

## **Innagerende atferd og inkludering**

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med elever som viser en innagerende atferd og hvordan de legger til rette for inkludering av disse elevene i skolen

Ingrid Fossdal Markussen og Iven Kristina Mikkelsen

**VEILEDER**

Ingrid Lund

**Universitetet i Agder, 2023**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master



## Sammendrag

Innagerende atferd kjennetegnes ofte ved at atferden vendes innover. Elever som viser dette atferdsuttrykket forstyrrer i liten grad omgivelsene rundt, og blir ofte oversett eller nedprioritert i skolesammenheng. Derfor er det av betydelig relevans å undersøke denne tematikken nærmere. I denne studien ønsker vi å se på hvilke erfaringer lærere har med fenomenet innagerende atferd, og hvordan de arbeider med å inkludere denne elevgruppen i skolen. For å få svar på dette, utarbeidet vi følgende problemstilling:

*«Hvilke erfaringer har lærere med elever som viser en innagerende atferd og hvordan legger de til rette for inkludering av disse elevene i skolen?»*

Det ble benyttet en kvalitativ tilnærming med intervju som forskningsmetode for å besvare problemstillingen. Studiens utvalg består av fire lærere som jobber eller har jobbet på mellomtrinnet. Datamaterialet ble analysert ved bruk av en tematisk analyse. Med bakgrunn i analysen ble det utarbeidet fire kategorier: 1) læreres erfaringer med innagerende atferd og inkludering, 2) fysisk inkludering av elever som viser en innagerende atferd, 3) sosial inkludering av elever som viser en innagerende atferd og 4) psykisk inkludering av elever som viser en innagerende atferd.

Resultater fra studien indikerer at det er en betydelig variasjon i lærernes erfaringer av elever som viser en innagerende atferd og hvor utbredt dette atferdsuttrykket er. Til tross for denne variasjonen, uttrykker lærerne en felles forståelse av at elevene retter atferden inn mot seg selv. Atferdsuttrykket kan være et hinder i utvikling av relasjoner, deltakelse i fellesskapet og kan oppleves altoppslukende. Plassering, forutsigbarhet, relasjoner og god mentaliseringskapasitet anses som sentrale momenter for inkluderingsarbeidet av elever som viser en innagerende atferd.

## Abstract

Pupils who show shyness as an emotional and behavioural problem is often characterized by the fact that the behavior is turned inward. Pupils who show this behavior rarely disturb their surroundings and are often overlooked or de-prioritized in the school context. Therefore, it is of considerable relevance to research this topic in more detail. In this study, we want to explore what experience teachers have with the phenomenon of shyness, and how they work to include this group of pupils in school. To answer this, we prepared the following research question:

*"What experiences do teachers have with pupils who show shyness as an emotional and behavioural problem and how do they facilitate the inclusion of these pupils in school?"*

A qualitative approach with interviews as a research method was used to answer the research question. The study's selection consists of four teachers who work or have worked in 5-7<sup>th</sup> grade in primary school. The data was analyzed using a thematic analysis. Based on the analysis, four categories were developed: 1) teachers' experiences with pupils who show shyness as an emotional and behavioural problem and inclusion, 2) physical inclusion of pupils who show shyness as an emotional and behavioural, 3) social inclusion of pupils who show shyness as an emotional and behavioural problem and 4) psychological inclusion of pupils who show shyness as an emotional and behavioural problem.

The results from this study indicates that there is a significant variation in the teachers' experiences of pupils who show shyness as an emotional and behavioural problem and how common this behavioral expression is. Despite this variation, the teachers express a common understanding that pupils direct their behavior towards themselves. The behavioral expression can act as an obstacle in the development of relationships, participation in the community and can be experienced as all-consuming. Placement, predictability, relations, and a good capacity for mentalization are considered central elements in the work on inclusion of pupils who show shyness as an emotional and behavioural problem.



# Forord

Denne oppgaven markerer slutten på vår mastergrad i Grunnskolelærerutdanning 1-7 ved Universitetet i Agder. Arbeidet med denne oppgaven har vært en lang, krevende og altoppslukende prosess som det skal bli godt å sette punktum ved. Det har vært et lærerikt semester hvor vi har tilegnet oss kunnskap om innagerende atferd og inkludering som vi vil ta med oss ut i arbeidslivet som lærere.

Vi vil rette en stor takk til vår veileder Ingrid Lund, for gode samtaler, konstruktive tilbakemeldinger og ikke minst oppmuntrende ord. Din støtte og veiledning har vært til stor hjelp gjennom hele prosessen. Videre vil vi takke de fire dyktige lærerne som har deltatt i prosjektet for å ha delt tanker og erfaringer om temaet. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til. Vi vil også takke våre medstudenter som har bidratt med oppmuntrende ord, mye latter og lange lunsjpauser.

Sist, men ikke minst, vil vi takke hverandre for et strålende samarbeid. Gjennom hele prosessen har vi holdt hverandre motiverte, delt oppturer og nedturer, spilt hverandre gode, men viktigst av alt bygget et sterkere vennskap.

Kristiansand, mai 2023

Ingrid Fossdal Markussen og Iven Kristina Mikkelsen



# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2 Problemstilling og formål .....	3
1.3 Oppgavens disposisjon .....	3
<b>2.0 Teoretisk grunnlag og tidligere forskning</b> .....	<b>5</b>
2.1 Tidligere forskning .....	5
2.1.1 Prinsippet om en inkluderende skole .....	5
2.1.2 Ønske om å bli inkludert.....	6
2.1.3 Læreres forståelse og holdninger .....	6
2.1.4 Læreres strategier i møte med stille barn .....	6
2.2 Innagerende atferd .....	8
2.2.1 Kjennetegn på innagerende atferd .....	8
2.2.2 Ulike måter å forstå innagerende atferd på .....	9
2.2.3 Når blir det et problem? .....	12
2.3 Ulike dimensjoner for inkludering .....	13
2.3.1 Den fysiske dimensjonen .....	13
2.3.2 Den sosiale dimensjonen.....	14
2.3.3 Den psykiske dimensjonen .....	15
2.4 Relasjonskompetanse.....	15
2.5 Mentalisering.....	17
<b>3.0 Design og metode</b> .....	<b>20</b>
3.1 Studiens vitenskapsteoretiske grunnlag.....	20
3.1.1 Forskerrollen og forforståelse .....	20
3.1.2 Valg av design: kvalitativ metode.....	21
3.1.3 Intervju som metode .....	22
3.1.4 Utforming av intervjuguide.....	22
3.2 Datainnsamling .....	23
3.2.1 Utvalg og rekrutering .....	23
3.2.2 Gjennomføring av intervju.....	25
3.3 Transkribering.....	26
3.4 Analyseprosessen.....	27
3.5 Kvalitetssikring.....	30
3.5.1 Reliabilitet.....	30
3.5.2 Validitet.....	31
3.6 Ethiske betraktninger .....	32
3.6.1 Informert samtykke .....	33
3.6.2 Krav til privatliv.....	33
3.6.3 Krav til riktig presentasjon av data .....	34
<b>4.0 Presentasjon og drøfting av funn</b> .....	<b>35</b>
4.1 Læreres erfaringer med innagerende atferd og inkludering.....	35
4.1.1 Læreres forståelse av fenomenet innagerende atferd .....	35
4.1.2 Læreres erfaringer av fenomenet innagerende atferd og inkludering av disse elevene .....	36
4.1.3 Når atferden blir et problem.....	38
4.1.4 Ulike årsaksforklaring.....	38



4.1.5 Drøfting.....	39
<i>4.2 Fysisk inkludering av elever som viser en innagerende atferd</i> .....	<i>44</i>
4.2.1 Klasserom .....	44
4.2.2 Grupperom .....	45
4.2.3 Garderobe.....	46
4.2.4 Drøfting.....	46
<i>4.3 Sosial inkludering av elever som viser en innagerende atferd</i> .....	<i>50</i>
4.3.1 Fellesskapets betydning for klasse miljøet .....	50
4.3.2 Trygge friminutt.....	51
4.3.3 Drøfting.....	52
<i>4.4 Psykisk inkludering av elever som viser en innagerende atferd</i> .....	<i>56</i>
4.4.1 Fortolkning.....	56
4.4.2 Åpenhet .....	56
4.4.3 Flere lærere .....	57
4.4.4 Drøfting.....	58
<b>5.0 Avsluttende refleksjon.....</b>	<b>60</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>62</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>ix</b>

# 1.0 Innledning

Dagens skole er preget av et bredt mangfold av elever, med ulike forutsetninger og behov. Blant disse elevene vil det være noen som er mer stille enn andre. De holder seg ofte for seg selv, tar lite initiativ, er mer forsiktige og forstyrrer ikke andre rundt. For noen vil ikke det å være stille og tilbaketrucken være et problem eller et hinder i skolehverdagen, men for enkelte kan dette gå ut over sosiale relasjoner, trivsel, læring og utvikling. Temaet for denne studien er innagerende atferd og inkludering av elever som viser en innagerende atferd.

Det er vanskelig å anslå nøyaktig hvor mange i Norge som viser en atferdsvanske, men det er estimert at ca. 5-10 prosent av barn og unge i Norge går under denne kategorien (Bufdir; Folkehelseinstituttet, 2020). Dette inkluderer all atferd som er tydelig utenfor atferd som vurderes som sosialt akseptabelt (Folkehelseinstituttet, 2020). I forskningslitteraturen blir atferdsvansker grovt sett delt inn i to kategorier: utagerende og innagerende atferdsvansker (Lund, 2012; Nordahl et al., 2005; Nyborg & Mjelve, 2017; Ogden, 2017). Utagerende atferdsvansker kjennetegnes ved at atferden vendes utover omgivelsene (Nyborg & Mjelve, 2017), mens innagerende atferdsvansker er en benevnning på at atferden vendes innover seg selv (Lund, 2012). Omfanget av innagerende og utagerende atferdsvansker er omtrent like stort (Nordahl et al., 2005). Likevel blir elever som viser en innagerende atferd ofte oversett og bagatellisert i skolen, fordi atferden først og fremst rammer eleven selv og ikke omgivelsene rundt (Paulsen et al., 2006).

Innagerende atferd blir tolket som en konflikt mellom motivasjon til å nærme seg, og samtidig unngå andre (Rubin & Chronis-Tuscano, 2021). Fra tidlig barndom blir denne atferden assosiert med frykt for andre ukjente. Dette gjenspeiler angivelig selvbevisst frykt for negativ oppfattelse av kjente og ukjente (Schmidt & Buss, 2010). Crozier (2002) påpeker at innagerende atferd kjennetegnes ved stillhet, hemmet atferd, dårlig selvoppfatning og engstelse for å bli oppfattet negativt i sosiale situasjoner. Videre trekker han frem at barn og voksne som viser en innagerende atferd er mer tilbaketruckne og at de holder tilbake på sine ytringer, særlig i starten av en samtale med fremmede. De bruker lengre tid på å bryte stillheten, ytringene er ofte korte og lite utdypende og de snakker i korte perioder, samt at de holder lite øyekontakt og berører ansiktet og kroppen mye med hendene. Vi kan se likheter av dette i Sæteren (2019) sin forståelse av fenomenet innagerende atferd. Hun beskriver elever

som viser en innagerende atferd som stille eller tilbaketrukket. Videre hevder hun at disse elevene sjeldent bidrar i muntlige aktiviteter og at de ofte holder seg i utkanten av det som skjer. Rubin et al. (2009) legger til at innagerende atferd ofte refereres til forsiktighet i møte med andre, og en negativ selvoppfatning i møte med andre hvor de oppfatter at de blir sosialt evaluert. Selv om det finnes ulike definisjoner av fenomenet innagerende atferd, har vi i tillegg valgt å legge vekt på Ingrid Lunds definisjon. Lund definerer denne atferdsvansken som «...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). Inkludering av elever som viser en innagerende atferd kan derfor være utfordrende for lærere (Nyborg & Mjelve, 2017; Nyborg et al., 2022). Vi har i denne oppgaven tatt et bevisst valg om å bruke benevnelsen *elever som viser en innagerende atferd* med bakgrunn i forståelsen om at barn ikke *er* en atferd, men at de *viser* en atferd (Lund, 2012).

Inkludering er et sentralt prinsipp i den norske skolen og en grunnleggende målsetting i internasjonalt utdannings samarbeid (Nordahl, 2018). Dette belyses blant annet gjennom Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), Opplæringsloven (Opplæringslova) og i NOUen om kvalitetsvurdering og utvikling i skolen (NOU 2023:1). Den norske skole har gjennomgått store forandringer det siste århundre. På slutten av 1800-tallet og utover 1900-tallet var det et segregerte opplæringstilbud i skolen. Videre på 1970-tallet gikk det over til et integrerende opplæringstilbud. På 1990-tallet endret synet på opplæringen seg igjen, hvor en inkluderende opplæring ble sentral. Dette fokuset gjelder fortsatt i skolen i dag (Nilsen, 2017). I dagens læreplan, Kunnskapsløftet 2020, er inkludering en del av skolens overordnede prinsipp. Det legges vekt på at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Funn viser derimot at lærere uttrykker bekymringer relatert til inkludering av elever med særskilte behov. De sier at de blant annet mangler kompetanse, tid og tilstrekkelige ressurser til å mestre inkludering i praksis (Herlofsen & Nilsen, 2016; Sokal & Sharma, 2014).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom vårt studieløp som lærerstudenter sitter vi igjen med ulike erfaringer knyttet til elever som viser en innagerende atferd og inkludering av dem. En av oss har erfaring med at

elever som viser en innagerende atferd blir sett og inkludert i skolen, mens den andre har motsatt erfaring, altså at de blir oversett og ikke inkludert. Vi er begge enige i at det er en utrolig spennende tematikk som behøver et større fokus i skolen. Etter forelesninger på universitetet og praksisperioder har vi begge utviklet en stor interesse for denne elevgruppen og vi ønsker derfor å undersøke hvordan disse elevene blir inkludert i skolen.

## 1.2 Problemstilling og formål

Målet med studien er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med elever som viser en innagerende atferd og hvordan de kan legge til rette for at denne elevgruppen kan bli inkludert i skolehverdagen. Derfor har vi utviklet følgende problemstilling:

*«Hvilke erfaringer har lærere med elever som viser en innagerende atferd og hvordan legger de til rette for inkludering av disse elevene i skolen?»*

Formålet med studien er å få frem læreres erfaringer med elever som viser en innagerende atferd på mellomtrinnet, og hvilke erfaringer og refleksjoner de har rundt inkludering av disse elevene i skolen. Det er viktig å presisere at hver elev er unik med ulike forutsetninger og behov, som betyr at læreren må tilpasse seg hver enkelt elev. Det vil si at resultatene fra denne studien ikke nødvendigvis vil være et fasitsvar på hvordan en skal inkludere elever som viser denne atferden. Vi ønsker derimot at studien kan være et bidrag for å sette et større søkelys på elever som viser en innagerende atferd, samt å hjelpe lærere i arbeidet med å inkludere disse elevene på bakgrunn av tidligere forskning, relevant teori og studiens funn.

## 1.3 Oppgavens disposisjon

Masteroppgaven består av fem kapitler; «Innledning», «Teoretisk grunnlag og tidligere forskning», «Design og metode», «Presentasjon og drøfting av funn» og «Avsluttende refleksjon». Hovedinnholdet i kapitlene blir presentert under:

Kapittel 1: I dette kapitlet presenteres studiens tema, relevans og formål. Videre blir problemstillingen for studien presentert og redegjort.

- Kapittel 2: I kapittel 2 presenteres tidligere forskning og relevant teori knyttet til studiens problemstilling.
- Kapittel 3: I det tredje kapitlet redegjøres det for studiens forskningsdesign, metodevalg, innhenting og bearbeiding av data, samt en presentasjon av analyseprosessen.
- Kapittel 4: I kapittel 4 presenteres og drøftes studiens funn med bakgrunn i tidligere forskning og relevant teori. Presentasjon av funnene tar utgangspunkt i hovedkategoriene vi kom frem til i analyseprosessen.
- Kapittel 5: I det femte og siste kapitlet presenteres avsluttende refleksjoner og tanker rundt videre forskning omkring studiens tema.

## 2.0 Teoretisk grunnlag og tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil vi først redegjør for tidligere forskning og deretter teori om fenomenet innagerende atferd og inkludering. I teoridelen presenteres ulike kjennetegn på innagerende atferd, deretter mulige årsaksforklaringer for atferdsuttrykket, før vi ser på når denne atferden blir et atferdsproblem. Videre vil vi se på inkludering ut fra tre dimensjoner. Til slutt presenteres teori om relasjonskompetanse og mentalisering.

Vi har valgt å se på inkludering ut fra Qvortrup og Qvortrups (2018) tre dimensjoner på bakgrunn av deres fokus på elevens opplevde inkludering. I opplæringsloven §9 A-2 (1998) står det at alle barn har rett på et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Her er elevens subjektive oppfatning av om læringsmiljøet er trygt og godt sentralt. De tre dimensjonene ser på ulike sider ved inkludering, men i praksis er det et dynamisk samspill mellom dem (Nilsen, 2017). Under intervjuene ble det tydelig for oss at relasjonskompetanse og mentalisering spilte en sentral rolle i informantenes forståelse og erfaringer av elever som viser en innagerende atferd og inkludering av denne elevgruppen. Av den grunn fant vi det relevant å inkludere teori om dette i vår studie.

### 2.1 Tidligere forskning

#### 2.1.1 Prinsippet om en inkluderende skole

For å kunne realisere inkludering i skolen kreves det en forståelse av hva det betyr i praksis. Begrepet er derimot svært sammensatt. Det finnes ikke en universell definisjon av begrepet, som kan være en viktig forklaring på hvorfor inkludering i praksis varierer i stor grad (Haug, 2014). UNESCOs Salamanca-erklæring (1994) ble utarbeidet på bakgrunn av ulike forståelser og variasjoner av inkludering i skolen. Målet var å utarbeide felles retningslinjer for hvordan begrepet skulle forstås og realiseres (Uthus, 2020). Salamanca-erklæringen legger vekt på at skolen skal gi plass til alle barn, uavhengig av deres fysiske, intellektuelle, sosiale, emosjonelle eller språklige bakgrunn og forutsetninger. Det vil si at alle elever skal bli inkludert i skolen, mangfoldet skal verdsettes og en skal forebygge diskriminerende holdninger (UNESCO, 1994). Selv om denne erklæringen hadde spesialundervisning som sitt hovedfokus, la den også vekt på at inkludering i skolen omhandlet alle elever. Salamanca-

erklæringen blir sett på som en sentral pådriver i arbeidet for en inkluderende opplæring (Nilsen, 2017).

### 2.1.2 Ønske om å bli inkludert

Et sentralt funn i Lund (2008) sin studie av elever som viser en innagerende atferd var at alle elevene som deltok uttrykte at de ønsket å delta i aktiviteter på skolen, bli invitert til deltakelse, føle på tilhørighet i gruppen og delta i samtaler med medelever og lærere. Dette var derimot noe som var vanskelig å gjøre på egenhånd. Læreren ble spesielt trukket frem som en som kan hjelpe elevene med dette.

### 2.1.3 Læreres forståelse og holdninger

I studien til Deng et al. (2017) kom det frem at lærerens forståelse av sine elever påvirker både direkte og indirekte de pedagogiske strategiene som blir anvendt i undervisningen. Derfor vil lærerens forståelse av innagerende atferdsvansker være en faktor i hvordan undervisningen blir lagt opp. Resultatene viser at lærere kan tolke elevs mangel på muntlig aktivitet og deltakelse som lav interesse, lathet, lavere intelligens eller som en type lærevanske.

I en annen internasjonal studie utført av Coplan et al. (2011), ble det forsket på læreres strategier, holdninger og forståelse av tre ulike elevgrupper. 275 lærere som jobbet på ulike barneskoler ble presentert 3 caser hvor en case presenterte en stille elev, den andre presenterte en elev som snakket mye og den siste casen presenterte en elev som snakket gjennomsnittlig. Etter å ha lest casene skulle de svare på spørsmål som handlet om deres strategier og forståelser av ulike typer atferd. Resultatene fra undersøkelsen viste at lærerne bruker direkte strategier og legger til rette for utvikling av sosiale ferdigheter hos elever som prater mye og gjennomsnittlige og har høyere faglige forventninger til disse elevene. Det kommer frem i studien at lærerne var usikre på hvilke strategier de skulle ta i bruk med elever som var stille og de søkte ytterligere informasjon og råd av andre. Studien viste også at lærerne har mindre faglige forventninger til de stille elevene.

### 2.1.4 Læreres strategier i møte med stille barn

Nyborg et al. (2022) gjennomførte en studie som undersøkte læreres bruk av strategier for å fremme muntlig aktivitet blant sjenerte barn på ulike barneskoler. Datamaterialet ble samlet

inn fra åtte lærere som aktivt arbeidet med elever som viser en innagerende atferd og som hadde oppnådd gode resultater med å inkludere disse elevene i klasserommet. Studien viser at lærerne var svært opptatt av at muntlig aktivitet hos sjenerte barn kunne føre til følelser som angst og ubehag både før, under og/eller etter den muntlige aktiviteten. En av strategiene som ble brukt var å skape et trygt og inkluderende klassemiljø. Lærerne involverte også medelever for å skape et godt miljø. En annen strategi lærerne brukte var å utarbeide individuelle mål for de sjenerte elevene, slik at også disse skulle oppleve mestring, samt øke selvtilliten og selvfølelsen.

Det kan være utfordrende for lærere å finne ut hvilke tiltak som fungerer i arbeid med elever som viser en innagerende atferd. I en studie gjennomført av Mjelve et al. (2019) publisert av *British Educational Research Journal* kom det frem ulike tiltak lærere i skolen aktivt brukte i arbeid med elever som viser en innagerende atferd. Noen av tiltakene lærerne i studien trakk frem var klassemiljø, støy, forutsigbarhet, plassering, relasjoner og medelever. Ifølge studien kan elever som viser en innagerende atferd være redde og engstelige for å svare feil på spørsmål eller snakke høyt i klasserommet. Et annet tiltak som ble trukket frem var å aktivt jobbe med å etablere et klassemiljø hvor det er lov å gjøre feil. Det neste tiltaket i studien som ble trukket frem var støy. Støy og kaos i klasserom kan være spesielt utfordrende og skummelt for elever som viser en innagerende atferd. Derfor vil oversiktlige klasserom med klare rammer være gunstig for disse elevene. Forutsigbare klasserom med faste rutiner og klar plan for dag og uke vil være med på å forberede disse elevene på hva som skal skje fremover, som kan virke tryggende for mange. Plassering i klasserom blir belyst som et viktig tiltak for disse elevene. Det kan virke skremmende for elever som viser en innagerende atferd å sitte midt i klasserommet med masse folk rundt seg. Dette begrenser også muligheten for å trekke seg tilbake dersom de skulle oppleve støy eller kaos. Derfor vil det være gunstig for disse elevene å sitte i nærheten av en vegg. Noen elever, særlig elever som viser en innagerende atferd, er avhengig av trygge og gode relasjoner med voksne. Derfor er relasjonsbygging et tiltak som det ble satt søkelys på i arbeid med disse elevene. Det er dog viktig at relasjonen ikke blir «for nær» og at det er klare rammer på hvordan relasjonen skal utarte slik at det ikke kan oppfattes urettferdig for andre elever. Viktigheten av å involvere medelever ble påpekt av lærerne, og et mulig tiltak var å gi elever spesifikke roller i friminuttet, for eksempel som leder av lek og andre aktiviteter.



Ifølge studien til Murberg (2010) kommer det frem at en måte å fremme sosial og akademisk aktivitet blant elever som viser en tilbaketrukket atferd, kan være å organisere klasserommet på en måte som oppfordrer til muntlig aktivitet blant elevene. Dette kan gjøres ved å plassere elevene i mindre grupper, slik at det oppleves mindre truende å ta ordet. Ved å gjøre dette kan elever som viser en tilbaketrukket atferd ha større mulighet for å oppleve nye og positive sosiale interaksjoner. Videre fant Murberg ut at et inkluderende skole- og klassemiljø der medelever støtter hverandre kan være med på å oppmuntre den aktuelle elevgruppen til å delta og bidra mer i klassen, både faglig og sosialt.

## 2.2 Innagerende atferd

### 2.2.1 Kjennetegn på innagerende atferd

Innagerende atferd kan komme til uttrykk på mange ulike måter (Bru, 2011). Merell (2008) retter oppmerksomheten mot fire typer av innagerende atferd. Disse fire hovedtypene er depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking. Depresjon kjennetegnes ved blant annet tristhet, lite interesse i aktiviteter, søvnproblemer, manglende energi, verdiløshet, vansker med å tenke, konsentrere seg og ta avgjørelser og noen er opptatt av døden. Spesielt hos barn er kjennetegn ved depresjon irritasjon og fysiske plager som vondt i magen og/eller hodet. Sandstrom et al. (2020) gjør et poeng av at barn som viser en innagerende atferd kan være mer utsatt for å utvikle depresjon grunnet at de ofte har mindre trening i sosiale og kommunikasjonsmessige ferdigheter, som kan føre til lav selvfølelse og ensomhet, som igjen kan føre til tilbaketrekning og depresjon.

Angst kjennetegnes ofte ved tre typer elementer: subjektive følelser slik som ubehag og frykt, overdreven oppførsel i form av tilbaketrekning og innagering og fysiske responser i form av svette, kvalme og skjelving (Merell, 2008). Frykt, redsel og angst er vanlige reaksjoner dersom mennesker opplever hendelser som virker truende, og disse reaksjonene skal da motivere til tiltak som er med på å opprettholde helse og velvære. Det er derimot når disse reaksjonene oppstår når det objektivt sett ikke innebærer stor grad av fare, det blir et problem (Bru, 2011). Innagerende atferd hos barn blir ofte knyttet tett opp mot sosial angst (Nyborg et al., 2023). Roeser et al. (1998) poengterer at unngåelsesatferden til disse elevene kan i skolesammenheng vises gjennom at de bruker lang tid på å komme i gang med oppgavene,

eller at de «glemmer» innleveringsfrister. Når læringsarbeidet på skolen er knyttet opp mot sosial interaksjon, kan elever som viser en innagerende atferd være tilbakeholdende.

Fysiske plager, i form av smerter eller sykdom som ikke kan knyttes til medisinsk eller fysisk bakgrunn, blir ifølge Merell (2008) sett på som psykosomatiske problemer. En tenker at disse plagene er knyttet til følelsesmessig stress og er psykisk smerte, ikke fysisk. Likevel er det viktig å huske på at for personen som opplever psykosomatiske problemer er denne smerten reell og kjennes fysisk på kroppen. I en studie gjennomført av Burgess og Younger (2006) kommer det frem at elever som viser en innagerende atferd som isolerer seg og sjeldent prater med lærere eller medelever, har høyere forekomst av psykosomatiske problemer enn den resterende delen av elevene på skolen. I studien kommer det videre frem at hele tre elever som viser en innagerende atferd i én klasse lider av psykosomatiske problemer som ikke kan begrunnes klinisk eller på medisinsk grunnlag.

Den siste formen for kjennetegn av innagerende atferd som Merell (2008) peker på, er sosial tilbaketrekking. Denne formen kjennetegnes ofte med unnvikelse av sosiale situasjoner, problemer med å danne vennskap og holde på dem, samt at en gir lite respons i samtaler. Barn som viser en innagerende atferd blir ofte assosiert med å ha få venner, og denne eller disse vennene har gjerne også trekk som kjennetegnes ved innagerende atferd (Mjelve et al., 2019). Flere studier viser at barn som viser en innagerende atferd har utfordringer med å danne relasjoner til jevnaldrende og har ofte en frykt for å bli avvist (Coplan et al., 2016).

### 2.2.2 Ulike måter å forstå innagerende atferd på

Begreper for innagerende atferd og definisjonen av dette varierer mye i litteraturen og i det daglige språk (Sæteren, 2019). Gjennom våre søk i litteraturen har vi møtt på begreper som innagerende atferd, innagerende vansker, introvert, sjenanse, shyness, emotional difficulty, emotionaly and behaviour difficulty, social withdrawal, internalizing disorder etc. Selv om det finnes mange ulike begreper og definisjoner av fenomenet innagerende atferd, ser det ut til at forskerne derimot er enige én ting, at det er vanskelig og komplisert å forstå årsakene til dette fenomenet (Rubin & Chronis-Tuscano, 2021). Dagens litteratur domineres i hovedsak av to hovedretninger når det gjelder årsaksforklaringer til innagerende atferd (Lund, 2012). Den ene retningen fokuserer på biologiske årsaker (Nordahl, 2012; Rutter, 1997), mens den andre ser på årsaker i miljøet rundt barnet som viser en innagerende atferd (Mills & Rubin, 1993; Nordahl, 2018). Vi vil nå presentere de to ulike hovedretningene. I denne studien har vi valgt

å kalle perspektivene for biologisk perspektiv og kontekstuellt perspektiv. Det er viktig å presisere at atferden kan være et resultat av et samspill mellom både biologiske og kontekstuelle faktorer (Frønes, 2011). Derfor har vi valgt å ta med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) som en tredje måte for å forstå innagerende atferd. Dette perspektivet ser på sammenhengen mellom individ og kontekst.

#### *2.2.2.1 Biologisk perspektiv*

Det biologiske perspektivet forklarer atferd og opplevelser med utgangspunkt i biologiske årsaker (Lund, 2012). Ifølge Nordahl (2012) fokuserer dette perspektivet på egenskaper og forutsetninger hos barn som de ikke kan styre selv. Det kan dreie seg om personlige egenskaper og forhold som eksempelvis intelligens, temperament, sjenanse, angst, depresjon eller lignende. Barns individuelle skader og vansker i form av diagnoser knyttet til atferd eller læring går også under dette perspektivet. Familieforhold kan spille inn i form av rusproblematikk og psykiske problemer. Ifølge Walker og Henderson (2012) er noen barn født med visse sårbare biologiske og temperamentsmessige trekk. De påpeker at dette kan føre til at noen barn er mer disponert for å utvikle engstelse og ubehag i nye situasjoner hvor de blir evaluert av andre mennesker. Skolesituasjonen kan for disse barna være en slik situasjon som kan oppleves vanskelig, da det er mange nye inntrykk og situasjoner som kan trigge engstelse og ubehag (Bekkhuis et al., 2023; Lund, 2012). Også Rutter (1997) ser på innagerende atferd fra et biologisk perspektiv og ser på viktigheten av genetikk for å forstå atferden. Han retter oppmerksomheten mot at noen barn blir født mer sårbare enn andre.

#### *2.2.2.2 Kontekstuellt perspektiv*

En annen måte å forstå atferd på, er å se på konteksten rundt barnet. Det kontekstuelle perspektivet legger vekt på at miljøet barnet befinner seg i, har en sammenheng med barnets atferd. Barns atferd kan altså ikke kun forstås som en konsekvens av biologiske faktorer, men som et uttrykk for at konteksten rundt påvirker barnets atferdsuttrykk (Nordahl, 2018). Ulike komponenter som kan spille inn er oppdragelse, kultur, stress eller mobbing (Sæteren, 2019). Forholdet mellom barn og foreldre har fått stor plass innenfor det kontekstuelle perspektivet (Hastings et al., 2010; Nyborg & Mjelve, 2017). Mills og Rubin (1993) hevder at ulike oppdragelsesstiler kan påvirke 4-6 år gamle barn til å bli sjenerte. Paulsen og Bru (2008) retter oppmerksomheten mot skolemiljøet og hvordan dette kan være spesielt utfordrende for elever som viser en innagerende atferd, og kan forsterke atferden. Elever som er bråkete og

urolige får ofte mer oppmerksomhet i skolehverdagen, da dette forstyrrer omgivelsene rundt (Paulsen et al., 2006). Dermed kan de stille elevene gå under radaren og bli oversett eller nedprioritert av lærerne (Lund, 2012). Flere studier viser at skolekonteksten kan forsterke den innagerende atferden i form av frykt for å gjøre feil, bli ledd av, ignorert, bli negativt evaluert av andre eller ved mobbing (Hassan & Schmidt, 2022; Lund, 2016).

### *2.2.2.3 Samspill mellom det biologiske perspektivet og det kontekstuelle perspektivet*

Den russisk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner (1979) har utviklet en modell, ofte omtalt som Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, ut fra hva han mente var viktig for menneskets utvikling og sosialisering. Modellen forklarer hvordan ulike faktorer på fire ulike systemnivå påvirker menneskers utvikling. Disse nivåene kaller han mikro-, meso-, ekso- og makronivå. Når en skal forstå innagerende atferd i skolen kan en da se på både eleven og de ulike systemene eleven er en del av (Nordahl et al., 2005). Mikronivået i modellen tar for seg ulike situasjoner som direkte påvirker barnet. Dette kan eksempelvis være genetikk og/eller diagnoser, men det kan også være hjemmeforhold, naboer, venner, lærere eller klassekamerater (Bronfenbrenner, 1979). I dette nivået vil relasjoner som er varige, varierte og gjensidige være viktig, og opplevelsen av å bli avvist vil derfor være problematisk (Klefbeck & Ogden, 2003).

Det neste nivået i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) er mesonivået. Her fokuseres det på samhandling mellom mikronivåene, som individet selv ikke er i direkte kontakt med. Dette kan eksempelvis være skole-hjem samarbeid eller samhandling mellom naboer og foreldre. Skole og hjem kan ha ulike normer, krav og forventninger til barna (Nordahl et al., 2005). Gode forbindelser mellom aktørene i mesonivået er derfor viktig slik at det kan stilles felles krav og forventninger til barnet. Dermed vil det ikke oppstå motstridende påvirkning mellom skole og foreldre, og det vil være lettere for barnet å vite hva som forventes av dem (Klefbeck & Ogden, 2003).

Eksonivået er neste trinn i modellen til Bronfenbrenner (1979). Dette nivået handler om at menneskers utvikling blir påvirket av situasjoner som vedkommende ikke er i direkte kontakt med. Det kan blant annet være nærmiljø, velferdstjenester, foreldrenes arbeidssted, næringsliv, massemedia eller politiske institusjoner. Nordahl et al. (2005) ser viktigheten av konsekvenser som kan oppstå hos barna ut fra forhold knyttet til arbeidsplassen til foreldrene, slik som tidspress, økonomiske innskrenkninger eller konflikter. De peker på konsekvenser

som kan ha innflytelse på barns atferd. Rønning (2003) belyser hvilke konsekvenser ulike systemfaktorer i eksonivået kan ha, og tar for seg skolekonteksten. Rammebetingelsene i skolen vil påvirke læreres mulighet for å gi tilpasset opplæring, styrke kompetansen og fokusere på hver enkelt elev.

Det ytterste nivået i modellen til Bronfenbrenner (1979) er makrosystemet. Her handler det om ulike kulturelle normer og verdisystem som finnes. Det kan for eksempel handle om økonomiske kriser som rammer byer, kommuner eller land. I dette nivået er ikke barnet direkte involvert, men det blir tatt beslutninger som påvirker ulike arenaer som barnet opererer på. Det er med andre ord en indirekte påvirkning (Bø, 2000). Bronfenbrenner utviklet i senere tid et nytt system som han kalte for krononivået. Dette nivået ser på viktigheten av individets fortid og hvordan det på ulike måter kan påvirke nåtiden til individet (Rosa & Tudge, 2013).

### 2.2.3 Når blir det et problem?

Lund (2012) viser til internasjonal forskning som hevder at alt fra 4 til 20 prosent av barn i alderen 4 til 18 år viser en innagerende atferd. En av årsakene til det store spriket kan forklares på bakgrunn av stor uenighet om når atferden kan defineres som et atferdsproblem (Lund, 2012; Sæteren, 2019). Sæteren (2019) presiserer at det er vanlig at noen barn er stille og sjenerte, men det er først når atferden blir såpass graverende at den er til hinder for læring og utvikling det blir et problem. Den innagerende atferden blir ofte oversett i skolesammenheng da disse elevene som oftest ikke er problematiske for omgivelsene. De sitter ofte stille, forstyrrer ikke dem rundt og krever ikke særlig oppmerksomhet fra lærere (Bowers, 2004; Sæteren, 2019). Dette atferdsuttrykket kan derimot være en utfordring for eleven selv, dersom den kommer til hinder for læring og utvikling (Sæteren, 2019). Forskning på sjenanse peker på at det ofte er foreldre, foresatte eller lærere til barn som viser en innagerende atferd som evaluerer barnets grad av stille atferd, og at dette blir vurdert ut fra ekstern atferd, istedenfor interne tankeprosesser og motivasjoner (Coplan & Rubin, 2010).

Lund (2012) refererer til den amerikanske professoren i spesialpedagogikk, Kenneth Kavales (2005) fem punkter for å få en forståelse av når den tilbaketrukne atferden blir et atferdsproblem:

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

(Kavale, 2005, sitert i Lund, 2012, s. 25)

## 2.3 Ulike dimensjoner for inkludering

### 2.3.1 Den fysiske dimensjonen

Qvortrup og Qvortrup (2018) mener at fysisk inkludering handler om at eleven skal være fysisk inkludert i fellesskapet. Dette innebærer ikke bare om eleven er fysisk i klasserommet, men hvordan og om det legges til rette for at eleven kan være en del av fellesskapet. Flere er enige i at elever skal bli inkludert med bakgrunn i fysisk inkludering. Nilsen (2017) ser på inkludering gjennom tre dimensjoner: den fysiske/organisatoriske dimensjonen, den sosiale dimensjonen og den faglige/kulturelle dimensjonen. Den første dimensjonen, fysisk/organisatorisk, handler om hvor eleven får opplæringen sin. Det vil si om eleven er en del av undervisningen i klasserommet, om eleven får undervisning i egne grupper eller ved enetimer. Nilsen hevder at dersom en elev er plassert sammen med andre i den ordinære undervisningen gjennom store deler av skoledagen, kan en si at eleven er inkludert. Haug (2014) mener at en viktig side ved begrepet inkludering er å sikre fellesskapet. Han mener at alle elever skal være en del av en gruppe eller klasse. Dette kan være med på å sikre elevens mulighet til å ta del av det sosiale livet der.

Lund (2012) løfter frem betydning av tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet for barn som viser en innagerende atferd. Hun trekker frem at ved å ha store, lyse og oversiktlige klasserom vil dette skape trygghet og det vil bli lettere for lærere å se hver enkelt elev. Forskning presiserer at store, åpne rom som er oversiktlige og lyse, med lite akustikk og støy kan være med på å skape trygghet for den aktuelle elevgruppen (Visser, 2001).

### 2.3.2 Den sosiale dimensjonen

Nilsen (2017) er en av flere som ser på den sosiale dimensjon som sentral ved inkludering i skolen. Sosial inkludering handler om det sosiale miljøet er inkluderende. Det vil si om eleven har en reell mulighet til å være en del av det sosiale fellesskapet, men også om eleven har muligheten til å ta del av det sosiale fellesskapet. Videre påpeker Nilsen at eleven skal være inkludert i den forstand at de skal kunne arbeide og lære sammen med medelevene sine. Elevens deltakelse og medvirkning er et sentralt element for sosial inkludering. Gjennom blant annet tildelt ansvar og plikter kan eleven oppleve en følelse av tilhørighet og samhold med klassen. En skal også ha muligheten til å omgås og å ha gode relasjoner med hverandre. Nilsen ser verdien av at relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev kan være viktig med tanke på sosial inkludering.

Også for Veland (2011) står relasjoner mellom medelever og lærere sentralt når en snakker om sosial inkludering. Barn som er spesielt utsatt eller barn som har problemer, er sterkt opptatt av hvordan læreren forholder seg til dem (Arnesen, 2002, sitert i Veland, 2011). Videre skriver Veland at også forholdet til medelever står sentralt ved sosial inkludering. Det å bli akseptert og å ha venner i klassen er viktig. Sosialt tilbaketrekkende elever kan derimot ha vansker for å etablere gode relasjoner til medelever. Slike elever har ofte en tendens til å tolke situasjoner og signaler på en negativ måte (Snoek, 2002), som kan føre til at eleven velger å unngå sosiale interaksjoner for å beskytte seg selv (Bru, 2011).

Sosial inkludering forstås av Qvortrup & Qvortrup (2018) som at eleven skal være inkludert i det sosiale fellesskapet. Eleven skal ikke bare være i det sosiale fellesskapet, men kunne ta en del av det. En skal kunne være en del av læringsmiljøet og i andre sosiale aktiviteter sammen med de andre. Vi kan se likheter mellom Nilsen (2017) og Qvortrup & Qvortrup (2018) sine dimensjoner ved sosial inkludering. Begge dimensjonen legger vekt på elevenes mulighet til å ta del av det sosiale fellesskapet.

Hølland (2021) påpeker at gjennom sosial inkludering kan eleven lære seg viktige sosiale ferdigheter som kan hjelpe dem i å ta del i samfunnet. Videre sier Hølland at faglig læring kan styrkes gjennom sosial inkludering. Dette kan oppnås ved å styrke læringen som oppstår i samspill med andre elever.

### 2.3.3 Den psykiske dimensjonen

Det finnes ulike forståelser for hvordan elevene bør inkluderes, og hva en skal legge vekt på. Barnas opplevelse av inkludering ser ut til å være fraværende i flere definisjoner av begrepet inkludering. Qvortrup & Qvortrup (2018) mener derimot at dette bør stå sentralt i forståelsen av begrepet. Et av målene til Qvortrup & Qvortrup er å endre betydningen av dimensjonene for inkluderende opplæring. Det vil si at inkluderende opplæring ikke kun handler om fysisk og sosial inkludering, men også om psykisk inkludering. De mener også at inkluderende opplæring rommer mer enn kun aktiviteter som gjennomføres i klasserommet, men alle aktiviteter på arenaer i skolen og som er relatert til skolen. Qvortrup & Qvortrup forklarer psykisk inkludering som opplevd inkludering. Selv om eleven er inkludert fysisk og sosialt, kan det hende at noen elever ikke opplever seg inkludert i fellesskapet. Det er viktig at eleven oppfatter seg selv som anerkjent av andre medlemmer i fellesskapet. Qvortrup (2012) hevder at inkluderingen er vellykket først når barnet selv føler seg som en del av fellesskapet.

Selv om Nilsen (2017) ikke har en egen dimensjon for den psykiske inkluderingen, slik som Qvortrup og Qvortrup (2018) har, betyr ikke det at elevens opplevelse av å bli inkludert ikke står sentralt. Nilsen (2017) mener at inkluderingsbegrepet kan deles inn i en objektiv og en subjektiv side. Den objektive siden ved inkludering ser på hvordan læringsmiljøet er tilrettelagt for inkludering innenfor de ulike dimensjonene. Den subjektive siden ved inkludering ser derimot på barnets opplevelse av å bli inkludert. Den enkelte elevs subjektive opplevelse kan variere. Videre påpeker Nilsen at en ikke kan utelukke at en elev kan være fysisk plassert sammen med klassen i den ordinære undervisningen, men likevel føle at de ikke er en del av det sosiale og faglige miljøet. På den andre siden kan en elev som får deler av undervisningen utenfor klasserommet, oppleve å være inkludert.

## 2.4 Relasjonskompetanse

Linder (2012/2012) forklarer relasjonskompetanse ved at den profesjonelle kan utvikle gode relasjoner med enkelteleven og med gruppen av jevnaldrende. Den profesjonelle kan gjennom relasjonen legge til rette slik at elevene får trent og utviklet de nødvendige sosiale ferdighetene. Videre peker hun på at en god relasjon mellom den profesjonelle og elevene kan føre til både forståelse og innsikt i deres behov, men også være avgjørende i form av læring, vekst og utvikling. For å bli relasjonsprofesjonell peker hun på forståelse av sin egen rolle og



at du vet hvilke forventninger som stilles til deg. Egne følelser, behov, ambisjoner og ønsker for barnet skal avgrenses. Spurkeland (2012) peker på flere elementer når han forklarer relasjonskompetanse. Sentralt i hans forståelse handler relasjonskompetanse om ferdigheter, evner, holdninger og kunnskap som etablerer, reparerer, utvikler og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker.

Bowlby (1982) tar for seg relasjonen mellom lærer og elev fra et større tilknytningsperspektiv som er basert på at en kjærlig relasjon mellom foreldre og barn bidrar til følelsesmessig trygghet. Erfaringene som oppstår i disse relasjonene, blir internaliserte i mentale representasjonsmodeller av foreldre og barn. Videre fokuserer tilknytningsperspektivet på at lærer-elev forhold også er formet av individets representasjon av dette forholdet som igjen styrer atferd og forventninger. Også van Manen (1991/1993) er opptatt av lærerens rolle i barnets oppvekst. Han bruker begrepet *in loco parentis*, som betyr i foreldres sted, når han beskriver relasjonen læreren har til barna. Dette vil si at mye av omsorgen barna får, er overlatt til læreren. Samtidig legger han til grunn at lærer-elev relasjonen er fagrettet og midlertidig, men at noe av ansvaret til foreldrene flyter over til lærerens ansvar. Det som er sentralt i foreldrerelasjonen blir også relevant i den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev. Bae og Waastad (1992) har videreført tanken om lærer-elev relasjonen som fagrettet og midlertidig videre og undersøkt den gjensidige avhengigheten og samspillet mellom barn og voksne i mellommenneskelige relasjoner. Bae argumenterer for at «relasjoner som er preget av anerkjennelse skaper forutsetninger for overskridende utvikling både for voksne og barn, og samtidig skaper positive holdninger til læring» (Bae, 1992, s. 34). Videre ser hun på motsetningen av en relasjon som er anerkjennende, altså en ikke-ankjennende relasjon og påpeker at dette kan føre til gjensidige undertrykkende mønstre mellom barn og voksne. Dette kan motarbeider selvutvikling og dermed skaper negative holdninger til læring. Spurkeland (2011) ser verdien av lærer-elev relasjonen, og påstår at lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for hvordan relasjonen blir til hver elev, samt at relasjonen er med på å påvirke formidlingsevnen og den samlede pedagogiske utøvelsen fra læreren.

Spurkeland hevder at «lærer-elev-relasjonen er selve kjernerelasjonen i skolens virksomhet» (Spurkeland, 2011, s. 64) Flere studier, blant annet studien til Hattie (2009) viser at relasjonen mellom lærer og elev er den faktoren som har størst effekt på læringsutbyttet. Positive relasjoner mellom lærer og elev kan føre til motivasjon til å legge inn ekstra tid og ressurser for at elevene skal lykkes. Motsatt av dette kan relasjon mellom lærer og elev som er preget

av konflikter og mistillit føre til hyppige forsøk i å kontrollere barnets atferd og dermed føre til et dårlig læringsmiljø (Hamre & Pianta, 2001).

Tveit (2012) presenterer tre faktorer om hvorfor bruk av ros, oppmuntring og anerkjennelse er viktig i skolen. Den første er som motivator, den andre er som forsterker og den siste er som relasjonsbygger. Dette kan vi se i likhet med Spurkeland (2011) som peker på ulike måter læreren kan bygge opp tillitt til elever. Ulike faktorer han ser viktigheten av er anerkjennelse, bekræftelse, oppmerksomhet og fortrolige samtaler. Henderlong og Lepper (2002) har gjennom sin studie funnet ut at ros og anerkjennelse er med på å øke elevenes arbeidsinnsats og mestringsevne. Nordahl, Mausethagen og Kostøl (2009) har gjennomført en studie som tar for seg ulike skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. I studien blir atferdsproblemer sett på både som innagerende og utagerende atferd. Resultater viser blant annet at skoler med lav forekomst av atferdsproblemer har til felles at det er positive relasjoner mellom lærer og elevene og at det er en aktivt bruk av ros og oppmuntring ved positiv atferd. Videre resultater viser at skoler som har mye atferdsproblemer blant annet har til felles at de bruker mye korreksjoner og negative tilbakemeldinger på atferd.

## 2.5 Mentalisering

Skårderud og Sommerfeldt (2008) skriver at mentalisering handler om å forstå seg selv og andre, og at mennesker alltid fortolker hverandre både implisitt og eksplisitt. De sier også at det å kunne forstå seg selv og andre er en nøkkelkompetanse i følelsesregulering. Killén (2012) beskriver mentaliseringsevne som å forstå seg selv fra utsiden og andre fra innsiden. Det handler med andre ord om å ta andre menneskers perspektiv. Lund (2012) forklarer at mentalisering skiller seg fra andre begreper som empati, selvrefleksjon, innsikt og mindfulness ved at dette begrepet involverer både en selvrefleksiv og en mellommenneskelig komponent. Bateman og Fonagy (2006/2007) påstår at mentalisering ganske enkelt er et fokus på mentale tilstander hos seg selv eller andre og forklarer atferd, og at det er utover en hver tvil at mentale tilstander påvirker atferd. Videre skriver de at mentalisering hjelper oss å regulere emosjonene våre. De uttrykker seg på følgende måte når de definerer mentalisering:

Mentalization entails making sense of the actions of oneself and others on the basis of intentional mental states, such as desires, feelings, and beliefs. It involves the

recognition that what is in the mind is in the mind and reflects knowledge of one's own and others' mental states as mental states (Bateman & Fonagy, 2004, s. 34)

Mentalisering handler altså om å forstå egne og andres handlinger på grunnlag av de mentale tilstandene og innebærer erkjennelse av at det som er i sinnet reflekterer kunnskap om egne og andres mentale tilstander som mentale tilstander (Bateman & Fonagy, 2004). Skårderud og Sommerfeldt (2008) hevder at å mentalisere er noe vi uansett gjør, det er en implisitt virksomhet. Når vi deltar i en samtale, oppstår det stadig implisitt mentalisering. Vi tar inn kroppsspråk og ansiktsuttrykk og vi tilpasser oss den andre parten og lytter til språkets tone og innhold.

Lund og Helgeland (2020) har utviklet en modell for å illustrere mentaliseringskapasitet. Mentaliseringskapasitet vil si at den voksne klarer å oppfatte og tone seg inn på barnets emosjonelle tilstand. Det innebærer også evnen til at den voksne klarer å respondere slik at barnet opplever å bli møtt på sine følelser på en måte der de føler seg anerkjent og forstått, samtidig som barnet evner å se hvordan dens følelser og atferd påvirker kommunikasjonen og relasjonen.



(Lund & Helgeland, 2020, s. 63).

Sentralt i Lund og Helgelands (2020) måte å forstå mentaliseringskapasitet er at mennesker klarer å se andre samtidig som de ser seg selv. Altså at i kommunikasjonssituasjoner og

relasjoner klarer partene å se sine egne tanker og følelser, samt sin egen atferd og væremåte. Samtidig som de prøver å forstå den andres atferd og væremåte, samt hvordan det oppleves og føles for den andre. Dette kan være utfordrende, spesielt i situasjoner der sterke emosjoner fort kan overta slik at det er vanskelig å se andre perspektiver enn sitt eget. Fortolkning er en del av det som skjer mellom oss og dette påvirker responsen som kan vises og høres, samt handlingene som etterfølger. Det er her mentaliseringskapasitet kommer inn. Dette handler om at en er bevisst at det kun er en fortolkning og ikke nødvendigvis «sannheten». På samme måte som Lund og Helgeland (2020) forteller, hevder også Skårderud og Sommerfeldt (2008) at kompetanse i mentalisering handler om å være opptatt av sinn og at sinnet lager mentale bilder av virkeligheten. De presiserer i tillegg at disse bildene ikke er virkeligheten, samt at mentalisering handler om å være åpen ovenfor egne og andres følelser og å forstå uskrevne regler.

## 3.0 Design og metode

I dette kapitlet beskrives de metodiske fremgangsmåtene som er blitt brukt, samt innsamling og behandling av datamaterialet. Det vil bli redegjort for studiens vitenskapsteoretiske grunnlag, forskerrollen, valg av metode, samt metode for datainnsamling, databehandling og analyseprosessen. Videre vil studiens kvalitetskriterier vurderes opp mot reliabilitet og validitet. Avslutningsvis vil det bli presentert etiske refleksjoner knyttet til informantene og studien generelt. I vårt forskningsprosjekt har vi benyttet oss av en abduktiv tilnærming. Abduksjon forklares av Postholm og Jacobsen (2018) som en kontinuerlig vekslning mellom forskerens perspektiv, teori og empiri. Det vil si at «nye funn leder til nye undringer som igjen leder til nye spørsmål som igjen må undersøkes» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

### 3.1 Studiens vitenskapsteoretiske grunnlag

Vårt forskningsprosjekt har en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk studie handler i korte trekk om å beskrive individets felles mening knyttet til livserfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskeren skal ha en interesse for å forstå fenomener ut fra informantenes perspektiver og skal beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2009/2015). Forskningsprosjektet vårt handler om å få frem ulike individers erfaringer med elever som viser en innagerende atferd, se på hvilken forståelse de har av dette fenomenet og hva slags tiltak de har prøvd ut for å inkludere dem i skolen.

#### 3.1.1 Forskerrollen og forforståelse

En forsker bør reflektere over sin egen rolle i forskningen før forskningen skal gjennomføres (Postholm & Jacobsen, 2018). Gilje og Grimen (1993) hevder at forskerens forståelse bygger på grunnlag av visse forutsetninger. De skriver at de forutsetningene vi har spiller inn på hva vi oppfatter som forståelig og uforståelig. Videre peker de på at når vi møter en tekst, et bilde eller en type atferd som virker uforståelig, er det uforståelig ut fra den bakgrunnen vi bringer med oss inn i forståelsesprosessen. Derfor er forforståelse nødvendig for at forståelse i det hele tatt skal være mulig. Ifølge dem er forforståelsen avgjørende for å tolke et fenomen. Det er viktig å ha kunnskap om temaet på forhånd slik at vi vet hva vi ser etter, i hvilken retning vi vil gå og hva vi skal rette vår oppmerksomhet mot. Postholm og Jacobsen (2011) skriver at synet forskeren har på verden og virkeligheten vil påvirke hvordan forskeren filtrerer

informasjonen som kommer frem gjennom intervjuet. Videre peker de på at vi som mennesker har gjennom oppvekst og utdanning, erfaringer, kunnskapsfelt og interesser dannet oss en forforståelse som påvirker vår virkelighetsoppfatning og hvordan vi møter virkeligheten. Når forskeren stiller forskningsspørsmål, vil vedkommende sin subjektivitet allerede være til stedet i spørsmålet, og det vil spille inn på hva forskeren leter etter og finner. Derfor vil spørsmålene som blir stilt under intervjuer ofte være preget av forskerens forforståelse av fenomenet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009/2015) er det viktig at forskeren er klar over sin egen forforståelse av fenomenet som undersøkes, og ikke lar dette komme i veien for ny informasjon, kunnskap, meninger og perspektiver som kan dukke opp gjennom studien.

I denne studien er vi to forskere med lik forforståelse av fenomenet innagerende atferd, men ulik erfaring av hvordan disse elevene blir inkludert i skolen. Vår forståelse av temaet innagerende atferd baserer seg i hovedsak på teori og forskning. Vi har begge lest de samme bøkene og artiklene, samt vært på de samme forelesningene og seminarer om tematikken. Vår forforståelse og erfaring om inkludering av elever som viser en innagerende atferd er til dels ulik. Vi har vært på ulike skoler og i ulike praksisgrupper, hvor fokuset på tilbaketrukne og stille elever har vært forskjellig. En av oss har erfaring med at det jobbes med å inkludere elever som viser denne atferdstypen, mens den andre ikke har erfart dette særlig mye. Gjennom vårt forskningsprosjekt har vi vært bevisste på at vår forforståelse og erfaringer kan ha innvirkning på flere områder, blant annet gjennom utforming av spørsmål til intervjuguiden og hvordan dataen tolkes.

### 3.1.2 Valg av design: kvalitativ metode

Med utgangspunkt i problemstillingen og formålet med denne studien, var det hensiktsmessig å velge en kvalitativ metode. Denne metoden handler i korte trekk om å innhente informasjon om virkeligheten basert på ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018). Målet med å benytte seg av en kvalitativ metode er å utvikle en dypere forståelse for informantenes meninger og opplevelser om fenomen som verken kan måles eller tallfestes (Dalland, 2020). Hensikten med vår studie er å få frem læreres forståelse og erfaringer for fenomenet innagerende atferd, og hvordan de kan legge til rette for å inkludere elevene som viser denne atferdstypen i skolen. Fokuset er med andre ord rette mot informantenes forståelse, beskrivelse, erfaringer og meninger.

### 3.1.3 Intervju som metode

I denne studien valgte vi å bruke intervju som design for innsamling av data. Et forskningsintervju er ifølge Kvale og Brinkmann «en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 22). I fenomenologiske studier er det vanligvis slik forskeren innhenter sin data (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi opplevde det dermed som hensiktsmessig å bruke intervju som metode for å kunne svare på studiens problemstilling.

Thagaard (2013) skriver at gjennom intervju kan en få innsikt i andres erfaringer, tanker og følelser. Et intervju er derfor en godt egnet metode for å få innsikt i informantenes forståelse, erfaringer og tanker om innagerende atferd og inkludering av elever som viser denne atferdstypen. I denne studien ble det benyttet et semi-strukturert intervju. I fenomenologiske studier brukes gjerne denne intervjuformen (Postholm & Jacobsen, 2018), da et semi-strukturert intervju har som mål å forstå deltakerens opplevelser og perspektiver av emnet (Kvale & Brinkmann, 2009/2015). Denne intervjuformen kjennetegnes gjerne ved at forskeren har klargjort temaer og forslag til spørsmål på forhånd, samtidig som en er åpen for at andre temaer som ikke var planlagt, kan bli tatt opp av informantene (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi hadde forberedt en rekke spørsmål på forhånd, ved hjelp av en intervjuguide (se vedlegg 2), som omhandlet de temaene vi ønsket å snakke om. Rekkefølgen ble bestemt underveis, og spørsmålene ble stilt der det var naturlig. Dette gjorde det mulig for oss som intervjuere å stille oppfølgingsspørsmål til intervjuobjektet underveis, slik at vi kunne få et mer detaljert og nyansert svar på spørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018).

### 3.1.4 Utforming av intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 2). En intervjuguide skal inneholde sentrale temaer og spørsmål som skal dekke studiens viktigste områder (Dalen, 2011). Intervjuguiden vår tok utgangspunkt i studiens problemstilling og teoretisk innramming. Den hadde innagerende atferd og inkludering som overordnet tema, og besto av totalt 11 spørsmål delt inn i ulike undertemaer. Intervjuguidens struktur ble slik: oppstartsspørsmål, innagerende atferd, inkludering og avsluttende spørsmål. I fenomenologien ønsker en å få svar på spørsmålene «hva» og «hvordan» (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi var derfor opptatt av få med slike spørsmål i arbeidet med intervjuguiden, samt under intervjuene.

Innledningsvis startet vi med et spørsmål om hvor lenge informanten hadde jobbet som lærer. Dette fungerte som en oppvarming før vi gikk videre til hoveddelen. Vi valgte å dele intervjuet i to hoveddeler, en om innagerende atferd og en om inkludering. Grunnen til dette var fordi problemstillingen er todelt. Hver hoveddel startet med et spørsmål om hvordan de forsto begrepet vi skulle snakke om. Deretter rettet spørsmålene seg mot hvilke erfaringer og opplevelser informanten hadde med elever som viste en innagerende atferd, eventuelle årsaksforklaringer og konsekvenser av atferden. Videre i intervjuet rettet vi fokus mot informantens opplevelser og erfaringer rundt inkludering av elever som viser en innagerende atferd, og deres refleksjoner rundt denne tematikken. I vårt intervju ønsket vi å rette fokus mot tre ulike dimensjoner for inkludering. Før informantene fikk spørsmål om hver dimensjon, forklarte vi kort hva hver av dem innebar. Underveis i intervjuet ble det stilt oppfølgingsspørsmål til hver informant for å spille videre på det de sa. Avslutningsvis spurte vi informantene om de hadde noe de ønsket å legge til eller understreke i forhold til det vi hadde snakket om.

Dalen (2011) understreker at det alltid må foretas et eller flere prøveintervju ved en kvalitativ intervjustudie. Grunne til dette er både for å teste ut intervjuguiden, men også for å prøve seg som intervjuer. Dermed kan en både få tilbakemeldinger på spørsmålene og på egen væremåte under intervjusituasjoner. I et prøveintervju får en også testet ut kvaliteten på det tekniske utstyret. Vi valgte å teste ut intervjuguiden med flere prøveintervju i forkant. I denne sammenheng intervjuet vi andre medstudenter med ulike erfaringer om tematikken. Fra de erfaringene vi fikk i prøveintervjuene ble det gjort noen små justeringer på intervjuguiden.

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Utvalg og rekruttering

I fenomenologiske studier rår det ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues. Det blir foreslått alt fra tre til ti og fem til tjuefem personer (Postholm, 2010). Ved et mindre forskningsprosjekt anbefales det å velge det laveste anbefalte antall. Forskeren vil da ha en bedre mulighet til å finne essensen i forskningsdeltakerens erfaringer og opplevelser (Postholm, 2010). Grunnet studiens omfang og tidsramme, valgte vi å intervju fire lærere.

Utvalget for vår studie er basert på et tilgjengelighetsutvalgt med systematiske kriterier.

Thagaard (2013) forklarer tilgjengelighetsutvalg ved at utvalget av deltakere er strategisk ved



at de har relevante egenskaper for vår problemstilling, men at deltakeren velges ut på grunn av at de er tilgjengelige for forskeren.

For å kunne svare best mulig på problemstillingen vår, satt vi to kriterier for utvalget. Informantene skulle ha minimum 3 års undervisningserfaring på barneskole. Det var viktig for oss å sette dette kriteriet slik at det var større sannsynlighet for at informantene skulle ha erfaring med studiens tema. Videre satt vi et kriterium om at informantene skulle jobbe eller ha jobbet som lærer på mellomtrinnet. Grunnen til dette var slik at vi skulle få et mer presist utvalg av lærere og det ville være lettere å se sammenheng mellom lærere som arbeider med elever i samme aldersgruppe. Vi valgte å ikke ha med et kriterium om at informantene skulle ha spesifikk erfaring med elever som viser en innagerende atferd. I vår oppgave spør vi etter læreres erfaringer. Dersom en lærer ikke har mye erfaring med dette fenomenet, er det også en erfaring vi mener er viktig og relevant å trekke frem.

Rekrutteringen av deltakere startet gjennom Universitet i Agder og deres avtale med LU-skoler (lærerutdanningskoler) i området. Vi ga beskjed til Universitetet i Agder at vi ville ha informanter fra ulike skoler, dersom dette lot seg gjøre. Grunnen til det er fordi vi mener det vil være en styrke i funnene da det vil være et bredere utvalg av informanter. Det tok tid før vi fikk beskjed om at de hadde fått tak i en informant som ville stille til intervju ved vårt masterprosjekt. Etter hvert fikk vi også beskjed om at de hadde fått kontakt med en andre informant. Det viste seg å være vanskelig å få nok deltakere til prosjektet. Ettersom Universitetet i Agder ikke hadde fått tak i flere informanter, valgte vi å ta kontakt med rektorer ved ulike skoler. Dette gjorde vi via e-post. Det ble sendt ut en kort e-post med informasjon om oss og prosjektet, samt prosjektbeskrivelsen. Vi fikk etter hvert svar fra én lærer som ønsket å stille som informant. Læreren hadde fått tilsendt e-posten fra rektoren på skolen vedkommende jobbet på. Dette var det eneste svare vi fikk på e-postene som ble sendt ut. Vi bestemte oss derfor for å ta kontakt direkte med lærere som jobbet på ulike skoler. Dette ga resultater, og vi fikk til slutt tak i en deltaker til. Dermed endte vi opp fire informanter fra fire forskjellige skoler. To uker etter at intervjuene var gjennomført og transkribert fikk vi svar fra en femte informant, men grunnet sent svar og nok informanter, ga vi tilbakemelding at vedkommende ikke trengte å stille til intervju.

Informantene i studien vil bli presentert ved bruk av fiktive navn: Kari, Liv, Ola og Knut. Kari har vært i læreryrket i 8 år, men praktiserende lærer i 6 år. Liv har jobbet som lærer i 26

år. Ola har jobbet som lærer i 13 år og Knut har jobbet som lærer i 23 år. Kari og Liv informerte på forhånd at de ikke hadde særlig erfaring med det aktuelle atferdsuttrykket, ei heller inkludering av disse elevene. Ola og Knut derimot, ga ikke informasjon på forhånd om deres kunnskap og erfaringer om fenomenet. Det kom frem under intervjuene med Kari og Liv at de hadde erfaring med denne typen atferd uten at de selv hadde reflektert rundt det. Ola og Knut hadde erfart flere tilfeller av elever som viser denne typen atferd.

### 3.2.2 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene fikk alle informantene tilsendt en kort e-post med informasjon om oss og oppgaven, samt et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om studien, hva deltakelse i studien vil innebære, hvordan personopplysninger vil oppbevares og behandles, samt informantenes rettigheter (se vedlegg 1). Informantene fikk ikke tilgang på intervjuguiden på forhånd. Grunnen til dette var fordi vi ikke ville at de skulle lese seg opp på teori om tematikken, men at de heller kunne reflektere rundt opplysningene de fikk oppgitt i informasjonsskrivet da det var deres erfaringer og refleksjoner rundt tematikken vi var ute etter.

Før selve intervjuet startet, forsikret vi oss om at alle hadde lest informasjonsskrivet. Videre informerte vi om at vi ville benytte oss av appen «diktafon» til å ta opp lyd, samt føre notater underveis i intervjuet. Vi presiserte at opptaket ville bli lagret og slettet i henhold til Sikt (Sikt, u.å) sine retningslinjer. Alle informantene samtykket til at intervjuet kunne bli tatt opp. Avslutningsvis ble informantene påminnet om deres rettigheter med tanke på anonymitet, innsyn i oppgaven og retten til å trekke samtykke. Skriftlig samtykke ble gitt før hvert intervju.

Tre av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, i deres arbeidstid. Det siste intervjuet ble gjennomført på Universitet i Agder, foreslått av informanten selv. Informantene fikk selv velge hvilken dag og tidspunkt som passet best for dem. Alle intervjuene ble gjennomført med en informant og to intervjuere. Vi fulgte intervjuguiden under alle intervju, og stilte oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Alle spørsmålene i intervjuguiden ble besvart under alle intervjuene. Vi valgte å dele ansvaret for intervjuene i to, hvor den ene hadde hovedansvar for å stille spørsmålene og føre intervjuet, mens den andre var ansvarlig for å skrive notater underveis. Det vil si at vi gjennomførte to intervju hver. Den andre hadde også mulighet til å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål dersom det var naturlig. Dalen

(2011) påpeker at i intervjusituasjoner er det viktig å la informantene få tid til å tenke seg om og fortelle for at datamaterialet skal kunne brukes i forskningssammenheng. Under intervjuene prøvde vi å være gode lyttere som anerkjente det som ble fortalt ved å nikke og si «mm» og «ja». Ved noen tilfeller gjenfortalte vi det de hadde sagt, for å forsikre oss om vi hadde forstått dem riktig.

### 3.3 Transkribering

Kort tid etter hvert enkelt intervju var gjennomført, transkriberte vi intervjuene. Når en transkriberer intervju, blir noe endret fra en form til en annen, talespråk blir oversatt til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009/2015). Det innebærer at en lytter til lydopptaket fra intervjuet og overfører intervjuets samtale til skriftlig form.

Intervjuene ble transkribert samme dag som hvert enkelt intervju ble gjennomført. Dette valgte vi å gjøre fordi vi da hadde intervjuet frisk i minnet og vi kunne legge til affekter som ble gjort underveis i intervjuene. Ettersom at begge var til stedet under alle intervju, noterte den som ikke var hovedansvarlige for det enkelte intervjuet, ned eventuelle endringer i kroppsspråk som ville være av viktighet. Disse notatene ble brukt i etterkant for å sikre at endringer i kroppsspråk var forklart riktig. Dalland (2020) påpeker at slike notater fra intervjuet er et viktig hjelpemiddel når tekstene skal tolkes i etterkant. Vi transkriberte intervjuene i direkte uttalelse. Dette innebar å skrive ned eventuelle stopp eller nølinger som informanten gjorde underveis, slik som «ehh» og «hmm». Vi valgte å markere pauser med (...). Etter at hvert intervju var transkribert, leste vi gjennom transkripsjonene samtidig som vi hørte på lydopptaket. Dette valgt vi å gjøre som en kvalitetssikring av transkripsjonen, og for å kunne gjøre eventuelle justeringer dersom det trengtes. Hver enkelt informant fikk etter intervjuete tilbud om å lese gjennom det ferdig transkriberte intervjuet. Vi valgte å gjøre dette fordi vi ønsket å gi informantene mulighet til å endre eller trekke tilbake uttalelser som kunne være mangelfulle, eller å legge til noe dersom det manglet. Ingen ønsket å benytte seg av dette tilbudet, men alle ønsket å stille til rådighet dersom det dukket opp noen spørsmål rundt intervjuet i etterkant.

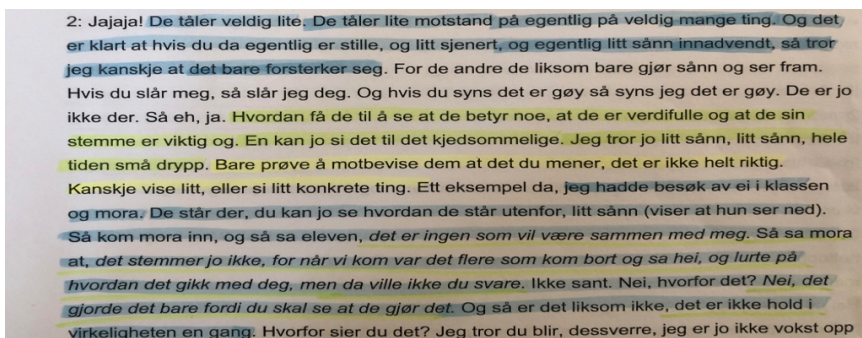
### 3.4 Analyseprosessen

Forskningsprosessen ved kvalitative metoder er preget av vekslende overgang mellom innsamling og analyse (Thagaard, 2013). Ifølge Postholm (2010) starter analysen allerede ved første intervju og fortsetter som en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsprosjektet. Det finnes ulike måter å analysere datamaterialet på. Vi valgte å gjennomføre en tematisk analyse av vårt datamateriale da denne måten virket mest hensiktsmessig for vår studie. En tematisk analyse er en oppskrift på hvordan en kan lete etter svar i dataene (Johannessen et al., 2018). Det finnes ulike måter å gjennomføre en tematisk analyse på, men vi valgte å ta utgangspunkt i Johannessen et al. (2018) sine fire faser. Første fase er forberedelse og innebærer at en skal få oversikt over dataen. Den andre fasen er koding og handler om at en skal fremheve viktige poenger i dataen. Tredje fase er kategorisering. I denne fasen sorteres dataen i mer overordnede kategorier. Den siste fasen i en tematisk analyse er rapportering. I denne fasen rapportere vi om våre funn i resultatdelen. Det er viktig å påpeke at å analysere ikke er en lineær prosess. Det vil si at en konstant veksler mellom de ulike fasene. En gjør seg ikke ferdig med en fase før en går videre til neste (Braun & Clarke, 2006).

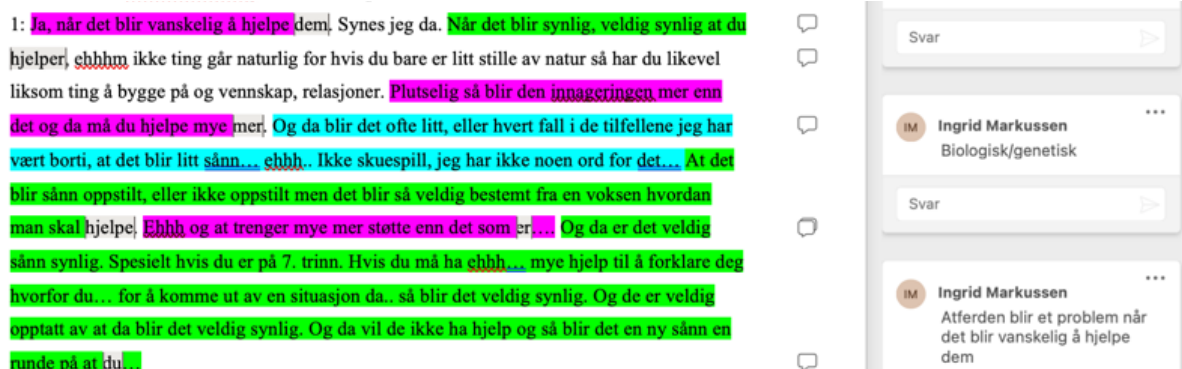
Etter at datamaterialet er samlet inn, starter ifølge Johannessen et al. (2018) den første fasen – forberedelsesfasen. Vi startet med å transkribere intervjuene, slik som vi har redegjort for tidligere i oppgaven (s. 26). Etter dette leste begge gjennom alle intervjuene flere ganger, samt hørte på lydopptakene for å sikre at vi var godt kjent med datamaterialet. I fenomenologien er det viktig å få et inntrykk av helheten ved å lese transkripsjonen i sin helhet (Postholm & Jacobsen, 2018). Under gjennomlesningen av intervjuene noterte vi ned tanker og refleksjoner vi gjorde oss underveis i margen, men passet på at vi ikke gikk for detaljert, og fortsatt tenkte på helheten av datamaterialet. Vi la fort merke til hva informantene fremhevet som sentrale poeng, og vi så likhetstrekk fra både erfaringer og refleksjoner til de ulike informantene. Dermed begynte vi allerede under denne fasen å tenke på ulike koder som vi kunne bruke i analyseprosessen.

Neste fase som Johannessen et al. (2018) presenterer er koding. Her handler det om å fremheve viktige poeng i datamaterialet, og sette ord på det. I denne fasen startet vi med koding av datamaterialet. Vi delte de fire intervjuene i to, slik at vi fikk to intervju hver å kode, da begge hadde lest gjennom alle intervjuene flere ganger og var godt kjent med dem. Deretter startet vi med å lese nøye gjennom intervjuene flere ganger for å få en enda bedre

oversikt over datamaterialet vi skulle analysere. Vi startet med å markere ulike utsagn og refleksjoner i forskjellige fargekoder. Dette gjorde det lettere for oss å se likheter og mønstre i datamaterialet. Informasjon i intervjuene som vi ikke klarte å plassere under fargekodene vi hadde benyttet oss av, plasserte vi under en egen fargekode, slik at denne informasjonen ikke skulle forsvinne. Vi skrev inn tanker og refleksjoner vi gjorde oss under kodingen av materialet, og skrev dette i marginen. Dette gjorde det enklere for oss å knytte datamaterialet til teori og drøfting senere i oppgaven. Vi kodet intervjuene opp til flere ganger for å sikre oss at vi hadde fått med oss all informasjon som var viktig i henhold til problemstillingen i studien.



Figur 1: Eksempel 1 – koding av datamaterialet på papir.



Figur 2: Eksempel 2 – koding av datamaterialet digitalt.

- Blå:** erfaringer med innagerende atferd
- Gul:** tiltak (fysisk, sosialt og psykisk)
- Rosa:** innagerende atferd (forståelse, årsaksforklaring, når det blir et problem)
- Grønn:** muligheter og utfordringer
- Svart:** tiltak som har fungert/ikke fungert
- Lakserosa/orange:** erfaringer med inkludering
- Lilla:** Informasjon som ikke passer inn under oppnevnte kategorier

Figur 3: Fargekoder knyttet til problemstilling.

Tredje fase i analyseprosessen som Johannessen et al. (2018) legger frem er kategorisering. I denne fasen skal datamaterialet sorteres i mer overordnede kategorier, og disse kategoriene er temaene i analysen. Fargekodingen og notatene som ble gjort under kodingen, gjorde det lettere å se en sammenheng i og mellom informantenes tanker og erfaringer rundt tematikken, og i tillegg ha kontroll på datamaterialet. Braun og Clarke (2006) ser verdien av å bruke visuelle representasjoner av datamaterialet for å sortere de ulike temaene. I denne fasen benyttet vi oss derfor av tankekart. Vi utarbeidet ulike temaer ut fra kodingen og plasserte kodene der de hørte til. Johannessen et al. (2018) legger til at det er lurt å ikke ha for mange temaer, da det kan bli for mye å rapportere i resultatet, og at tre-fem temaer er hensiktsmessig.



Figur 4: Utdrag av kategoriseringsprosessen fra to av intervjuene.

Siste fase som Johannessen et al. (2018) tar for seg for å gjennomføre en tematisk analyse, er rapportering. Her skal altså temaene skrives frem i en resultatdel i oppgaven. I denne fasen oppdaget vi at noen av temaene kom til kort og ble forkastet, og vi måtte omplassere og legge til nye koder under nye temaer og noen temaer ble slått sammen. Sluttresultatet endte med fire kategorier: læreres erfaringer med innagerende atferd og inkludering, fysisk inkludering av elever som viser en innagerende atferd, sosial inkludering av elever som viser en innagerende atferd og til slutt psykisk inkludering av elever som viser en innagerende atferd.

Gjennom hele analyseprosessen har vi vekslet mellom de fire ulike fasene som den tematiske analysen består av. Det vil si at vi ikke gjorde oss ferdig med en fase før vi gikk videre til neste. Underveis i analyseprosessen har vi også diskutert og reflektert sammen rundt blant

annet hvilke temaer som skal tas med, legges til eller tas bort. I fenomenologien er en opptatt av å forstå fenomener ut fra informantenes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009/2015). Dette var noe som lå i bakhodet vårt under hele prosessen.

### 3.5 Kvalitetssikring

#### 3.5.1 Reliabilitet

Det er viktig å se på reliabiliteten av prosjektet for å sikre at resultatene i datamaterialet er troverdige. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009/2015) handler reliabilitet om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. De hevder at forskningsprosjektet er reliabelt dersom resultatet kan reproduseres av andre forskere til andre tidspunkter. Thagaard (2013) peker på at det er forskeren som må argumentere for reliabilitet ved å tydeliggjøre hvordan dataen i prosjektet er utarbeidet gjennom forskningsprosessen. Silverman (2011) peker på at vi kan styrke reliabiliteten i studien ved å gjøre forskningsprosessen *transparent*, altså gjennomsiktig. Dette vil med andre ord si at forskeren gir detaljert beskrivelse av forskningsstrategier og analysemetoder slik at vi på den måten kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn.

På bakgrunn av dette deltok begge på alle intervjuene. Vi gjennomførte like mange intervju hver, hvor den ene ledet intervjuet, mens den andre hjalp til med oppfølgingsspørsmål og innspilling av lyd. Etter dette transkriberte vi to intervjuer hver, som begge leste grundig gjennom - først alene og deretter drøftet funnene sammen. Grunnet at vi begge to deltok på alle 4 intervjuene, transkriberte 2 intervju hver, og i tillegg leste alle transkripsjonene nøye og flere ganger før vi drøfter dem sammen, vil funnene i intervjuene være av høy reliabilitet. Johannessen et al. (2016) hevder at i kvalitative forskningsmetoder kan det være vanskelig å etterprøve dataen. Dette er fordi samtalen under intervjuet ofte styrer datainnsamlingen og forskeren har egne erfaringsbakgrunner som bygger på hvilke oppfølgingsspørsmål som blir lagt vekt på. Vi har som forskere prøvd å være bevisst vår rolle under intervjuene, men vår forforståelse av tematikken i studien kan ha påvirket informantenes svar, både i form av selve intervjusituasjonen og hva slags oppfølgingsspørsmål som ble stilt og lagt vekt på. Dette kan være med på å påvirke reliabiliteten i studien.

### 3.5.2 Validitet

Når datamaterialet er samlet inn og analysert er det viktig å se på validiteten i resultatene av vår forskning, og hvordan vi tolker dataene. Dette handler om forskningens gyldighet, altså hva slags konklusjoner forskeren har mulighet til å trekke fra dataen vedkommende har samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018). Johannessen et al. (2016) fremhever at innenfor kvalitativ forskningsmetode kan studiens validitet måles ved å vurdere i hvor stor grad forskerens metode og funn er hensiktsmessig for å undersøke det som er formålet med studien, og om tolkninger av datamaterialet samsvarer med den faktiske virkeligheten. Kvale og Brinkmann (2009/2015) påpeker at validitetsarbeidet bør gjennomsyre alle faser av studien og har stor betydning for studiens gyldighet.

Dalen (2011) retter oppmerksomheten mot seks ulike forhold som er knyttet til validiteten i kvalitative intervjustudier. Disse seks forholdene er: forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger. Det første forholdet som er knyttet til validiteten i en studie er forskerrollen. Dette tar for seg viktigheten av å være bevisst sin rolle som forsker inn i arbeid med en tematikk en har kjennskap til fra før. Vi har i denne studien prøvd å være bevisst vår forforståelse av tematikken som studien omhandler og har redegjort for dette i et tidligere delkapittel (s. 20-21).

Det neste forholdet omhandler ifølge Dalen (2011) forskningsopplegget og tar for seg utvalg og metodisk tilnærming. Utvalget handler om i hvilken grad resultatet kan overføres til andre grupper enn informantene som er utforsket. Med andre ord handler det om generalisering. For å sikre en god validitet i vårt forskningsarbeid, har vi valgt å intervju fire forskjellige lærere på fire forskjellige skoler. Grunnen til dette er for å få et bredere utvalg av lærere, og samtidig kan vi da se om skolekulturen på de ulike skolene kan spille inn på hva slags erfaringer lærerne har med elever som viser en innagerende atferd, og hvordan skolen arbeider med inkludering av disse elevene. Samtidig er det viktig å huske på at vi kun intervjuer én lærer fra hver skole og at dette ikke nødvendigvis er representativt for mangfoldet på skolen eller skolekulturen. Den metodiske tilnærmingen handler om datainnsamlingsmetodene som er valgt i studien er tilpasset studiens mål, problemstilling og valg av teori. Vi har tidligere i oppgaven redegjort for vår datainnsamling og hvordan vi har behandlet det innsamlede datamaterialet. Videre har vi presentert utvalg og rekruttering, samt en beskrivelse av intervjuguide og hvordan vi gjennomførte intervjuene.



De to siste forholdene som Dalen (2011) presenterer, er validitetsdrøfting av datamaterialet og tolkinger og analytiske tilnærminger. For å styrke validiteten av datamaterialet som samles inn, er det viktig at den som intervjuer stiller gode spørsmål. Som tidligere redegjort i studien (s. 23) gjennomførte vi flere prøveintervju med andre medstudenter, både så vi kunne prøve oss som intervjuere, men også for å se om spørsmålene i intervjuguiden var gode og for å teste ut kvaliteten på det tekniske opptaksutstyret. Ved å gjennomføre prøveintervju på forhånd og teste ut spørsmålene, kan dette være med på å styrke validiteten av datamaterialet i studien. Vi har også beskrevet hva slags teknisk opptaksutstyr vi har brukt for å ta opp intervjuene, og hvordan vi har oversatt intervjuene til skriftspråk. Alt dette er med på å kvalitetssikre studiens validitet. Validitetsdrøftinger av tolkninger og analytiske tilnærminger tar for seg hvordan forskeren tolker datamaterialet som er samlet inn, og prøver å finne indre sammenheng av materialet, samt hva slags analytiske tilnærminger som blir benyttet (Dalen, 2011). I intervjuguiden (se vedlegg 2) har vi utarbeidet åpne spørsmål som lar informantene reflektere over egne tanker og erfaringer rundt tematikken studien bygger på. For å styrke validiteten av datamaterialet, har vi tidligere i studien (s. 27-30) redegjort for tematisk analyse som analysemetode, og forklart hvordan vi har kodet og kategorisert det innsamlede datamaterialet.

### 3.6 Etiske betraktninger

I denne delen av oppgaven skal vi gjøre rede for hvilke retningslinjer vi som forskere må ta hensyn til under innsamling av opplysninger i forskningsprosjektet, samt hvilke etiske refleksjoner vi har gjort oss rundt hvilken metode vi skal benytte oss av for å samle inn opplysninger.

Når en skal gjennomføre et forskningsarbeid må en forholde seg til ulike etiske hensyn og vurderinger. Postholm og Jacobsen (2018) peker på tre grunnleggende krav som har bakgrunn i forskningsetikken i Norge i dag. Dette er informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. Disse kravene kan vi se igjen på Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2021), videre referert som NESH, som har ansvar for å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer.

### 3.6.1 Informert samtykke

Det første kravet som blir presentert i Postholm og Jacobsen (2018) er informert samtykke. Dette innebærer at den som deltar i undersøkelsen deltar frivillig, samtidig som den vet hvilke farer og gevinster deltakelsen kan medføre. NESH (2021) understreker at forskere er ansvarlige for informantene og legger vekt på at informert samtykke er et forskningsetisk hovedprinsipp. Thagaard (2013) peker også på at deltakerne på forhånd skal få tilstrekkelig informasjon om hva studien innebærer. Deltakerne i vår studie fikk tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 1) i forkant av intervjuene slik at de kunne lese gjennom hva studien de skulle delta i gikk ut på, samt hva deltakelsen innebar. Informasjonsskrivet startet med en kort forklaring av formålet med studien og hva vi ville finne ut av gjennom vårt forskningsprosjekt. Videre i informasjonsskrivet kom det frem hva en deltakelse vil innebærer, hvordan personopplysninger vil bli behandlet og hvilke rettigheter deltakeren har. Når vi skulle gjennomføre intervjuene hadde vi med informasjonsskrivet fysisk som vi gikk gjennom før vi startet sammen med informantene. Dette gjorde vi for å sikre at informantene visste hva deltakelsen innebar og kunne stille eventuelle spørsmål før vi startet intervjuet.

### 3.6.2 Krav til privatliv

Ved krav til privatliv menes det i Postholm og Jacobsen (2018) at en har krav til en frisone i livet som ikke skal undersøkes. I denne sammenheng skal lærerne undersøkes i jobbsammenheng. Undersøkelsen tar utgangspunkt i om de har erfart innagerende atferd og inkludering på jobb. Det skal ikke være mulig å kunne identifisere enkeltpersoner ut fra dataen. Deltakelsen skal være anonym. NESH (2021) fremhever at det er forskeren som skal sikre at anonymiteten til deltakerne blir ivaretatt dersom dette er avtalt. I informasjonsskrivet står det at undersøkelsen er anonym. Det vil si at vi ikke skal oppgi verken personlige opplysninger eller arbeidssted. Under intervjuene tok vi lydopptak med en diktafon app som vi lastet ned fra Universitetet i Agder sine nettsider. Denne appen tar lydopptak og krypterer innholdet og leverer det til en sikker lagring i Sikt. Inne på appen sto det at vi i tillegg burde ta lydopptak med mobiltelefonen som en backup. Dette informerte vi om i starten av intervjuene for å sikre oss om at det var greit for informantene. Når intervjuene var ferdige og vi fikk bekreftet at lyden var tatt opp med diktafon appen, slettet vi lydopptakene som var gjort på mobiltelefonen. Videre legger NESH (2021) vekt på konfidensialitet og peker på at all informasjon skal behandles konfidensielt dersom det er avtalt. I informasjonsskrivet står det tydelig at alle opplysningene som forekommer gjennom intervjuet skal bli behandlet

konfidensielt og at det kun er vi som gjennomfører forskningsprosjektet og vår veileder som vil ha tilgang til disse opplysningene.

### 3.6.3 Krav til riktig presentasjon av data

Siste krav som Postholm og Jacobsen (2018) presenterer som ligger til grunn for forskningsetikken er krav til riktig presentasjon av data. Dette innebærer at forskningsdeltakere bør være de første som leser forskningsteksten. NESH (2021) understreker at forskere skal gjengi resultatene i forskningsprosjektet til deltakerne og peker på at deltakerne burde få mulighet til å korrigere feil dersom det er mulig. Etter intervjuet var ferdig, informerte vi deltakerne om at det var mulig for dem å få tilsendt transkripsjonen og/eller et sammendrag av intervjuet. Dette gjorde vi for at de kunne se om det var noe de ønsket å endre eller om det var noe vi hadde feiltolket. Vi ga også tilbud om å sende masteroppgaven når den var ferdig, noe alle informantene takket ja til.

## 4.0 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil vi presentere funn fra intervjuene, samt drøfte dem opp mot relevant teori, tidligere forskning og i lys av egen tolkning. Med bakgrunn i problemstillingen er kapittelet delt inn i fire hovedkategorier: 1) læreres erfaringer med innagerende atferd og inkludering, 2) fysisk inkludering av elever som viser en innagerende atferd, 3) sosial inkludering av elever som viser en innagerende atferd og 4) psykisk inkludering av elever som viser en innagerende atferd.

### 4.1 Læreres erfaringer med innagerende atferd og inkludering

I første kategori vil vi presentere lærernes erfaringer med innagerende atferd og inkludering og deretter drøfte dette. Med bakgrunn i problemstillingen er det lærernes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt fenomenet innagerende atferd som er det sentrale. Vi har derfor valgt å dele inn denne kategorien i de fem følgende underkategorier: 1) læreres forståelse av fenomenet innagerende atferd, 2) læreres erfaringer av fenomenet innagerende atferd og inkludering av disse elevene, 3) når atferden blir et problem, 4) ulike årsaksforklaringer og 5) drøfting.

#### 4.1.1 Læreres forståelse av fenomenet innagerende atferd

Felles for de fire lærerne i sin forståelse av innagerende atferd er at elevene vender atferden innover mot seg selv. Kari beskriver elevene som stille og litt usynlige i klasserommet. Liv assosierer innagerende atferd med det de før kalte de stille jentene. Hun mener at det er en atferd vi kanskje ikke ser og som elevene ikke viser utad. Knut beskriver elevene ved at de går litt under radaren og at de kanskje ikke får så mye oppmerksomhet. Ola mener at atferden kan sette stopper på flere arenaer i skolen:

*Så det er jo, tenker jeg, en som strever med sitt, men takler det på innsiden. Ehm... som har, si at du har angst på innsiden av kroppen, og det setter stopper for veldig mange ting i klasserommet, i sosiale settinger, til og fra skolen... (Ola).*

Kari, Liv og Ola presiserer at noen elever er mer stille av natur. Ola sier at selv om en elev ikke er glad i å snakke høyt i klasserommet, betyr ikke det nødvendigvis at det er et problem.

Liv mener at det ikke er et ukjent fenomen at noen er mer stille enn andre: «... *noen er jo stillere enn andre barn som person*» (Liv).

Videre beskriver både Liv og Ola den innagerende atferden som det motsatte av utagerende atferd. Liv sier at det ofte er de elevene som viser en utagerende atferd som får mest oppmerksomhet, men at de elevene som viser en innagerende atferd ofte forsvinner under radaren og blir fort glemt. Knut forteller at elever som viser en innagerende atferd som oftest ikke blir prioritert i drøftingsgrupper på skolen, da det: «...*ikke er der det brenner*» (Knut).

#### 4.1.2 Læreres erfaringer av fenomenet innagerende atferd og inkludering av disse elevene

Gjennom Liv sine 26 år i skolen tror hun at hun har møtt på rundt 3 elever som har vist dette atferdsuttrykket. Videre sier hun at hun ikke har reflektert mye over disse elevene tidligere, men at de siste årene har hun sett at flere elever ofte strever med angst og depresjon. Ola uttrykker derimot at han har erfart dette fenomenet flere ganger i ulik grad. Kari legger vekt på at hun i sine år som lærer har vært mye borti elever som viser en utagerende atferd, men har erfart to tilfeller av elever som viser en innagerende atferd. Knut forteller at gjennom sine erfaringer, opplever han at det er ca. 1-2 elever i hver klasse som viser dette atferdsuttrykket.

Både Kari og Knut legger vekt på at det er vanskelig å fange opp elever som viser en innagerende atferd når de skal fortelle om sine erfaringer med dette fenomenet. Knut forteller at «...*det er kanskje ikke alltid så lett å fange det opp når det er mange andre som kanskje krever oppmerksomhet*» (Knut).

Kari opplever det som vanskelig å hjelpe elever som viser en innagerende atferd fordi hun har erfart at de lukker seg og at det er lett å trå feil og såre mer enn det hjelper:

*Det var nesten vondere å se når barn innagerer, fordi, i hvert fall her da, så så du når det gikk innover og det er nesten så de lukker seg litt også. Det er vanskeligere å komme gjennom. Altså har du utagering så klarer du å jobbe det litt til, men med innagering så synes jeg det er mye vanskeligere fordi det er så mye fortere å trø over og såre mer enn du ja... Og så er det vanskelig for de setter jo heller ikke ord på det... (Kari).*

Knut sier at han opplever at elever som viser en innagerende atferd både kan være faglig sterke og svake. Han legger til at han opplever at disse elevene ofte har fokus på andre ting enn selve undervisningen:

*Jeg tror mange elever er litt sånn, redd for å kanskje svare høyt. Så tror jeg de er så fokusert på, er så redd for å prate høyt, at de på en måte ikke klarer å få med seg det som skjer i undervisningen. På en måte bare melder seg helt ut av, liksom, for en har bare fokus på at nå vil jeg ikke svare, eller nå skal jeg svare det og det og. Så jeg tror nok de mister en del undervisning for at de ikke klarer å ha fokus rett og slett. De mister fokus (Knut).*

Ola har erfart en elev som viser en innagerende atferd som presterer bra på skolen: «... eleven gjorde det kjempebra ja! Toppscore på lesing, matte og engelsk, og gjør det best i klassen, sant» (Ola). Han legger derimot til at eleven ofte trengte å bli motivert for hver oppgave for at eleven skulle jobbe, og at eleven ofte ikke ville og argumenterte med at det var unødvendig å jobbe med skolearbeid. Kari ser sammenheng mellom det faglige og sosiale. Hun forteller at dersom eleven ikke har det greit sosialt på skolen, ikke har noen å være med i friminuttene og ikke har noen som tar deg imot, lærer de heller ikke veldig mye:

*...men jeg tenker jo sånn ofte at det har en sammenheng, hvis ikke du har det helt greit så er det vanskelig å lære også. Du tenker sikkert tusen andre tanker i hodet, så to pluss to er ikke det mest interessante (Kari).*

Lærerne har ulike erfaringer av inkludering av elever som viser en innagerende atferd. Kari forteller at eleven i det ene tilfellet hadde vansker med å bli inkludert i fellesskapet, mens i det andre tilfellet var det ikke vanskelig: «Det er veldig individuelt tenker jeg. Det kommer helt an på hva den innagerende atferden begrunnes... eller grunnen til det. I det ene tilfellet så ødela det veldig med inkluderingen og det var veldig vanskelig. I det andre, ikke» (Kari). Knut sier at det kommer an på klassen og at han har erfart både klasser som er gode på å inkludere de som faller utenfor, og klasser som ikke er gode på dette.

Liv og Ola forteller at de opplever at elever som viser en innagerende atferd blir inkludert i skolen og klasserommet. Liv sier at medelevene ofte ønsker å ha de med, med at eleven selv velger å tro noe annet. Ola forklarer at elever som viser en innagerende atferd ofte blir og

føler seg inkludert i sosiale situasjoner. Han påpeker at i klasserommet er det derimot annerledes: «*Klasserom, krav og forventninger om at du skal gjøre det og det og det, der låser det seg*» (Ola).

#### 4.1.3 Når atferden blir et problem

Vi kan se likheter mellom Liv og Kari sine tanker om når den innagerende atferden blir et problem. De legger vekt på at det blir et problem når atferden kommer i veien for vennskap, relasjoner, og når eleven selv velger seg bort fra fellesskapet. Liv tilføyer at det er viktig for elever å føle en tilhørighet til klassen. Kari legger også til at det blir problematisk når det blir vanskelig å hjelpe eleven.

Knut og Ola trekker frem at det blir et problem når atferden uttrykker seg gjennom dårlige valg og elevene gjør ting som ikke er greit. Videre forteller Ola at det blir et problem når det er forstyrrelser for eleven hele tiden, og når eleven først har havnet inn på et slikt spor vil det ta all energi og fokus. Ola forteller videre om en elev som opplevde situasjoner svært vonde og vanskelige, som andre ikke nødvendigvis hadde reagert på. Knut forteller om en elev han har erfart som støkker til rundt normale omstendigheter, og reflekterer rundt hva som kan være årsaken til dette: «*Hvis du på en måte kommer i nærheten, så kan eleven bare støkke til. Støkke til. Hva er dette liksom for noe? Er det uttrykk for noe*» (Knut). Han legger deretter til at atferden blir et problem når den hindrer deltakelse og eleven ikke tør å ta plass:

*...det blir jo et problem når eleven ikke tør å lese høyt, svare høyt i klassen, at de ikke tør å ta sin plass. At de går gjennom hele skoleløpet uten å på en måte å tørre å ta plass liksom, å finne sin plass. Da tenker jeg det blir problematisk* (Knut).

#### 4.1.4 Ulike årsaksforklaring

Liv mener at årsaken til at noen elever viser en innagerende atferd kan handle om hvordan eleven selv er. Det behøver nødvendigvis ikke å kun handle om miljøet rundt eleven. Ola forteller også dette og legger til at noen elever tenker mer enn andre. Ut fra Karis erfaringer med elever som viser en innagerende atferd, var det i det ene tilfellet diagnoser som forklarte årsaken til atferdsuttrykket.

Tre av lærerne poengterer at hjemmeforholdene kan påvirke atferden til eleven. Ola ser sammenheng mellom familierelasjoner og en stille atferd. Dersom det skjer noe på hjemmebane, som for eksempel flytting eller løsrivelse, kan eleven endre atferden sin og bli stille og tilbaketrukket: «*Det kan være noe som du har opplevd, det kan være flytting, ehm, løsrivelse fra diverse ting*» (Ola). Liv tror at: «*...det kan være noen ting som ikke vi egentlig helt kan rå over på skolen [...] i forhold til hvordan det er hjemme*» (Liv). Knut forteller at det kan være utfordrende å peke på årsaken til den innagerende atferden, men reflekterer rundt om det kan være forhold som læreren ikke kjenner til: «*Hva er det egentlig? Er det noe som ligger bak? Eller er det hjemmeforhold som du ikke klarer helt å få fatt i?*» (Knut).

Liv sier at klassemiljøet kan påvirke elevens stille atferd. Hun forteller at det er viktig å skape et trygt og godt sted: «*Hvordan du liksom klare å få det til å bli et trygt og godt sted der alle føler seg sett, hørt og inkludert*» (Liv).

Kari forteller at i det andre tilfellet hun har erfart med det aktuelle atferdsuttrykket så var det tidligere møte med andre elever og avvising som påvirket atferden. Knut forteller om ulike årsaker til hvorfor noen elever viser en innagerende atferd: «*De er utrygge, redde for å gjøre feil, noen er kanskje redd for at noen skal le av dem [...] De er kanskje ekskludert fra gjengen, vil unngå konfrontasjon*» (Knut). Han legger også til at dersom elever ikke føler på mestring, kan dette føre til at de trekker seg enda mer tilbake.

#### 4.1.5 Drøfting

Lærerne har nokså lik forståelse av innagerende atferd. De forklarer at når de tenker på elever som viser en innagerende atferd, tenker de på elever som er stille og usynlige. Vi kan se likheter av disse beskrivelsene hos Crozier (2002) og Sæteren (2019). Videre forklarer de at disse elevene ofte vender atferden innover mot seg selv. Dette belyses også i Lunds (2012) definisjon av innagerende atferd, hvor atferden beskrives ved at opplevelser, tanker og følelser vendes inn mot en selv. Deng et al. (2017) ser sammenheng mellom læreres forståelse av elevene og hvilke pedagogiske strategier som blir benyttet i undervisningen. Dette kan bety at lærernes forståelse av innagerende atferd kan påvirke hvilke undervisningsstrategier de velger å ta i bruk. Dersom lærerne ikke er bevisst sin forståelse av dette fenomenet, kan en risikere at undervisningen ikke blir optimalisert etter de aktuelle elevenes behov og forutsetninger. En lærer kan tolke den innagerende atferden som mangel på interesse, mens en annen lærer kan tolke det som en elev som har behov for mer støtte og oppmuntring. En mulig



konsekvens av dette kan være at eleven får ulik behandling av ulike lærere, som kan ha negativ påvirkning for elevens trivsel. Det kan også føre til at elevene ikke får den støtten og tilretteleggingen som trengs, og dermed ikke får utviklet ferdigheter og egenskaper som eleven behøver. Derfor er det viktig at lærerne har nokså lik forståelse av innagerende atferd. Vi ser derimot at informantene i denne studien har ganske lik forståelse av fenomenet innagerende atferd som det beskrives i de ulike definisjonene som er presentert over.

Felles for to av lærerne, Liv og Kari, er at de har erfart et fåtall av elever som viser en innagerende atferd gjennom sitt arbeidsliv. Internasjonal forskning hevder derimot at ca. 4 til 20 prosent av barn og unge viser en innagerende atferd (Lund, 2012). Vi kan se likheter ved dette og Ola og Knuts erfaringer av fenomenet. Ola sier han har møtt på flere elever som viser denne atferden, mens Knut opplever å møte minst én elev i hver klasse. En årsak til hvorfor lærerne har ulike erfaringer av dette fenomenet kan ses i sammenheng med Bower (2004) og Sæterens (2019) uttalelser. De hevder at elever som viser en innagerende atferd ofte blir oversett i skolen, da atferden ikke nødvendigvis er et forstyrrende element i klasserommet, og ikke krever særlig oppmerksomhet fra læreren. Knut presiserer at det kan være vanskelig å fange opp elever som viser en innagerende atferd fordi det er mange andre elever som krever oppmerksomhet fra læreren. Paulsen et al. (2006) legger til at dette atferdsuttrykket ofte blir bagatellisert i skolen, noe som er interessant i lys av hvor stort omfang av barn og unge som viser denne atferden. En utfordring kan være å vite hvilke elever læreren og skolen skal prioritere. Slik Knut sier, er det ofte de elevene som krever oppmerksomhet som tar mest fokus. Det er rimelig å anta at elever som viser en utagerende atferd vil ha en innvirkning på andre elever i klassen, både faglig og sosialt, da typiske trekk for denne atferdstypen er å vende atferden utover omgivelsene (Nyborg & Mjelve, 2017). En kan derfor anta at dersom skolen bruker ressurser på å hjelpe disse elevene, vil det ha et positivt utfall for flere elever i klassen, enn dersom ressursene blir satt inn i tilfeller hvor det kun påvirker eleven selv. Det kan derimot bety at elever som viser en innagerende atferd ikke får tilrettelagt og tilpasset undervisning, som kan føre til at de faller ut både faglig og sosialt. Det vil da bryte med §9 A-2 i opplæringsloven (1998) som understreker at alle elever har rett på et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette viser hvor viktig det er at skolen anvender og prioriterer ressursene de har tilgjengelig også mot denne elevgruppen.

Det er verdt å merke seg at det er faktorer i skolen som lærerne ikke har kontroll over, slik som skolens økonomi og tilgang på ressurser. Dette kan knyttes til Bronfenbrenners (1979)

utviklingsøkologiske modell hvor ulike nivåer i samfunnet vil påvirke hverandre gjensidig. På makronivå vil skolens tilgang på ressurser påvirkes av økonomiske situasjoner. Dette vil igjen påvirke hvordan skolen prioriterer bruken av sine ressurser, som kan ha konsekvenser for elevene på mikronivå. I praksis kan det bety at dersom skolen får tildelt mindre midler enn forventet, må de omorganisere ressursene sine og det er rimelig å anta at dette kan føre til at de blir nødt til å kutte i antall fagarbeidere eller ansatte i skolen. Dette kan i sin tur påvirke elevene negativt, spesielt de som allerede strever på skolen. Funn viser at lærere mangler blant annet kompetanse, tid og tilstrekkelige ressurser for å legge til rette for inkludering i skolen (Herlofsen & Nilsen, 2016; Sokal & Sharma, 2014).

En utfordring ved fenomenet innagerende atferd kan ifølge tre av lærerne være å identifisere når det blikker over til å bli et atferdsproblem. Kavale (Kavale, 2005, sitert i Lund, 2012) har utarbeidet fem punkter en kan ta utgangspunkt i for å forstå når atferden blir et atferdsproblem. Vi kan se likheter ved noen av punktene og lærernes utsagn. Kavale mener at atferden kan forstås som et atferdsproblem når en elevs manglende evne til læring ikke kan forklares eller begrunnes ved fysiske årsaker eller intellektuelt. Knut og Ola ser også sammenheng mellom atferd og faglig utvikling. De ser på det som et problem når eleven verken tør å ta ordet i timen eller sin plass i fellesskapet fordi tankene tar all energi og fokus fra undervisningen. Flere funn fra studien vår viser at lærerne både har erfart at elever som viser en innagerende atferd kan være faglig sterke eller faglig svake. Kari presiserer at dersom en elev ikke har det bra på skolen, kan det påvirke elevens evne til å lære. Dette forteller også Ola, og han legger til at dersom en elev ikke har det bra på skolen, lærer de heller ikke mye. I en tidligere studie kom det frem at lærere oppfattet elever som ikke deltok muntlig i undervisningen som blant annet late, lite interesserte og at de hadde lavere intelligens (Deng et al., 2017). Dette kom også frem i studien til Coplan et al. (2011), hvor lærerne hadde lavere faglige forventninger til elever som var stille. Funn fra vår studie viser derimot at lærerne begrunner lavere faglige prestasjoner hos elever som viser en innagerende atferd ved at tanker og følelser står i veien for faglig utvikling.

Liv og Kari legger vekt på at den innagerende atferden blir et problem når den er til hinder for vennskap, relasjoner og når eleven velger seg bort fra fellesskapet. Dette stemmer overens med Kavales (Kavale, 2005, sitert i Lund, 2012) punkt om manglende evne til å skape sosiale og stabile relasjoner med medelever og voksne. I en studie gjennomført av Lund (2008) kommer det derimot frem at elever som viser en innagerende atferd ønsker å føle tilhørighet

til gruppen, men at de i større grad behøver hjelp fra læreren for å kunne oppnå det. Dersom atferdsuttrykket ikke blir oppfattet som et problem kan en mulig konsekvens være at læreren ikke legger til rette for videreutvikling av sosial kompetanse ut fra elevens forutsetninger og behov. Det kan bety at eleven ikke føler seg inkludert i det sosiale fellesskapet, da det kan være vanskelig for dem å danne relasjoner med medelever (Merell, 2008). Videre bør en stille seg kritisk til om det er eleven som velger seg bort fra fellesskapet, eller om det er fellesskapet som velger seg bort fra eleven. Uttrykk som kan kommuniseres av den aktuelle elevgruppen er avvisning (Lund, 2012). Det kan derfor være tenkelig at medelever kan oppfatte disse elevene som lite interesserte, selv om ikke dette nødvendigvis er realiteten. Dette kan medføre at de ikke tar initiativ til videre inkludering. Lærerne opplever derimot ut fra sine erfaringer blir denne elevgruppen stort sett inkludert av sine medelever.

Et av punktene til Kavale (Kavale, 2005, sitert i Lund, 2012) tar for seg å kartlegge hvorvidt den tilbaketrukne atferden er et problem, er om det oppstår uventede følelser og reaksjoner rundt omstendigheter som objektivt sett anses som normale. Både Ola og Knut har erfart dette. I det ene tilfellet hadde en elev en unormal reaksjon til lærerens nærvær, og i det andre tilfellet opplevde en elev en situasjon som ubehagelig, som andre elever gjerne ikke ville ha reagert på, ifølge informantene. Merell (2008) trekker frem subjektive følelser som frykt og ubehag som et kjennetegn ved innagerende atferd. Bru (2011) fremhever at det er når disse reaksjonene oppstår når det objektivt sett ikke er en situasjon som er truende og farlig, det blir et problem. Rent overordnet kan dette ha betydning for hvordan læreren bør opptre i møte med eleven. Linder (2012/2012) peker på at god relasjon mellom lærer og elev kan føre til bedre forståelse og innsikt av elevens behov. Samlet sett kan dette tyde på at relasjonsbygging mellom lærer og elev kan være avgjørende i arbeidet med elever som viser en innagerende atferd, for å vite hvor grensene går, og hvilke situasjoner som kan trigge elevene.

Det er rimelig å anta at lærernes forståelse av årsaken bak det innagerende atferdsuttrykket, vil påvirke hvordan de tilrettelegger for økt inkludering av disse elevene i skolehverdagen. Lærerne trekker frem at det kan være flere årsaker til hvorfor elever viser en innagerende atferd. De forteller at i noen tilfeller kan det forklares ved biologiske faktorer, slik som personlige egenskaper eller diagnoser. Også Nordahl (2012) og Rutter (1997) legger vekt på at atferden kan begrunnes i biologiske årsaker slik som diagnoser, genetikk og personlige egenskaper, og at noen barn er født mer sårbare enn andre. I skolesammenheng kan dette føre til at mange nye inntrykk og situasjoner kan trigge engstelse og ubehag hos elever som viser

en innagerende atferd (Bekkehus et al., 2023; Lund 2012). På den ene siden kan en diagnose som begrunnelse for atferden hos eleven være til hjelp for læreren, da dette kan gi læreren en bedre innsikt og forståelse for hvorfor eleven uttrykker atferden på en spesifikk måte. På den andre siden kan det være risikabelt for læreren å legge for stor vekt på diagnosen til eleven, da det kan komme i veien for å se på andre faktorer som kan spille inn på atferden til barnet. I tillegg kan en mulig konsekvens være at en setter eleven i «bås» med andre elever som har lik diagnose, selv om forutsetningene og behovene er individuelle.

Atferd kan også forklares ved å se på konteksten rundt eleven (Nordahl, 2018). Her trekker lærerne frem blant annet hjemmeforhold og klassemiljø som en årsaksforklaring. Vi kan se sammenheng mellom lærernes uttalelser og tidligere forskning på tematikken. Paulsen og Bru (2008) hevder at skolemiljøet kan forverre atferden for elever som viser en innagerende atferd. Atferdsuttrykket kjennetegnes ofte ved frykt for å bli negativt oppfattet av andre (Crozier, 2002; Rubin et al., 2009; Schmidt & Buss, 2010). Kari trekker frem at en årsaksforklaring på den innagerende atferden som hun selv har erfart, er tidligere møte med andre elever og avvisning. Dette kan ses i sammenheng med kronosystemet i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som tar for seg individets tidligere erfaringer og hvordan dette kan påvirke nåtiden (Rosa & Tudge, 2013). Flere studier viser at skolekonteksten kan fremme den innagerende atferden ved for eksempel frykt for å gjøre feil, bli latterliggjort, ignorert, negativt evaluert eller ved mobbing (Hassan & Schmidt, 2022; Lund, 2016). Ut fra dette kan det være rimelig å anta at dersom en elev som viser en innagerende atferd har opplevd noen av disse hendelsene, kan en mulig konsekvens være en forsterkning av den innagerende atferden. Dette kan tolkes i retning av at det er viktig med et godt skole-hjem samarbeid. Dersom en elev har erfart slike situasjoner, vil det være av betydning at læreren har en god dialog med hjemmet, da elever som viser en innagerende atferd ofte holder opplevelser, tanker og følelser for seg selv (Lund, 2012). Læreren kan gjennom dette samarbeidet tilegne seg viktig informasjon om hvordan en bør handle og tilrettelegge for den aktuelle eleven. Dersom en ikke har et godt skole-hjem samarbeid, kan en risikere å gå glipp av mye nyttig informasjon om eleven. Læreren vil da mangle en bit av historien til eleven, som kan føre til at læreren ikke får tilpasset seg og undervisningen til eleven, som kan resultere i at eleven ikke opplever seg inkludert i fellesskapet.

## 4.2 Fysisk inkludering av elever som viser en innagerende atferd

I følgende kategori vil vi presentere ulike måter lærerne mener at en kan inkludere elever som viser en innagerende atferd fysisk i skolehverdagen, og deretter drøfte dette. Vi har valgt å dele denne kategorien inn i fire underkategorier: 1) klasserom, 2) grupperom, 3) garderobe og 4) drøfting.

### 4.2.1 Klasserom

Felles for lærerne er at de er opptatt av hvor elevene skal plasseres fysisk i klasserommet. Liv presiserer at alle elevene i hennes klasse er i klasserommet, hvor de har faste plasser som regelmessig byttes på. Hun uttrykker at denne jobben er derimot svært komplisert, da det er mange hensyn å ta: «*Det å bytte plass er jo en stor jobb*» (Liv). Knut legger vekt på at han er opptatt av at elevene i hans klasse skal bytte plass ofte, og sitte med mange forskjellige medelever. Han poengterer derimot at for elever som viser en innagerende atferd kan forutsigbarhet være gunstig. Derfor forteller han at disse elevene ikke bytter plass like ofte som andre i klassen, og bytter gjerne mellom et fåtall av medelever som de er trygge på, slik at det blir enklere for dem å prate sammen. Ola ser også viktigheten av trygghet og forutsigbarhet for disse elevene: «*I klasserommet har eleven to som eleven bytter på å sitte sammen med*» (Ola). Grunnen til dette forteller Ola, er fordi eleven er trygg på disse elevene og samarbeider godt med dem. Liv og Kari belyser også viktigheten av å tenke gjennom hvem de plasserer disse elevene sammen med, da det kan være med på å skape mer utrygghet for dem. Liv forteller: «*...da tenker jeg i hvert fall at det er viktig at de har en god læringsvenn*» (Liv).

I samtalen med Liv om hvor elever som viser en innagerende atferd bør plasseres i klasserommet understreker hun at det ikke er noe som er riktig eller galt: «*Akkurat hvor, sånn foran eller bak, det, det er litt forskjellig fra person til person*» (Liv). Kari ser verdien av å plassere elever som viser en innagerende atferd i en ende i klasserommet hvor de er litt vernet. Begge mener derimot at de bør plasseres i nærheten av en dør. Dette gjør det mulig for eleven å gå ut fra klasserommet dersom det skulle være noe, uten å få mye oppmerksomhet fra medelever:

*Jeg føler ofte det er litt greit å ha de i en ende, så de har en retrettmulighet hvis det skulle være noe, og hvis de blir tatt ut mye for å prate og støttes, så er det veldig greit at det ikke blir så synlig (Kari).*

Ola legger frem dagsplan som et tiltak for å inkludere den aktuelle elevgruppen fysisk i klasserommet. Han forteller at elever kan ha bruk for en detaljert plan over dagen for at det skal oppleves som trygt og forutsigbart å være i klasserommet. Videre legger han til at slike detaljerte planer kan virke imot sin hensikt: *«Det kan være fint for eleven sin del å strukturere dagen, men da er du jo helt avhengig av at det blir sånn»* (Ola). Han forteller at det ofte skjer endringer i skolehverdagen, som vil føre til endringer i planen: *«Da har du lovet noe som du ikke har klart å hold og så blir det sånn... du skrev jo at vi skulle gjøre det»* (Ola). Han legger til at gjennom samtaler med kollegaer ble de enige om å lage mindre detaljerte dagsplaner for å unngå dette.

#### 4.2.2 Grupperom

Grupperom blir trukket frem som et viktig redskap i arbeidet med fysisk inkludering av tre av lærerne. Liv forteller at de bruker grupperom til å ta ut en gruppe elever for en liten stund, men at alle har sin plass i klasserommet. Knut sier at han har opplevd flere elever som synes det er skummelt å lese høyt i klasserommet, og at han da kan bruke grupperom for å la elevene øve på det de skal lese, enten alene eller sammen med en voksen: *«...og noen ganger tar jeg de ut slik at de kan øve litt på grupperommet og så blir de tatt inn igjen og leser høyt.»* (Knut). Han poengterer at dette er avhengig av at de vil det selv. Klassen til Knut er heldige som har et ekstra rom stående tomt som de kan bruke. I tillegg til dette er de flere voksne og har dermed ofte mulighet til å dele opp klassen i mindre grupper, noe han opplever svært hensiktsmessig i arbeid med stille elever, da det gir dem muligheten til å blomstre.

Ola har erfart at bruken av grupperom kan både være positiv og negativ i arbeidet med fysisk inkludering. Grupperommet ble brukt for å etablere en trygg base for en elev som viste en innagerende atferd. Han forteller at eleven ofte fikk gjøre lystbetonte oppgaver der, men at eleven ofte ble sittende alene med døren lukket: *«Det viser seg at det å sitte på grupperom alene, det er jo som å være på et isolat»* (Ola).

### 4.2.3 Garderobe

Kari understreker viktigheten av plassering i garderobesituasjoner. Hun belyser to ulike sider om hvorfor dette er viktig å tenke over i arbeidet med elever som viser en innagerende atferd. Det første hun forteller er at overgangen fra skoletime til friminutt kan være kaotisk da alle skal ut samtidig. Derfor er det lurt å ha fast plass for elever som viser en innagerende atferd slik at det er forutsigbart for dem både med tanke på at de er i nærheten av noen de kan være med, men også med tanke på at de ikke blir presset opp i andre elever. Hun sier at:

*...de går jo ut og så er det rett ut alle sammen med alle. Det er veldig, litt sånn kaotisk for noen barn. Å sortere hvor alle er. Passe på garderobe, det er veldig viktig. Plassere lurt, sånn at en kommer greit ut med noen en kan være med. Ikke får noen, ja, trøkt opp i på veien ut (Kari).*

Den andre grunnen til at Kari forteller at garderobesituasjon er viktig å tenke over for elever som viser en innagerende atferd er fordi fast garderobeplass kan føre til forutsigbarhet for disse elevene som gjør situasjonen tryggere: «Hvis alle i klassen bytter mye garderobe, så føler jeg ofte det kan være en trygghet å ha sin plass i sin garderobe, uansett. Sånn at det ikke, starten er sånn, å hvor skal jeg være?» (Kari).

Ola trekker også frem garderoben som en arena læreren bør tenke på. Han har erfart at elever som viser en innagerende atferd har behov for å bli plassert nær døra, slik de har kort vei inn i klasserommet, samt at det bør være elever de er trygge på i nærheten. Liv trekker også frem garderoben som en arena som kan være utfordrende for disse elevene: «...den garderobesituasjonen kan jo være veldig sånn voldsom for noen av disse» (Liv).

### 4.2.4 Drøfting

I dimensjonen om fysisk inkludering legger Qvortrup og Qvortrup (2018) vekt på at inkludering handler om at eleven skal være fysisk inkludert i fellesskapet. Dette innebærer både at eleven er fysisk i klasserommet, men også hvorvidt det tilrettelegges for at eleven kan være en del av fellesskapet.

Forskning viser at en strategisk plassering i klasserommet kan være et hensiktsmessig tiltak for å inkludere elever fysisk, da det kan virke skremmende for elever som viser en innagerende atferd å være plassert midt i klasserommet med mange mennesker rundt (Mjelve

et al., 2019). Både Kari og Liv forteller at plassering kan skape trygghet for elever som viser en innagerende atferd. Kari ser viktigheten av å plassere disse elevene i en ende av klasserommet da de kan føle seg vernet der. Dette begrunnes i at eleven da har større mulighet til å trekke seg unna støy og kaos enn dersom vedkommende hadde vært plassert i midten av klasserommet. Begge belyser i tillegg at det er viktig å plassere dem i nærheten av en dør. De argumenterte med at dette vil gjøre det enklere for eleven å gå ubemerket ut av klasserommet dersom det skulle være noe. Visser (2001) legger til at klasserom med lite akustikk og støy også kan være tryggende for den aktuelle elevgruppen. Dette kan bety at det kan være hensiktsmessig å plassere eleven i nærheten av en dør eller en vegg, slik at de kan trekke seg unna dersom de skulle oppleve støy og kaos. Liv påpeker derimot at opplevelsen av hvor det er trygt i klasserommet kan varieres fra elev til elev. Samtidig kan det være hensiktsmessig å plassere eleven slik at de har tilgang til hjelp og veiledning fra læreren. Lund (2012) viser til tidligere forskning som hevder at store, lyse og oversiktlige rom kan skape trygghet for elever som viser en innagerende atferd. Det er rimelig å anta at dersom klasserommet er stort og lyst, vil det være lettere for eleven å få oversikt. Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at elever som viser en innagerende atferd har ulike behov og styrker som må tas hensyn til.

Videre rettes oppmerksomheten til lærerne mot hvem de plasserer elever som viser en innagerende atferd sammen med. Dette kan ses i sammenheng med flere studier som hevder at barn med denne atferdsproblematikken har utfordringer med å danne relasjoner til jevnaldrende, og at det foreligger en frykt for avvisning (Coplan et al., 2016). Liv poengterer at dette er elever som ofte har mye å stri med, og at hvem de blir plassert sammen med ikke skal bli et ytterligere stressmoment for dem. Merell (2008) belyser ulike måter den innagerende atferden kan komme til uttrykk på, slik som depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekning. Dette kan også knyttes opp til Livs poeng om at det gjerne er individer som allerede har mye å håndtere. Knut og Ola ser nærmere på verdien av å benytte seg av medelever som eleven føler seg trygg på og samarbeider godt med, da de kan ha vansker med å skape nye og stabile relasjoner til medelever (Kavale, 2005, sitert i Lund, 2012). Dette kan også relateres til Coplan et al. (2016) som beskriver elevens vansker med å bygge relasjoner til jevnaldrende grunnet en overordnet frykt for avvisning. Knut legger til at elever som viser en innagerende atferd ikke nødvendigvis bytter plasser like ofte som resten av klassen. Samlet sett kan dette tyde på at det vil være hensiktsmessig å plassere elever som viser en innagerende atferd sammen med medelever som de kommer godt overens med,



samarbeider godt med og som de har en god relasjon til for å inkludere eleven fysisk i fellesskapet.

Mjelve et al. (2019) trekker frem at elever som viser en innagerende atferd ofte blir assosiert med å ha få venner, og at den eller disse vennene ofte har likhetstrekk ved dette atferdsuttrykket. Dette kan trekkes i retning av at ved å plassere denne elevgruppen sammen med andre elever som også viser lignende atferdstrekk, kan føre til negative konsekvenser i form av gjensidig påvirkning av atferden. Derfor er det viktig å ta hensyn til hvem eleven blir plassert sammen med ut fra elevens atferdshistorikk, samarbeidsferdigheter og personlighetstrekk. På bakgrunn av dette gir det grunn til å tro at ved å plassere den aktuelle elevgruppen sammen med elever som har en positiv innvirkning på dem, kan det resultere i en positiv innflytelse på eleven.

Også Kari ser på viktigheten av å være bevisst på fysisk plassering og hvilke medelever som blir plassert rundt elever med den aktuelle atferdsutfordringen, men setter i større grad søkelyset på garderobesituasjonen. Hun forteller at garderobesituasjonen ofte kan oppleves som stressende, uoversiktlige og kaotiske for disse elevene, da alle elever skal ut samtidig. Dette stemmer overens med resultater fra forskningen til Mjelve et al. (2019). Her kommer det frem at støy og kaos kan være spesielt utfordrende og skummelt for elever som viser en innagerende atferd. Kari sier derfor at det kan være lurt med faste plasser i nærheten av medelever som eleven føler seg trygg på, og gjerne litt skjermet plassering slik at de slipper å oppleve å bli konfrontert av flere elever samtidig. Imidlertid er det viktig å belyse utfordringer som kan oppstå ved å kun spille på de kjente og trygge relasjonene disse elevene har. Det kommer frem i studien til Lund (2008) at disse elevene ofte har et overordnet ønske om å ytterligere bli inkludert i fellesskapet. Det vil derfor være viktig å utfordre eleven til å danne nye sosiale relasjoner slik at de får en økt trygghet til flere i klassen. Dette er spesielt viktig for å unngå at elever som viser en innagerende atferd blir avhengig av en enkelt elevs tilstedeværelse for å føle seg trygg.

Forskning viser at forutsigbarhet kan være hensiktsmessig for elever som viser en innagerende atferd da dette kan være med på å forberede dem på hva som skal skje fremover. En måte å legge til rette for dette på kan være gjennom å ha forutsigbare klasserom med en klar plan for dagen og uken (Mjelve et al. 2019). Dette kan også virke betryggende for flere elever. Ola forteller i intervjuet at han har brukt detaljerte dagsplaner for elever som viser en

innagerende atferd, nettopp for å forberede dem på hva som skal skje i løpet av dagen, hvor eleven skal være og hvilke voksne og barn eleven skal forholde seg til. En styrke med dette kan være at eleven føler seg ivaretatt. Det legges til rette for at eleven skal være en del av fellesskapet ved at det skapes trygghet og forutsigbarhet. En arbeider aktivt for å inkludere eleven inn i klasserommet og i fellesskapet som er der. Haug (2014) fremhever at dersom en elev er en del av en klasse eller gruppe, gir det eleven en større mulighet til å ta del i det sosiale livet og fellesskapet. Dagsplaner kan dermed være et verktøy for å inkludere eleven fysisk i klassen som igjen kan være med på å inkludere eleven inn i det sosiale fellesskapet.

Videre bør det nevnes at detaljerte dagsplaner kan virke imot sin hensikt. Ola opplevde at dersom det ble endringer i planen, som det ofte ble, kunne konsekvensene bli større for eleven enn dersom planen ikke var like detaljert. Eleven kan oppleve et tillitsbrudd ved at skoledagen ikke stemmer overens med det læreren har skrevet ned på dagsplanen. Dette kan i verste fall resultere i svekket relasjon mellom lærer og elev. Konsekvenser av en svekket lærer-elev relasjon kan igjen få store konsekvenser. Linder (2012/2012) løfter frem at gjennom en god relasjon kan læreren legge til rette for trening og utvikling av nødvendige sosiale ferdigheter og at denne relasjonen er avgjørende for læring, vekst og utvikling. I studien til Nordahl et al. (2009) kommer det frem at skoler med lav forekomst av atferdsproblemer har blant annet til felles at det er positive relasjoner mellom lærer og elev. Dersom denne relasjonen blir svekket er det rimelig å anta at det kan bli vanskelig for læreren å legge til rette for inkludering av eleven og hjelpe eleven med å trene på sosiale ferdigheter. Det er viktig å poengtere at Ola fortsatt bruker dagsplaner, men ikke like detaljerte. Dermed slipper han eventuelle konflikter dersom ikke dagen skulle gå som nøyaktig planlagt.

Nilsen (2017) ser på fysisk inkludering gjennom hvor eleven får sin opplæring. Dette innebærer om eleven er i klasserommet, i mindre grupper eller får opplæringen gjennom enetimer. På den ene siden kan bruken av grupperom være positiv. Knut mener at det er bra å bruke grupperom dersom en har det tilgjengelig. Han mener at grupperom kan brukes som en arena hvor fokuset er mestring. I noen tilfeller kan elever som viser en innagerende atferd ha utfordringer med konsentrasjon (Merell, 2018) og å komme i gang med oppgaver (Roeser et al., 1998). Ut fra dette kan grupperom være et tiltak som kan være med på å redusere potensielt forstyrrende situasjoner for eleven, som for eksempel støy (Visser, 2001). I dette tilfellet brukes grupperom til å øve på å snakke, samt å lese høyt før eleven skal prøve å ta ordet i klasserommet. Dette stemmer overens med funn fra forskningen til Murberg (2010).

Her legges det vekt på at ved å plassere elever som viser en innagerende atferd i mindre grupper, kan disse elevene ha en større mulighet til å oppleve mestring. På den andre siden kan bruken av grupperom ha en negativ innvirkning på inkluderingsarbeidet. Ola forteller at ved å ha et grupperom med en dør som lukkes, kan det oppleves som svært ensomt for eleven. Det vil derfor være viktig å vurdere hvilken nytte bruken av grupperom kan ha for eleven. En løsning kan være å variere bruken av grupperom slik at en kan hindre at eleven føler seg ekskludert fra fellesskapet.

Det er nødvendig å belyse at det ikke er alle som har muligheten til å bruke grupperom. En vil være avhengig av at skolen har grupperom tilgjengelig, samt nok voksne til å kunne ta ut små grupper fra den ordinære undervisningen. Dette er faktorer som læreren ikke rår over. Ut fra Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) kan en se sammenheng mellom skolens økonomi og elevenes opplæring. Dersom skolen ikke har nok ressurser til å ha flere voksne i klasserommet, eller nok grupperom tilgjengelig, vil det være vanskelig å ta ut en gruppe elever for å øve på for eksempel lesing. Funn viser at lærere sier de mangler tilstrekkelig ressurser for å kunne mestre inkludering i praksis (Herlofsen & Nilsen, 2016; Sokal & Sharma, 2014).

### 4.3 Sosial inkludering av elever som viser en innagerende atferd

I denne kategorien vil vi ta for oss ulike tiltak som lærerne mener er sentrale i arbeidet med sosial inkludering av elever som viser en innagerende atferd, og deretter drøfte dette. Vi har valgt å dele kategorien inn i følgende underkategorier: 1) fellesskapets betydning for klassemiljøet, 2) trygge friminutt og 3) drøfting.

#### 4.3.1 Fellesskapets betydning for klassemiljøet

I samtalene om sosial inkludering, trer klasserommet frem som en viktig arena blant flere av lærerne. I Livs klasse er de opptatt av å skape et trygt klassemiljø samt å bygge relasjoner: «*Vi er jo veldig opptatt av å skape relasjoner med elevene, og elevene seg imellom*» (Liv). Hun legger til at det er viktig å gi elevene muligheten til å skape relasjoner til hverandre.

Gymsalen og lek kan være et slikt tiltak. Klasseregler blir trukket frem av Liv som et tiltak for å skape et trygt klassemiljø. Hun forteller at alle elevene er med på å bestemme hvilke regler som skal gjelde for klassen, slik at alle skal føle en tilhørighet og trygghet til klassen.

Ola forteller at det er viktig for elever som viser en innagerende atferd å kunne ta del av fellesskapet. Dersom en elev synes det er skummelt å ta ordet eller å være sammen med klassen, kan en gi dem oppgaver som gagnar alle. Han forteller at noen ganger kan det være lurt å la dem, sammen med ett par andre, lage noe på skolekjøkkenet, som de kan dele ut til de andre etterpå. Eleven vil da få muligheten til å være sammen med en liten gruppe, samt sitte igjen med følelsen av å gi og bidra til fellesskapet. Kari forteller også at et tiltak kan være å dele opp i mindre grupper, men legger til at det da er viktig å tenke over gruppene på forhånd.

Knut og Liv sier at et tiltak de bruker, er at alle har en læringsvenn. Dette kan være spesielt gunstig for elever som viser en innagerende atferd fordi noen av dem kan oppleve det som skremmende å snakke høyt i klassen. Dermed kan de bruke læringsvennen til å ha parsamtaler med:

*De som kanskje er redde for å ta ordet, at de kan være sammen med noen de er trygge på. At de blir litt styrt. Ofte så rekker de ikke opp hånda. At en da kjører sånne parsamtaler når det er ting de skal snakke om, sånn at de får trent seg i å prate (Knut).*

#### 4.3.2 Trygge friminutt

To av lærerne, Kari og Liv, trekker spesielt frem tiltak i friminuttene som kan være med på å inkludere elever som viser en innagerende atferd i det sosiale fellesskapet. Organisert lek blir trukket frem som et tiltak disse lærerne har erfart kan være et godt tiltak. Kari forteller at de bruker spisegrupper hos dem, hvor en liten gruppe elever blir tatt ut av klasserommet sammen med en voksen og at de da planlegger friminuttet:

*En tar ut noen som en tenker spiller det barnet bra da, i spisegrupper. Der snakker en om kanskje temaer som er bestemt, liksom fra for eksempel sosiallærer, eller så finner vi noe som vi vet engasjerer. Også vinkler en det inn til å planlegge litt friminuttene (Kari).*

Videre forteller hun at de har aktivitetsledere i friminuttene og at dette tiltaket kan gjøre det lettere for elever å bli med i leken da den er organisert. Hun påpeker likevel at dette er lettere

å gjennomføre for de yngre elevene, og at det kan være vanskeligere for de eldre elevene å bli med i slike leker. Derfor har de andre tiltak for de eldre elevene slik som biblioteksgrupper og ryddegrupper. Dette kan være tiltak som gjør at elevene opplever noen gode friminutt:

*...her på skolen så har vi forskjellige oppgaver inne. Sånn at en her hvert fall har noen gode friminutt og, som en kan ha litt andre, hva skal jeg si, oppgaver.*

*Biblioteksgrupper, ryddegrupper, at en liksom kan kanskje ha litt sosialt rundt det da. Sette sammen noen fine grupper elever sånn at de hvert fall har noen gode friminutt (Kari).*

Liv forteller at flere av de litt mer stille elevene ofte velger å melde seg opp på ulike friminuttsoppgaver. Hun legger til at for elever som viser en innagerende atferd kan det være greit å ha en konkret oppgave i en ellers uforutsigbar situasjon. Oppgaver elevene kan få kan blant annet være bibliotekassistent eller drive utlån av leker.

Videre forteller både Liv og Kari at de er opptatt av å være flere voksne ute i friminuttene. Ved å være flere voksne ute, vil det være enklere å oppdage elever som står alene, sier Liv. Kari forteller at på det ene trinnet hun hadde jobbet på, pleide de å være mange voksne ute for å være sammen med elevene. De gikk uten vest, slik at de ikke ble oppfattet som vakter, og brukte friminuttene på å prate med elevene, sette i gang leker og være med og lære dem ulike leker de kunne bruke senere. Hun har erfart at elever synes det er gøy hvis voksne er med i leken, og begrunner dette med forutsigbarhet for elevene: «Hvis vi var ute i lillefri, og langefri også da, var vi med og spilte. Det blir jo alltid gøyere hvis en voksen er med [...] alle andre barn er uforutsigbare, men en voksen er ikke det» (Kari). Andre tiltak Kari forteller de har prøv ut er at de har latt elever være inne i friminuttene for å spille ulike brettspill, eller bruke Cromebooken. Hun avslutter samtalen om friminutt med å poengtere at det er individuelt fra elev til elev om hvordan de kan inkluderes i friminuttet, og forteller at for noen er friminutt en tenkepause: «Noen ganger er friminutt og en tenkepause, et frirom, hvor ikke noen skal passe på hva du skal gjøre. Så inne gjør du alt du skal gjøre, så trenger du den pausen. Du må liksom se litt an» (Kari).

#### 4.3.3 Drøfting

Både Nilsen (2017) og Qvortrup & Qvortrup (2018) tar for seg den sosiale dimensjonen ved inkludering og ser på hvorvidt miljøet er inkluderende eller ei. De legger vekt på om eleven

har en reell mulighet til å både være en del av, og ta en del av det sosiale fellesskapet. Ola forteller i intervjuet at det er viktig for elever som viser en innagerende atferd å kunne ta en del av fellesskapet. Et tiltak som blir trukket frem av den ene læreren er klasseregler. Dette kan ses i sammenheng med at klasseregler kan være med på å skape et trygt og forutsigbart miljø, noe som er særlig viktig for disse elevene (Mjelve et al., 2019). I studien til Nyborg et al. (2022) kom det frem at et viktig tiltak i inkluderingsarbeidet av elever som viser en innagerende atferd var å skape et trygt og inkluderende klassemiljø. Som tidligere nevnt i delkapittel 4.1.4 forteller Knut om ulike årsaker til at elever viser en innagerende atferd, og peker på at eleven kan være utrygg, redd for å gjøre feil, redd for å bli latterliggjort, ekskludert fra gjengen og at eleven vil unngå konfrontasjon. Kari har erfart at tidligere møter med andre elever har hatt negativ påvirkning på atferden til eleven som viser en innagerende atferd. Schmidt & Buss (2010) hevder at dette atferdsuttrykket assosieres med frykt for negativ oppfattelse av kjente og ukjente. Crozier (2002) belyser også at elever som viser en innagerende atferd er redd for å bli negativt evaluert i sosiale situasjoner. Rent overordnet kan dette vitne om at klassemiljøet kan ha en positiv eller negativ påvirkning på atferden til eleven. Det er imidlertid viktig å nevne at klasseregler i seg selv ikke nødvendigvis er nok for å skape et inkluderende klassemiljø. Læreren må aktivt og kontinuerlig arbeide for å skape et trygt og godt klassemiljø med en inkluderende klasseromskultur. Det vil være rimelig å anta at et dårlig klassemiljø kan være med på å øke elevens frykt relatert til å bli negativt oppfattet og ekskludert fra gjengen. Et positivt klassemiljø kan derimot skape trygghet for eleven og åpne opp for forståelse og aksept for likheter og ulikheter blant elevene i klassen.

Liv understreker særlig betydningen av å legge til rette for et trygt klassemiljø hvor relasjonsbygging mellom både lærer-elev og elev-elev står sentralt. For elever som viser en innagerende atferd er det essensielt med trygge relasjoner til voksne (Mjelve et al., 2019). Linder (2012/2012) legger til at en god relasjon mellom lærer og elev kan føre til bedre innsikt og forståelse av elevens behov, som kan være avgjørende for læring, vekst og utvikling. Spurkeland formulerer det slik: «lærer-elev relasjonen er selve kjernerelasjonen i skolens virksomhet» (Spurkeland, 2011, s. 64). Ut fra våre funn og relevant teori er det rimelig å anta at en trygg og god lærer-elev relasjon kan være avgjørende i arbeidet med elever som viser en innagerende atferd. I en tidligere studie kommer det frem at skoler med lav forekomst av atferdsproblematikk har til felles at det er gode relasjoner mellom elever og lærere, og at en viktig faktor i dette arbeidet er bruk av ros og oppmuntring ved positiv atferd (Nordahl et al., 2009). En kritisk innvending kan være at lærer-elev relasjonen ikke må bli for

«nær» (Mjelve et al., 2019). Det vil være viktig for læreren å skille mellom en fagrettet og midlertidig relasjon (van Manen, 1991/1993) og personlige relasjoner. Dersom læreren arbeider aktivt med relasjonsbygging til spesielt elever som viser en innagerende atferd, kan en mulig konsekvens være at det vil oppleves urettferdig for andre medelever. Det er også verdt å problematisere elevenes tidligere erfaringer med relasjoner til voksne. Bowlby (1982) ser på relasjonen mellom barn og foreldre, og ser på hvordan barna tar med disse erfaringene inn i nye relasjoner. Dersom noen av disse elevene har erfaringer med omsorgspersoner som ikke behandler dem bra, eller stadig har opplevd tillitsbrudd av voksne, vil dette kunne påvirke hvordan eleven trer inn i nye relasjoner. Ut fra dette kan det være krevende å bygge relasjoner, og det vil da være viktig at skolen tilbyr støtte og veiledning til læreren.

Sammenhengen mellom lærer-elev relasjon og elev-elev relasjon er også verdt å nevne. Dersom en elev som viser en innagerende atferd strever med å bli inkludert i klassen, er det ikke nødvendigvis kun elevgruppen en skal klandre. Det er også viktig å se på hvordan læreren fremtrer i møte med elevene og hvordan vedkommende tilrettelegger for relasjonsbygging i klassen. Ved å tilrettelegge for et åpent og aksepterende klassemiljø er det rimelig å anta at dette kan bidra til styrkede relasjoner mellom både læreren og medelevene seg imellom som kan føre til sosial inkludering. Veland (2011) fremhever at gode relasjoner mellom medelever bør stå sentralt i arbeidet med sosial inkludering. Dette trekkes også frem av lærerne som hensiktsmessig i arbeidet med elever som viser en innagerende atferd. Liv presiserer at det er viktig å legge til rette for at elevene kan skape relasjoner seg imellom, gjennom blant annet lek og på andre sosiale arenaer i skolen. Dette kan derimot være en utfordring da elever som viser en innagerende atferd kan ha vansker for å etablere relasjoner til medelever (Coplan et al., 2016), da disse elevene kan oppleves som blant annet avvissende (Lund, 2012). Informantene trekker frem læringsvenn som et tiltak for å gjøre klasseromssituasjonen mindre skremmende. Det vil da være viktig at den aktuelle eleven er plassert ved siden av en elev som de er trygge på. Vi kan se likheter med dette og funn fra studien til Murberg (2010), hvor det trekkes frem at ved å plassere elever i mindre grupper kan en øke sjansen for at eleven opplever positive sosiale interaksjoner. I studien til Coplan et al. (2011) kommer det derimot frem at lærere er usikre på hvilke strategier de bør bruke i arbeidet med å utvikle sosiale ferdigheter til elever som viser en innagerende atferd. Vi kan trekke paralleller her til uttalelsene til flere av lærerne i vår studie. Her uttrykker flere at de mangler tilstrekkelig kunnskap og riktige verktøy i arbeidet med den aktuelle elevgruppen.

Det er rimelig å anta at dersom lærerne får utviklet sin kunnskap, kan det føre til bedre tilrettelegging og tilpasning for sosial inkludering av disse elevene.

Videre rettes det oppmerksomhet mot friminutt som en arena for økt sosial inkludering av elever som viser en innagerende atferd. Liv trekker frem at disse elevene ofte ønsker forutsigbarhet i friminuttene, og derfor melder de seg på ulike friminuttsoppgaver. Vi kan se likheter med dette og funn fra en tidligere studie, hvor et tiltak som ble trukket frem var å gi elever spesifikke roller i friminuttene (Mjelve et al., 2019). Ved å tildele eleven spesifikke roller eller ansvar i friminuttene, kan det bidra til at eleven føler seg inkludert og det kan være med på å øke selvfølelsen. Kari forteller imidlertid at dette er vanskeligere å gjennomføre på mellomtrinnet. Hun peker derfor på andre tiltak som biblioteksgrupper og ryddegrupper som kan bidra til sosiale situasjoner for elevene. Nilsen (2017) formidler at ved å tildele ansvar og plikter kan elever oppleve en økt følelse av tilhørighet og samhold. Et tiltak Kari forteller om for å skape forutsigbarhet for elever som viser en innagerende atferd er å bruke spisegrupper til å planlegge friminuttene.

Både Kari og Liv trekker frem organisert lek i friminuttene som et tiltak for å inkludere elever som viser en innagerende atferd. De begrunner dette med at det er forutsigbart for elevene. Vi kan se likheter av dette og at elevene trenger forutsigbarhet i klasserommet (Mjelve et al., 2019). En kritisk innvending til dette kan imidlertid være at friminuttene for mange er et fristed. Lærerne planlegger og organiserer timene gjennom skoledagen, og friminutt er for mange den tiden hvor de kan ha en pause, leke fritt og gjøre det de selv vil. Dermed kan det bli problematisk dersom lærerne også tar kontroll over friminuttene. Kari forteller at: «*Noen ganger er friminutt og en tenkepause, et frirom, hvor ikke noen skal passe på hva du skal gjøre. Så inne gjør du alt du skal gjøre, så trenger du den pausen. Du må liksom se litt an*» (Kari). Derfor kan det være viktig at lærerne ikke tar kontroll over friminuttene. Liv og Kari forteller at et annet tiltak som kan bidra til å inkludere elever som viser en innagerende atferd er ved å være flere voksne tilgjengelig i friminuttene. Liv sier at dette gjør det lettere å fange opp elever som står alene. Kari forteller at de pleier å være mange voksne ute i friminuttet uten at de nødvendigvis har vakt. Dette kan være et tiltak som kan virke betryggende for den aktuelle elevgruppen fordi de voksne kan oppleves som mer forutsigbare enn barn, slik som Kari poengterer.



## 4.4 Psykisk inkludering av elever som viser en innagerende atferd

I siste kategori vil vi presentere lærernes tanker og erfaringer om hvordan en kan inkludere elever som viser en innagerende atferd med bakgrunn i det psykiske, og deretter drøfte dette. Vi har valgt å dele inn denne kategorien i følgende underkategorier: 1) fortolkning, 2) åpenhet, 3) flere lærere og 4) drøfting.

### 4.4.1 Fortolkning

Flere av lærerne uttrykker at de opplever det utfordrende å vite om elever som viser en innagerende atferd føler seg inkludert. Ola forteller: *«De tolker jo veldig mye, har jeg erfaring med»* (Ola). Liv har også erfart at elevene kan tolke situasjoner og kommentarer negativt. Hun legger til at det er viktig å hele tiden, gjennom små drypp, prøve å motbevise dem og de negative tankene deres. I noen tilfeller opplever lærerne at de kommer til kort i arbeidet med elever som viser en innagerende atferd, og at de ønsker hjelp fra fagpersoner i slike situasjoner. Ola forteller at disse elevene har behov for å lære seg nyttige verktøy for å mestre livet samt å få hjelp til å bruke dem.

Ola legger til at kroppsspråk kan spille en viktig rolle i samtaler med eleven. Han poengterer at det er viktig med øyekontakt og tenke over hvordan en snakker med og til dem. Knut forteller at før koronapandemien kom, pleide de alltid å håndhise på morgenen, men at dette er noe som har avtatt. I dag pleier han å si god morgen til alle og se dem i øynene, for å fange opp dagsformen til elevene: *«...at en står og sier god morgen og prøver å se. For da kan du fange opp ganske mye, hvordan dagsformen er. Ser du blikket går ned når de går inn, eller?»* (Knut).

### 4.4.2 Åpenhet

Lærerne poengterer at det er viktig med åpenhet i klassen. Ola forteller at ved å være ærlig og åpen med klassen og foreldre kan en skape en trygg base for de stille elevene: *«eleven synes det er trygt å komme i klassen»* (Ola). Knut forteller at han har positive erfaringer med åpenhet i klassen. Videre belyser Kari viktigheten av å være åpne med elevene i klassen om ulike utfordringer medelever kan streve med:

*Hvis det er en åpenhet om at eleven sliter med det og det og det, så føler jeg det er mye lettere å spille på elevene, og få de til å være med å bidra. Ja, det er ikke sånn at,*

*åja, han må være med igjen. Det er mer sånn, jaja, selvfølgelig gjør vi det. For vi vet jo. De eier litt av løsningen. Det er med å hjelpe. Det er hvert fall mitt inntrykk av elever. De har veldig lyst til å være hjelpsomme, og gjør det beste for andre. Barn er utrolig forståelsesfulle hvis du bare gir de verktøyet (Kari).*

Videre forteller Ola at han er opptatt av at elevene skal inkludere hverandre. Han har derimot opplevd at medelever ofte ikke får respons, hverken gjennom ansiktsuttrykk eller svar fra den aktuelle eleven dersom de stiller dem et spørsmål: «*De gir og gir og gir, men de får aldri noe igjen ...*» (Ola). Videre uttrykker han at på grunn av dette er det viktig med åpenhet i klasserommet, slik at medelevene har en forståelse av at de ikke gjør noe galt, men at den aktuelle eleven kanskje synes at det er vanskelig å svare dem.

#### 4.4.3 Flere lærere

Knut, Liv og Kari legger gjennom intervjuene vekt på deres positive erfaringer med å være flere voksne i klasserommet. Liv sier at de flere ganger i uka har flere lærere i klassen, hvor den ene har et ekstra ansvar for å snakke med elevene. Denne læreren skal ha en litt annerledes rolle, med at relasjonsbygging står sentralt. Knut forteller at de nå er to kontaktlærere i klassen og at dette gjør det lettere å fange opp enkeltelever og være tilgjengelig dersom noen trenger å prate med en voksen:

*Nå har jeg en stor klasse som vi deler på 2 kontaktlærere, og det er veldig bra synes jeg. Særlig med tanke på den type atferd. For det er lettere for, for vi er kanskje litt oftere to inne, kanskje litt lettere å fange opp hvis det er ett eller annet behov for å snakke med en elev, ikke sant. Og er du alene i en stor klasse så klarer du ikke alltid å fange opp disse tingene (Knut).*

Han forteller videre at da han var lærer alene i en stor klasse, smalt det ofte. Til slutt poengterer han at det handler om hva slags ressurser skolen har. Kari har også erfart at det er lettere å fange opp enkeltelever når de er flere voksne til stede:

*Vi har funnet ut at det er lettere å se enkeltelever og vi er flere lærere som jobber tett på elevene så det er fort gjort at en ser... at en har lagt merke til en liten ting og så får vi alle med oss det og så tenker vi på det (Kari).*

#### 4.4.4 Drøfting

Innenfor denne dimensjonen står elevens opplevelse sentralt. Både Qvortrup og Qvortrup (2018) og Nilsen (2017) mener at eleven må føle seg anerkjent av fellesskapet før de faktisk kan føle seg inkludert. Lærerne uttrykker at nettopp dette oppleves som utfordrende, spesielt når det kommer til elever som viser en innagerende atferd: «*De tolker veldig mye, har jeg erfaring med*» (Ola). Ola er ikke alene i denne forståelsen om den aktuelle elevgruppen. Liv har også erfart at elevene ofte tolker situasjoner negativt. På den ene siden kan arbeid med å utvikle mentaliseringskapasiteten hos elever som viser en innagerende atferd være gunstig. Det kan da være hensiktsmessig å sette søkelys på at det eleven tolker som virkelig, ikke nødvendigvis er virkeligheten (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Dette kan være til hjelp for at eleven skal kunne utvikle sin mentaliseringskapasitet og lære seg å være bevisst sine egne tanker og følelser. Samtidig handler det om at de klarer å forstå den andres atferd og opplevelse, slik som Lund og Helgeland (2020) understreker er en viktig faktor i utvikling av mentaliseringskapasitet. Ola forteller i intervjuet at den aktuelle elevgruppen har behov for å utvikle verktøy for å kunne mestre livet. Mentaliseringskapasitet kan være et slikt verktøy som kan bidra til at elevene blir mer motstandsdyktige og forståelsesfulle i møte med andre, noe som igjen kan være til hjelp for å håndtere ulike utfordringer i livet. Læreren kan være en nøkkelperson i arbeidet med å hjelpe disse elevene til å utvikle sin mentaliseringskapasitet da de er til stede i store deler av barnets oppvekst (van Manen, 1991/1993). Slik som Liv forteller kan en gunstig måte å hjelpe elever som viser en innagerende atferd være å øke deres bevissthet om situasjoner som oppstår, og hjelpe dem med å forstå at virkeligheten ikke alltid samsvarer med deres negative oppfatning. Dette kan føre til økt mentaliseringskapasitet for eleven.

På den andre siden er det viktig å påpeke at det ikke bare er elever som viser en innagerende atferd som har et behov for å utvikle sin mentaliseringskapasitet. Det er vesentlig at den voksne klarer å tilpasse sin respons til eleven ved å tone seg inn på elevens emosjonelle tilstand, slik at eleven opplever seg møtt og forstått (Lund og Helgeland, 2020). Skårderud og Sommerfeldt (2008) hevder at vi tar inn kroppsspråk og ansiktsuttrykk når en deltar i samtaler. Som Ola påpeker, kan en derimot møte elever som ikke uttrykker seg særlig gjennom ansiktsuttrykk. Det kan dermed være viktig for læreren å være klar over dette når situasjonen tolkes. Dette gir oss grunn til å tro at det er viktig å utvikle mentaliseringskapasitet hos alle elever. Lærerne anså åpne og ærlige klasserom som særlig viktig i forhold til elever som viser en innagerende atferd, da det kan være med på å skape en

trygg base for disse elevene. Gjennom åpenhet i klasserommet kan medelever få en forståelse for hvorfor den aktuelle eleven er og oppfører seg som den gjør. Samtidig kan det gi dem mulighet til å tolke situasjoner hvor de samhandler med elever som viser en innagerende atferd på en mer realistisk måte, altså at de mest sannsynlig ikke har gjort noe feil selv om de ikke får særlig respons fra den aktuelle eleven. Kari sier det så godt: «*Barn er utrolig forståelsesfulle hvis du bare gir de verktøyet*» (Kari).

Flere av informantene forteller i intervjuene at de sitter igjen med positive erfaringer av å være flere voksne i klasserommet. De ser verdien av at flere voksne i klasserommet gjør det lettere å fange opp enkeltelever og være tilgjengelig dersom noen trenger en voksen å prate med. Dette kan være spesielt aktuelt i arbeidet med elever som viser en innagerende atferd, da de har lett for å bli oversett og bagatellisert i skolen (Paulsen et al., 2006). Noen av disse barna er også mer utsatt for å utvikle engstelse og ubehag i skolesituasjoner (Bekkhuis et al., 2023; Lund, 2012). Derfor vil det være spesielt viktig at det er voksne til stede som har tid og kompetanse til å prate med disse elevene dersom det trengs.

En kan derimot stille spørsmål ved om det er flere lærere som skal til for at elever som viser en innagerende atferd skal føle seg inkludert. Det er lett å trekke fokuset til manglende ressurser når en snakker om skolen, men det er også nødvendig å rette et kritisk blikk mot hvordan ressursene blir anvendt. Lærere uttrykker at de mangler tilstrekkelig kompetanse for å mestre inkludering (Herlofsen & Nilsen, 2016; Sokal & Sharma, 2014). Dersom skolen har et større fokus på innagerende atferd som et atferdsuttrykk, gir det grunn til å tro at lærerens kompetanse vil øke, noe som igjen kan medføre til at det er større mulighet for at disse elevene føler seg sett og inkludert. Knut forteller at et tiltak han bruker for at elever som viser en innagerende atferd skal føle seg sett, er blant annet å stå i døra hver morgen for å se hver elev i øynene. Han hevder at ved å gjøre dette tilegner han seg nyttig informasjon om hvordan dagsformen til hver elev er.

## 5.0 Avsluttende refleksjon

Målet med studien har vært å undersøke innagerende atferd og inkludering gjennom problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har lærere med elever som viser en innagerende atferd og hvordan legger de til rette for inkludering av disse elevene i skolen?*». For å besvare problemstillingen valgte vi å gjennomføre kvalitative intervjuer med fire lærere som jobber eller har jobbet på mellomtrinnet. Gjennom analysen av datamaterialet kom vi frem til fire hovedkategorier som kunne være til hjelp for å besvare problemstillingen vår: 1) læreres erfaringer med innagerende atferd og inkludering, 2) fysisk inkludering av elever som viser en innagerende atferd, 3) sosial inkludering av elever som viser en innagerende atferd og 4) psykisk inkludering av elever som viser en innagerende atferd.

Resultatene våre tyder på at det er stor variasjon i lærernes erfaringer med elever som viser en innagerende atferd og forekomsten av dette atferdsuttrykket. Til tross for det brede spriket, har lærerne en felles forståelse av at disse elevene vender atferden innover seg selv. Deres opplevelse er at denne elevgruppen ofte går under radaren og at atferden kan være til hinder på flere arenaer i skolen. En mulig årsak til at atferdsuttrykket blir lite prioritert i skolen, er at det er vanskelig å fange opp. Det blir problematisk når atferden er til hinder for utvikling av relasjoner, hindrer deltakelse i fellesskapet og tar opp alt fokus og energi til eleven. Innagerende atferd forstås ut fra diagnoser og genetik, skolekonteksten eller et samspill mellom disse. Det kan være flere faktorer som påvirker inkludering av den aktuelle elevgruppen som karakteristiske atferdstrekk og klassemiljø. Det er derimot ikke alle elever som viser dette atferdsuttrykket som sliter med å bli inkludert i fellesskapet.

Gjennom vår studie kommer det frem ulike tilnærminger i inkluderingsarbeidet av den aktuelle elevgruppen. Med bakgrunn i den fysiske dimensjonen, ble plassering belyst som et sentralt moment i inkluderingsarbeidet. Dette gjelder både hvem de plasserer eleven sammen med i klasserommet og i garderoben, men også hvor i klasserommet de sitter. Grupperom viste seg også å være et viktig inkluderende tiltak med bakgrunn i mestring og trygghet. Ut fra våre funn ser vi at forutsigbarhet er essensielt for den aktuelle elevgruppen og kan føre til opplevelse av trygghet. Dagsplaner er et tiltak som ifølge lærerne kan bidra til forutsigbarhet i skolehverdagen. Relatert til den sosiale dimensjonen er det flere tiltak som trer frem som vesentlig for å skape forutsigbarhet for elever som viser en innagerende atferd. Betydningen

av et trygt og godt klassemiljø i form av klasseregler og gode relasjoner, organisert lek og flere lærere til stede i friminuttene er avgjørende ifølge våre funn. I lys av den psykiske dimensjonen vektlegger lærerne at de må legge til rette for utvikling av elevens mentaliseringskapasitet, slik at eleven kan bli bedre rustet for fremtidige situasjoner. Flere voksne trer også frem som et viktig tiltak i denne dimensjonen, da dette vil gjøre det lettere å være tilgjengelig dersom noen elever trenger en voksen å prate med.

Funn i studien indikerer at det er et behov for ytterlig forskning på inkludering av elever som viser en innagerende atferd, da denne elevgruppen ofte blir oversett i skolen. Våre funn peker i retning av at lærere opplever det utfordrende med å identifisere og iverksette effektive tiltak for å inkludere den aktuelle elevgruppen. På bakgrunn av dette ser vi det nødvendig å undersøke og utvikle nye strategier og tilnærminger for å støtte lærere i deres inkluderingsarbeid av elever som viser en innagerende atferd.

Selv om studien har sine begrensninger, kan den likevel bidra til økt forståelse og innsikt om innagerende atferdsvansker, samtidig som den kan gi innsikt i mulige tiltak for å fremme inkludering av denne elevgruppen. For videre forskning ville det vært interessant å intervju flere lærere for å få en bredere forståelse av hvor stort fokus det er på dette atferdsuttrykket i dagens skole, samt for å få frem flere erfaringer i arbeidet med den aktuelle elevgruppen. Det ville også vært verdifullt å intervju voksne som viste en innagerende atferd da de selv gikk på barneskolen, for å få et innblikk i deres erfaringer og opplevelser av hvordan skolen og lærerne la til rette for å inkludere dem i skolehverdagen.

# Litteraturliste

- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* (s. 33-60). Universitetsforlaget.
- Bae, B. & Waastad, J. E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Universitetsforlaget.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir). *Atferdsvansker – ulike metoder*.  
<https://www.bufdir.no/barnevern/atferdsvansker/>
- Bateman, A. & Fonagy, P. (2007). *Mentaliseringsbasert terapi av borderline personlighetsforstyrrelse : En praktisk veiledning* (Forlag, Overs.). Arneberg Forlag. (Opprinnelig utgitt 2006)
- Bateman, A. W. & Fonagy, P. (2004). Mentalization-based treatment of BPD. *Journal of Personality Disorders*, 18(1), 36-51. <https://doi.org/10.1521/pedi.18.1.36.32772>
- Bekkhuis, M., McVarnock, A., Coplan, R. J., Ulset, V. & Kraft, B. (2023). Developmental changes in the structure of shyness and internalizing symptoms from early to middle childhood: A network analysis. *Child Development* <https://doi.org/10.1111/cdev.13906>
- Bowers, T. (2004). The Forgotten 'E' in EBD. I P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (Red.), *Handbook of emotional and behavioural difficulties* (s. 83-100).
- Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss: Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker : barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Universitetsforlaget
- Burgess, K. B. & Younger, A. J. (2006). Self-Schemas, Anxiety, Somatic and Depressive Symptoms in Socially Withdrawn Children and Adolescents. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(3), 175-187. <https://doi.org/10.1080/02568540609594560>
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Coplan, R. & Rubin, K. (2010). Social Withdrawal and Shyness in Childhood: History, theories, definitions, and assessment. I K. H. Rubin & R. J. Coplan (Red.), *The development of shyness and social withdrawal* (s. 3-20). The Guilford Press.

- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S. & Rose-Krasnor, L. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of educational psychology*, 103(4), 939-951. <https://doi.org/10.1037/a0024551>
- Coplan, R. J., Liu, J., Ooi, L. L., Chen, X., Li, D. & Ding, X. (2016). A Person-Oriented Analysis of Social Withdrawal in Chinese Children. *Social development*, 25(4), 794-811. <https://doi.org/10.1111/sode.12181>
- Crozier, W. R. (2002). Shyness and social relationships - Continuity and change. I W. R. Crozier (Red.), *Shyness : Development, consolidation and change* (s. 1-21). British Psychological Society. <https://doi.org/10.4324/9780203183427>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Deng, Q., Trainin, G., Rudasill, K., Kalutskaya, I., Wessels, S., Torquati, J. & Coplan, R. J. (2017). Elementary preservice teachers' attitudes and pedagogical strategies toward hypothetical shy, exuberant, and average children. *Learning and individual differences*, 56, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.007>
- Folkehelseinstituttet. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger : en oversikt over systematiske oversikter* (Rapport -2020). <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle-handlinger-rapport-2020.pdf>
- Frønes, I. (2011). Født sånn eller blitt sånn? Sosiologi, biologi og forståelsen av den sosiale handling. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(3), 355-368. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2011-03-03>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Dev*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hassan, R. & Schmidt, L. A. (2022). Shyness, inhibitory control, and social support seeking in preschoolers: Role of familiar and unfamiliar contexts. *Emotion*. <https://doi.org/10.1037/emo0001166>



- Hastings, P. D., Nuselovici, J. N., Rubin, K. H. & Cheah, C. S. (2010). Shyness, parenting, and parent-child relationships. I K. H. Rubin & R. J. Coplan (Red.), *The development of shyness and social withdrawal* (s. 107-130). The Guilford Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Henderlong, J. & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological bulletin*, 128(5), 774-795.
- Herlofsen, C. & Nilsen, S. (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen : mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 138-158). Universitetsforlaget.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring : til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen : samspill og tilknytning*. Kommuneforlaget.
- Klefbek, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi : problemløsende arbeid med barn og unge* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 2009)
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen* (K. Hemmer, Overs.). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 2012)
- Lund, I. (2008). «I just sit there»: shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs* 8(2), 78-87. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2016). 'When words don't come easily': personal narratives from adolescents experiencing shyness as an emotional and behavioural problem in the school context. *British Journal of Special Education*, 43(4), 430-447. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12151>
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole : nye perspektiver*. Cappelen Damm akademisk.

- Merell, K. W. (2008). *Helping Students Overcome Depression and Anxiety - A Practical Guide* (2. utg.). Guilford Publications.
- Mills, R. S. L. & Rubin, K. H. (1993). Socialization factors in the development of social withdrawal. I K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Red.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (s. 117-149). Psychology Press.
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A. & Crozier, W. R. (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British educational research journal*, 45(6), 1295-1311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- Murberg, T. A. (2010). The role of personal attributes and social support factors on passive behaviour in classroom among secondary school students: a prospective study. *Social psychology of education*, 13(4), 511-522. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9123-1>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse : beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Kostøl, A. K. & Mausethagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer : En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (Rapport nr. 3). Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge - teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- NOU 2023:1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen : et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8758c1a973ae4f94ab67e3830c96b9c9/no/pdfs/nou202320230001000dddpdfs.pdf>
- Nyborg, G. & Mjelve, L. H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 181-198). Universitetsforlaget.
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Arnesen, A., Crozier, W. R., Bjørnebekk, G. & Coplan, R. J. (2023). Teachers' strategies for managing shy students' anxiety at school. *Nordic psychology*, 75(1), 50-74. <https://doi.org/10.1080/19012276.2022.2058072>
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A. & Crozier, W. R. (2022). Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: necessary, but insufficient? *International journal of inclusive education*, 26(7), 643-658. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>
- Ogden, T. (2017). Hva er atferdsproblemer? I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg.). Gyldendal akademisk.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, E. & Bru, E. (2008). Social Passivity and Grades Achieved Among Adolescents in Junior High School. *School psychology international*, 29(2), 248-262. <https://doi.org/10.1177/0143034308090063>
- Paulsen, E., Bru, E. & Murberg, T. A. (2006). Passive Students in Junior High School: The Associations with Shyness, Perceived Competence and Social Support. *Social psychology of education*, 9(1), 67-81. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-1365-y>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion : En definition. I T. Næsby (Red.), *Er du med? : om inklusion i dagtilbud og skole*, 5-16. UCN Forlag.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Strobel, K. R. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational psychologist*, 33(4), 153-176. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3304_2)
- Rosa, E. M. & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Rubin, K. H. & Chronis-Tuscano, A. (2021). Perspectives on Social Withdrawal in Childhood: Past, Present, and Prospects. *Child development perspectives*, 15(3), 160-167. <https://doi.org/10.1111/cdep.12417>
- Rubin, K. H., Coplan, R. J. & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual review of psychology*, 60, 141-171.
- Rutter, M. (1997). *Psychosocial disturbances in young people - challenges for prevention*. Cambridge University Press.
- Rønningen, G. E. (2003). Nærmiljø : nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid? I H. A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?* (s. 52-73). Fagbokforlaget.

- Sandstrom, A., Uher, R. & Pavlova, B. (2020). Prospective Association between Childhood Behavioral Inhibition and Anxiety: a Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48(1), 57-66. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00588-5>
- Schmidt, L. A. & Buss, A. H. (2010). Understanding shyness: Four questions and four decades of research. I K. H. Rubin & R. J. Coplan (Red.), *The development of shyness and social withdrawal* (s. 23-41). The Guilford Press.
- Sikt. (u.å). *Personverntjenester for forskning*. Hentet 2. februar 2023 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). SAGE.
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering - Et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 128(9), 1066-1069.
- Snoek, J. E. (2002). *Ungdomspsykiatri* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sokal, L. & Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1), 59-71. <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/7704/6320>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget.
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (1994, 7-10. juni). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole : mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.
- Van Manen, M. (1993). Mot en omtenkssomhetens pedagogikk (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). I S. Melling-Olsen (Red.), *Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtenkssomhet* (s. 1-12). Caspar forlag. (Opprinnelig utgitt 1991)
- Veland, J. (2011). Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene? I U. V. Midthassel, E. Bur, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker : barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 132-151). Universitetsforlaget.
- Visser, J. (2001). Aspects of physical provision for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Support for learning*, 16(2), 64-68. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00190>

Walker, O. L. & Henderson, H. A. (2012). Temperament and Social Problem Solving Competence in  
Preschool: Influences on Academic Skills in Early Elementary School. *Social development*,  
21(4), 761-779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00653.x>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Vurdering fra Sikt

Vedlegg 4: Sitater fra semesteroppgave i PED533

Vedlegg 5: Samarbeidsprosessen

## **Vil du delta i forskningsprosjektet: *Innagerende atferd og inkludering***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor de stille elevene er i fokus og der målet er å få bredere innsikt i hvordan disse elevene blir inkludert. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

I forbindelse med masterprosjektet skal vi gjennomføre en studie hvor formålet er å få innsikt i læreres forståelse og erfaring av innagerende atferd og hvordan elever som viser en slik atferd blir inkludert i skolen. Derfor har vi utviklet følgende problemstilling:

*«Hvilke erfaringer har lærere med elever som viser en innagerende atferd og hvordan legger de til rette for inkludering av disse elevene i skolen?»*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Prosjektet gjennomføres på Universitet i Agder. Ingrid Lund ved Universitet i Agder er veileder for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi ønsker å få informasjon om dine erfaringer og refleksjoner om elever som viser en innagerende atferd. Planen er å gjennomføre fire intervju med fire lærere ved ulike skoler som jobber på mellomtrinnet. Lærerne skal ha minimum tre års lærererfaring.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

I masterprosjektet skal vi gjennomføre en kvalitativ forskningsundersøkelse, hvor vi skal samle inn datamaterialet ved å gjennomføre intervju. Vi ønsker at intervjuene skal foregå som en samtale, og være sentrert om dine erfaringer og refleksjoner. Intervjuet vil bli gjennomført på tidspunkt som passer, og vil ha en varighet på ca. 45 minutter. Vi ønsker å ta lydopptak under intervjuet, og i ettertid av intervjuet vil lydopptaket bli transkribert til tekst og slettet etter endt masterprosjekt. Du vil få muligheten til å få tilsendt sammendraget av

intervjuet. Spørsmålene som vil bli stilt under intervjuprosessen vil omhandle dine erfaringer og refleksjoner over hvordan innagerende atferd kan forstås og møtes i skolen.

### **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. Din deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplass/arbeidsgiver.

### **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.

Datamaterialet som samles inn under intervjuet vil anonymiseres, og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at det er kun vi, Ingrid Fossdal Markussen og Iven Kristina Mikkelsen, og veileder Ingrid Lund som vil ha tilgang til datamaterialet.

Personopplysninger og lydopptak vil lagres adskilt fra øvrig data. Navn vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Som deltaker vil du ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen av masteroppgaven.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023. Datamaterialet og personopplysninger vil bli slettet og makulert når oppgaven har blitt godkjent og avsluttet.

### **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:

Universitet i Agder ved veileder Ingrid Lund: [REDACTED]

Student Ingrid Fossdal Markussen: [REDACTED]

Student Iven Kristina Mikkelsen: [REDACTED]

Vårt personvernombud Trond Hauso: [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no)

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

Personverntjenester på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Student: Ingrid Fossdal Markussen

Student: Iven Kristina Mikkelsen

Veileder: Ingrid Lund

Ingrid Lund  
(veileder)

Ingrid Fossdal Markussen  
(student)

Iven Kristina Mikkelsen  
(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)

## Intervjuguide

### **Før selve intervjuet:**

Presentere temaet for samtalen (bakgrunn og formål). Forklare hva intervjuet skal brukes til, og forklare taushetsplikt og anonymitet. Informer om opptak og signere samtykkeskjema.

Problemstilling: *«Hvilke erfaringer har lærere med elever som viser en innagerende atferd og hvordan legger de til rette for inkludering av disse elevene i skolen?»*

### **Oppstartsspørsmål**

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

### **Spørsmål om forskningsarbeidet**

#### **Innagerende atferd:**

- Hvordan forstår du fenomenet innagerende atferd?
- Hvilke erfaringer har du med elever som viser en innagerende atferd?
- Hva kan årsaken til den innagerende atferden være, og når blir det et problem? (ikke bli for lenge her)
  - Hva mener du konsekvensene kan være dersom barn som viser en innagerende atferd ikke blir oppdaget og hjulpet på et tidlig tidspunkt?
- Hvilke rutiner har dere for å fange opp elever som viser en innagerende atferd?

#### **Inkludering:**

- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Opplever du at elever som viser en innagerende atferd strever med å bli inkludert i klassen? Hvorfor? (denne går også ut på erfaringer læreren har)
- Hvordan kan du som lærer legge til rette for inkludering av elever som viser en innagerende atferd med utgangspunkt i Qvortrups tre dimensjoner for inkludering?
  - Fysisk inkludering
  - Sosial inkludering
  - Psykisk inkludering
- Har du noen eksempler på tiltak du har prøvd ut som har fungert eller ikke fungert?

- Hvilke muligheter og utfordringer kan du møte/har du møtt i arbeidet med inkludering av elever som viser en innagerende atferd?

#### **Avsluttende spørsmål**

- Er det noe mer du ønsker å legge til eller understreke i forhold til temaene vi har snakket om?

## Vedlegg 3: Vurdering fra Sikt




[Meldeskjema](#) / [Innagerende atferd og inkludering](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

722297

**Vurderingstype**

Automatisk 

**Dato**

10.12.2022

**Prosjekttittel**

Innagerende atferd og inkludering

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Ingrid Lund

**Student**

Iven Kristina Mikkelsen

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 16.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**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 16.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

## Vedlegg 4: Sitater fra semesteroppgave i PED533

### Sitater fra semesteroppgave i PED533

Vi har benyttet direkte sitater fra vår semesteroppgave i PED533 følgende steder:

Innledning: side 1 og 2

Teoretisk grunnlag og tidligere forskning: side 5, 6, 7, 12, 13, 14 og 15

Design og metode: side 20, 21, 23, 24, 30, 31, 32, 33 og 34

## Vedlegg 5: Samarbeidsprosessen

### Samarbeidsprosessen

I arbeidet med denne masteroppgaven har vi samarbeidet med å skrive alle deler av oppgaven. Vi har transkribert 2 intervjuer hver, og vi har delt ansvaret for intervjuene likt mellom oss. Under presentasjon og drøfting av funn har vi sammen reflektert og diskutert alt som har blitt skrevet ned.