i>Mestringstro</i> | 30 |
| 4.1.3. <i>Relasjoner til hjemmet</i> | 31 |
| 4.2. <i>Læringsfellellskap</i> | 32 |
| 4.3. <i>Individuelle avtaler</i> | 37 |
| 4.4. <i>Oppsummering</i> | 40 |
| <i>Kapittel 5: Avslutning</i> | 41 |

| | |
|--|-----------|
| <i>Litteraturliste.....</i> | <i>44</i> |
| Vedlegg..... | 47 |
| <i>Vedlegg 1 NSD.....</i> | <i>47</i> |
| <i>Vedlegg 2 Informasjonsskriv</i> | <i>49</i> |
| <i>Vedlegg 3 Intervjuguide.....</i> | <i>52</i> |
| <i>Vedlegg 4 Prosjektskisse.....</i> | <i>53</i> |

Sammendrag

Denne oppgaven har som hensikt å undersøke hvordan lærere kan bidra til mestring for elever som viser innagerende atferd i skolen. Elever som viser innagerende atferd står i fare for å falle utenfor det jevnaldrende fellesskapet, og dermed kan atferden være til hinder for læring og utvikling av sosial kompetanse. Disse elevene kan også ha utfordringer med å utfordre seg selv i klasserommet, og dermed trekke seg tilbake. Opplæringsloven §9a fokuserer på at alle har rett på et psykososialt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og mestringsopplevelser i læringsfellesskapet er en viktig del av dette. Elevene som viser innagerende atferd har på lik linje som alle andre behov for å oppleve og føle på mestring. Derfor var det viktig for meg i dette masterprosjektet å forske på hvordan lærere kan jobbe med at disse elevene også kan få mestringsopplevelser i skolen, og for å rette fokus på hvordan lærere kan møte disse elevene på best mulig måte. For å finne ut dette valgte jeg følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere bidra til mestring for elever som viser innagerende atferd i skolen?

Jeg benyttet meg av kvalitativ forskningsmetode for å svare på denne problemstillingen, og ettersom jeg ønsket læreres erfaringer og refleksjoner rundt temaet valgte jeg å gjennomføre intervjuer med tre informanter.

Funnene som kommer frem i denne studien er at lærerne jeg intervjuet legger stor vekt på relasjoner som en viktig del av arbeidet med disse elevene. Lærer-elev relasjon, vennerelasjoner og relasjoner til hjemmet er de typene relasjoner som blir nevnt som viktige. Med relasjoner kan man utfordre elevene i klassefellesskapet. Læringsfellesskap er et annet funn som kommer frem i studien. Læreren må bygge et trygt og godt læringsmiljø for at man skal kunne utfordre disse elevene. Et siste funn som presenteres i oppgaven er at elevene som viser innagerende atferd har behov for individuelle avtaler for å kunne oppleve mestring. Elever har ulike forutsetninger for å få utbytte av opplæringen, og individuelle avtaler kommer derfor frem som viktig for disse elevene. Fellesnevneren i disse funnene er at det krever en god og tydelig klasseleder i møte med disse elevene.

Abstract

This task aims to investigate how teachers can contribute to coping for students who show shyness and secluded behavior as an emotional and behavioral problem in school. Pupils who show shyness and secluded behavior are at risk of falling outside the class environment, and this behavior may hinder the learning and development of social competence. These students may also have challenges in challenging themselves in the classroom, and therefore retreating. Section 9a of the Education Act focuses on everyone having the right to a psychosocial learning environment that promotes health, well-being and learning, and mastery experiences in the learning community are an important part of this. The students who show shyness and secluded behavior have, like everyone else, the need to experience and feel accomplishment. Therefore, it was important for me in this master's project to research how teachers can work on how these students can also experience coping in school, and to focus on how teachers can meet these students in the best possible way. To find out, I chose the following thesis statement:

How can teachers contribute to coping for students who show shyness and secluded behavior in school?

I used qualitative research method to answer this thesis statement, and since I wanted teachers' experiences and reflections on the topic, I chose to conduct interviews with three informants.

The discoveries that emerge in this study are that the teachers I interviewed attach great importance to relation as an important part of working with these students. Teacher-student relationship, relations to friends and relations to parents are the type of relationships that are mentioned as important. With relationships, one can challenge the students in the class community. Learning communities are another finding that emerges in the study. The teacher must build a safe and good learning environment in order to challenge these students. One final finding presented in the thesis is that students who show shyness and secluded behavior need individual agreements to experience coping. Students have different prerequisites for benefiting from the education, and individual agreements emerge as important to these students. The common denominator in these findings is that it requires a good and clear class leader in meeting with these students.

Forord

Denne prosessen har vært en lærerik og spesiell opplevelse. Da jeg startet på lærerstudiet virket en masteroppgave så fjernt, og nå er den ferdig. Det føles både rart og godt på samme tid at den nå er kommet til enden. I masterarbeidet mitt har jeg lenge tenkt at jeg ønsker å jobbe med innagerende atferd. Det er et viktig tema som bør belyses mer. Prosessen har gått opp og ned, hvor noen dager har vært tyngre enn andre. Det har vært dager hvor alt virker håpløst, og dager der ting flyter godt. Selve oppgaven er noe jeg har hatt hengende over meg dette semesteret. Hodet går konstant, og tanker og ideer dukker opp støtt og stadig. Jeg er stolt over å ha skrevet en slik oppgave om et tema jeg interesserer meg så mye for. Jeg sitter igjen med mye kunnskap om tema, og har vokst på den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom studiet.

En stor takk til mine informanter som tok seg tid til å delta i prosjektet mitt. Takk for at dere har delt av deres kunnskap, erfaringer og refleksjoner. Det var spennende og interessant å ha samtaler med dere.

En takk til veilederen min Heidi for ærlige tilbakemeldinger og gode råd. Til slutt en takk til mine nærmeste som har vært tilstede som gode samtalepartnere når frustrasjonen har tatt overhånd.

Kristiansand, Mai 2023.

Thea-Kristine Lystad

Kapittel 1: Innledning

Elever som viser innagerende atferd blir ofte tenkt på som de stille, snille barna. Mye av grunnen for dette er at elever som viser utagerende atferd gjerne får mer oppmerksomhet. Elever som viser innagerende atferd er derfor utsatt for å bli oversett (Ogden, 2009). Ifølge opplæringsloven §9a har elever rett på et godt psykososialt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 2022, §9 A-2). Alle elever har ulike behov og forutsetninger for å mestre det som møter dem i skolehverdagen, og det er lærerens ansvar å legge til rette for at elevene opplever mestring der de er. Sentralt for dette er relasjonsarbeid, og da krever det at læreren viser vilje til å bry seg, vise interesse, ha en støttende og anerkjennende holdning, og ha forventninger til den enkelte elev. Lund (2012) påpeker at lærere kan oppleve usikkerhet i møte med elever som viser innagerende atferd. Det er likevel lærerens ansvar å gripe inn når denne atferden blir til et problem for eleven. Den innagerende atferden kan være til hinder for læring og utvikling av sosial kompetanse. Lærere har derfor en viktig oppgave med å legge til rette for at disse elevene blir ivaretatt på en god måte i skolen. Det krever at læreren er en tydelig klasseleder. Relasjoner henger tett sammen med læringsresultater, og det gjelder både lærer-elev relasjon og relasjoner til jevnaldrende. Det er derfor viktig å vite hva man som lærer kan bidra med i møte med denne atferden. Elever har ulike behov og forutsetninger for å oppleve mestring på skolen, og jeg ønsker å undersøke hvordan lærere kan bidra til mestring for elever som viser innagerende atferd.

1.1. Formål og problemstilling

På skolen stilles det mange krav til muntlig aktivitet og sosiale ferdigheter. I læreplanen anses gode muntlige ferdigheter som en forutsetning for god læring. Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene som beskrives i overordnet del, og skolen skal støtte og legge til rette for elevenes utvikling av disse ferdighetene. Muntlige ferdigheter anses som en forutsetning for god læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Muntlig aktivitet kan oppleves utfordrende for barn som viser innagerende atferd. Ifølge sosiokulturell læringsteori lærer vi best i samhandling med andre, og muntlige ferdigheter skal bidra til å både kunne skape kunnskap sammen med hverandre og å dele kunnskap med hverandre. Det kan derfor hemme læring for elever som er isolert og sjenert. Det vil derfor være viktig og interessant å se på hvordan vi som lærere kan ivareta disse elevene på best mulig måte og bidra til at de opplever mestring i skolen. Det vil være viktig som lærer å være oppmerksom på at barnet ikke bare er stille, men at det er en grunn til at de viser denne atferden. I mange tilfeller vil denne atferden kunne kalles en problematferd fordi det er til hinder for læring og

utvikling av sosial kompetanse. Derfor synes jeg det er et viktig fokus å ha, og jeg ønsker derfor å undersøke hvordan lærere kan bidra til mestringsopplevelser for de elevene som viser innagerende atferd i skolen.

Problemstillingen jeg har valgt for mitt forskningsarbeid er:

«Hvordan kan lærere bidra til mestring for elever som viser innagerende atferd i skolen?»

For å svare på denne problemstillingen ble det mest relevant å bruke kvalitativ forskningsmetode. Jeg ønsket å undersøke læreres erfaringer og refleksjoner rundt dette temaet. Denne problemstillingen er blitt endret på i løpet av forskningsarbeidet. Jeg utdyper hvilke konsekvenser dette har fått for arbeidet mitt, og drøfter hvordan dette påvirker kvaliteten på forskningen i metodedelen.

1.2. Struktur på oppgaven

Jeg har strukturert oppgaven med å dele opp i fem kapitler. I dette kapitlet har jeg presentert tema og problemstilling for studien. Kapittel 2 består av teoretisk kunnskapsgrunnlag for oppgaven hvor jeg gjør rede for innagerende atferd og andre viktige områder for oppgaven. Videre i kapittel 3 gjør jeg rede for metoden jeg har valgt, kvalitet og etiske refleksjoner. I det fjerde kapitlet legger jeg frem funnene mine og drøfter de opp mot relevant teori. Avslutningsvis i kapittel 5 oppsummerer jeg oppgaven.

Kapittel 2: Teoretisk kunnskapsgrunnlag

Dette kapittelet danner det teoretiske kunnskapsgrunnlaget for oppgaven. Jeg skal først og fremst ta for meg relevant teori og forskning om hva innagerende atferd er, og hva som kjennetegner elevene som viser denne atferden. Jeg har også valgt å ta med teori om relasjoner som en viktig del av denne type atferd. Videre i kapittelet tar jeg for meg teori om mestring som er et sentralt begrep i problemstillingen min. Teori om tilpasset opplæring og læringsmiljø er også med her ettersom det blir en sentral del av drøftingen. Videre skal teori om inkludering og lærerens rolle gjøres rede for som et viktig teoretisk grunnlag for oppgaven. Avslutningsvis skal jeg oppsummere teorikapitlet.

2.1. Innagerende atferd

Lund definerer innagerende atferd på denne måten: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012, s. 27). Definisjonen innebærer at atferden vendes innover mot en selv. Ofte har barnet negative forventninger og lavt selvbilde. Typisk for denne atferden er også at ord ikke kommer frem, blikk som vendes nedover og at man trekker seg tilbake i sosiale situasjoner. Ogden (2009) fremhever at det som kjennetegner innagerende atferd er at elevene oppleves som stille, sosial isolasjon og usikkerhet. Det kan oppleves som at elevene lukker seg, og ikke bidrar stort til klassefellesskapet. Elevene kan virke veldig opptatt av egne tanker og følelser, og de kan virke triste og ensomme. Lund (2012) påpeker at det ikke gjelder elever som er stille og forsiktige, og har det greit med det. Det er heller snakk om de elevene som trekker seg tilbake og er tause, og at dette er et uttrykk for at de har det vanskelig. Den innagerende atferden kan være til hinder for læring og hindre utvikling av relasjoner både med lærer og medelever. Innagerende atferd forbindes med betydelig sosial mistilpasning og problemer med jevnaldrende. Elever som viser innagerende atferd kan ha vansker med innlæring av ny kunnskap, hovedsakelig på grunn av emosjonelle utfordringer. Det kan ta konsentrasjonen bort fra det som skal læres. Elevene kan også ha vansker med å skape relasjoner fordi atferden kan tolkes som avvisende eller lite givende ovenfor andre. Atferden kan føre til at barnet reagerer på en måte omgivelsene ikke forstår. Lund tror at alt for mange barn og unges innagerende atferdsuttrykk blir bagatellisert fordi det ikke rammer omgivelsene (Lund, 2012).

Det kan være flere grunner til at elever viser en type atferd, og atferden er dynamisk. Det vil si at en elev for eksempel kan vise innagerende atferd på skolen, og vise utagerende atferd hjemme. Det er derfor viktig å påpeke at en elev hverken er innagerende eller utagerende, men viser en type atferd i ulike situasjoner. Lund (2012) påpeker at vanskene blir til i barnet når det ikke klarer å møte de forventninger og krav som stilles til barnet. Ogden (2009) påpeker at lærere kan få noen utfordringer i møte med elever som viser innagerende atferd ettersom de ikke sier så mye i timene og kan være vanskelige å få kontakt med. Elever som viser innagerende atferd kan ofte uttrykke at de har kroppslige plager som vondt i magen eller vondt i hodet. Noen ganger kan dette skyldes at plagene har en psykisk årsak. Slike plager kan oppstå når elevene er i situasjoner der de kjenner på angst, som for eksempel skoleturer. Det er viktig for læreren å ta plagene på alvor selv om det kan være vanskelig å avgjøre hvor alvorlige plagene er (Ogden, 2009).

2.1.1. Relasjoner

Lund er opptatt av at alle elever trenger å bli sett. Det er et grunnleggende behov. Som lærer bør man være opptatt av å se elevene. Å bli sett kan gi en følelse av tilhørighet, at man er en del av et fellesskap og har noe der å gjøre. Elever som viser innagerende atferd blir kalt «de usynlige elevene», og noen av dem føler det slik også. Når man føler seg usikker blant andre, spesielt i et klassefellesskap, er det godt at man har noen som ser en. Man kan som lærer vise dette på flere måter, for eksempel med å se eleven i øynene og si god morgen eller å gi et smil i løpet av timen. Det er viktig at man gjør dette hver dag, ikke bare på dager eleven muligens trenger det. Vi ser elevene våre på automatikk. Elever som rekker opp hånden, er aktive i timene og tydelig er med i timen. Elever som lager uro blir også sett fordi de vekker oppmerksomhet hos lærerne. De elevene som viser innagerende atferd derimot, de bråker ikke eller gjør noe særlig ut av seg. Derfor krever det av lærere at man er litt ekstra oppmerksom på å vise at man ser disse elevene. Ved å se eleven skaper man en sterkere relasjon. Med en god lærer-elev relasjon kan man også utfordre eleven på å bli tryggere i klassefellesskapet, og at eleven føler på tilhørighet. Relasjoner til elevene er noe av det viktigste man har som lærer, både for læreren selv og for eleven (Lund, 2004).

Har man gode relasjoner til elevene sine, vil dette kunne gi læreren gode muligheter til å skape et godt klassemiljø. Det kan føre til at elevene også får gode relasjoner til medelevene sine. For elever som viser innagerende atferd kan det være minst like viktig med relasjoner til medelever som relasjon til læreren. Paulsen og Bru skriver at de stille elevene har behov for

sosial støtte, og at dette er betydningsfullt i læringssituasjoner. Med sosial støtte menes det av både lærer og medelever. Elever som viser innagerende atferd kan oppleve mindre sosial støtte enn andre elever. Det vil derfor være viktig som lærer å legge til rette for at disse elevene blir inkludert i klassefellesskapet, også i for eksempel friminuttene. Om elevene opplever sosial tilhørighet i både friminutt og klasserommet vil det kunne føre til nye relasjoner, som igjen kan gi en opplevelse av tilhørighet. Dette krever en god klasseleder. Læreren må også sørge for at den legger til rette for å jevnlig oppsøke de stille elevene. De kan ha vanskeligheter for å si ifra om de trenger hjelp. Læreren kan da gjøre dette noe lettere for dem med å heller gi dem støtte uten at de nødvendigvis ber om det (Bru et.al., 2016).

Ogden (2009) påpeker at det er viktig for barn og unge å ha venner. Vennskap er viktig for den sosiale atferden. Elever som er sosialt kompetente bruker mer tid med venner, noe som igjen øker sosiale læringsmuligheter. Ogden skriver at noe som er typisk og felles for elever som viser innagerende atferd er at de gjerne har vanskeligheter med å skaffe seg venner, og spesielt å holde på venner. Elever som viser innagerende atferd får dermed begrenset med muligheter til å utvikle sin sosiale kompetanse. I dagens samfunn stilles det krav til blant annet kommunikasjon, samarbeid og deltakelse, noe som kan være svært utfordrende for elever som viser innagerende atferd. Skolen som læringsarena er veldig viktig her. Skolen skal bidra til å ruste elever til å bli gode fremtidige samfunnsborgere. Å utvikle sosial kompetanse er derfor viktig for alle elever, spesielt for elever som viser innagerende atferd. Det viser seg at det er tett sammenheng mellom skolefaglige ferdigheter og sosial kompetanse hvor det er en gjensidig positiv påvirkning der styrking av skolefaglige ferdigheter fører til økt sosial kompetanse og omvendt (Ogden, 2009). Sosial kompetanse handler om hvilke ferdigheter man har for å mestre utfordringer i sosiale kontekster (Overland, 2007). Overland understreker mye av det samme som Ogden fremhever. Han skriver at barn som er engstelige, noe som er typisk for elever som viser innagerende atferd, sjeldent deltar i aktiviteter og går mye for seg selv. Dette er en atferd som står i mot flertallet, noe som kan føre til at flertallet velger å ta avstand fra denne. Det kan være en atferd som er normbrytende med jevnaldrende. En konsekvens kan være at eleven støtes ut av fellesskapet fordi ingen ønsker å være med personen. Dette kan være alvorlig fordi det kan hindre jevnaldrende relasjoner og vennskap, og vennskap er spesielt viktig for barn og ungdom. Det å høre til i en vennegjeng er en forutsetning for positiv sosial utvikling, og er en betydelig del i elevens utvikling av selvstendighet. Overland sier i likhet med Ogden at dette hindrer utviklingen av sosial kompetanse (Overland, 2007).

Nordahl, Flygare og Drugli skriver i sin artikkel fra 2016 om relasjoner mellom elever at positive relasjoner til jevnaldrende har stor betydning for barn og unges utvikling. De vektlegger hvordan skolen i dag har målsettinger og oppgaver når det gjelder elevenes utvikling, både personlig og sosialt. Opplæringen skal blant annet gi elevene ferdigheter til å møte livet sosialt, og det blir her påpekt at det ikke bare gjelder fag. Elevene skal ikke bare gis skolefaglige kunnskaper, men skolen skal også bidra til at elevene utvikler seg både personlig og sosialt. Det krever at skolen legger til rette for at elevene deltar aktivt i sosiale fellesskap med jevnaldrende. Dette fellesskapet er ikke bare viktig for elevenes sosiale utvikling, men også for den skolefaglige læringen. Det sosiale og skolefaglige henger dermed tett sammen fordi elever som fungerer bra sosialt vil også lære mer. Sosial kompetanse fungerer som en beskyttelsesfaktor for elever med ulike utfordringer, som for eksempel atferdsvansker. Elever som står i fare for å ikke bli inkludert i gode vennerelasjoner blir lett oversett og avvist av andre elever. Det gjør at disse elevene trenger mye emosjonell og sosial støtte fra lærere for at de skal kunne bygge opp de ferdighetene som trengs i samspill med andre. Lærerne blir derfor betydningsfulle når det gjelder å fremme disse ferdighetene hos elever som trenger dette. Lærere har et stort ansvar for å støtte elevene på det sosiale området fordi negative jevnaldrende relasjoner vil ha risiko for negativ utvikling hos elevene. God sosial kompetanse vil være positivt for eleven, medelevene, skolen og samfunnet (Nordahl et al., 2016).

2.2. Mestring

Store Norske Leksikon definerer begrepet mestring som et begrep som handler om hvordan man håndterer ulike oppgaver og utfordringer man møter i livet. Det kan være ulike måter å håndtere utfordringer på, og da også ulike måter å oppleve mestring på (Svartdal, 2018). Sælebakke trekker frem at utfordringene man kan møte på kan være noen som krever kompetanse og ferdigheter, mens andre kan være mer omfattende som forårsaker stress (Sælebakke, 2018). I en situasjon hvor man må gjøre endring for å oppnå et mål vil mestringstro være viktig. Bandura har laget et begrep som kalles «self-efficacy». Begrepet går ut på tro på egne evner til å ha kontroll på hendelser i eget liv, altså forventninger man har til å mestre noe. Bandura definerer begrepet som «... oppfatning om egen kapasitet til å organisere og utføre de handlinger som er påkrevd for å gjennomføre en gitt oppgave eller prestasjon» (Brandmo, 2014, s.191). Mestringsforventninger kan gi et grunnlag for motivasjon, kognisjon og personens emosjonelle tilstand, som også påvirker evnene til å gjennomføre spesifikke oppgaver. Man kan ha ulik mestringstro i ulike situasjoner. Om man

tviler på at man er i stand til å gjennomføre oppgaven kan man mislykkes i å gjøre det fordi man ikke klarer å organisere de riktige ressursene. Mennesker med høy mestringstro er mer sannsynlig til å ta på seg utfordringer, mens de med lav mestringstro vil helst unngå utfordringer og føle seg stresset i en presset situasjon. «Self-efficacy» kan styrkes av mestringsopplevelser. Lærere må derfor jobbe med elevers mestringsforventninger. Elever som viser innagerende atferd kan ha lavere mestringstro generelt sett enn andre elever (Brandmo, 2014). Innenfor begrepet mestring vil det være sentralt å se på selvregulering. Selvregulering handler om en persons evne til å regulere seg selv, for eksempel atferd eller tanker, for å oppnå et mål personen har satt seg. Personen gjør da de endringer som trengs for å oppnå målet. Det kreves i mange tilfeller endring for at man skal lykkes med det man ønsker å oppnå (Svartdal, 2018).

Et begrep innenfor mestring som kan være sentralt å se på i skolesammenheng er livsmestring. Sælebakke ser livsmestring i et relasjonelt perspektiv. Hun skriver om at relasjonskompetanse kan betraktes som grunnlag for livsmestring. Livsmestring er å få utnyttet sine ressurser og realisert sitt utviklings- og læringspotensial. Alle barn og unge har en iboende motivasjon for læring, vekst og utvikling, og en helsefremmende skole er en skole som ivaretar denne motivasjonen. Livsmestring er et tverrfaglig tema i skolen, og Sælebakke trekker frem Uthus sitt utsagn om at «å mestre livet er å mestre skolen, å mestre skolen er å mestre livet» (Sælebakke, 2018, s.27).

Langeland og Horverak (2021) har skrevet om prosjektet *Systematisk arbeid med mestring, medvirkning og motivasjon*. Den bygger på helsefremmende teori, selvbestemmelsesteori og teori om selvregulert læring. Målet med dette prosjektet er at elevene skal oppnå økt mestringsfølelse, autonomi og selvanerkjennelse. I tillegg er et mål at elevene skal oppleve fellesskap og tilhørighet, noe som igjen bidrar til økt indre motivasjon. Danielsen (2011) skriver om selvbestemmelsesteori. Ifølge selvbestemmelsesteori vil elever som får støtte for behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi få en økt indre motivasjon, økt selvregulering, engasjement og involveres mer i læringsprosesser. Elever har behov for tilhørighet, noe som også tilsvarer behovet for nære relasjoner til andre mennesker. Langeland og Horverak (2021) understreker også at autonomi, kompetanse og tilhørighet er menneskelige behov som er viktige i selvbestemmelsesteorien. Autonomi er et sentralt begrep når vi snakker om mestring og motivasjon, og handler om at elevene erfarer og regulerer egen atferd utfra erfaringene (Danielsen, 2011). Selvbestemmelsesteorien skiller mellom indre og

ytre motivasjon. Indre motivasjon kan i følge Langeland og Horverak (2021) forstås som at man blir motivert av selve aktiviteten fordi man liker den, mens ytre motivasjon handler om resultatet av aktiviteten, for eksempel at man blir motivert av å få en høy karakter fremfor å motiveres av arbeidet som legges ned.

Skolens/lærerens bidrag

2.3. Tilpasset opplæring

Damsgaard og Eftedal definerer tilpasset opplæring på følgende vis: “Tilpasset opplæring innebærer å få eleven til å bli det beste eleven kan bli” (Damsgaard & Eftedal, 2014, s.27). De poengterer at begrepet tilpasset opplæring kan tolkes med en todelt betydning. På den ene siden kan tilpasset opplæring forstås som en grunnleggende holdning, som en overordnet måte å tenke på. På den andre siden kan det tolkes som en handling som kan knyttes til lærerens pedagogiske kunnskaper og ferdigheter. Begrepet tilpasset opplæring kan forstås som en opplæring med likeverdige muligheter for elevene, og der elevenes mestring og læring står i sentrum sammen med deres opplevelse av tilhørighet og mening. Den inkluderende skole et sentralt aspekt på dette. At læreren tar hensyn til elevenes egne erfaringsverden er en viktig forutsetning for å sikre likeverdig opplæring (Damsgaard & Eftedal, 2014).

Det grunnleggende prinsippet tilpasset opplæring står i opplæringsloven § 1-3 og uttrykker at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 2022, § 1-3). Håstein og Werner påpeker at tilpasset opplæring går ut på at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. På skolen skal de utvikle seg som enkeltpersoner, tilegne seg faglig kunnskap og oppleve fellesskap. Opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. I en klasse er det mange elever med ulik bakgrunn og ulike evner. Det stiller krav til at læreren gjennomfører arbeid som består av å forklare, forelese, lage oppgaver, holde ro og stille krav til elevene. Ansvar til læreren er også å legge opp til og variere undervisningen slik at elevene, uavhengig av bakgrunn og evner, skal få nytte av den. Tilpasset opplæring kom inn i lovverket i 1975, og temaet blir fremdeles mye diskutert både innad i skolene, i politikken og universitetenes og høyskolenes pedagogiske fagmiljøer. Skolen skal være for alle, og det forutsetter at det som foregår i skolen må være variert og fleksibelt nok til at alle skal kunne utvikle seg og lære der. Verdier som inkludering, likeverd og høy kvalitet på undervisningen er en del av arbeidet med å nå ut til alle. Det skal gjelde for alle elever uten unntak. Alle elever skal kjenne på at de blir utfordret, og skal ha mestringsopplevelser med skolearbeidet. Det er helt avgjørende for elevene hvordan læreren velger å legge opp undervisningen.

Læreren har i oppgave å observere undervisningen den gjennomfører for å se hvordan elevene lærer, og om de får utbytte av undervisningen. Med å observere undervisningen og utbytte til elevene må læreren deretter tilpasse undervisningen (Håstein & Werner, 2014)

I en klasse er det et mangfold av elever. Det forutsetter at læreren legger til rette for et bredt utvalg metoder i undervisningen. Det krever at læreren har et bredt register av undervisningsmetoder og arbeidsformer. Man kan variere undervisningen på flere forskjellige måter i følge Håstein og Werner (2014). Undervisningen kan for eksempel varieres når det gjelder organisering, bruk av læremidler, valg av arbeidsformer og undervisningsmetoder, ulike oppgaver eller bruk av skolens lokaliteter. Læreren kan også variere i hva han eller hun retter oppmerksomheten sin mot i de forskjellige aktivitetene elevene skal gjøre. Fokuset kan variere fra arbeidsinnsatsen til elevene, utholdenhet, kunnskap og så videre. Slik variasjon er viktig for tilpasset opplæring. Opplæringen er ikke tilpasset dersom læreren kun hadde hatt fokus på om hver enkelt elev får gode muligheter til læring og utvikling. Variasjon kan også bidra til å styrke klassefellesskapet. Det er derimot ikke all variasjon som trenger å bli satt i gang av læreren. Håstein og Werner peker frem fire innfallsvinkler på variasjon. “Elevene skaper variasjoner” er en av fire innfallsvinkler. Det er naturlig for elevene å variere og å delta på forskjellige måter. Elevene har egne måter å tilpasse opplæringen på, og eleven har oppnådd tilpasset deltakelse når eleven selv finner frem til en måte å arbeide på som den selv synes han eller hun får best utbytte av. En annen innfallsvinkel er at læreren kan skape variasjon ved å legge opp til at forskjellige aktiviteter skal foregå samtidig. Et eksempel på dette kan være stasjonsundervisning. En tredje innfallsvinkel er å veksle mellom ulike typer aktiviteter og arbeidsmåter i undervisningen. På denne måten vil elevene møte på noe som passer for dem i løpet av en periode. En siste innfallsvinkel er å tilpasse innholdet i det faget elevene skal undervises i slik at de får hjelp på best mulig måte til å tilegne seg dette. Da kan man bruke faget som kilde for å finne gode alternativer til hvordan undervisningen kan varieres (Håstein & Werner, 2014).

2.4. Læringsmiljø

Lund (2012) skriver om det inkluderende læringsmiljøet som en viktig arena for barn som viser innagerende atferd. Elever som viser innagerende atferd trenger hjelp til å øve seg på å bli tryggere, og da trenger man en arena som er så trygg som mulig. Skolen er der elevene tilbringer store deler av hverdagen sin, og det blir derfor en naturlig øvelsesarena for sosialt samspill under veiledning fra voksne. Det psykososiale læringsmiljøet handler om at man

kjenner seg trygg i læringsmiljøet. Trygg nok til å åpne opp for ny læring, trygg nok til å spørre når det er noe man ikke forstår, og trygg nok til å si ifra når noe er for vanskelig. Det skal ikke være farlig å dumme seg ut i et miljø der den voksne legger til rette for mangfold. Det bør være et klassemiljø der det er åpent om at noen har utfordringer med det ene og noen andre har utfordringer med noe annet, slik at det blir et naturlig mangfold og et åpent klassefelleskap der det er greit å ha vansker med noe. Klasselederen bør være tydelig på at det ikke er lov å le av hverandre, slik at det blir et godt og trygt klassemiljø å være i og å lære i. De voksne skal være tydelige, vennlige, høflige og sette en tone av respekt. Det åpner opp mulighetene for at sårbare barn og unge har muligheten til å tre frem og ønsker å tørre å prøve. For at dette skal være mulig krever det god og tydelig ledelse (Lund, 2012). Gjertsen (2013) bygger videre på det Lund sier om et trygt klassefelleskap. Om man opplever å være usynlig føler man også mangel på inkludering, i mange tilfeller opplever man også ekskludering. For at barnet skal kunne utvikle seg krever det at det skjer i trygge omgivelser for barnet, med både jevnaldrende og voksne som barnet føler seg trygg på.

I to forskjellige studier utført av Buyse et al. i 2008 hvor de i den ene studien hadde 3798 elever som deltakere og i den andre hadde 237, viser resultatene at lærere som er varme ovenfor elevene sine bidrar også til å hjelpe elevene med å utvikle sosial kompetanse som unngår konflikter i klasserommet. En annen studie fra USA underbygger dette med at støtte fra lærere fører til et tryggere og bedre klassemiljø, og også bedre forutsetning for fremtiden for elevene. Gjennom undersøkelser kommer det at om elevene følte de kunne stole på lærerne og at lærerne respekterte dem, var elevene også mer sosiale og mer faglig aktive (Cooper, 2011). Disse ulike studiene viser at lærere spiller en stor rolle for elevers trygghet og utvikling, både sosial og faglig utvikling. Det er relevant bakgrunn for forskningsprosjektet mitt da jeg skal undersøke hvordan lærere kan bidra til mestring for elever som viser innagerende atferd. Ifølge disse studiene er det helt grunnleggende at lærere viser respekt og er støttende ovenfor elevene for at dette i det hele tatt skal være en mulighet.

2.4.1. Inkludering

Nordahl er en av mange sentrale personer man ofte forbinder med temaet inkludering.

Avsnittet bærer preg av hans teori rundt dette begrepet. En oppfatning kan være at målet med inkludering er meningsfull deltakelse og en opplevelse av tilhørighet (Nordahl, 2018). Her er det vanlig at man tenker at inkludering kun handler om at alle elevene alltid befinner seg i samme rom som lærere. En slik definisjon gir ikke et godt nok bilde. En vanlig måte å forstå

begrepet inkludering på er i en lokal kontekst som at «vanskelige barn og elever» skal «inkluderes» i skolen, klassen eller gruppen. Inkluderingsbegrepet kan forstås i en lokal kontekst, altså at klasserommet og den pedagogiske virksomheten er i fokus. Da blir inkludering begrenset til en undervisningskontekst der objektet som skal inkluderes er barnet. Skolen skal være tilgjengelig for alle, og inkluderende undervisning er sentralt for å bidra til utdanning av høy kvalitet for alle barn og elever, og for å utvikle inkluderende, fredelige og rettferdige samfunn. Å motvirke diskriminering og å fremme mangfold og deltakelse er det viktigste målet med en inkluderende virksomhet. Det langsiktige målet er at alle barn tidlig gis mulighet til å møte den naturlige variasjonen i menneskelig mangfold. Med inkludering som et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet vil det kunne gi muligheter for å bidra til et inkluderende og bærekraftig samfunn som igjen gir muligheter til å oppleve mestring sammen med andre (Nordahl, 2018). Uthus (2020) påpeker at elever som opplever faglig mestring i aktiviteter sammen med andre i klassen opplever inkludering. Inkludering kan forstås som en opplevelse av tilhørighet og faglig mestring i et fellesskap. Inkludering og mestring henger sammen.

Når vi ser på inkludering vil det være sentralt å se på Qvortrup (2012) sitt inkluderingsbegrep. Han mener at selv om læringsfellesskapet er viktig, er det ikke en del av inkluderingsbegrepet. Å være inkludert handler om man er med eller ikke i et fellesskap. Han skiller mellom tre typer inkludering; *Fysisk inkludering* som handler om spørsmålet om tilstedeværelse og/eller fravær. Barnet skal ha mulighet til å være til stede i fellesskapet uten å nødvendigvis være delaktige. *Sosial inkludering* som avgjøres ut fra spørsmålet om deltakelse eller ikke. Det handler om hvordan miljøet er tilrettelagt for at barnet skal få mulighet til å delta i det sosiale fellesskapet. Til slutt *psykisk inkludering* som handler om elevens opplevelse av inkludering og å bli anerkjent i fellesskapet. Disse typene inkludering vil være sentrale i forskningsarbeidet.

Avramidis og Norwich har i sin artikkel fra 2010 studert litteratur og forskning som omhandler læreres holdninger til inkludering. De gjør rede for en rekke forskning og studier gjort på feltet. Samlet sett konkluderer de studien sin med at lærere har en generell positiv holdning til prinsippet om en inkluderende utdanning. Det er derimot gjennom studiene tydelig at holdningene til en «total inkludering» ikke er like positiv. Lærere har negative holdninger til elever som har alvorlige læringsbehov eller atferdsmessige utfordringer. Studiene viser at personer som for eksempel har administrative roller i skolen og

spesialpedagoger er mer positive enn klasselærerne. Det konkluderes med at grunner til dette kan være mangel på kunnskap, ressurser og støtte. Lærere kan derfor føle at det ikke er gjennomførbart. De antar derfor i artikkelen at om lærere får den kunnskapen de trenger og opplever at de utvikler seg, så vil lærerne også få mer positive holdninger til å inkludere elever med utfordringer i klasserommet (Avramidis & Norwich, 2010).

2.5. Lærers rolle

Danielsen er opptatt av at eleven skal oppleve at læreren verdsetter og liker en, i tillegg til at eleven skal oppleve at læreren bryr seg om at han eller hun har det bra. Lærere kan i følge Danielsen støtte elevenes behov på en god måte med å ta seg tid til eleven, vise omsorg, gjennom relasjoner, og gjennom å vise at man ser og er interessert i eleven. Læreren kan på denne måten tilfredsstillende behovet for tilhørighet, noe som ifølge selvbestemmelsesteori er den viktigste kilden til internalisering. Internalisering går ut på at elevene tar inn andres verdier og integrerer disse i eget liv slik at de gjør den til sin egen. At elever føler at læreren liker en er viktig. Elevene skal føle på at læreren tar seg tid til eleven. For elever som viser innagerende atferd kan dette være spesielt viktig. Om eleven føler at læreren viser interesse og bryr seg om eleven, kan det føre til at eleven føler seg sett og hørt. Det kan være noe slike elever trenger litt ekstra av. Med at læreren viser omsorg bygger man også relasjoner. Om man har en god relasjon til eleven kan man vite hva eleven trenger, samtidig som eleven føler seg hørt av læreren. Eleven føler på at læreren vil elevens beste, og tør mest sannsynlig da å utfordre seg mer i timene (Danielsen, 2011).

Som lærer er det også viktig å oppmuntre elever til å sette egne mål, regulere egen atferd slik at de kan velge sin egen måte å løse problemer på. Ved å gjøre dette viser læreren støtte for autonomi, noe som kan bidra til at læreren anerkjenner elevens perspektiv og følelser, og at elevene kan lære å bli mer uavhengige i tenkning og problemløsning. Man kan også bidra til autonomistøtte ved å utvikle elevenes evne til medbestemmelse. Da får vi elevmedvirkning, noe som igjen kan bidra til at elevene får følelsen av noe eierskap til læringsaktivitetene (Danielsen, 2011). Elevmedvirkning kan være viktig for elever som viser innagerende atferd. For elever som viser innagerende atferd kan ulike læringsaktiviteter og klasseromssituasjonen oppleves som skummel. Om disse elevene opplever at de har medvirkning i det som skal foregå kan det bidra til at situasjonen oppleves som mindre skummel og krevende. Derfor er det viktig at læreren bidrar til autonomistøtte for alle elever, men også spesielt for disse

elevene. Det kan føre til at elevene som viser innagerende atferd tør å prøve og utfordre seg mer enn hva de ville gjort dersom de ikke hadde følt på elevmedvirkning.

Lund bruker anerkjennelse som et viktig begrep i arbeidet med støttende holdning til elevene. Hun fremhever spesielt fire elementer som er viktig for anerkjennelse. *Lytte, forståelse, aksept og bekreftelse*. Sammen utgjør disse punktene anerkjennelse. Som lærer mener Lund at anerkjennelse betyr å gi eleven plass, og hun er svært opptatt av lærerens anerkjennende holdninger. Den anerkjennende holdningen må være en del av gruppemiljøet i klassen, hvor man anerkjenner forskjeller slik at læreren formidler holdningen videre til elevene (Lund, 2012).

I denne delen av oppgaven har vi sett på grunnleggende teori på hva innagerende atferd er, og hva som kjennetegner denne atferden. Teori på hva mestring og inkludering er har blitt gjort rede for, og vi har også sett på hvorfor dette kan være viktig for elever som viser innagerende atferd. Vi har også sett på hva innagerende atferd innebærer, og viktigheten av et godt læringsfellesskap og en god klasseleder for at disse elevene skal kunne utvikle god sosial kompetanse. Disse elementene er viktige for å få til en best mulig tilrettelegging i klasserommet.

Kapittel 3: Metode

I dette kapittelet skal jeg gå nærmere inn på forskningsprosessen. Jeg vil først ta for meg metoden, hvor jeg da vil gå grundig inn på intervju som metode, hva det innebærer, og hvordan denne metoden brukes. Videre vil jeg ta for meg selve forskningsprosessen. Da vil jeg legge frem hvordan jeg har brukt metoden, og hvordan datainnsamlingen er gjort. Til slutt kommer jeg inn på etiske refleksjoner rundt forskningen. Jeg vil da gå inn på refleksjoner rundt selve forskningsprosessen, hvilke retningslinjer som er fulgt, hvordan jeg har gjort dette i praksis, og hvorfor jeg har valgt å gjøre det på denne måten.

3.1. Kvalitativ metode

For å besvare problemstillingen måtte jeg undersøke læreres perspektiv på hvordan de tenker at de kan bidra til mestring for elever som viser innagerende atferd. Derfor var det mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ forskningsmetode. I kvalitativ forskningsmetode er det vanlig med observasjon, intervju eller en kombinasjon av begge (Postholm & Jacobsen, 2018). For å besvare min problemstilling var det mest naturlig å bruke intervju for å svare best mulig på den. Jeg ønsket å få læreres perspektiv og refleksjoner rundt hvordan de kan bidra til mestring for disse elevene, og tenkte at dette kommer best frem ved intervju.

I kvalitativ metode prøver man å forstå og beskrive hva andre mennesker gjør, og hvilken mening handlingene de gjør har for dem. Da blir hovedmålet å prøve å forstå den andre, altså andre enn en selv. Etersom kvalitativ metode innhenter informasjon om virkeligheten, er den å regne som konstruktivistisk. I en konstruktivistisk tilnærming kan man si at for å få en virkelig forståelse av fenomener må vi finne ut hvordan mennesker tolker den, og for å finne ut dette må vi observere og lytte. Intervju er et vanlig eksempel å trekke inn her. I kvalitativ forskning vil det være vanskelig å gå ut i verden uten antakelser og «før-dommer». Man tar med seg sin subjektive og individuelle teori, og forskningen blir derfor aldri helt induktiv. Forskningen blir da en kombinasjon av induktiv og deduktiv. Da veksler man mellom teorier, forskerens perspektiv og det datamaterialet man samler inn. Dette kalles abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018). I min forskning hadde jeg allerede kunnskap om innagerende atferd, og litt om ulike metoder man kan bruke når man jobber med disse elevene. Jeg har lest teori om dette tidligere, noe som vekket min interesse for å skrive om akkurat dette. Det gjorde at jeg allerede hadde antakelser før jeg gikk inn i studien, noe som vil si at jeg i arbeidet både vil ha med meg teori og mitt perspektiv, og materialet jeg samler inn. Når man kombinerer disse vil det være en abduktiv tilnærming.

Forskningen min har en fenomenologisk tilnærming. På grunn av at jeg ønsket læreres erfaringer med elever som viser innagerende atferd tenkte jeg at dette ville være mest hensiktsmessig. I fenomenologien beskriver forskeren erfaringer knyttet til fenomen eller hendelser som forskeren er interessert i. Derfor må deltakerne ha erfart fenomenet eller hendelsen som forskeren ønsker å beskrive og forstå. Fenomenologien ønsker å få svar på spørsmålene «hva» og «hvordan», hva erfares i bevisstheten, og hvordan eller under hvilke forhold, og i hvilken kontekst hendelsen eller fenomenet er erfart. På denne måten dannes den direkte beskrivelsen av deltakernes erfaring. Fenomenet kan oppleves forskjellig fra individ til individ. Fenomenologiens mål er å undersøke hvordan verden erfares og oppleves fra informantens ståsted (Postholm & Jacobsen, 2018). I min studie er fenomenet jeg ønsket å undersøke innagerende atferd. Det vil derfor si at informantene mine måtte ha erfaring med innagerende atferd. Informantene måtte ha erfaring med å jobbe med elever som viser innagerende atferd. Jeg var nøye med å stille «hva» og «hvordan» spørsmål slik at jeg på best mulig måte kunne få informantenes direkte erfaring med fenomenet.

3.1.1. Intervju som metode

Intervju er en nyttig metode om man ønsker å få innsikt i personers tanker, følelser og erfaringer. Ved å bruke intervju kan man få god innsikt i hvordan andre mennesker opplever situasjoner. På grunn av at jeg ønsker å få kunnskap om informantenes opplevelser og se verden fra deres ståsted, er intervju den beste metoden for dette (Tjora, 2017). I et intervju blir kunnskapen skapt i møte med forsker og deltakere. Målet er å utvikle kunnskap om en bestemt tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018). Tjora (2017) beskriver intervjusituasjonen som en sosial situasjon hvor den som skal intervjues ønsker å oppnå en avslappet stemning slik at informanten kan snakke og reflektere fritt. På denne måten skaper man rom for en fri samtale om temaet. Jeg ønsket å få frem uforberedte svar og refleksjoner i intervjuet, og valgte derfor et semi-strukturert intervju. I det semi-strukturerte intervjuet har forskeren klare noen temaer og forslag til spørsmål på forhånd, men spørsmålene stilles der det er naturlig i samtalen. Det semi-strukturerte intervjuet åpner også for at deltakerne kan introdusere tema som forskeren ikke har tenkt på (Postholm & Jacobsen, 2018). På denne måten kan jeg få svar på det jeg ønsker å vite mer om, men samtidig stille spørsmål til det informanten greier ut om som jeg ikke hadde tenkt på.

3.2. Forskningsprosessen

I denne delen av kapittelet skal jeg gå inn på hvordan forskningsprosessen har vært fra start til slutt. Først vil jeg gå inn på valg av informanter, og så hvordan forberedelsene til intervju har vært. Videre vil jeg skrive om selve datainnsamlingen, og prosessen etter datainnsamlingen med transkribering og bearbeiding av data.

3.2.1. Utvalg

I kvalitativ forskning er utvalget et begrenset antall personer. Utvalget blir da av få informanter, og det er derfor viktig å velge informanter som passer best til forskningen. Når man skal velge ut informanter velger man personer som kan uttale seg på en reflektert måte. Informantene er nøye plukket ut (Tjora, 2017). Jeg ønsket å intervjuere lærere med erfaringer på temaet, gjerne også tidligere erfaringer.

For å finne informanter valgte jeg å kontakte skoler i kommunen via mail. Så fort søknaden fra NSD ble godkjent sendte jeg ut mail til både barneskoler og ungdomsskoler, men spesifiserte at jeg ønsket informanter fra 5-10.trinn ettersom det er den utdanningen jeg tar. I mailen presenterte jeg kort jeg hvem jeg var, hva jeg skulle forske på, og hva jeg trengte til mitt forskningsprosjekt. Det viste seg å være vanskeligere enn først tenkt å få noe respons på denne måten. Jeg la derfor også ut et innlegg i en lærergruppe på Facebook. Der fikk jeg respons fra en informant. Heldigvis fikk jeg også respons fra en skole etterhvert, og endte dermed opp med til sammen tre gode informanter. Det var noen færre informanter enn først tenkt, men det viste seg å være mer enn nok likevel for mitt prosjekt. De tre informantene hadde alle ulik bakgrunn, noe som gjorde utvalget noe bredere enn om jeg skulle hatt for eksempel tre lærere med samme arbeidsoppgaver. Informantene mine er alle utdannet lærere med mange års erfaring. De har alle ulike stillinger i skolen, noen i ledelse og noen som kontaktlærer og faglærer. Jeg har videre i oppgaven valgt å kalle de for informant 1, informant 2 og informant 3.

3.2.2. Forberedelse til intervju

Med tre aktuelle informanter begynte forberedelsene til intervju. Jeg takket for responsen, sendte ut informasjonsskriv til de som ikke allerede hadde fått det, og avtalte videre tidspunkt for intervju. Det er viktig at intervjuet er godt planlagt slik at spørsmålene oppleves relevante. I et slikt intervju bruker vi åpne spørsmål som gir informantene mulighet til å gå i dybden på spørsmål de ønsker. Med åpne spørsmål kommer også refleksjonene til informanten frem, noe

som gir oss som forskere muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Et intervju bør inneholde oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingssspørsmål. Dette er avgjørende for å få til den avslappede stemningen (Tjora, 2017). I forberedelsene til intervjuene må man utforme en god intervjuguide. Intervjuguiden min (vedlegg 3) bestod av spørsmål som omhandlet faglig bakgrunn til informantene, begrepet innagerende atferd, tilrettelegging, inkludering og erfaringer. Som nevnt over må vi stille gode og åpne spørsmål for å gi rom for refleksjon, noe intervjuguiden bærer preg av. Jeg opplevde at informantene kunne snakke fritt og reflektere rundt spørsmålene.

3.2.3. Datainnsamling

Informantene fikk bestemme sted for intervjuet. For to av informantene passet det seg best på Zoom, mens det siste intervjuet ble gjennomført på informantens arbeidsplass. Tjora påpeker at det er vanlig å gjennomføre intervjuer på steder informanten kan føle seg trygg. Typiske steder dette kan være er arbeidsplassen til informanten eller hjemme. Dette skaper en avslappet stemning i intervjusituasjonen, og informanten vil åpent kunne fortelle om personlige erfaringer. Det er ikke helt ideelt å intervjuer over telefon ettersom det kan oppleves som mer formelt enn om man sitter ned sammen med informanten. Likevel kan det å intervjuer over internett være positivt da informanten ikke trenger å se på lydopptakeren, noe som kan være et stressmoment. Ettersom zoom gir mulighet for å ha på kamera får man muligheten til å se noe kroppsspråk også (Tjora, 2017). Ved å gjennomføre intervjuene på Zoom fikk informantene være hjemme under intervjuet, noe som er en trygg omgivelse for dem. Den siste informanten valgte å gjennomføre intervjuet på arbeidsplassen, noe som også er en trygg plass. Jeg opplevde at informantene mine kunne snakke åpent og fritt om personlige erfaringer, uavhengig av hvor intervjuet ble gjennomført.

Informantene var informert på forhånd gjennom informasjonsskrivet om at intervjuet kom til å bli tatt opp på diktafon. Ettersom jeg ønsket å få så genuine svar på spørsmålene mine som mulig valgte jeg kun å gi den informasjonen om temaet som var nødvendig i forkant av intervjuet. Informantene fikk derfor ikke intervjuguiden (vedlegg 3) på forhånd. På denne måten kan ikke informantene forberede svar, eller lese seg opp på hva som er teoretisk «riktig». Jeg ønsket deres personlige refleksjoner og erfaringer på temaet. Jeg opplevde intervjusituasjonen som avslappet selv om dette var nytt for meg. Jeg informerte om hvordan jeg ville gå frem i intervjuet, og at jeg kom til å stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg ønsket å høre mer om noe de kom inn på i intervjuet. På denne måten fikk informantene en

gjennomgang på hva som kom til å skje, og jeg opplevde det som at det ble tatt i mot positivt. Jeg lyttet godt til det informantene fortalte for å ha muligheten til å gå dypest mulig inn i samtalen. Mine informanter hadde mye på hjertet, så de kunne snakke mye og lenge om et spørsmål. Det var for meg en bekreftelse på at jeg stilte gode og åpne spørsmål. Det gjorde at de var enkle å prate med, og at jeg fikk mye spennende data jeg kunne bruke i oppgaven min.

3.2.4. Transkribering

Det er vanligst å bruke lydopptaker når man bruker intervju som metode. Det gir oss mulighet til å få med alt som blir sagt, og at vi kan konsentrere oss om det informanten sier slik at det blir god kommunikasjon og flyt i intervjuet. Det sørger også for at all informasjon som informanten har sagt blir bevart. I informasjonsskrivet som informantene fikk ble det spesifisert hvordan opptaket skulle bli brukt, oppbevares og slettes, noe som er informasjon informanten skal ha. De må også samtykke til at intervjuet blir tatt opp. Når vi skal transkribere må vi vurdere hvordan vi på best mulig måte kan oversette fra muntlig til skriftlig form. Det finnes ingen fasit på dette, og det er opp til forskeren å vurdere hvordan informasjonen kommer best mulig frem. Vanligst er å transkribere på bokmål eller nynorsk, men få med spesielle dialektord som kan være av betydning (Tjora, 2017).

Etter intervjuene var jeg rask med å transkribere. På denne måten fikk jeg en bedre oversikt over dataene jeg hadde fått inn. I prosessen valgte jeg å ta i bruk transkriberingsfunksjonen i Word Online. Dette for å få en viss oversikt over materialet fra intervjuene, også måtte jeg heller gå over i etterkant for å rette på det som programmet ikke hadde fått riktig. Den tar ikke opp alt nøyaktig, så jeg måtte gå gjennom lydfilene flere ganger for å være sikker på at jeg ikke overså noe. Å gjøre det på denne måten opplevde jeg at var greit ettersom jeg fikk oversikt over intervjuet uten å måtte skrive ned ord for ord selv. Da kunne jeg fokusere på å få det riktig med å gå over lydfilene samtidig som jeg hadde transkripsjonen foran meg, og endre underveis. Jeg valgte å transkribere til bokmål ettersom jeg likevel skulle skrive oppgaven på bokmål, og for å bevare anonymiteten til informantene. Tjora (2017) påpeker at å transkribere på denne måten gjør vi om dataen fra muntlig til skriftlig form. Det kan være noe utfordrende ettersom vi ikke snakker i avsnitt eller bruker tegnsetting. I transkripsjonen mister vi det visuelle, som for eksempel kroppsspråk, fra intervjusituasjonen, og vi får ikke innblikk i stemningen som var. Likevel er lydopptak den beste måten å få med mest mulig av det informanten har å si.

3.2.5. Analysestrategi

Forskeren starter analyseprosessen allerede i intervjuet, og hvordan det materialet som samles inn forstås har betydning for hvordan innsamlingen fortsetter. Analysen foregår kontinuerlig selv om man ikke nødvendigvis har startet prosessen direkte (Postholm & Jacobsen, 2018).

Etter intervjuene var gjennomført begynte jeg å bearbeide den innsamlede dataen. Jeg fikk som nevnt mye god data i intervjuene, og med å bruke lydopptaker fikk jeg en så nøyaktig informasjon som mulig fra intervjuene. Jeg begynte med å transkribere dem, og deretter kode datamaterialet. Koding handler om analysering av data, og man strukturerer da datamaterialet og setter merkelapper ved hjelp av begreper (Postholm & Jacobsen, 2018). I den åpne kodingsfasen studerer man datamaterialet, sammenligner og kategoriserer. Ved å sette merkelapper på det innsamlede materialet bidrar disse for å kunne finne frem til kategorier. Dette er en vanlig arbeidsmåte for intervju. Det kan forstås som fortolkning. Koding er første steg i analysen, og er et viktig ledd når vi analyserer. Poenget med denne arbeidsmåten er at vi skal finne koder som ligger tett opp mot det informantene har sagt. På denne måten ivaretar man det helt spesifikke i materialet vi har samlet inn. Når vi koder starter vi med første dokument som skal analyseres. Vi begynner med å opprette koder. Det kan være ord, utsagn, setninger og så videre. Når man går videre til neste dokument prøver man å finne de samme kodene, og eventuelt opprette nye koder. Slik jobber man gjennom hele datamaterialet, og står da igjen med en liste av koder man kan bruke (Tjora, 2017).

Da jeg startet med kodingen begynte jeg å markere i farger i transkripsjonen. På denne måten fikk jeg god oversikt over ulike kategorier. Jeg kunne da også enkelt sammenligne dokumentene, og dermed finne kategorier. Kodene ble samlet på et eget dokument, noen av disse var læringsmiljø, relasjoner, forutsigbarhet, gruppeinndeling, individuelle avtaler og vennskap. Mange av disse henger sammen, og alle er viktige for å bidra til mestring. Noe som gikk igjen i alle intervjuene var relasjoner, læringsfellesskap og individuelle avtaler. Disse ble hovedpunktene jeg valgte meg da jeg skulle i gang med drøftingen. Jeg gikk så gjennom transkripsjonene enda en gang for å markere ut setninger som kunne være relevante for resultatdelen. Relasjoner, læringsfellesskap og individuelle avtaler blir derfor hovedtemaer for videre analyse.

3.3 Kvalitetssikring

Det er viktig at forskningens kvalitet vurderes. Forskeren må da kunne beskrive hvordan kunnskapen som er lagt frem i forskningen, er konstruert. Forskeren må reflektere over hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, og hvordan måten man har gjennomført forskningen på kan ha påvirket resultatene. Da snakkes det om begrepene validitet og reliabilitet.

Postholm og Jacobsen (2018) skriver om validitet og reliabilitet. Validitet handler om forskningens gyldighet. Det går ut på hva slags konklusjoner en forsker har mulighet til å trekke ut fra de dataene han eller hun har samlet inn. Validitet brukes når man skal sjekke om de resultatene man har fått faktisk svarer på det som spørres om. Validitet brukes tett opp mot pålitelighet, også kalt reliabilitet. Det handler om hvordan forskningen er gjennomført, om den er gjort på en pålitelig måte. Disse begrepene sammen skal si noe om studiets troverdighet. Tjora (2017) introduserer enda et viktig begrep for forskningens troverdighet. Validitet og reliabilitet skal si noe om hvor godt enkelte valg er tatt, mens transparens handler om hvor godt dette er formidlet i forskningsrapporteringen. Hensikten med alle disse begrepene er at leseren skal kunne ta stilling til forskningens kvalitet basert på det som blir lagt frem i oppgaven. Transparens kan forstås som presentasjon av forskning. Ulike eksempler på hva som bør med mener Tjora (2017) kan være hvordan en undersøkelse er gjort, hvilke valg som er tatt på hvilke tidspunkter, problemer som har oppstått og så videre. Dette er spørsmål som vil være naturlig og viktig å drøfte.

Gjennom hele oppgaven har jeg forsøkt å være så transparent som mulig. Jeg startet med en problemstilling som var for bred, og måtte derfor spisse den inn. Dette bestemte jeg meg for underveis i forskningsprosessen, noe som førte til at intervjuguiden og intervjuene er preget av den tidligere problemstillingen. Selv om problemstillingen ble spisset midt i prosessen, påvirket det likevel ikke funnene mine ettersom de to begrepene i den opprinnelige problemstillingen henger tett sammen. Derfor valgte jeg å beholde inkludering som en viktig del av teoridelen og i drøftingen, selv om hovedfokuset for problemstillingen ble hvordan lærere bidrar til mestring for elever som viser innagerende atferd. I metoddelen har jeg skrevet om hvordan utvalget er rekruttert og at jeg hadde utfordringer i rekrutteringsfasen med at jeg ikke fikk respons fra skoler. Dette kan være en svakhet med oppgaven ettersom jeg gjerne skulle hatt flere informanter for å kunne drøfte enda mer, og drøfte kontraster mellom informantene. Jeg opplevde at informantene mine hadde mange like verdier og refleksjoner på

feltet, og dermed begrenser det drøftingsmulighetene noe. Likevel følte jeg selv at jeg fikk nok data til oppgaven gjennom de tre intervjuene. Jeg har også vært transparent på hvordan jeg har gått frem på ulike stadier i oppgaven. Videre i drøftingsdelen av oppgaven har jeg forsøkt å sikre validitet med å drøfte hvorvidt resultatene svarer på problemstillingen min. Ved å gjøre dette har jeg forhåpentligvis klart å sikre reliabilitet i forskningen. Målet er å gi leseren et godt nok innblikk i forskningen til at den kan vurdere kvaliteten på oppgaven.

3.4. Etiske hensyn og vurderinger

Det stilles strenge krav til behandling av personopplysninger, datamaterialet og bruken av dette. Dette fordi at det ikke skal gå på bekostning av deltakerne i studien når vi forsker for å få ny kunnskap. Når man skal forske er det krav om at man følger etiske prinsipper. Et etisk prinsipp er at forskeren først har ansvar overfor deltakerne, så overfor selve undersøkelsen og til slutt for forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg vil derfor i denne delen av kapitlet gå inn på etiske retningslinjer som skal tas hensyn til når vi forsker.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer. Forskningsetikken skal sikre at forskningen organiseres og utøves ansvarlig. Forskere har derfor et ansvar om å overholde forskningsetikken. Retningslinjene skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn, og fremme forskningsetisk bevissthet slik at forskningen blir forsvarlig (NESH, 2021). Postholm og Jacobsen (2018) påpeker tre sentrale forskningsetiske krav og hensyn man har som forsker ovenfor informantene, som samsvarer med de etiske kravene fra NESH. Det er de mest sentrale for det forskningsarbeidet som er gjort i denne oppgaven. Det første er informert samtykke som handler om at deltakeren er samtykkekompetent, deltar frivillig, får all nødvendig informasjon slik at de i størst mulig grad forstår hva det vil innebære å delta. Før datainnsamlingen kan starte må deltakerne ha signert samtykkeskjema. I et informert samtykke skal deltakerne også få informasjon om hvordan datamaterialet skal håndteres, hvem som får tilgang på dette, hva det innebærer å delta og hvilke rettigheter de har. Det andre forskningsetiske kravet er deltakernes krav til privatliv og anonymitet. Behandling av personopplysninger, sensitive- eller private opplysninger skal gjøres konfidensielt. Dette skal man også informere om. Det tredje kravet som pekes på er krav til riktig presentasjon av data. Man har som forsker et ansvar for å presentere dataene man samler inn på en riktig måte. Forskeren skal gjengi data og resultater så fullstendig som mulig, og i riktig sammenheng slik at noe ikke blir tatt ut av den opprinnelige sammenhengen. Krav til riktig presentasjon av data

er for å sikre at forskeren gjengir og bruker datamaterialet på en måte som ikke «skader» deltakerne eller setter dem i et dårlig lys.

Som forsker har jeg forsøkt å sørge for at disse kravene følges i størst mulig grad for å følge de forskningsetiske retningslinjene på en best mulig måte for å holde meg til det etiske ansvaret som stilles til meg som forsker, både ovenfor selve undersøkelsen og for forskningsdeltakerne. Ettersom det ble brukt lydopptak i studien er prosjektet meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). For å bevare deltakernes personvern sørget jeg for i transkriberingene at deltakerne ikke ble gjenkjennbare, slik at om jeg skulle bruke noe av dette direkte i oppgaven var jeg helt sikker på at dette var gjort. Mine informanter fikk informasjonsskriv (vedlegg 2) i forkant av intervjuet slik at de kunne lese og forstå hva det ville innebære å delta i en slik studie. Der står det også at lydopptak og alt som ikke brukes i oppgaven vil bli slettet ved endt studie. Jeg har sørget for å gjengi og presentere innsamlet datamaterialet på en riktig måte og i en riktig sammenheng, slik at det ikke fører til noen ulempe eller skade for informantene. Jeg ønsker at informantene skal kunne kjenne seg igjen i det som blir presentert i oppgaven.

Kapittel 4: Resultater og drøfting

I dette kapittelet skal jeg presentere mine funn og drøfte disse opp mot teori. Jeg vil legge frem gode erfaringer fra informantene som alle har bakgrunn og erfaring som lærere. Basert på funnene jeg har gjort vil jeg strukturere kapittelet i tre deler. Disse er relasjoner, læringsfellesskap og individuelle avtaler. På slutten av hver del oppsummerer jeg kort det jeg har presentert. Avslutningsvis vil jeg oppsummere resultatene mine i en større helhet. Som nevnt i metodekapittelet har jeg valgt å omtale informantene mine som informant 1, informant 2 og informant 3.

4.1. Relasjoner

Informant 3 understreker hvor viktig det er å jobbe med relasjoner i arbeid med alle elever, men også da spesielt for elever som viser innagerende atferd.

Relasjon, det er jo hele fundamentet i alt arbeid med alle elever, men i forhold til disse elevene som viser en innagerende atferd, så er jo relasjon lærer-elev en helt grunnleggende forutsetning ... Jeg pleier å si at det handler om at eleven føler du går sammen med dem (Informant 3).

Det informant 3 sier om at elevene skal føle at læreren går sammen med dem er en god beskrivelse av en god relasjon. En god relasjon burde føles slik, både for læreren og for eleven. Som informanten også beskriver så er en god relasjon hele fundamentet i alt arbeid med alle elever, og kan anses som helt grunnleggende. En god relasjon kan føre til at elevene føler seg sett og ivaretatt. Slik som Lund (2004) beskriver så er det godt å ha noen som ser en, og det er viktig å være oppmerksom på dette som lærer at vi legger inn en ekstra innsats på å vise disse elevene at vi ser dem. Dersom lærere viser at de ser elevene kan man skape en sterkere relasjon. Relasjoner kan føre til at elevene føler på trygghet, noe Gjertsen (2013) påpeker som en viktig faktor for at et barn skal kunne utvikle seg. Om elevene opplever at vi ser dem, er det også gode muligheter for at de opplever at vi går sammen med dem slik informant 3 beskriver. Informant 2 nevner også relasjoner som en viktig del i arbeidet med disse elevene.

Man må jobbe ekstremt med å bygge klassemiljø, ja det å rett og slett lage trygge rammer i klassen, skape gode relasjoner, og tydelige samværsregler og skape samhold. (...) Vi jobber

lite med det faglige til å begynne med, men da mye fokus på samvær, trygghet og relasjoner (Informant 2).

Informant 2 omtaler relasjonsarbeid i sammenheng med samhold. Hen beskriver at relasjoner er så viktig at man godt kan legge bort det faglige til en viss grad for å fokusere på å skape gode relasjoner. Slik jeg tolker det informant 2 sier så vil det å bruke tid på å skape gode relasjoner føre til økt samhold og trygghet i klassemiljøet. Hen supplerer med å si at hen tror man som lærer får igjen for det, og at dette er med på å skape en trygghet hos elevene.

Informant 3 påpeker hvorfor relasjoner er så viktig i arbeidet med elever som viser innagerende atferd. Hen fremhever at relasjonen er med på å skape tillitt mellom elev og lærer, og at eleven må stole på den voksne for at den voksne skal være i posisjon til å utfordre eleven. I tillegg påpeker hen at med relasjon til eleven kan man også legge til rette for gode relasjoner mellom elevene, og at dette er viktig for spesielt elever som viser innagerende atferd.

De må liksom stole på deg som voksen, så relasjonen er ekstremt viktig fordi at det er du som har den beste relasjonen som også må utfordre den eleven som viser en innagerende atferd. For de må jo også utfordres. Så jeg tenker at å jobbe med en sånn elev eller de elevene, det handler om relasjonen. Også handler det om å forstå systemet rundt eleven. Å forstå for eksempel det med vennskap har jo vist seg å være veldig, veldig sårbart for de elevene som viser en innagerende atferd. Det å ha gode vennerelasjoner er en skikkelig god beskyttelsesfaktor, så du som voksen må jobbe med at det barnet får gode vennerelasjoner i klassen eller på skolen (Informant 3).

Det påpekes av informant 3 at det er den som har den beste relasjonen til eleven som også må utfordre den. Danielsen (2011) skriver om autonomistøtte. Lærere viser støtte for autonomi med å oppmuntre eleven til å sette egne mål og regulere egen atferd slik at de kan velge sin egen måte å løse problemer på. Når læreren bidrar til autonomistøtte for eleven kan det også føre til at elevene tør å prøve og utfordre seg mer enn det de ville gjort dersom de ikke hadde følt på dette.

4.1.1 Vennerelasjoner

Vennskap kan i følge Ogden (2009) være vanskelig for elever som viser innagerende atferd. De kan ha vanskeligheter med å skaffe seg venner, og kanskje enda vanskeligere for å holde på venner. Vennskap kan være viktig for den sosiale atferden og utvikling av sosial kompetanse. Ogden påpeker at dette også øker sosiale læringsmuligheter. Det er tett sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglige ferdigheter, og det vil derfor være viktig med vennskap for alle elever, men spesielt elever som viser innagerende atferd. Å legge til rette for vennskap blant elever bygger relasjoner mellom elevene (Ogden, 2009). Paulsen og Bru (2016) er også opptatte av relasjoner. Relasjoner mellom elever kan føre til sosial støtte, noe som er betydningsfullt i lærings situasjoner. Dersom elevene opplever sosial tilhørighet i både klasserommet og i friminuttet, vil det kunne føre til nye relasjoner. Dette er med på å gi en økt følelse av tilhørighet (Bru et.al., 2016). Gjertsen (2013) fremhever at for at et barn skal utvikle seg krever det at det skjer i trygge omgivelser. Det inkluderer både medelever og voksne som barnet føler seg trygg på. For at man skal føle seg trygg på noen krever det at man har en relasjon til den andre personen. Dette understreker det informant 3 påpeker om hvorfor relasjon er så viktig for elever, både til den voksne og medelever, og at det er oss som trygge voksne for elevene som må bidra til å legge til rette for at elevene bygger gode vennerelasjoner. Nordahl, Flygare og Drugli (2016) påpeker hvor stor betydning lærere har i utviklingen av elevers sosiale kompetanse, og at relasjoner mellom elever er helt avgjørende for denne utviklingen. Ettersom elever som har atferdsvansker er utsatt for å bli oversett og utstøtt fra jevnaldrende, har skolen et ansvar for å bidra til at elevene deltar i fellesskap. Informant 3 påpeker at det er læreren som har den beste relasjonen til eleven som også må utfordre eleven, og dermed legge til rette for gode vennerelasjoner.

Informant 2 sier også noe om hvor viktig det er å jobbe med det sosiale ettersom det avgjør hvor mottakelig man er for læring:

Og så vet vi jo det at det som du innledet med i stad, at det psykiske og det sosiale livet ditt, det henger veldig sammen med hvordan du er mottakelig for læring, og det er jo det vi ser med en del elever. Liksom at de ikke er mottagelig for læring. Det er et eller annet som sperrer. Ettersom vi ser at dette henger så tett sammen så er det kjempe viktig at vi jobber med det (Informant 2).

For å bygge opp under dette med vennskap og trygge vennerelasjoner, sier informant 1 at vi bør prøve å legge til rette for at alle har noen å snakke med i muntlige situasjoner i klasserommet. Hen mener det er viktig at de får snakke med noen de er trygge på, noe som kan være spesielt viktig for elever som viser innagerende atferd.

For å få disse elevene til å snakke kan vi sette de i «tilfeldige» grupper. De er egentlig ikke tilfeldige, men laget på forhånd. Noen ganger kan de snakke i disse gruppene, og andre ganger kan de velge selv. Men med å legge til rette for at du snakker med den, og du snakker med den, så tror jeg at de fleste får snakke med noen de føler seg trygge på (Informant 1).

Dette igjen er med på å bidra til å bygge trygge vennerelasjoner, som også informant 3 er opptatt av. Som påpekt tidligere krever det trygge omgivelser for at et barn skal kunne utvikle seg (Gjertsen, 2013). Dersom man som lærer har en god relasjon til eleven, vil man sannsynligvis vite hvem eleven føler seg trygg på i klasserommet, og kan dermed legge til rette for det informant 1 beskriver. Overland (2007) påpeker også at det er nødvendig å være i samspill med andre for å utvikle sosial kompetanse, og relasjonen til jevnaldrende er spesielt viktig og kan være av stor betydning. Samarbeid er også en viktig del av sosial kompetanse, så å legge til rette for dette er med på å utvikle den sosiale kompetansen til eleven.

4.1.2. Mestringstro

Informant 3 er opptatt av at elevene skal oppleve at vi ser de. Det handler igjen om relasjon. Hen påpeker at elevene skal føle at du vil dem vel, og ønsker å bygge opp under det positive de gjør.

Det handler om at elevene merker at du fokuserer på det positive, at du ser det positive, og at du bygger opp under det. (...) Og det der med å merke det gode de gjør, det bygger en indre mestringstro hos eleven (Informant 3).

Som skrevet om i teorikapittelet kan elever som viser innagerende atferd ha lavere mestringstro generelt sett enn andre elever. Som informant 3 fremhever spiller lærere en viktig rolle i å bygge opp elevers mestringsforventninger. Dersom man bygger relasjon til eleven, vil det være større sannsynlighet for at eleven opplever at læreren går sammen med dem. Å legge merke til det positive de gjør bygger en mestringstro hos eleven, at de faktisk får det til. Elever som viser innagerende atferd trenger dette når de ofte har lav mestringstro.

Sentralt når vi snakker om mestringsforventninger er Banduras «self-efficacy» begrep som går ut på den forventningen man har til å mestre noe. Mestringsforventninger kan gi et grunnlag for motivasjon, kognisjon og personens emosjonelle tilstand. Det påvirker også evnene til å gjennomføre spesifikke oppgaver. «Self-efficacy» kan forsterkes ved mestringsopplevelser, altså man kan få større mestringstro dersom man opplever mestring (Brandmo, 2014). Med at læreren merker det gode eleven gjør og fokuserer på det positive, vil eleven i følge informant 3 få økt mestringstro. Sammenhengen mellom det informant 3 sier og teorien om mestringsforventninger, kan ses på som at elevene opplever mestring om læreren fokuserer på det positive de gjør, noe som er med på å bygge en indre mestringstro. Nettopp fordi at «self-efficacy» forsterkes ved mestringsopplevelser.

4.1.3. Relasjoner til hjemmet

Det er ikke bare relasjoner mellom lærer og elev, og vennerelasjoner som er viktig for at lærere kan bidra til mestring for elever som viser innagerende atferd. Relasjoner til hjemmet er en viktig faktor i følge informant 2 når vi skal jobbe med disse elevene.

Med en gang vi starter med ny klasse så har jeg samtaler med foreldre hvor de skal fortelle meg om sitt barn. Ikke hvor jeg skal fortelle om hvordan skolen funker, men de skal fortelle meg alt om sitt barn. Og om hva de tror er viktig for deres barn (Informant 2).

Hen påpeker at å bruke tid på å ringe hjem når barnet deres gjør noe fint viser at du ser og bryr deg om barnet deres. Det igjen kommer tilbake til eleven at læreren har brukt tid på å skryte til hjemmet. Så slik som informant 3 beskriver om det å bygge opp under det gode de gjør, og at det bygger en indre mestringstro hos eleven, tar man det enda et steg videre med å ringe hjem slik informant 2 er opptatt av. Da blir det gode eleven gjør lagt merke til av læreren, men man viser at det gode de gjør er viktig med å ringe hjem å fortelle dette.

For eksempel hvis et barn har gjort noe bra, et eller annet, for de gjør jo noe bra, og vi må se etter de gode tingene. Og det skal vi gjøre, ikke sant? Så når vi ser et eller annet som er bra, om det er at de er hyggelig med en annen, sier noe hyggelig til en, holder døra oppe for en, tørr å si noe i klasse, altså hva uansett hva de gjør, skriver noen gode setninger, hva som helst, lager noe fint på kunst og håndverk. Ring hjem fredag ettermiddag når foreldrene tror liksom at å nå ringer læreren din. Gud, hva har du gjort nå? Så får de en sånn «støkk». Også skal du si: «Nei, vet du hva, jeg har lyst til å si det at i dag gjorde Lise noe fantastisk fint. Hun

gjorde sånn og sånn, og det var så hyggelig å se. Jeg tenkte jeg bare skulle si det til deg som forelder for dere må ha gjort noe bra.» (Informant 2).

Informant 2 påpeker at med å gjøre dette får du foreldrene på lag. De ser også at du bryr deg om barnet deres. Da er også foreldrene på lag når du som lærer skal ta opp de vanskelige tingene. Det viktigste med dette er at foreldrene sier til barnet sitt at læreren ringte på fritiden sin for å skryte av han eller henne. Eleven kan da føle på en mestringsfølelse med at læreren brukte tid på å skryte til foreldrene, og det styrker den følelsen av at de har gjort noe bra. Hen understreker at vi må spille på og rose alt det som er bra fordi vi alle vokser på det, og det er med på å styrke oss. Hen vil heller fokusere på det elevene får til i motsetning til det de ikke får til.

Drugli og Nordahl (2016) påpeker at det er tydelig sammenheng mellom et godt skole-hjem samarbeid og elevens sosiale og faglige læring og utvikling. Et godt samarbeid med foreldre vil gi læreren bedre innsikt i elevens behov, og vil gjøre det enklere å legge til rette for eleven i skolehverdagen. En god samarbeidsrelasjon kan være av betydning for elevens engasjement og innsats på skolen.

Relasjoner er en forutsetning i alt arbeid med elever. Læreren må bygge relasjoner til elever, men også legge til rette for vennerelasjoner. Vennerelasjoner kan være spesielt viktig for elever som viser innagerende atferd. I tillegg til relasjonene på skolen er det viktig med relasjoner til hjemmet. Relasjoner er grunnleggende for alt arbeid med elevene, og er helt avgjørende for lærerens bidrag til mestring for elever som viser innagerende atferd.

4.2. Læringsfellesskap

I tillegg til relasjoner er læringsfellesskap i følge informantene viktig for elever som viser innagerende atferd. Informant 2 snakker om hvordan man kan jobbe med klassemiljø og at en viktig grunn for at vi bør jobbe med struktur og forventninger er fordi det kan skape en trygghet hos elevene. Hen nevner tidligere i intervjuet at en klasseromssituasjon for en elev som viser innagerende atferd kan være ubehagelig, preget av usikkerhet og redsel for å måtte ytre seg.

Man må jobbe ekstremt med å bygge klassemiljø, ja det å rett og slett lage trygge rammer i klassen, skape gode relasjoner, og tydelige samværsregler og skape samhold. Og det er vi

veldig bevisste på når vi setter sammen nye klasser. Vi jobber lite med det faglige til å begynne med, men da mye fokus på samvær, trygghet og relasjoner. Og det tror jeg er viktig. Der tror jeg gevinsten er det vi får igjen etterpå. Og så er vi nok veldig tydelig på den strukturen, vi skal ha det sånn, og vi lærer dem å samarbeide med at sånn skal det være. For jeg tror de trygge rammene at alle skal gjøre dette, altså forventninger om at sånn er det, det tror jeg skaper trygghet hos elevene. Så på litt mer sånn rutinemessige ting, så jobber vi jo veldig med klassesirkler for eksempel. Vi har månedlige klassesirkler der vi diskuterer ting (Informant 2).

Lund (2012) understreker at et inkluderende læringsmiljø er viktig for elever som viser innagerende atferd fordi disse elevene trenger å øve seg på å bli tryggere. Da er det viktig at den arenaen de skal øve seg på er så trygg som mulig. Informant 2 mener at å ha tydelig struktur og forventninger bidrar til å skape trygghet hos elevene, og dermed et godt klassefellesskap med å bruke tid på dette.

Dette med trygge rammer i et klassefellesskap var noe jeg og informant 3 snakket om i intervjuet. Hen er opptatt av at det er lærerens jobb å legge til rette for et trygt og godt klassemiljø for at disse elevene skal kunne klare å delta i fellesskapet.

Uten at eleven stoler på den voksne og at du virkelig skjønner hva eleven virkelig føler med å være i klassen, og skulle si noe høyt for eksempel, så vil du aldri klare å få eleven til å stole på deg (Informant 3).

Læringsfellesskapet må bygges av læreren, men det må også bygges sammen med de andre lærerne på lag. Det er viktig at elevene stoler på den voksne, og vet at det er forutsigbarhet i læringsmiljøet. Forutsigbarhet i læringsmiljøet er noe informant 3 påpeker som kjempeviktig. Hen mener at spesielt for elever som viser innagerende atferd er det viktig med rutiner og trygge rammer. Elevene skal vite hvordan de voksne reagerer hvis det for eksempel kommer kommentarer eller oppførsel som ikke er grei.

Så det med forutsigbarhet i læringsmiljøet, altså at det klimaet der er forutsigbart, det er viktig å jobbe med som lærer. Fordi at det er jo litt den der tilhørigheten til klassefellesskapet og det at du føler at du er med i fellesskapet det er kjempeviktig fordi du som en stille innagerende elev, så kan det se ut som om du bare sitter for deg selv. Så det betyr jo at det

man må jobbe med i klassen må være med metoder som gjør at denne eller disse elevene involveres på en trygg og god måte (Informant 3).

Videre supplerer hen med ulike metoder som kan bidra til dette trygge og forutsigbare læringsmiljøet. Å jobbe med elevens selvoppfattelse og anerkjennende kommunikasjon får de en bekreftelse på at de får ting til, noe som gir motivasjon. Hen nevner enkle ting som hvem de sitter ved siden av og samarbeidslæring. Samarbeidslæring er en viktig metode der elevene er gjensidig avhengig av hverandre. Informant 3 er opptatt av at elevene som viser innagerende atferd får oppgaver der de kan vise frem det de kan, så å bevisst gi elevene oppgaver de kan blomstre på er viktig for mestringsopplevelsene deres. Overordnet del av læreplanen retter søkelyset på temaet folkehelse og livsmestring som viktig for at elevene skal bli rustet til å mestre eget liv. Et positivt selvbilde og en trygg identitet er avgjørende. Temaet skal bidra til at elevene på best mulig måte kan håndtere motgang og personlige utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informant 3 er opptatt av at lærere må bidra til å snu elevenes selvoppfattelse, og livsmestring kan være et godt bidrag til dette.

Og at du i tillegg jobber selvfølgelig veldig mye med anerkjennende kommunikasjon. Ofte så må du snu elevenes oppfattelse av seg selv og gi de bekreftelser på at også de får til ting. Og så er det viktig at du også får med alle de andre lærerne i klassen, at ikke det bare er kontaktlæreren som er opptatt av dette. Det å gi de positive tilbakemeldinger. Det er ikke noe tilfeldighets arbeid. Det må planlegges og alle voksne må hjelpe denne eleven til å se at det er bra å tørre ting. At eleven tenker «Jeg kan også ting». Også synes jeg det er veldig viktig i en klasse å ha jobbet med metoder, hvor også alle ser at noen feiler. At det er OK å feile, så det synes jeg er viktig (Informant 3).

Trygge rammer er noe informantene er enige om at må være en forutsetning for at elever som viser innagerende atferd skal oppleve mestring, og at det er lærerens jobb å sørge for dette. Lund (2012) skriver om det psykososiale læringsmiljøet, og hvordan det handler om at man kjenner seg trygg. Trygg nok til å åpne opp for ny læring, trygg nok til å spørre når man ikke forstår noe, og til å si ifra når noe er vanskelig. Læreren skal legge til rette for et mangfold der det ikke er farlig å dumme seg ut. Det skal være et læringsmiljø der man er åpen om at noen har ulike utfordringer, og at det er greit å ha vansker med noe. Det skal være et klassemiljø der det ikke er lov å le av hverandre slik at det blir et miljø det er godt å være i. Med at voksne er tydelige, vennlige og setter en tone av respekt kan sårbare barn også tørre å tre frem

og prøve. Det krever tydelig ledelse (Lund, 2012). Eleven skal oppleve at læreren liker en og bryr seg om han eller hun. Med å vise at man bryr seg om eleven kan man tilfredsstille behovet for tilhørighet. Om eleven føler på at læreren vil elevens beste tør den mest sannsynlig å utfordre seg mer i timene (Danielsen, 2011).

Anerkjennelse er i følge Lund (2012) et viktig begrep når vi jobber med støttende holdning til elevene. Anerkjennelse handler om å gi eleven plass, og hun er opptatt av at den anerkjennende holdningen skal være en del av gruppemiljøet i klassen der man også formidler holdningen videre til elevene. Informant 3 fremhever hvor viktig det er med anerkjennende kommunikasjon i arbeidet med å snu elevenes oppfattelse av seg selv. Hen understreker at det er viktig at alle lærere i klassen er opptatte av dette slik at det ikke blir tilfeldig arbeid. Anerkjennende holdning kan bidra til at eleven får en mestringsopplevelse der de får ting til, og da er det viktig med anerkjennelse både fra lærer og medelever.

Informant 1 sier hen jobber mye med å sette felles forventninger til klassen for å unngå forskjeller. Hen nevner blant annet presentasjoner som eksempel. Der settes det like retningslinjer for alle elevene. Det er en felles løsning for alle elever der de kan velge om de vil fremføre for lærer alene, med noen venner eller foran klassen. På denne måten blir det ikke tydelig hvem som har vansker med å fremføre. Hen trekker også frem metoden med samarbeidspartnere. Da blir det ikke den ene elevens mening eller synspunkt, men en felles enighet mellom elevene som ikke er like skummelt å dele høyt i klassen. På denne måten mener hen at eleven som viser innagerende atferd blir inkludert i fellesskapet i trygge omgivelser.

Informant 3 er opptatt av elevens opplevelser og erfaringer. Hen sier at elever selv har sagt at det er viktig for dem å få mestringsopplevelser som andre også ser. De trenger anerkjennelse fra flere enn bare læreren. Hen legger til rette for at elevene kan gi tilbakemeldinger til hverandre der de kan gi hverandre en ting som var bra og et tips. For eleven som viser innagerende atferd tenker hen det er viktig å dra frem det den eleven kan. Et eksempel informant 3 trekker frem er om denne eleven er god i fransk, så blir denne eleven en viktig person i gruppen om de skal ha i oppgave å ringe den franske ambassaden for å få informasjon om Frankrike. Eleven hadde kanskje ikke trodd at han eller hun skulle bli så viktig, men at vi bidrar til mestring for disse elevene med å trekke frem de små tingene. Hen

har også erfart at disse elevene snakker seg selv ned, og at de da får lov til å blomstre på det de kan, det er en viktig jobb lærere har.

For at elevene skal oppleve mestring i læringsfellesskapet krever det at de blir inkludert på en god måte. Nordahl (2018) beskriver begrepet inkludering som meningsfull deltakelse og opplevelse av tilhørighet. Med inkludering som et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet vil det kunne gi muligheter for å bidra til et inkluderende og bærekraftig samfunn som igjen gir muligheter til å oppleve mestring sammen med andre. Uthus (2020) påpeker at elever som opplever faglig mestring i aktiviteter sammen med andre i klassen opplever inkludering. Inkludering kan forstås som en opplevelse av tilhørighet og faglig mestring i et fellesskap. Derfor er de ulike metodene informantene nevner viktige for at elevene som viser innagerende atferd skal oppleve mestring. Informantene er opptatte av at elevene likevel skal bli inkluderte og tilpasse undervisningen i klasserommet for at de også skal få mestringsopplevelser sammen med andre i fellesskapet.

Qvortrup (2012) mener at læringsfellesskapet er viktig, men at det ikke er en del av inkluderingsbegrepet. Å være inkludert handler om man er med eller ikke i et fellesskap. Da skiller han mellom fysisk inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering. Det er ulike grader av inkludering læreren må tenke over. Det informant 3 beskriver vil gå inn under psykisk inkludering, altså elevens opplevelse av inkludering og å bli anerkjent i fellesskapet. Informant 3 er opptatt av at elevene skal oppleve mestring i læringsfellesskapet og at de skal bli anerkjent av andre enn bare læreren. Det er en viktig mestringsopplevelse for elevene generelt, men spesielt for disse elevene som viser innagerende atferd og dermed har en tendens til å snakke seg selv ned.

Inkludering i klassefellesskapet er noe informant 3 har tro på. Elevene som viser innagerende atferd kan ha behov for egne avtaler med læreren, men hen er opptatt av at det skal skje i klassen. Alle skal føle seg inkludert og det krever et godt læringsfellesskap. Hen trekker frem at læreren må jobbe med de faglige metodene som er nevnt tidligere som samarbeidslæring og oppgaver elevene kan blomstre på. For at elevene skal oppleve mestring i et inkluderende fellesskap er det ikke hensiktsmessig med avtaler der eleven blir tatt ut av fellesskapet. Informant 3 mener det heller er viktig å bygge et fellesskap som er trygt nok til at alle kan være en del av det. Om man legger til rette for at elever som viser innagerende atferd kan trekke seg vekk er sjansen stor for at de ønsker å holde på for seg selv. Det er en viktig del av

utviklingen av den sosiale kompetansen at de opplever mestring i et fellesskap. Hen har mer tro på å bygge klasser og læringsmiljø fremfor å ta ut elever ettersom hen tror det er med på å bygge et dårlig miljø. Om man derimot må ty til ordninger så foreslår hen at man heller deler klassen i to, tar ut enkelte grupper eller lignende fremfor å skille ut kun den ene eleven. For å få til disse løsningene krever det en del jobb av lærerne. Dette kan man drøfte opp mot Avramidis og Norwich sin artikkel fra 2010 der det konkluderes med at lærere generelt er positive til ideen om en inkluderende skole, men at det på den tiden artikkelen ble skrevet var mangel på kunnskap, ressurser og støtte for å gjennomføre dette (Avramidis & Norwich, 2010). Det kan tolkes som at det høres fint ut i teorien, men at det ikke alltid lar seg gjøre i praksis. Siden 2010 er det skjedd litt endringer i skolen, noe jeg har erfart i praksis. Blant annet er det mer praktisert med tolærersystem nå som jeg tror er med på å bidra til at elevene blir bedre ivaretatt enn før. I tillegg har lærere noen flere å støtte seg på, som kan gjøre det enklere å inkludere de elevene som er i fare for å falle utenfor.

Elever som viser innagerende atferd har behov for et læringsfellesskap som oppleves trygt og forutsigbart. Det er lærerens jobb å legge til rette for dette ved hjelp av relasjoner og tydelig klasseledelse.

4.3. Individuelle avtaler

Et annet gjennomgående tema som gikk igjen i intervjuene var individuelle avtaler. Enkelte elever trenger egne avtaler med læreren for å kunne være en del av et læringsfellesskap, og ved å bidra til dette som lærer kan elevene få mestringsopplevelser i klasserommet.

Informant 2 har mye erfaring med å legge til rette for egne avtaler for elever som viser innagerende atferd. Hen sier vi må styrke de i fellesskapet, og at en klasseromssituasjon for en elev som viser innagerende atferd kan virke utrygg. De kan være redde for å svare på spørsmål eller diskutere fordi de er redd for å gjøre feil. For at elevene skal oppleve mestring påpeker hen at det er kjempeviktig med tilpasset opplæring, og dermed lage avtaler med elevene på forhånd.

For eksempel så trekker du en elev til side og sier at «i morgen skal vi ha om det og det tema, og nå har jeg skrevet en gul lapp til deg med et spørsmål som jeg kommer til å stille i morgen som jeg vil at du skal svare på. Også har du svaret på denne gule lappen. Du får to gule lapper, og disse vil jeg at du skal lese på, så kommer jeg til å spørre deg om det i morgen. Da

vil jeg at du skal rekke opp hånden og svare.» Det tror jeg gir de elevene en styrke på at de må tørre. Også får de vise seg frem i plenum, og får en bekreftelse på at det de gjorde var viktig. Jeg tror det funker veldig, veldig bra (Informant 2).

Informanten påpeker også at ingen skal vite hvem hen lager avtaler med. Et annet eksempel som blir nevnt er at disse elevene ofte ikke tør å rekke opp hånden, og dermed ikke synliggjøres på noen måte i klasserommet. Da kan man ha en avtale om at eleven skal rekke opp hånden når det stilles spørsmål eller diskuteres noe i timen slik at læreren vet at eleven er med. Da har de en avtale på at eleven kan holde hånden lukket, men skal ha hånden i været som de andre. Da vet eleven at læreren ikke spør, men at det blir en øvelse på å rekke opp hånden. Eleven skal tørre å rekke opp hånden, og synliggjøres med at den gjør det sammen med de andre. Informanten mener at det er en god måte å styre dem på, og at vi må begynne der. Så vet også eleven at den dagen han eller hun rekker opp med strak hånd eller en finger i været, da kan læreren spørre. Det blir en trygghet for eleven at den er med uten å måtte gjøre mer enn han eller hun er komfortabel med å gjøre.

Å lage individuelle avtaler er en del av tilpasset opplæring. Damsgaard og Eftedal sier at tilpasset opplæring handler om at eleven skal bli det beste han eller hun kan bli (Damsgaard & Eftedal, 2014). Disse individuelle avtalene informant 2 setter som eksempler er med på å tilpasse slik at elevene kan utfordre seg til å bli det beste de kan bli. Opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 2022, § 1-3). Tilpasset opplæring handler i følge Håstein og Werner (2014) om at alle elever skal ha nytte av å gå på skolen. De skal utvikle seg som enkeltpersoner, tilegne seg faglig kunnskap og ha opplevelse av fellesskap. Lærere må ta hensyn til elevenes evner og forutsetninger, og eksemplene til informant 2 sikrer akkurat dette. Elever som viser innagerende atferd har ikke lik forutsetning som andre elever på å tørre å rekke opp hånden eller snakke høyt i klassen. Med å tilpasse slik at eleven får forberedt seg på forhånd på hva han eller hun skal si, eller ha en avtale på at om eleven vet svaret men ikke tør å svare kan den rekke opp med lukket hånd, sikrer at læreren møter elevens forutsetning og dermed tilpasser opplæringen etter det.

Et annet område i klasserommet som blir trukket frem i flere av intervjuene er fremføringer. Fremføringer kan oppleves vanskelige for elever som viser innagerende atferd. Informant 1 er opptatt av å ha generelle føringer på hvordan fremføringene skal foregå slik at det ikke blir veldig tydelig hvem som ikke tør å fremføre. Det kan være at alle for eksempel har med seg

en venn opp foran klassen, at klassen deles i to, at alle får valget om å fremføre for noen venner og så videre. Det krever selvsagt en del organisering å få dette til, så det krever planlegging med tanke på tid og ressurser. Man kan for eksempel ta en prat med eleven på forhånd og høre hvordan de selv tror de har best mulighet for å gjennomføre fremføringen, og legge til rette for at det ikke blir tydelig at denne eleven har en egen avtale med læreren. Av og til kan det også være fint at elevene ser at elever har ulike avtaler med læreren for å få erfaring med at alle blir behandlet ulikt. Av erfaring kan elever som føler seg utrygge i klasserommet føle på en ekstra utrygghet av at søkelyset rettes mot dem når andre legger merke til at de ikke gjennomfører på lik linje som de andre. Dermed kan det være en fordel å gjøre slik informant 1 forklarer, at det istedenfor blir lagt til rette for fremføringer i grupper eller delt klasse, og at man varierer hvordan man legger opp til det. Informant 3 har ikke tro på særordninger der elevene blir tatt ut av klassefellesskapet, men heller individuelle avtaler innad i klasserommet for å gi elevene bedre forutsetninger for å kunne følge lik opplæring som resten av klassen. Hen mener det ikke nytter å skåne de elevene som viser innagerende atferd, men utfordre dem til å oppleve mestring i læringsfellesskapet. Lærere må derfor tilpasse undervisningen for at det skal være en forutsetning for den eleven å kunne følge opplæringen i fellesskap med andre.

Andre typer individuelle avtaler som blir trukket frem i flere av intervjuene er fordeling av plasser i klasserommet og samarbeidslæring. Alle informantene nevner plasser i klasserommet som en individuell avtale man kan ha med elever som viser innagerende atferd. Det krever at man som lærer har en god relasjon til eleven for at man skal vite hvem eleven kan sitte ved siden av, og hvor i klasserommet eleven trives best. Det danner også grunnlaget for samarbeidslæringen. Informant 2 nevner læringspartner som et viktig punkt. Hen mener læreren må legge til rette for at eleven som viser innagerende atferd får en læringspartner som den føler seg trygg på. I samarbeidslæring som metode påpeker informant 2 at det kan være hensiktsmessig å gi eleven som trenger å utfordres et oppdrag på forhånd. Et eksempel hen nevner er den franske revolusjon. Eleven får vite på forhånd at de skal ha et gruppearbeid om dette, og får noen holdepunkter fra læreren den kan fokusere på. Læreren kan derfor gi elevene ulike oppgaver i gruppen, og vet da at denne eleven har en forutsetning for å klare å delta på gruppen fordi den har fått forberede seg på forhånd og dermed hatt forutsigbarhet.

Individuelle avtaler er å tilpasse opplæringen. Tilpasset opplæring er viktig for at elevene får utfordret seg og opplever mestring på skolen (Håstein & Werner, 2014). Informant 3 nevner

at det er den som har den beste relasjonen til eleven som også må utfordre dem. For at læreren skal kunne utfordre eleven krever det at den tilpasser undervisningen. Individuelle avtaler og tilpasset opplæring kan ses i lys med livsmestring. Målet med tilpasset opplæring og individuelle avtaler er å bidra til mestringsopplevelser. Livsmestring handler om å få utnyttet sine ressurser og realisert sitt utviklings- og læringspotensial (Sælebakke, 2018). Med å legge til rette for egne avtaler med elevene er lærere med på å utfordre elevene, som igjen kan føre til at de utvikler seg. Sælebakke trekker frem Uthus sitt utsagn om at «å mestre livet er å mestre skolen, å mestre skolen er å mestre livet» (Sælebakke, 2018, s.27). Lærere har derfor et ansvar for å bidra til mestring for alle elever for å bidra til livsmestring.

Det er viktig at læreren legger til rette for individuelle avtaler for at elever som viser innagerende atferd skal kunne oppleve mestring. Alle elever har ulik evne og forutsetning for læring, og med individuelle avtaler tilpasses de forutsetningene eleven har og kan dermed bidra til flere mestringsopplevelser.

4.4. Oppsummering

Drøftingskapittelet er delt inn i tre hoveddeler. Relasjoner, læringsmiljø og individuelle avtaler. Jeg har lagt frem funnene mine og drøftet de opp mot teori. Den første delen består av relasjoner som en viktig forutsetning for at lærere kan bidra til mestring for elever som viser innagerende atferd i skolen. Den andre delen drøfter læringsmiljø som en viktig forutsetning for mestringsopplevelser for elevene som viser innagerende atferd. Den siste delen i drøftingskapittelet tar for seg individuelle avtaler som en viktig del av læreres bidrag til mestring for elever som viser innagerende atferd. Funnene er drøftet opp mot relevant teori og forskning, og det vises at funn og teori samsvarer bra.

Kapittel 5: Avslutning

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan lærere jobber med elever som viser innagerende atferd i skolen. Jeg ønsket å se nærmere på hvordan lærere kan bidra til mestring for elever som viser innagerende atferd i skolen. Dermed ble problemstillingen slik:

Hvordan kan lærere bidra til mestring for elever som viser innagerende atferd i skolen?

For å svare på denne problemstillingen valgte jeg å bruke kvalitativ forskningsmetode. Jeg fikk intervjuet tre informanter som alle har mange års erfaring i skolen, og erfaring med elever som viser innagerende atferd. Intervjuende ble tatt opp på lydopptaker og deretter transkribert. Målet var å få innsikt i deres erfaringer og refleksjoner om dette tema. De erfaringene og refleksjonene som kom frem i intervjuene blir derfor bærende punkter i drøftingen av oppgaven. Etter alle intervjuene var gjennomført ble relasjoner, læringsmiljø og individuelle avtaler hovedpunktene for videre analyse og drøftingsdelen av oppgaven, og felles for disse punktene var tydelig klasseledelse.

Relasjonsarbeid var gjennomgående i alle intervjuene, og var et av de viktigste punktene for informantene når det gjaldt deres bidrag til mestring for disse elevene. Det ble påpekt at relasjoner er selve fundamentet i arbeidet med elever. Relasjoner er en helt grunnleggende faktor i alt arbeid med alle elever, men spesielt for elever som viser innagerende atferd. Læreren må bygge en god relasjon til eleven først og fremst, og bygge opp under det gode de gjør. Elevene skal føle at læreren går sammen med dem. Det er den som har den beste relasjonen til eleven som også må utfordre den. Læreren skal være en trygg voksen for elevene, og spesielt elever som viser innagerende atferd trenger en trygg voksen i skolen som de stoler på. Elever som utfordres i trygge omgivelser med personer de er trygge på kan føre til at de opplever mestring på de oppgavene de får. Mestringsopplevelser er med på å bygge opp mestringstroen hos elevene. Læreren har også ansvar for å legge til rette for gode vennerelasjoner, som er med på å utvikle god sosial kompetanse. Elever som viser innagerende atferd er utsatt for å falle utenfor, og det kan bidra til mestring for elevene å føle på tilhørighet. Om de faller utenfor står de i fare for å hindre den sosiale utviklingen. Det sosiale og faglige henger tett sammen. Med å bidra til gode vennerelasjoner og utvikling av god sosial kompetanse, vil man også kunne utfordre elevene litt mer i klasserommet.

Samarbeid mellom skole og hjem er også en viktig relasjon i arbeidet med elever som viser innagerende atferd. Det bidrar positivt til engasjement og læringsmiljø.

Det andre hovedtema som ble trukket frem som et viktig bidrag for mestring for elever som viser innagerende atferd var læringsfellesskap. For elever som viser innagerende atferd kan det være avgjørende med et trygt og forutsigbart læringsfellesskap for at de skal kunne få mestringsopplevelser. Lærere har en viktig oppgave når det gjelder å bygge et klassemiljø som er trygt og forutsigbart for elevene. Samarbeidslæring og klassesirkler er metoder som nevnes i arbeidet med å bygge et godt klassefellesskap. Basert på innsamlet data er det viktig for disse elevene å oppleve mestring i et inkluderende fellesskap, at det ikke bare er læreren som ser at de får til ting. Det skal være et fellesskap der alle har en plass, alle føler på tilhørighet, der man ikke ler av hverandre og det er lov å gjøre feil. Samtidig er det viktig å bygge opp under det elevene er gode på slik at de mestrer. Med at de blir inkludert kan de føle på meningsfull deltakelse og tilhørighet, noe som er viktig for elevene som viser innagerende atferd. Læreren må derfor støtte opp de elevene som har behov for det slik at de også føler på at de er viktige i det fellesskapet de er en del av. Læringsmiljøet kan for elever som viser innagerende atferd oppleves som utrygt, og derfor er det viktig at læreren skaper trygge rammer i læringsmiljøet. Disse elevene trenger forutsigbarhet og trygge omgivelser. Det krever trygge omgivelser for at elevene skal tørre å utfordre seg selv, og for at de lar seg utfordre av læreren. De må derfor ha en god relasjon både til læreren og medelever. Det kan føre til at elevene lar seg utfordre mer, og dermed får flere mestringsopplevelser i fellesskapet. Elever som viser innagerende atferd står i fare for å bli utstøtt, og det er lærerens jobb å sørge for at alle elever blir inkludert på en god måte slik at alle føler de har en plass i fellesskapet.

Individuelle avtaler er en viktig forutsetning for at elever som viser innagerende atferd skal oppleve mestring på skolen. Alle elever har ulike behov og forutsetninger for å kunne få utbytte av opplæringen, og det er en del av lærerens jobb å tilpasse opplæringen for at elever skal få best mulig utbytte av opplæringen. For elever som viser innagerende atferd kan det være nødvendig å ha egne avtaler mellom lærer og elev. Å lage individuelle avtaler er en viktig del av tilpasset opplæring. Alle elever skal ha nytte av opplæringen, og det er derfor lærerens ansvar å legge til rette for dette. Elever som viser innagerende atferd har behov for forutsigbarhet og trygge omgivelser. Med gode relasjoner og et godt læringsmiljø som et utgangspunkt kan elevene utfordres. Individuelle avtaler som at elevene leser seg opp på noe på forhånd eller avtale på håndopprekking legges det til rette for at elevene kan oppleve

mestring i fellesskap med andre selv om eleven har en annen forutsetning for dette enn flertallet i klassen. De kan også føle på medvirkning med å få sitte med noen de føler seg trygge på. De individuelle avtalene som er omtalt i oppgaven kan bidra til mestringsopplevelser for elevene som viser innagerende atferd.

Hovedtemaene som er drøftet i oppgaven henger tett sammen. Man må ha gode relasjoner for å kunne bygge et godt læringsmiljø og for å kunne utfordre elevene som viser innagerende atferd. For at de skal kunne utfordres krever det et godt læringsmiljø. Det krever både gode relasjoner og et godt læringsmiljø for at individuelle avtaler faktisk kan fungere i klassefellesskapet. For å vite hvor mye man kan utfordre eleven krever det også en god relasjon og at eleven er trygg på læreren.

Jeg setter stor pris på informantene mine som ønsket å stille til intervju. Jeg synes det var interessant å høre om deres erfaringer og refleksjoner rundt tema. Om jeg skal trekke frem noen svakheter med denne oppgaven kan det være antall informanter. Det er et begrenset antall informanter, og dermed blir mye av datamaterialet basert på disse. Lærerne viser også at de har mange like verdier, noe som fører til få kontraster jeg eventuelt kunne drøftet. Jeg kunne nok også ha gått dypere inn i flere teorier og lest mer internasjonal forskning på temaet.

Om jeg skulle gått noe videre på dette temaet ville det vært interessant å gå dypere inn på noe en av informantene mine nevnte i intervjuet som jeg ikke fikk drøftet i oppgaven. Hen nevnte at en årsak til at noen viser innagerende atferd kan være sosiale medier. Jeg bet meg spesielt merke i dette, men fikk dessverre ikke drøftet dette i denne oppgaven. Jeg tenker det ville vært interessant å se på i forlengelse av denne oppgaven.

Litteraturliste

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Brandmo, C. (2014). Kognitive og sosialkognitive tilnæringer til læring. I J. H. Stray og L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s.179-192). Cappelen Damm Akademisk
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (1), 71-86. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.543547>
- Damsgaard, H.L & Eftedal, C.I. (2014). ...men hvordan gjør vi det?: Tilpasset opplæring i grunnskolen (1 utg.) Cappelen Damm AS
- Danielsen. (2011). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(6), 462-475. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-06-04>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16.desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Drugli, M.B., & Nordahl, T. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s.19-55). Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnoppleringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

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

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

Lund, I. (2012, 2. februar). *Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet*. Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/klasseledelse-i-motet-med-det-stille-atferdsproblemet/>

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget

Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M.B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Akademisk.

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.

Opplæringsloven. (2022). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-2022-06-17-68)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Qvortrup, L. (2012) Inklusion – en definition. I: Qvortrup & T. Næsby *Er du med?* (Seriehæfte nr.5) – om inklusion i dagtilbud og skole. Aalborg: UCN Forskning og udvikling. (s.10-12)

Svartdal, F. (2018, 29.august). *mestring*. Store norske leksikon. <https://snl.no/mestring>

Sælebakke, A., Lund, I., & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk

Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: mot nye mål og mening*. Gyldendal

Vedlegg

Vedlegg 1 NSD

NSD sin vurdering

Referansenummer

984864

Vurderingstype

Automatisk

Dato

23.12.2022

Prosjekttittel

Innagerende atferd og inkludering

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Heidi Omdal

Student

Thea-Kristine Lystad

Prosjektperiode

02.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Innagerende atferd og inkludering i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere kan bidra til inkludering og mestring for elever som viser innagerende atferd i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masterstudiet er å undersøke hvordan lærere bidrar til inkludering og mestring for elever som viser innagerende atferd i skolen. Studien vil se på hvordan lærere jobber med å inkludere disse elevene i klasserommet, og bidrar til mestring for elevene som viser innagerende atferd. Problemstillingen er «Hvordan kan lærere bidra til inkludering og mestring for elever som viser innagerende atferd i skolen?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I studien trenger jeg ca. 5 lærere som har erfaringer med elever som viser innagerende atferd. Læreren trenger ikke nødvendigvis å ha elever som viser innagerende atferd på tidspunktet intervjuet gjennomføres, men kan ha erfaringer fra tidligere. Utvalget skal fordeles på 2 ulike skoler slik at jeg får enda mer bredde i studien. Jeg tar selv kontakt med skolene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen innebærer et intervju. Spørsmålene vil omhandle din faglige bakgrunn, begrepet innagerende atferd, tilrettelegging, inkludering og erfaringer. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker for så å transkriberes. Lydfilen blir deretter slettet når studien avsluttes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til personopplysningene..

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Personopplysninger og lydopptak slettes etter endt studie. For å ivareta konfidensialiteten vil personopplysninger anonymiseres slik at du som deltaker ikke skal kunne gjenkjennes i oppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Agder ved Thea-Kristine Lystad, epost: tk@lystad.info (student) eller veileder Heidi Omdal, epost: heidi.omdal@uia.no
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, Personvernombud@uia.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Thea-Kristine Lystad

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet innagerende atferd og inkludering, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan kan lærere bidra til inkludering og mestring for elever som viser innagerende atferd i skolen?

Faglig bakgrunn:

Hva er din faglige bakgrunn?

Hva er dine arbeidsoppgaver inneværende skoleår?

Innagerende atferd:

Hvordan vil du definere begrepet innagerende atferd?

Hvilke utfordringer opplever du som lærer når det gjelder disse elevene?

Hvordan tror du klasseromsituasjonen oppleves for en elev som viser innagerende atferd?

Inkludering og mestring:

Hvordan legger du til rette i klasserommet for å styrke en elev som viser innagerende atferd?

Hva tenker du at du kan gjøre for å bidra til at disse elevene opplever mestring?

- Erfaringer?

Hva gjør du/kan du gjøre for at disse elevene blir inkludert på en best mulig måte?

- Har du erfaring med noen tiltak? Hvordan fungerte det?
- Når tenker du at tiltak bør settes i kraft?
- Erfaring med tiltak som ikke fremmer inkludering?

Hvordan kan du legge til rette for at elever som viser innagerende atferd skal kjenne seg trygge i klasserommet?

Hva legger du vekt på for å fremme de sterke sidene hos elever som viser innagerende atferd?

Hvor tenker du grensa går mellom å utfordre en elev og å presse en elev som viser innagerende atferd?

Har du noe du vil tilføye?

Vedlegg 4 Prosjektskisse

Noe av materialet i oppgaven er hentet fra prosjektskissen. Det er både direkte sitater og noe inspirasjon. Det gjelder følgende:

Innledning s.5

Teori:

Innagerende atferd: s.7, 8

Relasjoner: s. 8, 9

Mestring: s.10,11

Læringsmiljø: s.13,14

Inkludering: s.15,16

Metode:

Kvalitativ metode: s.18, 19

Analysestrategi: s.23

Etiske hensyn og vurderinger: s.25