



Høgskulen  
på Vestlandet

## **BACHELOROPPGAVE**

Ti og tjue og tusen millioner stille – innagerende atferd fra et lærerperspektiv

Ten and twenty and a thousand million quiet – internalized behavior from a teacher perspective

### **Kandidatnummer: 197**

GBPEL412: Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 03.06.2019

Antall ord: 9931

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## Abstract

Internalized behavior such as shyness and social withdrawal can be understood as a type of behavior in which emotions are turned inward, and one can appear as vulnerable, insecure, depressed, dismissive, withdrawn and anxious. The behavior can come for various reasons and can roughly be divided into four categories; social disinterest, conflicted shyness, depression and active isolation due to lack of social skills. Like disruptive behavior, internalized behavior can be categorized as a behavioral problem, especially if it stands in the way of cooperation, healthy relationships, learning and development. While disruptive behaviors require the teacher's immediate attention, students who show internalized behaviors can be forgotten. The research question for the thesis is "What difficulties do teachers experience with pupils who show internalized behavior?". The focus is on teachers' reflections and experiences on characterizing internalized behavior, inclusion, relations and adaptations in methods. The results are based on theoretical research, along with interviews with two primary school teachers.

## Sammendrag

Innagerende atferd kan forstås som en type atferd der følelser vendes innover, og man kan fremstå som sårbar, usikker, deprimert, avvisende, tilbaketrukket og engstelig. Atferden kan komme av ulike årsaker, og kan i grove trekk deles i fire kategorier; social disinterest, conflicted shyness, nedstemthet/depresjon og aktiv isolasjon på grunn av manglende sosiale ferdigheter. I likhet med utagerende atferd kan også innagerende atferd kategoriseres som problematferd, dersom den er til hinder for samarbeid, trygge relasjoner, læring og utvikling. Mens utagerende atferd av sin natur krever lærerens oppmerksomhet, kan elevene som viser innagerende atferd fort bli glemt i en hektisk skolehverdag. Oppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen «*Hvilke utfordringer opplever lærere å ha med elever som viser innagerende atferd i klassen?*», og retter seg mot læreres refleksjoner og erfaringer rundt kjennetegn på innagerende atferd, inkludering, relasjoner og tilpasninger av undervisning. Funnene er gjort på bakgrunn av teori og forskning, sammen med intervjuer med to grunnskolelærere.

«Har du hørt slik en jente!

Ikke en lyd!

Bare snill og flink og ti og tjue

tusen millioner stille.

Så stille

at plutselig en dag forsvant hun bare.

Ingen kunne se henne lenger.

Og ingen kunne høre henne lenger.

Og ingen visste engang at hun var der.

For hun klarte ikke å si noe som helst.

Hun bare satt der med hånden i været.

Og ingen så at hun satt der.

For så flink og stille var Lussi»

Fra: *Snill*, av Gro Dahle og Svein Nyhus,  
(2002), Oslo: Cappelen Damm

## Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning .....	3
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	3
1.2 Problemstilling, formål og avgrensning .....	4
1.3 Oppgavens oppbygning.....	5
2.0 Teorigrunnlag og begrepsavklaring.....	5
2.1 Innagerende atferd .....	6
2.2 Atferdsproblemer .....	9
2.3 Relasjoner .....	10
2.4 Selvoppfatning .....	13
3.0 Metode .....	15
3.1 Metodevalg.....	15
3.2 Pilotstudie .....	16
3.3 Valg av informanter .....	16
3.4 Gjennomføring av intervju med validitet- og reliabilitetsvurderinger .....	17
3.5 Analyseprosess.....	18
3.6 Forskningsetiske hensyn .....	19
4.0 Resultater og drøfting .....	20
4.1 Kjennetegn på elever med innagerende atferd .....	20
4.2 Utfordringer i klasserommet.....	22
4.3 Inkludering .....	23
4.4 Tilpasninger og relasjonsarbeid .....	25
5.0 Konklusjon.....	28
7.0 Litteraturliste .....	31

## **Vedlegg**

1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

2: Intervjuguide

## **Figurliste**

Figur 1: Oppdragerstil. .... 12

# Ti og tjue og tusen millioner stille – innagerende atferd fra et lærerperspektiv

## 1.0 Innledning

I dagens samfunn er ikke taushet nødvendigvis gull. Vi lever i en tid der det ytres, på mange måter og i mange fora, til alle døgnets tider. På en måte er ekstroversjon ideal og forventning, både i skole, arbeidsliv og privat. Dagens skole preges av et sosiokulturelt læringssyn, der læring handler om relasjoner, språk og kommunikasjon, sees på noe som skjer i samhandling med andre mennesker (Dysthe, 2001, s. 33). Videre er muntlighet en av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanen, og elevene skal gjennom å mestre ulike språkhandlinger skape mening ved å lytte, tale og samtale. Muntlige ferdigheter omtales som «en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte» (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Ved hjelp av et trygt og godt skolemiljø skal skolen fremme både helse, læring og trivsel (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Men i ethvert klasserom finner vi et mangfold av elever som alle stiller med sine forutsetninger og behov. Noen tar plass, krever plass og får plass, mens andre lett blir borte i mengden. Dersom vi har utagerende atferd på en side av skalaen, kan vi i motsatt ende plassere innagerende atferd. Innagerende atferd kan brukes som paraplybegrep for elever som blir beskrevet som tilbaketrukne, stille, innadvendte og med introvert atferd (Lund, 2004, s. 19). Utdraget i begynnelsen av oppgaven er fra bildeboka *Snill* av Gro Dahle og Svein Nyhus, og handler om nettopp dette; en jente som er så «snill og flink og ti og tjue tusen millioner stille» at hun plutselig bare forsvant.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Med denne beskrivelsen i tankene er mitt inntrykk at innagerende atferd får langt mindre oppmerksomhet enn utagerende atferd, både i klasserommet og i forskningslitteraturen. En umiddelbar forklaring på situasjonen i klasserommet, er åpenbart at den utagerende atferden tar mer plass, er mer synlig og ikke minst hørbar enn atferden til de stille elevene.

Utagerende atferd krever dermed i sin natur mer oppmerksomhet og setter læreren i en handlingstvang. Samtidig som dette skjer, forblir de stille elevene nettopp det - stille, usynlige og ikke til bry.

Dette trenger ikke å være et problem for læreren, og slik atferd er nødvendigvis heller ikke problematisk for eleven det gjelder. Noen trives simpelthen best alene og lever godt med det. Men i noen tilfeller kan innagerende atferd være et problem, ikke minst for eleven selv (Ogden, referert i Lund, 2004, s. 19). Skolen skal ifølge opplæringsloven (1998, § 1-1) gjøre elevene i stand til å mestre livet og delta i samfunnet. Samtidig skal skolen være en inkluderende arena der det er rom for alle, og mangfold omhandler også ulike personlighetstyper og grader av ekstroversjon. Men dersom innagerende atferd i skolen blir til hinder for elevens utvikling, læring og mulighet for reell deltakelse i klasserom, sosiale samspill, arbeidsliv og samfunn, lykkes ikke skolen i sitt mandat om å fremme livsmestring.

Når det handler om atferd og sosiale samspill, er det naturlig å trekke inn begrepet *relasjoner*. I skolen inngår man i en rekke relasjoner, både elever imellom og mellom lærer og elev. Noen relasjoner oppstår og utvikles lett, mens andre ganger butter det av ulike grunner mer imot. Både utagerende og innagerende atferd kan være til hinder for gode relasjoner. Et trekk med elever med innagerende atferd er at de selv bidrar lite i arbeidet med å skape positive relasjoner (Drugli, 2012, s. 80). Ansvar for lærer-elev relasjonen hviler på lærerens skuldre, og dette ansvaret blir ekstra tydelig i møtet med de mindre snakkesalige elevene. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) har relasjonen mellom lærer og elev stor betydning for elevens læring og atferd, og det påpekes at lærere med stor relasjonskompetanse fanger opp de ensomme elevene.

## 1.2 Problemstilling, formål og avgrensning

På bakgrunn av de overnevnte temaene vil jeg undersøke hvordan lærere opplever arbeidet med elever innagerende atferd, og hvordan man kan skape trygge og gode lærer-elev-relasjoner når den ene parten bidrar lite. Problemstillingen for oppgaven er av den grunn:

**Hvilke utfordringer opplever lærere å ha med elever som viser innagerende atferd i klassen?**



Formålet med oppgaven er å sette fokus på og få mer kunnskap om en sårbar elevgruppe, som i en travel hverdag lett kan forsvinne i mengden. Jeg ønsker å høste av andre læreres erfaringer og refleksjoner, og sammen med et dypdykk i relevant litteratur få mer innsikt i hvordan jeg selv som lærer kan drive med gjennomtenkt og vitenskapelig fundert relasjonsarbeid som kommer elevene til gode.

Opgaven har fokus på innagerende atferd slik det blir gjort rede for i kapittel 2.1, tar ikke for seg atferd som har bakgrunn i tospråklighet eller diagnoser som selektiv mutisme. Videre er oppgaven avgrenset ved at den knytter seg til ut lite utvalg lærere og deres refleksjoner til eget arbeid med og relasjoner til elever med innagerende atferd. Funnene vil av den grunn ikke være generaliserbare, men sammen med det teoretiske fundamentet gi et bilde av hvordan et utvalg lærere reflekterer rundt og opplever sitt arbeid med elever som viser innagerende atferd.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Opgaven videre starter med en presentasjon av relevant teori, der det samtidig foregår en begrepsavklaring. Deretter følger metodevalg, begrunnelser og gjennomføring, før jeg presenterer resultater og drøfter disse i lys av teorigrunnlaget. Til sist kommer en konklusjon, hvor problemstillingen forsøkes besvart.

## 2.0 Teorigrunnlag og begrepsavklaring

I denne delen av oppgaven presenteres relevant teori for å belyse problemstillingen. Temaet innagerende atferd kan favne mange områder, og jeg har avgrenset oppgaven ved å fokusere på fire hovedområder: Innagerende atferd, problematferd, relasjoner og selvoppfatning. Felles for disse begrepene er at de til en viss grad kan oppfattes som intuitive og dermed anvendes med ulikt meningsinnhold. Den følgende teorigjennomgangen vil bidra til å presisere hvilke perspektiver jeg legger til grunn for arbeidet med oppgaven.

## 2.1 Innagerende atferd

Når innagerende atferd skal forklares, gjøres det både i dagligtale og litteratur med en rekke ulike begreper. Vi finner begreper som innadvendt, introvert, stille, tilbaketrukket, beskjeden, sky, engstelig, inaktiv, sjenert og sosialt isolert (Lund, 2004, s. 19; Sæteren, 2019, s. 18). Begrepene overlapper og beskriver ofte den samme typen atferd (Coplan og Rubin, referert i Sæteren, 2019, s. 18). Professor i spesialpedagogikk Ingrid Lund har forsket på innagerende atferd, og definerer det som «en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012, s. 27). Fra internasjonal forskningslitteratur trekker Lund (2012 s. 14) frem «shyness» og «introvert behavior» som dominerende begreper. Ifølge Drugli (2012, s. 80) er dette elever som trekker seg unna sosialt samspill, og lærere kan oppleve det som utfordrende å komme i kontakt med.

Samtidig forstås denne typen atferd ofte som et personlighetstrekk. Personlighet er et individs mer eller mindre fast organiserte og karakteristiske måte å tenke, handle å føle på, og er forsøkt forklart med blant annet trekkteorier som femfaktormodellen (Kaufmann & Kaufmann, 2003, s. 95-106). I trekkteorier forstås personlighet som en sammenstilling av grunnleggende trekk, og i denne sammenheng kan temperamentstrekk, grad av ekstroversjon og nevrotisisme være særlig relevante (Kaufmann & Kaufmann, 2003, s. 101-106). En lavt skårende på trekket ekstroversjon kjennetegnes av å være reservert, stillfarende, oppgaveorientert og stille. En høy skår på nevrotisisme kjennetegnes som nervøs, usikker, emosjonell og utilpass. Man kan se for seg at en sammenstilling av disse disposisjonene kan gi utslag i innagerende atferd.

Som nevnt kan litteratur om innagerende atferd fremstå som et konglomerat av ulike begreper. I denne studien brukes *innagerende atferd* som overordnet begrep, og det presiseres at det handler om elevens atferd, ikke en karakteristikk av eleven selv.

Det kan være ulike årsaker til at elever viser innagerende atferd. Ifølge Paulsen og Bru (2016, s. 29-30) kan man i grove trekk gjøre en firedeling for å forklare hvilke krefter eller motiver som holder elever unna sosialt samspill.

### **Introvert personlighet**

Første gruppe er elever med *introvert personlighet*. Dette er sosialt kompetente personer som likevel helst unngår kontakt med andre. Disse ser ikke ut til å ha noe imot å være sammen med andre, men de foretrekker det simpelthen ikke. Dette kan knyttes til begrepet *social disinterest* (Rubin & Coplan, 2010, s. 8-9). Dette ser ut til å være den største gruppen, og utgjør så mye som to tredjedeler av de tilbaketrukne elevene (Harrist et al., referert i Paulsen & Bru, 2016, s. 30). I skolesammenheng viser dette seg blant annet ved at elevene foretrekker å arbeide alene; tenker før de snakker; kommuniserer best en til en; konsentrerer seg godt; danner få, men dype relasjoner; er lykkelige alene, men kan være ensomme i gruppe (Paulsen & Bru, 2016, s. 31).

### **Sjenerte eller sosialt utrygge**

Den andre gruppen er ifølge Paulsen og Brus firedeling de *sjenerte/sosialt utrygge* (Paulsen & Bru, 2016, s. 32). Dette er elever som ønsker kontakt med andre, men ikke våger å delta. De er redde for å ta feil, og svarer ikke på spørsmål uten å være helt sikre. I noen tilfeller vil de også la være å svare, selv om de er sikre på at de har rett. Dette kan skyldes at de ser ut til å være fanget i en motivasjonskonflikt mellom et ønske om å delta, og frykt for hva den deltakelsen vil innebære (Asendorpf, 1990, s. 252-253). Ønsket om å delta kan forstås som håp om suksess, og kategoriseres dermed som tilnærmedelsesatferd, mens frykt for hva deltakelsen innebærer kan forstås som frykt for nederlag, og dermed sees på som unnvikelsesatferd. Hvilket behov som veier tyngst avgjør om eleven handler ut fra en promoteringsstrategi med håp om gevinst og mestring, eller en preventiv strategi for å forhindre tap og nederlag. Uavhengig av utfall kan en slik konflikt mellom tilnærming eller unnvikelse medføre ubehag for den det gjelder. Fra internasjonal forskningslitteratur benyttes begrepet *conflicted shyness* om denne gruppen (Coplan, Prakash, O'Neil & Armer, 2004, s. 245).

### **Nedstemte eller deprimerte**

Videre i Paulsen og Brus inndeling finner vi den tredje gruppen; elever som er *nedstemte* eller *deprimerte*, som har lite energi og ikke overskudd til å ha kontakt med andre (2016, s. 33). Dersom den innagerende atferden skyldes depresjon, er det ikke nødvendigvis et

temperamentstrekk ved den enkelte, men en tilstand som i mange tilfeller kan behandles. Videre kan det tenkes at nedstemtheten skyldes er noe i miljøet rundt den enkelte, som vanskelige hjemmeforhold, klasse miljø eller traumer. Selv om atferden hos denne elevgruppen og de foregående kan ha likhetstrekk, skiller disse seg ut med tanke på psykisk helse. Uavhengig av bakenforliggende årsak er det viktig at elevene i denne gruppen oppdages, og får hjelp fra støtteapparat for å forhindre videre negativ utvikling. Imidlertid viser en norsk studie at det er relativt svak sammenheng mellom sosial passivitet og emosjonelle problemer som angst og depresjon (Paulsen & Bru, referert i Bru, 2011, s. 20). Det vil si at sosial tilbakeholdenhet *kan* være tegn på emosjonelle vansker, men at dette ofte viser seg på andre måter.

### **Manglende sosial kompetanse**

Den fjerde gruppen er ifølge Paulsen og Bru elever som ønsker å samhandle med andre, men på grunn av *manglende sosial kompetanse* ikke får det til. Noen ganger skyldes det at de ikke mestrer de sosiale kodene i gruppen, og tross sine forsøk på deltakelse fremstår som mindre attraktive å samhandle med. Dermed blir disse elevene mer eller mindre aktivt holdt utenfor og avvist av andre. Årsaker til den manglende sosiale kompetansen kan blant annet være alvorlige atferdsforstyrrelser eller diagnose i autismespekteret (Paulsen & Bru, 2016, s. 34). I oppgaven videre har vi størst fokus på de to første beskrivelsene av årsak til innagerende atferd.

Hensikten med å gjøre rede for ulike årsaker til eller varianter av innagerende atferd, er å poengtere at de bakenforliggende årsakene til atferden sannsynligvis vil påvirke hvilke tiltak og tilpasninger som er effektive for den enkelte elev. Det er altså en svært heterogen gruppe vi snakker om, men felles for barn med innagerende atferd er at de kan fremstå som engstelige ved at de biter negler, tvinner hår eller stadig reorganiserer eiendeler på pulten; de kan virke ensomme ved at de trekker seg tilbake fra samspill som muntlig aktivitet; og at de ser ut til å være ukomfortable i sosiale settinger (Sæteren, 2019, s. 13). Paradokset med at enkelte elever ønsker å delta sosialt, men av ulike grunner holder seg selv tilbake, er i mine øyne den store utfordringen. Selv om mangel på sosial deltakelse kan være problematisk på flere områder, er det først og fremst elevens opplevde *ubehag* jeg mener lærere kan bidra til å lindre.

## **Født sånn eller blitt sånn?**

Hvorvidt innagerende atferd skyldes medfødte disposisjoner eller faktorer i miljøet, er ikke hovedtema for denne studien. Målet er å bidra til forståelse for hva vi som arbeider med barn kan gjøre for å skape gode relasjoner og å dempe ubehaget innagerende atferd kan medføre for den enkelte. Likevel er en forståelse av hva som kan ligge til grunn for atferden viktig for å bidra til økt forståelse, samt bevissthet om hva som kan utløse enkelte handlinger.

## **2.2 Atferdsproblemer**

Terje Ogden (1998) bruker *atferdsproblemer* som samlebegrep for elevatferd som skaper vansker for eleven selv og for omgivelsene. Atferden kan strekke seg fra mas og uro, til alvorlige atferdsavvik, samt atferd som gir uttrykk for engstelighet, tristhet og ensomhet. En mer grundig definisjon ser på atferdsproblemer i skolen som atferd som bryter med gjeldende regler, normer og forventninger; forstyrrer undervisningsaktiviteter; hemmer egen eller andres læring og utvikling; samt vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 1998). Det gjelder atferd som bryter med aldersadekvat oppførsel, og som, i tillegg til å være enten utagerende eller innagerende, vedvarer over tid (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, s. 32). Atferdsproblemer kan vise seg som utagerende og aggressiv atferd (1), sosial tilbaketrekking og passivitet (2), eller læringshemmende problematferd som uro, forstyrrelser og uoppmerksomhet (3) (Ogden, 1998).

### **Eleven som aktør**

En annen tilnærming til problematferd setter fokus på barnet som handlende aktør i eget liv. Denne tilnærmingen innebærer at det omgivelsene kan oppfatte som problematferd, fra elevens side kan være et rasjonelt valg ut fra hans virkelighetsoppfatning og ønske om å oppnå noe (Nordahl, 2010, s. 34; Nordahl et al., 2005, s. 15-17). Dermed kan man se på problematferd som en mestringsstrategi, enten det handler om å oppnå status i det sosiale hierarkiet, opprettholdelse av selvoppfatning eller som en reaksjon på opplevd urettferdighet (Nordahl et al., 2005, s. 16; s. 33).

Selv om atferdsproblemer ikke enkelt lar seg definere, er det vanlig å skille mellom eksternalisert eller utagerende atferd, og internalisert eller innagerende atferd (Nordahl et

al., 2005, s. 35). En slik inndeling er på mange måter utilstrekkelig – det finnes barn som på samme tid er både deprimerte og voldelige, ensomme og sinte, utagerende og sårbare. Flere undersøkelser viser at omfanget av disse to typene problematferd er omtrent like stort (Nordahl et al., 2005, s. 35-37). Likevel har utagerende atferdsproblematikk i lang tid fått mer oppmerksomhet, av åpenbare grunner – den utagerende atferden provoserer, forstyrrer og krever (ofte umiddelbar) oppmerksomhet. Det kan være verdt å merke seg at omfanget av innagerende problematferd har en svakt økende tendens med stigende klasstrinn og skolestørrelse (Nordahl et al., 2005, s. 37).

### **Problem for hvem?**

Nok et skille kan settes mellom atferd som er et problem for den enkelte, eller for omgivelsene. Ifølge Lund (2012, s. 22) blir atferd en utfordring for omgivelsene når den bryter med hva som er forventet atferd, når den skaper utrygghet, og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. For den enkelte blir atferden en utfordring når den er til hinder for læring og trygge relasjoner, samt frykt for å vise sårbarhet. Begge disse beskrivelsene kan gjelde for innagerende atferd så vel som utagerende atferd. Både utagerende og innagerende atferd kan i klasserommet skape et høyere konfliktnivå, prege relasjoner negativt, bidra til uro og liten faglig progresjon.

### **2.3 Relasjoner**

Begrepet *relasjon* kommer fra latin, og betyr forhold, forbindelse, sammenheng eller tilhørighet; det kan sees på som en forbindelse mellom to eller flere personer som gjensidig påvirker hverandre (Moen, 2011, s. 132). Den gjensidige påvirkningen er det som skiller en relasjon fra et tilfeldig møte. Relasjoner dreier seg videre om hvilken innstilling til eller oppfatning man har av andre mennesker – altså hva andre personer betyr for deg (Nordahl, 2012, s. 7). Det er relasjonene som danner grunnlag for og påvirker vår samhandling med andre mennesker, og relasjoner både skapes og utvikles i interaksjon med andre. Gjennom interaksjon over tid utvikler partene i en relasjon et relativt stabilt kommunikasjonsmønster og sett av forventninger til hverandre (Drugli, 2012, s. 15).

Nordahl (2012, s. 7) omtaler pedagogikk som mellommenneskelig aktivitet, og fremhever måten lærere er i stand til å samhandle med elevene som selve kjernen i læreryrket.

Relasjonen mellom lærer og elev kan sees på som grunnmur for både læringsarbeid og elevens velvære (Pianta, referert i Bru, 2011, s. 28). En god lærer-elev-relasjon er viktig for elevens faglige og sosiale utvikling (Moen, 2011, s. 132). Videre er det vist at elever som opplever å ha en god relasjon til læreren sin, i større grad forholder seg til klassens regler, og man opplever mindre problematferd (Nordahl et al., 2005, s. 210). Elever med positiv relasjon til læreren er mer aktive i klassen og blir i stor grad bedre likt av andre elever (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 13). Det relasjonelle klimaet i klasserommet medvirker videre til bedre læring (Spurkeland, 2011, s. 36).

### **Tillit**

En sentral del av relasjoner er tillit; dersom man har en god relasjon, vil man som regel også ha tillit til hverandre (Nordahl et al., 2005, s. 212). For at tillit skal oppstå må man være villig til å gi av seg selv, og i dette ligger det en fare for å bli avvist, både fra elevens side og lærerens side. Filosofen Hans Skjervheim uttrykker at tillit er noe man må gjøre seg fortjent til, og ikke kan kreve av andre (Nordahl et al., 2005, s. 212-213). Eleven må oppleve at den voksne er en det går an å snakke med, som holder avtaler, er troverdig og forutsigbar, lytter og møter eleven på en positiv måte; «Det er den voksnes måte å være på blant barn som gir tillit» (Nordahl et al., 2005, s. 213).

### **Negative relasjoner**

En norsk studie viser at elever med innagerende atferd ofte har negative lærer-elev-relasjoner preget av lite nærhet og mye konflikt (Drugli, Klökner & Larsson, referert i Drugli, 2012, s. 80). Det kan tenkes at lærerne blir irriterte på de stille elevene selv om de i utgangspunktet viser lite negativ atferd, noe som kan knyttes til lærerens opplevelse av å bli avvist av eleven. Lærere kan oppfatte innagerende atferd som trass, manglende interesse for undervisningen, likegyldighet, manglende motivasjon og lignende. Dårlige relasjoner kan føre til konflikter, mistriivsel og isolasjon (Spurkeland, 2011, s. 36), og hvis en lærer-elev-relasjon er vedvarende problematisk, kan den sees på som en risikofaktor som skaper eller opprettholder negative aspekter i læringsmiljøet (Linder, 2012, s. 8).

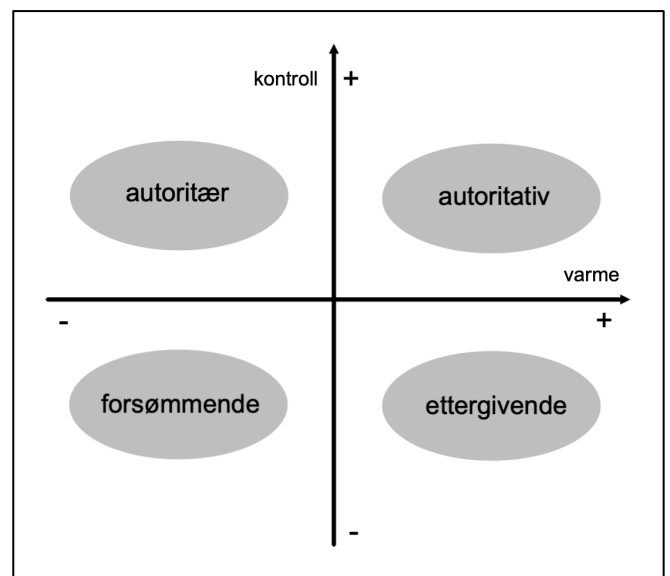
Når det gjelder yngre elever, kan kvaliteten på lærer-elev-relasjonen ofte sees i sammenheng med relasjonskvaliteten mellom foreldre og barn (Drugli & Nordahl, 2014).

Barn som er vant til å fungere uten nære voksenrelasjoner, vil ifølge Drugli og Nordahl (2014) i liten grad søke nærhet til nye voksne. Videre vil barn som vant til å bli avvist, gjøre det de kan for å bli avvist også av læreren. Det er heller ikke sikkert de responderer godt på lærerens forsøk på å tilnærme seg. En forutsetning for at det skal utvikles gode relasjoner, er jevnlig interaksjoner mellom partene. Dersom samspillet mellom lærer og elev preges av stadige negative interaksjoner som tilsnakk, negativt kroppsspråk og atferdskorrigeringer, er det vanskelig å bygge en positiv relasjon. Likevel kan det tenkes at de elevene det er vanskeligst å skape en relasjon til, er de som trenger det mest. Drugli og Nordahl (2014) viser til studier som dokumenterer at gode lærerrelasjoner kan kompensere for manglende støtte fra hjemmet.

### Klasseledelse og oppdragerstiler

Læreres relasjonsarbeid og klasseledelse kan sees i sammenheng med oppdragerstiler. For å illustrere ulike typer oppdragerstiler, er det fremstilt en modell som fremhever den voksnes grad av krav/kontroll på en akse, og grad av varme/kvalitet på relasjonen på den andre aksen (Baumrind, referert i Nordahl et al., 2005, s. 217-219). Det er fire prototyper på oppdragerstil: Autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivende (se figur 1).

Autoritativ oppdragerstil kjennetegnes av høy kvalitet på relasjon (varme), sammen med stor grad av krav/kontroll. I tråd med at autoritativ klasseledelse kan sies å være idealet i dag, understreker denne modellen blant annet hvor sentralt det er at kvaliteten på relasjonen må være varm. Samtidig er det viktig å møte elevene med høye forventninger, noe som gir en høy plassering på kontrollaksen. Som tidligere nevnt kan denne oppdragerstilen korrelere positivt med høy sosial kompetanse, mens en autoritær oppdragerstil ser ut til å henge sammen med utvikling av sjenanse og lav sosiabilitet.



Figur 1: Oppdragerstil.

Fra: *Atferdsproblemer blant barn og unge* (s. 218), av Nordahl et al. 2005, Bergen: Fagbokforlaget.



Elever som viser innagerende atferd trenger trygge og gode lærer-elev-relasjoner for å ha det godt på skolen og utvikle seg positivt (Drugli, 2012, s. 80). Ettersom ansvaret for relasjonen ligger på lærerens skuldre, er det læreren som må finne arenaer der det er mulig å samhandle med eleven. Et sentralt poeng er at læreren ved å aktivt arbeide med å skape og opprettholde en god lærer-elev-relasjon, kan være en beskyttelsesfaktor som forebygger utvikling av psykiske helseplager som depresjon og angst (Drugli, 2012, s. 80). Ettersom de stille elevene som tidligere nevnt bidrar lite til å bygge relasjonen, blir det ekstra tydelig at ansvaret ligger på læreren.

## 2.4 Selvoppfatning

Selvoppfatning kan defineres som enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 82). Selvoppfatningen er i stadig utvikling livet gjennom, men de største endringene skjer normalt sett i barne- og ungdomsårene (Kvelling, 2011, s. 157). Ifølge sosialpsykologen George Herbert Mead er selvoppfatning i stor grad et resultat av samspill med omverdenen og symbolsk interaksjon med andre (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 379-380). Man forsøker ubevisst å se seg selv med andres briller, og tar til seg de oppfatninger og vurderinger man opplever at andre har om en selv (Hoel, 1999, s. 40). Både verbale og nonverbale tilbakemeldinger fra andre er med på å forme hvordan vi tenker om oss selv (Lund, 2004). Slik blir man kjent med ulike sider av seg selv, og som signifikante andre kan læreres anerkjennelse eller avvisning ha stor innvirkning på elevenes selvoppfatning, trivsel og læring. Med bakgrunn i teori om psykologisk sentralitet har lærere som signifikante andre stor definisjonsmakt overfor elevene (Drugli & Nordahl, 2014). Det vil si at lærere gjennom sin atferd påvirker hvordan elevene tenker om seg selv, sitt selvbylde og sine evner.

### **Mestringserfaringer**

En persons forventning om å mestre er blant annet påvirket av tidligere autentiske mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 100). Dette kan knyttes til elevenes selvoppfatning, både faglig og sosialt. Psykologen Karsten Hundeide fremhever med begrepet *den første prototypiske episoden* at måten vi håndterer en situasjon første gang får betydning for hvordan vi møter lignende situasjoner i ettertid (referert i Hoel, 1999, s. 38). Ettersom norske elever tilbringer mye tid i skolen, vil det være arena for rikelig av slike

førstegangs-episoder. Det kan raskt etablere seg et sirkulært interaksjonsmønster, og dersom elevene opplever å ikke mestre en situasjon kan det påvirke identitet og selvoppfatning i negativ retning.

En dansk undersøkelse av stille elever på videregående skole, fant at elevene allerede første skoletime registrer hvem som snakker og hvem som ikke gjør det, og at det raskt skjer en krystallisering av elevene som «talende» og «tiende» (Hoel, 1999, s. 39). Sett sammen med teori om den første prototypiske episoden, kan mange elever fort komme inn i en negativ sirkel når det gjelder muntlighet. Videre kan det se ut til at lærere oftere henvender seg til og får en bedre relasjon til de elevene som tilpasser seg skolen godt. Denne kombinasjonen gjør at enkelte elever får mye erfaring med og trening i muntlighet, mens andre forblir stille. Ettersom læreren som rollemodell og signifikant voksen med sin atferd viser hva han eller hun verdsetter, løftes de sosialt og faglig sterke elevene opp.

### **Vurderinger**

Det ser ut til at elever med innagerende atferd blir vurdert som mindre intelligente enn de faktisk er, og det forventes mindre akademisk av dem (Paulsen & Bru, 2016, s. 34). Dette kan knyttes til sosial persepsjon og stereotypier. En konsekvens av slike grunnleggende persepsjonsmekanismer kan være at man oppfatter elever som mer ekstreme i sin atferd enn de er. Ettersom måten man møter andre på kan påvirke deres selvoppfatning, bør lærere være obs på at de ved sin atferd kan forsterke elevens atferdsmønster.

En annen del av sosial persepsjon dreier seg om attribusjon og årsaksforklaringer. Attribusjon kan plasseres i tre dimensjoner: stabilitet, lokalisering og kontrollerbarhet (Weiner, referert i Manger & Wormnes, 2015, s. 97). Sosialt passive elever kan gjerne attribuere suksess til ytre, ustabile årsaker som flaks, mens nederlag attribueres til indre og stabile forhold som evner (Weiner, referert i Bru, 2011, s. 24). Slike uheldige attribusjonsmønstre er med på å opprettholde en negativ selvoppfatning, og hindre elevene på å ta fatt på utfordringer.

## 3.0 Metode

Innenfor samfunnsvitenskap studerer man fenomener ved samfunnet og samhandling mellom mennesker. Forskning gjøres på bakgrunn av innsamlet empiri, og man trenger en systematisk metode for å innhente data. En *metode* er en planmessig fremgangsmåte, og ordet betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Det er vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Mens kvantitativ tilnærming egner seg til å måle, tallfeste og finne årsakssammenhenger, er kvalitative metoder mer fleksible og egnet til å gå i dybden på et fenomen. Skillet mellom kvantitativ og kvalitativ metode er likevel ikke absolutt; for eksempel vil et strukturert intervju med fastsatt rekkefølge og spørsmål, ha mye til felles med en spørreundersøkelse, som ligger i det kvantitative landskapet.

### 3.1 Metodevalg

Valg av metode knytter seg til å finne den fremgangsmåten som best egner seg til å belyse temaet. Med bakgrunn i problemstillingen valgte jeg derfor kvalitativ metode. Sosiale fenomener er komplekse, og det kvalitative intervjuet er særlig egnet til å få frem nyanser og sammenhenger som er vanskelig å tallfeste. Ettersom studien er rettet mot læreres perspektiv, var det naturlig at nettopp disse sto sentralt i undersøkelsene. Ifølge Christoffersen og Johannessen egner intervju seg når man ønsker «(...) detaljerte beskrivelser av informanters erfaringer og oppfatninger av et fenomen» (2012, s. 85).

Innsamling av data ble gjort med semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju har man en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, og både tema, spørsmål og rekkefølge på disse kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). I forarbeidet til intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med en rekke generelle og åpne spørsmål som ville egne seg til å få frem informantenes refleksjoner rundt oppgavens tema. For å gjøre det lettere for informantene å svare godt, ble spørsmålene i stor grad formulert som beskrivende, altså hva, hvem, hvordan – ikke hvorfor (Patton, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84). En fordel med den semistrukturerte intervjuformen, var at den ga muligheten til å stille oppfølging- og utdypingsspørsmål underveis. Å følge opp generelle spørsmål med mer konkrete kalles *tunneling*, og er et verktøy som kan gi bedre forståelse for den enkelte informants utsagn (Krumsvik, 2014, s. 125).

Kvalitativt intervju egner seg til å komme tett på informanten, og ved å observere kroppsspråk, mimikk og nøling samt kunne stille oppklarende spørsmål kan man få en dypere forståelse av det informanten formidler. En svakhet ved metoden er at den kan være tid- og arbeidskrevende. For å være en god lytter og fokusere på å få informantene til å føle seg komfortable i intervjusituasjonen, valgte jeg å ta lydopptak av intervjuene fremfor å ta manuelle notater. En persons stemme anses ifølge NSD, Norsk senter for forskningsdata, som en personopplysning (2019). Av den grunn ble studien meldt til og godkjent av NSD før innsamling og behandling av data tok til.

### 3.2 Pilotstudie

Etter å ha utarbeidet intervjuguide og fått studien godkjent, gjennomførte jeg en pilotstudie. Hensikten med dette var å prøve ut spørsmål og tema, og slik undersøke om intervjuguiden fungerte som planlagt. Videre var pilotstudien en arena for testing av opptaksutstyr, samt hvor lang tid intervjuet ville ta. Dette var nyttig for å kunne avtale tidspunkt for de endelige intervjuene.

### 3.3 Valg av informanter

Informantene ble rekruttert ved hjelp av snøballmetoden. Dette er en rekrutteringsstrategi som går ut på at man forhører seg med personer som vet mye om det aktuelle temaet, og som kan henvise til andre aktuelle informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Jeg tok kontakt med en lærer som har mye erfaring med temaet for studien, og vedkommende henviste meg til andre som kunne være aktuelle informanter. Samtidig gjorde jeg en kriteriebasert utvelgelse, som innebærer å velge informanter som oppfyller visse kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Etersom denne studien omhandler lærere og deres erfaringer med elever med innagerende atferd, var to kriterier at informantene måtte ha lærerutdanning, og ha erfaring med elever med innagerende atferd. Videre vurderte jeg det som hensiktsmessig å intervju lærere med relativt lang erfaring fra yrket, og jeg ønsket erfaringer fra både små- og mellomtrinnet, og dermed var flere kriterier gitt.

Informantene er i studien gitt pseudonymene Anne og Bodil. De er begge kvinner mellom 40-55 år, har lærerutdanning, mer enn 15 års erfaring og arbeider på en relativt stor barneskole som ligger i utkanten av en norsk storby. Informantene er kontaktlærere, Bodil på småtrinnet og Anne på mellomtrinnet. Begge har erfaring fra både små- og mellomtrinn, både organisert som baseskole og som tradisjonelle klasser.

### 3.4 Gjennomføring av intervju med validitet- og reliabilitetsvurderinger

Intervjuene ble avtalt en tid i forkant, og gjennomført på informantenes arbeidsplass. Vi hadde et møterom til disposisjon og var dermed uforstyrret fra avbrytelser fra andre. Etter å ha gått gjennom informasjonsskriv og fått aktivt samtykke til å gjøre lydopptak, startet jeg opptaket og selve intervjuet.

Underveis i intervjuene hadde jeg fokus på å være strukturert for å respektere informantenes avsatte tid, samt klar og tydelig i språkbruk for å unngå misforståelser. Innsamlede data skal representere virkeligheten, og man må vurdere dataenes pålitelighet eller nøyaktighet. I en intervjusituasjon er man tett på hverandre, og det er mulig at informanten påvirkes av intervjuer eller situasjon (Larsen, 2017, s. 94-95). Dermed kan svarene variere ut fra informantens dagsform, relasjon til intervjuer og så videre. Dette forsøkte jeg å ta hensyn til ved å etablere en god tone og være sensitiv i intervjusituasjonene, noe som også fremsto som nyttig ettersom informanten var kilden til informasjonen jeg ønsket å få frem (Krumsvik, 2014, s. 128).

Videre styrkes reliabiliteten ved å unngå ledende spørsmål, være nøyaktig i transkripsjon og behandling av datamateriale (Larsen, 2017, s. 95). Solid intervjureliabilitet innebærer at intervju spørsmålene er presise, og at informanten oppfatter og forstår dem (Krumsvik, 2014, s. 132). For å sikre høy intervjureliabilitet, hadde jeg fokus på å bruke kjente begreper og unngå tvetydige spørsmål (Krumsvik, 2014, s. 158). Jeg førte som nevnt ikke intervjuprotokoll, men vendte min fulle oppmerksomhet til informantens utsagn.

Når det gjelder validitet, handler det om det innsamlede materialets relevans eller gyldighet, mer konkret bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi (Larsen, 2017, s. 93).

Bekreftbarhet handler om hvorvidt vi undersøker det vi skal undersøke, og om slutningene vi

gjør på bakgrunn av funn er valide (Larsen, 2017, s. 93). Overføringsverdi knytter seg til ekstern validitet, om studiens funn kan overføres til å gjelde andre arenaer enn akkurat den som er undersøkt i studien. I denne sammenheng påpekes det at dette er en liten studie med få informanter, og nokså homogent utvalg ettersom informantene er av samme kjønn, har erfaring fra samme bydel. Funnene fra studien vil derfor ikke uten videre kunne generaliseres og overføres til andre arenaer. Når det gjelder intern validitet, handler det om konsistens mellom studiens funn og teorigrunnlag (Larsen, 2017, s. 94). Intervjuvaliditeten styrkes ved at man er nøyaktig i transkripsjonene og unngår empatisk fortolkning (Krumsvik, 2014, s. 133). Etter å ha gjennomført intervjuene, transkriberte jeg dem samme dag.

### 3.5 Analyseprosess

Oppgaven har en fenomenologisk tilnærming, ettersom jeg utforsker lærernes erfaringer som et fenomen. I fenomenologisk forskningsdesign er meningsanalyse blant det mest vanlige (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100-102). Årsaken til dette er at hensikten er å komme frem til en forståelse av informantenes meninger og opplevelse av et fenomen. Det er informantenes selvforståelse som gjengis i datamaterialet. I et hermeneutisk preg vil forskerens kritiske eller fortolkende stemme være mer tydelig, noe som til dels kommer frem når resultatene senere i oppgaven drøftes opp mot teorigrunnet.

Som et ledd i analysearbeidet leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger. Dermed kunne jeg fortette og trekke ut den meningsbærende informasjonen som var interessant for studiens problemstilling. Deretter fulgte en kodingsprosess, der jeg systematiserte materialet i ulike kategorier for senere å finne sammenhenger og kunne sammenligne innhold på tvers av intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101).

En svakhet med intervju som metode, er at jeg i løpet av analyseprosessen kom frem til flere spørsmål som kunne vært interessante å stille informantene. Dermed kunne oppfølgingsintervju vært interessant for å avdekke mer, men på grunn av oppgavens omfang lot ikke dette seg gjøre.

### 3.6 Forskningsetiske hensyn

Som forsker har man særlig tre hensyn å ta: Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, plikt til å respektere informantenes privatliv, samt ansvar for å unngå skade (Nerdrum, referert i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). I forkant av intervjuene fikk informantene utdelt informasjonsskriv, der blant annet formålet med studien og deres rett til å trekke seg kom tydelig frem. Det inneholdt også samtykkeskjema, og på den måten innhentet jeg deres informerte samtykke til å delta i studien.

Spørsmål ble formulert på en slik måte at informantenes taushetsplikt overfor elevene ble ivaretatt. I begynnelsen av intervjuene gjorde jeg det klart at studien omhandler lærere og deres erfaringer, og ikke enkeltelever. Samtidig ble informantene minnet på å utelate navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger ved omtale om elever (NSD - Norsk senter for forskningsdata, 2018). Intervjuene ble transkribert i etterkant, og lydopptakene slettet. Når det gjelder sitater fra informantene som presenteres i resultatdelen, er disse direkte basert på transkripsjonene, men gjengitt på en mer sammenhengende måte enn muntlig språk ofte blir (Krumsvik, 2014, s. 136). Dette er gjort uten å endre meningsinnholdet, og bakgrunnen for valget er å unngå stigmatisering av informantene samt gi leseren en bedre leseropplevelse.

En av årsakene til at jeg valgte et lærerperspektiv i denne studien, var knyttet til hensyn til elevene. Jeg er usikker på hvordan det vil oppleves for elever å bli intervjuet og «stemplet» som stille og innagerende. På en side kan det være godt å bli sett og anerkjent, men det kan også være en bekreftelse på og forsterkning av deres selvoppfatning som «den stille». Dette knytter jeg til overnevnte punkt om å unngå skade. Det kan riktignok være hensiktsmessig å vurdere hvor mye eller lite informantene på forhånd skal få vite om studien, men det oppleves som uetisk å skulle forkle spørsmålene som noe annet enn det de der, ettersom et sentralt punkt for forskning er at den skal være transparent.

Denne studien eksisterer ikke i et vakuum, og både berørte lærere, foresatte og elever kan i ettertid komme til å lese den – og selv om alle hensyn til personvern er fulgt, jeg vil nødig at noen kjenner igjen seg selv eller situasjoner. Når det gjelder anonymisering, er den aktuelle

skolen vagt plassert geografisk, informanter er gitt pseudonymer og omtales i gruppene små- og mellomtrinn.

## 4.0 Resultater og drøfting

I denne delen av oppgaven presenterer og drøfter jeg resultatene jeg har kommet frem til. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt ut de mest relevante og interessante funnene i henhold til problemstillingen. Sitater fra informantene trekkes frem og presenteres under pseudonymene Anne og Bodil, og drøftes i lys av gjennomgått teori.

Jeg har valgt å presentere funnene i fire kategorier: (1) Kjennetegn på elever med innagerende atferd, (2) utfordringer i klasserommet, (3) inkludering, (4) tilpasninger og relasjonsarbeid.

### 4.1 Kjennetegn på elever med innagerende atferd

Informantene ble spurt om hva de mener kjennetegner elever som viser innagerende atferd. Begge beskrev elever som var stille, litt anonyme og som gjør lite ut av seg i klasserommet. Anne beskrev gruppen slik: «Det virker som om de ikke vil være til bry», mens Bodil trakk frem følgende: «Det er nesten som om de prøver å gjemme seg litt unna». Begge fortalte videre at disse elevene ikke sier så mye, og at de gjerne unngår å svare på direkte spørsmål: «Hvis du spør om noe får du gjerne skuldertrekk eller «jeg vet ikke» til svar» (Bodil). I tillegg mente Bodil at elevene kan fremstå som usikre og triste: «De kan virke usikre. Av og til kan du se det på ansiktsuttrykket, jeg vil ikke si at de er mimikkløse, med de kan virke som om de er litt lei seg» (Bodil).

Dette passer med Ingrid Lunds (2012) beskrivelse av at elever med innagerende atferd kommuniserer uttrykk som sårbarhet, usikkerhet og engstelse, og at de kan virke avvissende, tilbaketrukket og deprimerte. Når det gjelder elever med introvert personlighet eller *social disinterest*, ser ikke denne beskrivelsen ut til å passe. De introverte elevene vil, ifølge Paulsen og Brus (2016) firedeling av elever med innagerende atferd, være sosialt kompetente og ikke oppleve stort ubehag i sosiale settinger. Elever med introvert personlighet vil kanskje være stille, unngå å ta ordet og trekke seg unna det sosiale



samspeilet, men forskjellen kan ligge i at de ikke føler behov for å gjemme seg eller unngå oppmerksomhet, og de vil gjerne kunne svare helt fint på direkte spørsmål. Av den grunn virker det mer passende at elevene Bodil beskriver er enten sjenerte/utrygge eller nedstemt/deprimerte, ettersom de kommuniserer tristhet og usikkerhet. Annes utsagn («Det virker som om de ikke vil være til bry») er mer moderat.

### **Alder og årsak**

En av informantene mente innagerende atferd kom mer til syne når elevene ble litt eldre. «Det er lettere å se tegnene på de større trinnene. Når de er små er det ofte litt mer sprell i barna uansett, mens når de blir eldre blir den stille atferden tydeligere» (Bodil). Kanskje kan Bodils utsagn henge sammen med identitetsutvikling og krystallisering av selvoppfatningen? Ettersom barne- og ungdomsårene er en særlig avgjørende periode i utviklingen av selvoppfatningen, kan det på en side fremstå som sannsynlig at elevene blir mer tydelige i sin oppførsel jo eldre de blir. Som tidligere nevnt har Nordahl et al. (2005, s. 37) funnet at innagerende atferdsproblematikk blir mer vanlig jo eldre elevene blir. Dette underbygger Bodil med sin observasjon. Dersom den innagerende atferden kommer mer til syne jo eldre eleven blir, kan det ha bakgrunn i at man forventer en annen type atferd fra eldre elever. Dette kan knyttes til at problematferd sees på som vedvarende atferd som bryter med aldersadekvat oppførsel (Nordahl et al., 2005), og som vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 1998).

På den andre siden er usikkerhet noe mange kan «vokse av seg» ettersom man kan bli tryggere på seg selv og egen identitet jo eldre man blir. Dette synet forutsetter imidlertid at den innagerende atferden ikke skyldes stabile personlighetstrekk, men endring i selvoppfatning, miljøfaktorer eller lignende. Når det gjelder hva sjenanse eller utrygghet kommer av, kan det i noen grad knyttes til biologiske disposisjoner hos eleven, men også miljø og de foresattes oppdragerstil ser ut til å være relatert. En autoritær oppdragerstil kan korrelere med sosial isolasjon og tilbaketrukket atferd hos barn. På motsatt side ser en autoritativ oppdragerstil ut til å henge sammen med utvikling av høy sosial kompetanse (Coplan et al., 2004, s. 245). Det kan tenkes at oppdragerstil i noen grad kan virke kompensere for medfødte disposisjoner, og dersom eleven er «heldig» med både

foresatte og lærere kan utvikling av en trygg selvoppfatning kanskje fungere som motkraft til disposisjon for sjenanse eller sosial utrygghet.

#### 4.2 Utfordringer i klasserommet

Lærerne hadde nokså ulik oppfatning av hvordan det var å ha elever med innagerende atferd i klassen. Anne erfarer en på side at elever med innagerende atferd er stille, flittige og faglig sterke elever. Videre beskriver hun en faglig sterk gruppe, som når hun først får dem i tale, har godt ordforråd og tydelig godt støtteapparat rundt seg: «Det er tydelig at dette er barn som blir snakket *med*, og ikke til» (Anne). Ut fra dette kan det tenkes at Annes erfaring gjelder elever med introvert personlighet, som fungerer godt sosialt men i stor grad foretrekker å være alene.

Dette understreker poenget om at innagerende atferd i seg selv ikke behøver å være et problem. Innagerende atferd blir i mindre grad enn utagerende atferd ansett som atferdsproblem, men det er viktig at lærere ikke bruker dette som hvilepute. Selv om en type atferd ikke er et problem for omgivelsene, kan den være det for eleven det gjelder, for eksempel dersom den hindrer læring eller trygge relasjoner (Lund, 2012). At elever er «stille og flittige» er ikke tilstrekkelig dersom en elev opplever ubehag, blir ekskludert, ikke mestrer sosialt samspill eller at atferden hemmer læring. Et sentralt moment er at bakenforliggende årsak til innagerende atferd ikke synlig, og nettopp av den grunn er lærerens relasjon til eleven sentral for å avdekke eventuelle tilleggsproblemer.

Bodil erfarer på den andre siden flere utfordringer med de stille elevene; hun opplever dem som mer ensomme, unnvikende og triste, og beskriver at de skiller seg ut som faglig svakere: «Jeg synes de ofte henger litt etter. Det kan se ut som de jobber, men når du går inn i arbeidet og sjekker, så er det kanskje ikke riktig, eller de har ikke gjort så mye som du tror. Så jeg tror mange lærere kan bli litt lurt». Dette kan henge sammen med at noen elever forsøker å unngå oppmerksomhet. Dersom elevenes mål er å unngå å tilkalle seg oppmerksomhet, kan man ut fra aktørperspektivet se på atferden som et rasjonelt valg (Nordahl, 2010). Ved å late som om de jobber, slipper de å havne lærerens søkeblikk. Uavhengig av elevens intensjon, kan atferden være hemmende for læring og utvikling dersom den gjør at eleven blir stående fast i arbeidet og ikke våger å be om hjelp.

Dersom det dreier seg om unnasluntring eller somling, kan dette også sees i sammenheng med uheldige attribusjonsmønstre. En konsekvens av negative attribusjonsmønstre der eleven attribuerer nederlag til indre, stabile årsaker, kan være at eleven unngår eller blir passive i møte med faglige utfordringer (Bru, 2011, s. 24). Det kan resultere i strategier som å dra ut tiden, og er en mestringsstrategi som ikke bygger opp elevens selvoppfatning.

### **Verbal passivitet**

Begge informantene er imidlertid enige om at elevene det gjelder sjeldent tar ordet i klasserommet: «De er stille, sier ikke så mye» (Anne) og «De sier ikke så mye, og svarer gjerne på spørsmål med et skuldertrekk» (Bodil). Fra et synspunkt kan det hevdes at elevenes taushet er en situasjonsbestemt reaksjonsmåte, og lærere kan komme til å tolke tausheten som en egenskap ved eleven (Høgmo, referert i Hoel, 1999, s. 40). Uavhengig av årsak får de stille elevene mindre tilgang til språk, taletrening og til det sosiale samspillet.

Det er funnet sammenheng mellom verbal passivitet og selvoppfatning. Det hevdes at språkbruken som kjennetegner stille elever, er typisk for personer som forventer at deres utsagn ikke har noen interesseverdi for andre, at de ikke kommer til å bli hørt, og at de kommer til å bli avbrutt eller si noe feil (Lauridsen, referert i Hoel, s. 40). Med en slik forventning er det kanskje ikke så rart at enkelte elever velger å tie.

Bodil fremhever at det som for alle elevgrupper er variasjoner i klasserommet: «Noen gjør jo det de skal, og da går jo det faglige fremover, men da viser det seg kanskje på det sosiale, ikke sant?». Ut fra dette fremstår det som tydelig at Bodil erfarer at det stort sett «er noe» med de stille elevene; enten svikter det faglig, eller så svikter det sosialt. Kanskje kan dette knyttes til hvordan elever med innagerende atferd oppfattes som mindre intelligente enn mer verbalt aktive elever?

### **4.3 Inkludering**

*Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* skal erstatte læreplanverkets *generelle del* og *prinsipper for opplæringen*. I den nye overordnede delen av læreplanverket slås det fast at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den norske skolen skal være en

inkluderende skole, og man kan skille mellom faglig, sosial og psykisk inkludering. Faglig inkludering innebærer at elevene deltar aktivt i et faglig fellesskap, sosial inkludering handler om vennskap, sosial aktivitet og samspill med andre, mens psykisk inkludering dreier seg om elevens subjektive opplevelse av sin situasjon på skolen (Overland, 2015). Ut fra denne beskrivelsen ser vi at det for elever med innagerende atferd er mange arenaer de kan falle utenfor på.

Når det gjelder den sosiale inkluderingen, forteller begge informantene at de har brukt friminutt og spill som arena for å hjelpe elever med innagerende atferd å skape relasjoner til medelever og bli inkludert sosialt. «Jeg lager iblant avtaler om at en gruppe kan få lov til å sitte inne i friminuttet og spille spill. Det krever at du bruker av litt av din egen tid, men det er det verdt» (Bodil). Dette kan sees i sammenheng med at man ved å gi av seg selv og egen tid kan vise at man verdsetter elevene og bidra til å bygge tillit – noe som er essensielt for relasjoner. Et relevant poeng er at mens noen elever trenger ekstra trening i enkelte fag, kan andre elever trenge sosial ferdighetstrening (Ogden, 2015, s. 169). Det er sentralt at elevene anerkjennes for den de er, tilbys støtte på de områdene det trengs og ikke utsettes for endringsforsøk.

### **Ensomhet og vennskap**

Når det kommer til det sosiale samspillet mellom elevene, trekker Anne frem følgende: «Selv om barn er stille i klasserommet, behøver de ikke være det i friminuttene. De går rundt og prater, og er rolige i lek. Det er lite konflikter rundt dem». Hun erfarer at andre elever gjerne trekker seg til dem, og opplever ikke de stille elevene som ensomme. Bodil har også her andre erfaringer, og beskriver at de stille elevene kan trekke seg unna andre: «Noen trekker seg selv unna, gjerne allerede i garderobesituasjonen før de skal ut, sånn at de andre går fortere ut. Da slipper de å ta stilling til om de skal skynde seg ut sammen med noen eller ikke».

At en elev selv trekker seg unna andre kan tyde på flere ting. Blant annet kan vi igjen trekke frem begrepene *introvert personlighet* og *social disinterest* – de foretrekker å være alene, men vil neppe føle behov for å skjule det. Mer alvorlig er det at unnvikende atferd kan skyldes andre faktorer, som nedstemthet, sosial avvisning eller utenforskap av ulike årsaker.

Bodil forteller videre: «Det var en elev som alltid var veldig rask eller veldig treg med å komme seg ut i friminuttene. Etter hvert fant vi ut at eleven pleide å gjemme seg på toalettet eller i gangene hvert friminutt». Dette understreker at ensomhet kan være skambelagt, og elever kan gå langt i å dekke over eller forsøke å skjule at de er ensomme. En utfordring er nok en gang at man ikke umiddelbart kan observere hva som er årsak til atferden, og det å skape trygge relasjoner fremstår derfor som avgjørende for at elevene skal kunne åpne seg om eventuelle problemer. Dette bekrefter Bodil med sin kommentar: «Du må ha en god relasjon, for det er der du får innpass, og kanskje de tør å åpne seg».

### **Psykisk helse**

Elevenes læringsevne blir påvirket av deres psykiske helse, personlige og sosiale problemer (Woolfolk, 2004, s. 113). Det er med andre ord ikke så lett å drive god undervisning når elevene bærer på større bekymringer enn hva kvadratroten av 25 er. Tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen har i et intervju uttalt at lærers primære oppgave er å drive med undervisning (Tjora, 2017), men å løsrive undervisning fra relasjonsarbeid lar seg sjelden gjøre i grunnskolen. Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er viktig for elevenes utvikling, både sosialt og faglig. Samtidig er positive relasjoner til jevnaldrende forbundet med god skoletilpasning, gode faglige prestasjoner og en positiv selvutvikling (Ma & Neuharth-Pritchett, 2006, s. 38).

#### **4.4 Tilpasninger og relasjonsarbeid**

Muntlighet er som nevnt en av de fem grunnleggende ferdighetene i skolen. På dette punktet trekker begge informantene frem at de gjerne lar elevene øve på eller gjennomføre muntlige fremlegg i mindre grupper. Bodil poengterer følgende: «Jeg pleier aldri å sette dem til å svare på stedet. Det vil bare være veldig ubehagelig for dem, og skape negative følelser rundt det å være aktiv muntlig». Denne strategien fra Bodil kan bidra til at elevene føler seg trygge på henne, noe som er en viktig del av lærer-elev-relasjonen. Videre beskriver hun hvordan hun lager avtaler på forhånd, for eksempel når det gjelder høytlesning: «For at elevene skal bli mer selvsikre og tørre å svare, kan vi avtale høytlesing på forhånd. Da får de vite hva og når de skal lese, og sånn får de vist og erfart i klasserommet at de mestrer». Dette kan være med på å opprettholde en følelse av kontroll for eleven, og forutsigbarhet kan være et godt virkemiddel for å forhindre usikkerhet. Samtidig kan det bidra til et

inkluderende læringsmiljø der også de mindre verbalt aktive elevene får mulighet til å delta på sine premisser.

Å la eleven «slippe unna» muntlige fremlegg kan i mange tilfeller være en bjørnetjeneste. Ut fra teori om mestringsforventninger, trenger man autentiske mestringserfaringer for å bygge en positiv selvoppfatning og forventning til egne evner. Samtidig vil det å la eleven slippe å gjennomføre, kunne signalisere at «du trenger ikke, stakkar» - noe som kan bekrefte elevens bilde av seg selv om annerledes eller mindre kompetent enn de andre. Da fremstår det som mer hensiktsmessig å tilrettelegge på en slik måte at alle elevene kan gjennomføre, om enn på ulike måter. En idé kan være å ha små oppgaver, ha tydelige vurderingskriterier, sette delmål og gi konkrete ting å øve på for å gjøre prosessen overkommelig. Videre kan fremlegg gjøres i ulik gruppestørrelse, eller man kan gjøre videoopptak av presentasjonen. Uavhengig av metode vil et trygt klassemiljø være viktig for utfallet.

### **Å se elevene**

Gjennom flere av Annes utsagn kommer det frem at hun og hennes kolleger har et aktivt samarbeid på trinnet rundt elever med innagerende atferd: «Vi passer på å se dem, bruker navn, sjekker leksene og fremmer de stille elevene. Vi snakker høyt om dem i klassen, for de gjør det ikke selv. Det skal ikke være noen stille, glemte barn». Gjennom å ha et bevisst forhold til dette kan lærerne vise at de ser elevene, og verdsetter både dem og arbeidet deres. Et sentralt prinsipp i det norske skolesystemet er at skolen skal gi like muligheter, og hindre at skolen produserer sosial ulikhet. Etersom det er vist at lærere oftere henvender seg til elever som er muntlig aktive, og vurderer verbalt passive elever som mindre intelligente enn de faktisk er, fremstår Annes praksis med å fremme de stille elevene og deres innsats som en anerkjennende arbeidsmåte.

Anne beskriver at de tilrettelegger for at elevene skal oppleve mestring, blant annet ved å plassere dem sammen med noen de er trygge på i klasserommet, og la dem jobbe på grupperom for å få bedre arbeidsro rundt seg: «Vi prøver å roe litt ned rundt dem, for hvis det blir mye uro så responderer de ikke godt på det». Hun trekker frem ordtakene «like barn leker best», og opplever at stille elever ofte finner hverandre. Dette tar Anne og kollegene hensyn til når de setter sammen grupper og planlegger klassekart, men hun poengterer:

«For at de skal bli inspirert og utfordret, grupperer vi dem annerledes i kroppsøving». Da erfarer hun at elevene som viser innagerende atferd kan strekke seg lenger og våge mer.

### **En trygg voksen**

Bodil trekker frem trygghet som nøkkelegenskap: «De må vite at du er en trygg voksen, at du er en de kan komme til. Helt fra starten må du bare være der, vise interesse, spørre og gi litt av deg selv». Videre forteller Bodil at hun gjerne går litt sakte frem for å bli kjent, og hun er tydelig på at det er hennes ansvar å etablere relasjonen. Hun oppsummerer lærerjobben slik:

I bunn og grunn handler alt om relasjon. Hvis du ikke har en personlig relasjon og hvis eleven ikke føler seg trygg på deg, så kan du prøve veldig mye uten at det vil fungere, for eleven er ikke trygg på at du er der. (Bodil)

Som tidligere nevnt er den voksnes væremåte med på å bygge tillit og skape grunnlag for en god relasjon. Ifølge Drugli og Nordahl (2014) er en relasjon læringsfremmende dersom baserer seg på at læreren viser respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. I motsatt ende finner vi elever som til stadighet blir oversett av signifikante voksne. Ignorerte elever vil stå i fare for å en uklar eller negativ selvoppfatning (Drugli & Nordahl, 2014).

I dagens skole har relasjoner og samhandling en sentral rolle. Kanskje kan man hevde at det sosiokulturelle læringssynet er en praksis som favoriserer ekstroverte elever? Eller kanskje er det nettopp i samarbeidet mellom ulike personlighetstyper og læringsstiler at læringen får en ekstra dimensjon av ikke bare fag, men sosial kompetanse, kommunikasjon og samarbeidstrening for både introverte og ekstroverte. Uavhengig av dette kan det være hensiktsmessig å formidle til elever, foreldre og kolleger at man kan se på introversjon som en styrke, og ikke en mangel. At man oppfordrer elever som viser innagerende atferd til «å komme ut av skallet» er nok velment, men det kan fremstå som om man ønsker å endre elevene i stedet for å tilpasse undervisningen (Ogden 2015 s. 169). Å gjentatte ganger blir møtt med signaler om at man burde endre seg, kan påvirke elevens selvoppfatning negativt. At elever er stille, betyr ikke at de er uinteresserte, umotiverte eller vanskelige. Kanskje har elevene med et mer stillferdig lynne et særlig talent for dybdelæring?

En ting er sikkert - jo bedre man kjenner elevene, jo bedre kan man tilrettelegge og tilpasse opplæringen. Gjennom å skape gode relasjoner kan man bli kjent med elevene og avdekke hvilke behov de har, hvordan de lærer best og hvilke ferdigheter de behøve å trene på akkurat nå. Samtidig kommer man nærmere innsikt i elevens livsverden - er eleven deprimert, eller holdes utenfor fellesskapet? Er han sjenert eller sosialt utrygg? Ønsker eleven mer kontakt med andre, eller er han tilfreds? Mestrer eleven skolehverdagen og de utfordringene han møter der? Hvordan er den faglige progresjonen? I hvilken grad opplever eleven mestring eller nederlag i skolehverdagen? Disse spørsmålene kan være nyttige i arbeidet med å tilrettelegge for mangfoldet i elevgruppen.

## 5.0 Konklusjon

I arbeidet med denne studien har jeg undersøkt hvilke utfordringer lærere opplever å ha med elever som viser innagerende atferd i klassen. Som presentert kan innagerende atferd forstås som en type atferd der følelser vendes innover, og man kan fremstå som sårbar, usikker, deprimert, avvisende, tilbaketrukket og engstelig. Atferden kan komme av ulike årsaker, og kan kategoriseres som problematferd dersom den er til hinder for samarbeid, trygge relasjoner, læring og utvikling. Ved hjelp av gjennomgang av litteratur samt intervju med to lærere, har jeg kommet frem til følgende:

Lærerne i studien opplevde å ha noe ulike utfordringer med elever som viser innagerende atferd i klassen. Begge var enige om at disse elevene skiller seg ut med tanke på muntlighet, men at man nokså enkelt kan tilpasse undervisningen for å legge til rette for mestring. En annen utfordring er knyttet til elevenes utrygghet, og at lærer-elev-relasjonen kan ta lang tid å etablere. Begge lærerne trakk frem relasjoner som særdeles viktig, og mente det kan lønne seg å gå sakte frem og by på seg selv i arbeidet med å etablere en god relasjon. En tredje utfordring er at elevene kan ha vanskelig for å si ifra dersom noe er galt, at de ikke nødvendigvis ber om hjelp når de trenger det, og at de i noen tilfeller kan forsøke å skjule at de er ensomme.

Når det kommer til inkludering, vennskap og faglig progresjon var lærerne delt. Den ene opplevde elevene med innagerende atferd som rolige, faglig sterke og sosialt inkludert. Den



andre læreren opplevde flere utfordringer; at elevene oftere enn andre var triste, hadde tilleggsproblemer, hang etter faglig eller var utenfor sosialt.

Dette viser at elever som viser innagerende atferd er en heterogen gruppe, og atferden som kommer til syne kan ha bakgrunn i en rekke ulike faktorer. Det kan også tyde på at vi oppfatter atferd ulikt, men ettersom mine data er basert på informantenes selvrepresentasjon, kan jeg ikke slå fast at det gjelder i dette tilfellet. Likevel vil jeg understreke at vi ikke uten videre kan vite hva atferd skyldes. Ved å være trygge voksne som er tilstede for elevene, kan vi åpne for at de som har det vondt kan få hjelp. Ved å støtte og utfordre elevene både i og utenfor klasserommet kan vi bidra til å minske ubehaget den innagerende atferden *kan* medføre, og jo bedre man kjenner elevene, jo bedre kan man tilrettelegge og tilpasse opplæringen. Gjennom å skape en god relasjon, kan man bli kjent med eleven og avdekke hvilke behov han har. Som sagt handler det ikke om å endre eleven, men legge til rette for mestring, læring og utvikling på ulike arenaer.

Å la elevene skli under radaren og «slippe unna» for eksempel muntlige fremlegg fremstår som misforstått godhet. Ut fra det jeg har presentert, ser det ut til at man har mye å vinne på å støtte elevene, sette konkrete delmål og øve, gi strategier og tilby mestringserfaringer. Ved å bygge stillaser kan vi hjelpe elevene videre til neste proksimale sone, og virkemidler læreren kan bruke er å arbeide aktivt og bevisst med egen relasjonskompetanse, finne arenaer der interaksjon er mulig, og være trygg, åpen og tilstede.

Skolen skal tilby likeverdige muligheter. Vi kan se på språk som redskap for å tenke, samhandle, utforske, skape mening, og ikke minst et medium for læring. I skolen kan vi gi elevene rikelig med tilgang til både muntlig og skriftlig språk, og av den grunn er det sentralt å bygge en god klasseromskultur og godt læringsmiljø med toleranse for ulikheter, slik at alle elever får samme mulighet til å utvikle sin språkkompetanse, sine taleevner og sosiale ferdigheter, for å på sikt få bedre muligheter til å delta i demokrati, samfunn, arbeidsliv og sosiale samspill.

Kanskje er det et ekstrovert ideal i vårt samfunn. Likevel kan vi som lærere formidle til alle elevene at de er gode nok som de er, gjennom måten vi møter dem på og tilbakemeldingene

vi gir. Læreplanen fremhever at den viktigste oppgaven pedagoger har er å formidle til elevene at de er i stadig utvikling, slik at de får tiltro til egne evner (Utdanningsdirektoratet, 2006). Som lærere kan vi ruste elevene til å mestre livet, og ikke la de gro fast i unødvendige handlingsmønstre.

Lærerens arbeid er både formidling, ledelse, omsorg, kunnskapsarbeid og relasjonsarbeid. På mange måter kan arbeidet virke endeløst, og lar seg ikke ligge igjen på arbeidsrommet når arbeidsdagen er over. Selv om relasjonsarbeid til tider kan være kaotisk, kan det med de rette virkemidlene gi fantastiske resultater. Jeg åpnet oppgaven med et utdrag fra *Snill* av Dahle og Nyhus, og for å illustrere hvordan mye kan endre seg med en god relasjon, velger jeg å avslutte med et dikt av Trygve Skaug:

Dette  
er ikke tiden  
for å sette hardt mot hardt  
prøv å sette mykt mot hardt du  
da kommer alt ut av balanse  
og ned blir opp  
og kald blir varm  
og hun blir plutselig  
ei du kan se i øynene.

Fra: *Følg med nå*, av Trygve Skaug, (2019), Oslo: Cappelen Damm

## 7.0 Litteraturliste

- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development* (33), s. 250-259. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/38139071\\_Beyond\\_Social-Withdrawal\\_Shyness\\_Unsociability\\_and\\_Peer\\_Avoidance](https://www.researchgate.net/publication/38139071_Beyond_Social-Withdrawal_Shyness_Unsociability_and_Peer_Avoidance)
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. & Armer, M. (2004). Do You "Want" to Play? Distinguishing between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), s. 244-258. doi:10.1037/0012-1649.40.2.244  
Hentet fra <https://psycnet-apa-org.galanga.hvl.no/fulltext/2004-11032-010.pdf>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2014, 27. okt. 2014). Dyrk lærernes relasjons-kompetanse. Hentet fra <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-68). Oslo: Abstrakt forlag.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hoel, T. L. (1999). "Den første gang, den første gang..." : bygging av munnleg klasseromskultur i norskfaget. I A. Roe & F. Hertzberg (Red.), *Muntlig norsk* (s. 37-53). Oslo: Tano Aschehoug.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/ov-erordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2011). Selvbilde og selvregulering som sentrale utviklingsprosesser i barneskolealder. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 157-177). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen* (K. Hemmer, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ma, I. & Neuharth-Pritchett, S. (2006). Review of Research: Temperament and Peer Relationships. *Childhood Education*, 83(1), s. 38-43.  
doi:10.1080/00094056.2006.10522875
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring : utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (s. 131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Forord. I M. B. Drugli (Red.), *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel* (s. 6-8)
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NSD - Norsk senter for forskningsdata. (2018). Personverntjenester - Barnehage og skole.  
Hentet fra

[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage\\_skole.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html)

NSD - Norsk senter for forskningsdata. (2019). Personverntjenester - Vanlige spørsmål.

Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/index.html>

Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/elevatferd-og-laringsmiljo/id105365/>

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).

Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget.

Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (2010). Social Withdrawal and Shyness in Childhood: History, Theories, Definitions and Assessments. I K. H. Rubin & R. J. Coplan (Red.), *The Development of shyness and social withdrawal* (s. 3-20). New York: Guilford Press.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd: hvordan kan læreren møte elever med stille atferd?* Oslo: Gyldendal.

Tjora, H. (2017). En spyttklyse fra kunnskapsministeren Hentet fra

<https://www.nrk.no/ytring/en-spyttklyse-fra-kunnskapsministeren-1.13596265>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#undervisning-og-eiga-laring>

Utdanningsdirektoratet. (2016a). Muntlige ferdigheter. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). Lærer-elev-relasjonen. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016c). Relasjoner mellom elever. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>

Woolfolk, A. E. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Læreres relasjoner til de stille barna”*

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med denne bachelorgradsstudien ved Høgskulen på Vestlandet er å undersøke hva lærere opplever som utfordrende i møtet med elever med innagerende atferd. Fokus settes særlig på lærer-elev-relasjoner, klasse miljø og rutiner i skolehverdagen. Studien er rettet mot læreres perspektiv, og handler ikke om spesifikke elever.

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

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du blir spurt om å delta fordi du er lærer i grunnskolen, og dine erfaringer og tanker rundt temaet er derfor interessante for prosjektet.

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

Studien innebærer deltakelse i et intervju med undertegnede student. Det vil ta ca. 20 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, og lydfilen slettes etter å ha blitt transkribert.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålet vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun intervjuer har tilgang til lydopptak fra intervjuet, og lydfilen slettes når intervjuet er transkribert.
- Når intervjuet er transkribert, vil det ikke inneholde noen identifiserbare opplysninger.
- Hverken navn eller kontaktopplysninger oppbevares i tilknytning til prosjektet.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 01.06.2019. Opplysningene dine vil ikke kunne knyttes til prosjektet.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

## Vedlegg 1 – Informasjonsskriv s. 2/2

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskulen på Vestlandet ved
  - student Heidi Hungnes, på epost ([180265@stud.hvl.no](mailto:180265@stud.hvl.no)) eller telefon 92 29 01 63, eller
  - veileder Ina Kristin Johnsen Olsen, på epost ([Ina.Kristin.Johnsen.Olsen@hvl.no](mailto:Ina.Kristin.Johnsen.Olsen@hvl.no)) eller telefon: 55 58 76 17
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye, på epost ([personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no)) eller telefon: 55 30 10 31.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Heidi Hungnes  
*Student*

Ina Kristin Johnsen Olsen  
*Prosjektansvarlig*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres relasjoner til de stille barna», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at det gjøres lydopptak av intervjuet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.19.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2 – Intervjuguide

### Intervjuguide

I disse intervjuene vil jeg undersøke læreres refleksjoner rundt elever med (tegn til) innagerende atferd. Spørsmålene i intervjuguiden er tenkt å fungere som en overordnet ramme.

1. uformell prat
2. informasjon
  - a. fortelle kort om bakgrunn og formål for samtalen
  - b. gå gjennom informasjonsskriv - fortelle hva intervjuet skal brukes til, informere om taushetsplikt og anonymitet
  - c. informere om opptak, sørge for samtykke

### *Starte opptak*

Hva legger du i begrepet innagerende atferd?

Hva mener du kjennetegner stille elever/med innagerende atferd?

Hvilke erfaringer har du med «stille» elever/elever med tegn til innagerende atferd?

Hvordan vil du beskrive de stille elevene i klasserommet?

Hvordan vil du beskrive de stille elevene i overgangssituasjoner?

Hvordan vil du beskrive de stille elevene i friminuttene?

Hvilke utfordringer ser du at skolen har med de stille elevene?

Hva opplever du at er de største behovene elevene som viser innagerende atferd har?

Hva slags arbeid gjør du som lærer med tanke på denne elevgruppen?

Hva legger du i begrepet inkluderende læringsmiljø?

Fortell om hvordan du jobber med din relasjon til de stille elevene.

Med tanke på denne elevgruppen, hva refleksjoner gjør du deg om rutiner og struktur i skolehverdagen?

Hva tenker du om elevenes plassering i klasserommet? Både hvis de får velge selv, og hvis du velger for dem.

Tanker om TPO

Arbeidsmetoder – hva foretrekker elevene? Individuelt/gruppe? Gruppering: stille med stille eller blandet?

Sosial kompetanse

Mestring

Ensomhet, vennskap

Trygghet, inkludering

Respekt for grenser

Muntlighet

Faglig progresjon

Atferdsmønster

Andre instanser, helsesykepleier, PPT, BUP.

Oppsummering/avslutning. Er det noe du vil legge til? Takke for deltakelsen.