

Stine Norevik Gjertsen

## De usynlige elevene i grunnskolen

- *En kvalitativ undersøkelse av innagerende adferd og anerkjennelse i grunnskolen*

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på allmennpedagogikk

NLA Høgskolen Bergen

Våren 2021

Veileder: Gunhild Hagesæther

© 2021 Stine Norevik Gjertsen

«De usynlige elevene i grunnskolen»

[StineGjertsen@hotmail.com](mailto:StineGjertsen@hotmail.com)

Tlf: 4795928036

NLA Høgskolen Bergen

[www.nla.no](http://www.nla.no)

## Sammendrag

Temaet for denne undersøkelsen er elever med innagerende adferd og anerkjennelse i ungdomstrinnet. Problemstillingen som danner grunnlaget for studien, er: *Hvordan kan lærere tilrettelegge og anerkjenne elever med innagerende adferd i grunnskolen slik at de får hjelp til å mestre livet og skolegangen?* Studien tar sikte på å undersøke mer om hva lærere gjør i forhold til elever med denne type adferd i skolen for å anerkjenne dem. Samtidig foreligger det et ønske om å belyse innagerende adferd i skolen. Det er lærere sitt perspektiv som bidragsytere som skal belyses i forhold til innagerende adferd og anerkjennelse og videre diskuteres i forhold til aktuell teori.

Tidligere forskning viser at 4 til 20 prosent av barn og unge har innagerende adferd, det vil si minst en elev per klasse (Gjertsen, 2013). Innagerende adferd innebærer at elevene vender seg innover og de kan videre oppfattes som avvisende, deprimerede, usikre og oppleve angst i skolen (Lund, 2014). Elever med innagerende adferd vil ofte føle seg og bli oppfattet som usynlige i klassen (Befring & Duesund, 2012). Videre vil elever med denne type adferd oppleve ulike utfordringer i klassesituasjoner. det gjelder læring, sosial samhandling, liten tro på egen kompetanse og dårlig selvoppfatning. De har videre oftere psykiske tilleggsvansker som kan oppleves utfordrende for dem. Det hevdes imidlertid i St.meld nr. 16 (2015 - 2016) at det er lærere som er ansvarlig for at elevenes møte med skolen blir positivt slik at elevene får motivasjon og interesse som fører til læring. Samtidig kommer det frem ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) at gode relasjoner skaper anerkjennelse, og ifølge Lund (2004) må anerkjennelse ligge til grunn for hvert tiltak i tilrettelegging for elever med innagerende adferd (Lund, 2004).

Ettersom jeg ønsket å vite noe om informantenes meninger og opplevelser med tanke på å anerkjenne elever med innagerende adferd valgte jeg kvalitativ tilnærming og semistrukturert intervju. Utvalget i studien består av 4 lærere med lærerutdanning med videreutdanning i spesialpedagogikk og videreutdanning i tilpasset opplæring.

Resultatene kommer frem av hermeneutisk tilnærming og analyse med søkelys på mening. Funn tyder på at metoden informantene jobber for å tilrettelegge og anerkjenne elever med innagerende adferd samsvarer mye med det forskere anbefaler. Ut ifra funn som kommer frem i min studie vil det være ulike tiltak lærere kan bruke for å anerkjenne elever med innagerende adferd. Ved å ha søkelys på det sosiale og det som elevene mestrer godt i tillegg til et trygt og forutsigbart klassemiljø vil det bidra til å anerkjenne elevene med innagerende adferd. Det

kommer derimot frem at skolene mangler ressurser og informantene etterlyser mer kompetanse om innagerende adferd.

## **Forord**

Dette er et resultat av et prosjekt som startet høsten 2019 og emnet er *De usynlige elevene i grunnskolen*. Dette prosjektet betyr utrolig mye for meg og det har vært både utfordrende og lærerikt.. Det føles uvirkelig å skrive slutten på oppgaven som har vært en stor del av tiden min de siste årene.

Aller først vil jeg takke informantene som stilte opp i en krevende tid. Skolene var i kriseberedskap grunnet Covid-19 som gjorde det vanskelig å få informanter og det betyr uendelig mye at dere ville stille opp i prosjektet mitt. Jeg vil også takke rektor Ingunn Lie som stilte opp på pilotintervjuet, Tusen takk!

Min veileder fra NLA Høgskolen, professor Gunhild Hagesæther har vært en fantastisk god hjelp og motivasjon. Tusen takk for din uendelige tålmodighet med meg, gode tilbakemeldinger og ikke minst at du har hatt tro på meg og mitt prosjekt! Takk for alt du har lært meg i prosessen og ikke minst alt jeg har lært i innspurten.

Jeg vil takke mine barn Gyda Amalie og Steffen Georg og. Dere har ventet i både glede og spenning lenge på at dette prosjektet skal bli ferdig. Tusen takk for deres gode hjelp i denne tiden, motivasjon og for å ha troen på meg. Takk til mine gode foreldre som har gjort det mulig for meg å fullføre utdanningen min.

Jeg vil også takke min samboer Robbin og mine gode venninner som i denne perioden har delt tanker og frustrasjon med meg, som alltid har hatt troen på meg og har vist støtte og heiet på meg hele veien mot mål.

Arbeidet med å fullføre en mastergrad midt i en internasjonal krise som Covid -19 og stengte skoler hadde jeg ikke forutsett og det gjorde at oppgaven tok lengre tid enn forventet. Utfordringene har vært mange, men jeg står igjen med mye lærdom og er glad for å kunne bruke min kunnskap i videre jobb.

## **Innholdsfortegnelse**

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 Formål med oppgaven .....	9
1.2 Bakgrunn for valg av tema .....	9
1.3 Problemstilling og definisjoner .....	10
1.3.1 Problemstilling .....	10
1.3.2 Definisjoner av sentrale begreper .....	10
1.4 Avgrensning .....	11
1.5 Struktur på oppgaven .....	11
<b>2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	<b>12</b>
2.1 Pedagogisk kompetanse .....	12
2.2 Definisjoner av innagerende adferd .....	13
2.3 Utfordringer og konsekvenser av innagerende adferd .....	14
2.3.1 Elever med innagerende adferd og utfordringer med denne type adferd .....	14
2.3.2 Ulike teorier på innagerende adferd og hvor vanlig er denne adferden .....	16
2.3.3 Utfordringer i klassesituasjoner for elever med innagerende adferd .....	17
2.3.4 Tilleggsvansker .....	19
2.3.5 Konsekvenser for senere skolegang dersom adferden ikke blir oppdaget .....	21
2.4 Tilrettelegging .....	23
2.4.1 Hvordan kan læreren tilpasse undervisningen for elever med innagerende adferd? .....	23
2.4.2 Hvordan lærere kan tilrettelegge for at elever med innagerende adferd skal bli sett av medelever .....	24
2.4.3 Tiltak med vekt på lærer-elev relasjonen .....	26
2.4.4 Hvordan kan lærere utfordre elever med innagerende adferd? .....	27
2.4.5 Har skolen noe tilrettelegging for elever med innagerende adferd? .....	28
2.5 Anerkjennelse .....	29
2.5.1 Ulike perspektiver på anerkjennelse .....	30
2.5.2 Hva kan lærere gjøre for at elevene med innagerende adferd skal føle seg anerkjent? .....	31
2.5.3 Hvor avhengige er elevene med innagerende adferd av å få anerkjennelse fra medelever? .....	34
2.5.4 Hvordan kan lærere hjelpe slik at elevene med innagerende adferd føler seg klare til videre skole og mestre situasjoner senere i livet? .....	35
2.5.5 Betydningen av anerkjennelse .....	36
2.6 Oppsummering .....	36
<b>3.0 VITENSKAPSTEORI OG METODE</b> .....	<b>38</b>
3.1 Vitenskapsteoretiske vurderinger .....	38

3.1.1 <i>Hermeneutikk</i> .....	39
3.1.2 <i>Induktiv tilnærming</i> .....	40
3.2 Valg av kvalitativ metode og intervju .....	40
3.3 Utarbeiding av intervjuguide .....	42
3.4 Utvalg av informanter .....	43
3.5 Gjennomføring av intervjuene .....	44
3.6 Bearbeiding.....	45
3.7 Etiske refleksjoner.....	46
3.7.1 <i>Personvern og meldeplikt</i> .....	48
3.8 Prosjektets kvalitet .....	48
3.8.1 <i>Validitet</i> .....	48
3.8.2 <i>Reliabilitet</i> .....	49
<b>4.0 ANALYSE OG RESULTAT.....</b>	<b>50</b>
4.1 Innagerende adferd.....	50
4.1.1 <i>Pedagogisk kompetanse</i> .....	50
4.2 utfordringer og konsekvenser for innagerende adferd .....	52
4.2.1 <i>Beskriv vanskene til elever med innagerende adferd dersom du har opplevd det</i> .....	52
4.2.2 <i>Hvor vanlig er innagerende adferd i klasser?</i> .....	55
4.2.3 <i>Hvilke utfordringer har elever med innagerende adferd i klassesituasjon?</i> .....	56
4.2.4 <i>Hvilke konsekvenser kan adferden få for senere skolegang?</i> .....	58
4.3 Tilrettelegging.....	60
4.3.1 <i>Hvordan tilpasser lærere undervisningen for elever med innagerende adferd?</i> .....	60
4.3.2 <i>Hvordan kan lærere tilrettelegge for at elever med innagerende adferd skal bli sett av medelever</i> .....	62
4.3.3 <i>Hvilke tiltak gjør lærere spesielt med tanke på lærer- elev relasjon?</i> .....	64
4.3.4 <i>Hvordan kan lærere utfordre disse elevene?</i> .....	65
4.3.5 <i>Har skolen noe tilrettelegging for elever med innagerende adferd?</i> .....	67
4.4 Anerkjennelse .....	68
4.4.1 <i>Hva kan lærere gjøre for at elever med innagerende adferd skal føle seg anerkjent?</i> .....	68
4.4.2 <i>Hvor avhengige er elever med innagerende adferd av å få anerkjennelse av medelever?</i> ...	69
4.4.3 <i>Hvordan kan lærere bidra slik at disse elevene føler seg klare til videre skole og mestre vanskelige situasjoner senere i livet?</i> .....	70
4.5 Avslutning .....	72
4.5.1 <i>Spørsmål om informantene ville tilføye noe om tema</i> .....	72
4.5.2 <i>Tiltak som kan være aktuell i tilrettelegging</i> .....	73
<b>5.0 DRØFTING.....</b>	<b>75</b>
5.1 Pedagogisk kompetanse.....	75

5.2 Definisjoner av innagerende adferd .....	75
5.3 Utfordringer og konsekvenser av innagerende adferd.....	76
5.3.1 Elever med innagerende adferd og utfordringer med denne type adferd .....	76
5.3.2 Ulike teorier på innagerende adferd og hvor vanlig er denne adferden .....	76
5.3.3 Utfordringer i klassesituasjoner for elever med innagerende adferd.....	77
5.3.4 Tilleggs vansker.....	78
5.3.5 Konsekvenser for senere skolegang dersom adferden ikke blir oppdaget .....	78
5.4 Tilrettelegging.....	79
5.4.1 Hvordan kan lærere tilpasse undervisningen for elever med innagerende adferd?.....	79
5.4.2 Hvordan lærere kan tilrettelegge for at elever med innagerende adferd skal bli sett av medelever.....	80
5.4.3 Tiltak med vekt på lærer- elev relasjon.....	80
5.4.4 Hvordan kan lærere utfordre elever med innagerende adferd?.....	81
5.4.5 Har skolen noe tilrettelegging for elever med innagerende adferd? .....	82
5.5 Anerkjennelse .....	83
5.5.1 Hva kan lærere gjøre for at elevene med innagerende adferd skal føle seg anerkjent?.....	83
5.5.2 Hvor avhengige er elevene med innagerende adferd av å få anerkjennelse fra medelever? .....	84
5.5.3 Hvordan kan lærere hjelpe slik at elevene med innagerende adferd føler seg klare til videre skole og mestre situasjoner senere i livet? .....	84
5.5.4 Betydningen av anerkjennelse .....	85
5.6 Oppsummering.....	85
<b>6.0 KONKLUSJON .....</b>	<b>86</b>
6.1 Hvilke utfordringer og konsekvenser kan innagerende adferd ha for elevene? .....	86
6.1.1 Utfordringer for elever med innagerende adferd i skolen .....	86
6.1.2 Konsekvenser av innagerende adferd i skolen .....	87
6.1.3 Hvordan kan lærere tilrettelegge slik at elevene opplever anerkjennelse? .....	87
6.2 Hvordan kan lærere tilrettelegge og anerkjenne elever med innagerende adferd i grunnskolen slik at de får hjelp til å mestre livet og skolegangen? .....	88
6.3 Behov for videre forskning .....	89
<b>7.0 Referanser .....</b>	<b>90</b>
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skoler.....	96
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring .....	98
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	99
Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD .....	103



## **1.0 INNLEDNING**

### **1.1 Formål med oppgaven**

Målet med denne masteroppgaven er å sette søkelys på innagerende atferd, og få tak i læreres opplevelse av hvordan det er å være lærer for disse elevene. Det er spesielt hvilke utfordringer de møtet med slike elever og hvilke utfordringer disse elevene har i klassen. Hensikten er å gjøre lærere mer bevisst rundt tema for å tilpasse undervisningen, danne gode relasjoner til medelever og anerkjenne disse elevene slike at de kan få et tilfredsstillende læringsutbytte og god hjelp fra lærere.

Hvordan kan pedagogikk hjelpe lærere i arbeidet med å anerkjenne og få frem hver enkelt elev slik at de blir synlige og trygge på seg selv og i relasjoner med andre. Jeg er opptatt av å finne ut hva konsekvensene kan bli dersom disse elevene ikke blir fanget opp innen ungdomsskolen og får tilretteleggingen de behøver.

Som fremtidig spesialpedagog har jeg et ønske om å se hver enkelt elev og gjøre det jeg kan for å hjelpe dem videre. Temaet er også relevant med tanke på at stadig flere unge blir får psykiske vansker og ved å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt vil denne gruppen med elever også ha mulighet til å kunne delta i arbeidslivet.

I denne oppgaven ønsker jeg å gjøre rede for hvordan lærere kan hjelpe ungdom å bli synlige ved å anerkjenne elevene. Det skal innebære blant annet å tilpasse opplæringen, danne gode relasjoner til medelever og bygge opp selvfølelsen til elevene og troen på mestring.

### **1.2 Bakgrunn for valg av tema**

Bakgrunnen for valg av tema i denne oppgaven startet først med mine personlige erfaringer rundt tema. Jeg har erfart viktigheten av å bli sett av for eksempel den ene personen i skolesammenheng og det å oppleve anerkjennelse. Viser til Meld. St. Nr. 18 (2010-2011) hvor det belyses at tidlig innsats i skolen handler om å fange opp og følge opp.

Videre leste jeg en masteroppgave som fanget min interesse. Jeg synes den forklarte det med innagerende adferd og bli synlig veldig godt da de brukte en film som eksempel. Det var historien om Ninni som vokste opp hos Mummi familien. Ninni var usynlig, og familien hjelper henne å bli synlig igjen. De behandler henne som en av familien og slik jeg opplever det anerkjenner de henne slik at hun blir synlig. Denne historien kan sammenlignes med elever med innagerende adferd som har en lærer som kan anerkjenne og hjelpe å bli synlig.

## 1.3 Problemstilling og definisjoner

### 1.3.1 Problemstilling

Problemstillingen jeg har formulert er som følger:

*Hvordan kan lærere tilrettelegge og anerkjenne elever med innagerende adferd i grunnskolen slik at de får hjelp til å mestre livet og skolegangen?*

For å utdype problemstillingen har jeg to underspørsmål som konkretiserer hva jeg vil finne ut mer om:

1. Hvilke utfordringer og konsekvenser kan innagerende adferd ha for elevene?
2. Hvordan kan lærere tilrettelegge slik at elevene opplever anerkjennelse?

Første underspørsmål beskriver vanskene som følger innagerende adferd og hvilke utfordringer disse har i klassen. Videre diskuteres hvilke konsekvenser det kan få dersom elevene ikke blir fanget opp og hvordan de kan utfordres innenfor sitt potensiale.

Spørsmål to redegjør for hvordan lærere kan tilrettelegge for disse elevene slik at de blir anerkjent og klarer å fullføre skolegangen og videre arbeid. Videre beskrives hvilke tiltak som kan fungere i forhold til lærer -elev relasjonen som er viktig i forhold til anerkjennelsen.

### 1.3.2 Definisjoner av sentrale begreper

Jeg velger jeg å bruke Lund (2014) sin definisjon av begrepet innagerende adferd og ikke innagerende elever. Det er fordi innagerende adferd er en statisk og uforanderlig adferd. Adferden påvirkes av tid og sted og adferden er innagerende, ikke elevene.

I dagens enhetsskole skal skolen være for alle uavhengig av utviklingsnivå, sosial bakgrunn eller nasjonalitet. Det skal derfor også gjelde elever med innagerende adferd. henhold til Den generelle delen av læreplanen (1993) står det i forbindelse med tilpasset opplæring at: «Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte» (s. 10).

Lund (2014) definerer innagerende atferd på følgende måte:

*Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet. (Lund, 2014, s. 27)*

Det vil si at elever med innagerende adferd kan ha ulike kjennetegn. De kan være nervøse, usikre, sjenerte, ensomme, deprimert og ha angst. Noen kan bekymre seg for nye situasjoner

og å møte nye mennesker. De kan ha vanskelig for å delta og knytte seg til jevnaldre. De kan ha dårlig selvoppfatning, virke passive og vise isolasjon på skolen.

Anerkjennelse defineres som å godta, akseptere og respektere og det innebærer å kunne ta andres perspektiv. For at mennesket skal kunne fungere sosialt er det behov for anerkjennelse. Det betinger gjensidighet; å gi og få anerkjennelse (Skoglund & Åmot, 2019).

Ordet anerkjennelse består av delene an og erkjennelse. Erkjennelse går ut på forståelse og det å kunne sette seg inn i den andres opplevelse. Bekreftelse blir den aktive handlingen i forhold til den andre. Opplevelsen av anerkjennelse blir forsterket og selvet styrket (Lund, 2004, s. 87).

I denne oppgaven vil anerkjennelse bli brukt for å forklare relasjoner og som et av flere tiltak som kan hjelpe elever med innagerende adferd i skolen.

#### **1.4 Avgrensning**

Jeg valgte å skrive om elever på ungdomstrinnet fordi grunnlaget for psykisk helse dannes i barne og ungdomsskolealder og i løpet av ungdomstiden går elevene gjennom identitetsutvikling og det kan være utfordrende for mange (Berg, 2005, s.33). Videre er dagens samfunn i stadig endring og identitet er noe som skapes, endres og formes for å gjøre elevene fleksibel og tilpasningsdyktig. Det stilles mange ulike krav til ulike roller og forventninger som ungdom må mestre (Berg, 2005, s.19). Det vil si at identiteten blir utviklet i ungdomstiden og samfunnet endres og elevene må være fleksible og tilpasningsdyktige. Elever med innagerende adferd har utfordringer fra før og det vil derfor være ekstra viktig at de får tilrettelegging og anerkjennelse. Videre er disse elevene mer utsatt for psykiske tilleggsvansker og grunnlaget for psykisk helse dannes i denne alderen. Jeg vil også påpeke at utfordringene vil være ulike for ulike aldersgrupper og ettersom dette er en masteravhandling med begrenset tid velger jeg ungdomstrinnet.

#### **1.5 Struktur på oppgaven**

Denne oppgaven består av 6 kapitler. Første kapittel beskriver studiens formål, bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Kapittel to presenterer studiens teoretiske ramme. I kapittel 3 blir det redegjort for metodevalg og kapittel fire redegjør for studiens funn. Videre i kapittel 5 drøftes empiriske funn mot studiens teori og kapittel 6 er oppgavens avslutning.

## **2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER**

I dette kapitlet vil jeg presentere teori om pedagogisk kompetanse, begrepsdefinisjon, utfordringer og konsekvenser av innagerende adferd, tilrettelegging i skolen, hvordan anerkjennelse kan brukes i skolen og betydningen av anerkjennelse. Avslutningsvis kommer oppsummering.

Under kapitlet om pedagogisk kompetanse kommer det frem hva som forventes av lærere i grunnskolen. Deretter kommer definisjoner av begrepet innagerende adferd. Videre i kapitlet om utfordringer og konsekvenser blir det lagt vekt på utfordringer som elever med innagerende adferd opplever i klassen og hvilke konsekvenser denne adferden kan få senere. I kapitlet om tilrettelegging kommer det frem hvordan lærere kan tilpasse undervisningen og ulike tiltak i tilrettelegging. I kapitlet om anerkjennelse trekkes det frem teorier om anerkjennelse og hva lærere kan gjøre for å anerkjenne elever med innagerende adferd og hvilken betydning lærere har for anerkjennelsen. I siste kapittel kommer oppsummering på alle delkapitler.

### **2.1 Pedagogisk kompetanse**

Formelle krav om kompetanse ved ansettelse av undervisningspersonell blir fremhevet i opplæringsloven § 10-1:

*Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse. Departementet gir nærmare forskrifter om krav til utdanning og praksis for den som skal tilsetjast i undervisningsstillingar på ulike årstrinn og i ulike skoleslag. (Opplæringslova, 1998, s. § 10-1)*

Videre satser regjeringen ifølge Meld. St. 28 (2015-2016) på kunnskap og kompetanse som skal gi barn og unge muligheter til å utvikle seg og ta i bruk sine evner. Evnene skal brukes i videre utdanning og i arbeid som danner et grunnlag for et godt liv. Evnene skal utvikles best mulig uavhengig av hvordan elevene har det i hjemmet. Det vil si at hvis elevene ikke har en trygg voksen hjemme kan lærere være en god trygghet på skolen. Ifølge St.meld. nr. 16 (2006-2007) er det lærere som er ansvarlig for at elevenes møte med skolen blir positivt slik at elevene får motivasjon og interesse som fører til læring.

Viser til St.meld. nr. 16 (2006-2007):

*Lærereens kompetanse omfatter både fagkunnskap og evne til å formidle faget, valg av arbeidsformer og pedagogisk metode, tilpasset elevenes alder og forutsetninger.*

Lærere skal ha faglig og pedagogisk kompetanse først og fremst. Videre har lærere ganske stor betydning for elevene. De er ansvarlig for at elevenes møte med skolen blir positivt.

Lærere skal være med å fremme elevene slik at de utvikler seg etter sine beste evner til et godt liv. I denne oppgaven skal lærere ifølge St.meld. nr. 11 (2008-2009) samarbeide med kolleger, ledere, foreldre eller instanser utenfor skolen.

I Meld. St. 28 (2015-2016) kommer det frem at det skal være mer søkelys på høy kvalitet i lærerutdanningen og den skal omgjøres til masterutdanning og videreutdanning for lærere. Det skal være søkelys på faglig fellesskap og teamarbeid for å lære av hverandre. For å kunne leve opp til kravet om tilpasset opplæring og en skole for alle trengs det kunnskap om ulike elever og deres behov.

## **2.2 Definisjoner av innagerende adferd**

Lund (2014) definerer innagerende adferd på følgende måte:

*Innagerende adferd er en benevnelse på en adferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet. (Lund, 2014, s. 27)*

Nordahl et. al. (2005) viser til fire momenter som kan hjelpe oss å forstå når den adferden som vises kan forstås som et adferdsproblem:

*Dette gjelder hvis problemadferden er omfattende, hvis den manifesterer og utvikler seg over tid, hemmer barnets utvikling og vekst og/eller er til betydelig plage eller krenkelse for andre. (Nordahl et. al, 2005, s. 31)*

Videre beskriver Ogden (2008) adferdsproblemer slik:

*Adferdsproblemer i skolen er elevadferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. adferden hemmer læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre. (Ogden, 2008, s. 142)*

Befring og Duesund (2012) bruker betegnelsen innadvendt adferd og knytter det derimot til elever som er utrygge og opplever angst i skolesituasjon.

Det brukes ulike begrep på elever med denne adferden. Jeg velger videre å bruke innagerende adferd fordi det dekker de fleste begrepene i teorien over. Det som er felles er at adferden hindrer utvikling, læring og samhandling med andre.

### **2.3 utfordringer og konsekvenser av innagerende adferd**

Elever med innagerende adferd vil være i risiko og vil dermed møte utfordringer i klassesituasjoner. De vil ha behov for å bli fanget opp av lærere og etablere en god relasjon med lærer og medelever. I arbeidet med å forebygge konsekvenser for denne adferden kan mestringsforventning, kompetanse og å styrke selvoppfatningen være aktuelt. Her kan lærere fungere som en beskyttende faktor.

#### **2.3.1 Elever med innagerende adferd og utfordringer med denne type adferd**

Noen barn trives alene og for seg selv. De samme barna kan ha nok med én god venn og syns at det er helt fint. Dette må lærere og andre som jobber med barn og unge bli bevisste på og ha kunnskap om. Det viktig å skille mellom innagerende adferd som et adferdsproblem, og alle de andre beskrivelsene og kjennetegnene som egentlig kan betegnes som en normal adferd. Videre er elever med innagerende adferd er en sammensatt gruppe som har ulike tanker og behov knyttet til sin innagerende adferd. Innagerende adferd er ikke en statisk tilstand. Det kan være en type adferd i ulike situasjoner avhengig av hvem elevene er sammen med og er trygge med (Lund, 2014).

Ifølge Gjertsen (2013, s. 162) kan elever med innagerende atferd ha ulike kjennetegn. De kan være nervøse, usikre, deprimerte, ensomme, sjenerte, ha angst og negativ selvoppfatning. De kan ha vanskelig for å delta og knytte seg til jevnaldre og bekymre seg for nye situasjoner. Ogden (2009) beskriver disse elevene som stille, innadvendte, pliktoppfyllende og skaper ikke problemer i klassen. Videre kan de ha prestasjonsangst og er redde for å få spørsmål i klassen. De gir gjerne uttrykk for at de er utilpasse eller svarer med enstavelserord. De fleste mennesker er på en tid sjenert, men det kommer an på hvor ofte og i hvor stor grad det forekommer. Sjenerte er ofte selvbevisst og redd for hva andre tenker om dem og gruer seg derfor til ulike ting (Carlsson & Sørensen, 2013).

Videre blir de gjerne passive i klassen og har liten selvtillit eller tro på egen kompetanse og mestring. Det kan være lettere for medelever å skape kontakt med disse elevene enn for læreren og de jobber gjerne letter i par eller i mindre grupper (Ogden, 2009, s. 31). Nordahl

(2007) fremhever at sosial isolasjon er en form for problemadferd og det dreier seg om å føle seg ensom, være usikker, deprimert og aleine i friminutt. Denne adferden er like vanlig som utagerende og den kan være belastende for eleven det gjelder. Denne adferden øker i stigende klassetrinn (Nordahl et al., 2007, s. 37).

Ifølge Lund (2014) kan vi dele innagerende adferd inn i fire dimensjoner som bygger på eksistensiell-fenomenologisk forståelse som henger sammen og påvirker hverandre. Den adferd som kjennetegnes av manglende blikk-kontakt og at en trekker seg unna store forsamlinger, speiler tilbake til seg selv og en blir møtt med enten medfølelse eller avvising. Elevene får bekreftet sitt negative selvilde av andre og har en oppfatning av at ingen vil være sammen med dem. Dette kalles den fysiske og biologiske dimensjonen. I den sosiale dimensjonen er motsetningene isolasjon eller inkludering. De sjenerte vil være en del av gruppen, men føler seg usynlige og ønsker å være alene. Den personlige dimensjonen skapes gjennom handlinger og erfaringer og barna danner et bilde av seg som kommer av synet på seg selv og synet andre har. De usynlige blir tilbakeholdne ved å unngå å kommunisere og de viser liten selvhverdelse blant jevngamle (Gjertsen, 2013, s. 165).

Paulsen og Bru (2016) deler innagerende adferd inn i fire ulike grupper:

1. De som har innadvendt personlighet og helst velger å være aleine. De har liten interesse eller motivasjon for sosial samhandling.
2. Sjenerte som er utrygge i sosiale sammenhenger og er skeptiske til nye mennesker og i nye situasjoner. De er ofte observatører og er redde for å bli vurdert negativt av andre.
3. Deprimerte som ikke har energi til å delta sosialt. Depresjon er utbredt i ungdomsalderen og kan være en grunn for tilbaketrekning.
4. De med manglende sosial kompetanse som ofte blir utestengt eller avvist. Dette kan eksempelvis være elever med ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), konsentrasjonsvansker eller adferdsvansker. (Bru, Idsøe & Øverland 2016 s. 29)

I denne oppgaven kommer jeg til å sette søkelys på punkt 1 og 2, elever som er sosialt tilbaketrukkne hvor det gjerne er biologisk, og sjenerte som er usikker i nye sammenhenger og velger helst å observere. Grunnen til mitt valg er fordi dette er en masteroppgave og tiden strekker ikke til å skrive om alle gruppene.

### **2.3.2 Ulike teorier på innagerende adferd og hvor vanlig er denne adferden**

Ulike teorier kan forklare adferden til ungdom med innagerende adferd og flere faktorer kan påvirke dem samtidig. Tilknytningsvansker tidlig i livet kan føre til relasjonsvansker senere i livet. Dette kan være en av flere årsaker til at elever med innagerende adferd føler usikkerhet i møte med andre (Lund, 2004). Tilknytningsteorien kan hjelpe oss å forstå faktorer som påvirker ungdom og deres relasjoner med andre. Ifølge Strømhaug (2019) utviklet John Bowlby (1969) tilknytningsteorien og den la vekt på at barn og unge trenger en trygg base gjennom hele livet. Med tilknytning menes nær relasjon til andre, og behovet for omsorg, trygghet og tilhørighet (Strømhaug, 2019). Tilknytningen kan være trygg eller utrygg. En trygg tilknytning og base oppstår når omsorgspersonen er tilgjengelig, men bare griper inn hvis det er nødvendig. Dersom den voksne er tilgjengelig bare tidvis blir ikke barnets behov støttet og tilknytningen blir utrygg. Utrygge barn vil ofte skjule sine egentlige behov fordi de ikke stoler på den voksne som er i nærheten (Strømhaug, 2019). Tilknytningsteorien kan derfor hjelpe oss å forstå årsaken til innagerende adferd, men også hva som kan gjøres med tanke på å etablere trygge relasjoner.

I de biologiske teoriene handler det om at personligheten vi er medfødt er preget av ulike trekk. Noen er sosiale, aktive og utadvendte men noen er mer stille og innadvendte (Lund, 2004). Ut ifra dette er noen mer sårbare helt fra begynnelsen, men noen er mer robuste og tåler mer. De som er født mer sårbare har større sjanse til å utvikle innagerende adferd (Lund, 2014).

Psykologiske teorier ser på det vi har med oss kroppslig, relasjoner og sosial samhandling og hvordan dette virker inn på våre handlinger, erfaringer og opplevelser (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002). I de sosiologiske teoriene handler det om faktorene rundt individet og mulighetene og begrensninger rundt. Ser vi på den sosiologiske forklaringsmodellen har oppdragerstilen noe å si for adferden (Lund, 2004). Videre påpeker Lund (2014) at det kan være sammensatte årsaker som fører til at noen utvikler en innagerende atferd. Det kan skyldes mobbing, mistriivsel eller et reservert temperament.

Psykologen Abraham Maslow fremstiller hierarkiet som en pyramide. Han stilte opp menneskenes behov i en pyramide. Denne pyramiden er en av teoriene som kan brukes til å forklare hvorfor noen elever er stille og viser innagerende adferd. Pyramiden tar utgangspunkt i at alle har grunnleggende mangler og vekstbehov som forklarer menneskers adferd. De er gyldige i alle situasjoner. Mangelbehovene må dekkes før vekstbehovene (Mørch, 2021). Pyramiden består av: fysiologiske behov, trygghetsbehov, sosiale behov, anerkjennelse og



behov for vekst og selvrealisering. Når de grunnleggende behovene trygghet og anerkjennelse for eksempel er dekt kan det tenkes at det bidrar til vekst sosialt og faglig hos elever med innagerende adferd. (Strømhaug, 2019). Maslows teori om behov og mangelbehov har fellestrekk med de sosiologiske teoriene om at miljøet og relasjoner er med å påvirke adferden.



Figur 1 Maslows behovspyramide. Hentet fra A. M. Ibrahim (2016, s.15)

Samfunnets utvikling gjør at mestring og selvrealisering er en viktig del av utdanningsløpet og i tråd med Maslows behovspyramide er det da nødvendig å dekke de grunnleggende behov som for eksempel sosiale behov og anerkjennelse for å oppnå selvrealisering. Om eleven er født mer sårbar og mer utsatt for innagerende adferd er det likevel mulig å bli påvirket positivt eller negativt av miljøet og oppdragerstilen hvis vi ser på teoriene over (Strømhaug, 2019).

Ifølge forskning har 4 til 20 prosent av barn fra 4 til 18 år innagerende adferd, som vil si at i praksis har minst en i hver klasse denne problemadferden (Gjertsen, 2013).

### **2.3.3 utfordringer i klassesituasjoner for elever med innagerende adferd**

Elever med innagerende adferd vil oppleve utfordringer både i skole og i klassesituasjoner. Det vil være risikofaktorer som kan gjøre det verre og beskyttelsesfaktorer som kan være til hjelp for disse elevene. Desto flere risikofaktorer elevene utsettes for er det større sjans for alvorlige problemer senere i livet. Videre er de utsatt for å utvikle en sosial hjelpeløshet og det vil kunne gi dem vansker i livet med krav om kommunikasjon, deltakelse og samarbeid. Det vil ifølge Befring og Duesund (2012) gjøre at disse elevene ofte får mindre oppmerksomhet i skolen og vil derfor ofte bli usynlige. Samtidig er dagens enhetsskole ifølge Drugli (2012) en skole for alle.

Det som er mest utfordrende for disse elevene vil være å oppleve mestring og det å ha troen på seg selv og hva de kan få til. Det er viktig at lærere gir de oppgaver som de kan mestre slik at de får motivasjon og styrket selvtillit. Søkelys på mestring kan gi økt selvtillit. På en annen side hvis de ikke opplever mestring eller selvtillit kan de bli bekymret og føle seg maktesløse ifølge Befring og Duesund (2012.)

Opplæringsloven § 5-1 regulerer retten til spesialundervisning ved at

*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.* (Opplæringslova, 1998, s. § 5-1)

Tangen (2012b) trekker frem at elever som ikke har utbytte av ordinær undervisning har rett på spesialundervisning. Videre kan det på ene siden være stigmatiserende å bli tatt ut av ordinær undervisning og på den andre siden kan det få konsekvenser hvis de ikke får den hjelpen de har behov for (Tangen, 2012b, s. 110). Tangen (2012a) fremhever at elever som mistrives på skolen kan risikere å ikke få utnyttet læringspotensialet og dermed oppleve negativ læring. Da bryter læringen elevene ned og vil ikke bygge elevene opp. Det å få spesialundervisning kan derfor være en utfordring for disse elevene, men det kan også bli en utfordring hvis de ikke får det.

Ifølge nasjonale kartlegginger er forskjellene store innenfor den norske skolen og mange unge faller gjennom i møtet med skolens krav om teori. Samtidig er Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020 (omtales videre KL 06) og KL 20) mer opptatt av grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving regning, it -kunnskap og muntlig fremføringsevne. Det nevnes ikke evne til praktisk arbeid eller sosiale ferdigheter. Det er ikke i tråd med visjonen om å integrere det hele mennesket som nevnt i læreplanens generelle del (Breilid & Sørensen, 2012, s.630). I henhold til KL 06 og KL 2020 vil ikke elever med innagerende adferd ha likt utgangspunkt som andre elever. Det blir ekstra viktig å få tilpasset opplæring, gode tiltak og trygge relasjoner for denne type elever.

Elever med denne type adferd danner seg selv bilde og en sosial rolle ut ifra tilbakemeldinger fra andre. Når elevene er stille, kan det hindre utvikling sosialt, faglig og kontakten med lærere og medelever blir mindre. Det kan igjen gjøre at lærere blir usikre, og elever som er stille og holder seg for seg selv kan risikere å bli oversett av medelever (Kvarme, 2017, s.38). De som er engstelige kan ofte velge ut hvem de føler seg vel med og de unngår gjerne det som er nytt (Flaten, 2010, s. 35). Videre tar engstelse mye energi for disse elevene (Flaten, 2010, s. 38).

Når mennesker møter blikk, er det et ønske om å ha kontakt. Sjenerte derimot skjerner seg ved å unngå blikk kontakt, da de opplever det ubehagelig å bli vurdert av andre (Flaten, 2010, s.69). Andre vil kunne oppfatte det som avvisning eller at de er mindre vennlige. Det vil si at det sosiale er utfordrende og andre kan oppfatte disse elevene som avvisende. Videre kan elever med innagerende adferd for noen for eksempel lærere eller medelever oppfattes som klagerne, de vender anklagen mot andre og noen går gjerne inn i en offerrolle. Klaging kan være en del av offerrollen som elevene bærer med seg hvis de ikke får hjelp til å finne nye måter å bli møtt på (Lund, 2014). Dette kan bli belastende for lærere og for elevene.

Lund (2014) trekker frem at ifølge professor i spesialpedagogikk Kennet Kavales (2005) sin forståelse av adferds utfordringer kan disse elevene ha vansker med læring grunnet emosjonelle utfordringer og konsentrasjonen er ikke på plass. De kan da virke triste eller depressive. Adferden kan vise seg ved at de får fysisk vondt i magen eller hodet for eksempel (Lund, 2014, s. 26). Det er i tråd med Gjertsen (2013) som legger vekt på at de sjenerte barna har gjerne emosjonelle eller sosiale problemer og dette kan bli et adferdsproblem for dem, familien og venner.

#### **2.3.4 Tilleggsvansker**

Jeg vil gå nærmere inn på begrepet selvoppfatning, selvbilde og selvtilitt som kan være en beskyttende faktor for elever med innagerende adferd fordi disse elevene har som tidligere nevnt ofte vansker med negativ selvoppfatning.

Befring og Duesund (2012) indikerer at ifølge psykolog Carl Rogers (1902- 1987) gir adferden uttrykk for den forståelsen elevene har av seg selv. Selvoppfatningen vil være positiv hvis det er overensstemmelse mellom den en burde være og den en opplever å være. Det vil da være mindre sjanse for å utvikle en problemadferd. Det vil si at ved å styrke den enkeltes selvoppfatning vil det gi muligheter for adferdsendring (Befring & Duesund, 2012, s. 450).

Videre fremhever Olsen og Traavik (2010) at selvoppfatning er ifølge Skaalvik og Skaalvik (1996) en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. Selvbildet handler om hvem vi er i egne øyne og selvtilitt handler om hvordan vi etter egen mening mestrer noe (Olsen & Traavik, 2010, s. 51).

Med en god selvfølelse er det sjelden problem med selvtilitt, men den andre veien blir det vanskeligere. Hvis elevene har god selvoppfatning vil de tåle bedre skuffelser og det vil

påvirke det som skjer i skolen for eksempel avvisning fra andre. Videre påvirkes selvoppfatningen av samhandling med andre (Olsen & Traavik, 2010, s. 52).

Selvtilliten er knyttet til det vi gjør og eventuell ros og selvfølelse er hva vi er i forhold til oss selv og den blir forsterket av anerkjennelse fra andre for eksempel venner og lærere. Anerkjennelsen gjør at en blir verdsatt for den en er og ikke for noe en presterer. Selvfølelsen vil da bli styrket (Olsen & Traavik, 2010, s. 171).

Forebygging er en viktig del i pedagogisk sammenheng og det handler om å forsterke positive ressurser hos elevene og hindre en negativ utvikling. Videre handler det om å styrke kompetansen hos elevene til å kunne møte en problemtilstand senere i livet (Hagtvet & Horn, 2012, s. 564).

Aaron Antonovsky utviklet i 1979 teorien om Salutogenese og den setter søkelys på menneskets evne til tilpasning for å øke helse, velvære og mestring. Videre handler det om hva som bidrar til en god helse selv om vi utsettes for faktorer som kan føre til dårlig helse. Det første nøkkelbegrepet i Salutogonesen er Sence of Coherence – SOC. Denne teorien handler om at en ser muligheter, og hva som kan dempe eller fjerne risikofaktorer.

Tanken om resiliens bygger på teorien om Sence of Coherence (SOC) som betyr opplevelsen av mening og sammenheng. Ifølge Antonovsky (1987) er det tre faktorer som bidrar til å utvikle høy SOC. Det er begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Det vil si at stimuli i ens indre og ytre miljø er strukturert, forutsigbart og forståelig. Håndterbarhet handler om å ha ressurser nok til å kunne håndtere kravene som disse stimuliene stiller. Den tredje komponenten handler om at disse kravene må være utfordringer som er verdt å engasjere seg i. Hvis en er engasjert og motivert kan en lettere forstå en vanskelig situasjon og finne måter å komme videre på. Mennesker med sterk SOC opplever at livet er begripelig, håndterbart, meningsfullt, preget av sammenheng og de har lettere for å komme seg videre fra en vanskelig situasjon. Ifølge Antonovsky er SOC avhengig av om vi klarer oss bra i livet eller ikke (Olsen & Traavik, 2012, s. 29).

De to mest sentrale resiliensfaktorene for de som har vansker er mestringsfølelse og selvfølelsen. Gjennom å styrke seg selv opplever elevene mestring og bedre selvfølelse som kalles Bestyrkning, Empowerment (Olsen & Traavik, 2012, s. 31). Dette vil være et viktig verktøy for elever med innagerende adferd i arbeidet mot å mestre livene og oppnå bedre selvoppfatning.

Empowerment henger også sammen med Salutogenesefremmede faktorer for å oppnå en positiv utvikling hos individet. Det vil si å styrke de sterke sidene til elevene og sette søkelys på kompetanse og mestringsopplevelser og mindre søkelys på vansker (Olsen & Traavik, 2012, s. 31). Empowerment handler om en prosess fra en uønsket situasjon til en ønsket forbedret situasjon for eleven. Det er i tråd med det Nordahl (2007) trekker frem om at Empowerment er knyttet til mestringsperspektivet og det går ut på at mennesket har evne til å delta og ta beslutninger i eget liv og vet selv hva som er nyttig. Nordahl (2007) viser til at ifølge Askheim (2003) må individet derfor hjelpes av omgivelsene til å tro på egen evne til å påvirke sitt eget liv som også er målet i opplæringsloven § 1-1 (Nordahl et al., 2007 s. 65).

### **2.3.5 Konsekvenser for senere skolegang dersom adferden ikke blir oppdaget**

Alle barn i Norge har både rett og plikt til grunnskoleopplæring. Videre har ungdom rett til 3-årig videregående opplæring (Tangen, 2012b, s. 108).

*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.*  
(Opplæringslova, 1998, s. § 1-1)

Skolen skal som det kommer frem i formålet med opplæringen være med å forberede elevene til å kunne mestre livene og delta i arbeid og samfunn.

Jeg har vært inne på forebygging og tiltak som retter seg mot å styrke elevene via selvoppfatning og resiliens. Forebygging og tiltak er viktig for å hindre negativ utvikling og negative konsekvenser senere for disse elevene.

Forebygging i pedagogikken går innenfor allmennpedagogikk og den pedagogikken som er rettet mot individet er spesialpedagogikk. Det er dokumentert at dersom spesialpedagogikken gjennomføres med god kvalitet har den gode virkninger (Hagtvatn & Horn, 2012, s. 567). Det som kan være problematisk er at denne hjelpen settes inn for sent, gjerne etter flere år med vansker. Elevene kan bli demotiverte og det krever tid og ressurser og påfører samfunnet ekstra utgifter. Forebygging vil være mer ressursparende med tanke på å sette inn spesialpedagogiske tiltak.

Det kommer frem at elever med innagerende adferd trives mindre på skolen enn andre (Sæteren 2019, s.28). Elever som trives dårlig i skolen er i risikogruppe for høyt fravær og å avbryte utdanningen. De kan også risikere å ikke få utnyttet læringspotensialet sitt (Tangen, 2012a, s.153). Fraværet går ikke bare utover faglig læring, men også elevenes selvoppfatning

og selvutvikling. Studier viser at det er sammenheng mellom stort fravær og økonomiske, psykiske og sosiale vansker i det voksne liv. Ved å styrke kompetansen deres kan de være i stand til å møte problemer senere i livet ifølge Hagtvet og Horn (2012). Antonovsky trekker også frem at ved å jobbe med opplevelsen av mening og sammenhenger (SOC) kan eleven klare seg bra senere i livet.

Ifølge St.meld. nr. 16 (2006-2007) er det mange unge som går ut av grunnskolen uten nok ferdigheter og kompetanse. Videre er ikke målet at alle skal inn i høyere utdanning, men alle skal få et grunnlag for livslang læring. Det betyr ikke at alle skal ha like muligheter til å skaffe seg ferdigheter, kunnskap og holdninger som er viktig for å mestre livene sine, men det må tilpasses den enkelte. Det vil igjen bidra til bedre økonomi, helse og lavere kriminalitet.

Når det gjelder kortsiktige konsekvenser for elevene kan det være sosial isolasjon, dårlig selvtillit, svakere skoleprestasjoner og konflikter med familien. Å bli oversett kan ifølge Kvarme (2017) hindre utvikling av sosial kompetanse som er nødvendig for å mestre skolen og livet ellers (Kvarme, 2017, s. 49). De kan bli mer isolerte og mer utsatt for mobbing.

Langsiktige konsekvenser kan være økt risiko for selvmord, vold og frafall i videregående skole. Det vil også gå utover familien når eleven som bor hjemme ikke kommer seg på skolen. Hvis elevene dropper ut og ikke fullfører skolen blir det også tapt arbeidskraft og tapte skatteinntekter for samfunnet. Flaten (2010) viser til forskningen til Andrews et al., (2003) at de som er stille og lite selvhevdende blir forbigått i arbeidslivet og får gjerne ikke de oppgavene de bør få (Flaten, 2010, s. 97). Frafall i skolen er et stort problem i skolen og forskning viser at ca. 30 % ikke fullfører videregående skole i løpet av 5 år (Statistisk sentralbyrå, 2014). Vanskene med frafall i videregående skole starter allerede i ungdomstrinnet ifølge Tangen (2012d). Noen er lite motivert og har så mye fravær at de er dårlig rustet til å møte kravene videre (Tangen, 2012d, s. 649). Dette viser oss at disse elevene har behov for ekstra støtte og det å jobbe forebyggende i ungdomstrinnet er enda viktigere.

Bru og Roland (2019) trekker frem at elever med skolevegring ofte er elever som er stille, skoleflinke og ofte usynlige på skolen. Videre viser studier at minst en i hver klasse kan ha tegn til skolevegring (Bru og Roland, 2019, s.129). Skolevegring gjelder elever som vil på skolen, men de klarer det ikke grunnet sterkt ubehag. Videre kan et utrygt læringsmiljø og vanskelige relasjoner til lærer eller medelever føre til stress og ubehag og eventuelt skolevegring (Bru & Roland, 2019, s.130). Det vil si at det har stor betydning for hva læreren gjør for lærer- elev relasjonen og relasjonen til medelever for å skape et trygt og godt

klassemiljø. Det har stor betydning å kunne få et yrke og et godt voksenliv, samtidig er det å hjelpe risiko ungdom til å være rustet i møte med voksenlivet er en stor spesialpedagogisk utfordring (Breilid & Sørensen 2012, s. 641).

## **2.4 Tilrettelegging**

Jeg vil her gå nærmere inn på tiltak som går på tilrettelegging for elever med innagerende adferd med vekt på lærer-elev relasjonen. Målene med tiltak er at elevene skal bli tydeligere overfor seg selv, lærere og medelever.

### **2.4.1 Hvordan kan læreren tilpasse undervisningen for elever med innagerende adferd?**

Viser til St.meld. nr. 16 (2006-2007):

*Stortingsmeldingen legger til grunn at gjennomgående god tilgang, kvalitet og sammenheng i utdannings- og kompetansesystemet kommer alle barn, unge og voksne til gode, men at det har særlig stor betydning for grupper og individer som står i fare for å ikke lykkes i utdanningssystemet. Tiltak som sikrer utdanning og kompetanse for disse, vil også være gode tiltak for alle.*

Et viktig budskap ifølge St.meld. nr. 16 (2006-2007) er at det aldri er for sent med tiltak for ungdom med vansker for å komme inn i et godt læringsløp. Videre må kvaliteten i grunnopplæringen være så høy at ingen forlater skolen med gode nok ferdigheter og kompetanse til å mestre livets utfordringer.

Tidlig innsats og å sette inn tiltak tidlig er ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) viktig for å hindre at utfordringene blir større. Tidlig innsats innebærer å tilpasse opplæringen og sette inn tiltak og tilrettelegging dersom og når eleven har behov for det. Målet er at alle unge skal ha like muligheter uansett forutsetninger og bakgrunn.

Ifølge Lund (2004) er det viktig at lærere har teori før tiltak og å ha anerkjennelsen og selvrefleksiviteten i tankene i klasserommet. Det vil gi økt forståelse slik at lærere kan handle riktig. Det handler heller ikke om hvilke tiltak som blir brukt, men hvordan de utføres og det finnes videre ikke noe garanti på at noe virker i møte med andre mennesker. Det kommer an på den enkelte eleven, lærere og klassen hva som virker og ikke.

Når en skal finne tiltak rettet mot elever med innagerende adferd må en først skape en god dialog, lytte og forstå ungdommens opplevelser. Alle er ulike og hver enkelt må ha et eget tiltak. Tiltakene bør også være basert på forskning for å vite om det har effekt (Kvarme 2017, s. 39).

Opplæringsloven § 1-3 sier:

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat. (Opplæringslova, 1998, s. § 1-3)*

Skolen har plikt til å tilpasse undervisningen og det skal ligge til grunn i planleggingen. Videre er det ikke en individuell rett, men det skal tilpasses mangfoldet. Tilpasset opplæring skal ifølge St.meld. nr. 16 (2006-2007) fremme den enkeltes og felleskapets læring. I oppgaven om å tilpasse opplæring brukes variasjon i lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering og intensitet i opplæringen. Det innebærer at læreren skal tilpasse undervisningen i ordinær klasse og også tilpasse for hver enkelt elev og kjenne til deres forutsetninger for læring.

Ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) skaper gode relasjoner anerkjennelse, og ifølge Lund må anerkjennelse ligge til grunn for hvert tiltak (Lund, 2004). For å sette i gang tiltak bør eleven være med på målene slik at de kan bli selvbevisst og aktivt bidra med å lage en plan sammen. Ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) er det viktigste tiltaket for en inkluderende praksis å forbedre det ordinære allmennpedagogiske tilbudet. Skoler med høy kvalitet har gode lærere og ledere som er opptatt av mestring og utvikling. Lærere må sammen med foreldre legge til rette for at elevene danner gode relasjoner og en trygg tilknytning slik at de blant annet opplever anerkjennelse. Dette er en utfordring å få til å fungere på hver enkelt skole. Det vil også være en utfordring å få til et godt foreldresamarbeid med alle foreldre i praksis for å skape trygge relasjoner til elevene.

#### **2.4.2 Hvordan lærere kan tilrettelegge for at elever med innagerende adferd skal bli sett av medelever**

Ifølge opplæringsloven § 9 a-1 er det lovpålagt at elevene skal ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det psykososiale miljøet i skolen handler om at elevene skal føle seg trygge nok til å si fra når noe er vanskelig. Dette er vanskelig for elever med innagerende adferd og lærere må legge til rette for mangfold hvor det ikke er farlig å dumme seg ut (Lund, 2014, s. 127). Lærere er også en rolle modell for hvordan elever er mot hverandre. For elever med innagerende adferd er det ekstra viktig med støttende lærere som har god påvirkning når det gjelder å skape gode relasjoner og trygghet i klassen (Opplæringslova, 1998, s. § 9 a-1). Det bekreftes i St.meld. nr.16 (2006-2007) hvor det kommer frem at det er ikke nok å utvikle lærernes faglige kompetanse, men også at de kan etablere gode relasjoner mellom medelever.



Bru (2011, s. 32) trekker frem ulike tiltak for å tilrettelegge for elever med innagerende adferd:

- Å jobbe kontinuerlig mot utestenging
- Skape gode samhandlingssituasjoner for å inkludere
- Være vennlig og oppmuntrende i kommunikasjonen
- Ha god struktur i læringsmiljøet og skape forutsigbarhet
- Legge til rette for et mestringsorientert miljø

Videre fremhever Nielsen (2007, s. 85) at god pedagogikk kan inneholde samme virkemidler som god terapi og foreslår følgende tiltak:

- Skape en trygg atmosfære slik at den unge kan være seg selv
- Forutsigbare voksne uavhengig av om barnet er lydige eller ikke
- Voksne som kan ta vare på seg selv og ikke belaster eleven med sine egne behov og bekymringer
- Rimelige forventninger
- Anerkjennende kommunikasjon
- Tydelige voksne som gir tilbakemeldinger
- Anerkjenne alle følelser

Det vi kan se ut ifra disse tiltakene er at Nielsen legger vekt på å anerkjenne følelser og anerkjennende kommunikasjon. Det som er felles i tiltakene til Bru og Nielsen er viktigheten av å skape et trygt miljø og gode relasjoner. Videre legger de vekt på forutsigbarhet og det å tilrettelegge for mestring.

Videre deler Lund tiltak inn i fire områder; Lærer-elev, elev-elev, foreldresamarbeid og samarbeid på systemnivå. For å nevne noen, elev -elev tiltak handler det om å skape relasjoner og vennskap med medelever. I klassemiljøet må det være rom for ulike personligheter og det må være et inkluderende miljø. For å skape et godt klasse miljø må foreldre kobles inn og det er viktig at elever blir invitert hjem til hverandre (Kvarme, 2017, s.42). Når det gjelder elever i ungdomstrinnet blir det vanskelig for foreldre å involvere seg og invitere venner hjem. De må heller følge med og eventuelt være med å arrangere noe for hele klassen for å bedre miljøet. Å jobbe med utestenging er viktig når det gjelder det sosiale miljøet i klassen. En av beskyttelsesfaktorene er å ha gode venner rundt seg.

### **2.4.3 Tiltak med vekt på lærer-elev relasjonen**

I St.meld. nr. 11 (2008- 2009) påpekes det at lærere har en avgjørende betydning for elevenes læring. Lærere er de voksne som barn og unge treffer mest. I oppgaver kreves det at lærere har handlingsberedskap og de må ta valg som kan være kompliserte, men har stor betydning for den. Det bekrefter også Thomas Nordahl (2010). Han understreker at lærere er avgjørende i forholdet til elevene. Lærere skal være profesjonelle og arbeide for at alle elever skal ha et positivt forhold til læreren og å oppdage de som ikke har det bra i klassen. Videre skal skolen utvikle kompetanse og kunnskap, men også fremme personlighetsutvikling (Berg, 2005). Øverland og Bru (2018, s. 53) trekker frem at lærere har en avgjørende rolle i å etablere et støttende læringsmiljø. Bru (2011) trekker frem at et tiltak i tilrettelegging kan være rutiner for å skape gode relasjoner mellom lærere og elever.

Det vil ha betydning om lærere legger til rette for forutsigbarhet og et trygt miljø der elevene kan utfordre egne grenser. I dette arbeidet er det viktig med en god lærer- elev relasjon og det vil være lærere sitt ansvar å legge til rette for det (Øverland & Bru, 2018, s. 54). Når det gjelder lærer- elev tiltak viser Lund (2004) til det å se elevene. Det å se elevene kan bety for eksempel å si god morgen, et smil eller blick som viser at eleven er registrert. Det handler også om å se bak adferden og få frem elevenes sterke sider (Lund, 2004, s. 99).

Øverland og Bru (2018) trekker frem at ifølge Ryan og Deci (2008) oppstår en god lærer- elev relasjon når lærere bidrar til menneskelige behov som trygghet, tilhørighet og kompetanse. Videre er det viktig at lærere blir kjent med elevene og viser aksept og anerkjennelse (Øverland & Bru, 2018, s. 57).

Videre kan lærere bidra til gode relasjoner ved å vise interesse for eleven, hvem de er og hva de er opptatt av. Ogden (2009, s. 138) trekker frem noen råd for å etablere gode relasjoner mellom lærere og elever. Det er å bli kjent med elevene, la elevene bli kjent med læreren, lære noe om interessene og vise elevene at en bryr seg. God relasjon mellom lærer og elev kan føre til positiv utvikling og god læring for elevene. Det er ofte elever som er usikre på seg selv, på medelever eller relasjonen til lærere og det vil derfor påvirke klassemiljøet dersom relasjonene er gode mellom lærere og elever (Olsen & Traavik, 2010, s. 122).

Måten elever og lærere snakker og behandler hverandre i klasserommet er avgjørende for et godt lærings og klassemiljø. Opplevs lærere og miljøet trygt kan elevene enklere søke hjelp. Det er de voksne som skal være tydelige og skal stoppe uønsket adferd. Trygghet skapes

gjennom regler og en god kommunikasjon med hver enkelt elev. Ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) er trygge rammer og nære relasjoner viktig for læring.

Lærer-elev relasjonen må være nær nok til at elevene aksepterer læreres omsorgshandlinger og profesjonell nok til at elevene ikke blir avhengige av lærerne. Det er lærere sitt ansvar å skape en omsorgsfull og profesjonell relasjon etableres av tillit og gjensidighet. Den vil være nær nok til å kunne støtte elevenes læring og utvikling (Sæteren, 2019, s. 56). Forskning fra tidligere viser at elever med innagerende adferd har en tendens til å skape et avhengighetsforhold til lærere. Det kalles nærhet-distanse-dilemma. Hvis lærere ikke utfordrer elevene på riktig måte, kan dette forekomme. Lærere kan også skape en distanse og det blir vanskelig å bli kjent med elevene (Sæteren, 2019, s. 58).

Ifølge Sævi (2015) handler pedagogikk om at lærere kan se både nåtid og fremtid og elevene lærer via voksnes måte å være på i ulike situasjoner. Læreres ansvar blir å være åpne og fortolke situasjoner der og da og være åpne for ulike utfall. En taktfull pedagogisk handling vil være å gi et pedagogisk ansvar til det konkrete spørsmålet i situasjonen i møte med elever i en ny og unik situasjon. Det vil være en risk fra læreres side som vil hjelpe elevene her og nå og samtidig lære elevene til å overta ansvaret selv (Brunstad et al., 2015, s. 77). Asymmetrien mellom lærere og elever vil si at lærere tar sitt ansvar slik at elevene kan møte situasjoner med trygghet uten at lærere tar over ansvaret eller trekker seg fra det (Brunstad et al., 2015 s. 78). Elevenes frihet og annerledes het står på spill og det vil i pedagogisk sammenheng være en mulighet for å mislykkes (Brunstad et al., 2015, s. 91).

Lund (2004) ønsker å få frem at det som skiller en god pedagog fra en dårlig er lærere ser sine feil og prøver å rette det opp neste gang. Ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at elevene får et inkluderende og godt utdanningsløp.

#### **2.4.4 Hvordan kan lærere utfordre elever med innagerende adferd?**

Øverland og Bru (2018) er opptatt av at lærere ikke beskytter elevene med innagerende adferd, men heller har søkelys på trygge omgivelser der elevene blir utfordret til å eksponere seg for det som er mindre trygt. Et mestringsorientert fokus vil være bedre for disse elevene og fokuset vil være hvordan alle kan utvikle sine ferdigheter og kunnskaper ut ifra sine forutsetninger (Øverland & Bru, 2018, s. 59).

Det kommer frem i St. meld. nr.16 (2006-2007) at en viktig egenskap for lærere er å stille krav og forventinger til den unge ut fra den enkeltes forutsetninger. Det vil bidra positivt til motivasjonen for å lære.

Ifølge Nielsen (2007, s. 105) er positiv forsterkning, som gjør den unge tydeligere for seg selv et overordnet mål for alle. Da gjelder det å sette søkelys på det som tjener den unges utvikling og ikke negativ adferd. Den adferden en ønsker mer av gir en mer oppmerksomhet og det en vil ha mindre av overser en. Nielsen fremhever at kjærlighet er å se og høre og ikke bare noe en føler, men noe en gjør.

Nordahl (2007) viser til at den indre motivasjonen for å utføre en oppgave blir påvirket av individets forventninger om å mestre oppgaven ifølge Albert Bandura. Dette blir påvirket av tidligere mestringsopplevelser og andres overtalelse som kjenner individet og forutsetningen for å mestre. Ifølge Bandura kan mestringserfaringer bygges opp via en omsorgsfull lærer selv om tidligere læring er preget av mangel på mestring (Nordahl et al., 2007, s. 66). I forhold til mestringperspektivet må en hele tiden stimulere kognisjon, ferdigheter og prososial adferd. De unge bør hjelpes med valg med blant annet positive tilbakemeldinger med utgangspunkt i hva den unge har interesse for og forutsetning for å mestre. Nordahl (2007) trekker frem at ingen skal ifølge Bø (2000) heller stilles overfor krav de ikke makter ifølge mestringperspektivet (Nordahl et al., 2007, s. 67).

Videre foreslår Nielsen (2007) å lage en oversikt over hvilke elever lærere har vært i kontakt med i løpet av dagen (Nielsen, 2007, s. 106). For eksempel å anerkjenne elevens behov og tenke over hvilke ord som brukes for å beskrive adferden til elevene. Nielsen (2007) foreslår også fysiske aktiviteter for å utfordre elever med denne type adferden for å finne veien ut av komfortsonen. Noen av disse elevene er også redde for å snakke høyt i klassen eller foran andre. Et eksempel på en slik øvelse her vil være å øve på å bruke stemmen, lage lyd og kanskje også skrike litt (Nielsen, 2007 s. 122). Det vil igjen ha noe å gjøre med å utfordre slik at elevene går ut av komfortsonen og kjenner på mestring når de prøver noe nytt eller øver på noe de ikke føler seg trygge på.

#### **2.4.5 Har skolen noe tilrettelegging for elever med innagerende adferd?**

Skolen er ifølge Meld. St. 6 (2019-2020) en viktig arena for å forebygge og oppdage utfordringer som barn og unge møter. Det vil være enklere å oppdage utfordringer ettersom barn og unge er på skolen hver dag fra 6 årsalder og kan da tidlig sette inn tiltak.

Lund (2012) understreker at det er lærere sitt ansvar å legge til rette slik at det er trygt for elevene å si ifra når noe er vanskelig og lærere er ansvarlige for et inkluderende læringsmiljø. Videre er det også lærere som må ta ansvar hvis de ser eller hører om noen som blir utsatt for krenkelser.

Dersom elevene har en innagerende adferd kan årsaken være at elevene har det vanskelig på noen områder. Det vil være viktig at lærere, helsesøster og foreldre for eksempel samarbeider for å skape et trygt og anerkjennende miljø for eleven. Hvis noen velger å trekke seg tilbake kan det på lang sikt bli negativt for dem. Lærere må hjelpe dem å inkludere de i klassen og motivere dem til å ta initiativ.

Programmet Psykisk Førstehjelp kan bidra til at elevene blir mer bevisste på egne følelser, tanker og mestringsstrategier. Gjennom å være mer åpen om følelser følger aksept, forståelse og støtte. Det finnes en egen utgave for ungdom fra 12-18 år. Dette programmet kan gis i den ordinære undervisningen som forebygging for å bidra i det psykososiale læringsmiljøet. Å være bevisst på egne tanker og følelser er viktig for sosial og faglig læring (Kvarme, 2017, s. 173). Det vil være viktig for å forstå seg selv og andre og hvordan elevene kan bruke dette i vanskelige situasjoner. Dette tiltaket kan også brukes individuelt, sammen med foreldre eller lærere til elever med innagerende adferd for å redusere vanskene. Det er foreløpig lite forskning på dette tiltaket, men det viser å være til god hjelp (Kvarme, 2017, s. 174).

En måte å hjelpe elever med innagerende adferd er Løft metoden. Løft metoden er et samtaleverktøy med søkelys på løsninger og muligheter som alternativ til vansker. Disse samtalene setter søkelys på mestringsstrategier og å løse egne problemer. Det blir lagt vekt på å forsterke positiv adferd og mål som er overkommelige. Målet med løft er at elevene skal få kunnskap til å ivareta egen helse og få kontroll på egen situasjon (Kvarme. 2017, s. 50)

De ulike stadiene i løft er:

1. Beskrivelse av problemet og etablere samarbeid
2. Utvikle klare mål
3. Lete etter ressurser
4. Lage små delmål frem mot mål
5. Tilbakemelding på slutten av samtalen

Funn fra løft grupper viser positiv effekt for elever med innagerende adferd på mestringsforventning (Kvarme et., al 2010, s. 59).

## **2.5 Anerkjennelse**

Ifølge Lund (2004) blir de stille elevene, mer stille når de ikke blir tatt på alvor og målet med anerkjennelsen er at elevene skal bli sett på som et subjekt.

Undersøkelser viser at elever med innagerende adferd har vansker med å etablere et godt forhold til lærere. Det blir derfor lærere sitt ansvar å ta initiativ, anerkjenne og bygge tillit til elevene (Drugli, 2011). Videre i Lund (2004) sin undersøkelse kommer det frem at lærere synes det er utfordrende å skape et godt forhold til elever med innagerende adferd. De ønsker å gi de mer oppmerksomhet, men tiden strekker ikke til.

Lærere er en av de trygge voksne for elevene og har derfor stor påvirkning på elevenes selvoppfatning og de kan hjelpe eleven til å ha tro på egne opplevelser og styrke seg selv med å ha en anerkjennende holdning i møte med dem (Lund, 2012).

Søker vi på begrepet anerkjenne kommer det forklaringer som å godta, akseptere, innrømme og respektere ifølge Bokmålsordboka (2021). Anerkjennelse som begrep stammer fra Hegel og er overordnet i dialektisk teori (Schibbye, 2009). I denne oppgaven vil det bli brukt for å forklare relasjoner og som et av flere tiltak som kan hjelpe elever med innagerende adferd i skolen.

### **2.5.1 Ulike perspektiver på anerkjennelse**

Behovet for anerkjennelse er medfødt, og det er avgjørende betydning for oss om vi opplever anerkjennelse i nære relasjoner (Honneth, 2007). Det vil ikke nødvendigvis være alle unge som opplever anerkjennelse hjemme med foreldre. Det blir ekstra viktig å ha en voksenperson i skolen spesielt for elever med innagerende adferd.

Axel Honneth (2007) er tysk professor og filosof. Han er inspirert av Jurgen Habermas og Friedrich Hegel. Tanken om anerkjennelsen handler om to prinsipper; at mennesket har en ukrenkelig verdi og at hvert individ har en egenverdi og utviklingspotensial. Teorien bygger på en gjensidig anerkjennelse som utgangspunkt for individ og samfunn. Å utvikle en personlig identitet er betinget av anerkjennelsen fra andre. Honneth (2007) ser på anerkjennelse som kommunikasjon som et eget språk. Han knytter identitetsdannelse til betingelsene for å bli anerkjent. Honneth (2007) beskriver et viktig aspekt ved anerkjennelse som at vi bare kan anerkjenne det som allerede er der av egenskaper og som vi kjenner igjen som verdifullt. Og slik gjennom andres anerkjennelse blir vi bevisste våre egenskaper og ferdigheter og kan utformes selvstendige. Det er viktig at lærere er bevisste på hvordan vurdering kan bidra til læring og minst mulig krenkelse. Dette kan hindre utviklingen til elevene og påvirke læringsmiljøet.

Honneths teori bygger på at alle mennesker kjemper for å oppnå en fullstendig selvrelasjon og autentisk identitet. Det kan forklares med å se på seg selv som hel og ikke mindreverdige i

forhold til andre (Skoglund & Åmot, 2019). Videre skiller Honneth (2007) mellom privat, rettslig og solidarisk sfære av anerkjennelse. I den rettslige handler det om moralsk respekt og den knyttes til rettighetspersoner. Der skal en bli møtt med respekt, likeverd og like rettigheter som igjen utvikler selvrespekt. Både rettslig og solidarisk sfære foregår i skolen via lærere og medelever. I likhet med Kierkegaard knytter Honneth (2007) kjærlighet opp til den private sfæren av anerkjennelse og barn bygger opp selvtillit gjennom kjærlige relasjoner til nære omsorgspersoner. Den solidariske sfæren gir oss mulighet til å se på oss selv som en del av et fellesskap. Samfunnet er solidarisk dersom det kan inkludere ulike livsformer og verdier.

Søren Kierkegaard var opptatt av anerkjennelsen som å bygge opp den andre og at ved at vi lytter til hverandre får vi frem det beste hos hverandre. Kierkegaard mente i likhet med Honneth at kjærlighet ligger i oss alle og den kan bygges opp og den henger sammen med gode relasjoner. Kierkegaard som dikter, filosof og teolog stammer fra kristen tradisjon og ifølge han er vi født med nest kjærlighet og vi skal sette oss selv til side for den andre. Det er ingen krav om gjensidighet eller forventninger i gjengjeld slik som Honneth sier. I praksis vil det si at lærere setter seg selv til side og har søkelys på elevenes utvikling og ikke egen prestasjon. Forskning viser at kjærlighet fremmer utviklingen hos barn og unge. Handling og opplevelse kan oppleves ulikt og da kan Hegels forståelse av en likeverdig relasjon hjelpe. Der har begge rett til sin egen opplevelse og respekt til å oppleve verden på sin måte.

Ifølge Hegel styrker vi den andres selvbilde ved å gjenkjenne og bekrefte den andres opplevelser (Lund, 2012, s.34). Barn blir seg selv når de møter anerkjennende voksne og de vil vokse og få styrket selvbilde. Slik jeg tolker det mener Honneth (2007) at alle mennesker har muligheten til å utvikles og at mennesker lærer av hverandre og kan slik bli bedre mennesker. Dette er i tråd med Hegels teori om at vi lærer av hverandre og en kan være med å bekrefte hverandres opplevelser.

### **2.5.2 Hva kan lærere gjøre for at elevene med innagerende adferd skal føle seg anerkjent?**

Anerkjennelse innebærer å ha en evne til å ta andres perspektiv, og sette seg inn i andres subjektive opplevelser (Drugli, 2012). Videre fremhever Schibbye;

*Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er. (Schibbye, 2002, s. 247)*

Ordet anerkjennelse består av delene an og erkjennelse. Erkjennelse går ut på forståelse og det å kunne sette seg inn i den andres opplevelse. Bekreftelse blir den aktive handlingen i forhold

til den andre. Opplevelsen av anerkjennelse blir forsterket og selvet styrket (Lund, 2004, s. 87).

Schibbye (2009) beskriver fem egenskaper i den indre anerkjennelsen; lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Disse kan ikke forstås som selvstendige fordi de henger sammen med hverandre. De legger grunnlaget for anerkjennelsen i kommunikasjon og må være til stede for at samhandlingen skal være god. Videre vil det å være en god lytter vil være å lytte og tolke kroppsspråk samtidig, uten å være forutinntatt. Det handler om å være følelsesmessig tilgjengelige for elevene. Elever med innagerende adferd som ikke blir lyttet til kan bli mer stille. De kan få negative tankemønstre som at ingen bryr seg eller at det de sier ikke er viktig. Lytting er en av de viktigste tiltakene å møte disse elevene på fordi de vil da føle seg ivaretatt (Lund, 2012, s. 40). Det kan sees i sammen med Kierkegaards teori om viktigheten av å lytte og løfte opp den andre. Å klare å formidle lytting, forståelse, aksept og toleranse er ekstra utfordrende for elever med innagerende adferd. Det er ikke en spesiell teknikk, men det handler om holdningen lærere har i møte med disse elevene.

Ettersom mange elever med innagerende adferd føler de ikke når frem til lærere mener Lund (2004) at samtalen med elevene er viktig. Det å lytte til hva eleven sier og det å være i kontakt med egne følelser for å kunne hjelpe eleven. I samtalen må spørsmålene være åpne og vise interesse for eleven slik at de åpner for refleksjon og det gir elevene mulighet til å svare noe mer enn ja eller nei (Lund, 2004, s. 104). Videre må lærere lytte tålmodig og vente på elevenes svar for å få frem hva eleven er opptatt av. I likhet med Nielsen (2007) som er opptatt av det å snakke med eleven og ikke til eleven og at de små samtalen i hverdagen skaper tillit og kontakt (Nielsen, 2007, s. 113). I samtalen handler det ikke om veiledning eller å være påpekende slik som i det pedagogiske språket, men om det personlige møte mellom ord, følelser, tanker og opplevelser. Det handler altså mer om å være lærer, men også medmenneske som viser oppriktig interesse og lytter til elevene.

Når det gjelder forståelse i en anerkjennende kommunikasjon menes den indre forståelsen av det som formidles i handling og ord. Det handler like mye om måten vi sier ordene på. Den voksne må ha et ønske om å forstå elevene og vi kan forstå et behov uten å tilfredsstille det (Lund, 2014, s. 112). Elevene vil registrere om lærere viser forståelse eller ikke gjennom ord eller handling. I forhold til aksept og toleranse gjelder det å ha en ikke dømmende holdning. Bekreftelse er en del av anerkjennende kommunikasjon og kan sammenlignes med Hegels teori om å bekrefte den andres opplevelse og at barn blir seg selv i møte med andre. Læreren kan stille spørsmål, smile og bruke et toneleie som bekrefter den andre. Det gjelder ikke alltid



å være enig, men å bekrefte at læreren har forstått budskapet slik at eleven føler seg sett og forstått. Elevens selvfølelse vil vokse fordi de føler de blir tatt på alvor (Lund, 2012, s. 45).

Aksept og toleranse i møte med disse elevene handler om at alle har rett til sin opplevelse. Eleven sin opplevelse skal ikke vurderes, men aksepteres at den føles slik for den aktuelle eleven. For å vise at lærere har forstått budskapet kan lærere gjenta og gi tilbakemeldinger. Det handler ikke om å dulle med disse elevene, men å gi dem troen på seg selv og sine opplevelser slik at de kan tørre mer og slik utvikler de seg (Lund, 2014, s. 112).

Drugli (2012) og Schibbye (2002) legger vekt på at anerkjennelse er en evne en har og at det henger sammen med gjensidig relasjon. Vil det si at læreren har evne til å anerkjenne eller ikke? Og er det noe en kan øve på å bli bedre? Jeg mener at som lærer er anerkjennelse en av de viktigste tiltakene lærere bør ha med seg i hverdagen og det å kunne ta elevenes perspektiv for å kunne forstå dem.

Oskal (2006) skriver i artikkelen *Tiltak for innagerende elever* om viktigheten av å sette i gang tiltak der læreren har oppdaget noe og viktigheten av å se elevene. At elevene føler seg sett skal gi en god opplevelse og for at elevene skal erfare at de blir møtt med en anerkjennende holdning må dette gjøres hver dag.

Ifølge Hegel handler anerkjennelse om å sette seg inn i andres perspektiv og prøve å forstå den andres subjektivitet. Det blir da en subjekt -subjekt relasjon som deler noe sammen som for eksempel opplevelser, tanker eller ord (Lund, 2012, s. 103). En kan derfor si at anerkjennende kommunikasjon er basert på en subjekt -subjekt-relasjon. Jeg er et subjekt, og du er et subjekt som møtes og deler slikt som tanker, følelser, ord eller opplevelser (Lund, 2012).

For å forstå hva anerkjennelse betyr kan vi gå i oss selv og spørre; hva skal til for at jeg skal føle meg anerkjent og hvilken betydning har den for meg (Lund, 2012, s. 35). Det vil si at som lærer må en kunne reflektere over sine egne verdier og hva anerkjennelse betyr og hvordan kan en anerkjenne elevene med innagerende adferd. Det vil også komme an på om lærere er trygge på seg selv og har opplevd anerkjennelse selv slik at de kan gi det videre til elevene.

### **2.5.3 Hvor avhengige er elevene med innagerende adferd av å få anerkjennelse fra medelever?**

Ifølge St.meld. nr.16 (2006-2007) er det ikke nok å utvikle læreres faglige kompetanse. Det handler også om blant annet å etablere gode relasjoner mellom elevene. Videre er elevenes aktivitet og motivasjon avhengige av positiv samhandling mellom medelever.

Viser til St.meld. nr.16 (2006-2007):

*Den generelle delen av læreplanen bygger nettopp på innsikten om at framgangen til den enkelte eleven ikke bare avhenger av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver enkelt elev, men også av hvordan lærerne får elevene til å fungere i forhold til hverandre. Kompetanseutviklingen hos den enkelte skjer i et sosialt arbeidsfellesskap. er det sosiale fellesskapet som hever kvaliteten på den enkeltes læringsarbeid.*

Det vil si at fremgangen til den enkelte elev avhenger av relasjonene til medelevene og det sosiale fellesskapet er med på å heve kvaliteten på læringen til den enkelte elev. Venenskap betyr mye, og det gir en opplevelse av å høre til og bety noe for noen. Identiteten vår blir til sammen med andre og vi er derfor avhengig av gode relasjoner (Lund, 2004, s. 108). Å ha evne til å mestre det sosiale samspillet har stor betydning for unges identitetsutvikling og livskvalitet. Som vi kan se ut ifra disse teoriene har elevene behov for sosialt fellesskap for kompetanseutvikling og aktivitet og motivasjon. Videre skal elevene ifølge St.meld. nr.11 (2008-2009) føle at de er inkludert i et sosialt fellesskap.

Inkludering er en vesentlig tilnærming for å redusere adferdsproblemer. Videre må det stilles krav til det kulturelle og sosiale fellesskapet for at inkludering skal gjennomføres. Ifølge Nordahl (2007) fremhever Oliver (1996) noen prinsipper for utvikling av inkludering. Det innebærer blant annet å verdsette alle uavhengig av sosial bakgrunn, funksjonshemming eller adferdsproblematikk. Videre innebærer det at det normale er forskjellighet og ulikhet og alle har moralsk rett til deltakelse (Nordahl et al., 2007, s. 22).

Mennesker er sosiale vesen og forskning viser at fellesskap og relasjoner til andre beskytter mot negative opplevelser (Gjertsen, 2013). Ifølge tilknytningsteorien utvikles barn igjennom relasjoner til andre og for at barnet skal føle tilhørighet og omsorg er trygg tilknytning til voksne en nødvendighet. Det vil føre til høy selvtillit og bedre evne til å inngå i relasjoner til andre og barnet kan utforske verden. De barna som er utrygt tilknyttet, utvikler arbeidsmodeller som gjør at de ikke kan bruke omsorgspersoner som trygg base og har risiko

for å utvikle psykisk lidelse. Disse elevene har oftere mindre selvtillit ifølge Ogden (2009) og vil ha behov for en trygg voksen som kan hjelpe de å utvikle den.

For at mennesket skal kunne fungere sosialt er det behov for anerkjennelse. Det betinger gjensidighet; å gi og få anerkjennelse (Skoglund & Åmot, 2019). Anerkjennelse handler om å bekrefte hverandre og slik oppnår vi følelsen av selvverd og selvtillit. Følelsen av selvverd er avhengig at elevene opplever å bli verdsatt for den de er, det de kan og det de bidrar med i sosial kontekst.

Hvis elevene ikke føler seg sett eller føler seg usynlige i klassen vil ikke elevene oppleve tilhørighet. De kan da også oppleve å ikke føle seg gode nok (Sæteren, 2019, s. 88). Hvis disse elevene føler seg usynlige, blir det enda vanskeligere for dem å vise mestring og gå inn i sosiale relasjoner og ha troen på seg selv. De vil da ikke kunne oppleve anerkjennelse fra medelever.

#### **2.5.4 Hvordan kan lærere hjelpe slik at elevene med innagerende adferd føler seg klare til videre skole og mestre situasjoner senere i livet?**

Skolen skal ifølge Meld. St. 28 (2015-2016) bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial for å mestre eget liv og delta i samfunnets fellesskap og arbeidsliv. Denne oppgaven som skolen har, er stor og det gjelder å ruste elevene både faglig og sosialt. Elevene vil starte med ulikt utgangspunkt og det er derfor behov for ulik opplæring og tilnærming. Det vil si at lærere skal bidra til at hver enkeltelev får realisere sitt potensiale. Elever med innagerende adferd har behov for en trygg base og at de voksne er tilgjengelige, men samtidig griper inn hvis det er nødvendig (Strømhaug, 2019). Målet er at de skal mestre livet og kunne være i arbeid og delta i et sosialt fellesskap.

Når det gjelder elever med innagerende adferd kan anerkjennende kommunikasjon fungere som et tiltak. Nordahl (2007) understreker videre at det finnes ikke noen enkle løsninger når det gjelder forebygging og reduksjon av adferdsproblemer. Det er heller ikke en bestemt modell eller metode som kan forebygge eller hindre utviklingen av adferdsproblem hos unge (Nordahl, 2007, s. 102).

Ved å ha en anerkjennende kommunikasjon i alle tiltak på ulike nivå er det mulig å styrke læringspotensialet og sosial og emosjonell utvikling (Lund, 2014, s. 116). Å bekrefte og sette seg inn i den andres opplevelse blir den aktive handling når det gjelder å anerkjenne (Lund, 2004, s. 87).

Når det gjelder å hjelpe elevene i det sosiale er en måte å etablere gode relasjoner med medelever. Det er viktig for selvfølelsen og stor betydning for barns utvikling. I fellesskap med andre kan elevene utvikle sosial kompetanse og positiv bekræftelse (Kvarme, 2017, s. 49). Vennskap er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene i unges liv. Det kommer frem at disse elevene vil være en del av gruppen, men samtidig føler de seg usynlige og noen ønsker å være alene (Gjertsen, 2013). På ene siden har de vansker med å knytte seg til jevnaldre på den andre siden beskytter gode relasjoner mot negative opplevelser (Gjertsen, 2013).

### **2.5.5 Betydningen av anerkjennelse**

I ansvaret for identitet og dannelsesmuligheter bør anerkjennelse være en ledetråd i det pedagogiske arbeidet og som et av flere tiltak i møte med elever med innagerende adferd (Skoglund & Åmot, 2019). I en travel skolehverdag er det ikke en selvfølge å forstå elevene med innagerende adferd. Da er det ofte de som tar mest oppmerksomhet i klassen som kommer mest frem for læreren. Her kan anerkjennelsen ha betydning for om elevene blir sett og en endring kan føre til utvikling hos elevene. I den rettslige sfæren slik som skolen er anerkjennelsen i form av rettigheter en grunnleggende forutsetning for å utvikle selvrespekt.

På en annen side dersom ungdom blir fratatt anerkjennelsen skaper det mangel på tilhørighet og det oppleves som krenkelse på egen identitet. Det er alltid en risiko for å oppleve krenkelse og ikke anerkjennelse og det kommer an på relasjonen mellom to mennesker. Honneth beskriver krenkelse som å bli usynlig, å ikke se noen eller vise forakt. Anerkjennelsen er som et psykisk behov og menneske trenger å bli sett og forstått (Skoglund og Åmot, 2019). Elever med innagerende adferd har behov og ønske om å bli sett selv om ikke de tar initiativ til det. I praksis kan lærere bruke anerkjennelse som middel til å oppnå noe og da blir spenningen mellom anerkjennelse og krenkelse et maktmiddel. Det moralske aspektet vurdering kan også være en form for anerkjennelse som gir oss troen på egne evner og ferdigheter og en følelse av deltakelse i samfunnet.

## **2.6 Oppsummering**

Det kommer frem i 2.3.1 at elever med innagerende adferd kan de ha ulike kjennetegn. Alt i fra nervøse, usikre, sjenerte, ensomme til å ha angst eller depresjon. Noen kan bekymre seg for nye situasjoner og det å møte nye mennesker. De kan ha vanskelig for å delta og knytte seg til jevnaldre. Videre kan de ha dårlig selvoppfatning, være passive og isolere seg. Ulike teorier kan forklare innagerende adferd. Tilknytningsteorien kan hjelpe oss å forstå årsaken, men også hva som kan gjøres med tanke på å etablere trygge relasjoner. Psykologiske,

sosiologiske og Maslows behovspyramide kan si noe om at miljø og relasjoner er med å påvirke adferden (2.3.2).

I kapittel 2.3 kommer det frem at elever med innagerende adferd vil være i risiko og vil dermed møte ulike utfordringer i klassesituasjon. Det vil være blant annet å danne sosiale relasjoner, mestring i møte med andre og lite tro på egen kompetanse. Lærere skal ha faglig og pedagogisk kompetanse og lærere har ganske stor betydning for elevene (2.1). Videre kan selvoppfatning, selvbilde og selvtillit være en beskyttende faktor for elever med innagerende adferd (2.3.4). Tidlig innsats og det å sette inn tiltak tidlig er viktig for å hindre at utfordringene blir større (2.4.1). I kapittel 2.4.1 er det gjort rede for at anerkjennelse skaper gode relasjoner, og anerkjennelse må ligge til grunn for hvert tiltak. Lærere har stor betydning ved å legge til rette for forutsigbarhet og et trygt miljø der elevene kan utfordre egne grenser (2.4.2). I kapittel 2.4.4 kommer det frem at det er positivt å stille krav og forventinger til den disse elevene ut fra den enkeltes forutsetninger. Videre finnes det ulike program skolen kan ta i bruk for å tilrettelegge (2.4.5).

I kapittel 2.5 kommer det frem at anerkjennelse brukes her for å forklare relasjoner og som et av flere tiltak som kan hjelpe elever med innagerende adferd i skolen. Anerkjennelse innebærer å ha en evne til å ta andres perspektiv, og sette seg inn i andres subjektive opplevelser. For å anerkjenne kan lærere bygge opp elevene ved å ha en gjensidig relasjon, og å sette seg selv til side og lytte til elevene. Egenskaper i den indre anerkjennelsen er å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte (2.5.1). Det kommer frem i 2.5.3 at dersom ungdom blir fratatt anerkjennelsen, skaper det mangel på tilhørighet og det oppleves som en krenkelse på egen identitet. Å etablere gode relasjoner med medelever og anerkjennende kommunikasjon kan være et tiltak for å hjelpe elevene med innagerende adferd (2.5.3). I kapittel 2.5.2 kommer det frem at identiteten vår blir til sammen med andre og vi er derfor avhengig av gode relasjoner. For å skape et godt klassemiljø er gode relasjoner viktig (2.4.2). Når det gjelder konsekvenser for denne type adferd kan det føre til mistriivsel i skolen, frafall og skolevegning (2.3.4).

### **3.0 VITENSKAPSTEORI OG METODE**

Dette kapittelet vil inneholde vitenskapsteoretiske vurderinger, metodevalg, gjennomføring av forskningsintervju, bearbeidelse av teori og data, etiske vurderinger og kvalitet.

Metode sier noe om hvordan en skal gå frem for å skaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2017, s. 51). Det vil si at vi som forsker må være ærlig og systematisere tankene våre. (Dalland, 2017, s. 51). Metode hjelper til å samle inn den informasjonen vi har behov for i undersøkelsen.

I første fase med å planlegge et forskningsprosjekt starter en å arbeide med problemstillingen og det gir en veiledning på hva oppgaven skal handle om. Problemstillingen handler videre om det forskeren ønsker informasjon om. Den skal være tydelig nok til å vise hvilke metodiske valg forskeren må ta i forskningen og samtidig avgrenset slik at forskeren kan holde seg innenfor rammene. Videre er det prosjektets problemstilling som avgjør hvilken forskningsmetode som vil være hensiktsmessig å benyttes seg av. I min studie hvor jeg søker erfaringer og tanker i forhold til anerkjennelse fra lærere vil det være hensiktsmessig å benytte kvalitativ metode. Arbeidet med Problemstillingen er kontinuerlig fordi den må kunne endres underveis og forskeren kan også utforske andre tema underveis (Thagaard, 2011). I tråd med Thagaard (2011) har arbeidet med problemstillingen min pågått under hele forskningsprosessen.

Problemstillingen jeg har valgt er følgende:

*Hvordan kan lærere tilrettelegge og anerkjenne elever med innagerende adferd i grunnskolen slik at de får hjelp til å mestre livet og skolegangen?*

#### **3.1 Vitenskapsteoretiske vurderinger**

Forskning er en systematisk og sosialt og organisert virksomhet som styres av ulike normer og verdier. Videre er det søken etter ny og bedre innsikt i et fenomen og det målet er å søke sannhet (NESH, 2018). I samfunnsvitenskapelig metode er ofte innlevelse og fortolkning en integrert del av forskningsprosessen og forskjellige faglige tilnærminger og ulike ståsted kan gjøre at materialet tolkes ulikt. Det blir derfor viktig å redegjøre for egne verdier og valg som kan påvirke forskningen (NESH, 2018).

Samfunnsvitenskapelig metode er opptatt av mennesker og samfunn. Fenomenet som oppmerksomheten er rettet mot er sjelden like observerbart, og vi må derfor tolke og konkretisere funn. Samfunnsvitenskapen har ulike vitenskapsteoretiske tilnærminger som

positivismen, hermeneutikk, fenomenologi og sosialkonstruktivismen. Det vil si at finnes det sannheter og hva er kunnskap for eksempel (Larsen, 2017).

Målet i vitenskapelige forståelsesmodeller er å beskrive innhold og mening (Malterud, 2017). Ved samfunnsvitenskapelig forskning forsøker forskeren å oppheve subjekt-objekt relasjonen. Ønsket er å forstå informantenes fremstilling av sin virkelighet gjennom å sette seg inn i den konteksten vedkommende var i da virkeligheten ble tolket (Malterud, 2017). Mennesker opplever verden forskjellig, og forstår sammenhenger ulikt. Vi tolker fordi vi søker mening i den tilværelsen vi lever i.

Denzin og Lincoln (2011) retter søkelys mot paradigmer som dominerer de ulike periodene. Paradigme inneholder forskerens epistemologiske, ontologiske og metodiske forutsetninger (Denzin & Lincoln, 2011, s. 13).

Videre handler epistemologi om hva som kan erkjennes og kriterier for sannhet og ontologi er antagelser om verden. Den vitenskapsteoretiske delen av metodologi handler om de grunnleggende måtene å tilegne seg kunnskap på.

Forståelsen av data utvikles gjennom hele forskningsprosessen og det henger sammen med den forforståelsen forskeren har med seg i undersøkelsen. I tolkning og analyse prosessen legger en ofte mening til hendelsene. Fortolkning av kvalitativ tekst handler derfor om den forforståelsen forskeren har med seg av teori og den forståelsen forskeren utvikler gjennom forskningen.

### **3.1.1 Hermeneutikk**

Fortolkningsteorien jeg har brukt i min oppgave er hermeneutikk og min forforståelse og erfaring har vært styrende for valg jeg har gjort i dette prosjektet. Det vil ha betydning for arbeidet med analysen og tolkning av informantenes meninger og selvforståelse. Det knyttes opp til begrepet hermeneutikk som betyr fortolkningslære. Hermeneutikk tar utgangspunkt i informantenes synspunkter og forståelse, for at jeg som forsker skal kunne tolke deres meninger og handlinger (Grønmo, 2016).

Befring (2015) påpeker at ifølge Hans Georg Gadamer, som er grunnleggeren av den filosofiske hermeneutikken har alle en mening eller oppfatning av fenomenet vi skal studere før vi starter (Befring, 2015). Det vil si at som forsker starter jeg med en forforståelse av noe og dette er noe jeg må være bevisst i forskningsprosessen for å ikke påvirke informantene.

Hermeneutisk tilnærming betyr at et fenomen kan tolkes på flere måter. Ifølge Thagaard (2011) fremhever hermeneutikk betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom et dypere meningsinnhold (Thagaard, 2011). I hermeneutisk tilnærming forstår vi noe i lys av den sammenhengen av det vi studerer. I hermeneutikken handler det ikke om en sannhet, men det kan tolkes på ulike måter. Videre forstås meningen ut ifra sammenhengen av det vi studerer. Målet er å tolke meningen med det som kommer frem (Thagaard, 2011). Ifølge Dalland handler hermeneutikken om å fortolke meningsfulle fenomener og beskrive vilkårene for at mening skal være mulig (Dalland, 2017, s. 47). Menneskers handling og tekster har mening og det må fortolkes for å kunne forstås. Dette kalles den hermeneutiske spiral og den utvides hele tiden. Det vil si at når det gjelder fenomener handler det om ny tolkning og ny forståelse (Dalland, 2017, s. 46). Menneskelig handling, tekster og språklige uttrykk har mening. Denne tilnærmingen er viktig for alle som skal arbeide med mennesker siden det handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig eksistens (Dalland, 2017, s. 47).

### **3.1.2 Induktiv tilnærming**

Ved deduktiv tilnærming tar forskeren utgangspunkt i en teori eller hypotese og bruker de til å forstå eller forklare det som skal undersøkes (Larsen, 2017, s. 24). I induktiv tilnærming har forskeren et mer åpent forskningsspørsmål og har derfor ikke utelukket noen forklaringer før prosjektet starter (Larsen, 2017, s. 24). Etter data som er samlet inn kobles de opp mot relevant teori. Det vil i praksis være vanskelig å skille disse to da en fra starten gjerne har personlige antagelser om teorier. I dette prosjektet har jeg brukt induktiv metode det vil si at jeg har samlet inn data og koblet det opp mot relevant teori. Datamateriale som eksisterer, kan suppleres med nye undersøkelser for å fremheve mønstre eller sammenhenger (Thagaard, 2011).

### **3.2 Valg av kvalitativ metode og intervju**

En kan skille mellom kvantitativ metode og kvalitativ metode. Videre forsøker kvantitativ metode å gi data i form av målbare enheter og kvalitativ metode ønsker å fange opp meninger og opplevelser som ikke kan måles (Dalland, 2017, s. 52).

Ifølge Thagaard (2011) vektlegger kvalitativ metode betydning og søker å gå i dybden. Kvantitativ metode legger vekt på antall og utbredelse. Kvalitativ metode kan gi mye informasjon om få enheter og kvantitativ metode kan omfatte store utvalg. Tilnærmingen i disse metodene er ulike og hvordan forskningen blir lagt opp (Thagaard, 2011, s. 17). I kvalitativ problemstilling rettes søkelyset mot å utvikle en analytisk forståelse av sosiale fenomener og kan dermed argumentere for om det har overførbarhet i lignende situasjoner..



Kvantitativ metode innebærer mer avstand mellom forsker og informant, og informantene vil ikke bli påvirket på samme måte som i kvalitativ metode hvor både forsker og informant påvirker forskningsprosessen (Thagaard, 2011, s. 19).

Ifølge Dalland (2017) prøver kvalitativ tilnærming å fange opp mening og opplevelse som ikke kan måles eller tallfestes. Videre kan en bruke både kvalitativ og kvantitativ tilnærming for en bedre forståelse av samfunnet vi lever i og hvordan mennesker handler og samhandler (Dalland, 2017, s. 52). Dette innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens (Denzin & Lincoln, 2011). Ved kvalitativ tilnærming er målet å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Fortolkning har en stor del av denne prosessen (Thagaard, 2011). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at målet i kvalitativ forskning er å forstå sider i samfunnet gjennom informantens perspektiv. Jeg valgte å bruke kvalitativ metode fordi jeg ønsket å finne ut mer om lærers opplevelser, holdninger og tanker om blant annet de usynlige barna og anerkjennelse.

Intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess hvor forsker og informant sammen produserer kunnskap. Samtalerelasjonen er språklig, narrativ, pragmatisk og kontekstuell. I kvalitativt forskningsintervju forsøker forsker å få en dypere forståelse. Videre er forskningsintervju en profesjonell samtale, men den har et hverdagslig preg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Ulike typer kvalitative fremgangsmåter kan være: observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer og analyse av audio -og videoopptak. For å få informasjon om en persons opplevelser, synspunkt og selvforståelse kan intervju egne seg bra (Thagaard, 2011).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 37) handler intervjuet om å produsere kunnskap sammen og det vil derfor være avhengig av empati og respekt fra intervjuer (Dalland, 2017, s. 64).

Ifølge Dalland (2017, s. 65) er formålet med kvalitativt forskningsintervju å få tak i intervjupersonens beskrivelse av situasjonen som den aktuelle befinner seg i. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46-50) beskriver 12 aspekter i det kvalitative intervjuet og det handler om ulike sider i intervjuet (Dalland, 2017, s. 65). De 12 aspektene går ut på at intervjuet er rettet mot informantens livsverden og har som mål å tolke meninger i den verden. Videre skal det innhentes kvalitativ kunnskap med vanlig språk og beskrivelser av ulike situasjoner. Den som intervjuer skal være åpen for nye fenomen og intervjuet skal ha et klart fokus.

Informantene kan gi ny innsikt og informant kan få en ny opplevelse av egen situasjon (Dalland, 2017, s. 67). Ut ifra dette vil det være hensiktsmessig å velge intervju som metode i mitt prosjekt fordi jeg kan snakke med personene direkte som har kunnskap jeg søker. For å få

innblikk i personers opplevelser og refleksjoner rundt et tema er intervju et godt utgangspunkt (Thagaard, 2011). For å undersøke hvordan lærere kan anerkjenne elever med innagerende adferd vil intervju, observasjon og litteraturstudie gi gode svar og gjerne i kombinasjon. Jeg valgte derfor å intervju ettersom jeg hadde begrenset tid.

Jeg brukte semistrukturert intervju som er den mest brukte i kvalitativ forskning ifølge Thagaard (2011). Intervjuguiden er delvis strukturert, og temaene er bestemt på forhånd. Underveis i intervjuet kan rekkefølgen endres dersom nødvendig og det er mulighet for oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2011).

I intervjuet er det viktig å vise at en har forstått det som informantene kommer med ved å for eksempel nikke eller kommentere. Videre kan det være informanter som ikke er like åpne og trenger litt hjelp til å komme i gang. Da kan forskeren be om at informantene utdyper svarene eller spørre oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2011). Videre er det viktig at forskeren tar regi over intervjuet og får informantene til å føle seg trygge og kan åpne seg om vanskelige tema. Forskeren skal ha en lyttende holdning og ha oppmerksomheten rettet mot informantene samtidig skal forskeren også tolke kroppsspråk. En styrke ved intervju er at informantene kan komme med nye vinklinger underveis. En kan også avklare eventuelle misforståelser.

### **3.3 Utarbeiding av intervjuguide**

Intervjuguiden er en hjelp til å huske tema underveis og skal være en ledetråd gjennom intervjuet. Å utarbeide intervjuguide er en del av forberedelsen til intervjuet (Dalland, 2017, s. 78). Det er viktig å tenke over spørsmål i intervjuguiden som dekker problemstillingen og at en får svar på det en ønsker. Det henger sammen med validitet og reliabilitet i forskningen.

Intervjuguiden bør legges opp slik at det er tilrettelagt for pauser og informantene får tid til å reflektere (Thagaard, 2011). Jeg laget på forhånd en intervjuguide (se vedlegg 3) som bestod av ulike tema og underspørsmål som skal få frem svar på problemstillingen. Intervjuguiden består ifølge Larsen (2017) av stikkord med tema og forsker kan stille oppfølgingsspørsmål.

Intervjuguiden min består av ulike tema med en avslutning. Jeg ønsket ikke å sende ut intervjuguiden på forhånd slik at informantene fikk forberede svar, da det kan bli innøvd og unaturlig.

Jeg startet intervjuet med å spørre om hvilken bakgrunn informantene hadde, utdanning og yrkeserfaring. Dette gjorde jeg for å trygge personene og skape tillit i intervjuet i tråd med Thagaard (2011). Jeg hadde stor nytte av intervjuguiden i bearbeidelse av teorikapittel og drøftingskapittel.

Temaene jeg delte inn i var pedagogisk kompetanse, utfordringer og konsekvenser, tilrettelegging, anerkjennelse og avslutning. Disse temaene følges videre i teoridel og drøfting i prosjektet. Videre hadde jeg oppfølgingsspørsmål og opplevde at informantene fikk utdypet svarene og reflekterte på denne måten. På slutten av intervjuene spurte jeg informantene om å rangere tiltak som informantene mente var viktigst i forhold til tilrettelegging for elever med innagerende adferd. Dette skjemaet skulle sendes i retur til meg via e-post etter intervjuet.

Utgangspunktet for et vellykket intervju er at forskeren har forkunnskap om informantens situasjon (Thagaard, 2011). I tråd med det, leste jeg meg opp på teori før jeg intervjuet. I intervjuet kan det videre være viktig å ha kunnskaper om menneskelige situasjoner som kan oppstå ifølge Thagaard (2011). En måte å øve på kan være å intervju noen på forhånd som kan gi en tilbakemelding på hva som kan gjøres bedre. Ved å ta opptak av prøveintervjuet kan en etterpå vurdere spørsmålene og hva som kan gjøres annerledes.

Jeg gjennomførte et pilotintervju med en rektor som jeg kjenner og som har jobbet som lærer i over 25 år. Dette var for å sikre intervjuguiden og se om jeg eventuelt måtte endre noe før intervjuene. Jeg tok lyd opptak og lærte litt om hvordan jeg skulle stille spørsmål og at det er viktig å lytte og være bevisst hvordan jeg responderer på det informantene sier. På denne måten fikk jeg også teste at lydopptaker fungerte som den skulle i tråd med Dalland (2011) som trekker frem at teknisk utstyr må testes på forhånd (Dalland, 2017, s. 87). Jeg opplevde det som nyttig å gjennomføre prøveintervjuet.

### **3.4 Utvalg av informanter**

Da jeg startet å jobbe med problemstillingen min og prosjektplanen ønsket jeg å intervju ungdom, men dette ville bli vanskelig å finne fordi en må da ha samtykke fra foreldre og det ville kreve mer tid. Derfor valgte jeg å intervju fem enkeltpersoner fra ulike skoler for å få mer bredde i prosjektet. Praksis, tilgang til ressurser og arbeidsmiljø er også ulik fra skole til skole og med på å forme jobben læreren gjør. Kriteriene for informanter var derfor ungdomstrinnlærere fordi prosjektet mitt handler om ungdomstrinnet. Videre var kriteriet at de har jobbet minst et år i ungdomstrinnet slik at de hadde opplevd innagerende adferd.

Strategisk utvalg, vil si at en velger ut de informantene som en tror kan tilføye noe om fenomenet (Dalland, 2017, s. 57). Da jeg skulle intervju og begynne å spørre rektor på ulike skoler, var skolene stengt grunnet Covid- 19, og jeg hadde vanskelig med å få informanter. Det gjordet at det tok mye tid å skaffe informanter og det endte med 4 informanter ved ulike

skoler. Jeg kontaktet praksisansvarlig for lærere ved NLA Høgskolen og der fikk jeg flere informanter jeg kunne kontakte. Dette gjorde at mine informanter var erfarne lærere.

Kvalitative studier baseres på strategisk utvalg, det vil si at informantene velges ut ifra egenskaper og kvalifikasjoner i forhold til forskningens teoretiske perspektiver. Det kan være vanskelig å finne informanter som vil stille opp i kvalitativ forskning fordi det innebærer personlige tema. Da må en benytte seg av informanter som er villige til å delta og det kalles tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2011). Med tanke på Covid- 19 situasjonen og at skoler var stengt eller i kriseberedskap benyttet jeg meg av denne metoden for å få informanter.

Mine informanter har i oppgaven fått fiktive navn. Det er i tråd med Dalland (2017) hvor det blir lagt vekt på at opplysninger er anonymisert når de ikke kan identifisere personen direkte eller indirekte (Dalland, 2017, s. 239).

### **3.5 Gjennomføring av intervjuene**

Ifølge NESH (2018) stilles det høye krav til forskerens begrunnelser for valg i forskningen som skal forutinntatte vurderinger ikke påvirker forskningen (NESH). I denne delen vil jeg begrunne valgene jeg har tatt i forhold til intervjuundersøkelsen, analyse og tolkning.

Jeg kontaktet praksisansvarlig ved NLA Høgskolen hvor jeg fikk informasjon om navn og telefonnummer til informanter. Jeg ringte informantene og informerte om prosjektet mitt, de synes det hørtes interessant ut og vi ble enige om at jeg skulle sende mer informasjon.

Norsk senter for forskningsdata (omtales NSD videre) skal bidra til data kan lagres og gjenbrukes ved at de er godt dokumentert og har lovlig grunnlag innen personvern og datahåndtering. Jeg sendte ut informasjonsskriv (se vedlegg 1) med informasjon om prosjektet mitt og hva deltakelsen innebar for via epost og etter at informantene hadde godkjent og lest dette avtalte vi tid til intervju. Dagen før intervjuet sendte jeg ut samtykkeskjema (se vedlegg 2) via e-post som informantene skulle sende i retur via e-post eller post. Forsker skal ifølge NESH (2018) informere om forskningen og innhente samtykke fra dem som deltar i forskning

Ved behandling av personopplysninger og sensitiv informasjon

Intervjuene varte ca. 30 – 45 minutter ettersom noen pratet mer enn andre. Jeg startet med å informere om intervjuet og deretter leste jeg opp definisjoner av sentrale begrep i prosjektet. I tråd med Thagaard (2011) opplevde jeg at noen av informantene snakket gjennom hele intervjuet, men noen hadde behov for oppfølgingsspørsmål for å gi mer utfyllende svar. Dette var noe jeg fikk mer øvelse på etter hvert intervju.

For å være til stede i intervjuet og være med i samtalen brukte jeg lydopptak på telefonen min via en app som heter *Diktafon*. Da kunne jeg høre på intervjuet etterpå og notere hvis det var nødvendig. Når jeg intervjuet, brukte jeg Microsoft Teams. De som ikke hadde mulighet for å bruke Teams, intervjuet jeg via en telefon og tok lydopptak via app på en annen telefon. Under nasjonale restriksjoner rundt Covid -19 måtte jeg ta imot de midlene jeg kunne bruke slik som Teams og - telefon intervju da restriksjonene begrenset muligheten for fysiske møter i denne tidsperioden. Alle intervjuene ble gjennomført på ulike dager i løpet av en uke. Dette gjorde at jeg fikk et inntrykk av hver enkelt informant. Jeg opplevde at det ikke var noe hinder å intervju via Teams fordi jeg fikk inntrykk av informantene og både skjermbilde og lydopptak fungerte godt. Intervjuene blir lagret i diktafon appen på telefon slik at de ikke blir oppbevart sammen med noe i prosjektet som kan føres tilbake til informantene.

### **3.6 Bearbeiding**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) betyr å transkribere å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Å transkribere en tekst er ifølge Dalland (2017) å skrive ned ord for ord som blir sagt og det er vanlig å bearbeide et intervju slik.

Intervjuundersøkelsene skal struktureres og gjøres tilgjengelig for analyse. Dette vil si at lydopptakene mine ble transkribert fra muntlig til skriftlig språk. Når jeg transkriberte valgte jeg å bruke bokmål på alle for å gjøre det tydelig og anonymt. Jeg brukte fiktive navn på informantene og når de fortalte om elever brukte jeg ikke navn, men *elev*. Jeg har heller ikke med navn på skolene eller stedene de jobber. Pause i intervjuet markerte jeg med flere punktum og latter eller lyder satte jeg i parentes. Utsagn fra informantene har jeg rykket inn i kursiv for å skille fra teksten.

Arbeidet med å transkribere tar tid, men det gir mulighet for å oppleve intervjuet på nytt ved å høre på opptak og å skrive ned (Dalland, 2017, s. 88). Når jeg skulle lagre det jeg hadde transkribert brukte jeg en minnebrikke slik at det ikke skulle oppbevares med noe annen informasjon om prosjektet eller informantene. I tråd med Dalland (2017) opplevde jeg at transkriberingen tok lengre tid enn jeg hadde planlagt, men det var nyttig i forhold til videre arbeid.

Å analysere vil si å dele opp i mindre deler eller biter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Analyse og tolkning starter allerede under intervjuet med informanten. Det blir viktig å tenke over hvordan informantene skal presenteres i analysen og hvordan forskeren kan ta vare på informanten perspektiv (Thagaard, 2011). Ifølge Dalland (2017) skal analyse hjelpe å finne ut hva som kom frem av intervjuet og i tolkning søker vi mening med det som kommer frem

(Dalland, 2017, s. 87). Tolkningen skal forklare innholdet i intervjuet og å tolke resultat handler om å reflektere over dataens meningsinnhold (Thagaard, 2011).

I analysen vil det hjelpe å dele inn informasjonen i mindre deler for å få en oversikt (Dalland, 2017, 2.88). Jeg laget skjema med delanalyser hvor jeg delte inn etter tema som informant fikk spørsmål om og oversikt hva de ulike informantene hadde svart. Jeg laget kolonner for å kunne sammenligne svarene i forhold til hverandre. Deretter gikk jeg gjennom hvert intervju på nytt for å lage en helhetsanalyse og tolkning av hvert intervju for å være sikker på at jeg fikk med all informasjon som var nødvendig for prosjektet.

### **3.7 Etiske refleksjoner**

NESH (2018) har utviklet noen forskningsetiske retningslinjer som forskere må forholde seg til. Sentrale retningslinjer er informantenes samtykke, konfidensialitet og hvilke konsekvenser deltakelsen kan få for dem (Kvale & Brinkmann, 2015).

Samtykke fra informantene skal innebære informasjon om forskningens metode, formål og eventuelle konsekvenser for informantene. Informert samtykke vil si at forsker har gitt informasjon om hva det innebærer å delta i prosjektet (NESH, 2018). Dalland (2017) anbefaler skriftlig samtykke fra informantene og det må inneholde hvilken institusjon som er ansvarlig, forskers kontaktopplysninger, formål og hva opplysningene skal brukes til, at det er frivillig å delta og informant har mulighet til å trekke seg underveis. Videre må det komme frem når prosjektet avsluttes og hva som skjer med personopplysninger. Informantene fikk informasjonsskriv om forskningen og samtykkeskjema før intervjuene startet.

Et grunnleggende prinsipp i forskning er å vise redelighet og ikke plagiere andre forskere sine tekster. Forsker er derfor forpliktet til å ha nøyaktige henvisninger til litteratur som er brukt (Thagaard, 2011, s. 23).. I forhold til problemstillingen er det viktig å vurdere hvilke grupper som skal forskes på slik at det ikke vil ha uheldige konsekvenser for dem. Videre er det viktig å vurdere om tema blir for personlig med bakgrunn i informantene som skal intervjues (Thagaard, 2011, s. 64). Metodiske valg innebærer at forskeren må ta stilling til etiske dilemma som oppstår underveis. Valgene knyttes derfor også til ansvaret overfor informantene (Thagaard, 2011, s. 29).

I arbeidet med problemstilling er det viktig å vurdere om forskningen vil bli en belastning for informantene og de det gjelder. På en annen side kan det også oppleves som en støtte å belyse

problemstillingen (Thagaard, 2011). I min problemstilling har jeg ikke tema som kan påvirke noen personlig eller virke provoserende.

NESH (2018) fremhever at personlige opplysninger og resultat av forskningen skal være anonymisert. Det skal være informert om på forhånd til informantene. I studier med kontakt mellom forsker og informanter får forsker opplysninger som kan knyttes til personer. Det skal ikke være noe som kan føre informasjonen tilbake til personene det gjelder og informantene skal anonymiseres. For å anonymisere informantene har jeg gitt dem fiktive navn. jeg oppbevarte intervjuene og personopplysninger hver for seg på minnebrikke slik at det ikke kan spores til dem eller være tilgjengelig for andre enn meg. Jeg informerte i starten av intervjuet om at alt blir anonymisert og jeg oppbevarer ikke navnene sammen med utskrift av intervjuet. Intervjuene vil også bli slettet etter eksamen.

I intervjuet handler etiske retningslinjer om hvor personlige spørsmål forsker kan spørre informantene om. Det er viktig å vise respekt overfor informantenes grenser slik at ikke informantene blir villedet til å gi informasjon de ikke vil. Informantenes deltakelse skal helle ikke bidra til noen skader eller konsekvenser og det er derfor viktig med tillit mellom forsker og informant (Thagaard, 2011, s. 110). Thagaard poengterer at ifølge Ryen (2002) kan uheldige konsekvenser unngås ved å etablere tillit mellom forsker og informant under intervjuet (Thagaard, 2011). I intervjuet måtte jeg i tråd med Thagaard (2011) vurdere hvor personlige spørsmål jeg kunne ha med og vise respekt for informantene. Det var derfor viktig å bygge opp tillit mellom meg som forsker og informantene. Jeg opplever at jeg ikke har personlige spørsmål som kan ha konsekvenser for informantene. De forteller derimot om elever, men uten å nevne navn. I intervjuene var jeg bevisst på den asymmetriske makt relasjonen og på min rollesom forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg forsøkte å få informantene til å føle seg trygge samtidig som jeg prøvde å styre tema slik at jeg fikk frem den informasjon som var ønskelig med bakgrunn i problemstillingen.

Når det gjelder analyser og bearbeiding av informasjon bør forsker vurdere hvordan informantene er representert. Ettersom analysen deles inn i tema av forskeren kan det hende at informantene blir fremmedgjort. I tema analyse er det derimot ikke like lett å kjenne seg igjen fordi informantene er anonymisert. Det vil derfor være viktig å ikke ta med sitater som informantene kan kjenne seg igjen i (Thagaard, 2011, s. 187).

Forskeren er ansvarlig for tolkning av datainnsamlingen fordi informantene ikke er til stede. Videre utvikler forsker teoretiske perspektiver av forskningen som var en gjensidig

påvirkningsprosess mellom forsker og informant (Thagaard, 2011, s. 211). I forhold til tilliten mellom forsker og informantene er det viktig at tolkningen som forsker gjør gir informantene opplevelse av at de er forstått (Thagaard, 2011, s. 214).

### **3.7.1 Personvern og meldeplikt**

Prosjekter som innebærer behandling og oppbevaring av personvernopplysninger skal meldes til NSD. Denne studien går under personopplysningsloven (2001) fordi jeg behandler personopplysninger. Det vil si at jeg har meldt studien til NSD før jeg kunne starte prosjektet (Thagaard, 2011). NSD skal ifølge Dalland (2017) sikre at forskningsetiske normer blir fulgt i prosjekt og forskning (Dalland, 2017, s. 236).

Jeg fikk godkjent vurderingen fra NSD (se vedlegg 4), men måtte sende inn ny søknad da jeg skulle intervju via Teams for å få det godkjent.

### **3.8 Prosjektets kvalitet**

Det som regnes som sentralt i kvaliteten på forskningen er hvordan forsker mestrer å intervju, kunnskap om tema og bevissthet om epistemologiske og etiske vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2015)

#### **3.8.1 Validitet**

Reliabilitet og validitet er sentralt i diskusjon av forskningens troverdighet (Thagaard, 2011) Validitet handler om gyldigheten av tolkningen som forsker kommer frem til. Det vil si at tolkningen av dataene er gyldig i forhold til virkeligheten. For å styrke validiteten kan forsker gjøre rede for fortolkninger og hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene som kommer frem. Validitet handler om hvordan metoden fungerer i forhold til det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre er validiteten avhengig av hvordan forskerens fremgangsmåte og funn reflekterer studiens formål og presenterer det som er virkelig. En mulighet å styrke validiteten er å tilby informantene å validere transkriberingen. Dette valgte jeg å ikke gjøre grunnet tidsbegrensninger i prosjektet. Når det gjelder transkripsjon kan en spørre seg om den blir gjengitt på riktig måte. Jeg hørte gjennom lydopptaket flere ganger og jeg noterte rett etter intervjuene for å skape et bilde over det som ble sagt.

I mitt prosjekt var jeg godt kjent med teorien før intervjuene for å være åpen for ulike forståelser som kom frem. Ved å sette meg godt inn i teorien om fenomenet på forhånd, ble det et bedre grunnlag for å utarbeide spørsmål og tema til intervjuguiden på, som dermed ble med på å kunne gi relevante data til problemstillingen. Det er med på å styrke validiteten.



Det som kan være med å svekke validiteten i kvalitativ forskning kan være at alle mennesker har ulike erfaring og vil tolke og analysere ulikt. Resultatet vil derfor bli ulikt selv om forskningen er lik (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.8.2 Reliabilitet**

Reliabilitet sier noe om prosjektets pålitelighet og nøyaktighet. Silverman (2006) fremhever troverdighet når det gjelder vurdering av forskningen. Videre handler reliabilitet om dersom andre forskere benytter samme metode vil komme frem til samme resultat. Ifølge Silverman (2006) kan reliabiliteten styrkes ved å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig. Det vil si å beskrive detaljert forskningsprosessen. Reliabilitet handler om forskningsresultatets konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at påliteligheten styrkes ved at jeg viser til metode og beslutninger jeg har valgt i forskningen. Reliabilitet kan derfor knyttes til kvaliteten på informasjonen som kommer frem i prosjektet og vurderinger hvordan forsker bruker og videreutvikler informasjonen fra forskningsintervjuet (Thagaard, 2011).

I min undersøkelse har jeg forsøkt å styrke reliabiliteten gjennom å være åpen om hvordan undersøkelsen er gjennomført, og ved å gi en så detaljert beskrivelse som mulig av forskningsprosessen. Funn i min studie viser at informantene er bevisste på elever med innagerende adferd og opptatt av å anerkjenne dem. Om det er tilfelle eller det er resultat av studien er vanskelig å redegjøre for. Ettersom de ikke fikk intervjuguide og fikk mulighet å forberede seg kan det type på at det er tilfelle.

Reliabilitet og validitet kan vurderes ut fra om forskeren stiller ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Jeg har forsøkt å ikke påvirke eller stille ledende spørsmål i intervjuene, da det vil bidra til å se virkeligheten. Noen ganger opplevde jeg at det var vanskelig å få svar på det jeg var ute etter og prøvde å lede informantene inn igjen på tema.

En svakhet i prosjektet kan være at det er kun jeg som har forsket og intervjuet og det vil bare være min tolkning som kommer frem. Det er fordi omfanget på dette prosjektet var tidsbegrenset. Ettersom dette prosjektet er kvalitativ forskning vil resultatene være vanskelige å etterprøve fordi mennesker er i endring og utvikling.

## **4.0 ANALYSE OG RESULTAT**

I følgende kapittel skal jeg gjøre rede for funn fra helhetsanalyser og delanalyser som er gjort ut ifra min forskning. Det er delt inn i kategorier etter slik jeg delte inn intervjuguiden. Jeg har valgt å ta med sitater for å belyse og bekrefte svarene.

### **4.1 Innagerende adferd**

Jeg startet intervjuet med å informere om samtalen og deretter leste jeg opp hva jeg legger i begrepene innagerende adferd og anerkjennelse.

Beskrivelsene jeg brukte var:

Innagerende adferd:

Når jeg skriver om elever med innagerende adferd kan de ha ulike kjennetegn. De kan være nervøse, usikre, sjenerte, ensomme, deprimerte og ha angst. Noen kan bekymre seg for nye situasjoner og å møte nye mennesker. De kan ha vanskelig for å delta og knytte seg til jevnaldre. De kan virke triste, passive og ha dårlig selvoppfatning på skolen.

Anerkjennelse:

Anerkjennelse defineres som å godta, akseptere og respektere og det innebærer å kunne ta andres perspektiv.

Presentasjon av informantenes svar er samlet under følgende overskrifter:

4. 1 Pedagogisk kompetanse

4.2 Utfordringer og konsekvenser av innagerende adferd

4.3 Tilrettelegging

4.4 Anerkjennelse

#### **4.1.1 Pedagogisk kompetanse**

Jeg startet intervjuet med å spørre hvilken utdanning informantene har, og hvor lenge de har jobbet som lærere. Dette var for å bli litt kjent med informantene, og for å gjøre dem trygge på intervjusituasjonen. Jeg har fire informanter som jobber ved fire ulike skoler. Alle informantene har lærerutdanning, hvorav to av dem har spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Videre har to av informantene jobbet som lærer i mer enn fem år og to av dem har jobbet som lærer i mer enn 25 år.

Jeg spurte deretter informantene hvordan utdanningen forberedte dem til å jobbe med elever med innagerende adferd. Informantene svarer at det var veldig lite. En av informantene svarer at det er lenge siden hun tok utdanning nå, og synes det er vanskelig å svare noe konkret. Hun mener det er en danningsprosess som har gjort henne til den læreren hun er i dag. Og det har vært mange faktorer med i den prosessen.

En av informantene reflekterer:

*Ja nå er det jo veldig lenge siden jeg tok utdanning. På akkurat dette så vet jeg ikke om jeg klarer å være så konkret på akkurat hvordan utdanningen var med på å forberede. Fordi det handler om en danningsprosess til å bli den læreren jeg er i dag. Det er mange faktorer som har vært med på det. (Åse)*

En annen svarer at det ikke var så mye om det i utdanningen, men hun lærte litt om å tilpasse undervisningen generelt i emnene spesialpedagogikk og tilpasset opplæring.

Videre svarer en at det var ingenting om det tema i utdanningen. Videre svarer en av lærerne at det heller ikke var noe snakk om adferdsvansker eller diagnoser generelt. Hun kunne ikke si at det ikke var noe om tema, men at hun fikk litt sjokk at dette er også noe hun må forholde seg til som lærer.

Videre spurte jeg som oppfølgingsspørsmål om de følte utdanningen ga dem nok kompetanse til å jobbe med disse elevene.

Åse svarer:

*Jeg føler at jeg gjør det urett hvis jeg sier at utdanningen ikke bidrar til det. Det synes jeg er vanskelig å svare skikkelig på fordi det jeg tar frem i dette handler ikke om det jeg husker i utdanningen, det handler mer om erfaring jeg har gjort meg opp gjennom. (Åse)*

Mona svarer kanskje. Jeg tolker det slik at hun er litt usikker. Hun tenker at det er en vei hun må utforske i arbeidet aleine og at tanken om tilpasset opplæring hjalp henne i møte med disse elevene.

Eva svarer at hun ikke følte utdanningen ga henne nok kompetanse, fordi det er lenge siden hun tok utdanningen sin nå. Maia svarer at hun fikk et dårlig grunnlag til å jobbe med disse elevene. Hun måtte lese seg opp og få hjelp av kollega når det gjaldt denne type elever. Hun

forteller videre at hun har hatt studenter i 3 uker nå, og at de har snakket om akkurat dette tema. Studentene opplever at det er mer teori om innagerende adferd i utdanningen nå.

*Men nå har jeg nettopp hatt studenter i tre uker og da snakket vi om akkurat det der, og da sa de at det var mye mer om det på skolen nå dette året. (Maia)*

Denne læreren som opplevde at utdanningen ikke ga nok kompetanse var fordi det var lenge siden og hun mente det ikke var noe om innagerende adferd i utdanningen, forteller utenom spørsmålet at hun synes det er enklere jo lengre hun har jobbet som lærer. Hun opplever at som nyutdannet følger lærere gjerne regler og retningslinjer bokstavelig. Når hun har jobbet lengre som lærer er handlingsrommet større og hun nevner for eksempel at det å belønne elevene med en aktivitet eller å sette større press på foreldrene kan hjelpe.

*Når jeg har jobbet så lenge som lærer så ser jeg at det handlingsrommet er enda større enn det skolen legger opp til, slik at då kan du gjerne belønne på andre måter som jeg ikke hadde gjort som ny lærer. Og å legge vekt på verdier og ting med mennesker som jeg gjerne ikke hadde sett. (Eva)*

## **4.2 utfordringer og konsekvenser for innagerende adferd**

### **4.2.1 Beskriv vanskene til elever med innagerende adferd dersom du har opplevd det**

Flere av informantene er usikre på om det er de riktige elevene de tenker på når jeg spør om innagerende adferd. De bruker ulike begrep om disse som for eksempel stille, sjenerte og innadvendte. Når de beskriver problemene til disse elevene stemmer det med min beskrivelse som jeg startet intervjuet med.

Jeg spurte lærerne om de hadde hatt en eller flere elever med innagerende adferd og eventuelt hvilke problemer elevene hadde hatt. Det kom frem av alle informantene at alle har hatt elever med denne type adferd og noen har til og med per dags dato.

Spekteret av denne type adferd er ganske stort får jeg inntrykk av da lærerne forteller om flere situasjoner og problemer som hører med. Når det gjelder faglige vansker trekker Eva frem at hun forbinder innagerende adferd med generelle lærevansker da hun har hatt flere av disse elevene og hun gir uttrykk for at hun synes kategorisering av elever er vanskelig fordi de er ett individ og bør behandles som ett enkelt individ.

En (Maia) annen informant trekker frem at innvandrere oftere sliter med innagerende adferd grunnet språkvansker. Videre sier hun at det er lettere å legge merke til elever med ADHD. Hvis det er vikarer inne så vil ikke disse stille elevene bli lagt merke til.

Videre trekker en informant (Åse) frem at hun har opplevd denne type elever som veldig forsiktige og at de blir anonyme i klasserommet fordi de ikke tar noe plass. Hun forteller at de kan lett gå under radaren hvis ikke læreren blir oppmerksom på dem.

*Du må være oppmerksom på dem, for å få de med eller få med hva de presterer og hva de kan ellers kan de lett gå under radaren. (Åse)*

Det vil gå utover det sosiale hvis ingen legger merke til dem i klassen. Det bekrefter en annen lærer (Eva) som sier hun forbinder denne type elever med utenforskap. Dette kan være fordi de andre elevene ikke ser de eller de trekker seg innover.

Flere av informantene legger vekt på at disse elevene ikke er enkle å samarbeide med og det er ikke lett å knytte dem til andre elever i klassen. Mona har opplevd en elev som var avvisende mot de trygge elevene og denne eleven dukket ikke opp på felles arrangement med klassen.

*Selv om jeg la til rette for det med å sette han på bord sammen med de som jeg tenkte var de tryggeste elevene så var han litt avvisende til dem likevel. Og han dukket kanskje ikke opp på felles arrangement som vi hadde med klassen. Han var kanskje litt sånn unnvikende i blikket. (Mona)*

Videre hadde Maia en elev som gjemte seg på toalettet hvert friminutt. Som en av informantene sier, er det ikke alle elever med innagerende adferd som ønsker å være en del av det sosiale. Hun opplever at elever med innagerende adferd ofte inntar en offerrolle og har selvmedlidenhet.

*Noen synes det er forferdelig å bli tatt ut fra den sosiale settingen og er livredde for denne utenforskapen og andre trives med det. Og ikke bare la de få lov til å dulle seg inn i denne offerrollen. Noen av dem har gjerne en slik offer holdning og selvmedlidenhet, men ikke alle! (Eva)*

Men en informant sier at når eleven er så stille og ikke vil snakke høyt, blir det lagt merke til av de andre elevene. Fordi denne eleven ikke kommuniserer med læreren, foregår all kommunikasjonen her via far.

*Så jeg prøver å si det, at folk legger veldig godt merke til deg når du ikke sier noen ting! (Maia)*

Når det gjelder psykiske vansker påpeker flere av informantene at disse elevene tar ingen plass, og at det ikke er lett å oppdage de i forhold til andre diagnoser som for eksempel de som har ADHD (Åse og Maia).

Andre legger vekt på at ensomhet, og det å gå inn i seg selv er ofte en del av problemene til disse elevene (Eva og Maia).

*Han var kanskje litt sånn unnvikende i blikket. Han virket litt deprimert ja. (Mona)*

Mona forteller om en elev som er unnvikende i blikket og virker litt deprimert. Denne eleven hadde liten tro på egen mestring selv om læreren visste at han fikk det til. Det kan tyde på dårlig selvtillit, ettersom han også sier stygge ting om seg selv. Han hadde det ikke trygt hjemme og det kan ha sammenheng med at han også søkte mest trygghet i de voksne på skolen. Videre sier denne læreren at hun forbinder disse elevene med litt engstelige og deprimerte.

*Vanskelig for elever å møte blikket, vanskelig for meg å møte blikket. Litt sånn tung til sinns på en måte liten tro på at han skulle mestre nye oppgaver, selv om jeg visste at for eksempel i matte, jeg hadde han litt i spesialutvikling i matte selv om jeg visste at det var innenfor hans rekkevidde å klare oppgaver så hadde han liten tro på at han kom til å klare den oppgaven. (Mona)*

Videre uttrykker Maia bekymring for denne eleven med sosial angst som gjemmer seg på toalettet i friminuttet. Denne eleven sliter med å komme tilbake til skolen etter å ha hatt hjemmeskole i Covid- 19 perioden.

*Det er jo en stor fare nå med Corona, slik som i vår hadde jeg en som hadde sosial angst. Og det er klart da blir det ikke så veldig lett. Da var det veldig, veldig kjekt å komme hjem på hjemme skole og vanskelig å begynne igjen på skolen. (Maia)*

Åse trekker frem at de som er stille, ofte får høre det og det blir et problem da det vil gjøre dem enda mer stille. Jeg spurte som oppfølgingsspørsmål hva informantene gjorde annerledes i møte med disse elevene i forhold til andre elever.

Åse svarte at hvis hun spurte noen av disse elevene spørsmål, fikk hun gjerne bare en eller to stavelses ord til svar. En av elevene var gjerne superdyktig, og fikk ikke vist det frem i den muntlige vurderingen.

Flere av informantene (Mona, Eva og Maia) prøver å inkludere elevene med innagerende adferd, og koble de sammen med andre elever med samme interesser. Eva prøvde å snakke med elever som er sosialt aksepterte for å bevisstgjøre de på disse elevene, og at de tar dem med seg. Flere av lærerne (Eva og Mona) tenker også mye på hvem de skal plassere dem sammen med i klassen. En tredje lærer har tatt det opp i klassen for å bevisstgjøre om at de har et ansvar å ta med alle. En av tingene denne læreren gjorde var å prøve å få inn mer aktiviteter i friminuttene for å få alle med i det sosiale miljøet. Mona forteller at hvis eleven bare sa; vet ikke, prøvde hun å koble på *tenkehjernen* til eleven med fysisk aktivitet slik at eleven da svarte henne.

Det som kommer frem i forhold til hva informantene gjør annerledes i møte med disse elevene går mye på å tilrettelegge spesielt for disse elevene. Åse påpeker at hun prøver å legge mindre vekt på det med muntlig deltakelse, slik at det ikke blir mer søkelys på at elevene er stille. Videre forteller hun om foreldre som gir uttrykk for at det med muntlig vurdering er urettferdig i forhold til innagerende adferd.

Mona tenker over hvordan hun kan legge til rette for at eleven skal føle mestring, og hvordan hun kan få en god relasjon til mor. Det var slik at når moren var trygg på henne var også eleven det. Denne læreren var også opptatt av det å ikke skryte ubegrunnet, men også å finne ut hvilke voksne denne eleven passet sammen med.

Denne (Maia) læreren som hadde en elev som nektet å snakke høyt i klassen og kommunikasjonen gikk via far, prøvde å forklare at; du blir lagt mer merke til når du aldri sier noe høyt i klassen. Hun ville ikke bli lagt merke til, men det kunne ha motsatt effekt. Det denne læreren gjorde annerledes i møte med den eleven, var å være voksen og seriøs. Det gikk ikke an å tulle med henne, og bruke ironi slik som med de andre elevene.

*Jeg måtte på en måte være veldig seriøs. Være litt voksen når jeg snakket med henne, men de andre kunne jeg tulle med. (Maia)*

#### **4.2.2 Hvor vanlig er innagerende adferd i klasser?**

Jeg spurte deretter hvor vanlig det er med elever med innagerende adferd i klassen. En av lærerne (Åse) svarte at det alltid er i hvert fall en i klassen og noen ganger er det flere i en klasse. En annen (Mona) svarer at det er alltid noen som passer inn under disse kriteriene for innagerende adferd, spesielt nervøse og sjenerte som ikke snakker med de andre i klassen. I gjennomsnitt har hun fra 1 til 4 per klasse. Videre påpeker en annen lærer (Eva) at hun har ca.

en minst på hvert kull. En annen lærer (Maia) opplever at det er i hvert fall kanskje 1 til 2 per kull.

Det viser seg at det gjennomgående svaret er at det er fra 1 til 4 elever med innagerende adferd i hvert kull.

#### **4.2.3 Hvilke utfordringer har elever med innagerende adferd i klassesituasjon?**

Jeg spurte lærerne hvilke utfordringer disse elevene har i klassesituasjoner. Alle er opptatt av at det er utfordringer både sosialt, faglig og psykisk. Det kom frem mange ulike utfordringer når det gjelder i klassesituasjoner. En av lærerne gir uttrykk for at en ikke nødvendigvis får de mer på banen av å si til dem at de er stille. Det vil ikke hjelpe dem eller være motiverende.

*Man får de ikke nødvendigvis mer på banen og mer muntlig aktiv ved å si at du er så stille i timene. Det betyr ikke nødvendigvis at de blir så motivert av det. (Åse)*

Eva svarer:

*Det er jo alltid de som blir sist valgt i grupper og sånn, og det er jo ikke alltid at elevene får velge selv, men med en gang du sier at de skal jobbe i gruppe så begynner de å se på hverandre og lage grupper. (Eva)*

En annen lærer er også opptatt med det med grupper og litt løsere timer. Hvis hun ikke har tenkt ut gruppene på forhånd blir disse elevene sittende til sist.

*Men største utfordringer når du for eksempel i friminutt, når det er litt løsere timer, hvis ikke jeg har tenkt da på forhånd hvem du skal være på gruppe med, eller sier sånn dere skal jobbe to og to, da sitter jo disse her ofte igjen. (Maia)*

Det er en stor utfordring ifølge Eva fordi det er mye gruppearbeid i skolen i dag. Arbeidslivet stiller krav til utadvendte og det med å kunne sosialisere seg med andre.

Når det gjelder faglige utfordringer i klassen sier Åse at hun har troen på det å skryte av innspill de har kommet med og at de har vært på banen. Jeg tolker det som at elever med innagerende adferd har behov for mer skryt enn andre elever og det kan være en utfordring for både lærere og elever.

Mona trekker frem som en utfordring i klassen er at de bruker så mye energi på å være på skolen og i klassen at de har ikke overskudd til skolearbeid hjemme. Hun trekker også frem en elev som ikke ville levere inn teksten hun hadde jobbet med fordi hun ikke var fornøyd med den selv.



*Det var en jeg husker, hun skulle skrive en tekst, men ble aldri fornøyd med sin egen tekst for hun hadde så dårlig selvbilde. Og da pushet jeg hun litt på at hun skulle skrive ferdig, og så leverte hun teksten til slutt og det var en god tekst. For jeg visste hun leste mye bøker. (Mona)*

Eva påpeker at elever med innagerende adferd tåler dårligere brå endringer. Det kan tyde på at de har behov for å vite hva som skal skje. Videre sier hun at det er mangel på lærer ressurser og at det er behov for mer en til en undervisning, selv om ikke alle elever ønsker det selv. Maia forteller at en utfordring i klassen kan være hvis elevene med denne adferden får en utfordring kan hun risikere at de ikke dukker opp på skolen neste dag.

Jeg fulgte opp med å spørre om disse elevene hadde noen tilleggsvansker. Psykiske eller sosiale for eksempel. Alle informantene opplever at disse elevene har tilleggsvansker.

Eva synes det er vanskelig å si hva som kommer først, psykiske eller sosiale. En annen (Maia) svarer at det ofte er sosiale vansker, og at hun har nå en elev med sosial angst. Åse forteller at hun har en dyktig elev nå som fungerer sosialt, men snakker bare i mindre settinger.

*Hva som kommer først av det er jo litt vanskelig å si for de introverte elevene de har ofte, eller mange av de har jo psykiske problemer i tillegg då gjerne litt angst. Gjerne ofte asperger syndrom eller en del av disse. (Eva)*

Det som går igjen når det gjelder tilleggsvansker er psykiske vansker eller kombinasjon av flere vansker. Det som blir nevnt er angst, dårlig selvtillit, deprimert og engstelig, gjerne kombinert med generelle lærevansker. En av lærerne (Åse) påpeker at hun har som regel elever med sosiale vansker kombinert med angst. En annen (Mona) mener det er utfordrende for disse elevene å by på seg selv sosialt og at de ikke går inn i det sosiale frivillig, og da tror de andre at de ikke ønsker kontakt. Det kan ha sammenheng med det en annen lærer (Eva) forteller om at hun oppfatter det som at disse elevene ikke er enkle å samarbeide med for andre elever. Videre sier hun at noen velger gjerne å være aleine i friminuttet fordi de har vert sosiale i timene. Det kan tyde på at eleven synes det er krevende og slitsomt.

*Det er jo mye gruppearbeid i skolen i dag, i forhold til dette med å kunne sosialisere med andre og være utadvendte er blitt noe veldig positivt i forhold til arbeidslivet. Det er en av tingene vi jobber med elevene med å lære å samarbeide. Og disse elevene er ikke de som er enklest å samarbeide med fordi de tar veldig liten plass. (Eva)*

Det kan også tolkes som at de er usikre i sosiale settinger og velger derfor å være aleine. En av lærerne (Maia) trekker frem ved at hun sier det er ofte sosiale vansker fordi de har dårlig selvtillit. De er usikre på hvor de skal være og hvem de skal være med. Eva trekker frem at jenter er mer utsatt for angst enn gutter.

Maia trekker frem eleven som hadde sosial angst før Covid- 19 ville hun ikke snakke høyt i klassen eller fremføre noe foran klassen fordi hun stilte ganske store krav til seg selv. Læreren uttrykker bekymring over denne eleven for hva som kommer til å skje videre i skolegang og i livet. Eva sier også at det blir flere og flere elever med denne type vansker. Utfordringene blir det mer og mer av, og spesielt det med angst og utenforskap.

*Så utfordringene det blir bare mer og mer av dem, spesielt dette her med angst og utenforskap. Og opplevelsen av utenforskap. (Eva)*

Flere er opptatt av at elever med innagerende adferd ikke vil levere inn arbeidet sitt, fremføre eller snakke høyt i klassen. Det kommer frem at disse elevene har utfordringer når de skal jobbe i grupper fordi de blir ikke valgt. De blir ikke sett i klasserommet fordi de tar liten plass i forhold til for eksempel elever med ADHD som tar mye plass. Det som også kommer frem, er at disse elevene tross i at de er faglige flinke så har de ikke troen på egen mestring. Flere har sosiale vansker og har vansker med å samarbeide med andre og vet ikke hvordan de skal gå frem i sosiale settinger. Mona mener familiebakgrunn ofte er bakgrunnen for innagerende adferd og Maia synes det er utfordrende å oppdage elever med denne adferden da det er de med ADHD som blir først oppdaget.

#### **4.2.4 Hvilke konsekvenser kan adferden få for senere skolegang?**

Videre spurte jeg hvilke konsekvenser det kan få for elevene med innagerende adferd senere i skolegangen dersom det ikke blir oppdaget i ungdomstrinnet.

Informantene påpeker at det kan føre til skolevegring.

En av lærerne (Åse) svarer at måten det blir håndtert på av lærere i ungdomstrinnet kan få konsekvenser. Hun trekker frem en elev som er stille og hvis denne eleven stadig får høre at hun er stille blir det et budskap de tror om seg selv.

*At hvis de får høre veldig mye at de er veldig stille, de må snakke høyere de må snakke mer de må ta mer plass, hvis det er det som er gjennomgangsmelodien deres, så de får høre her så kan det være med å prege de, til at de har en opplevelse av seg selv til å*

*være en sånn, nei ikke spør meg om å si noe høyt fordi jeg har alltid fått høre at jeg ikke kan....*

*.... Jeg tenker at, det kan lett bli noe som et budskap som de tror om seg selv. (Åse)*

En lærer (Eva) svarer at hvis det er angst inne i bildet så kommer ofte denne skolevegringen. Hun mener at hvis det er angst inne i bildet vil det bli vanskelig for eleven senere og det vil føre til skolevegring.

*Jeg tenker at det kommer litt an på i forhold til hvilke tilleggsdiagnoser de har, hvis det er angst inne i bildet så blir det jo vanskelig. (Eva)*

En annen (Maia) mener at hvis de har disse vanskene vil de stenge seg mer og mer inne og det kan føre til skolevegring. En annen (Mona) legger vekt på at hvis elevene ikke føler seg trygge og er sammen med trygge elever blir det mer fravær og vanskeligere på skolen og det kan føre til skolevegring.

*Hvis de dropper ut eller hvis de får mer fravær da blir det vanskeligere på skolen og hvis ikke de blir satt sammen med trygge elever og hvis ikke de opplever seg trygge, så tenker jeg at det kan føre til skolevegring. (Mona)*

Når det gjelder faglige konsekvenser forteller Åse at hvis de elevene som er stille får høre det mye at de er stille og ikke snakker høyt i klassen kan det gå utover selvtilliten. De begynner å tro på det at slik er de. Slik som en annen lærer (Mona) forteller at mangel på mestringssituasjoner kan føre til dårlig selvtillit og at de ikke har gode nok karakterer til å komme inn på videre skole.

Videre er en av lærerne (Maia) opptatt av at de som kommer fra andre land må få språkvanskene på plass slik at de ikke blir mer stille og stenger seg inne. Flere påpeker at det er fare for å droppe ut av skolen. En av lærerne (Eva) trekker frem at skolevegringen kan føre til store hull i kompetansen på videregående. En annen (Maia) påpeker at det er en typisk fallgrube og veldig lett å dette ut av videregående hvis ungdomstrinnet ikke fungerer. Hun uttrykker også bekymring for denne eleven hun har nå med sosial angst. Hun er redd at denne eleven skal havne på Nav og bli uføretrygdet.

*Jeg er jo fremdeles bekymret for hun her med sosial angst og alt dette her, jeg er jo redd hun havner på Nav da for å si det på en litt flåsete måte, men det er det jeg tenker at en blir uføretrygdet eller et eller annet sånt. (Maia)*

Ut ifra det sosiale perspektivet mener Åse at måten hun som lærer og de andre elevene er på med elevene med innagerende adferd har stor innvirkning på livene deres. Med tanke på hvordan hun snakker til dem og hva hun sier. Eva nevner at noen av disse elevene får gjerne arbeidsoppgaver som gjør at de får brukt sitt potensiale, men uten at de behøver å være sosiale.

Alle lærerne er enige om at disse elevene trenger tilrettelegging hvis ikke kan det få konsekvenser senere. Det som skjer i ungdomstrinnet, vil prege dem i videre skolegang, i arbeidslivet og sosialt. Flere er opptatt av at mangel på mestring kan føre til dårlig selvtillit og disse elevene er ekstra utsatt når det gjelder dårlig selvbilde og selvtillit. Det som går igjen hos informantene er at hvis ikke elevene trives i skolen kan de få høyt fravær, det kan føre til skolevegring og at de dropper ut. Det vil igjen føre til hull i kompetanse og fare for å ikke komme seg ut i arbeid.

### **4.3 Tilrettelegging**

#### **4.3.1 Hvordan tilpasser lærere undervisningen for elever med innagerende adferd?**

Jeg spurte informantene hvordan de tilpasser undervisningen for elever med innagerende adferd. Det kom frem flere forskjellige tiltak på hvordan de tilpasser undervisningen. Når det gjelder å være i dialog med elevene er flere lærere opptatt av det for å kunne tilrettelegge.

Åse svarer at hun prøver å få til litt samtaler på tomannshånd og selv om de ikke tar så stor plass og roper etter oppmerksomhet så prøver hun å oppsøke dem.

*Da prøver jeg å få til litt samtaler med de på tomannshånd da, slik at jeg kan bli litt kjent med de elevene, slik at de kan føle seg sett av meg og føle at vi blir kjent selv om ikke de tar stor plass og på en måte roper etter min oppmerksomhet. Da må jeg være litt mer obs på å oppsøke de da. (Åse)*

Maia svarer at hun kobler gjerne på helsesøster eller sosiallærer. Hun tar de gjerne til siden og snakker med dem, spør hvordan det går og diskuterer videre med helsesøster eller sosiallærer.

To av fire av lærere legger vekt på det å bli kjent med disse elevene når de skal tilpasse undervisningen. Åse svarer at hun vil bli kjent med dem for at de skal føle seg sett. Hun forteller videre at hun for eksempel setter seg på høyde med elevene for å høre hvordan det går og hvordan helgen har vært for å vise dem oppmerksomhet.

Mona er opptatt av å bli kjent med elevene før de starter i 8.klasse. Hun synes det er viktig at de kommer på skolen før de starter gjerne flere ganger slik at de for eksempel får vite hvor

klasserommet og plassen deres er. Hun er også opptatt av forutsigbarhet for disse elevene. Hun forbereder dem på dager som er annerledes eller hvis det er sykdom hos lærerne og hvor hun skal plassere dem i klasserommet.

*Jeg har jo vært mye i 8 klasse. Og da har jeg ofte møtt dem før de skal begynne på skolen, at de har vært på besøk og kanskje, mer enn en gang. Og at de får sitte på stolen sin. Og at de får møtt meg, sett klasserommet og så pleier jeg å forberede de hvis noe, hvis det er noe sykdom eller annerledesdager. (Mona)*

Videre bruker hun aktivitetsplan og trekker frem et eksempel om en elev som følte at de andre ikke inkluderte henne. Da var det viktig at hun ble tatt på alvor med den følelsen hun hadde og at andre elever skulle prøve å invitere henne med.

*Jeg skrev en slik aktivitetsplan for en måned siden og det gikk ut på at eleven følte at de andre elevene ikke inkluderte hun så godt. Men slik som vi så det, så tror jeg ikke problemet var hos de andre elevene. Jeg tror egentlig problemet var hos eleven selv. (Mona)*

Det viser seg at flere av informantene er opptatt av å legge til rette for elevenes behov. En (Mona) trekker frem at det er viktig med ekstra god kontakt med hjemmet for å tilpasse undervisningen for elever med innagerende adferd. Hun nevner også at de som har ressurssterke foreldre får ofte mer tilrettelegging i skolen enn andre elever. En (Eva) annen svarer at hun prøver å tilrettelegge slik at elever med angst kan være mest mulig på skolen, men hun tilrettelegger også for hjemmeundervisning. Hun sier det kommer litt an på hvilke plager og diagnoser de har, og noen får undervisning i enerom eller i mindre grupper.

En (Maia) annen trekker frem at det er viktig å respektere at elevene ikke vil snakke høyt i klassen for eksempel. Hun pusher eller presser ikke elevene i klasseromsituasjoner. Hun forklarer gjerne før eller etter undervisning hva hun tenker å gjøre og hun legger gjerne frem et svar for dem og spør om de vil svare høyt.

*Kan ikke du bare svare sånn og sånn slik at vi bare får øvd da. Av og til prøver jeg å legge svarene for henne. Dette kan du si høyt hvis vi bare kan få lov, du og kan være med å svare. (Maia)*

Flere av informantene er opptatt av det sosiale når de snakker om å tilpasse undervisningen. En (Åse) av dem svarer at hun prøver å skape en relasjon selv om de ikke roper etter hennes

oppmerksomhet og hun stiller dem spørsmål slik at de kan diskutere med sidemannen slik at de får være med å bidra også.

En (Mona) annen forteller at de har hatt jentegrupper hvor en miljøarbeider har tatt med seg jenter ut en dag i uken spesielt elever med innagerende adferd. Der snakket de om selvbilde og spilte spill. Etter fire uker hadde de evaluering på det og foreldrene opplevde at det fungerte og ønsket derfor at det skulle fortsette.

Eva nevner at hun setter sammen i ulike grupper hvor disse elevene kan finne hverandre. Etter å ha tenkt seg om svarer Åse at hun går gjerne bak til elevene og sier; at det er kjempebra tenkt, vil du dele det med klassen etterpå.

Mona nevner i en annen situasjon at hun prøver å plassere elevene sammen med de som de er tryggest med.

Det kommer frem flere ulike tiltak for å tilpasse undervisningen. Det som blir lagt vekt på er samtaler for eksempel og det å bli kjent med eleven slik at de føler seg trygg. En til en undervisning eller undervisning i små grupper blir også nevnt. Det virker som spekteret av denne type adferd og vansker som følger med er stort og da gjelder det å bli kjent og finne ut hvilke tiltak som passer den enkelte. Det som går igjen er å skryte av det de har fått til, ikke presse de for mye og prøve å sosialisere de med andre elever. Dette kan virke som faktorer som vil være bra for utvikling for disse elevene.

#### **4.3.2 Hvordan kan lærere tilrettelegge for at elever med innagerende adferd skal bli sett av medelever**

Jeg spurte deretter om hvordan lærere kan tilrettelegge for at elever med innagerende adferd blir sett av medelever i klassen. Flere er opptatt av det å prøve å koble sammen elever og finne felles interesser. En av lærerne (Åse) svarer at hun ikke tror på det å stille et spørsmål i klassen slik at alle har muligheten å svare. Hun prøver å legge til rette for å stille et spørsmål slik at elevene kan diskutere det med sidemannen og ta det i fellesskap etterpå. Hun opplever at det har fungert godt for de elevene som er stille for da kan de også få si bidra.

*Jeg tror at det der i løpet av en undervisnings økt å legge til rette for, ikke at du stiller et spørsmål i klassen, og så ta opp hånden for de som har lyst å svare, men at du stiller spørsmål så sier du nå bruker du to minutt på å diskutere med sidemannen, løs denne oppgaven så tar vi det litt mer i fellesskap etterpå. (Åse)*

En annen (Mona) forteller at guttene for eksempel spiller mye dataspill på fritiden og hun prøver å finne en felles match der. Eva forteller at det kan være nok å minne elevene på at det er deres rolle som elever å ta med alle i sosiale settinger. Hun opplever at det har funger godt.

*Nei elevene trenger ikke selv å være åpen, men den rollen kan jeg ta og være åpen for dem. Men at elevene blir opplyst og minnet om de andre elevene og tar han eller hun med i sosiale settinger (Eva).*

Maia svarer at det er det som er det store spørsmålet for henne som lærer, å få de andre elevene til å se elevene med innagerende adferd.

*Det er jo det som er det store spørsmålet. Det er det litt forskjellig hvor mye de lar deg få si da. Og samtidig bevisstgjøre, altså det er jo det å kunne si ting på en litt sånn, til de andre medelevene, ok kanskje hint, hun sitter aleine eller, hint ser du der nå. Så det bruker jeg jo av og til da. Nå går hun aleine eller dere kunne spurt om hun ville være med dere. (Maia)*

Videre er 3 av 4 informanter opptatt av å bevisstgjøre andre elever på elever med innagerende adferd. En av dem (Mona) forteller om en ordning de hadde hvor de delte noe i klassen som de synes var vanskelig. Det startet med en elev som hadde lyst å dele noe vanskelig med de andre. Hun trekker frem en elev som var stille, hadde generelle lærevansker og var utenfor. Han fortalte i klassen om hvordan det var og i et friminutt hadde han blitt slått av noen elever og da stilte alle elevene i klassen hans rundt i sirkel og støttet han. Hun synes det var fint å se at de stilte opp og følte et ansvar når han hadde det vanskelig.

Eva forteller at hun synes det er viktig å opplyse elevene og minne dem på elever som er utenfor og at de tar dem med i det sosiale. En annen (Maia) forteller at hun prøver å bevisstgjøre ved å gi elevene hint om at noen sitter aleine og at de andre må spørre om å ta dem med seg. Hun opplever at det har fungert og at de andre elevene sier at det var ikke meningen å ekskludere noen.

Jeg opplever det som at alle informantene er opptatt av å skape trygghet i klassen og på den måten få frem hver enkelt elev. En av lærerne (Åse) forteller at eleven trenger kanskje å bli trygget på at det de skal si høyt er riktig og at hun pleier å gå bort til elevene og si at det var kjempebra, vil du dele det høyt i klassen etterpå. En annen (Mona) trekker frem en slik elev hun har nå og han har mye kunnskap. Det at han for lov å dele det i klassen gir han status i det

sosiale. Eva legger vekt på at åpenhet er viktig i det å bli sett av andre medelever. Det trenger ikke være eleven selv som er åpen. Den rollen kan læreren ta.

Maia er opptatt av plasseringen i klasserommet når hun skal skape trygghet og at de andre elevene skal se de. Hun er opptatt av å ikke plassere de i en krok for seg selv, men med noen som de er trygge på.

Informantene har troen på å opplyse elevene om elever med innagerende adferd og minne dem på at de må invitere dem med. Videre legger alle informantene vekt på det å koble sammen elever med innagerende adferd med de andre i klassen. Gjerne å prøve å finne noen med like interesser og de er opptatt av hvor de plasserer dem slik at de kan få komme i kontakt med andre. Informantene gir uttrykk for at det å gi ros slik at elevene tør å fremheve seg og være åpne om vansker er viktig.

#### **4.3.3 Hvilke tiltak gjør lærere spesielt med tanke på lærer- elev relasjon?**

Jeg spurte videre hvilke tiltak lærere gjør i møte med innagerende adferd i klasserommet, spesielt med tanke på lærer-elev relasjonen. Det kom frem at flere er opptatt av å bygge en relasjon til elevene med denne type adferd. Flere nevner også trygghet som viktig for å bygge en relasjon. En av lærerne (Åse) svarer at hun prøver å prate med elevene og det er viktig å være i dialog med dem. En annen svarer at disse elevene har ekstra behov for trygghet og hun prøver først og fremst å være trygg for hele klassen slik at det også gjelder disse elevene da hun ikke har mye tid aleine med dem.

*Ja! Jeg tenker vel kanskje slik at de elever som er engstelige, og litt utrygge at de har ekstra behov for trygghet. (Mona)*

Eva svarer at det første som er viktig i møte med de elevene er å få bygget en relasjon og at eleven er trygg på og stoler på deg. Hun sier også at det er viktig at de føler at du er der for de og derfor blir det viktig å bygge opp lærer-elev relasjonen.

Maia forteller at hun bruker mye tid på å trygge elever med innagerende adferd og forteller dem at det er kjekt at de er på skolen og det er viktig at de føler seg sett. Når det gjelder strukturen er to av fire informanter opptatt av å legge til rette for det. Mona legger vekt på at trygghet for denne type elever er å ha en tydelig plan, ikke ta ting på sparket og ikke bruke ironi.

*At jeg på en måte ikke bruker ironi, eller at jeg ikke tar ting på sparket, eller at jeg alltid har en tydelig plan. (Mona)*



Maia legger vekt på at hun tar hensyn til de enkeltes behov for eksempel hvem de ønsker å sitte sammen med i klassen. Hun opplever at det har fungert og at det blir en trygghet for dem. En annen ting informantene trekker frem er å være i dialog med elevene. Mona sier at det er ikke mye tid, men hun har elevsamtaler og hun prøver å snakke med dem i friminuttet for å vise interesse for dem. Hun setter seg også ned og snakker med dem i timen hvis hun ser at de gjør noe bra og de får ros for det.

*Jeg prøver å være trygg for klassen i sånn helhet. Jeg burde sikkert prøvd å bli kjent med dem og interessene deres, men det er ikke så mye tid en får sånn en til en, jeg har jo elevsamtale og snakker litt med de i friminuttene. (Mona)*

Maia legger vekt på at hun snakker mye med disse elevene og hun har egne timer med dem hvor hun snakker og hører hvordan det går og prøver å tilrettelegge. Hun gir de også tilbud om å snakke med noen andre hvis de ønsker å skille rollen mellom lærer og det å ha en å snakke med.

*Da snakker jeg med de hvordan det går og hører, og prater. Og trygge de så bruker jeg veldig masse tid på å trygge de på at jeg synes det er kjekt at du er her, og at det er viktig at du er trygg og spør. Hvem har du lyst å sitte med og alle slike ting. At jeg tar på en måte hensyn til den enkelte personen. (Maia)*

Alle informantene legger vekt på at det er viktig å bygge opp en trygg relasjon til elever med innagerende adferd og gjerne si noe positivt. For å bygge relasjon er det viktig å være i dialog og prøve å samtale med dem. For eksempel elev samtaler, gå bort i friminuttet og snakke med dem eller tilby dem å snakke med en annen en lærer. 2 av 4 informanter trekker frem at strukturen er viktig for å bygge relasjon og trygghet. Gjerne at disse elevene vet ha som skal skje og at de har en tydelig plan for dagene.

#### **4.3.4 Hvordan kan lærere utfordre disse elevene?**

Jeg spurte videre hva lærerne kan gjøre for å utfordre denne type elever. Det kom frem forskjellige meninger om det, men alle var enige om at det er viktig å stille krav. Åse svarer at det blir veldig individuelt, men hun går gjerne bort til dem og spør om de vil dele det høyt.

Mona svarer at det er litt viktig å utfordre dem og at de ikke skal underyte fordi de er sjenerte. Hun sier videre at det er sunt å stille litt forventninger til dem, men det må heller ikke være for vanskelig, det må være innenfor deres utvikling. Hun mener det er viktig å utfordre dem til å lese høyt og hun trekker frem et eksempel med en elev som ikke ville levere inn arbeidet.

Hun visste teksten var god så hun pushet eleven. Da hun til slutt leverte var teksten veldig god.

*Det må jo være innenfor, eller innenfor deres utvikling sant, at det må ikke være for vanskelig for de heller selvfølgelig. (Mona)*

Eva foreslår å utfordre dem i situasjoner på hvordan kan hun gjøre det beste ut av hver situasjon. Videre sier hun når hun får tenkt seg om at det er viktig å behandle dem som et enkelt individ i forhold til utfordringer.

Maia svarer at hun spør om elevene kan svare sånn og sånn og prøver å få de til å svare noe høyt i klassen. Hun sier videre at det viktigste som kontakt lærer er å bygge opp en relasjon til eleven slik at de blir trygge. Flere informanter er opptatt av å lage planer sammen med elevene når de skal utfordre dem. Åse svarer at det må vurderes fra gang til gang slik at ikke opplevelsen av press blir ubehagelig høyt for eleven. Eva svarer at det at elevene kan aktivt gå inn i planene i forhold til hva de kan klare å oppnå og prøve å gå ut av offerrollen er viktig. Maia legger vekt på det å lage avtaler og få små utfordringer hele veien. Hun trekker frem et eksempel med en elev som hun laget en avtale om å gå bort til noen andre i matfriminuttet og spørre om å sitte med dem.

*Eller utfordre de i forhold til at nå gjør vi avtale at dette friminuttet så går du og stiller deg der eller i friminuttet så tar du med deg matboksen og så spør du om du får sitte ved siden av disse jentene her. (Maia)*

Med tanke på å stille krav til disse elevene er lærerne opptatt av å trygge dem. De mener situasjonene må sees an og det skal være trygt før de utfordres. Mona mener det er viktig å skryte av dem og hun plasserer dem gjerne først med trygge elever, etter hvert utfordrer hun dem på å plassere dem med middels trygge elever. Eva forteller videre at hun har hatt samtaler med disse elevene om hva de tenker og at de er selv med å legge rammene.

Det som kommer frem av alle informantene er at det er viktig å stille krav til disse elevene slik som til andre. Det er sunt å stille forventninger og de kan utfordres innenfor deres utvikling. To av informantene legger vekt på å oppmuntre de til å få de til å snakke høyt i klassen. Det som blir nevnt er for eksempel å lage små avtaler og utfordringer underveis. Det som også kommer frem, er at utfordringene bør vurderes fra gang til gang og det er viktig å behandle de som et enkelt individ i forhold til utfordringer.

#### **4.3.5 Har skolen noe tilrettelegging for elever med innagerende adferd?**

Jeg spurte informantene om skolen de jobber på har noe opplegg for tilrettelegging for elever med innagerende adferd. Alle svarer nei i utgangspunktet, men når de får tenkt seg om kommer de på ulike ting skolen har for å tilrettelegge for elever.

*Då blir det mer sånn at du snakker i kollegiet eller på trinnet eller de du deler klasse med eller sånn. (Åse)*

*Vi prøver å finne i fellesskap frem til en god måte å håndtere det på. (Maia)*

Maia sier de snakker og i fellesskap finner frem til en god måte å håndtere situasjoner på. Flere av informanter mener skolene har individuell tilrettelegging for denne type adferd. Mona svarer at de er så vidt i gang med miljøbase. Det er spesielt de med generelle lærevansker, som denne læreren mener har forbindelse med innagerende adferd. Da får de være på sløyden for eksempel og oppleve mestring og trygghet. Eva svarer at hun mener skolen gjør det de kan for å tilrettelegge og de bruker grupperom. Maia svarer at hun opplever at skolen er grei og tilrettelegger for elevene hvis de ser behovet.

Når det gjelder samarbeid med foreldre er det bare en av lærerne som nevner det. Hun (Eva) legger vekt på at skolen har tett oppfølging med foreldre til de elevene med innagerende adferd. Flere informanter nevner at de har miljøterapeut eller miljøarbeider tilgjengelig. En (Eva) av dem svarer at de har spesialpedagoger og miljøterapeut, men det er fortsatt mangel på ressurser med tanke på en til en undervisning. Hun sier videre at det er ikke alle elever som ønsker en til en undervisning selv om de har behov for det. Når hun får tenkt seg om sier hun at skolen har måttet utvikle kompetansen og de har en som har spesialisert seg på det med skolevegring.

Jeg opplever at skolene har ulike tiltak, men ikke noe som er direkte for innagerende adferd og at dette er noe lærerne snakker mye om seg imellom hvordan de kan løse situasjoner og hjelpe hverandre. Flere nevner at de har opplegg for individuelle elever for eksempel miljøbase, grupperom og at skolen legger til rette hvis de ser behovet. Flere trekker frem at de samtaler med andre kollega for å lære av hverandre og finne ut hvordan de kan best mulig håndtere ulike situasjoner. Det kommer frem at flere har miljøterapeut, men de har fortsatt mangel på ressurser.

## 4.4 Anerkjennelse

### 4.4.1 Hva kan lærere gjøre for at elever med innagerende adferd skal føle seg anerkjent?

Jeg spurte informantene hva de kan gjøre for at elever med innagerende adferd kan føle seg anerkjent. Åse svarer at det å gi elevene ros for det de bidrar med og for eksempel hvordan de har forklart noe til de andre elevene.

*I en sånn tid der vi prater to og to, det å gi kred for det som de kommer med der og måten de har forklart det til andre på for eksempel. (Åse)*

Mona svarer at hun gir konkret feedback og ikke bare ros. Hun mener det er viktig å si hva som er bra og hvorfor. Maia svarer at hun prøver å si at det er flott at de er til stede og forteller om flere som sliter og at det er noen «bøyer» en må gjennom. Hun prøver også å trygge dem steg for steg. Hvis de skal fremføre noe får de lov å fremføre aleine og deretter prøve foran klassen. Bare en (Maia) av lærerne nevner at oppmerksomhet er viktig. Hun bruker masse tid på å gå bort og kommentere og smile.

*Jeg bruker jo veldig masse det at jeg går bort og kommenterer eller smiler. Jeg tror smil, eller blikk det er veldig veldig viktig! Jeg prøver å si at det er flott at du er her. (Maia)*

Videre trekker to informanter frem det å bygge opp det sosiale i forhold til at eleven skal føle seg anerkjent. Åse svarer at siden det er mange forskjellige elever kan det være greit å ta en runde der elevene sier noe positivt om hverandre. Da får elevene øve seg på å se det som er bra og de får øve seg på å ta imot gode ord om seg selv. Hun forteller at det er viktig at elevene får gode ord fra medelever og ikke bare fra lærere. Hun har eksempler på elever som blir glad for å høre at de er gode på å heie frem medelever. Eva legger vekt på at når hun har klart å bygge inn i elevene at de må invitere disse elevene med for eksempel i kantinen i matfriminuttet, at hun klarer å bygge opp relasjoner i klassen med medelever da opplever de anerkjennelse. Hun mener videre at uten det sosiale hjelper det ikke å lære noe.

I forhold til det å anerkjenne følelsene til elever med innagerende adferd er to av fire informanter opptatt av det. En (Åse) av dem svarer at det er viktig å lytte til elevene i en samtale der de prater to og to. En (Mona) annen svarer at hun prøver å anerkjenne følelsene deres og prøver å forklare dem og bekrefte det.

*Åja, du er litt redd, redd for å gå inn i klassen du når det er så mange der. (Mona)*

Videre opplever hun at de selv kommer med gode forslag til hva de kan gjøre med det når de får vurdert situasjonen litt.

Betydningen av lærere i forhold til anerkjennelse:

Som oppfølgingsspørsmål spurte jeg hvor viktig de synes læreren er for anerkjennelsen. Der svarte Eva at det er viktig i noen klasser og noen ikke. Noen er gjerne lært opp til at alle skal inviteres med, men andre ikke. Hun må gjerne ta en prat med foreldre om det å invitere alle til bursdag og ikke bare noen for eksempel. Maia svarer at lærere er veldig viktige for anerkjennelsen til elevene. Hun mener det er viktig hvordan lærere fremstiller seg selv og hvilket syn lærere har på elevene. Det er viktig å tenke på elevene som en ressurs og ikke som et problem.

*Veldig viktig! Kjempeviktig hvordan vi fremstiller oss. Hvordan vi ser på eleven og ikke tenke de som er problem, men tenke de som en ressurs. (Maia)*

Mona sier når hun har tenkt seg om at hvis det er mye uroligheter i hjemmet kan det spille en stor rolle at læreren styrker rollen til foreldrene.

*Selv om det er mye som skjer i hjem med mye uroligheter så tror jeg at læreren kan spille en stor rolle med å styrke den rollen som de foreldrene har. Og det å dra de litt på banen. (Mona)*

Alle informantene legger vekt på at tilbakemeldinger er viktig for at eleven skal oppleve anerkjennelse. Det som blir nevnt er konkret feedback, gi de tilbakemelding hvis de sier noe som er bra og fortelle hva som er bra og si at det er bra at de er til stede.<sup>2</sup> av 4 trekker frem det sosiale som viktig mot anerkjennelse. Det å bygge relasjoner i klassen kommer frem som viktigere enn det faglige. Flere informanter mener at det å lytte, bekrefte følelsene og hjelpe elevene å sette ord på det de føler er med å bidra til anerkjennelse. Det kommer frem at for noen er lærere kjempeviktig for det å oppleve anerkjennelse. For eksempel hvordan lærere fremstiller seg, og hvilket syn lærere har på elevene.

#### **4.4.2 Hvor avhengige er elever med innagerende adferd av å få anerkjennelse av medelever?**

Jeg spurte videre om hvor avhengig elever med innagerende adferd er av å få anerkjennelse fra medelevene. Alle lærerne svarer at anerkjennelse fra medelever er viktig for disse elevene. En (Åse) av dem svarer at det er viktig å få gode ord fra medelever og ikke bare fra lærer. En (Mona) annen svarer at det er viktig fordi de har ofte negative tanker om seg selv fra før. Eva svarer at de aller fleste er veldig avhengig av den. Maia svarer at det er veldig varierende og

noen er opptatt av det og andre ikke. Noen ønsker bare anerkjennelse av læreren fordi det er læreren.

*Noen er veldig opptatt av det og noen er ikke opptatt av det i hele tatt. Noen vil kun ha anerkjennelse hos meg. Altså bare fordi jeg er læreren derfor er det viktig. (Maia)*

Når det gjelder hvorfor det er viktig å bli anerkjent av medelevene svarer Mona at disse elevene har behov for ekstra mye anerkjennelse og hjelp til å tolke omgivelsene. Eva svarer at hvis de ikke får anerkjennelse for det positive søker de anerkjennelse for det negative. Spesielt elever som føler seg usynlige og ikke får den oppmerksomheten de har behov for.

Det kommer frem at elever med innagerende adferd er avhengig av å få anerkjennelse av andre medelever. De fleste er veldig opptatt av det men noen er opptatt av å få anerkjennelse fra lærere. Disse elevene er avhengig av anerkjennelsen fordi de har ofte negative tanker om seg selv og de trenger hjelp til å tolke omgivelsene.

#### **4.4.3 Hvordan kan lærere bidra slik at disse elevene føler seg klare til videre skole og mestre vanskelige situasjoner senere i livet?**

Jeg spurte videre hvordan informantene kan bidra til anerkjennelse slik at elever med innagerende adferd klarer å fullføre skolegangen. Åse svarer at lærere må gi de troen på og selvtilliten til å tro at de klarer å fullføre.

*Vi må gi de troen og selvtillit på det som de er gode på. Å løfte de på det som de er gode på og fokusere litt mindre på det som er vanskene for dem. (Åse)*

Eva svarer at det å akseptere at ikke alle kan få toppkarakter, at det er ikke det viktigste, men det sosiale. Det å bli akseptert som menneske. Maia svarer at hun kan presse de litt, men de må føle at det er trygt for dem å komme på skolen.

*Men det viktigste er at de føler at det er trygt å komme på skolen. (Maia)*

2 av 4 trekker frem forutsigbarhet som en faktor i å anerkjenne elevene med innagerende adferd. Mona trekker frem at det er ofte hvis det er vikarer inne eller uforutsette ting så blir de elevene ekstra utrygge. Hun strekker seg langt for å komme på jobb selv om hun har syke barn. Hun sier også at det er viktig å sette inn raske tiltak i en aktivitetsplan. Maia svarer at de må ha en forutsigbar hverdag og det skal ikke skje noe plutselig som de ikke visste om. Hun sier de må ha en ukeplan slik at de vet hva som skal skje.

Flere er opptatt av inkludering og å bygge opp det sosiale når det gjelder å anerkjenne. Mona sier at det å være en gjeng og bygge opp den fellesskapsfølelsen og ikke bare være opptatt av

læring, men også sosiale arrangement utenom skoletid. Hun sier det er viktig å føle på tilhørighet og det å føle at de hører til i en gruppe er veldig viktig. Maia tror at det er veldig viktig at de elevene føler at noen liker dem. At de har en grunn til å komme på skolen og at noen venter på dem.

*Også tror jeg at å føle at noen liker de. Det er veldig viktig. At de skal holde seg på skolen har en grunn. At de har en grunn til å komme at det er noen som venter på dem. (Maia)*

Alle informantene trekker frem at å sette søkelys på det positive kan bidra til anerkjennelse for disse elevene. Åse sier at det å fokusere litt mindre på vanskene og heller løfte de på det de er gode på. Mona sier at de pleier å samles i ring og det er positivt med tanke på å føle tilhørighet.

*Ja at her er vi det er vi som går i 8 a liksom. (Åse)*

Eva legger vekt på å trekke frem de positive sidene og minne dem på det. Og deretter minne de andre elevene på det og passe på at de tar del i den retningen. Maia synes det er viktig at man ser de her elevene. Hun sier det er ikke nødvendigvis at elevene ser dem og da er det ekstra viktig at lærerne gjør det.

*Det er veldig viktig å se dem. For det er ikke nødvendigvis at medelevene ser de så veldig godt og da er det ekstra viktig at lærerne ser dem. (Maia)*

Betydning av anerkjennelse:

Jeg spurte videre oppfølgingsspørsmål om hvilken betydning denne anerkjennelsen har for ungdomstrinnet og videre skolegang for elever med innagerende adferd. Åse tenker at det er både skremmende og motiverende for henne som lærer å være bevisst på det med anerkjennelse. Hvis hun kan bidra så mye i positiv retning, men også skremmende å tenke på hvor mye det har å si hva hun kan bidra med. Hun prøver å snakke med elevene om hvor stor innvirkning anerkjennelse har for livene deres. Mona tenker at det har veldig stor betydning fordi disse elevene er så sårbare. Det er avgjørende for dem å ha trygge gode voksne rundt seg som de stoler på og er trygge med og å anerkjenne dem og legge til rette for at de får det også fra andre elever.

*Jeg tenker at det har veldig stor betydning for de er ofte så sårbare. (Mona)*

Eva sier at for noen så betyr anerkjennelsen alt. For andre så betyr det ikke så mye. Videre sier hun at noen har gjerne en familie som støtter dem i alt og da har de ikke behov for den sosiale anerkjennelsen i klassen. Læringen vil også bli dårligere fordi alle trenger anerkjennelse i forhold til selvtillit og selvbilde.

*For noen så betyr det alt! Det er jo klart at då vil jo læringen bli desto verre fordi alle trenger jo anerkjennelse. I forhold til selvbilde og selvtillit. (Eva)*

Maia er redd for at de detter ut av systemet dersom de ikke får anerkjennelsen. Det blir lettere å droppe ut hvis de ikke blir sett eller føler at det de gjør er greit.

*Hvis ikke de blir verken sett eller føler at det de gjør er greit eller noe at ikke de blir, så er jeg redd at da er det veldig lett for de å droppe ut for det er jo ingen som legger merke til de likevel, kan være tankegangen deres. (Maia)*

Det som kommer frem når jeg spurte hvordan disse lærerne kan bidra til opplevelsen av anerkjennelse for å fullføre skolegangen og mestre livet er at de er opptatt av å bygge selvtillit og å få elevene til å tro på seg selv. Det å akseptere at alle er ulike og bli akseptert som menneske er viktig. 2 av 4 nevner forutsigbarhet som en viktig faktor og at disse elevene har en plan for uken og vet hva som skal skje. 3 av 4 er opptatt av å bygge opp det sosiale i klassen og at elevene føler de har noen og at inkludering og det sosiale fører til bedre læring. Videre er flere opptatt av å fokusere mer på det positive og ikke rundt vanskene som elevene har.

Når det gjelder betydningen av denne anerkjennelsen går det igjen at den er kjempeviktig for disse elevene og det er viktig fra både lærer og medelever. En av informantene synes det er skremmende og motiverende å tenke på hvordan hun kan påvirke og bidra som lærer. En av informantene trekker frem at noen av disse elevene har et hjem som støtter dem i alt og de har ikke like mye behov for anerkjennelse fra læreren. En annen er oppriktig bekymret hvis de her elevene ikke får hjelp og anerkjennelse i skolen og hun mener de kan falle ut av systemet og ikke komme ut i arbeid.

## **4.5 Avslutning**

### **4.5.1 Spørsmål om informantene ville tilføye noe om tema**

Jeg spurte til slutt om informantene hadde noe de ville tilføye om temaet innagerende adferd hos elever. Mona tenker at det har veldig mye å si for disse elevene som er sjenerte eller deprimerte om de kommer fra et hjem der det er uroligheter. Hun tenker at hjemme spiller en



stor rolle og at det er viktig om foreldrene har lyst å strekke seg langt for å hjelpe elevene. Hun er opptatt av at det er en gjenganger det med familiesituasjoner. Disse psykiske vanskene er ofte knyttet til familien. Hun legger vekt på at ekstra god kontakt med hjemme er viktig og at det avhenger av om foreldrene er på hugget eller ikke og de som har foreldre som kjemper for seg blir sett og hørt på en annen måte og får mer ressurser. De som har resurssterke foreldre, får ofte mer tilrettelegging.

Eva svarer at alle stiller med forskjellig bakgrunn med tanke på at alle er et enkelt individ. Hun er opptatt av måten barna blir oppdratt på og at foreldre skal beskytte barna for å ikke oppleve noe vondt og behandler gjerne eleven som en venn eller venninne. Jeg tolker det som at hun mener foreldrene må gi litt slipp å la barna og unge få utforske og prøve seg frem litt selv. Videre sier hun at hun opplever en holdningsendring mot lærerne om at før fikk eleven skylden for dårlige karakterer. Nå er det læreren som får skylden. Hun opplever noen ganger at foreldre til elever med innagerende adferd er utfordrende å forholde seg til. At foreldre ikke vil innse at eleven trenger utfordringer og at de har behov for at eleven er svak og trenger dem. Videre synes hun det er lettere å legge mer press på foreldre etter mange år som lærer. Hun har møtt foreldre som gjerne ikke er resurssterke og har barn med angst og de ser problemer mer enn løsninger. Hun opplever at foreldre har stor betydning for disse elevene og at mange foreldre overbeskytter slik at ikke eleven får utfordre frykten og handlingsrommet blir mindre og mindre.

Maia er veldig opptatt av å finne ut hva som gjør at elevene sliter. Hun tenker mye på om det kan være noe som skjer hjemme. Hun mener de bør utfordres innimellom, men ikke hvis det blir negativt. Hun ønsker ikke å pushe disse elevene slik at de eventuelt gruer seg for å komme på skolen. Hun er generelt opptatt av å trygge elevene og snakke mye med dem. Hun mener det viktigste som lærer er å bygge opp en relasjon til disse elevene og trygge dem for så å utfordre dem. Hvis ikke relasjonen er god vil de ikke ta utfordringen heller mener hun.

Jeg opplever det som at alle informantene er veldig opptatt av hvorfor disse elevene er som de er og hva som ligger bak adferden.

#### **4.5.2 Tiltak som kan være aktuell i tilrettelegging**

Etter intervjuet spurte jeg om jeg kunne sende en liste over tiltak som kan være aktuell dersom det er en eller flere elever med innagerende adferd

To av informantene valgte å *skape en god relasjon mellom lærer og elev* som nummer en. En valgte det å skape trygghet og tillit i klassen og en annen valgte struktur og forutsigbarhet.

Som nummer to var det 2 som valgte skape trygghet og tillit i klassen, en valgte å skape en god relasjon mellom lærer og elev og en annen valgte skape gode samhandlingssituasjoner for å inkludere.

Som nummer tre valgte tre av informantene struktur og forutsigbarhet og en valgte å skape en god relasjon mellom lærer og elev.

Ut ifra dette kan vi se at det som er viktigst er å skape en god lærer elev relasjon i tiltak mot anerkjennelse av eleven med innagerende adferd. Videre kommer det å skape trygghet og tillit i klassen og som nummer tre kommer struktur og forutsigbarhet.

Tiltak som ikke blir nevnt av noen av informantene her er:

- Sørge for en anerkjennende kommunikasjon
- Voksne som setter seg selv til side og lytter til eleven
- Ta ansvar hvis presset på eleven blir for stort
- Stille rimelige forventninger til eleven

## **5.0 DRØFTING**

Kapittelet om drøfting er delt inn i kategoriene som går igjen i hele oppgaven. Jeg presenterer resultatene og diskuterer de i lys av teorien fra kapittel 2.0. Jeg vil videre fremheve sammenhenger som jeg mener har relevans for hvordan lærere kan støtte og vise at de anerkjenner elever med innagerende adferd. Dette vil bli diskutert med bakgrunn i denne oppgavens problemstilling:

*Hvordan kan lærere tilrettelegge og anerkjenne elever med innagerende adferd i grunnskolen slik at de får hjelp til å mestre livet og skolegangen?*

### **5.1 Pedagogisk kompetanse**

I kapittel 2.1. er det gjort rede for at ifølge Opplæringsloven (§ 10-1) skal den som tilsettes i undervisningsstilling i grunnskolen ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse.

Alle informantene i min studie har lærerutdanning og flere har videreutdanning i spesialpedagogikk og i tilpasset opplæring. Det kom frem at utdanningen ikke forberedte informantene til å jobbe med elever med innagerende adferd. (4.1). Det de lærte i utdanningen var at det var en dannelsesprosess å bli den læreren som de er.

Samtidig kom det frem at lærerne følte seg klare for å møte denne type adferd fordi de lærte litt om spesialundervisning og det å tilpasse undervisningen. Etter at de er begynt å jobbe som lærer bruker de kollega som kan råde og hjelpe dem. Det er med andre ord en stor oppgave for lærere å tilpasse undervisningen for elever med innagerende adferd og forberede dem for arbeid og et godt liv. Jeg opplever at lærerne i min studie ønsker mer kompetanse og konkrete tiltak på denne adferden (4.2.3).

### **5.2 Definisjoner av innagerende adferd**

Lærerne i min studie bruker ulike begrep som stille, sjenerte, engstelige og innadvendte (se 4.2.1). Det er i tråd med Befring og Duesund (2012) sin betegnelse av innadvendt adferd og det blir knyttet til elever som er utrygge og opplever angst i skolesituasjoner.

Det kommer frem både i teori og i min intervjuundersøkelse at det blir brukt ulike begrep på elever med innagerende adferd (2.2 og 4.2.1). Det de har til felles er at adferden hindrer læring og utvikling.

## **5.3 utfordringer og konsekvenser av innagerende adferd**

### **5.3.1 Elever med innagerende adferd og utfordringer med denne type adferd**

Det kom frem av alle informantene i min studie at de har opplevd elever med denne type adferd og jeg opplever at spekteret av denne adferden er ganske stort i forhold til det informantene forteller. De har opplevd flere ulike situasjoner og vansker som hører med (4.2.1).

Informantene forbinder innagerende adferd med tilleggsvansker som generelle lærevansker og asperger syndrom. Videre forbinder informantene disse elevene med utenforskap og de mener det vil gå utover det sosiale fordi disse elevene tar liten plass i klassen (4.2.1). Det er i tråd med det som kommer frem at adferdsproblemer i skolen hindrer læring og utvikling og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (2.2).

Det kommer frem i intervjuundersøkelsen at elevene med innagerende adferd ofte føler seg ensomme (4.2.1). Det underbygges av Nordahl (2007) som fremhever at sosial isolasjon er en form for problemadferd og det dreier seg om å føle seg ensom, være usikker og deprimeret (2.3.1). Ifølge Carlsson og Sørensen (2013) er sjenerte ofte selvbevisst og redde for hva andre tenker om dem og gruer seg derfor til ulike ting (2.3.1). Flere av lærerne i min studie bekrefter denne teorien da de trekker frem at elever med innagerende adferd aldri dukker opp på sosiale arrangement (4.2.1).

Lærerne i min studie opplever at elever med innagerende adferd trekker seg tilbake og blir usynlige i klassen og er ikke lett å oppdage i forhold til utagerende adferd (4.2.1). Som nevnt tidligere er det ikke like lett å oppdage innagerende adferd som utagerende adferd fordi de utagerende elevene oppfattes som negative for klassen (2.3.1). Det som kommer frem i kapittel 2.3.3 at skolen er for alle vil derfor ikke stemme overens med innagerende adferd.

### **5.3.2 Ulike teorier på innagerende adferd og hvor vanlig er denne adferden**

Jeg opplever at informantene er mest opptatt av årsakene til innagerende adferd (4.2.3).

Tilknytningsteorien kan hjelpe oss til å forstå årsaken til innagerende adferd, men også hva som kan gjøres med tanke på å etablere trygge relasjoner. Psykologiske teorier, sosiologiske teorier og Maslows behovspyramide kan si noe om at miljøet og relasjoner er med å påvirke adferden (2.3.2).

Forskning viser at 4 til 20 prosent av barn fra 4 til 18 år innagerende adferd, som vil si at i praksis har minst en i hver klasse denne problemadferden (2.3.2). Det er i tråd med min

undersøkelse hvor det kommer frem at det er 1 til 4 elever med innagerende adferd per kull (4.2.2).

### **5.3.3 utfordringer i klassesituasjoner for elever med innagerende adferd**

Ifølge informantene i min undersøkelse har disse elevene vansker både faglig, sosialt og psykisk. Informantene trekker frem ulike utfordringer de har i forhold til klassesituasjonen (4.2.3).

Det kommer frem i min studie at elever med innagerende adferd virker avvisende mot andre elever (4.2.1). Det underbygges av teorien om at det å etablere nye relasjoner kan være vanskelig fordi disse elevene virker avvisende (2.3.3). Videre kommer det frem at elever med innagerende adferd ikke er enkle å samarbeide med og det er vanskelig å knytte dem til andre elever (4.2.1). Det informantene i min studie er mest opptatt av er at denne adferden går utover det sosiale og disse elevene trekker seg mye tilbake (4.2.1). Lærerne trekker frem at noen av elevene med innagerende adferd velger gjerne å være alene i friminuttet fordi de har vært sosiale i timene (4.2.1). Det kan tyde på at disse elevene synes det er krevende å være sosiale og blir sliten av det. Dette bekreftes også i kapittel 2.3.3.

Det er blitt redegjort for (2.3.3) at ifølge LK 06 og LK 20 og krav i skolen til muntlig aktivitet og sosial samhandling ikke er i tråd med elever med innagerende adferd. Det bekreftes av informantene som poengterer at elever med denne type adferd ikke ønsker å svare høyt i klassen og får dermed ikke vist frem kunnskapene sine i den muntlige vurderingen (4.2.1).

Flere av informantene i min studie er opptatt av det er utfordrende for disse elevene med å sosialisere seg og jobbe i grupper med andre. Lærerne gir uttrykk for at hvis elevene skal velge grupper blir disse elevene valgt til sist (4.2.3). Det kommer frem i studien min at dette med å jobbe i grupper er noe som jobbes med i skolen for å lære disse elevene å samarbeide mer (4.2.3). Når elevene med innagerende adferd er stille, kan det hindre utvikling sosialt, faglig og kontakten med lærere og medelever blir mindre og de risikerer å bli oversett i gruppen (2.3.3). Ut ifra det kan elevene danne seg en sosial rolle.

Informantene opplever at elevene innagerende adferd ofte har en offerrolle (4.2.1). Det er i tråd med teorien om at elever med innagerende adferd for noen oppfattes som klagerne, de vender anklagen mot andre og noen går gjerne inn i en offerrolle (2.3.3).

Som det kommer frem i kapittel 2.3.3 er det som utfordrer elevene med innagerende adferd mest å oppleve mestring i møte med andre. Det er viktig at lærere gir de oppgaver som de kan mestre slik at de får motivasjon og styrket selvtillit. Informantene legger vekt på at det er

positivt å skryte av innspill som disse elevene har kommet med når det gjelder det faglige (4.2.3).

Hva som er viktigst i opplæringen i forhold til det moderne samfunn og endringene? Vil det være faglig kunnskap og utvikling eller personlig og sosial kompetanse? Slik vi ser i formålet med opplæringen skal elevene mestre livene og klare seg selv i samfunnet og kravene blir stadig større.

#### **5.3.4 Tilleggsvansker**

I kapittel 2.3.4 er det redegjort for Sence of Coherence og opplevelsen av mening og sammenheng. Det henger sammen med det som kommer frem av informantene at elevene med innagerende adferd har behov for forutsigbarhet. Flere av lærerne opplever det som vanskeligst for disse elevene i friminutt og hvis timene er løse. De legger vekt på at disse elevene håndterer dårlig brå endringer og de har behov for å vite hva som skal skje.

Når det gjelder psykiske tilleggsvansker forbinder informantene elever med innagerende adferd med å være unnvikende i blikket, deprimerte, engstelige og de har ofte dårlig selvtillit (4.2.1). Det er i tråd med det som flere teoretikere trekker frem om at angst og depresjon henger sammen med denne type adferd (2.3.1).

Alle opplever videre at elever med innagerende adferd har tilleggsvansker. De er usikre på hva som kommer først av sosiale eller psykiske vansker (4.2.3). Videre kommer det frem at omfanget av angst blir større og større (4.2.3). Det er noe skolene burde tilrettelegge for og sette søkelys på for å finne ut hvordan de kan hjelpe elevene ut av disse vanskene slik at det ikke får konsekvenser senere.

#### **5.3.5 Konsekvenser for senere skolegang dersom adferden ikke blir oppdaget**

Som det er gjort rede for i kapittel 2.3.5 skal elevene utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre livet og for å delta i arbeid og sosialt fellesskap. Som det kommer frem, kan stille adferd ha konsekvenser for elevene senere. Flere teoretikere er opptatt av at elever med innagerende adferd kan føle seg og bli oppfattet som usynlige overfor andre i klassen. Følgene av dette kan være vansker med kommunikasjon, deltakelse og samarbeid senere i livet (2.3.5). Alle lærerne er enige om at disse elevene trenger tilrettelegging hvis ikke kan det få konsekvenser for dem senere (4.2.4).

I kapittel 2.3.5 kommer det frem at kortsiktige konsekvenser kan være mistriivsel i skolen, svakere skoleprestasjoner, dårlig selvtillit, isolasjon og mobbing. Langsiktige konsekvenser kan være frafall, skolevegring og manglende arbeid. Lærerne i min studie uttrykker

bekymring for elever med denne type adferd dersom de ikke får den riktige tilretteleggingen i tide (4.2.4). Flere av informantene (se 4.2.4) legger vekt på at angst og skolevegring hører sammen og at elever med innagerende adferd er utsatt når det gjelder skolevegring i tråd med teori fra kapittel 2.3.5.

Det kommer også frem i studien min at det er mangel på lærer ressurser og det vil da bli vanskelig å tilrettelegge for de som har behov for det (4.2.4). Viser til kapittel 2.3.5 hvor det kommer frem at det er en stor spesialpedagogisk utfordring å hjelpe risiko ungdom til å være klare for å møte voksenlivet. En kan spørre seg om det er mangel på ressurser eller feil prioritering av ressurser i skolen. Videre er dette en utfordring for skoleledelse å vurdere i forhold til kompetanse til lærere.

## **5.4 Tilrettelegging**

### **5.4.1 Hvordan kan lærere tilpasse undervisningen for elever med innagerende adferd?**

Som det kommer frem i kapittel 2.4.1 har skolen plikt til å tilpasse undervisningen og det er viktig å ta utgangspunkt i forkunnskapene til elevene. Dette bekrefter informantene viktigheten av da de trekker frem at de prøver å bli kjent med elevene for å tilpasse undervisningen (4.3.1). Det kommer frem ulike tiltak som informantene bruker for å tilpasse undervisningen (4.3.1).

Som tidligere nevnt har elever rett på spesialundervisning dersom de ikke har utbytte av ordinær undervisning (2.2.4). Det kan samtidig være stigmatiserende å bli tatt ut av den ordinære undervisningen. På en annen side kan det ifølge forskning få konsekvenser dersom de ikke får den hjelpen de trenger ifølge (2.2.4). Informantene i min studie ønsker derimot mer ressurser til spesialundervisningen da de opplever dette som positivt for elever med innagerende adferd (4.2.3). Samtidig kan foreldre imidlertid brukes som en ressurs da de kjenner barna sine best. Ifølge kapittel 2.4.1 må lærere sammen med foreldre legge til rette for at elevene danner gode relasjoner og en trygg tilknytning slik at de blant annet opplever anerkjennelse (2.4.1). Det er i tråd med det som kommer frem i min undersøkelse (4.3.1).

Informantene synes det er viktig å bli kjent med elevene når de skal tilpasse undervisningen for at de skal føle seg sett og nye elever på ungdomstrinnet får komme i klasserommet for å bli kjent med plassen sin (4.2.1). Det er i tråd med at lærere skal kunne tilpasse undervisningen må lærere kjenne til elevene og utfordringene som elevene har (2.4.1). Videre kommer det frem i min studie at lærerne er opptatt av å gi dem oppgaver som de får brukt potensiale sitt og at de behøver gjerne ikke være sosiale alltid (4.2.4).

Tidligere forskning viser at det er viktig å ha god struktur i læringsmiljøet og skape forutsigbarhet i tilrettelegging for elever med innagerende adferd (2.4.2). Det er i tråd med hva informantene legger vekt på i undervisningen. Det som kommer frem, er for eksempel å forberede elevene hvis noe er annerledes og at plassering i klasserommet er viktig slik at elever med innagerende adferd kan finne hverandre (4.3.1).

Det kommer frem at god kontakt med hjemmet er viktig for å tilpasse undervisningen og lærerne opplever også at de som har ressurssterke foreldre får ekstra tilrettelegging i skolen (4.3.1). Lærere skal ifølge teorien sammen med foreldre legge til rette for at eleven danner gode relasjoner og trygge tilknytninger slik at de kan oppleve anerkjennelse (2.4.1).

#### **5.4.2 Hvordan lærere kan tilrettelegge for at elever med innagerende adferd skal bli sett av medelever**

Kapittel 2.4.2 viser til at det er lovpålagt at elevene skal ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.. Det vil si at elevene skal ha et godt miljø som skaper både læring og sosial trivsel. Det kommer frem i min studie at dette er det store spørsmålet for lærere. Hvordan de kan få de andre elevene til å se elevene med innagerende adferd som ofte blir usynlige (4.3.2). Flere av informantene er opptatt av det å prøve å koble sammen elever og finne felles interesser.

Som tidligere nevnt i kapittel 2.3.3 kan et tiltak for å tilrettelegge for disse elevene være å skape en trygg atmosfære slik at elevene kan være seg selv. Videre nevnes det å skape trygghet og tillit. Det er i tråd med det som kommer frem av mine informanter (4.3.2).

Inkludering i skolen er som tidligere nevnt viktig for å anerkjenne mangfoldet av elever og se på det som en ressurs og det vil si at alle skal ha tilhørighet og ta del i fellesskapet og elevene skal ha mulighet til å utvikle seg og lære. Eleven skal også lære å lytte til medelever og å anerkjenne andre for det de bidrar med (2.5.3). Det er i tråd med at informantene tilrettelegger slik at medelevene skal bli bevisste på elevene med innagerende adferd (4.3.1).

Jeg opplever det slik at alle informantene er opptatt av å skape trygghet i klassen og på den måten få frem hver enkelt elev. Lærerne trekker frem at de prøver å trygge elevene til å si noe høyt og kanskje foreslå hva de kan si høyt og det vil gi dem status blant medelevene ifølge lærerne (4.3.2).

#### **5.4.3 Tiltak med vekt på lærer- elev relasjon**

Når lærere skal finne tiltak rettet mot elever med innagerende adferd må de først skape en god dialog, lytte og forstå ungdommens opplevelser. Alle er ulike og hver enkelt må ha et eget tiltak. Som tidligere nevnt bør tiltakene være basert på forskning for å vite om det har effekt



(2.4.3). Det er i tråd med det som kommer frem i min studie at informantene er opptatt av å etablere en relasjon til elever med innagerende adferd. Flere av lærerne er opptatt av å prate og være i dialog med elevene ved å gå direkte bort på plassen til dem eller i friminuttet (4.3.3). Ved at lærerne i min studie går direkte bort til disse elevene i klassen eller i friminuttet får de en opplevelse av at lærere viser interesse for dem og at de kan føle seg sett.

Videre er det viktig at lærere er tydelige ledere, spesielt observant og oppsøker de usynlige elevene og arrangerer tiltak i friminutt eller vennegrupper på fritid (se 2.4.3) slik som det kommer frem av informantene (4.3.3). Informantene trekker frem at det derimot ikke er mye tid til hver enkelt elev (4.3.3).

Det er gjort rede for at lærere skal oppdage de elevene som ikke har det bra (2.4.3). Det som kan hjelpe disse elevene er et støttende miljø med gode relasjoner. Videre kan elevene bli tryggere dersom klassemiljøet og lærere er preget av tillit og omsorg (2.4.3). I tråd med det legger lærerne vekt på at elever med innagerende adferd har behov for ekstra trygghet og da prøver de å være trygg først for hele klassen (4.3.3). Relasjonen til elevene påvirker klassemiljøet dersom relasjonene er gode mellom lærere og elever (2.4.3). Det vil si at en god lærer- elev relasjon er bra både for elevene med innagerende adferd og for de andre elevene i klassen.

Teoretikere viser til at relasjonskompetansen er pedagogens evne til å se det enkelte barn på deres premisser (2.4.3). God relasjon mellom lærer og elev kan føre til positiv utvikling og god læring for elevene. Det blir lagt vekt på i min studie at lærerne har samtaler med elevene, men de tilbyr også elevene å snakke med noen andre dersom de vil skille rollen som lærer (4.3.3).

#### **5.4.4 Hvordan kan lærere utfordre elever med innagerende adferd?**

Det kom frem i kapittel 2.4.4 at lærere ikke bør beskytte elevene med innagerende adferd, men heller ha søkelys på trygge omgivelser der elevene blir utfordret til å eksponere seg for det som er mindre trygt. I min studie kom det frem flere ulike meninger om det å utfordre elever med innagerende adferd, men alle var enige om at det er viktig å stille krav til disse elevene på likt som andre. Lærerne legger vekt på at det er veldig individuelt hvordan de gjør det, men fremhever at det må vurderes fra gang til gang slik at ikke presset blir ubehagelig høyt for elevene (4.3.4). Det kan virke som informantene tar hensyn til hver elev og hvert enkelt behov for å vurdere hvordan de skal utfordre dem slik at de kan utvikle seg.

Det kommer frem av tidligere forskning at elever med innagerende adferd er redd for å snakke høyt i klassen foran andre og fysiske aktiviteter kan være med å utfordre disse elevene ut av komfortsonen (2.4.4). I tråd med teorien gir lærerne eksempler på hvordan de tilrettelegger for at elever med innagerende adferd skal føle seg trygge når de skal svare muntlig i klassen (4.3.4). Det kommer derimot ikke frem noe om fysiske aktiviteter for å utfordre dem. Da de tilrettelegger for at disse elevene skal svare muntlig legger de til rette for mestring og at de andre elevene kan se at de bidrar og det vil være positivt.

Informantene er opptatt av å lage planer sammen med elevene når de skal utfordre dem. Flere av lærerne opplever at det er positivt at elevene går aktivt inn og bidra i planene i forhold til hva de kan oppnå. Det blir videre nevnt å lage små delutfordringer og avtaler underveis for å øve på det sosiale. (4.3.4). Det er i tråd med teorien om å ta hensyn til hver enkelt elev og samtidig vil de oppleve mestring (2.4.4).

Dersom elevene skal utfordres, kan en spørre seg om det er bra å alltid ha en plan og følge det som er forutsigbart eller om elevene kan øve seg på å gjøre ting på sparket eller prøve noe nytt.

#### **5.4.5 Har skolen noe tilrettelegging for elever med innagerende adferd?**

Det kom frem i kapittel 2.4.5 at skolen sin oppgave er å forebygge og oppdage utfordringer som barn og unge møter. I min studie svarer alle informantene at skolene hvor de jobber ikke har noe tilrettelegging rettet mot elever med innagerende adferd, men det kommer frem generelle tiltak som skolene har. Det vil si at de har grupperom, miljøterapeuter eller spesialpedagoger tilgjengelig (4.3.5). Det kommer også frem at elevene får tilrettelegging hvis skolen ser behovet, men dersom disse elevene blir usynlige i klassen er det ikke sikkert lærere fanger det opp i tide (4.3.5).

I kapittel 2.4.5 er det redegjort for programmet Psykisk Førstehjelp og Løft metoden som er verktøy for å finne løsninger, bli mer bevisst egne tanker, følelser og mestringsstrategier. Ingen av informantene nevnte noen av disse programmene. Informantene legger vekt på at de snakker med andre lærere på samme trinn og finner i fellesskap frem til ulike måter å håndtere situasjoner på når det gjelder innagerende adferd (4.3.5). Videre kommer det frem at skolene har måttet utvikle kompetansen og spesialisert seg på skolevegring (4.3.5). Det kan bety at flere og flere av elevene har det vanskelig og står i fare for å falle ut av skolen.

Slik jeg opplever det har ingen av skolene noen direkte tilrettelegging for elever med innagerende adferd. Det burde kanskje vært laget en veiledning som retter seg spesielt mot

disse elevene. Jeg opplever at lærerne i min studie etterlyser mer informasjon om denne type adferd fordi det er ikke et tema som blir tatt opp i utdanning eller i skolen.

## **5.5 Anerkjennelse**

### **5.5.1 Hva kan lærere gjøre for at elevene med innagerende adferd skal føle seg anerkjent?**

I kapittel 2.5. er det redegjort for begrepet anerkjennelse og at målet med anerkjennelse er å bli sett på som et subjekt. Lærerne i min studie er opptatt av å gi elevene ros som bekreftelse. Spesielt konkret ros og si hva som er bra og hvorfor. De fremhever viktigheten av at elevene er til stede på skolen og er bevisste på å fortelle dem det (4.4.1). Dette er måter å bekrefte at de har sett disse elevene og setter pris på det de gjør eller er. Videre trekker to informanter frem det å bygge opp det sosiale i forhold til at elevene skal føle seg anerkjent (4.4.1). I tråd med Maslows behovspyramide hvor tilfredsstillelse av sosiale behov er nødvendig for å oppleve anerkjennelse (2.3.2).

Først og fremst for å kunne anerkjenne bør det ligge en genuin interesse for andre mennesker og å kunne sette seg inn i andres perspektiv. Det handler om å være til stede i øyeblikket og sette seg selv til side gjennom for eksempel å lytte, smile eller bruke ord (2.5.2). Informantene trekker frem at oppmerksomhet mot disse elevene er viktig og de legger vekt på viktigheten av å lytte til elevene i samtale. Videre går de direkte bort til elevene og synes blick og smil er viktig for å anerkjenne dem. Ved at lærerne er oppmerksomme på disse elevene, smiler, ser på dem og bekrefter dem kan de føle seg sett (4.4.1). I tråd med Kierkegaard (se 2.5.2) er informantene opptatt av å anerkjenne følelsene til disse elevene slik at de skal føle seg anerkjent (4.4.1).

Ifølge tidligere forskning er det viktig for lærere å ha evne til selvrefleksjon og det å kunne se seg selv utenfra og målet med anerkjennelsen vil være å få elevene til å føle seg sett (2.5.2). For å vise forståelse overfor elevene gjelder det å kunne kjenne seg igjen i følelsene deres og ha søkelys på elevene og sette seg selv til side. Lærere må skille mellom egne følelser og elevenes følelser og vise at budskapet er forstått uten å ta over elevenes plass. Jeg opplever at flere av informantene i min studie er genuint opptatt av at elevene med innagerende adferd skal føle seg sett og oppleve anerkjennelse. Jeg får inntrykk av at en god holdning er det viktigste. Det at lærerne ønsker elevene vel kommer først og deretter handling (4.4.1).

### **5.5.2 Hvor avhengige er elevene med innagerende adferd av å få anerkjennelse fra medelever?**

Alle informantene i min studie fremhever i kapittel 4.4.2 at elever med innagerende adferd er avhengige av anerkjennelse fra medelever som er i tråd med teori fra kapittel 2.3.2. Videre kommer det frem at noen ønsker kun anerkjennelse fra lærere (4.4.2).

Det kommer frem i kapittel 2.5.3 at trygge tilknytninger, fellesskap og relasjoner beskytter mot negative opplevelser. Videre utvikles barn gjennom relasjoner og det vil føre til bedre selvtillit. Det er i tråd med det som kommer frem i min studie at elever med innagerende adferd har behov for ekstra anerkjennelse og de trenger hjelp til å tolke omgivelsene (4.4.2).

Videre har elever med innagerende adferd behov for gode ikke bare fra lærer, men også medelever fordi disse elevene ofte har negative tanker om seg selv (4.4.2). Det henger sammen med teorien om at elever speiler seg i andre elever og får bekreftet positivt eller negativt selvbilde (2.3.1).

### **5.5.3 Hvordan kan lærere hjelpe slik at elevene med innagerende adferd føler seg klare til videre skole og mestre situasjoner senere i livet?**

I kapittel 2.5.4 er det gjort rede for at skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial for å mestre eget liv og delta i samfunnets fellesskap og arbeidsliv. Denne oppgaven som skolen har, er stor og det gjelder å forberede elevene både faglig og sosialt. I min studie kommer det frem at det sosiale er mer viktig enn læring. Flere er opptatt av å bygge opp det sosiale i klassen for å oppleve anerkjennelse. Det legges vekt på å etablere en fellesskapsfølelse og at elevene føler de hører til i en gruppe (4.4.3).

Lærerne trekker frem å fokusere mindre på vanskene og mer på det de mestrer (4.4.3). Det underbygges av teorien om at selvtillit er knyttet til handling og de tingene en er flinke til og mestrer (2.3.4). Teoretikere skiller mellom begrepene selvtillit og selvfølelse. Selvfølelsen er en grunnleggende følelse og det handler om hvordan en forholder seg følelsesmessig til det en oppdager om seg selv (2.3.4). Lærerne i studien legger vekt på at det er viktig å bli akseptert som menneske i forhold til det å oppleve anerkjennelse (4.4.3).

Det kommer frem at en av de viktigste målsetningene som lærer er å se alle elevene (2.5.4). Viktigheten av at lærere ser disse elevene slik at de skal oppleve anerkjennelse kommer frem i min studie. Det er ikke alltid medelever ser de og da er det viktig at lærere gjør det (4.4.3).

Informantene trekker frem forutsigbarhet som en faktor i å anerkjenne elevene med innagerende adferd. Det kommer frem at det er ofte hvis det er vikarer inne eller uforutsette

ting så blir elevene med innagerende adferd ekstra utrygge. Ukeplan og det at de vet hva som skal skje gjør de trygge (4.4.3). Det er sammenheng med teorien om SOC i kapittel 2.3.4 og tiltak i tilrettelegging for elever med innagerende adferd i kapittel 2.4.2.

#### **5.5.4 Betydningen av anerkjennelse**

Ingen tiltak vil fungere uten en anerkjennende holdning og anerkjennende væremåte som ligger bak (2.5.5). Dersom lærere møter elevene med en forhåndsømmende holdning, vil det ikke hjelpe med tiltak. Elever med innagerende adferd vil registrere denne holdningen og ut ifra det åpne seg eller ikke. I tråd med teorien kommer det frem i min studie at for noen er lærere kjempeviktig for at elevene skal oppleve anerkjennelse, men informantene opplever at i noen klasser er det mer viktig enn andre. Informantene trekker frem viktigheten for anerkjennelse av hvordan lærere fremstiller seg, og hvilken holdning lærere har til elevene (4.4.1).

Som det kommer frem av kapittel 2.5.5 har elevene behov for å bli møtt med en anerkjennende holdning hver dag og elever med innagerende adferd har ekstra behov for trygghet og anerkjennelse.

#### **5.6 Oppsummering**

Det kom frem at informantene mine hadde liten faglig bakgrunn for å gi spesiell støtte til de innagerende barna i sin egen lærerutdanning, men det viser seg at de er bevisst på at dette er elever som trenger spesiell oppmerksomhet. Metoden disse lærerne jobber for å tilrettelegge og anerkjenne disse elevene samsvarer mye med det forskere anbefaler. Teorien viser til at lærere skal samarbeide med foreldre for elevene sitt beste. Bare to av informantene trekker frem foreldrene i tilrettelegging for disse elevene. Videre kommer det frem at ingen av skolene har tilrettelegging direkte mot innagerende adferd. Jeg opplever at det informantene er mest opptatt av er årsakene til denne type adferd.

## 6.0 KONKLUSJON

Problemstillingen for dette prosjektet er følgende:

*Hvordan kan lærere tilrettelegge og anerkjenne elever med innagerende adferd i grunnskolen slik at de får hjelp til å mestre livet og skolegangen?*

Formålet med denne studien var å sette søkelys mot innagerende adferd og undersøke mer om hva lærere gjør i forhold til elever med denne type adferd i skolen for å anerkjenne dem.

Tidligere forskning viser at 4 til 20 prosent av barn fra 4 til 18 år innagerende adferd, som vil si at i praksis har minst en i hver klasse denne problemadferden (2.3.2).

Jeg valgte å bruke Lund (2014) sin definisjon av innagerende adferd som innebærer at elevene vender seg innover og de kan videre oppfattes som avvisende, deprimerte, usikre og oppleve angst i skolen. Samtidig viser tidligere forskning at elever med innagerende adferd føler seg og blir oppfattet som de usynlige elevene og de har ofte dårlig selvoppfatning (2.3.1 og 2.3.5). Videre er det lærere som er ansvarlig for at elevenes møte med skolen blir positivt slik at elevene får motivasjon og interesse som fører til læring (2.1).

For å belyse denne problemstillingen har jeg videre stilt følgende spørsmål:

3. *Hvilke utfordringer og konsekvenser kan innagerende adferd ha for elevene?*
4. *Hvordan kan lærere tilrettelegge slik at elevene opplever anerkjennelse?*

## 6.1 Hvilke utfordringer og konsekvenser kan innagerende adferd ha for elevene?

### 6.1.1 Utfordringer for elever med innagerende adferd i skolen

Ifølge tidligere forskning vil disse elevene møte ulike utfordringer i klassesituasjoner. I kapittel 2.3.1 kom det frem av tidligere forskning at elevene med innagerende adferd har vansker med å delta og knytte seg til jevnaldre. Videre har de ofte liten selvtillit og liten tro på egen kompetanse. De har blant annet vansker med kommunikasjon og deltakelse i klassen og de vil derfor bli lett oversett (2.3.3). Videre kan adferden hindre læring og utvikling fordi den vanskeliggjør samhandling med medelever. I henhold til KL 06 og KL 20 vil ikke elever med innagerende adferd kunne møte krav som stilles til muntlig aktivitet (2.2.3). I kapittel 5.3.4 kommer det frem at innagerende adferd henger sammen med angst og depresjon.

Informantene i min undersøkelse opplever ulike utfordringer knyttet til innagerende adferd i klassesituasjoner (4.2.3). I kapittel 5.3.1 kom det frem at informantene forbinder disse elevene med utenforskap og de mener det vil gå utover det sosiale fordi disse elevene tar liten plass i klassen. De har vansker med å samarbeide og de blir slitne av å være sosiale i timene.

I min studie kom det frem at elevene med innagerende adferd ikke ønsker å svare høyt i klassen og de får dermed ikke vist sine kunnskaper. Videre legger de vekt på at det er vanskelig for dem å jobbe i grupper fordi de blir valgt sist. Det som derimot utfordrer disse elevene mest ifølge min studie er å oppleve mestring i møte med andre. Når det gjelder psykiske tilleggsvansker forbinder informantene elever med innagerende adferd med å være unnnvikende i blikket, deprimerte, engstelige og de har ofte dårlig selvtillit (4.2.1). Funn i min undersøkelse når det gjelder utfordringer elever med innagerende adferd kan oppleve er i tråd med tidligere forskning (2.3.1 og 2.3.2). Med andre ord har elever med denne type adferd utfordringer når det gjelder læring, sosial samhandling, liten tro på egen kompetanse og dårlig selvoppfatning. De har videre oftere psykiske tilleggsvansker som kan oppleves utfordrende for dem.

### **6.1.2 Konsekvenser av innagerende adferd i skolen**

I kapittel 2.3.5 kommer det frem i formålet i opplæringen at skal skolen skal hjelpe elevene til å mestre livet og delta i arbeid og samfunn. Samtidig er det en stor spesialpedagogisk utfordring å hjelpe risiko ungdom (5.3.5). Det vil derimot være ulike konsekvenser for elever med innagerende adferd dersom de ikke bli sett og får tilrettelegging de har behov for. Kortsiktige konsekvenser for disse elevene kan være mistriivsel i skolen og de kan få høyt fravær. Det kan gå utover både selvoppfatning og læring. Konsekvensene av å bli oversett av andre elever hindrer sosial kompetanse som er nødvendig for å mestre livet. Langsiktige konsekvenser kan være frafall i skolen, skolevegring og manglende deltakelse i samfunnet (2.3.5).

I min studie var alle enige om at elevene med innagerende adferd behøver tilrettelegging i skolen, hvis ikke kan det få konsekvenser for dem senere (4.2.4). Videre er de bekymret for frafall og skolevegring og manglende deltagelse i samfunnet i tråd med teorien over. Informantene legger også vekt på at angst og skolevegring hører sammen med innagerende adferd. Det vil si at funn i min studie er i tråd med tidligere forskning og konsekvenser av innagerende adferd regnes som mistriivsel i skolen, fare for fravær, frafall og skolevegring. Det vil føre til vansker med å delta i videre skolegang og arbeid.

### **6.1.3 Hvordan kan lærere tilrettelegge slik at elevene opplever anerkjennelse?**

Tidlig innsats og å tilpasse opplæring vil hindre at utfordringene blir større (2.4.1). For å finne riktige tiltak til elevene må lærere lytte, forstå og være i dialog med dem. Forskning viser at anerkjennelse må ligge til grunn for tiltak og elevene bør være med å bidra i planleggingen. Det kommer frem at et godt psykososialt miljø er viktig for at elevene skal være trygge

(2.4.2). I kapittel 2.5.3 kommer det frem at anerkjennelse fra medelever er viktig fordi gode venner er en beskyttelsesfaktor og gode relasjoner viktig for et godt klassemiljø (2.4.2). Videre viser tidligere forskning at en god relasjon mellom lærer og elev kan føre til positiv utvikling for elevene (5.4.3). Anerkjennelse handler ifølge tidligere forskning om å kunne ta elevenes perspektiv og ha en god holdning i møte med elevene hver dag (2.5.2). Egenskaper i anerkjennelsen vil være å lytte, forstå, akseptere og tolerere og bekrefte. Teoretikere legger vekt på en gjensidig relasjon for å anerkjenne den andre (2.5.2).

Det er i tråd med funn i min studie. Informantene er opptatt av konkret ros og bekrefte at de har sett elevene med innagerende adferd for å anerkjenne dem. Videre bygger de opp det sosiale i klassen for å anerkjenne elevene. Informantene er opptatt av å lytte i samtaler og å anerkjenne følelsene deres (4.4.1). Metoden disse lærerne jobber for å tilrettelegge og anerkjenne disse elevene samsvarer mye med det forskere anbefaler (5.6). For å anerkjenne elever med innagerende adferd kan lærere med andre ord vise genuin interesse for elevene, anerkjenne følelsene deres, etablere gode relasjoner, lytte og bekrefte at de har sett dem.

## **6.2 Hvordan kan lærere tilrettelegge og anerkjenne elever med innagerende adferd i grunnskolen slik at de får hjelp til å mestre livet og skolegangen?**

Det kommer frem i 2.5.4 at anerkjennende kommunikasjon i alle tiltak på alle nivå kan styrke elevene med innagerende adferd. Videre viser tidligere forskning at å bekrefte elevene og sette seg inn i elevenes opplevelse vil være med å anerkjenne elevene (2.5.4). Videre kommer det frem i kapittel 2.5.4 at lærere kan etablere gode relasjoner til elevene for at de skal oppleve anerkjennelse. Funn i min studie peker på at det sosiale er viktigere enn det faglige for at elevene skal oppleve anerkjennelse. Videre er informantene opptatt av å se elevene og ha søkelys på det som elevene mestrer godt. Det som kommer frem videre er at elevene har behov forutsigbarhet og å kjenne seg trygge for å kunne oppleve anerkjennelse.

Funn som kommer frem i denne studien viser at en i hver klasse opplever denne adferd og det blir brukt et stort spekter med begrep om denne type adferd. De tar ikke plass og blir gjerne usynlige overfor lærere og elever. Disse elevene opplever ulike utfordringer i klassen og det følger ofte psykiske tilleggsvarer spesielt angst, depresjon og negativ selvoppfatning med innagerende adferd. De har utfordringer med gruppearbeid og muntlig aktivitet i klassen. De er ofte usikre på seg selv og har liten tro på egen mestring. Videre har de vansker med sosial samhandling som gjør at de er ofte alene. I forhold til at sosiale relasjoner er en viktig del for anerkjennelse og å mestre livet er dette bekymringsverdig.



Det som kommer frem i kapittel 2.3.3 at skolen er for alle vil derfor ikke stemme overens med innagerende adferd. Elever med innagerende adferd som gjør lite ut av seg blir usynlige og vil ikke få tilrettelegging som de har behov for eller krav på slik at de kan mestre skolegangen og livet. Jeg opplever at lærerne i min studie er bevisst elever med innagerende adferd, men de ønsker mer konkrete tiltak på denne adferden og kompetanse.

Ut ifra skolen sine rammer har lærere begrenset tid og ressurser til å gi elevene med innagerende adferd nok oppmerksomhet og det kan være en tanke til politisk hold. At skolen får nok ressurser og at lærere får riktig og god nok kompetanse til å hjelpe disse elevene.

### **6.3 Behov for videre forskning**

Først vil jeg påpeke at funn i denne studien ikke kan generaliseres fordi jeg bare hadde fire informanter og de er begrenset til ungdomstrinnet. Det ville være verdifullt med en mer omfattende undersøkelse med et representativt utvalg av informanter. Det som kunne være interessant å se i videre forskning kan være intervju av ungdom, gjerne i videregående skole som kan dele erfaringer hvordan de opplever denne adferd i forhold til tilrettelegging de har fått og eventuelle konsekvenser de har opplevd. Videre ville det være interessant å vite mer om foreldre samarbeidet med skolen i forbindelse med innagerende adferd.

## 7.0 Referanser

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, Albert (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bang, N.R. (2017 mars, 21) *Fakta om livskvalitet og trivsel i Norge*. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel/livskvalitet-og-trivsel-i-norge/>
- Barneombudet. (2013). Helse på barns premisser. Hentet fra [http://barneombudet.no/wpcontent/uploads/2014/03/Helse\\_p%C3%A5\\_barns\\_premisser.pdf](http://barneombudet.no/wpcontent/uploads/2014/03/Helse_p%C3%A5_barns_premisser.pdf)
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i psykososialt perspektiv. Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (129-146) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (448-468) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Berg, N. J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bokmålsordboka* (2021). Utarbeidet ved språkrådet og Universitetet i Bergen. Hentet fra [https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=anerkjennelse&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=anerkjennelse&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)
- Breilid, N. & Sørensen, P.M. (2012). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (627-643) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I: U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg og E. Roland. (Red.) *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E. Idsøe, C. Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brunstad, P. O., Reindal, S.M & Sæverot, H. (2015) (Red). *Eksistens og Pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Den generelle delen av læreplanen. (1993). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage publications inc.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2018) *Barn og unges helse: oppvekst og levekår*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/barn-oppvekst/>
- Gjertsen, P.Å. (2013) *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2 utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2012). Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (563-588) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hamre, S. og Flaten, K. (2017) *Dei stille barna blir ikke sett*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/dei-stille-barna-blir-ikkje-sett/>
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). Hentet fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (norsk utg.). Oslo: Pax Forlag.
- Ibrahim, A.M, (2016). *Motivasjon i et ledelsesperspektiv*. (Masteravhandling, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2427991/Master%20oppgave%20-%20H%C3%B8st%202016%20-%20108202.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2009) *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/sammenhengen-mellom-psykisk-helse-skolem/id582927/>
- Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring. <https://sokeresultat.udir.no/finnlareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202006>
- Kunnskapsdepartementet (2020). Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring. <https://sokeresultat.udir.no/finnlareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202020>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvarme, L.G & Thu, G. (2015) *Hjelp til å bli synlig*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hjelp-til-a-bli-synlig/>
- Kvarme, L.G. (Red.) (2017) *Sårbare skolebarn. Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode- Veiledning i samfunnsvidenskabelig forskningsmetode*. København: Akademisk Forlag.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. (2.opplag) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, I. (2012a) *Klasseledelse i møte med det stille adferdsproblemet*. Utdanningsforskning <https://utdanningsforskning.no/artikler/klasseledelse-i-motet-med-det-stille-atferdsproblemet>
- Lund, I. (2012b) *Tydelige voksne. Når adferd utfordrer*. Kristiansand: Portal forlag AS.
- Lund, I. (2014). *Det stille adferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 18 (2010 – 2011). *Læring og fellesskap*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/n o/pd fs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/n o/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/n o/pd fs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Mørch, W.T. (2020) *Abraham Maslow*. Hentet fra [https://snl.no/Abraham\\_Maslow](https://snl.no/Abraham_Maslow)
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/forskningsetiske\\_retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jusog-humaniora/](https://www.etikkom.no/forskningsetiske_retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jusog-humaniora/)
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, A. (2007) *Fra snill til englevill*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Ogden, T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2 utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2013) *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. (2.opplag) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Olsen, M.I & Traavik, K.M (2010) *Resiliens i skolen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ruud, V. E. & Særsten, C.A (2014) *De usynlige opplevelsene. Pedagogikkens møte med ungdom og psykisk helse*. (Masteravhandling, NLA Høgskolen). Hentet fra <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/275360/Ruud%20og%20S%20a6rsten%20ov.%2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schibbye, A.L. (2009) *Relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2006). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London. [https://books.google.no/books?id=JIZFVvPPPpsC&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?id=JIZFVvPPPpsC&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Skjærstad, L og Olsen, I.M. (2018) *De usynlige barna*. (Masteravhandling, Nord Universitetet). Hentet fra [https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2566135/Master\\_Olsen.pdf?sequence=1](https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2566135/Master_Olsen.pdf?sequence=1)
- Skoglund, R. I & Åmot, I. (Red.) (2019) *Anerkjennelsens kompleksitet – i barnehage og skole*. (2utg) Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano.
- St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) .... *Og ingen stod igjen - tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/nofpdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 11 (2008 – 2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/nofpdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Strøm, M. T. (2014) *Kamp om anerkjennelse og det oppbyggelige, en drøfting mellom to ulike tilnærminger i møte med den sjenerte eleven i klasserommet* (Masteravhandling, NLA Høgskolen). Hentet fra <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/277272/Marlene%20Torvnes%20Stroem%20C%20aug%2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sæteren, A.L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tangen, R. (2012a). Elevers skolelivskvalitet. Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (151-167) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2012b). Retten til utdanning for alle. Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (108-127) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Tangen, R. (2012c). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (17-22) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R. (2012d). Veien inn i og gjennomvideregående opplæring for ungdom i vanskelige læringssituasjoner. Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (645-662) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Lærer-elev relasjonen*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>



## Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skoler

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *"De usynlige elevene i grunnskolen"?*

En kvalitativ studie om hvordan lærer kan anerkjenne elever med innagerende adferd.

Mitt navn er Stine Gjertsen. Jeg skriver masteroppgave i pedagogikk ved NLA Høgskolen Bergen.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan lærere kan anerkjenne elever med innagerende adferd i ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med denne masterstudien er å belyse hvordan lærere kan arbeide mot å anerkjenne elever med innagerende adferd i ungdomsskolen. Jeg ønsker å vite hva lærere gjør når de møter innagerende adferd og hvilken kompetanse de har til å arbeide med det. Videre ønsker jeg å få læreres syn på aktuelle tiltak og hvilke utfordringer elevene har.

Det er behov for mer forskning rundt innagerende adferd da det har vært mest søkelys på utagerende adferd. Målet er å få frem hvordan lærere kan hjelpe elevene å bli synlige gjennom tilrettelegging i skolen. Jeg ønsker derfor å intervjuere lærere ettersom det vil bli for tidsomfattende å intervjuere elever i denne omgang. Jeg har valgt kvalitativ forskningsmetode fordi jeg ønsker å vite noe om personers meninger og opplevelser.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA høgskolen Bergen, avdeling Sandviken er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt to skoler med tre lærere fra hver skole. Kriteriet er at læreren har lærerutdanning og har jobbet ved den skolen minst et år.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg velger å bruke semistrukturert intervju med fleksibel intervjuguide, det vil si jeg har klare spørsmål, men kan endre rekkefølge og komme med oppfølgingsspørsmål.

- Under intervjuet kommer jeg til å notere og ta lydopptak
- Intervjuet vil vare ca. 45 minutter
- Intervjuet vil foregå på informantens arbeidsplass
- Svar fra intervjuet skal jeg skrive ut og tolke etterpå
- Svar vil bli registrert elektronisk

Det er frivillig å delta

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



Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke bli brukt noen opplysninger som kan tilbakeføres til informant.

- Det er bare jeg, Stine Gjertsen og min veileder ved NLA Høgskolen som har tilgang til svarene i intervjuene og hvem som er intervjuet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode, lagre datamaterialet på forskningsserver, innelåst/kryptert etc..
- Det vil bli brukt fiktive navn på informant og skole/kommune. Deltaker skal ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon.
- Det vil ikke bli brukt noe informasjon som kan tilbakeføres til den enkelte informant i rapporten. Eventuelle opplysninger om enkeltelever som kommer frem under intervjuet, vil ikke bli brukt i masteroppgaven.

- Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2021. Personopplysninger og opptak vil bli makulert etter endt prosjekt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 NLA Høgskolen Bergen 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:

- Stine Gjertsen tlf: 95 92 80 36 eller veileder Gunhild Hagesæther, NLA Høgskolen Bergen avdeling Sandviken Tlf: 55 54 07 00

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunhild Hagesæther  
(Veileder)

Stine Gjertsen  
(Masterstudent)

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

*Fylles ut, skannes og returneres til stinegjertsen@hotmail.com*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *De usynlige elevene i grunnskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å ta lydopptak under intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet våsemester 2021.

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

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

Informasjon om intervjuet:

Jeg regner med at intervjuet vil ta ca. 45 min. Jeg vil minne om det som stod i informasjonsskrivet jeg sendte at all informasjon blir anonymisert og ikke noe av informasjonen blir presentert på en slik måte at de som leser oppgaven min kan finne ut hvem du, skolen du jobber ved eller elever du omtaler er.

Jeg tar lydopptak, noterer og stiller oppfølgingsspørsmål hvis det er nødvendig.

Det er bare jeg som skal høre på opptaket, men om nødvendig vil veileder kunne høre. Jeg kommer også til å skrive ut intervjuet, men uten informasjon om navn og skole. Jeg vil heller ikke oppbevare navnene sammen med utskriften. Etter eksamen skal intervjuet slettes.

Før jeg starter med intervjuet ønsker jeg å forklare noen begrep.

Innagerende adferd:

Når jeg skriver om elever med innagerende adferd kan de ha ulike kjennetegn. De kan være nervøse, usikre, sjenerte, ensomme, deprimerte og ha angst. Noen kan bekymre seg for nye situasjoner og å møte nye mennesker. De kan ha vanskelig for å delta og knytte seg til jevnaldre. De kan virke triste, passive og ha dårlig selvoppfatning på skolen.

Anerkjennelse:

Anerkjennelse defineres som å godta, akseptere og respektere og det innebærer å kunne ta andres perspektiv.

TEMA	SPØRSMÅL	STIKKORD OPPFØLGINGSSPØRSMÅL
Pedagogisk kompetanse	1.Hvilken utdanning har du?	Kan du si litt mer om den type utdanning du har? Har du utdanning i spesialpedagogikk? Hvor stort

		er omfanget av denne utdanningen?
	2.Hvordan forberedte utdanningen deg til å jobbe med elever med innagerende adferd?	Hva var spesielt viktig i utdanningen om dette temaet? Ga utdanningen deg nok kompetanse til å jobbe med denne type elever? Hvilket grunnlag fikk du til å jobbe med slike elever?
	3.Hvor mange år har du jobbet som lærer?	
Utfordringer og konsekvenser	4.Beskriv problemene til en elev du har hatt, som har vært preget av innagerende adferd.	Hva gjorde du annerledes i møte med denne eleven i forhold til andre? Dersom du har opplevd det, hva gjorde du?
	5.Hvor vanlig er det at du har elever med slike problemer i klassen?	Er det en eller flere slike elever i de fleste klassene?
	6.Hvilke utfordringer har disse elevene i ulike klassesituasjoner?	Har disse elevene vanligvis noen tilleggsvansker? Psykiske vansker? Sosiale vansker?
	7.Hvilke konsekvenser kan det få for senere skolegang hvis problemene ikke blir oppdaget i ungdomsskolen?	Hva tror du skjer hvis de ikke blir oppdaget og får tilrettelegging?
Tilrettelegging	8.Hvordan tilpasser du undervisningen for	Hva ville du gjort? Ville du bedt om tilrettelegging?

	elever med innagerende adferd?	
	9.Hvordan kan du (som lærer) tilrettelegge for at elever med innagerende adferd blir sett av medelever i klasserommet?	Har du opplevd dette eller erfart at det har fungert for de elevene? Er det noe sosialt du kunne tilrettelagt?
	10.Hvilke tiltak gjør du i møte med elever med innagerende adferd i klassesituasjonen?	Er det noe du har opplevd og vil fortelle mer om? Jeg tenker spesielt på lærer elev relasjonen. Følte du at det hjalp dem og hvordan? Hva kunne du gjort annerledes?
	11.Hva kan du gjøre for å utfordre disse elevene?	
	12.Har skolen noe opplegg for tilrettelegging for disse elevene?	
Anerkjennelse	13.Hva kan du som lærer gjøre for at elever med innagerende adferd skal føle seg anerkjent?	Kan du si noe om hvor viktig du mener at det lærere gjør er for hvordan elevene opplever situasjonen?
	14.Hvor avhengig er disse elevene av å få anerkjennelse av de andre elevene?	
	15.Hvordan kan du som lærer hjelpe til at elevene opplever	Hvilken betydning har denne anerkjennelsen for

	anerkjennelse slik at de føler seg klar til å mestre skolegangen og livet?	ungdomsskolen og videre skolegang?
Avslutning	16.Er det noe du vil tilføye eller presisere?	
	17.Se liste nedenfor med tiltak	

Nedenfor finner du en liste over tiltak som vil være aktuelle dersom det er en eller flere elever i klassen med innagerende adferd. Ranger de tre viktigste tiltakene for deg ved å skrive 1 bak det viktigste og 2 ved det nest viktigste og 3 ved det tredje viktigste.

- Skape gode samhandlingssituasjoner for å inkludere
- Skape en god relasjon mellom lærer og elev
- Skape trygghet og tillit i klassen
- Gi struktur og forutsigbarhet
- Sørge for en anerkjennende kommunikasjon
- Voksne som setter seg selv til side og lytter til eleven
- Ta ansvar hvis presset på eleven blir for stort
- Stille rimelige forventninger til eleven

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta i denne spesielle tiden. Det betyr veldig mye for meg!

## Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

En masteroppgave om elever med innagerende adferd og anerkjennelse

Referansenummer

445517

Registrert

18.06.2020 av Stine Gjertsen - stinegjertsen@hotmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gunhild Hagesæther, gunhild.hagesaether@nla.no, tlf: 55540739

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

stine gjertsen, stinegjertsen@hotmail.com, tlf: 95928036

Prosjektperiode

01.06.2020 - 01.03.2021

Status

02.05.2021 - Avsluttet

Vurdering (2)

15.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 28.01.2021. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den

gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.02.2021. Behandlingen kan fortsette. Innmelder har lastet opp bekreftelse fra ny og gammel prosjektansvarlig om at det har skjedd et bytte av veileder. Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD** vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

10.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.08.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. **MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.12.2020. **LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. **PERSONVERNPRINSIPPER** NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet **DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet



vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)