

## Læreres erfaringer med elever som viser innagerende atferd

*«...de elevene som aldri rekker opp hånda ...»*

JØRGEN STEINSHOLT

Kandidatnummer: 4210

VEILEDER

David Lansing Cameron

**Universitetet i Agder, [2023)**

Fakultet for Humaniora og pedagogikk

Avdeling for lærerutdanning

## **Forord:**

I løpet av studietiden har jeg vært i praksis på flere ulike skoler og lagt merke til flere stille elever som ikke gjorde så mye ut av seg på skolen. Jeg snakket med stille elever i friminutter og opplevde at det var ulike grunner til at de disse tilbaketrukne elevene tilbragte så mye tid for selv. Blant annet var det enkelte som trivdes på egenhånd, mens andre strevet i det sosiale samspillet med jevnaldrende. Dette er mye av grunnen til at jeg landet på innagerende atferd som tema i denne masteroppgaven.

Det har til tider vært en prosess preget av berg og dalbane, men akkurat nå føler jeg på mye lettelse, men jeg er stolt og glad for at jeg har kommet meg dit jeg er nå.

Jeg vil takke familie og venner, Roundnet-miljøet i Norge, og folk i Kristiansand tennisklubb for mange gode øyeblikk og treningsøkter. Dette har vært gode avbrekk fra masterarbeidet. Jeg vil gi en spesiell takk til mine foreldre som står på med sitt, samtidig som de alltid stiller opp for meg uansett hva det gjelder. Til slutt vil jeg takke min gode veileder Lans som hele veien har vært positiv og bidratt med god hjelp til oppgaven. Jeg setter også pris på fotballprat og andre ting vi har snakket om etter veiledningstimene.

Vennlig hilsen

Jørgen Steinsholt

## **Abstract:**

The purpose of this study is to find out about knowledge teachers have about shy students and how they work to help these students. All students have rights to a safe school environment that promotes health, well-being and learning (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Despite this right, shy students can experience an unsafe school environment, due to an inner life which will affect their confidence (Lund, 2012). This makes it hard to interact with other students. Another factor that can affect the school life of Shy students is the experience of social worries (Kalutskaya et al., 2020). A study shows that teachers are concerned with providing safety to shy students (Nyborg et al., 2020). On the other hand, the same study shows that too much attention towards safety will not be positive for shy students. This can result in a poorer learning environment for the shy students. In this context the two following problems will be explained:

*What types of knowledge and experience do teachers have about shy students?*

*How do teachers work to support shy students?*

This study is carried out with a qualitative method. I have carried out a semi structured interview with three teachers from the same school, which all have experience as a teacher in classes from first to fourth grade. In work with analysis, I have been using thematic analysis.

It seems like these teachers both have good knowledge and valuable experiences with shy students. It is reason to believe that these teachers know how to provide safety and feeling of mastery to the shy students. All of the teachers expressed that safety had to be taken care of so it could be possible to make demands for the shy students. A question which is relevant to ask is if the need for safety will affect the learning possibilities for these students. Findings indicate that the participants in this study are concerned with making demands to the shy students. Other findings show that teachers are working with raising awareness with individual students, but also with the class as a unit.

## **Sammendrag:**

Formålet med denne studien er å utforske lærernes kunnskap om elever som viser innagerende atferd og hvordan de arbeider for å hjelpe disse. I opplæringsloven (1998, §9A-2) står det om retten elevene har til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Til tross for at dette er en rett, kan elever som viser innagerende atferd oppleve utfordringer som påvirker deres psykiske helse samt trivsel og læring.

Lund (2012) fremhever at elever som viser innagerende atferd kan oppleve at innvendig uro fører til liten tro på seg selv. Dette gjør at det er vanskelig å samhandle med andre elever. Kalutskaya et al. (2015) viser til at disse elevene kan ha sosiale bekymringer. Nyborg et al. (2020) sin forskning belyser at lærere er opptatt av at elever som viser innagerende atferd skal være trygge i klasserommet. På den annen side kommer det frem i denne forskningen at disse elevene ikke blir utfordret. Dette fører til svekkede læringsmuligheter for elevene. På bakgrunn av dette forsøker denne studien å besvare de følgende to problemstillingene:

*Hvilke kunnskaper og erfaringer har lærere om elever som viser innagerende atferd?*

*Hvordan arbeider lærere for å støtte elever som viser innagerende atferd?*

Studien er gjennomført ved bruk av kvalitativ metode. Det er anvendt semistrukturert intervju med tre lærere fra den samme skolen, som alle har erfaring som lærere i småskolen. I arbeidet med analyse av datamaterialet er det tatt i bruk tematisk analyse. Det virker som om lærerne har dyptgående kunnskaper og nyttige erfaringer med elever som viser innagerende atferd. Det er grunn til å tro at dette er lærere som evner å legge opp til at disse elevene skal oppleve mestring og trygghet i klassen. Alle lærerne uttrykte at tryggheten til elevene måtte være ivaretatt for at det kunne settes krav til dem. Oppgaven reiser spørsmål ved om elevens behov for trygghet blir prioritert i så stor grad at det går på bekostning av å utfordre dem. Det er gjort funn som tyder på at informantene er opptatt av at det stilles krav til elever som viser innagerende atferd. Andre funn viser at lek og samhandling med andre barn kan være vanskelig for disse elevene. Videre er det funn som viser at lærerne også arbeider med bevisstgjøring både for den enkelte elev og i klassen som helhet.

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn .....	7
1.2 Formål og problemstilling: .....	8
1.3 Oppgavens struktur og oppbygging .....	8
2. Teori og tidligere forskning.....	9
2.1 Innagerende atferd.....	9
2.2 Lærerens arbeid med muntlig aktivitet.....	10
2.3 Inkludering .....	12
2.4 Sosial kompetanse .....	13
3. Metode.....	16
3.1 Vitenskapelig bakgrunn.....	16
3.2 Utvalg .....	17
3.3 Kvalitativt intervju som metode .....	18
3.5 Utvikling av intervjuguide .....	19
3.6 Prøveintervju .....	19
3.7 Gjennomføring av intervju .....	20
3.8 Validitet og reliabilitet .....	21
3.9 Transkripsjon.....	22
3.10 Tematisk analyse .....	22
3.11 Etske hensyn og vurderinger .....	24
3.12 Forskerens forforståelse .....	25
4. Resultater .....	26
4.1 Lærernes forståelse av tilbaketrukne elever .....	26
4.2 Hva lærerne ser på som utfordrende .....	28
4.3 Arbeid med trygghet og mestring.....	31
4.4 Bevisstgjøring for eleven .....	34
4.5 Bevisstgjøring for klassen som helhet.....	36
5. Drøfting .....	38
5.1 Når innagerende atferd kan bli et problem.....	39
5.2 Forholdet mellom trygghet og mestring.....	42
5.3 Lærerens arbeid med bevisstgjøring .....	44

6	<i>Avslutning</i> .....	48
6.1	Begrensninger ved studien .....	48
6.2	Oppsummering .....	48
6.3	Konklusjon og veien videre.....	49
	<i>Litteraturliste</i> .....	51
	<i>Vedlegg</i> .....	55
	Vedlegg 1 – Informasjonsskriv .....	55
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	58
	Vedlegg 3 – NSD melding .....	60
	Vedlegg 4 – Tekst fra semesteroppgave .....	61

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn

I den overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) fremkommer det at skolen skal hjelpe til med elever sin sosiale læring og utvikling. Videre uttrykkes det at elevene skal evne å sette seg inn i hva andre mennesker tenker og føler. Elevens faglige og sosiale læring henger sammen og begge disse faktorene er viktig for utviklingen. I samarbeid med skole og hjem er det lærerens ansvar å legge til rette for at elever skal kunne utvikle seg faglig og sosialt uavhengig av hvilke forutsetninger de har.

Nyborg og Mjelve (2017) peker på at det er elever på skolen som kan bli oversett av lærerne. Elevene de viser til her er stille og tilbaketrukne elever som går under betegnelsen «elever som viser innagerende atferd». Nyborg og Mjelve (2017) trekker også frem at utagerende atferd som vises i klasserommet gjør at læreren må gripe inn. Dette er forståelig ettersom denne atferden kan være ødeleggende for undervisningen og andre elever. Dette kan også medvirke til at stillere elever ikke får oppmerksomhet i like stor grad som elever som utagerer.

Lund (2012) fremhever at innagerende atferd er atferd der følelser, tanker og opplevelser vendes innover. Elever som viser denne typen atferd kan fremstå både med avvisning og usikkerhet.

Lund (2012) peker på at elever som viser innagerende atferd har utfordringer i relasjoner til medelever. Ofte vil atferden de viser i sosiale sammenhenger føre til at andre elever synes det er vanskelig å forholde seg til dem. Manglende oppmerksomhet fra lærere og sosiale utfordringer kan føre til at elever som viser innagerende atferd får en utrygg skolehverdag. I denne sammenheng kommer det fram i opplæringsloven §9A-2 at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø. Nyborg et al. (2020) har forsket på hvordan lærere arbeider med muntlig aktivitet for elever som viser innagerende atferd. Lærerne i studien til Nyborg et al. (2020) legger vekt på at disse elevene trenger å føle seg trygge. Nyborg selv konkluderer med at trygghetsbehovet kan gå utover kvaliteten på deltakelsen i undervisningen for elever som viser innagerende atferd. Derfor er det viktig å undersøke hvordan elever som viser

innagerende atferd kan få et best mulig utbytte av opplæringen der de kan utvikle seg både faglig og sosialt.

### 1.2 Formål og problemstilling:

Formålet med studien er å undersøke hvilke kunnskaper lærere har om elever som viser innagerende atferd. Dette er knyttet opp til hvordan læreren arbeider for å støtte disse elevene og hvordan læreren arbeider for å skape de beste læringsbetingelsene for disse elevene. Studien har særlig fokus på elever som viser innagerende atferd i 1.-4. trinn gjennom kvalitative intervjuer med lærere som jobber med denne elevgruppen.

Studien er designet og gjennomført for å besvare følgende to problemstillinger:

*Hvilke kunnskaper og erfaringer har lærere om elever som viser innagerende atferd?*

*Hvordan arbeider lærere for å støtte elever som viser innagerende atferd?*

### 1.3 Oppgavens struktur og oppbygging

Masteroppgaven er delt inn i seks hovedkapitler. I det andre kapittelet vil det legges frem teori og tidligere forskning om innagerende atferd, lærerens arbeid med muntlig aktivitet, inkludering og sosial kompetanse. I kapittel tre, som er metodedelen vil blant annet vitenskapelig bakgrunn, metodevalg og etiske hensyn og vurderinger bli lagt fram. I resultatdelen som er det fjerde kapitelet vil funnene presenteres der informantenes stemmer synliggjøres, mens de nevnte funn sees på bakgrunn av teori og tidligere forskning i drøftingsdelen som er kapittel fem. I avslutningen som er det sjette og siste kapitelet vil jeg legge frem mulige begrensninger ved studien, en oppsummering og en konklusjon der hovedfunnene vil legges frem.



## 2. Teori og tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere teori som forklarer hva innagerende atferd er, og hva som er typiske trekk ved denne type atferd. Deretter vil jeg presentere noen sentrale funn fra aktuell forskning om muntlig aktivitet. I de to siste delkapitlene vil jeg legge frem teori om inkludering og til slutt sosial kompetanse.

### 2.1 Innagerende atferd

Lund definerer innagerende atferd som følgende «*Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet*» (Lund, 2012, s. 27).

Lund (2012) skriver at innagerende atferd kan være kompleks. Det skjer mye innvendig hos elever som er preget av innagerende atferd. Det er ikke uvanlig at elever som viser denne atferden har selvdestruktive tanker og lave forventninger til seg selv. Dette resulterer i liten tro på seg selv, noe som gjør at det blir vanskelig å oppnå kontakt med medelever.

Innagerende atferd blir synliggjort for omstendighetene gjennom et negativt kroppsspråk i form av tristhet, vanskeligheter med å sette ord på følelser, og en tilbaketrekning fra det sosiale (Lund, 2012).

Nyborg og Mjelve (2017) påpeker at det benyttes ulike begreper internasjonalt for innagerende atferd. «Shyness» brukes for eksempel om barn som opplever utrygghet, er redde og som har angst i sosiale situasjoner. Disse problemene som barna opplever er til hinder for deres faglige utvikling (Nyborg & Mjelve, 2017). Lund (2012) peker på begrepet sjenanse sin sammenheng med innagerende atferd. Hun beskriver sjenanse som en naturlig tilbakeholdenhet som kan styre atferden til et menneske. Sjenansen kan gjøre at relasjoner til andre mennesker blir komplisert, i tillegg til at den kan oppleves vanskelig for personen selv.

Undersøkelser har vist at sjenanse kobles til vansker som sosial angst, depresjon og sosial fobi (Henderson & Zimbardo, 2001 i; Lund, 2012). Elever som er preget av sjenanse kan ofte slite med å bli inkludert i det sosiale miljøet. Det er vanlig at de har et negativt syn på sine sosiale ferdigheter og relasjonene de har til andre elever (Findlay et al., 2009). Gitt koblingen mellom

sjenanse og innagerende atferd vil elever som viser innagerende atferd også bli omtalt som tilbaketrukne elever videre i denne oppgaven. Øvrige begreper vil bli avklart etter som de dukker opp underveis i teksten.

Nyborg og Mjelve (2017) fremhever at elever som har en introvert personlighet har fellestrekk med elever som viser innagerende atferd. Begrepet introvert beskriver en som trenger for å være for seg selv. Elever som viser en introvert atferd har behov for tid på egenhånd for å prosessere opplevelser og erfaringer. Elever som viser slik atferd er ofte mindre sosiale. Dette må ikke forveksles med at de nødvendigvis har angst og eller sliter sosialt (Paulsen & Bru, 2008).

Lund (2012) belyser at innagerende og utagerende atferd kan se veldig ulikt ut. Elever som viser disse to typene for atferd fremstår svært ulikt, men det finnes også flere likheter mellom de to formene for atferd. Noe som er likt for elevene som viser disse to formene for atferd er bruk av selvanklager og andreanklager. Andre likheter er at de kan føle på ensomhet og at atferden gjør det vanskelig å danne relasjoner, samt at den hindrer ideelle læringsbetingelser.

Nyborg et al. (2020) fremhever at elever som viser en utagerende atferd har utfordringer som fort blir synliggjort i klasserommet, og at dette krever læreren sin umiddelbare oppmerksomhet. Elever som viser innagerende atferd kan ofte havne litt i skyggen av omgivelsene. Disse elevene kan ha en tendens til å være stille og trekke seg unna det sosiale, og derfor gå under radaren til læreren. (Nyborg & Mjelde, 2017). Kalutskaya et al. (2015) påpeker at det ikke er uvanlig at elever som viser innagerende atferd møter andre de ikke kjenner med frykt og ubesluttsomhet, og viser til at en grunn til dette kan være at oppveksten deres kan være preget av sosiale bekymringer. Sosiale bekymringer kan ødelegge inntrykket de gir til jevnaldrende i tillegg til at det vil bli vanskelig å følge med på undervisningen i klassen. Elever som viser denne type atferd vil ikke bli sett på som gode lekekamerater og vil ha lettere for å bli stengt ute fra sosiale aktiviteter (Kalutskaya et al., 2015).

## 2.2 Lærerens arbeid med muntlig aktivitet

Nyborg et al. (2020) gjennomførte en kvalitativ studie der det ble tatt video og notater undervisningen i åtte ulike klasserom. Det ble også gjennomført intervjuer i tre grupper med

11 erfarne lærere. I studien ble det forsket på hvordan lærere arbeidet for å få elever som viser innagerende atferd til å delta i aktiviteter som krever muntlig aktivitet.

Nyborg et al. (2020) fremhever i studien at sammenhengen mellom klasseromsundervisning og spesialundervisning har klare begrensninger. I forskningen blir det pekt på at elever med ekstra behov kan falle utenfor og vil måtte jobbe på egenhånd. Det vises til at barn som viser innagerende atferd vil bli særlig påvirket om de havner i en slik situasjon. Elever som viser innagerende atferd kan vise en tilbakeholdenhet som henger sammen med selvbevissthet og angstbaserte følelser. Sammenliknet med jevnaldrende har flere av disse barna en tregere språkutvikling og mindre gode skoleprestasjoner. Det er også mer sannsynlig at de vil oppleve å streve med tilpasning og utfordringer med sosiale angst (Nyborg et al., 2020).

Nyborg (et al., 2020) belyser at det er viktig for læringen at alle elevene får sjanser til å ta del i utforskende samtaler og diskusjoner. Utforskende samtaler kan beskrives som samtaler der elever deltar og utveksler ideer i klasserommet. I utforskende samtaler blir kunnskapen tilgjengelig for fellesskapet og elevene får muligheter til å tenke kritisk (Keefer et al., 2000). For barn med sjenanse kan det bli vanskelig å utvikle sosiale ferdigheter ved slike samtaler (Nyborg et al., 2020). Bare det å være til synlighet for andre, imøtegå uforutsigbarhet og være i sentrum, er alle punkter som Crozier (1995 i: Nyborg et al., 2020) peker på som en del av kjernen i utfordringene til tilbaketrunkne elever.

I studien til Nyborg et al. (2020) kommer det for eksempel fram at selv det å fortelle om ferien kan være noe tilbaketrunkne elever ikke ønsker. For å legge til rette for at elevene ikke får ubehagelige opplevelser, benyttet lærerne seg av tiltak som går på å redusere angsten til elevene. Eksempler på slike tiltak var at elevene fikk vite hvilke spørsmål de skulle svare på i forkant, at elevene snakker ved hjelp av et hemmelig tegn og at lærer bruker et vink for å anerkjenne elevene. Barnes (1976 i: Nyborg et al., 2020) uttrykker bekymring for at elevene i skolen blir oppmuntret i større grad til muntlig aktivitet som handler om å presentere istedenfor å ta del i utforskende samtaler.

Med bakgrunn i at lærerne prioriterte tryggheten til elevene, belyser Nyborg (2020) at disse elevene blir faglig utfordret i mindre grad. De tilbaketrunkne elevene fikk ikke muligheten til å være spontane eller å lære av feil de hadde gjort, ettersom det nærmest var umulig for dem å

gjøre feil. Det var ingen eksempler på utforskende samtaler. Claxton (2007) peker på viktigheten av å oppleve å bli forvirret og frustrert i tillegg til å stå fast i arbeidssituasjoner. I Nyborg et al. (2020) sin studie blir det pekt på elever som viser innagerende atferd ikke fikk opplevelser der dette elementet var ivaretatt.

### 2.3 Inkludering

I opplæringsloven kommer det fram at alle elever har rett på tilpasset opplæring som skal styres av elevenes forutsetninger og ferdigheter (Opplæringslova, 1998, §1-3). Retten til tilpasset opplæring skal bearbeides gjennom å legge til rette for et fellesskap og samtidig kunne ta vare på mangfoldet. Et stort mangfold med ulike verdier, personligheter og atferd, gjør at dette er en stor utfordring. Inkludering er et begrep som er sentralt under tilpasset opplæring.

Inkludering kan defineres som det stedet som er best for læring (Haug, 2017). Warnock (2005 i: Haug, 2017) er opptatt av at inkludering skal handle om å gi elever situasjoner hvor de kan utvikle læringspotensialet sitt. Dette skal skje samtidig som elevene skal føle seg bra og oppleve tilhørighet (Warnock, 2005 i Haug, 2017). Inkludering handler om å sikre behov som finnes i fellesskapet og de behovene som finnes hos enkeltelever (Nyborg & Mjelde, 2017). Befring og Duesund (2012) påpeker at det ikke er uvanlig at elever som viser innagerende atferd får mindre oppmerksomhet enn elever som er urolige og viser utagerende atferd. Dette kan ha betydning for i hvilken grad barn som viser innagerende atferd opplever å bli inkludert.

På forskningsfeltet blir det pekt på at lærerkompetansen er et viktig element av inkluderingen. Hattie (2009) sin forskning viser at læreren er den enkeltfaktoren som har mest å si for utbyttet elever har av å gå på skolen. Elever med spesialpedagogisk behov trenger læringsmetoder som kan hjelpe dem med læringsutfordringene. Lærerne må ha kunnskap om den enkelte elevs vansker, liv og forventninger (Brownell et al., 2010).

Det blir hevdet av Anastasiou (2015) at de mest sentrale teoriene om inkludering legger vekt på at elever med nedsatte funksjonsevner skal få differensiert og individualisert støtte og samme tilgang til læring i klasserommet som andre elever. Inkluderende utdanning kan

dermed bety at alle elever skal bli undervist på en måte som er passende for deres behov og ferdigheter (Anastasiou, 2015).

Haug (2017) fremhever at tilgang på undervisning og betydningen av hvor den foregår blir prioritert i større grad enn kvalitet på undervisningen (Haug, 2017). UNESCO (1994) løfter frem begrepet «utdanning for alle» som er et begrepet som skal gi alle elever lik kvalitet i undervisningen (Miles & Singal, 2010). Med dette slagordet ses begrepet inkludering på noe som omfatter alle elever uavhengig av forutsetninger (Thomas, 2013). Dette er i samsvar med Salamanca Deklarasjonen fra 1994 som skal hjelpe alle elever som opplever at det å skille seg ut er et problem for dem i skolen (UNESCO, 1994). Dette er verdier som skolen jobber for. Opplæringsloven (1998) §1-3 understreker at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev sine forutsetninger og ferdigheter.

Norwich (2014) gjør et poeng av at noen teoretikere er skeptiske til et bredt syn på inkludering. Denne skeptiske holdningen kommer av at begrepet kan true både inkluderende teori og praksis. Et inkluderingsbegrep som omfavner mer enn elever med nedsatte funksjonsevner eller elever med andre vansker kan gjøre at sårbare elever ikke blir prioritert høyt nok (Norwich 2014). Haug legger vekt på at det er uforsvarlig å ikke tilby de samme mulighetene for læring og utvikling til alle elever. Dette gjør han med utgangspunkt prinsippene for inkluderende utdanning (Haug, 2017).

Florian (2014) argumenterer for at inkluderende skoler må kreve høyere kompetanse hos lærerne som underviser i de ordinære klassene. Dette vil være viktig for at lærerne har kompetanse til å hjelpe alle elevene, inkludert elever med funksjonshemninger og andre elever som har behov for spesialundervisning (Florian, 2014).

## 2.4 Sosial kompetanse

Ogden (2009) fremhever i sin definisjon at kjennetegn på sosial kompetanse som kunnskap, evner og holdninger fører til mulighet til å skape og holde på sosiale relasjoner (Ogden, 2009, s. 207). Drugli (2008) skriver at det først og fremst er i samhandling med andre mennesker at barnets sosiale utvikling skjer. Å tilegne seg sosial kompetanse vil være viktig for et barn for å oppnå ønsket utvikling. Den sosiale utviklingen har sammenheng med emosjonell utvikling. God sosial og emosjonell utvikling vil være viktig for barnets psykiske helse, kognitive

utvikling og hvordan det evner å tilpasse seg i skolen (Drugli, 2008). Sosial kompetanse gjør at et barn kan oppleve mestringsfølelse i sosiale sammenhenger. En slik kompetanse gjør at det er mulig å danne relasjoner og holde på dem. At et barn klarer seg i samhandling med jevnaldrende kan sees på som et tegn på god sosial kompetanse (Drugli, 2008).

Lund (2012) fremhever at barn som viser en innagerende atferd sliter med å oppleve mestring i sosiale settinger. Det er vanlig at barn som viser innagerende atferd vurderer seg selv til å ha dårlig sosial kompetanse sammenliknet med andre barn. Forskningen til Henderson (2002) viser at barn som viser innagerende atferd vurderer seg selv negativt i forhold til andre barn. Til tross for dette viser denne forskningen også at ferdighetsnivået ikke er lavt i forhold til andre barn.

Lund (2012) skriver at den negative vurderingen av egen kompetanse påvirker møte de har med andre barn.. Dårlige erfaringer i situasjoner som krever samhandling med andre barn kan føre til et negativt selvbilde, mindre selvtillit og forsterkede depresjonssymptomer (Kalutskaya, et al., 2015). Crozier (2002) sin forskning belyser at barn som viser innagerende atferd er veldig opptatt av hvordan andre vurderer dem. Dette har også negative virkninger på deres sosiale liv (Crozier, 2002 i; Nyborg & Mjelve, 2017).

Lund (2012) hevder at barn som viser innagerende atferd trenger å styrke den sosiale kompetansen. Dette vil være viktig for at de skal oppnå mestringsopplevelser i sosial samhandling. Lund fremhever at det er fire ferdighetsdimensjoner som kan hjelpe barn som viser innagerende atferd med å styrke den sosiale kompetansen Disse fire er sosial persepsjon, perspektivtakning og innlevelse, effektiv problemløsning og praktisering av sosial effektiv atferd (Lund, 2012).

I denne oppgaven vil særlig de to første dimensjonene sosial persepsjon og perspektivtakning og innlevelse være relevante, med bakgrunn i at disse to dimensjonene har fellestrekk med funn som legges frem senere i oppgaven.

Sosial persepsjon er prosessen som foregår i forsøket på å forstå et annet menneske (Lund, 2012). I dette begrepet inkluderes mennesker sin opplevelse og oppfatning av andre personer og de sosiale situasjonene de er en del av. I arbeid med sosial persepsjon skal barnet skal gi en

beskrivelse av en hendelse de har opplevd. Målet er å være så nøyaktig som mulig i beskrivelsen og i neste omgang koble følelser til hendelsen (Lund, 2012). Barn som viser innagerende atferd kan ofte ha vansker med å uttrykke seg. De bruker mer tid på å respondere og snakker mindre i forhold til andre barn, noe som kan gjøre at dette blir veldig utfordrende (Lund, 2012). Derfor vil det være lurt å starte med en positiv hendelse. Formålet er at barna lærer å uttrykke seg selv og at barnet føler seg forstått og at deres opplevelse blir akseptert. (Lund, 2012).

Perspektivtakning og innlevelse handler om å gi barna som viser innagerende atferd en forståelse av andre barn sitt møte med dem. Med dette menes det å få tilbaketrunkne elever til å forstå at det kan være vanskelig for andre barn å møte stillhet og et avvisende uttrykk (Lund, 2012). Negative erfaringer i samspill med andre barn vil kunne påvirke barnas selvoppfatning (Kalutskaya et al., 2015). Dette kan derfor forsterke det negative synet disse barna har på seg selv, men på den annen side vil det være viktig for å få dem til å forstå hvor viktige de selv er for å kunne skape gode relasjoner til andre. Når det gjelder perspektiv og innlevelse er barna avhengig av voksne støttespillere som evner å anerkjenne dem (Lund, 2012).

Kort oppsummert vil følgende teoretiske synspunkter være særlig relevante i drøftingsdelen.

- Lund (2012) belyser at elever som viser innagerende atferd sliter med å føle på mestrings i sosialt samspill.
- Kalutskaya et al. (2015) trekker frem at tilbaketrunkne elever kan ha sosiale bekymringer i samspill med jevnaldrende.
- Nyborg og Mjelve (2017) forteller at elever som viser utagerende atferd gjerne opptar lærere, noe som fører til at tilbaketrunkne elever ikke får oppmerksomheten de trenger.
- I Nyborg et al., (2020) sin forskning kommer det frem at lærere er veldig opptatt av at elever som viser innagerende atferd skal være trygge, men at de ikke er like opptatt av å legge opp til mestringsopplevelser for disse elevene.

## 3. Metode

### 3.1 Vitenskapelig bakgrunn

Denne studien har sine røtter i konstruktivismen. Postholm og Jacobsen (2018) fremhever at det konstruktivistiske synet går ut på at kunnskap er noe som stadig endrer seg og at menneskene blir påvirket av omgivelsene og virkeligheten de lever i. Kunnskapen skapes gjennom at mennesker er i dialog med hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne kvalitative studien er deltakernes erfaringer og tanker sentrale for hvilke funn som vil legges frem og hvilken kunnskap som disse vil resultere i.

I konstruktivismen er det et syn på at verden ikke er objektiv, men at den er noe vi mennesker konstruerer selv. Dette gjør at det er mange ulike virkeligheter og det kan være vanskelig å si hvilken som er sann. Et begrep som er relevant i denne sammenhengen er «intersubjektivitet». Dette vil si at flere mennesker har en enighet om at en beskrivelse av virkeligheten er gyldig (Postholm & Jacobsen, 2018). I dette prosjektet vil det være interessant å se om informantene har felles forståelse av fenomenene som undersøkes. Selv om det skulle være mange mennesker som har en intersubjektiv enighet vil det ikke være noen fasit. Det vil dermed heller ikke være en fasit om deltakerne i dette arbeidet har liknende oppfatninger av fenomenene. Dette som et resultat av at kunnskap skapes i dialog. (Postholm & Jacobsen, 2018).

Denne oppgaven bygger også på fenomenologien. Fenomenologi sikter til hva som oppleves i bevisstheten til den enkelte og hvilken kontekst en hendelse er opplevd i (Giorgi, 1985 i: Postholm & Jacobsen, 2018). Thagaard (2013) peker på betydningen av deltakerens perspektiv i fenomenologien. I denne studien vil det være ønskelig å beskrive verden ut fra erfaringene til deltakerne, ettersom det er erfaringene og kunnskapene deres som undersøkes. Et fenomenologisk vitenskapssyn bygger på at virkeligheten er slik som folk opplever (Thagaard, 2013). Hvordan deltakerne i denne studien opplever arbeidet med elever som viser innagerende atferd belyses i denne oppgaven..

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) har en fenomenologisk studie som mål å forstå det mennesker erfarer i sin tolkning av verden. Forskeren jobber med å analysere hvordan et fenomen eller hendelse blir erfart av deltakeren. Forskeren sin egen tolkning skal legges til side i størst mulig grad. Dette er viktig så forskningen og blir minst mulig påvirket av



forskerens egne fordommer i prosessen. På denne bakgrunn kan det stilles spørsmål om min egen subjektivitet har påvirket prosessen i denne studien. Da er det viktig å være bevisst på dette og at min egen subjektivitet legges frem som en del av konteksten til forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018). Noe jeg har forsøkt å gjøre i denne masteroppgaven.

### 3.2 Utvalg

Denne studien utforsker tre deltakere sine kunnskaper og erfaringer om innagerende atferd. Disse tre jobber som lærere på den samme skolen og alle har flere års erfaring i lærerrollen. To av deltakerne har også spesialpedagogikk som fag og de begge har vært lærere i småskolen. Den ene arbeider på andre trinn nå. Den tredje deltakeren arbeider også på andre trinn, og har over tretti år med erfaring i skolen. Deltakerne er plukket ut fra skolen de arbeider på og blitt valgt ut med bakgrunn i at de har forutsetninger til å kunne svare på spørsmål om temaet innagerende atferd. At de har tanker om temaet er viktig for innhenting av relevant data til oppgaven. (Dalland, 2020).

I prosessen for å rekruttere deltakere tok jeg kontakt med LU-skolene via UiA. Etter å ha mottatt kontaktinformasjon sendte jeg ut e-poster med informasjonsskriv til fire mulige deltakere (Vedlegg 1). I tillegg til informasjonsskrivet inneholdt e-posten spørsmål om deltagelse i prosjektet. Dalland (2020) påpeker viktigheten av den første henvendelsen og viktigheten av informasjonen som gis ut. Med bakgrunn i dette ønsket jeg å gjøre det enkelt og tydelig for de mulige deltakerne hva de kunne forvente ved deltagelse. Derfor inneholdt også e-posten en kort beskrivelse av prosjektet. Dette for å sikre at mottakerne ble informert om prosjektet uavhengig av om de hadde tatt seg tid til å lese gjennom informasjonsskrivet.

Jeg kom i kontakt med den ansvarlige for spesialpedagogikk på en LU-skole. Av vedkommende ble jeg tildelt tre informanter som alle arbeidet på denne skolen. Jeg tok til takke med disse tre informantene fra den samme skolen. I og med at de utvalgte høyst sannsynlig vil ha erfaringer med innagerende atferd vil dette være en strategisk utvelging. En slik utvelging vil si at den som utfører studien velger et utvalg som vil kunne hjelpe til med å diskutere etablert teori og skape nye perspektiver og begreper (Thagaard, 2013). Dette vil være viktig for å få et ønsket datamaterialet. En datainnsamling som er relevant for det som forskes på, vil være viktig for at det skal være mulig å trekke gyldige slutninger (Postholm & Jacobsen, 2018).

### 3.3 Kvalitativt intervju som metode

Dalland (2020) forteller at i et kvalitativt intervju siktes det mot å forstå verden fra deltakeren sitt perspektiv. Ved bruk av denne metoden er ønsket å få frem opplevelser og å skape mening, noe som ikke lar seg gjøre ved hjelp av målinger og tall. Å se helheten, å gå i dybden og å skape en forståelse er kjennetegn på det kvalitative intervjuet (Dalland, 2020).

Med utgangspunkt i problemstillingene i denne studien vil jeg sette søkelyset på hvilke kunnskaper og erfaringer lærere har om innagerende atferd og finne ut av hvordan lærere støtter disse elevene. Kvale og Brinkman (2015 i: Dalland, 2020) fremhever at i et kvalitativt intervju er ønsket å forstå virkeligheten fra intervjuobjektet sitt ståsted. Dette foregår i en samtale mellom intervjuer og informant om et tema som begge har interesse for. Målet med intervjuet er ikke kun å få hverandres syn på temaet, men å konstruere mening og forståelse som danner ytterligere kunnskap. Intervjuet setter forskeren sine samtaleevner på prøve og det er viktig å være godt forberedt. I tillegg er det viktig å lytte godt til hva deltakerne formidler (Kvale & Brinkmann, 2015 i; Dalland, 2020).

Med intervjuene var det viktig å få et innblikk i lærere sine erfaringer, deres syn på elever som viser innagerende atferd og hvordan arbeidet med disse elevene foregår. Postholm og Jacobsen (2018) peker på at kunnskap blir til når deltaker og intervjuer utveksler synspunkter i et semistrukturert intervju. Hensikten med et semistrukturert intervju er å oppleve deltakerens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015 i: Postholm & Jacobsen, 2018). På denne bakgrunn var dette en passende intervjuform til forskningsarbeidet. I et semistrukturert intervju vil forskeren i forkant av intervjuet ha temaer og forslag til spørsmål klart. Noe som er spesielt for det semistrukturerte intervjuet er at det ikke er viktig for forskeren å bestemme temaene eller stille spørsmålene i en forhåndsbestemt rekkefølge. Spørsmålene vil heller stilles der de passer, og temaene vil komme frem i en rekkefølge som vil føles naturlig for situasjonen. Denne tilnærmingen ble benyttet i intervjuene som utgjør grunnlaget for datamaterialet i denne oppgaven.

I et semistrukturert intervju vil deltakerne ha mulighet til å foreslå relevante temaer som forskeren ikke har tenkt ut på forhånd, som kan føre til at forskeren kan stille spørsmål

underveis i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). At disse mulighetene var til stede i de gjennomførte intervjuene gjorde at intervjuene liknet på vanlige samtaler.

### 3.5 Utvikling av intervjuguide

Dalland (2020) fremhever at intervjuguiden skal lede forskeren gjennom intervjuet. At kunnskap dannes i intervjuet, er et kjennetegn på det kvalitative intervjuet. Dette gjør at forskeren ikke kun kan ha en liste med spørsmål som følges. Som regel i samtalen bestemmer forskeren seg for å stille flere spørsmål enn de planlagte, ettersom dette vil være naturlig for intervjuformen. Svarene til deltakeren er med på å forme spørsmålene til forskeren.

Intervjuguiden er der for å hjelpe forskeren til å huske hvilke temaer som skal bli tatt opp (Dalland, 2020). I utviklingen av intervjuguiden ble en induktiv tilnærming tatt i bruk. Dette vil si at utgangspunktet for guiden ble tatt i tidligere erfaringer og kunnskaper jeg hadde om innagerende atferd, i tillegg til en nysgjerrighet om fenomenet. Etter å ha fått styrket min teoretiske innsikt om innagerende atferd kastet jeg et nytt blikk på intervjuguiden, og utformet et nytt utkast (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved hjelp av et prøveintervju fikk jeg testet ut hvilke spørsmål som fungerte, hva som var overflødig og hvilke spørsmål som måtte formuleres annerledes. Etter samtale med veileder ble guiden ferdigstilt. Spørsmålene ble delt opp i relevante undertemaer. Disse undertemaene var oppmerksomhet, forventninger, tiltak, utfordringer, inkludering og utforskende samtaler (Vedlegg 2).

### 3.6 Prøveintervju

For å være godt forberedt til intervjuene ble det gjennomført et prøveintervju. Dette ble gjennomført med en informant som hadde 10 års lærererfaring i grunnskolen. Læreren ble rekruttert gjennom eget nettverk. Datamaterialet i dette intervjuet ble ikke brukt videre i studien. Spørsmålene ble imidlertid testet ut i praksis. Dette ga mulighet til å revidere intervjuguiden før de gjeldende intervjuene skulle gjennomføres. Et prøveintervju gir også intervjueren verdifull erfaring i intervjusituasjonen. I motsetning til de andre intervjuene ble prøveintervjuet gjennomført digitalt, på Zoom. Deltakeren godkjente at intervjuet ble tatt opp. Det ga meg mulighet til å se min egen opptreden i intervjusituasjonen og hvordan samspillet med deltakeren fungerte.

Kvale og Brinkmann (2015 i: Dalland, 2020) har noen kriterier de peker på i vurderingen av et intervju. Blant disse kriteriene fremhever de at spørsmålene fra intervjueren bør være korte. Motsatt vil det være bra med lange svar fra informantene. Opptaket gir holdepunkter for at jeg virker ganske spent i rollen som intervjuer og retter litt for mye oppmerksomhet mot spørsmålene og i hvilken rekkefølge de skulle stilles. Dette påvirket min egen evne til å være fullt og helt til stede med å lytte på all informasjonen som deltakeren bidro med. Til tross for at jeg så grunnlag for et forbedringspotensial hos meg som intervjuer, var svarene likevel spontane, rikholdige og verdifulle. Dette er et punkt som Kvale og Brinkmann (2015 i: Dalland, 2020) påpeker viktigheten av. Flere av spørsmålene jeg stilte kunne vært klarere og tydeligere formulert. De ble gjerne stilt uten at jeg hadde brukt tid til å tenke meg fram til en god formulering. I etterkant av prøveintervjuet fant jeg ut at enkelte spørsmål var overflødige og derfor kunne fjernes. At informantens svar var lengre enn jeg hadde forutsett var også en god erfaring å ta med seg. Dette gjorde at jeg kuttet ned på en del generelle spørsmål i intervjuguiden.

### 3.7 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassene til informantene. I en intervjusituasjon er det viktig å sitte et sted der man ikke står i fare for å bli forstyrret. Intervjuene foregikk på ledige møterom på skolen, der vi ikke stod i fare for å bli avbrutt. Dette gjorde at den fulle oppmerksomheten kunne rettes inn mot intervjuet (Dalland, 2020). Postholm og Jacobsen (2018) gjør et poeng av å la informanten velge hvor intervjuet skal foregå. Dette vil være til hjelp for å skape trygge betingelser for informantene (Postholm & Jacobsen, 2018). Det var satt av en 45 minutters skoletime til hvert av intervjuene. Til stede i intervjusituasjonen var det kun deltakeren og meg. I begynnelsen av intervjuet før opptaket var i gang, ble deltakerne kort informert om hvordan intervjuet ville foregå. Jeg viste til informasjonen i informasjonsskrivet og nevnte at intervjuet ville være semistrukturert og at de kunne trekke seg når som helst. I tillegg fortalte jeg at jeg selv var litt spent, samtidig som jeg prøvde å danne grunnlag for en varm og hyggelig atmosfære ved å fremstå med vennlighet og trygghet i måten jeg uttrykket meg innledningsvis (Dalland, 2020).

I begynnelsen av intervjuet bekreftet informantene muntlig at det var greit at jeg tok lydopptak av intervjuene. For å skape flyt i samtalen var det første spørsmålet i intervjuet et oppvarmingsspørsmål, der informantene svarte på grunnen til at de valgte å bli lærere

(Dalland, 2020). Spørsmålene i intervjuene ble stilt i den rekkefølgen som følte naturlig for samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018). Det var ikke nødvendig å stille samtlige spørsmål fra intervjuguiden i intervjusituasjonen. Dette var med grunn i at informantene hadde verdifulle og fyldige utsagn som ofte svarte på mer enn det de ble spurt om.

I etterkant av intervjuene takket jeg for hjelpen fra informantene og spurte kort om hvordan de hadde opplevd samtalen (Dalland, 2020). Responsen jeg mottok var positiv. Utbyttet jeg fikk fra intervjuene var også positiv. Dette formidlet jeg også til deltakerne i etterkant av intervjuene.

### 3.8 Validitet og reliabilitet

Tjora (2018) forteller at validitet handler om hvorvidt svarene i forskningen svarer på de spørsmålene vi undersøker. I denne studien handler dette om i hvilken grad svarene i forskningen forteller om hvordan lærere arbeider med elever som viser innagerende atferd og deres generelle forståelse av fenomenet.

I forbindelse med validitet anvender Tjora (2018) også begrepet konseptuell gyldighet. En konseptuell gyldighet brukes når et prosjekt blir brukt til ytterligere forskning og særlig når dette bidrar til å forbedre refleksjon (Tjora, 2018). For at dette prosjektet skal kunne ha en slik gyldighet vil det være nødvendig å peke på tidligere funn som har fellestrekk med funnene i denne studien. Dette med bakgrunn i at de tre informantene i denne studien er fra den samme skolen. Derfor kan det sies at reliabiliteten utgjør en begrensning for validiteten i forskningen.

Dalland (2020) viser til at «reliabilitet» betyr troverdighet, og at den omfatter det som har skjedd i forskningsprosessen. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) handler reliabilitet om to ting. For det første handler det om forskerens refleksjon av egen påvirkning på prosessen. Denne legges frem under «forskerens forforståelse» senere i denne delen av oppgaven. For det andre handler reliabilitet om å gjøre prosessen tydelig slik at det er mulig for andre å reflektere over den. I denne masteroppgaven kan det stilles spørsmål ved om informanter fra ulike skoler ville bidratt til at likheter og ulikheter i resultatene hadde vært mer interessante for forskningen. Når de tre informantene jobber på den samme skolen og to av dem er ansatt på det samme trinnet, vil ikke likheter i informantenes svar være like interessante for studien.

Dette fordi metodene og tilnærmingene informantene har, kan være påvirket av de samme verdiene som gjelder i skolen de jobber på.

Postholm og Jacobsen (2018) ser verdien av at forskeren knytter sin egen forskning til annen tidligere gjennomført forskning og teori for å kunne styrke sine egne funn. Postholm og Jacobsen (2018) peker på betydningen av overførbarhet. Overførbarhet handler om hvor lett forskeren kan overføre et funn til en ny kontekst, eller generalisere funnet til studier som har til gode å bli gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne oppgaven vil det handle om at metodene lærerne bruker i møte med elever som viser innagerende atferd også kan tas i bruk av andre lærere på andre skoler.

### 3.9 Transkripsjon

Intervjuene ble transkribert rett fra lydopptakeren. Jeg synes dette var en grei løsning ettersom det var effektivt å kunne skrive litt samtidig som jeg hørte på lydopptakeren. Med jevne mellomrom var det nødvendig å stoppe og spole tilbake i intervjuene. Jeg følte at dette var en metode som fungerte for meg. Transkripsjonene inkluderte alle ordene som ble sagt. Dette henger i tråd med Dalland (2020) som peker på at det er vanlig å inkludere samtlige ord slik det er sagt, for å kunne gjenoppleve intervjuet. De detaljerte transkripsjonene fikk derfor et muntlig preg over seg. Etter intervjuene var ferdig transkribert, gjennomførte jeg en kontrollsjekk opp mot lydopptakene for å sjekke at de stemte.

### 3.10 Tematisk analyse

Braun og Victoria (2006) hevder at en tematisk analyse er en metode som sikter på å plassere, undersøke og rapportere temaer fra et datasett. Med denne metoden vil det være mulig å få bedre oversikt over datamaterialet. Det er også vanlig at metoden er til hjelp for å kunne tolke ulike deler av forskningen (Boyatzis, 1998 i: Braun & Clarke, 2006).

Johannesen (2018) påpeker at et tema i denne sammenhengen er data som har likheter. Hvert tema blir en kategori som inneholder data med viktige fellestrekk. I dette forskningsarbeidet er temaene som kom fram i analysen;

- Lærernes forståelse av tilbaketrunkne elever
- Hva lærerne ser på som utfordrende
- Arbeid med trygghet og mestring

- Bevisstgjøring for eleven som viser innagerende atferd
- Bevisstgjøring for klassen som helhet

Svarene innenfor hvert tema skal hjelpe med å svare på de to problemstillingene (Johannessen, 2018). Problemstillingene tar for seg hvilke erfaringer og kunnskaper lærere har om elever som viser innagerende atferd, og hvordan lærere arbeider for å støtte elever som viser innagerende atferd. Den tematiske analysen består av fire faser; forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Analysen kan sies å være en dynamisk prosess der det er mulig å bevege seg fram og tilbake mellom de ulike fasene, men i mitt tilfelle som er ny i denne typen arbeid kan de fire fasene hjelpe til å få oversikt over analysen (Johannessen, 2018).

I forberedelsesfasen leste jeg gjennom datamaterialet for å få oversikt over helheten. I tillegg ble det skrevet noen korte kommentarer i marginen til teksten. Dette gjorde det enklere å få et overordnet blikk på innholdet i teksten, som jeg sørget for å gjøre meg godt kjent med. Ifølge Johannesen (2018) handler forberedelsesfasen om å få oversikt over dataene, da det som regel vil være lønnsomt å vite hvilke data som skal jobbes med i analysearbeidet. Braun og Clarke (2006) peker på at det er viktig å lese hele datasettet minimum en gang for å bli kjent med det. Dette vil også kunne føre til ideer og legge et godt grunnlag for gjenkjenning av mønstre i dataene (Braun & Clarke, 2006).

I kodingen som er det andre steget i den tematiske analysen markerte jeg først de relevante utdragene av teksten i grønt, de ikke-relevante i lilla og de kodene som muligens var relevante i gult (Johannessen, 2018). Braun og Clarke (2006) påpeker at dette er en måte å utføre kodingen på, for å finne frem til ulike mønstre. Kodingen belyser de viktige elementer i dataene. Dette gjøres for å bli klar over innholdet i dataene, for å få en grundig innsikt i dataene og for å gjøre dataene klare for kategoriseringsfasen (Johannessen, 2018). Ifølge Braun og Clarke (2006) er det viktig å jobbe systematisk med hele datamaterialet. Mønstre som gjentar seg, vil legges frem som temaer. (Braun & Clarke, 2006).

Kategoriseringen er det tredje steget i den tematiske analysen. Her skal forskeren dele dataene opp i overordnede kategorier som kalles temaer. Innenfor hvert tema skal data som har viktige elementer til felles samles (Johannessen, 2018). I kategoriseringen startet jeg med seks ulike

temaer, men endte til slutt opp med fire. Etter å ha blitt godt kjent med datamaterialet og gjennomført kodingen endte studien opp med seks temaer. Deretter ble datamaterialet plassert innenfor de ulike temaene. Det viste seg at det ikke var nok data til temaet *forventninger*. Dette temaet ble følgelig utelatt fra studien. Grunnet prosjektet sin tidsramme var det ikke aktuelt å samle inn mer data. Temaet *elevens ståsted* ble slått sammen med temaet *bevisstgjøring for eleven* ettersom dette var to temaer som inneholdt data med store likhetstrekk.

### 3.11 Etske hensyn og vurderinger

I en studie der metoden er kvalitativt intervju vil etiske utfordringer knyttes til blant annet nærhet i relasjonen mellom forsker og deltaker (Foss & Ellefsen, 2004). Thagaard (2013) fremhever at forskeren må ha tenkt gjennom spørsmålene godt på forhånd. Spørsmålene skal ikke legge opp til svar om informasjon som kan føre til at deltakeren vil angre i etterkant av intervjuet. Det er viktig at deltagelse i studien ikke skal føre til uheldige konsekvenser for deltakeren. Forskeren skal forholde seg til informasjonen som gis av deltakeren og skal for eksempel ikke konfrontere deltakeren med egne tolkninger av situasjonen. Om forsker tenker at kroppsspråket og stemmebruk forteller noe annet enn svarene skal forskeren uansett forholde seg til de svarene deltakeren gir (Thagaard, 2013). Et godt etisk prinsipp er at deltakerne i studien er de første som leser den ferdigstilte teksten. Det er ingen informasjon som kan gjøre skade på deltakerne i teksten. Teksten gir på ingen måte et feilaktig bilde av deltakerne. Et annet viktig prinsipp er å presentere dataen slik den er. Av og til kan det være deler av intervjuet det er fristende å justere for å oppnå et mer passende resultat. Dette har blitt unngått fordi det ville vært en handling som strider mot de etiske prinsippene innen forskning (Postholm & Jacobsen, 2018).

Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata, blitt godkjent og følger deres retningslinjer (Vedlegg 3). I oppgaven brukes det pseudonymer for deltakerne som er anonyme. At deltakerne er anonyme medfører at deltakerne og arbeidsplassen deres ikke skal kunne gjenkjennes i oppgaven. Transkripsjonene og lydopptak vil slettes etter godkjenning av oppgaven. Intervjuene er gjennomført midt i deltakerens arbeidsdag. Hektiske dager og uforutsette utfordringer på skolen er en del av lærernes arbeid. Dette kan imidlertid ha påvirkning på deltakernes evne til å svare på intervjuene. Funnene i oppgaven legges frem med ydmykhet.



### 3.12 Forskerens forforståelse

Et annet viktig etisk hensyn er at forskeren er klar over sitt eget forhold til det som forskes på. Glesne (2011) peker på at flere faktorer har betydning for forskningen. Formålet og situasjonen samt forskerens egne verdier og karakter er alle forhold som kan ha innvirkning på forskerens rolle (Glesne, 2011 i: Postholm & Jacobsen, 2018). Elever som sliter eller ikke evner å bli en del av klassefellesskapet har fanget min oppmerksomhet. Det er ikke uvanlig at elever som viser innagerende atferd kan oppleve å falle utenfor fellesskapet. Det kan være flere årsaker til dette. En av grunnene til at dette kan skje kan handle om lærerens fokus i arbeidshverdagen. Kanskje er det mange lærere som retter fokus mot den enkelte dag istedenfor å jobbe mot fremtidsrettet utvikling hos elevene. Det er viktig å være klar over at med et slikt syn vil det kunne påvirke tolkningen av funn som har blitt gjort i denne oppgaven. Kanskje er det mange lærere som retter fokus mot den enkelte dag istedenfor å jobbe med fremtidsrettet utvikling hos elevene. Det er viktig å være klar over at med et slikt syn vil det kunne påvirke tolkningen av funn som har blitt gjort i denne oppgaven.

## 4. Resultater

I resultatdelen vil funnene fra de gjennomførte intervjuene komme frem. Resultatdelen har fem temaer;

1. Lærernes forståelse av tilbaketrunkne elever
2. Hva lærerne ser på som utfordrende
3. Arbeid med trygghet og mestring
4. Bevisstgjøring for eleven
5. Bevisstgjøring for klassen som helhet

Under hvert tema blir det lagt frem utdrag fra de transkriberte intervjuene. I oppgaven vil informantene bli omtalt som Vilde, Margrethe og Silje.

Oppgaven har to problemstillinger. Tema 1 og 2 er knyttet til den første problemstillingen som er «Hvilke erfaringer og kunnskaper har lærere om elever som viser innagerende atferd? Det første temaet handler om hvordan lærerne forstår elever som viser innagerende atferd og hva de tenker er typiske tegn på innagerende atferd. Det andre temaet går ut på hvilke utfordringer innagerende atferd kan føre til for elevene. Her kommer informantene blant annet inn på at elevene som viser innagerende atferd kan ha utfordringer i det sosiale samspillet.

Den andre problemstillingen er «Hvordan arbeider lærere for å støtte elever som viser innagerende atferd?». Resultatene fra tema 3, 4 og 5 er knyttet til denne problemstillingen. Tema 3 handler om behovene tilbaketrunkne elever har for trygghet og mestring. Informantene forteller om en balansegang som eksisterer mellom disse to behovene. I både det fjerde og femte temaet snakkes det om bevisstgjøring. Tema 4 handler om bevisstgjøring for eleven. Her kommer lærerne inn på metoder de bruker for at elevene skal bli mer bevisst på sin egen atferd. Tema 5 handler om bevisstgjøring for klassen som helhet. Her forteller informantene om hvordan de bruker programmet «Steg for steg» og videosnutter til å hjelpe klassen til økt bevissthet overfor medelever. Mellom de to problemstillingene er det naturligvis en overlapp. Dette ettersom lærerens kunnskap og erfaringer legger grunnlaget for praksis og arbeidsmåter.

### 4.1 Lærernes forståelse av tilbaketrunkne elever

Det kommer frem blant informantene at elever som viser innagerende atferd kan ha en tendens til å bli oversett i klasserommet. Grunnen til dette kan være at det er andre saker eller

elever som opptar lærerne. To av informantene gir uttrykk for at det gjerne er elever som viser en mer utagerende atferd som får oppmerksomheten til læreren:

*Vilde: Det er ingenting å stikke under en stol at de som fremhever seg får mest oppmerksomhet og taletid, men jeg har vært på skolen i såpass mange år at jeg er oppmerksom på at vi har begge deler.*

*Silje: Det er jo fort gjort at det er de som lager mye lyd som får oppmerksomheten, så bare det å være bevisst på det. Jeg har noen ganger i perioder hatt det litt travelt, så jeg har skrevet bokstaven til eleven på hånd, så jeg husker å gå innom og spørre..*

Vilde og Silje forteller at elever som viser mer innagerende atferd ikke tar stor plass i klasseromssituasjoner. Vilde peker på at lærere ofte er mer opptatt av de elevene som gjør seg fysisk synlige i klassen, men at hun er oppmerksom på at det også finnes mer stille elever i klassen. Silje forteller at det kan være nødvendig å huske å se til de stille elevene ettersom det er de som lager mest lyd som får oppmerksomheten i klasseromssituasjonene. Margrethe uttrykker at hun er opptatt av den emosjonelle tilstanden til elevene som viser innagerende atferd. Silje påpeker også at det er mye som skjer på innsiden hos disse elevene;

*Margrethe: ... Å agere er jo å handle, at du kan handle inne i kroppen og de personene som har det sånn, de har det vondt. Tankene de kan virre noe veldig, de har vanskelig for å sette tankene på en rett strek, selv om de sitter stille og rolig og ser på læreren så kan de være tusen andre steder i tankene samtidig.*

*Silje: Ja, jeg tenker først og fremst på elever som er veldig reservert og stille, også vet jeg litt mer i teorien at ja, de har ofte veldig mye uro og følelser som de strever med å få uttrykt da. Så det er vel det sånn som vi ser på skolen de elevene som aldri rekker opp hånda, redd for å fremføre, kan streve litt sånn sosialt. De som ofte ikke vil på skolen.*

De to informantene gir uttrykk for at elever som viser innagerende atferd kan oppleve en indre uro og at denne uroen kan ta stor plass. At elevene som viser innagerende atferd gjerne gjør seg litt usynlige er et annet moment Silje gir uttrykk for i sin forklaring. At elever som

viser innagerende atferd ikke gjør så mye ut av seg kommer også frem hos de to andre informantene;

*Vilde: ... Jeg tenker jo på de som er litt stille, de som ikke gjør så mye ut av seg, de som kanskje sitter der når de andre prater, som ikke rekker opp hånda så mye, som er til stede, men prøver å kanskje gjøre seg litt usynlig..*

*Margrethe: Det er lite atferd, lite bevegelser fysisk, lite bruk av verbal kommunikasjon også ofte lite øyekontakt [..]. Også må man huske på at selv om kroppen er rolig, at de sitter stille på stolen og ikke sier noe så kan det være et skikkelig kaos innvendig.*

Som nevnt innledningsvis i denne delen blir det i forklaringene til Vilde og Margrethe pekt på at elever som viser innagerende atferd ofte blir litt usynlige. Vilde viser til at det er mulig at disse elevene ikke ønsker å bli synliggjort, mens Margrethe uttrykker at det kan eksistere et kaos på innsiden til tross for at de sitter stille på stolen. For å oppsummere forståelsen av elever som viser innagerende atferd, peker informantene på at dette er elever som ikke alltid får den samme oppmerksomheten som andre elever som viser en mer utagerende atferd. Disse elevene kan slite med en indre uro og streve sosialt, i tillegg til at de ofte kan være stille og gjøre seg litt usynlige.

#### 4.2 Hva lærerne ser på som utfordrende

I intervjuene uttrykker deltakerne hva de ser på som utfordrende for elevene som viser innagerende atferd. De peker på utfordringer i relasjon til andre elever der kroppsspråk og indre uro er sentrale faktorer. En av deltakerne gir uttrykk for at sosialt samspill kan være utfordrende for elever som viser innagerende atferd;

*Vilde: jeg er sikker på at det kan være en del misforståelser på mimikken rett og slett at andre ikke leser kroppsspråket deres riktig, fordi de kan tolkes som sure eller uinteresserte eller avvisende, når de egentlig bare er usikre og vet ikke hvordan de skal komme inn i leken for eksempel.*

Vilde gir uttrykk for at elever som viser innagerende atferd kan ha et fattig kroppsspråk som av andre kan tolkes som avvisning. Det kan virke som om dette gjør at andre elever holder

avstand til dem. Silje forteller at elevene som viser innagerende atferd kan ha et ubevisst forhold til hvordan de ser ut i lek, mens Vilde forteller at de kan oppfattes å være mer negative enn det som er tilfelle.

*Silje: Det er ikke alle som er bevisst på hvordan de ser ut i lek hvis de ser sure og sinte ut, ser ned, da er det kanskje litt vanskelig å ta kontakt.*

*Vilde: ... det er lett å kanskje også ta de for å være surere enn de er eller vanskeligere å ha med å gjøre.*

De to informantene forteller at den innagerende atferden kan bli uttrykt med en sur mine og at dette kan gjøre at andre elever holder avstand. At elevene som viser innagerende atferd ikke selv er klar over hvordan de fremstår kan føre til at de sliter i det sosiale samspillet. Dette kan igjen resultere i at de ikke får deltatt i lek. Samtlige av de tre informantene gir uttrykk for at leken er veldig viktig å ta del i;

*Margrethe: Lek er trening til voksen atferd, voksent liv, så lek er faktisk veldig alvorlig. Den som ikke får leke, får ikke trent seg på voksen atferd.*

*Silje: ... å legge til rette for at elever får leke da for eksempel, aktiviteter, og ja man kan bygge relasjoner. På første og andre trinn er det satt av mye tid til leker, men det kan jo godt forsvinne litt hvis man har mye å gjøre på timeplanen. Så være nøye på at elevene får lekt, at man setter sammen en spillgruppe for eksempel og er nøye på at alle blir inkludert i en lek, at de får vært med...*

*Vilde: ... lekespråket er jo kjempeviktig sosialt. Alle de der uskrevne reglene og sånn er jo kjempeviktig. Så de som aldri sier fra og kanskje ikke spør heller, de kommer kanskje ikke helt inn i den leken, fordi de får ikke de sosiale kodene.*

De tre informantene uttrykker at deltagelse i lek vil være viktig for barnas sosiale utvikling. Det blir pekt på at leken fungerer som trening til voksen atferd. Leken vil også være viktig for relasjonsbygging, samt at deltagelse i leken er viktig for å kunne få de sosiale kodene. Å

konsentrere seg om leken er noe elever som viser innagerende atferd kan ha vanskeligheter med. Margrethe forteller at hvorvidt de er til stede i leken kan sees på blikket;

*Margrethe: Kanskje de sitter med noen terninger og bygger et hus eller bygger noe sånt noe. Følg litt med på øyet på blikket. Er blikket med, ser han på medelever, ser han på klosser, eller farer blikket fort ut til høyre, venstre, opp og ned? For da tenker de gjerne på andre ting.*

Informanten sitt utsagn viser til at elevene gjerne har oppmerksomhet rettet mot annet enn leken. Videre gir hun et eksempel på hvordan den «indre uroen» kan påvirke forutsetningene for å lære for eleven. I eksempelet trekker Margrethe frem en elev som brukte mye krefter på å holde seg rolig i klasserommet. Dette var ødeleggende for læringen til eleven;

*Margrethe: Inne i klasserommet brukte han så mye energi på å holde seg selv i sjakk, så han fikk ikke med seg så mye av det som skjedde der inne, men ute i grupperommet der det ikke var andre elever og kun meg som godtok det helt greit. Han kunne gå rundt og sånn, og lærte masse selv om han var fysisk urolig der, men da fikk han slippe uroen i kroppen ut gjennom lyder og fikk kapasitet til å lære samtidig.*

Margrethe uttrykker at den innagerende atferden kan kreve mye energi, uten at dette nødvendigvis blir lagt merke til av omstendighetene, men at det kan være til hjelp for eleven å få sluppet ut uroen. Et annet eksempel på en utfordring for elever som viser innagerende atferd er aktiviteter der ting skjer fort og der deler av kommunikasjonen er underforstått. Vilde forteller at elever som viser innagerende atferd kan slite med dette i stor grad;

*Vilde; ...spesielt det som er vanskelig for de som viser innagerende atferd er der det skjer fort. Hvor reglene og alt endrer seg underveis. Og det kan være de fantasireglene som ikke har noen ordentlige regler og.*

Vilde gir uttrykk for at de sosiale kodene kan være vanskelige. Dette kan gjelde spesielt regler i lek som endrer seg etter hvert i leken, eller at det ikke eksisterer noen klare regler.

Kort fortalt kom det frem blant informantene at utfordringer knyttet til innagerende atferden kan handle om det sosiale samspillet til jevnaldrende. Dette kan føre til at det blir vanskelig å delta i leken. Elevene som viser innagerende atferd kan slite med å konsentrere seg om leken og de kan slite i lek der det skjer regelendringer underveis. Den indre uroen kan gå utover mulighetene de stille elevene har til å lære.

#### 4.3 Arbeid med trygghet og mestring

I intervjuene uttrykker informantene at elever som viser innagerende atferd trenger å føle seg trygge. Videre kommer det frem at dette er nødvendig for at elevene skal kunne rette oppmerksomheten mot skolearbeidet og at de skal kunne utvikle sosiale relasjoner til andre elever. Margrethe forteller om betydningen av bekreftelse;

*Margrethe: Det er en gruppe som kan ha veldig hjelp av å komme ut først sammen med læreren og få en bekreftelse på at «det kan du det kan du».*

Margrethe peker på at elevene som viser innagerende atferd trenger å kjenne seg trygge på skolen. For å oppnå dette uttrykker hun viktigheten av at elevene er trygge på at de kan mestre og at de kan trenge en bekreftelse for å oppnå denne tryggheten. Videre forteller Margrethe at det kan være lurt å begynne en enkel samtale. Vilde forteller at hun tar i bruk spørsmål hun vet at de tilbaketrukne elevene ikke har problemer med å svare på;

*Margrethe: ... det kan være lurt å begynne med en generell samtale. «Tok du følge med noen til skolen i dag, hvem gikk du sammen med?». Bare for å spore hodet deres inn på her og nå. Også begynner du med veldig enkle ting. Det kan være alt fra. «Har du med deg matteboka. Hvor har du den? Har du den i sekken, i hylla di?». Spørsmål som de bare svarer ja og nei på.*

*Vilde: Altså jeg har av og til veldig enkle spørsmål når jeg sitter med dem i lyttekrok for eksempel. Jeg jobber jo med de små da, så kan vi liksom snakke om «hvilken dag er det i dag?*

De to informantene gir uttrykk for at enkle oppgaver er nødvendig for å skape trygghet hos elevene som viser innagerende atferd. Disse spørsmålene kan elevene svare på uten at de må streve. Margrethe uttrykker videre at elevene må utfordres gradvis:

*Margrethe: Legge opp til at de kan finne svaret eller at de kan svare, sånn at de føler seg trygg på svaret. Også utfordrer du det litt sånn forsiktig etter hvert. Det er det med også å bygge tillit og selvtillit. Begge deler.*

Margrethe peker på selvtillit og tillit som viktige faktorer, som elevene trenger for å kunne imøtekomme utfordringer. Silje deler dette synet. Hun antyder at det er fordelaktig med en rolig start, men at det samtidig er viktig at det stilles krav;

*Silje: Det handler jo egentlig om å bli kjent også begynne i det små og heller bygge på etter hvert. Og litt sånn jeg opplever at de spør om hjelp fordi de er usikre, men da kan jeg si «dette klarer du fint alene. Det ser jeg jo at du har klart før». Stille litt krav, trygge dem på at de får det til.*

*Silje: Jeg tenker det er veldig lurt at de ikke får slippe unna, for da forteller man jo gjerne at det er farlig å fremføre hvis de får slippe unna, så det er jo det å legge til rette for at de kan mestre i de situasjonene.*

Silje forteller at hvis barna ikke trenger å fremføre, kan de oppfatte dette som at fremføringer ikke er bra for dem. Hun uttrykker at det er viktig at læreren legger opp til at de tilbaketrakne elevene kan mestre de utfordrende situasjonene. Informantene peker på at en måte å bygge selvtillit er å sette tilbaketrakne elever opp i situasjoner der de er trygge og kan føle på mestring, som i disse to eksemplene som følger;

*Margrethe: Du kan gå gjennom et spill, du kan gå gjennom regler, du kan gå gjennom stoff så de blir trygge på det[.] de kan fortelle reglene og vokse på den måten.*

*Silje: Kanskje de kan ha med seg en venn, kanskje de kan presentere for en mindre gruppe ja, men ikke at man slipper det helt. [..] Det er ikke alltid at det er til elevens beste å være snill og si at «du slipper unna» liksom. Det er jeg litt imot, men å prøve å si at «jeg skjønner at det er vanskelig» og prøve å legge til rette så de får mestringsopplevelse også oppleve at det var egentlig ikke så farlig allikevel.*



Margrethe viser til at tilbaketrukne elever kan ha glede av å forklare noe de kan. Silje uttrykker at læreren bør utføre tiltak så elever som viser innagerende atferd også kan oppnå mestringsfølelse istedenfor at de ikke gjennomfører oppgavene. Hun uttrykker også at det ikke er bra for elever å slippe å gjennomføre gjøremål, men at læreren viser forståelse og ønsker å finne alternative løsninger som vil være til hjelp. Margrethe peker på at konkurranse kan være utfordrende for elever som viser innagerende atferd;

*Margrethe: Veldig mange elever er veldig opptatt av konkurranse, men det skal du være forsiktig med i denne gruppen siden hvis de er inni seg er redd for å vise at de kan ta feil er det mange av de som låser seg helt med engang det blir konkurranse element.*

*Margrethe: La oss si at de skal svare på femten spørsmål, også får du den som er innadvendt til å være sekretær og skrive ned svarene. Da har eleven en grunn til å være med å lære svarene, men trenger ikke vise at han ikke kan det.*

Margrethe uttrykker at det kan være lurt å ha tenkt ut roller på forhånd for elever som viser innagerende atferd. I eksempelet forklarer Margrethe at en rolle som sekretær vil være fint for en stille elev. Dette kan være en meningsfull rolle samtidig som eleven ikke trenger å være redd for å ikke mestre arbeidsoppgave.

Det kommer frem blant informantene at det viktig at læreren tar hensyn til behovene tilbaketrukne elever har. Vilde forteller at noen elever ønsker å være litt alene;

*Vilde: «Jeg vil egentlig være litt usynlig, det er helt greit for meg». Så det er litt sånn at vi ikke skal trå over de tersklene heller. For i noen settinger er det helt ok å være litt stille og beskjedne. Jeg har jo hatt elever som helst vil gå alene i friminuttet.*

I likhet med Vilde er også Margrethe opptatt av at læreren tenker på grensene til elevene, og hvordan man presser dem når de befinner seg utenfor komfortsonen. Videre forteller Vilde om en balansegang mellom trygghet og utvikling av potensial, mens Margrethe forteller at det hvert fall ikke hjelper å si at de skal prate høyere midt i klasserommet;

*Vilde: ..du må være forsiktig for hvor grensene til barna går da. Men allikevel skal man jo være proaktiv og prøve å få ut det beste potensialet de har. Så det er en balansegang.*

*Margrethe: Men bare stå i klasserommet og si at de må prate høyere «du må svare på dette, dette kan du», det gjør bare vondt verre. Da ender det opp med at de ikke kommer på skolen. Da har de vondt i magen da de skal gå hjemmefra.*

De to informantene uttrykker at selv om læreren ønsker å hjelpe elevene til å utvikle seg, er det viktig at det blir gjort på riktig måte og i passende situasjoner. En balansegang mellom trygghet og arbeid med å utvikle potensial blir pekt på. I tillegg trekkes det fram at konsekvensene kan være alvorlige dersom tilbaketrunkne elever presses på feil måte.

I arbeid med trygghet og mestring er informantene opptatt av å utføre tiltak så elevene kan kjenne seg trygge så de kan settes opp i situasjoner som er utfordrende for dem. Dette kan handle om å starte i det små og utfordre elevene gradvis i skolearbeidet. Blant informantene blir selvtillit og tillit pekt på som viktig. At de kan forklare om regler de nettopp har lært kan hjelpe dem til å vokse. Videre blir det pekt på at det er viktig at læreren lytter til de stille elevene. Av og til kan det være helt greit at de ønsker å være på egenhånd. Læreren bør også være obs på balansegangen mellom mestring og trygghet. Informantene uttrykker at krav må stilles på riktig måte. Hvis ikke kan det føre til en følelse av nederlag og alvorlige følger som at elever ikke møter opp på skolen.

#### 4.4 Bevisstgjøring for eleven

Informantene gir uttrykk for at ubevissthet til egen atferd kan skape utfordringer i samspill med andre elever. Lærerne forteller i intervjuene at de jobber med bevisstgjøring og uttrykker at dette kan hjelpe elevene til å mestre lek som de peker på som et viktig element i intervjuene. Vilde forteller at hun prøver å speile elevene som viser innagerende atferd, mens Silje forteller at hun jobber med å hjelpe til med å gjøre elevene bevisst på hvordan de kan tolkes av andre;

*Vilde: «Hva føler du når jeg sitter sånn? Hva føler du nå? Føler du at jeg har lyst til å prate med deg?» Altså prøve å speile de litt kanskje, uten å si «du er sånn du».*

*Silje: Det er ikke alle som er bevisst på hvordan de ser ut i lek hvis de ser sure og sinte ut, ser ned, da er det kanskje litt vanskelig å ta kontakt. Og hva man sier når noen spør, leke liksom åssen man svarer. Ja, jobbe med litt sånn bevisstgjøring, at de er klar over selv, hvis de ønsker å leke med noen andre, men ikke får det helt til, bli klar over hvordan de kan tolkes da av andre. Så det prøver jeg..*

Vilde uttrykker at bevisstgjøringen kan jobbes med gjennom å speile uttrykkene elevene viser og deretter stille spørsmål til elevene om hvordan uttrykkene kan oppfattes. Ved å spørre om hva elevene føler når de selv ser disse uttrykkene kan de bli bevisste på hvordan andre elever kan tolke deres eget kroppsspråk. Silje uttrykker også at de kan ha vanskeligheter med å forstå hvordan de kan oppfattes av andre i leken og at dette er noe de trenger hjelp til.

Vilde forteller videre at elevene som viser innagerende atferd kan oppleve friminuttene som vanskelige. Grunnen til dette kan være at de sliter i kommunikasjonen med andre elever;

*Vilde: Hvis det har vært noen kjipe friminutt så spør jeg de litt «men hvordan sa du det? Sa du i fra? Skjønte han det du mente? Eller skjønnte hun at det var det du ville? Kanskje det er lurt at du sier ifra så de vet det? Vil du at jeg skal si ifra for deg?». Altså på en måte hjelper de ut av noen sånne dårlige vaner.*

Vilde uttrykker at det kan være nødvendig å hjelpe med å klargjøre opplevelsen de sitter med for at de skal få forståelse av hva som skjedde. Denne klargjøringen kan skje i form av lærerens spørsmål, som kan gjøre at elevene får bedre grunnlag til å forstå situasjonen som oppstår. Silje gir eksempler på situasjoner der hun uttrykker at de trenger å bli bevisst på sin egen atferd;

*Silje: De er jo ofte litt sånn egenrådige opplever jeg mange ganger, men da og er det litt å bevisstgjøre de litt «nå velger du å leke alene» istedenfor at de føler at de ikke får være med.*

*Silje: Jeg stod og så litt på dem i vinduet så kom eleven inn og sa «ingen ville leke med meg» også sa jeg «men du stod sånn her» og viste, «men det stod mange rundt og jeg så noen spurte deg»..*

Silje gir uttrykk for at hun jobber med å bevisstgjøre elevene om at de noen ganger selv velger å leke alene. I situasjonen der eleven sa «ingen ville leke med meg» påpekte Silje til at eleven hadde blitt spurt av andre elever om å leke. Dette kan hjelpe eleven med å bli bevisst på hva som skjedde i friminuttet, som eleven kan dra nytte ved senere anledninger.

Oppsummert er informantene opptatt av å bevisstgjøre å hjelpe tilbaketrunkne elever til å se dem selv utenfra. De jobber også med å hjelpe elevene med å se situasjoner som oppstår i friminuttet utenfra og prøver å hjelpe de tilbaketrunkne elevene til å forstå hvordan deres egen atferd kan påvirke situasjonene de havner i.

#### 4.5 Bevisstgjøring for klassen som helhet

Lærerne peker på bevisstgjøring i elevgruppen som en viktig faktor for å skape et klasserom som har forståelse for hverandre. Det kommer frem blant informantene at det kan være lurt å arbeide med caser. To av informantene nevner at «Steg for steg» er et program som brukes for å arbeide med bevisstgjøring for klassen som helhet;

*Margrethe: En har forskjellige ord, begreper rundt forbi, vi har ofte kalt det «Steg for steg». Men det man jobber med forskjellige skuespill. Vi har en klasse her nå. La oss si de tok et begrep som sint. «Hvordan ser man ut når man er sint?». Så snakker de rundt det, også lagde hun grupper med case, der vi skulle gjøre noe sånn en ble sint og hvordan man utagerer. Også fremføre for klassen etterpå. Og da får du forskjellige måter som de fremfører sitt på.*

I programmet «Steg for steg» får elevene undersøkt episoder som ikke har skjedd i virkeligheten, men som er virkelighetsnære. Margrethe peker på at elevene får frem ulike tolkninger av situasjonen gjennom fremføringer i klassen. Et eksempel på en slik tolkning kan være at de lager et skuespill som handler om hvordan en sint elev ser ut. Vilde forteller at det er en fordel at episodene som diskuteres er oppdiktet;

*Vilde: Det som er så bra med sånt program med «Steg for steg». Da tar du opp episoder som ikke har skjedd på ordentlig, de er ikke emosjonelt bundet av at du sa det og jeg trodde ikke at jeg kunne være med, ikke sant. Det du har med deg når du har en opplevelse selv og du sier alltid det for «du skal angripe meg» for det. De sitter ikke med det i det hele tatt, men da har*

*vi episoder som står på et bilde også er det masse tekst bak så jeg veit liksom alltid hva som har skjedd. Også diskuterer vi ting da.*

Vilde er opptatt av at klassen ikke er emosjonelt knyttet til episodene og at elevene har bedre utgangspunkt for å kunne diskutere med hverandre ettersom alle vet akkurat hva som har skjedd. Den tredje informanten Silje forteller at videosnutter også kan hjelpe elevene for å få økt bevissthet.

*Silje; Så det er jo bevisstgjøring da, at man påvirker hverandre. For eksempel noen av de filmene viser noen elever som er sinte og sure på skolen, også ser man kanskje morgenen de har hatt hjemme, hvordan de har det hjemme. Så det er jo det å bygge under forståelsen da, litt bevisstgjøring da.*

Informanten peker på at de jobber med å utvide forståelsen elevene i klassen har for hverandre. Videosnittene kan hjelpe elevene til å få større bevissthet rundt medelever. I dette eksempelet kan elevene se at en elev blir sint og sur på skolen med bakgrunn i at eleven har det vanskelig hjemme.

Oppsummert gir lærerne uttrykk for at klassen som helhet skal kunne ha flere perspektiver på hvordan de ser andre. Dette jobber de med gjennom «Steg for steg» der de har mulighet til å diskutere oppdiktete caser. I arbeid med casene får elevene mulighet til å leve seg inn i disse gjennom å fremføre dem og på denne måten få et forhold til de ulike begrepene. De jobber også med videosnutter. Dette er til god hjelp for arbeid med bevisstgjøringen for andre elever og dermed få en utvidet forståelse.

## 5. Drøfting

Denne masteroppgaven har to problemstillinger. De lyder som følgende:

- Hvilke erfaringer og kunnskaper lærere om elever som viser innagerende atferd?
- Hvordan arbeider læreren for å støtte elever som viser innagerende atferd?

I drøftingsdelen ønsker jeg å sette søkelyset på mine funn i et forsøk på å besvare de problemstillingene.

Nedenfor følger er en oversikt over de fem temaene fra resultatdelen:

1. Lærernes forståelse av tilbaketrunkne elever
2. Hva lærerne ser på som utfordrende
3. Arbeid med trygghet og mestring
4. Bevisstgjøring for eleven
5. Bevisstgjøring for klassen som helhet

Funnene som ble presentert under disse temaene legger grunnlaget for drøftingen i oppgaven. *Når innagerende atferd kan bli et problem* (5.1) er den første delen. Resultatene fra tema 1 og 2 legger grunnlaget for denne delen, som drøfter den første problemstillingen. Her vil jeg drøfte erfaringene og kunnskapene lærere har om elever som viser innagerende atferd. Særlig teori fra Lund (2012) vil anvendes her for å støtte opp funnene som blir lagt fram i denne delen.

Den andre delen av drøftingen, *Forholdet mellom trygghet og mestring* (5.2) har grunnlag i resultatene fra tema 3, og funnene som drøftes her er et forsøk på å besvare den andre problemstillingen. Her vil jeg se på forholdet mellom trygghet og mestring i lærerens arbeid med elever som viser innagerende atferd. I denne delen av drøftingen er Nyborg et al., (2020) sin studie om muntlig aktivitet for tilbaketrunkne elever særlig relevant.

Den tredje og siste delen av drøftingen, *Lærerens arbeid med bevisstgjøring* (5.3) har grunnlag i tema 4 og 5 i resultatdelen. Denne delen skal i likhet med del to også forsøke å svare på den andre problemstillingen. Her vil jeg drøfte lærerens arbeid med bevisstgjøring hos den enkelte elev og i klassen som helhet. Teori om inkludering er særlig relevant i diskusjonen rundt lærerens bevisstgjøringsarbeid.

### 5.1 Når innagerende atferd kan bli et problem

Drugli (2008) forteller at sosial kompetanse kan føre til at barna kan oppleve mestring i samhandling med andre barn gjennom å danne relasjoner. Sosiale kompetanse gjør at barn evner å holde på relasjoner. Det kan virke som at barn som viser innagerende atferd innehar denne kompetansen i liten grad. Vilde forteller at elever som viser innagerende atferd for eksempel ikke stiller spørsmål i leken, mens Margrete påpeker at disse elevene kan ha problemer med konsentrasjon i lek. Midt oppi leken kan tankene være et helt annet sted.

Informantene er enige om at lek er et viktig redskap for barnas sosiale utvikling. De forteller at lek handler om å trene på voksen atferd, bygge relasjoner og at den er viktig for det sosiale. Videre forklarer de at innagerende atferd kan føre til at elever ikke henger med i lek og kan være spesielt utfordrende for denne elevgruppen.

Kalutskaya et al. (2015) fremhever at elever som viser innagerende atferd kan ha sosiale bekymringer, noe som kan føre til at de ikke blir sett på som gode lekekamerater. Informanten Vilde forteller at elever som viser innagerende atferd spesielt sliter i lek som skjer fort der reglene er uklare. Hun uttrykker også at tilbaketrunkne elever sliter i lek fordi de ikke forstår sosiale kodene. Det kan være vanskelig for lærere og medelever å tolke atferden til elever som viser innagerende atferd. Den indre uroen kan ta stor plass gjennom at uttrykk som usikkerhet og avvisning kan vise seg. I leken kan tilbaketrunkne elever møte på regler som de ikke forstår og de kan slite med å uttrykke seg. Dette kan påvirke samspillet til andre elever. Funnene indikerer at det kan også påvirke mulighetene de har til å skaffe seg sosial kompetanse. Dette stemmer overens med tidligere forskning.

Ifølge Lund (2012) kan deres negative vurdering av egne ferdigheter føre til at de ikke får oppfylt behovet om trygghet i møter med jevnaldrende barn. Funn i oppgaven viser til at disse elevene ikke har et perspektiv utenfra på seg selv, og at de derfor kan virke mer negative i sosiale settinger enn det de egentlig er. Sett i lys av Lund (2012) kan det forstås som at den negative selv vurderingen kan påvirke hvordan tilbaketrunkne fremstår i møte med andre elever. Et annet funn viser at elever som viser innagerende atferd kan se sinte og sure ut og at blikket vendes nedover. Dette kan gjøre det vanskelig for andre barn å ta kontakt. Innagerende

atferd kan forstås som et problem når det fører til at elever ikke får deltatt på ønskelig måte i lek og sosialt samspill og at de dermed ikke får mulighet til å utvikle de sosiale ferdighetene.

Lund (2012) forklarer i sin definisjon på innagerende atferd at det foregår følelser, opplevelser og tanker som holdes innvendig. I denne definisjonen kommer det også fram at uttrykk som avvisende, tilbaketrukket og usikkerhet kan signaliseres. Blant informantene blir det pekt på at medelever kan tolke tilbaketrukne elever som uinteresserte og avvisende. Vilde uttrykker at andre elever kan føle seg avvist av elever som viser innagerende atferd.

Med utgangspunkt i Lund (2012) sin definisjon kan innagerende atferd forstås som tosidig. Atferden vendes innover i form av følelser, opplevelser og tanker, men den synliggjøres også andre utenfra i form av avvisende og uinteresserte uttrykk. Funn i oppgaven peker på denne tosidigheten. Et funn viser på en side at det ikke er sikkert at stille elever ønsker å bli synliggjort. Et annet funn viser på en annen side at det kan eksistere et kaos på innsiden uansett om eleven sitter stille på stolen.

Det kommer også frem i funnene at elever som viser innagerende atferd strever med uro og følelser, og at den emosjonelle opplevelsen kan ta stor plass når de ikke får gitt uttrykk for det de kjenner på. Dette kan bety at elever som viser innagerende atferd ikke formidler ønske om hjelp fra læreren.

Andre forhold som kan trekkes frem er introverte elever. Nyborg og Mjelve (2017) peker på at introverte elever har behov for tid for seg selv og at dette er elever som er mindre sosiale og trives med det. At disse elevene finnes i tillegg til elever som viser innagerende atferd gjør at læreren i noen situasjoner oppleve tolkningsproblematikk, som i denne sammenheng betyr at det vil være vanskelig for læreren å skille mellom introvert og innagerende atferd.

Befring og Duesund (2012) fram at det ikke er uvanlig at rolige barn får mindre oppmerksomhet enn andre elever. Vilde uttrykker at det er fort gjort å tenke at tilbaketrukne elever har det bra og gjør som de skal. Hun antyder også at det heller ikke er hemmelighet at barn som viser mer utagerende atferd får mer oppmerksomhet. Nyborg og Mjelve (2017) belyser at det er elevene som viser utagerende atferd som får lærerens umiddelbare oppmerksomhet, og at mer stille elever kan havne litt i skyggen av omgivelsene. Dette hevder



Nyborg og Mjelve kan være med bakgrunn i at elever som viser innagerende atferd gjerne trekker seg litt unna det sosiale. Dette kan sees i samsvar med funnene som viser til at tilbaketrukne elever kan gjøre seg usynlige. Silje skriver gjerne bokstaven på fornavnet til den stille eleven på hånda, for å huske å se til eleven, mens Vilde peker på at lærere har en tendens til å være opptatt av elever som gjør seg fysisk synlige i klassen.

Mangel på oppmerksomheten kan føre til svekkede læringsmulighetene. Begrepet «utdanning for alle» brukes av UNESCO (1994). Dette er et politisk og verdiladet mål for skolen og handler om at alle elever skal få tilpasning i undervisningen uavhengig av forutsetninger og ferdigheter (Opplæringslova, 1998, §1-3). Samlet sett kan dette tyde på at inkluderingen av tilbaketrukne elever ikke er god nok.

Funnene og faglitteraturen (Nyborg & Mjelve, 2017) viser til at det kan være utfordrende for lærere å gi elever som viser innagerende atferd oppmerksomhet i lik grad som andre barn. Som tidligere nevnt kan det være at den manglende oppmerksomheten gjør at de ikke får de like muligheter til å lære som andre barn. Florian (2014) er opptatt av at inkluderende skoler må kreve høyere kompetanse hos lærerne. Blant informantene blir det pekt på at lærerne er mer opptatt av de elevene som gjør seg fysisk synlige i klassen. Etter §1-3 i opplæringsloven har alle elever uavhengig av forutsetninger rett på tilpasset opplæring. Dersom elever som viser innagerende atferd ikke får samme muligheter som andre elever vil dette være et brudd på denne paragrafen.

Nyborg og Mjelve (2017) beskriver at elever som viser innagerende atferd kan ha angst i sosiale situasjoner. Undervisning kan betraktes som en sosial situasjon. Videre påpeker Nyborg og Mjelve at elever som viser innagerende atferd kan vie mye oppmerksomhet til frykten for å uttrykke seg muntlig, og at lite oppmerksomhet derfor går til undervisningen. Et av funnene viser til en elev som brukte all kapasitet til å holde seg rolig i klasserommet og som følge av dette ikke hadde kapasitet til å lære. I dette tilfellet var det riktignok snakk om å holde igjen en mer utagerende atferd i form av lyder og bevegelser. Elever som viser innagerende atferd kan i ulike omstendigheter oppføre seg på måter som kan stå i kontrast med det «typiske vanskebildet». Lund (2012) poengterer at innagerende og utagerende atferd umiddelbart kan se veldig forskjellig ut, men at det er mulig å finne flere likhetstrekk ved å se nærmere på disse to formene for atferd. Atferden til eleven som strevde for å holde seg rolig

hindret elevens læring. Dermed blir det en tilbaketrukket atferd i klasserommet med bakgrunn i at det ikke gis uttrykk for uroen (Lund, 2012). Denne atferden blir en overlapping mellom innagerende og utagerende atferd. I og med at atferden ikke blir uttrykt og heller vendt innover kan den forstås som en form for innagerende atferd, mens uroen eleven opplever samt atferden som vises på grupperommet gjør at atferden også kan forstås som utagerende. Uansett så kan atferden forstås som et problem ettersom frykten opptar oppmerksomheten til eleven og er et hinder for elevens læring.

Den innagerende atferden kan bli et problem når andre elever tolker den som avvisning eller mangel på interesse. Dette medfører svekkede muligheter til å utvikle de sosiale ferdighetene for elever som viser innagerende atferd. Tosidigheten i innagerende atferden er en annen faktor som kan bli et problem. Denne tosidigheten kommer fram i definisjonen til Lund (2012) og blant informantene. Denne er kompleks og kan være utfordrende for lærerne å forholde seg til. Dette kan føre til at elever som viser innagerende atferd ikke får den oppmerksomheten de trenger. Mangel på oppmerksomhet kan medføre at kravet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3) ikke vil bli imøtekommet. Dette ville være et problem og i det tilfellet kan det forstås som at lærere ikke har gode nok kunnskaper om innagerende atferd.

## 5.2 Forholdet mellom trygghet og mestring

Med tanke på lærerens arbeid med elever som viser innagerende atferd viser Crozier (1995 i: Nyborg et al., 2020) til at uforutsigbarhet og å bli synliggjort er i kjernen av utfordringer for elever som viser innagerende atferd. Informantene uttrykker at det er viktig for elever som viser innagerende atferd å kjenne at de er trygge, for at de skal oppnå mestring i skolen. At tilbaketrukne elever opplever trygghet er viktig både for den faglige mestringen, men også for å skape relasjoner til medelever. Silje uttrykker at det må stilles krav til elever som viser innagerende atferd. Videre forteller hun at de kan ha behov for tilpasning gjennom å bli satt opp i situasjoner der de har gode forutsetninger for å mestre. Hattie (2009) sin forskning viser at lærerkompetansen er viktig, og det viser seg at læreren er den faktoren som har mest å si for læringsutbyttet elever har på skolen. For at lærerne skal kunne legge opp til gode læringsmetoder må de ha kjennskap til elevene og deres utfordringer (Brownell et al. 2010). Funn fra denne studien antyder at relasjonen til eleven er viktig og at læreren må vite hvor elevenes grenser går.

Nyborg et al. (2020) sin forskning på muntlig aktivitet hos tilbaketrukne elever viser at lærerne brukte metoder som gikk på å redusere angsten til elevene. De tilbaketrukne elevene fikk greie på spørsmål i forkant og svarte når det passet dem ved hjelp av et hemmelig tegn fra læreren. Samtlige informanter gir uttrykk for at de gjerne starter med generelle spørsmål for elever som viser innagerende atferd da disse kan svares enkelt på. Dette kan forstås som et tiltak de gjør for å etablere trygghet hos eleven.

Sett i lys av Crozier (1995 i; Nyborg et al., 2020) trekker informantene fram frykten elever som viser innagerende atferd har for å gjøre feil. Margrethe forteller at frykten kan føre til at elever låser seg helt i konkurransesituasjoner. Det vil si at det er viktig at læreren har tenkt igjennom hvordan arbeidsoppgaver i klassen legges opp for disse elevene. Om elevene blir satt opp i ugunstige situasjoner kan dette føre til nederlag. En slik situasjon kan være der de blir synliggjort i klassen og føler at de må prestere. Nyborg et al. (2020) påpeker at en viktig del av læringen er å lære av egne feil.

Claxton (2007) fremhever at det er viktig å få opplevelser av å være frustrert og forvirret i arbeidet på skolen. Det kan være vanskelig å legge opp til slike opplevelser for elever som viser innagerende atferd. Dette siden disse elevene gjerne opplever en indre uro som allerede tar stor plass pluss at de er redde for å gjøre feil (Lund, 2012). En fin rolle for en elev som viser innagerende atferd kan være å bidra som sekretær. En styrke med dette er at det vil være en meningsfull rolle samtidig som deres kunnskaper ikke blir synliggjort. En svakhet kan være at det ikke tilrettelegges for å gjøre feil og lære av feil.

Warnock (2005, i Haug, 2017) mener at inkludering skal handle om best mulig læring for elevene. Han peker på situasjoner der elevene har best mulighet for læring. I tillegg til god læring er det viktig for ham at elevene skal føle seg bra og oppleve tilhørighet. Det er rimelig å anta at dette er tanker mange lærere er enige i. Det kan problematiseres om lærere generelt evner å sette opp elever som viser innagerende atferd i situasjoner der de har gode muligheter for læring. Margrethe uttrykker at elever som viser innagerende atferd trenger å kjenne seg trygge på skolen. Haug (2017) fremhever at deltagelse i undervisningen sees på som viktig, men at kvaliteten på deltakelsen kan være begrenset.

At elever kan oppleve en begrenset deltagelse i undervisningen, gir et bilde av hvordan balansen kan være mellom mestring og trygghet for elever som viser innagerende atferd. Det er tydelig at elever som viser innagerende atferd er avhengig av forutsigbarhet på skolen og at de kjenner seg trygge i lærings situasjonene. Sett ut fra forskningen til Nyborg et al. (2020) virker det som at trygghet er det behovet som blir prioritert i størst grad. Et annet funn viser at det vil være negativt for tilbaketrukne elever om det ikke stilles krav til dem. I samsvar med funn fra denne masteroppgaven, fant Nyborg et al. (2020) at lærere er veldig opptatt av tryggheten til de tilbaketrukne elevene, og at det fører til at kvaliteten på deltagelsen til elevene blir begrenset.

Det er mulig at trygghet blir prioritert i større grad enn mestring for elever som viser innagerende atferd. En årsak til det kan være at elever som viser innagerende atferd har behov for trygghet for å kunne oppleve mestring. Til tross for det er det viktig at tilbaketrukne elever blir utfordret og dermed får mulighetene til å mestre. Det kan se ut som at mestring kan være utfordrende å legge opp til for tilbaketrukne elever. Dette med bakgrunn i at disse elevene kan føle på nederlag ved å ikke få til en arbeidsoppgave, noe som kan gjøre at det blir vanskelig for læreren å finne riktig vanskelighetsgrad på oppgavene. For at lærerne skal kunne gi passende støtte vil derfor lærerkompetansen være særdeles viktig (Hattie, 2009). Dette gjelder både med tanke på å kjenne til elevene sine grenser, men også for å være klar over hvilke metoder som egner seg for at elevene skal oppleve mestring samtidig som at trygghetsbehovet er ivarettatt.

### 5.3 Lærers arbeid med bevisstgjøring

Kalutskaya et al. (2015) antyder at tilbaketrukne elever kan oppleve sosiale bekymringer og at de kan oppleve det sosiale samspillet som problematisk. Bevisstgjøring for eleven kan hjelpe med å skape muligheter i den sosiale samhandlingen for tilbaketrukne elever. Lund (2012) påpeker at det vil være en fordel at flere perspektiver legges frem i arbeid med problemløsning. Funnene indikerer at ulike fremføringer kommer til syne gjennom arbeid med programmet «Steg for steg» og at det diskuteres i klassene. Bevisstgjøring i klassen som helhet medfører at ulike perspektiver og tanker blir synliggjort, noe som vil være viktig for å kunne få forståelse for medelever.

Lund (2012) peker på at elever som viser innagerende atferd sliter med å oppleve mestring i sosialt samspill. Det kommer frem blant informantene at de jobber med bevisstgjøring sammen med tilbaketrunkne elever. Som tidligere nevnt har elever som viser innagerende atferd ha utfordringer i lek sammen med andre barn. Vilde forklarer at hun forsøker å speile elever som viser innagerende atferd. Silje peker på at de trenger økt bevisst i sosiale settinger siden de sliter med å forstå hvordan de oppfattes av andre. Det kan problematiseres om manglende bevissthet fører til negative erfaringer i samspill med jevnaldrende. Kalutskaya et al. (2015) viser til at negative erfaringer i samspill med andre barn kan påvirke selvtilliten. Dette vil kunne påvirke et allerede negativt selvilde. Det er rimelig å anta at dårlig selvtillit og negative erfaringer er faktorer som forsterker hverandre og at dette gir et vanskelig utgangspunkt i sosialt samspill for elever som viser innagerende atferd. Det kan tolkes som at negative erfaringer gjør at den sosiale samhandlingen blir problematisk for elever som viser innagerende atferd.

Lund (2012) ser viktigheten av å arbeide med sosial persepsjon. Dette handler om at barnet skal kunne beskrive det som har skjedd og deretter koble følelser til det. Blant informantene kommer det fram at de jobber med å hjelpe elever som viser innagerende atferd med å få oversikt over situasjoner de har vært i. At barna er trygge på at opplevelsene deres blir tatt imot kan være til hjelp for å revidere opplevelsene deres og få et mer reelt bilde av hva som faktisk har skjedd. For eksempel viser et funn at en av lærerne hjelper elever i etterkant av friminutt. Dette gjøres med å spørre om hvordan kommunikasjonen med andre elever har foregått. Et annet funn viser at tilbaketrunkne elever kan føle at ingen vil leke med dem, når de egentlig har fått tilbud om å delta i leken. Det kommer også frem at de av og til velger å leke alene. Kalutskaya et al. (2015) peker på at tilbaketrunkne elever kan ha sosiale bekymringer. At de selv er bevisste på at de har muligheter til å leke med jevnaldrende er viktig. Om de ikke er bevisste på at de selv velger å leke alene er det mulig at de sosiale bekymringene blir forsterket.

Kalutskaya et al. (2015) fremhever at negative erfaringer i samspill med andre barn kan forsterke et allerede negativt selvilde for tilbaketrunkne barn. På en side kan denne bevisstgjøringen bli negativ. Dette med bakgrunn i at de vil forstå at andre barn ser på dem som avvisende. På en annen side kan bevisstgjøringen hjelpe tilbaketrunkne elever til å bli mer oppmerksomme på hvordan de framstår i sosialt samspill. Dette kan bety at de vil kunne få

muligheter til å forbedre den sosiale kompetansen, samt bedre vilkår til å oppleve mestring i sosial samhandling med jevnaldrende.

Henderson (2002) trekker fram at barn som viser innagerende atferd vurderer seg selv negativt i forhold til andre barn. Forskningen viser også at ferdighetsnivået til tilbaketrunkne barn ikke er lavt sammenliknet med andre barn, men at det er den negative vurderingen av egne ferdigheter som påvirker atferden deres i samspill med andre barn (Henderson, 2002). Funn fra denne masteren viser til at elever som viser innagerende atferd kan ha problemer med å forstå hvordan de blir oppfattet av andre barn i lek. Det er mulig at andre elever heller ikke er bevisste på sin egen atferd i møte med andre barn, men dette ser ikke ut til å prege dem. Crozier (2002 i: Nyborg & Mjelve, 2017) belyser i sin forskning at tilbaketrunkne elever er veldig opptatte av hvordan andre opplever dem og at dette kan ha negative følger for deres sosiale liv. Silje gir et eksempel på en elev som hadde mulighet til å delta i leken, men som selv oppfattet å være uønsket av andre barn i lek. Dette funnet kan sees i lys av forskning. Den negative selvvurderingen som Henderson (2002) fremhever, samt Crozier (2002 i: Nyborg & Mjelve, 2017) som hevder at tilbaketrunkne elever er opptatte av andres vurdering av dem selv kan forstås som faktorer som gjør sosial samhandling vanskelig. Å finne ut av hva som egentlig skjer i den sosiale samhandlingen i form av arbeid med bevisstgjøring vil derfor bli veldig viktig.

Bevisstgjøringen jobbes det også med i klassen som helhet. Warnock (2005 i: Haug, 2017) retter oppmerksomheten mot situasjoner der elever har gode muligheter til å lære, og er opptatt av at elever skal kjenne på tilhørighet. Et funn som kan legges frem i denne sammenheng er at videosnutter brukes som et redskap i klassen for å jobbe med bevisstgjøring. Videosnuttene kan hjelpe mot den negative selvvurderingen som tilbaketrunkne elever kan oppleve. Dette ettersom videoene kan gi klassen mulighet til å se sammenhengen mellom elevens opplevelse i hjemmet og følelser som uttrykkes på skolen. Dette vil kunne gi en utvidet forståelse for elever som kan virke sure og sinte. På den annen side kan elever som har en vanskelig hverdag se at medelever har forståelse for at eleven i videoen har en vanskelig hverdag.

Anastasiou (2015) uttrykker at inkluderende utdanning kan bety at elever skal bli undervist på en måte som vil passe deres behov og ferdigheter. Dette kan skje gjennom arbeid med

videosnutter ettersom det kan oppnås økt bevissthet rundt medelever i klassen. Den økte bevisstheten kan føre til et tryggere klasserom med bakgrunn i at klassen som helhet har et bedre grunnlag til å forstå at det kan være medelever som har en tøff hverdag.

Nyborg et al. (2020) er opptatt av utforskende samtaler, som er samtaler der meninger og ideer kan deles og diskuteres i fellesskapet. Funnene viser at «Steg for steg» er et program informantene bruker i klassen. Med dette programmet arbeides det med virkelighetsnære caser der ulike versjoner av de samme casene blir presentert i klassen. Dette kan gjøre at klassen kan få et godt grunnlag for diskusjon av casene. Lund (2012) fremhever at problemløsning kan bli mer effektiv om flere perspektiver blir synliggjort. At det legges frem ulike synspunkter gjennom forskjellige fremføringer og i diskusjon kan gjøre at elevene kan revidere sine egne synspunkter og få mer bevissthet rundt medelever. For elever som viser innagerende atferd kan frykten de har for å bli synliggjort gjøre at det blir vanskelig å delta muntlig i diskusjonene. Likevel kan de bli bevisstgjort på hvordan andre elever tenker.

Å få nye perspektiver er veldig viktig både for bevisstgjøringen i klassen, men også for bevisstgjøring for den enkelte elev. Lund (2012) er opptatt av at flere perspektiver blir synlige. Dette kan gjøre at det et nytt grunnlag for forståelse kan dannes. Denne forståelsen kan føre til forbedring av det sosiale samspeillet. For klassen kan bevisstgjøringen hjelpe til å forstå at andre har en dårlig dag. Der en elev som oppfattes sur og sint tidligere ble møtt av irritasjon, kan det nå være mulig at de blir møtt med forståelse. Dette kan føre til at det er enklere å inkludere dem.

## 6 Avslutning

### 6.1 Begrensninger ved studien

Når det kommer til innhenting av datamaterialet, kunne det vært interessant å fått frem flere perspektiver enn lærerperspektivet. Observasjon av klassene som informantene underviste i, kunne ha gitt studien et mer helhetlig perspektiv. Det ville også bidratt til å sikre at lærernes uttalelser henger sammen med elevenes hverdag. Eventuelle samtaler med elevene kunne også ha gitt viktig informasjon fra flere hold og en bredere forståelse av tematikken rundt elever som viser innagerende atferd på skolen. Videre kunne det vært interessant å høre hvordan tilbaketrunkne elever opplevde egen skolehverdag. Det kan stilles spørsmål ved om det er en svakhet ved studiet at samtlige informanter arbeider på den samme skolen. Med informanter fra ulike skoler kunne man kanskje ha sett større variasjoner i funnene og sett på om det er kontekstuelle forklaringer for disse forskjellene. Det er flere grunner til dette ikke var mulig i denne oppgaven. En grunn er at lærere kan påvirkes av felles verdier som gjelder for skolen de arbeider på. Andre grunner kan være at informantene har erfaringer med de samme elevene og at arbeidsmetoder og programmer de bruker kan være typiske for skolen de arbeider på.

### 6.2 Oppsummering

I denne studien var formålet å finne ut hvilke kunnskaper lærere har om tilbaketrunkne elever, samt å se på hvilke tilnærminger lærere bruker for å arbeide med disse elevene. Med dette som utgangspunkt valgte jeg problemstillingene:

*Hvilke kunnskaper og erfaringer har lærere om elever som viser innagerende atferd?*

*Hvordan arbeider lærere for å støtte elever som viser innagerende atferd?*

Denne studien gir inntrykk av at elever som viser innagerende atferd trenger støtte for å oppnå ønsket faglig og sosial utvikling. Funnene som legges frem i oppgaven viser at utvalget i denne studien har tydelig forståelse over typiske utfordringer som tilbaketrunkne elever kan oppleve. Et eksempel er at informantene påpeker at tryggheten er viktig for disse elevene, samtidig som de også er opptatt av at det blir stilt krav til dem. Dette er interessant ettersom det kommer fram i Nyborg et al (2020) sin forskning at lærerne først og fremst opptatt av at tilbaketrunkne elever deltok, mens forskerne antydet at det ikke ble stilt høye nok krav til



elevene. Det er grunn til å tro at et utvalg med flere skoler representert kunne gitt mer helhetlig perspektiv på læreres kunnskaper og metoder i arbeid med elever som viser innagerende atferd.

Det kommer frem i denne studien at tilbaketrunkne elever fort kan bli usynlige i klasserommet. Dette medfører at de ikke får den samme oppmerksomheten som andre elever. Informantene påpekte også at det sosiale samspillet var en utfordring for elever som viser innagerende atferd. Dette kan sees i lys av tidligere forskning der det blir vist til at tilbaketrunkne elever kan ha et kroppsspråk som det kan være vanskelig for andre å tolke (Lund, 2012)

Med tanke på lærernes arbeid med bevisstgjøring peker Lund (2012) på at det vil være fordelaktig at det blir lagt fram mange ulike perspektiver. For eksempel trakk informantene fram at programmet «Steg for steg» og videosnutter var tilnærminger som åpnet opp for å synliggjøre ulike perspektiver i arbeidet med bevisstgjøring, og at dette dermed kan føre til økt bevissthet blant medelever.

### 6.3 Konklusjon og veien videre

I funnene kommer det frem at lærerne i studien har kunnskaper og erfaringer om elever som viser innagerende atferd. Funn viser at lærerne antyder at sosialt samspill som for eksempel lek kan være utfordrende for tilbaketrunkne elever, og at dette kan medføre svekkede muligheter til å utvikle sosiale ferdigheter. I arbeid med trygghet og mestring ser informantene på trygghet som viktig for elever som viser innagerende atferd. Samtidig viser også funn at lærerne er opptatt av at tilbaketrunkne elever skal delta og at det også settes krav til disse elevene. Viktigheten av arbeid med bevisstgjøring kommer også frem i funnene. Lærerne jobber med bevisstgjøring for at tilbaketrunkne elever skal få mulighet til å se seg selv utenfra. Bevisstgjøring jobbes også med i klassen som helhet og hjelper elevene til å få en utvidet forståelse for hverandre.

Om funnene i denne studien er representativt for alle lærere kan det undres over. Det er ikke undersøkt om dette er lærere som har mer kunnskap om tilbaketrunkne elever enn det som gjelder for andre lærere. På veien videre kunne det vært interessant å se på hvordan det arbeides med elever som viser innagerende atferd på ungdomsskole og i videregående opplæring. Dette med bakgrunn i at det vil være interessant å se på hvilke konsekvenser det

kan ha på lengre sikt når tilbaketrukne elever får eller ikke får støtten de har behov for i barneskolen. Det jeg har opplevd som gledelig under arbeid med denne oppgaven, er at innagerende atferd synes å ha fått større oppmerksomhet på skolen, i litteraturen og forskningen i den senere tid.

## Litteraturliste

Anastasiou, D., Kauffman, J. M. & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive Education in Italy: Description and Reflections on Full Inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 30(4), 429–443. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>

Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker: Psykososial problematferd. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-470). Cappellen Damm Akademisk

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, (3), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T. & Danielson, L. C. (2010). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Exceptional Children*, 76(3), 357–377. <https://doi.org/10.1177/001440291007600307>

Claxton, G. (2007). Expanding young people´s capacity to learn. *British Journal of educational studies*, 55(2), 115-134. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2007.00369.x

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.) Gyldendal.

Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Akademisk.

Findlay, L. C., Coplan, R. J. & Bowker, A. (2009) Shyness, internalizing coping strategies and socio-emotional adjustment in middle childhood. *International journal of behavioral development*, 33(1), 47-54. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0165025408098017>

Florian, L. (2014). What Counts as Evidence of Inclusive Education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

Foss, C. & Ellefsen, B. (2004). De utydelige overtramp? Ethiske utfordringer ved kvalitative studier. *Vård i Norden*, 24(3), 48-51. [doi/pdf/10.1177/010740830402400310](https://doi.org/10.1177/010740830402400310)

Hattie, J. (2009). Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. *British journal of educational studies*, 59(2), 197-218.

<https://doi.org/10.1080/00071005.2011.584660>

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217. <https://sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778>

Henderson, L (2002). Fearfulness predicts self-blame and shame in shyness. *Personality and Individual differences*, 32(1), 79-93. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00007-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00007-1)

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori*. Universitetsforlaget.

Kalutskaya, I. N., Arcbell, K. A., Moritz Rudasill, K. & Coplan, R. J. (2015). Shy Children in the Classroom: From Research to Educational Practice. *Translational Issues in Psychological Science* 1(2): 149-157. doi:10.1037/tps000024. [https://psycnet.apa.org/fulltext/2015-26723-004.pdf?auth\\_token=f88be0d2d7e275699c151e117061d4eb042da8b2](https://psycnet.apa.org/fulltext/2015-26723-004.pdf?auth_token=f88be0d2d7e275699c151e117061d4eb042da8b2)

Keefer, M. W., Zeitz, C. M. & Resnick, L. B. (2000). Judging the Quality of peer-led students dialogues. *Cognition and instruction*, 18(1), 53-81. [https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1207/S1532690XCI1801\\_03?needAccess=true&role=button](https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1207/S1532690XCI1801_03?needAccess=true&role=button)

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

Miles, S. & Singal, N. (2010). The Education for All and Inclusive Education Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>

Norwich, B. (2014). Recognising Value Tensions that Underlie Problems in Inclusive Education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495-510. [:https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027](https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027).

Nyborg, G., Mjelve, L. M., Edwards, A. & Crozier, W. R. (2020). Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: necessary, but insufficient? *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 643-658.  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2020.1711538?needAccess=true>

Nyborg, G. & Mjelve, L. (2017) Innagerende atferdsvansker og inkludering. S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold; sett i spesialpedagogisk perspektiv* (181-195). Universitetsforlaget

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

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61).  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Paulen, E. & Bru, E. (2008). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Center for behavioural research, University of Stavanger, Norway*, 13(4), 259-270.  
<https://doi.org/10.1080/13632750802442144>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. A. (2018). *Forskningsmetode*. Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Thomas, G. (2013). A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>

Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. In *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca, Spain, June 7–10 June, 1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *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/>

## Vedlegg

### Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### «Hvordan arbeider lærere med elever som viser innagerende atferd?»

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i lærere sine tanker om hva slags tilrettelegging elever som viser innagerende atferd trenger. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere forholder seg til elever som viser innagerende atferd. Et mål med prosjektet er at det skal hjelpe meg til å oppnå kompetanse om innagerende atferd. Jeg håper også at deltakerne vil bli mer bevisst på innagerende atferd i sine praksiser med å delta i prosjektet.

Forskningsspørsmål jeg skal undersøke omhandler lærernes syn på elever som viser innagerende atferd og ulike erfaringer læreren har med elever som viser denne atferden. Alle erfaringer og syn vil være nyttige i lik grad. Ønsket med prosjektet er å kunne presentere et reelt bilde av den kompetansen som finnes blant lærere om innagerende atferd. Hensikten med studien er at det er en del av en masteroppgave med spesialpedagogisk tilnærming.

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

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg ønsker et utvalg som består lærere med erfaring med målgruppen. Ansatte ved skoler som er i samarbeid knyttet til lærerutdanning ved Universitet i Agder blir invitert i prosjektet.

..

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

Det vil være et intervju som forsker vil forsøke å gjøre til noe som minner om en samtale, altså et semistrukturert intervju. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Fokuset til forsker er å

få frem deltakerens erfaringer og perspektiv. Det vil være muligheter både for deltaker og forsker/intervjuer å ta opp nye temaer underveis.

Ønsker du å delta vil det intervjuet ta omtrent en skoletime (45min).

Spørsmålene vil gå ut på:

- Erfaringer knyttet til elever som viser innagerende atferd
- Inkludering
- Inkludering av stille elever/elever som viser innagerende atferd i muntlig aktivitet
- Arbeid med tilrettelegging for disse elevene
- Arbeid for å jobbe med sosial kompetanse

### **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.

Deltakelse vil ikke påvirke dine arbeidsforhold mtp. relasjoner til elever, andre ansatte og andre personer som har noe med skolen å gjøre.

### **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. Videre skal vi ikke hente inn personopplysninger fra deltakere utover deres stemmer fra lydopptakene. Lydopptakene vil bli slettet etter de er transkribert, og transkripsjonene vil bli anonymisert og oppbevares uten deltakernes navn. Deltakelse er frivillig, og det vil være mulig for deltakerne å trekke seg mens studien pågår uten å oppgi grunn.

UiA, Jørgen Steinsholt (forsker/student) og David Lansing Cameron (Veileder) vil ha tilgang på materialet.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Lydopptaket vil bli omgjort til transkripsjon. Lydopptak blir slettet når prosjektet blir godkjent. Datamaterialet vil være anonymt. Dette vil gjøres gjennom transkripsjon. Opplysninger som kan føre til gjenkjenning av deltakere vil ikke bli presentert i oppgaven.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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



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

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

- Universitet i Agder
- David Lansing Cameron (Prosjektansvarlig) – e-post: [david.l.cameron@uia.no](mailto:david.l.cameron@uia.no) – telefon: 90706154
- Jørgen Steinsholt (Forsker) – e-post: [jorgensteinsholt@gmail.com](mailto:jorgensteinsholt@gmail.com) – telefon: 94829129

- Vårt personvernombud: Personvern på UiA – Trond Hauso - [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Jørgen Steinsholt

---

## **Samtykkeerklæring**

Samtykke gis muntlig og blir registrert på lydopptak

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Intervjuguide**

Intervjuet vil være semistrukturert som vil si at samtalen vektlegges. Et slikt intervju åpner for oppfølgingsspørsmål og eventuelt nye temaer underveis i intervjuet.

- Oppvarmingsspørsmål: Hva er grunnen til at du ble lærer?

Hvordan forstår du begrepet innagerende atferd?

#### **Oppmerksomhet**

- Hva er dine tanker om oppmerksomheten de elevene som viser innagerende atferd får i skolen?  
Opplever du at disse elevene får den oppmerksomheten de trenger? Hvorfor/hvorfor ikke?  
Hva tenker du er viktig for å skape et godt samarbeid med en elev som viser innagerende atferd?

#### **Utfordringer / selvoppfatning**

- Hva synes du er utfordrende med elever som viser innagerende atferd?
- Hva tenker du kan være hindringer i læringen til barn som viser innagerende atferd?
- Hvordan fungerer disse barna i sosiale sammenhenger? Kan du gi noen eksempler?

#### **Inkludering/Kontekst**

- Hva tenker du på når du hører begrepet inkludering i skolesammenheng?
- Rom for alle, respekt
- Medfølelse - bevisstgjøring
- I hvilke kontekster tenker du at den innagerende atferd viser seg?
- Hvordan kan læreren inkludere elever som viser innagerende atferd?
- Hva tenker du lærerens rolle er med tanke på å inkludere elever med spesielle behov?

### **Forventninger x**

- Hvilke forventninger stiller du til klassen som helhet?
- *Hvilke forventninger stiller du til den enkelte elev?*

### **Tiltak**

- Har du noen metoder du bruker for å få elever med innagerende atferd til å kunne være med på muntlige aktiviteter?
- Hvordan kan læreren hjelpe elever som viser innagerende atferd til å jobbe med sin sosiale kompetanse?
- Hvilken betydning har elevens evne til å uttrykke følelser?

### **Utforskende samtaler**

- Hvilke erfaringer har du med utforskende samtaler?
- *Hvorfor er disse viktige?*
- Har du jobbet noe med slike samtaler med elever med innagerende atferd?
- *Hva man må ha på plass i klasserommet for å få til det?*

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

14.12.2022

**Referansenummer**

695102

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

14.12.2022

**Prosjekttittel**

Master (kvalitativ studie)- Hvordan arbeider lærere med elever som viser innagerende atferd?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

David Lansing Cameron

**Student**

Jørgen Steinholt

**Prosjektperiode**

09.01.2023 - 16.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2023

#### Vedlegg 4 – Tekst fra semesteroppgave

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

Teori: s. 7-12.

Metode: s.14-15, s. 20-22.