

S. 1-15



HØGSKULEN I VOLDA

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

”Stille inne, stille ute”

Ein kvalitativ studie av lærarar si oppleving og igangsetjing av tiltak i høve stille og innagerande elevar

Anne Oddlaug Gjengedal Vatnøy
Vår 2008

HØGSKULEN I VOLDA
BIBLIOTEKET

Forord

Arbeidet med masteroppgåva har vore ein lang, interessant, utfordrande og lærerik prosess. Eg har fått høve til å gå i djupna på eit særskilt interessefelt, nemleg på temaet stille og innagerande elevar. Ein stor takk vil eg gje lærarane: "Ola", "Karl", "Eva" og "Solveig", som opna seg og fortalde om eigne opplevingar og erfaringar dei hadde gjort seg med slike elevar.

Eg har i denne arbeidsprosessen vore på ei lærereise. I samband med denne reisa dukkar biletet av *vatn* opp i minnet mitt: I starten på lærereisa var vatnet tilsynelatande i stillstand, men med små krusningar i vasskorpa. Men ei stadig aukande røyrslé krevde at eg måtte gå i djupna, meir og meir. Snart vart eg teken av dragsuget! Takk då til mannen min, Frode, som oppmuntra og støtta. Takk òg til barna mine, Emilie, Elias, Peter og Jarl, som hadde forståing for at mamma måtte vere mykje på "leserommet".

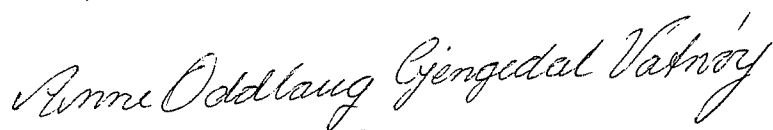
Lærereisa var i gang: Av og til bølgedalar, der eg strevde mellom tvil og tru.

Av og til medvind, der det gjekk leikande lett.

Av og til stille, der hovudet trengde ro og kvile.

Midt opp i dette stod ei fyrlykt som gav ljøs på ferda. Ein stor takk til rettleiaren min, Kari Bachmann. Ho hadde tru på prosjektet mitt, og kom med konstruktiv rettleiing, inspirasjon, nyttig litteratur og støtta meg gjennom lærereisa.

Volda, 28.03.2008



Anne Oddlaug Gjengedal Vatnøy

SÅ TOK VI EN STEIN

Vi stod og så
vannet som lå
stille, himmelen/åsen
speilet

seg der. Så tok vi
en stein og kastet
den uti: Ringene spredde
seg, ringene spredde seg, ringene
spredde
seg – også
inni
oss. De sprer seg ennå.
(Vold, 1991, i "Huset er hvitt")

Kap. 1: INNLEIING.....	1
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA.....	1
1.1.1 Læreplanen for Kunnskapsløftet og opplæringslova.....	2
1.2 PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 OPPBYGGING AV OPPGÅVA.....	3
Kap. 2: FORSKING OG TEORI.....	4
2.1 NORSK FORSKING.....	4
2.1.1 "Elevatferd og læringsmiljø, lærerens erfaringer med og syn på elevatferd".....	4
2.1.2 "Skole og samspillsvansker".....	5
2.1.3 "En skole – to verdener".....	6
2.1.4 "Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge".....	7
2.1.5 "Verbal interaksjon mellom barn med spesielle behov og deres klassekamerater".....	8
2.1.6 Atferdsproblemer. De "usynlige" versus de "synlige".....	9
2.2 INTERNASJONAL FORSKING.....	10
2.2.1 "The quiet child".....	10
2.2.2 "Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood".....	11
2.2.3 "Helping Socially Withdrawn and Isolated Children and Adolescents".....	12
2.2.4 "Hidden Shyness in Children".....	12
2.2.5 Gjennomgåande trekk i forskingsresultat om innagerande elevar.....	13
2.3 TEORETISK PERSPEKTIV.....	13
2.3.1 Ulike former for åtferdsvanskar.....	13
2.4 INNAGERANDE ÅTFERD.....	15
2.4.1 Nærmare omgrepsavklaring.....	15
2.4.2 Kva kjenneteiknar innagerande åtferd?.....	16
2.5 SJØLVOPPFATNING.....	18
2.5.1 Kva er sjølvoppfatning?.....	18
2.5.2 Skulen ein arena for utvikling av sjølvoppfatning.....	19
2.5.3 Innagerande elevar si sjølvoppfatning.....	19
2.5.4 Korleis styrkje sjølvoppfatninga?.....	21
2.6 SOSIAL KOMPETANSE.....	22
2.6.1 Omgrepsavklaring.....	22
2.6.2 Sosiale ferdigheitsdimensjonar.....	22
2.6.3 Innagerande elevar og sjølvhevdning.....	23

2.7 LÆRAREN SOM LEIAR.....	25
2.7.1 Å skape gode relasjonar	25
2.7.2 Å sjå, forstå, anerkjenne og skape tillit.....	26
2.7.3 Tilpassa opplæring i ein inkluderande skule.....	28
2.8 SAMARBEID	29
2.8.1 Heim-skule samarbeid.....	30
2.8.2 Samarbeid med andre.....	31
Kap. 3: METODE	33
3.1 VAL AV METODISK TILNÆRMING	33
3.1.1 Kvalitativ tilnærming	34
3.1.2 Hermeneutisk tilnærming.....	35
3.1.3 Deduktiv tilnærming	35
3.1.4 Ei tematisk tilnærming – dei 6 aspekta	36
3.1.5 Halvstrukturert tilnærming - intervjuguiden	37
3.1.6 Fenomenologisk tilnærming i intervjusituasjonen	37
3.2 Å GJERE EIT UTVAL	38
3.2.1 Val av informantar	39
3.2.2 Gjennomføring av intervju	40
3.3 ANALYSE AV DATA	41
3.3.1 Transkribering	41
3.3.2 Operasjonelle kategoriar – presentasjon av data.....	42
3.3.3 Temasentrerte-, versus personsentrerte tilnærmingar	42
3.4 KVALITETSKRAV	43
3.4.1 Validitet.....	43
3.4.2 Reliabilitet.....	44
3.4.3 Ethiske refleksjonar	45
Kap. 4: PRESENTASJON AV EMPIRI	47
4.1 OPPLEVINGSASPEKTET	48
4.1.1 Erfaring med og skildring av stille og innagerande elevar	48
4.1.2 Når opplevast det som eit problem?.....	49
4.1.3 Møtet med innagerande elevar.....	49
4.2 DET SOSIALE ASPEKTET	50
4.2.1 Klassemiljø	50

4.2.2 Relasjonar elev-elev	51
4.2.3 Fremjing av sosiale relasjonar.....	51
4.2.4 Sosial kompetanse.....	52
4.2.5 Relasjon lærar – elev.....	54
4.3 DET FAGLEGE/METODISKE ASPEKTET	56
4.3.1 Tilpassa opplæring	56
4.3.2 Elevane si meistring og motivasjon	58
4.4 SJØLVOPPFATNINGSASPEKTET	60
4.4.1 Lærarane si forståing av omgrepet sjølvoppfatning.....	60
4.4.2 Korleis arbeider ein for å fremje sjølvoppfatning og meistring.....	61
4.5 SAMARBEIDSASPEKTET	63
4.5.1 Samarbeid i skulen.....	63
4.5.2 Samarbeid heim- skule.....	64
4.5.3 Samarbeid med andre instansar.....	64
4.5.4 Om lærarar si kompetanse på innagerande åtferd og kva dei eventuelt saknar	65
4.6 TILTAKSASPEKTET	66
4.6.1 Kva tiltak legg informantane vekt på?	66
4.6.2 Får dei nok merksemd ifrå lærar?	67
4.6.3 Skissering av optimale tiltak i høve innagerande elevar.....	68
Kap. 5: EMPIRI MØTER TEORI – DRØFTING	70
5.1 OPPLEVING AV STILLE OG INNAGERANDE ELEVAR.....	70
5.1.1 ”Men viss du både er stille inne og stille ute, då synest eg det blir litt farlig”	70
5.1.2”Ho går åleine i friminuttet. Det er så synleg”.....	74
5.2 TILTAK	75
5.2.1 ”Du må aldri presse til noko som opplevast som ubehageleg for eleven”.....	75
5.2.2 ”Ved ikkje å pushe, så gjer du dei til stakkarar”	75
5.2.3 ”Du gir ikkje opp! ”	76
5.2.4 ”Føler egentlig ikkje at lærarar har nok kompetanse om innagerande åtferd”	82
5.3 KRITISKE REFLEKSJONAR	84
5.4 VEGEN VIDARE- FRAMLEGG TIL VIDARE FORSKING	85
SAMANDRAG	86
LITTERATURLISTE	87
VEDLEGG – INTERVJUGUIDE TIL LÆRARAR	91

Kap. 1: INNLEIING

1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA

Temaet åtferdsvanskar har fått stor merksemd i skulen, forskning og i samfunnet elles. Det er dei utagerande elevane som, i følge Nordahl m.fl. (2005), har fått mest fokus, kanskje fordi dei skapar mest vanskar for omgjevnadane sine. Innagerande elevar, som mellom anna kan vere stille, passive, einsame, nervøse og sjenerte, har ikkje fått same merksemda (ibid.). Dette på trass av at innagerande problematikk er nesten like vanleg som utagerande (Sørli & Nordahl, 1998a; Nordahl m.fl., 2005; Ogden, 2002) og konsekvensane for individet kan vere store (Nordahl, 2000; Lund, 2004; Collins, 1996; Chazan et al, 1998).

Ein kan spørje seg om fokuset på elevar som "høyrast og synes" mest i skulen, dempar merksemda på dei stille, passive og sjenerte elevane? Desse elevane forstyrrar vanlegvis ikkje undervisninga, og skaper dermed ikkje direkte problem for lærar. Feilberg & Mjåvatn (2000) finn at utagerande elevar får mest hjelp i skulen, medan innagerande elevar ofte vert gåande for seg sjølv med mindre oppfølging på trass av at dei kan vere vesentleg fagleg svakare enn dei utagerande. I litteratur og forskning om innagerande elevar finn ein tendensar til at dei har vanskar med sosiale relasjonar og opplev dermed einsemd på skulen. Medelevar og lærarar kan ha vanskar med å få kontakt med dei, og nå inn til dei. Dei står dermed i fare for ikkje å bli inkludert med i fellesskapet på ein god måte, og ikkje alltid få den hjelp og merksemd dei treng. Det kan verte lett for at dei blir oversett og dermed vert "usynlege" i skulekvardagen. Bye Johansen (2007) snakkar om at desse elevane vert usynlege for medelevar og lærarar i timane, medan i friminutta vert dei meir synlege i og med at dei står åleine.

Fylling (2000) finn at åtferd som ikkje vert oppfatta som belastande for omgjevnadane, ikkje alltid vert oppfatta som åtferdsproblem. Innagerande elevar oppfattast ofte som "snille og greie", som ikkje skapar problem for nokon. Eg vil her peike på at ein finn ein gradforskjell i innagerande åtferd, som strekk seg frå stille og sjenerte elevar til dei som har så stor liding at ein gjerne nyttar diagnoser som sosial angst eller selektiv mutisme. Meir om omgrep og definisjonar kjem seinare. I mitt arbeid som lærar har eg opplevd å møte innagerande elevar, og nettopp desse elevane opptek meg så mykje at eg ville gjerne undersøke temaet nærmare. Før presentasjonen av problemstillinga viser eg til Kunnskapsløftet og Opplæringslova om ulike rettar ein har i skulen, for å få eit bakteppe av lærar og elev sin skulekvardag.

1.1.1 Læreplanen for Kunnskapsløftet og opplæringslova

Skulen vert styrt av lover, føreskrifter og læreplanar. I føremålsparagrafen (§1-2) i opplæringslova (1998) finn ein føremålet med opplæringa:

”Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadane deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn”.

I Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) finn ein at opplæringa sitt mål er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livet sine oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Det skal utviklast evne til erkjenning, oppleving, innleving, utfalding og deltaking. For å nå desse måla utdjupar skulen sitt verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgåver gjennom ei skildring av: det meiningssøkjande-, det skapande-, det arbeidande-, det allmenndanna-, det samarbeidande-, det miljøbevisste-, og det integrerte menneske. Heile menneske skal utviklast og dannast og skulen har såleis eit stort ansvar når det gjeld å førebu elevar på dei utfordringar som livet gir. Skulen skal ha rom for alle og lærar må derfor ha blick for den einskilde (LK06), og i følgje opplæringslova (1998) står det at opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane til kvar einskild elev. Kunnskapsløftet framhev 5 grunnleggjande dugleiker som skal fremjast i skulen: uttrykkje seg munnleg og skriftleg, lese, rekne og kunne bruke digitale verktøy. På det sosiale området, står det at: *”Skolen og lærebedriften skal stimulere elevenes og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokrati-forståelse og demokratisk deltakelse”* (LK06:31). Alle elevar har rett til eit godt psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring, der kvar elev kan oppleve tryggleik og sosialt tilhøyr (LK06; Opplæringslova § 9a-1, § 9a-3).

1.2 PROBLEMSTILLING

I høve til val av problemstilling, måtte eg ta føre meg ulike vurderingar og utveljingar. Valet mitt blei perspektivet til lærar i grunnskulen, og deira arbeid med stille og innagerande elevar. Som lærar har eg opplevd slike elevar og eg undrar meg på kva som skal til for å fremje ein god skulekvardag der dei opplev fagleg- og sosialt tilhøyr. Kva andre lærarar gjer, vart då ein interessant tanke, og spørsmål eg har stilt meg er korleis det opplevast å ha slike elevar i skulen, og korleis dei arbeider for å gje dei ei god fagleg-, og sosial utvikling. Med andre ord, korleis tilpassar dei opplæringa til desse elevane. Kva er lærarar sitt fokus i arbeidet, kva tiltak nyttar dei, og utpeikar nokre seg som betre enn andre? Forskingsspørsmålet mitt lyder slik:

Korleis opplever lærarar stille og innagerande elevar, og kva tiltak vert sett i verk?

Eg vel å ikkje skrive om årsaker til åtferdsvanskar og heller ikkje ta med elevperspektivet, det vil seie elevane si oppleving av eigen situasjon. Oppgåva sitt omfang gjer at det vert for omfattande å ta dette med, og det vert òg på sida av problemstillinga mi. Det er ikkje elevcase eg skal studere, men lærar sitt arbeid med stille og innagerande elevar som har slike vanskar. Å få tak i den subjektive opplevinga til lærarar når det gjeld arbeidet med desse elevane, krev at metoden eg nyttar har nærleik til informantane. Valet mitt av metode vart såleis ein kvalitativ tilnærming, med eit halvstrukturert djupintervju. Eg har ei deduktiv tilnærming til emnet, i og med at eg på førehand har utarbeidd ulike tema, på bakgrunn av ei rekkje tidlegare forskingsarbeid og utvikla teoriar, som eg ville utforske nærmare i empirien. *"I deduktive tilnærmingar avledes forskningsspørsmålet fra teorier og tidligere forskning"* (Ringdal 2001:106). Problemstillinga er operasjonaliser i 6 tema eller aspekt som eg vil undersøkje nærmare: *opplevings-, det sosiale-, det fagleg/metodiske-, sjølvoppfatnings-, samarbeids- og tiltaksaspektet* (ei oppsummering av tiltak). Det første aspektet, opplevingsaspektet, tek utgangspunkt i korleis lærar opplev og skildrar stille og innagerande elevar. Dei andre aspekta er knytta til tiltak som ein kan nytte i arbeidet med innagerande elevar. Desse aspekta har utgangspunktet i ulik forskning og teori og egne erfaringar, og ei meir heilheitleg utgreiing av dei ulike aspekta kjem i metodekapittelet (3.4.4).

1.3 OPPBYGGING AV OPPGÅVA

Kapittel 1 handlar om bakgrunnen til valet av tema og kvifor eg ville undersøkje nettopp dette området. Eg tek med litt ifrå Kunnskapsløftet og opplæringslova, for deretter å klargjere val av problemstilling, og operasjonalisering av denne. *Kapittel 2* tek føre seg nasjonal-, og internasjonal forskning på temaet åtferdsvanskar generelt, og innagerande åtferd spesielt. Deretter presenterast sentral norsk-, og utanlandsk teori som eg legg til grunn for studien. *Kapittel 3* handlar om metode. Her gjer eg greie for og begrunnar dei vala eg har tatt gjennom forskingsprosessen. Deretter gjer eg greie for val av informantar og greier deretter ut om analysearbeidet mitt. Område som validitet, reliabilitet og etikk vert behandla her. *Kapittel 4* vert via til informantane mine: "Ola", "Karl", "Eva" og "Solveig". Dei empiriske funna mine vert så presentert under seks ulike aspekt. *Kapittel 5* tek føre seg drøfting av empiri opp mot teori og forskning. Her presenterer eg hovudfunna mine, og kjem fram til nye kategoriar/aspekt som eg vil presentere for lesaren. Deretter kjem eg med kritiske refleksjonar og peikar på framlegg til vidare forskning. Til slutt kjem ei oppsummerande avslutning av heile oppgåva.

Kap. 2: FORSKING OG TEORI

Under denne delen vil eg presentere nasjonale og internasjonale forskingsarbeid som har tyding for undersøkinga mi. Denne forskinga har inspirert meg når det gjeld val av teori eg nyttar i oppgåva. Teorien eg vel å bruke går på åtferdsvanskar generelt og innagerande åtferd spesielt. Vidare vil eg nytte teori om sjølvoppfatning, sosial kompetanse, lærar som leiar, relasjonar og samarbeid i og utanfor skulen. Eg vel å skrive om nettopp desse tema fordi dei kan ha stor tyding for forståinga av og for arbeidet med stille og innagerande elevar.

2.1 NORSK FORSKING

2.1.1 "Elevatferd og læringsmiljø, lærerens erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen"

Terje Ogden (1998) var i tida 1996-1997 leiar for dette prosjektet. Studien vart gjennomført som ein surveyundersøking blant lærarar og administrasjonen i grunnskulen. Prosjektet rettar merksemda særleg mot åtferd som skapar vanskar for elevane si læring og samhandling med andre. Dette er åtferd som strekk seg frå mas og uro til alvorlege former for åtferdsavvik, men òg åtferd som signaliserar det å vere engsteleg, trist og einsam.

Det kom fram at fagleg tilkortkoming er vanlegare enn åtferdsproblem. 83 % av lærarane hadde ein eller fleire elevar som kom fagleg til kort, medan 58 % av lærarane hadde ein eller fleire elevar med åtferdsproblem i sine klasser. Uoppmerksame, passive elevar og elevar som avbraut/forstyrta undervisninga var det vanligaste problemet i klassa gjennom året. Lærarane rapporterte om meir innadvendt og læringshemmende åtferd, enn utagerande åtferd. Av innadvendte problem var låg sjølvtilitt mest vanleg. Utagerande åtferd var mest vanleg på dei lågaste klassestega, medan innadvendt og læringshemmende åtferd var større på høgare klassesteg. Elevane som viste åtferdsproblem kunne, i følge Ogden, samlast i faktorgruppene: *utagerande-*, *innadvendt-*, og *læringshemmende* problemåtferd. Innadvendt problemåtferd vart målt i følgjande 6 faktorskala: einsemd, engsteleg for å vere saman med andre i gruppe, trist/deprimert, lite sosial kontakt med medelevar, manglar gode venner og har lav sjølvtilitt.

Resultatet av prosjektet viser mellom anna at det var relativt få lærarar som meinte at skulen hadde gode og medvitne opplegg: "for å gjere usikre born meir trygge" (27 %), "for å gjere stille og tilbaketrukne elevar meir aktive i skulesituasjonen" (14 %) og for å "utvikle elevane sine sosiale ferdigheiter" (33 %). Lærarar på småskulesteget rapporterte oftare om

skulebaserte tiltak på dette området enn lærarar på ungdomssteget. Skular som hadde pedagogiske opplegg for å gjere usikre born meir trygge, og stille og tilbaketrukne elevar meir aktive, rapporterte om mindre problemåtferd av alle typar i klassa, inkludert innadvendt problemåtferd. Ogden fann at lærarane prioriterte ei rekkje varierte tiltak for å førebyggje og løyse åtferdsproblem i skulen. Dei tiltaka som fekk sterkast oppslutning var: Styrke kontakt og samarbeid med foreldre, meir vekt på systematisk ros av elevar sitt engasjement og arbeidsinnsats, meir tid for lærarar å snakke med elevar på tomannshand og styrke lærarsamarbeidet. Ogden finn at den klare samanhengen mellom problemåtferd i klassa og i skulemiljøet understrekar behovet for ein skuleomfattande policy og handlingsplan for å førebyggje og løyse åtferdsproblem. Denne handlingsplanen bør blant anna innehalde tiltak for å styrke lærarar si kompetanse i klasseleiing og pedagogiske opplegg for å fremje elevane sin sosiale kompetanse.

2.1.2 ”Skole og samspillsvansker”

Dette er ei omfattande deskriptiv, samanliknande og prospektiv studie av 1050 norske barn og unge si åtferd, kompetanse og læring i skulen. Mari-Anne Sørli & Thomas Nordahl og (1998a) var prosjektleiarar. Datainnsamlingsmetoden var spørjeskjema og elevar, lærarar, foreldre og skuleleiing var informantar. Det vart retta eit spesielt fokus mot avdekking og forståing av mistilpassing og tilkortkoming i skulen, blant elevar i 4. klasse, 7. klasse og 1. klasse i vidaregåande skule.

Forskarane plasserte åtferdsvanskar i følgjande undergrupper: 1) *Undervisnings- og læringshemmande* åtferd er knytta til sjølve undervisnings- og lærings situasjonen i klasseromet og manifesterar seg som bråk, uro, forstyrre andre elevar og dagdrøyming. 2) *Sosial isolasjon* gjev utslag som å vere engsteleg, bli lett sjenert, trist, deprimert, einsam og det å ikkje ha nokon å vere i lag med i friminutta. 3) *Utagerande åtferd* handlar om krancling, slosting og det å bli fort sint. 4) *Antisosial åtferd* er klart norm- og regelbrytande, som til dømes steling, hærverk og mobbing (ibid.).

Sørli & Nordahl (1998a) fann at lærings- og undervisningshemmande åtferd var den vanligaste og mest dominerande form for problemåtferd. Studien viser noko overraskande, men i tråd med Ogden (1998) sin studie, at sosial isolasjon er eit nesten like hyppig fenomen for problemåtferd som utagerande åtferd. Omgrepet sosial isolasjon vert brukt synonymt med innagerande åtferd og forskarane peikar på at elevar som har det slik vekkjer i lita grad ofte og

merksemd i skulen. Dette vart forklart med at internaliserte former for problemåtferd ikkje i same grad som eksternaliserte former er til plage for andre. Sørli og Nordahl fann vidare at innagerande elevar hadde lågare sjølvoppfatning og lågare grad av sjølvhevding enn medelevane sine. Forskarane peikar på at det ikkje vart arbeida særleg målretta med å endre åtferd og betre dei sosiale ferdigheitene hjå elevar som viser problemåtferd i skulen. Det eksisterer få planar, og det er ikkje spesielt mykje lærarsamarbeid om desse elevane. Det er og lite klarheit i kva sosiale ferdigheiter som skal akseptast, korleis ferdigheiter skal lærast og korleis normene skal handhevast. Det er utarbeida fire delrapportar i tillegg til hovudrapporten, og den eine rapporten, Sørli (1998c), handlar om elevar sin skulefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og sjølvoppfatning, og denne blir nytta ein del i denne oppgåva.

2.1.3 "En skole – to verdener"

Thomas Nordahl (2000) har i doktoravhandlinga si nytta kartleggjingsmaterialet ifrå Sørli & Nordahl (1998a- jmf 2.1.2). Den primære problemstillinga i avhandlinga er knytta til om det er samanhengar mellom problemåtferd og dei kontekstuelle betingingar i skulen, og korleis problemåtferd ut ifrå dette kan forklarast og forståast i elev- og lærarperspektivet. Område som vart studert var mellom anna problemåtferd i skulen i forhold til: relasjonar (elev-elev og lærar-elev), sosial kompetanse og skulefagleg kompetanse. Avhandlinga bygg på ei breispektra kvantitativ undersøking av om lag 500 elevar på ungdomssteget i grunnskulen. Informantane var elevane sjølve, lærarane deira, foreldre og leiinga i dei einskilde skulane.

Nordahl (2000) fann at elevar som viser problemåtferd var på 10,8 % i 7. klasse. Det er dobbelt så mange gutar som jenter som viser problemåtferd i skulen. Tittelen på avhandlinga til Nordahl heiter: "En skole- to verdener" og peikar på det han konkluderte med. Skulen vert opplevd som to verdnar: ein *sosial arena* og ein *undervisnings- og læringsarena*. Dei er ikkje skilde, og glir inn i kvarandre, men forskar fann klare forskjellar mellom lærarar og elevar sin røyndom om skulen. Dei opplever dei to arenaer på forskjellige måtar, og tillegg dei ulik tyding og verdi. Elevane opplever det nødvendig å meistre begge arenane i skulen, medan lærarane primært er mest opptekne av å meistre og kontrollere undervisnings- og læringsarenaen, og ser i lita grad ut til å engasjere seg i det sosiale jevnalderfellesskapet i skulen. Dei viser lita innsikt og forståing for skulen som ein sosial arena og ein stor andel elevar snakkar ikkje med lærarane sine om personlege problem. Det sosiale spelet og strategiane innanfor jevnalderfellesskapet, framstår derfor som ei delvis skjult verd for lærarane, hevdar Nordahl. Skulen som sosial arena er derimot svært sentral i elevane sine

auge. Her treff dei jevnaldra, og brukar mykje energi på å etablere og oppretthalde vennskap. Nordahl hevdar at det er vesentlig å ha ein sosial kompetanse som gjer det mogeleg å etablere vennskap, og som gjer at du framstår som sosialt attraktiv. Men mange elevar meistrar ikkje den sosiale arenaen særleg godt. Nordahl viser til at omlag 20 % av elevane realtivt ofte er einsame, åleine, engstelege og deprimerte i skulen. Denne åtferda plagar ikkje nødvendigvis andre, men er ikkje tilfredstillande for eleven sjølv, og elevane kan stå i fare for å få ein mangelfull sosialisering i ungdomsalderen.

Nordahl fann at dei mest brukte tiltaka overfor problemåtferd (40 %) ber preg av ei tradisjonell spesialpedagogisk individorientering, på trass av at åtferdsproblem i lita grad viser samanheng eller kan forklarast med dårlege skulefaglege prestasjonar. Berre ein fjerdedel av dei problemdefinerte elevane fekk opplæring knytta til læring av sosiale ferdigheiter, i form av å ta del i undervisningsopplegg. Kun 5 % av elevane har skriftlege målsettjing for sosial utvikling og åtferd i skulen. Nordahl framhev at ein bør leggje større vekt på den sosial arena i skulen. Elevane treng rettleiing for å meistre det sosial samspelet mellom jevnaldra. Viss ikkje vaksenpersonane i skulen tek del i dette kan det oppstå ekskludering, mobbing, vold, kriminalitet og rusmisbruk. Ved å verdsetje elevane og nytte den sosial arena pedagogisk, vert det gjeve mogelegheiter til å påverke den sosial samhandlinga mellom barn og unge. Også relasjonane og tillita mellom elevar og lærarar vil verte styrka, og føresetnadane for dialog, engasjement og aktiv deltaking blir dermed betra, hevdar Nordahl.

2.1.4 "Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge"

Ingrid Lund (2004) har i boka si presentert ein kvalitativ studie av tolv ungdomsskuleelevar som definerte seg sjølv som innagerande, og tolv lærarar som har eller har hatt innagerande elevar. Alle svarte skriftleg på spørsmål, og fire elevar og fire lærarar vart djupintervjua. Målet med undersøkjinga er todelt. *For det første* ville ho ha tak i opplevinga av skulekvardagen til dei innagerande elevane. *For det andre* ville ho vite noko om korleis det opplevast å vere lærar til desse elevane. Hovudresultatet var at elevane faktisk ønskjer å bli sett og at nokon tek tak i situasjonen deira. Lærarane ønskte å gje meir merksemd til dei innagerande elevane, men dei følte seg pressa i forhold til tid og krav om kven og kva som skal ha hovudfokuset i skulen. Dei uttrykte og ei redsle for å snakke om vanskelege ting med elevane.

Lund (2004) skisserer forskjellige tiltak for å betre situasjonen for dei innagerande elevane: 1) lærar-elev, 2) elev-elev, 3) skule-heim samarbeid og 4) samarbeid mellom system. *Lærar-elev* perspektivet handlar om "å sjå" eleven. Alle menneske treng å bli sett og evna til å sjå elevane bør i følge Lund vere ein av dei viktigaste målsetjingar for ein lærar. Ho viser at dei innagerande elevane opplev seg sjølv som "usynlege", og einskilde lærar definerer dei òg som "dei usynlege elevane" (jmf. Bye Johansen, 1998, 2007). *Elev-elev* perspektivet tek føre seg vennskap mellom elevar. Det å høyre til i ein samanheng, å bety noko for nokon og vere saman med nokon. Lærar kan leggje til rette for eit klassemiljø der det er trygt å snakke, der elevane tek vare på kvarandre og ser kvarandre. Premissar for kulturen i klassa, om kva som er tillate og ikkje tillate, bør leggest av lærar. *Skule-heim samarbeidet* handlar om å etablere eit godt samarbeid, basert på dialog. Om ein er einig eller ueing med foreldre må ein lytte, vise at vi er interessert i dei, prøve å forstå og respektere dei. *Samarbeid mellom system* handlar om at den einskilde lærar bør bruke kollega og systemet rundt meir enn mange faktisk gjer. Å få til gode overgangar mellom barne- og ungdomssteget, er særskild viktig for å gjere det trygt for dei elevane som har innagerande problematikk, poengterar Lund.

2.1.5 "Verbal interaksjon mellom barn med spesielle behov og deres klassekamerater"

Julie Feilberg & Per Egil Mjaavatn (2000) har i prosjektet sitt sett nærare på det sosiale samspelet mellom barn med spesielle behov og deira jevnaldra, med fokuset på sosiale og kommunikative ferdigheiter. Dei har gjort fem kasusstudier av elevar i femte og sjette klasse, der metoden var video, - og audio opptak i forskjellige situasjonar som klasserom og friminutt. Før djupstudiane tok til vart det tatt ein spørjeundersøking av alle klassekontaktene i 5. og 6. klasse i Sør-Trøndelag som hadde elevar med ekstratimar etter enkeltvedtak. Ei kontrollgruppe av elevar utan behov for ekstraundervisning var og med. Lærarar svarte på spørsmål for totalt 180 elevar.

I analysearbeidet fann forskarane eit mønster som var relatert til kjønn. Dei fann at det er utagerande gutar som får mest hjelp, i tråd med resultat frå Bjerrum Nielsen, 1998; Fylling 1998, medan innagerande elevar ofte blir gåande for seg sjølv med mindre oppfølging, på trass av at dei kan vere vesentleg fagleg svakare enn dei utagerande elevane. Dei fann òg at jenter med spesielle behov etter lærarar sine vurderingar, fungerte vesentleg dårlegare enn gutar både fagleg og sosialt. Jenter med spesielle behov er stille, einsame elevar som ikkje gjer mykje av seg eller provoserar nokon. På fleire variablar i undersøkinga var det signifikante forskjellar mellom jenter med spesielle behov og jenter i kontrollgruppa, medan

det ikkje var nokon slik forskjell mellom gutegruppene. Resultata viser, i følgje Feilberg & Mjaavatn, at det er viktig at lærarar er i stand til å fange opp det samspelet som går føre seg i grupper, og at dei bør justere gruppesamansetningar i forhold til det dei observerer. Det er spesielt viktig at lærarar har merksemd på jenter med spesielle behov, og deira posisjon i jevnaldergruppa. Å vere merksam på vennsksrelasjonar vert særskilt nemnd, då dei stille elevane ofte fell utanfor desse (jmf. Lund, 2004). Ein bør arbeide aktivt for at dei skal bli inkludert i vennsksgrupper i friminutt og på skuleveg.

2.1.6 Atferdsproblemer. De ”usynlige” versus de ”synlige”.

Kristel Bye Johansen (1998) har i hovudoppgåva si retta fokus på elevar med innadvendt og aggressiv åtferd, og deira oppleving av skulen fagleg og sosialt, forhold til jevnaldra, samt psykologisk tilpassing (einsemd, sjølvakseptering og depresjon). Utvalet var 150 elevar i 9. klasse og deira lærarar (26) i kommunene Harstad og Trondheim. Metoden var ein surveyundersøking med spørjeskjema med lukka svaralternativ.

Ho fann mellom anna at elevar som lærarar vurderte som innadvendte, hadde relativt dårleg jevnalderakseptering samtidig som dei gav inntrykk av at dei hadde negativ psykologisk tilpassing. Dei elevane som av medelevane blei vurdert som innadvendte, var einsame, hadde låg sjølvakseptering og viste depressive tendensar. Dei trekte seg òg attende frå sosialt samspel. Bye Johansen (2003) viser til at dei innagerande elevane er medvetne om at dei manglar dei sosiale ferdigheitene som trengst for å mestre sosiale samspelssituasjonar. Dei vert både synlege og usynlege på to ulike arenaer. Dei vert synlege for medelevane i friminutta, der dei ofte står åleine. Medan dei i undervisningssituasjonen vert meir usynlege overfor medelevar og lærarar, i og med at dei er passive og vanskelig å få i tale.

Bye Johansen (2007) kom nyleg ut med ei doktoravhandling. Denne bygg på ei spørjeundersøking av 878 elevar (9.kl) og 64 lærarar. Resultata viser mellom anna at elevar med innadvendt åtferd hadde få gjensidige vennsksval i klassen, dei var avvist av medelevar og opplevde lita grad av tilhørigheit. Desse elevane gav også uttrykk for å bli mobba og dei hadde negativ psykologisk tilpassing. Meir om denne avhandlinga kjem i drøftingsdelen (kap 5).

2.2 INTERNASJONAL FORSKING

2.2.1 "The quiet child"

Janet Collins (1996) presenterer ei kvalitativ studie av 12 stille elevar, samt deira foreldre og lærarar. Ho starta studien fordi ho var frustrert over vanskar med å kommunisere og undervise stille og innagerande elevar. Intervjua av dei stille elevane, ti jenter og to gutar, starta då dei var elleve år. Ho fylde elevane, foreldre og lærarar gjennom tre år, to år i primary school og i deira første år på secondary school.

Felles for alle dei stille elevane er, i følge Collins (1996), angsten for å snakke og dårlege relasjonar til jevnaldra og lærarar. Ho kom fram til fire ulike kategoriar av tilbaketrekning: 1) *Å vere usynleg* ("being invisible"), som handlar om elevar som ikkje hadde nokon direkte kontakt med lærar. Dei vart lett usynlege i klasseromet. 2) *Nekte å ta del* ("refusing to participate"), som handlar om at dei nektar å ta del i aktivitetar eller diskusjonar der dei er invitert til å ta del. 3) *Nøling* ("hesitation"), der eleven deltek minimalt men er veldig nølende og tvilande. 4) *Feil fokus* ("an inappropriate focus"), vart skildra ved at eleven tilsynelatande tok del i aktiviteten, men eingentleg ikkje var konsentrert rundt det som skulle gjerast (ibid.).

Forskaren viser til at dei stille elevane er passive og er ikkje muntleg aktive og deltakande som medelevane sine, noko som kan hindre elevane i å lære å uttykkje seg. Det er òg vanskeleg å sikre at elevane får ei tilpassa opplæring, fordi lærar kan ha problem med å finne ut kva desse elevane kan og støtte opp under vidare læring, seier Collins. Ho viser til at: "*Education should aim to reach the unreached and include the excluded*" (Collins, 1996:199). Collins framhev at åtferda til dei stille elevane gjer at dei verkar usynlege i skulen, dette samsvarar med Bye Johansen, 1998, 2007; Lund, 2004 sine resultat. Collins sei vidare at dei stille elevane får problem i relasjonar til andre, når dei er klar over at dei ofte rødmer, kniser og ikkje er sosialt på høgde med dei andre: "*Knowing that they are likely to blush or giggle can of course make quiet pupils even more selfconscious. Far from being comfortable with their quiet behaviour, these individuals are acutely aware that quiet or shy behaviour can be a handicap in sosial circumstances*" (Collins, 1996:20). Dei utviklar ofte eit negativt sjølvbilette, og dei er òg meir sårbare for mobbing enn andre elevar. Nyttige tiltak som Collins framhev er å trene i små grupper med andre stille elevar. Lærar er viktig og han bør mellom anna gje seg god tid i elevsamtalar for å bli godt kjent med elevane. Om problemet vert for stort må ein ikkje nøle med å ta kontakt med hjelpeinstansar.

2.2.2 "Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood"

Kenneth H. Rubin & Jens b. Asendorpf (ed.) (1993) har i denne boka samla eigen og andre si forsking på innagerande barn. Dei nyttar omgrepet "social withdrawal" som eit parlyomgrep, som omfattar alle former for åtferdsmessig tilbaketrekking og einsemd. Dette samleomgrepet har fleire undergrupper: 1) *Sjenert* ("shyness") er ei form for sosial tilbaketrekking som er motivert av otte for sosial vurdering, spesielt i nye og ukjende situasjonar. 2) *Hemma åtferd* ("inhibition") er kjenneteikna ved at barnet sosialt sett er åleine eller trekk seg vekk i nye eller ukjende situasjonar. Åtferda vert forklart med at det ligg motstridande ønskjer hjå barnet i forhold til om det skal delta eller unngå å delta. 3) *Passiv tilbaketrekking* ("passive withdrawal") er kjenneteikna ved at barnet passivt leikar med ting. Barnet manglar motivasjon for å ta del, og føretrekk å vere for seg sjølv (ibid.).

Younger, Gentile & Brugess (1993) skil mellom to former for tilbaketrekking; passiv tilbaketrekking og aktiv isolasjon. *Passiv tilbaketrekking* refererer til at elevane sjølv trekk seg vekk frå jevnaldergruppa, på trass av at dei har moglegheit til å ta del i det sosiale samspelet med andre. *Aktiv isolasjon* derimot er avvising frå jamnaldergruppa på trass av elevane sitt ønskje om å ta del. Desse elevane vert isolert frå det sosiale samspelet i jamnaldergruppa som ein konsekvens av at dei blir avviste av jamnaldra. Ei longitudinell studie, "The Waterloo Longitudinal Project" (WLP), er oppsummert av Rubin (1993). Studien blei gjennomført i Canada i ei ti års periode frå midten av 80- talet. Barna som blei studert var 5 år då denne undersøkinga starta. Han oppsummerar studien slik:

" To summarize, the WLP has demonstrated that social withdrawal: (a) is stable; (b) is associated concurrently, from early through late childhood, with measures conceptually reflective of felt insecurity, negative self-perceptions, dependency, and social deference; and (c) in concert with indices of negative self-appraisal, is significantly predictive of internalizing difficulties in early adolescence and early teen period" (Rubin, 1993:309).

Rubin fann at sosial tilbaketrekking er eit stabilt fenomen og vert assosiert parallelt med usikkerheitskjensle gjennom barndomen, negativ sjølvoppfatning og avhengigheit. Når negativ sjølvvurdering opptre saman med sosial tilbaketrekking, predikerer dette internaliserte vanskar i ungdomsalder. Sosial tilbaketrekking kan, i følge Rubin, forståast som barnet sin måte å regulere negative tankar og kjensler på. Og det må forståast som ein del av ein større heilskap som handlar om dårleg sjølvbilete, tristheit, sosial angst og utryggheit.

2.2.3 "Helping Socially Withdrawn and Isolated Children and Adolescents"

Maurice Chazan, Alice F. Laing, Diane Davies & Rob Phillips (1998) presenterer forskning omkring emnet tilbaketrekte og isolerte barn og ungdom. Forskarane vurderer barna som: stille, blyge, engstelege, redde, nervøse, lei seg og einsame, og dei har lågare sjølvoppfatning enn jammaldra. Forskarane deler tilbaketrekking og sosial isolasjon inn i heile sju kategoriar: *Reserverte barn* ("reserved children"). *Hemma åtferd på grunn av overgangar* ("inhibition in new entrants to school"). *Sjenerte barn* ("shy children"). *Sosialt neglisjerte og isolerte barn* ("social neglect and isolation"). *Avviste barn* ("rejected children"). *Barn med kontroversiell sosial status* ("children of controversial social status"). *Alvorleg tilbaketrekte barn* ("severe withdrawal associated with emotional/behavioural disturbance"), som vert assosiert med angst, depresjon og syndrom som autisme, Aspergers og Selektiv mutisme (ibid.).

Forskarane viser til ulike tiltak og seier at samarbeid mellom lærarar, foreldre og elevar er ein føresetnad for ein vellukka implementering av tiltak. Desse elevane bruker mykje tid på å ikkje få merksemd på seg, og å gjere seg usynlege (jmf Bye Johansen, 2007). Lærarar bør finne dei elevane som har problem med vennskap og som verkar usynlege og ulykkelege. Rolege og trygge elevsamatar er eit viktig tiltak, likeeins å fremje sjølvoppfatninga til elevane. Ein kan både oppmuntre, presse og belønne dei med ein høg grad av sensitivitet. Sosial kompetanse med sosial ferdigheitstrening og fremjing av gode sosiale relasjonar i klassa vert òg fremheva som viktig. Hjelpeinstansar kan trå til om problem vert for store.

2.2.4 "Hidden Shyness in Children"

Andrea L. Spooner, Mary Ann Evans & Renata Santos (2005) har i undersøkinga si samla data frå 90 sjølv-rapporterte sjenerte elevar mellom 10 og 12 år. Desse vart tekne ut av eit større utval på 354 elevar, som vart testa i grad av sjenertheit. Resultata viser at ein tredjedel av dei 90 sjenerte elevane vart ikkje oppfatta av foreldre og lærarar som sjenerte, dei var uoppdaga ("Hidden Shyness"). Forskarane fann at denne tredjedelen av dei sjenerte elevane hadde både lågare sjølvoppfatning og skulefagleg kompetanse enn dei andre sjenerte elevane. Forskarane konkluderte med at elevane som ikkje vart oppfatta som sjenerte, ikkje følte seg forstått og akseptert av vaksne. Dei elevane, to tredjedelar, som lærarar og foreldre oppfatta som sjenerte hadde derimot høgare sjølvoppfatning enn dei andre i utvalet. Når elevane blir sett og oppdaga, kjenner dei seg òg forstått (jmf Lund, 2004). Spooner et al. fann òg at jenter meinte seg både oftare og i større grad meir sjenert enn gutar. Foreldre og lærarar såg ikkje denne forskjellen, og meinte at det ikkje var nokon forskjell mellom kjønna.

2.2.5 Gjennomgåande trekk i forskingsresultat om innagerande elevar

Utifrå presentasjonen av nasjonal og internasjonal forskning har eg følgjande ting eg vil nemne: *For det første* vert innagerande elevar skildra som: stille, triste, einsame, forlegne, sjenerte, engstelege, depressive tendensar, åleine i friminutta, passive, "usynlege", låg sjølvhevding og låg sjølvoppfatning. *For det andre* viser forskinga at både dei innagerande elevane sjølve, lærarane deira og medelevane opplever dei ofte som usynlege i skulen. Tendensen er at dei får lite merksemd i skulen, vekkjer lite otte og får dermed ikkje alltid den hjelp dei treng. Det vert hevda at det er utagerande gutar som får mest hjelp, sjølv om innagerande elevar kan vere vesentleg fagleg svakare. Det vert arbeidd lite med denne problemstillinga i skulen, og lærarar viser til tid, krav og presset om kva som skal ha hovudfokus i skulen, gjer til at desse elevane ikkje får den oppfølging som dei burde ha. Dei viser òg til ei usikkerheitskjensle over korleis dei skal gå fram overfor desse elevane. *For det tredje* skisserer forskarane ulike tiltak: styrkje sjølvoppfatninga, øve opp sosiale ferdigheiter, inkludering, ros, anerkjenning, tilpassa opplæring, elevsamtalar, lærar som god leiar og styrkje heim-skule-, lærar-elev-, og elev-elev relasjonane. Terskelen for å innhente rettleiing, råd og hjelp anten innanfor eller utanfor skulen må ikkje vere stor. Eg kjem meir inn på tiltak i det teoretiske perspektivet nedanfor.

2.3 TEORETISK PERSPEKTIV

I samanheng med det som er blitt trekt fram i forskning, nasjonalt og internasjonalt, vil eg no presentere ulik teori som har tyding for oppgåva vidare. Først presenterar eg teori som går på problemåtferd generelt og innagerande åtferd spesielt. Dette gjer eg for å vise eit bakgrunnsteppe over kva som kjenneteiknar denne åtferda og kva forskjellig teori sei om dette temaet. Så tek eg føre meg ulike tiltak som har tyding i samband med innagerande åtferd: sjølvoppfatning, sosial kompetanse, lærar som leiar og samarbeid.

2.3.1 Ulike former for åtferdsvanskar

Problemåtferd eller åtferdsvanskar er i følgje Ogden (1998) eit omgrep som famnar om ulike problem som: psykososiale vanskar, sosiale og emosjonelle vanskar, disiplinproblem, tilpassningsvanskar, samspelsvanskar, innagerande og utagerande vanskar. Sørli & Nordahl (1998a) og Ogden (2002) skriv at åtferdsproblem er relative og sosialt definert og må forståast i høve til aksepterte normer og forventningar. Ogden (2002:15) definerar åtferdsproblem i skulen som: *"... elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventningar. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre"*.

St meld nr 23 (1997-98) viser til at om lag 10 % av elevane i grunnskulen viser problemskapande åtferd, og langt fleire gutar enn jenter. Departementet skil mellom: 1) *Alvorleg utagerande åtferd* som gjeld få elevar. 2) Den mindre alvorlege, men langt meir omfattande og vedvarande *uro og forstyrninga av undervisninga*. 3) *Elevar som trekkjer seg tilbake i isolasjon og passivitet*, det vil seie innagerande åtferd. Sørli & Nordahl (1998a) gjennomførde som tidlegare nemnd ein omfattande studie av problemåtferd (sjå 2.1.2). Dei fann 4 hovudtypar av åtferdsvanskar: undervisnings- og læringshemmande åtferd, sosial isolasjon, utagerande åtferd og klart normbrytande åtferd.

Den vanlegaste måten å differensiere mellom ulike former for problemåtferd på, er å sjå på det som eit todimensjonalt omgrep og skilje mellom utagerande/eksternalisert åtferd og innagerande/internalisert åtferd (Nordahl m.fl. 2005, Gresham & Kern 2004). I teorien skil ein òg mellom sosiale og emosjonelle vanskar (Aasen, 2002; Solli, 2000). Eksternalisert åtferd eller sosiale vanskar blir sett på som synonymt med tilpasningsvanskar, medan internaliserte eller emosjonelle vanskar lett vert sett i samanheng med personligheitsvanskar. Men Nordahl m.fl. (2005) og Solli (2000) skriv at denne inndelinga er lite tilstrekkeleg og vanskeleg å skilje mellom, fordi barn kan vise ei blanding av begge. Barn kan både vere deprimert og valdelege, einsame og sinte, utagerande men likevel sårbare, eller ertar andre og blir sjølv erta. Younger, Gentile & Brugess (1993) skil mellom passiv tilbaketrekking og aktiv isolasjon fordi aktiv isolasjon handlar om elevar som blir isolert frå dei jamaldra og kan dermed også inkludere utagerande elevar. Ogden (1998) og Sørli & Nordahl (1998a) viser at omfanget av innagerande og utagerande problemåtferd er om lag like stort, men hovudfokuset er i følge Nordahl m.fl. (2005) retta mot utagerande åtferdsproblem.

Oppsummering

Åtferdproblem er relative og ein må sjå det i høve til normer og verdiar i samfunnet ein lever i. Det som forskarar synest å ha til felles kan formulerast om lag på denne måten: *For at noko skal kallast problemåtferd må åtferda vere avvikande i høve til noko, omfattande og hemme elevar si læring og utvikling*. Ein kan grovt sett dele åtferdsvanskar i eit todimensjonalt omgrep: nemleg utagerande-, og innagerande åtferd. Men dei fleste forskarar deler gjerne åtfedsproblema i 3 ulike former: utagerande-, innagerande- og læringshemmande åtferd. Hovudfokuset har vore retta mot utagerande åtferdsproblem, medan innagerande åtferd har fått mindre merksemd. Det er innagerande åtferd denne oppgåva vil konsentrere seg mest om, og vidare kjem ein nærare presentasjon av denne forma for problemåtferd og kva som kjenneteikar denne.

2.4 INNAGERANDE ÅTFERD

Innagerande åtferd er ei form for åtferdsvanskar som i følgje Nordahl m.fl. (2005), Sørлие & Nordahl (1998a) og Ogden (1998) er omlag like vanleg som utagerande åtferd, men som ikkje har fått like mykje merksemd. Eg vil no presentere omgrepet nærare, og få fram det som kjenneteiknar innagerande åtferd. Selektiv mutisme, ein sjeldan tilstand som har blitt sett meir søkjelys på i dei seinare år, vert òg kort nemnd.

2.4.1 Nærmare omgrepsavklaring

Innagerande åtferd handlar i følgje Lund (2004) om hemma og nervøs åtferd, der elevar som viser denne åtferda står fram som stille, triste, usikre, passive og einsame på skulen. Sørлие & Nordahl (1998a) viser til at ulike omgrep vert knytta til innagerande åtferd i skulen. Disse vert i forskjellige studier brukt om kvarandre, og dei tyder om lag det same. I forskning og teori om innagerande åtferd finn ein altså omgrep som: innagerande-, innadvendt-, internalisert-, og introvert åtferd, sosial isolasjon og sosiale og emosjonelle problem. Elevgruppa som kjem inn under desse omgrepa vert ofte omtala som: "dei stille"-, "dei sjenerte"-, "dei tause"-, og "dei usynlege" elevane. I internasjonal litteratur nyttar ein omgrep som: social withdrawal, isolated children, inhibition, social phobia, shyness og quiet children.

Eg vel i denne masteroppgåva å nytte omgrepa: "stille og innagerande elevar" (jmfr Lund, 2004; Arnesen, 2004; Berg, 2005; Juul & Jensen, 2003; Feilberg & Mjaavatn, 2000), som eit paraplyomgrep for den gruppa eg skriv om. Omgrepet innagerande åtferd er vidt og omfattar mange vanskar. Mitt fokus ligg ikkje på årsaka til vanskane, men på tiltak for elevar som i større grad enn andre elevar trekk seg attende og internaliserar vanskane sine.

Det kan vere ei fare med å kategorisere elevar i ei gruppe som får stempelet innagerande eller stille. Ein som åtvarar mot den rådande diagnostiseringstanken i samfunnet, der barn får stempel på eit skuleproblem, er Befring (2004). Slike stempel er til dømes "åtferdsvanskar" eller "lese- og skrivevanskar", og Befring åtvarar mot stigmatiserande konsekvensar, som kan forfølgje barnet langt inn i vaksen alder. Kvebæk (2000) snakkar om det same i artikkelen sin: "Vis respekt for de innadvendte"! Det er med andre ord viktig med ein balansegang der skulen må gje rom for mangfald, men skulen har og ansvar for å fange opp elevar som utviklar seg i ei negativ lei. Lund (2004) seier at det er viktig å vere bevisst på at gruppa innagerande elevar er samansett av ulike menneske med forskjellige tankar, opplevingar og behov knytta til si innagerande åtferd. Ho seier at det ikkje er gale å vere stille, men peikar på

at det ofte er eit teikn på at noko er gale, og som ein må ta tak i og finne ut av. Flaten (2006) er inne på det same når ho snakkar om at sjenanse er noko alle kjenner til. Litt sjenanse er ein del av ein normal utvikling og oppvekst, men når sjenansen får for stor plass, kan det bli eit problem for barnet. Ho snakkar då om omgrepet sosial angst og det gir seg utslag i situasjonar som opplevast som utrygge for barnet. Ofte er det personalet i barnehage/skule som kjem med signal til foreldre om at barnet er tilbaketrukke og lite sjølvhevdande. Men ofte er det nok slik som Arnesen (2004) skildrar i forskinga si, at dei "stille", som held seg i ytterkant av lærar si merksemd, ikkje får nok merksemd på seg og dette inneber ein risiko for ytterlegare marginalisering, hevdar ho. Dette samsvarar med det Feilberg & Mjaavatn (2000) fann i undersøkinga si.

Når ein handsamar temaet innagerande åtferd, er det greit å skrive litt om Selektiv mutisme (SM). SM er ein relativ sjeldan lidning som i følgje Kristensen (2005), har fått lite fagleg og forskingsmessig merksemd. Tilstanden viser seg ved at barn ikkje snakkar i visse samanhengar, sjølv om dei i realiteten kan snakke. Dei er som regel tause på skulen, medan dei snakkar heime ilag med foreldre og søsken. Barnet vil snakke, men veit ikkje korleis dei skal få det til. SM vert forstått som uttrykk for sosial angst, og dei fleste barna vert omtala som sjenerte og tilbakehaldne ifrå dei var små. Mitt utval kjem ikkje under denne tilstanden, men eg synest det er viktig å ha det i tankane når ein snakkar om innagerande elevar.

2.4.2 Kva kjenneteiknar innagerande åtferd?

Sørli & Nordahl (1998a) skriv at innagerande elevar kjenneteiknast ved til dømes å vere engstelege, bli lett forlegne, triste eller deperimerte, einsame, passive i timane og åleine i friminutta. Elevane held i følgje Lund (2004) kjensler, opplevingar og tankar inne i seg, og til andre viser barnet avvisning, usikkerheit, angst og tilbaketrekking. Ogden (1998) hevdar at slike elevar har vanskeleg for å knyte kontakt både med vaksne og jevnaldra fordi dei er sjenerte og tilbaketrekte. Ofte held dei seg for seg sjølv i friminutta og trekk seg attende frå lek med andre elevar. Collins (1996:19) skildrar dei stille elevane på denne måten:

"Quiet pupils are described as being those who are unable or unwilling to communicate freely with teachers or peers in school. Indeed, by their own admission, they experience acute anxieties about talking in school, especially in front of large groups of relative strangers..... Related to their anxieties about talking, quiet pupils also have difficulty in forming and sustaining relationships with peers and have poor relationships with teachers in school."

Collins (1996) viser her til at desse barna har vanskar med relasjonar, både med jamaldra og lærarar. Dei har angst for å snakke i skulen og blir stille i denne samanhengen. Flaten (2006) forklarar at innagerande barn kan vise lita interesse for andre, eller berre vil leike med nokre få utvalgte. Det kan òg vere vanskelig å få blikkontakt med dei, eller få til ein samtale med. Dei viser ubehag når det vert retta mykje merksemd mot dei. I klasseromet retter barnet helst ikkje opp handa, sjølv om dei veit svaret. Når dei blir beden om å lese høgt er det med ei røyst som nesten ikkje er høyrbar, og for mange følgjer rødme med som eit ytre teikn på indre ulag (jmf Collins, 1996).

Sørli & Nordahl (1998a) fann at innagerande elevar har lågare sosial kompetanse enn jamaldra. Hafstad (1996) peikar på at fordi dei innagerande elevane har så lite blikkontakt, gir så lite respons og sjeldan tek initiativ sjølve, kan ein observere at andre elevar etter kvart gir opp kontaktforsøket med dei. Medelevane kan gå lei og ofte vert det utløyst ein aggresjon mot desse elevane. Dette kan igjen spegle seg i sjølvoppfatninga til den innagerande eleven som kan tenkje: "Eg er ikkje verd noko, for det er ingen som gidd å bruke tid på meg" (ibid.). Dette samsvarar med forskinga til Sørli & Nordahl (1998a) og Bye Johansen (2003, 2007) som fann at innagerande elevar har lågare sjølvoppfatning enn jamaldra.

Oppsummering

Som vi har sett ovanfor så vert ulike omgrep knytta til innagerande åtferd i skulen. Lund (2004:22) skriv at skal ei åtferd kallast innagerande åtferd må den vere av ei slik art av varigheit og intensivitet at den: 1. *Bryt med det som er forventa åtferd* 2. *Hemmar læring og/eller utvikling hjå eleven sjølv* 3. *Hindrar positiv samhandling med andre*. Innagerande elevar vert kjenneteikna til dømes ved å vere stille, passive, einsame, usynlege og har vanskar i samhandling med elevar og lærarar.

Eg vel å nytte omgrepet stille og innagerande elevar om denne gruppa elevar. Å setje elevar i "bås" kan problematiserast, men som ulike forskarar og teoretikarar viser til, så er det viktig å rette merksemda mot desse elevane som lett vert oversett i skulen. Som eg viste til under forskingsdelen har desse elevane gjennomgåande ein lågare sjølvoppfatning enn medelevane sine. Sørli (1998c) skriv at samanhengen mellom tilbaketrekt-upopulær og sjølvoppfatning synast å vere negativt korrelert. Desse barna har gjerne dårleg tru på seg sjølv i forhold til skulefagleg og åtferdsmessig kompetanse, samt i høve til sosial aksept. Sjølvoppfatning er dermed eit sentralt omgrep i tilknytning til innagerande åtferd.

2.5 SJØLVOPPFATNING

I samband med litteratur om innagerande elevar, så støyter ein stadig bort i omgrepet sjølvoppfatning. Ulike forskarar viser til at desse elevane har ein tendens til å ha ein dårlegare sjølvoppfatning enn medelevane sine (Sørлие og Nordahl, 1998a; Bye Johansen, 2003, 2007; Lund, 2004; Rubin & Asendorpf, 1993; Collins, 1996; Chazan et al, 1998). Det bør derfor vere viktig for lærarar i skulen å halde eit ekstra auge med desse elevane, og finne måtar å styrkje sjølvoppfatninga deira på. Sørлие & Nordahl (1998a:196) seier dette om innagerande elevar si sjølvoppfatning:

”Tendensen i empirien går således i retning av at elever som av sine medelever og/eller lærere oppfattes som sosialt isolerte i skolen, (som er ensomme, upopulære, usikre og engstlige elever) ofte har et mer negativt selvbilde enn sine jevnaldrende. De som viser et mer utagerende atferdsmønster, synes imidlertid ikke å ha dårligere generell selvvopfatning enn andre på samme alder”.

2.5.1 Kva er sjølvoppfatning?

Det er forska mykje på barn og unge si sjølvoppfatning, og ulike omgrep blir brukt slik som: sjølvtilitt, sjølvvurdering, sjølvkjensle, sjølvaksept/sjølvverd og sjølvbilete. Omgrepa er ikkje eintydige og blir brukt om kvarandre (Sørлие, 1998c). Skaalvik & Skaalvik (2005:75) nyttar ordet sjølvoppfatning som eit overordna omgrep på korleis ein person ser på seg sjølv. ”*Med selvvopfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*”. Omgrepet kan best forståast som ein fellesteikning på ulike aspekt ved ein person sine oppfatningar, vurdering og forventning i høve til seg sjølv. Korleis ein person ser på seg sjølv har sine røter i tidlegare erfaringar og korleis desse erfaringane er forstått og tolka. Desse oppfatningane er subjektive og treng ikkje å stemme med dei oppfatningane som andre kan få av personen ved å observere vedkomande. Det er likevel dei subjektive oppfatningane personen har om seg sjølv som spelar ei avgjerande rolle for vedkomande sine tankar, kjensler, motiv og åtferd.

Sjølvoppfatningsomgrepet vert i følge Skaalvik & Skaalvik (2005) delt i 5 dimensjonar: 1) *Fysisk sjølvoppfatning*, som går på utsjånad og/eller fysisk-motoriske ferdigheiter. 2) *Sosial sjølvoppfatning*, handlar om popularitet og evne til å omgå andre. 3) *Intellektuell og akademisk sjølvoppfatning*, handlar om oppfatning om eige evnenivå og prestasjonsnivå. 4) *Emosjonell sjølvoppfatning*, handlar om ein har angst, ukontrollert sinne, glede eller tilfredsheit. 5) *Moralsk eller åtferdsmessig sjølvoppfatning*, handlar om ein ser på seg sjølv

som ein som følgjer vanlege normer, oppfører seg fint eller er til å stole på (ibid.). Harter (1999) meiner, i likheit med Skaalvik & Skaalvik, at sjølvoppfatning må sjåast som eit fleirdimensjonalt fenomen. Det vil seie at ein person si generelle sjølvoppfatning eller sjølvaksept ("Self-Esteem"), er påverka av sjølvoppfatninga på spesifikke område. Omgrepet "Self-Esteem" handlar altså om kva barn meiner om seg sjølv og kor høgt barnet verdset seg sjølv på ulike område.

2.5.2 Skulen ein arena for utvikling av sjølvoppfatning

Skulen er i følgje Skaalvik & Skaalvik (2005) ein viktig arena for utvikling av sjølvoppfatning. Her blir elevane kontinuerlig vurdert både av lærarar og av medelevarane. Slike vurderingar blir "reflektert" til oss av andre som vi har interaksjon med, og dei kallar det "reflekterte vurderingar". Vår persepsjon av andre si vurdering, er ei viktig kjelde til informasjon om oss sjølv. Mead (1934) står bak ein teori om at vårt sjølvbilete vert danna gjennom *symbolsk interaksjon* med menneska omkring oss. Det vil seie at vår oppfatning av oss sjølv vert danna indirekte, gjennom persepsjon av andre si oppfatning av oss. For å gjere oss sjølv til objekt for eigen persepsjon, må vi sjå oss sjølv med andre sine auge. Ein snakkar om perspektivtaking, eller rolletaking. Mead seier at barn lærer seg å ta andre si rolle, og sjå seg sjølv utanfrå. Gjennom denne rolletakinga tek barnet over andre sine normer og verdiar, og nyttar då desse som grunnlag når det vurderer seg sjølv. Nokre personar er viktigare enn andre for barnet, og Mead snakkar om desse som *signifikante andre* ("significant others"). Harter (1999) skriv at sjølvoppfatninga er relativt stabil frå 8 års alder, og at denne stabiliteten aukar med alder, modning og erfaringar med signifikante personar. Skaalvik & Skaalvik (2005) og Harter (1999) seier at signifikante andre er til dømes foreldre, lærarar og venner. Reaksjonar og vurdering frå signifikante andre, vert viktigare enn frå andre som ikkje tyder så mykje for barnet. Det er med andre ord viktig at lærar er seg medvitne om at ein har ei rolle i utviklinga av barn si sjølvoppfatning, både fagleg og sosialt. Særleg merksame bør ein nok vere mot innagerande elevar, som slit med låg sjølvoppfatning.

2.5.3 Innagerande elevar si sjølvoppfatning

Låg sjølvoppfatning vert i litteraturen ofte sett i samanheng med innagerande elevar (Rubin & Asendorpf, 1993; Collins, 1996; Chazan et al, 1998; Sørli & Nordahl, 1998a; Bye Johansen, 1998, 2007; Spooner et al, 2005; Lund, 2004). Forskinga viser at dei innagerande elevane har ei dårlegare sjølvoppfatning enn jamaldra. Sørli (1998c) viser i empirien sin at elevar som opplevast som upopulære, einsame, usikre og engstelege av medelevar og/eller lærarar, ofte

har eit meir negativt sjølvbilete enn jevnaldra. Utagerande elevar derimot har ikkje dårlegare generell sjølvoppfatning enn jevnaldra. Bye Johansen (2003) viser også til at innagerande elevar (dei "usynlege") gir ei nøyaktig, men negativ sjølvvurdering i kontrast til elevar med aggressive åtferdstrekk. Dei aggressive (dei "synlege") har på den andre sida ein tendens til å overvurdere kompetansa si.

Dei innagerande elevane hadde, i følgje Sørлие (1998c), den klart dårlegaste sjølvoppfatninga av alle elevane som blei undersøkte. Då først og fremst på det relasjonelle-, det vennskapsmessige-, og det utsjånadsmessige området, med andre ord i forhold til sosial og fysisk sjølvoppfatning (jmf Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det var òg ein tendens til at dei hadde ei negativ tru på eigne kognitive evner og skulefaglege moglegheiter. Dei hadde derimot god tru om seg sjølv når det gjaldt å tilpasse seg og oppføre seg slik dei trudde det blir forventa av dei. Lund (2004) skriv at desse elevane ofte er utydelege både for seg sjølv og andre. Dei trer lite fram i sosiale samanhengar fordi dei opplev seg sjølv som utan tyding. I følgje Sørлие (1998c) skilte det seg ut tre variablar når ein skulle forklare variasjonen i utvalet si sjølvoppfatning: *sosial kompetanse*, *problemåtferd* og *elevrelasjonar* i klassa. Ein elev med dårleg sjølvoppfatning kjenneteiknast som lite positivt sjølvhevdande som har eit anstrengt og utilfredstillande forhold til klassekameratar. Eleven viser mangelfulle ferdigheiter i å samhandle med jevnaldra, og viser relativt ofte problemåtferd på skulen. Konklusjonen blei at elevane sin sjølvoppfatning heng saman med kor kompetent ein er på det sosiale området. Og ferdigheiter i sjølvhevding og samhandling med jevnaldra synest å være særleg viktig.

Sørлие fann òg at elevane si sjølvoppfatning også var knytta til lærar si pedagogiske verksemd i klasseromet. Sørलिए spekulerte i om elevar i barnesteget i større grad enn på ungdomssteget vert påverka av lærar sine tilbakemeldingar og haldningar til dei, fordi dei er yngre, mindre sjølvstendige, lettare påverkbare og kanskje tettare knytta til lærarar som vaksne nærpersonar (jmfr signifikante andre). Elevar på ungdomssteget ser i større grad ut til å vere avhengig av vennar og jevnaldra si tilbakemelding, enn av lærar sine tilbakemeldingar. Rubin (1993) fann ein samheng med at dei barna som var passive og innagerande i førskulealder, hadde låg sjølvoppfatning, og følte seg einsame og deprimerte i tidleg skulealder. Men han viser til at desse barna ikkje nødvendigvis fortset å vere innagerande langt opp i klassene. Innagerande åtferd er med andre ord ikkje noko som er statisk, og ein har høve til både å førebyggje og stanse ei negativ utvikling hjå barn som viser slik åtferd. Å styrkje sjølvoppfatninga til dei innagerande elevane, vert derfor ei viktig oppgåve for lærarar.

2.5.4 Korleis styrkje sjølvoppfatninga?

Sjølvoppfatninga vår vert påverka av, og påverkar samtidig relasjonane våre til andre menneske (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Sørli, 1998c; Nordahl, 2002; Stensaasen & Sletta, 1996). Lærar bør derfor vere medviten om si viktige rolle som signifikante andre i høve til utvikling av sjølvoppfatning hjå elevane sine. Berg (2005:75) skriv at: *”En lærer bør ha som ambisjon å være en signifikant annen for sine elever. Det blir han ved å se eleven og bekrefte eleven positiv”*. Nettopp det å oppdage innagerande elevar, og gje dei merksemd, fører til ein auka sjølvoppfatning for desse, i følgje Spooner et al (2005). Studien deira viser at uoppdaga sjenerte barn har lågare sjølvoppfatning enn dei sjenerte som er registrert av foreldre og lærarar. Dei har laga følgjande hypotese: desse barna som ikkje vaksne har oppdaga, føler seg mindre akseptert og forstått enn dei oppdaga sjenerte, og dette vert ein viktig faktor som gjer at dei har lågare sjølvoppfatning.

Ulike tiltak kan nyttast, i følgje Stensaasen & Sletta (1996), når lærar skal vere med på å utvikle eit positivt sjølvbilete hjå elevane: Å gje elevane respekt og varme, god leiing, skape framgang hjå elevane der tilpassa opplæring og moglegheiter til meistring ligg i botnen. Meistring er i følgje Halland (2005), ei viktig drivkraft i all verksemd i skulen og betyr også mykje for utviklinga av eit positivt sjølvbilete. Derfor bør lærar stille seg spørsmålet om ein har lagt godt nok til rette for meistring for elevane. Å kunne meistre det sosiale samspelet i skulen er viktig, og ein snakkar i den samanheng om elevar sin sosiale kompetanse (Ogden, 2002; Lamer, 1997).

Oppsummering

Sjølvoppfatning omfattar einkvar oppfatning, vurdering, forventning, tru eller viten ein person har om seg sjølv, og skulen er ein viktig institusjon for utvikling av dette. Ein vurderer og vert heile tida vurdert av lærarar og medelevar, og desse signifikante andre har stor tyding for barn si sjølvoppfatning. Forsking viser at innagerande elevar har ei dårlegare sjølvoppfatning i forhold til jevnaldra. For å utvikle ei positiv sjølvoppfatning kan ulike tiltak settast i verk: Lærar som signifikant andre vert viktig her. Vedkomande bør gje positive tilbakemeldingar og haldningar til elevane, vise varme og respekt, skape meistringskjensle gjennom tilpassa opplæring og involvering. Å styrkje elevane sitt psykososiale miljø er også eit viktig tiltak. Å fremje ferdigheiter som er viktig for å greie det sosiale samspelet, sosial kompetanse, er eit felt som tyder mykje for elevane i skulen. Forsking har vist at innagerande elevar er mindre sosialt kompetent på sjølvhevdingsområdet, og dette vil eg skrive meir om nedanfor.

2.6 SOSIAL KOMPETANSE

Sosial kompetanse vert sett i samanheng med innagerande elevar. Forsking har vist at desse elevane har problem når det gjeld sjølvhevdning, som er ein av ferdigheitene i sosial kompetanse. Å ha ein god sosial kompetanse er viktig for å kunne meistre samhandling med andre menneske. I dette kapittelet vil eg *først* presentere omgrepet sosial kompetanse for *deretter* sjå nærmare på dei innagerande elevane i høve til omgrepet sjølvhevdning.

2.6.1 Omgrepsavklaring

Ogden (2002) skriv at barn og unge vert påverka av og påverkar sitt miljø. Gjennom å utnytte sine føresetnadar og mogelegheiter i miljøet, utviklar barn og unge kompetanse som inneheld kunnskap, ferdigheiter og haldningar. Dei utviklar desse kompetansane i skule, heim og fritid, i rolla som venn og elev. Utifrå slike kombinasjonar som stad, rolle og aktivitet utviklar barn og unge ulike former for kompetanse som fysisk kompetanse, sosial kompetanse og kognitiv eller skulefagleg kompetanse. Sosial kompetanse er nært knytta til oppseding, og er kanskje det viktigaste produktet av heimen og barnehage/skule sin sosialisering både på lang og kort sikt. Når Garbarino (1985:19) snakkar om sosial kompetanse, så seier han at det er eit sett av ferdigheiter, haldningar, motiv og evner ein treng for å kunne meistre det sosial miljø ein er ein del av, samtidig som eigen trivsel og utvikling vert teke vare på. Nordahl (2002) peikar på at sosial kompetanse er ei tilpassing til sosiale miljø, og denne tilpassinga er nødvendig for å ta del i-, og oppretthalde sosiale fellesskap med andre. Å lære seg sosiale ferdigheiter er eit av dei viktigaste prosjekta i barn sitt liv, skriv Ogden (2002).

2.6.2 Sosiale ferdigheitsdimensjonar

Omgrepet sosial kompetanse blir i forskingslitteraturen på ulike måtar operasjonalisert i forskjellige ferdigheitsdimensjonar. Eg nyttar Gresham & Elliot (1990) si inndeling i fem ferdigheitsdimensjonar: 1) *Empati*, handlar om å vise respekt og omtanke for andre sine kjensler og synspunkt. Dette er vesentleg for å etablere vennskap og nære relasjonar til andre. 2) *Samarbeid*, inneber det å dele med andre, hjelpe andre samt følgje reglar og beskjedar. 3) *Sjølvhevdning*, handlar om å be andre om informasjon, presentere seg, ta sosial kontakt og initiativ, omtale seg sjølv i positive vendingar, og å kunne reagere når noko oppfattast som urettvist. 4) *Sjølvkontroll*, inneber det å kunne vente på tur, inngå kompromiss, samt å reagere på erting og kommentarar frå andre utan å ta igjen, bli sint eller slost. 5) *Ansvarligheit*, dreier seg om å kunne kommunisere med vaksne og vise respekt for eigne og andre sine eigendelar og arbeid. Lamer (1997) snakkar om ein dimensjon til: *leik, glede og humor*. Denne

dimensjonen handlar om å ha evna til å glede seg og leike med andre, og er ein føresetnad for sosialt samspel med andre barn, og for læringa av sosiale ferdigheiter. Lamer seier at evna til sjølvhevding spelar inn når barnet skal skaffe seg venar, og framheva kor viktig det er med aktive vaksne som observerer og legg til rette for å styrkje barn si sjølvhevding. Nettopp ferdigheitsdimensjonen sjølvhevding, vil eg kome meir inn på nedanfor.

2.6.3 Innagerande elevar og sjølvhevding

Sørli & Nordahl (1998a) hevdar at mangelfull sosial kompetanse vert ansett som ein vesentleg årsak til at nokre barn har manglande tilknytning, og liten popularitet i jevnaldergruppa. Steensaasen og Sletta (1996) viser til at sosial kompetanse opnar opp og banar veg for sosial inkludering i ei gruppe. Sosial inkludering er det motsette av sosial ekskludering. Dei viser til at sosial ekskludering gjerne opptrer mellom anna saman med umoden leik, liten framgang i skularbeidet, angst og nevrotiske tendensar og lav sjølvoppfatning, som også kan kjenneteiknast innagerande elevar.

Elias et al (1994) hevdar at barn sin sosiale kompetanse er ein av dei beste prediktorar på seinare psykologisk tilpassing. Det viktigaste aspektet ved sosial kompetanse er evna til å skaffe seg venner og oppretthalde vennskap (jmf Pape, 2001). Vennelause barn har både noverande og framtidige tilpassingsproblem, som strekk seg frå einsemd og isolasjon til akademiske problem og meir diagnostiserbare problem. Ein del elevar mislukkast i følgje Nordahl (2000) på den sosiale arena i skulen og det er nettopp det sosiale aspektet i skulen som gjerne er vanskeleg for innagerande elevar. Dei har få eller ingen venner, er åleine i friminutta og føler ikkje tilhøyring. Alle elevar har rett på eit godt psykososialt miljø, der den einskilde opplev tryggleik og tilhøyring. Skulen og lærarar har eit stort ansvar, både for elevane sin faglege utvikling og for deira sosiale liv. Ein bør utvikle eit sterkare medvit om skulen som sosial arena, og den sosiale utviklinga til elevane bør utnyttast og vektleggjast meir eksplisitt i opplæringa. Dette kan skje ved at læring av sosial kompetanse får større plass i skulen (ibid.). Sosial kompetanse er eit av 11 punkt i Læringsplakaten (LK06), og som hjelp for å lære sosial kompetanse er det utvikla ulike program som kan nyttast i skulen. Chazan m.fl (1998) snakkar om viktigheita av å øve på sosiale ferdigheiter, ved ulike program ("social skills training"), der situasjonar som er vanskelege for innagerande elevar bør trenast på. I norsk skule vert mellom anna program som: Kreativ problemløsning i skolen /KREPS og Steg for steg nytta. Eg går ikkje meir inn på dei ulike programma, men det er naturleg å nemne dei i samanheng med sosial kompetanse i skulen.

”Prosjekt Oppvekstnettverk” er ei undersøking som Ogden (1995) gjorde av korleis lærarar vurderer elevane sin sosial kompetanse. 1000 barn (4.klasse og 7.klasse) vart kartlagt. Ogden fann ein samanheng mellom lærarane si vurdering av problemåtferd i klassa og vurdering av elevane sin sosiale kompetanse. Elevar med internaliserte problem, blei vurdert lågt i sjølvhevdning. Ogden (2002) utdjupar dette ved å seie at elevar med internalisert problemåtferd har ferdigheiter i samarbeid og sjølvkontroll i klassa, men ser ut til å mangle sjølvhevdingsferdigheiter. Også i undersøkinga til Sørli (1998c) ser ein denne samanhengen. Ho fann at innagerande åtferd var særleg sett i samanheng med dårlege ferdigheiter i å kommunisere verbalt med jamaldra og i sjølvhevdning. Elevar som hadde låg sjølvoppfatning hadde tilsvarende dårlege sjølvhevdingsferdigheiter.

Pape (2001) viser til at omgrepet sjølvhevdning peikar på den delen av personlegheita vår som gjer oss i stand til å kome i kontakt med andre menneske. Sjølvhevdning vert motpolen til innagering, einsemd og isolasjon. Det handlar om å stå fram og vere den ein er, kunne ta initiativ overfor andre menneske, hevde eigne meiningar og kunne seie ifrå når ein treng hjelp. Pape hevdar at sjølvhevdning og sjølvoppfatning heng nøye saman. Eit barn med dårleg sjølvoppfatning, vil ofte ha problem med å markere seg i samspel, og vil sjeldan oppleve anerkjenning ifrå andre. Den manglande evna til å hevde seg sjølv, vil føre til at barnet ofte kjem til kort i mellom anna leik. Om barna mislukkast i møtet med dei sosial krava i ulike situasjonar, kan det i følgje Lamer (1997) føre til tap av status, avvisning ifrå andre barn, irettesetting ifrå vaksne og eventuelt gje grunnlag for mobbing. Problem med sosial kompetanse, resulterer i dårlege sosiale interaksjonar med andre barn og vaksne. Det vil i sin tur påverke barn sin motivasjon, sjølvoppfatning, svekke deira skulefaglege meistring og føre med seg at dei går glipp av mange positive erfaringar og læringsopplevingar.

Oppsummering

Sosial kompetanse er viktig for å etablere og vedlikehalde sosiale relasjonar. Ein operasjonaliserer gjerne omgrepet i ulike ferdigheitsdimensjonar. Sjølvhevdning har særleg interesse for denne oppgåva i og med at innagerande åtferd vert sett i samanheng med låg grad av sjølvhevdning. Sjølvhevdning er ein viktig faktor for barn i samspel med andre, for å skaffe seg vennar og hevde eigne meiningar. Det handlar om å ta initiativ overfor andre og kunne reagere om noko vert oppfatta som urettvist. Elevar med låg grad av sjølvhevdning har òg ein tendens til låg sjølvoppfatning. Skulen og lærar har ei viktig rolle når det gjeld å utvikle innagerande elevar sin sosiale kompetanse og sjølvoppfatning. Viktigheita av lærar som ein god leiar vil eg skrive meir om i kapittelet under.

2.7 LÆRAREN SOM LEIAR

Teori og forskning peikar på at innagerande elevar har lågare sjølvoppfatning og lågare grad av sjølvhevding enn andre elevar. Ein viktig faktor for positiv utvikling på desse områda, er lærar si rolle. Når det gjeld lærarrolla, kan ein lese dette i Generell del (LK06:32): *”Lærarens viktigste læremiddel er de selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart, og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsmessig og sosialt”*. Lærar som leiar og signifikante andre har stor tyding for elevane sitt liv i skulen. I denne delen skriv eg litt om kva lærar som leiar kan gjere for å fremje gode relasjonar. Faktorar som å sjå og forstå eleven, tillit og anerkjenning, er spesielt tekne fram.

2.7.1 Å skape gode relasjonar

Når ein snakkar om lærar som leiar, vert omgrepet klasseleiing viktig å definere. Ogden (1987) sei at det dreier seg om å løyse små eller store problem som lærar møter i skulekvardagen. I følge Nordahl (2002) er klasseleiing lærar si evne til å skape eit positivt klima i klassa, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. Han sei at leiing går alltid gjennom samhandling med elevane, og relasjonen til elevane er vesentleg for lærar sine mogelegheiter til å utføre leiing. Det er lærar som skal ta leiing i klassa og har lærar først gitt slepp på leiinga, er den veldig vanskeleg å ta tilbake. Dette stemmer overeins med ei feltundersøking som Fuglestad (1993) gjorde i 1983/84. Studien handla om relasjonar mellom lærar og elevar, og han fann at i den sosiale interaksjonen mellom desse kan det føregår både samspel og motspel. Eit positivt samspel mellom elev og lærar blir kjenneteikna at det er ein god relasjon mellom dei. I det ligg det at lærar forstår elevane, kjenner til erfaring og interesser til elevane. Motpolen er motspel, som kjenneteiknast med maktasektet i skulen. Fuglestad viser til at lærar skal vere leiar og ha makt og kontroll, men det må ikkje forvekslast med kommando for då kan konflikter bli forsterka og elevane reagere med opposisjon.

Nordahl (2002) framhev den autoritative klasseleiinga, i motsetning til den autoritære. Det inneber å gje elevane mykje varme slik at læraren har ein god relasjon til elevane, samtidig som læraren har kontroll og struktur i situasjonen. Altså ein tydeleg vaksen som samtidig bryr seg og respekterer elevane. Det er lærar som har ansvar for å etablere den gode relasjonen, og dette samsvarar med det Juul & Jensen (2003:123) meiner: *”I samspill mellom barn og voksne er samspilletts kvalitet og dets konsekvenser utelukkende den voksnes ansvar”*. I undersøkinga til Nordahl (2000) fann han at lærarar med gode relasjonar til elevane opplev mindre åtferdsproblem enn lærarar som ikkje har ein slik relasjon. Videre seier han at elevar som

opplev at lærarar bryr seg om dei, har ei meir positiv innstilling til skulen, enn dei som ikkje har eit slikt forhold til læraren sin. Han finn at relasjonane mellom lærar og elev har samanheng med korleis elevane opplev undervisninga, korleis dei trivst og oppfører seg på skulen. Det vert såleis viktig å finne ut kva ein god relasjon inneber, korleis dei kan etablerast og utvikle seg. For å skape gode relasjonar mellom lærar og elev framhev Nordahl det å skape eit tillitsforhold til elevane, å sjå den einskilde elev, verdsetje barn og unge si verd, å vere i posisjon til eleven og anerkjenne eleven.

2.7.2 Å sjå, forstå, anerkjenne og skape tillit

Alle elevar er avhengige av å bli sett, forstått og anerkjent, og dette er derfor viktige sider ved relasjonen mellom lærar og elev (Lund, 2004; Juul & Jensen, 2003; Nordahl, 2002; Sundli, 2007; Ogden, 2002; Berg, 2005). Evna til å sjå elevane bør vere ei av dei viktigaste målsettingane for ein lærar, meiner Lund (2004). Når ein vert sett, kjenner ein at ein høyrer til i en samanheng, at ein er noko i forhold til ein annan. Ho peikar på at dei innagerande elevane av og til vert kalla "dei usynlege elevane", og viser til eit intervju med ei jente: "*Noen ganger tenker jeg at ingen har sett meg. At jeg er gjennomsiktig. Det virker sånn noen ganger. Det kan gå en hel dag uten at noen har snakket med meg*" (ibid:98).

Å bli sett inneber i følgje Nordahl (2002) augekontakt, humor, eit klapp på skuldra, personlege kommentarar til hendingar eller situasjonar som er viktige for eleven. Det kan og vere kommentarar og spørsmål om undervisninga og læringsmessige prestasjonar, relasjonar til klassekameratar på fritida, situasjonar og hendingar i heimen, kle, frisyre og liknande. Det å bli sett, bli inkludert og akseptert, er i følgje Sundli (2007) nødvendig for både å skape eit godt sjølvbilete og for mental helse. Eit menneske veks, i følgje Befring (2004), gjennom oppmuntring og stagnerer gjennom negativ kritikk. Han snakkar i den samanheng om *den gode læraren* og viser til to metaforar: På den eine sida har ein gartnaren som sørgjer for gode vekstvilkår, og på den andre sida den gode hyrding som skapar tryggleik og omsorg for alle. Også Pape (2001), snakkar om at ein som lærar både er pedagog og omsorgsarbeidar. Den omsorgsfulle lærar greier å sjå heile barnet, og omsorg handlar om å våge å vere i relasjon til barnet, sjå dei ulike behova, møte barnet der det er og på den måten skape gode og trygge relasjonar til eleven. Omgrepet anerkjenning er i følgje Maslow (1968), eit grunnleggjande behov hjå menneske. Omgrepet er henta frå Hegel sin filosofi, og det handlar om å gjenkjenne, skjelne, erkjenne og styrkje (Gadamer 2001). "*Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er*", seier Schibbye (2002:247). Ho snakkar i den samanheng om ingrediensane i anerkjenning:

lytting, forståing, aksept og toleranse og bekrefting. *Lytting* vil seie at ein høyrer bak orda, vi høyrer altså meir enn det verbale budskapet. *Forståing* vil seie at ein går inn i den andre si opplevingsverd, "kjenner på" kjenslene slik dei opplevast for den andre og kontakte tilsvarande kjensler hjå seg sjølv. *Aksept og toleranse* vil seie at alle har rett til si oppleving. Ein må kunne tåle den andre sin oppleving og la den vere det den er for den andre. *Bekrefting* vil seie at ein speglar budskapet som den andre gir. Ved å gjenta det og gje tilbakemeldingar, kan vi vise at vi har lytta til, forstått og akseptert budskapet. Lærar kan anerkjenne elevane på ulike måtar, og Nordahl (2002) viser til: ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldingar. Han seier at alle elevar har noko dei kan verdsetjast for, og det er kanskje dei mest utfordrande elevane som har størst behov for verdsetjing, empati og forståing. Innagerande elevar har ifølgje Lund (2004) ei særleg stor nytte av å bli sett og motta anerkjenning ifrå lærar og andre. Ho viser til at elevane i undersøkinga hennar, ønskte meir merksemd ifrå lærar, sjølv om dei ikkje alltid viser det utanpå.

Tillit er eit avgjerande trekk i relasjonen mellom lærar og elev, og lærar må halde seg til elevane på ein slik måte at ein får denne (Nordahl, 2002; Bergem, 2007). Halland (2005) skriv at dei vaksne i skulen må vere tydelege, handlekraftige og ha ansvar slik at alle barn kan behandlast med respekt og tillit. Bergem (2007) viser i likeheit med Halland til kravet om tydelege lærar. Vaksenpersonane må vere så tydelege at ein får tillit til dei, og lærar må vere tilliten verdig. Tillit er relativt komplisert å oppnå, men svært enkel å øydeleggje ved til dømes å uttale seg negativt om vedkomande, bruke sarkasmer og spydigheiter eller utlevere eleven.

Juul & Jensen (2003) skriv om det asymmetriske forholdet mellom lærar og elev, og sei at det er den vaksne sitt ansvar, til sjuande og sist, som avgjer om samtalen blir prega av tillit eller mistillit, sannheit eller løgn, utvikling eller krenking. Nordahl (2002) peikar på at lærar må vere medviten om at ikkje-verbal kommunikasjon, slik som sukk, latter, blikk, smil, bevegelser med hovudet, kan både byggje opp og rive ned eit tillitsforhold. I følgje, Eidsvåg (2005), så kan ikkje tillit skapast gjennom pedagogiske teknikkar, for tillit er noko som gror i hengiven gjensidigheit. Den gode lærar ser elevane sine, finn dei der dei er og gir dei noko dei ikkje visste at dei trengde. Desse avsluttande orda leiar oss over til neste delkapittel som handlar om tilpassa opplæring og inkludering, som er viktige emne når ein snakkar om elevgruppa stille og innagerande elevar.

2.7.3 Tilpassa opplæring i ein inkluderande skule

I Opplæringslova (1998) § 1-2 er retten til tilpassa opplæring for alle elevar nedfelt: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidatane". Vidare kan vi i læringsplakaten (LK06:31) lese mellom anna dette om tilpassa opplæring: "Skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter". Haug m.fl. (2007) fann i undersøkinga "Begynneropplæring og tilpasset undervisning (2002-2005)" at lærarar synest det er vanskeleg å tilpasse opplæringa til elevane. Nokre sa beint fram at det var umogeleg å få det til. Elevane held stort sett på med det same, og den grunnleggjande orienteringa var kollektiv. Kva vil så tilpassa opplæring i ein inkluderande skule seie? Skaalvik & Skaalvik (2005) skriv at eit kjenneteikn ved ein inkluderande skule er at den har utvikla eit akseptierende og inkluderande miljø, der elevane blir godtekne med sine sterke og svake sider, og der det er "lov" å avvike frå gjennomsnittet. St. meld. nr 30 (2003-2004) framhev ei tilpassa opplæring i ein inkluderande skule:

"Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov. En inkluderende opplæring krever at også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset behov og forutsetninger" (St.meld. nr. 30:86).

Stensaasen & Sletta (1996) seier at inkludering tyder å bli akseptert i ei gruppe og få anledning til å aktivt ta del i positivt samspel. Ein person er sosial inkludert når ho eller han når ei "rimelig grad av akseptering". Inkludering er i følge Haug (2006) ei oppgåve og eit ansvar for alle som er engasjert i opplæring, og viser til fire arbeidsoppgåver for å skape inkludering; å auke fellesskapen, deltakinga, demokratiseringa og utbyttet. *Å auke fellesskapen* vil seie at alle elevar blir medlemmar i ei klasse eller gruppe. Og at dei får ta del i det sosiale livet der saman med alle andre. *Å auke deltakinga* vil seie at du er ekte deltakar, og ikkje berre tilskodar. Å gje eit bidrag til beste for fellesskapet og at ein er i stand til og får lov til å nyte av fellesskapet, ligg som ein føresetnad her. *Å auke demokratiseringa* vil seie at alle stemme skal bli høyrde. Det vil seie at alle elevane med deira føresette, skal ha mogelegheit for å uttale seg og påverke det som gjeld deira interesse i opplæringa. *Å auke utbyttet* vil seie at alle skal ha rett til å få ei opplæring som er til gagn for dei både sosialt og fagleg (ibid.). Det som særleg kjenneteiknar stille og innagerande elevar er nettopp at dei deltek lite. Dei er stille og lite meddelsame i timen og i friminutt og ein kan undrast på om utbyttet av opplæringa for desse elevane er god nok. Eit viktig grunnlag for ein inkluderande skule, er i følge Arnesen (2004),

eit pedagogisk nærvær i form av nærværande, tydelege og oppmerksame lærarar. Som eg har peika på ovanfor så er det viktig for lærar å sjå, forstå, anerkjenne og skape tillit til elevane. Den inkluderande lærar skapar i følgje Bachmann & Haug (2006) ei god atmosfære i klasserommet og gir positiv tilbakemelding til elevane, viser god fagleg innsikt, samarbeidar godt med foreldre, leiing, kollega og hjelpeapparat. Men i realiteten finn ein stor variasjon i korleis lærarar arbeider i skulen, og ofte råder uklare mål, svak struktur og samanheng, låge faglege krav og uklare strategiar for læring.

Oppsummering

Lærar har ei viktig rolle som leiar og signifikante andre for elevane. Det å bli sett, forstått og anerkjent er viktig for alle elevar, og ikkje minst for dei stille og innagerande elevane. Desse elevane har som tidlegare nemnd ein tendens til å verte gløynde og usynlege for lærar og derfor vert det viktig at dei får meir positiv merksemd på seg. Å skape ein god relasjon mellom lærar og elev, vert framheva i forskinga som eit viktig tiltak i samband med innagerande elevar. Tillit er eit avgjerande trekk ved relasjonar, og kjenneteiknast ved at det er noko du får, og ikkje noko du kan krevje. Å skape gode elevsamtalar, der tillit rår, er nok eit viktig tiltak i høve til denne gruppa elevar. Tilpassa opplæring i ein inkluderande skule, vert framheva i mellom anna St.meld. nr. 30. Tilpassa opplæring inneber at undervisninga må tilpassast fag og arbeidsstoff, alderssteg og utviklingsnivå, den einskilde elev og klassa. Inkludering handlar om å auke fellesskapen, deltakinga, demokratiseringa og utbyttet. Men inkludering og tilpassa opplæring er ikkje alltid realiteten i skulen, og det råder store variasjonar i korleis lærarar arbeider i skulen. Mange lærarar peikar på at det er vanskeleg å tilpasse undervisninga til elevane.

2.8 SAMARBEID

Under dette kapitlet vil eg sjå nærmare på skule-heim samarbeid, kollegasamarbeid og samarbeid med hjelpeinstansar. Godt samarbeid er viktig i forhold til alle elevar, og ikkje minst overfor elevar med særskilte problem. Samarbeid er i følgje Ravn (2007) eit omgrep som er uklart, og mange legg forskjellig tyding i det. Det ideelle samarbeid, som ein i realiteten ikkje ofte finn i skulen, karakteriserar ho slik:

”Ideelt sett kan samarbeid defineres som et forhold mellom mennesker som i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper og holdninger arbeider om samme mål på grunnlag av en felles sum av ressurser. Det ideelle samarbeid hviler på gjensidig tillit og på felles ansvarsfølelse og felles beslutninger (Ravn 2007:226).

2.8.1 Heim-skule samarbeid

Tradisjonelt har foreldre hatt rolla som oppsedarar, medan skulen har teke seg av det faglege innhaldet. Men foreldre skal og bør ha ei viktig rolle i kva som skal skje i skulen, og vere reelle samarbeidspartnarar. Viktigheita av skule-heim samarbeid vert framheva i teori og forskning (Nordahl, 2004; Glaser Holthe, 2000; Ravn, 2007; Lund, 2004; Bø, 2002; Juul & Jensen, 2003; Webster-Stratton, 2005; Sørli & Nordahl, 1998a) og i læreplan (LK06).

Nordahl (2004) har i forskingsprosjektet sitt kome med viktig kunnskap om foreldre-heim samarbeid. Datamaterialet bygg på to kvantitative undersøkingar der foreldre, klassekontakter, medlemmar av FAU og samarbeidsutvala var informantar, samt intervju av foreldre og lærarar og skuleleiarar. Nordahl finn mellom anna at foreldre tilskriv skulen mykje makt. Mange foreldre er usikre omkring rolla si i skulen, dei uttrykkjer at det er lærar som veit best, og nokre uttrykte engsting for at kritikk av skulen skulle gå utover egne barn. Foreldra kan delast i to grupper, ei gruppe med relativt gode erfaringar frå samarbeid, og ei gruppe med relativt dårlege erfaringar frå samarbeid med skulen. *Foreldre med gode erfaringar*, kjenner lærarane og har ein god relasjon til dei. Dei opplev reell medverking og dialog og er positivt innstilt til skulen. Desse foreldra har barn som i lita grad har problem i skulen. Medan *foreldre med dårlege erfaringar* viser til at dei kjenner lærarane dårleg, er usikre på skulen og føler dei ikkje blir høyrte. Dei har ingen god og trygg relasjon til læraren, og er forsiktige med kva dei seier og i det heile tatt å ta kontakt. Fleire av desse foreldra har barn med problem på skulen, anten faglege eller åtferdsmessige. Desse foreldra har eit behov for dialog med lærarane, og reell medverknad på egne barn sin skulesituasjon. Dei ønskjer at barna skal få det betre på skulen, men blir av enkelte lærarar omtala som brysame (ibid.).

Det at foreldre får oppleve innverknad i skulen, vert av Bø (2002) framheva som særst viktig. Men skal dei oppleve dette må lærarar vere villig til å oppgje litt kontroll. Lærar må vere støttande til foreldra (jmf. Lund, 2004). Foreldre vil bli oppmuntra om dei får teikn på at barnet deira vert sett i eit positivt lys. Om det er noko dei er bekymra over og opplev som vanskeleg, gjer det godt å merke at lærar formidlar håp, og er interessert i å samarbeide med foreldra om å leite etter vegen vidare. Nordahl (2002) framhev at foreldre skal bli møtt med grunnleggjande respekt og som lærar sin likeverdige. Lærar må opptre på ein slik måte at foreldre ikkje får opplevinga av avmakt. Foreldre må sjåast på som viktige og avgjerande personar i barna sitt liv. Dei skal støttast, rosast og oppmuntrast, ikkje kritisert og devaluerast.

2.8.2 Samarbeid med andre

Det kan tenkjast at ein treng å be om hjelp frå andre i arbeidet med stille og innagerande elevar. Nokre gongar er det kan hende nok å dele ei bekymring for ein elev med ein kollega, få nokre innspel og litt støtte omkring det ein allereie gjer. Andre gangar kan det vere nødvendig å ta opp forhold med leiinga på skulen og leggje ansvaret over på den. Kan hende må ein hente rettleiing eller rådgjeving utanfrå. Eg vil her skrive litt om samarbeid med andre, det vere seg andre kollegaer på skulen, PPT og andre hjelpeinstansar.

Å dele ei bekymring for ein innagerande elev til ein arbeidskollega, kan i følge Lund (2004) vere svært nyttig. Men ho viser til at kulturen på ein skule ofte er avgjerande for om den einskilde lærar brukar sine kollegaer og systemet rundt. Einskilde skular har ein tendens til at det ikkje er nokon kultur for å dele og diskutere anna enn fag, organisering og informasjon på teammøter og lærarrådsmøter. Medan i andre skular ligg terskelen for å dele oppturar og nedturar, og ta kontakt med andre hjelpeinstansar mykje lågare (ibid). Berg (2005) skriv at dei eksterne hjelpetenestene som skulen held seg til er: PPT, skulehelseteneste, sosialteneste, barnevern og spesialisthelseteneste. I § 5-6 i opplæringslova (1998) står det at kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste (PPT). Denne tenesta skal hjelpe skulen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. I St meld nr 23 (1997-1998) står det at det er venta at PP-tenesta skal vere den viktigaste instansen som skulen kan vende seg til når dei treng hjelp.

Berg (2005) skriv vidare at skulehelsetenesta er ei lovpålagd helseteneste til barn i grunnskule og vidaregåande skule. Helsesøster og skulelegen sitt arbeid for å fremje god helse hjå barn og unge er godt innarbeidd i samfunnet. Tenesta er i hovudasak av førebyggjande art, ved at arbeidet vert retta mot å fjerne, hindre eller redusere faktorar som kan føre til sjukdom eller psykososiale problem. Dersom ein oppdagar sjukdom eller andre forhold som krev behandling, skal helsetenesta sørge for å henvise eleven vidare. I tillegg til skulehelsetenesta og PPT, som har lovpålagde oppgåver overfor skulen, må også skulen samarbeide med andre instansar for å gje nødvendig hjelp og støtte til elevar som treng om det: Sosial og barnevernstenesta, kommunale pleie- og omsorgsteneste og spesialisthelsetenesta (BUP-Barne og ungdomspsykiatrien) (ibid).

Oppsummering

Samarbeidet heim-skule vert framheva av ulike forskarar, læreplan og stortingsmeldingar. Men forskning viser at samarbeidet ikkje alltid er så godt. Foreldre opplev seg ikkje som reelle samarbeidspartnarar, og det vert vist til at mange er usikre i rolla si. For å fremje eit godt samarbeid, er det viktig at foreldre vert sett på som viktige og avgjerande personar i elevane sitt liv og lærar må formidle støtte og oppmuntre foreldre og leite etter vegen vidare saman. Lærarar som har stille og innagerande elevar kan oppleve at ein treng hjelp ifrå kollegaer, for å få "luft problem", reflektere og kanskje få nye idear og innspel til vidare arbeid med eleven. Ein kan òg hente hjelp ifrå eksterne hjelpetenester, som PPT, skulehelseteneste, sosialteneste, barnevern og spesialisthelseteneste, for rettleiing og/eller rådgjeving.

Ulike tema har blitt behandla i denne oppgåva: teori og forskning om åtferdsvanskar med særleg fokus på innagerande åtferd, sjølvoppfatning, sosial kompetanse, lærar som leiar, og samarbeid. Eg tek med andre ord eit generelt perspektiv på åtferdsvanskar, men kor alle tema er nært relatert til det samlande temaet i denne oppgåva; innagerande åtferd. Oppsummert er *for det første* innagerande åtferd nesten like vanleg som utagerande åtferd, men får ikkje same merksemda og oppfølginga i skulen. Stille og innagerande elevar har lett for å bli usynlege, men forskning viser at dei ønskjer merksemd og bli rekna med. Lærarane sin kvardag er prega av tidspress, og andre krav som kan hende går på bekostning av desse elevane. Det råder også usikkerheit over kva ein bør gjere når ein har innagerande elevar i klassa. *For det andre* er det ein fellesnemnar at desse elevane slit med låg sjølvoppfatning, låg sosial kompetanse og har vanskar med relasjonar til andre. *For det tredje* viser eg til ulike tiltak som kan nyttast for å betre desse elevane sin skulekvardag: fremje gode relasjonar elev-elev og lærar-elev, trene på sosiale ferdigheiter, lærar som er medviten rolla si som signifikant andre ved å fremje sjølvoppfatning ved å sjå eleven, rose eleven, skape tillit og anerkjenne eleven. Samarbeid med heim-skule og andre instansar er òg viktig i arbeidet med innagerande elevar. Dei ulike emna har eg med for å belyse temaet eg har valt å skrive om, og få fram kva forskning og teori viser er viktige i samband med innagerande åtferd. Når eg no vidare presenterer metode-, og empiridelen, vil eg at lesaren skal vite at eg har med meg dette "bakteppe" av egne erfaringar som lærar, og teori og forskning om emnet. I undersøkinga mi ville eg finne lærarar som var medvitne om at dei hadde stille og innagerande elevar i klassa si no/eller har hatt det tidlegare. Det var viktig for meg at dei hadde eit reflektert og gjennomtenkt forhold til desse elevane. Ikkje at dei hadde "det perfekte opplegget", men heller kom med refleksjonar på utfordringa innagerande elevane gir ein, og ei skildring av korleis dei arbeider med desse elevane.

Kap. 3: METODE

3.1 VAL AV METODISK TILNÆRMING

Den opprinnelege tydinga av ordet *metode* er "vegen til målet". Viss ein skal finne eller vise andre veg til målet må ein vite kva målet er (Kvale, 2001).

"Metode er snevert definert den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet, eller mer presist læren om de verktøy en kan benyttes for å samle inn informasjon. (...) Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på" (Halvorsen, 2003:12-13).

Når eit prosjekt skal planleggast, er det viktig at ein først har fastlagt innhaldet i og målet med studien, slik at ein kan ta føre seg gjennomtenkte val med omsyn til kva metodar ein vil bruke. Ein lagar eit forskingsdesign, som i følge Ringdal (2001) er ein plan eller skisse for undersøkinga. Ein må først finne ut kva prosjektet sitt tema og problemstilling er, før ein tek opp spørsmålet om metode. Dei tematiske spørsmåla "kva" og "kvifor" må ein svare på før ein kan stille spørsmål om "korleis" (Kvale, 2001). I følge Dysthe m.fl (2000) kan ein gå inn i eit felt med ei førebels problemstilling. Ein samlar materiale, les teori og utformar problemstillinga gradvis, undervegs i prosessen.

Når ein har jobba med "kva" og "kvifor" og eit meir generelt design, kan ein begynne å jobbe med metoden ein skal bruke. Valet av undersøkingsmetode er ifølge Halvorsen (2003) eit fundamentalt val som forskaren må ta føre seg for å samle inn data. Han viser til at ved forskjellige metodar får ein inn ulike data og eit hovudskilje går mellom kvantitativ metode og kvalitativ metode. I ein *kvantitativ metode* får ein inn data som er målbare og dei kan uttrykkjast i tal eller andre mengdeterminar (harddata). *Kvalitativ metode* derimot får ein data som ligg føre i form av tekst eller verbale utsegn (mjukdata). Det viktigaste skiljet, i følge Grønmo (1996), går med andre ord på om informasjonen kan uttrykkjast i tal eller i tekst. Ved å nytte ein kvantitativ metode, til dømes spørjeskjema der spørsmål er heilt fastlagde og standardiserte på førehand, kan ein ha store utval og ein kan dermed få inn ein stor mengde data. Metoden er prega av distanse og nøytralitet og resultata kan oppteljast, samanliknast og etterprøvast. Ved kvalitativ metode, til dømes intervju, har ein nærleik til informantane og ein kan gå i djupna og få ei meningsutveksling. Opplegget er meir fleksibelt enn ved spørjeskjema, i og med at ein kan få utdjupe visse tema, leite meir og vere noko meir eksplorerande. Kvalitative metodar gir i følge Halvorsen (2003) fyldige data om personar og

situasjonar, og dermed aukar moglegheita for å forstå åtferd og situasjonar slik dei vert oppfatta av dei som vert undersøkte. Metoden eignar seg i følgje Wadel (1991) godt til datainnsamling om sosiale relasjonar og meiningar bak åtferd og om den sosiale konteksten som handlingar og meiningar utviklast innanfor. Thagaard (2003) snakkar om *Triangulering*, ein kombinasjon av kvalitative og kvantitative metodar, som vanleg å nytte i forskingsprosjekt. Resultata kjem då både i form av tal og tekst, og metodane utfyll dermed kvarandre. Denne oppgåva har ei kvalitativ tilnærming, som eg vil utdjupe meir i avsnittet nedanfor.

3.1.1 Kvalitativ tilnærming

Forskingsspørsmålet mitt har denne ordlyden: *Korleis opplever lærarar stille og innagerande elevar, og kva tiltak vert sett i verk?* Denne problemstillinga kan etter mine vurderingar passe til ein kvalitativ tilnærming, i og med at denne metoden har som mål å gå i djupna for å få forståing på eit sosialt fenomen. Kvalitative metodar har i følgje Kleven (2002) sin styrkje ved at ein får ein heilheitleg vurdering av einskildkasus. Når det er lærarar sine opplevingar og erfaringar med innagerande elevar eg ville ha tak i, vurderte eg det som best å ha nærleik til lærarane. Eg ser på det som ein fordel å kunne vere fleksibel og ha mogelegheit til å gå i djupna i forhold som informantane ser på som viktige. Dette kan vere forhold som er spesielle for vedkomande sin situasjon, og som det derfor er vanskeleg å lage standardiserte spørsmål i høve til. Erfaringar med innagerande elevar kan fortone seg forskjellig utifrå spennet i denne elevgruppa, og eg ser på det som ein styrkje å kunne la datainnsamlingsprosedyrene vere opne nok til å ta omsyn til denne variasjonen i erfaringar, opplevingar og tiltak.

Eg nyttar eit kvalitativt forskingsintervju (Kvale, 2001; Thagaard, 2003) for å få svar på forskingsspørsmålet mitt. Eit intervju, inter view, er ein utveksling av synspunkt mellom to personar som samtalar om eit tema som opptek begge. Det kvalitative forskingsintervjuet vert med dette ein produksjonsstad for kunnskap (Kvale 2001). Kvale skriv vidare at denne intervjuforma prøver å forstå verda frå informanten si side, ved å få fram tydinga av folk sine erfaringar og avdekkje deira oppleving av verda. Samtalen er i følgje Ringdal (2001) eit godt utgangspunkt for å få kunnskap i korleis einskildpersonar opplev sin situasjon. Eg vil prøve å få tak i kjensler og opplevingar som informant har i møte med den innagerande eleven, og kva tiltak som vert sett i verk, og bør dermed ha nærleik til informanten. I samtalen har eg denne nærleiken, og kan dermed få eit heilheitleg bilete av korleis intervjuobjektet ser på ulike ting, stille oppklarande spørsmål, og be om utdjuping på einskilde spørsmål. Eg har ei hermeneutisk tilnærming i studien min, og dette vil eg utdjupe nærmare nedanfor.

3.1.2 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk bygg i følgje Thagaard (2003) på prinsippet om at meining berre kan forståast i lys av den samanheng det vi studerer er ein del av. Ein forstår delane i lys av heilskapen. Gilje & Grimen (1993) skriv at ein grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noko på grunnlag av visse føresetnadar. Dei føresetnadar vi har, bestemmer kva som er forståeleg og uforståeleg. Hans-Georg Gadamer kallar slike føresetnader førforståing eller for-domar. Førforståing er eit nødvendig vilkår for at forståing kan vere mogleg. Ein må starte med visse idear om kva ein skal sjå etter. Utan slike idear ville våre undersøkingar i utgangspunktet ikkje ha nokon retning. Vi ville ikkje vite kva vi skal rette merksemda vår mot (ibid.). Mi førforståing handlar om at eg som lærar har opplevd å møte stille og innagerande elevar i skulen. Eg har interesse i nettopp dette feltet, og ville lære meir om denne gruppa elevar, som så lett ikkje får den merksemda dei skal ha i skulen. Gjennom mi eiga førforståing som lærar i skulen, gjennom samtalar med kollegaer og gjennom lesning av teori og forskning, hadde eg samla meg opp visse idear og tema som eg ville studere nærmare. Dette vil eg kome nærmare inn på under neste delkapittel.

3.1.3 Deduktiv tilnærming

Eg har ei deduktiv tilnærming i og med at forskingsspørsmålet mitt har innslag av tidlegare forskning: *"I deduktive tilnærminger avledes forskingsspørsmålet fra teorier og tidligere forskning. Disse forskingsspørsmålene har oftast form av hypoteser som testes i empiriske undersøkelser"* (Ringdal, 2001:106). Ringdal sei vidare at praktisk forskning kan gjerne ha element både frå induksjon og deduksjon. Ein kan til dømes starte med ei hypotese avleia av teori (deduksjon), men empiriske funn kan godt gje innsikt som leier til formulering av nye hypoteser (induksjon). Utifrå mellom anna undersøkingane til Nordahl & Sørli, 1998a; Ogden, 1998; Lund, 2004, utpeika det seg område som eg ville ha meir kunnskap om. Desse områda var *for det første* å finne ut korleis lærarar opplev å møte innagerande elevar, og korleis dei skildrar desse elevane. *For det andre* ville eg undersøkje korleis lærar arbeider med elevane si faglege-, og sosiale utvikling. Er lærarar opptekne av å skape gode relasjonar lærar-elev (dialog, sjå og anerkjenne eleven), drive med sosial ferdigheitstrening (sjølvhevding), fremje positiv sjølvoppfatning hjå elevane, skape eit godt klassemiljø og samarbeide med heim-skule og eventuelt andre? Mange skular har opplegg for å fremje sosial kompetanse og vert desse nytta av lærarane som eg intervjuar? Det utpeika seg tidleg ulike emne som hadde sitt utspring i forskning, teori og egne erfaringar. Desse tema eller aspekta, som eg vel å kalle det, kjem eg nærmare inn på i delkapittel 3.1.4 nedanfor.

3.1.4 Ei tematisk tilnærming – dei 6 aspekta

Eg har ei tematisk tilnærming i prosjektet, i og med at eg har operasjonalisert problemstillinga i ulike tema eller aspekt som eg undersøker nærmare i empirien. Desse aspekta tek utgangspunkt i forskning og teori om innagerande åtferd og eigne erfaringar som eg har opplevd i mitt arbeid som lærar i skulen. Dei 6 aspekta er: opplevings-, det sosiale-, det faglege/metodiske-, sjølvoppfatnings-, samarbeids-, og det oppsummerande tiltaksaspektet. Desse aspekta valde eg ut tidleg i prosessen, allereide i forskingsplanen, og eg har nytta dei i intervjuguiden (vedlegg 1). Eit samandrag av kva som ligg i dei ulike aspekta og kva eg ville finne ut i empirien, vert presentert nedanfor:

1) *Opplevingsaspektet*, handlar om korleis lærarar opplev og erfarar stille og innagerande elevar. Korleis definerar informantane innagerande åtferd, og korleis beskriv dei desse elevane? Kva opplevast som vanskeleg og problematisk, og korleis trur dei at elevane opplev dei som lærarar? 2) *Det sosiale aspektet*, tek føre seg klassemiljøet, sosiale relasjonar mellom elev-elev, sosial kompetanse og relasjonen mellom lærar-elev. Fokuset litt på korleis dei stille og innagerande elevane har det sosialt, og korleis lærar arbeider for å fremje ein god sosialt utvikling for desse elevane og relasjonen mellom den innagerande eleven og lærar. 3) *Det faglege/metodiske aspektet*, tek utgangspunkt i tilpassa opplæring og tilrettelegging av undervisninga til stille og innagerande elevar. Litt om prestasjon og motivasjon er også tema her. 4) *Sjølvoppfatningsaspektet*, vil finne ut kva lærarar legg i omgrepet sjølvoppfatning, kva inntrykk dei har av innagerande/stille elevar si sjølvoppfatning på ulike område, og korleis dei arbeider med å styrkje denne? Omgrepet meistring kjem inn i denne samanheng. 5) *Samarbeidsaspektet*, vil finne ut om samarbeid om dei stille og innagerande elevane. Her under kjem samarbeid i skulen, heim-skule samarbeid og samarbeid med andre instansar utanfor skulen. 6) *Tiltaksaspektet*, handlar om ulike tiltak som lærarar nyttar i arbeidet med stille og innagerande elevar. Dette aspektet kjem inn under dei andre aspekta òg, for tiltak i høve desse elevane kan mellom anna vere å fremje sjølvoppfatning og sosial kompetanse, skape gode relasjonar eller tilpasse opplæringa. I og med at eg likevel tek dette som eit eige aspekt eller tema, som siste punkt i intervjuet, er for at informantane skal kunne tenkje særskilt over kva tiltak dei nyttar og gjerne kome på nye tiltak. Det siste spørsmålet eg ville finne svar på var om informantane kunne skissere eit optimalt tilbod til stille og innagerande elevar. Får å få svar på alle desse aspekta måtte eg ha ein fyldig intervjuguide, og dette kjem eg meir inn på nedanfor.

3.1.5 Halvstrukturert tilnærming - intervjuguiden

I val av intervjuform i prosjektet mitt, peika eit halvstrukturert djupintervju seg ut. Halvorsen (2003) skriv at ein ved eit djupintervju er interessert i å få ein djupare forståing av ein person si åtferd og motiv. Ei halvstrukturert tilnærming på intervjuet vil i følgje Kvale (2001) seie at ein har ein del fastlagde tema og forslag til spørsmål som ein ønskjer svar på i ein intervjuguide. Samtidig er det openheit for endringar, både i rekkjefølgje og spørsmålsform, slik at intervjuaren kan følgje opp svara og historiene ein får.

Eg ønska ein viss struktur på intervjuet, både med tanke på seinare analyse og det at dei 6 aspekta eg valde (sjå 3.1.4) antakeleg kan ha ein samanheng med innagerande elevar og arbeidet med slike elevar. Dei seks aspekta, i tillegg til ein introduksjon og bakgrunnsspørsmål, vart i intervjuguiden sett opp nummerert. Under desse nummererte emna (1-10), kom underspørsmål som gjekk inn under dei overordna emna. På denne måten kunne eg ha ein struktur i intervjuet, i og med at eg kunne følgje med om eg kom innom alle emna i intervjuguiden. Vidare kunne eg stoppe opp undervegs, hoppe over spørsmål, stille oppklarande og utdjupande spørsmål. Thagaard (2003) meiner at det er viktig å stille spørsmål som gjev refleksjon og som går i djupna. Ein bør derfor unngå ja/nei spørsmål. Likeeins bør ein unngå å påverke informantene, med til dømes leiande spørsmål, eigne haldningar, verdiar og synspunkt.

3.1.6 Fenomenologisk tilnærming i intervjusituasjonen

Eg ønska å ha ei fenomenologisk tilnærming til informantane i intervjusituasjonen. Eg synest det er viktig å gje ei opning for refleksjonar, assosiasjonar og tankar rundt tema som ein ikkje har tenkt på førehand også. Nye interessante ting kan kome fram viss ein lyttar til det informant formidlar og ikkje vert alt for styrt av spørsmåla i intervjuguiden. *"Her har vi det fenomenologiske idealet om å lytte på en fordomsfri måte, og la de intervjuede fritt beskrive sine egne erfaringer uten å forstyrre med intervju spørsmål og de forutantakelser disse måtte innebære"* (Kvale, 2001:81). Intervjuguiden er delvis strukturert, men likevel hadde eg eit mål om å møte informantane på ein open, fenomenologisk måte og få fram informantane sine eigne erfaringar og forteljingar. Eg ønska å intervju kontaktlærarar og få deira erfaring, oppfatning, skildring og arbeid med stille og innagerande elevar, sett i lys av deira forståing av sin eigen og av elevane sin skulekvardag. Ein kan seie at studien er fenomenologisk i den forstand at føremålet med spørsmåla eg stiller informantane er: *"What is the structure and essence of experience of this phenomenon for these people?"* (Patton 1990:69).

Med all litteratur og forskning eg hadde tileigna meg om dette emnet på førehand, var eg klar over dilemmaet mellom mine forkunnskapar om temaet, den delvis strukturerte intervjuguiden og det fenomenologiske ideal. Å vere open for informantane sine spontane erfaringar og få fram deira forteljingar, var heile tida målet mitt, sjølv om eg ville vite ein del om dei ulike aspekta som eg på førehand hadde sett opp. Korleis eg gjekk fram med kontaktetableringa av desse lærarane, og til slutt enda opp med utvalet mitt på 4 informantar, vil eg kome inn på i neste kapittel.

3.2 Å GJERE EIT UTVAL

Kvalitative studier baserer seg i følge Thagaard (2003) på *strategiske utval*. Det vil seie at ein vel informantar som har dei eigenskapane eller kvalifikasjonar som er strategisk i høve til problemstillinga. Det kan vere vanskeleg å få personar som er villige til å vere med i ei undersøking. Ein kan då ha nytte av *snøballmetoden*. Ein kontaktar først nokon som har dei eigenskapane eller kvalifikasjonar ein ønskjer, ber så dei om namn på andre som har tilsvarende eigenskapar. Eg hadde på førehand laga meg eit bilete på dei eigenskapane og kvalifikasjonane hjå informantane, som eg var ute etter å få kontakt med. Det var *for det første* å få kontaktlærarar i grunnskulen (barne-, og ungdomssteg) som har opplevingar og erfaringar med stille og innagerande elevar. Dei kunne anten ha slike elevar inneverande år eller ha hatt slike elevar i tidlegare skuleår. *For det andre* var det viktig for meg at kontaktlærarar i utvalet var nokon anten eg eller andre hadde tiltru til på dette området. Ikkje nødvendigvis at dei hadde noko spesielt opplegg for innagerande elevar, men det at dei hadde merksemd og interesse av desse elevane. Dette gjorde eg for å få lærarar som var medvetne om problemet og hadde opplevingar omkring emnet innagerande åtferd. Det var ikkje noko mål å ha tilnærma like informantar, men eit lite utval av lærarar som eg visste hadde tiltru blant andre lærarar og/eller foreldre. Patton (1990) skriv at eit utval skal grundig skildrast, slik at det er mogeleg for andre å vurdere utvalet sin kvalitet og relevans, og då også resultata sin gyldigheit. Mitt utval er nok kan hende ikkje representativt i den forstand at desse lærarane har erfaring med stille og innagerande elevar, og muligens er dei meir enn vanleg opptekne av temaet enn det som er vanleg blant lærarar. Dette er spekulasjonar, men i og med at lærarane eg tok kontakt med hadde mi eller andre si tiltru på dette emnet, og framstod som reflekterte, og med høg grad av meistring i yrket sitt, så tek eg det med i denne samanheng. Ein nærmare presentasjon av informantane kjem nedanfor.

3.2.1 Val av informantar

Ei retningslinje for kvalitative utval er i følgje Thagaard (2003) at antal informantar ikkje bør vere større enn at det er mogleg å gjennomføre djuptpløyande analyser. Kvale (2001) skriv at ein snakkar om kvalitet versus kvantitet når det gjeld intervju. Han viser til at intervjuundersøkingar med fordel kan basere seg på færre intervjupersonar, og at ein kan bruke meir tid på å førebu og analysere intervjuet istaden for å føreta flest mogleg intervju. Tid og omfang av oppgåva tilsei at talet på informantar ikkje bør verte for stort og ein bør ikkje få meir informasjon enn ein kan greie å handtere. Eg har eit utval på 4 informantar. Desse tok eg kontakt med gjennom snøballmetoden (sjå ovanfor). Læraren eg tok først kontakt med visste eg hadde erfaring med stille og innagerande elevar. Eg hadde tiltru til denne læraren og kjennskap i korleis denne arbeidde. Dei tre andre fekk eg tips om å kontakte. Eg tok kontakt med alle pr tlf, der eg informerte om kva temaet for oppgåva var og om vedkomande hadde lyst å la seg intervju. Eg informerte om at alt skulle behandlast anonymt, alle lydopptak skulle verte sletta når det var ferdigbehandla, og at det var fullt høve til å trekkje seg undervegs i alle stadier av prosessen. Informantane fekk sjølv velje kvar dei ville bli intervjuet, og tre blei intervjuet i sin eigen heim, medan ein på sin arbeidsplass.

Det endelege utvalet av informantar vart 4 kontaktlærarar i alderen frå om lag 40 år til 55 år. Eg nytta dei fiktive namna: Ola, Karl, Eva og Solveig. Dei er alle kontaktlærarar, og utdanninga deira er allmennlærer og den eine er førskulelærer. Alle har mange års praksis i skulen. For å anonymisere utvalet mitt, har eg endra litt på ting som til dømes kjønn og i noko grad også alder. Kjønn har ikkje nødvendigvis relevans i denne samanheng, medan alder og erfaring har meir relevans. Alle informantane i utvalet har minimum ti år i skulen. Utvalet er berre på 4 personar, og dermed kan informantane lett kjenne seg igjen. Men informantane (eller andre) vil ikkje kunne kjenne kvarandre igjen då alle arbeider på forskjellige skular og eg har ikkje informert til nokon om kven desse er. Eg sa på førehand at det skulle råde ein anonymitet rundt informantane i dette prosjektet.

Det vart òg snakka litt om einskildelevar i intervjuet, og desse har eg anonymisert slik at det ikkje skal vere mogleg å kjenne igjen desse. Eg har til dømes teke vekk særlege kjenneteikn som kan vere gjenkjennbare, men elevane sit kjønn er derimot korrekt skildra. Kjønnsperspektivet har relevans for dette emnet, og eg har òg teke det opp i forskings- og drøftingsdelen. Meir om etiske slutningar og anonymisering kjem under etiske refleksjonar (3.4.3), og ein fylldigare presentasjon av informantane kjem under kapittel 4.

3.2.2 Gjennomføring av intervju

Før eg i det heile sette i gang intervju, gjennomførde eg prøveintervju/pilotintervju, med så tilnærma like informantar som mogleg. Dette gjorde eg for å prøve ut intervjuguiden, og prøve ut meg sjølv i intervjurolla. Gjennom å ta føre seg eit slikt pilotintervju, kan ein få tilbakemelding i høve til moglege endringar av spørsmål eller eigen veremåte i samtalen. Ein får og prøve ut det tekniske utsyret, som til dømes lydopptakaren. Alt dette bidreg til å styrkje validiteten på intervjuet. I byrjinga av intervjuet bør ein i følge Fuglseth & Skogen m.fl (2006) prøve å få ei mest mogleg avslappa forhold til informanten. Dei viser til at ein då gjerne bør kome med breie og avslappa spørsmål. Når forskar kjenner at ein har fått god kontakt med informanten, kan ein kome inn på dei meir nære og kjenslelada spørsmål. I sjølve intervjusituasjonen var eg ikkje så oppteken av å følge emna heilt slavisk. I ein intervjusituasjon oppstår det eit samspel i møtet med informanten og forskar, og det vert viktig å gje intervjuobjektet tid til å tenkje, assosiere og kunne fortelje utan at ein avbryt for mykje. Derfor hadde eg intervjuguiden framføre meg, og prøvde å følge den noko lunde, men var med på informantane sine historier og tankar, og gjekk heller attende til emne eg ville vite meir om. Alle informantane sa seg nøgde over å bli intervju, følte at dei hadde igjen noko sjølve og dei sa at det var eit viktig tema og derfor nødvendig å ha fokus på det.

Eg nytta mp3 spelar til opptak av intervju, fordi eg då fekk heile fokuset mitt på informantane mine. Eg noterte litt i tillegg, men fann at det ikkje var nødvendig då eg følte at informant vart distraherert av det. Sjølv om Thagaard (2003) viser til at det rikaste datamaterialet er basert på ein kombinasjon av lydband og notatar, så tok eg heller ei god økt rett etter intervju var tekne og skreiv opp non-verbale budskap, mitt heilheitsinntrykk av intervjusituasjonen, mitt inntrykk av informanten og andre tankar som dukka opp rett etterpå. Intervju varte frå om lag 1,5-2 timar. Mi oppleving var at dei intervju som vart gjorde i informantane sin heim, hadde ei meir avslappa atmosfære. Intervju føregjekk i rolege omgjevningar og vi fekk vere så og seie uforstyrta under arbeidet. Intervjuet som vart teke opp på informanten sin arbeidsplass, vart meir formelt og den som vart intervju vart nok kan hende meir prega av dette. Eg vil òg nemne at denne informanten hadde eg ingen kjennskap til på førehand, anna enn eit tips ifrå andre om at vedkomande hadde "mykje å fare med på området". Vi brukte ein del tid til "oppvarmingsprat" for å bli litt meir kjende, og skape tryggleik og tillit i situasjonen. Eg fortalde mellom anna litt om meg sjølv og kom inn på nøytrale ting i starten. Etter at intervju var gjorde transkriberte eg teksten med ein gong. Meir om transkribering og vidare analysearbeid kjem i neste kapittel.

3.3 ANALYSE AV DATA

Intervjuanalysen ligg i følge Kvale (2001) ein stad mellom den opprinnelege forteljinga som blei fortald til intervjuaren og den endelege historia som forskaren presenterar for eit publikum: ”Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer” (ibid: 118). Men Kvale advarar mot å tenkje i bitar, og viser til at ein heller kan tenkje: korleis kan eg rekonstruere den opprinnelege historia som blei fortalt meg av informanten, til ei historie som eg ønskjer å presentere for mitt publikum. Dette kapittelet tek føre seg analyse av data, i form av transkribering og presentasjon av datainnsamlinga i empiridelen.

3.3.1 Transkribering

Med ein gong kvart intervju var teke, sat eg i gang med å transkribere dei. Eg tok opp intervjuet på mp3 spelar, og lydfilene la eg inn på eit transkriberingsprogram som eg lasta ned frå internett. Slik kunne eg skrive med nedsatt fart på lydfilene. Det første intervjuet skreiv eg på talemålet til informanten, men eg fann så ut at eg ville presentere intervjuet på normert språk, og derfor blei dei neste skriva på nynorsk. Dette gjorde eg på grunn av dei då vert enklare å lese, og fordi intervjuet vart meir anonymisert. Sjølv om eg har prøvd å halde meg til normert nynorsk, har eg likevel lagt det tett opp til talemålet til informantane, det vil seie at kanskje ikkje alt er korrekt nynorsk.

I transkriberinga skreiv eg ned heile intervjuet, med alle ord som blei sagt, men og alle pauser, sukk, forsterking av ord, hovudristing, kroppshaldning osv. Slike non-verbale ting er lett å gløyme når eg sit med ferdigskrivne sider ifrå ein ”levande samtale”. Kvale (2001) skriv om dette, og han meiner at ein bør vere forsiktige med transkripsjonar fordi det er levande samtalar. Med dette meiner han at ved ei for sterk fokusering på transkripsjon kan føre til at analysen vert fragmentert: teksta blir redusert til ei samling av ord eller enkeltvise meiningar som oppfattast som verbale data. Kvale framhev heller å gå i ein dialog med teksta, og finne meining med teksta. Her ligg det at ein går inn i teksta, prøver å utvikle, klargjere og utdjupe det som vert uttrykt (ibid.).

Med Kvale sine ord i tankane, leste eg nøye igjennom intervjuet etter at dei var nedskrivne. Eg fylte ut til slutt, som ei oppsummering, kva inntrykk eg sat igjen med etter å ha arbeidd med transkripsjonen av intervjuet. Det vil seie kva informanten faktisk har sagt, korleis eg oppfatta informanten sine utsegner og litt om kva som var typisk for denne informanten.

3.3.2 Operasjonelle kategoriar – presentasjon av data

Halvorsen (2003) skriv at datainnsamling og analyse går føre seg parallelt i kvalitativ tilnærming. Og i og med at eg på førehand hadde operasjonalisert dei ulike tema (10) i intervjuguiden, så byrja eg analysearbeidet med at eg fylte inn informantsvara inn under det tema dei passa i intervjuguiden. Men litt hopping fram og tilbake, oppfølging av informantane sine historier og det at eg prøvde å ikkje avbryte for mykje informantane sine assosiasjonar, gjorde at intervjuguiden ikkje vart følgd slavisk. Alle intervjuar, unnateke eitt, gjekk nokolunde etter malen på intervjuguiden, det vil seie at eg slapp å flytte så mykje på informantsvar inn under den kategorien eller tema det passa inn. Denne delvis strukturerte tilnærminga var til stor hjelp for meg då eg skulle presentere informantsvara eg fekk i empiridelen. Eg nytta då også her dei 6 ulike aspekta: opplevings-, det sosiale-, det fagleg metodiske-, sjølvoppfatings-, samarbeids-, og tiltaksaspektet. Dette gjorde eg for å få ein ryddig og strukturert presentasjon av empirien, og at den vart presentert på om lag same måte som intervjuet skreid fram.

3.3.3 Temasentrerte-, versus personsentrerte tilnærmingar

Boyle (1994) viser til at i den kvalitative forskinga skal analysa føre fram til ein heilskapsforståing av datasamlinga sitt meiningsinnhald. Det inneber ikkje at alt datamaterial studerast samstundes, men i praksis vert det nødvendig å dele opp analysa. For å oppnå ein heilskapleg forståing, vert det dermed viktig at dei einskilde utsnitta studerast i forhold til den heilskapen dei er ein del av. Både det å ta vare på heilskapen er viktig i analysearbeidet, men også det å ta stilling til korleis ein skal presentere data på må forskar gjere val på.

Eg har valt å presentere data både med ein temasentrert-, og ein personsentrert tilnærming i presentasjonen av empiri. Thagaard (2003) skriv at *temasentrerte tilnærmingar* kan knyttast til presentasjonar av materialet der temaene er i fokus. Analyser i denne tilnærminga inneber at forskar samanliknar informasjon frå alle informantane om kvart tema. Eit hovudproblem med denne form for analyse er at informasjon om dei einkilde tema vert lausreve frå sin opprinnelege samanheng. Ved å fokusere på deler av ein tekst kan det bli vanskeleg å oppnå ein heilskapleg forståing. Den *personsentrerte tilnærminga* derimot kan knyttast til framstillingar av material der personar er i fokus. Ein har personane i tankane når ein utfører analysen. Denne form for analyse gjev eit stort heilheitleg perspektiv. Thagaard skriv at det er viktig å kombinere den temasentrerte og den personsenterete tilnærminga, for då ivaretek ein den heilskapsforståinga som er grunnleggjande for kvalitativ forskning.

3.4 KVALITETSKRAV

I følge Kvale (2001) så kan den kvalitative forskinga i prinsippet gje valid og vitenskapleg kunnskap. Dette er avhengig av korleis spørsmåla er utforma og stilt til informantane. Har ein stilt spørsmål som er relevant for å få svar på problemstillinga? Dette spørsmålet er eit av dei avgjerande elementa for validiteten til prosjektet. Omgrepa generaliserbarheit, validitet og reliabilitet, er viktige seier Kvale (2001). Eg vil nedanfor skrive meir om desse omgrepa.

3.4.1 Validitet

Halvorsen (2003) viser til at validitetsproblemet oppstår fordi forskaren er på to plan, nemleg på *teoriplanet* når ein skal arbeide med å formulere ei problemstilling og tolke resultata av ei empirisk undersøking, og på *empiriplanet* når ein skal samle inn og bearbeide data. Ideelt sett skal det vere samsvar mellom bruken av same omgrep på dei to plana. Kor godt samsvaret er, kallast *definisjonmessig/begrepsmessig* validitet. Omgrepet *validitet*, vil derfor seie kor gyldig eller relevant undersøkinga er. Utfordringa er å samle inn data som er relevante for den problemstillinga vi arbeider med. Ein må spørje seg om ein har klart å svare på problemstillinga, og om ein har sikra god nok informasjon frå informantane. Undersøker studien min det den har til hensikt å studere? Fangar dei ulike aspekta (jmf. 3.1.4) og underspørsmåla (intervjuguide) opp sentrale tema som har tyding for innagerande åtferd? Det hjelp lite med gode informantar viss spørsmåla ikkje fangar opp dei sentrale sidene ved problemstillinga. Derfor vert det viktig å sjå på validiteten gjennom heile prosessen, frå problemstilling via intervjusituasjonen og til den presenterte empirien.

For å sikre validiteten nytta eg mykje tid til å utforme intervjuguiden. Min bakgrunn som lærar i møte med stille og innagerande elevar og lesning av teori og forsking på temaet, gjorde til at eg kom fram til dei ulike aspekta eg ville undersøkje nærmare i empirien. Desse aspekta har i følge tidlegare forsking ein samanheng med nettopp denne gruppa elevar. Pilotintervju gjorde òg til at validiteten vart sikra ved at eg fekk prøve ut spørsmåla i intervjuguiden på førehand for å sjå om dei var tvetydige eller om dei skapte mistydingar.

I intervjusituasjonen presenterte eg til alle informantane kva eg legg i omgrepet innagerande elevar (vedlegg), og eg vil her peike på at informantane har si subjektive oppfatning og individuelle tolkning av si livsverd og kan med dette legge si tyding i omgrepa. Eg var òg nøye med at informantane var innom alle aspekta, og gav dei nok tid til å reflektere rundt spørsmål og kome med tiltak som dei gjorde seg nytte av. Eg oppsummerte òg hovudlinjene i

intervjuet raskt overfor informant, etter vi er ferdige. Dette gjorde eg for å sjå om det er noko meir relevant stoff som informant kunne føye til, når vedkomande fekk høyre kva som var blitt sagt gjennom intervjuet. I arbeidet med presentasjonen av empiri, måtte eg heile tida vurderer kva som var vesentleg informasjon ifrå informantane. Å skilje vesentleg ifrå uvesentleg vart eit viktig arbeid her. Kvale (2001) snakkar om at omgrepet *generaliserbarheit* vert òg knytta til validiet, det vil seie om forståinga ein kjem fram til i undersøkinga kan vere relevant også i liknande situasjonar/undersøkingar. Han snakkar mellom anna om *analytisk generalisering*, som involverer ei begrunna vurdering av i kva grad funna frå ei studie kan nyttast som rettleiing for kva som kan kome til å skje i ein annan situasjon.

Ryen (2002) skriv at leseren sjølv kan via rike skildringar av settingen intervjuet blei gjort i, få nok informasjon til å vurdere om resultata kan overførast til andre settingar. I metoddelen har eg prøvd å skildre heile prosessen, frå problemstilling via intervjusituasjonen til empiri. Gangen i intervjuet var om lag den same i alle intervjuet. Eg prøvde ikkje å stille leiende spørsmål, men å halde meg mest mogeleg til intervjuguiden i spørsmålstillinga mi. Men som eg tidlegare har nemnd, så vart det ein del hopp fram og attende og oppfølging av historier og refleksjonar.

Schoefield (1990) snakkar om 3 ulike generaliseringsmål ein kan ha i ein studie: 1) *Det som er*, som prøver å kome fram til det typiske, det generelle og det vanlige. 2) *Det som kan vere*, og her er generaliseringsmålet ikkje det som er, men det som kan vere. 3) *Det som kunne vere*, handlar om å finne situasjonar som vert sett på som ideelle og ein studerer dei for å sjå kva som skjer der. Mitt mål er å finne ut det som er. Målet med studien å finne ut korleis lærarar opplev stille og innagerande elevar og kva tiltak som vert nytta. Det er ikkje "ideelle oppskrifter" eg var ute etter, men korleis lærarar arbeider med desse elevane. Eg vil likevel påpeike at mitt strategiske utval hadde ulike eigenskapar eller kvalifikasjonar (sjå 3.2).

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet vil i følgje Kvale (2001) seie at data må vere samla inn på ein slik måte at dei vert truverdige eller pålitelege. Halvorsen (2003) sei at høg grad av reliabilitet tyder at uavhengige målingar skal gje tilnærma identiske resultat, det vil seie at måla ha små målefeil. I eit kvalitativt intervju må ein rekne med ei ikkje så høg grad av reliabilitet som i ein kvantitativ undersøking. Forskar bør vere klar over moglege feilkjelder i intervjusituasjonen: Har informant oppfatta spørsmåla rett? Har intervjuar forstått svara rett? Er dei korrekt nedskrivne?

I og med at eg er lærar sjølv, så har eg ein god kjennskap til korleis livet i skulen fungerer. Eg kan lett setje meg inn i lærarane sine historier og har høve til å følgje opp det som skjer, i og med at eg har denne kjennskapen. Alle informantane mine har om lag same talemål som meg sjølv, og dette gjorde nok til at det ikkje vart språkleg mistyding i intervjusituasjonen. I måten eg gjekk fram på når eg tok kontakt var om lag den same for alle informantane. Ingen fekk sjå intervjuguiden på førehand, dei fekk berre ein kort presentasjon av emnet eg ville studere, nemleg lærar sin oppfatning og arbeid med stille og innagerande elevar. Dette gjorde eg for å ikkje påverke informantane mine unødig. Men eg vil her òg presisere at eg for alle informantane presenterte kva eg legg i omgrepet innagerande åtferd (vedlegg), dette for at alle skulle vite kva omgrepet tyder og kva elevgruppe eg var ute etter informasjon om. Likeeins prøvde eg å halde meg nokolunde til intervjuguiden. Eg unngjekk å stille leiande spørsmål, men stilte oppklarande spørsmål og oppfølgingsspørsmål når det var noko eg lurte på eller ville vite meir om.

Alle intervju tok eg opp med mp3 spelar, og blei transkribert på same måte. Men mogelegheita for å ha mistyda noko, eller at informantane har mistyda noko er alltid til stades i ein intervjusituasjon. Ved at vi tok ein oppsummering på slutten av intervjuet, gjorde kan hende til at informant fekk tida til å tenkje over kva som hadde kome fram, og kunne kome med oppklaring av kva vedkomande meinte då. Ein grundig skildring og vurdering av heile forskingsprosessen, slik målet med dette metodekapittelet er, bidreg til reliabilitet ved at det skaper transparens i høve til kva eg har gjort. Dette vert viktig for lesaren, både med tanke på å gjenta liknande studier og ikkje minst for å kunne vurdere resultat generelt eller opp i mot andre studier.

3.4.3 Ethiske refleksjonar

Kvale (2001) viser til tre etiske reglar for forskning på menneske, nemleg informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar. *Informert samtykke* tyder at informant er informert om undersøkinga sitt overordna mål, og hovudtrekka i prosjektplanen, og om moglege fordelar og ulemper med å delta i forskingsprosjektet. Det tyder òg at informant er frivillig med og kan trekkje seg når ein måtte ønskje det.

Konfidensialitet tyder at ein ikkje offentleggjer personlege data som kan avsløre intervjupersonane sin identitet. Ein bør bruke fiktive namn, for at ikkje identiteten skal verte avslørt. *Konsekvensar* er viktig å tenkje nøye igjennom. Personleg nærleik gjer at intervjuar

må vere kjenslevar på kor langt ein kan gå med spørsmåla sine. Informant kan sei meir enn ein har tenkt på førehand, og kan kome til å angre på det ein har sagt. Det bør ideelt sett vere ein balanse i kva informant gir og får igjen for å delta i studien. Forskarane finn ofte at informantar ser på intervjuet som noko positivt. Dei finn det godt at nokon lyttar til ein i ei lengre periode (ibid.).

Undersøkinga mi er meldt til personvernombodet ved Norsk samfunnsvitenskaplig Datatjeneste. I og med at eg har lagra intervjuet på lydfiler, og at informantane snakka om elevane dei har hatt eller har, så var prosjektet meldepliktig. Forskar har i følgje Ruyter (2002) ansvar for ei etisk forsvarleg gjennomføring av intervju, handsaming og publisering av resultat. Dette er eit felt som opptek meg mykje. Å behandle all data med respekt, og gjere det så anonymt som råd er viktig for meg når det gjeld analysearbeidet, spesielt med tanke på at dette opplevast som sensitivt materiale for informantane.

For å sikre anonymitet har eg som tidlegare nemnd (3.2.1) valt å endre på ting som til dømes namn, kjønn, alder på informantane og særlege kjenneteikn hjå elevane som det blei snakka om. Talemålet til lærane i undersøkinga ligg tett opp mot nynorsk, og eit tilnærma normert nynorsk vart derfor valt når eg skulle presentere sitat. Med eit så lite antall informantar som 4, så vil dei kjenne seg igjen. Men det var viktig for både meg og informantane, at ikkje dei stille og innagerande elevane dei snakka om skulle kjennast igjen. Det har derfor råda ein stor grad av anonymitet rundt prosjektet, og svært få, i somme tilfelle berre informant og eg, veit kven som er blitt intervjuet.

Thagaard (2003) viser til at viss forskaren sitt perspektiv avvik frå informanten sin forståing av seg sjølv, kan forskaren sin forståing opplevast som eit overgrep og eit tillitsbrot av informanten. Men samtykket informanten har gjeve i høve til å delta i prosjektet, omfattar ikkje forskaren sine tolkingar. Det er såleis ikkje mogleg for forskar å gjere greie for den forståinga som vert utvikla under prosjektet. Det er likevel viktig at tolkinga forskaren presenterer, gjev informanten ei oppleving av å ha blitt forstått av forskaren (ibid.). Dette blei forsøkt å ivareta til ei viss grad, ved å gå igjennom intervjusituasjonen i etterkant. Her summerte eg opp det som kom fram i intervjuet, og informantane fekk moglegheit til å korrigere og utdjupe svarene sine.

Kap. 4: PRESENTASJON AV EMPIRI

I dette kapittelet vert funna i empirien presentert. Denne presentasjonen vil *først* ta føre seg eit møte med informantane mine, Ola, Karl, Eva og Solveig. *Deretter* vil eg framstille det dei uttalte i intervju. Eg vel å nytte dei same aspekta som eg brukte i intervjuguiden (vedlegg): opplevings-, det sosiale-, det faglege/metodiske-, sjølvoppfatnings-, samarbeids-, og eit oppsummert tiltaksaspekt. Dette gjer eg for at lesar skal følgje gangen i intervju, og det vil på den måten gje den beste dokumentasjon på empirien. Ein kan følgje kva samanheng og rekkjefølgje spørsmål vert stilt, noko som igjen kan ha tyding for dei svara som blei gitt. Presentasjonen er med andre ord valt slik fordi lesaren skal få eit best mogeleg bilete av resultatane sett i samanheng med konteksten dei vaks fram i. I framstillinga av informantsvara nedanfor, vil eg peike på likskapar og ulikskapar på det som dei ulike informantane uttalte i intervju. Målet er å finne samanhengar i datamaterialet som dannar eit bilete av korleis desse lærarane erfarar, skildrar og opplever dei innagerande elevane. Eg vel å presentere svara med mine egne ord, men eg vil òg nytte ulike sitat ifrå informantane mine i framstillinga. Dette gjer eg for å understreke ting som er felles eller ulikt, for å eksemplifisere og for å få fram intervjuobjekta sine stemmer.

VI MØTER OLA, KARL, EVA OG SOLVEIG

Informantane arbeider alle i grunnskulen, i tre ulike kommuner på Vestlandet. Dei er alle kontaktlærarar og er i alderen frå 40 år til 55 år. Ein arbeider på ungdomssteget, to på barnesteget, medan den fjerde arbeider på ein fådelt skule. Denne læraren har arbeidet sitt hovudsakeleg på ungdomssteget, men har òg undervisning på dei nedre stega. Får å få kontakt med desse informantane, nytta eg *snøballmetoden*. Det vil seie at eg først tok kontakt med lærarar som hadde dei eigenskapane eller kvalifikasjonar eg ønska, og ba om namn på andre som har tilsvarande eigenskapar. Eigenskapane i dette strategiske utvalet, var lærarar som hadde erfaringar og opplevingar med stille og innagerande elevar. Ein av informantane tok eg kontakt med sjølv, i og med at eg hadde kjennskap til at vedkomande hadde innagerande elevar i basisgruppa, var dyktig og framstod som godt likt blant elevar, lærarar og foreldre. Dei tre andre har eg blitt tipsa om. Informantane blei desse: **Ola**, 52 år, utdanna allmennlærer og arbeider på ungdomssteget på ein liten skule. Han har ein del spesialundervisning, i tillegg til basisfag. **Karl**, 40 år er utdanna førskulelærer. Han arbeidde nokre år i barnehage før han tok til på barnesteget på ein mellomstor skule. **Eva**, 55 år, er allmennlærer og arbeider på ein mellomstor ungdomsskule. Ho undervis for det meste i språkfag. **Solveig** er 54 år. Ho arbeider på ein stor barneskule. Før ho tok til på barnesteget, var ho fleire år på ein ungdomsskule.

4.1 OPPLEVINGSASPEKTET

Under denne delen vil eg ta føre meg informantane sine svar på korleis dei opplev, erfarar og skildrar dei stille og innagerande elevane. Eg vil og sjå nærare på kvar grensa går for å verte kalla innagerande åtferd, og når ein kan kalle det eit problem. Som ein introduksjon til temaet i intervjusituasjonen, forklarte eg informantane kva ein tenkjer på når ein snakkar om innagerande elevar. Innagerande åtferd vert av forskarar (Sørli & Nordahl, 1998; Ogden 1998) snakka om elevar som vert opplevd som stille, engstelege, lett forlegne, triste, deperimerte, einsame, passive i timane eller åleine i friminutta. Åtferda må vere av ei slik art, varigheit og intensitet at den:

1. Bryt med det som er forventa åtferd
2. Hemmar læring og /eller utvikling hjå eleven sjølv
3. Hindrar positiv samhandling med andre (Lund, 2004:22, Intervjuguide- vedlegg)

4.1.1 Erfaring med og skildring av stille og innagerande elevar

Informantane har alle erfaring med innagerande elevar. To hadde få elevar å vise til, sjølv om dei hadde mange års fartstid i skulen. Som Ola seier: ”*I ei klasse er det veldig mange som er stille, men det er få som også er i den kategorien at dei også er einsame i friminutta. Eg har kanskje berre hatt to elevar som har utmerka seg spesielt på alle dei åra eg har vore lærar*”. Solveig sei om lag det same: ”*Det er no alltid nokre stille i alle klasser.. Eg har berre erfaring med ein elev som ekstremt stille. Det er helst dei utagerande elevane du legg merke til*”. Karl derimot, sier at han har spesielt fokus på desse elevane, og viser til at han har hatt svært mange elevar som kjem inn under kategorien ovanfor: ”*Eg er meir bekymra over dei som kjem til skulen som innadvendte, stille og forsakte enn dei som er utagerande. For dei utagerande veit eg blir sett!*”. Informantane viste til at det er gjennomgåande flest jenter som er innagerande. Karl viste til at han også har hatt fleire innagerande gutar, og hevdar at dei kan ha det verre enn dei innagerande jentene i skulen. Stille og forsiktige jenter er meir akseptert i skulen, enn om gutar er stille. Slik har det tradisjonelt vore, og slik er det fortsatt, hevdar han.

Informantane skildra elevane med ord som: stille, forsiktige, sjenerte, forsakte, lett for å gråte, lite frampå, rødming, stamming, åleine i friminutta, lite eller ingen vener, klossete, kjenslelaus mimikk, lukka kroppsspråk, vanskeleg å få augekontakt, lågt sjølvbilete, lite tru på seg sjølv og eiga meistring. Dei kunne vegre seg for: å snakke, lese høgt, framføre noko, ete saman med andre, leike med andre, gå skulevegen åleine og å kome på skule. Alle sa at det typiske

var at dei var stille i klasserommet, som Eva uttrykkjer det: ” *Du får dei ikkje i tale. Dei begynner ikkje å snakke sjølv, eller når du henvender deg til dei. Du får berre einstavingsord til svar. Både mimikk og kroppsspråk er veldig lukka. Vanskeleg å få augekontakt*”. Informantane sa òg at desse elevane hadde vanskar med vennskap og sosiale relasjonar. Dette kjem eg meir attende til under: det sosiale aspektet (4.2).

4.1.2 Når opplevast det som eit problem?

Når elevane er både stille i klassa og i friminutta, det vil seie at det ikkje tek kontakt med medelevane sine, vert det eit problem i følgje vurderingar til lærarane. Solveig seier det slik: ”*Men at du er stille i timane, det er no greit det, viss du leikar livleg i friminutta. At du har det sosiale i orden. Men viss du både er stille inne og stille ute, då synest eg det blir litt farleg.*” Karl seier dette: ” *Eg vil kalle det eit problem når elevane blir oversett og ikkje inkludert. Når dei sjølv signaliserar at dei ikkje får til og dei ikkje har noko å bidra med*”. Han peikar på at det er eit problem når eleven viser at den ikkje har tru på seg sjølv og eiga meistring. Eva legg vekt på at i hennar undervisning så nyttar ho mykje diskusjon og elevmedverknad, og då vert det eit problem når elevane er tause og ikkje tek del. Det vert så stigmatiserande og tydeleg for medelevane, seier ho.

4.1.3 Møtet med innagerande elevar

Informantane arbeider både på ungdoms- og barnesteget, men det kjem fram at det vert om lag det same om elevane er nye i 1. klasse, eller i 8. klasse. Elevane skal møte nye medelevar og lærarar, og bli kjende med dei. Ein dreg gjerne med seg roller som ein har hatt tidlegare. Lærarane opplev eit stort ansvar, og viktige oppgåver blir å observere, registrere, danne seg eit bilete og bli kjende med elevane. Ola sei dette: ” *Når vi får ei ny klasse brukar vi første tida til å bli kjend med elevane (...) Etter ei stund så kartlegg vi elevane og finn ut om nokon er i den kategorien. Vi følgjer då spesielt med dei i friminutta. Og så set vi inn tiltak*”. Det første møtet med innagerande elevar, vert av Eva karakterisert slik: ”*Eg hatar det. Eg blir usikker sjølv. Eg får vondt av dei. Eg lurar på kva eg skal gjere, om dei blir mobba og om dei har det vondt inni seg. Ein blir no herda som lærar og du klarer å leve med det. Men det eg muligens gjer feil, i første omgang, i møtet med slike elevar, er at eg bryr meg kanskje for mykje. Spør, og vil snakke med dei på tomannshand. Eg blir sint inni meg, fordi dei ikkje vil prate så mykje. Dei berre smiler og nikker, og sei veldig lite*”. På spørsmål om korleis lærarane trur dei innagerande elevane opplev dei, så svarar alle at elevane verkar trygge på dei. To av informantane meiner at desse elevane berre er trygge berre når lærar er til stades.

Oppsummering av opplevingsaspektet

Informantane skildrar dei stille og innagerande elevane på om lag same måte. Det som går igjen er at dei snakkar lite, er forsiktede, sjenerte, einsame i friminutta og har få eller ingen vener. Både gutar og jenter kan vise innagerande åtferd, men det er mest jenter dei snakkar om. To av informantane hadde opplevd mange innagerande elevar, medan to har berre opplevd ein eller to som har utmerka seg spesielt. Informantane såg det som ein utfordring å ha slike elevar i klassa, og ein sa at ho hata det på grunn av usikkerheit omkring situasjonen. Informantane opplevde at dei innagerande elevane var trygge på dei og to sa at berre når vaksne var til stades var dei heilt trygge i skulen. Empirien viser at lærarar blei mest bekymra når elevane er stille i timane og i tillegg trekk seg vekk sosialt i samhandling med andre i friminutta. Men dersom det berre gjaldt at elevane er stille i klasserommet, såg dei på det som eit langt mindre problem. Det kjem meir om dette i kapittelet nedanfor, det sosiale aspektet.

4.2 DET SOSIALE ASPEKTET

Informantane sa alle at stille og innagerande elevar hadde problem med det sosiale aspektet. Desse elevane har ein tendens til å vere passive, prate lite, sjenerte og opptre tilbaketrekt i høve til andre. Under dette kapittelet vil eg presentere informantsvara når det gjeld lærar sitt syn på klassemiljø, sosiale relasjonar og lærar-elev relasjonar.

4.2.1 Klassemiljø

I spørsmålet om kva som kjenneteiknar ei god klasse, svarar informantane med ord som: tryggleik, respekt for kvarandre, tydelege vaksne, faste rammer, alle må bli sett, høyrte og rekna med, god kommunikasjon, arbeidsro og ein positiv og inkluderande identitet i klassa. Ola seier det slik: *"Ei god klasse er ei klasse der elevane føler at dei kan prate utan at nokon ler av det dei sei. Alle blir behandla med respekt. Eit godt og trygt miljø sosialt. At dei føler at dei høyrer til der. At det blir stilt når du snakkar"*. Eva er svært oppteken av eit godt læringsmiljø, der det er gode arbeidsøktar og arbeidsro. Elles framhev ho viktigeita av ein god kommunikasjon, der det meste skal snakkast om, der alle deltek: *"Eg er ekstremt opptatt av at elevane skal bli sett og høyrte av kvarandre. Det trur eg at eg nesten desperat gjennomfører"*. Karl framhev òg at alle i klassa skal delta, det vere seg både innagerande elevar og dei andre. Alle skal fortelje noko framfor andre: *"Ein treng ikkje seie så mykje. Eg kan for eksempel stille konkrete spørsmål som dei kan svare på. Det er viktig at alle stemmer blir høyrte. Alle skal seie noko"*! Solveig framhev eit godt klassemiljø, der alle skal føle seg trygge og kjenne tilhøyring. Ho framhev òg viktigeita av faste rammer og reglar.

4.2.2 Relasjonar elev-elev

Informantane viste til at dei innagerande elevane hadde vanskar med sosiale relasjonar til medelevane sine. Det var einigheit om at desse elevane skil seg ifrå andre elevar, i og med at dei ofte var åleine i friminutta og hadde lite eller ingen venner. Nokre isolerer seg ifrå andre, og det ser ikkje ut til at dei vil ha kontakt med medelevar. Andre igjen vert isolert, i og med at dei ikkje har så lett for å ta kontakt og initiativ og dermed lett blir oversett, utan at dei ønskjer dette sjølve. På spørsmål om korleis desse elevane fungerer i friminutta, svarar Eva dette om korleis ei jente vert opplevd: *”Ho går åleine i friminuttet. Det er så synleg. Ho likar gjerne å snakke med vaksne og av og til passar vi lærarar på å prate litt med ho i gangen. Elles så blir ho ståande å sjå på dei andre”*. Om lag det same seier Solveig: *”Ho er åleine i friminutta. Det er nesten som ein må presse ho eller tvinge ho til å vere i lag med andre. Men det virkar ikkje som ho har lyst til å vere i lag med andre”*. Ola nyanserer biletet litt ved å seie at innagerande elevar kan ha ”venner”, men det typiske er at dei er forsiktige i samhandling med andre: *” Dei sei veldig lite og viser lite til eigne meiningar og behov, og har dermed lett for å føye seg for å bli godtekne. På denne måten ekskluderer dei seg sjølve ifrå venegjengen og knyter ikkje tette band til andre”*.

4.2.3 Fremjing av sosiale relasjonar

På spørsmål om korleis lærarane arbeider for å fremje venskapsrelasjonar mellom elevane, så arbeider alle meir eller mindre medvetne med dette. Karl er veldig oppteken av dette og framhev kor viktig det er å fremje vennskapsrelasjonar ifrå starten av. Han peikar på at den vaksne må hjelpe dette igang: *” Vi opplev at det er elevar som du må bruke deg sjølv som vaksenperson for å ta dei med i leiken. Eg går aktivt inn i leiken, eller i aktivitetar som eit bindeledd, for å få dei inkludert.”*. Solveig går også inn i leiken for å prøve å drage den innagerande med og lage leikar som ho og dei andre kan vere med på. Karl presiserar kor viktig det er med vaksne som er observante: *” Vi er klassevenner. Alle skal vere venner, ikkje bestevenner med alle, men alle skal oppleve at dei har ein venn i klassa. Alle skal ha nokon. Det er ingen som skal gå åleine. (...) Når eg ser ting som skjer ute, så prøver eg å ta ei økt inne og snakke om det som skjer. Vi har såpass openheit i klassa at eg kan sei at: eg såg at du gjekk åleine ute. Gjorde du det fordi du hadde lyst eller var det noko spesielt som skjedde?”* Eva òg snakkar om kor viktig det er å ta opp ting i klassa, i plenum. Når nokon ikkje får vere i lag med andre eller blir erta, så er det viktig å vere åpen på det og snakke om det i klassesamanheng.

Ola derimot tek ikkje opp at nokon går åleine i klassesamanheng, men skaper heller grupper rundt desse elevane for å gjere dei trygge. Alle skal ha nokon å prate med, ingen skal stå åleine og alle har ansvar overfor kvarandre. Han sei at det er særleg viktig med trygge grupper rundt stille og innagerande elevar. Nokre elevar føler dei meir tilhørigheit overfor og har kanskje same interesser som, og det vert dermed viktig å få desse i lag i grupper. Av og til får nokre elevar eit spesielt ansvar overfor innagerande elevar. Då tek han opp problemet i elevsamtalar med elevane som skal få eit spesielt ansvar overfor den innagerande eleven. Ola seier til elevane at denne eleven kanskje synest det er trasig å gå åleine, og at elevane må ta eit ansvar for å inkludere. Dette samsvarar med det Solveig gjer. Ho også har avtalar med elevar om å leike med den innagerande eleven i friminutta. Dette gjer ho for at eleven skal sleppe å gå åleine eller berre gå i lag med ein vaksen heile tida.

Dei som arbeider på ungdomssteget går ikkje direkte inn i relasjonar i friminuttet, slik som dei som arbeider på barnesteget. Ola viser til at om vaktene i friminuttet ser at nokon går åleine, set dei inn tiltak slik at det ikkje skal skje: *”Så tek vaktene kontakt med kontaktlærarane som vidare tek kontakt med elevar i klassa som får eit spesielt ansvar for å ta seg av dei som går åleine. Elevar som kanskje kjenner til dei, har felles interesser med, går på aktivitetar med. Så kan det løyse seg”*. Eva, også på ungdomssteget, seier derimot at ho ikkje arbeider medvite med å skape venskapsrelasjonar, men har likevel av og til prøvd å prate med elevar som ho har tillit til om dei kan ta seg av innagerande elevar. Men ho synest ikkje alltid at det har vore så vellukka: *”Det blir til at det blir tungt å ta dei med. Det blir ikkje noko samtale, og initiativ frå dei stille si side. Dei blir gjerne observatørar, ser og sug til seg inntrykk. Dei kan smile litt. Det er godtatt at dei er i ein krets, men dei bidreg ikkje sjølv”*.

4.2.4 Sosial kompetanse

Informantane er alle opptekne av sosial kompetanse, og ord som samarbeid, empati, ansvar, leik, sjølvhevdning vart nemnd av dei. For å styrkje klassemiljøet og fremje sosial kompetanse nytta eller hadde lærarane nytta ulike skuleprogram, som: ”Steg for steg”, ”MOT” og ”Det er mitt valg”. *Steg for steg* (lesedato 28.06.07) er eit undervisningsopplegg for utvikling av barns sosiale kompetanse. Det er opprinneleg utvikla i USA (Second Step), men omsett til Norsk og kjøpt inn av over 65 % av skulane med 1.-7. steg i Noreg. Opplegget er delt i tre delar: empati, impuls kontroll og meistring av sinne. I undervisninga nyttar ein plansjer, samtalar og rollespel. *MOT* (lesedato 28.06.07) er ein ideell organisasjon som ungdomsskular, vidaregåande skular og fritidsarenaer kan ha tilknytning til. MOT i ungdomsskulen er eit heilheitleg pedagogisk

program der elevane møter representatar frå MOT 15 gangar over 3 år. Det tek sikte på å trene ungdom i samhandling og kommunikasjon, i å setje grenser, rose seg sjølv og andre og skape meisting. *Det er mitt val* (lesedato 28.06.07) er eit undervisningsopplegg om klassemiljø-utvikling og førebyggjande arbeid i skulen. Lærarar vert kursa i tema som sosial kompetanse, klassemiljø, ansvarslæring og mobbing. Desse tre skuleprogramma inneheld ikkje noko særskilt trening for stille og innagerande elevar, då alle opplegga rettar seg mot heile klasser.

Solveig har prøvd ulike skuleprogram for sosial kompetanse, men synest ikkje at dei har så stor effekt og læring. Ho sei at dei innagerande elevane treng hjelp i sjølvhevdning, og dei nemnde programma har ikkje med så mykje om det. Ho etterlyste derfor program som gjekk direkte på sjølvhevdning for slike elevar. I arbeidet med sosial kompetanse la Karl særleg legg vekt på å ansvarleggjere elevane og lære dei sjølvhevdning. Han sier at det spelar inga rolle at nokon byrjar, når du fortset: *"Vi lærer dei då ordet: Stopp! Det greier alle å seie. Sjølv om nokon slår deg så seier du stopp. Du skal lære å setje grenser."* Karl sei vidare at når elevar får ei kald skulder og eit nei når dei vil vere med i leiken, så er det viktig at den vaksne er der og hjelper til. Den vaksne kan då observere og setje ord på det som skjer ved å spørje partane om kva som er skjedd og finne løysingar. Han sier det er viktig å ta omsyn til begge sider, for alle kan ikkje vere med i alle situasjonar, slik er ikkje røyndomen, seier Karl. Av og til prøver Karl å skjerme dei innagerande elevane: *"Du ser dei som er i leik, og dei som nærmar seg. Nokre gongar prøver eg å skjerme dei og heller ta dei med i andre aktivitetar. For eg veit at det ikkje kjem til å bli noko godt. Andre gongar går eg inn og set ord på det. Kanskje står eg ved sida av, kanskje viss det ikke går, så kanskje vi kan setje oss ned og gjere noko anna. Finne andre situasjonar. Ikkje oppleve at dei heile tida blir avvist"*.

Solveig er inne på det same her når ho snakkar om at innagerande elevar har vanskar med å få innpass i leik og aktivitet: *"Det er så vanskelig å få ho med på aktivitetar ute. Dei andre blir litt lei av ho på ein måte, ja, så ho går mykje i lag med dei vaksne eller åleine faktisk. Viss elevane prøver lenge å få ho med, det er litt tungt å drage ho med, så er det fint om vi vaksne kan få i gang leikar."* Ola framhev viktigheita av at alle respekterer kvarandre og behandlar kvarandre på ein god måte slik at alle har det trygt og godt. Ein må ha spelereglar på korleis ein skal ha det i klassa. Ei klasse er eit snitt av samfunnet, og ein må lære seg å leve i lag med forskjellige elevar, og kunne samarbeide med kvarandre. Han har ein del kriterier på sosial kompetanse: *"Når vi for eksempel jobbar med prosjekt så skal vi jobbe med samarbeid, korleis alle er med kvarandre, kor flinke dei er til å høyre på kvarandre og sjå kvarandre, kor*

flinke dei er til å inkludrer kvarandre. Det er viktig at alle skal ha ei rolle og kunne sjå ei sak ifrå fleire sider. Elevane skal gjere det trygt for kvarandre. Å sei positive ting til kvarandre. At dei får ut det beste i kvarandre”.

Eva framhever empati, det å forstå andre sine behov, som viktig når det gjeld sosial kompetanse. Det gjeld både for dei vaksne og elevane i skulen. I empati ligg at ein ser, lyttar, tek omsyn og forstår kva situasjon andre er i. Ho sier at også det å gje uttrykk for det ein meiner, kva ein står for og tenkjer også er svært viktig. Men ho hevdar at innagerande elevar ikkje nødvendigvis har dårlegare sosial kompetanse enn andre, dei har berre meir problem med å ta den i bruk: *”Dei treng ikkje snakke så mykje, med dei kan sitte inne med sosial kompetanse, men manglar evna til sjølv å ta det i bruk å bli ein del av det sjølv”.* Karl kom inn på sjølvhevdning og viste til at det er viktig å få dei stille elevane til å opptre på samlingsstunder framfor heile skulen: *”Eg fordeler roller utifrå kven eg trur treng å få ei hovudrolle. Det er ein veldig fin måte å framheve nettopp nokre av dei som alltid stiller seg bakerst. Eg meiner det er eit mål og den vaksne sitt ansvar å pusje dei framover. Dei skal kome vidare. Det er ei viktig oppgåve å bremse dei som alltid tek det som ei sjølvfølge at dei får hovudrolla. Dei er nettopp med på å trykkjer dei stille ned”.*

4.2.5 Relasjon lærar – elev

På spørsmål om kva lærar legg vekt på i møtet med innagerande elevar, så kom vi inn på elevsamtalen. Stikkord som dei nytta for denne var: tryggleik, tillit, tid, setje ord på kjensler, gje tilbakemelding, ærlegheit, stille rimelege krav og i det heile å få til ein god samtale om fag, det sosiale og trivsel på skulen. Eva skriv at ho er redd for å verke for påtrengjande. Ho vil ikkje vere det, men innbillar seg at ho er det mot innagerande elevar. Ho spør mykje, og vil finne ut av korleis elevane har det, og sei at dei må fortelje og seie ifrå om det er noko spesielt. Elevane kjenner ho så godt, at dei forstår at ho bryr seg og vil dei vel. Men som ho seier: *”Eg føler at dei kanskje opplev at dei ikkje får fred. Det er mitt mål! Forhåpentlegvis er det ein god måte.”* Tillit i elevsamtalen ser ho på som viktig. Elevane må få vite at dei kan snakke til henne, utan at lærar snakkar vidare om dei. Å vere ærleg er svært viktig, ifølgje Eva: *” Det viktigaste er å vere ærleg i samtale med dei. Ta opp det eg sjølv som lærar opplev som problematisk, så får det heller bere eller briste”.* Karl òg utfordrar elevane i elevsamtalen til å fortelje om korleis elevane opplev ting og korleis dei tenkjer. Å kjenne etter og kunne tolke kjensler er viktig for dei innagerande elevane. Så det å lage rom for gode elevsamtalar, der dei stille og forsiktige kan få fortelje kva og korleis ein opplev skulen, vert viktig, for i den store

gruppa kjem dei ikkje alltid fram. Det viser seg at dei har god sjølvinnstikk, berre dei får setje ord på det. Solveig er oppteken av at elevane skal oppleve tryggleik i skulekvardagen. Å ha ein god kommunikasjon med elevane er viktig. Ho viser til at det for elevar som slit, er tryggleik ekstra viktig: *”Ho spør meg kva som skal skje i neste time. Kva vi skal gjere og kva vi skal lage. Ho går gjerne lenge og tenkjer før ho spør meg. Men ho spør aldri om noko i timen, når dei andre elevane er til stades”*. Solveig sei vidare at eleven har veldig vanskelig å opne seg, og snakke om det som er problematisk. Eleven stengjer liksom kjenslene inne, og det er vanskelig å nå inn for lærar og derfor legg ho ikkje press på eleven. Ola viser til at han alltid er godt førebudd på elevsamtalar med elevar. Han har ein del punkt som går på det sosiale; det å ta kontakt, trivsel, tryggleik og samarbeid, og ein del punkt som går på fag og motivasjon. Gjennom samtalen prøver han gje tilbakemelding til eleven på ting han sei, og vise at eleven vert sett og høyrte. Samtalen penslar òg inn på korleis elevane har det på skulen, men ofte vil ikkje eleven opne seg og berre sei at alt er greit.

Oppsummering av det sosiale aspektet

Det sosiale aspektet vert lagt stor vekt på av informantane. Dei viser alle til at dei stille og innagerande elevane har vanskar med sosiale relasjonar. Dei legg alle stor vekt på å skape eit godt klassemiljø. Ord som vert brukt i denne samanheng er at du skal bli høyrte og sett, vere trygg, få og gje respekt, tydelege vaksne og tydelege grenser og arbeidro. Den eine informantten oppsummerte det som: *”ei klasse med ein positiv og inkluderande identitet”*. Dei innagerande elevane er ofte einsame i friminutta, dette var noko som alle informantane snakka om.

For å fremje vennsksrelasjonar mellom elevane, gjekk informantane fram på ulike måter. Nokre gjekk aktivt inn i leiken som vaksenperson, for å hjelpe og inkludere den innagerande eleven inn, og det vart av nokre laga grupper rundt den innagerande eleven der medelevar hadde spesielt ansvar for å inkludere eleven. Når det gjaldt sosial kompetanse nytta informantane ord som: samarbeid, empati, ansvar, leik og sjølvhevdning. Alle hadde eller hadde hatt opplegg i skulen sin regi med å øve opp sosiale ferdigheiter, men ingen hadde noko spesielt opplegg for innagerande elevar. Når vi kom inn på relasjonen lærar-elev, var stikkorda informantane kom med desse: tillit, tryggleik, tid, tilbakemelding, ærlegheit og krav. Informantane sa alle at dei prøvde å snakke med dei innagerande elevane for å få vite meir om korleis dei hadde det, men dei viste ofte til at elevane hadde vanskar med å åpne seg. Ofte var det lettare å snakke om faglege ting som arbeidsoppgåver og karakterar, enn kjensler. Det faglege aspektet vil eg skrive meir om nedanfor.

4.3 DET FAGLEGE/METODISKE ASPEKTET

Under denne delen av intervjuet, spurde eg informantane om kva dei legg i omgrepet tilpassa opplæring, og korleis dei tilpassar opplæringa til stille og innagerande elevar. Er det noko spesielt elevane slit med, og vert det teke spesielt omsyn til desse i undervisninga?

4.3.1 Tilpassa opplæring

Å drive tilpassa opplæring for elevane, vert av nokre av informantane opplevd som vanskeleg. Dei snakkar om at i store klasser, med alle ulikheitene som fins, så skal det noko til å få ei tilpassa opplæring til kvar einskild. Eva sei det slik: *”Eg tenkjer at det er ein utopi. Tilpassa opplæring har eg endeleg forstått, eller slik eg vil forstå det, som variert undervisning. Det var ei stund eg tenkte det var ei veldig individuell tilpassing. Men ein må heller tenkje at det er varierte arbeidsmåtar og gjennom det skal det vere noko for alle, som treff alle, der elevane får vise ulike anlegg”*. Karl synest at orda tilpassa opplæring og inkludering er flott, men det er ikkje alltid like lett å gjennomføre det i røyndomen: *”Eg sukkar litt for det er så fine ord...! Vi kan seie at vi driv tilpassa opplæring, men når vi begynner å sjå på det vi gjer så..., og ikkje minst rammene vi har for å gjere det...! Det er heilt klart at i ei klasse med så mange individuelle opplæringsplanar som denne eg har no, så er det noko å forholde seg til virkeligheita”*.

Solveig derimot hevdar at tilpassa opplæring er svært viktig og at ho heile tida prøver å tilpasse undervisninga individuelt på best mogleg måte for elevane. Den innagerande eleven som ho refererer til har mykje faglege hol, på grunn av at vedkomande har vore mykje borte ifrå skulen. Eleven får spesialundervisning for å ”tette igjen hola”, og har ein tilrettelagt arbeidsplan for vedkomande. Faget kroppsøving, som er særskilt vanskeleg for eleven, er tilrettelagt ved at det er med assistent i timen. Utan dette tiltaket vert det for utrygt for eleven. Men jamvel om ein har tilrettelagt slik, tør eleven likevel ikkje å ta del i konkurranseprega aktivitetar. Ola snakkar varmt om tilpassa opplæring, og meiner at ein bør tilpasse opplæringa både i mengd og vanskegrad, og framhev viktigheita av å samarbeide med heimen når det gjeld tilpassa opplæring. Han hadde utarbeidd vekeplanar, som er differensierte med basis og val. Ulike ting kan gjere det lettare for elevar som slit: tilrettelagde læreverk, lydbøker, pc. Karl derimot nyttar ikkje tilpassa lesebøker og opplegg for stille og innagerande elevar, fordi han opplev at desse elevar synest det er så viktig å ha same opplegget som andre: *”Det er desse stille som er redde for å skilje seg ut (...) Det å ha en arbeidsplan som er lik dei andre er viktig for dei stille”*.

Karl framhev viktigheita av å tilpasse i samråd med foreldre, og ikkje minst at eleven føler at den får ei tilpassing utifrå ønskjer, slik at ein føler seg innanfor. Det er vanskeleg for enkelte å føle seg annleis. Eva seier at ho har dårlege erfaringar når det gjeld det å lage planar for ulike emne, der ein har ulike løyper innanfor desse. Ho seier det er vanskeleg, og tidkrevjande. Men ho viser til korleis ho differensierer på arbeidsplanen: *”Eg differensierer litt på arbeidsplanen, at ikkje alle i klassa skal gjere like mykje. Eg har val mellom ulike vanskegrader. Og då tek som regel alle det lettaste. Men at det likevel står der, er eit teikn på at vi jobbar med saka og mogelegheita er der”*.

Informantane mine peikar på at innagerande elevar har problem med å snakke høgt i klassa, lese høgt, opptre framfor andre og å ta kontakt og oppretthalde kontakt med andre. Innagerande elevane kan både vere svake fagleg, og på gjennomsnittet. Når eg i intervjuet gjekk nærmare inn på korleis dei tilpassa opplæringa til stille og innagerande elevar når det gjaldt det å lese høgt eller på andre måtar meddele ting i plenum, viste det seg at alle lærarane hadde gjort bevisste val på dette. To av informantane meinte at elevane måtte lese høgt og framføre til dei andre i klassa. Eva sei dette: *”Dei får vite i begynnelsen av timen at dei må lese høgt. Det må dei! (understreking på må). Men gjerne at dei les litt mindre. I starten hadde eg ein del stafett-lesing i mindre grupper, der dei las ei setning kvar i den gruppa. Dette for at det skal gå litt lettare i starten. Men no må dei lese eit bestemt avsnitt kvar. Eg trur det hjelp det med at ein får forberede dei, slik at dei får øve mykje”*.

Karl òg meiner at dei stille må vere meir aktive i klasseromet, og han spør dei ofte for å få dei med: *”Når eg eg sikker på at dei kan svare på noko, så spør eg. Det er nokre av desse jentene som ikkje svarar nokon gong. Når eg spør dei, så svarar dei at: eg rekte ikkje opp handa! Då svarer eg at eg spør deg likevel for eg veit du kan det. Det er nettopp bevisstgjeringa av at ho skal vite det sjølv, og at dei andre skal høyre det. Det er nokre som må vere meir enn hundre prosent sikker på at dei kan. Då er det viktig å gje slike drypp. Nokre gongar gir eg signal på forhånd om at no spør eg deg sjølv om du ikkje rekk opp handa, så du må følgje godt med”*. Ola er oppteken av at ein aldri må presse ein stille elev til å lese høgt eller spørje spørsmål om eleven ikkje vil: *” Eg pressar aldri nokon som slit med slike ting. Men derimot gjer det so trygt som mulig, og trenar dei opp slik at dei tør det òg. Eg legg til rette for at det er fleire muligheiter, slik at ikkje det også blir ein negativ opplevelse at ikkje dei greier det. (...) Ho kunne gje meg beskjed, så slapp ho å lese og seie noko viss ho ikkje ville. Ho skulle gje teikn om ho var trygg på noko. Slik kasta eg ballen over til henne”*.

Ola viser til at han let stille elevar framføre i små grupper, og av og til kan stille elevar få framføre til berre han utan at medelevane høyrer på. Solveig har same meining som Ola og hevdar at ein aldri må tvinge ein elev til noko eleven absolutt ikkje tør. Eleven må få sleppe å lese høgt eller framføre noko når den har særlege vanskar med det: *”Eg prøver no at alle skal snakke høgt sjølv om dei synst det er litt ekkelt, du får ikkje sleppe untatt når det er heilt spesielle tilfelle..! (...)Men kvar går grensa for å sleppe? Ein føler seg litt hjelpelaus. Med ein gong eg pressar litt for mykje, så kjem ho ikkje på skulen..!”* Ho sei vidare at eleven tek til tårene og vil heim om ho vert pressa for mykje, og har dermed mange fråversdagar på grunn av dette. Eva derimot set krav til at dei innagerande elevane skal opptre på lik linje med andre. Ho sier: *”Eg trur dei av og til svettar, i og med at dei blir litt pressa. Eg prøver ikkje å vere trasig, at dei får sjokk ved at ting kjem brått på, men at dei får vite ting på forhånd. Ok, då kan dei gru seg. Eg stiller litt krav. Det at det blir for dullete, det er farleg”*. Meir om muntleg aktivitet kjem eg tilbake til nedunder.

4.3.2 Elevane si meistring og motivasjon

Under denne delen av intervjuet låg fokuset på innagerande elevar si meistring og motivasjon, og kva lærar gjorde for å auke dette hjå elevane. Informantane viste til at det er viktig å ta del ved at elevane opptre muntleg i skulen. Veldig mykje av vurderinga går på det muntlege. Eva sei at: *” Dei stille i landet får det tøffare og tøffare. Skulen er ikkje så skrifleg som den var før!”* På ungdomssteget har karakterar ein stor plass, og informantane som arbeider der viser til at det er ikkje alltid så lett med karakterar ihøve til stille elevar. Ola sei dette: *”Det er veldig vanskelig, for du har så lyst til å gje gode karakterar til elevar. Tenk om vi kunne hatt karakter i flid, det å stå på å jobbe, i tillegg. Vi veit at desse elevane slit og jobbar og får aldri meir enn ein trear. Og det er frykteleg deprimerande for dei. Og då sei eg til eleven: Uansett om så skal du konkurrere med deg sjølv. Og viss du ikkje hadde jobba slik som du gjer, så er det ikkje sikkert du hadde fått ein trear eingong. Du må forklare eleven at du har ei klasse med heile spekteret, og at du må vere ærleg”*.

Når det er snakk om motivasjon for arbeidet, svarar informantane at det ikkje er noko i vegen med elevane sin motivasjon, men det at dei er stille hemmar dei til å ta del i fellesskapet. Eva er inne på dette, når ho sei at: *” Det er litt vanskeleg å få tak i motivasjonen til desse elevane. I diskusjonar i fag som samfunnsfag og krl, der vi kan diskutere alt ifrå homofoli, hotell Cæsar til mediasaker, er dei stille. Det sei ein del om engasjement ein viser, ikkje sant. Men dei tek det gjerne igjen i det skriflege arbeidet. Av og til kan nokre av dei har ein veldig sterk vilje i*

tillegg til å vere stille, som Karl sei: ” Eg har vore bort i elevar som ikkje har tørt, og berre stengt igjen. Det går på at dei er stille og tilbaketrukne, men samtidig har ein steinhard vilje. Og dei brukar viljen til å vere tause”. Når det gjeld å motivere til arbeidsinnsats, så svarer lærarane litt ulikt. Karl seier dette: ” Eg synes ein nokon gongar er for snille. I det store og heile i skulen er vi for redd for at elevane skal bli for slitne. Vi er redde for at dei skal jobbe for mykje. Viss ein elev sei til meg at han er sliten, so sei eg: det er bra, for då har du jobba godt i dag. Og så sei eg i spøk: viss du ikkje sa du var sliten, så måtte du ha jobba meir neste gong! (...) Eg har ikkje tru på at vi skal vere so snille, oversjø. Vi må gje dei eit realistisk bilde ved å seie at du er nødt til å jobbe. Du også må bli ferdig slik som dei andre. Det nyttar ikkje å seie: stakkars liten, dette får du ikkje til. Det går ikkje”.

Ola derimot sei at elevar som slit og jobbar tungt med skularbeid og lekser, har ofte så store krav til seg sjølv at det kan gå ut over både nattesøvn og trivsel: ”Eg synest det er viktig å finne måtar som kan lette arbeidet til eleven. Med tanke på lekser, at ho ikkje jobbar seg ihel. Fordi at når du føler at du ikkje er så flink, så på ein måte jobbar du så mykje at du nesten øydelegg deg på jobbing. Det viktigaste er at du har det bra. Ein skal jo gjere leksene sine, men ein skal ikkje jobbe på ein slik måte at ein mister livsgnisten og mister nattesøvnen. Det er no viktig å sove, ikkje bli sliten”. Solveig viser til at det treng ikkje vere noko gale med motivasjonen sjølv om ein er stille. Ofte kan ein slik elev vere veldig pliktoppfyllande og vise glede over å arbeide med skularbeid, og skriftleg heimearbeid. Det er det å ta del muntlig, og det sosiale som er problemet: ”Motivasjonen til eleven er god fagleg sett. Det er det sosiale som er problemet. Det er ingen som er så ivrige som ho i enkelte heimearbeid. Ein gang fekk dei ei oppgåve om å stelle i hagen og skrive om vekster. Ho kom om morgonen på skule og skulle vise meg det ho hadde gjort. Men ho ville ikkje vise og fortelje i høgt til dei andre, det måtte eg gjere.”

Oppsummering av det faglege/metodiske aspektet

Tilpassa opplæring vart av to informantar opplevd som vanskeleg, og ein av dei nemnde at det var ein utopi å få til ei tilpassa opplæring for alle elevar. To av informantane var i motsetnad til dette ivrig i høve tilpassa opplæring, og snakka varmt om dette. Tilpassinga vart gjort både i høve til innhald, arbeidsmengd og ulike krav om deltaking. Dei to som arbeidde på ungdomssteget, syntes at munnleg karakter var vanskeleg overfor innagerande/stille elevar. Dei kunne ikkje gje anna enn ein 3 ar, og sjølv det var for godt. To av informantane krevde ikkje at den innagerande eleven skulle lese høgt eller på anna måte meddele seg i høgt, om den kjente stort ubehag. Den eine av desse fekk den stille eleven til å framføre i små grupper

eller til lærar, og heller auke etter kvart. Eleven skulle gje teikn om den var trygg, og på den måten vart ballen kasta over til eleven. Den andre informanten hadde opplevd at ved å presse eleven, så kom vedkomande ikkje på skule, og derfor vart det ikkje lagt noko press på eleven. Eleven vart spart for både å lese høgt, opptre og snakke i timane. Dette var stor forskjell ifrå dei to andre, som krevde at elevane skulle vere aktive, ved å spørje dei i plenum, be dei lese høgt og på anna måte meddele seg i plenum. Det viser seg at det er eit tydeleg skilje mellom strategien til dei ulike lærarane. Begge strategiane er gjennomtenkte, begrunna og heilt bevisste val ifrå informantane si side. *Den eine strategien*, som to av informantane nyttar, er veldig fokusert på å ikkje presse og stresse dei innagerande elevane. Dei vil ikkje at elevane skal slite seg ut og er redde for om dei pressar så vil resultatet bli at elevane ikkje tør å kome på skulen. Dette opplever den eine informanten jammleg. Dette er ein varsom strategi, der dei innagerande elevane skal unngå å pressast til det som kjennast ubehageleg. Eleven skal føle seg trygg og ikkje stressast, og dermed alltid ta det første steget sjølv. *Den andre strategien* er at dei stille og innagerande elevane skal stillast krav til uansett, dei skal sjåast og høyrast, og dette skal skje via eit visst press på eleven.

4.4 SJØLVOPPFATNINGSASPEKTET

Kva legg lærarane i omgrepet sjølvoppfatning? Denne delen handlar om lærar sitt inntrykk av elevane sin faglege, sosiale, fysiske og personlege sjølvoppfatning. Det er ikkje fullt ut mogeleg å vite korleis andre personar har det, utan å spørje den det gjeld. Då eg ikkje har elevperspektivet med i oppgåva, vil eg likevel ha med lærarane sitt inntrykk av korleis elevane ser på seg sjølv. Dette kan ha tyding for korleis dei fremjar elevar si sjølvoppfatning.

4.4.1 Lærarane si forståing av omgrepet sjølvoppfatning

Lærarane i utvalet er einige om at sjølvoppfatningsomgrepet handlar om korleis ein oppfattar seg sjølv, og korleis ein trur andre ser på ein. Ola har denne forståinga: ”*Korleis eleven ser på seg sjølv. Og også korleis ein ser på seg sjølv i forhold til andre. Og korleis vi som lærarar ser på han. Dette med at du speglar deg i andre på ein måte, at du heile tida får tilbakemelding*”. Dei som arbeider på ungdomssteget nemner at akkurat denne alderen er viktig i forhold til sjølvoppfatning. Eva viser til at i denne alderen skapar ein si eiga plattform og identitet: ”*slik vil eg vere og slik vil eg meine*”. Ola viser til at elevane i ungdomsalderen er veldig vare for tilbakemelding: ”*Eit skeivt ord, eit blikk, eit ikkje-blikk, gjer noko med dei. Det skal utrulig lite til for at ting ofte kan misoppfattast og mistolkast*”.

4.4.2 Lærarar sitt inntrykk av sjølvoppfatninga til innagerande elevar

Når informantane skulle gje ei skildring av dei innagerande elevane si sjølvoppfatning, så kom det fram at dei hadde lågare sjølvoppfatning på einskilde område. Alle nemnde at desse elevane har ei dårlegare sjølvoppfatning i høve til å bidra med noko i timen, lese høgt og det å vere aktive i timen. Tre av informantane meinte at desse elevane hadde ei dårlegare sosial sjølvoppfatning, i og med at dei har vanskar med sosiale relasjonar. Eva karakteriserar det slik: *"Dei har ei sjølvoppfatning under press. Dei får ikkje så mange positive vibrasjonar frå medelevar"*. Karl meiner at desse elevane ikkje nødvendigvis har lågare sosial sjølvoppfatning: *"Eg trur ikkje at dei alltid har lavare sjølvoppfatning. Men kanskje ofte. Nokre gongar går det på at dei er stille inne, men i det frie uterom og SFO, der det ikkje er så strenge rammer, så slår dei ut vingane. Men i klassesituasjonen er dei meir forsiktige"*. Informantane sa at innagerande elevar kan opplevast som forknytte og forsiktige, og har ofte ein låg oppfatning av seg sjølv på det fysiske og/eller motoriske området. Særleg i fag som kroppøving merkar lærarane dette. Det kan vise seg som tilbaketrekkjing i høve til ballspel, dans, og i aktivitetar der ein må vise seg fram. Ola sei dette om ei jente: *"På bana i ballspel var ho veldig forsiktig. For då vil andre sjå kva ho gjer. Ho var veldig redd for å dumme seg ut, og redd for å få kommentarar. Hadde ikkje tru på at ho kunne få til noko motorisk"*. Den same eleven hadde og eit negativt syn på eigen utsjånad, som blei fortalt til lærar: *"Eleven meinte at ho ikkje var verd noko i andre sine auge. Ho var stygg, og ingen brydde seg om ho"*.

4.4.2 Korleis arbeider ein for å fremje sjølvoppfatning og meistring

Informantane viste til ulike måtar å fremje sjølvoppfatninga til stille og innagerande elevar på. Dei brukte ord som: oppmuntre, rose, tryggleik, sjå elevane, framheve dei overfor andre, nytte elevane sine interesser som samtale, variere aktivitetar, sette realistiske krav og å "pushe dei". Karl nyttar ein taktikk der han gjev ekstra merksemd til stille elevar. I gymnastikksal eller friminutt, så kan han seie høgt: *"Oi! Sjå på ho då! Sjå kor høgt ho klatrar! Dette gjer eg for at dei andre skal verte oppmerksame på det. Det er så synleg når eg kommenterar og det betyr så enormt mykje"*. Han sei vidare at om nokon ikkje er så flinke i til dømes ballspel, så framhev han det elevane er særleg flinke til. Det eleven ikkje meistrar, kommenterer han slik: *"Du må øve litt meir på dette her. Nokre andre må øve meir på matematikken"*. Viktigheita av å meistre, snakkar Ola òg om: *"Ta små steg, legg til rette for at dei skal oppleve meistring. Tilpasse det faglege, slik at det skal opplevast som positivt. Tilpasse både mengd og vanskegrad, og også aktivitetar utifrå det ein kan forvente"*. Ola sei òg at elevar som opplev gymnastikktimar som vanskelege, kan ha stor nytte og framgang av eigentrening.

To av informantane viste til nokre av dei innagerande elevar dei har/ har hatt, var særleg oppteken og glad i dyr. Eit kjæledyr vert opplevd som ei trøyst, når det er mange ting dei ikkje meistrar. Å snakke om kjæledyra, og på denne måten få dei på glid til å snakke, var ein metode som vart nytta bevisst av lærarane. Solveig seier at når ein penslar samtalen inn på kattane til den innagerande eleven, så skin ho opp og fortel til lærar. Kattane tyder mykje for denne eleven, og temaet skapar tryggleik. Men av og til kan denne interessa verte litt for omfattande, i følgje Eva: *"Ei som er interessert i hundar, har det litt ekstremt. Ho teiknar hundar, skriv om hundar og snakkar om hundar. Når det gjeld hundar kan ho prate og prate. Spør du om andre ting, får du berre ja og nei. Ein må vri alt inn på hundeterminologi"*.

Lærarane snakka om elevsamtalar for å byggje opp elevar sitt sjølvbilete. Ola seier: *"Ho hadde veldig lavt sjølvbilete. Det måtte byggjast opp frå grunnen. Eg kunne fortelje hundre gongar at eg synest ho var fin og flink og kunne mange ting, men det hjelp ikkje når ho ikkje trudde på det. Eg måtte på ein måte heile tida fokusere på det, og til slutt trudde ho på det då, ikkje sant, du gir ikkje opp. Du gir ikkje opp! Etter kvart tødde eleven opp. Igjennom elevsamtalar så viste eg også at hadde eg sagt ein ting, så måtte eg halde det. Du må heile tida hugse det. Aldri presse til noko som opplevast ubehageleg. Alltid la eleven ta første steget. Det har skjedd ei stor forandring for eleven i tillit og trygghet, men ikkje så mykje fagleg eller sosialt. Men eg ser litt endring i å utrykkje seg, det å tørre å snakke meir"*.

Karl synest det er viktig å "pushe" elevane fram, og setje krav til dei. Ein skal ikkje tolerere at nokon skal sleppe krav, for då gjer ein eleven til ein "stakkar". Han seier dette: *"Du må tørre å setje grenser, og ikkje vere redd for å vere tydeleg. Eg trur at også desse elevane som er stille treng tydelege lærarar, so sei klart og tydeleg ifrå kvar grensene er og ikke tolererer noko form for slinger fordi han veit ikkje betre. Alle greier å respektere grenser berre ein blir van til det og trygg på dei i forhold til dei vaksne som har sett grensene. Så eg trur i det store og heile at ein i skulen må stille meir krav, pushe vidare og dette med å tørre å utholde nettopp disse elevane. Ved å ikkje pushe gjer ein dei til stakkarar"*. Eva viser til det er viktig at alle deltek og det vert dermed viktig å spørje dei stille òg: *"Viss du gjer det, sjølv om du veit at du ikkje får svar, så viser du overfor elevane at alle blir rekna med. Du får risting, ninking, ja, eller veit ikkje som svar. Nokon kan nok oppfatte det som litt stygt, viss det blir stilt på rette måten kan det oppfattast ironisk: kva trur du? Du må prøve å vere naturleg og prøve å gjere det so ofte at det ikkje vert kunstig"*. Solveig prøver òg å motivere eleven og spørje litt, men viser til at: *"Med ein gong eg pressar litt for mykje so kjem ho ikkje.."*

Oppsummering av sjølvoppfatningsaspektet

Informantane meiner at sjølvoppfatningsomgrepet handlar om korleis ein oppfattar seg sjølv, og korleis ein trur andre ser på ein. Særleg ungdomssteget vert framheva som ei viktig fase for sjølvoppfatninga, der dei skal finne identiteten sin og er særleg vare for kommentarar frå andre. Lærarane sa at dei innagerande elevane hadde dårleg sjølvoppfatning når det gjaldt: å snakke, lese høgt, og på andre måtar ta del muntleg i undervisninga. Tre av dei viste òg til at desse elevane hadde dårlegare sosial sjølvoppfatning. Nokre hadde ein tendens til dårlegare motorisk sjølvoppfatning, og var forknytte og lite aktive i til dømes gymnastikktimar. På spørsmål om korleis ein kunne fremje ei positiv sjølvoppfatning hjå innagerande elevar, nytta dei ord som: rose, oppmuntre, inkludere, positive tilbakemeldingar, sjå elevane, variere aktivitetar som passar for den einskilde, framheve dei framfor medeelvar, nytte elevane sine interesser til samtale/undervisning, tryggleik, sette krav og "pushe" dei. To av informantane var særleg opptekne av at elevane måtte få same krav som dei andre, og bli pusha framover på lik line med andre, medan dei to andre meinte at det beste var å ikkje krevje for mykje. Igjen ser vi korleis dei to ulike strategiane viser seg i ulike tilnærmingar: pushe, utfordre, stille krav, versus å aldri leggje press, men først å fremst skape tryggleik ved alltid å la eleven ta det første steget. Ein meir langsam prosess der eleven støttast og oppmuntrast, men ikkje pressast.

4.5 SAMARBEIDSASPEKTET

Under denne delen av intervjuet var temaet samarbeid. Eg spurde informantane om samarbeid i høve dei stille og innagerande elevane, og vi kom inn på desse arenaene: samarbeid i skulen, heim- skule samarbeid og samarbeid med andre instansar.

4.5.1 Samarbeid i skulen

Informantane fortel at det er lite fokus på og lite samarbeid om dei innagerande elevane i skulen. Det vert berre diskutert innad i klassa, det vil seie mellom kontaktlærarar og faglærarar om desse elevane. Eine informanten viste til at det er "morskjensla" og den sunne fornuft som råder og som styrer handlingane dine. Med det meiner ho at du går fram slik som du meiner dine eigne born skulle vore behandla, om dei hadde det same problemet. Informantane følte alle at det var for lite kompetanse om innagerande åtferd blant lærarar i skulen, og dei sakna nokon å dele erfaringar med. Eva og Solveig nyttar aktivt andre kollegaer på skulen til å vurdere innagerande elevar, og dei føler at det råder ein god aksept for dette på skulen: *"Det er slik at eg brukar kollegaer til å vurdere det, og det synest eg er veldig fint å gjere. Eg må gjere det for å sile ut muligheita for at du kan ta feil"*.

4.5.2 Samarbeid heim- skule

Informantane legg stor vekt på samarbeid heim-skule. Dei føler at det er viktig, og at foreldre har mykje å bidra med. Men det er ulik kor direkte ein er i møtet med foreldre. Karl framhev viktigheita av å vise foreldra kven han er, kva han meiner, kva rammer og reglar ein har, kva forventningar han har til elevar og foreldre. Å leggje til rette for ein god lærings situasjon for elevane, føreset at foreldre er med i spelet: *”Det er så viktig å ha foreldre i ryggen. Det er heilt avgjerande! Han viser til tilfelle der foreldre har kome sinte til konferanser og vil irettesette han: ”Eg er då heilt klar på at slik gjer vi det her, og dette må til for at ungen din skal lære og vere i lag med andre. Eg vik ikkje sjølv om foreldre er uenig med meg. Eg sei at slik må vi ha det i klassa. Eg seier: du ser din unge, men eg ser heile klassa. Også må vi ta diskusjonen viss den kjem. Eg prøver å finne ut via foreldresamtalar kva bilete dei har av ungen sin. Eg kjem ikkje bardust på om sånn og sånn er din unge. Men gjennom samtalar om korleis han er heime og kva tankar foreldra har, og har dei eit bilde som stemmer med det bildet eg har? Viss ikkje må eg prøve å finne ut kvifor”.*

Dei tre andre informantane snakkar òg om at foreldre er viktige samarbeidspartnarar. Men Eva og Solveig peikar på at samarbeidet av og til kan ha litt lite nytte. Når dei peikar på noko som opplevast som problematisk, så får dei forståing, men det skjer lite hjå foreldra. Dei tek ikkje alltid opp tråden, og prøver å gjere noko særskilt med utspelet. Ein av informantane peika på at foreldre har opptredd demonstrativt imot skulen og det som føregår der ved å snakke nedsettjande om skulen. Når eleven har problem, og foreldre ikkje er velvillig instilt til skulen, så vert det opplevd som svært vanskeleg for informanten.

4.5.3 Samarbeid med andre instansar

Informantane har eller har hatt kontakt med ulike instansar som PPT, helsesøster, barnevern og logoped i arbeidet med innagerande elevar. Eva og Ola sei at nokre foreldre har motføresetillingar mot at ein kontaktar PPT fordi det opplevast som stigmatiserande, og av den grunn tek dei ikkje kontakt. Eva sei at for nokre foreldre er PPT, *”ein bøyg og ein stengsel”*, men ho tek likevel ofte opp saker anonymt med PPT pr tlf. Ho viser til at tid og ressurser ifrå PPT har blitt dårlegare i dei siste år: *”Du må stå veldig på. Dei sei rett ut no at det skal vere veldig store problem. Det er blitt ein økonomisk tanke. Det er ikkje lett å få ressursar. Det er ikkje lett å få råd. Du merkar at dei er meir stressa. Dei skal vere effektive”.* Solveig peikar på at PPT er ein viktig ressurs som ho ofte tek kontakt med. Terskelen er låg for å kontakte PPT fordi det er viktig at lærar får hjelp utanifrå når problema vert for store å

hanskast med åleine. Karl òg seier at han er snar med å kontakte PPT: ” *Eg kontaktar PPT når det er noko eg grundar på. Det er dette med å samhandle. Som lærar må eg vere heilt klar på kvar grensa for mitt arbeid går. Vi skal ikkje vere terapeutar verken i forhold til familiesituasjonar eller i forhold til elevar som har det så vanskeleg at dei treng profesjonell hjelp*”.

Helsesøster er den informantane gjerne først tek kontakt med når det gjeld innagerande elevar. Eva sei det slik: ” *Helsesøster tek eg kontakt med ganske bevisst. Eg synest det er bra for då får ein annan instans utanfor klasserommet ta tak i det også.*” Men Eva peikar på ei negativ side ved å nytte helsesøster: ” *Faren med det er at dei blir bekymra, og tenkjer grusomme tankar om kva som kan vere årsakane. Det er jo gjerne det at det kan liggje noko alvorleg bak slike ting. Det er klart at det er ikkje det at ein ikkje skal tenkje på det, men eg trur ærlig talt at det er noko naturleg i det også. At enkelte menneske er slik, at dei er litt meir beskjeden*”.

4.5.4 Om lærarar si kompetanse på innagerande åtferd og kva dei eventuelt saknar

På spørsmål om informantane følte dei hadde nok kompetanse på innagerande åtferd, fekk eg eit unisont nei! Alle viste til at dei kan for lite sjølve, og at det er for lite fokus på det i skulen. Det vert vist til at dei ønskte meir opplæring i korleis ein går fram i arbeidet med innagerande elevar. Karl sei at han ikkje kan huske at det har vore utlyst kurs der denne problemstillinga har vore behandla, og han saknar i det store og heile meir fokus på dei innagerande. Også Eva sei at ho saknar input i form av kurs eller skolering: ” *Ein snakkar om kompetanseheving av lærarar. Det er ganske krevjande i dag, og det blir meir og meir krevjande å henge med i ungdommen si fart. For å forstå og tolke, treng ein input, treng ein påfyll*”. Også Solveig saknar kurs og skolering i arbeidet med innagerande elevar: ” *Det er dei utagerande elevane det vert lagt vekt på. Dei stille elevane vert det ikkje satt fokus på. Det saknar eg*”. Lærarane saknar meir tid og ressursar i arbeidet med innagerande elevar, som Ola viser til: ” *Eg føler at fokuset på elevane forsvinn. Det blir berre pengar og sparing. Og så snakkar ein så fint om tilpassa opplæring, men vi jobbar og jobbar, men vi greier ikkje å gjennomføre slik som vi vil. Mange føler på kroppen at du strekk ikkje til, og så maktar du ikkje å stå i det*”.

Oppsummering av samarbeidsaspektet

Informantane viser til at det er lite fokus på samarbeid om innagerande elevar i skulen. Det samarbeidet som skjer går føre seg innad i klassa, det vil seie som diskusjon mellom faglærar og kontaktlærar. Det opp til den einskilde kontaktlærar korleis ein arbeider med desse elevane. Ein informant viste til ”morskjensla” og den sunne fornuft, og handla utifrå denne. Det er

ulikt om informantane tek kontakt med istansar utanfor skulen, som til dømes PPT og helsesøster. Det er helsesøster dei som regel vender seg til, når ein treng rettleiing og rådgjeving i høve innagerande elevar, men PPT vert og i varierende grad oppsøkt. Informantane viser til at nokre foreldre kvir seg for å ha kontakt med PPT, på grunn av at det opplevast som stigmatiserande. Det vert og vist til at PPT har mindre tid og ressursar no enn tidlegare, og ein føler at ein ikkje får den hjelp og støtte som ein ønskjer. Når det gjeld heimskule samarbeid, var alle informantane opptekne av å skape godt samarbeid på det feltet. Det var ulikt kor direkte ein er i møtet med foreldre, og kva krav og forventningar ein har til foreldre. Den eine informanten var særskild oppteken av nettopp dette, og meinte at foreldra var ein svært viktig ressurs i arbeidet med innagerande elevar, og la stor vekt på samarbeid med heimen. Ein av informantane opplevde at ikkje foreldre ville samarbeide og ta del, og dette vart opplevd som vanskeleg for informanten. Ein annan av informantane ønska meir samarbeid med heimen enn ein tradisjonelt har i skulen.

4.6 TILTAKSASPEKTET

På slutten av kvart intervju brukte vi nokre minutt til å snakke om tiltak. Eg ba informantane om å nemne tiltak som dei brukte og som dei synest var gode. Tiltak som lærarar nyttar kjem inn i heile intervjuet, både under det sosiale-, det faglege/metodiske-, sjølvoppfatnings-, og samarbeidsaspektet, men eg ville få informantane til å oppsummere, reflektere, og kanskje kome på nye tiltak som dei ikkje hadde nemnd før. Derfor vel eg ikkje å gjenta alle tiltaka som har nemnd før, men heller få med kva lærarane sa og oppsummerte til slutt. Eg har også med informantane sine tankar om kva eit optimalt tilbod til innagerande elevar ville innebære.

4.6.1 Kva tiltak legg informantane vekt på?

Tiltak som Ola legg vekt på: *”Elevsamtalar, det å sjå eleven, det å tilretteleggje utifrå den enkelte sitt behov og å gjere dei trygge. Ein regel er at du alltid skal vise at du ser elevane dine i løpet av dagen. Sjå dei alle i hop!”*. Det med tryggleik og at elevane skal sleppe å ha ubehag, snakka Ola mykje om gjennom heile intervjuet. Han oppsummerte slik når han forklarte kvifor han la så stor vekt på dette: *”Det som lett kan skje er at desse elevane vil til slutt vegre seg for å kome på skule i det heile, vere vekke og vere sjuke i lengre tid. Og til slutt vil terskelen for å kome tilbake til skulen vere for høg. Det er å finne den gyldne middelvei, der dei er trygge, men eg pressar dei ikkje. At dei opplev skulen som ein plass der det er godt å vere. Og trivsel er det viktigaste. Dette at om dei ikkje mestrar alle faga, men trivst og er trygge og har det bra, så vil læringa også kome”*.

Karl er òg inne på dette med tryggleik som grunnlag for læring, men legg òg stor vekt på å samle informasjon om den einskilde eleven: ” *Eg synest det er viktig å heile tida samle informasjon, å observere og sjå. Du bygg stein på stein i forhold til elevane for å finne ut kven dei er. Ein må ikkje gjere dei til kasus, men prøve å finne verktøy som gjer at du når inn til dei. Finne ut om det er elevar som har spesielle vanskar, så spesielle at du må ha andre fagpersonar med spesiell kompetanse inn i bildet for å gje deg råd og veiledning i første omgang. (...) Eg er sikker på at noko av det viktigaste er å legge ei fast ramme rundt ei klasse, å ha ei dagsrytme som skapar trygghet. Ha ein god dialog med foreldra undervegs.*

Solveig oppsummerte tiltaka ho nytta slik: ” *Vi er alltid assistent med når vi skal gjere noko spesiell, som til dømes turar. Vi arbeider med å skape tryggleik, ved alltid å ha ein vaksen i nærleiken. Vi har òg avtalar om at dei andre elevane skal leike med ho i friminuttet. Vi vaksne på skulen dreg i gang leikar. Eg arbeider for å ha eit godt klassemiljø, der det er akseptert å vere slik ein er og med tryggleik og rutiner*”. Karl snakkar, i likheit med Solveig, om at han nyttar sterke elevar som han stolar på til å få oppgåve med å vere saman med stille og forsiktige elevar ute. Friminutta kan vere skremmande for slike elevar, og han nyttar mykje tid for å gjere det trygt for elevane der det heile tida må vere ein vaksen ute som veit kvar den stille eleven er: ” *Det handlar i det store og heile om å skape trygghet for eleven. Og dette med den sosiale biten, trygghet i det sosiale rom er heilt avgjerande for læring*”.

Eva viser til at eit godt læringsmiljø, der elevane skal kunne ha ro til å arbeide, er viktig. Det er viktig at alle elevane skal bli høyrde av kvarandre, og i det å bli høyrte ligg òg det å forstå andre, nemleg empati. Dei stille elevane må bli litt pressa også: ” *Eg trur på mild press, det handlar om å bli sett og bli stilt krav til*”. Fysisk aktivitet er òg eit viktig tiltak som Eva nyttar: ” *Eg prøver å jobbe med fysisk aktivitet som ein vei, også for gutar som gjerne blir urolige av å sitte for lenge. Men so tenkjer eg at det også kan vere sunt for dei stille også, fordi dei får ein vei utanom språket. Eg brukar for eksempel klassens time til aktivitetar i gymsalen. Aktivitetane er ulike ballspel, men og dans. Eg har tru på at bevegelse og dans, gjerne fridans, kan forløyse ting*”.

4.6.2 Får dei nok merksemd ifrå lærar?

På spørsmål om dei innagerande elevane får nok merksemd ifrå lærar, viser alle til at dette er eit vanskeleg tema. Dei føler på at dei kunne ha gjort meir, men i alt som skjer i skulekvardagen så får ikkje dei innagerande alltid den merksemda dei bør ha. Ola seier dette

om saka: ”I ei klasse er det mange som er utagerande og lagar mykje støy og tek oppmerksomheita. Og so sitt der mange som er stille og forsiktige som ikkje får det dei har krav på, fordi andre tek vår si oppmerksomheit. Dette med at dei utagerande elevane tek mykje merksemd, er også Eva inne på: ”Som vanlig lærar er du opptatt av dei gutane som prøver seg. Og då blir fokuset mindre på dei som er i ro. For dei er så greie. Det er veldig viktig å vere bevisst på det. Eg føler ofte at eg ikkje gjer nok. Fokuset vert på dei du må passe litt på, både dei som er veldig frampå, dei som er litt urolige, men også dei som er flinke, for dei treng meir utfordring. Dei stille er i alle fall dei du tek til slutt. Det er ikkje så farleg med dei, for du får ikkje feedback likevel. Eg vil ikkje tenkje sånn, men det skjer av og til. Du har det tøfft sjølv, sliten og pressa, så skjer det altså...”. Solveig òg er oppteken av av dei utagerande elevane tek mykje tid og ressursar i klassa. Men ho sei at ho prøver å oppsøkje den innagerande eleven og vere medviten om dette, men av og til må ho innrømme at:” Eg får ikkje gjort nok synest eg. Ho forsvinn lett i massa då..., men eg prøver å ta det litt igjen i friminutta, å bruke meir tid til ho då. Det er vanskelig å vite når ho er så sart, om vi har beskytta for mykje. Det er litt farlig å sy mykje puter også. Vi kunne nok gjort meir for å få henne til å stå meir fram..”

4.6.3 Skissering av optimale tiltak i høve innagerande elevar

På spørsmålet om informantane kunne skissere eit optimalt tiltak for innagerande elevar, så kom det fram ein del fellesstrekk i ønska, der alle ønskte meir tid og ressursar, meir kurs, opplæring og rettleiing om innagerande elevar. Eva sier dette: ”Eg ser føre meg at ein kanskje på eit litt tidleg tidspunkt, allereide når elevane skal begynne på skulen i 1. klasse, at ein hadde ein slags varslingsystem. Der ein fekk kontakt med andre instansar på eit tidlegare punkt. Og så kunne ein begynne å lage alliansar og kontaktpunkt og kanskje førebudd i større grad overgangar. Ein kunne jobba meir i forkant som skule og kollegialt for dei som skal ha desse elevane, og vere enda meir fokusert på ein strategi og eit opplegg som alle var einige om”.

Eva skulle òg ønskje meir samarbeid, og snakkar i den samanheng om eit betre heim-skule samarbeid, med meir tlf kontakt om samtalar. Ola viser til at han kunne ønske han hadde meir tid til ei tettare oppfølging av innagerande elevar: ”Tid og ressursar fordi det er krevjande å få ein elev i tale som nesten ikkje pratar. Det er ikkje noko du gjer på ti minutt. Det er noko du må bruke tid på.” Solveig kunne tenkje seg at det å jobbe meir intenst og målretta med problemet hadde vore nyttig. Ho viser då til trening i sjølvhevdning, som eit kanskje hadde

vore nyttig hjå slike elevar: ” Eg trur det hadde vore lurt å jobba intenst med små grupper med 2 til 3 elevar og så få inn fleire elevar etter kvart. Og så til slutt kunne eleven greie å stå framfor heile klassa. For slik det er no så berre står ho der, når vi framførere noko. Ho sei ikkje noko, men berre står der medan dei andre pratar”. Karl legg stor vekt på at han kunne ønskje meir rettleiing: ”Veiledningsbiten, den saknar eg i skulen. Vi har PPT på besøk ein gong i månaden, då kan ein lufter problemstillingar som ikkje går på namn, men meir på kasus. Men eg synest det er for lite, eg saknar meir. Stort ansvar å vere lærar..!”

Oppsummering av tiltaksaspektet

Tiltaka som lærarane har nemnd er mange: skape eit godt og trygt klassemiljø der elevane har respekt for kvarandre, tydelege vaksne med faste rammer, å sørge for at elevane blir sett, høyrte og rekna med, elevsamtalar prega av tillit, ærlegheit, dialog, tryggleik, tid og rimelege krav, vart også nemnd. Vidare er det viktig å gje elevane oppmuntring, ros, tilbakemelding og nytte elevane sine interesser i samtalar og i undervisning. Fysisk aktivitet var eit tiltak som vart nemnd og det framheve og peike på positive ting eleven gjer eller gje ei ”ettertrakta” rolle i framføring for andre elevar. Det som kom mest fram av ulikskapar mellom informantane var i kva grad dei set krav eller ”pushar” elevane. Informantane nyttar to ulike strategiar som er medvite og begrunna valgt, og desse utpeikar seg gjennomgåande i intervjuet. To av informantane synest det er viktig å presse dei stille elevane til å delta meir når det gjeld høgtlesing og det å ta del i timen ved mellom anna å svare på spørsmål. To av informantane var veldig forsiktig med dette, og meinte at det kunne gjere til at det vart verre for eleven, og ein kunne i verste fall risikere at eleven ikkje ville møte på skulen. Den eine informanten opplev faktisk dette med ein av elevane sine. Desse informantane la vekt på å skape tryggleik, forutsigbarheit og eit langsiktig arbeid mot å la eleven sjølv ta det første skrittet, utan press. Uansett strategi så var informantane einige om at eit godt heim-skulesamarbeid var viktig. Lærarane sakna eit samarbeid med kollegaer og leiing på skulen om dei innagerande elevane. Informantane nytta i varierende grad institusjonar utanfor skulen i arbeidet med slike elevar. Det viste seg at helsesøster var den som det var lågast terskel for å oppsøkje når det gjald å få råd og rettleiing om stille og innagerande elevar. Alle lærarane var einige om at dei kunne ønskje dei hadde meir tid, ressursar, opplæring og rettleiing i høve innagerande elevar.

Neste kapittel tek føre seg drøfting av funn i empirien opp mot teori og forskning om stille og innagerande elevar. Eg vil her gjere merksam på at ikkje alle funna ovanfor vert løfta fram og drøfta, men heller einskilde funn og mønster som viste seg tydeleg i empirien og som i analysearbeidet framstod som viktige å setje søkjelyset på.

Kap. 5: EMPIRI MØTER TEORI – DRØFTING

Motivasjonen og problemstillinga for undersøkinga mi var korleis lærarar opplever stille og innagerande elevar og kva for ulike tiltak som vert sett i verk i skulen. I empiridelen finn ein det som kom fram i intervjuet, medan eg i dette kapitlet løftar fram og drøftar einiske funn og mønster som viste seg gjennom analysen av datamaterialet. Her vil eg sjå dei ulike funna opp mot teori og forskning på området. Problemstillinga mi er todelt, og eg vil òg presentere funna mine i to delar: *Den eine delen* (5.1) handlar om korleis stille og innagerande elevar vert opplevd og skildra av informantane. *Den andre delen* (5.2) tek føre seg ulike tiltak som lærarane i undersøkinga nyttar. Eg vil spesielt løfte fram to strategiar som kom tydeleg fram i empirien: nemleg pressing og pushing versus tryggleik og la eleven ta det første steget. Eg vil gjere lesaren merksam på at det vert presentert ein del teori om sosial angst i drøftingskapitlet, i og med at empirien viser at informantane kan ha elevar med denne diagnosa. I høve presentasjonen av underkapittel i drøftinga, nyttar eg informantane sine stemmer (sitat) som overskrift for kvart emne eg behandlar. Sitata representerer døme på mønster eg har funne i empirien. *Til slutt* kjem eg med nokre kritiske refleksjonar av arbeidet mitt, og forslag til vidare forskning.

5.1 OPPLEVING AV STILLE OG INNAGERANDE ELEVAR

Kva vert opplevd som typisk hjå stille og innagerande elevar, og kvar går grensa for å bli definert i denne gruppa? Denne delen vil ta føre seg oppleving og skildring av desse elevane som informantane har gjort seg, og sjå desse i forhold til teori og forskning på området.

5.1.1 ”Men viss du både er stille inne og stille ute, då synest eg det blir litt farlig”

I starten på alle intervjuet, viste eg til kva forskarar meiner ligg i omgrepet innagerande elevar (vedlegg). Eg vil, som tidlegare nemnd, peike på at informantane møter meg med si livsverd og si eiga subjektive oppfatning av desse elevane. Svare eg fekk vert dermed prega av dette. I bearbeidinga av empirien og i gjennomgang av teori og forskning, finn eg at spekteret i denne elevgruppa er stort. Dette viste også empirien tydeleg i mi undersøking. Alle informantane sa at det i alle klasser fins nokre elevar som er stille: ”*Det er no alltid nokre stille i alle klasser*”. Desse elevane tek sjeldan ordet utan å bli spurt og er stille og forsiktige i klasserommet. ”*Men viss du både er stille inne og stille ute, då synest eg det blir litt farlig*”, sa ein informant i intervjuet. Dette utsagnet kan stå som døme på det som kom tydelegast fram i empirien i høve alle informantane. Det kan sjå ut som om det er vanlig klasseromsåtfærd å vere stille, men når eleven også er åleine i friminuttet, vert det sett på som eit problem som vekte otte hjå lærarane.

Som eg poengterte i metodekapittelet, var eg ute etter lærarar som hadde erfaring med stille og innagerande elevar i denne undersøkinga. Dette var eit av kriteriane eg hadde før eg tok til med å finne informantar. Lærarane hadde alle fleire *stille* elevar i klassa, men når det blei snakk om omgrepet *innagering*, så la dei forskjellig i det. Dei fleste meinte at skulle noko kallast innagerande åtferd, så måtte det vere ein alvorlig grad av vanske. Sjølv etter fleire års fartstid i skulen, kunne to av lærarane berre vise til ein eller to elevar som kom under gruppa innagerande. Desse meinte at det å vere meir eller mindre stille i klasserommet, var vanleg elevåtferd. To av informantane derimot hadde fleire elevar som kom inn under omgrepet innagerande, og eine læraren var spesielt oppteken av nettopp desse elevane. Vedkomande argumenterte med at det var spesielt viktig å fange desse elevane opp, for dei utagerande elevane vert sett, medan desse elevane lett vert oversett.

Arnesen (2002) har i doktorgradsavhandlinga si funne at det å vere stille og rolig blir sett på som eit normalt trekk hjå jenter, men hjå gutane er det eit problem som lærar må vere merksam på. Stille jenter får kommentarar som: ”ho er ei heilt ordinær, vanleg jente som ikkje gjer mykje vesen av seg”. Kjønn vert nytta som forklaring på kvifor elevar er stille, og biletet av stille, flinke jenter rår framleis i skulen, hevdar Arnesen. Bjerrum Nielsen (1988) skriv om dei ”usynlege” jentene, som plasserar seg bak i klassa, organiserar seg i klynger eller dyader og fagleg får mindre merksemd av lærarar enn kva gutar får. Fylling (1998) utdjupar dette og seier at det å vere synleg er viktig for alle elevar, både for fagleg og sosial utvikling. Jenter som av lærar blir sett på som ei gruppe, kan skjule seg mellom andre, og dermed miste mogelegheita til å bli sett på ein positiv måte som einskildindivid. Gutane får derimot gjennomgåande meir merksemd og hjelp i skulen, og vert meir synlege. Dette samsvarar med forskinga til Feilberg og Mjaavatn (2000) som viser at dei utagerande gutane får mest hjelp i skulen medan innagerande elevar, oftast jenter, vert gåande for seg sjølv med mindre oppfølging, på trass av at dei kan vere vesentleg fagleg svakare enn dei utagerande elevane.

Lærarane i mi undersøking viste til at det ut ifrå deira røynsle som oftast er jenter som er innagerande, men også gutar kan ha det slik. Dette samsvarar med funna til Lund (2007), medan Nordahl m.fl (2005) viser til at innagerande åtferd er om lag like vanleg blant jenter som gutar, men det skjer ei auke blant jentene i høgare klassesteg. Sørli og Nordahl (1998a) viser til at 7 av 10 elevar som viser innagerande åtferd, er jenter. I undersøkinga til Spooner et al. (2005) kan ein lese at jenter sjølvrapporterte langt oftare at dei var sjenerte, enn kva gutar gjorde.

I informantane si karakterisering av stille og innagerande elevar varierte som sagt spekteret stort. Informantane viste til ein gradsforskjell av elevar frå dei som var stille og sjenerte inne i klasserommet (og til dels også ute) og til elevar som kan kome inn under diagnosa sosial angst. Dei viste til elevar som var i ulike kategoriar; både passiv tilbaketrekking og aktiv isolasjon (jmf. Younger, Gentile & Brugess, 1993). *Passiv tilbaketrekking* refererer til at eleven sjølv trekk seg vekk frå jevnaldergruppa, på trass av at dei har mogelegheit til å ta del i det sosiale samspelet med andre. I *aktiv isolasjon* vert eleven avvist frå jevnaldergruppa på trass av eleven sitt ønskje å ta del. Informantane viste også til *sjenerte elevar* (jmf. Rubin & Asendorpf, 1993), der eleven trekk seg vekk og er redd for sosial vurdering, spesielt i nye og ukjende situasjonar. Empirien viser også at einskilde av elevane vegra seg for å kome på skule, hadde ingen venner, gjekk åleine om ikkje lærar gjekk aktivt inn, måtte ha følge av foreldre til skulen fordi eleven ikkje turde å gå skulevegen åleine og ikkje turde å opptre eller lese høgt i klassa. Chazan et al. (1998) snakkar då om *alvorlig tilbaketrekte barn*, som mellom anna vert assosiert med angst og depresjon. I gjennomgangen av empirien, saman med teori og forskning på området, finn eg det naturleg å skrive litt om diagnosa sosial angst.

Berg (2005:152) skriv at: "*Sosial angst innebærer at man er redd for oppmerksomhet fra og kontakt med andre mennesker. Man er redd for å dumme seg ut, redd for å bli lagt merke til. Det fører til at en forsøker å unngå alle sosiale situasjoner der det er en mulighet for at dette skal skje, eller gjøre seg "usynlig"*". Barn med sosial angst er i følgje Aune (2006) redde eller sterkt engstelige for å snakke, lese, skrive eller ete ilag med andre. Dei kan ha vanskar med til dømes å gå i bursdagsselskap. Barn og unge rapporterer at ustrukturerte leikesituasjonar, som til dømes å spele spel, sykle ilag eller delta i ein aktivitet i friminuttet, er det som er mest strevsomt. Elevane brukar mykje energi på å ligge i forkant av hendingar, ved å føresjå, redusere og unngå situasjonar som kan opplevast som pinlege og audmjukande. Beidel & Turner (1998) viser til at barna med sosial angst har evne til sosial interaksjon i trygge omgjevnadar, men utanfor den trygge kretsen eller i spesielle sosiale situasjonar som løyser ut engstinga, opplev barnet ubehag som gir utslag i manglande evne til adekvat sosial åtferd.

Sosial angst vert i følgje Aune (2006) omtala som den "skjulte lidning". Undersøkingar viser at barn og unge med denne lidelsen i gjennomsnitt lid 2-7 år før dei blir oppdaga. Tilstanden vert i følgje Aune (2006) og Flaten (2006) ofte mistyda, og samanlikna med beskjedenheit eller sjenanse. Men sjenanse er eit personlighetstrekk, medan sosial angst er ei lidning. Men "overdreve beskjedenheit" eller "svært sjenert" kan vere ein forløpar til sosial angst,

skriv forskarane. Sundli (2007) viser til nye tal frå Nasjonalt folkehelseinstitutt som peikar på at 15-20 % av alle barn og unge i Noreg har psykiske vanskar som angst, depresjon, åtferdsforstyrningar, søvnevanskar eller andre symptom, utan at belastninga nødvendigvis har gitt ei diagnose for behandling. Aune (2006) skriv at sosial angst har ein tidlegare debut samanlikna med andre angstlidningar, og utviklar seg gjerne i barndommen med ein topp i ungdomssåra. I følgje Svirsky & Thulin (2005) kan diagnosa stillast hjå barn så unge som 8 år. Ein studie (Aune, 2006) av sosial angst blant elevar på ungdomssteget indikerar at om lag 8 % av ungdomane rapporterer eit såpass sterkt ubehag i sosiale situasjonar at dei oppfyll kriteriane i DSM-IV (APA, 1994) for diagnosa sosial angstlidelse. Kriteriane lyder slik:

”Sosial angstlidelse er en markant og vedvarende frykt for en eller flere sosiale situasjoner, og /eller situasjoner der barnet eller den unge skal prestere noe (...) De frykter situasjoner hvor de kan ydyes eller hvor noe pinlig kan skje, noe som de igjen tenker kan føre til avvisning, tap av verdi eller status. Eksponering for den fryktede situasjonen fremkaller alltid angst eller sterk redsel. Hos yngre barn kan angsten uttrykkes som gråt eller sinnetokter. Sosiale situasjoner, og situasjoner der ungdommer skal prestere noe, oppleves som skremmende og blir forsøkt unngått, eller de utholdes med et sterkt ubehag. (...)Symptomene skal ha vedvart over en seks måneders periode, samt at de skal gi en funksjonsnedsettelse i forhold til skolemessige og sosiale forhold (APA DSM-IV 1994, her i Aune, 2006:52)

Skildringa ovanfor kan passe til det informantane viste til i høve einskilde innagerande elevar. Dette var elevar som vegra seg for å snakke, opptre og lese høgt i klassa. Ubehag i form av rødmning eller stamming oppstod om ein måtte lese, og ein opplevde også at elevar nekta å lese eller svare når dei blei spurde. Ein elev fekk følgje av foreldra til skulen, fordi skulevegen vart for utrygg å gå åleine. Vedkomande elev vegra seg også for å kome på skulen om ho vart pressa til å ta meir del. Ingen av informantane brukte omgrepet sosial angst i intervjuet, men det kan vere grunn til å tenkje at innagerande åtferd vert av nokre av informantane oppfatta som synonymt til sosial angst/overdreve beskjedenheit/ svært sjenert. Å vurdere sikkert kor stor vansken var hjå elevane som informantane viste til, er vanskeleg. Men i einskilde tilfelle, ser skildringa av eleven og faglitteraturen si skildring av kriteriane til sosial angst ut til å vere samanfallande. Det som derimot er klart, er at informantane kunne einast om at innagerande elevar er stille og lite meddelsame i timane, har lågare sjølvoppfatning enn jamaldra og vanskar med sosiale relasjonar. Dette peika seg ut som vanskar med samhandling i friminutt. Vanskane elevane hadde i friminutta vekte stor otte hjå lærarane og eg kjem meir inn på dette nedanfor.

5.1.2”Ho går åleine i friminuttet. Det er så synleg”.

Dette sitatet går igjen hjå alle informantane, i ulike variantar, og viser det lærarane meiner er mest typisk hjå dei stille og innagerande elevane, ved sida av å vere stille i timane, nemlig vanskar på det sosiale området. Dette viser seg ved at elevane blir gåande åleine i friminutta, om ingen tek tak i det og prøver å gjere noko med det. Dette samsvarar med forskarar som Ogden, 1998; Sørli & Nordahl, 1998; Nordahl, 2000; Collins, 1996; Rubin & Asendorpf, 1993; Chazan et al., 1998; Lund, 2004; Bye Johansen, 2007, som alle peikar på at desse elevane har lett for å bli isolert og åleine i friminuttet. Gudmestad (2007:6) refererar Ingrid Lund si skildringa av stille elevar:”*Ho seier lite. Ho har ikkje venner. Åleine i skulegarden står ho i eit hjørne og ser ned. Ho er lett å oversjå og blir lett mobbaren sitt offer*”. Nettopp det å vere åleine i friminuttet, syntes informantane mine var det vanskeligaste området å handtere (jmf 4.2.2). Det vert så synleg for alle, når eleven går åleine. Bye Johansen (2007) spør seg om innagerande elevar blir usynlege for læraren og medelevane i klasserommet, ettersom desse elevane er konforme i høve til dei forventningar som vert stilt der. Dei gjer det dei skal, og forstyrrar ikkje læraren. Dei vert meir eller mindre usynlege i klasseromssituasjonen, medan dei på andre område som i friminutta, der det vert stilt andre krav til kompetanse, vert synlige i og med at dei ofte blir ståande åleine.

Bye Johansen (2007) har funne at elevar med innadvent åtferd vert avvist av medelevar, er einsame og dei ga uttrykk for at dei ikkje opplevde tilhøyrighet i skulen. Stensaasen og Sletta (1996) nyttar omgrepet sosial ekskludering, motpolen til sosial inkludering (jmf 2.7.3), der ein person over tid ikkje får innpass eller er i stand til å ta del i samspel slik personen sjølv ønskjer det. I ei skuleklasse kan ekskluderinga vere at nokre elevar lærer å tie, nokre ikkje oppnår rimeleg grad av akseptering i klassa eller at nokre blir aktivt avvist av medelevane. Dei som opplev dette, vil føle manglande tilhøyring i klassa. Neglisjering, er ei alvorleg form for sosial ekskludering. Neglisjerte elevar har låg sosiometrisk status, dei deltek lite i det sosiale samspel og har gjort det til ein vane å trekkje seg ut og bli passive. Medelevar og lærarar har ein tendens til å oversjå dei (ibid.). Å bli isolert i skulen og kanskje ikkje ha nokon ven i det heile, kom alle lærarane inn på (jmf Feilberg & Mjaavatn, 2000; Collins, 1996). Dei innagerande elevane har problem på det sosiale området, det viser seg både i tidlegare forskning og det kom tydeleg fram i den gjennomførte undersøkinga. Det heng saman med at innagerande elevar har problem på området sjølvheving (Sørli, 1998c; Ogden, 1995, 2002; Pape, 2001). Informantane mine sa at desse elevane har vanskar med samhandling og leik, blir lett avvist av andre, og ekskluderar seg sjølve ved at dei bidreg lite (jmf 4.2.3).

5.2 TILTAK

Denne delen inneheld eit utval av dei tiltaka som merkte seg spesielt ut i empirien. Det viser seg tydelig at det var særskilt to ulike tiltak/strategiar informantane nytta. Eg har fila det ned til to kategoriar: nemleg *vekt på tryggleik og difor la eleven ta første steget utan press* versus *vekt på å sjå og dra eleven med og difor presse og pushe*. Desse tiltaka peikar seg særskilt ut når det er snakk om *deltaking* i timar. Resultata tydar på at dette er to ulike strategier som utgjer ei viktig problemstilling som det er viktig å reflektere omkring og være merksam på i arbeid med innagerande og stille elevar, slik at ein kan ta godt gjennomtenkte val i høve til strategi. Som eg nemnde ovanfor (5.1.1) er det ein gradforskjell i gruppa innagerande og stille elevar. I bearbeidinga av empirien kan det sjå ut som om at einskilde av elevane som informantane skildra, slit med sosial angst. Kan det tenkjast at strategien som lærarar nyttar var prega av nettopp dette? Då det er vanskeleg for meg å hevde sikkert kven av informantane som hadde elevar med sosial angst, vel eg å presentere dei to stragegiene som lærarane nytta først. Deretter går eg meir inn på strategiane i etterkant, i eit eige kapittel, der eg òg drøftar grad av vanske opp mot strategiane.

5.2.1 ”Du må aldri presse til noko som opplevast som ubehageleg for eleven”

Dei to informantane som kom inn under denne strategien hadde begge få innagerande elevar å vise til. Eine informanten hadde faktisk berre hatt ein elev som utmerka seg spesielt. Når informantane skildra desse elevane, kunne det sjå ut til at vanskane var ganske omfattande. Empirien viste at desse elevane var svært stille både ute og inne, var einsame, åleine i friminutta og ògså skulevegring vart det vist til (meir om skulevegring i 5.2.3). Strategien *tryggleik og la eleven ta det første steget utan press*, kan oppsummerast slik: Eleven må vere trygg og slepp store ubehag. Det vil seie at ein ikkje skal presse ein elev som opplev det svært vanskeleg å meddele seg høgt ved å lese eller framføre noko for samla klasse. Eleven får då andre alternativ til å meddele seg, anten til lærar åleine eller i små grupper der eleven kjenner seg trygg. Målet er at når eleven opplev tryggleik, vil den etterkvart ta meir del. Lærarane kastar på ein måte ballen over til eleven, slik at denne kan ta første steget, utan press. Å tvinge eller presse fram deltaking hjelp ikkje, ifølgje informantane. Press kan heller føre til større vanskar, og i verste fall at eleven ikkje kjem på skulen i det heile.

5.2.2 ”Ved ikkje å pushe, så gjer du dei til stakkarar”

Denne strategien vert nytta av to av informantane. Strategien handlar om *å sjå den stille og innagerande eleven ved å presse og pushe*, der målet er at denne skal ta del på lik linje med

dei andre. Eine læraren hadde opplevd mange stille og innagerande elevar og var særskilt oppteken av nettopp denne gruppa elevar. Den andre læraren hadde også opplevd nokre slike elevar framover. Det kom fram i empirien at det også her var ulik grad av vanske hjå elevane. Elevane prøvde å unngå å meddele seg høgt og hadde ulik grad av vanske med det sosiale aspektet, som friminutt. Strategien desse to nytta går ut på at alle skal ta del: ved å lese i høgt i klassa, framføre for dei andre og bli spurt spørsmål i plenum, sjølv om dei synest det er ubehageleg. Men hjå i alle fall den eine informantten ligg det ei åpning for å hjelpe stille elevar litt på veg og ikkje presse for hardt. Læraren kallar det mildt press, ved at eleven til dømes på førehand vert budd på kva avsnitt den skal lese høgt ifrå, og ikkje vente så lange svar på spørsmål i plenum frå lærar. Ja og nei spørsmål kan ofte vere nok. Eleven får på den måten høve til å øve ekstra på det som skal lesast og også vere budd på å måtte svare.

5.2.3 "Du gir ikkje opp! "

Dette informantsvaret rommer det alle informantane mine synest å meine; du gir ikkje opp! Lærarane var opptekne av å finne ulike innfallsvinklar for å gje dei stille og innagerande elevane ein god skulekvardag. Dette genuine ønskje gjennomstrøymmer alle intervjua. Særskilt tiltaket om å sjå elevane vart framheva som viktig av lærarane. Informantane ser elevane mellom anna ved å vise at dei har sett dei i løpet av dagen, kommentere noko dei har laga eller gjort, og gode elevsamtalar der tillit rår. Eg har ovanfor peika på to strategiar som viste seg i empirien: den milde varianten der *tryggleik og la eleven ta første steget* var i fokus, versus den meir direkte varianten der lærar nytta *pressing og pushing for å få eleven til å delta*. Kor mykje kan ein presse og pushe dei stille og innagerande elevane? Og bør ein i det heile tatt gjere det? Nedanfor vert mellom anna desse spørsmåla problematisert på ulike måtar.

Berg (2007) skriv at innagerande elevar ofte lukkast med å gjere seg usynlege i skulen. Desse er i risikogruppa for å utvikle alvorlige psykiske problem og lidingar, og ofte er det ingen som ser dei før dei sluttar å kome på skule. Informantane i undersøkinga mi er opptekne av å sjå desse elevane, om enn på litt ulik måte. To meinte at ein ikkje må presse elevane til å snakke, men la desse ta første steg. Dette samsvarar med Lund (2006:13): "Som pedagoger er det vår jobb å være bevisst den balansen det er mellom å la ungdom og barn følge sitt eget tempo, tre fram eller velge å la være å tre fram. Til syvende og sist er det de unges eget valg – alltid". Danielsen (1998) skriv om skulerelatert talevegring, der elevar held seg tause på trass av at dei har kunnskapsgrunnlaget i orden og at situasjonen i realiteten krev at dei skal vere aktive i timen for å få ei positiv fagleg vurdering frå lærar. Ei spørjeundersøking blandt vidaregåande

elevane sine syn på eigne muntlege prestasjonar i norskfaget viste resultatet at 65 % hadde ofte eller alltid problem med å våge å snakke i klasserommet. Halvparten av elevane sa at dei var tause i diskusjonar, sjølv om dei har eigne meiningar (ibid.). Oskal (2006) viser til at når det gjeld innagerande elevane, kan ein lett gå i fella med å bli "overforståelsesfull" og krevje for lite. Det er derfor viktig å sette små, realistiske krav, slik at ein kan måle resultatet. Dette vil gje auka meistring og vere med på å gje ei meir positiv sjølvoppfatning hjå eleven. Det gjeld å sette i gang positive ringverknadar. Realistiske krav kan til dømes vere at lærar og elev avtalar at eleven skal rekke opp handa og svare på eit spørsmål som er avtala på førehand. Eine informanten, som nytta strategien pusje og presse, hadde også avtalar på førehand om kva avsnitt av teksten som eleven skulle lese høgt i klassa. Då fekk eleven øve seg heime, og vere godt budd til timen, og ikkje oppleve at vedkomande vart stressa over ikkje å vite kva ein skulle lese i høgt. Dette var med på å trygge situasjonen til eleven, meinte informanten, og dette samsvarar med det Oskal seier ovanfor.

Eine informanten i undersøkinga mi sa at når vedkomande prøvde å presse den innagerande eleven litt til å ta del i form av å framføre/seie noko for samla klasse eller lese høgt, så kom ikkje eleven på skulen. Dette viste seg gang på gang, og resultatet vart at det vart mykje fråvær, og mange hol for eleven. Ein snakkar her om skulevegring, og Berg (2005) skriv at det kan gjenkjennast ved at eleven stadig er vekke frå skulen utan gyldig grunn, men utan at det kan karakteriserast som 'skulk' for å gjere andre ting. 30-40% av elevane som utviklar denne vegringa, lid av sosial angst, skriv Beidel & Turner (1998). Ingul (2005) nemner ei utanlandsk undersøking med gode resultat: 34 elevane med skulevegring tok del, halvparten fekk individuell behandling, medan resten stod på venteliste. Behandlinga inneheld kognitiv terapi og eksponering, sosial ferdighetstrening og avspenningsøvingar. Det inngjekk også hjelp til foreldre om å sette grenser og belønne ønska åtferd, og rettleiing til lærar om å skape støtte og tryggleik for eleven i klasserommet. 90 % av elevane som vart behandla returnerte til skulen, mot 29 % av dei på venteliste. Oppfølgingsstudier 3-5 år etter endt behandling, viste fortsatt gode resultat.

Ei hjelp ved skulevegring er i følgje Berg (2005), at ein blir einig med eleven om å senke fagkrava, og at eleven sjølv får bestemme kor mykje han kan greie å vere med på. Slike små tiltak kan vere det som skal til for at eleven skal greie å gå på skule. Informanten som hadde ein elev som viste skulevegringsåtferd, sa at eleven kunne sleppe å framføre/lese i høgt i samla klasse og mellom anna sleppe konkurranseprega aktivitetar i kroppsovingstimar. Faget

kroppsøving vart òg av den andre informantane, som også nytta første strategi, framheva som vanskeleg for innagerande elevar: *"På bana i ballspel var ho veldig forsiktig. For då vil andre sjå kva ho gjer. Ho var veldig redd for å dumme seg ut, og redd for å få kommentarar. Ho hadde ikkje tru på at ho skulle få til noko motorisk"*. Faget kroppsøving vart derimot framheva som eit godt tiltak for innagerande elevar, av ein annan av informantane. Det å få bevege seg, og bruke kroppen er viktig for alle elevar, og ikkje minst for desse elevane, sa læraren. Forskinga til Klomsten (2006) tyder på at dette kan vere noko kjønnsavhengig, det viser seg nemlig at jenter har signifikant dårlegare fysisk sjølvoppfatning enn gutar. Fleire undersøkingar (Sørli, 1998c; Ogden, 1995) viser at gutar har vestentleg betre sjølvoppfatning på det fysiske sjølvoppfatningsområdet enn jenter. Homnes (2005) skriv at innagerande jenter kan oppleve skulen si organiserte kroppsøvingsundervisning som ein trussel for den fysiske/motoriske sjølvoppfatning. Informanten som nytta kroppsøving som eit tiltak, har eit godt poeng og ein god tanke, som kan fungere bra hjå nokre av dei innagerande elevane. Men det kan nok også skje det motsette, at eleven har ei negativ sjølvoppfatning som vert forsterka i dette faget, og eleven kjem i ein vond sirkel.

Flaten (2006) skriv at ofte vil ikkje omgjevnadane forstå at barnet eller ungdommen opplev situasjonen som ubehageleg og stressande (jmf Aune, 2006). Og så gjer vaksne det som sjeldan virkar: ber barnet eller ungdommen om å ordne opp sjølv, eller å seie noko lettvindt om at dette går bra og det er ikkje noko å grue seg for. Dette vil berre forsterke problemet, skriv Flaten. Ingen av mine informantar bagatalliserar problemet som dei innagerande elevane har. Dei går alle aktivt inn for å hjelpe elevane, om enn på ulike måtar. Arnesen (2004) fann i undersøkinga si at relasjonane mellom stille elevar og lærar vert uttrykt på forskjellige måtar. Elevar kan bli "gløymde", eller dei kan distansere seg og lærar kan då reagere med ytterlegare distansering. Nokre elevar kan appellere til lærar si omsorg og blir latt i fred eller bli oppsøkt, og atter andre kan bli oppfordra og forventast å bli meir aktive og "kaste seg utpå".

Kan det tenkjast at einskilde av lærarane i undersøkinga mi var for lite aktive med å få dei stille og innagerande elevane til å ta del i timane? Haug (2006, jmf 2.7.3) snakkar om at det er ei oppgåve og eit ansvar for lærarar å skape ein inkluderande skule, som viser seg mellom anna ved at alle skal vere ekte deltakarar og ikkje berre tilskodarar. Empirien viser at dette ikkje alltid er tilfelle. Det kan sjå ut til at fleire av dei stille og innagerande elevane har ein tendens til å forbli tause i timane, om ikkje lærar set særskilt fokus på å dette. Bergh (1992) gir i heftet sitt kunnskap om korleis ein møter barn som har vanskar med å snakke i

skulesamanheng. Han peiker på at det er viktig å styrkje sjølvoppfatninga til barnet, der barnet opplev at det kan noko, får til noko og at det løner seg å prøve. For å styrkje sjølvoppfatninga når det gjeld å meddele seg høgt, peikar han på målstyrte og kontinuerlige øvingar i å snakke i gruppa, samt pedagogiske leikar og dramaøvingar. Lærar vert viktig her som den trygge leiar som skapar ei akseptierende atmosfære blant barna. Han skriv at ein ikkje skal tvinge barn til å snakke, men derimot prøve å lokke utrygge barn til å snakke: *"Det må ikkje bli slik at alle – kameratane, dei sjenerte sjølve og dei vaksne – aksepterer at den tause alltid teier, for da blir det inga betring. Men det gjeld å oppmuntre, støtte og vise interesse så snart det er ein liten framgang"* (Bergh, 1992:14). Å oppmuntre, rose og støtte så snart eleven viser framgang, vil nok kan hende av nokre elevar opplevast som pushing. Eine informanten opplever at stille elevar ikkje alltid vil ha så stor merksemd på seg, og er redde for å skilje seg ut. Ein må i følgje informanten vere svært varsam i korleis ein går fram i høve å støtte og oppmuntre stille og innagerande elevar: *"...desse stille er så redde for å skilje seg ut. Ein må nærme seg så forsiktig, for ikkje å trakke ui. Ikkje rive ned noko som ein har bygd opp"*.

Bergh (1992) skriv vidare at barnet først kan snakke i lita gruppe, for det som ofte skremer er nettopp at det er så mange barn i gruppa. To av lærarane i mi undersøking arbeidde medvite med at alle elevane skulle prate i storgruppa. Alle skulle ta del ved å seie noko, om ikkje det var så mykje. Ein annan lærar arbeidde med tryggleik for eleven i små grupper. Det kan tenkjast at det er enklast å arbeide med stille og innagerande elevar på barnesteget, før åtfërda har manifistert seg og sett seg. Det kan dermed synast som om at det ligg eit stort ansvar på lærarar å oppdage desse elevane før problemet vert for stort.

Lund (2004) har funne at dei innagerande elevane vil bli spurt, dei vil bli rekna med og høyrte og sett. Men det krev sensitivitet, og litt meir tid frå lærar. Måten lærar går fram på har stor tyding for resultatet: *"Vårt bidrag kan altså være det lille, gode dyttet. Ikke for hardt, ikke for pusete, men akkurat passe"* (ibid:126). Ein kan undrast på kva *det akkurat passe dyttet* er? Empirien viser at einskilde av lærarane synest å vere redde for å dytte dei stille og innagerande elevane. Etter gjennomgangen ovanfor av dei to strategiane, kan ein spørje seg om lærar sitt val av strategi hadde noko med om vedkomande hadde elevar med diagnosa sosial angst i klassa si? Alle lærarane hadde eit ønskje om å få dei stille og innagerande elevane til å ta meir del. Nokre pressa meir enn andre, men kan hende dei som ikkje pressa så hardt følte at det ikkje nytta fordi grad av vanske var for stor hjå eleven? Dette har eg ikkje datagrunnlag for å seie noko sikkert om, men den eine informanten opplevde faktisk at eleven

ikkje kom på skulen om den blei pressa. Ein kan derfor undrast om val av strategi hadde med grad av vanske hjå elevane eller om lærarne hadde nytta den same strategien uansett kva innagerande elevar dei hadde? Det ser i alle fall ut til at dei to strategiane var bevisste og begrunna val frå lærarane si side. Men om dei er overførbare i alle situasjonar til ulike typar innagerande elevar, er vel heller usikkert. Dette er ei ueinsarta elevgruppe, sjølv om trekka og åtfërda samsvarar mykje. Derfor må også tiltaka variere, der pressing fungerer på nokre, men vil vere katastrofal for andre. Lærarane lærer elevane å kjenne, og dermed også korleis dei skal gripe situasjonen an. Det sentrale som kjem fram av resultatane er at dette uansett er ei sentral problemstilling i arbeidet med innagerande og stille elevar, der det er viktig at lærarane tek eit gjennomtenkt og vel grunna val. Lund (2004) sei at uansett kva tiltak som vert sett inn for innagerande elevar så er det måten det blir gjennomført på som er avgjerande for korleis det vert opplevd for elevane, om det vert suksess eller nederlag, bevegelse eller stillstand.

Eg har som tidlegare nemnd vist til at dei innagerande elevane har problem på det sosiale området. Forsking har vist at dei har ein lågare sjølvoppfatning (jmf 2.5.4) og ein lågare grad av sjølvhevdning (jmf 2.6.4) enn jevnaldra. Opplæringslova (§ 9a-1, § 9a-3) sei at elevane skal vere ein del av det sosiale felleskap i skulen og oppleve tryggleik og tilhøyring. Informantane framheva som tidlegare nemnd at friminutta var vanskeleg for stille og innagerande elevar, i og med at dei var åleine og blei synlege med vanskane sine. Eg vil sjå nærmare på korleis lærarane arbeider med det å styrkje det sosiale området mellom elevane når det gjeld friminutta. Dette tiltaket finn eg naturleg å ikkje knytte til dei to nemnde strategiane ovanfor (5.2.1 og 5.2.2), då lærarane ikkje kan knyttast til nokon særskilt strategi. Empiren viser at dei fleste av informantane går inn på ulike måtar for at elevane skal ta del i friminuttet.

Informantane på barnesteget går aktivt inn i leik ved å sette i gang leikar eller få den stille og innagerande eleven inn i leikar som pågår. Dette samsvarar med Flaten (2006), som skriv at for yngre barn vil det være nyttig å ha trygge voksne som hjelp barnet inn i leik og samhandling. Vedeler (2007) poengterer at leik er grunnleggjande viktig for barn si utvikling, og ein reknar med at leik er barn sitt domene. Voksne kan ikkje kommendere barn til å leike saman (jmf 4.2.4), men dei kan stimulere og leggje til rette for leik og invitere barn med på leik. Evna til å etablere relasjonar og vennskap er i følgje Frønes, 1994; Vedeler, 2007; Lamer, 1997, viktige kriterier på sosial kompetanse. Vedeler (2007) viser til at avviste barn sender ut medvite eller umedvite signal om at dei ikkje bryr seg om andre barn, og kan i aukande grad bli isolert. Barn som manglar sosiale ferdigheiter, blir lett upopulære og jevnaldra vil i

aukande grad unngå dei. Voksne kan lære barn inngangsstrategiar til leik (Stensaasen & Sletta, 1996) eller vise konkret sjølvhevdningstrening til barn (Larsen Damsgaard, 2003). Eine informanten viste til at vedkomande lærte elevane sine akseptable måtar å ta kontakt med jamnaldra på og på den måten kome inn i leik. Informanten sa at ein ikkje kan tvinge elevane til å bli venner, men alle skal vere klassevenner, der dei tek vare på kvarandre og ingen skal stå åleine. Dette samsvarar med Pape (2001) som seier at vennskap er frivillig. Vaksne kan bestemme at barn skal leike i lag, men ikkje bestemme at dei skal bli venner og like kvarandre.

Ein av elevane som informantane viste til, måtte ha vaksne rundt seg nærast heile tida for å kjenne seg trygg. Læraren hadde laga avtalar med nokre utvalde elevar i klasse til å ta seg av og leike med denne eleven i friminutta, elles gjekk eleven åleine eller saman med lærarar. Dette tiltaket var det fleire av informantane mine som nytta, både på ungdomssteget og barnesteget. Lærarane på ungdomssteget nytta medelevar som fekk eit spesielt ansvar for å inkludere den innagerande eleven ved å snakke med vedkomande og la eleven vere saman i friminuttet. Dette tiltaket viste variable resultat, og eine læraren peika på at det vart tungt for medelevane å inkludere den innagerande eleven, i og med at vedkomande ikkje bidreg noko sjølv. Difor vart det litt unaturlig, og ikkje så vellukka, meinte læraren. Den andre læraren hadde derimot opplevd gode erfaringar med tiltaket. Vedkomande var særskilt oppteken av observasjon av kva som går føre seg i friminutt og det vert raskt sett inn slike tiltak som ovanfor om nokon går åleine. Dette samsvarar med Larsen Damsgaard (2003), som seier det er vesentleg at lærar tek tak i situasjonen og arbeider systematisk med å hjelpe eleven til å kome inn i jevnbyrdige sosiale relasjonar med andre.

Eine informanten nytta medvite framheving av innagerande elevar si meistring ved å peike på noko eleven meistrar framfor andre elevar, til dømes å vere flink til å klatre (jmf 4.4.2). På denne måten fekk denne innagerande eleven ekstra positiv merksemd frå lærar og medelevar, som kan vere med å styrkje sjølvoppfatninga og den sosiale kompetansa til eleven. Dette samsvarar med Flaten, 2006; Vedeler 2007; Pape 2001, som skriv at ved at den vaksne finn det barnet er flink til og framhev det framfor andre, vert barn sin status heva og det opplev anerkjenning frå andre barn. Dette igjen kan skape gode meistringsopplevingar, som igjen kan byggje opp sjølvoppfatninga til eleven. Eg har ovanfor vist til nokre av tiltaka som lærarane nytta, men det som kom tydeleg fram var at informantane var meir eller mindre usikker i val av tiltak. Dei sakna kompetanse på emnet, og dette kjem eg meir inn på i delkapittelet nedanfor.

5.2.4 "Føler egentlig ikkje at lærarar har nok kompetanse om innagerande åtferd"

Det som tydeleg var felles hjå lærarane eg intervjuar var at alle sakna meir kunnskap på området innagerande åtferd. Dei hadde ikkje nok kompetanse og dei sakna kurs og/eller samarbeid med hjelpeinstansar. Som eine informanten viste til, så treng lærarar opplæring i: *"kva signal vi skal sjå etter, kva vi skal gjere og korleis vi skal gå fram. For slik som det er no så går vi fram slik som du vil at dine ungar skal bli behandla viss dei hadde hatt det slik. Det blir morsfølelsen som styrer handlingane dine. Derfor trur eg det er mange elevar som kanskje ikkje blir oppdaga"*.

Dette med at kjensler og den sunne fornuft styrar handlingane til lærarane, viste seg tydeleg i empirien. Lærarane peika på at det ikkje finst noko system i skulen som fangar opp innagerande elevar og difor må lærar meir eller mindre nytte seg sjølv. Sjølv om dei fleste av informantane hadde tatt kontakt med ulike hjelpeinstansar som PPT og helsestasjon for rettleiing, så kjende lærarane seg mykje åleine med å finne tiltak for elevane. Nokre viste òg til at PPT hadde lita tid og knapt med ressursar, og det vart til at ein ofte ikkje tok kontakt, og klarte seg utan hjelp. Standal (1998) fann at både lærarar og PP-rådgjevarar fokuserar mest på utagerande åtferdsvanskar. PP-rådgjevarane begrunnar sitt fokus med at dei er opptekne av det lærarane ber dei om å fokusere på. Dei vert sjeldan kontakta for å observere innagerande problematikk og kan slik sett vurderast som ein ubrukt ressurs i denne samanheng. Som tidlegare nemnd kan sosial angst vere vanskelig å oppdage, og barnet kan ha lidinga i nokre år før det blir oppdaga. Det kan nok difor hende at mange ikkje blir oppdaga som informanten viste til i sitatet ovanfor.

Fleire forskarar peikar på at ein må vere raskare med å søkje hjelp når ein har stille og innagerande elevar (Lund, 2004; Collins, 1996; Chazan et al, 1998). Om ein har mistanke om at ein elev har sosial angst, må det i følgje Berg (2005) takast på alvor og innhentast profesjonell hjelp. Det handlar her om å sette inn nødvendige ressursar, få spesialpedagogisk og psykologisk rettleiing. Ubehandla angst kan få alvorlige følgjer for eleven, og føre til eit liv med lita moglegheit for meistring, utvikling og livsutfalding, og skape grobotn for meir alvorlige psykiske lidingar. Når det gjeld behandling av sosial angst, så viser fleire forskarar til at kognitiv åtferdsterapi har gjeve gode resultat (Svirsky & Thulin, 2005; Andrews et. al, 2003; Turner & Beidel, 1998). Lærar skal ikkje behandle (Svirsky & Thulin, 2005; Berg, 2005, Lund 2004), men overlata det til fagpersonar som har kompetanse til det. Men lærar kan

i følge Berg (2005) samarbeide om korleis behandlinga skal leggjast opp. Ho peikar på at ein må vere særskilt merksam på situasjonar som kan forsterke eller lette problem. Å byggje opp sjølvkjensla, sosiale ferdigheiter og styrkje mestringsevna blir her viktige mål, i følge Berg. Nettopp desse punkta: å styrkje sjølvkjensla, meistringsevna og fremje sosiale ferdigheiter var informantane mine særleg opptekne av. På ulike måtar var dei med på å skape gode situasjonar for meistring. Nokre var særskilt opptekne av gode elevsamtalar, der elevar i ei trygg ramme kan få byggje opp tillit og kontakt. I denne trygge samhandlinga kan elev og lærar kome med ytringar som dannar grobotn for vidare utvikling. Nokre peika på at dei arbeidde særskilt med å styrkje eleven si meistringsevne og sosiale kompetanse i friminuttet, der lærar tek aktivt del saman med den innagerande eleven. Empirien viser tydeleg at informantane har danna seg tankar og refleksjonar på korleis dei kan betre stille og innagerande elevar sin skulekvardag, om enn på noko ulik måte.

Får dei stille og innagerande elevane nok merksemd frå deg, spurde eg informantane mine om på slutten av intervjuet. Oftast kom eit hjartesukk frå lærarane: *”Eg føler at eg ikkje får gjort nok!”* Lærarane vil så gjerne, men skulekvardagen er krevjande. Med alt som skjer så får ikkje desse elevane den merksemda dei skulle ha hatt. Det vart påpeika at ein skulle hatt meir tid til kvar einskild elev. Det er ofte dei utagerande elevane som tek mykje tid og ressursar i klassa, som går på kostnad av dei innagerande og stille elevane. Som ein lærar sei: *”Fokuset vert på dei du må passe litt på, både dei som er veldig frampå, dei som er litt urolige, men også dei som er flinke, for dei treng meir utfordring. Dei stille er i alle fall dei du tek til slutt. Det er ikkje så farleg med dei, for du får ikkje feedback likevel. Eg vil ikkje tenkje sånn, men det skjer av og til. Du har det tøfft sjølv, sliten og pressa, så skjer det altså.”*

Lærarane i mi undersøking poengterte altså at dei ikkje hadde nok kompetanse om innagerande åtferd. Kunnskap om psykisk helse, psykiske problem og lidingar hjå barn og unge er i følge Berg (2007), eit forsømt kompetanseområde i lærarutdanninga. Ein lærer lite eller ingenting om psykiske lidingar, førebygging, faresignal, og korleis ein skal halde seg til elevar med slike vanskar. Når heile 20 % av elevane slit med psykiske vanskar, spør Berg etter eit kunnskapsløft for psykisk helse i skulen. I dette ligg at lærarar må få meir samarbeid, rettleiing og støtte i arbeidet frå hjelpetenestene BUP, PPT og skulehelsetenesta (ibid). Lund (2007) peikar på at psykisk helse er på god vei inn i skulen, men det trengs meir kunnskap, dialog og diskusjonar både i og mellom faggrupper. Barnevern og psykiatri har kompetanse på området som ein skulle tatt meir i bruk i skulen, hevdar ho.

Oppsummering av drøftingskapittelet

Etter denne behandlinga av empiri opp mot teori og forskning på emnet stille og innagerande elevar krystalliserer det seg ut viktige ting som eg vil summere opp her.

For det første ser det ut til at lærar som leiar har ei særskilt viktig rolle i høve desse elevane. Korleis lærar møter dei og grip tak i problemet deira, har nok ei stor tyding for vidare forløp. Å bli sett og anerkjent er viktig for alle elevar, og ikkje minst for desse elevane. Hjartesusket ovanfor (5.2.4) viser at det kan vere ei utfordring å ha slike elevar i klassa. Desse elevane vert skildra som stille inne, og dermed usynlege. Elevar som krev meir, får oftast merksemda først frå lærarane. Men på same tid som desse elevane er stille inne, er dei også stille ute. Men ute vert dei derimot synlege med problema sine (jmf 5.1.2).

For det andre presenterer informantane ulike tiltak i høve arbeidet med stille og innagerande elevar. Dei to strategiane som viste seg tydelegast i empirien, nemleg å pushe og presse versus tryggleik og la eleven ta første steget har eg prøvd å sjå frå ulike vinklar og knytte til forskjellig teori/forsking. Empiren viste at einskilde elevar kunne lide av sosial angst. Uavhengig av strategi, så viste det seg at lærarar arbeider for å fremje sosiale relasjonar, då særskilt retta til friminutt der innagerande elevane ofte går åleine. Dei var òg opptekne av å styrkje meistringsevna og sjølvoppfatninga til elevane.

For det tredje viser det seg at lærarkompetansen innanfor området psykisk helse kan vere eit viktig satsingsområde. Informantane kjende alle at dei ikkje hadde nok kompetanse om innagerande åtferd, og dei sakna kurs og/eller rettleiing om dette emnet. Forskarar viser også til at lærarar generelt manglar kunnskap og kompetanse til å handsame elevar med psykiske vanskar. Fleire forskarar viser dessutan til at terskelen for å ta kontakt med hjelpeinstansar utanfor skulen ikkje må vere for stor.

5.3 KRITISKE REFLEKSJONAR

Ei mogleg svakheit i undersøkinga mi er at eg har lagt opp litt vidt, med mange tema/aspekt som eg ville undersøke nærmare i empirien. Dei ulike tema har tilknytning til forskning og teori om emnet innagerande åtferd, og utifrå mi vurdering er desse viktige i samband med emnet eg har behandla. Eg vil hevde at studien ikkje er lagt opp vidare enn at ein finn viktige mønster i empirien, der mykje kom på plass i høve til tidlegare forskning. Det store spekteret i grads-forskjellar i gruppa stille og innagerande elevar, var eg kan hende ikkje nok budd på å møte i

feltet. Det viste seg at informantane hadde erfaring med elevar som strakk seg frå å vere stille og sjenerte inne, og til dels også ute, til dei med so stor lidning at det kan vere samanfallande med sosial angst. Det vart difor ei dreining av oppgåva i drøftingsdelen, der eg kom med noko ny teori og forsking om sosial angst og skulevegving. Diagnosa sosial angst må i følge forsking og teori takast på alvor og profesjonelle hjelpeinstansar koplast inn. Det som var positivt i den nemnde dreininga i drøftingsdelen, var at eg fekk høve til å vise det store spennet i elevgruppa. Informantane var lærarar som hadde kjennskap og erfaring med ulike typer og grader av innagerande åtferd, og på den måten viser empirien røyndomen i skulen på ein god måte. Det var ikkje lærarar med "ideal-oppskrifta" eg var ute etter. Eg ville finne døme på det som er!

5.4 VEGEN VIDARE- FRAMLEGG TIL VIDARE FORSKING

I forsking og teori eg har behandla om stille og innagerande åtferd, så finn eg mest kvantitative undersøkingar, som handlar om omfang, skildring og kjønnspektiv. Ulike tiltak for desse elevane vert nemnd, men det er vanskeleg å finne forsking på kva tiltak lærarane faktisk nyttar, og korleis dei eventuelt fungerer. Mykje av området, tiltak for innagerande elevar, er dermed eit uutforska felt. Problemstillinga mi er derfor fortsatt gyldig, og kan bearbeidast og stillast på ny i eit større og breiare utval, med fleire metodiske tilnærmingar.

Lærarar og andre si oppfatning av gradsforskjellen i innagerande åtferd, hadde vore interessant å forske meir på. Kvar går grensa for å verte kalla stille, innagerande, sjenert eller ha sosial angst? Korleis går lærarar fram i arbeidet med elevar med ulik grad av vanske? Omgrepsbruken i høve til innagerande åtferd er forvirrande, med omgrep som stille, sjenerte, innagerande, sosial isolasjon og sosial angst. Meir klare og eintydige omgrep hadde vore ønskjeleg i høve til å sette fokus på desse elevane.

Mi undersøking viser at lærarane eg intervjuar hadde eit behov for meir kompetanse om innagerande åtferd generelt. Dei sakna òg meir samarbeid med hjelpeinstansar. Meir fokus og forsking på lærar si kompetanse om temaet og samarbeid mellom lærarar og ulike hjelpeinstansar hadde dermed vore ønskjeleg.

SAMANDRAG

Hensikta og målet for denne oppgåva var å finne ut meir om stille og innagerande elevar i skulen, og korleis lærarar held seg til desse. Problemstillinga mi har dermed følgjande ordlyd:

”Korleis opplever lærarar stille og innagerande elevar, og kva tiltak vert sett i verk?”

Eg har nytta ei kvalitativ tilnærming, med djupintervju av fire lærarar, på område som: oppleving av innagerande elevar, det sosiale-, det faglege/metodiske-, sjølvoppfatnings-, samarbeids-, og tiltaksaspektet. Resultatet er at desse elevane vert opplevd som stille, sjenerte, passive, åleine i friminutta, vegrar seg for å lese, snakke eller opptre. Også skulevegning og vanskar med å gå skulevegen åleine, blei teke opp. Det kom fram av empirien at når elevane var både *stille inne* i timane og *stille ute* i friminutta, vekte det mest otte hjå lærarane. Elevane vart synlege med problema sine ute, då dei oftast står åleine. I skildringa av elevane tok eg til å undrast om einskilde av lærarane oppfattar innagerande åtferd og sosial angst som synonyme omgrep, sjølv om dei ikkje brukte sistnemnde omgrep. Det kan utifrå empirien sjå ut til at einskilde av elevane hadde så stor vanske at det vart samanfallande med denne lidinga. Eg kan ikkje med sikkerheit hevde dette, då det nok trengst vidare undersøking og utdjuping.

Lærarane nytta ulike tiltak i arbeidet med desse elevane, og to strategiar peika seg ut, nemleg *pushing og pressing* versus *tryggleik og la eleven ta første steg*. Grad av vanske spelar kan hende ei rolle for kva strategi lærar nyttar. Tiltaket med å fremje sosiale relasjonar i friminutt, vart særskilt framheva av lærarane. Informantane tok aktivt del i dette, til dømes gjennom å lage grupper rundt eleven eller få i gang leik. Lærarane syntes alle at det var for lite fokus på innagerande problematikk i skulen, og dei hadde for lite kompetanse sjølve. Dei sakna kurs og samarbeid med hjelpeinstansar, der dei kunne få lære meir om korleis dei skal gå fram i arbeidet med slike elevar. *”Dei stille i landet får det tøffare og tøffare”*, sa eine informanten. Utsagnet kan stå som ei påminning om at skulen har utvikla seg i retninga av meir muntleg aktivitet, og i dette perspektivet vert problema til desse elevane så tydeleg. Måten lærarar møter dei som slit med desse vanskaner er nok på mange måtar avgjerande for vidare forløp.

”Eit ord”

Eit ord

- ein stein

i ei kald elv.

Ein stein til-

Eg må ha fleire steinar

skal eg koma over.

(Hauge, 1966, i ”Dropar i austavind”)

LITTERATURLISTE

- Andrews, G., Creamer, M., Crino, R., Hunt, C., Lampe, L., Page, A. (2003): *The Treatment of Anxiety Disorders*. 2nd ed., Cambridge University Press.
- American Psychiatric Association (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorder (4th ed)*. Washington, DC: Author.
- Arnesen, A.L. (2002): *Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn – en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Avhandling til dr.polit.graden. Oslo: HiO-rapport nr. 13.
- Arnesen, A.L. (2004): *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Aune, T.(2006): Sosial angstlidelse blant elever på ungdomsskoletrinnet. *Spesialpedagogikk* (8):52-62.
- Bachmann, K. & Haug, P.(2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: HVO
- Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Beidel, D.C., Turner, S.M. (1998): *Shy Children, Phobic Adultus. Nature and Treatment of Social Phobia*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Berg, N.B.J. (2005): *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo:Gyldendal Norsk Forlag
- Berg, N.B.J. (2007): Psykisk helse i skolen. *Spesialpedagogikk* (4):11-17.
- Bergh, I. (1992):*Talevegring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Bergem, T. (2007): "Det er mer som teller..."! I Møller, J. & Sundli L. (red.):*Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS.
- Bjerrum Nielsen, H. (red.) (1988): *Jenteliv og likestillingslære: kjønnsroller og likestillingsarbeid blant ungdom*. Oslo: Cappelen.
- Bjerrum Nielsen, H. (1998): Små piger, søde piger, stille piger-om pigeliv og pigesocialisering. I: Klette, K.(red.): *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Boyle, J.S.(1994): Styles of Ethnography. I Morse, L.M. (ed.): *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bye Johansen, K. (1998): *Atferdsproblemer. De "synlige" versus de "usynlige"*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: Norsk teknisk-naturvitenskaplige universitet.
- Bye Johansen, K. (2003): Elever med innadventd- og elever med aggressiv atferd. Det sosiale aspektet ved skolesituasjonen. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* (1):32-52.
- Bye Johansen, K. (2007): *Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning*. Doktoravhandling ved NTNU 2007:107. Trondheim: NTNU.
- Bø, I.(2002):*Foreldre og fagfolk. Foreldrenes og samarbeidets vilkår*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Chazan, M., Laing, A.F., Davies, D. & Phillips, R. (1998): *Helping socially withdrawn and isolated children and adolescents*. London: Cassell.
- Collins. J. (1996): *The quiet child*. London: Cassell.
- Danielsen, M. (1998): *Norskfaget og de tause elevene- en studie av muntlig aktivitet ved en videregående skole*. Program for lærerutdanning. PPU-serien (5), Trondheim: NTNU
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2000): *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag as
- Eidsvåg, I. (2005): *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: J.W: Cappelens Forlag a.s.
- Elias, M.J., Weissberg, R.P. (ed.) (1994): The school-based promotion of social competence: theory, research, practise, and policy. I: Haggerty, R.J., Sherrod, L.R., Garmezy, N., Rutter, M. (eds): *Stress, risk and resilience in children and adolescents. Process, mechanisms and interventions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feilberg, J. & Mjaavatn, P.E. (2000): De stille jentene med spesielle behov, får de den Hjelpen de trenger? *Bedre skole* (1):17-31. Oslo.
- Flaten, K. (2006) Sjenanse. Barn og unge med sosial angst. *Spesialpedagogikk* (8):4-13.
- Frønes, I. (1994): *De likeverdige – om sosialisering og de jevnaldredes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fuglestad, O.L.(1993): *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fuglseth, K., Skogen, K.(red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Fylling, I. (1998): Bråkete gutter og flinke jenter? Kjønnforskjeller i spesialundervisningen, i et sosiologisk perspektiv. *Nordisk Pedagogik. Journal of Nordic Educational Research* (3):142-153. Oslo- Copenhagen – Stockholm- Boston: NTPF Scandinavian university press.
- Fylling, I. (2000): *Kjønnforskjeller i spesialundervisningen. Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. Nordland Research. Report no 6.
- Gadamer, H.G. (2001): *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Garbarino, J. (1985): *Adolescent Development. An Ecological Perspective*. Westerville, Ohio: Merrill.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser Holthe, V. (2000): *Foreldreinnflytelse i skolen: rettighet, forhandling og kompromiss*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gresham, F.M. og Elliot S.M. (1990): *Social skills rating system*. Circle Pines, M.N: American Guidance Service.
- Gresham, F.M. & Kern, L. (2004): Internalizing Behavior Problems in Children and Adolescents. I: Rutherford, R.B., Quinn, M.M, & Mathur, S.R. (ed.): *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*. New York: The Guilford Press.
- Grønmo, S. (1996): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I Holter, H., Kalleberg, R.(red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmestad, R. (2007): Det stille barnet vil også bli sett. *Stavanger Aftenblad*: 3. februar: 6-7.
- Hafstad, R. (1996): Elever med emosjonelle og sosiale problemer. I Helgeland, I.M. (red.): *Forebyggende arbeid i skolen- en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Halland, G.O.(2005): *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmestad & Bjørke AS.
- Halvorsen, K. (2003): *Å forske på samfunnet -en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Harter, S. (1999): *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Haug, P. (red.) (2007): *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet? : Caspars Forlag A/S*.
- Haug, P. (2006): Lærarkompetansen i ei inkluderande opplæring. *Skolepsykologi* (1):19-32.
- Hauge, O.H. (1966): *Droper i austavind*. Oslo: Noregs boklag.
- Hommes, E. (2005): *Jenter, innadventd atferd og selvoppfatning*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim.
- Ingul, J.M. (2005): Skolevegving hos barn og ungdom. I: Befring (red.): *Barn i Norge 2005. Se meg!* Oslo: Voksne for Barn: 27-39.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kleven, T. A. (red.) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Klømsten, A.T. (2006): *A study of multidimensional psysical selfconcept and values among adolescent boys and girls*. Trondheim: Doktoravhandling ved NTNU (233).
- Kristensen, H. (2005): Taushet er også tale. Selektiv mutisme hos barn og unge. I Befring (red.): *Barn i Norge 2005. Se meg!* Oslo: Voksne for Barn: 17-25.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvebæk, D. (2000): Vis respekt for de innadventde! I: *Hjem og skole* (1):22-23.

- Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanse. Håndboka.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Larsen Damsgaard, H. (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd.* Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Lov 1998-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Lund, I. (2004): *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2006): "Opplevelsen av ikke høre til". *Spesialpedagogikk* (8):9-13.
- Lund, I. (2007): "Det er ikke alltid at det nytter å snakke om det". *Spesialpedagogikk*(4):29-31.
- Maslow, A.H. (1968): *Toward a psychology of being.* 2.ed. New York: Van Nostrand.
- Mead, G.H. (1934): *Mind, self and society.* Chicago: University of Chicago Press.
- Nordahl, T. (2000): *En skole- to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv.* NOVA Rapport 11. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2004): *Foreldre i skolen. Synteserapport til Norges Forskningsråd. Evaluering av Reform 97.* (Lesedato 1.11.2006)
<http://program.forskningsradet.no/reform97/uploaded/nedlasting/nordahl.doc>
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Tilrettelegging av betingelser for effektiv læring og innovasjon.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13 åringer.* Rapport nr. 3. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø.* Rapport '98. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T.(2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Oskal, S. (2006): Tiltak for innagerende elever. *Spesialpedagogikk* (8): 44-51.
- Pape, K. (2001): *Læreren – pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen.* Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Patton, M.O. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods.* Second Edition. Newbury Park: Sage Publications.
- Ravn, B. (2007): God dag hjem – økseskaft? I Møller, J. & Sundli L. (red.): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt.* Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS.
- Ringdal, K. (2001): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Rubin, K.H., Asendorf, J.B. (1993): Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood: Conceptual and Definitional Issues. I: Rubin, K.H., Asendorpf, J.B.(ed.): *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rubin, K.H.(1993): The Waterloo Longitudinal Project: Correlates and Consequences of Sosial Withdrawal from Childhood to Adolescence. I: Rubin, K.H., Asendorpf, J.B. (ed.): *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ruyter, K. (2002): Forskningsetikkens spede begynnelse og tilblivelse: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn. I Ruyter, K.(red.): *Forskningsetikk.* Oslo: Gyldendal.
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.L.L. (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Schoefield, J.W. (1990): Increasing the generalizability of qualitative research. I Eisner, E.W. & Peshin, A. (ed): *Qualitative inquiry in education.* New York:Teachers College Press.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Solli, K.A., (2000): *Elever i konflikt. Samspillbrudd og atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Spooner, A.L, Evans, M.A. , Santos, R.(2005): Hidden Shyness in Children: Discrepancies Between Self-Perceptions and the Perceptions of Parents and Teachers. Merrill Palmer Quarterly: *Journal of Developmental Psychology* (4): 437-466.
- Standal, A.T. (1998): *Introvert problematikk i skolen: en intervjuundersøkelse med lærere og PP-rådgiverer*. Hovedoppgave. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Uio.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1996): *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Stortingsmelding nr. 23 (1997-98): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Det Kongelige Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*.
- Sundli, L. (2007): Det gode læringsmiljø. I Møller, J. & Sundli L. (red.): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS.
- Svirsky, L. & Thulin, U. (2005): *Mer än blyg – om social ängslighet hos barn och ungdomar*. Stockholm: Cura Bokförlag AB.
- Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998a): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og Pedagogiske implikasjoner*. NOVA Rapport 12a. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvanser". Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M-A. (1998c): *Mestring og tilkortkomning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*. NOVA Rapport 12c. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse. Ein innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vedeler, L. (2007): *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Vold, J.H. (1991): *Huset er hvitt. Dikt 1970-1978*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Webster-Stratton, C. (2005): *Hvordan fremme sosial kompetanse og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Younger, A.J., Gentile, C. & Brugess, K. (1993): Children's perceptions of social withdrawal: Change across age. I: Rubin, K.H & Asendorpf, J.B. (ed.): *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood*. Hillsade, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aasen, P., Nordug, B., Ertesvåg, S.K., Leirvik, B. (2002): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen forlag.

Det er mitt val. (Lesedato 28.06.07). URL: <http://www.lions.no/website.aspx?displayid=19966>
 MOT. (Lesedato 28.06.07). URL: <http://www.mot.no/>
 Steg for steg.(Lesedato 28.06.07).
 URL: http://forebygging.no/fhp/d_emneside/cf/hPKey_10593/HParent_22/hDKey_1

VEDLEGG – INTERVJUGUIDE TIL LÆRARAR

1. Introduksjon

”Presentasjon av meg og prosjektet mitt. Informerer om at alt skal behandlast anonymt”

2. Personlege data

” Bakgrunnsinformasjon om informant”

- alder? Utdanning? vidareutdanning? praksis (kor mange år i skulen)?

3. Arbeidssituasjon

”Lærer sin arbeidssituasjon”

- Storleiken på skulen? -årssteg og antal elevar i basisgruppa?

- kontaktlærer? -Faglærer?- Kva fag? -Andre lærerar i basisgruppa?

4. Stille og innagerande elevar

”Erfaring med elevar som er stille og viser innagerande åtferd”

-forklarar kva eg legg i omgrepet innagerande åtferd:

Med innagerande åtferd tenkjer ein på elevar som opplevast som stille, engstelege, lett forlegne, triste, deprimerte, einsame, passive i timane eller åleine i friminutta (Sørli & Nordahl, 1998; Ogden, 1998).

Innagerande åtferd er åtferd som:

a) bryt med det som er forventet åtferd

b) hemmar læring og/eller utvikling hos eleven sjølv

c)hindrar positiv samhandling med andre (Lund, 2004).

- kvar går grensa for å verte kalla stille og innagerande synest du? Når blir det eit problem?

- kva erfaringar har du med stille og innagerande elevar?- Har du hatt mange i di tid i skulen?

- har du nokon i basisgruppa di no? Kjønnsfordeling?

- kva legg du vekt på når du observerar og kartlegg elevar, og finn at nokon er i denne gruppa?

5. Opplevingssaspektet

”Oppleving med elevar som er stille og viser innagerande åtferd”

- kan du gje ei skildring av stille og innagerande elevar?

- korleis opplever du møtet med slike elevar?

- korleis trur du elevane opplever deg som lærar?

6. Det sosiale aspektet

”Klassemiljøarbeid og relasjonar mellom elevar”

- kva er ei god klasse? Korleis arbeider du med klassemiljøet?

- beskriv den sosiale relasjonen mellom stille og innagerande elevar og medelevar?

- på kva måte er dei annleis ifrå andre elevar?

- korleis fungerer friminutta for desse elevane?

- arbeider du med å fremje venskapsrelasjonar for desse elevane?
 - Kunnskapsløftet skriv om sosial kompetanse i læringsplakaten. Kva legg du i omgrepet?
 - har du eller skulen noko opplegg for å lære elevane sosiale ferdigheiter?
 - har du noko ekstra opplegg for dei stille og innagerande elevane?
- ”Relasjonen mellom lærar og stille og innagerande elevar”
- beskriv relasjonen mellom deg som lærar og stille og innagerande elevar?
 - kva legg du vekt på i kommunikasjonen/ samtalar/ møtet med slike elevar?
 - korleis få til ein ok elevsamtale med ein slik elev?

7. Det fagleg/metodiske aspektet

”Fokus på fag og tilpassing av undervisninga for stille og innagerande elevar”

- Kunnskapsløftet framhev tilpassa opplæring i en inkluderande skule. Kva legg du i omgrepa?
- på kva for måte tilpassar du undervisninga for stille og innagerande elevar?
(undervisning, framføring, høgtlesing, arbeidsplanar, bøker osv.)
- elevane sine moglegheiter til å prestere betre og korleis er motivasjonen til elevane?

8. Sjølvopfatning

”Lærar sitt inntrykk av stille og innagerande si sjølvopfatning og meistring”

- korleis forklarar du ordet sjølvopfatning?
- stille og innagerande elevar si sjølvopfatning: Personleg? Fagleg? Sosialt? Fysisk?
- forventningar dei har til eiga meistring? Fagleg? Personleg? Sosialt? Fysisk?
- kva forventningar har du som lærar til desse elevane si meistring?
- korleis arbeider du med å styrkje sjølvopfatninga og mestringsopplevinga til desse elevane?

9. Samarbeidsaspektet

”Samarbeid om dei stille og innagerande elevane”

- samarbeider du med andre på skulen når det gjeld dei stille og innagerande elevane?
- kva legg du vekt på når det gjeld heim-skule samarbeidet i høve til desse elevane?
- har du nokon gong hatt kontakt med andre instansar i samband med ein slik elev?
- korleis har du opplevd denne kontakta?
- meiner du at skulen har hovudansvaret for å prøve å løyse eleven sine problem?
- føler du at lærarar har nok kompetanse om innagerande åtferd?- Evnt.kva saknar du?

10. Tiltak

”Kva tiltak vert sett i verk for stille og innagerande elevar”

- kva tiltak vert nytta for å betre dei stille og innagerande elevane sin skulekvardag?
- kva fungerer best? - kva manglar?
- skisser eit optimalt tilbod for elevar som viser innagerande åtferd?