

MASTEROPPGAVE

«Hun sa hun ikke ble sett, men ingen hørte henne» (ukjent).

En kvalitativ studie av tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd.

Ina Dahl Olsen

Studentnummer: 121665

15. mai 2019

Masterstudium i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning



Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en utfordrende og spennende prosess. Det har vært svært lærerikt og givende å fordype seg i et tema på denne måten.

En stor takk rettes til informantene mine, som tok seg tid til å dele av sine erfaringer og kunnskap i en travel skolehverdag. Tusen takk til veilederen min Roger Sträng for gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen. Din støtte og veiledning har vært til stor hjelp i arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil også takke familie og venner for all oppmuntring, og ikke minst for at dere alltid har hatt troen på at jeg skulle komme i havn tilslutt.

Jeg er helt sikker på at jeg vil dra stor nytte av alt jeg har lært gjennom arbeidet med denne oppgaven, og gleder meg til å ta kunnskapen i bruk i praksis.

Fredrikstad, mai 2019

Ina Dahl Olsen

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er innagerende atferd og utvikling av sosial kompetanse. Det overordnede målet med oppgaven er å sette fokus på innagerende atferd, og hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av sosial kompetanse i møte med elever som viser slik atferd. Elever med stille atferd holder seg gjerne litt i utkanten av aktivitetene i klasserommet, de observerer medelevene sine og jobber med sitt på en stille måte. Et slikt atferdsuttrykk oppleves sjelden problematisk for omgivelsene, men kan være lærings- og utviklingshemmende for eleven (Sæteren, 2019, s. 20). Samtidig stiller skolen store krav til muntlig og sosial aktivitet (Utdanningsdirektoratet 2015a; 2015b), noe som derfor kan være særlig utfordrende for elever med stille atferd. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvordan lærere tilrettelegger for at disse elevene skal utvikle sin sosiale kompetanse. Problemstillingen min er: ***Hvordan kan skolen tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd?***

Oppgaven bygger på et overordnet systemteoretisk perspektiv, der Bronfenbrenners utviklingsøkologi (1981) og Batesons kommunikasjonsteori (1972; 2002) står sentralt. Teori som gir innsikt i begrepene innagerende atferd og sosial kompetanse er også en viktig del av oppgavens teorigrunnlag. Jeg har valgt å benytte Lunds definisjon av innagerende atferd (Lund, 2012, s. 27) og Ogdens definisjon av sosial kompetanse (Ogden, 2015, s. 228). Videre bygger oppgavens teorigrunnlag på teori knyttet til mestringstro, der Banduras forventning om mestring (Bandura, 1986; 1995) har en viktig plass, i tillegg til teori omkring tilrettelegging for elever som viser innagerende atferd.

Oppgavens empiriske undersøkelse bygger på en kvalitativ tilnærming ved hjelp av brevmetoden. Det empiriske materialet består av 9 brev utformet av 10 informanter. Brevene analyseres ved hjelp av trinnene i Braun & Clarks (2006) tematiske analysemodell.

Resultatene fra undersøkelsen viser at informantene opplever innagerende atferd som stille atferd som er lite synlig for omgivelsene. Viktige stikkord for tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse hos disse elevene, er relasjonsbygging, sosial undervisning og samarbeid. I forbindelse med relasjonsbygging er opparbeidelse av trygghet og tillitt særlig sentralt. Videre er tilpassede arbeidsmetoder og organisering, samt bruk av rollespill sentrale funn knyttet til sosial læring. Når det gjelder samarbeid er det særlig foreldresamarbeid som løftes fram som et viktig tilretteleggingstiltak i arbeidet med å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos disse elevene.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|---------|--|----|
| 1 | INNLEDNING..... | 7 |
| 1.1 | Bakgrunn for valg av tema og aktualitet | 7 |
| 1.2 | Formål og problemstilling | 8 |
| 1.3 | Begrepsavklaring..... | 9 |
| 1.4 | Oppgavens oppbygning | 11 |
| 2 | TEORI | 12 |
| 2.1 | Systemteoretisk perspektiv | 12 |
| 2.1.1 | Utviklingsøkologisk teori | 12 |
| 2.1.1.1 | Mikrosystemet..... | 13 |
| 2.1.1.2 | Mesosystemet..... | 14 |
| 2.1.1.3 | Eksosystemet | 14 |
| 2.1.1.4 | Makrosystemet | 15 |
| 2.1.2 | Samhandling mellom barn og miljø | 15 |
| 2.1.2.1 | Barn som stimulus..... | 15 |
| 2.1.2.2 | Barn som prosessor | 16 |
| 2.1.2.3 | Barn som kompetent aktør..... | 16 |
| 2.1.3 | Batesons kommunikasjonsteori..... | 17 |
| 2.1.3.1 | Sirkularitet | 17 |
| 2.1.3.2 | Relasjoner | 18 |
| 2.1.3.3 | Kontekst..... | 18 |
| 2.2 | Innagerende atferd..... | 19 |
| 2.2.1 | Problematferd i et systemperspektiv | 19 |
| 2.2.2 | Når blir innagerende atferd et atferdsproblem? | 19 |
| 2.2.3 | Innagerende atferd eller utagerende atferd?..... | 20 |
| 2.2.4 | Innagerende vansker..... | 20 |

| | | |
|---------|--|----|
| 2.2.4.1 | Depresjon..... | 20 |
| 2.2.4.2 | Angst | 21 |
| 2.2.4.3 | Sosial tilbaketrekking | 22 |
| 2.2.4.4 | Psykosomatiske plager | 23 |
| 2.3 | Sosial kompetanse | 24 |
| 2.3.1 | Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter | 24 |
| 2.3.1.1 | Samarbeid | 25 |
| 2.3.1.2 | Empati..... | 25 |
| 2.3.1.3 | Selvkontroll..... | 25 |
| 2.3.1.4 | Ansvarlighet..... | 25 |
| 2.3.1.5 | Selvhevdelse | 26 |
| 2.4 | Mestringstro | 26 |
| 2.4.1 | Mestringstro og stille atferd | 26 |
| 2.4.2 | Banduras forventning om mestring | 26 |
| 2.4.2.1 | Mestringserfaringer | 27 |
| 2.4.2.2 | Vikarierende erfaringer | 27 |
| 2.4.2.3 | Sosial overtalelse..... | 27 |
| 2.4.2.4 | Fysiologiske reaksjoner | 27 |
| 2.4.3 | Mestringsstrategier | 28 |
| 2.4.3.1 | Emosjonelt fokusert mestring | 28 |
| 2.4.3.2 | Problemfokusert mestring..... | 28 |
| 2.5 | Tilrettelegging for elever som viser innagerende atferd..... | 28 |
| 2.5.1 | Tidlig identifisering og kartlegging..... | 28 |
| 2.5.2 | Samarbeid på tvers av systemer | 29 |
| 2.5.3 | Sosial læring..... | 30 |
| 2.5.4 | Sosial undervisning | 30 |
| 2.5.5 | Elev-elev relasjonen | 32 |

| | | |
|---------|--|----|
| 2.5.5.1 | Vennskap | 32 |
| 2.5.5.2 | Læringsmiljø | 33 |
| 2.5.6 | Lærer-elev relasjonen | 33 |
| 2.5.6.1 | Anerkjennende kommunikasjon | 34 |
| 2.5.6.2 | Å se elevene | 35 |
| 2.5.6.3 | Tid til å tenke | 35 |
| 2.5.6.4 | Lærerens selvrefleksjon..... | 35 |
| 3 | METODE..... | 37 |
| 3.1 | Problemstilling | 37 |
| 3.2 | Hermeneutikk..... | 38 |
| 3.3 | Kvantitativ og kvalitativ metode..... | 39 |
| 3.4 | Brevmetoden | 41 |
| 3.4.1 | Utvalg | 42 |
| 3.4.2 | Fordeler og ulemper med brevmetoden..... | 43 |
| 3.5 | Analyse | 44 |
| 3.5.1 | Tematisk analyse..... | 45 |
| 3.6 | Reliabilitet og validitet | 51 |
| 3.6.1 | Reliabilitet..... | 51 |
| 3.6.2 | Validitet | 52 |
| 3.7 | Etiske refleksjoner..... | 53 |
| 4 | RESULTATER | 56 |
| 4.1 | Begrepet innagerende atferd | 56 |
| 4.2 | Skolens utfordringer | 57 |
| 4.3 | Tilrettelegging for et godt læringsmiljø..... | 60 |
| 4.4 | Tilrettelegging for utvikling av sosiale ferdigheter..... | 61 |
| 5 | ANALYSE OG DRØFTING | 66 |
| 5.1 | Hva er innagerende atferd, og hvordan viser denne atferden seg i skolen? | 66 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5.1.1 | Kjennetegn | 66 |
| 5.1.2 | Årsaksforklaringer..... | 66 |
| 5.1.3 | Indre og ytre del av atferden | 67 |
| 5.2 | Hvilke utfordringer opplever skolen i møte med barn som viser innagerende atferd? 68 | |
| 5.2.1 | Mangel på tid | 68 |
| 5.2.2 | Usynlig i klassen | 69 |
| 5.2.3 | Synliggjøring av eleven | 69 |
| 5.2.4 | Når tiltakene ikke fungerer | 70 |
| 5.2.5 | Utenforskap i sosiale settinger | 70 |
| 5.2.6 | Lav mestringstro..... | 71 |
| 5.2.7 | Viktigheten av et trygt læringsmiljø..... | 72 |
| 5.3 | Hvordan legger skolen til rette for utvikling av sosiale ferdigheter i sitt arbeid med barn som viser innagerende atferd? | 73 |
| 5.3.1 | Trygge lærer-elev relasjoner | 73 |
| 5.3.2 | Forutsigbarhet | 73 |
| 5.3.3 | Samarbeid | 74 |
| 5.3.4 | Selvhevdelse | 75 |
| 5.3.5 | Mestringserfaringer | 75 |
| 5.3.6 | Sosial undervisning | 76 |
| 5.3.7 | Å ville se eleven..... | 77 |
| 6 | AVSLUTNING | 78 |
| 7 | REFERANSER | 80 |
| | Vedlegg 1- Tilbakemelding fra NSD | 87 |
| | Vedlegg 2- Informasjonsskriv om deltakelse til rektorer..... | 88 |
| | Vedlegg 3- Informasjonsskriv til informantene..... | 89 |
| | Vedlegg 4- Samtykkeerklæring | 91 |

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet

Tidligere forskning kan tyde på at innagerende atferd er et relativt forsømt område i forskningssammenheng (Nordahl, Sørлие, Manger & Tveit, 2005; Paulsen, Bru & Murberg, 2006; Rubin, Burgess & Kennedy, 2003). Kun en liten andel av litteraturen innenfor atferdsfeltet omhandler innagerende atferd (Lund, 2004, s. 19). Denne atferden oppleves sjelden som et problem for miljøet, i motsetning til den utagerende atferden som kan oppleves forstyrrende for både medelever, læreren og eleven selv (Sæteren, 2019, s. 19). Til tross for at innagerende atferd ikke oppleves særlig problematisk for omgivelsene, kan denne atferden være svært problematisk for eleven selv (Lund, 2004, s. 19).

Det finnes ingen entydige tall på hvor mange barn og unge som viser atferd som oppfattes som innagerende atferd. Sørлие og Nordahls funn fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker» kom fram til at det er omtrent like mange elever som viser innagerende atferd, som elever som viser utagerende atferd (Sørлие & Nordahl, 1998, s. 145). Henderson, Gilbert og Zimbardo (2014) fant på sin side at omtrent 12 % av befolkningen mener selv at de var veldig sjenerte som barn. Variasjonen i antallet barn og unge som viser innagerende atferd, kan skyldes denne typen atferds nære sammenheng med psykiske diagnoser som for eksempel depresjon og angstlidelser, men også at det finnes ulike forståelser for når stille forstås som et atferdsproblem. Noen elever vil være mer stille og tilbaketrukket enn andre, uten at det nødvendigvis trenger å skyldes at eleven har det vanskelig, men det er samtidig viktig å være bevisst at det finnes elever som viser slik atferd fordi de har det vanskelig (Lund, 2012, s. 26-28).

Vi lever i et samfunn som stiller store krav til vår evne til å være sosial og kommunisere med andre mennesker. Det å være sosial og utadvendt anses av mange for å være et ideal, mens det å være stille av mange anses å være et problem (Aunaas, 2018, s. 24-25). En av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet omtaler muntlige ferdigheter i alle fag. Der uttrykkes det blant annet at:

- Muntlige ferdigheter er en forutsetning for utforskende samtaler der vi skaper og deler kunnskap med hverandre.
- Muntlige ferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte.

- Muntlige ferdigheter blir utviklet gjennom aktiv deltakelse for å kunne bli i stand til å mestre muntlige sjangre i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner. (Utdanningsdirektoratet, 2016a)

Vi forstår ut i fra dette at skolen stiller høye krav til muntlig aktivitet i klasserommet. Det å aktivt delta i aktiviteter som utvikler muntlige ferdigheter, forstås ikke bare som en forutsetning for læring, men også for deltakelse i samfunnet. Aktiv deltakelse i samfunnet kan også ses i sammenheng med sosial kompetanse. Kunnskapsløftet stiller tydelige krav til utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Den generelle delen av læreplanen stiller krav til hvilke sosiale dimensjoner av menneskelig atferd opplæringen skal bygge på (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Prinsipper for opplæringens Læringsplakat tydeliggjør at skolen skal «stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking» (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Hvordan kan man sikre at elever som viser innagerende atferd utvikler sosial kompetanse? Hvilke metoder og praksiser finnes blant lærere for å sikre utvikling av disse ferdighetene?

Da det som nevnt, finnes lite litteratur knyttet til innagerende atferd i skolen (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Paulsen, Bru & Murberg, 2006; Rubin, Burgess & Kennedy, 2003), håper jeg at jeg med denne oppgaven kan være med på å belyse denne atferden. Kanskje mangler skolene en del kunnskap og praksisnær forskning om tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse hos disse elevene? Kanskje sitter de på kunnskap som trenger å bli løftet fram? Uansett er dette et emne som alle lærere burde ha kjennskap til, slik at disse elevene får den tilpasningen og støtten de trenger for å fungere best mulig både faglig og sosialt.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å være med på å belyse temaet innagerende atferd i skolen. Jeg ønsker å sette fokus på den kunnskapen som allerede finnes, samtidig som jeg håper jeg kan være med på å tydeliggjøre hvilke deler av dette feltet som det trengs å forskes mer på i tiden framover. Skolen stiller høye krav til elevenes muntlige og sosiale kompetanse. Dette kan være utfordrende og krevende for elever med en stille og tilbaketrukket atferd (Lund, 2012, s. 24). Samtidig tror jeg en del lærere også kan oppleve den stille atferden, i sammenheng med læreplanens krav og målsetninger, som til tider utfordrende. Da vi vet at det finnes ulike forståelser for når stille atferd forstås som et atferdsproblem (Lund, 2012, s. 27), opplever jeg det som svært relevant å se denne forståelsen i sammenheng med hvordan

lærere tilrettelegger for at alle elever skal kunne mestre de muntlige og sosiale ferdighetene som er blant læreplanens målsettinger. Jeg har derfor valgt å konsentrere oppgaven min rundt skolens tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse hos elever som av ulike årsaker viser innagerende atferd.

På samme måte som det finnes ulike forståelser for når stille atferd kan forstås som et atferdsproblem (Lund, 2012, s. 27), finnes det også ulike forståelser for hva som ligger i begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter (Ogbu, 1981; Ogden, 2015; Rubin & Rose-Krasnor, 1992). I formuleringen av min problemstilling fungerer sosial kompetanse som et overordnet begrep. Denne kompetansen påvirker hvordan individet oppfatter seg selv, samt evnen til å delta i sosiale samspill og bygge relasjoner (Ogden, 2015, s. 228). Sosiale ferdigheter retter seg derimot mot atferden som brukes i møte med en sosial oppgave (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010). På den måten kan de sosiale ferdighetene forstås som byggesteiner i den sosiale kompetansen (Ogden, 2015, s. 243). Disse begrepene vil bli ytterligere definert i kapittel 1.3 og 2.3, men presenteres kort her, for på den måten å sikre en felles forståelse av problemstillingen.

Problemstillingen jeg har formulert er som følger: ***Hvordan kan skolen tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd?***

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

1. *Hva er innagerende atferd, og hvordan viser denne atferden seg i skolen?*
2. *Hvilke utfordringer opplever skolen i møte med barn som viser innagerende atferd?*
3. *Hvordan legger skolen til rette for utvikling av sosiale ferdigheter i sitt arbeid med barn som viser innagerende atferd?*

For å ytterligere avgrense oppgaven har jeg valgt å konsentrere meg om innagerende atferd og utvikling av sosial kompetanse på barnetrinnet. Dette har jeg valgt fordi jeg tenker det er viktig å bevisstgjøre hvordan man tilrettelegger for utvikling av sosial kompetanse hos disse elevene så tidlig som mulig, slik at de får en best mulig skolehverdag faglig og sosialt, og at de får en god utrustning til å ta aktivt del i samfunnet som voksne.

1.3 Begrepsavklaring

Innagerende atferd kjennetegnes ved at atferden er nervøs og tilbaketrukket. Elever som viser denne typen atferd bekymrer seg ofte, og kan ofte virke triste og lite spontane. Innagerende

atferd er likevel en heterogen gruppe innenfor atferdsfeltet. Menneskene som viser slik atferd er ulike, med ulike tanker, erfaringer og meninger knyttet til atferden (Lund, 2004, s. 19-20).

For å sikre en felles forståelse av begrepet innagerende atferd, vil jeg i denne oppgaven ta utgangspunkt i Ingrid Lunds definisjon: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012, s. 27). Jeg velger å bruke denne definisjonen da den både vektlegger den indre, så vel som den ytre delen av atferden. Den indre dialogen i selvet påvirkes av atferden, på samme måte som den sosiale kontakten med andre blir utfordrende og preges av blant annet sårbarhet og tilbaketrekking.

Det er allikevel viktig å ta i betraktning at det finnes ulike forståelser for hva som defineres som sårbarhet, sjenanse, tilbaketrukkenhet osv. innenfor ulike kulturer. Det kan eksistere ulike forståelser for de forskjellige begrepene i ulike land, men forståelsen kan også endre seg i takt med samfunnsutviklingen innenfor et bestemt land. I det tradisjonelle kinesiske samfunnet ble sjenerte barn gjerne ansett for å være modne i sin utvikling av sosiale ferdigheter. Sjenanse ble også oppfattet som hensiktsmessig for å utvikle en kollektiv harmoni i samfunnet. De senere årene har samfunnet i byområdene i Kina blitt mer markedsorientert, noe som har ført til at ferdigheter som individuelt initiativ og selvstendighet nå favoriseres til fordel for sjenanse og tilbaketrukkenhet (Chen & Santo, 2016).

I USA er også den utadvendte personligheten det som er mest ettertraktet. Det å være stille blir av mange oppfattet som noe negativt, slik at det oppfattes som et ideal å oppdra utadvendte og sosialt aktive barn (Cain & Lund, 2013, s. 39-40). Den kulturelle oppfatningen av de kommuniserte uttrykkene vil dermed få konsekvenser for hvordan man forstår innagerende atferd. Jeg tenker at en felles definisjon likevel er hensiktsmessig, men at det er lurt å være bevisst at de kommuniserte uttrykkene denne atferden viser, kan variere etter tid og sted.

Når jeg i denne oppgaven omtaler innagerende atferd, ønsker jeg også å poengtere at dette ikke er en statisk og uforanderlig atferd (Lund, 2012, s. 25). Jeg velger derfor å bruke formuleringer som tydeliggjør nettopp dette. Jeg vil derfor ikke snakke om innagerende elever, men elever som viser innagerende atferd. Dette for å synliggjøre at atferden påvirkes av tid og sted, samt at det er atferden som vises som er innagerende, ikke eleven selv.

Sosial kompetanse er en så selvfølgelig del av samspillet mellom mennesker, at mange ikke tenker over hva det faktisk er, og hvordan denne kompetansen fungerer. Mange blir derfor først klar over hva sosial kompetanse innebærer når de møter noen som mangler denne kompetansen (Ogden, 2015, s. 225).

Det finnes i likhet med innagerende atferd, ingen definisjon av sosial kompetanse som har fått allmenn oppslutning. De ulike definisjonene er ulike i form av hvor generelle, operasjonelle og spesifikke de er. Ogbu definerer sosial kompetanse som «the ability to perform culturally defined tasks» (Ogbu, 1981, s. 414). Rubin & Rose- Krasnor sin definisjon av sosial kompetanse er mer spesifikk, og sier at sosial kompetanse kan forstås som: «the ability to achieve personal goals in social interaction while simultaneously maintaining positive relationships with others over time and across situations» (Rubin & Rose-Krasnor, 1992, s. 285). Det som likevel er felles for de fleste definisjonene er at sosial kompetanse blir sett på som en ressurs og noe positivt (Ogden, 2015, s. 228). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke Ogdens definisjon av sosial kompetanse:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap. (Ogden, 2015, s. 228)

Jeg velger å forholde meg til denne definisjonen da jeg opplever den som konkret, samtidig som den får med seg helheten og nyansene i sosial kompetanse- begrepet. Fokuset i definisjonen er på hvordan sosial kompetanse påvirker individets forståelse av seg selv, men også på hvordan den sosiale kompetansen påvirker relasjoner og samspill med andre.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks kapitler. I første kapittel beskrives bakgrunn for oppgaven, oppgavens aktualitet, formål og problemstilling, før kapitlet avsluttes med en begrepsavklaring. I kapittel 2 presenteres oppgavens teoretiske grunnlag, mens kapittel 3 gjøre rede for oppgavens metodiske valg. Kapittel 4 presenterer den empiriske undersøkelsens funn, mens kapittel 5 drøfter de empiriske funnene i lys av oppgavens teoretiske grunnlag. Kapittel 6 er oppgavens avsluttende kapittel. Her oppsummeres oppgaven og egne tanker om videre forskning på temaet presenteres.

2 TEORI

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske grunnlag. Oppgaven bygger på et systemteoretisk perspektiv, der Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1981) og Batesons kommunikasjonsteori (1972; 2002) står sentralt. Videre gjør kapitlet rede for teori omkring innagerende vansker og sosial kompetanse sett i lys av de systemteoretiske teoriene.

2.1 Systemteoretisk perspektiv

Et systemteoretisk perspektiv kan forstås som en overordnet tilnærming som kan hjelpe oss å se sammenhenger og skape mening i vår tilværelse. Innenfor et systemteoretisk perspektiv finner man en rekke ulike systemteorier, deriblant Bronfenbrenners (1981) utviklingsøkologiske teori og Batesons (1972; 2002) kommunikasjonsteori.

Det finnes med andre ord ikke en enhetlig systemteori, men flere ulike teorier innenfor ulike empiriske vitenskaper, der begreper som system og modell er sentrale. Felles for sosiale systemteorier er individets og miljøets gjensidige avhengighet. Individet påvirker miljøet, på samme måte som miljøet påvirker individet (Nordahl et. al., 2005, s. 57-60). Sammen danner dette et sosialt system, som kan defineres gjennom begrepene: objekter, attributter, relasjoner og omgivelser (Littlejohn, referert i Nordahl et. al., 2005, s. 58).

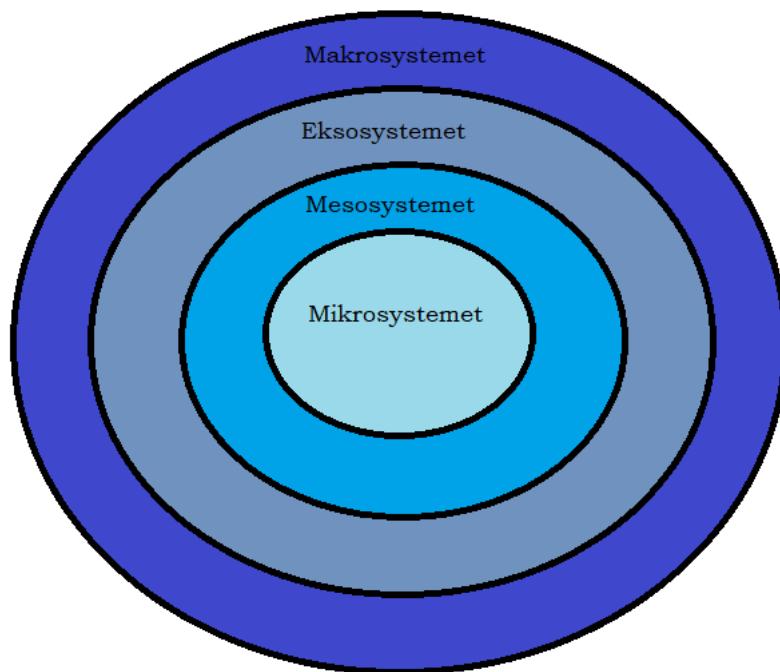
Objekter viser i hovedsak til de deltakende aktørene, men kan også vise til aktiviteter i systemene. Attributter viser til kvalitetene det sosiale systemet har. På samme måte viser også relasjonene mellom objektene til kvaliteter ved det sosiale systemet, ved at relasjonene kan inneholde både muligheter og begrensninger. Til sist viser omgivelsene til det miljøet det sosiale systemet er en del av. Det sosiale systemet skapes av interaksjonen mellom de deltakende aktørene. Senere vil det sosiale systemet påvirke interaksjonene mellom aktørene (Nordahl et. al., 2005, s. 58).

2.1.1 Utviklingsøkologisk teori

Et perspektiv som ofte ses i sammenheng med det systemteoretiske perspektivet er det økologiske perspektivet. I denne delen vil jeg kort presentere det økologiske perspektivet, før jeg vil gjøre rede for utviklingsøkologien og dets betydning for forståelsen av samspillet mellom barn i utvikling og miljøet barnet omgis av.

Det økologiske perspektivet legger vekt på helhet og sammenheng i barns oppvekst og utvikling (Klefbeck og Ogden, 2003, s. 50-51). Et slikt perspektiv kan forklares som «et systemteoretisk balanseperspektiv på individet i kontekst» (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 51).

Det økologiske perspektivet danner grunnlag for utviklingsøkologien. Utviklingsøkologi kan forstås som det gjensidige samspillet mellom barn i utvikling og det foranderlige miljøet som barnet omgis av. I de ulike miljøsettingene finner vi sosiale relasjoner som har oppstått i og mellom de forskjellige miljøsettingene, i tillegg til en større sosial sammenheng som alle miljøsettingene er en del av. Bronfenbrenner forstår miljøet som konsentriske sirkler, og bruker russiske «babusjkadukker» for å forklare miljøsettingene som påvirker barn. Hver av dukkene viser til ulike miljøsettinger med ulik grad av nærhet til barnet. Nærmest barnet finner vi mikrosystemet. Dukken utenfor mikrosystemet viser til mesosystemet. Deretter finner vi eksosystemet, mens den ytterste dukken refererer til makrosystemet (Bronfenbrenner, 1981).



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (etter Bronfenbrenner, 1981).

2.1.1.1 Mikrosystemet

I mikrosystemet gjør barn erfaringene sine og skaper sin virkelighet. Deltakerne i mikrosystemet forstås som aktører med ulike roller, for eksempel familiemedlemmer eller elevene i klassen. I mikrosystemet møtes to eller flere aktører, som en del av et fellesskap med felles fokus og proksimale prosesser. Opplevelser, tanker og læring deles i hovedsak på mikronivå (Bø, 2018, s. 171). Mellom barnet og de andre aktørene i mikrosystemet finnes det

relasjoner som binder dem sammen. Relasjonene påvirkes direkte av samhandlingen mellom barn og aktør, men også indirekte av relasjoner til andre aktører (Bronfenbrenner, 1981, s. 5-6).

I et balansert mikrosystem lærer barnet seg å forstå sosiale årsakssammenhenger. For å oppnå balanse i mikrosystemet må mikrosystemet oppleves forutsigbart for barnet, slik at det vet hva som forventes av det. På den måten utvikler barnet ferdigheter til å forutse konsekvensene av handlingene sine, som igjen fører til god tilpasning mellom barn og økosystem. Et godt mikrosystem bygger på relasjoner som er varige, gjensidige og varierte. Dette fører til at barnet får gode utviklingsmuligheter og får dekket sine grunnleggende behov. Et mikrosystem preget av avvísning er svært uheldig. Avvísningen kan oppleves både direkte og indirekte, og kan føre til at barnet føler seg uønsket (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 54-55).

2.1.1.2 Mesosystemet

Relasjonene mellom mikrosystemene danner grunnlaget for mesosystemet. Disse relasjonene kalles mesosystemforbindelser. Kvaliteten og mengden av mesosystemforbindelser påvirker barnets utvikling. Mesosystemet har en særlig sentral rolle i forhold til utviklingsmuligheter og risiko. Mesosystemforbindelser som er preget av variasjon og gjensidighet er utviklingsfremmende for barns utvikling. En slik forbindelse kan være et godt skole-hjem samarbeid, der foreldrene og læreren tar kontakt med hverandre i ulike situasjoner, og der relasjonen dem imellom er preget av samarbeid og gjensidig respekt. Gode mesosystemforbindelser reduserer risikoen for motstridende påvirkning, og gjør det lettere for barnet å vite hva som forventes på de ulike arenaene. Dette er også viktig når barnet for første gang beveger seg fra et mikrosystem til et annet, en såkalt økologisk overgang. Det finnes mange økologiske overganger gjennom livet, og trygghet i form av felles forventninger gjør overgangene lettere for barnet (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 56-57).

2.1.1.3 Eksosystemet

Eksosystemet viser til sirkelen eller dukken utenfor mesosystemet. Denne sirkelen beskriver faktorer som ikke involverer barnet som aktiv deltaker, men der barnet likevel påvirkes indirekte. Påvirkningen skjer gjennom personer som barnet er avhengig av, eller via sosiale institusjoner som barnet har kontakt med. Dette kan for eksempel være foreldrenes arbeidssted, skolestyrets aktiviteter eller skoleklasser der søsken er elever (Bronfenbrenner, 1981, s. 25).

2.1.1.4 *Makrosystemet*

Makrosystemet er den ytterste sirkelen i barnets økosystem. Barnet er heller ikke direkte deltaker i dette systemet, men påvirkes av verdier, ritualer, tradisjoner, økonomiske forhold, nasjonale væremåter, ideologier og kultur. Påvirkningen formidles via de andre systemene i barnets økologiske system. Makrosystemet kan fremme eller hemme ulike aktiviteter, holdninger og verdimønstre, og kan på den måten prege barnets væremåte (Bø, 2018, s. 177).

2.1.2 Samhandling mellom barn og miljø

Som utviklingsøkologien viser, befinner barnet seg i et kontinuerlig samspill med miljøet omkring barnet. I denne delen av teorikapitlet vil jeg beskrive hvordan barnet i samspill med miljøet kan forstås både som stimulus, prosessor og kompetent aktør i lys av det systemteoretiske perspektivet.

Hvordan man forstår barns rolle i møte med miljøet varierer med tid, kunnskap, erfaringer og verdier. Noen vektlegger det såkalte omsorgsperspektivet. Dette perspektivet forstår barnet som sårbart og avhengig av kjærlighet, omsorg og beskyttelse. Andre vektlegger i større grad aktørperspektivet. Her forstår man barnet som robust og tilpasningsdyktig, og barnet blir dermed i større grad en viktig bidragsyter i egen utvikling. I et systemteoretisk perspektiv vil både omsorgsperspektivet og aktørperspektivet være sentralt for å forstå barns samspill med miljøet. Barnet påvirker miljøet, men miljøet påvirker også barnet. Barnet kan derfor fungere som både stimulus, prosessor og kompetent aktør (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 16-17).

2.1.2.1 *Barn som stimulus*

Barn som stimulus påvirker omgivelsene sine gjennom atferd, utseende og andre kjennetegn. I tilknytning til ulike aldersgrupper finner man ulike idealer og normer for både atferd og utseende. Barn som passer innenfor idealene blir møtt med positive reaksjoner, gjennom for eksempel oppmerksomhet og anerkjennelse fra omgivelsene (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 18-19).

Forskning på barns temperament viser at barns temperament ikke bare er en konsekvens av oppvekstmiljøet, men også i stor grad en konsekvens av medfødte egenskaper (Chess & Thomas, 1996). Reaksjonsmønsteret, humøret og atferden som vises kan være ulik fra barn til barn. Dette gjør at tilvenning til nye situasjoner og intensiteten i følelsene hos barna kan være svært ulike. Barn som oppleves å ha et «enkelt temperament» er gjerne blide, tilpasningsdyktige og har en regelmessig atferd. Et slikt temperament kan fungere som en beskyttelsesfaktor for problemutvikling, mens for barn med «vanskelig temperament» og barn

som oppfattes som tilbaketrukkne, kan temperamentet i større grad være en risikofaktor for problemutvikling (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 19-20).

2.1.2.2 Barn som prosessor

Til tross for at barn er svært tilpasningsdyktige, er de også selv med på å skape mening i ulike situasjoner. Det er vanskelig for barn umiddelbart å forstå den sosiale situasjonen de er en del av. Barna bringer med seg sin egen kompetanse og forventninger til de sosiale omgivelsene, og justerer atferden sin gjennom å observere andres reaksjoner på egen atferd. Positive reaksjoner gjør at barna blir bevisst hvilken atferd som verdsettes av de sosiale omgivelsene, mens negative reaksjoner gjør at de blir bevisst hva slags atferd som bryter med de sosiale omgivelsenes normer og regler. For at barna skal tilegne seg kunnskap om sosiale omgivelser er det svært viktig at de positive og negative reaksjonene på barnas atferd er forutsigbare. Først da vil barna lære seg å mestre omgivelsene sine. Samtidig er det viktig å være bevisst at barnas fortolkninger av forskjellige hendelser kan være ulik. Selv om to barn skal gjennomføre samme oppgave, kan forventningene til oppgaven være svært ulike blant barna (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 20-21).

2.1.2.3 Barn som kompetent aktør

Kompetente barn er bevisst egne forutsetninger, og mestrer å vurdere kravene som stilles av miljøet i lys av disse forutsetningene. De kan stille seg selv spørsmål omkring hvorvidt de er i stand til å innfri forventningene fra miljøet, og de er fleksible slik at de enten kan innfri forventningene, eller påvirke miljøet slik at kravene som stilles blir lettere å innfri. Etter hvert som kompetansen øker blir det lettere for barna å oppsøke situasjoner og miljøer der de opplever at kompetansen blir bekreftet og anerkjent. Anerkjennelsen og følelsen av mestring skaper videre motivasjon for utvikling av kompetansen. Samtidig er det viktig å huske på at skole- og klasse miljøet er et miljø barna ikke selv velger å oppsøke. De kan derfor heller ikke velge bort disse miljøene, noe som gjør at de må forholde seg til disse miljøene uavhengig av om de opplever at kompetansen deres blir bekreftet eller ei (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 21-22).

Ovenfor har jeg forsøkt å tydeliggjøre hvordan barnet alltid befinner seg i et gjensidig samspill med miljøet, og at barnets rolle i møte med miljøet varierer med tid, kunnskap, erfaringer og verdier. For å forstå barnets rolle i lys av et systemteoretisk perspektiv må derfor omsorg- og aktørperspektivet integreres, og sammen kan dette oppsummeres gjennom barnets rolle som stimulus, prosessor og kompetent aktør i samspill med miljøet (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 16-17).

2.1.3 Batesons kommunikasjonsteori

Den systemiske tankegangen bygger på ulike teorier som sier noe om hvordan vi forstår det vi forstår, og hvordan vi skaper mening og forståelse (Hermansen, Løw & Petersen, 2013, s. 48). En av disse teoriene er Batesons kommunikasjonsteori (Bateson, 1972; 2002).

Den mest utbredte forståelsen av kommunikasjon de siste hundre årene, dreier seg om en mekanisk kommunikasjonsforståelse. En slik forståelse bygger på ønsket om sikker og absolutt kunnskap. Vitenskapen skal være objektiv og nøytral, og gjennom å formulere sikre lover vil man kunne forstå sosiale fenomener på samme måte som i fysikken. Årsak-virkning-tenkningen har derfor hatt stor betydning på vår forståelse av kommunikasjon. Dette synet på kommunikasjon vektlegger at alt har en bestemt årsak. Dersom man har et problem, er den eneste måten å løse problemet på, å finne årsaken til det. Kommunikasjonen foregår lineært ved at avsender sender et budskap til mottaker (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 66-68). Denne formen for kommunikasjonsteori skiller seg vesentlig fra den systemiske forståelsen av kommunikasjon som Bateson (1972; 2002) var talsmann for.

Nedenfor vil jeg presentere noen av hovedpunktene knyttet til Batesons kommunikasjonsteori. Ved hjelp av denne teorien ønsker jeg å bidra til en forlengelse av utviklingsøkologiens grunnleggende tanke om gjensidighet og samspill i relasjoner mellom mennesker.

2.1.3.1 Sirkularitet

Bateson ønsket et alternativ til den mekaniske kommunikasjonsforståelsen, som man mente var preget av punktuering. Han mente at kommunikasjonsprosessen ble punktuert dersom vi kun rettet fokus mot årsak-virkningsforhold (Bateson, 1972). Med det mente han at en slik forståelse bare ville gi oss forståelsen av en liten del av samspillet, ettersom alle hendelser kan forstås ulikt. En beskrivelse av en person som ressurssterk og uavhengig kan ikke forstås i et vakuum, men heller som en beskrivelse av samspillet mellom individet og dets materielle og menneskelige miljø (Bateson, 1972, s. 303). Batesons forståelse av kommunikasjonsprosessen kan således forstås som sirkulær fremfor lineær. På samme måte som de ulike nivåene i Bronfenbrenners (1981) utviklingsøkologiske modell er gjensidig forbundet og ikke kan forstås uavhengig av hverandre, er hendelser og handlinger i samspillet mellom mennesker gjensidig forbundet. En slik forståelse gjør at man ikke er på jakt etter årsak-virkningsforhold. Alt som sies og gjøres er forbundet med hverandre, slik at det er umulig å rette fokus mot bestemte årsaker. Isteden er man opptatt av å analysere mønstrene som skapes og vedlikeholdes av deltakerne i samspillet (Hermansen et. al., 2013 s. 53-56).

2.1.3.2 Relasjoner

Relasjoner handler om forholdet mellom mennesker. I enhver situasjon der det er to eller flere mennesker sammen, er det relasjoner tilstede (Hermansen et. al., 2013, s. 48-49). Bateson mente at den beste måten å forstå mennesker på, er gjennom å se på relasjonene mellom dem. Han var lite opptatt av menneskenes individuelle egenskaper, men ønsket isteden å se på hvilke forhold som karakteriserer det sosiale samspillet deres med andre. Bateson snakket om to typer relasjoner: symmetriske og komplementære (Bateson, 2002, s. 178-180).

I symmetriske relasjoner er en atferd, følelse eller mening hos en av partene i samsvar med den andre partens atferd, følelse eller mening. Samspillet mellom partene er gjensidig, og den ene partens atferdsuttrykk forsterker den andre partens atferdsuttrykk. På den måten blir partene likere hverandre. Disse relasjonene kan oppfattes som fruktbare i form av gjensidighet og felles ansvarlighet, men de kan også oppleves som krevende i form av konkurranse (Bateson, 2002, s. 180)

I komplementære relasjoner er atferd, følelser og meninger ulike, men likevel preget av en slags gjensidighet. Når den ene parten uttrykker et bestemt atferdsuttrykk, vil den andre parten tilpasse eller utfylle atferden sin, for på den måten å tilpasse seg den andre parten. Situasjoner der den ene parten forsøker å hjelpe den andre parten, kan utvikle seg til en komplementær relasjon. Dersom den ene parten er svært fortvilet og motløs, kan dette gjøre den andre parten mer ansvarlig (Bateson, 2002, s. 180).

2.1.3.3 Kontekst

Batesons kontekstbegrep viser til «den kommunikasjonsmessige, meningsbærende rammen som vi forstår fenomener innenfor, og som hjelper oss å tolke det vi ser» (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 87). Det er altså ut i fra konteksten vi tillegger hendelser og handlinger mening. Når vi skal forsøke å forstå noe, vil vi alltid gjøre dette i lys av den kontekstuelle forståelsesrammen vår. Det er gjennom denne vi skaper sammenheng i det vi observerer. På samme måte som vi forholder oss til det som skjer, forholder vi oss også til det som ikke skjer, slik at også dette kan gi oss informasjon. Hver enkelt sin kontekstuelle forståelsesramme påvirker hvordan vedkommende oppfatter en situasjon. To personer kan se den samme hendelsen, men oppfatte situasjonen forskjellig avhengig av deres forståelsesramme. For å forstå en situasjon må vi derfor studere hendelsen, men også hvordan vi selv ser på hendelsen (Bateson, 1972, s. 245-248).

Elever som viser innagerende atferd befinner seg innenfor ulike sosiale systemer. Samspillet og strukturen i systemene vil kunne påvirke atferden disse barna viser. For å kunne si noe om hvordan man best mulig kan legge til rette for utvikling av sosial kompetanse hos barn som viser atferd av den innagerende typen, tror jeg det er viktig å forstå helheten i de sosiale systemene som barnet er en del av. På bakgrunn av dette mener jeg at et systemteoretisk perspektiv vil kunne være et godt hjelpemiddel på veien.

2.2 Innagerende atferd

2.2.1 Problematferd i et systemperspektiv

Det er vanskelig å definere når en form for atferd kan sies å være et atferdsproblem. Grensene for hva som kan defineres som et atferdsproblem kan være svært variable avhengig av hvem du spør, når du spør og hvor du spør. Forståelsen av begrepet normalatferd har endret seg over tid. Mye tyder på at normalbegrepet har blitt utvidet gjennom tiden. Når normalbegrepet blir utvidet blir det mer utfordrende å definere en type atferd som et atferdsproblem (Ogden, 2015, s. 12-13). Alle barn viser problematisk atferd fra tid til tid, og mye av denne atferden kan defineres innunder normalatferds-begrepet. Det varierer hvor ofte barn viser problematisk atferd, men det trenger altså ikke være snakk om et atferdsproblem (Nordahl et. al., 2005, s. 31).

Det finnes på bakgrunn av dette en rekke ulike tilnærminger til problematferd. En utbredt forståelse av begrepet som har mange tilhengere, ser på problematferd som et resultat av et forstyrret økosystem (Bronfenbrenner, 1981). Problematferden forstås ikke som mangler hos individet, men som et problem mellom individ og kontekst. Manglende samsvar mellom krav og forventninger til barnet, og barnets evne og vilje til å innfri disse, er det som skaper atferdsproblemer. Det er altså en gjensidig påvirkning mellom individ og miljø som forstås som årsaken til problematferden. Dersom man ønsker å forstå drivkreftene i problematferden, er det en forutsetning at man ser på strukturer og mønstre i de sosiale systemene barnet er en del av (Nordahl et. al., 2005, s. 32-33).

2.2.2 Når blir innagerende atferd et atferdsproblem?

Jeg har i begrepsavklaringen brukt Ingrid Lunds definisjon av innagerende atferd for å skape en felles forståelse for innagerende atferd som atferdsproblem. Til tross for en slik definisjon kan det likevel være vanskelig å vite når atferden som uttrykkes skal forstås som et atferdsproblem, og når det er snakk om stille varianter av normalatferd. De ulike forståelsene

av det vi anser som normalatferd, kan gjøre det særlig vanskelig å vite hva man skal være oppmerksom på, og hva det er viktig å reagere på.

Nordahl et. al. viser til fire punkter som kan hjelpe oss å forstå når den atferden som vises kan forstås som et atferdsproblem: «Dette gjelder hvis problematferden 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).

Disse punktene samsvarer godt med Lunds punkter for å forstå når innagerende atferd blir et atferdsproblem. Hun peker på kontekst, frekvens, innvirkning på livskvalitet og de sosiale konsekvensene av atferden, som viktige faktorer å sjekke ut for å vurdere om atferden er et atferdsproblem (Lund, 2012, s. 27).

2.2.3 Innagerende atferd eller utagerende atferd?

Innagerende atferd kan virke svært forskjellig fra utagerende atferd (Lund, 2012, s. 30; Sæteren, 2019, s. 19) Til tross for at disse formene for atferd ses på som svært ulike, finnes det en del likheter mellom dem. Lund peker på seks punkter som atferdsuttrykkene har tilfelles:

1. Ensomhet
2. Utfordring i å etablere stabile vennskap
3. En atferd som utfordrer omgivelsene
4. Andreanklager
5. Selvanklage
6. Hindrer optimal læring

(Lund, 2012, s. 30).

Felles for de nevnte atferdsuttrykkene er at de bryter med kontekstens forventninger, og derfor blir et problem for barnet selv og omgivelsene. Samtidig er det også viktig å ta i betraktning at det ikke finnes noen enten-eller når det gjelder atferdsuttrykk. Vi viser ulike atferd alt etter som hvem vi er sammen med, og hvilken kontekst vi befinner oss i (Lund, 2012, s. 30).

2.2.4 Innagerende vansker

2.2.4.1 Depresjon

Depresjon handler om en form for gjennomgripende tristhet, der tankene om fremtiden er preget av negativitet og håpløshet. Deprimerte barn føler seg ofte hjelpeløse, med liten

motivasjon for å takle utfordringer som måtte oppstå (Bru, 2011, s. 18). Antallet jenter i ungdomsskolen som opplever depressive symptomer har økt gradvis siden 2010. Blant guttene har det vært en svak nedgang av rapporterte depressive symptomer, men dette ser nå også ut til å øke (Bakken, 2017, s. 79).

Barn med høy grad av depressive symptomer er ofte mye slitne og mangler energi. De har ofte vanskeligheter med å konsentrere seg og kan ha vanskelig for å ta imot kritikk på en konstruktiv måte (Bru, 2011, s. 19) Håpløshetsfølelsen bidrar ofte til at barna har liten tro på seg selv og sine kunnskaper og ferdigheter. Dette gjør at de gjerne unngår situasjoner eller utfordringer de opplever som vanskelige.. Depressive symptomer kan også ha negative innvirkning på barnas sosiale relasjoner. Følelser som usikkerhet og engstelse fører ofte til tilbaketrekking fra sosialt samspill, noe som kan gjøre at de mister læringsstøtte. I tillegg til dette øker også risikoen for at de sosiale evnene til elever med depresjon ikke utvikles aldersadekvat (Bru, Garvik, Øverland & Idsøe, 2016, s. 75-76).

Til tross for disse kjennetegnene og symptomene, er det viktig å være bevisst at symptomene kan uttrykkes på ulike måter hos ulike barn i ulike aldre. Hos de yngste skolebarna er symptomer som irritabelt humør og mye argumentering vanlige symptomer, mens det for eldre barn og for ungdom i større grad kan være symptomer som skyldfølelse, tristhet og håpløshet som er mest fremtredende. Det er også et poeng at depresjonsbegrepet i likhet med det overordnede begrepet innagerende vansker, er et vidt begrep som rommer ulike kategorier og som selvsagt også påvirkes av kulturelle variasjoner (Bru et. al., 2016, s. 73-74).

2.2.4.2 Angst

Angst og frykt er i seg selv helt normale reaksjoner. Disse reaksjonene skal gjøre oss mer fokuserte og motiverte i situasjoner der vi er i fare. Når disse reaksjonene oppstår uten at det egentlig er en reel grunn til frykt, kan det føre til store utfordringer for den som er rammet (Bru, 2011, s. 19). Tidlige symptomer på angst kan være følelser av ubehag, eller kroppslige symptomer som for eksempel kvalme eller hodepine. Det finner ulike former for angst, men felles for dem er at de ofte fører til unngåelse av bestemte situasjoner som oppleves som ubehagelige og krevende (Øverland & Bru, 2011, s.46).

Ulike skolesituasjoner, venner, helse, fremtiden, og familien er situasjoner som kan være angstfremkallende. På skolen kan det for noen være utfordrende med endringer av rutiner, skifte av lærer osv. For andre er sosiale situasjoner og følelsen av at andre vurderer enn selv negativt, svært problematisk. Unngåelsesatferden kan føre til at barnets utvikling ikke forløper

som normalt. Angsten gjør ofte at barnet får konsentrasjonsproblemer, noe som kan få negativ innvirkning på skolearbeidet. For noen kan også hukommelsen bli svekket, da arbeidsminnet ikke fungerer optimalt på grunn av angsten. For å oppleve en viss kontroll, til tross for angsten, kan elever som lider av angst bruke ulike mestringsstrategier. Disse strategiene er som oftest lite adekvate i forhold til angstproblematikken. Dersom angsten fører til unngåelse av sosiale situasjoner, kan dette i verstefall føre til mangel på fellesskapsfølelse og manglende videreutvikling av sosial kompetanse. Mange med angstproblematikk sliter også med prestasjonsangst. De kan bli overveldet av kravene skolen stiller, slik at de unngår situasjoner de føler krever mye, eller de presterer dårligere enn sine faktiske evner på grunn av angstens overtak (Øverland & Bru, 2011, s. 47-50).

2.2.4.3 Sosial tilbaketrekking

Sosial tilbaketrekking kan skyldes en rekke ulike årsaker. For noen er denne atferden et resultat av emosjonelle vansker som depresjon eller angst (Bru, 2011, s. 20). Andre elever ønsker å samhandle med andre, men får det ikke til, eller de blir ekskludert av sine medelever. Dette kan skyldes blant annet manglende sosiale ferdigheter og uheldige tilnæringsmåter (Paulsen & Bru, 2016, s. 34).

Andre igjen uttrykker denne atferden fordi de har det som gjerne kalles en introvert personlighet. I denne oppgaven vil jeg i hovedsak fokusere på de som viser innagerende atferd fordi de av ulike grunner har det vanskelig. Jeg ønsker likevel kort å introdusere begrepet introvert personlighet, da det finnes flere likhetstrekk mellom mennesker med introvert personlighet, og mennesker som viser innagerende atferd fordi de har det vanskelig. Noe av teorien som presenteres vil derfor også kunne være nyttig i møte med elever med introvert personlighet.

Introversjon ses ofte på som motsatsen til ekstroversjon. Man kan ikke selv bestemme hvorvidt man vil være introvert eller ekstrovert. Introversjon og ekstroversjon forstås istedenfor som en del av temperamentet vårt, som igjen har betydning for utvikling av personligheten vår (Cain, 2013). Man trenger ikke utelukkende å være hverken introvert eller ekstrovert, mange vil også befinne seg et sted mellom disse ytterpunktene. Det finnes ulike definisjoner av introversjon og ekstroversjon. Det er likevel en viss enighet om at det som i hovedsak skiller disse personlighetstrekkene, er behovet for ekstern stimulering. Mens de ekstroverte får energi av å være sosiale, får de introverte energi av å være alene. Introverte mennesker har derfor ikke den samme dragingen mot andre mennesker, og kan oppfattes

som stille og tilbakeholdende i situasjoner der flere mennesker er samlet (Aunaas, 2018, s. 12-18).

For andre som er sosialt tilbaketrukkne kan atferden være et resultat av at de er sjenerte og usikre i sosiale situasjoner. De som tilhører denne gruppen atferd, vil gjerne delta i sosiale samhandlinger, men er samtidig engstelige for hva de sosiale situasjonene vil kreve av dem. Dette gjør at de deltar i færre sosiale interaksjoner, noe som gjerne fører til færre positive sosiale relasjoner til både medelever og lærere. Elever som viser denne typen sosial tilbaketrukket atferd, tar ofte rollen som observatør, og lar de andre være deltakere. De melder seg sjelden frivillig til å gjøre oppgaver på skolen der de selv kommer i fokus, selv om de mestrer oppgaven. Dette fordi situasjonen i seg selv oppleves som mer utfordrende, enn å løse selve oppgaven. Dersom engstelsen for sosiale eller prestasjonspregede situasjoner gjør at funksjonsnivået til eleven i stor grad blir svekket, vil det kunne være snakk om sosial angst (Paulsen & Bru, 2016, s. 32-33).

2.2.4.4 Psykosomatiske plager

Psykosomatiske plager oppstår når negative følelser som frykt, redsel og tristhet fører til ubehagelige kroppslige reaksjoner, uten at det finnes noen kjent medisinsk, organisk eller fysiske grunnlag (Ogden, 2015, s. 174). Det kan være snakk om følelser av kroppslig uro, vonde muskler, hodepine, vondt i magen eller mangel på energi (Bru, 2011, s. 19). Murberg og Bru (2004) fant i sin studie at 18,1 % av 531 ungdomsskoleelever opplevde å være sterkt påvirket av minst en form for psykosomatisk plage. Videre fant Henriksen og Murberg (2009) i sin studie en positiv sammenheng mellom sjenanse og somatiske plager blant elever i samme aldersgruppe. Elever med psykosomatiske plager kan få vanskeligheter med å konsentrere seg på skolen. Dette kan føre til at de presterer dårligere enn de ville gjort uten disse plagene, og kan i verstefall føre til høyt skolefravær, noe som kan få store innvirkninger på læringen (Bru, 2011, s. 19).

Både sosial tilbaketrekking og psykosomatiske plager ses ofte i sammenheng med angst og depresjon, og kan forstås som et tillegg til slike internaliserte vansker (Ogden, 2015, s. 174). Grunnen til at jeg likevel har valgt å skille disse vanskene fra hverandre, er først og fremst for å få fram kompleksiteten i de innagerende vanskene. Samtidig ønsker jeg å tydeliggjøre at det finnes et vidt spekter av elever som gir uttrykk for ulike former for innagerende vansker.

I denne delen av teorikapitlet har jeg sett på ulike innagerende vansker som kan komme til uttrykk hos elever som viser innagerende atferd. Jeg har presentert depresjon, angst, sosial

tilbaketrekking og psykosomatiske plager. Som vist ovenfor kan innagerende vansker uttrykkes og forstås på ulike måter. Jeg tror likevel det er viktig å presentere noen av de innagerende vanskene som kan komme til uttrykk, for på den måten å skape økt forståelse for det innagerende atferdsuttrykket.

2.3 Sosial kompetanse

2.3.1 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

I begrepsavklaringen har jeg gjort rede for min forståelse av sosial kompetanse-begrepet. Vi forstår ut i fra denne at sosial kompetanse er noe som favner vidt, og begrepet kan derfor forstås som et paraplybegrep. Vurderingen av hva som er sosial kompetent atferd vil alltid vurderes basert på noens mening. Hva som oppfattes som adekvat sosial kompetanse i en kontekst, kan variere fra en annen kontekst. Samtidig krever ulike situasjoner ulik sosial kompetanse, og ulike mennesker kan vurdere atferd på ulike måter (Drugli, 2013, s. 123). Det er også viktig å være seg bevisst at sosial kompetanse ikke alltid svarer til sosialt tilpasset atferd. Sosialt kompetente barn evner å tilpasse seg sosiale normer og regler, men de evner også å påvirke andre og dekke egne behov. De kan derfor oppfattes som vanskelige hvis de jobber mot andre sosiale mål, enn målene omgivelsene forventer at de jobber mot (Ogden, 2015, s. 228-229).

Sosiale ferdigheter er den spesifikke atferden som benyttes for og på en vellykket måte å utføre en sosial oppgave (Gresham et. al., 2010) Forskning viser at elever som viser innagerende atferd vurderer sin sosiale kompetanse som lav (Scott, 2005). Samtidig tyder forskningen på at denne elevgruppen har like gode sosiale ferdigheter som andre, men vurderer seg selv som mindre sosialt kompetente enn sine jevnaldrende (Henderson, 2002). Dette kan ses i sammenheng med Çivitcis (2010) forskningsprosjekt som fant at ungdommene som hadde en negativ oppfatning av seg selv når de sammenlignet seg med andre, var mer sjenerte enn de som hadde positive oppfatninger av seg selv.

Sosiale ferdigheter uttrykkes gjennom både verbalspråk og kroppsspråk, og fungerer som byggesteiner i den sosiale kompetansen. Ferdighetene oppstår ikke av seg selv, men må læres. Dette kan skje gjennom å observere andres atferd, få tilbakemelding på egen atferd eller gjennom strukturerte lærings situasjoner. De sosiale ferdighetene må uttrykkes frivillig, noe som krever motivasjon og et ønske om å ta ferdighetene i bruk (Ogden, 2015, s. 243).

Ferdigheter som trengs for å kunne delta i sosialt samspill på en god måte er: samarbeidsevne, empati, selvkontroll, ansvarlighet og selvhverdelse (Elliott & Gresham, 2002). Det er også

disse ferdighetsdimensjonene Utdanningsdirektoratet (2016b) tar utgangspunkt i i sin forståelse av sosial kompetanse.

2.3.1.1 Samarbeid

Samarbeid handler om å kunne følge regler, være hjelpsom og dele med andre (Elliott & Gresham, 2002, s. 13). I relasjon til jevnaldrende kan samarbeid forstås som en horisontal linje der begge parter opplever hverandre som likeverdige, mens i relasjon til voksne vil samarbeidet i større grad være asymmetrisk, noe som stiller større krav til barnets evne til å følge regler. Samarbeidsferdigheter er viktige for blant annet å mestre elevrollens mange forventninger, ignorere forstyrrelser i arbeid og lek, delta i gruppearbeid og å kunne bruke ventetid på en hensiktsmessig måte (Ogden, 2015, s. 245).

2.3.1.2 Empati

Den empatiske ferdighetsdimensjonen handler om å kunne sette seg inn i andres følelser, gjennom å vise omtanke og respekt (Elliott & Gresham, 2002, s. 13). Gresham & Elliott (referert i Ogden, 2015, s. 244) deler den empatiske ferdighetsdimensjonen inn i to komponenter: en kognitiv komponent og en emosjonell komponent. Den kognitive komponenten viser til evnen til å kunne se ting fra andres ståsted, mens den emosjonelle komponenten handler om evnen til å leve seg inn i hvordan andre har det. Barn med empatiske ferdigheter gir uttrykk for disse gjennom positive tilbakemeldinger og gode lytteferdigheter (Ogden, 2015, s. 244-245).

2.3.1.3 Selvkontroll

Selvkontroll er en viktig ferdighet for å mestre deltakelse i sosialt fellesskap, og kan forstås som en regulator mellom følelser og atferd. God selvkontroll gjør at barnet blir tilpassningsdyktig og evner å ta hensyn til andre. Forutsetninger for god selvkontroll er å være bevisst egne følelser, og å kunne kontrollere følelser som oppstår i forbindelse med fristelser, nederlag og frustrasjon (Ogden, 2015, s. 247).

2.3.1.4 Ansvarlighet

Barn kan vise ansvarlighet ved å være til å stole på, gjennom å følge normer og regler som forventes på de arenaene barnet ferdes. Videre handler det om evnen til å kommunisere med voksne, si ifra hvis noe er galt og å respektere andre og eiendelene deres. For å utvikle denne ferdighetsdimensjonen er barnet avhengig av tillitt fra voksne. Uten tillitt vil ikke barnet få mulighet til å utvikle ansvar (Ogden, 2015, s. 247-248).

2.3.1.5 *Selvhevdelse*

I motsetning til de forestående ferdighetsdimensjonene som retter fokus mot kollektive verdier, handler selvhevdelse om å fremme individuelle verdier. Det handler om evnen til å stå opp for seg selv gjennom å hevde egne meninger og behov. Videre handler det om å ta initiativ ovenfor andre og å kunne presentere seg selv på en positiv måte (Ogden, 2015, s. 246).

Viktige selvhevdelsesferdigheter inkluderer samtaleferdigheter og deltakerferdigheter, der samtaleferdighetene viser til ferdigheter som å starte en samtale, og å snakke positivt om seg selv. Deltakerferdigheter viser på sin side til ferdigheter som å tørre og spørre om å få delta i allerede igangsatte aktiviteter, eller å være hjelpsom og inkluderende ovenfor andre (Gresham & Elliott, referert i Ogden, 2015, s. 246). Ogden (1995, s. 120) fant i sin studie at barn som har vansker med internaliserte problemer ofte viser seg å ha manglende selvhevdelsesferdigheter (Ogden 1995, s. 120).

Ovenfor har jeg gjort rede for skillet mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Videre har jeg presentert forskning på elever med innagerende vansker sin sosiale kompetanse (Çivitcis, 2010; Henderson, 2002; Scott, 2005). Deretter presenteres de sosiale ferdighetene samarbeid, empati, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse som er ferdigheter som kreves for å delta i sosialt samspill på en god måte (Elliott & Gresham, 2002; Utdanningsdirektoratet, 2016b).

2.4 Mestringstro

2.4.1 Mestringstro og stille atferd

Mestringstro handler om hvordan man vurderer evnen sin til å lykkes med å gjennomføre en oppgave der og da (Nordahl et. al., 2005, s. 66). Forskning viser at det ofte er sammenheng mellom liten troen på egen mestring og stille atferd. En studie fant at liten tro på egen mestring i sosiale situasjoner har nær sammenheng med sjenanse (Caprara, Steca, Cervone & Artisticco, 2003), mens en annet studie fant sammenheng mellom tenåringer med liten sosial mestringstro, og internalisert atferd som angst og tilbaketrekking (Connolly, 1989).

2.4.2 Banduras forventning om mestring

Bandura er opptatt av hvordan troen på egen mestring påvirker motivasjonen vår. Han sier at motivasjonen vår øker dersom vi tror vi skal mestre oppgaven vi står ovenfor (Bandura, 1986; 1995). Dette stemmer overens med Schunks (1981) forskning som støtter ideen om at barns oppfattelse av egne evner har en viktig effekt på deres prestasjoner. Troen på egen personlig

kompetanse reguleres av informasjon fra fire hovedkilder: mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, sosial overtalelse, fysiologiske reaksjoner (Bandura, 1986; 1995).

2.4.2.1 Mestringserfaringer

Mestringserfaringer handler om tidligere erfaringer som har ført til mestring. Bandura mener mestringserfaringer er den viktigste kilden for å øke troen på egen mestring. Dersom man tidligere har opplevd å lykkes med en oppgave, er sannsynligheten for at man vil lykkes med tilsvarende oppgaver større, enn dersom man tidligere har opplevd å mislykkes gjentatte ganger (Bandura, 1995, s. 3). Mennesker som har opplevd mange mestringserfaringer konsentrerer seg i stor grad om oppgaven, framfor konsekvensene som vil følge av å mislykkes. De ser på utfordringer som noe som kan mestres. De vil ikke forsøke å unngå vanskelige oppgaver, men isteden legge enda mer innsats i oppgaven (Bandura, 1986, s. 399).

2.4.2.2 Vikarierende erfaringer

Dersom du observerer mennesker som mestrer oppgaver de står ovenfor, og du ser likhetstrekk mellom deg selv og disse menneskene, øker sannsynligheten for at du selv tror du skal mestre tilsvarende oppgaver (Bandura, 1986, s. 399-400). Dersom disse menneskene isteden mislykkes, svekkes forventningene dine om mestring (Brown & Inouye, 1978). Jo større man antar likhetene er, jo mer overbevisende er den andres erfaringer for egen mestringstro (Bandura, 1995, s. 3-4).

2.4.2.3 Sosial overtalelse

Troen på egen mestring kan også økes gjennom verbal overtalelse fra andre. Dersom man overtales av andre til å tro på egne evner vil man legge mer innsats og utholdenhet i oppgaven, noe som fører til at sannsynligheten for å lykkes øker (Bandura, 1986, s. 400). Samtidig kan den som overtaler også være med på å legge til rette for at mestring skal skje. Dette kan gjøres gjennom å tilpasse oppgaven slik at personen som skal utøve den har størst mulig sjanse for å lykkes, samt å oppmuntre til å måle suksess i form av egen utvikling, og ikke gjennom å vinne over andre (Bandura, 1995, s. 4).

2.4.2.4 Fysiologiske reaksjoner

Mennesker har stor tiltro til de fysiske og følelsesmessige tilstandene sine. Stress og spenninger vil således påvirke hvordan man angriper en oppgave. Hvis man opplever negative fysiske eller følelsesmessige reaksjoner i arbeid med en oppgave som krever god utholdenhet, vil dette kunne virke negativt på forventningen om å mestre oppgaven (Bandura, 1995, s. 4-5).

2.4.3 Mestringsstrategier

Mestringsstrategier viser til atferd, handlinger og tanker som brukes for å takle det man synes er utfordrende eller vanskelig. Alle bruker mestringsstrategier, og ingen mestringsstrategi kan sies å være bedre enn en annen. Hvilken mestringsstrategi som er mest effektiv avhenger av hvilke ressurser man har tilgjengelig, samt resultatet av å benytte denne mestringsstrategien i den aktuelle situasjonen. Effektiv mestring gjør den følelsesmessige situasjonen lettere og reduserer vanskene, mens ineffektiv mestring kan forstås som en motsetning til effektiv mestring, og i verstefall bli et problem i seg selv. For å få en bedre forståelse for ulike mestringsstrategier deles disse gjerne i to kategorier: emosjonelt fokusert mestring og problemfokusert mestring (Vedeler, 2007, s. 28-29).

2.4.3.1 *Emosjonelt fokusert mestring*

De emosjonelt fokuserte mestringsstrategiene er strategier som bidrar til å regulere følelsene våre, for på den måten å endre en emosjonell tilstand. Eksempler på slike strategier kan være å lese i en morsom bok, eller å få trøst på fanget til en voksen (Vedeler, 2007, s. 28)

2.4.3.2 *Problemfokusert mestring*

De problemfokuserte mestringsstrategiene kan rettes både internt og eksternt. De kan rettes internt ved å forsøke og endre egen holdning til situasjonen, eller de kan rettes eksternt ved å se etter ressurser i miljøet som kan bidra til å endre situasjonen. Eksterne problemfokuserte mestringsstrategier kan for eksempel være å forhandle, eller å be om hjelp fra en voksen. Interne problemfokuserte mestringsstrategier er mer kognitivt krevende, og kan eksempelvis være å overbevise seg selv om at leken man ikke fikk leke med i friminuttet fordi noen andre tok den, ikke er så viktig likevel (Vedeler, 2007, s. 28-29).

2.5 Tilrettelegging for elever som viser innagerende atferd

2.5.1 Tidlig identifisering og kartlegging

Forskning viser at jo tidligere vi oppdager og setter i gang tiltak i forhold til sårbare grupper, desto større er muligheten for å sikre god sosial, emosjonell og faglig utvikling (Severson, Walker, Hope-Doolittle, Kratochwill & Gresham, 2007). For å sikre dette er det vesentlig at skolen har gode rutiner for innrapportering, oppfølging og evaluering, og at alle ansatte på skolen er godt kjent med disse rutinene (Lund, 2012, s. 137). Skolen må også forholde seg til aktivitetsplikten som sier at:

Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle

skoleeigaren i alvorlege tilfelle. Ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka. Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørge for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4)

«Kartlegging legger grunnlaget for å forstå barns utvikling og funksjonsnivå og hvordan en gjennom miljøtiltak kan påvirke deres atferd og funksjonsnivå i en ønsket retning» (Ogden, 2015, s. 32). Kartleggingen beskriver barnas fungering på skolen på et bestemt tidspunkt, og er et resultat av individuelle og miljømessige faktorer. Kartleggingen kan hjelpe oss og tidlig identifisere elever som trenger hjelp, finne sammenhenger mellom atferd og miljø og iverksette tiltak på bakgrunn av dette. Videre kan kartleggingen danne grunnlag for vurdering av iverksatte tiltak, og sørge for at tiltakene som iverksettes er hensiktsmessige i forhold til utfordringene som er involvert (Ogden, 2015, s. 32-33).

2.5.2 Samarbeid på tvers av systemer

Som tidligere nevnt befinner barn seg i et gjensidig samspill med systemene rundt seg (Bronfenbrenner, 1981). Skolen plikter å involvere foreldrene i elevenes skolegang. Fokuset skal ligge på samarbeid og forståelse partene imellom (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Et godt samarbeid mellom foreldrene og skolen virker styrkende på det psykososiale miljøet, og skaper trygghet og forutsigbarhet for eleven (Lund, 2012, s. 136). En av de viktigste faktorene for å utvikle et godt foreldresamarbeid er tidlig å avklare forventninger til hverandre, og å anerkjenne hverandres tanker og meninger. Videre er det viktig at også eleven selv involveres i samarbeidet, og får mulighet til å bli sett og hørt (Lund, 2004, s. 118-119)

Av og til er det behov for å involvere andre instanser i samarbeidet, for eksempel helsesøster, førstelinjetjenesten eller andrelinjetjenesten, avhengig av hvilke utfordringer eleven har i skolen. I samarbeid der flere fagpersoner er involvert, er det vesentlig at det fokuseres på å ta barnet og foreldrene på alvor, ved å være bevisst på hvordan man kommuniserer. Dersom kommunikasjonen er åpen og i et språk som alle partene forstår, øker sjansen for at samarbeidet blir fruktbart. Samtidig er det viktig at samarbeidspartene har et felles fokus, nemlig at barnet skal få det bedre. Dersom det oppstår uenigheter i forhold til hva som er best for barnet, trenger ikke det å bety at samarbeidet mislykkes. Da er det essensielt at man setter ord på uenigheten, og jobber sammen om å finne en løsning (Lund, 2012, s. 138-140).

Lund uttrykker et sentralt spørsmål som hun er opptatt av i samarbeidsmøter om elever som viser innagerende atferd: «-Finnes det noen voksne her på skolen som eleven føler seg sett av?» (Lund, 2004, s. 123). Dersom det finnes en slik voksen kan de andre voksne som jobber med barnet lære av vedkommende, slik at barnet får en bedre skolehverdag (Lund, 2004, s. 123-124).

2.5.3 Sosial læring

Skolen stiller store krav og forventninger til elevenes sosiale kompetanse. Det er likevel de tradisjonelle skolefagene som dominerer læreplanen, mens de sosiale, kulturelle og verdimeslige målene er plassert under prinsipper for opplæringen og i generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a; 2015b). Disse målenes generelle karakter har trolig påvirkning på hvordan det jobbes med sosial kompetanse i skolen. Ved at målene er generelle og lar seg tolke på ulike måter, åpnes det opp for stor variasjon i hvordan den enkelte skole og lærer jobber med disse. Det er likevel liten tvil om at elevene trenger læringserfaringer som er relevante for deres sosiale kompetanse, dersom de skal lære seg å ta sosialt ansvar (Ogden, 2015, s. 255-256).

Ogden (2015, s. 256-257) peker på fire forhold som i likhet med kravene fra Læreplanverket, danner grunnlag for å prioritere arbeid med sosial kompetanse i skolen. Først og fremst er sosial kompetanse en viktig faktor for inkludering i skolen. Dersom skolen skal være et sted der alle føler seg akseptert og verdsatt, er sosiale ferdigheter vesentlig for det sosiale samspillet. Behovet for sosial læring er også svært sentralt for å forebygge atferdsvansker i skolen. For å mestre kravene som stilles i det barna trer inn i elevrollen, er både kognitive og sosiale ferdigheter nødvendige. Samtidig kan utvikling av sosiale ferdigheter være med på å bidra til at flere elever mestrer denne rollen, noe som igjen kan få positive påvirkninger på miljøet i klassen. Sist men ikke minst, er sosial læring med på å gi gode forutsetninger for å utvikle gode sosiale relasjoner med mennesker man omgås (Ogden, 2015, s. 256-257).

2.5.4 Sosial undervisning

Lærerne kan undervise i sosiale ferdigheter på lik linje med undervisning knyttet til andre fag som bygger på bestemte ferdigheter. Mye tyder på at strukturert opplæring minst en time pr. uke er hensiktsmessig. Samtidig er det viktig at arbeidet med det sosiale også er en del av de øvrige aktivitetene og undervisningen på skolen, for på den måten å sikre overføringsverdien til reelle situasjoner der sosial kompetanse er viktig (Ogden, 2015, s. 259).

For at elevene skal få eierskap til arbeidet med å tilegne seg sosiale ferdigheter, er det viktig at de får medvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen. Videre er det viktig at elevene har gode rollemodeller de kan lære av både på skolen og hjemme. Det er derfor en stor fordel at det er god dialog mellom foresatte og skolen (Ogden, 2015, s. 259). Dersom barna opplever å bli møtt med felles forventninger fra hjemmet og skolen, øker dette kvaliteten på mesosystemforbindelsene deres, noe som igjen skaper trygghet og åpner opp for læring (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 55-57).

Sosial læring foregår i skolen hver eneste dag, uavhengig av om det løftes fram eller ikke. Mye tyder på at fokus på sosial læring ikke bare er med på å styrke elevenes sosiale ferdigheter, men også er en forutsetning for at undervisningen i de øvrige temaene og fagene skal fungere på en god måte (Ogden, 2015, s. 260).

En aktuell måte å jobbe med sosial læring på, kan være gjennom rollespill. Rollespill bidrar til et felles utgangspunkt og fokus for samtale, og er en god metode for å jobbe med de ulike sosiale ferdighetsdimensjonene. Det kan være en fordel at elevene begynner i små grupper, for deretter å vise rollespillet for hele klassen. Underveis kan læreren stoppe rollespillet, for å motta innspill og refleksjoner fra publikum på det som skjer. Målet med rollespillet er at elevene blir bevisst sin egen rolle og utvikler forståelse for hverandre, uavhengig av om man viser stille eller utagerende atferd. Samtidig er dette også en god måte for læreren å tilegne seg informasjon om de sosiale prosessene som til enhver tid foregår i klassen (Lund, 2012, s. 119-120).

For elever med innagerende atferd, kan rollespill også brukes i mindre grupper med andre barn med lignende atferd. Slike grupper kan gi gode muligheter for tilrettelegging, bidra til fellesskapsfølelse og redusere følelsen av å være den eneste med innagerende vansker. For å unngå at elevene i gruppen føler seg stigmatiserte er det viktig at kunnskapen som tilegnes i gruppen videreføres i ettertid, slik at det ikke blir isolert kunnskap som ikke brukes i klasesituasjoner. Videre er det viktig at lederen av gruppen lytter til deltakerne og deres utfordringer og behov, og ikke minst at vedkommende selv ønsker å lede gruppen. Lederen må tenke nøye gjennom elevsammensetning og forarbeid. Elevene må selv ha noe motivasjon for å delta i gruppen, og det er en fordel hvis foreldrene kommer med innspill (Lund, 2004, s. 110-111).

Rollespillet kan her ta utgangspunkt i den enkelte elevs utfordringer på skolen. Eleven kan selv velge om han vil spille seg selv, eller om han ønsker at en annen elev skal ta rollen. En

slik tilnærming vil bevisstgjøre den aktuelle eleven, og hjelpe vedkommende og se seg selv utenfra. Samtidig får de andre deltakerne i gruppen mulighet til å kjenne seg igjen, og å bli kjent med en annens opplevelse. Etter at situasjonen er utspilt, kan eleven forklare hvordan han skulle ønske at det var, og sammen kan gruppen også spille ut denne scenen. I etterkant kan de samtale om hva som skal til for at dette skal skje (Lund, 2004, s. 112-114).

Ovenfor har jeg vist at skolen stiller store krav til elevenes sosiale kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015a; 2015b), til tross for at de sosiale målene er mer generelle enn målene innenfor de tradisjonelle skolefagene. Videre har jeg gjort rede for flere forhold som danner grunnlag for å prioritere arbeid med sosial kompetanse i skolen (Ogden, 2015, s. 256-257; Utdanningsdirektoratet, 2015a; 2015b). Deretter presenteres ulike tilnærminger til sosial undervisning, med fokus på utvikling av sosiale ferdigheter gjennom ulike former for rollespill.

2.5.5 Elev-elev relasjonen

2.5.5.1 *Vennskap*

Vennskap er viktig for alle barn. Uavhengig av type utfordringer, fungerer vennskap ofte som en beskyttelsesfaktor for barn og unge (Sæteren, 2019, s. 28). Det er viktig å bety noe for andre, og å føle av man har en tilhørighet. Det er også i møte med andre vi utvikler egen identitet. Elever som viser innagerende atferd blir sjelden valgt, spurt eller invitert med på noe først, noe som gjør dem mer sårbare enn sine medelever (Lund, 2004, s. 108-109).

Vennskap har en sterk effekt på sosial utvikling. Mye av handlingene og atferden barn og unge viser, kan forstås som sosiale strategier som brukes i forbindelse med sosial attraktivitet og relasjoner til jevnaldrende (Nordahl et. al., 2005, s. 192). Ferdigheter som trengs for å etablere vennskap, og å bli oppfattet som sosialt attraktiv av andre barn, ser ut til å være blant de viktigste sosiale ferdighetene i barns øyne (Sørli & Nordahl 1998, s. 261).

Forskning viser at det er en sammenheng mellom avvisning fra jevnaldrende og innagerende vansker som angst og depresjoner (Dill, Vernberg, Fonagy, Twemlow & Gamm, 2004). Barn som viser innagerende atferd opplever oftere at de får mindre støtte fra sine jevnaldrende, enn hva andre barn opplever. Jo eldre barna er desto større er sjansen for at de blir avvist.

Samtidig kan også de innagerende vanskene gjøre at disse barna selv isolerer seg fra sine jevnaldrende. Videre tyder forskning på at i likhet med andre barn, blir barn med innagerende atferd som har nære venner, sett på som mer sosiale enn de uten nære venner. Dette synliggjør den sosiale kompetansens nære sammenheng med etablering av vennskap, også for elever

som viser stille atferd (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce, & Burgess, 2006).

2.5.5.2 *Læringsmiljø*

Læringsmiljøet kan være med på å fremme eller hemme utvikling av gode sosiale relasjoner. Det er derfor avgjørende hva slags holdninger læreren og skolen har til relasjonsarbeid. Det viktigste læreren kan gjøre for å tilrettelegge for gode sosiale relasjoner i klassen, er først og fremst å være interessert i relasjonene mellom elevene, og å ta et bevisst valg om at man skal forholde seg til det man ser og handle ut i fra dette. Videre handler det om å ha som målsetning å skape et klassemiljø der elevene bryr seg om hverandre, og der det er rom for å være forskjellige. Tydelige forventninger til atferd, og en lærer som ikke godtar atferd som bryter med disse, er en god start. Samtidig er det et viktig poeng at det er elevene selv som må ta ansvar for innholdet i relasjonene seg imellom. Læreren må derfor forsøke å finne en balansegang mellom å være støttende og rådgivende, og samtidig la elevene ta ansvar, slik at de opplever mestringserfaringer på egenhånd (Lund, 2004, s. 109-110).

Den mest alvorlige risikofaktoren for emosjonelt sårbare barn i skolen er trolig mobbing og utestengelse (Bru 2011, s. 20). Mobbing fra medelever forsterker den innagerende atferden. For elever med innagerende atferd er det særlig relasjonell mobbing som beskrives. Slik mobbing kalles også for indirekte mobbing, noe som tydeliggjør at denne mobbingen ofte er lite synlig for omgivelsene. Det er derfor viktig at læreren er oppmerksom og tar signaler og hint på alvor, for eksempel endret atferd eller kommentarer fra foreldre og kollegaer. Læreren må også ta sin rolle som forbilde på alvor, og være tydelig på at negativ kommunikasjon og nedlatende atferd aldri godtas (Lund, 2012, s. 114-131).

2.5.6 *Lærer-elev relasjonen*

Relasjonen med læreren har stor betydning for elevenes sosiale, emosjonelle og akademiske utvikling i tidlig barndom. En trygg lærer kan bidra positivt til utforsking i klasserommet, og etablering av gode relasjoner med medelever (Arbeau, Coplan & Weeks, 2010). En lærer som ikke evner å etablere positive relasjoner til elevene, kan derimot fungere som en risikofaktor for utvikling av angst, tilpasningsvansker, skolevegring og konflikter blant elevene (Sæteren, 2019, s. 26).

Noen forskere har pekt på at de stille barnas atferd lett kan bli usynlig for lærerne, og at noen lærere også kan sies å oppmuntre stille atferd gjennom deres måte å holde ro og orden i klasserommet på (Cheah, Nelson & Rubin, 2001). Nyere forskning tyder derimot på at lærere

legger merke til den stille atferden og at de tar den på alvor, men at lærer-elev relasjonene med disse barna er preget av mindre nærhet og mer avhengighet (Coplan, Hughes, Bosacki & Rose-Krasnor, 2011). Lærer-elev relasjonen er en asymmetrisk relasjon, der læreren har ansvaret for å etablere en relasjon preget av omsorg og profesjonalitet. Relasjonen må være så nær at læreren kan støtte eleven i hans/hennes læring og utvikling, men den må også være profesjonell nok slik at ikke eleven i for stor grad blir avhengig av læreren (Sæteren, 2019, s. 56-57).

2.5.6.1 Anerkjennende kommunikasjon

Anerkjennelsens kjerne dreier seg om at alle mennesker har behov for anerkjennelse, og at dette er en forutsetning for å kunne utvikle seg som individ. For å kunne anerkjenne et annet menneske må man ha evnen til å ta den andres perspektiv. Samtidig er det vesentlig å være bevisst at man aldri fullt ut kan forstå hvordan en annen person har det. På den måten forstår man den andres tanker og opplevelser som både noe kjent og noe ukjent. Man viser forståelse for hverandre, samtidig som man er bevisst at man er to individer som begge er ekspert på seg selv, og som eier sine opplevelser (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49-52).

For elever som viser innagerende atferd kan det ta lang tid før de føler seg trygge på å snakke. Det kan derfor føles strevsomt og tidkrevende for læreren å utvikle en god relasjon med disse barna. Elevene i Lunds forskning er tydelige når de sier at de ønsker at den voksne ikke skal gi opp. Noen sier også at de ønsker å bli presset av voksne som har deres beste i tankene. Gjennom kommunikasjon preget av anerkjennelse kan den voksne tilnærme seg eleven på en måte som gjør at eleven føler seg ivaretatt og tatt på alvor (Lund, 2012, s. 105).

I møte med barn med innagerende atferd kan anerkjennende kommunikasjon preget av undrespørsmål og metaspørsmål, være gode redskaper for å åpne opp for samtale. Slike spørsmål er åpne og tar et overordnet perspektiv. Ved å stille spørsmål som får barnet til å se seg selv utenfra, kan situasjonen føles mindre truende, fordi utfordringene kommer litt på avstand. Den voksne kan også i sin kommunikasjon være tydelig på at det ikke alltid er lett å svare på spørsmål, og at dette er helt i orden. På denne måten åpner man opp for at eleven kan svare selv om det er vanskelig, og man har formidlet til eleven at man er opptatt av hvordan han eller hun har det (Lund, 2012, s. 105-106).

Videre er speiling et godt redskap i samtale med barn med innagerende atferd. Dette gjøres gjennom å vise at man har hørt hva eleven har sagt, og sjekke om dette stemmer med budskapet eleven ønsket å formidle. På den måten føler eleven seg anerkjent som et individ

med egne tanker og opplevelser, og samtidig som eleven får mulighet til å tydeliggjøre budskapet sitt (Lund, 2004, s. 105-106).

2.5.6.2 Å se elevene

I tillegg til anerkjennende kommunikasjon, finnes det flere andre måter som kan være med på å gjøre elevene med innagerende atferd mer synlig for seg selv og andre. Felles for disse er at de krever en god dialog med eleven. For å oppnå dette er det en forutsetning at læreren ønsker en likeverdig dialog, der han/hun snakker med eleven, og ikke til eleven. For en del elever med innagerende atferd er framføringer foran klassen en stor utfordring. Å se eleven i en slik sammenheng ville innebære å samtale om framføringen på forhånd, slik at eleven føler seg sett, og sammen med læreren kan finne en løsning på det som er vanskelig. Andre tiltak kan være å vise fram og skryte av et av arbeidene til eleven foran klassen, eller å gi eleven en oppgave i forhold til en annen elev som læreren vet at eleven kommer til å mestre. Samtidig er det viktig å huske på at det ikke finnes noen garanti for at disse tiltakene vil lykkes. Da er refleksjon og dialog avgjørende stikkord for å komme videre (Lund, 2004, s. 98-104).

2.5.6.3 Tid til å tenke

Skolehverdagen er hektisk, og mange lærere opplever å ha liten tid sammen med elevene og til enkelte av temaene i læreplanen. For mange kan det derfor virke frustrerende og lite hensiktsmessig å legge til rette for tenkepauser. Likevel tyder forskning på at det finnes en rekke fordeler ved å roe ned tempoet og ta tenkepauser i undervisningen. Bruken av pauser legger til rette for at flere elever får mulighet til å delta i aktivitetene i klasserommet. For elever som viser stille atferd, kan bruken av tenkepauser gjøre terskelen for å delta i klasseromsaktivitetene lavere. Videre legger et roligere tempo og bruken av pauser til rette for elevenes læring og utvikling. Samtidig tar ikke bruken av langsomhet og pauser lang tid, og pausene er heller ikke tomme for læring. Pausene brukes for å utnytte elevenes potensial og å legge til rette for at flest mulig elever kan delta (Sæteren, 2019, s. 75-76).

2.5.6.4 Lærerens selvrefleksjon

For å forstå hva som skjer i relasjonen mellom lærer og elev er det sentralt og viktig å se på lærerens eget forhold til seg selv. Lærerens evne til å betrakte seg selv utenfra gjør det mulig for vedkommende å se seg selv som aktør i en større sammenheng (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 33). Det er ikke alltid like lett, men viljen og ønsket om å utvikle seg er avgjørende. En selvreflektert lærer er åpen for å høre hvordan vedkommende oppfattes av andre, og har et ønske om å bli kjent med andres perspektiver. I forhold til elever med innagerende atferd blir det viktig å legge til rette for situasjoner der disse elevene kan komme med tilbakemeldinger.

Dette kan skje på ulike arenaer, som for eksempel i elevsamtaler der anerkjennende kommunikasjon er grunnfundamentet (Lund, 2004, s. 80-82).

3 METODE

Mennesker kan sies å forholde seg til to «verdener» (Johannessen, Tufte og Veiden 2006, s. 17-19), som begge er nært knyttet til hverandre. I den lille verdenen er hvert individ i sentrum, og det er i denne verdenen individet gjør sine hverdagslige erfaringer. Samtidig kan individet også forstås som en del av en større verden, der individet sammen med andre individer danner en helhet (Johannesen et. al., 2016, s. 23). En slik forståelse kan ses i sammenheng med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1981). Hvert individ sitter på all kunnskap i den lille verdenen, mens det for hver enkelt er umulig å inneha all kunnskap i den store verdenen, noe som stiller krav til vår forestillingsevne (Johannesen et. al, 2016, s. 23-24).

Samfunnsvitenskapens målsetning er å belyse virkeligheten i både den lille og den store verdenen. For at dette skal la seg gjøre må vi sette oss inn i det metodiske landskapet. Metoden vi velger kan således forstås som veien vi tar til målet, der det endelige målet er å belyse samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannesen et. al., 2016, s. 25).

Jeg har i denne oppgaven valgt å ta utgangspunkt i en hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming, og har videre valgt en kvalitativ datainnsamling ved hjelp av brevmetoden. Felles for disse valgene er at de har framkommet som et resultat av min problemstilling. I det forestående vil jeg redegjøre for hva jeg legger i disse begrepene, samt hvorfor jeg har valgt å gjennomføre prosjektet mitt på denne måten.

3.1 Problemstilling

Problemstilling er et svært sentralt begrep innenfor forskning. Problemstillingens hovedoppgave er å bidra med et eller flere spørsmål som forskningen skal svare på. Problemstillingen danner selve fundamentet for forskningen, og de andre prosedyrene innenfor forskningen må tilpasse seg denne. Valg av metode, utvalg, rekruttering av informanter og valg av analysestrategi blir styrt av problemstillingen. Når vi skal formulere en problemstilling må vi bestemme oss for hva og hvem som skal undersøkes. Ved å bruke tid på å svare på disse spørsmålene, danner man et godt utgangspunkt for å utvikle en god problemstilling. Videre er det viktig at forskeren er oppdatert på det forskningsfeltet han ønsker å undersøke, for på den måten å unngå og overse viktig teori som allerede finnes på området. Ved å sette seg godt inn i feltet man skal undersøke, og være tålmodig i arbeidet

med å utvikle en god problemstilling, ligger forholdene godt til rette for å kunne formulere enn presis og fruktbar problemstilling (Johannesen et. al., 2016, s. 54-55).

Min vei mot å utarbeide en forskbar problemstilling startet med en idé. Jeg ønsket å belyse et tema som det ikke fantes så mye forskning på, og som jeg ønsket å løfte fram i lyset. Da jeg satte meg ned med litteraturen jeg hadde brukt så langt i studie, fant jeg raskt ut at innagerende atferd var svært lite nevnt, mens ulike former for utagerende atferd hadde vesentlig større plass. Jeg begynte å tenke på egen erfaring i læreryrket, og ble nysgjerrig på hvordan ulike lærere forholder seg til denne atferden. Etter å ha lest meg opp på sentral litteratur omkring dette temaet, startet jobben med å avgrense temaet for etter hvert å komme fram til en problemstilling. Jeg opplevde prosessen som krevende, men samtidig helt nødvendig og svært lærerik.

3.2 Hermeneutikk

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for et sett grunnleggende begreper innenfor hermeneutikken. Hensikten med denne redegjørelsen handler ikke om å presentere en bestemt metode eller oppskrift, men om å gjøre rede for en overordnet vitenskapsteoretisk tilnærming. Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen påvirker oppgavens epistemologiske og ontologiske syn, noe som får konsekvenser for oppgavens metodologi (Nygaard, 2012, s. 10-12). For at leseren skal få en bedre forståelse for valgene jeg har tatt i forskningsprosessen, og bevisstgjøres mine grunnleggende antagelser omkring samfunnsvitenskap, ser jeg det som svært hensiktsmessig at jeg tydeliggjør aspektene av hermeneutikken som har hatt betydning for mine metodologiske valg.

Hermeneutikk handler om fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener. Begrepet mening viser til menneskelige aktiviteter, betingelser for disse aktivitetene samt resultatene av de menneskelige aktivitetene. Meningen som tillegges fenomenene kan variere fra aktør til aktør, og uttrykkes på forskjellige måter. Hermeneutikken har en sentral rolle i samfunnsvitenskapene, da disse fagenes datamateriale ofte består av nettopp meningsfulle fenomener. Samtidig er også mye av det samfunnsvitenskapene forsøker å forklare meningsfulle fenomener. Med andre ord består store deler av grunnmuren i samfunnsvitenskapen av fortolkning og forståelse av mening (Gilje & Grimen, 1993, s. 142-144).

Helt sentralt i læren om fortolkning er den hermeneutiske sirkel. En fortolkning kan kun begrunnes ved å vise til en annen fortolkning. Det finnes ikke data som er fri for

fortolkninger, og dermed vil også alle fortolkninger være usikre (Gilje & Grimen, 1993, s. 153-154). Skal man forstå helheten i et gitt fenomen, vil man alltid måtte forstå delene som helheten bygger på. Samtidig kan man ikke forstå delene uten å forstå helheten. På den måten foregår det et gjensidig forhold, der begge deler er avhengig av hverandre for å kunne begrunnes (Gadamer, 2012, s. 329). En slik gjensidighet finner også sted i møtet mellom fenomenet og konteksten fenomenet befinner seg i. Et fenomen kan ikke forstås uten å ta høyde for konteksten fenomenet opptrådte i, på samme måte som konteksten ikke kan forstås uten å ta høyde for det aktuelle fenomenet (Gilje & Grimen, 1993, s. 152-153).

Det finnes videre en tydelig sammenheng mellom fenomenet som skal fortolkes og fortolkeren. Fortolkeren bringer med seg sin forforståelse i møte med det som skal fortolkes (Gadamer, 2012, s. 331). Fortolkeren vil forsøke å integrere meningen i det aktuelle fenomenet i sin egen forforståelse. Samtidig må også forforståelsen revideres, slik at fortolkningene kan innlemmes i forforståelsen. Uansett hva vi skal fortolke har vi alltid med oss vår egen forforståelse, som er med på å forme hvordan vi fortolker ulike fenomener (Gilje & Grimen, 1993, s. 148-151).

Store deler av forforståelsen vår er taus. Det vil si at den består av ting vi aldri har uttalt eller språklig formulert. Den tause kunnskapen vår har sterk påvirkning på hvordan vi forstår ting, og det er derfor viktig å være bevisst i møtet med fortolkning av meningsfulle fenomener. Videre er forforståelsen vår holistisk. Det vil si at den er en del av et system der de ulike delene av forforståelsen kan knyttes sammen med hverandre, gjennom at de bygger på hverandre eller passer inn i hverandre. Samtidig er forforståelsen også reviderbar. Den er ikke statisk og uforanderlig, men kan tilpasses våre erfaringer og opplevelser i møte med verden (Gilje & Grimen, 1993, s. 151).

3.3 Kvantitativ og kvalitativ metode

På bakgrunn av hva vi ønsker å undersøke, skilles det ofte mellom to hovedtyper metoder, som sier noe om hvordan forskeren har innhentet informasjon. Vi skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder (Larsen, 2007, s. 21). Til tross for at dette skillet ofte brukes, er det ikke alle forskere som er enig i at det er hensiktsmessig å skille de to metodene. Det finnes eksempelvis kvantitativ forskning som tar sikte på en fortolkende holdning, og kvalitative tilnærminger i analysen av kvalitative studier (Bryman, 2016, s. 624-630). Det blir også stadig mer vanlig å benytte en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder i samme forskningsprosjekt, kalt metodetriangulering (Bryman, 2016, s. 635). Noen vil derfor si at

skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder ikke eksisterer i det hele tatt, mens andre mener et slikt skille er vesentlig for å kunne klassifisere ulike metoder i samfunnsvitenskapen, og for å forstå de metodologiske utfordringene forskeren møter (Bryman, 2016, s. 31).

Jeg ønsker å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder, da jeg ser det som hensiktsmessig for å skape oversikt i det metodologiske landskapet. Samtidig ønsker jeg å poengtere at min forståelse ikke innebærer noe absolutt skille mellom metodene, og at eksempelvis intervjuet som metode kan hente elementer fra både kvantitativ og kvalitativ metode.

I hovedsak brukes kvantitative metoder for å samle inn kvantitative data, og kvalitative metoder for å samle inn kvalitative data. Kvantitative data viser til data som er målbare og som derfor enkelt kan kategoriseres. Å samle inn denne typen data kan for eksempel gjøres gjennom bruk av spørreskjema (Larsen, 2007, s. 22-24).

Kvalitative data lar seg ikke måles på samme måte. Her er man i større i grad opptatt av egenskaper ved personene man undersøker, og er derfor interessert i data som sier noe om hvordan mennesker tenker, føler, handler og utvikler seg. Målet med denne typen data er å oppnå en forståelse av bestemte individer, og de sosiale prosessene de er en del av (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11-12). Å benytte kvalitative data er særlig hensiktsmessig når man skal undersøke et fenomen det finnes lite forskning på, eller dersom man ønsker å utvikle en dypere forståelse for fenomenet (Johannesen et. al., 2016, s. 28). For å samle inn denne typen data kan mindre strukturerte former for intervju eller observasjon være aktuelle metoder (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11-12).

Hermeneutikken ses ofte i sammenheng med kvalitative metoder, da fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener er et grunnleggende prinsipp. Kvalitativ metode er opptatt av å belyse hvordan menneskelige aktører ser på verden og det sosiale livet, og åpner derfor opp for en slik nyansert fortolkning som hermeneutikken bygger på (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12).

Ved hjelp av kvalitativ metode får jeg muligheten til å gå dypere inn i prosjektdeltakernes tanker, erfaringer og holdninger enn hva jeg trolig ville gjort ved å velge en kvantitativ metode. På bakgrunn av at det gjort lite forskning på innagerende atferd, sammenlignet med utagerende atferd (Lund, 2004, s. 19), ble det spesielt viktig for meg å åpne opp for at prosjektdeltakerne selv fikk vektlegge hva de synes var viktigst å få frem, i sitt arbeid med å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd.

Samtidig tenker jeg at en overordnet hermeneutisk tilnærming vil kunne gi meg de redskapene jeg trenger for å tydeliggjøre min rolle som forsker, og for å belyse problemstillingen på en god måte.

3.4 Brevmetoden

I dette kapitlet vil jeg presentere den kvalitative metoden som danner grunnlaget for innsamlingen av datamaterialet mitt. Valget av metode er et resultat av refleksjoner omkring flere aspekter av forskningen. Først og fremst var jeg opptatt av å finne en metode som kunne belyse problemstillingen min på en god måte, og som ville bidra til en helhetlig tankegang mellom vitenskapsteoretisk tilnærming og metodevalg. Samtidig var det også viktig å ta i betraktning at metodevalget måtte være realistisk å gjennomføre med tanke på tid og ressurser, slik at jeg kunne øke sjansene for et vellykket forskningsprosjekt. Jeg var lenge i tvil om hvilken metode jeg skulle velge, før valget om å benytte brevmetoden ble tatt etter grundige refleksjoner, sammen med innspill på et oppgaveseminar tilknyttet masteroppgaven.

Brevmetoden går ut på at respondentene skriver et brev til en forsker, basert på egne tanker og erfaringer omkring et tema. Metoden kan brukes alene, men kan også suppleres med intervjuer (Berg, 1999, s. 174). Historisk sett har bruken av brev i kvalitativ forskning ofte blitt brukt for å bekrefte datamateriale innhentet gjennom ulike intervjusituasjoner, og det er få anerkjente kvalitative tekster som nevner brevmetoden som hovedkilde for datainnsamling (Harris, 2002).

For å lykkes med brevmetoden er det en forutsetning at respondentene er motiverte og engasjerte for å skrive brevene (Bjørnsrud, 2005, s. 154). Det er derfor sentralt at de ser relevansen i deltakelsen, samt at de har tid til å skrive brevene. Lykkes man med dette kan respondentene være med på å knytte refleksjon over egen praksis sammen med forskning (Sjøbakken, 2017).

I mitt forskningsprosjekt fikk informantene selv velge om de ville skrive brevet sitt for hånd eller elektronisk. Samtlige informanter valgte å svare elektronisk, og jeg fikk derfor brevene på mail. Da jeg gjennomførte brevmetoden uten oppfølgingsintervjuer, ble det viktig for meg at datamaterialet mitt kunne brukes i arbeidet med å svare på problemstillingen min. Jeg valgte derfor å inkludere tre åpne spørsmål i informasjonsskrivet til informantene. Det var viktig for meg at spørsmålene var åpne, og jeg presiserte i skrivet at informantene stod fritt til å skrive brevet på den måten de ønsket. Det eneste kravet jeg hadde var at svarene på de tre

åpne spørsmålene skulle inkluderes. På den måten kunne jeg dra nytte av brevmetodens åpenhet, samtidig som jeg var sikret å få datamateriale som var relevant for prosjektet mitt.

Brevmetoden kan forstås som en mellomting mellom spørreskjema og intervju (Berg, 1999, s. 174). Et godt spørreskjema inneholder entydige spørsmål som er lette å forstå. Det stilles kun et spørsmål om gangen, og det finnes som regel faste svaralternativer til spørsmålene. Denne måten å samle inn data på er effektiv, og faste svaralternativer gjør databehandlingen i etterkant av undersøkelsen lettere. I forskning der man ønsker data fra mange forsøkspersoner er spørreskjema særlig hensiktsmessig. Ulempen med denne formen for datainnsamling er at den sjelden åpner opp for nyanserte svar grunnet fastlagte svaralternativer. Dersom undersøkelsen ikke har faste svaralternativer, vil nyansene likevel stå i fare for å forsvinne i løpet av dataanalyseprosessens kategoriseringer og gruppeinndelinger (Kleven, 2011, s. 36-37).

Intervjuet kan minne om den daglige samtalen, men inneholder i forskningssammenheng en bestemt metode og bestemte spørreteknikker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Intervju som begrep er en samlebetegnelse som dekker mange varianter av intervjuformer. Intervjuet kan være mer eller mindre strukturert. Mange intervjuer befinner seg også et sted mellom strukturert og ustrukturert. Et åpent intervju har få føringer fra intervjuerens side, er fleksible og blir gjerne til litt underveis. Et strukturert intervju består derimot ofte av spørsmål som er formulert på forhånd, og som gjerne stilles i en fastlagt rekkefølge. Et strukturert intervju har mange likhetstrekk med spørreskjemaet, og noen vil derfor kalle et slikt intervju for et muntlig spørreskjema (Kleven, 2011, s. 38).

3.4.1 Utvalg

I likhet med de andre prosessene innenfor forskning, skal problemstillingen også være styrende for utvalget. I kvantitative undersøkelser gjøres utvalget gjerne med representativitet som utgangspunkt. Slike utvalgsstrategier finnes også innenfor kvalitativ forskning, men dette er ikke vanlig. Innenfor kvalitative undersøkelser brukes gjerne strategiske utvalgsstrategier. I et strategisk utvalg tar man utgangspunkt i at utvalget skal være hensiktsmessig. Det vil si at man først bestemmer seg for hvilken målgruppe man ønsker å komme i kontakt med, før man deretter velger deltakere innenfor denne målgruppen (Johannessen et. al., 2016, s. 116-117).

Ofte er det vanskelig å beregne hvor stort utvalg et forskningsprosjekt bør ha, men et utgangspunkt er at utvalget skal være stort nok til å belyse problemstillingen. Samtidig er det

ikke størrelsen på utvalget som alene sier noe om hensiktsmessigheten. Minst like viktig er det at utvalget er relevant for undersøkelsen (Johannessen et. al., 2016, s. 114).

Da jeg startet dette prosjektet ønsket jeg i utgangspunktet å komme i kontakt med ansatte på to barneskoler. Jeg sendte ut mailer til flere barneskoler på Østlandet, der jeg informerte om prosjektet mitt, og spurte om deltakelse i prosjektet kunne være aktuelt for deres del. En del av mailene forble ubesvarte, mens andre takket nei grunnet deltakelse i andre prosjekter. Det viste seg at å finne deltakere til prosjektet mitt var vanskeligere enn først antatt. Jeg var likevel heldig, og fikk positivt svar fra en av skolene jeg kontaktet. Nesten samtlige av de ansatte på skolen ønsket å delta i prosjektet. Etter dialog med veileder bestemte jeg meg derfor for å gjennomføre prosjektet med en skole, og heller gå grundigere til verks i datamaterialet fra denne skolen.

I ettertid viste det seg at noen av deltakerne trakk seg, mens andre aldri sendte brevene. Utvalget mitt endte derfor opp med å bestå av 9 brev utarbeidet av 10 informanter, inkludert SFO-leder og undervisningsinspektør med undervisningsstilling. Frafallet kan skyldes en rekke årsaker. Kanskje handler det om en hektisk hverdag der tiden ikke strekker til og man blir nødt til å foreta prioriteringer. Kanskje finnes det lite kunnskap om innagerende atferd hos deler av det pedagogiske personalet, noe som gjorde det vanskelig for disse å utforme brevene. Kanskje opplever de at de har lite erfaring med innagerende atferd, og derfor ikke har reflektert over hvordan de forholder seg til denne typen atferd. Uansett årsak tenker jeg at det er desto viktigere at den kunnskapen og de erfaringene informantene mine sitter inne med, blir løftet fram i lyset og sett i sammenheng med relevant litteratur, for på den måten kunne være med på å gi et lite bidrag til et emne det trengs og forskes mer på.

3.4.2 Fordeler og ulemper med brevmetoden

Et tydelig skille mellom brevmetoden og andre kvalitative metoder der data genereres i en her- og nå- situasjon, handler om den umiddelbare responsen. Der man i ansikt til ansikt-situasjoner får tak i informantens umiddelbare respons både verbalt og nonverbalt, vil man ved å bruke brevmetoden motta responsen på et senere tidspunkt, noe som får konsekvenser for datamaterialet. Mangelen på umiddelbar respons kan oppleves som en utfordring, samtidig som det også kan oppleves hensiktsmessig i noen situasjoner. På den ene siden kan det ligge mye viktig informasjon i det umiddelbare, men samtidig åpner brevmetodens lange responstid opp for at informantene kan tørre og være mer åpne og direkte i svarene sine (Harris, 2002).

Ved å bruke brevmetoden åpner man opp for at eksempelvis alle ansatte på en skole kan skrive brev (Berg, 1999, s. 175). Dette kan bidra til et mer nyansert bilde på det aktuelle temaet, og en større helhet i datamaterialet. Samtidig er skriving en god måte for å synliggjøre egne tanker og meninger. Skrivingen kan være med på å bevisstgjøre respondentene på egne tankemønstre, og på den måten videreutvikle disse tankene (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000, s. 12). Videre er den administrative delen av brevmetoden enklere å administrere enn for eksempel intervjuet (Sjøbakken, 2017). Brevene kan analyseres så snart de er ferdigskrevet, og man slipper arbeidet med transkriberinger og eventuelle godkjenninger av disse (Bjørnsrud, 2005, s. 154).

Når man gjennomfører en studie ved hjelp av brevmetoden kjenner man ikke kvaliteten på brevene på forhånd. Kvaliteten avhenger i stor grad av hvordan respondenten har tatt for seg brevet, og hvilke kunnskaper han har knyttet til temaet (Bjørnsrud, 2005, s. 154). Dette henger også sammen med respondentens motivasjon og engasjement (Sjøbakken, 2017). For å bidra til at deltakerne i prosjekt mitt skulle oppleve brevskrivningen som relevant og interessant, ble det derfor viktig for meg å være tydelig på hva jeg ønsket å forske på, og hvorfor jeg mener dette temaet trengs å forskes på. Videre hadde jeg en tett dialog med ledelsen på skolen over mail, noe jeg tror var svært viktig for å motivere deltakerne.

Videre vil også respondentenes skriveferdigheter påvirke kvaliteten på brevene. En respondent kan sitte inne med mange tanker og erfaringer knyttet til temaet, men dersom skriveferdighetene svikter er det ikke sikkert at kunnskapen kommer fram (Bjørnsrud, 2005, s. 154; Sjøbakken, 2017). Her kan trolig oppfølgingsintervjuer være med å nyansere og skape et helhetlig bilde (Berg, 1999, s. 175). Flere av deltakerne i prosjektet uttrykte at jeg gjerne måtte kontakte dem, dersom noe var uklart. En deltaker sendte også to mailer da vedkommende ønsket å tilføye noe. Jeg opplevde derfor at det til tross for mangel på oppfølgingsintervjuer, var gode muligheter for godt og nyansert datamateriale.

3.5 Analyse

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for analyseaspektet ved forskningsprosjektet mitt. Jeg vil først gjøre rede for hva analyse og analysering i forskningssammenheng handler om, før jeg deretter presenterer mitt valg av analyseform, og hvordan jeg har benyttet analysen i forskningsprosjektet mitt.

Når forskeren har samlet inn datamaterialet sitt må det analyseres og tolkes. I arbeid med kvantitative undersøkelser brukes gjerne statistiske metoder for å analysere datamaterialet,

mens det innenfor kvalitative undersøkelser brukes metoder for bearbeiding av tekst (Johannessen et. al., 2016, s. 29).

Å analysere betyr å dele opp i mindre deler. Som oftest forholder ikke forskeren seg bare til enkeltelementer, men må også ta hensyn til helheten i datamaterialet når det skal analyseres. Derfor kan analyseprosessen sies å være en prosess som varierer mellom å analysere og syntetisere. Målet er enten å ende opp med et helhetlig bilde av datamaterialet som gjør at forskeren ser nye sammenhenger, eller å ende opp med et nytt blikk på kontraster og motsetninger i datamaterialet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37-38).

Forskerens vitenskapsteoretiske forankring danner utgangspunkt for hvordan datamaterialet bearbeides (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Med mitt hermeneutiske utgangspunkt var det viktig for meg å synliggjøre at helheten påvirker enkeltdelene, så vel som enkeltdelene påvirker helheten. Jeg har valgt en tematisk analysemetode, for på den måten å tydeliggjøre denne sammenhengen, samtidig som jeg tror en slik analyse er godt egnet for å svare på problemstillingen min.

3.5.1 Tematisk analyse

I en tematisk analyse forsøker forskeren å identifisere, analysere og rapportere temaer i datamaterialet sitt. Et tema kan forstås som en kategori forskeren har identifisert gjennom analysen av datamaterialet sitt, og som sier noe om datamaterialets forhold til forskningsspørsmålene. Hva som forstås som et tema og hvor store temaene bør være, er opp til forskeren å vurdere. Arbeidet med å finne temaer er derfor ikke avhengig av kvantifiserbare målinger, men er isteden et resultat av at temaene belyser noe viktig i relasjon til forskerens overordnede forskningsspørsmål og problemstilling. Metodens fleksibilitet gjør at forskerens valg og preferanser kommer tydelig frem. Samtidig fører denne fleksibiliteten til at det er avgjørende at forskeren er konsekvent ovenfor analysen som gjøres (Braun & Clarke, 2006).

Vi kan si at det finnes to hovedmåter å identifisere temaer på, induktiv og deduktiv. Ved å identifisere temaer på en induktiv måte tar forskeren utgangspunkt i datamaterialet sitt, og forsøker å analysere dette uten å prøve og få datamaterialet til å passe med forhåndsbestemte spørsmål eller kategorier. Temaene som identifiseres kan derfor ha varierende relasjon til spørsmålene som ble stilt deltakerne, da det er datamaterialet i seg selv som er styrende for analyseprosessen. Ved en deduktiv analyse er forskerens stemme i større grad styrende for

analyseprosessen. Forskeren lar forskningsspørsmålene og funn fra litteratur på feltet være styrende for analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006).

I mitt tilfelle falt valget på en deduktiv variant av den tematiske analysen. En slik tilnærming vil gi et noe mindre detaljert bilde av helheten i datamateriale, men kan isteden gi en mer detaljert beskrivelse av utvalgte sider av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Da oppgaven min er begrenset i både tid og omfang, opplevde jeg det som hensiktsmessig at forskningsspørsmålene mine var styrende for analysen av datamaterialet. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i forskerspørsmålene mine under arbeidet med å kode datamaterialet. Jeg opplevde dette som en hensiktsmessig strategi, da forskerspørsmålene har vært styrende både for de åpne spørsmålene til deltakerne, men også for oppgaven som helhet. Jeg anså det derfor som sannsynlig at brevene ville inneholde elementer som passet innenfor disse spørsmålene, samtidig som jeg med en slik fremgangsmåte lettere kunne opprettholde fokuset mitt på å belyse oppgavens problemstilling.

Ved analyseprosessens oppstart tok jeg derfor utgangspunkt i disse elementene: Forklaringer på hva deltakerne legger i begrepet innagerende atferd, skolens arbeid med tilrettelegging for elever som viser innagerende atferd, hvordan det tilrettelegges for utvikling av sosiale ferdigheter og hvilke utfordringer skolen opplever i forbindelse med slik atferd. I tillegg til disse valgte jeg ha en ekstra kategori kalt karantene. Denne kategorien var tiltenkt ord og tekstutdrag jeg opplevde var sentrale, men som på daværende tidspunkt var vanskelig å plassere innenfor et tema.

Til tross for at det finnes ulike måter å gjennomføre en tematisk analyse på, har Braun & Clarke (2006) laget et sett med retningslinjer for organisering og syntetisering av data gjennom tematisk analyse. Noen av disse retningslinjene finner vi også innenfor andre kvalitative analyseformer som for eksempel grounded theory og fortolkende fenomenologisk analyse. Disse analyseformene forsøker i likhet med tematisk analyse å se etter mønstre eller temaer på tvers av datamaterialet. Det som likevel skiller tematisk analyse fra disse analyseformene er at den tematiske analysen ikke er knyttet til allerede eksisterende teoretiske rammer, og derfor kan brukes på ulike måter innenfor ulike teoretiske rammeverk (Braun & Clark, 2006). Den tematiske analysens fleksibilitet gjør det derfor spesielt viktig at jeg er åpen om mitt teoretiske utgangspunkt i presentasjonen av min analyse.

På bakgrunn av dette tror jeg det vil være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i et slikt sett med retningslinjer som Braun & Clark (2006) gjør rede for, da det kan være med på å strukturere

analysearbeidet mitt og gjøre det mer oversiktlig. Samtidig er det viktig å påpeke at arbeidet med analysen har vært en sirkulær og helhetlig prosess, der jeg har vekslet mellom de ulike stegene underveis i prosessen.

Braun & Clarks retningslinjer består av 5 ulike steg som tar for seg hele analyseprosessen steg for steg. Nedenfor vil jeg presentere de ulike stegene, samt beskrive hvordan jeg selv har brukt de ulike stegene innenfor eget analysearbeid:

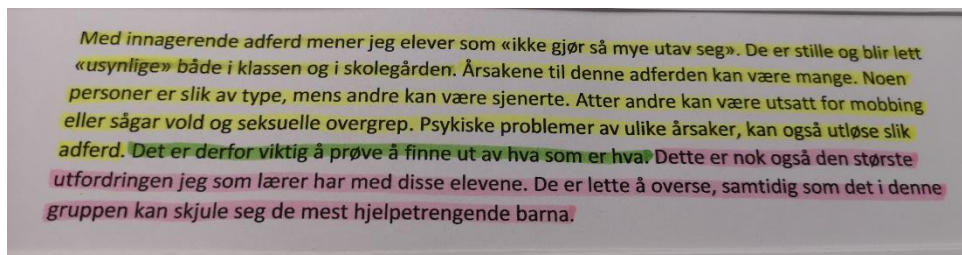
Steg 1- bli kjent med datamaterialet

Det første steget innenfor Braun og Clarks tematiske analyse handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet. Dette gjøres gjennom å lese gjennom flere ganger, samt å transkribere materialet (Braun & Clarke, 2006). Etersom datamaterialet mitt allerede var i skriftlig form, handlet dette steget for min del i hovedsak om å bli kjent med datamaterialet, og gjøre meg opp noen umiddelbare tanker og ideer om innhold og eventuelle mønstre. Jeg leste gjennom alle brevene flere ganger, og forsøkte å lese så grundig som mulig, for på den måten å få en best mulig oversikt over innholdet i brevene. Mens jeg leste skrev jeg ned stikkord som inneholdt min umiddelbare forståelse av mening i brevene. Samtidig var jeg bevisst den hermeneutiske sirkelen (Gadamer, 2012; Gilje & Grimen, 1993), og forsøkte derfor å se hver del av brevene i sammenheng med brevene som helhet. Underveis gjorde meg opp noen tanker om forforståelsens påvirkning på min forståelse av brevene. Etersom jeg på dette tidspunktet hadde lest mye teori om temaet brevene omhandler, opplevde seg det som viktig at jeg var bevisst min egen forforståelsens påvirkning i møte med brevene, for på den måten å kunne analysere brevene på en best mulig måte.

Steg 2- begynnende koding av datamaterialet

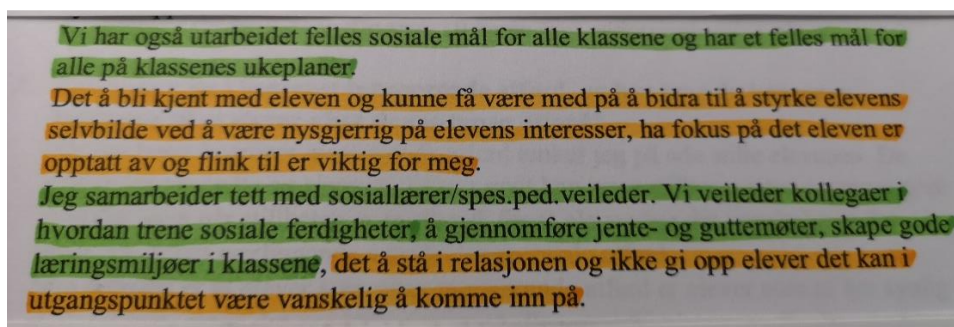
Etter å ha gjort meg godt kjent med brevene handlet det neste steget om å starte prosessen med å kode datamaterialet. Under kodingen forsøkte jeg å trekke ut meningsinnholdet i korte tekstutdrag. Målet var å finne kjernen i de ulike tekstutdragene (Braun & Clarke, 2006). Markeringstusjer med ulike farger ble brukt for å systematisere meningen i tekstutdragene. Ved å bruke ulike farger ble utformingen av brevene mer visuell, noe som gjorde det lettere å lete etter mønstre og gjentakende meningsinnhold. På den måten fikk jeg oversikt over innholdet i de enkelte brevene, og også på tvers av brevene.

De ulike elementene fra forskningsspørsmålene ble kodet hver for seg. Først kodet jeg tekst knyttet til forståelse av innagerende atferd. Her forsøkte jeg å plassere tekstutsagn som inneholdt forklaringer på hva deltakerne legger i begrepet innagerende atferd.



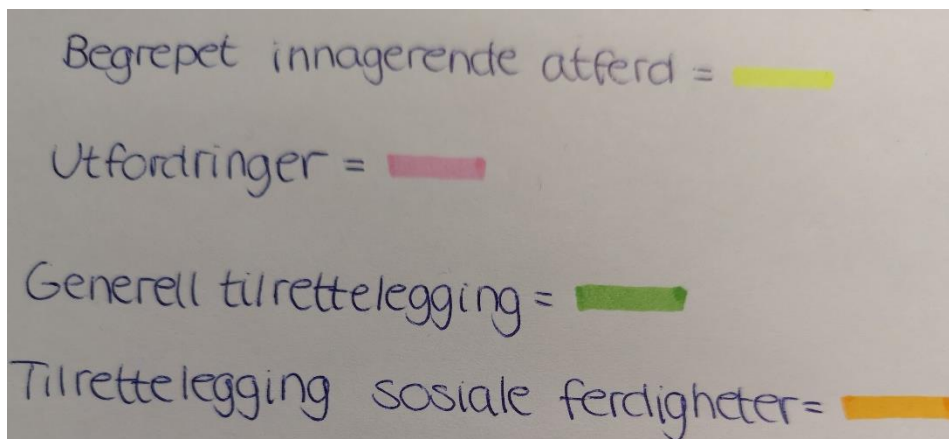
Med innagerende adferd mener jeg elever som «ikke gjør så mye utav seg». De er stille og blir lett «usynlige» både i klassen og i skolegården. Årsakene til denne adferden kan være mange. Noen personer er slik av type, mens andre kan være sjenerte. Atter andre kan være utsatt for mobbing eller sågar vold og seksuelle overgrep. Psykiske problemer av ulike årsaker, kan også utløse slik adferd. Det er derfor viktig å prøve å finne ut av hva som er hva. Dette er nok også den største utfordringen jeg som lærer har med disse elevene. De er lette å overse, samtidig som det i denne gruppen kan skjule seg de mest hjelpetrengende barna.

Figur 2: Eksempel 1. Begynnende koding av datamaterialet, Fredrikstad desember 2018



Vi har også utarbeidet felles sosiale mål for alle klassene og har et felles mål for alle på klassenes ukeplaner.
Det å bli kjent med eleven og kunne få være med på å bidra til å styrke elevens selvbylde ved å være nysgjerrig på elevens interesser, ha fokus på det eleven er opptatt av og flink til er viktig for meg.
Jeg samarbeider tett med sosiallærer/spes.ped.veileder. Vi veileder kollegaer i hvordan trene sosiale ferdigheter, å gjennomføre jente- og guttemøter, skape gode læringsmiljøer i klassene, det å stå i relasjonen og ikke gi opp elever det kan i utgangspunktet være vanskelig å komme inn på.

Figur 3: Eksempel 2. Begynnende koding av datamaterialet, Fredrikstad desember 2018



Begrepet innagerende atferd =
Utfordringer =
Generell tilrettelegging =
Tilrettelegging sosiale ferdigheter =

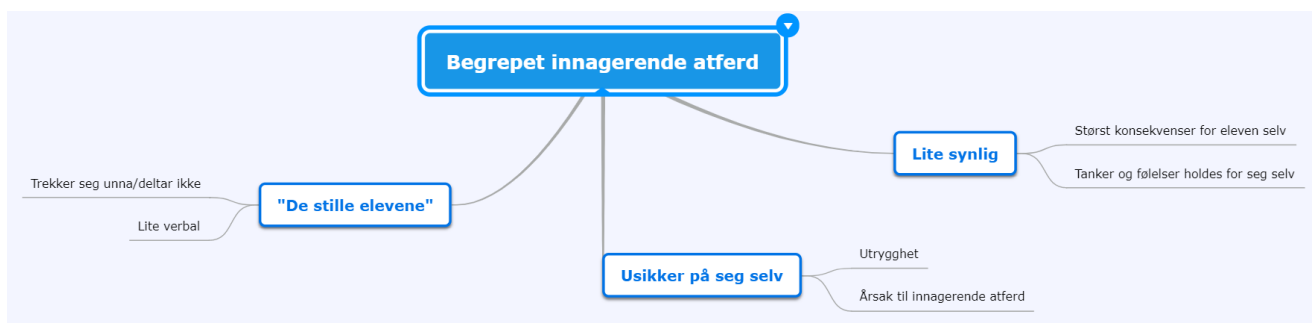
Figur 4: Fargekoder tilknyttet forskningsspørsmål, Fredrikstad desember 2018

Når det gjelder tilrettelegging for utvikling av sosiale ferdigheter, opplevde jeg at utsagnene i brevene kunne deles inn i to grupper; generell tilrettelegging og tilrettelegging i forbindelse med utvikling av sosiale ferdigheter. Disse ble derfor kodet hver for seg. Deretter kodet jeg hvilke utfordringer skolen opplever i forbindelse med innagerende atferd. I forbindelse med karantenegruppen ble tekstutdrag jeg opplevde som interessante, men som jeg ikke kunne

plassere i en bestemt gruppe plassert. Dette fordi det var viktig for meg at ikke viktig informasjon forsvant tidlig i analyseprosessen.

Steg 3- temaer og undertemaer

Det neste steget gikk ut på å plassere fargekodene i ulike temaer/kategorier. Arbeidet med fargekodingen bidro til å skape oversikt, slikt at jeg nå kunne begynne å plassere kjernen i de ulike tekstutdragene i ulike temaer. Jeg lagde derfor noen foreløpige temaer som jeg plasserte de ulike tekstutdragene under. Enkelte av tekstutdragene passet inn under flere av de innledende temaene. Disse ble plassert innenfor flere temaer, slik at jeg heller ikke her utelot viktig informasjon for videre analyse. Etter at fargekodene var plassert i ulike temaer, begynte jeg å se etter mer overordnede temaer. For å finne disse så jeg nærmere på forholdet mellom de ulike fargekodene og temaene, for å se hvilke koder som egnet seg som undertemaer, hvilke jeg kunne plassere som hovedtemaer og hvilke som måtte plasseres i karantenegruppen. De overordnede temaene ble formulert med utgangspunkt i elementer fra forskningsspørsmålene. Temaene ble diskutert med veileder underveis, og målet var å finne temaer som på en god måte illustrerte funnene i datamaterialet i lys av forskningsspørsmålene.

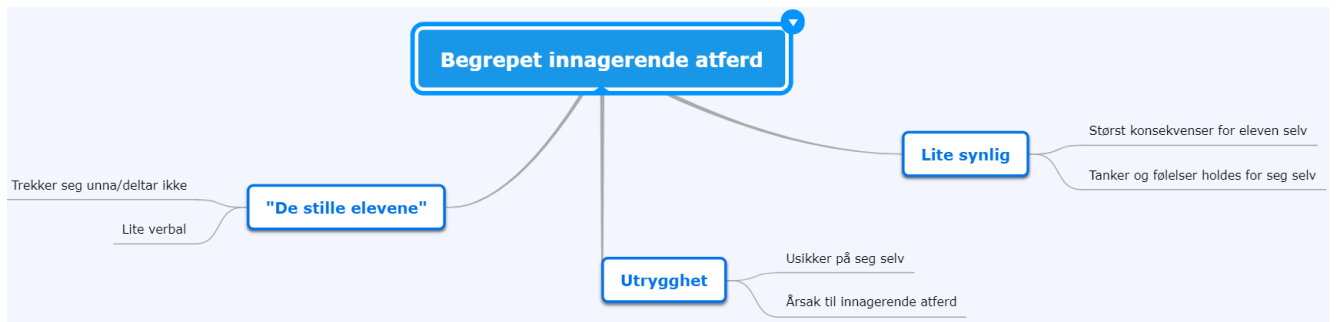


Figur 5: Utdrag fra den innledende prosessen med å finne temaer og undertemaer

Steg 4- avgrensning av temaer

Etter å ha utarbeidet en foreløpig oversikt over temaer og undertemaer, startet prosessen med å avgrense temaene (Braun & Clarke, 2006). Under denne prosessen ble noen temaer slått sammen, mens andre ble forkastet. Under temaet som handlet om utfordringer hadde jeg innledningsvis plassert det overordnede temaet «usikker på seg selv», med undertemaene «årsak til innagerende atferd» og «utrygghet». Etter hvert ble det tydelig for meg at utrygghet

passet bedre som overordnet tema, da materiale fra brevene tyder på at det som uttrykkes omkring usikkerhet i mange tilfeller bygger på utrygghet.



Figur 6: Utdrag fra prosessen med temaavgrensing

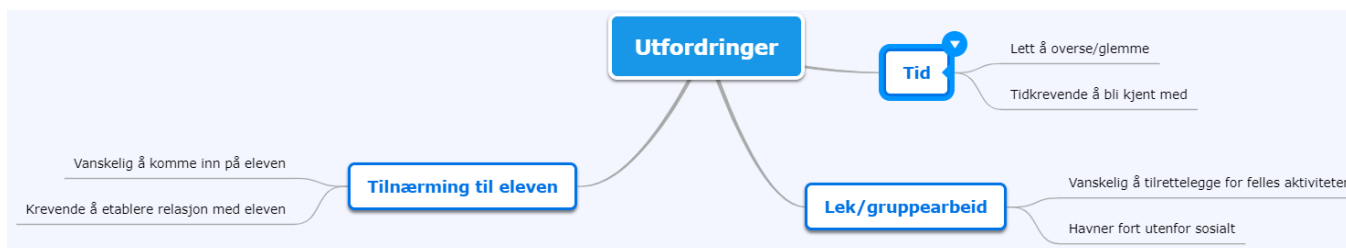
Under denne fasen gikk jeg også tilbake til karantene utsagnene for å se om innholdet kunne plasseres inn under andre temaer, evt. kunne danne et eget tema. Det varierende innholdet i dette temaet, gjorde at det ikke kunne plasseres som et eget tema, men enkelte tekstutdrag viste seg å passe under et av de andre temaene ved nærmere gjennomsyn.

Steg 5- definere og navngi temaer

Etter at avgrensingen av temaene var gjort, satt jeg igjen med et tematisk kart over innholdet i datamaterialet mitt, som deretter skulle ytterligere defineres og avgrensnes (Braun & Clarke, 2006). Under denne prosessen forsøkte jeg å finne kjernen i de ulike temaene for på den måten å kunne gi temaene navn som var dekkende for innholdet i temaet. Jeg forsøkte å være bevisst at de ulike temaene ikke kunne romme for mye, men samtidig måtte inneholde et tilstrekkelig datamateriale. Navnene på de ulike temaene ble derfor kontinuerlig revidert, slik at jeg til slutt satt igjen med temanavn som representerte innholdet på en god måte. Ved analysenes slutt var hovedtemaene mine navngitt på følgende måte: Begrepet innagerende atferd, skolens utfordringer, tilrettelegging for et godt læringsmiljø og tilrettelegging for utvikling av sosiale ferdigheter.

Under det overordnede temaet «skolens utfordringer» opplevde jeg det eksempelvis som hensiktsmessig å organisere datamaterialet i undertemaene «tid», «tilnærming til eleven» og «lek/grupperarbeid». Deltakeren i brev 6 uttrykker for eksempel: «Hender til tider at jeg kommer på de/husker de etter timen, at jeg tenker på at jeg ikke rakk/glemte å vie de oppmerksomhet, da det er mange andre som krever oppmerksomhet på en mye mer aktiv måte». Dette utsagnet ble plassert under det overordnede temaet «utfordringer», og under

undertemaet «tid». Deltakeren i brev 8 uttrykker: «Det kan være vanskelig å komme inn på/hjelpe eleven». Dette utsagnet plasseres også under hovedtemaet «utfordringer», men plasseres videre i undertemaet «tilnærming til eleven».



Figur 7: Endelige hovedtemaer, temaer og undertemaer knyttet til skolens utfordringer

Alle tekstutdrag plasseres på tilsvarende måte. Etter å ha navngitt temaene og plassert utsagnene i de ulike temaene, gikk jeg tilbake til brevene en siste gang for å være sikker på at jeg ikke hadde oversett viktig datamateriale. Tilslutt ble alle temaene plassert i grafiske framstillinger, for å skape oversikt og system over det endelige tematiske kartet.

3.6 Reliabilitet og validitet

Datamaterialet forskeren forholder seg til er en representasjon av virkeligheten.

Datamaterialet er ikke selve virkeligheten, men kan forstås som bindeleddet mellom virkeligheten og analysen av den (Johannssen et. al., 2016, s. 32). Innenfor kvantitativ forskning vurderes kvaliteten på datamaterialet med utgangspunkt i kriteriene reliabilitet og validitet. Yin (2014, s. 45) mener at disse kriteriene også kan brukes innenfor kvalitativ forskning, mens Guba & Lincoln (1985) mener at andre kriterier må brukes innenfor kvalitativ forskning. De mener at begrepene, troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og overensstemmelse er bedre egnet for å vurdere kvaliteten i kvalitative undersøkelsesopplegg. Johannessen et. al. (2016, s. 231) mener på sin side at det av og til kan være hensiktsmessig å bruke begrepene reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning, mens det andre ganger kan være hensiktsmessig å bruke andre kvalitetskriterier.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om undersøkelsens pålitelighet og nøyaktighet. Innenfor kvantitativ forskning kan reliabilitet testes ved at flere forskere gjennomfører den samme undersøkelsen. Dersom de kommer fram til de samme resultatene styrker dette undersøkelsens reliabilitet. Forskeren kan også gjennomføre to like undersøkelser på ulike tidspunkt. Hvis resultatene er forholdsvis like styrker dette undersøkelsens reliabilitet. Innenfor kvalitativ forskning er det

vanskeligere å sikre høy reliabilitet, enn innenfor kvantitativ forskning. Dersom for eksempel to forskere skal gjennomføre det samme intervjuet, vil den som intervjues påvirkes av de ulike situasjonene og av forskeren som stiller spørsmålene (Larsen, 2007, s. 80-81). Innenfor kvalitativ forskning kan derimot åpenhet omkring forskningsprosessen være med på å styrke undersøkelsens reliabilitet. Gjennom at forskeren gir en grundig innføring i kontekst og framgangsmåte blir undersøkelsen mer pålitelig (Johannessen et. al., 2016, s. 232).

Når det gjelder undersøkelsers nøyaktighet kan denne sikres gjennom nøyaktig bearbeiding av datamateriale, slik at man har god oversikt over det informantene har uttrykt. Videre kan det være aktuelt at flere forskere jobber sammen om analyse av datamaterialet, for på den måten ytterligere å styrke undersøkelsens nøyaktighet (Larsen, 2007, s. 81).

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. Jeg har også benyttet meg av en forskningsmetode som er åpen og som gir få føringer, for på den måten å redusere min påvirkning på datamaterialet. Videre er datamaterialet mitt i skriftlig form, noe som gjør datamaterialet mer nøyaktig, enn dersom jeg selv skulle skrevet ned muntlig informasjon. Samtidig fører bruken av skriftlig datamateriale også til noen utfordringer knyttet til kontekst og språkbruk. Det er derfor viktig at jeg er bevisst at jeg ikke kjenner til konteksten informantene har utformet brevene i, og at språklige ord og uttrykk kan forstås og tolkes på ulike måter.

3.6.2 Validitet

Validitet sier noe om datamaterialets relevans eller gyldighet (Larsen, 2007, s. 80). Innenfor kvantitativ forskning handler det ofte om hvorvidt man måler det man tror man måler. Denne måten å måle validitet på gjør kvalitative undersøkelser lite valide. Innenfor kvalitativ forskning kan derimot validitet måles ved å vurdere hvorvidt forskerens metoder og funn, på en riktig måte undersøker det som er forskningens formål og den faktiske virkeligheten (Johannessen et. al., 2016, s. 232).

For å øke forskningens validitet kan vedvarende observasjon der forskeren gjør seg godt kjent med feltet han skal forske på være hensiktsmessig. Dette innebærer at forskeren må ta seg god tid til å sette seg inn i feltet, slik at han blir godt kjent med konteksten, og ut i fra den kan vurdere hvilken informasjon som er relevant og ikke (Guba & Lincoln, referert i Guba & Lincoln, 1989). En annen måte å styrke forskningens validitet på er gjennom bruk av

metodetriangulering (Bryman, 2016, s. 635). Videre kan forskeren styrke validiteten ved å søke bekreftelse på resultatene hos informantene sine (Johannessen et. al., 2016, s. 232).

I min undersøkelse har jeg forsøkt å styrke validiteten gjennom å bruke tid på å sette meg inn i litteraturen innenfor temaet mitt. Ved at informantene mine selv får mulighet til å ta opp det de synes er viktigst, åpner jeg opp for ulike forståelser og forklaringer knyttet til temaet. Samtidig er det viktig at jeg er bevisst språkets påvirkning, også når det gjelder validiteten i forskningsprosjektet mitt, samt ulempene åpenheten knyttet til ulike forståelser og forklaringer kan føre med seg. De ulike informantenes tolkninger av hva jeg ønsker brevene skal inneholde, samt ulike tolkninger av ord og setningsbruk, får konsekvenser for datamaterialet mitt og dets gyldighet, noe jeg som forsker må ta hensyn til i mitt arbeide.

3.7 Ethiske refleksjoner

Etikk handler om relasjoner mellom mennesker, og hvordan vi direkte eller indirekte påvirker hverandre. I samfunnsforskning oppstår etiske problemstillinger når forskningen berører mennesker, spesielt i arbeidet med datainnsamling. Som forsker har man et ansvar for å underordne seg forskningsetiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Johannessen et. al., 2016, s. 83-84).

Diener & Crandall (referert i Bryman, 2016, s. 125) viser til fire forskningsetiske retningslinjer som samfunnsforskeren må tenke igjennom og være seg bevisst. Først og fremst plikter forskeren å unngå å skade informantene sine. De fleste vil være enig i dette punktet, men det er samtidig viktig å være klar over at skade-begrepet er vidt, og kan omfatte alt fra fysisk skade, stress, tap av selvtillit osv. For at informantene ikke skal bli utsatt for skade er prinsippet om konfidensialitet viktig. Dette innebærer at identiteter og registrering av enkeltpersoner bør behandles på en fortrolig måte, slik at når forskeren presenterer funnene sine er ingen enkeltpersoner identifiserbare (Bryman, 2016, s. 127).

Dette prinsippet er også grunnleggende for å unngå å skade tillitten til forskersamfunnet. Hvis forskere ikke opprettholder konfidensialitet ovenfor informantene sine, vil trolig ingen snakke med dem i fremtiden, noe som vil gjøre det vanskelig å finne informanter til senere forskningsprosjekter (Israel, 2015).

Konfidensialitet har vært svært viktig for meg i mitt forskningsprosjekt. Jeg ønsket at informantene mine skulle føle tillitt til meg som forsker. Jeg informerte derfor informantene i et informasjonsbrev om at alle personopplysninger anonymiseres, og at opplysningene som samles inn kun blir brukt i denne oppgaven, før de slettes ved prosjektslutt (vedlegg 3).

Videre opplyste jeg om at prosjektet er vurdert av Norsk senter for forskningsdata til å være i samsvar med personvernregelverket (vedlegg 1). Jeg oppfordret også informantene til å ta kontakt dersom noe var uklart, enten med meg eller med min veileder.

Det neste prinsippet handler om informert samtykke. Informantene bør gis så mye informasjon som trengs, for at de skal kunne ta et informert valg om hvorvidt de ønsker å delta eller ikke (Bryman, 2016, s. 129). Før informantene samtykker skal de i tillegg til å være tilstrekkelig informert om hva deltakelse innebærer, også forsikres om at samtykket når som helst kan trekkes tilbake, uten at dette får negative konsekvenser for dem. I kvalitative undersøkelser kan den første fasen av forskningen være så åpen at det er usikkert hvilke personer som kommer til å bli informanter, men med en gang det er bestemt hvem som skal være informanter må det innhentes informert samtykke fra disse (Johannessen et al., 2016, s. 85-86).

Jeg ønsket å være mest mulig åpen med mine informanter. Jeg tilbød meg derfor å besøke den aktuelle skolen for å informere om prosjektet sammen med min veileder. I informasjonsbrevet til informantene var jeg opptatt av å informere om både prosjekt og metodevalg, og hva det ville innebære å delta i prosjektet. Jeg oppfordret som nevnt til å ta kontakt dersom noe føltes uklart, eller dersom informantene hadde noen spørsmål knyttet til prosjektet. Videre opplyste jeg om at informantene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

Det tredje prinsippet handler om informantenes privatliv. For veldig mange er retten til privatliv svært viktig, og overtredelse av denne retten er uakseptabelt innenfor forskningen. Dette prinsippet henger nøye sammen med prinsippet om informert samtykke, da samtykke gitt på bakgrunn av tilstrekkelig informasjon om prosjektet, kan sies å åpne opp for at forskeren blir kjent med informantens privatliv innenfor det aktuelle området det forskes på. Samtidig er det ikke slik at en informant som eksempelvis samtykker til å delta i et intervju, må svare på alle spørsmålene som blir stilt. Hvis den som intervjues føler at enkelte spørsmål invaderer privatlivet kan vedkommende selvsagt velge ikke å svare på disse spørsmålene. Slike spørsmål handler ofte om inntekt, religion og seksualitet (Bryman, 2016, s. 131-132). Det er med andre ord opp til informantene å bestemme hvem som får tilgang til opplysninger om dem selv, og hvilke av disse opplysningene de tillater forskeren å bruke (Johannessen et al., 2016, s. 86).

Det var selvsagt svært viktig for meg å ivareta informantenes privatliv i mitt prosjekt. I tillegg til å ivareta prinsippet om konfidensialitet og anonymitet, syntes jeg det var viktig at

informantene følte seg trygge på hva deltakelsen innebar, og at jeg var tydelig på at samtykket ikke på noen måte var bindende. En informant tok kontakt og ga beskjed om at det var vanskelig for vedkommende å inkludere svar på de tre spørsmålene mine i brevet sitt, og jeg informerte derfor om at det selvsagt var mulig å utelukke de spørsmålene som for vedkommende syntes vanskelig å svare på.

Det siste prinsippet handler om bedrag. Dersom forskeren presenterer forskningen sin som noe annet enn det den er, er det snakk om bedrag. Det er i hovedsak to grunner til at bedrag er uakseptabelt innenfor forskning. For det første vitner dette om respektløshet ovenfor informantene sine. For det andre vil det trolig føre til at forskningsmiljøets rykte svekkes, noe som kan få negativ påvirkning på tillitten mellom forskere og samfunnet for øvrig (Bryman, 2016, s. 133-134). Jeg ønsker selvsagt å drive forskning på en ærlig og redelig måte, og har vært opptatt av å være åpen om prosjektet mitt, og vise takknemlighet ovenfor informantene mine.

4 RESULTATER

I det følgende vil jeg presentere hovedfunnene i brevene. Funnene er organisert etter temaene: beskrivelse av innagerende atferd, skolens utfordringer, tilrettelegging for utvikling av et godt læringsmiljø, tilrettelegging for utvikling av sosiale ferdigheter. Hvert av temaene inneholder tekstutdrag fra brevene. Informantene som deltar i prosjektet har alle forholdsvis lang erfaring fra arbeid i skolen, henholdsvis mellom 14 og 45 år. Det følgende inneholder deres refleksjoner skrevet i brev til meg som forsker. Resultatene er angitt på en slik måte at meningsinnhold ikke er blitt endret. De eneste endringene som er gjort er enkle rettskrivingsfeil, som eksempelvis manglende bokstav innad i ord eller mangel på mellomrom mellom ord.

4.1 Begrepet innagerende atferd

Det er særlig to forklaringer som går igjen når informantene skal beskrive innagerende atferd. Deres opplevelse er at denne atferden kjennetegner atferden til «de stille elevene» og de som er lite synlige/usynlige. Samtlige informanter påpeker også at årsakene til denne atferden kan være mange og sammensatte, og flere informanter lister opp en rekke mulige årsaker til dette atferdsuttrykket. Blant disse er utrygghet en forklaring som ofte går igjen.

Alle informantene bruker begrepet «stille» når de skal gjøre rede for begrepet innagerende atferd. Syv av informantene bruker dette begrepet som det første begrepet for å beskrive denne atferden:

Brev 7: Når jeg hører begrepet innagerende atferd tenker jeg på «de stille elevene».

Brev 8: Jeg tenker at det er en elev som er stille.

Fire av informantene uttrykker at elever som viser innagerende atferd oppleves som lite synlige. Flere av disse påpeker også at denne atferden får størst konsekvenser for eleven selv. En informant uttrykker det slik:

Brev 5: Innagerende atferd er atferd som foregår uten at det synes så mye for omgivelsene. Tanker og følelser vedkommende har og som de holder mye for seg selv. Atferden går mest utover dem selv.

To av informantene påpeker at mangelen på synlighet kan være gjeldene både i klasserommet og i friminuttene:

Brev 7: Min erfaring er at elever som viser innagerende atferd er elever som er lite synlig i skolemiljøet, enten det er i klasserommet eller ute i friminuttene. De kan være vanskelig å legge merke til selv om de har behov for å bli sett. Det oppleves nok dessverre mest slitsomt for eleven selv.

Brev 1: De er stille og blir lett «usynlige» både i klassen og i skolegården.

I beskrivelsen av årsakene til denne atferden nevner syv av informantene utrygghet som en av årsakene. En av informantene bruker seg selv som eksempel for å tydeliggjøre budskapet sitt:

Brev 6: Tror også at innagerende adferd er et uttrykk for generell utilpasshet, utrygghet, det er noe som de ikke er komfortable med. Vi alle kjenner vel noen ukomfortable settinger som vil gi samme adferd. For meg kan det være å prate for fremmede om ting jeg føler jeg burde vite mer om enn jeg gjør, altså usikker på meg selv.....

Andre informanter sier dette om årsaken til atferden:

Brev 7: Min filosofi er at all atferd har en årsak. Jeg tror dette kan handle om elever som for eksempel er engstelige/utrygge, elever som har liten tro på seg selv, elever som har vært utsatt for overgrep, mobbing, dårlige hjemmeforhold, elever som har vært vitne til opprivende skilsmisser, elever som har opplevd dødsfall i nære relasjoner eller elever som har mye psykosomatiske plager.

Brev 4: Årsaken tror jeg kan være usikkerhet og utrygghet, som uro hjemme, sosial angst, mobbing, vold, overgrep, psykiatri, ingen eller få venner.

Resultatene viser at alle informantene beskriver innagerende atferd ved å benytte ulike formuleringer rundt begrepet «stille». Mange av informantene opplever også at disse elevene fort kan forsvinne i mengden, og på den måten oppleves som usynlige. Informantene nevner et vidt spekter av mulige årsaker til at elever viser denne atferden. For mange av informantene er utrygghet blant årsakene, i tillegg nevnes ting som liten tro på seg selv, utilpasshet, dårlige hjemmeforhold, mobbing og vold.

4.2 Skolens utfordringer

Når informantene skal redegjøre for hvilke utfordringer de opplever knyttet til elever som viser innagerende atferd, er det særlig en utfordring som går igjen: tidspress. Flere av

informantene uttrykker også at det er vanskelig å bli kjent med barn som viser denne typen atferd, og at disse barna lett havner utenfor i lek og/eller gruppearbeid.

En informant skriver:

Brev 2: Jeg synes at en stor utfordring er stort tidspress og lav lærertetthet slik at man sjelden kan gå fra klassen for å følge opp enkeltelever. Dersom eleven får rett til spesialundervisning med lærer eller assistentressurs, er mulighetene mye bedre for å gi nærhet, trygghet og tilpasset hjelp. Barnet har også ofte behov for å forholde seg til få og stabile voksne slik at de kan bli godt kjent.

En annen informant opplever å få dårlig samvittighet i møte med barn som viser innagerende atferd. Informanten uttrykker:

Brev 6: Hender til tider at jeg kommer på de/husker de etter timen, at jeg tenker på at jeg ikke rakk/glemte å vie de oppmerksomhet, da det er mange andre som krever oppmerksomhet på en mye mer aktiv måte. De er også de elevene som kan gi meg dårlig samvittighet, da jeg kan bli usikker på om jeg når frem, får vite, om de har det bra eller ikke. Å skape god relasjon til disse elevene er mye mer tidkrevende, da jeg opplever at de ikke «mykner» opp like lett som «normal» eleven. Hender også at jeg etter å ha hatt elever i flere år enda ikke er helt inne på de, forstår de fullt ut.....

Tidspresset er også en utfordring for informanter med lederrolle:

Brev 7: Jeg opplever kanskje i min rolle som leder / lærer det å ha nok tid og muligheter for god nok oppfølging (samtaler, relasjonsbygging, jobbe med å bygge opp selvbilde osv.), og å legge til rette for at lærerne er oppmerksomme på og får god nok tid med disse barna, som den største utfordringen. Det å bli kjent med, bygge opp og stå i relasjon til disse barna kan være utfordrende fordi det kan ta lang tid å nå inn til dem og opparbeide tillit.

Flere informanter synes det er krevende å etablere en relasjon med elever som viser innagerende atferd, og at det er lett å overse disse barna. For flere henger dette sammen med utfordringen knyttet til tidspress. To av informantene skriver:

Brev 4: I en hektisk klassesituasjon kan en elev med innagerende atferd være lett å overse, vanskelig å komme inn på. Eleven kan svare med at alt er bra på skolen og at alt er fint hjemme. Det kan være krevende å bli kjent med eleven.

Brev 3: Eleven kan være lett å overse, og det kan være vanskelig å vite hvordan man skal tilnærme seg eleven, og også vanskelig å komme innpå. Det er viktig at jeg som lærer bruker tid og har tid med eleven for å trygge henne/ham.

En annen informant opplever også at det er lett å overse disse elevene, men vektlegger også at det er utfordrende å finne ut hva som skjuler seg bak dette atferdsuttrykket. Informanten uttrykker:

Brev 1: Årsakene til denne adferden kan være mange. Noen personer er slik av type, mens andre kan være sjenerte. Atter andre kan være utsatt for mobbing eller sågar vold og seksuelle overgrep. Psykiske problemer av ulike årsaker, kan også utløse slik adferd. Det er derfor viktig å prøve å finne ut av hva som er hva. Dette er nok også den største utfordringen jeg som lærer har med disse elevene. De er lette å overse, samtidig som det i denne gruppen kan skjule seg de mest hjelpetrengende barna.

For noen av informantene oppleves felles lek og gruppearbeid som en utfordring når de har elever som viser innagerende atferd i gruppa. To informanter skriver:

Brev 3: Det kan være vanskelig å tilrettelegge felles aktiviteter da terskelen blir for høy for den innagerende eleven.

Brev 8: De kan fort bli utenfor sosialt og når de skal jobbe i grupper på skolen.

En av informantene reflekterer også omkring årsakene til at disse aktivitetene er særlig utfordrende for barn som viser innagerende atferd:

Brev 5: Utfordringene kan være at de går alene, er lite attraktive i lek, er avhengig av noen få nære, ikke sier ifra om problemer og utfordringer, har vondt i magen, velger bort aktiviteter de ikke er helt trygge på fra før, prøver mindre i nye situasjoner for de «vet» at de ikke får det til, vanskeligere å bli kjent med. De kan snakke negativt til seg selv og legger mer merke til de gangene de mislykkes enn de gangene de lykkes.

Resultatene viser at mange av informantene opplever at tiden ikke strekker til, for på best mulig måte å tilrettelegge skolehverdagen for elever som viser innagerende atferd. Dette handler blant annet om at tid til god oppfølging er ressurskrevende, og at det er andre elever som krever oppmerksomhet på en mer aktiv måte. Videre oppleves det av flere som utfordrende å vite hvordan man på best mulig måte skal tilnærme seg elever med et stille atferdsuttrykk. Flere informanter uttrykker at disse elevene er lette å overse og vanskelig å

komme inn på. Lek og gruppearbeid med elever med innagerende atferd i elevgruppa, er også blant utfordringene som nevnes av noen av informantene.

4.3 Tilrettelegging for et godt læringsmiljø

I denne delen av resultatkapitlet vil jeg redegjøre for hvordan informantene opplever at de selv, og skolen som helhet, tilrettelegger for et godt læringsmiljø i lys av elever som viser innagerende atferd. Flere av punktene som her nevnes kan også sies å ha effekt på utvikling av sosiale ferdigheter, men er av en mer generell karakter, og behandles derfor separat. Disse punktene berører elementer som handler om klasseledelse og skole/klassemiljø.

To av informantene sier dette om tilrettelegging gjennom god klasseledelse:

Brev 4: Svært viktig er en god og trygg klasseledelse. Viktig å se an kjemien med andre elever, tilrettelegge for forutsigbarhet, arbeidsro, læringspartner som gir eleven ro og trygghet.

Brev 2: God klasseledelse er en forutsetning for at barna skal bli trygge på hvordan de skal oppføre seg i forskjellige situasjoner.

En annen informanter reflekterer rundt målsetninger for klassemiljø og uttrykker:

Brev 1: På generelt grunnlag, vil jeg si at vi alltid forsøker å skape et aksepterende klassemiljø, men dessverre er det ikke alltid at vi lykkes.

I forbindelse med klassemiljø er det flere informanter som forteller om felles tiltak for det sosiale miljøet på skolen. En informant forteller om bruken av læringspartner:

Brev 6: Vi benytter læringspartner her på skolen, og tar bevisste valg på hvem som plasseres sammen, samtidig som de her også «må» lære seg å takle ulike personligheter.

En annen informant presenterer en rekke punkter som sier noe om skolens felles sosiale rutiner. Informanten skriver blant annet at:

Brev 2: Skolen har rutine på at alle nye elever setter håndtrykket sitt malt på en av veggene ute for å vise at de er enige i Politimester Bastians vise om «Man skal ikke plage andre, ...» og felles Zero-fokus på sosiale mål på ukeplanene hver uke. Alle klasserom har plakat med SVAP, (stille, vennlig, arbeidsom, presis) som sosiale mål. Vi håndhilser på hvert barn hver morgen med å smile, si navnet og se hverandre i øynene – og gjerne med en hyggelig kommentar.

Samme informant er også opptatt av å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø gjennom å forberede økologiske overganger. Informanten skriver:

Brev 2: Vår skole har besøksdag fra barnehagene der ansatte er med og barna er i grupper sammen med førsteklassingene. De voksne har mulighet til observasjon og samarbeid. Nærmere sommeren kommer barna på førskoledager for å bli bedre kjent og bli observert av de som blir kontaktlærere.

En annen informant har opplevd jente- og guttemøter som fruktbart for det sosiale samspillet i klassene:

Brev 7: Jeg har også jobbet mye med jente – og guttemøter i klassene. Der har vi fokus på det sosiale samspillet, å skape trygghet og samhold. Vi jobber mye med forståelsen av ulikhet – likhet, raushet, empati og fokus på inkludering. Disse møtene oppleves som gode treffpunkter for elevene, og elevene gir uttrykk for at de liker det, og samholdet i klassene blir bedre. Men det er avhengig at vi får til å ha disse klassemøtene jevnlig, og ikke bare når det har skjedd noe som må ryddes opp i. Vi har også utarbeidet felles sosiale mål for alle klassene og har et felles mål for alle på klassenes ukeplaner.

Samme informant er også opptatt av skolens felles holdning til elevene og sier:

Brev 7: Selv om læreren nok er den viktigste for den enkelte elev, mener jeg det viktig at også skolen som system har en felles holdning. Da er det viktig at jeg som leder følger opp arbeidet. Jeg er med på å sette fokus på hvor viktig det er å se den enkelte elev, omtale elever på en positiv måte, jobbe med god klasseledelse, elevenes trivsel og mestring av sosiale ferdigheter i daglige samtaler og i faste møter med skolens personale.

Resultatene viser at mange av informantene er opptatt av god og trygg klasseledelse for å legge til rette for et godt læringsmiljø. Flere informanter forteller om ulike tiltak de opplever at påvirker det sosiale miljøet på skolen, der i blant bruk av læringspartner, felles sosiale mål på alle ukeplaner samt gjennomføring av jente- og guttemøter, med fokus på trygghet og samhold.

4.4 Tilrettelegging for utvikling av sosiale ferdigheter

I denne delen av resultatkapitlet vil jeg presentere funn knyttet til informantenes tilrettelegging for utvikling av sosiale ferdigheter hos barn med innagerende atferd. Funnene

knytter seg til temaene relasjoner, sosial undervisning og samarbeid, der fokuset på å etablere trygge relasjoner kommer tydelig fram som et sentralt funn.

Flere informanter uttrykker trygghet som et nøkkelord i forbindelse med relasjonen mellom lærer og elev. To informanter sier:

Brev 9: Gi trygghet, gi oppmerksomhet, være bevisste på å se dem, gi positiv tilbakemelding, få tillit (...)

Brev 7: Det viktigste for meg er at jeg blir kjent med barnet, og har fokus på å bygge opp gode relasjoner. Da må vi prioritere å jobbe med dette. Jeg er opptatt av at barna må føle seg trygge og kunne ha tillit til meg.

En annen informant utdyper viktigheten av relasjonen lærer-elev og skriver:

Brev 1: Med slike barn er jeg spesielt opptatt av å vise dem at jeg ser dem og å etablere en relasjon til dem. På den måten håper jeg både å støtte dem, men også å danne grunnlag for å finne ut hva som skjuler seg bak denne adferden (...) Åpenhet om problemene i samtale med eleven er viktig, men igjen tror jeg at relasjonsbyggingen mellom lærer og elev er viktig. Disse elevene trenger ofte trygge rammer for å kunne utfolde seg og det kan jeg kun skape om eleven er trygg på meg.

Flere informanter understreker at det å være bevisst på å se eleven og være oppriktig interessert i å bli kjent med eleven, er viktig for å utvikle en relasjon preget av trygghet og tillitt. To av informantene uttrykker seg på denne måten:

Brev 2: Det er viktig å finne barnets interesseområder for å ha noe å snakke om, fortelle om, lese og skrive om. Da kan man også danne grupper av barn som har felles interesser. Det er viktig å bli sett og få gode opplevelser i trygge omgivelser.

Brev 7: Det å bli kjent med eleven og kunne få være med på å bidra til å styrke elevens selvbilde ved å være nysgjerrig på elevens interesser, ha fokus på det eleven er opptatt av og flink til er viktig for meg.

Fire informanter nevner bruk av små grupper som en mulig organisering for å legge til rette for utvikling av sosiale ferdigheter. To av disse knytter arbeidet i grupper sammen med følelsen av å mestre.

Brev 2: Barnet trenger mye oppmuntring, positive tilbakemeldinger, tilpassede, små og overkommelige mål som gir mestringsfølelse. Dersom barnet ikke vil delta i

aktiviteter, er det kanskje behov for å trene i par (læringspar) eller i små grupper på forhånd for å vite at det mestrer. Her må man gå sakte fram. Andre elever kan også være med og oppmuntre!

Brev 5: (...) legge til rette for gode opplevelser i mindre og trygge grupper, gjerne med deg selv som støttespiller, bygge opp positive erfaringer og mestring, øve under trygge forhold, vise at du er glad for å se dem, snakke dem opp for dem selv og gruppa.

To informanter nevner rollespill/dramatisering som en god måte å jobbe med utvikling av sosiale ferdigheter på. De skriver:

Brev 1: Om jeg er ganske sikker på at eleven ønsker å tørre å bli mer synlig i klassen eller i vennegjengen, kan vi øve på dette. Rollespill, enkle (men utfordrende for eleven) oppgaver og aktiviteter kan hjelpe, men dette må en vurdere nøye i hvert enkelt tilfelle.

Brev 6: Vi benytter klassemøter der vi prater om sosiale ferdigheter har dette på timeplanen 30 min hver fredag, vi dramatiserer for hverandre med frivillige, der vi lar elevene se ulike settinger som utfordrer/gir de rom til refleksjon over egen adferd.

Flere informanter påpeker at det er viktig å være åpen i samtale med eleven, for på den måten å best mulig kunne tilrettelegge for utvikling av sosiale ferdigheter. En av disse opplever at ved å øke elevens bevissthet omkring egen atferd, kan han/hun bli bedre kjent med elevens utfordringer, og på den måten tilpasse målsetningene etter elevens forutsetninger:

Brev 6: Når jeg har samtaler med eleven kan jeg forsiktig forklare hvordan elevens adferd påvirker andres syn på oss. Øke elevens egen bevissthet rundt egen adferd. «presse» eleven ut i fra egen forutsetning på de områdene de er utrygge på.

En annen av disse informantene er opptatt av åpenhet med eleven i forbindelse med presentasjoner i klassen:

Brev 3: Jeg prøver å skape trygghet ved at eleven blir sett og hørt og blir tatt på alvor. Er det presentasjon av et tema i klassen, blir denne eleven godt forberedt, og har også valg på om han/hun kan gjennomføre og evt. hvordan det skal gjøres.

Samarbeid er et tema som nevnes i seks av brevene. Flere av informantene er opptatt av viktigheten av samarbeid og dialog med foreldre/foresatte. To informanter sier:

Brev 8: Foreldresamarbeid viktig legge en god plan sammen.

Brev 2: Samarbeidet med foreldrene er svært viktig både faglig og sosialt. De blir ofte rådet til å invitere klassekamerater hjem for å bli bedre kjent når barnet er på sin egen arena. Etter hvert kan barnet også være på besøk hos andre, kanskje sammen med en av foreldrene de første gangene.

Kollegialt samarbeid og samarbeid på tvers av instanser nevnes i halvparten av brevene som omtaler samarbeid. Disse informantene er opptatt av å benytte seg av kollegaer og samarbeidspartneres kompetanse:

Brev 7: Jeg samarbeider tett med sosiallærer/spes.ped.veileder. Vi veileder kollegaer i hvordan trene sosiale ferdigheter, å gjennomføre jente- og guttemøter, skape gode læringsmiljøer i klassene, det å stå i relasjonen og ikke gi opp elever det kan i utgangspunktet være vanskelig å komme inn på.

Brev 1: Mistanke om mobbing, krever en helt annen taktikk. Om eleven selv ikke forteller, observerer vi som kollegium eleven over tid og setter inn tiltak om mobbing avsløres. Er det mistanke om overgrep må barnevernet kobles inn. Ulike psykiske lidelser må avdekkes av f.eks BUP og jeg må veiledes av dem i det videre arbeidet med barnet.

Kun en av informantene uttrykker et ønske om flere verktøy for å fremme elever som viser innagerende atferd. Informanten skriver:

Brev 6: Burde sikkert gjort mer og hatt flere verktøy for å fremme disse elevene.

Resultatene viser at mange av informantene opplever trygge lærer-elev relasjoner som viktig for utvikling av sosiale ferdigheter hos elever med innagerende atferd. Flere informanter uttrykker i den forbindelse at det er viktig å se eleven og å være oppriktig interessert i eleven. Videre nevnes ulike måter å jobbe med sosial undervisning på, deriblant smågruppeundervisning og rollespill hos flere informanter. Noen av informantene knytter dette til viktigheten av å oppleve mestringserfaringer. Flere informanter er opptatt av åpenhet i dialog med eleven, blant annet knyttet til situasjoner eller aktiviteter som kan oppleves som krevende for elever med innagerende atferd. Avslutningsvis nevnes samarbeid i flere av brevene. Både kollegialt samarbeid, foreldresamarbeid og samarbeid med andre instanser og blir berørt, der foreldresamarbeid ser ut til å være mest fremtredende.

I dette kapittelet har jeg presentert funnene fra den empiriske undersøkelsen min. De ulike funnene ble organisert etter temaene: beskrivelse av innagerende atferd, skolens utfordringer,

tilrettelegging for utvikling av et godt læringsmiljø og tilrettelegging for utvikling av sosiale ferdigheter. Innenfor hvert av temaene ble utvalgte tekstutdrag fra det empiriske materialet presentert. Sentrale temaer knyttet til beskrivelse av innagerende atferd er: stillhet, usynlighet og utrygghet. Når det gjelder skolens utfordringer utmerket temaene tid, tilnærming til eleven og lek/gruppearbeid seg. Innenfor tilrettelegging for utvikling av et godt læringsmiljø kom klasseledelse og klasse/skolemiljø fram som viktige temaer. Avslutningsvis viste temaene relasjoner, sosial undervisning og samarbeid seg som viktige for utvikling av sosiale ferdigheter.

5 ANALYSE OG DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg analysere resultatene fra empirien i lys av teori presentert i teorikapittelet, samt drøfte dette i lys av forskningsspørsmålene mine. Kapittelet deles i tre deler, der hver del er knyttet til hvert av forskningsspørsmålene.

5.1 Hva er innagerende atferd, og hvordan viser denne atferden seg i skolen?

5.1.1 Kjennetegn

Felles for informantenes beskrivelser av innagerende atferd er at denne atferden kjennetegner «de stille elevene». Dette begrepet rommer atferden til mange elever, da både elever med introvert personlighet, så vel som elever som viser innagerende atferd fordi de har det vanskelig, kan oppfattes som stille. Flere informanter bruker formuleringer som peker mot at det er eleven som *er* stille (eks. brev 8). Dette kan tyde på et fokus rettet mot individet, i større grad enn et fokus rettet mot individet som en del av miljøet. Kanskje er ikke disse formuleringene bevisste fra informantenes side, men de sier likevel noe om hvordan språklige formuleringer kan legge føringer på forståelsen vår, noe som igjen kan få konsekvenser for synet på ulike atferdsuttrykk i skolen. Lund tydeliggjør dette ved å poengtere at atferd ikke er statisk og uforanderlig, og at det derfor er mest hensiktsmessig å skille mellom individ og atferd i beskrivelser av atferdsuttrykk (Lund, 2012, s. 25).

5.1.2 Årsaksforklaringer

For å vite hva som ligger bak den stille atferden kan det være hensiktsmessig å se atferden som en del av de sosiale systemene disse elevene er en del av. Barn befinner seg i et kontinuerlig og gjensidig samspill med miljøet, der kvalitetene i de sosiale systemene påvirker barnets utvikling (Nordahl et. al, 2005, s. 57-60). Resultatet av dette samspillet kan komme til uttrykk gjennom stille atferd, men årsakene til atferdsuttrykket kan derfor være mange, noe som gjør denne gruppen elever heterogen, og på mange måter vanskelig å definere. Dette gjenspeiles også i brevene fra informantene, der samtlige informanter nevner flere årsaker til stille atferd og/eller skriver at årsakene kan være sammensatte.

Dette kan tyde på en forståelse preget av sirkularitet, framfor en lineær årsak- og virkningsforståelse. Bateson mente at dersom man kun retter fokus mot årsak-virkningsforhold vil viktig informasjon i systemene gå tapt (Bateson, 1972). I sosiale systemer bestående av objekter, attributter, relasjoner og omgivelser som sammen danner et system bestående av mikro-, meso-, ekso- og makrodimensjoner, er det sentralt å fokusere på

mønstrene som skapes og vedlikeholdes, heller enn isolerte årsak-virkningsforhold (Hermansen et. al., s. 53-55). I et systemisk perspektiv blir en ensidig årsak-virkningsforståelse derfor problematisk, da den gjensidige avhengigheten innad i systemene gjør det vanskelig å isolere deler av atferden og knytte den enten til årsak eller virkning.

Til tross for enigheten omkring sammensatte/ulike årsaker til stille atferd, er utrygghet årsaken som nevnes av flest informanter. Utrygghet ses i sammenheng med usikkerhet i flere av brevene (eks. brev 4 og 6). En av informantene tydeliggjør dette ved å uttrykke at utryggheten kan være et resultat av usikkerhet i settinger som oppleves ukomfortable (brev 6). Usikkerhet nevnes også som et uttrykk som ofte kommuniseres i Lunds beskrivelse av innagerende atferd (Lund, 2012, s. 27).

Den utviklingsøkologiske modellen sier at dersom barnet skal forstå sosiale årsakssammenhenger og mestre sosialt samspill, er det en forutsetning at mikrosystemet oppleves forutsigbart, og at barnet vet hva som er forventet av det. For at det skal være balanse i mikrosystemet er barnet avhengig av mesosystemforbindelser preget av variasjon og gjensidighet (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 54-57). Utrygghet og usikkerhet kan derfor forstås som et resultat av et økologisk system i ubalanse, som fører til at barnet føler seg utrygg og usikker. I så tilfelle er usikkerheten og utryggheten heller en konsekvens av, enn en årsak til atferden, noe som igjen tydeliggjør viktigheten av å forstå atferd som noe mer enn ensidige årsak- virkningsforhold.

5.1.3 Indre og ytre del av atferden

Fire av informantene opplever at elever som viser innagerende atferd lett kan forsvinne i mengden eller bli usynlige. Flere av disse informantene reflekterer omkring konsekvensene av dette, og påpeker at dette atferdsuttrykket trolig oppleves som mest utfordrende for eleven selv (eks. brev 5). Ut i fra dette kan det se ut til at disse informantene vektlegger både den ytre, så vel som den indre delen av atferden når de skal beskrive innagerende atferd. Dette samsvarer med Lunds definisjon av innagerende atferd, der den ytre og indre delen av atferden påvirkes av hverandre, og sammen danner et bilde av atferdsuttrykket (Lund, 2012, s. 27).

En slik forståelse av innagerende atferd kan også ses i lys av det systemteoretiske perspektivet som vektlegger individet og miljøets gjensidige påvirkning og avhengighet (Nordahl et. al., 2005, s. 57-60). Det er ikke tilstrekkelig å forstå atferdsuttrykket kun i lys av den ytre atferden barnet viser. Man vil i så tilfelle gå glipp av mye viktig informasjon om atferden, da

man kun ser på en liten del av et helt puslespill som sammen danner de sosiale systemene som barnet er en del av.

De sosiale systemene barnet er en del av kan forstås som et sett russiske «babusjkadukker» (Bronfenbrenner, 1981). Handlinger og fenomener innenfor de ulike dimensjonene kan forstås forskjellig avhengig av vår kontekstuelle referanseramme. Konteksten hjelper oss å gi hendelser og handlinger mening. Samme hendelse kan derfor oppleves ulikt fra person til person (Bateson, 1972, s. 245-248). Det vil derfor være individuelle forskjeller i hva vi legger i de ulike atferdsuttrykkene. De ulike informantene vil derfor kunne tolke innagerende atferdsuttrykk på ulike måter avhengig av sin kontekstuelle referanseramme. Kanskje kan dette være noe av årsaken til at informantenes beskrivelser av innagerende atferd vektlegger den indre og den ytre delen av atferden noe ulikt. Samtidig er det også viktig å huske på at det finnes forholdsvis lite litteratur om innagerende atferd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Paulsen, Bru & Murberg, 2006; Rubin, Burgess & Kennedy, 2003), og at det derfor trolig er ulikt hvor mye teori-forskningsrelatert kunnskap de ulike informantene har om innagerende atferd.

I denne delen av drøftingskapittelet har jeg ved hjelp av empiri fra brevene og teori fra teorikapittelet drøftet hva innagerende atferd er. Jeg har sett på ulike forklaringer av atferden og hvordan språkbruk kan definere atferd. Videre har jeg sett på årsak-virkningsforhold, indre og ytre del av atferden, og hvordan hver enkelt sin kontekstuelle referanseramme får konsekvenser for hvordan vi forstår innagerende atferd.

5.2 Hvilke utfordringer opplever skolen i møte med barn som viser innagerende atferd?

5.2.1 Mangel på tid

Resultatene fra brevene er tydelige på hva informantene opplever som den største utfordringen i møte med innagerende atferd, nemlig mangel på tid. For flere av informantene handler dette om at de opplever det som tidkrevende å opparbeide en relasjon til barn som viser denne typen atferd. Dette stemmer overens med Lunds forskning som viser at det kan ta lang tid før elever som viser innagerende atferd føler seg trygge på å snakke, og at dette kan oppleves strevsomt og tidkrevende for læreren (Lund, 2012, s. 105). Samtidig som relasjonsbyggingen er tidkrevende, er den innagerende atferden ikke særlig synlig for omgivelsene (Lund, 2004, s. 19). Det vil trolig derfor være andre elever som viser atferd som er mer problematisk for omgivelsene, noe som kanskje kan være noe av årsaken til at flere av

informantene opplever at disse elevene har lett for å bli usynlige, og at det er vanskelig å vie nok oppmerksomhet til dem. Samtidig vet vi at innagerende atferd kan være svært problematisk for eleven selv (Lund, 2004, s. 19), og at mange lærere tar denne atferden på alvor (Arbeau et. al., 2010).

5.2.2 Usynlig i klassen

Flere av informantene ga som kjent uttrykk for at elever som viser innagerende atferd lett kan bli usynlige i klassen. I dialog med eleven kan læreren hjelpe eleven å bli mer synlig for seg selv og andre (Lund, 2004, s. 98-102). Flere av mine informanter synes det kan være vanskelig å vite hvordan de skal tilnærme seg/komme i dialog med elever som viser innagerende atferd (brev 3 og 4).

Lunds forskning viser at elever med innagerende atferd ønsker at de voksne ikke gir opp, selv om det kan være både utfordrende og tidkrevende å komme i dialog med dem (Lund, 2012, s. 105). I den sammenhengen er hun opptatt av å finne ut om det finnes noen voksne på skolen som eleven føler seg sett av, og som de andre som jobber med eleven kan lære av (Lund, 2004, s. 123). En slik holdning til relasjonsarbeid vil i lys av den utviklingsøkologiske modellen innebære at man tar utgangspunkt i kvalitetene i relasjonene i barnets mikrosystem, og bruker disse som utgangspunkt for arbeidet med nye relasjoner. På den måten vil mikrosystemet oppleves mer forutsigbart for barnet, noe som fører til en god tilpasning mellom barn og økosystem. Når det eksisterer en god tilpasning mellom barn og økosystem får barnet dekket de grunnleggende behovene sine, samtidig som det får gode muligheter til utvikling (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 54-55).

5.2.3 Synliggjøring av eleven

Elever som oppleves som usynlige og vanskelige å komme i dialog med kan også gjøres mer synlige ved hjelp av anerkjennende kommunikasjon (Lund, 2012, s. 105). En av informantene uttrykker at elever med innagerende atferd kan svare at alt er bra, og at det derfor oppleves vanskelig å bli kjent med slike elever (brev 4). I en slik sammenheng vil det være viktig at den voksne evner og ønsker å ta barnets perspektiv. Samtidig må den voksne godta at han/hun ikke kan forstå barnet fullt ut (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49-51). Dette kan ses i sammenheng med barnet som prosessor og kontekstens betydning for kommunikasjonen. Barn som prosessor har ulike forventninger og fortolker verden på ulike måter (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 20-21). Barnet vil til enhver tid se verden i lys av sin kontekstuelle referanseramme på samme måte som informanten gjør det samme. Derfor vil ulike situasjoner, handlinger og hendelser forstås ulikt.

Kanskje handler det derfor ikke bare om å godta at man ikke kan forstå eleven fullt ut, men også om å være bevisst kontekstens betydning i møte med eleven. Gjennom anerkjennende kommunikasjon kan teknikker som bruk av undrespørsmål, metaspørsmål og speiling åpne opp for at eleven kan se seg selv utenfra og bli tydeligere for seg selv, samtidig som eleven føler seg sett og anerkjent som en viktig del av klassen (Lund, 2012, s. 105-106).

Barn som stimulus påvirker omgivelsene sine, og mottar ulik respons på utseende og atferd, ettersom i hvor stor grad atferden passer med idealene i samfunnet (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 18-19). Som nevnt i begrepsavklaringen har samfunnsutviklingen stor påvirkning på atferd- og personlighetsidealene i samfunnet (Chen & Santo, 2016). Det å være blid og tilpasningsdyktig forstås ofte som et ideal, i motsetning til det å være tilbaketrukket. Barn som passer idealene for utseende og atferd blir møtt med positive holdninger og anerkjennelse fra omgivelsene (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 19-20) Alle mennesker har behov for anerkjennelse for å kunne utvikle seg (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49), og kanskje er det derfor spesielt viktig å være bevisst viktigheten av anerkjennelse i møte med barn som er stille og tilbaketrukne, og derfor trolig ikke opplever følelsen av anerkjennelse like ofte som barn som passer samfunnets idealer.

5.2.4 Når tiltakene ikke fungerer

Samtidig er det viktig å være bevisst at det ikke er sikkert eleven åpner seg, selv om man har fokus på anerkjennelse i møte med eleven, og det kan godt hende man blir avvist. Det er derfor viktig at de voksne som jobber med eleven ikke gir opp, men er åpen for dialog og evner å reflektere over egen tilnærming (Lund, 2004, s. 101-102). Da brevene fra informantene peker på tidspress som en hovedutfordring, kan dette skyldes at å se disse elevene bortprioriteres til fordel for elever som aktivt krever oppmerksomhet. På en annen side kan det også skyldes manglende kunnskap om innagerende atferd, noe som igjen kan ses i sammenheng med at det er gjort lite forskning på området, men tidspresset kan også forstås som et resultat av gjentatte forsøk på å komme i dialog med eleven, noe som er krevende både i form av tid og innsats. Selv om elever som viser innagerende atferd viser noen av de samme atferdstrekkene, er disse elevene også forskjellige og befinner seg i ulike sosiale systemer. Samspillet mellom individ og miljø er komplekst og sammensatt, noe som forklarer hvorfor det ikke finnes en tilnærming som fungerer for alle elever med innagerende atferd.

5.2.5 Utenforskap i sosiale settinger

En annen utfordring som nevnes av flere informanter er knyttet til at elever som viser innagerende atferd lett havner utenfor i lek og gruppearbeid. Utfordringen knyttet til tid eies

av de voksne på skolen, mens utfordringen knyttet til elever som lett havner utenfor ikke bare er en utfordring for de voksne, men også for disse elevene selv. Vennskap og tilhørighet er svært viktig for barns utvikling av egen identitet. Elever som viser innagerende atferd blir sjelden valgt, spurt eller invitert med på noe først, noe som gjør disse barna mer sårbare enn andre elever (Lund, 2004, s. 108-109). Forskning viser også at elever som viser innagerende atferd opplever mindre støtte fra medelever enn hva andre barn gjør (Rubin et. al., 2006).

På den ene siden kan dette kanskje skyldes medelevers usikkerhet i møte med et innagerende atferdsuttrykk: «Vil han bli spurt om å leke sammen, eller vil han helst være for seg selv?». På den andre siden kan også de innagerende vanskene være så utfordrende og krevende for eleven at han/hun trekker seg unna medelevene sine (Rubin et. al., 2006). Dette stemmer godt overens med informantene av brev 3 sine utfordringer, som opplever at terskelen for deltakelse i felles aktiviteter blir for høy for elever som viser innagerende atferd. Informanten av brev 5 uttrykker en opplevelse av at elever med innagerende atferd legger mer merke til de gangene de mislykkes enn de gangene de lykkes, noe som også kan få konsekvenser for deltakelse i felles aktiviteter.

5.2.6 Lav mestringstro

Barn kan forstås som kompetente aktører som er bevisst egne forutsetninger, og er fleksible i forbindelse innfrielse av forventninger fra miljøet. Følelsen av mestring øker kompetansen og gjør det lettere å oppsøke miljøer som bekrefter kompetansen. Samtidig vet vi også at klasse- og skolemiljøene er miljøer barna ikke kan velge bort. Opplever ikke barnet mestring og anerkjennelse fra disse miljøene, må barnet likevel forholde seg til disse miljøenes krav og forventninger (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 21-22). I et systemteoretisk perspektiv vil det i så måte være sentralt å se på samspillet mellom barnet og miljøet. Hvordan kan vi bedre ruste eleven til å møte skolemiljøets forventninger? Og hvordan kan vi tilpasse krav og forventninger slik at de oppleves overkommelige for eleven?

Forskning viser at man ofte finner en sammenheng mellom lav mestringstro og stille atferd (Caprara, 2003; Connolly, 1989). Fokus på å øke mestringstroen er derfor svært viktig i arbeid med barn som viser innagerende atferd. Bandura (1986; 1995), sier at motivasjonen vår øker dersom vi tror vi skal mestre oppgaven vi står ovenfor, og at den viktigste kilden for å øke troen på egen mestring er gjennom mestringserfaringer.

Et mulig tiltak for å legge til rette for følelsen av å mestre og å bli anerkjent av klasse/skolemiljøet, handler om lærerens fokus på å se eleven. Det finnes ingen fasit på hvordan man skal

se eleven, da det vil handle om ulike tiltak/tilrettelegginger i ulike settinger og med ulike barn. Felles er likevel forutsetningen om god dialog med eleven (Lund, 2004, s. 98-102). I dialog med eleven kan læreren og eleven sammen diskutere elevens utfordringer, og eventuelle tiltak i forbindelse med dette. Informant 3 uttrykker at han/hun forbereder elever som viser innagerende atferd før presentasjoner i klassen, og gir elevene valg i forbindelse med gjennomføring av presentasjonen. Å forberede eleven på forhånd er et tiltak som også kan brukes i fellesaktiviteter som gruppearbeid eller felles leker. Det kan gjøre at eleven føler seg tatt på alvor samtidig som han/hun får vite hvilke forventninger som stilles.

Samtidig er også sosial overtalelse gjennom tilrettelegging for gjennomføring av oppgaven, blant kildene til økt mestringstro (Bandura, 1995, s. 4). På den måten blir det balanse i mikrosystemet og sannsynligheten for mestring øker. Andre måter å tilrettelegge for mestring og anerkjennelse i gruppearbeid, kan være at læreren skryter av elevens arbeid foran klassen (Lund, 2004, s. 100), slik at både eleven selv og medelevene bli bevisst elevens sterke sider. Her benytter man seg også av to viktige kilder til mestringstro, nemlig mestringserfaringer og sosial overtalelse (Bandura, 1986; 1995).

5.2.7 Viktigheten av et trygt læringsmiljø

Utfordringen knyttet til at barn som viser innagerende atferd ofte havner utenfor i lek- og gruppearbeid kan også ses i sammenheng med resultatene fra brevene som omhandler læringsmiljøet. Flere informanter er opptatt av god og trygg klasseledelse, slik at elevene vet hvordan de skal oppføre seg i ulike situasjoner (eks. brev 2 og 4). En annen informant peker på en målsetning om et aksepterende klassemiljø (brev 1). Dette stemmer overens med hva Lund sier om et godt læringsmiljø. Hun viser også til viktigheten av tydelige forventninger til atferd, og en lærer som ikke godtar atferd som bryter med disse (Lund, 2004, s. 110).

Da vi vet at den mest alvorlige risikofaktoren for emosjonelt sårbare barn trolig er mobbing og utestengelse (Bru 2011, s. 20), og at mobbing er med på å forsterke innagerende atferd (Lund, 2012, s. 114), blir tydelige forventninger til atferd et svært viktig fokusområde for læreren. Dette samsvarer også med forståelsen av barn som prosessor som justerer atferden sin gjennom å observere andres reaksjoner på egen atferd (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 20-21). Lund er i likhet med informanten i brev 1, også opptatt av et aksepterende klassemiljø der elevene bryr seg om hverandre, og der det er lov til å være forskjellige (Lund, 2004, s. 109-110). Ved hjelp av fokus på et godt og trygt læringsmiljø kan læreren være med på å fremme gode relasjoner mellom elevene, noe som kan gjøre deltakelse i fellesaktiviteter mindre skremmende for elever som viser innagerende atferd.

I denne delen av drøftingskapittelet har jeg ved hjelp av empiri fra brevene og teori fra teorikapittelet drøftet utfordringene informantene mine opplever i møte med elever som viser innagerende atferd. Jeg har drøftet utfordringer knyttet til tidspress, og informantenes opplevelse av at elever som viser innagerende atferd har lett for å bli usynlige og er vanskelige å få i dialog. Videre har jeg i lys av systemteoretiske teorier drøftet mulige tilnærminger for å gjøre elever med innagerende atferd mer synlig for seg selv og andre. Deretter har jeg sett på utfordringen knyttet til opplevelsen av at elever som viser innagerende atferd har lett for å havne utenfor i lek og gruppearbeid, og med et systemteoretisk blikk drøftet tiltak som kan gjøre terskelen for deltakelse i slike fellesaktiviteter lavere.

5.3 Hvordan legger skolen til rette for utvikling av sosiale ferdigheter i sitt arbeid med barn som viser innagerende atferd?

5.3.1 Trygge lærer-elev relasjoner

Resultatene fra brevene viser at trygge lærer-elev relasjoner er viktig for at skolen skal kunne legge til rette for utvikling av sosiale ferdigheter i sitt arbeid med barn som viser innagerende atferd. Trygghetsbegrepet kan ses i sammenheng med resultatene knyttet til forståelsen av innagerende atferd. Der nevnes utrygghet som en årsak til innagerende atferd hos nesten samtlige av informantene. Det kan derfor se ut til at til tross for at flere av informantene opplever at elever som viser innagerende atferd lett kan bli usynlige og er utfordrende å komme i dialog med (eks. brev 3 og 4), er arbeid med lærer-elev relasjoner noe de opplever som svært viktig i sitt arbeid med barn som viser innagerende atferd. Dette stemmer overens med forskning på lærer-elev relasjonen som viser at relasjonen med læreren har stor betydning for elevenes sosiale, emosjonelle og akademiske utvikling tidlig i barndommen (Arbeau et. al., 2010). På samme måte synliggjør også Batesons forståelse av kommunikasjon relasjonenes viktighet. Menneskenes individuelle egenskaper blir tilsidesatt, ettersom det er i det sosiale samspillet mellom mennesker i relasjon vi best kan lære oss å forstå mennesker (Bateson, 2002, s. 178-180).

5.3.2 Forutsigbarhet

Som nevnt tidligere i dette kapitlet kan utrygghet forstås som et resultat av et mikrosystem i ubalanse. Relasjoner preget av trygghet vil derimot kunne bidra til balanse i mikrosystemet. For at barnet skal oppleve lærer-elev relasjonen som en trygg og tillitsfull relasjon, må mikrosystemet oppleves forutsigbart for barnet. Barnet som prosessor justerer atferden sin etter respons fra omgivelsene, og det er derfor viktig at barnet opplever reaksjonene på

atferden sin som forutsigbar, slik at det vet hva som forventes av det. Barn forstår ikke umiddelbart den sosiale situasjonen de er en del av, slik at de er avhengig av responsen fra omgivelsene for å kunne utvikle egen kompetanse og justere egne forventinger (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 20-21).

Dette tydeliggjør viktigheten av samarbeid mellom de voksne på skolen. Dersom de voksne har en felles holdning til relasjonsarbeid vil barnet oppleve forutsigbarhet, noe som kan bidra til å styrke elevens følelse av trygge og meningsfulle lærer-elev relasjoner. Samtidig tror jeg det er viktig å huske på at skolen som institusjon består av flere voksne enn pedagogene, og at det derfor vil være hensiktsmessig at samarbeidet også omfatter andre voksne på skolen, deriblant assistenter og SFO-personale.

5.3.3 Samarbeid

Mange av informantene mine ser også viktigheten av samarbeid som et sentralt område for å best mulig kunne legge til rette for utvikling av sosiale ferdigheter hos elever som viser innagerende atferd. Kollegialt samarbeid og samarbeid på tvers av instanser nevnes derimot kun i tre av brevene fra mine informanter. Informantene av disse brevene er opptatt av å utnytte kompetansen som finnes i kollegiet og i møte med andre instanser. Dette kan tyde på en holdning til samarbeid som har eleven i fokus, der man er opptatt av å lete etter ressurspersoner som har kompetanse på området, eller nøkkelpersoner som eleven føler seg sett av. Dette samsvarer også med det Lund uttrykker at er sentralt i samarbeid som omhandler elever som viser innagerende atferd, nemlig viktigheten av et felles fokus der alle parter anerkjenner hverandre og har barnets beste for øyet (Lund, 2012, s. 138-140).

Foreldresamarbeid nevnes som et sentralt punkt i forbindelse med tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse i mange av brevene fra informantene. Samarbeid mellom skole og hjem er en svært viktig mesosystemforbindelse i barns utviklingsøkologiske system. Dersom denne forbindelsen er preget av samarbeid og gjensidig respekt, virker den utviklingsfremmende for barnet. Også her er forutsigbarhet og tydelige forventninger viktige stikkord. Når forbindelsen mellom skole og hjem er god, reduseres risikoen for motstridende påvirkning og det blir lettere for barnet å vite hva som forventes av det (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 56-57).

Samtidig kan man også her dra nytte av hverandres kunnskaper og erfaringer i relasjon til barnet. Skolen og foreldrene ser barnet i ulike settinger og på ulike arenaer. Til tross for ulikhetene henger hele barnets utviklingsøkologiske system sammen, og det vil derfor alltid være gjensidige påvirkninger mellom de ulike arenaene (Bronfenbrenner, 1981). For på best mulig måte å danne seg et helhetsbilde av barnets utfordringer, blir det derfor helt sentralt å se

de ulike arenaene i mikrosystemet som en del av et gjensidig samspill, og dra nytte av flest mulig av ressursene som finnes i barnets utviklingsøkologiske system.

5.3.4 Selvhevdelse

Barn som viser innagerende atferd vurderer gjerne egen sosial kompetanse som lav (Scott 2005). Til tross for dette viser forskning at disse barna har like gode sosiale ferdigheter som sine jevnaldrende (Henderson 2002). Samtidig vet vi at barn med innagerende vansker ofte viser seg å ha manglende selvhevdelsesferdigheter (Ogden 1995, s. 120). Ut i fra dette kan det se ut til at elever som viser innagerende atferd har like gode sosiale ferdigheter som sine jevnaldrende innenfor ferdighetsdimensjonene som fremhever kollektive verdier, men at å fremme individuelle verdier oppleves spesielt krevende for disse elevene.

Dette kan også ses i lys av utfordringene informantene møter knyttet til elever som viser innagerende atferd. At disse elevene kan oppleves som lite synlige/usynlige og at de har lett for å havne utenfor i lek og gruppearbeid, kan ses i sammenheng med vansker med å hevde individuelle verdier. Samtidig er det også her viktig å være bevisst barnets komplekse og sammensatte sosiale systemer, slik at det vil være lite hensiktsmessig å forstå informantenes utfordringer som utelukkende et resultat av elevenes manglende selvhevdelsesferdigheter. Gjennom en systemisk kommunikasjonsforståelse preget av sirkularitet, gjør den gjensidige avhengigheten innad i systemene årsak-virkningsforhold lite hensiktsmessig (Hermansen et. al., s. 53-55). Det vil derimot være interessant å se på hvilke mønstre som skapes og vedlikeholdes av deltakerne i barnets sosiale systemer. For skolen blir det derfor viktig å se på hvordan de kan bidra til å styrke elevens selvhevdelsesferdigheter, og legge til rette for at eleven opplever mestring i selvhevdelsessituasjoner.

5.3.5 Mestringserfaringer

Flere informanter er opptatt av å legge til rette for gode opplevelser under trygge rammer i sitt arbeid med å tilrettelegge for utvikling av sosiale ferdigheter (eks. brev 2 og 5). Som nevnt i delen av drøftingskapitlet som omhandler utfordringer, viser forskning at det ofte er sammenheng mellom liten tro på egen mestring i sosiale situasjoner og stille atferd (Caprara et. al., 2003; Connolly, 1989). Dette stemmer derfor godt overens med disse barnas manglende tro på egen sosial kompetanse (Scott 2005). For å legge til rette for gode opplevelser for disse barna vil det derfor være sentralt å øke troen deres på egen mestring. Her er som kjent mestringserfaringer et viktig stikkord (Bandura, 1986; 1995). Her kan også bruken av langsomhet og tenkepauser i undervisningen være sentralt, ved at man gjennom

langsomhet i undervisningen legger til rette for økt deltakelse i klasseromsaktiviteter, noe som videre kan føre til mestringserfaringer (Sæteren, 2019, s. 75-76).

To av mine informanter peker på arbeid i mindre grupper som en god arbeidsmåte for å legge til rette for mestringsopplevelser i forbindelse med sosiale ferdigheter (brev 2 og 5). Andre informanter nevner rollespill som en mulig arbeidsmåte for å jobbe med utvikling av sosiale ferdigheter (brev 1 og 6). Dette samsvarer med Lund som nevner bruk av rollespill, gjerne i mindre grupper, som en god måte å jobbe med sosial læring på (Lund, 2004, s. 110-111). Gjennom bruk av rollespill i klassen blir elevene bevisst sin egen rolle, og utvikler samtidig forståelse for hverandre (Lund, 2012, s. 119-120). Samtidig vet vi at jo tidligere vi oppdager og setter i gang tiltak i forhold til sårbare grupper, desto større er muligheten for å sikre god sosial, emosjonell og faglig utvikling (Severson et. al., 2007). Med dette i bakhodet kan bruken av rollespill være en god måte for læreren å bli bedre kjent med de sosiale prosessene i klassen. Læreren kan danne seg et bilde av hvilke komplementære og symmetriske relasjoner som befinner seg i klassen, og hvordan disse påvirker hverandre, og på den måten danne et godt utgangspunkt for kartlegging.

5.3.6 Sosial undervisning

Læreren kan også undervise i sosiale ferdigheter på samme måte som vedkommende underviser i andre fag som bygger på bestemte ferdigheter. Mye tyder på at fokus på sosial læring ikke bare er med på å styrke elevenes sosiale ferdigheter, men også er en forutsetning for at undervisningen i de øvrige fagene og temaene skal fungere på en god måte (Ogden, 2015, s. 259-260), noe som er blant flere gode grunner til å prioritere arbeid med sosiale ferdigheter. Informanten av brev 6 forteller at det i hans/hennes klasse prates om sosiale ferdigheter 30 min hver uke, og at det i disse øktene brukes dramatisering med frivillige. En slik timeplanfestet økt, kan være svært hensiktsmessig for utvikling av sosiale ferdigheter, og kan med fordel utvides til en time hver uke (Ogden, 2015, s. 259).

Rollespill/dramatisering kan også brukes i grupper av elever med innagerende atferd. Her kan man ta utgangspunkt i en av elevenes utfordringer og lage et rollespill basert på dette. Eleven kan selv velge om han/hun ønsker å spille egen rolle, eller om en av de andre elevene i gruppen skal ta rollen (Lund, 2004, s. 112-114). Dersom eleven selv tar rollen, blir eleven mer bevisst egen atferd, og kan også være med på å spille ut hvordan eleven selv skulle ønske at situasjonen var. På den måten kan eleven bli bevisst egne mestringsstrategier og få hjelp til å justere disse, slik at sjansene for mestringserfaringer øker. Dersom eleven ikke selv ønsker å ta rollen, kan eleven få trening i å se seg selv utenifra. Samtidig kan vikarierende erfaringer

være med på å øke elevens tro på egen mestring (Bandura, 1986; 1995). Videre kan rollespillet bidra til at de andre deltakerne opplever å kjenne seg igjen, og dermed føle seg mindre alene med sine utfordringer (Lund, 2004, s. 112-114).

For at slike rollespill skal fungere på en god måte, er det først og fremst avgjørende at lederen av gruppen lytter til gruppens behov og ønsker, men det er også viktig at kunnskapen og erfaringene fra gruppen videreføres til klassesituasjoner (Lund, 2004, s. 110-111). Skolen som arena i elevenes mikrosystem omfatter ulike situasjoner og settinger, slik at det er viktig at elevene opplever at de nye erfaringene de har med seg har overføringsverdi til andre situasjoner på skolen. Det kan også være hensiktsmessig at foreldrene får komme med innspill. Et godt samarbeid mellom skole og hjem preget av respekt og anerkjennelse, er som kjent en viktig mesosystemforbindelse som skaper trygghet og legger til rette for utvikling i elevens utviklingsøkologiske system (Klefbeck & Ogden, 2003, s. 56-57).

5.3.7 Å ville se eleven

Felles for tilretteleggingene i forbindelse med utvikling av sosiale ferdigheter hos elever som viser innagerende atferd, er at de forutsetter et ønske om å se eleven og bli kjent med hva som skjuler seg bak den innagerende atferden. Flere av mine informanter er opptatt av å være oppriktig interessert i eleven, og det eleven er opptatt av og flink til (eks. brev 2 og 7). Lærer og elev befinner seg i en komplementær relasjon, basert på et asymmetrisk forhold, noe som gjør viktigheten av fokus på likeverd i relasjonen svært sentralt. Ved at læreren har fokus på å snakke med eleven og ikke til eleven, åpnes mulighetene for dialog (Lund, 2004, s. 103-104), noe som er avgjørende for etablering av en trygg relasjon mellom lærer og elev, gode samarbeid med eleven i fokus og vellykkede arbeidsmåter som legger til rette for økt mestringstro.

I drøftingen av dette forskningsspørsmålet har jeg ved hjelp av empiri fra brevene og teori fra teorikapittelet drøftet viktigheten av følgende faktorer, for tilrettelegging for utvikling av sosiale ferdigheter hos elever som viser innagerende atferd: trygge og forutsigbare relasjoner, samarbeid med foreldre og kolleger, og arbeidsmåter og organisering i forbindelse med sosial læring. De ulike tiltakene er drøftet i lys av et systemteoretisk perspektiv, med fokus på utviklingsøkologiens muligheter og begrensinger, samt en systemisk kommunikasjonsforståelse med fokus på relasjonenes betydning i kommunikasjon med andre.

6 AVSLUTNING

Målet med denne oppgaven har vært å belyse temaet innagerende atferd gjennom å svare på problemstillingen: *Hvordan kan skolen tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd?* For å svare på problemstillingen har jeg drøftet forskningsspørsmålene mine i lys av oppgavens teoretiske grunnlag. Resultatene tyder på at innagerende atferd er sammensatt atferd, som best kan forstås ved å se på de sosiale systemene som eleven er en del av. Informantene er tydelige på at mangel på tid er en stor utfordring i møte med innagerende atferd, da det oppleves utfordrende og tidkrevende å bli kjent med elever med innagerende atferd, noe som stemmer godt overens med tidligere forskning (Lund, 2012, s. 105). Samtidig som relasjonsbyggingen oppleves som krevende, er en trygg relasjon mellom lærer og elev et svært viktig grunnlag for å kunne tilrettelegge for utvikling av sosiale ferdigheter (Arbeau et. al., 2010).

Informantene viser også til utfordringer knyttet til at elever med innagerende atferd har lett for å bli usynlige, og å havne utenfor i lek og gruppearbeid. Disse utfordringene kan ses i sammenheng med forskning på elever med innagerende atferds sosiale kompetanse, som tyder på at å hevde individuelle verdier er særlig utfordrende for elever som viser innagerende atferd (Ogden 1995, s. 120).

Empiri fra brevene og teori fra teorikapittelet viser at gruppearbeid og rollespill kan være gode arbeidsmåter for å utvikle økt mestringstro knyttet til egen sosial kompetanse, og på den måten bli mer synlig for seg selv og andre. Her tydeliggjøres også viktigheten av å prioritere arbeidet med å bygge gode relasjoner, da tiltakene knyttet til å gjøre eleven mer synlig for seg selv og andre, forutsetter at man går i dialog med eleven med en innstilling om ikke å gi opp, selv om etableringen av en god og trygg lærer-elev relasjon tar tid (Lund, 2004, s. 99-101). I denne prosessen er det hensiktsmessig å utnytte ressursene som finnes i elevens sosiale systemer, deriblant foreldre og/eller andre voksne som eleven føler seg sett av. Samtidig tror jeg det er avgjørende at lærerne evner og prioriterer å reflektere over seg selv utenfra. På den måten forstår de seg selv som en aktør i elevens sosiale systemer, og er åpen for å bli kjent med hvordan eleven oppfatter deres tilnærminger (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 33).

Denne empiriske undersøkelsen viser at det er liten tvil om hvem som er den viktigste samarbeidspartneren for skolen i arbeidet med å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd, det er eleven selv. Til tross for at det er

tidkrevende å etablere en relasjon preget av trygghet og tillitt med disse elevene, ser det ut til å være svært viktig for å kunne legge til rette for utvikling av sosial kompetanse. For videre forskning ville det derfor være interessant å se nærmere på informantenes relasjonskompetanse, og hvordan de bruker denne kompetansen i møte med elever med innagerende atferd. Det kunne også vært interessant og utvidet det empiriske materiale med oppfølgingsintervjuer eller observasjoner, slik at man får et mer helhetlig bilde. Uansett tror jeg det er viktig at forskning på innagerende atferd prioriteres i tiden framover, slik at vi kan sørge for at flest mulig elever opplever å bli sett og tatt på alvor, og på den måten også få gode muligheter for videreutvikling av sosial kompetanse.

Avslutningsvis vil jeg dele en historie fra en av informantene mine som tydeliggjør viktigheten av å stå i relasjonen med disse barna, til tross for at det kan oppleves som utfordrende og tidkrevende:

Når jeg nå tenker tilbake, husker jeg godt det året jeg satt mye under pulten sammen med den utrygge gutten som hadde kommet flyttende. Han hadde hetta godt nedover øynene og trengte mange uker på å komme seg opp på stolen. Etter hvert arbeidet han vekselvis i liten gruppe og i klassen med assistent.

Da han hadde gått et år på ungdomsskolen, kom han gledesstrålende og stolt inn på kontoret mitt, satte seg ned og sang gangesangen han hadde lært i 5.klasse.

7 REFERANSER

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J. & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development, 34*(3), s. 259-269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Aunaas, L. (2018). *Introverte barn i barnehage, skole og SFO: Vil du ikke være med å leke?* Oslo: Kommuneforlaget
- Bakken, A. (2017). *Ung data 2017: nasjonale resultater* (NOVA rapport 10/2017). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* (Prentice hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A. Bandura (red.), *Self-efficacy in Changing Societies* (s. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Northvale, N.J.: Jason Aronson
- Bateson, G. (2002). *Mind and nature: A necessary unity* (Advances in systems theory, complexity and the human sciences). Cresskill, N.J: Hampton Press
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), s. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2012). *Kvalitative metoder – Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bronfenbrenner, U. (1981) *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press

- Brown, I., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(8), s. 900-908. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.36.8.900>
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K. & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.) *Psykisk helse i skolen* (s.70-87). Oslo: Universitetsforlaget
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (5. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5. utg.). Oxford: Oxford University Press
- Cain, S., & Lund, B. (2013). *Stille: Introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. Oslo: Pax forlag
- Caprara, G. V., Steca, P., Cervone, D. & Artisticco, D. (2003). The contribution of self-efficacy beliefs to dispositional shyness: on social-cognitive systems and the development of personality dispositions. *Journal of Personality*, 71(6), s. 943-970. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106003>
- Cheah, C.S.L, Nelson, L.J. & Rubin, K.H. (2001). Non-Social Play as a Risk Factor in Social and Emotional Development. I A. Goncu & E. Klein (red.), *Children in play, story, and school*, (s. 39-71). New York: Guilford Press
- Chen, B.B. & Santo, J.B. (2016). The relationships between shyness and unsociability and peer difficulties: The moderating role of insecure attachment. *International Journal of Behavioral Development*, 40(4), s. 346-358. <https://doi.org/10.1177/0165025415587726>
- Chess, S & Thomas, A. (1996). *Temperament: Theory and practice*.. New York: Brunner/Mazel

- Çivitci, N. (2010). Social comparison and shyness in adolescents. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 10(38), s. 90-107. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/287227817_Social_Comparison_and_Shyness_in_Adolescents
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), s. 258-269. <http://dx.doi.org/10.1037/h0079809>
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), s. 939-951. <http://dx.doi.org/10.1037/a0024551>
- Dill, E. J., Vernberg, E. M., Fonagy, P., Twemlow, S. W., & Gamm, B. K. (2004). Negative affect in victimized children: The roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), s. 159–173. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000019768.31348.81>
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. (2000). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (Portalserien). Oslo: Abstrakt forlag
- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System—Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22(1), s. 157-166. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018124>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, California: SAGE Publications

- Harris, J. (2002). The Correspondence Method as a Data-Gathering Technique in Qualitative Enquiry. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(4), s. 1-9.
<https://doi.org/10.1177/160940690200100401>
- Henderson, L. (2002). Fearfulness predicts self-blame and shame in shyness. *Personality and Individual Differences*, 32(1), s. 79-93. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00007-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00007-1)
- Henderson, L., Gilbert, P. & Zimbardo, P. (2014). Shyness, Social Anxiety, and Social Phobia. I Hofmann, S. G. & Dibartolo, P. M. (Red.), *Social Anxiety: Clinical, Developmental, and Social Perspectives* (3. utg., s. 95-115) Cambridge: Academic Press Inc
- Henriksen, R.E. & Murberg, T.A. (2009). Shyness as a Risk-Factor for Somatic Complaints Among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 30(2), s. 148-162.
<https://doi.org/10.1177/0143034309104149>
- Hermansen, M., Løw, O. & Petersen, V. (2013). *Kommunikation og samarbejde: i professionelle relationer* (3. utg.) København: Akademisk Forlag
- Israel, M. (2015). *Research Ethics and Integrity for Social Scientists: Beyond Regulatory Compliance* (2. utg.) <https://dx.doi.org/10.4135/9781473910096>
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.) Oslo: Abstrakt forlag
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Veiden, P. (2006). *Å forstå samfunnsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. (2011) Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjordemaal & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg., s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk

- Larsen, A. K. (2007) *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lincoln, Y. S & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, California: SAGE Publications
- Lund, I. (2004) *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Murberg, T.A. & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), s. 317-332.
<https://doi.org/10.1177/0143034304046904>
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nygaard, C. (Red.). (2012). *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*. Fredriksberg: Samfundslitteratur
- Ogbu, J. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52(2), s. 413-429. <http://dx.doi.org/10.2307/1129158>
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åring*. Rapport 3. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- 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>
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.) *Psykisk helse i skolen* (s. 28-41). Oslo: Universitetsforlaget

- Paulsen, E., Bru, E. & Murberg, T. A. (2006) Passive Students in Junior High School: The Associations with Shyness, Perceived Competence and Social Support. *Social Psychology of Education*, 9(1), s. 67-8. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-1365-y>
- Rubin, K. H., Burgess, K., Kennedy, A.E., & Stewart. S. (2003). Social withdrawal and inhibition in childhood. In E. Mash & R. Barkley (Red.). I *Child Psychopathology* (2. utg., s. 372-406). New York: Guilford
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. I V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Red.). *Handbook of social development: A lifespan perspective* (s. 283-323). New York: Plenum Press
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), s. 143–157. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>
- Scott, S. (2005) The red, shaking fool: dramaturgical dilemmas in shyness. *Symbolic Interaction*, 28(1). s. 91-110. <https://doi.org/10.1525/si.2005.28.1.91>
- Severson, H. H., Walker, H. M., Hope-Doolittle, J., Kratochwill, T. R. & Gresham, F.M. (2007). Proactive, early screening to detect behaviorally at-risk students: Issues, approaches, emerging innovations, and professional practices. *Journal of School Psychology*, 45(2), s. 193-223. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.003>
- Schibbye, A.-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), s. 93-105. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.73.1.93>
- Sjøbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (s. 375-387). Vallset: Oplandske Bokforlag
- Sæteren, A.L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Sørli, M.-A. & Nordahl, T (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. (NOVA rapport 12a/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Muntlige ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Hva er sosial kompetanse?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>

Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget

Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications

Øverland, K. & Bru, E. (2011) Angst. I E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.) *Psykisk helse i skolen* (s.45-69). Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg 1- Tilbakemelding fra NSD

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Norsk → Ina Dahl Olsen →

NSD sin vurdering Skriv ut

Prosjekttittel
Hun sa hun ikke ble sett, men ingen hørte henne (ukjent).

Referansenummer
109131

Registrert
02.08.2018 av Ina Dahl Olsen - ina.d.olsen@hiiof.no

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskolen i Østfold / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Roger Strång, dan.r.strang@hiiof.no, tlf. 69608346

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
Ina Dahl Olsen, inadahlo@gmail.com, tlf. 97981106

Prosjektperiode
01.08.2018 - 15.05.2019

Status
14.09.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

14.09.2018 - 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, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD den 14.09.18. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER
Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.19.

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 finner 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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER
De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. 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 RETNINGSLINIER
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 behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personvernjenester: 55 58 21 17 (fast 1)

Vedlegg 2- Informasjonsskriv om deltakelse til rektorer

Vil [REDAKTERT] skole delta i forskningsprosjektet

«Hun sa hun ikke ble sett, men ingen hørte henne»?

Dette er et spørsmål til [REDAKTERT] skole om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å sette fokus på innagerende atferd i skolen.

Prosjektet danner grunnlaget for min masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg ønsker å belyse hvordan et utvalg lærere oppfatter innagerende atferd. Kan innagerende atferd være en styrke? Når blir denne atferden et atferdsproblem? Hvordan jobber lærere med å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse i møte med disse elevene?

Høgskolen i Østfold, ved veileder professor Roger Sträng, står ansvarlig for forskningsprosjektet.

For å kunne gi svar på problemstillingen, har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie med brevmetoden som metode. Dette innebærer at dersom [REDAKTERT] skole velger å delta i prosjektet, vil jeg sende et skriv til hver enkelt lærer, som de besvarer for hånd eller pr. mail. Svaret må inneholde svar på mine 1-3 åpne spørsmål knyttet til innagerende atferd, der de står fritt til å vinkle svarene på en måte de selv føler er relevant.

Alle svar vil bli registrert elektronisk, og alle opplysninger vil selvfølgelig bli behandlet konfidensielt. På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger som samles inn vil bli anonymisert, og vil kun bli brukt til formålene beskrevet i dette skrevet. Så snart forskningsprosjektet avsluttes vil alle personopplysninger bli slettet (mai 2019).

Jeg håper og tror at lærere som involveres ikke vil oppleve dette som en belastning, men at de vil se verdien av studiet. Innagerende adferd er et lite belyst område som ofte faller i skyggen av utagerende adferd. Jeg ønsker derfor å være med på å sette fokus på denne typen atferd.

Ta gjerne kontakt dersom dere ønsker ytterligere opplysninger om prosjektet eller metoden.

Roger Sträng kontaktes på tlf. 69 60 83 46 eller mail dan.r.strang@hiof.no
Undertegnede kontaktes på tlf. 97 98 11 06 eller mail inado@hiof.no eller indo@sarpsborg.com

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS kontaktes på tlf: 55582117 eller mail personvernombudet@nsd.no.

Mvh Ina Dahl Olsen

Vedlegg 3- Informasjonsskriv til informantene

Informasjonsskriv om prosjektet «Hun sa hun ikke ble sett, men ingen hørte henne»

Hei!

Jeg er student ved Høgskolen i Østfold, og jobber for tiden med et forskningsprosjekt om innagerende atferd i skolen. Dette prosjektet danner grunnlag for min masteroppgave i spesialpedagogikk. Min foreløpige problemstilling er: *Hvordan tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser innagerende atferd?*

Mye kan tyde på at innagerende atferd er et relativt forsømt område innenfor forskningen. Det er skrevet mye om hvordan lærere håndterer utfordringer knyttet til barn og unge som viser utagerende atferd, mens kun en liten andel av litteraturen innenfor atferdsfeltet omhandler innagerende atferd. Samtidig lever vi i et samfunn som stiller store krav til vår evne til å være sosial og kommunisere med andre mennesker. Jeg opplever det derfor som svært interessant å se nærmere på hvilke oppfatninger av innagerende atferd som finnes ut i skolen, samt hvordan det tilrettelegges for utvikling av sosial kompetanse hos elever som viser denne atferden.

For å kunne gi svar på problemstillingen, har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie med brevmetoden som metode. Brevmetoden kan forstås som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Denne metoden går i hovedsak ut på at informantene oppfordres til å skrive et brev til forskeren, som inneholder svar på noen åpne spørsmål.

Jeg har valgt denne metoden, fordi jeg ønsker at du som informant skal få bedre betenkningstid, enn du ville fått ved for eksempel intervjumetoder. Samtidig ønsker jeg å tydeliggjøre at det ikke finnes noen fasitsvar på spørsmålene mine. Du står også fritt til å utforme brevet på den måten du selv ønsker. Jeg stiller ingen andre krav enn at du forholder deg til temaet: innagerende atferd og utvikling av sosial kompetanse.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger som samles inn vil bli anonymisert, og vil kun bli brukt til formålene beskrevet i dette skrivet. Så snart forskningsprosjektet avsluttes vil alle personopplysninger bli slettet (mai 2019).

Jeg ønsker at du beskriver disse spørsmålene i brevet:

1. Hvilken stilling har du, og hvor mange år har du jobbet i skolen?
2. Hva legger du i begrepet innagerende atferd, og hva tror du kan være årsaken/e til at elever viser denne typen atferd?
3. Hvilke utfordringer opplever du i møte med barn som viser innagerende atferd?
4. Hvordan legger du til rette for utvikling av sosiale ferdigheter i undervisningen av/i ditt arbeid med barn som viser innagerende atferd?

Svarfrist: I løpet av uke 42

Ta gjerne kontakt dersom du ønsker ytterligere informasjon om prosjektet.

Telefon: 97 98 11 06 eller mail inado@hiof.no

Jeg setter stor pris på at du vil hjelpe meg med prosjektet mitt. Tusen takk!

Mvh Ina Dahl Olsen

Vedlegg 4- Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hun sa hun ikke ble sett, men ingen hørte henne», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet under nevnte forutsetninger
- at mine personopplysninger lagres frem til prosjektslutt, mai 2019

Samtykket kan når som helst trekkes tilbake, ved å kontakte meg på mail eller tlf.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Navn: _____

E-post: _____