

Tilrettelegging for lek og samspill for elever som viser innagerende atferd

En kvalitativ studie om hvordan pedagoger i grunnskolen forstår innagerende atferd, og deres praksis for tilrettelegging av lek og samspill for elever som viser slik atferd

Frida Jahr

VEILEDER

Heidi Omdal

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Sammendrag

I denne masteroppgaven i profesjonsrettet spesialpedagogikk rettes søkelyset mot pedagogers forståelse og erfaringer knyttet til innagerende atferd, og om hvordan de tilrettelegger for elever som viser slik atferd skal delta mer i lek og samspill i skolen. Problemstillingen for studien er følgende: ***Hvordan forstår pedagoger innagerende atferd, og hvordan tilrettelegger de for at elever som viser slik atferd skal delta mer i lek og samspill i grunnskolen?***

For å belyse problemstillingen ble tre pedagoger intervjuet om hvordan de hadde tilrettelagt, og hvilke tiltak de hadde satt i gang for å hjelpe elever de hadde hatt inn i lek og samspill. Formålet med studien var å synliggjøre elever som viser innagerende atferd og få innsikt i informantenes forståelse og opplevelser knyttet til elever som viser slik atferd i skolen. Med bakgrunn i tematisk analyse og tolkning ble det utarbeidet to hovedtemaer med tilhørende undertemaer. Første hovedtema ble *Elever som viser innagerende atferd*, hvor undertemaene var *Informantenes perspektiver* og *Innagerende atferd som begrep*. Det andre hovedtemaet ble *Tiltak i skolen for å skape trygghet for eleven*, med undertemaer som omhandlet trygghetsskapende tiltak.

Informantene ga uttrykk for at de har god kjennskap til innagerende atferd, og hva som kjennetegnet atferden. Likevel var det heller andre begreper enn innagerende atferd de vanligvis brukte om elever som viser slik atferd. I analysen kom det frem at elevene viste en tilbaketrukket atferd i sosiale situasjoner, også i klasserommet der elevene tok lite, om ikke noe initiativ. I tillegg vendte elevene følelsene sine innover, og ble oppfattet som generelt stille.

Når det gjaldt tilrettelegging for at elever som viser innagerende atferd skulle delta mer i lek og samspill, kom trygghet frem som grunnmuren i alle tiltak som ble gjort. Tiltakene gikk i hovedtrekk ut på å danne god relasjon med den enkelte elev, og skape et klassemiljø der elevene hadde gode relasjoner med hverandre. Grupper av ulike slag skilte seg ut som tiltak alle informantene brukte. Både i undervisning, lekegrupper og samtalegrupper. Forutsigbarhet var viktig for at elevene som viste innagerende atferd skulle føle seg trygge på skolen, og informantene brukte tiltak som dagsplan, bildeplan og morgensamling for å tilrettelegge for dette.

Abstract

In this master's thesis in professional special education, the focus is on teachers' understanding and experiences related to withdrawn behaviour and how they facilitate participation in play and interaction for students who exhibit such behaviour in school. The research question for the study is as follows: How do teachers understand internalizing behaviour, and how do they facilitate participation in play and interaction for students who exhibit such behaviour in primary school?

To address the research question, three teachers were interviewed about how they had facilitated and what measures they had taken to help students engage in play and interaction. The purpose of the study was to shed light on students who exhibit internalizing behaviour and to gain insight into the informants' understanding and experiences related to such behaviour in school. Based on thematic analysis and interpretation, two main themes with associated subthemes were developed. The first main theme was Students who exhibit internalizing behaviour, with subthemes including the Informants' perspectives and the Concept of internalizing behaviour. The second main theme was accommodation measures in school to create a feeling of safety for students, with subthemes related to safety-promoting measures.

The informants expressed that they had a good understanding of internalizing behaviour and what characterizes it. However, they usually used other terms than internalizing behaviour to describe students who exhibit such behaviour. The analysis revealed that the students exhibited internalizing behaviour in social situations, including in the classroom, where they showed little or no initiative. Additionally, the students directed their feelings inward and were perceived as generally quiet.

Regarding facilitating participation in play and interaction for students who exhibit internalizing behaviour, a feeling of safety emerged as the cornerstone of all the measures taken. The measures primarily aimed to establish a good relationship with each student and create a class environment in which students had good relationships with each other. Groups of different kinds stood out as measures used by all informants, both in teaching, playgroups and conversation groups. Predictability was important to ensure that students who exhibited internalizing behaviour felt safe at school, and the informants used accommodation measures such as daily schedules, picture schedules and morning meetings to facilitate this.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten av fem år som lærerstudent ved Universitetet i Agder. Det har vært fem lærerike, morsomme og utfordrende år. Jeg er spesielt glad for muligheten jeg fikk til å velge profesjonsrettet spesialpedagogikk som mitt masterfag, da dette feltet har vært veldig spennende. Spesielt givende var praksisperiodene i løpet av studiet, som gjorde at jeg fant min interesse for spesialpedagogisk undervisning, og temaet for denne masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg begynne med å rette en stor takk til mine tre informanter som har bidratt betydelig til min forskning ved å stille opp i intervjuer og dele av sine opplevelser og kunnskaper. Uten deres engasjement og tid ville ikke denne forskningen vært mulig. I forbindelse med arbeidet med masterskrivingen ønsker jeg å takke min veileder Heidi Omdal for hjelpen jeg har fått. Jeg vil også takke min gode venninne Emma, som har vært en uvurderlig støtte gjennom hele våren. Tusen takk for verdifulle innspill på biblioteket og troen du har hatt på meg og oppgaven min, også når jeg selv mistet den.

Jeg vil også gjerne takke min kjæreste, Martin, for at han har støttet meg gjennom hele denne prosessen. Han har tålt mine humørsvingninger, fra stor frustrasjon og fortvilelse til glede, både i og utenfor oppgaven. Jeg er utrolig takknemlig for din støtte og oppmuntring.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har kommet med gode tilbakemeldinger og støttet meg gjennom dette masterprosjektet!

Frida Jahr

Lørenskog, mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract	III
Forord	V
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Problemstilling og avgrensning	2
1.3 Oppgavens oppbygning	3
2. Teori	4
2.1 Innagerende atferd	4
2.1.2 Tilbaketrukkethet	5
2.1.3 Innagerende atferd som diagnose.....	6
2.1.4 Årsaker og konsekvenser ved innagerende atferd.....	7
2.2 Lek og samspill.....	8
2.2.1 Lekens betydning	9
2.3 Tiltak for tilrettelegging.....	10
2.3.1 Gruppetiltak	10
2.3.2 Tidlig innsats når barn trekker seg unna i lek	11
2.3.3 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter	11
2.4 Behovet for trygghet.....	13
2.4.1 Struktur og rutiner.....	15
2.5 Relasjon og læringsmiljø	15
2.5.1 Relasjon lærer- elev	16
2.5.2 Relasjoner mellom jevnaldrende.....	17
3. Metode.....	18
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag	18
3.2 Forskerrollen og forforståelsen.....	18
3.3 Kvalitativ forskning	19
3.3.1 Semistrukturert intervju	20
3.3.2 Intervjuguide	20
3.3.3 Utvalget/ informantene	21
3.3.4 Gjennomføring av intervju.....	22
3.4 Databehandling og analyse.....	23

3.4.1	Transkripsjon.....	23
3.4.2	Analyse.....	24
3.5	Etiske hensyn og vurderinger	26
3.6	Studiens kvalitet	27
3.6.1	Reliabilitet.....	27
3.6.2	Validitet	28
4.	Presentasjon og analyse av funn.....	29
4.1	Elever som viser innagerende atferd	30
4.1.1	Informantenes perspektiver.....	31
4.1.2	Innagerende atferd som begrep	33
4.2	Tiltak i skolen for å skape trygghet for elevene	33
4.2.1	Trygghet gjennom relasjonsbygging.....	34
4.2.2	Bruken av grupper som tiltak for lek og samspill.....	36
4.2.3	Trygghet gjennom forutsigbarhet.....	39
5.	Drøfting av funn	40
5.1	Hvordan forstå innagerende atferd	41
5.2	Selektiv mutisme eller innagerende atferd?.....	42
5.3	Innagerende atferd i ulike situasjoner.....	42
5.4	Tilrettelegging gjennom tiltak som gir trygghetsfølelse.....	44
5.4.1	Trygghet i relasjon	44
5.4.2	Trygt klassemiljø.....	45
5.4.3	Trygghet i grupper.....	46
5.4.4	Forutsigbarhet gir trygghet.....	47
6.	Avslutning	49
	Referanseliste:	52
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	58
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	60
	Vedlegg 3: Vurdering fra NSD	64
	Vedlegg 4: Inspirasjon fra semesteroppgave i PED 533.....	66

1. Innledning

Forskning om innagerende atferd i skolen har økt i internasjonal sammenheng de siste årene, da det har blitt en stadig mer anerkjennende utfordring for både elever og lærere. Tidligere har elever som viser utagerende atferd fått mest oppmerksomhet i skolen, mens elever som viser innagerende atferd blitt ignorert (Coplan & Rudasill, 2016). Studier har vist at innagerende atferd kan knyttes til en rekke faktorer. Blant disse er elevers temperament, lærer-elev relasjoner og skoleklime.

Sjenerthet (shyness) og stille elever er mye brukte begreper internasjonalt når det pekes på elever som viser en innagerende atferd på skolen (Arbeau et al., 2010; Coplan & Rudasill, 2016; Zee & Roorda, 2018). Et annet mye brukt internasjonalt begrep er Social withdrawal (Rubin et al., 2009). Det er gjort mest forskning på hva det vil si når elever viser innagerende atferd, men det er også gjort noe forskning på hva lærere kan gjøre for å hjelpe og tilrettelegge i skolen for elever som viser innagerende atferd. Artikkelen "Quiet at School: An Educator's Guide to Shy Children" av Coplan og Rudasill (2016) tar for seg temaet "stille" og sjenerte elever i skolen. Hovedfunnet i artikkelen er at stille elever er en undervurdert gruppe som ofte ikke får tilstrekkelig støtte fra lærere og annet skolepersonell. Forfatterne påpeker at stille elever kan oppleve skolen som utfordrende, spesielt i dagens kultur som verdsetter ekstroverte egenskaper. Pedagoger i skolen bør ifølge dette studiet støtte de stille elevene, blant annet ved å skape et trygt og inkluderende miljø, la elevene delta i aktiviteter som tar hensyn til deres personlighet og styrker, og ved å la stille elever få tid og plass til å tenke og reflektere. Artikkelen påpeker også viktigheten av å bygge gode relasjoner med elevene, og oppmuntre til utvikling av sosiale ferdigheter (Coplan & Rudasill, 2016).

Selv for 25 år siden var innagerende atferd nesten like vanlig som utagerende atferd (Sørli, 1998), likevel har det stort sett vært utagerende atferd som har fått mest oppmerksomhet, også i den norske skolen (Lund, 2008, 2012). Generelt sett finnes det lite norsk forskning på innagerende atferd (Vartun, 2022), men de siste årene har det blitt forsket mer nasjonalt på fenomenet, inkludert sjenerthet og stille elever, av forskere som Lund (2004, 2008, 2012), Sæteren (2019) og Nyborg med flere (2022). Det er viktig for skolen å ta ansvar for elever som viser stille og tilbaketrukket atferd, og det er nødvendig å oppdage og hjelpe dem. Elever som viser innagerende atferd forstyrres ikke omgivelsene på samme måte som elever med utagerende atferd, men holder heller uroen inne ved å være nervøse, stille og ta lite initiativ til samhandling (Lund, 2004). Innagerende elever og unge ønsker og bli sett, og Lund

(2008,2012) har blant annet gjennom sitt arbeid poengtert at det bør forskes mer på innagerende atferd, noe det også gjøres gjennom pågående forskningsprosjekter som «Speaking up for the quiet ones» med prosjektleder Geir Nyborg (2022).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Lund påpeker at hun ikke kaller elever som viser en innagerende atferd for «innagerende elever». Dette skyldes at elevene ikke er innagerende som en statisk tilstand, men de viser innagerende atferd i ulike situasjoner. Elever som viser innagerende atferd er sjelden spontane, de viser sjelden glede og kan ofte se triste ut. Dårlig selvoppfatning gjør at de blir passive i undervisningssituasjoner, kan gå mye alene og føle seg ensomme (Lund, 2004). Hun legger også til at dette ikke nødvendigvis betyr at elevene mangler kognitive evner. Årsaken kan heller være at elevene har emosjonelle utfordringer som tar oppmerksomheten bort fra læringen. Dette gjelder for eksempel elever som kan slite med å etablere nye relasjoner fordi atferden deres kan bli oppfattet som avvisende eller lite samarbeidsvillig. Det kan også være at de reagerer på en måte som omgivelsene ikke forstår, for eksempel om de er veldig engstelige eller gruer seg til noe i skoledagen (Lund, 2012).

Under prinsipper for læring og utvikling i kunnskapsløftets overordnet del står det blant annet at «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette inkluderer alle elever, uansett bakgrunn og eventuelle utfordringer. I en ordinær klasse finnes det et mangfold av elever som trenger hjelp og støtte i ulike utfordringer. Å vise innagerende atferd kan være en slik utfordring. Blant annet skal lærere i møte med elevene kunne «fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette er noe elever som viser innagerende atferd ofte kan streve med, og trenge ekstra tilrettelegging for. I tillegg til føringslinjene læreplanen legger, er det vel så viktig for elevenes egen del at de blir trygge på seg selv, trives på skolen og tør å ta plass sosialt.

1.2 Problemstilling og avgrensning

På bakgrunn av at det er lite forskning på temaet innagerende atferd blant elever i den norske skolen, trengs det mer kunnskap om pedagogers forståelse av atferdsuttrykket og hvordan elever som viser slik atferd kan hjelpes. Formålet med denne studien er å synliggjøre elevene

som viser innagerende atferd på skolen og å innhente kunnskap om hvilke tilretteleggingsmetoder eller tiltak pedagoger setter i gang når de skal hjelpe elever som viser slik atferd inn i samspill og lek med jevnaldrende. Det finnes allerede noe forskning på feltet når det kommer til hva det vil si når elever viser innagerende atferd. Dermed kunne det vært interessant å undersøke hvilke personlige erfaringer ulike pedagoger i norsk grunnskole har med slik atferd og tilrettelegging, for å se hvilke områder det trengs videre forskning på.

Med bakgrunn i dette ble følgende problemstilling formulert;

Hvordan forstår pedagoger innagerende atferd, og hvordan tilrettelegger de for at elever som viser slik atferd skal delta mer i lek og samspill i grunnskolen?

For å besvare denne problemstillingen og begrense studien har jeg gjennomført kvalitative intervjuer av tre pedagoger som jobber i den norske grunnskolen. Avgrensningene er basert på at pedagogene har spesiell erfaring fra å arbeide med elever som viser innagerende atferd. Pedagogene har både ulik utdanning og arbeidshverdag, noe som beriker oppgaven med ulike perspektiver. Det brukes ulike begreper for denne type atferd i litteratur og tidligere forskning nasjonalt og internasjonalt. I denne oppgave har jeg valgt å bruke begrepet innagerende atferd i likhet med Lund, da det er denne betegnelsen jeg selv føler favner atferden best.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er strukturert gjennom 6 kapitler. I det innledende kapitlet er oppgavens tema og problemstilling presentert. Kapittel 2 handler om det teoretiske kunnskapsgrunnlaget samt tidligere forskning nasjonalt og internasjonalt. Kapitlet starter med en begrepsavklaring om innagerende atferd, før det går videre lek og samspill. Etter dette vil ulike former for tilrettelegging rundt elever som viser innagerende atferd introduseres. Videre i kapittel 3, gjøres det rede for metoden som er brukt. Kapitlet avsluttes med en refleksjon av etiske hensyn og en vurdering av kvaliteten på arbeidet. I kapittel 4 presenteres funn og analyse, før det drøftes opp mot teori og tidligere forskning i kapittel 5. Det siste og avsluttende kapitlet er en oppsummering av oppgaven.

2. Teori

I dette kapittelet er det gjort rede for teori og tidligere forskning som danner grunnlaget for analyse og drøfting av empirien. Det blir presentert teori om de to grunnbegrepene i problemstillingen; «innagerende atferd» og «lek og samspill». Det blir også presentert teori som omhandler tiltak for tilrettelegging i skolen, behovet for trygghet, relasjoner og læringsmiljø. Dette er teori som er nødvendig for å kunne drøfte funnene senere i oppgaven. Selv om min forskning baserer seg på funn gjort nasjonalt, vil det også være verdifullt å få innsikt og perspektiver fra internasjonale forskningsområder gjennom teoretiske rammer og tidligere forskning.

2.1 Innagerende atferd

Elever som i klasserommet ikke søker oppmerksomhet fra læreren, men heller stille holder på med sitt og ikke tar ordet høyt, utgjør vanligvis ikke noe problem for læreren eller omgivelsene (Sæteren, 2019). Lund (2012, s. 22) definerer atferd som problematisk for læreren når atferden «[...] bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon». For noen elever med sårbart temperament og et tilbaketrukket reaksjonsmønster kan skolen være en krevende arena, blant annet fordi de muligens får mindre sosial støtte der enn de er vant til hjemme og i barnehagen (Nordahl et al., 2016). Elever kan vise innagerende atferd når de synes skolens situasjoner er krevende. Dette kan resultere i atferd som bryter med lærerens forventinger om at elevene skal delta i lek og samspill. Elevene kan ofte føle seg utrygge, men kanskje ikke uttrykke dette, noe som kan føre til økt innagerende atferd.

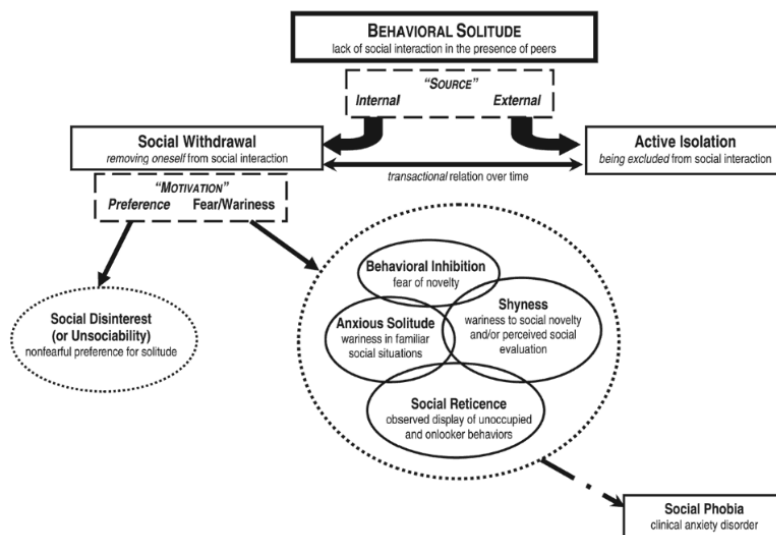
Selv om det innledningsvis ble påpekt at det finnes flere betegnelser som kan overlape når det gjelder innagerende atferd, har disse betegnelse mange likhetstrekk når det gjelder den beskrevne atferden. Ettersom innagerende atferd er et komplekst og omfattende begrep kan den ta mange former. Lund (2012, s. 27) definerer innagerende atferd ved at følelser, opplevelser og tanker, holdes og vendes innover mot en selv. Videre presenterer Lund atferden som et atferdsproblem som oppstår i samspill med andre, og ikke en vanske i selve eleven. I situasjoner der eleven møter krav og forventinger den ikke greier å imøtekomme kan en reaksjon på dette være at eleven vender følelsene innover. Selv om Lund er et navn som raskt trekkes frem når det snakkes om innagerende atferd, er det også andre forskere som beskriver denne atferden med ulike begreper.

Befring & Uthus (2019) bruker beskrivelsen elever med et introvert atferdsuttrykk, der de snakker om elever som er stille, isolerte, ekstremt beskjedene eller engstelige. Disse elevene kan stå mye alene i egne følelser og tanker, og kan videre føre til at elevene utvikler en negativ selvoppfatning og en dårligere livskvalitet. Ogden og Sæteren (2022; 2019) har valgt å omtale elever med denne typen atferd som stille og tilbaketrukket. Sæteren forklarer blant annet at disse elevene sjeldent sier noe høyt i timen og kan være veldig vanskelig å få kontakt med. I tillegg mener hun at atferden kan hindre eleven i å skape gode relasjoner med andre, og ikke minst klare å opprettholde de gode relasjonene (Sæteren, 2019).

2.1.2 Tilbaketrukkethet

Ogden (2022) fremhever sosial tilbaketrekking som en handling som er knyttet til innagerende atferdsmønstre og handler om at eleven blir passiv og tilbakeholden i kontakt med medelever og lærere. Å trekke seg tilbake sosialt er noe alle kan gjøre fra tid til annen. Det er først i sammenheng med å vise annen innagerende atferd i tillegg til sosial tilbaketrekkingen som kan være uønsket atferd fra eleven selv. Hafstad (2008) beskriver atferden til elever som strever med sosial tilbaketrekking ved at de sliter med å presentere seg selv, har dårlig blikkontakt, bekrefter i liten grad andres initiativ og henvendelser, og føler ofte at de ikke er verdt noe.

Sosial tilbaketrekking koblet til uønsket atferd er noe Coplan og Rubin går nærmere inn på i sin forskning om utviklingen av sjenertethet og sosial tilbaketrekning. Social withdrawal (sosial tilbaketrekning) brukes av Coplan & Rubin (2010) som et paraplybegrep for å beskrive elever som på eget initiativ trekker seg unna sosialt.



Figur 1: A taxonomy of solitude (Coplan & Rubin, 2010, s. 8)

Inn under dette paraplybegrepet finner vi de elevene som for eksempel er innadvendte, introverte, beskjedene, sky, engstelige, inaktive, sjenerte eller på andre måter sosialt isolerte (Coplan & Rubin, 2010; Rubin et al., 2009). Modellen Coplan & Rubin har laget, Behavioral solitude, oversatt til sosial ensomhet (se figur 1) er en kartlegging over hva som kan være elevenes motivasjon til å trekke seg unna det sosiale fellesskapet og inn i seg selv. Kilden til sosial ensomhet kan ut ifra modellen bunne i sosial tilbaketrekking eller aktiv isolasjon der eleven blir sosialt ekskludert.

Motivasjon til sosial tilbaketrukkethet deler Coplan og Rubin videre inn i to hovedretninger. Den første retningen retter seg mot at et ikke har frykt for å være alene, men heller foretrekker dette. Noen elever er ikke interessert i å være sosiale, og ønsker å leke alene (Coplan & Rubin, 2010). Det er forskjell på å bli ekskludert fra jevnaldrende i skoletiden og å ikke ha interesse for å delta i fellesskap med jevnaldrende (Nordahl et al., 2016). Elever har ulikt temperament og personlighet, og kan derfor være beskjedene av natur og trives med det (Kinge, 2020). Den andre retninger handler om at frykt og forsiktighet der motivasjonen bak tilbaketrekkingen blant annet kan bunne i indre angst og ekstrem sjenertethet. Om motivasjonen stammer fra denne retningen er ikke atferden like frivillig og eleven har ikke et eget ønske om å være alene. Elever i denne situasjonen er ensomme, men klarer ikke legge vekk frykt og engstelse, og trekker seg ufrivillig tilbake. Frykten for å være sosial kan til slutt ende i en sosial fobi som er en klinisk angst diagnose (Coplan & Rubin, 2010).

2.1.3 Innagerende atferd som diagnose

Under diagnosesystemet Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5 blir selektiv mutisme kategorisert under angstforstyrrelser og beskriver barn som er helt tause i situasjoner der tale er forventet, som for eksempel i skolen (American Psychiatric Association, 2013). Videre kan selektiv mutisme utarte seg på ulike måter. Noen elever gjør seg godt forstått uten verbalt språk, mens andre er helt uten mimikk. Elevene snakker fritt hjemme, men kan varier snakkemønsteret etter hvem andre som er til stede. På skolen forblir noen elever tause ovenfor både barn og voksne, mens andre for eksempel hvisker til enkelte barn i friminuttet (Kristensen & Ørbeck, 2021). Omdal (2016) har forsket på selektiv mutisme og observert at barn med selektiv mutisme i førskolealder gjerne mestrer turtaking og kommer med innspill i lek, men dette blir gradvis mindre gjensidig ettersom barnet blir eldre. Leken blir mer verbal og samtalepreget ettersom eldre barn krever at alle tar verbalt initiativ i

samspillet, noe som gjør at barn med selektiv mutisme kan få det vanskelig i slike situasjoner på skolen.

Det finnes forekomst av komorbiditet hos elever med selektiv mutisme. Både språkforstyrrelser og utviklingsforstyrrelser er assosiert med tilstanden, men det vanligste lidelsene er sosial angst (American Psychiatric Association, 2013). Barn som lider av selektiv mutisme viser ofte høye nivåer av engstelse og tilbaketrekning når de møter nye situasjoner og fremmede mennesker, noe som er sterkt assosiert med temperamentstrekk. Forskning har vist at slike trekk kan være en prediksjon for angstlidelser generelt, og spesielt for sosial angstlidelse (Kristensen & Ørbeck, 2021). "Sosial angst", også kjent som "sosial fobi", er en kronisk angstlidelse som kan være generalisert og knyttet til frykt for å bli dømt i dagligdags situasjoner der man møter andre mennesker. Lidelsen kan også være spesifikk og knyttes mot en spesifikk situasjon, eksempelvis å snakke foran en stor forsamling. Hos elever må tilstanden oppstå i samhandling med medelever og ikke bare voksne for at det skal kunne settes diagnose (American Psychiatric Association, 2013). Små barn som er spesielt sjenert, har et hemmet temperament, er introverte og angstsensitive, har økt risiko for å utvikle sosial angst (Nordviste, 2022).

2.1.4 Årsaker og konsekvenser ved innagerende atferd

Årsakene til innagerende atferd kan variere og har blitt undersøkt av flere forskere. Ifølge Sæteren (2019) er tidligere forskning delt inn i fire hovedområder som kan forklare denne typen atferd: omsorgssvikt, sårbarhet, traumer og oppdragerstil. Sæteren legger også til et femte område, læringsmiljø, da noen elever kun viser innagerende atferd i undervisningssammenheng. Videre påpeker Lund (2012) at atferden kan knyttes til både familiebakgrunn, miljø og relasjoner. I tillegg kan miljømessige og sosiale faktorer spille en rolle. Miljømessige faktorer kan inkludere oppdragelse, kultur, stress eller mobbing, mens sosiale faktorer kan knyttes til lært atferd i sosiale miljøer (Sæteren, 2019). Det er derfor viktig å forstå at innagerende atferd er individspesifikk og må ses i sammenhengen den vises i, uten å generaliseres. Det kan også være genetiske eller medfødte faktorer som påvirker atferden. Elevens temperament eller personlighet kan være en forklarende faktor for innagerende atferd. Likevel kan denne atferden også være et uttrykk for at eleven ikke har det godt inni seg, og kan være et signal om at noe er vanskelig for dem.

Elever som fra tidlig alder viser en sosial tilbaketrukkethet i form av for eksempel innagerende atferd, eller ekstrem sjenanse kan få flere konsekvenser senere i livet. Uansett årsak bak den innagerende atferden kan det føre med seg konsekvenser for eleven som psykiske lidelser, depresjon, angst, ensomhet, negativ selvoppfatning og problemer med å skape og beholde vennskap (Lund, 2012; Sæteren, 2019). De kan både få tilpasningsvansker, sosio-emosjonelle vansker, vansker med jevnaldrende og vansker på skolen (Rubin et al., 2009). Ifølge Rubin et al. (2009) kan en slik tilbaketrukket sosial atferd føre til avvisning, offergjøring og dårlig vennskapskvalitet med jevnaldrende. I skolesammenheng generelt kan det også føre til akademiske vansker og skolevegring for å nevne noe.

2.2 Lek og samspill

Lek er et komplisert begrep det er vanskelig å definere, men det er bred enighet om at lek handler om aktivitet som innebærer frihet, frivillighet og positive følelser som foregår innenfor avsatte grenser (Lillemyr, 2011; Ruud, 2010; Tetzchner, 2012; Vedeler, 1999). Lillemyr (2011) foreslår fire dimensjoner som han omtaler som en helhetspedagogisk forståelse av barn i lek. Første trekk er at det er typisk at barnet er *indremotivert* i lek, det vil si at leken gir indre tilfredsstillelse. Andre trekk sier det også er typisk at barnet i leken *setter seg selv og virkeligheten til side*. Dette til fordel for fantasi og frihet som leken gir. Tredje trekk ved leken er *den kontrollen det gir barnet* ved å for eksempel å sette grenser, ta initiativ og valg. Siste og fjerde trekk handler om *samspeillet og kommunikasjonen* i leken. Barnet bruker spesielle samspill- og lekferdigheter. Barnet må skjønne hva som er lek, følge regler og bidra til utvikling av leketema sammen med andre. Lillemyr er tydelig på at disse dimensjonene er typiske trekk ved lek, og ikke en definisjon på hvordan all lek utarter seg.

Skolen fungerer som en arena der elevene samhandler sosialt både med hverandre og med voksne. Det å kunne mestre sosiale interaksjoner har stor betydning for elevenes utvikling. Forholdet mellom elevene, også kalt elev-elev-relasjonen, utgjør noe av det Bronfenbrenner presenterer som et mikrosystem, som påvirker elevenes utviklingsprosess. Mikrosystem betyr miljøet eller settingen en person er i, og alt som skjer rundt dem i denne settingen. For en elev kan det være aktiviteter, sosiale roller og forholdet mellom personene på skolen. Skolen fører med seg ulike trekk som kan gjøre det enkelt eller vanskelig for eleven å delta i aktiviteter og samhandling med medelevene (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

2.2.1 Lekens betydning

Leken har stor betydning for elevers trivsel og sosiale læring, og kan bidra til sosial motivasjon samt påvirke elevenes prestasjoner og deltakelse i skolen (Lillemyr, 2011; Ruud, 2010). Ruud (2010) presenterer tre grunner til hvorfor det er viktig at elever deltar i samhandling i lek. For det første er det viktig for elevers trivsel på kort sikt. For det andre gir deltakelse i sosial rollelek sosial, emosjonell og språklig stimulering og læring. Og for det tredje kan psykososiale og samhandlingsvansker i for eksempel skolen og arbeidslivet forebygges gjennom samhandling i lek.

Forskning viser at elever som viser innagerende og stille atferd kan ha problemer med å etablere og vedlikeholde vennskap med jevnaldrende (Sæteren, 2019). Når elevene begynner på skolen, spiller lek en viktig rolle for vennskapene, og stille elever kan være like populære lekekamerater som andre elever. Men etter hvert som elevene blir eldre, blir vennskap mer preget av nærhet og intimitet, der man deler tanker rundt følelser, forelskelser og frustrasjoner (Sæteren, 2019). Derfor er det viktig å sørge for at alle elever får muligheten til å delta i sosial rollelek og samhandling fra tidlig alder. Vedeler (1999) viser til kognitiv teori om lek som hevder at elever fra 6-års alder leker med stadig mer avanserte representasjoner som viser seg i både regellek, rollelek og konstruksjonslek. Det blir stadig viktigere med lekinnhold som deles med andre, der elevene må finne balansen mellom å hevde seg og gi seg. Elevene må blant annet lære seg å forhandle om ulike deler av leken, slik at det ikke bare blir en elev som styrer alt (Ruud, 2010). De må også lære seg å ta initiativ og bidra i leken på en positiv måte (Vedeler, 1999). Omdal (2016) hevder at rollelek er med på å fremme barns læring og utvikling på alle utviklingsområder; emosjonelt, motorisk, kognitivt, språklig, sosialt og kommunikasjonsferdigheter. Rollelek i form av rollespill er også et verktøy for å lære samarbeid. Rollespill kan organiseres på skolen gjennom drama, fortellinger og filmer, slik at elevene ser ulike perspektiver av en sak som egner seg godt for å fremme samarbeidsevne (Helgeland, 2008).

I følge Vygotskij (1978, s. 129) er lek i forkant av utviklingen og en kilde til videre utvikling.

«Thus, play is in advance of development, for in this manner children begin to acquire the motivation, skills, and attitudes necessary for their social participation, which can be fully achieved only with the assistance of their peers and elders».

Dette betyr at barn begynner å leke alene før de deltar i sosial lek, men at leken likevel er en viktig del av videre sosial utvikling som kun kan skje i samspill med jevnaldrende og eldre.

2.3 Tiltak for tilrettelegging

Tiltak for tilrettelegging i skolen er essensielle for å sikre at alle elever kan trives og få en god utdanning. Det er flere måter å tilpasse undervisningen og tilrettelegge for elever som viser innagerende atferd på skolen, slik at de kan delta mer aktivt i lek og samspill med sine medelever. Under presenteres det tiltak som er relevante i forhold til denne studien.

2.3.1 Gruppetiltak

Vedeler (1999) fremmer den organiserte leken i form av lekegrupper som et pedagogisk verktøy som kan tas i bruk i skolen. Pedagogen bestemmer gruppesammensetningen i lekegruppa. Gruppene må kunne fungere godt uten pedagogens nærvær og elevene i lekegruppen må kunne ha et godt samspill. Det kan gjøres ved å sette en elev i hver gruppe som fungerer som en god leder. Flere ledere fører sjeldent til god lek, ifølge Vedeler (1999). I tillegg kan pedagogen også introdusere leketemaer eller aktiviteter for å hjelpe elevene i gang med leken (Ruud, 2010). Læreren må også følge med på det som skjer i friminuttene for å skaffe seg verdifull informasjon om enkeltelevers rolle i lekegruppa. Kanskje kan læreren koble de stille elevene som viser innagerende atferd inn i samspill og lek med andre, slik at de får positive mestringsopplevelser. Ved å observere vil læreren også kunne gi gode råd på tomannshånd om hvordan de kan komme i positiv samhandling med andre (Oskal, 2006). På fritiden kan vennegrupper være et tiltak som gir elevene mulighet til å bli inkludert i nye sosiale relasjoner. Vennegrupper er små i størrelse og møtes med jevne mellomrom etter skoletid (Paulsen & Bru, 2016).

Flaten gjorde i 2005 et prosjekt med jentegrupper som ble prøvd ut gjennom et år der målet var å øke trygghet og utvide sosialt ferdighetsrepertoar hos jentene. Jentene i gruppa hadde alle vansker av sosial karakter som viste seg gjennom innagerende atferd. Noen hadde tilleggsdiagnoser som selektiv mutisme, språkvansker og synsvansker. Jentenes utfordringer bestod i hovedsak av å bli kjent med nye personer, selvhevdning, snakke i gruppe, opprette vennskap og opprettholde vennskap over tid. I tillegg fikk de brukt andre elever som rollemodeller lite, da deres fokus var rettet mot dem selv og deres egen funksjon. Det resulterte i at jentene ble passive. Gruppetimene bestod av ulike øvelser der trygghet var nøkkelordet. Noen av øvelsene gikk ut på å øve på nonverbal kommunikasjon, snakke om følelser og spesifikt hvordan de blir uttrykt, avspenningsteknikk og måltider i fellesskap for å

nevne noe. Flaten (2005) konkluderte med at hun opplevde kvalitativ endring i sosial atferd hos jentene. Likevel stoppet samspillet i gruppen opp når de skulle gjøre spontane aktiviteter, noe som tydet på at jentene fortsatt trengte klar struktur selv etter å ha deltatt på alle gruppetimene.

Det har blitt funnet mange positive sider ved å arrangere grupper med elever som strever med de samme tingene. Elevene opplever at de ikke er de eneste som strever, og får ta del i et fellesskap med andre som har de samme utfordringene som seg selv. En forutsetning er at det er lagt et grunnlag for trygghet i gruppen som gjør at elevene ønsker å være med. Slike grupper kan også virke stigmatiserende om kunnskapen og erfaringene elevene får av å delta, ikke følges opp utenfor gruppen (Lund, 2004).

2.3.2 Tidlig innsats når barn trekker seg unna i lek

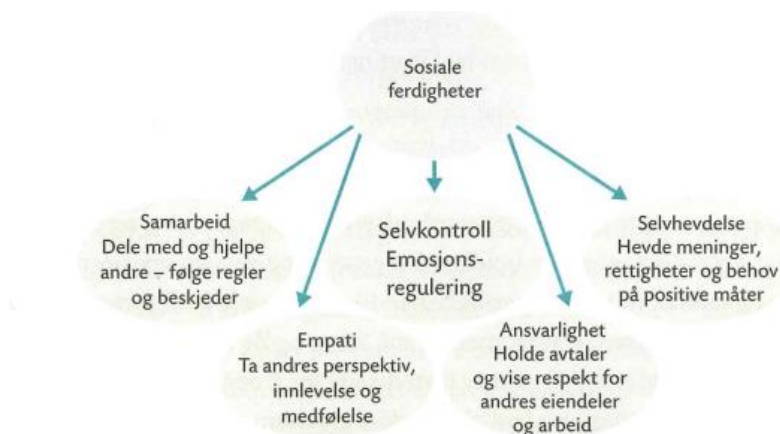
For å støtte elever som viser innagerende atferd er tidlig innsats i møte med atferden viktig for å forhindre senere sosiale konsekvenser for elevene det gjelder. Elever som av egen vilje trekker seg unna og ofte blir passivisert oppfattes av andre elever som uinteresserte i å delta i lek, og andre elever lar de derfor være i fred (Öhman, 2020). I tillegg vil elever som viser innagerende atferd ta lite initiativ til lek selv, og kan derfor bli lett oversett av sine medelever (Tetzchner, 2012). I tidlig barndom viser det seg at elever som viser en stille og innagerende atferd ikke blir avvist av jevnaldrende, men fra middels til sen barndom blir de mer ekskludert, avvist og gjort til offer av sine jevnaldrende (Rubin et al., 2006). Etter hvert vil medelever bruke den avventende holdningen elevene viser mot de, og avvise de mer direkte (Öhman, 2020). Medelever vil bli lei, slutte å henvende seg til de eller gi opp å få kontakt. Gjennom sin sosiale vegring utløser de tilbaketrukne elevene medelevers irritasjon, som kan føre til negative reaksjoner mot dem (Hafstad, 2008). Å sette inn tidlig innsats for å hjelpe elever som viser innagerende atferd til å delta mer i lek vil være til fordel for elevene et etter hvert som de blir eldre.

2.3.3 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er begreper som ofte overlapper hverandre. Der kompetanse er et generelt begrep er sosiale ferdigheter knyttet til situasjonsspesifikke handlinger (Ogden, 2022). Befring og Uthus (2019) presenterer sosial kompetanse som mangfoldig læring av atferd, ferdigheter, innsikt og holdninger. Videre sier Ogden (2022) at

det må være «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner». Dette går inn under skolens oppgave om å danne og kommer til syne i *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen* der det blant annet sies at eleven skal utvikle empati, bevissthet om egen holdninger og dialogiske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Sosial kompetanse er en forutsetning for å kunne delta i sosiale fellesskap (Nordahl et al., 2016) og handler for eksempel om å kunne ta sosial kontakt, samarbeide med andre og å kunne følge regler i lek. Ulike sosiale situasjoner krever ulike sosial kompetanse. Dette er fordi det finnes normativ forventet atferd koblet til kulturer og fellesskap. For eksempel har pedagoger andre forventninger til eleven, enn det medelever og foreldre har (Ogden, 2022).

Sosiale ferdigheter kan deles inn i fem dimensjoner (se figur 2) kalt samarbeidsferdigheter, empati, selvkontrollferdigheter, ansvarlighet og selvhevdelsesferdigheter. Dette er alle ferdigheter elever i større eller mindre grad må lære seg, på lik linje som at de må lære seg hvordan de skal få venner (Ogden, 2022).



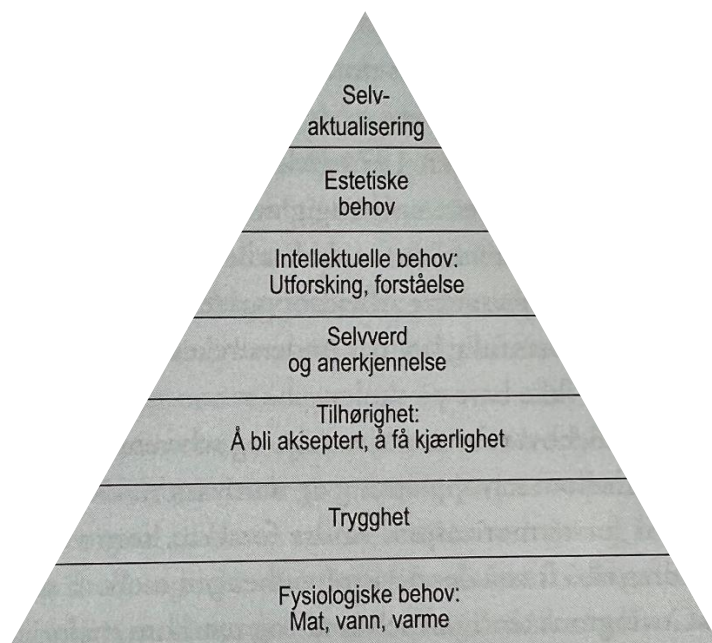
Figur 2: Ferdighetsdimensjoner i Social Skills Rating System (Gresham & Elliott, 1990, referert i Ogden, 2022, s. 116)

Skolen skal blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder. Elever som viser innagerende atferd behøver ikke ha et lavt sosialt ferdighetsnivå, men kan likevel trenge hjelp til å utbedre sine sosiale ferdigheter (Ogden, 2022). For eksempel kan emosjonsregulering være et område der elevene trenger hjelp da det blant annet innebærer å kontrollere når og hvordan følelser skal uttrykkes. Emosjonsregulering er viljestyrt og derfor kreves det en innsats av eleven selv når følelser skal moduleres, slik at eleven tilpasser seg sosialt. Gevinsten av å mestre slik tilpasning er gode relasjoner med jevnaldrende og voksne

(Ogden, 2022). Selvhevdelse er et annet område elever som viser innagerende atferd kan synes er vanskelig. Dette handler om å uttrykke egne meninger og behov, ta initiativ og delta i aktiviteter (Ogden, 2022).

2.4 Behovet for trygghet

Abraham Maslow utviklet i sin tid en motivasjonsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2018) som beskriver menneskets grunnleggende behov for å føle på fysisk og psykisk velvære. Teorien er bygget som en pyramide der de nederste trinnene er mangelbehov som er elementære for menneskets ve og vel (se figur 3). Disse behovene må være tilfredsstilt for at man skal kunne gå videre til vekstbehovene. Hvis ikke mangelbehovene er dekt vil disse dominere en persons oppmerksomhet. Vekstbehovene har Maslow samlet i toppen av pyramiden, fordi disse ikke er like grunnleggende som for eksempel de fysiologiske behovene.



Figur 3: Maslows behovshierarki. Modifisert etter Maslow (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Maslow tar utgangspunkt i at mennesker er motivert til å få tilfredsstilt sine behov og har lyst til å oppnå åndelig vekst (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sett i lys av skolen kan elevene utforske verden med nysgjerrighet, utforskertrang og skaperglede når mangelbehovene er ivaretatt. Elever som er sultne, utrygge eller har lav selvværd, har dermed lite energi eller oppmerksomhet til overs for læringsarbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er først når

mangelbehovene er ivaretatt at de vil ha overskudd og energi til å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter.

Nest nederst i Maslows pyramide finner vi behovet for trygghet. Trygghet er et av mangelbehovene som må være oppfylt for at mennesker skal kunne klare å utvikle seg. Skolen er ifølge Opplæringsloven §9a (1998) ansvarlig for å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø for elevene som fremmer trivsel, helse og læring. I overordna del av læreplan står det at «Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det er opp til de ansatte på skolen å sørge for at elevene får tilfredsstilt behovet for trygget, slik for å kunne tilegne seg ny kunnskap. Utdanningsdirektoratet er enig med Maslow om at utrygghet kan hemme læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Et læringsmiljø der læreren legger til rette for mangfold, med en tydelig ledelse der er lov til å dumme seg ut og det er åpenhet om at alle strever med sitt, mener Lund (2012) er et trygt psykososialt læringsmiljø. En lærer som klarer å skape en trygg atmosfære i klasserommet, og får den enkelte elev til å føle den lykkes, øker sannsynligheten for at elevene blir motivert for det faglige arbeidet på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Læreren må kunne poengtere ovenfor klassen at alle elevene er individer med ulike behov, og at det er helt greit. Som en del av opplæringen skal elevene lære å respektere hverandres ulikheter og erkjenne at alle har en rolle i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Elevene vil møte på mange situasjoner der de må kunne vise andre respekt. Slik skapes det trygge rammer i klasserommet, og vennskap som skaper tilhørighet og gjør elevene mindre sårbare. Brandtzæg et al. (2016) hevder at elever føler seg trygge når de blir forstått innenfra og anerkjent, så når læreren er oppriktig nysgjerrig og prøver å forstå vil eleven lettere føle seg trygg og verdifull. Når den trygge eleven har et behov, vil det søke til en trygg voksen for å få hjelp. På skolen er det læreren som må være elevenes trygghetsanker, og de må kjenne at læreren vil forstå behovene deres (Brandtzæg et al., 2016).

Brandtzæg et al. (2016) skriver at:

«Å føle seg trygg er å være rolig og harmonisk på innsiden, og regne med at andre ser en som verdifull, viktig og «god nok». Utrygghet kommer med frykt eller engstelse for ikke å være likt, akseptert, godtatt eller beskyttet» (s. 24).

Pedagogene kan være en viktig støtte for at elever skal føle seg trygge på skolen. Utrygge elever trenger ofte støtte, kontakt og hjelp til å finne ro (Brandtzæg et al., 2016).

2.4.1 Struktur og rutiner

Ved å ha en klar struktur på skoledagen vet elevene hva som forventes av dem og det kan bidra til positiv atferd (Drugli, 2012). Med struktur for elever menes rutiner, system eller rekkefølge som kommer med en tydelig oversikt over hva som skal skje og hva som er forventet i de ulike situasjonene. En struktur er med på å skape forutsigbarhet, redusere stress og øke muligheten for deltagelse (Statped, 2022a). Videre har Statped (2022) kommet frem til at struktur, oversikt og forutsigbarhet kan føre til økt fleksibilitet og toleranse for forandring.

TEACCH er en helhetlig pedagogisk metode som tar sikte på å strukturere omgivelsene og tilrettelegge opplæringen på en systematisk og individualisert måte (Statped, 2022b). Metoden har fem måter å strukturere omgivelsene på. Gjennom en *visuell uttrykksform* skal eleven kunne se informasjon i tillegg til å høre den. Det kan være fotografier, symboler, skrift eller lignende. Eleven må ha en *fysisk struktur* som gir eleven oversikt over hva som skal skje hvor. Ved å ha soner og spesifikke plasser som «jobbeplass», «spiseplass» og «overgangsplass» der individuell arbeidsplan henger gir det eleven forutsigbarhet på hva som skal skje. Eleven skal ha egen *dagsplan*, og kan også i sammenheng ha timeplan, ukeplan og månedsplan for enda bedre oversikt. Blant annet kan en dagsplan forberede eleven på endring, og gjøre det lettere å forstå situasjoner. *Individuell arbeidsplan* kan organiseres som en dagsplan med remser av bilder, konkrete eller symboler for å gi oversikt over arbeidsoppgaver som skal gjøres. *Rutiner* skapes med TEACCH- metoden ved at de samme aktivitetene gjøres om og om igjen, på samme sted, til den er lært (Statped, 2022b).

2.5 Relasjon og læringsmiljø

Det er ifølge Farmer, Lines og Hamm (2011) fire brede områder der læreren kan påvirke det sosiale klimaet i klassen. Første område handler om lærer-elev relasjonen, både hvordan læreren skaper relasjoner med de individuelle elevene og med klassen generelt. Det andre område handler om hvordan læreren kan legge til rette for positiv sosial omgang mellom elevene og fremme elevenes sosiale ferdigheter. For det tredje er læreren nødt til å være med på å styre hierarkiet som kan oppstå mellom elevene for å unngå at noen elever tar en maktposisjon eller bruker aggressivitet for å kontrollere sine medelever. For det fjerde kan læreren aktivt etablere klassemiljø der elevene har følelsen av at den voksne har det overordnede ansvaret, men at elevene har ansvar for å opprettholde et fellesskap seg imellom.

I dagens skole legges det vekt på at klasseledelse skal bidra til sosial inkludering, økt trivsel og et trygt læringsmiljø (Ogden, 2022). Både lærere og elever bidrar til klasseledelsen og læringsmiljøet. «Klasseledelse er retningslinjer for hvordan lærere og elever sammen skaper produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter samtidig som de bidrar til et trygt og inkluderende læringsmiljø» (Ogden, 2022). Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet. De tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017b). For at elevene skal oppleve trygghet og et godt læringsmiljø viser forskning at relasjonen mellom læreren og den enkelte elev samt læreren og klassen er viktig (Moen, 2005). For å få til et trygt og godt læringsmiljø, og gode relasjoner med elevene er læreren selv nødt til å ta ansvar for dette. Som Lund (2012) sier må læreren fremstå som en trygg voksen som tar ansvar og bygger tillit. Når læreren klarer å etablere og vedlikeholde gode relasjoner til elevene i klassen blir det lettere for læreren å tilpasse undervisningen til den enkelte. Med gode tilpasninger og godt samarbeid mellom elevene høster elevene positive opplevelser knyttet til læring og samspill (Sæteren, 2019).

Ved å ha en inkluderende undervisningspraksis legger læreren til rette for at alle elevene kan delta i aktivitetene på skolen (Moen, 2005). Gjennom å direkte eller indirekte legge til rette for gode prosesser elevene imellom har det en sentral sammenheng med elevenes læringsmiljø (Postholm, 2013). Når elevene får oppgaver de mestrer kan det føre til at de trives bedre med seg selv og miljøet de er i. Skaalvik og Skaalvik (2015) hevder at gode relasjoner og sosial tilhørighet kommer når elevene føler at det faglige arbeidet har verdi, at de får utfordringer som er realistiske med adekvat veiledning mot personlige mål. Elevenes sosiale utvikling påvirkes betydelig av de normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, blant annet at elevene skal samarbeide gjennom samspill (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

2.5.1 Relasjon lærer- elev

Relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk som vil si at det er læreren som har hovedansvaret for relasjonen på bakgrunn av sin posisjon og profesjon (Drugli, 2012; Moen, 2016; Pianta et al., 2002; Sæteren, 2019; Öhman, 2020). Relasjonene må bygges gjennom tillit og gjensidighet, og være nær nok til at elevene aksepterer lærerens omsorgshandlinger (Sæteren, 2019). For at det skal oppstå en nær tilknytning mellom elev og lærer hevder Drugli

(2012) at det kreves dype emosjonelle bånd over en viss varighet, men at det går an å ha positive relasjoner med elevene uten en nær tilknytning.

Positive lærer-elev-relasjoner kjennetegnes av at det er høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt mellom partene. Lærer og elev har en positiv innstilling til hverandre og positive forventninger til hverandre (Drugli, 2012). For å skape en god relasjon er opplevelsen av trygghet, tillit og nysgjerrighet et grunnlag som er nødvendig for å lære hverandre å kjenne (Öhman, 2020). Læreren må være lydhør ovenfor eleven og involvere seg på en positiv måte, samt bekrefte eleven i dets følelser og prøve å forstå dem (Brandtzæg et al., 2016). Hvor vidt læreren er relasjonskompetent og klarer å se eleven som en selvstendig aktør i eget liv med respekt for elevens integritet har mye å si for lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012). Videre mener Drugli (2012) at relasjonskompetansen kan utvikles. Den er ikke statisk, og vil dermed utvikles gjennom hele yrkeskarrieren. Når relasjonen mellom lærer og elev er god er det lettere å få eleven i tale og bli bedre kjent med eleven for å lettere kunne tilpasse hjelpen både faglig og sosialt (Moen, 2013).

Noen konkrete måter lærere kan skape positive relasjoner på er blant annet å vise interesse for eleven: hvem er de, hva liker de å gjøre og hva er de opptatt av. Det kan være en god idé å sette av litt tid til utvalgte elever hver dag som ikke handler om fag eller undervisning (Ogden, 2022). Andre strategier for å fremme gode relasjoner med elevene er å bruke elevens navn, være høflig og vennlig med elevene, gå nær de og ha blikk-kontakt, bruke personlige kommentarer eller spørsmål og gi kroppskontakt, anerkjennende kommentarer og ikke minst humor (Drugli, 2012).

2.5.2 Relasjoner mellom jevnaldrende

Forskning som omhandler elevs beskyttelsesfaktorer viser til relasjoner med medelever som svært viktig for trivsel og utvikling (Masten, 2007). Skolen fungerer som en sosial arena der jevnaldrende etablerer relasjoner og prøver ut sosiale strategier seg imellom. Relasjoner til jevnaldrende henger derfor tett sammen med elevenes atferd, engasjement, motivasjon og læringsresultater i skolen (Nordahl, 2000). Elever utvikler seg, føler, tenker og lærer gjennom samspill i møte med, og i relasjon til andre (Öhman, 2020). Vennskap er et eksempel på sosialt samspill som har en emosjonell verdi. Venner liker å være sammen, samværet har en verdi i seg selv, men de deltar også sammen på ulike aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Gjennom vennskap føler man at man tilhører en sammenheng, betyr noe for noen og er til for

noen (Lund, 2004). Vennskapene utvikler seg med alderen og går fra å handle om å leke sammen til å bli mer intime og handle om nærhet. Uavhengig av hvilke utfordringer elever har er vennskap ofte en beskyttende faktor (Sæteren, 2019).

3. Metode

I dette kapittelet presenteres og begrunnes forskningsprosjektets metodiske elementer. Jeg ville belyse de ulike metodiske valgene som ble tatt og systematikken i forskningsarbeidet. Først er valgene mine knyttet til et vitenskapsteoretisk landskap, forskerrollen og forforståelse før jeg har presentert forskningsmetoden. Deretter er databehandling beskrevet, før jeg til slutt har begrunnet studiens etiske hensyn og kvalitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

I dette forskningsprosjekt ble fenomenologi brukt som forskningsdesign. Jeg ønsket å utforske hvordan intervjupersonene skaper mening gjennom sine erfaringer og hvordan erfaringene fører til bevissthet og handling. Det er i likhet med et fenomenologisk syn intervjupersonenes beskrivelser, erfaringer og forståelser av fenomenet innagerende atferd som er interessant. Fenomenologien tar utgangspunkt i individers subjektive opplevelser, og søker essensen i menneskers levde erfaringer (Johannesen et al., 2021). Som forsker var det sentralt å være klar over min egen forforståelse rundt fenomenet som ble undersøkt. Ettersom forskeren på fenomenologisk vis bør sette sine egne begreper i parentes for å forsøke å oppnå maksimal åpenhet (Kvale & Brinkmann, 2021)

3.2 Forskerrollen og forforståelsen

Forskerrollen innebærer en omfattende refleksjon over forskerens egen rolle og posisjon i forskningen allerede før forskningsprosessen påbegynnes. Dette er et etisk og metodisk prinsipp som krever at forskeren er bevisst sin relasjon til forskningsobjektet, og at informanter er klar over hva de må forholde seg til (Postholm & Jacobsen, 2018). Som forsker i dette prosjektet hadde jeg en forforståelse av mitt valgte fenomen og tema, nemlig innagerende atferd. Min kunnskap og interesse for fenomenet var utgangspunktet for forskningsprosessen, og jeg var bevisst min egen forforståelse for å unngå at informantenes perspektiver og opplevelser ble påvirket av min subjektivitet (Dalland, 2017).

Intervjuerollen medfører at forskeren må være refleksiv og bevisst sin egen posisjon i samspill med deltagerne, slik Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) understreker. Refleksivitet innebar å erkjenne hvordan min posisjon og deltakernes posisjon kunne påvirke forskningsprosessen og den analytiske tilnærmingen. I kvalitativ forskning er refleksivitet en måte å øke nøyaktighet og troverdighet i forskningsprosessen (Berger, 2015). Berger (2015) skiller mellom tre former for refleksivitet; refleksivitet når forskeren deler erfaringer med intervjudeltakeren, refleksivitet når forskeren går fra en posisjon som outsider til insider i løpet av forskningsprosessen, og refleksivitet når forskeren ikke har personlig kjennskap eller erfaring med det som studeres.

I denne masteroppgaven har min rolle som forsker vært å undersøke hvordan pedagoger tilrettelegger for fenomenet innagerende atferd blant elever i norske grunnskoler. I tråd med Postholm og Jacobsen (2018) sin forklaring av perspektiver ved forskerrollen, har jeg i denne studien hatt et utenfra perspektiv på forskningen da hverken mine informanter eller skolene de jobber på er svært godt kjent for meg. Likevel hadde jeg praksiserfaringer som gjorde at jeg både hadde noe kjennskap til fenomenet og den ene informanten fra tidligere. Tross min praksiserfaring og personlige erfaringer, reflekterte jeg nøye for å unngå påvirkning fra dette under intervjuene og analysen. Jeg var bevisst på å holde meg i en outsiderposisjon, og være årvåken rundt delte erfaringer med den ene informanten. Samtidig var jeg åpen for å lære av informantene og å se fenomenet fra deres perspektiver. Gjennom å være refleksiv forsøkte jeg å øke nøyaktigheten og troverdigheten til forskningen, og å sikre at informantenes perspektiver og opplevelser var i fokus.

3.3 Kvalitativ forskning

Tjora (2018) trekker frem at det i kvalitativ forskning vektlegges forståelse fremfor forklaring, og nærhet til dem det forskes på gjennom åpen interaksjon heller enn avstand til respondentene. Kvalitativ forskning har som hensikt å gå i dybden, med tykke beskrivelser, innenfor en smal og avgrenset tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018). Etersom jeg ønsket å få tilgang til pedagogenes egne tiltak, metoder og erfaringer rundt innagerende atferd i skolen, krever det at resultatene fra forskningen gjenspeiler informantenes forståelse og nærhet til fenomenet. Det var derfor hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode i dette forskningsprosjektet for å tilegne meg dypere kunnskap om informantenes kompetanse.

En styrke med å bruke kvalitativ metode var at det er en god måte å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2021). For å forstå sosiale fenomener som innagerende atferd var det fordel å få innblikk i hvordan andre mennesker tolket denne virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018). Når jeg skulle forestille meg hvordan informantene tolket sin virkelighet, forutsatte det at jeg hadde en nærhet til dem. Det ble derfor formålstjenlig med intervju ansikt til ansikt (Brottveit, 2018). En annen fordel med kvalitativ metode var den fleksibiliteten den ga i interaksjonen med informantene (Christoffersen & Johannesen, 2012). Interaksjonen bygde på et tema som opptok både meg og informanten, og videre kunnskap skapt i samspill mellom oss. Kunnskapen som oppsto under intervjuet kunne også blitt annerledes om det var en annen intervjuer enn meg selv, ettersom samspillet ikke ville blitt det samme (Kvale & Brinkmann, 2021). Kunnskapen og resultatene som oppstod under forskningen vil være enestående grunnet samspillet mellom informanten og meg.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Innenfor kvalitativ metode valgte jeg å benytte meg av semistrukturert intervju, ettersom det samsvarte godt med forskningsprosjektets formål, problemstilling og vitenskapelige forankring. Samtidig ønsket jeg nærhet til pedagogenes forståelse av fenomenet innagerende atferd med tilhørende begreper og tilrettelegging i skolesammenheng, noe et semistrukturert intervju kunne gi meg. En semistrukturert intervjuguide er en måte for forskeren å stille individuelle oppfølgings- eller fordypende spørsmål (Brottveit, 2018). Ved å bruke denne metoden kunne jeg ivareta formålet med intervjuene, samtidig som jeg kunne tilpasse oppfølgingsspørsmål etter informantens respons. Gjennom semistrukturerte intervjuer var innhenting av informasjon om pedagogenes egne tilretteleggingsstrategier, erfaringer og opplevelser ønskelig. Om intervjuene skulle blitt en tilnærmet lik naturlig samtale der deltakerne følte seg avslappet nok til å dele av sine opplevelser og tanker, ønsket jeg å stille oppfølgingsspørsmål som bygde videre på samtalen.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden (se vedlegg 1) ble utformet med utgangspunkt i at jeg skulle gjennomføre semistrukturerte intervjuer av informanter med ulike utdanninger og arbeidsoppgaver. Derfor ble tema, problemstilling og noe relevant teori grunnmuren i intervjuguiden. Dette gjorde at

jeg la mest vekt på spørsmål som kunne besvares ut ifra erfaring og lest kunnskap. Når det kommer til selve oppsettet på intervjuet valgte jeg å ha problemstillingen skrevet øverst på intervjuguiden for å ikke miste fokus fra denne, og for å minne informantene på hva intervjuets kjerne handlet om.

De tre innledningsspørsmålene i intervjuguiden er knyttet til informantenes bakgrunn fra arbeidslivet samt deres ansiennitet, utdanning og interessefelt som pedagoger. Hovedtema i intervjuguiden er innagerende atferd. Jeg lagde seks tematiske spørsmål knyttet til erfaringer informantene hadde med elever som viste innagerende atferd, hvordan de tilrettela for lek og samspill, hva som fungerte og hva som var utfordrende. Jeg ville holde de seks spørsmålene knyttet til temaet så konkrete og få som mulig. Jeg har med noen oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden som jeg på forhånd tenkte kunne bidra som drahjelp dersom informantene ikke var utdypende nok i svarene sine. Allikevel var det underveis i intervjuet at de fleste oppfølgingsspørsmålene ble til, noe som kjennetegner semistrukturerte intervjuer. På den måten fikk informantene som sagt mulighet til å utdype det som ble tilføyd. Jeg inkluderte et scenario til sist i intervjuguiden. Informantene skulle svare på hvordan de ville få en elev som viste innagerende atferd til å delta i lek og samspill med andre elever. De kjente ikke eleven fra før og måtte også forklare hvordan de ville startet prosessen. Slik fikk jeg informasjon om hva de ville gjort annerledes eller gjentatt av erfaringene sine hvis de skulle tilrettelegge for en ny elev som viser innagerende atferd.

3.3.3 Utvalget/ informantene

Jeg gjorde et strategisk utvalg når jeg skulle finne informanter til forskningsprosjektet, det vil si at jeg fant personer som var hensiktsmessig i forhold å få samlet inn nødvendig informasjon. I startfasen av rekrutteringsprosessen av informanter bestemte jeg meg for noen kriterier jeg ønsket at informantene mine skulle oppfylle og gjorde en kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannesen, 2012). Det første og viktigste kriteriet var at informanten måtte ha direkte erfaring fra å jobbe med elever som viser innagerende atferd, det vil si at de hadde «levd erfaring» (Johannesen et al., 2021). Det andre kriteriet var at de jobbet på norsk grunnskole. Jeg ville aller helst at informantene skulle ha fulgt minimum en elev som viste slik atferd tett over en periode der de har vært med å tilrettelegge den aktuelle elevenes skolehverdag. Utenom dette så jeg det ikke som nødvendig at informantene oppfylte andre kriterier som kjønn, alder, arbeidsplass eller lignende, da det var informantenes personlige erfaring jeg var ute etter.

Rekrutteringsprosessen av mine informanter startet med at jeg sendte en uformell e-post til to tidligere bekjente jeg ønsket å intervju da jeg trodde de hadde relevant erfaring. Kun en av de to bekjente følte at hun hadde nok erfaring til å kunne bidra til prosjektet. Senere fikk jeg også hjelp av UiA som ga meg navnet på to andre personer jeg kunne kontakte, og jeg sendte også disse en uformell e-post. I e-postene fortalte jeg kort om meg selv og prosjektet mitt, og la ved et informasjonsskriv som fortalte litt mer om prosjektet og dets retningslinjer. Jeg avtalte intervjutidspunkt med de tre informantene jeg hadde fått tak i og gjennomførte de tre intervjuene i løpet av samme uke. Ut ifra masteroppgavens omfang og avsatt tid bestemte jeg meg for å avslutte letingen etter flere informanter etter disse tre intervjuene var gjennomført.

Alle informantene er kvinner med forskjellig erfaring fra arbeid i skolen. Spesialpedagogen har omfattende erfaring, inkludert 20 år som spesialpedagog i barnehage før hun begynte å jobbe i skolen. Informanten er en jeg først fikk kontakt med gjennom praksisperioder i min utdanning. Kontaktlæreren har en utdanning som grunnskolelærer med profesjonsrettet spesialpedagogikk og har jobbet med spesialpedagogiske oppgaver i tre år før hun tok en stilling som kontaktlærer. Sosiolæreren har vært ansatt ved skolen i over 20 år og underviser språkfag og har spesialpedagogisk undervisning i norsk, i tillegg til å være sosiolærer. I funn og resultatdelen av oppgaven har jeg valgt å bruke titlene spesialpedagog, kontaktlærer og sosiolærer når jeg refererer til informantene.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Jeg avtalte møtetidspunkt med informantene over e-post, der de selv fikk bestemme hvilken dag og tidspunkt som passet dem best. Intervjuene ble holdt på separate dager, men i samme uke. Selve intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplass. To av intervjuene foregikk på et bookedet grupperom, mens et var på den ene informantens private kontor. Jeg ønsket at vi benyttet rom der andre personer ikke kunne komme og gå, slik at vi ikke skulle bli avbrutt underveis i samtalen. Under intervjuene var det kun meg selv og informanten til stede. Jeg begynte med å fortelle litt om meg selv, og formålet med forskningsprosjektet før selve intervjuet startet. Jeg følte jeg fikk en god tone med alle informantene, noe jeg tror var til fordel under intervjusituasjonen der informantene skulle fortelle om personlige erfaringer. Informantene fikk som sagt en kopi av informasjonsskrivet om forskningsprosjektet på e-post, men de fikk også mulighet til å lese igjennom skrivet før intervjuet startet. De signerte samtykkeerklæringen som fulgte med informasjonsskrivet før vi startet selve intervjuet. Jeg spurte i tillegg om en muntlig godkjennelse på at jeg kunne ta lydopptak selv om dette stod i

informasjonsskrivet, da jeg ville at informantene skulle føle seg trygge på at det var deres eget valg å godkjenne bruken av lydopptaker.

Informantene fikk ikke intervjuguiden på forhånd da jeg ikke ville de skulle forberede noe, men i informasjonsskrivet fikk de opplysninger om tema og problemstilling. Ved å få denne informasjonen i forkant av intervjuet kunne informantene reflektere rundt temaet og sin erfaring før vi møttes. Noe som kunne være med på å gjøre informantene trygge i forkant av intervjusituasjonen. Om de hadde fått intervjuguiden før intervjuet er jeg redd samtalene ikke hadde blitt så naturlige som jeg ønsket dem, og min mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål kunne blitt mindre. Jeg ville heller ikke ta mer tid fra informantene enn nødvendig da jeg vet at hverdagen på en skole er hektisk. Den ene informantene hadde likevel gjort klart en liste over tiltak som ble praktisert på skolen informanten jobbet på, mens de to andre ikke hadde gjort klart noe skriftlig på forhånd.

Selve intervjuene foregikk som samtaler, der jeg som forsker stilte spørsmålene jeg hadde skrevet på forhånd og kom med oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg lyttet kontinuerlig på informantens respons, som gjorde det mulig for meg å stille oppfølgingsspørsmål som kunne være av hensikt. Færre klargjorte spørsmål og flere oppfølgingsspørsmål gjorde at deltakerne fikk muligheten til å fritt fortelle om det som de selv så på som viktig. Ved å føre et slikt semistrukturert intervju fløt samtalen godt. Likevel fulgte det en viss risiko ved å stille spontane oppfølgingsspørsmål som jeg gjorde meg kjent med i forkant. Deltakerne kunne for eksempel introdusere temaer jeg ikke hadde tenkt over på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018) som kunne føre til misforståelser eller nye synspunkter. Under intervjuene ble det ikke avdekket store overraskelser, men to av tre intervjuer tok litt lengre tid enn forventet fordi informantene hadde mye interessant å dele. Etersom intervjuet var semistrukturert og utviklet seg spontant, vil det være vanskelig å etterprøve studien på et senere tidspunkt.

3.4 Databehandling og analyse

3.4.1 Transkripsjon

I en transkripsjon blir samtalen mellom forsker og informant fiksert i skriftlig form. Det er som Kvale & Birkmann (2021) sier «...en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger». Disse vurderingene og beslutningene tok jeg på egenhånd da jeg valgte å transkribere intervjuene selv. Dette

gjorde at jeg ble godt kjent med datamateriale allerede i første steg av analysen. Ved å selv transkribere kunne jeg også huske de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen og gjøre meg opp tidlige meninger om det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg bestemte meg fort for hvordan jeg ville transkriberingen skulle se ut og brukte samme metode for alle intervjuene.

Lydopptakene var av god kvalitet uten mye støy fra omgivelsene som gjorde at det tydelig å høre hva som ble sagt. Det er positivt da det gir transkripsjonen reliabilitet ettersom jeg fikk med meg alle ord og fikk ned informantens uttalelser korrekt (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg måtte foreta noen vurderinger om det var nødvendig å inkludere alle tilleggsord, tenkeord som "hmm" og tenkepauser i transkripsjonen. Flere av informantene brukte muntlige tilleggsord som «egentlig», «på en måte» og «liksom» som jeg valgte å ta med da jeg transkriberte ord for ord. Dette var et av valgene jeg tok med tanke på at jeg på det tidspunktet ikke visste om jeg ville ha bruk for tilleggsordene senere. Et annet valg jeg gjorde var å transkribere samtalene på bokmål og ikke informantens egentlige dialekter, da dette var med på å gi informantene anonymitet. Jeg transkriberte samme og påfølgende uke som jeg gjennomførte intervjuene da de enda lå friskt i minnet. Jeg stoppet mye opp og spolte tilbake for å sikre meg at jeg hadde fått med meg alt som ble sagt. I etterkant av transkriberingen ble lydopptakene slettet.

3.4.2 Analyse

Jeg gjorde en tematisk analyse av datamaterialet etter Braun og Clarke (2006) sin seks trinns modell for tematisk analyse. En tematisk analyse er å identifisere og analysere mønstre innad i et datasett (Braun & Clarke, 2006). Denne analysemetoden er svært utbredt blant kvalitative forskningsmetoder. Det er ikke en lineær prosess, men en tilbakevendende prosess der man beveger seg frem og tilbake mellom fasene der det trengs (Braun & Clarke, 2006). Det første trinnet i modellen gikk ut på å gjøre seg kjent med datamaterialet. Etter intervjuene satt jeg allerede igjen med kunnskap om hva datamaterialet handlet om, men Braun og Clarke (2006) påpeker at det vil være en fordel å lese igjennom intervjuene i hvert fall en gang for å gjøre seg kjent med alle aspektene. Dette gjorde jeg allerede da jeg transkriberte intervjuene fra verbal til skriftlig form. I tillegg leste jeg gjennom intervjuene og skrev ned i stikkordsform det jeg fant mest interessant. Jeg gjorde meg også opp en tanke om hva som var de viktigste aspektene ved datamaterialet før jeg begynte å kode i fase to.

I fase to som handlet om å finne koder i datamaterialet startet jeg med å markere i teksten, og sette stikkord eller forklaringer i marginen med elementer som gikk igjen. Når jeg nærmet meg datamaterialet, valgte jeg å ha en abduktiv tilnærming til kodingen. I utgangspunktet er det ikke mulig å være rent deduktiv eller rent induktiv. Teorien kommer ofte som en følge av at man tidligere har observert noe, samtidig som det er naivt å anta at man kan nærme seg verden helt uten antakelser (Postholm & Jacobsen, 2018). Datamaterialet jeg samlet inn fra deltakernes perspektiv og teorier, sammen med mitt eget perspektiv, ga meg en abduktiv tilnærming til kodingen.

Fase tre som handlet om å sette alle kodene inn under ulike temaer, og samle sammen de kodene som passet inn under samme tema (Braun & Clarke, 2006). Dette kaller Johannesen, et al. for kategorisering, eller temaer, som er en gruppering av data med viktige fellestrekk (2018). I Word laget jeg en tabell med kodene jeg hadde funnet i fase 2, og potensielle temaer jeg synes passet. Jeg kom frem til temaene; innagerende atferd, tiltak, samarbeid rundt eleven, atferdsendring, årsaksforklaring, relasjon, mestring, lek og samspill. Jeg leste over tabellene og endret temaene flere ganger for å tilpasse de slik at temaene gjenspeilet det kodene handlet om. Likevel var det ikke disse temaene jeg endte opp med til slutt.

I fase fire gikk jeg igjen tilbake til kodene for å sjekke om de fungerte. Jeg laget et tematisk tankekart for å minske datamaterialet og gjøre analysen mer oversiktlig for meg selv. Jeg plasserte problemstillingen på midten av arket og lagde bobler med hovedtemaene. Under hvert tema skrev jeg undertemaer. Ved å lage en slik oversikt utelukket jeg at temaer fløt inn i hverandre, eller på andre måter ikke fungerte eller trengtes. Temaene ble mer presise, samtidig som mange av temaene ble avvist. I tillegg gjorde arbeidet at problemstillingen ble justert, og ble mer konkret og presis. Jeg lagde tankekart i alt fire omganger som gjorde at hovedtemaene ble mer presise for hver gang.

I fase fem fortsatte jeg å spesifisere detaljer til hvert tema og skape klare definisjoner. I denne fasen analyserte jeg også hva som var interessant med kategoriene og hvorfor de var interessante. I slutten av denne fasen var det klart hva de ulike kategoriene skulle være, og de fikk punktlig navn som beskriver kodene godt (Braun & Clarke, 2006). Jeg endte opp med to hovedtemaer med tilhørende undertemaer. Første hovedtema er *Elever som viser innagerende atferd*, undertemaene her er *Begrepsavklaring* og *Atferdsuttrykk*. Det andre hovedtemaet er *Tiltak i skolen for å skape trygghet for eleven*, undertemaene er *Trygghet gjennom relasjonsbygging*, *Tiltak i situasjoner med lek og samspill* og *Trygghet gjennom*

forutsigbarhet. I siste og sjette fase ferdigstilte jeg analysen som gjenspeiler problemstillingen.

3.5 Etske hensyn og vurderinger

Underveis i forskningsprosessen var jeg hele tiden nødt til å ta etiske hensyn. Som forsker måtte jeg følge de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora laget av den nasjonale forskningsetiske komité (NESH, 2021). I forkant og underveis i forskningsprosessen reflekterte jeg rundt særlig tre etiske usikkerhetsområder Kvale & Brinkmann (2021) presenterte. Disse tre områdene var: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Deltakerne ble i forkant av intervjuene tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) med mulighet for informert samtykke. I skrivet var det informasjon om undersøkelsens overordnede formål og om forskningsprosjektets design i hovedtrekk. Det var også informasjon om deres rolle og rettigheter. Det var viktig for meg at deltakerne deltok frivillig og at de ble informert om at de kunne trekke seg fra forskningsprosjektet når de ønsket, også uten spesiell begrunnelse for valget. Deltakerne fikk også mulighet til å lese igjennom informasjonsskrivet med samtykkeskjema før intervjuet startet den dagen vi møttes, dette var for å sikre at de hadde fått med seg all informasjon om deres rettigheter.

Konfidensialitet i forskningen innebar at private data ikke ble avslørt for å beskytte informantene (Kvale & Brinkmann, 2021). I informasjonsskrivet sto det derfor at det skulle brukes lydopptaker under intervjuet, at lydopptaket ville bli slettet i etterkant av prosjektet og at informantenes anonymitet ville bli sikret. De ble også informert om at enkeltpersoner ikke skulle kunne identifiseres, og deres egentlige navn ville bli anonymisert ved bruk av oppdiktete og fiktive navn. Deres arbeidsplass skulle heller ikke nevnes, da det ikke var relevant i oppgavens kontekst og kunne indirekte identifisere deltakerne. Jeg sendte også inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og fikk godkjenning til å gjennomføre prosjektet.

Som forsker bør man forholde seg til de konsekvensene som kan oppstå av en kvalitativ undersøkelse, både med tanke på eventuelle skader eller fordeler det kan medføre (Kvale & Brinkmann, 2021). Ettersom informantene ikke har lest igjennom transkripsjonene, kan mulige skader oppstå i etterkant av dette forskningsprosjektet som følge av dette. For eksempel kan den innhentede dataen være feiltolket, som kan føre til misnøye hos de

deltagende informantene i prosjektet. En mulig fordel som kan medfølge er at undersøkelsen kan bidra til økt kunnskap og forståelse om temaet innagerende atferd og tilrettelegging i skolen.

3.6 Studiens kvalitet

3.6.1 Reliabilitet

I Kvale & Brinkmann (2021, s. 357) defineres reliabilitet som «en forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektiv reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden».

Reliabilitet er viktig i alle stegene av forskningsprosessen. I en kvalitativ studie som denne, er reliabilitet viktig både i intervjuprosessen, transkriberingen og analysen. Høy reliabilitet under intervjuet viser seg for eksempel ved at intervjupersonene hadde gitt samme svar uavhengig av hvem som førte intervjuet. Det er ikke umulig at intervjudeltakerne i denne studien hadde endret noe i sine svar om det var en annen forsker som stilte spørsmålene. En kvalitativ studie kan være vanskelig å reprodusere både fordi møtet mellom forsker, forskningsfeltet og menneskene i studien er i utvikling, og fordi forskeren bringer med seg sin subjektive individuelle teori (Postholm & Jacobsen, 2018).

I oppgaven ble lydopptaker benyttet under intervjuene for å øke reliabiliteten, i stedet for å kun ta notater. Dette valget var helt avgjørende for å sikre at viktig informasjon ikke skulle gå tapt. Ved å bruke lydopptaker kunne all konsentrasjon og fokus rettes mot informantene og det de fortalte. Lydopptakene hadde god kvalitet, og det var få vanskeligheter med å transkribere ordrett det som ble sagt. I dette tilfellet viste det seg at informantene snakket tydelig, noe som gjorde transkriberingsprosessen enklere da det kun var få ubetydelige usikkerheter rundt artikulasjonen. For å øke transparens i analysen, ble det tatt i bruk ordrette sitater.

I analyseprosessen er høy reliabilitet forbundet med at forskere kommer frem til samme konklusjon (Kvale & Brinkmann, 2021). For å sikre pålitelighet i analyseprosessen har jeg prøvd å være transparent, ved å blant annet å presentere analyseprosessen trinn for trinn. Jeg har også presentert hvordan jeg gikk frem for å skaffe informanter, data og hva jeg gjorde for å komme frem til mine funn i metoddelen av oppgaven, ettersom dette også sikrer pålitelighet.

En av de viktigste truslene mot reliabiliteten var knyttet til utvalget av informanter. I denne forskningsoppgaven ble det brukt tre informanter som alle hadde ulike roller i skolen; en spesialpedagog, en kontaktlærer og en sosiallærer. Selv om disse informantene hadde ulike perspektiver og kunne gi verdifull innsikt i forskningsspørsmålet, kan valget av informanter være begrenset og ikke representativt for den totale populasjonen av pedagoger i skolen. Dette kan være med på å påvirke reliabiliteten av studien ved å begrense generaliserbarheten av resultatene til å gjelde andre pedagoger i skolen eller til andre skoler generelt.

3.6.2 Validitet

Hvilke konklusjoner en forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de dataene som er samlet inn henviser til forskningens validitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvale & Brinkmann (2021) mener valideringsarbeidet bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele studien og tar for seg validering i syv stadier. Blant disse er intervjuing, transkribering og analysering. Validitet i forhold til intervjuing handler om informantens troverdighet og intervjuets kvalitet. Informantene i denne studien fortalte om sine tanker, erfaringer og opplevelser rundt sin praksis for tilrettelegging i skolen, slik at elever som viste innagerende atferd skulle delta mer i lek og samspill. Dette er forhold det ga mening å undersøke gjennom intervju, som er beskrevet ytterligere tidligere i metodekapittelet. Validitet i forhold til transkribering handler om transkripsjonens språklige stil (Kvale & Brinkmann, 2021). For å sikre validitet i transkripsjonene er intervjuene gjengitt ordrett slik informantene svarte på spørsmålene.

Hvorvidt spørsmålene som stiltes under intervjuet er gyldige, og om fortolkningene er logiske er også med på å påvirke analysens validitet (Kvale & Brinkmann, 2021). Studiens problemstilling spør etter hvordan pedagoger tilrettelegger, og spørsmålene i intervjuguiden bygger på problemstillingen. I sammenhengen mellom spørsmålenes gyldighet og analysens validitet ble det fenomenologiske vitenskapssynet sentralt, der virkeligheten er det mennesker selv oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2021). I analysen har jeg valgt å lytte/lese informantenes svar som deres absolutte sannhet. Jeg har likevel fortolket svarene deres i lys av teori, og forholdt meg bevisst til tidligere forskning. Eksempelvis har jeg beskrevet det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for mine tolkninger. Jeg har også gjennom analysen forsøkt å beskrive veien mot mine konklusjoner.

En trussel mot validiteten i oppgaven kan være knyttet til meg som forsker med min subjektivitet og påvirkning. Dette kan inkludere en forutinntatt tilnærming til forskningsspørsmålet, feiltolkning av data eller overfortolkning av resultatene. Det ville vært vanskelig å få et resultat der forskeren, i dette tilfelle meg selv, ikke har påvirket deltakerne i deres beretninger. Det kan også være at informantene gir svar som de tror jeg ønsker å høre, eller at de ikke ønsker å avsløre informasjon under intervjuene som kan være sensitiv. Ettersom en av informantene var en bekjent, kan vårt personlige forhold føre til at jeg var mer tilbøyelig til å akseptere informantens perspektiver og svar som mer pålitelige eller relevante enn de faktisk er. Dette kan føre til at informantens bidrag ble overvurdert og resultatene ble skjeve. For det andre kan det være at informanten følte seg mer komfortabel med å gi bestemte svar eller gi informasjon på en spesiell måte ettersom som vi var noe kjent. Dette kan påvirke gyldigheten av resultatene, da det kan føre til at informantens svar er mindre representative for populasjonen de representerer. Det finnes også flere andre elementer underveis i forskningen som kan påvirke hvilken informasjon deltakeren deler. For eksempel kan noen deltakere holde tilbake informasjon som en reaksjon på intervjuerens dominans (Kvale & Brinkmann, 2021).

4. Presentasjon og analyse av funn

Gjennomføringen av intervjuene er gjort ut ifra problemstillingen: Hvordan forstår pedagoger innagerende atferd, og hvordan tilrettelegger de for at elever som viser slik atferd skal delta mer i lek og samspill i grunnskolen? Dermed er empirien i studiet opparbeidet ut ifra dette. Der det er hensiktsmessig for leseren å få direkte innsyn i datamaterialet, vil sitater fra informantene bli presentert. På grunn av et rikt utvalg har jeg måttet ta noen valg rundt hvilke funn som skal legges frem i oppgaven. Dette betyr at alle relevante og interessante funn ikke fikk plass i oppgaven på grunn av begrensninger innen omfang og tid.

I dette kapitlet er hovedtemaet om informantenes beskrivelser av begrepet innagerende atferd presentert først, sammen med hvordan informantene forsto denne atferden ut fra egne erfaringer under *Informantenes perspektiver*. Her er informantenes erfaringer og tanker knyttet til sine tidligere elever presentert. Videre er neste hovedtema *Tiltak i skolen for å skape trygghet for elevene* som handler om informantenes tiltak i skolen for å skape trygghet for elevene som viser innagerende atferd slik at de blir mer med i lek og samspill. Dette hovedtemaet er delt inn i tre undertemaer. Undertemaene er basert på hva som gikk igjen i de

tre intervjuene som videre ble mine hovedfunn. Første undertema *heter trygghet gjennom relasjonsbygging* og handler om hvordan pedagogene legger til rette for egen relasjonsbygging med elevene som viser innagerende atferd, og hvordan de hjelper disse elevene inn i relasjoner med jevnaldrende. Andre undertema heter *bruken av grupper som tiltak for lek og samspill* og tar for seg ulike måter pedagogene har brukt grupper for å legge til rette for trygghet i lek og samspill både i og utenfor klasserommene. Siste undertema heter *trygghet gjennom forutsigbarhet* og handler om at elevene som viste innagerende atferd trengte en oversiktlig, stabil og forutsigbar skolehverdag for å føle seg trygge.

4.1 Elever som viser innagerende atferd

Informantene beskrev elever som viser innagerende atferd som stille elever som kan ha vanskeligheter med å delta i aktiviteter og kommunisere med andre. Disse elevene kan ha vanskelige følelser som de ikke uttrykker verbalt. Elevene kan implodere der de undertrykker eller skjuler sine følelser og tanker i stedet for å uttrykke dem. Å implodere vil si at følelser vendes innover i stedet for å eksplodere og vises for andre (Benneche, 2022). De tre informantene delte oppfattelsen om at innagerende atferd er tilbaketrukket atferd som er vendt innover. De understrekte alle at det kan være vanskelig å forstå hva som foregår følelsesmessig hos eleven som viser innagerende atferd, da det ikke alltid er åpenbart hva som plager dem. Alle forklaringene antydte også at det er elevenes følelser som gir grunnlaget for å vise innagerende atferd.

Spesialpedagogens forståelse av begrepet innagerende atferd kom til uttrykk gjennom hennes beskrivelser av synlige handlinger, og følelser hos elevene som kan være pådriver bak handlingene. I motsetning til kontaktlæreren og sosiallæreren fokuserte spesialpedagogen mer på ytre kjennetegn, mens de to andre fokuserte på indre følelser som ikke kommer til uttrykk hos elevene.

«Ja, da tenker jeg vel atferd som er vendt innover, stille, hmm kanskje litt engstelige og passiv kanskje, kan virke avvisende, lukka» (Spesialpedagog).

I kontaktlærerenes beskrivelse av begrepet lå hovedvekten på elevenes indre følelser fremfor hvilken atferd som kom til uttrykk. Kontaktlæreren satte seg inn i elevens situasjon ved å sette ord på hva elevene kan oppleve og hvordan de kan reagere når de viser slik atferd. Hun understreket i sin forklaring at elever som viser innagerende atferd kanskje ønsker å uttrykke seg verbalt, men ikke klarer det. Selv om elevene ikke klarte å forklare hva som plaget dem,

var det tydelig for kontaktlæreren når elevene ikke hadde det godt inni seg, ettersom de viste sterkt innagerende atferd.

«Jeg vil si at det er på en måte en atferd der de elevene som har det da, ikke har det så veldig bra. At det er noe de vil uttrykke, så klarer de ikke uttrykke det kanskje med å si det med ord eller sånn, men at de kanskje går litt inn i seg sjøl og at de strever kanskje med å forklare hvorfor de har det vondt eller hva som er galt da. Og at de da kan grine eller bli lei seg på en måte. Ikke klarer å forklare seg sjøl» (Kontaktlærer).

Gjennom eksempler beskrev sosiallæreren sin forståelse av begrepet innagerende atferd. Hun trakk frem både mulige årsaker og mulige konsekvenser ved slik atferd, og brukte for eksempel begrepet implodere for å beskrive at elevene trekker seg inn i seg selv og nærmest faller sammen innvendig. Etter å ha observert langvarig innagerende atferd, mente sosiallæreren at atferden kunne resultere i selvskading eller sinne, ettersom elevene ikke klarte å holde alt inni seg lenger. Hun la mer vekt på de uventede reaksjonene som kan medfølge etter en lang periode med innagerende atferd, mens de to andre informantene ikke nevnte dette aspektet.

«[...] barn som kanskje imploderer da, at de over lang tid kan være veldig rolige uten å snakke om det som kan være veldig vanskelig for de til de plutselig får en reaksjon på noe vis, at de plutselig da kan reagere med sinne eller for eksempel selvskading eller andre ting da» (Sosiallærer).

4.1.1 Informantenes perspektiver

Spesialpedagogens erfaring stammet spesielt fra en spesifikk elev med diagnosene selektiv mutisme og utviklingshemming. Gjennom intervjuet beskrev spesialpedagogen elevens atferd blant annet slik:

«Selektiv mutisme er jo sånn ekstrem innagering, at hun lukker seg helt sånn» (Spesialpedagog).

«[...] har vanskelig å møte blikket, som helst vil være alene med Ipaden kanskje, eller i ronsa (huskestativet) når det ikke blir krevd noe, og som ja, som nok har hatt lyst, men som ikke har tørt og klart å snakke på skolen og derfor hatt problemer med samspill med andre» (Spesialpedagog).

Videre utdypet spesialpedagogen at eleven klarte å være helt konsekvent, så på skolen pratet ikke eleven hvis moren ikke var til stede. Eleven hadde en helt annen atferd hjemme, og spesialpedagogen fortalte at eleven da hadde mye sinne som hun rettet mot moren. Etter fem år med jobbing, tilrettelegging og trygging på skolen begynte eleven sakte, men sikkert å prate med både medelever og voksne.

Kontaktlæreren hadde spesialpedagogisk erfaring med to elever med utviklingsforsinkelse, også kalt utviklingsforstyrrelse. Denne diagnosen innebar at elevene også hadde utfordringer med språket. Elevene viste innagerende atferd fra de begynte på skolen og var veldig usikre når de begynte i førsteklasse. De hadde utfordringer med å oppsøke andre elever og tok mer avstand. Ofte kunne de også misforstå regler i sosialt samspill og lek som gjorde at de både ble sinte på seg selv og lei seg. Kontaktlæreren jobbet med disse to elevene i tre år og så stor forskjell da de etter hvert fikk flere og flere venner i klassen og ble tryggere på skolen.

Kontaktlæreren mener at det var blandingen av arbeidet de la ned for å trygge elevene og naturlig modning som gjorde at elevene viste mindre innagerende atferd både hjemme og på skolen.

I motsetning til de to andre informantene hadde sosiallæreren lite erfaring med elever som hadde diagnoser som var med på å påvirke til innagerende atferd. Erfaringene hun hadde kom blant annet fra klasseromssituasjoner der elever viste innagerende atferd i situasjoner som krevde deltagelse i sosialt samspill med medelever. Noen av eksemplene hun kom med var at elever ikke rakk opp hånden, ikke ønsket eller klarte å si noe høyt foran resten av klassen eller meldte seg ut når det var samarbeidsoppgaver ved å for eksempel snu ryggen til.

Sosiallæreren var også steget videre for kontaktlærerne på skolen sin som trengte hjelp for å tilrettelegge for egne elever, som for eksempel hadde utfordringer med samspill. I tillegg kom mange elever som viste innagerende atferd ovenfor medelever eller lærere til sosiallærerens kontor for å snakke om vanskelige følelser.

Ut ifra informantenes erfaringer og forklaringer rund begrepet innagerende atferd viser funnene at pedagogenes forståelse av begrepet, og deres personlige erfaringer med elever som viser slik atferd samsvarer i stor grad. Ut ifra pedagogenes erfaringer har innagerende atferd vært synlig hos elevene i samspill med andre og gjort det vanskelig for elevene å delta i lek med medelever. Likevel er det et interessant funn at innagerende atferd ikke var det begrepet informantene brukte mest, selv om de kunne gjøre rede for både erfaringer og kunnskap knyttet til denne typen atferd.

4.1.2 Innagerende atferd som begrep

Sosiallæreren hadde allerede begynt å reflektere over begrepet "innagerende atferd" da hun mottok e-posten om å delta i forskningsprosjektet. Hun brukte tid på å forberede seg og dette begrepet var ikke et begrep hun vanligvis brukte i sin daglige kommunikasjon. Når hun tenkte på elever som viste innagerende atferd, tenkte sosiallæreren på stille barn som ikke ønsket å bli lagt merke til eller ha oppmerksomheten rettet mot seg. Etter spørsmålet om hva hun la i begrepet «innagerende atferd» i starten av intervjuet brukte sosiallæreren "stille elever" eller "stille barn" under resten av intervjuet, noe som indikerer at dette følte mer naturlig for henne.

«Jeg tenkte litt på det når jeg fikk den mailen i fra deg og da tenkte jeg jo med en gang på de som er stille, jeg tenkte på de stille barna, de som ofte ikke rekker opp hånda, de som synes det er vanskelig å snakke med læringspartneren sin, synes det er vanskelig å delta når det blir noen sånne kollektive leker eller aktiviteter» (Sosiallærer).

Kontaktlæreren trengte også litt betenkningstid da hun ble spurt om hva hun la i begrepet «innagerende atferd». Når hun snakker med kollegaer om elever som viser denne atferden, forklarte hun at hun heller bruker begrepet «sårbare barn». Spesialpedagogen bruker begrepet «innagerende atferd» i noen grad, men på grunn av at eleven hennes har selektiv mutisme, brukte hun navnet på diagnosen i større grad. Hun påpekte også at hun er mer kjent med begrepet «utagerende atferd» ettersom dette er noe hun har mer erfaring med.

4.2 Tiltak i skolen for å skape trygghet for elevene

Majoriteten av funnene indikerte at informantene først og fremst la til rette for en trygg skolehverdag for elevene. Det var mange tiltak informantene hadde til felles som de brukte for å skape trygghet. De hadde en felles vektlegging av at gode relasjoner var avgjørende for at elevene skulle trives og føle seg trygge. For å skape trygghet benyttet informantene også grupper av ulike slag og iverksatte egne tiltak, som rutiner, for å skape en forutsigbar hverdag for elevene.

4.2.1 Trygghet gjennom relasjonsbygging

Spesielt to av informantene understreket viktigheten av å skape en god relasjon til elevene, og et trygt klassemiljø på skolen. Trygghet og relasjon ble nærmest en grunnmur for alle tiltak de satte i gang for elevene som viser innagerende atferd.

«[...] trygghet og relasjon, jeg tenker det er det viktigste, at du skal få en god relasjon til den eleven at de skal føle seg trygge på deg først. Og også det å skape et trygt klassemiljø for alle på en måte [...]» (Kontaktlærer).

«... det som selvfølgelig henger aller høyest på skolen hos oss er dette med relasjonsarbeid, det er liksom overskriften tenker jeg. De aller første månedene her hos oss er det fokus på relasjonsarbeid, selvfølgelig også fag, det og få relasjon til lærere, relasjon til medlever, bygge et trygt og godt klassemiljø» (Sosiallærer).

Særlig satt informantene i gang tiltak for å selv få en god relasjon med elevene. Informantene understreket behovet for å kjenne elevene godt, forstå deres interesser og behov, og tilpasse undervisning og samspillsituasjoner deretter. Blant annet brukte de tid med elevene, og gjorde aktiviteter sammen for å bli kjent. Sosiallæreren la vekt på å bygge relasjoner gjennom å være ute og gjøre aktiviteter sammen. Dette var noe spesialpedagogen også nevnte og la til rette for, da hun følte at utemiljøet skapte andre rammer for undervisningen og ga mer frihet til elevenes atferd. Jo bedre kjent pedagog og elev var, jo lettere var det å tilrettelegge for positiv utvikling mente informantene. Kontaktlæreren sa at det var nyttig å være en person som elevene hadde tillit til, og som de kunne stole på til å hjelpe dem med å delta i lek.

Å aktivt bruke medelever til å hjelpe elever som viser innagerende atferd til å føle seg trygge og skape relasjoner, var et tiltak som alle informantene benyttet. Blant annet oppmuntret og støttet de medelever til å inkludere de aktuelle elevene i aktiviteter i friminuttene og gjennom samtaler i klasserommet. Kontaktlæreren hadde en spesiell strategi for å skape et positivt klassemiljø og oppmuntret til inkludering blant elevene. Hun ga elevene i klassen oppdrag før friminuttene, hvor de skulle prøve å inkludere en annen elev i leken. Når friminuttet var over skrev hun navnene på de elevene som har klart oppdraget på tavla. På den måten skapte kontaktlæreren en kultur der det ble kult å inkludere, og elevene fikk et positivt syn på inkludering. I pedagogisk sammenheng var det kun noen av elevene som trengte særskilt tilrettelegging for å delta i sosiale aktiviteter, som for eksempel lek med klassekamerater. Likevel følte kontaktlæreren imidlertid at det var like effektivt å sette i gang tiltak på klassenivå for å støtte alle elevene, og få et generelt fokus på inkludering av alle i klassen.

Sosiallæreren fortalte at hun og klassene hun var en del av brukte mye tid på klasseromsaktiviteter som gjorde at elevene kunne bygge relasjoner, bli trygge og ha det gøy med hverandre. Spesielt for de hun kalte de «stille elevene» sin del var dette et tiltak lærere på hennes skole brukte for å få til inkludering, lek og samspill. Eksempelvis er klassesirkel et tiltak sosiallæreren nevner flere ganger. I klassesirkel er terskelen lav i og med at elevene deler av seg selv, og ikke testes i kunnskap. Klassesirkel er med på å danne relasjoner mellom elevene gjennom lek, øvelser og refleksjon i fellesskap.

«Eller så har vi aktiviteter og lek i klasserommet da, det har vi jo, mye gjennom det her med klassesirkelaktiviteter da, eller spille spill, og lærerne er bevisste på det, at skal de få de stille elevene med så må de bli trygge» (Sosiallæreren).

På denne måten kunne elever som trenger tilrettelegging få muligheten til å delta i sosiale aktiviteter og bygge relasjoner med jevnaldrende uten å selv måtte ta initiativ, noe som kunne være svært viktig for deres trivsel og utvikling.

I de første årene på skolen forsøkte spesialpedagogen å jevnlig inkludere noen av de samme jentene i elevens klasse for å hjelpe eleven med å danne relasjoner og føle seg trygg sammen med noen få medelever. Da elevene ble eldre, endret deres samspill seg, og spesialpedagogen ble nødt til å justere strategien. I motsetning til jentene fortsatte guttene å leke i friminuttene selv når de ble eldre, mens jentene begynte å bruke friminuttene til å prate sammen i stedet for å leke. Spesialpedagogen begynte derfor aktivt involvert guttene i klassen for å hjelpe eleven med å delta i lek. Siden eleven hadde en lavere modenhet enn gjennomsnittet for sin alder og hadde vanskeligheter med samtale og sosiale koder, var guttene et bedre valg for å passe sammen med eleven.

«De har vært uvurderlig hjelp asså. De guttene som faller litt utenfor som ble med på litt gruppeaktivitet og litt tull og herjing har løsna veldig» (Spesialpedagog).

Å tulle, skremme hverandre og leke var noe som passet eleven godt. Å finne elever med felles interesser og modenhet var tilnærming flere av informantene nevnte for å skape et inkluderende miljø der elevene følte seg komfortable med å åpne seg opp og samhandle med jevnaldrende. Flere av informanter nevnte dette som en vellykket strategi for å hjelpe elevene sine med å bli med i lek og samspill, med det overordnede målet om å øke elevenes sosiale kompetanse og trygghet i samspill med andre. På samme måte som spesialpedagogen, valgte kontaktlæreren å involvere noen få medelever i aktiviteter og spill sammen med elevene sine som viste mye innagerende atferd.

«det å hekte de på i lek og liksom finne noen å spille på egentlig. Det ble mange av de samme som ble med inn på grupperommet som jeg tenkte at disse her er de trygge på de kan de matche godt med, gradvis fra det til flere og flere og nyere og nyere» (Kontaktlærer).

Informantene konstaterer at relasjonsarbeid tar tid og bekreftet at de brukte den tiden det må ta for at elevene skal bli trygge og danne relasjoner med medelever. For eksempel ved å trygge eleven litt og litt, med fler og fler medelever uten å legge noe press på endring av atferd. Spesialpedagogen sa blant annet så fint at «Det er noe å begynne med små skritt tenker jeg, og godta det. Det var fint, vi har god tid» (Spesialpedagog). Å trygge elever som viser innagerende atferd, og hjelpe de inn i lek og samspill er en utfordring i seg selv mente sosiallæreren. Selv om det er en aktuell elev som trenger hjelp inn i fellesskapet, ligger ikke alt ansvaret på den eleven. Læreren har spesielt ansvar for at elevene skal ha det godt, og må tilrettelegge skolehverdagen slik at positiv endring kan skje. Sosiallæreren og spesialpedagogen var enige om at det er nødvendig å starte med små skritt og et begrenset antall elever, og gradvis øke antallet etter hvert som elevene som viser innagerende atferd blir tryggere. Dette poenget understreket også av kontaktlæreren.

4.2.2 Bruken av grupper som tiltak for lek og samspill

Et annet tiltak som gikk igjen hos alle informantene var bruken av grupper. Små grupper på to og to som læringspartnere. Grupper knyttet til fag, som musikkgruppe eller formingsgruppe. Grupper for å hjelpe elever inn i lek, og grupper for å øve på samspill. Etersom informantene jobbet med ulikt antall elever, satt de opp grupper på ulike måter. En felles praksis blant alle informantene var å aktivt bruke grupper som et tiltak for å skape et trygt og støttende miljø for elevene. Gruppene var også med på å øke tilliten og tryggheten mellom elever som viste innagerende atferd og medelever, spesielt når det gjaldt samspill og lek.

Læringspartner var noe kontaktlærer og sosiallærer nevnte at de brukte i sine klasserom. Spesielt viktig var det at elevene som viser innagerende atferd fikk sitte med en læringspartner de følte seg trygge på mente sosiallæreren. Sosiallæreren uttrykte også at hun brukte læringspartnere for at elevene som viste innagerende atferd skulle få muligheten til å delta i klasseromsdiskusjoner uten å måtte eksponere seg for hele klassen. Dette var et tiltak hun brukte for å skape trygghet for de elevene som synes det var skummelt å snakke høyt foran alle.

«[...] hvis jeg stiller et spørsmål i klassen så kan jeg jo gjerne si okay, fortell det til læringspartneren din først også skal læringspartneren din si høyt hva ditt forslag var, så trenger ikke eleven i første omgang å bruke stemmen sin sjøl til den blir trygg nok til å bruke stemmen sjøl» (Sosiallærer).

Sosiallæreren brukte også rollekort der fire og fire elever var på gruppe og fikk hvert sitt kort med en gitt rolle. For eksempel skulle elevene lese en tekst og ha hver sin rolle i samarbeidet om teksten etterpå. Elevene som viser innagerende atferd kunne få en rolle som passet de godt og øve på selvheldelse og å ta ordet i en mindre gruppe.

«da er det jo greit å vite at *den* eleven passer best til den rollen og *den* eleven passer best til den rollen, og da er det oftere lettere for de stille elevene å bruke stemmen sin og får sagt noe, og øve seg på det» (Sosiallærer).

Spesialpedagogens elev med selektiv mutisme viste seg å ha et godt utbytte av å være med i faste litt mindre grupper. Faste grupper gjorde at eleven følte på en trygghet og en oversikt gjennom rutiner og stabilitet fortalte spesialpedagogen. Eleven likte godt musikk, dans, rollelek, tull og tøys. Derfor hadde spesialpedagogen faste sammensatte grupper som eleven var med i hvor de i gruppene gjorde aktiviteter eleven likte. De hadde musikkgruppe, lekegrupper og kjøkkengruppe der eleven var med andre som matchet elevens utviklingsnivå og interesser. Spesialpedagogen viste til de faste gruppene som et tiltak som har fungert. Gruppene som var mindre i størrelse, der eleven fikk tett oppfølging med individuell veiledning som skulle føles trygt og støttende. Spesialpedagogen forklarte elevens atferdsendring som noe som utviklet seg smått over tid. De pedagogene som var tett på eleven på skolen visste etter hvert når de kunne utfordre, og når de måtte trygge og skape forutsigbarhet for eleven. Dette mente spesialpedagogen var med på å gjøre eleven trygg på skolen.

«[...] det skjedde jo veldig gradvis fra å ikke møte blikket, melde seg ut av nesten alle situasjoner. Så blei hun jo gradvis tryggere når hun visste hva som skulle skje, hvem hun skulle være sammen med. At vi hadde ei fast gruppe som kjente hun godt parallelt med at hun også var i klassen. Hun skulle tilhøre klassen, men vi var tett på der uten at det ble ikke krevd noe, men i den lille gruppa kunne vi kreve litt mer» (spesialpedagog).

Kontaktlæreren hadde som spesialpedagogen tilrettelagt for elevene med bruk av lekegrupper. Å tvinge elever til å leke sammen kan både være positivt og negativt, noe kontaktlæreren også ytret sine meninger om:

«Jeg har satt i gang lekegrupper for eksempel i friminutt, selv om jeg ikke er helt fan av det. For det er mange som blir fort lei av det og da kan det bli mer sånn negativ spiral føler jeg sjøl da» (Kontaktlærer).

Siden kontaktlæreren to elever hadde vanskeligheter med å oppsøke andre elever og ta initiativ, gjorde lekegrupper det mulig for disse elevene å leke med andre uten at de selv måtte legge inn innsats for å finne noen å leke med. Elevene fikk hjelp til det som var vanskelig for dem, noe som etter hvert førte til at de naturlig fant seg noen lekekamerater, fortalte kontaktlæreren. Kontaktlæreren oppfordret noen av foreldrene til elevene i klassen til å invitere medelever hjem utenom skoletiden. Hun har laget lekegrupper med tilfeldige og ikke så tilfeldige elever der foreldrene fikk ansvar med å finne på aktiviteter på fritiden i ny og ne. Kontaktlæreren ville at dette skulle gjøre at elevene lekte med andre elever enn de de vanligvis ville valgt.

Sosiallæreren førte en praksis der hun organiserer separate jentegrupper og guttegrupper hvor de møttes og gjorde forskjellige aktiviteter. Jeg tolket at formålet med disse gruppene var å gi elevene som deltok et trygt og støttende miljø der de kunne utvikle seg og øve på viktige sosiale ferdigheter. I jentegruppera øvde de både på selvhverdelse og emosjonsregulering som kunne oppleves som både skummelt og vanskelig for de elevene som viste innagerende atferd. Sosiallæreren beskrev jentegruppera på denne måten:

«[...] jeg har jo jentegruppe og da møtes vi er par timer i uka med fem-åtte jenter, og da gjør vi forskjellige aktiviteter. Øver oss på å si meningen vår eller øver oss på å bruke stemmen, øve oss på å si nei hvis noen spør om noe ... så det vil jo de få tilbud om hvis de vil, eller vi ser at det er behov» (Sosiallærer).

I disse gruppene fikk elevene øvd på samspill med andre. Sosiallæreren fortalte blant annet en historie om ei jente som var veldig stille og hadde noen sosiale utfordringer. Jenta hadde deltatt i ei jentegruppe, som gjorde at hun etter hvert fikk vist seg fra sin beste side. Deltagelsen i jentegruppera førte til hun viste mindre innagerende atferd og trivdes bedre på skolen ettersom jenta fikk hevdet seg i gruppa. Hun begynte etter hvert også å blomstre i klassen og dannet relasjoner med noen av jentene hun hadde møtt i jentegruppera.

4.2.3 Trygghet gjennom forutsigbarhet

Informantene la stor vekt på at elevene de har fulgt hadde trengt mye forutsigbarhet på skolen for å føle seg trygge.

«[...] trygghet og rutiner det tror jeg veldig på» (Kontaktlærer).

«[...] vi jobba jo mye for at det skulle være mest mulig stabilt og tenkte hele tiden trygghet, stabilitet, forutsigbarhet» (Spesialpedagog).

«Så er det det med forespeiling på morrasamling på dagen så de vet hva de går til» (Sosiallærer).

Å skape trygghet gjennom forutsigbarhet løste informantene på ulike måter. Spesialpedagogen fortalte at oversikt og struktur hadde vært kjempeviktig for eleven sin. Dette hadde hun blant annet tilrettelagt for gjennom å bruke en kalender hvor de hadde skrevet inn når det var ferie, helg, ridning og andre ting som skulle skje. Det var også viktig for eleven å få stille nok spørsmål og få svar på alt hun lurte på slik at hun skapte oversikt for seg selv. For at eleven skulle føle seg trygg var det viktig at kalenderen ble fulgt, og om det skulle skje noe annet enn det som sto i kalenderen trengte eleven gode forberedelser. Det var når ting på skolen eller på andre områder i livet ble uforutsigbart at eleven kunne trekke seg enda mer inn i seg selv og bli stille.

Kontaktlæreren og sosiallæreren viste også at forutsigbarhet var viktig for deres elever ettersom tilretteleggingen de gjorde retter seg mot at elevene skulle ha en forutsigbar hverdag. En gjennomgang av dagen og hva som skal skje, var noe alle informanter brukte som en fast start på skoledagen. De uttrykte at gjennomgangen av dagen også var med på å skape trygghet. Denne tilretteleggingen gjennomførte informantene noe ulikt. Kontaktlæreren brukte visuell dagsplan, som gjorde det mindre skummelt for de to elevene hennes å gjøre nye ting. De kunne se på bilder hva som skulle skje, og de kunne se når de skulle ha pauser. Kontaktlæreren poengterte at pauser var spesielt viktig for de to elevenes motivasjon til å prøve nye ting.

«[...] litt ekstra pauser, og det fikk de jo se på morgningen når vi gikk gjennom sånn dagsplan som jeg hadde hengt opp da, så hadde jeg lagt inn et par ekstra pauser, og da visste de at okay da må jeg holde ut til det, og så kan jeg ta en liten pause og så er det på an igjen» (Kontaktlærer).

Visuell dagsplan var noe spesialpedagogen også brukte, i tillegg til kalenderen. Der var det bilder av hvem eleven skulle være sammen med og hva de skulle gjøre gjennom dagen. Dette måtte spesialpedagogen og eleven repetere flere ganger sammen for å trygge eleven.

Sosiallæreren fortalte at skolen hun jobbet på hadde morgensamling i alle klasserom det første kvarteret hver morgen for å forespeile dagen for elevene. Denne rutinen bemerket hun som spesielt viktig for elevene som viser innagerende atferd da de kunne være utrygge på både elever og lærere. Spesielt viktig var det å fortelle elevene når det kommer vikarer og trygge de på det mente sosiallæreren.

De to elevene kontaktlæreren fulgte viste mer innagerende atferd når de havnet i situasjoner de ikke følte de mestret. Da kunne de lett ta til tårer, lukke seg og stivne til. Derfor gjorde kontaktlæreren også et annet tiltak for å skape trygghet og forutsigbarhet for de i nye situasjoner. Et eksempel kontaktlæreren fortalte om var når elevene skulle ha en ny gymøvelse. Da var det viktig at elevene fikk kjenne på en sosial mestringsfølelse sammen med medelevene. Ettersom de to elevene ikke hadde forutsetninger til å forstå når reglene til gymøvelsen når de ble fortalt høyt for alle, brukte kontaktlæreren tid på å forklare de to elevene på forhånd. De fikk prøve seg på øvelsen før de skulle ha gym med resten av klassen. Kontaktlæreren ville være i forkant for å forhindre at elevene fikk en negativ opplevelse foran resten av klassen. De negative opplevelsene elevene kunne fått om de ikke visste hva som skulle skje, kunne videre føre til at elevene utviklet negative følelser og viste enda mer innagerende atferd.

5. Drøfting av funn

I forskningsprosjektet har det blitt gjennomført tre semistrukturerte intervjuer for å undersøke hvordan pedagoger tilrettelegger for at elever som viser innagerende atferd kan delta mer i lek og samspill på skolen. I lys av relevant teori og tidligere forskning på temaene innagerende atferd, lek og tilrettelegging i skolen for elever som viser slik atferd, vil hovedfunnene fra analysen presentert i kapittel 4 her bli drøftet. Drøftingen er strukturert etter underkapitlene: Hvordan forstå innagerende atferd, selektiv mutisme eller innagerende atferd, innagerende atferd i ulike situasjoner og tilrettelegging gjennom tiltak som gir trygghetsfølelse.

5.1 Hvordan forstå innagerende atferd

For å bedre forstå hvordan pedagogene tilrettelegger for at elever som viser innagerende atferd skal delta mer i lek og samspill, oppleves det som nødvendig å undersøke hva pedagogene legger i begrepet innagerende atferd. Når det gjelder pedagogenes forståelse av begrepet innagerende atferd, er det tydelig at ikke alle informantene bruker begrepet i like stor grad. Dette kan sees ved at noen av informantene trengte tid til å reflektere over hva begrepet faktisk betyr. Likevel viser de en klar forståelse av hva slik atferd innebærer gjennom sine beskrivelser av elever de har hatt som har vist innagerende atferd. I samsvar med forklaringer i litteraturen beskriver informantene elever som viser innagerende atferd som stille, tilbaketrukket, engstelige, passive og lukka (Befring & Uthus, 2019; Coplan & Rubin, 2010; Lund, 2012; Ogden, 2022; Sæteren, 2019).

Sosiallæreren opplever at elever som viser innagerende atferd sjeldent sier noe høyt i timen, noe Sæteren (2019) også opplevde gjennom sin forskning. Disse elevene er nok ofte mer stille verbalt, men det er likevel tydelig at elevene kommuniserer gjennom kroppsspråk. Gjennom kroppsspråk signaliserer de at de ikke har det godt inni seg slik som kontaktlæreren påpekte. Som Befring og Uthus (2019) forklarer står elever som viser slik atferd mye alene i egne tanker og følelser som kan føre til en negativ selvoppfatning og dårlig livsstil. Kontaktlæreren mente at elever som viser slik atferd gjerne ønsker å uttrykke seg med ord, men at dette er noe de strever med. Dette medfører at elevene blir enda mer lei seg og stille.

At elevene trekker seg inn i seg selv er noe både tidligere forskning og samtlige informanter har stor enighet om. Lund (2012) definerer innagerende atferd ved at følelser, opplevelser og tanker, holdes og vendes innover mot en selv. Dette samsvarer godt med hva spesialpedagogen legger i begrepet da hun i sin beskrivelse forklarte elevens atferd som vendt innover, stille, engstelige, passive, avvisende og lukka. Elevene kan ha ulik motivasjon til å trekke seg unna det sosiale fellesskapet og inn i seg selv, men ofte handler det om noe mer enn et personlighetstrekk ved eleven. Slik som i spesialpedagogens og kontaktlærerens tilfeller kan det være sykdom eller tilsander hos elevene som gjør at de viser mer innagerende atferd enn andre. For den enkelte eleven kan sosial tilbaketrekking føre til redusert trivsel, dårligere selvfølelse og økt risiko for å utvikle depresjon og angst (Nordviste, 2022). Det kan også føre til redusert læringsevne, dårligere resultater på skolen og økt risiko for frafall. Når en elev trekker seg unna det sosiale fellesskapet, kan det også føre til at vedkommende går glipp av viktige erfaringer med å samarbeide, kommunisere og respektere andre mennesker.

5.2 Selektiv mutisme eller innagerende atferd?

Spesialpedagogen mener selv at eleven sin med selektiv mutisme viser mye innagerende atferd på skolen. I likhet med elever som viser mye innagerende atferd på skolen strever spesialpedagogens elev med å møte blikket og viser mye sosial tilbaketrekking som påvirker elevens sosiale funksjon. Dette er også trekk som samsvarer med kriterier satt for diagnosen selektiv mutisme (Hafstad, 2008; Kristensen & Ørbeck, 2021). Det finnes likhetstrekk mellom elever med selektiv mutisme og elever som viser innagerende atferd, men selektiv mutisme er ikke ekstrem innagering slik spesialpedagogen beskriver det. Selektiv mutisme er en tilstand der barn forblir tause i sosiale situasjoner der tale er forventet, slik som i skolen (American Psychiatric Association, 2013). Innagerende atferd beskriver en generell tendens til å være sosialt tilbaketrukket og reservert i sosiale situasjoner. Selv om de begge kan være assosiert med sosial angst (American Psychiatric Association, 2013; Nordviste, 2022), er det viktig å merke seg at de er to separate tilstander som kan forekomme uavhengig av hverandre.

På den andre siden er det ikke umulig at elever med selektiv mutisme i tillegg kan vise innagerende atferd, slik som spesialpedagogen forklarer sin elevs atferdsuttrykk. Innagerende atferd kan innta mange forskjellige former. Noen former kan være ekstremt tilbaketrukne, og kanskje ikke viser seg frem i det hele tatt. Andre former kan være mindre tilbaketrukne, og bare reagere når de blir snakket til, men ikke ta initiativ selv. I likhet med spesialpedagogens elev kan elever som viser innagerende atferd foretrekke å tilbringe tid alene og være engstelige i sosiale situasjoner, men i motsetning til en elev med selektiv mutisme kan de fortsatt snakke og kommunisere på skolen når det er nødvendig. Tilstanden selektiv mutisme er ikke en bevisst nektelse av å snakke, men heller et resultat av høy angst og frykt for å snakke (American Psychiatric Association, 2013).

5.3 Innagerende atferd i ulike situasjoner

På skolen viser elevene innagerende atferd i ulike situasjoner. I situasjoner som innebærer lek og samspill vil atferden være spesielt synlig for pedagogene da elevene ofte viser en form for sosial tilbaketrekking. Elevene blir ofte passive og tilbakeholdene i kontakt med medelever og lærere i sosiale situasjoner (Ogden, 2022). Erfaringene informantene hadde var at elevene trengte hjelp til å delta i lek ettersom dette var en sosial situasjon de tok avstand fra. Å ta avstand fra sosiale situasjoner kan som nevnt tidligere ha ulik motivasjon, noe Coplan &

Rubin (2010) har forsket på. De deler motivasjonen inn i to grener der den ene er indremotivert og kalles sosial tilbaketrekking, altså at eleven selv isolerer seg fra situasjonene. Den andre grenen er ytre motivert og eleven blir ekskludert av andre deltagere i den sosiale situasjonen, dette kaller Coplan & Rubin (2010) for aktiv isolasjon. Lund (2012) påpeker at den innagerende atferden både kan knyttes til miljømessige og sosiale faktorer. Atferden må derfor ikke generaliseres, men sees i sammenheng den vises i. Informantenes erfaringer er at elever som viser innagerende atferd selv isolerer seg fra sosiale situasjoner, og at de ikke blir direkte ekskludert.

Flere av informantene nevnte også viktigheten av tidlig innsats når det kom til å hjelpe elever som viste innagerende atferd. Ettersom elever som viser innagerende atferd har problemer med å danne relasjoner og opprettholde vennskap (Sæteren, 2019) er de avhengige av at jevnaldrende tar kontakt med de og tar initiativ til lek. Om dette ikke skjer av seg selv er voksne nødt til å hjelpe elevene inn i samspill og lek. Vennskap er en beskyttende faktor (Sæteren, 2019) og dermed viktig for å forhindre senere sosiale konsekvenser for elevene. Gjennom lek lærer elevene sosiale ferdigheter og får bedre sosial kompetanse (Befring & Uthus, 2019; Ogden, 2022). Elevene trenger derfor å leke og samspille med hverandre for å utvikle seg. I barnehagen og de første årene på skolen viser det seg at elever som viser innagerende atferd og ikke tar kontakt eller initiativ til lek med andre barn klarer seg godt (Omdal, 2016; Rubin et al., 2006). Ettersom elevene blir eldre, blir medelever lei og slutter å henvende seg til de passive elevene. I tillegg blir leken mer verbal og barna krever at alle bidrar verbalt i leken. Så går samspillet fra lek over i prat, intimitet og nærhet. Elevene vil derfor bli avvist mer direkte og få negative reaksjoner fra jevnaldrende om de fortsetter å være sosialt tilbaketrukket når de blir eldre (Hafstad, 2008; Öhman, 2020). I begynnelsen av skoleløpet opplevde spesialpedagogen at eleven hennes lekte mest med jentene og fikk seg venninner. Dessverre sluttet jentene å leke i friminuttene etter hvert som de ble eldre. Dette gjorde at jentene i klassen ikke var en god match for eleven lenger. Guttene fortsatte derimot å leke i friminuttene selv om de ble eldre, som følge av dette prøvde spesialpedagogen heller å hekte eleven sin på guttene i klassen, noe som resulterte i at eleven hadde noen å leke med.

Klasserommet er en annen arena der informantene opplevde at elevene viste innagerende atferd. Elevene tok lite initiativ til samarbeid og kommuniserte lite med lærere. Som nevnt kan atferden innebære å ikke si noe høyt i timen, eller rekke opp hånda, men det kan også komme til uttrykk i andre situasjoner. Sosiallæreren nevnte at hun har hatt en elev som viste innagerende atferd ved å unngå å samarbeide med læringspartneren sin og heller snudde

ryggen til og ikke ønsket å bidra. Kontaktlæreren forklarte at sine to elever som viste innagerende atferd, viste mer av denne atferden i situasjoner som var nye for de. I nye situasjoner kunne kontaktlærerens to elever fort tenke at de ikke kom til å mestre det, uten å prøve først. For eksempel i gymtimen dukket det opp nye øvelser som ble vanskelig for de to elevene å takle på egenhånd. Situasjonene i klasserommet og i gymtimen kan ha som fellesnevner at de blir for uoversiktlig for elevene, som resulterer at de føler seg utrygge og trekker seg inn i seg selv. For å forhindre at elevene trekker seg mer inn i seg selv og viser enda mer innagerende atferd tar informantene i bruk flere ulike tiltak og tilrettelegger for at elevene skal føle seg trygge på skolen.

5.4 Tilrettelegging gjennom tiltak som gir trygghetsfølelse

Trygghet er ifølge Maslows behovspyramide et grunnleggende behov for mennesket som må være på plass for at vi skal kunne lære oss nye ferdigheter og ha energi og oppmerksomhet til overs (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Samtlige informanter syntes at trygghet var noe av det viktigste for å få elevene til å vise mindre innagerende atferd på skolen. Derfor la de ned mye arbeid for at elevene skulle føle seg trygge. Dette funnet gjelder ikke nødvendigvis kun for elever som viser innagerende atferd, men er grunnleggende for alle elever. Når elever føler seg trygge, er de rolige og harmoniske på innsiden (Brandtzæg et al., 2016). Informantene tilrettela i situasjoner med samspill og lek, slik at elevene som viste innagerende atferd skulle føle seg trygge. Ved å føle at de er likt, viktige og verdifulle akkurat som de er, vil det gjøre at elevene føler seg tryggere (Brandtzæg et al., 2016). Ved å hjelpe elevene inn i vennskap der de kan leke og ha gode samspill med jevnaldrende kan det føre til at elevene føler seg likt og verdifulle for andre.

5.4.1 Trygghet i relasjon

Læreren er elevenes trygghetsanker på skolen og den elevene vil søke til om det er noe som plager de (Brandtzæg et al., 2016). Det er derfor vesentlig at læreren har en god relasjon med elevene sine for å i det hele tatt kunne hjelpe de inn i samspill med medelever. Å ha en god lærer-elev relasjon er noe flere forskere hevder er positivt for elevenes utvikling, læring og trivsel (Lund, 2012; Moen, 2013; Sæteren, 2019). Alle pedagogene var opptatt av å kjenne elevene godt. Relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk, som vil si at læreren har det overordnede ansvaret for å danne en relasjon (Drugli, 2012). Læreren må muligens legge inn

enda mer innsats i å danne en god relasjon med elever som viser innagerende atferd i og med at disse elevene i utgangspunktet gir lite tilbake. For å danne en god relasjon trengs det en opplevelse av trygghet, tillit og nysgjerrighet (Öhman, 2020). Dette hadde kontaktlæreren selv kjent på, og følte at det hjalp å være en voksen elevene hadde tillit til. Når relasjonen er god vil det være lettere å få elevene i tale og bli bedre kjent for å kunne tilpasse bedre for eleven faglig og sosialt (Moen, 2013). Sosiallæreren mener at relasjon er overskriften i lærerarbeidet for at elevene skal føle seg trygge og godt ivaretatt på skolen og i klassen sin. Både spesialpedagogen og kontaktlæreren nevner at de har tatt utgangspunkt i elevenes interesser for å bygge en god relasjon. Gjennom aktiviteter som å gå på tur og spille spill sammen med elevene, fikk pedagogene etter hvert en god relasjon med elevene som viste innagerende atferd. Spesialpedagogen og kontaktlæreren følte begge at den gode relasjonen gjorde det lettere for dem å tilrettelegge for elevenes behov videre. Å sette av litt tid til utvalgte elever hver dag for å bli bedre kjent og vise spesiell interesse for de, er noe Ogden (2022) tipser om som en god idé for å skape gode relasjoner. Muligens er en god relasjon og tillit til læreren det som kan være avgjørende for at elever som viser innagerende atferd åpner opp, og lar seg hjelpe inn i nye relasjoner, lek og samspill med jevnaldrende.

5.4.2 Trygt klassemiljø

I opplæringsloven §9a (1998) står det at skolen er ansvarlig for å legge til rette for et godt psykososialt miljø for elevene. Dette innebærer at pedagoger bør etterstrebe et trygt og godt klassemiljø der alle elever trives. Farmer, Lines og Hamm tar for seg noen områder der pedagoger kan påvirke det sosiale miljøet i klassen. Et av områdene er allerede drøftet og handler om lærer-elev relasjonen. Læreren må både ha en god relasjon med hver enkelt elev, men også med klassen som helhet. Et annet område handler om at den voksne har ansvaret for å danne klassemiljøet. Gjennom en god klasseledelse der pedagogen fremstår som en trygg voksen som elevene har tillit til vil læringsmiljøet føles trygt og godt (Lund, 2012).

Kontaktlæreren hadde til forskjell fra de to andre informantene et spesielt fokus på det sosiale miljøet i friminuttsituasjoner hun selv ikke kunne være en del av. Hun ønsket at klassen generelt skulle øve på å inkludere hverandre slik at alle hadde noen å leke med. Dette følte hun at hjalp like godt som å ha et fokus på enkeltelevne som hadde problemer med samspill, da klassekulturen utviklet seg mot at det var kult å inkludere andre. Sosiallæreren fortalte om en spesiell måte klassene på hennes skole jobbet med relasjoner og klassemiljø. Gjennom tiltaket klassesirkel øvde klassen på samarbeid, delte følelser og knyttet sterkere relasjoner

med hverandre. Andre klasseromsaktiviteter som lek og spill brukte klassene på sosiallærerens skole også mye tid på slik at elevene ble trygge på hverandre og hadde det gøy sammen.

5.4.3 Trygghet i grupper

Samtlige informanter fortalte at de brukte organiserte grupper som et tiltak for å legge til rette for en trygg og inkluderende undervisningssituasjon, samtidig som det skulle være lettere for elever som viste innagerende atferd å bidra aktivt i klassen. Etersom innagerende atferd er et atferdsproblem som oppstår i samspill med andre (Lund, 2012) kan det diskuteres om grupper sammensatt av flere elever bare vil være til fordel for elever som viser innagerende atferd.

Gruppesituasjoner som krever samspill kan være svært utfordrende for elever som viser innagerende atferd, da de ofte krever at elevene bidrar verbalt og må hevde seg selv i gruppa. Likevel er samspill med andre noe elevene trenger å øve på ettersom skolenormen tilsier at elever skal lære gjennom samarbeid og samspill (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Spesialpedagogen brukte faste grupper som eleven hennes etter hvert følte seg trygg sammen med, og fortalte at gruppene var en plass det var mulig å utfordre eleven litt mer enn de kunne i klasserommet. Eleven tok del i musikkgruppe, kjøkkengruppe og formingsgruppe sammen med andre elever som også strevde med noen av de samme tingene som henne. Forskning viser at det er flere positive sider ved slike arrangerte grupper, så lenge det finnes en trygghet for elevene der (Lund, 2004).

Pedagogene benyttet seg også av ulike grupper utenom undervisningen for å assistere elevene med å engasjere seg i lek og samspill. Lekegrupper hadde blitt brukt ved flere anledninger for å hjelpe elevene som viste innagerende atferd inn i samspill med andre elever. Organisert lek i form av grupper er et pedagogisk verktøy som pedagoger kan sette sammen av elever han eller hun tror kommer til å få et godt samspill. Pedagogen kan også hjelpe elevene ved å gi de leketemaer eller tips til aktiviteter for å starte leken (Ruud, 2010). Kontaktlæreren satte sammen lekegrupper på skolen samtidig som hun oppfordret foreldre til å bruke lekegrupper på fritiden. Litteraturen kaller lekegrupper for vennegrupper når de brukes etter skoletid, som et tiltak for elevene som trenger å danne nye sosiale relasjoner (Paulsen & Bru, 2016).

Kontaktlæreren nevnte også en negativ side ved arrangerte lekegrupper. Selv var hun ikke stor fan av å bruke slike grupper da hun hadde erfart at elevene fort ble lei av å bli fortalt hvem de skulle leke med. Likevel brukte hun slike grupper da hun så at dette hjalp de elevene som strevde med å selv ta initiativ til lek.

Kontaktlæreren brukte grupperom daglig som et verktøy for å hjelpe elevene som viste innagerende atferd når klasseromssituasjonene ble for vanskelige å delta i. Hun brukte grupperom også for tilrettelegging av undervisning for disse elevene. Dette var et sted hvor de kunne trekke seg tilbake og slappe av, samtidig som de fikk tilpasset undervisning som passet deres individuelle behov. Det var også på grupperommet kontaktlæreren introduserte nye medlever ovenfor elevene som viste innagerende atferd. Slik fikk elevene bli kjent med andre på et rom som følt trygt og kjent for dem. Her spilte de spill og gjorde aktiviteter. Dette var et tiltak kontaktlæreren brukte mye, etter hvert med flere og nye elever.

Sosiallæreren holdt jentegrupper og guttegrupper for å hjelpe elever med sine utfordringer. Jentegrupper har blitt forsket på tidligere av blant annet Flaten (2005) og Lund (2004). Flaten satt sammen grupper der jenter som hadde noen av de samme utfordringene med samspill møttes for å øve sammen. Her øvde de blant annet på nonverbal kommunikasjon. De snakket også om følelser og hvordan de blir uttrykt, samt øvde på avspenningsteknikker (Flaten, 2005). Sosiallæreren øvde på mye av det samme i sine grupper hvor jentene gjorde forskjellige aktiviteter som å øve seg på å si sin mening, øve seg på å bruke stemmen og øve seg på å si nei. Dette hadde hun positive erfaringer med, og elevene fikk seg nye venner i jentegruppene. Flaten (2005) opplevde også endring i atferden hos elevene som deltok på hennes jentegrupper. Som Lund (2004) understreker kan slike grupper virke stigmatiserende om ikke den kunnskapen og erfaringen jentene sitter igjen med følges opp i etterkant. Jentene må ikke bare lære å samspille med andre som har lignende utfordringer, men også med andre elever som ikke sliter med samspill. Som nevnt tidligere er samspill og samarbeid en stor del av undervisningen på skolen og noe som må mestres for å kunne føle på trygghet og verdsettelse.

5.4.4 Forutsigbarhet gir trygghet

Struktur og forutsigbarhet er noe samtlige informanter snakket om som spesielt viktig for å skape trygghet for elevene. For elever som er usikre og engstelige slik som mange av elevene som viser innagerende atferd kan være, kan en oversiktlig skolehverdag med fast rutine og rekkefølge være med på å trygge elevene på hva som skal skje (Statped, 2022a). Ved å ha en forutsigbar timeplan, kan elevene føle seg mer komfortabel og i stand til å håndtere de ulike oppgavene som kreves av dem i løpet av skoledagen. En ulempe ved mye struktur og rutiner er når elevene ikke takler uforutsette endringer. Som spesialpedagogen fortalte, trenger hennes elev å følge planen nøye. Skulle det skje noe som ikke sto på planen trengte eleven mye og

god forberedelse. Det er ikke alltid pedagoger i en hektisk hverdag rekker å forberede elevene godt på endringer som kan forekomme i løpet av dagen, ettersom endringene kan komme brått på. I spesialpedagogens tilfelle førte brudd på planen til at eleven hennes trakk seg enda mer inn i seg selv. Å takle endringer i rutiner og planer er noe eleven trenger å øve på, men det må være en balansegang da det også er struktur og forutsigbarhet som gir eleven trygghet på skolen.

Det finnes flere måter å skape struktur og forutsigbarhet for elevene på. Dagsplaner er en måte å forberede elevene på dagen, om hva de skal gjøre og hvem de skal være sammen med (Statped, 2022b). Kontaktlæreren startet hver morgen på et grupperom sammen med sine to elever der hun gikk gjennom en visuell dagsplan for å gjøre elevene trygge på hva som skulle skje og når de skulle ha pauser. Når elevene ble slitne viste de mer innagerende atferd og det var derfor viktig for de å vite når de skulle ha pause og bruke dette som motivasjon. Kontaktlæreren hang opp dagsplanen slik at elevene kunne se på den når de trengte å få en påminnelse.

Spesialpedagogen som både brukte en kalender og en visuell dagsplan gikk også igjennom disse to planene sammen med eleven hver morgen. En visuell dagsplan kan være en visuell fremstilling av skoledagens rutiner og aktiviteter i form av bilder (Statped, 2022b). Planen kan hjelpe elevene med å forstå hva som skal skje, når, hvor og med hvem. I situasjoner der eleven ikke svarer på henvendelser fra læreren eller tar initiativ til å spørre hva som skal skje, kan en bilder bedre kommunikasjonen mellom lærer og elev. Dette kan også hjelpe lærere med å gi tydelige og konkrete instruksjoner, som kan redusere frustrasjon og misforståelser. En ulempe er at noen elever kan oppleve bildeplanen som stigmatiserende, da det kan gi inntrykk av at de trenger spesiell hjelp og støtte for å følge skoledagen. Både spesialpedagogen og kontaktlæreren skjermet sine elever når de gikk gjennom dagsplanene, ettersom de ikke satt i det ordinære klasserommet sammen med de andre elevene når planen ble gjennomgått. I sum kan bruk av visuell dagsplan ha både fordeler og ulemper for elever som viser innagerende atferd. Det er derfor viktig å vurdere både de positive og negative aspektene ved bruk av en slik plan, og finne ut om det passer for hver enkelt elev. Det kan også være viktig å ha en balanse mellom bruk av bildeplan og fleksibilitet i situasjoner der det kreves.

6. Avslutning

Hensikten med oppgaven var å synliggjøre elever som viser innagerende atferd i skolen, ettersom disse elevene har fått mindre fokus når det kommer til forskning på atferd. Med denne oppgaven har jeg forsøkt å bidra med ny kunnskap om et tema som fortjener mer oppmerksomhet. Jeg har gjort dette ved å innhente kunnskap om hvordan pedagoger i grunnskolen forstår innagerende atferd. Jeg har også undersøkt hvordan disse pedagogene tilrettelegger for at elever som viser slik atferd skal delta mer i lek og samspill med medelever. Problemstillingen som ble undersøkt var: *Hvordan forstår pedagoger innagerende atferd, og hvordan tilrettelegger de for at elever som viser slik atferd skal delta mer i lek og samspill i grunnskolen?*

For å besvare problemstillingen gjennomførte jeg tre semistrukturerte intervjuer med pedagoger fra tre ulike skoler. Spesialpedagogen, kontaktlæreren og sosiallæreren bidro alle med sine unike perspektiver. Informantene hadde ulik utdanning, erfaring og arbeidsstilling. Felles for de var at de hadde spesiell erfaring fra å tilrettelegge skolehverdagen for elever som hadde vist mye innagerende atferd på skolen. Tre informanter er for lite for å kunne generalisere funnene som ble gjort (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er ikke mulig å fastslå at alle pedagoger tilrettelegger gjennom de samme tiltakene som informantene i denne studien, eller at tiltakene de bruker kan generaliseres til å fungere for alle elever som viser innagerende atferd. Funnene kan derimot gi en økt forståelse av innagerende atferd og tilrettelegging i skolen, og gi grunnlag for videre forskning.

Gjennom analysearbeidet ble det avdekket en rekke funn. Det første store funnet knyttet seg til første del av problemstillingen: Hvordan forstår pedagogene innagerende atferd? Alle pedagogene hadde en god forståelse av hva det vil si når elever viser innagerende atferd, og kom med mange eksempler der elever hadde vist slik atferd på skolen. Deres oppfatninger av atferden, og forståelse av begrepet samsvarer i stor grad med hvordan litteraturen beskriver atferden. Likevel var det tydelig at selve begrepet «innagerende atferd» ikke var et begrep informantene brukte i dagligtalen. Det var heller ikke et ukjent begrep for de, men muligens et begrep som ikke samsvarte med informantenes språklige register. Dette kan tyde på en begrenset bruk av begrepet i skolesammenheng, noe som samsvarer med at det er gjort lite forskning på innadvendt atferd som et fenomen i skolen (Vartun, 2022). Et annet begrep noen av informantene heller tok i bruk, var «stille elever», i likhet med både Ogden (2022), Sæteren (2019) og Coplan og Rudasill (2016). Informantene var enige om at elever som viser

innagerende atferd ofte er sosialt tilbaketrukket, vender sine følelser innover, og synes det er vanskelig å ta initiativ til lek og samspill.

Et overordnet funn fra analysen var at informantene mente tilrettelegging for trygghet var det viktigste for elevene som viste innagerende atferd. Trygghet er et grunnleggende behov for alle mennesker som må være oppfylt om vi skal kunne utvikle oss (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det var særlig på tre områder informantene igangsatte tiltak, for at elevene skulle føle seg trygge nok til å delta mer i lek og samspill. Å danne gode relasjoner var et av disse tiltakene. Både relasjonen mellom lærer og elev, og relasjonene elevene imellom så informantene på som viktig for at elevene som viste innagerende atferd skulle føle seg trygge og trives. Når elevene følte seg trygge kunne det føre til at de deltok mer i lek og samspill på skolen. Bruken av grupper var det andre funnet alle informantene la frem som et tiltak de brukte for å skape trygghet for elevene. Pedagogene brukte grupper på ulike måter og varierte gruppesammensetningene deretter. De brukte grupper i undervisningssituasjoner, lek og samtaler. Gruppesamtaler har gjennom forskning vist seg å være et tiltak som kan hjelpe elever som viser innagerende atferd (Flaten, 2005). Siste området informantene la til rette for trygghet var gjennom forutsigbarhet i skolehverdagen. Dagsplaner, rammer og rutiner var viktig for elevene for å føle på trygghet, da de visste hva som skulle skje, når det skulle skje og med hvem. Statped (2022) viser til TEACCH- metoden som et verktøy som kan gi elever den oversikten og strukturen de trenger, denne metoden innebærer blant annet bruken av visuelle planer. Informantene opplevde at elevene som viste innagerende atferd deltok mer i lek og samspill med jevnaldrende når de etter hvert følte seg tryggere, men tryggingarbeidet tok lang tid.

Å danne gode relasjoner med elevene sine, bruke grupper i undervisning, lek og samspill og å ha en forutsigbar hverdag for elevene kan alle sees på som generelle funn. Dette er funn som kan gjelde alle elever, også de som ikke viser spesielt innagerende atferd. Likevel er funnene interessante da dette viser at informantene i denne studien ikke har brukt andre tiltak for å skape trygghet, enn de som allerede har vist seg å fungere for elever flest. For å forske videre på tematikken innagerende atferd og tilrettelegging i skolehverdagen kunne det vært interessant å spørre elever selv om hva de kunne trenge av tilrettelegging. Fra et elevperspektiv kunne man fått direkte innsyn i hva elevene trenger for å ville delta mer i lek og samspill med jevnaldrende, og muligens årsaker til hva som gjør at de viser innagerende atferd.

I videre forskning kunne det vært interessant å undersøke om det i majoriteten av tilfellene, i likhet med både spesialpedagogens og kontaktlærerens tilfeller, er elever med tilleggsdiagnoser som viser innagerende atferd i skolen. Det kunne også vært interessant å se på hvilke tiltak Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) forslår som særskilt tilrettelegging i tilfeller hvor elever viser mye innagerende atferd, ettersom samarbeid med andre instanser ikke fikk plass i denne oppgaven.

Referanseliste:

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. utg.). American Psychiatric Association.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development, 34*(3), 259–269. <https://doi.org/DOI: 10.1177/0165025409350959>
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge- utfordringer og muligheter. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500–522). Cappelen Damm akademiske.
- Benneche, C. (2022). *Hva føler du nå? Enkle råd mot indre uro*. Cappelen Damm.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research, 15*(2), 219–234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Brandtzæg, I., Stig, T., & Guro, Ø. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. *Handbook of Child Psychology, 793–828*.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS.

- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood. History, theories, definitions, and assessments. I K. H. Rubin & R. J. Coplan (Red.), *The development of shyness and social withdrawal* (s. 3–20). The Guilford Press.
- Coplan, R. J., & Rudasill, K. M. (2016). *Quiet at School: An Educator's Guide to Shy Children*. Teachers College Press.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademiske.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Flaten, K. (2005). Litt tryggere, litt rettere i ryggen. *Spesialpedagogikk*, 70(7), 36–41.
- Hafstad, R. (2008). Elever med emosjonelle og sosiale problemer. I *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., s. 217–232). Kommuneforlaget.
- Helgeland, I. M. (Red.). (2008). Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg., s. 163–183). Kommuneforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kristensen, H., & Ørbeck, B. (2021). Selektiv mutisme hos barn og unge. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.21.0354>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek- opplevelse- læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2008). I just sit there: Shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78–87.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet- innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921–930.
<https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>
- Moen, T. (2005). Activity genre: A new approach to successful inclusive teaching. *Teachers and Teaching*, 11(3), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13450600500105353>
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori- Vygotsky i teori og praksis. I I. D. Hybertsen (Red.), *Læring. Utvikling. Læringsmiljø* (s. 251–268). Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2016). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid 1-7. For elevenes læring* (s. 131–145). Cappelen Damm akademiske.
- NESH. (2021, desember 16). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. *Den Nasjonale Forskningsetiske Komité for Samfunnsvitenskap Og Humaniora (NESH)*. 978-82-7682-101-7
- Nordahl, T. (2000). *En skole- to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Nr. 11/2000). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/>
- Nordviste, O. (2022, juli 26). *Sosial angst*. NEL - Norsk Elektronisk Legehåndbok. <https://legehandboka.no/handboken/kliniske-kapitler/psykiatri/tilstander-og-sykdommer/angstlidelser/sosial-angst/>
- Nyborg, G. (2022, august 30). *Speaking up for the quiet ones: Voicing the perspectives of shy students in middle schools - Faculty of Educational Sciences*. University of Oslo. <https://www.uv.uio.no/english/research/projects/speaking-up-for-the-quiet-ones/index.html>
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge (2. utg.)*. Gyldendal.
- Omdal, H. (2016). *Når barnet unngår å snakke: Selektiv mutisme i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Oskal, S. K. (2006). Tiltak for innagerende elever. *Spesialpedagogikk*, 71(8), 44–51.
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. I K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28–41). Universitetsforlaget.
- Pianta, R. C., Stulman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). *How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students*. 2002, 91–107. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029307>
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse for et godt læringsmiljø. I I. D. Hybertsen (Red.), *Læring. Utvikling. Læringsmiljø* (s. 287–306). Fagbokforlaget.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademiske.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annu Rev Psychol.*, *60*, 141–171. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & B. Burgess, K. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*(2), 143–157. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Cappelen Damm AS.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Statped. (2022a, mars 18). *Oversikt og forutsigbarhet*. Statped. <https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/struktur-oversikt-og-forutsigbarhet/oversikt-og-forutsigbarhet/>
- Statped. (2022b, mars 18). *TEACCH gir struktur og oversikt*. Statped. <https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/struktur-oversikt-og-forutsigbarhet/teacch-gir-struktur-og-oversikt/>
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal akademisk.
- Sørli, M.-A. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet "skole og samspillsvansker*. NOVA.
- Tetzchner, S. von. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob&curriculum-resources=true>
- Vartun, M. (2022, juni 24). *Slik kan læreren hjelpe de stille elevene til å mestre skolen—* Institutt for spesialpedagogikk. <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2020/slik-kan-lereren-hjelpe-de-stille-elevene.html>
- Vedeler, L. (1999). *Pedagogisk bruk av lek*. Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Red.). Harvard University Press.
- Zee, M., & Roorda, D. L. (2018). Student–teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety, and emotional problems. *Learning and Individual Differences, 67*, 156–166. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.006>
- Öhman, M. (2020). *Innenfor og utenfor- barns relasjonsarbeid, voksnes ansvar*. Pedagogisk forum.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Gjeldene problemstilling 01.01.2023: *Hvordan tilrettelegger pedagoger for lek og samspill mellom elever som viser en innagerende atferd og medelever i skolen?*

Bakgrunn

1. Hva slags erfaring har du fra arbeidslivet på skole, og hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hva slags utdanning har du?
3. Hva er ditt interessefelt som pedagog? For eksempel begynneropplæring, hvilke fag, sosial inkludering, mobbing osv.

Tematiske spørsmål om innagerende atferd

1. Hva legger du i begrepet innagerende atferd?
 - a. Bruker du noen andre begreper for slik atferd?
 - b. Når blir et innagerende atferdsuttrykk til hinder for lek og samspill?
2. Kan du fortelle om noen konkrete erfaringer der en elev som har vist innagerende atferd har trengt din hjelp til å inkludere seg i lek og samspill med medelever?
 - a. Når og hvordan merket du at eleven hadde en innagerende atferd og hadde behov for hjelp inn i lek og andre situasjoner som hadde med samspill å gjøre?
3. Hvem samarbeidet du med?
 - a. Hvordan fungerte samarbeidet?
4. Har du søkt kunnskap andre plasser for å kunne bedre tilrettelegge for eleven?
5. Kan du fortelle litt om prosessen ved å inkludere eleven/elevene fra første møte med eleven til sånn det ble/er?
 - a. Hva synes du fungerte best av tiltakene?
 - b. Hva var utfordrende?
6. Hva endret seg som gjorde at eleven det gjaldt trengte mindre hjelp etter dere satt inn tiltak?

Scenario

- Se for deg at du skal inn i en klasse og hjelpe en elev som viser innagerende atferd. Elevens atferd er til hinder for relasjonsbygging med medelevene. Om du skulle laget en liste over tiltak du ville satt i gang for å hjelpe eleven, hva ville det stått på den lista?

Avslutningsspørsmål

- Er det noe mer du har lyst til å legge til?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet ”*Innagerende atferd i samspill med medelever*”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente kunnskap om hvilke metoder, tiltak eller andre hjelpende faktorer pedagoger har brukt i møte med elever som viser en innagerende atferd, og som trenger hjelp til å danne relasjoner med medelever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom min snart 5-år lange lærerutdanning ved UiA, har jeg fått noe kunnskap om innagerende elevatferd. Ved å gjennomføre dette forskningsprosjektet ønsker jeg å tilegne meg mer kunnskap rundt denne tematikken og om hvordan man kan tilrettelegge for at elever som viser slik atferd kommer inn i samspill med medelever. For å realisere dette ønsker jeg å hente inn informasjon fra 4 ulike pedagoger. Der minst to av de er spesialpedagoger, for å få et større innblikk i arbeidet rundt denne tematikken på skolen.

Jeg ønsker med andre ord å skrive en masteroppgave hvor jeg svarer på problemstillingen;
Hvordan tilrettelegger pedagoger for lek og samspill mellom elever som viser en innagerende atferd og medelever?

Jeg har også kommet frem til tre forskningsspørsmål som vil gjøre det enda tydeligere hva jeg ønsker å forske på

1. Hva trenger eleven hjelp med for å komme inn i sosialt samspill med medelever?
2. Når blir et innagerende atferdsuttrykk til hinder for lek og samspill?
3. Hvordan samarbeider lærer og spesialpedagog om å tilrettelegge for samspill mellom den aktuelle eleven og medelever?

Prosjektet vil vare frem til 10.mai, og vil resultere i et omfang på rundt 40-60 sider totalt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder (UiA) er ansvarlig for prosjektet. Det vil være jeg, Frida Jahr som kommer til å skrive og innhente informasjonen, med veiledning fra Heidi Omdal.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Problemstillingen jeg har valgt etterspør pedagogers erfaringer, og det er derfor du har fått spørsmål om å delta. Jeg har tatt kontakt med ulike skoler som jeg har vært vikar eller vært i praksis hos. Utvalgsriteriet i valg av informanter er at man har kjennskap til elever som har vist eller viser innagerende atferd og som har trengt hjelp til inkludering med andre elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 45 – 90 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hva du legger i begrepet innagerende elevatferd og spørsmål rundt hvordan man kan tilrettelegge for lek og samspill mellom disse elevene og medelever. Under intervjuet vil jeg ta lydopptak og notater for å registrere svarene du gir. Når jeg har transkribert lydopptaket vil det bli slettet.

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. Det vil ikke påvirke mitt forhold til deg eller skolen.

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.

De som vil ha tilgang til materialet vil være meg, Frida Jahr og veilederen min Heidi Omdal.

Det er jeg, Frida Jahr som kommer til å samle inn, bearbeide, lagre og transkribere datamaterialet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste som vil være adskilt fra øvrige data. Datamaterialet kommer til å bli lagret på en forskningsserver som kun de nevnte ovenfor kommer til å ha tilgang til.

I publikasjonen vil du bli referert til som «pedagog eller spesialpedagog 1, 2, 3 eller 4», og på bakgrunn av dette kommer du ikke til å kunne gjenkjennes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, ca. 10.mai 2023.

Alle personopplysninger og lydopptak vil bli slettet fra alle databaser innen prosjektets avslutning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Agder (UiA), har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Agder (UiA) ved Frida Jahr, 98 65 57 78, jahrfrida@hotmail.com
- Heidi Omdal, 92 65 23 70, heidi.omdal@uia.no
- Personvernombud: Trond Hauso, Personvernombud@uia.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Frida Jahr

Veileder: Heidi Omdal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Innagerende atferd i samspill med medelever*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Om innagerende atferd og samspill med medelever](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
501381

Vurderingstype
Automatisk

Dato
09.12.2022

Prosjektittel

Om innagerende atferd og samspill med medelever

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Heidi Omdal

Student

Frida Jahr

Prosjektperiode

01.01.2023 - 10.05.2023

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 10.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

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

Informasjonssikkerhet

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

Vedlegg 4: Inspirasjon fra semesteroppgave i PED 533

Jeg har benyttet tekst fra min semesteroppgave i PED533 følgende steder:

Innledning:

- Bakgrunn for valg av tema s. 2

Teori:

- Innagerende atferd s. 4-5
- Tilbaketrukkethet s.5-6
- Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter s.11-12

Metode:

- Kvalitativ forskning s. 19-20
- Analyse s. 24-25
- Etske hensyn og vurderinger s. 26