



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## **Inkludering og elever med innagerende atferd**

En kvalitativ intervjustudie om hvordan kontaktlærere på ungdomstrinnet tilrettelegger for elever med innagerende atferd, for å fremme inkludering

Eirin Walde

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3903

November 2022





# Forord

Å komme til veis ende med denne masteroppgaven, føles vemodig. Det har vært en lang prosess, som har bydd på kunnskap, hodebry og ikke minst mestringsfølelse. Det er en opplevelse jeg ikke ville vært foruten, og som jeg vil ta med meg inn i arbeidslivet. Samtidig vil jeg takke alle som har vært til hjelp for at denne masteroppgaven skulle «komme i havn». Først og fremst vil jeg takke alle informantene som stilte opp til intervju. Uten dere hadde det enkelt og greit ikke blitt noen masteroppgave. Videre vil jeg takke veilederen min, Trond Lekang. Sist, men ikke minst, vil jeg takke venner og familie, og spesielt min kjære mor og hennes venninne. Dere har vært tålmodig med meg når det har stått på som verst, og dere har vært ekstremt viktige støttespillere.

Eirin Sætrevik Walde

Melbu, 01.11.22

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn og formål .....	1
1.2	Problemstilling .....	3
1.3	Begreper .....	4
1.3.1	<i>Kompetanse</i> .....	4
1.3.2	<i>Inkludering</i> .....	4
1.3.3	<i>Tilrettelegging</i> .....	5
1.3.4	<i>Innagerende atferd</i> .....	5
1.4	Oppgavens oppbygging.....	7
<b>2</b>	<b>Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>8</b>
2.1	Inkludering .....	8
2.1.1	<i>Faglig inkludering</i> .....	8
2.1.2	<i>Sosial inkludering</i> .....	9
2.1.3	<i>Psykisk (opplevd) inkludering</i> .....	10
2.2	Atferdsproblemer .....	10
2.3	Innagerende atferd .....	11
2.3.1	<i>Sjenanse</i> .....	12
2.3.2	<i>Skolen i møte med innagerende atferd</i> .....	13
2.3.3	<i>Konsekvenser for utvikling og læring</i> .....	14
2.3.4	<i>Tilrettelegging for å fremme faglig og sosial inkludering</i> .....	16
<b>3</b>	<b>Metode</b> .....	<b>21</b>
3.1	Tilnærming.....	21
3.2	Vitenskapsteoretisk forankring .....	22
3.3	Forskningsstrategi .....	23
3.4	Forskningsdesign .....	24
3.5	Metode for datainnsamling - Intervju .....	25
3.5.1	<i>Utvalget</i> .....	25
3.5.2	<i>Rekruttering av deltakere</i> .....	26
3.5.3	<i>Utforming og gjennomføring av forskningsintervjuene</i> .....	27
3.5.4	<i>Registrering og transkribering av datamaterialet</i> .....	28

3.5.5	<i>Analyse av datamaterialet</i> .....	28
3.6	Kvalitet .....	29
3.6.1	<i>Reliabilitet (pålitelighet)</i> .....	30
3.6.2	<i>Min forskerrolle</i> .....	30
3.6.3	<i>Validitet (troverdighet og overførbarhet)</i> .....	30
3.7	Forskningsetikk.....	31
<b>4</b>	<b>Presentasjon av resultater</b> .....	<b>33</b>
4.1	Kontaktlæreres kompetanse om elever med innagerende atferd .....	34
4.2	Kontaktlæreres forståelse av begrepene tilrettelegging, sosial inkludering og faglig inkludering .....	35
4.3	Kontaktlæreres tilrettelegging for å fremme sosial inkludering .....	37
4.3.1	<i>Psykososialt læringsmiljø og klasseledelse</i> .....	38
4.3.2	<i>Elev – elev relasjon</i> .....	38
4.3.3	<i>Lærer – elev relasjon</i> .....	39
4.4	Kontaktlæreres tilrettelegging for å fremme faglig inkludering .....	40
4.4.1	<i>Presentasjoner og muntlig aktivitet i klasserommet</i> .....	41
4.4.2	<i>Plassering og grupper</i> .....	42
4.4.3	<i>Oppstart av nytt tema</i> .....	43
4.5	Kontaktlæreres beskrivelser av det viktigste for å være inkludert, og om elevene opplever seg inkludert .....	43
4.6	Oppsummering av resultater .....	44
<b>5</b>	<b>Drøfting av resultater</b> .....	<b>45</b>
5.1	Kontaktlæreres kompetanse om elever med innagerende atferd .....	45
5.2	Kontaktlæreres tilrettelegging for å fremme sosial og faglig inkludering.....	48
5.2.1	<i>Tilrettelegging for å fremme sosial inkludering</i> .....	48
5.2.2	<i>Tilrettelegging for å fremme faglig inkludering</i> .....	52
<b>6</b>	<b>Oppsummering og avsluttende kommentarer</b> .....	<b>55</b>
6.1	Veien videre.....	56
	<b>Referanseliste</b> .....	<b>58</b>
	<b>Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</b> .....	<b>66</b>
	<b>Vedlegg 2 – Intervjuguide</b> .....	<b>70</b>
	<b>Vedlegg 3 – Kvittering fra NSD</b> .....	<b>73</b>

## Tabelliste

Tabell 1: Begrepet innagerende atferd.....	34
Tabell 2: Begrepet tilrettelegging.....	35
Tabell 3: Begrepet sosial inkludering.....	36
Tabell 4: Begrepet faglig inkludering.....	36
Tabell 5: Tilrettelegging for å fremme sosial inkludering.....	37
Tabell 6: Tilrettelegging for å fremme faglig inkludering.....	41

# 1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg begynne med å gjøre rede for bakgrunnen og formålet med forskningen. Videre vil jeg presentere problemstillingen og definere sentrale begreper. Avslutningsvis i dette kapitlet, vil jeg kort si noe om hvordan oppgaven er bygd opp.

## 1.1 Bakgrunn og formål

Når jeg har utformet problemstillingen, har jeg tatt utgangspunkt i det Aubert (1996) kaller «problemorientert empirisme». Dette dreier seg om samfunnsforskning som tar utgangspunkt i problemer som er viktige i samfunnet, og som kan gi kunnskaper som har praktisk relevans. Ifølge Marshall og Rossman (2016), er det viktig å begrunne hvordan forskningen kan føre til kunnskaper som har praktisk betydning. Med hensyn til dette, vil jeg videre si noe om bakgrunnen og formålet med forskningen.

Lærere møter et mangfold av elever med ulike personligheter og behov. Blant dette mangfoldet av elever, finner vi elever som er stille og har en innagerende atferd. Det kan se ut som at disse elevene, ofte blir oversett i skolen (Lund, 2012; Sæteren, 2019). Årsaken til dette er ifølge Lund (2012) og Sæteren (2019), at elever med utagerende atferd som misnøye, uro og trass utfordrer relasjonene i skolen, mens elever med innagerende atferd ikke har den samme negative påvirkningen på andre. På bakgrunn av dette, kan det se ut som at det er elevene med utagerende atferd som får mest oppmerksomhet i skolen (Lund, 2012; Sæteren, 2019).

Samtidig som det kan se ut som det er mest fokus på utagerende atferd, viser tall fra internasjonal forskning at alt fra 4 til 20 prosent av barn fra 4 til 18 år kan defineres inn under kategorien «barn og unge med innagerende atferd» (Asendorpf, 1986; Henderson & Zimbardo, 2001; Sørli, 2000). Ifølge Lund (2012) og Nordahl et al., (2005) forekommer innagerende atferd like hyppig i skolen som utagerende atferd. Samtidig viser Sørli og Nordahl (1998) at omfanget av elever med innagerende atferd stiger med økende klassetrinn. Lund (2012) hevder at det er små eller ingen kjønnsforskjeller før 14 års alderen, men etter fylte 14 år øker andelen jenter med innagerende atferd. Lund fastslår dermed at jenter i tenårene dominerer når det gjelder innagerende atferd.

Som forskningen viser, er det altså mindre fokus på innagerende atferd i skolen, samtidig som omfanget av elever med innagerende atferd øker med stigende klassetrinn. Med tanke på hvilke konsekvenser den innagerende atferden kan få for eleven selv, er dette oppsiktsvekkende. Lund (2012) gjør blant annet rede for at elever med innagerende atferd kan vise manglende evne til læring som ikke kan forklares med intellektuelle eller fysiske årsaker. Videre kan elevene vise manglende evne til å skape stabile sosiale relasjoner med jevnaldrende og voksne, og generell tristhet og depresjon. Konsekvensene av innagerende atferd kan være mange. Det er derfor en forutsetning at lærere som skal ivareta og hjelpe disse elevene har tilstrekkelig kompetanse for å ivareta de på en adekvat måte.

Forskning som er blitt gjort i grunnskolen, viser at lærere anser elever med innagerende atferd som mindre intelligente enn sine medelever (Coplan et al., 2011). Dette gjelder også om man sammenlikner med elever med utagerende atferd eller elever med andre utfordringer. Lærere ser ut til å anta at elever med innagerende atferd har lavere faglig kompetanse og muligheter enn andre elever. På bakgrunn av dette, virker det som lærere rangerer «gjennomsnittseleven» som faglig dyktigere enn de andre elevene, spesielt sammenliknet med elever med innagerende atferd.

Funnene til Coplan et al., (2011) kan også sees i sammenheng med funnene til Rudasill et al., (2006), og Lund (2008). Rudasill et al., (2006) fant i deres studie at elever med innagerende atferd ofte har et negativt forhold til læreren sin. Ifølge forskerne dreier dette seg om at læreren er negativt innstilt til elevene med innagerende atferd. I lys av dette, er ikke funnene til Lund (2008) særlig overraskende. Hun fant i sin studie at elever med innagerende atferd ofte føler seg usynlig og oversett av lærere og medelever. Videre fant hun at disse elevene ønsker å bli sett og hørt, men at de trenger hjelp til å klare dette, spesielt fra lærerne.

Det er vanskelig å tenke seg at lærere som har lave forventninger, overser og er negativt innstilt til elever med innagerende atferd, er lærere som sikrer et inkluderende læringsmiljø for disse elevene. Jeg vil derfor undersøke hvordan lærere tilrettelegger for elever med innagerende atferd, for å fremme inkludering. Formålet med dette er å søke kunnskap som kan være nyttig for skolen i fremtiden, og som kan bidra til et styrket fokus på elever med innagerende atferd i skolen.



## 1.2 Problemstilling

For å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for elever med innagerende atferd for å fremme inkludering, vil jeg ta for meg læreres perspektiv. Her vil jeg først og fremst avgrense meg til kontaktlærere, siden kontaktlærere har et særskilt ansvar for å følge opp elevenes faglige og ikke-faglige utvikling. Videre vil jeg avgrense meg til kontaktlærere på ungdomstrinnet. Dette fordi omfanget av elever med innagerende atferd øker med stigende klassetrinn, og kontaktlærere på ungdomstrinnet følger som regel elevene til de går ut av tiende. I lys av dette, har jeg formulert følgende problemstilling:

***Problemstilling: «Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme inkludering?»***

For å spisse forskningen, har jeg delt problemstillingen inn i tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvilken kompetanse har kontaktlærere på ungdomstrinnet om elever med innagerende atferd?*
- 2. Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme sosial inkludering?*
- 3. Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme faglig inkludering?*

Disse tre forskningsspørsmålene skal hjelpe meg å holde den røde tråden gjennom forskningsprosessen, og guide meg i riktig retning. Det første forskningsspørsmålet fokuserer på kontaktlæreres kompetanse, siden kontaktlæreres kompetansen kan knyttes til tilretteleggingene som gjøres. De to andre forskningsspørsmålene fokuserer på tilretteleggingene som gjøres for å fremme inkludering, og her har jeg valgt å operasjonalisere begrepet inkludering i kategoriene sosial inkludering og faglig inkludering.

## 1.3 Begreper

I problemstillingen og forskerspørsmålene, brukes blant annet begrepene «*kompetanse*», «*inkludering*», «*tilrettelegging*» og «*innagerende atferd*». For å unngå at det oppstår usikkerhet rundt betydningen av disse begrepene når de blir nevnt i oppgaven, vil jeg videre gi en redegjørelse av begrepene.

### 1.3.1 Kompetanse

Kompetansebegrepet er omfattende, og defineres på mange ulike måter. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i Kunnskapsdepartementet, OECD, og Hilsen og Tønder sin forståelse av begrepet. Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 16 (2015-2016)) definerer kompetansebegrepet som evne til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Her ses begrepet som summen av holdninger, ferdigheter og kunnskap, og hvordan dette anvendes i samspill. OECD (2017) gjør rede for at kompetanse kan knyttes til sosiale, kognitive og emosjonelle ferdigheter, og være spesifikt knyttet til utøvelsen av et yrke. Hilsen og Tønder (2013) gjør rede for at kompetanse fra et arbeidsmarkedsperspektiv, erverves gjennom utdanning, opplæring, arbeidserfaring, løpende kompetanseutvikling på arbeidsplassen og gjennom forskjellige typer etter- og videreutdanninger.

### 1.3.2 Inkludering

Inkludering er et overordnet ideologisk prinsipp i skolen, og dette står sentralt i læreplanverket. Læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven, og skal styre innholdet i opplæringen. I læreplanverkets overordnede del står det at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Inkludering skal oppnås gjennom elevmedvirkning, støttende læringsmiljø, tilhørighet og motivasjon. Dette skal bidra til å stimulere elevenes faglige og sosiale utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For at skolen skal kunne stimulere elevenes faglige og sosiale utvikling, må elevene med andre ord oppleve seg faglig og sosialt inkludert i skolen. Ifølge Nordahl og Overland (2015) dreier faglig inkludering seg om deltakelse i faglige/pedagogiske aktiviteter med et faktisk og tilfredsstillende læringsutbytte. Herunder inngår reelt læringsutbytte i skolens fag, medvirkning i undervisning og læring, og undervisning og læring sammen med medelever.

Videre dreier sosial inkludering seg om deltakelse i fellesskapet sammen med andre. Herunder inngår demokratisk deltagelse i klasser, deltagelse i felles sosiale aktiviteter, og det å bli sett og hørt av lærere. Gjennom sosial og faglig inkludering, skal eleven oppleve autentisk mestring i skolens fag, positiv og støttende relasjon til lærere, og trivsel og vennskap.

### **1.3.3 Tilrettelegging**

Tilrettelegging som begrep, blir i denne oppgaven brukt om alle former for tiltak og tilpasninger som lærerne gjør for at elevene med innagerende atferd skal oppleve seg sosialt og faglig inkludert i skolen. Dette kan sees i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring, som er et gjennomgående prinsipp i den norske skole. I opplæringsloven § 1-3 (1998a) kommer prinsippet tydelig fram: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten*». Dette innebærer at alle barn og unge skal ha samme muligheter og rettigheter i skolen, uavhengig av evner og forutsetninger. For de fleste elever vil denne retten til tilpasset opplæring skje gjennom det ordinære opplæringstilbudet. Her skal læreren sørge for at opplæringen ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. For andre elever vil ikke tilretteleggingene læreren gjør innenfor det ordinære opplæringstilbudet være godt nok tilpasset deres forutsetninger og behov. Disse elevene kan få retten til tilpasset opplæring oppfylt gjennom spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2015).

### **1.3.4 Innagerende atferd**

Som Sæteren (2019) og Lund (2012) uttrykker innledningsvis i sine bøker, eksisterer det i litteratur og dagligtale mange ulike begreper som forsøker å betegne elever som tar få initiativ og er litt stillere enn andre på skolen. Sæteren og Lund gjør rede for at begrepene som ofte brukes, er «innadvendt», «introvert», «beskjeden», «sky», «engstelig», «inaktiv», «sjenert» og «sosialt isolert». Lund viser videre til at de dominante begrepene i internasjonal forskning, er «shyness» og «introvert behaviour». Samtidig velger Sæteren å bruke begrepet «stille atferd», mens Lund velger å bruke begrepet «innagerende atferd» om det stille atferdsproblemet i skolen.

I forskningen for denne oppgaven, benyttes begrepet Ingrid Lund bruker, nemlig «innagerende atferd». Lund (2012, s. 27) gir følgende definisjon av begrepet innagerende atferd: «*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*». For at atferden skal defineres som innagerende atferd og på denne måten være et atferdsproblem, må atferden bryte med forventet atferd, hindre positiv samhandling med andre, og hemme elevens læring og utvikling (Haugen, 2017).

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av seks kapitler, i tillegg til forord, vedlegg og referanseliste.

*Første kapittel* er en innledning til forskningen min. Her blir bakgrunn for valg av tema, formål, problemstilling og forskerspørsmål presentert. Det blir også gjort rede for sentrale begreper som er brukt i problemstilling og forskerspørsmål.

*Andre kapittel* består av det teoretiske rammeverket for forskningen min. Her går jeg nærmere inn på begrepene inkludering, atferdsproblemer og innagerende atferd. Jeg gjør også rede for mulige konsekvenser av innagerende atferd, og hvordan lærere kan tilrettelegge for å fremme sosial og faglig inkludering av elever med innagerende atferd.

*Tredje kapittel* setter søkelys på metoden for forskningen min. Her blir det gjort rede for forskningens tilnærming, vitenskapsteoretiske forankring, forskningsstrategi, forskningsdesign og metode for datainnsamling. Avslutningsvis fokuseres det på kvalitet og etiske betraktninger ved forskningen min.

*Fjerde kapittel* består av resultatene av forskningen min. Kapitlet preges av konkrete detaljer ved lærernes fortellinger.

*Femte kapittel* dreier seg om drøfting av resultatene fra fjerde kapittel. I drøftingen bruker jeg kapittel to som teoretisk grunnlag.

*Sjette kapittel* består av en kort oppsummering og noen avsluttende kommentarer med anbefaling for videre forskning.

## **2 Teoretisk rammeverk**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket for forskningen, med utgangspunkt i problemstillingen og forskerspørsmålene. Her vil jeg gå nærmere inn på begrepene inkludering, atferdsproblemer og innagerende atferd, og teori knyttet opp mot disse begrepene.

### **2.1 Inkludering**

I dag har inkludering både blitt en ideologi, en visjon, et prinsipp og et ideal i skolen, noe vi blant annet ser gjennom læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her blir det blant annet gjort rede for at skolen skal gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. Videre blir det gjort rede for at mangfoldet skal anerkjennes som en ressurs i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø. Inkludering er dermed noe mer enn bare fysisk plassering av elever i ordinær undervisning. Inkludering er elevenes faglige utbytte, sosiale deltakelse, og psykiske opplevelse (Uthus, 2020). I lys av dette, dekonstruerer Nordahl og Overland (2015) begrepet inkludering i faglig inkludering, sosial inkludering og psykisk (opplevd) inkludering. Jeg vil nå fokusere på denne dekonstruksjonen av begrepet inkludering, og gi en redegjørelse av faglig, sosial og psykisk inkludering.

#### **2.1.1 Faglig inkludering**

Nordahl og Overland (2015) gjør rede for at faglig inkludering dreier seg om deltakelse i faglige/pedagogiske aktiviteter med et tilfredsstillende læringsutbytte. Herunder inngår reelt læringsutbytte i skolens fag, medvirkning i undervisning og læring, og undervisning og læring sammen med medelever. Olsen et al., (2016) har en lignende beskrivelse av faglig inkludering. De gjør rede for at faglig inkludering innebærer at eleven skal ha et læringsmiljø hvor han/hun får utnyttet sitt potensial for læring. Disse redegjørelsene av faglig inkludering, kan også sees i sammenheng med Nilsen (2017) sin redegjørelse av faglig-kulturell inkludering. Han hevder at en innenfor denne inkluderingsdimensjonen blant annet må fokusere på i hvilken grad elevene arbeider sammen om noe, om de deler et visst felles faglig innhold, og om de arbeider med felles oppgaver. Videre hevder han at en må fokusere på i

hvilken grad de tar del i felles aktivitetsformer og arbeidsmåter som del av det faglige arbeidet og innholdet. Her vektlegges med andre ord verdien av at alle elever får del i et visst felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, og dermed i noen felles referanserammer. Dette er av betydning for å kunne forstå hverandre, kommunisere på tvers av grupper, og motvirke forskjeller i forutsetninger for deltakelse som samfunnsborgere.

Nilsen (2017) trekker frem at for elever med spesialundervisning, kan en danne seg et visst bilde av den faglige-kulturelle inkluderingsdimensjonen ved å studere individuelle opplæringsplaner (IOP) og arbeidsplaner for disse elevene i ordinær opplæring. Hvordan fellesskapet er mellom det faglige innholdet i IOP og det klassen arbeider med er sentralt. Tilpasningen mellom klassens og elevens arbeidsplaner i forhold til elevens evner og forutsetninger er også av betydning og bør fokuseres på. Her vil det ifølge Nilsen (2017) blant annet være viktig å undre seg over om det faglige fellesskapet går for langt, slik at eleven presses til å jobbe med områder han/hun ikke har forutsetninger for. Eller motsatt, om det er mangel på faglig fellesskap slik at eleven føler seg faglig utenfor. Dette kan påvirke elevens opplevelse av mening med det faglige arbeidet, mestringsfølelse og utbytte av opplæringen (Nilsen, 2017).

### **2.1.2 Sosial inkludering**

Nordahl og Overland (2015) gjør rede for at sosial inkludering dreier seg om deltakelse i fellesskapet sammen med andre. Herunder inngår demokratisk deltagelse i klasser, det å bli sett og hørt av lærere, og deltagelse i felles sosiale aktiviteter. Olsen et al., (2016) fokuserer på at dette skal innebære sosial tilhørighet og trygghet. En lignende forståelse av sosial inkludering ser vi hos Nilsen (2017). Han hevder at sosial inkludering både omfatter relasjonen elev-lærer, og relasjonen elev-elev. Her vil det sentrale blant annet være i hvilken grad elevene, med sine ulikheter i bakgrunn og forutsetninger, arbeider, lærer og omgås sammen, har gode relasjoner, osv. Deltakelse og medvirkning i klassen eller elevgruppens arbeid og aktiviteter (som for eksempel plikter og ansvar) vil her være av betydning. Slike forhold vil påvirke opplevelsen av trivsel, samhold, tilhørighet, mv. Dette kan sees i sammenheng med at opplæringsloven § 9 A-4 (1998b) krever at skolen skal arbeide for et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Samtidig skal sosial inkludering ikke bare være av verdi for individet, men også for miljøet, skolen og samfunnet som helhet. Mennesker med

mangfold i bakgrunn og forutsetninger skal lære å omgås sammen i gjensidig forståelse og respekt (Nilsen, 2017).

### **2.1.3 Psykisk (opplevd) inkludering**

Psykisk inkludering handler om elevens opplevelse av å være inkludert (Nordahl & Overland, 2015). Forskning viser at 17 prosent av elevene i norske skoler føler seg annerledes og har en opplevelse av å ikke passe inn i skolen. Samtidig opplever 12 prosent av elevene å være ensom på skolen, og 14 prosent opplever å bli holdt utenfor (Kjærnsli & Jensen, 2016). Dette viser at selv om en elev fysisk plasseres i ordinær skole og klasse, kan eleven likevel føle seg sosialt ensom og faglig utenfor i forhold til arbeidet i klassen. Motsatt kan en elev som får sitt opplæringstilbud utenfor vanlig skole, oppleve både en bedre sosial tilhørighet og et større faglig utbytte og fellesskap enn i vanlig skole (Thysnes, 2016).

Ifølge Nordahl og Overland (2015) er målet med faglig og sosial inkludering, at eleven skal oppleve seg psykisk inkludert i form av autentisk mestring i skolens fag, positiv og støttende relasjon til lærere, og trivsel og vennskap. I forhold til den faglige dimensjonen ved inkludering, vil det som kort nevnt tidligere være viktig å gjøre overveielser om fellesskap og tilpasning i valg av faglig innhold og oppgaver. For den sosiale dimensjonen ved inkludering vil det tilsvarende være spørsmål om hvordan en arbeider med klassemiljøet, hvordan en vektlegger visse felles spilleregler, samtidig som en viser toleranse og respekt for forskjeller mellom elevene. Her vil det også være viktig å fokusere på hvordan valg av arbeidsmåter og aktivitetsformer både kan skape fellesskap og ivareta tilpasning (Nilsen, 2017).

## **2.2 Atferdsproblemer**

For å forstå innagerende atferd som et atferdsproblem, må en først og fremst forstå hva atferdsproblemer dreier seg om. Ifølge Nordahl et al., (2005) dreier atferdsproblemer seg om hvordan en elevs atferd bryter med gjeldende normer, regler og forventninger i miljøet. Videre dreier det seg om i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat atferd på en slik måte at den hemmer eller forstyrrer elevens egen utvikling og læring, forstyrrer eller skaper trøbbel for andre, og/eller forstyrrer eller hemmer positiv samhandling mellom elever og mellom elever og voksne. Lund (2012) bruker en lignende beskrivelse for å definere



atferdsproblemer. Hun definerer atferdsproblemer som atferd som blir utfordrende for omgivelsene fordi den bryter med forventet atferd, hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon, og skaper utrygghet. Videre hevder hun at atferden blir en utfordring når den hindrer læring, stabile og trygge relasjoner, og øker frykten for å formidle sin sårbarhet.

Ifølge Nordahl et al., (2005) er det verdt å merke seg at alle elever viser problematisk atferd til tider, uavhengig av faktorer som alder, kjønn, kognitive forutsetninger, familiebakgrunn, skoletilknytning og bosted. Dette er en naturlig del av hvordan elever utvikler seg og lærer, og derfor ikke noe en bør bekymre seg for i de fleste tilfeller. I andre tilfeller er derimot en elevs problematiske atferd et «faresignal» som lærere må være oppmerksomme på. Dette gjelder hvis problematferden er omfattende, manifesterer og utvikler seg over tid, hemmer utvikling og vekst, og/eller er til krenkelse for andre.

Atferdsproblemer kan deles inn på ulike måter. En inndeling som har fått støtte i flere studier (for eksempel Lindberg & Ogden, 2001; Ogden, 1998) skiller mellom fire typer problematferd som er framtreddende for barn og ungdom i dagens skole. Disse består av «lærings- og undervisningshemmende atferd», «utagerende atferd», «sosial isolasjon» og «antisosial atferd. Her blir «sosial isolasjon» brukt som et begrep for «innagerende atferd».

## **2.3 Innagerende atferd**

Ørbeck (2008) gjør rede for at elever med stille atferd ikke er en homogen gruppe, og det kan være ulike årsaker til at elever er stille. Dette kan dreie seg om angst, tristhet, ensomhet og dårlig selvfølelse. Samtidig kan det dreie seg om at eleven opplever en krise, har en dårlig omsorgssituasjon, eller har nedsatt hørsel. Elever kan også være tause uten at de nødvendigvis opplever det som et problem. Disse elevene må få vise den atferden som er naturlig for dem, uten at vi voksne definerer det som et problem (Lund, 2012). På bakgrunn av dette er det nødvendig å kartlegge om det er en spesiell grunn til at elevene er tause, om det oppleves som et problem for elevene selv, og om man kan definere atferden som et problem ved å benytte seg av begrepet innagerende atferd.

Innagerende atferd dreier seg om følelser, opplevelser og tanker som holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet (Lund, 2012). For at atferden skal defineres som et atferdsproblem, må kriteriene som er beskrevet under redegjørelsen av atferdsproblemer i kapittel 2.2 være oppfylt. I lys av definisjonen, kan elever som strever med innagerende atferd ha komorbide vansker eller diagnoser, men det blir for omfattende å gå inn på alle disse definisjonene og aspektene i denne oppgaven.

Lund (2012) bruker begrepet innagerende atferd som en motsats til begrepet utagerende atferd. Dette gjør hun på bakgrunn av at utagerende atferd kan defineres som et atferdsproblem hvor uro, sinne, fysisk utagering, og mobber-rollen ofte er synlig. Innagerende atferd kan derimot sees som et atferdsproblem hvor tilbaketrukket sosial atferd, taushet, og offerrolle i mobbesituasjoner ofte forekommer. Lund påpeker samtidig at hun bevisst velger å ikke kalle barn og unge med innagerende atferd, for innagerende barn og unge. Med dette ønsker hun å poengtere at elever med innagerende atferd ikke *er* innagerende som en statisk tilstand, men at de har en innagerende *atferd* i gitte situasjoner og kontekster.

Innagerende atferd består både av en del som vendes innover mot eleven selv, og en del som vendes utover som synlig kommunikasjon (Lund, 2012). Den delen av atferden som vendes innover mot eleven selv, dreier seg om negative forventninger og ofte selvdestruktive budskaper. Her blir negative erfaringer omgjort til allmenngyldige «sannheter» som lever sitt eget lille liv på innsiden. Disse erfaringene fører til at eleven opplever negative indre dialoger som forhindrer eleven i å ta kontakt med andre, og som får eleven til å tenke at andre ikke ønsker kontakt med han/henne. Den delen av atferden som vendes utover som synlig kommunikasjon, kan blant annet dreie seg om det sårbare, nedadvendte og triste uttrykket. Videre kan det dreie seg om ordene som ikke kommer frem, blikket som vender nedover, og tilbaketrekkingen fra sosiale situasjoner. Dette knytter Lund (2012) opp mot sjenanse.

### **2.3.1 Sjenanse**

Lund (2012) beskriver sjenanse som en naturlig forsiktig tilbakeholdenhet i nye situasjoner, eller som et problem som i neste steg kan utvikle seg videre til ensomhet, isolasjon og selvforakt. Sjenansen påvirker individet i forhold til tanker, atferd, og på denne måten

hvordan individet forholder seg til verden på. En lignende beskrivelse av sjenanse gis av Flaten (2010). Hun hevder at sjenanse kan forstås som en følelse i vårt normale følelsesrepertoar, og at elever bruker begrepet sjenanse for å gi en beskrivelse av ubehaget de føler på i sosiale situasjoner. Det kan defineres som en mental holdning som predisponerer mennesker til å bli veldig opphengt i hvordan andre evaluere en. Med andre ord vil andres evaluering av en ha stor innvirkning på selvoppfatningen. Dette kan vi for eksempel se i utsagnet til Caroline i avsnittene under, hvor hun forteller om sin redsel for å snakke fordi hun er redd for å dumme seg ut.

### **2.3.2 Skolen i møte med innagerende atferd**

Dagens skole stiller store krav til elevene når det gjelder å være sosialt aktive, initiativrike og oppfinnsomme. Dette synliggjøres blant annet i læreplanen i norsk ferdypning og matematikk, hvor det blant annet står følgende:

*«Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser»* (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

*«Muntlige ferdigheter i matematikk innebærer å skape mening gjennom å samtale i og om matematikk. Det vil si å kommunisere ideer og drøfte matematiske problemer, strategier og løsninger med andre. Utviklingen av muntlige ferdigheter i matematikk går fra å bruke hverdagspråk til gradvis å bruke et mer presist matematisk språk»* (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Innagerende atferd samsvarer ikke med en skolekultur som belønner, vektlegger og oppmuntrer til initiativ, samhandling og aktivitet. Disse forventningene er utfordrende for elever med innagerende atferd, og kan lett oppfattes som press og være belastende (Lund, 2012). På denne måten kan ulike skolesituasjoner fremstå som uoverstigelige for disse elevene, noe vi ser i utsagnet til Caroline:

*«Læreren forventer liksom at jeg skal svare på spørsmål, rekke opp hånda og delta i diskusjoner og sånn. Men det er ikke lett når ordene stopper opp, og jeg hele tiden er redd for å dumme meg ut. Da er det mye bedre å være stille» (Caroline, 14 år) (Lund, 2012, s. 23).*

### **2.3.3 Konsekvenser for utvikling og læring**

Elever med innagerende atferd, kan oppleve ulike konsekvenser av sin egen atferd med tanke på utvikling og læring. Disse konsekvensene kan også være synlig for andre, og på denne måten betraktes som ledetråder når en forsøker å kartlegge atferdsproblematikken. Det er derfor naturlig og viktig å gå nærmere inn på disse konsekvensene.

Lund (2012) gjør rede for at den innagerende atferden kan få ulike konsekvenser for elevene selv, og deler disse konsekvensene inn i fem punkter: 1) Manglende evne til læring som ikke kan begrunnes intellektuelt eller med fysiske årsaker, 2) Manglende evne til å skape stabile sosiale relasjoner med jevnaldrende og voksne, 3) Uventede følelser eller reaksjoner under normale omstendigheter, 4) Generell tristhet eller depresjon, og 5) En tendens til å utvikle fysiske symptomer eller frykt i forbindelse med personlig og/eller skoleproblematikk.

Med utgangspunkt i de fem punktene over, kan elever med innagerende atferd streve med innlæring av ny kunnskap. Dette dreier seg ikke nødvendigvis om at de mangler kognitive ferdigheter. Det kan dreie seg om at emosjonelle utfordringer tar plass og konsentrasjonen bort fra det eleven skal lære. Videre kan de oppleve det vanskelig å etablere nye relasjoner, fordi atferden deres kan tolkes som avvissende eller lite givende. De kan også ha reaksjoner som er lite forståelige og vanskelig å takle, fordi de er engstelig og for eksempel gruer seg til neste friminutt. Dette kan synliggjøres i form av tristhet og depressiv atferd. Noen kan også utvikle psykosomatiske plager i form av vondt i hodet, i magen, og kvalme (Lund, 2012). Videre vil jeg gå inn på forskning som kan knyttes opp mot punktene nevnt over.

Forskning viser at sjenanse kan forbindes med psykiske vansker som sosial angst, depresjon, sosial fobi og unnvikende personlighetsforstyrrelse (Henderson & Zimbardo, 2001). Samtidig viser forskning at sjenanse assosieres med betydelig sosial mistilpasning og problemer med jevnaldrende (Burgess et al., 2006). Sjenerte barn blir ikke avvist av jevnaldrende i tidlig

barndom, men i de senere barndomsårene frem mot det tidlige voksenlivet. Likeledes viser forskning at det er sammenheng mellom sjenanse og avvising og mobbing (Lund et al., 2010). Ifølge Svavarsdottir & Orlygsdottir (2006) er mobbing ødeleggende for mobbeofrenes helse og livskvalitet, samtidig som det er ødeleggende for skolemiljøet.

Funnen fra forskningen jeg refererer til i forrige avsnitt, kan sees i sammenheng med Lund (2008) sine funn. Hun kom blant annet fram til at elever med innagerende atferd ofte opplever at de blir oversett av lærere og medelever. Elevene i studien ønsket å delta i aktivitetene i klasserommet, bli invitert til å delta, ha kontakt med de andre, føle tilhørighet i gruppen og kommunisere med både lærere og medelever, men de uttrykte behov for hjelp for å klare dette. Kvarme (2017) viser til at det å bli oversett kan være til hinder for utvikling av sosial kompetanse. Dette vil være uheldig da sosial kompetanse er nødvendig for å mestre skolen og livet ellers (Kvarme, 2017). Sosial kompetanse dreier seg om sosiale ferdigheter relatert til samhandling, kulturelle samværskoder, selvkontroll og empati (Haugen, 2019).

Elevene med innagerende atferd i studien til Lund (2008) beskrev videre hvordan de i stedet for å delta muntlig i aktiviteter i klasserommet, benytter seg av kroppsspråket. Dette kunne sees i form av at de blant annet brukte nikk og smil. De beskrev også hvordan de ofte latet som at de var opptatte eller hadde det bra, og at de unngikk sosiale situasjoner fordi de var redde for å bli avvist. Elevene i denne studien hadde et ønske om å bli sett, regnet med og utfordret, til tross for at de selv så hvordan egen atferd kunne tolkes som avvissende for andre. De anså læreren som spesielt viktig for å kunne forbedre situasjonen sin.

Funnene til Lund (2008) kan også sees i sammenheng med funnene til Hughes og Coplan (2010). Her vises det til at elever med innagerende atferd sjeldnere deltar i klasseromsaktiviteter og melder seg frivillig til oppgaver. Videre svarer de sjeldnere, kortere og mindre utfyllende enn sine medelever. Dette kan føre til at de mister læringsmuligheter både sosialt og faglig, samtidig som muntlige karakterer kan stå i fare. Det manglende initiativet kan oppfattes som manglende kompetanse og interesse av medelever og lærere, noe som kan føre til manglende eller negative læringsforventninger (Coplan & Evans, 2009). Manglende eller negative læringsforventninger fra lærere, kan i sin tur føre til mindre optimalisert praksis, dårligere prestasjoner og undertryking på skolen (Manger & Wormnes,

2015). I lys av dette, vil jeg gå nærmere inn på hvordan lærere kan tilrettelegge for elever med innagerende atferd for å fremme faglig og sosial inkludering. Dette kan danne et grunnlag for sammenligning mellom teori og praksis, på bakgrunn av forskningen jeg har gjennomført.

#### **2.3.4 Tilrettelegging for å fremme faglig og sosial inkludering**

I møte med elever med innagerende atferd, vil det være viktig å først og fremst foreta en kartlegging og vurdering av situasjonen før man handler. Her må en blant annet skape en god dialog med eleven selv, lytte til elevens opplevelser og observere elevens væremåte (Kvarme, 2017). I denne sammenheng må en kartlegge og vurdere om eleven bare viser en innagerende atferd på skolen, eller om den innagerende atferden også viser seg i andre kontekster utenfor skolen. Dersom eleven ikke viser en innagerende atferd hjemme og på fritiden, vil det være spesielt viktig å rette fokus mot skole- og læringsmiljøet, da dette kan oppleves som utrygt eller truende for eleven (Paulsen & Bru, 2016). Dette fokuserer blant annet Lund (2012) på.

Lund (2012) gjør rede for at elever med innagerende atferd ofte trenger hjelp til å øve seg for å bli tryggere, og dette må skje på en arena som oppleves så trygt som overhodet mulig. I lys av dette, kan man rette tiltakene inn mot de ulike sidene ved læringsmiljøet. Man kan blant annet rette tiltakene inn mot det *fysiske læringsmiljøet*, og det *psykososiale læringsmiljøet*. Ifølge Lund (2012) er det psykososiale læringsmiljøet av særskilt betydning for elever med innagerende atferd, og jeg vil derfor vektlegge denne siden av læringsmiljøet.

*Det fysiske læringsmiljøet* i skolen dreier seg om hvordan ute- og inneområdene er utformet og tilrettelagt (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Her viser forskning at støy og akustikk er av betydning, samt rom og bygg som gir ro. Videre visere forskning at store åpne rom gir lys og god oversiktighet, og dette skaper trygghet. Dette vil gi større mulighet for å bli sett av de voksne, slik at negative hendelser kan forebygges. Forskningen viser også at klassetilhørighet er viktig disse elevene. Overvekt av trinnundervisning og mangel på tydelig klasse- eller gruppetilhørighet vil derfor være uheldig og øke utryggheten. (Lund, 2012).

*Det psykososiale læringsmiljøet* i skolen handler om å kjenne seg trygg (Lund, 2012). Det vil si at man skal kjenne seg trygg nok til å åpne seg opp for ny læring, trygg nok til å spørre om det man ikke forstår, og trygg nok til å si fra når noe er vanskelig. Lund (2012) redegjør for

hvilken betydning det psykososiale læringsmiljøet har for elever i skolen, og spesielt for elever som viser innagerende atferd. Sjansen er større for at elever med innagerende atferd gjør seg synlig, når lærere sørger for et læringsmiljø preget av høflighet, vennlighet og respekt. Det handler om det emosjonelle klimaet i gruppen, og henger sammen med ledelse, dialog og holdningsarbeid. Som lærer skal man i lys av dette lede med både hode, mage og hjerte (Lund, 2012). Hodet symboliserer kunnskapen man har, både gjennom utdanning og erfaring. Magen representerer intuisjonen og magefølelsen, og hjertet representerer imøtekommenheten og det ekte ønsket om å ville noen vel. Disse nivåene er avhengige av hverandre og står i et gjensidig forhold til hverandre. Det vil si at når kombinasjonen av disse har en god balanse, kan man bli dyktige lærere og ledere for barn og unge.

En dyktig leder og lærer ser ikke bort når noen har det vanskelig. Som vi så tidligere i oppgaven, er det sammenheng mellom sjenanse og mobbing. Mobbing skaper utrygghet, og vil derfor virke hemmende på elever med innagerende atferd. På bakgrunn av dette, vil det være spesielt viktig med lærere som sørger for god klasseledelse og struktur, som følger med på den sosiale interaksjonen mellom elevene, og som har kompetanse til å ta tak når de ser at det foregår mobbing. Dette vil virke forebyggende mot mobbing (Bru, 2011).

For å sørge for god klasseledelse og struktur, og på denne måten forebygge mobbing, må lærere være tydelige ledere som samtidig er forbilder for elevene (Lund, 2012). Hvilke holdninger lærere har som ledere, kommuniserer noe til alle elevene. Lærere må derfor være tydelige på hvilke regler og forventninger som gjelder, hvordan man prater til hverandre, og hvordan man ikke-verbalt signaliserer positive og negative budskaper. I sammenheng med dette, må lærere alltid ta tak i all form for negativ kommunikasjon. Dette kan blant annet dreie seg om småkommentarer, nedlatende smil, sukk og stønn. Lærere må også lære elevene at det å være ulike er normalt, og vise elevene at alle inkluderes i ulike aktiviteter på en respektfull måte. I denne sammenheng må lærere forhindre at elevene for eksempel får velge hverandre i gymtimer. Her vil elever med innagerende atferd ikke ha en sjans, og slike tilnærminger til gruppeinndeling er med på å skape ekskludering.

Når læringsmiljøet er trygget så optimalt som mulig, kan man gå mer direkte inn på tilrettelegging for å fremme sosial og faglig inkludering av elever med innagerende atferd. Her vil blant annet sosial støtte fra lærere og medelever være av betydning (Paulsen & Bru, 2016). Sosial støtte kan deles inn i to kategorier: emosjonell støtte og faglig støtte. Begge disse formene for støtte vil være viktige i lærings situasjoner og for læringsresultater. En elev som ikke ber om hjelp når han/hun trenger det, kan miste muligheten til å komme videre med læringsarbeidet. Samtidig vil eleven stå i fare for å færre konstruktive tilbakemeldinger og bekreftelser på arbeidet sitt. Lærere må derfor være spesielt oppmerksom på elever med innagerende atferd, vurderer situasjonen og tilby støtte og hjelp når det ser ut som det er behov for det. Her kan det være hensiktsmessig å etablere en rutine for å jevnlig oppsøke elever med innagerende atferd.

Det vil også være viktig med god strukturering av undervisnings- og evalueringssituasjoner for elever med innagerende atferd (Paulsen & Bru, 2016). Dette kan gi elevene en opplevelse av forutsigbarhet og kontroll, som er en forutsetning for gradvis økende mestring av situasjoner som innebærer krevende sosiale interaksjoner eller evaluering. Godt strukturerte og gjenkjennelige undervisningssituasjoner vil åpne for initiativ og utvikling av passende sosiale ferdigheter. Når elevene ser at de kan ta sosialt initiativ i en kjent og strukturert gruppe, kan de få mestringsopplevelser som de kan ta med seg til nye og lignende situasjoner.

Elever med innagerende atferd bør videre øve seg i å håndtere situasjoner gradvis med større krav til sosial samhandling (Paulsen & Bru, 2016). Dette vil være utfordrende for elevene, og krever derfor tålmodighet og innlevelse i elevenes situasjon fra lærerens side. Her må læreren i god dialog med eleven, finne en balanse mellom nye og litt utfordrende situasjoner, og arbeidsformer de er godt kjent med. Disse elevene vil bruke mye av sin mentale energi på å beherske krevende sosiale situasjoner og nye arbeidsformer. Ved innlæring av nytt og vanskelig stoff, vil de derfor ha behov for at læreren organiserer læringsarbeidet på en måte som de er trygge på. I sammenheng med dette, viser forskning at elever med innagerende atferd foretrekker å jobbe alene eller i mindre grupper, gjerne sammen med elever de er kjent med (Paulsen & Bru, 2008). I disse situasjonene vil elevene ha mer kapasitet til å kunne rette oppmerksomheten mot læringsoppgaven.



Elever med innagerende atferd bruker mye energi på å være redd for å bli bedt om å snakke høyt i klasserommet (Evans, 2001). Frykten for å svare feil, gjør det vanskelig for elevene å svare på faglige spørsmål (Paulsen & Bru, 2016). Dette fører til at elevene ofte er mer opptatt av å håndtere frykten, enn å konsentrere seg om undervisningen. Dette igjen, kan medvirke til manglende akademisk selvtillit. Her blir lærerens oppgave å trygge situasjonen i klasserommet. For å trygge situasjonen, bør læreren være i dialog med elevene. I dialogen bør det klargjøres om elevene skal utfordres på muntlig aktivitet, i hvilken grad de skal utfordres, og i hvilke situasjoner. Hensikten med dette er at elevene skal oppleve forutsigbarhet og kontroll over hva som forventes i klasserommet (Nyborg & Mjelve, 2017). Dette kan sees i overensstemmelse med det jeg har nevnt i avsnittene over (struktur, forutsigbarhet og balanse mellom kjente og utfordrende situasjoner er viktig for disse elevene).

Siden elever med innagerende atferd strever med muntlig aktivitet, bør lærere også være oppmerksom på skolens testkultur (Crozier & Hostettler, 2003). Formell testing er et økende innslag i skolen for å kartlegge elevenes utvikling og faglige nivå. I møte med elever med innagerende atferd, bør det legges til rette for at skriftlig arbeid kan være grunnlag for kartlegging og vurdering av utvikling og faglige nivå. Dette gjelder også testing som gjøres av PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste), ved at det tilrettelegges for skriftlige svar der det ellers er lagt opp til muntlige svar

Plassering i klasserommet vil også være viktig for elever med innagerende atferd (Paulsen & Bru, 2016). Gjennom å organisere plasseringen av elevene kan læreren gjøre det lettere for elevene å finne gode samarbeidspartnere. Likeledes er det av betydning at læreren styrer sammensetningen av grupper for gruppearbeid og prosjekter, slik at disse elevene kommer i grupper hvor de kan fungere best mulig (Paulsen & Bru, 2016). Her bør læreren engasjere seg ved fordeling av arbeidsoppgaver i gruppene, slik at elevene med innagerende atferd får gunstige utfordringer, samtidig som de får vist sine kunnskaper. For å stimulere til konstruktiv samhandling, bør samarbeidet i gruppen vurderes på lik linje som det faglige arbeidet. I denne sammenheng vil det være viktig at læreren har god oversikt over de sosiale konstellasjonene mellom elevene i klassen. Her vil et godt virkemiddel være sosiometriske kartlegginger. Samtidig bør forhold ved det sosiale samspeillet være tema i elev- og foreldresamtaler.

Det kan videre være gunstig med tilrettelegginger som «friminuttvenn» eller «vennegrupper» for elever med innagerende atferd (Paulsen & Bru, 2016). Friminuttvenn dreier seg om å rutinemessig tildele elevene i klassen en venn som de skal gjøre aktiviteter sammen med i friminuttene gjennom en uke. Vennegrupper har samme prinsippet, og går ut på å dele elevene inn i små grupper som møtes med jevne mellomrom på fritiden. Disse tilretteleggingene kan gi elevene mulighet til å bli inkludert i nye sosiale relasjoner.

### 3 Metode

Metode kommer fra det greske «*methodos*», og betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan en innhenter informasjon om virkeligheten, og hvordan en analyserer denne informasjonen slik at den gir ny innsikt i samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen et al., 2006). På bakgrunn av dette, vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for hvordan jeg har gått frem for å svare på problemstillingen og forskerspørsmålene. Her vil jeg beskrive hvordan jeg har gjennomført forskningen, og begrunne de metodiske valgene jeg har tatt. Avslutningsvis i dette kapitlet vil forskningens kvalitet, og etiske vurderinger bli drøftet. Deler av teksten i dette kapitlet er hentet fra min tidligere eksamensoppgave i PED-3059 (forskningsmetode og vitenskapsteori).

#### 3.1 Tilnærming

I samfunnsvitenskapelig metodelære, er det vanlig å skille mellom *kvantitative og kvalitative tilnærminger*. Disse betegnes også som kvantitativ og kvalitativ metode. *Kvantitative tilnærminger* henter mange av sine prosedyrer fra naturvitenskapelig metode, men tilpasser seg samtidig det faktum at det er mennesker og menneskelige fenomener som forskes på. Kvantitet viser til mengde eller antall (Johannessen et al., 2006). Her søkes det i bredden, og en forholder seg til opptelling og utbredelse av kategoriserte fenomener (Aase & Fossåskaret, 2014). Dette krever et relativt stort antall enheter, og det gir beskrivelser av virkeligheten i tall og tabeller. Eksempler på kvantitative tilnærminger er strukturert observasjon og spørreskjema. En kan for eksempel undersøke nordmenns ferievaner ved å sende ut spørreskjema til et utvalg av befolkningen. Når disse skjemaene kommer i retur, kan en telle opp hvor utbredt ulike typer ferievaner er (Ringdal, 2013).

Som en motpol til kvantitative tilnærminger, finner vi som sagt *kvalitative tilnærminger*. Karakteristisk for kvalitative tilnærminger, er at en studerer livet fra innsiden og søker en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Ifølge Denzin og Lincoln (2018) innebærer begrepet «kvalitativ» prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens. Repstad (2007) hevder at ordet viser til kvalitetene, det vil si karaktertrekkene eller egenskapene ved de sosiale fenomener vi forsker på. Følgelig er kvalitative tilnærminger basert på rik og dyp informasjon om et lite antall analyseenheter (for eksempel

informanter/intervjupersoner) (Ringdal, 2013). Hensikten er å få fram fyldige beskrivelser, og et eksempel på dette kunne være å la et begrenset antall personer skrive dagbok fra ferien sin. Disse dagboknotatene ville gitt oss detaljert og nyansert informasjon om hva folk gjør når de har ferie (Johannessen et al., 2006).

For å besvare problemstillingen og forskerspørsmålene, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Dette fordi problemstillingen og forskerspørsmålene legger opp til rik og dyp informasjon om noen få kontaktlæreres kompetanse og erfaringer i skolen. Jeg er på denne måten ikke opptatt av optelling og utbredelse av kategoriserte fenomener.

### **3.2 Vitenskapsteoretisk forankring**

Ifølge Ringdal (2013) kan vitenskap defineres som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener. Vitenskapsteori eller vitenskapsfilosofi, dreier seg dermed om refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap (Gilje & Grimen, 1995). Ifølge Thagaard (2018), har vitenskapsteoretisk forankring betydning for hva som søkes informasjon om, og hvordan forståelse som utvikles. Med utgangspunkt i dette, vil min vitenskapsteoretiske forankring basere seg på fenomenologien.

Fenomenologien bruker ofte «til saken selv» som slagord (Alvesson & Sköldberg, 2009). Dette dreier seg om å signalisere en tilbakevending til den konkrete sanselige menneskelige erfaring, det vil si «*vår livsverden*». Fenomenologien vektlegger at «*vår livsverden*» skal være grunnlaget for vitenskapelige undersøkelser, og at forskeren skal studere fenomener slik de fremstår som subjekter (Johansson, 2016).

Innenfor den fenomenologiske tradisjonen, er det vanlig å bruke begrepet fenomenologisk reduksjon (epoche). Dette dreier seg om «å kunne redusere det tekstuelle *hva* og det strukturelle *hvordan* til en beskrivelse som inkorporerer ‘*vesen eller essensen*’ i opplevelsen» (Trondalen, 2004, s. 53). Edmund Husserl beskriver dette som å sette til side sin egen naturlige holdning i møte med fenomener. Den naturlige holdning inkluderer både vitenskapelige antakelser, teoretisk kunnskap, og hverdagslig involvering med fenomener og selve antakelsen om tingenes objektive eksistens. For å studere ting kun som fenomener slik

de trer frem, må slike antakelser tilsidesettes. På denne måten kan en komme frem til essensen deres uten å måtte ta hensyn til objektets faktiske eksistens i verden (Johansson, 2016).

Innenfor den fenomenologiske reduksjonen, vil fokuset med andre ord sentreres rundt fenomenverden slik personene som studerer opplever den. Målet med dette er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til personene som studeres, og på bakgrunn av dette beskrive hvordan disse erfarer omverdenen (Thagaard, 2018). Dette bygger på antakelsen om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren må derfor være åpen for erfaringene til personene som studeres, og rette oppmerksomheten mot det som tas for gitt innenfor en kultur (Thagaard, 2018).

Et eksempel på en fenomenologisk tilnærming, kan for eksempel være en studie som undersøker utfordringer i omsorgsarbeideres arbeidssituasjon (Thagaard, 2018). Her vil en fenomenologisk orientert forsker utforske de felles erfaringer som omsorgsarbeidere opplever i egen arbeidssituasjon og i forhold til pasientene. På bakgrunn av disse, vil forskeren utvikle en forståelse av essensen av den relasjonelle kompetansen som omsorgsarbeidere benytter seg av. Her vil fenomenet som studeres være relasjonell kompetanse, og grunnlaget for å utvikle en forståelse av fenomenet vil basere seg på analyser av arbeidstakeres daglige erfaringer.

På bakgrunn av hvordan fenomenologien er blitt beskrevet i avsnittene over, vil denne vitenskapsteoretiske forankringen bli brukt som grunnlag for forskningen. Fenomenologien dreier seg om å få økt forståelse av og innsikt i folks livsverden, og den dypere mening i deres erfaringer. Forskningen bygger på akkurat dette, da jeg vil undersøke kontaktlæreres kompetanse og erfaringer med å tilrettelegge for elever med innagerende atferd, for å fremme inkludering. Målet vil være å tilsidesette min egen forforståelse i den grad det er mulig, slik at jeg kan sette meg inn i kontaktlærernes virkelighet og subjektive opplevelser.

### **3.3 Forskningsstrategi**

En forskningsstrategi sier noe om hvordan man trekker de logiske slutningene (Olsen, 2013). Studien min vil basere seg på en abduktiv forskningsstrategi. En *Abduktiv* forskningsstrategi dreier seg om å beskrive og forstå det sosiale liv, og å utvikle vitenskapelige begreper og

teorier på bakgrunn av informantenes fortellinger (Olsen, 2013). Abduksjon finnes i en posisjon mellom induksjon og deduksjon. Ved *induksjon* utvikler man teoretiske perspektiver på grunnlag av analysen av data fra de enkelte prosjektene. Ved *deduksjon* er analysen preget av data som tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018).

Ved abduksjon er det et dialektisk forhold mellom teori og data. Analysen av data kan bidra til å utvikle teoretiske perspektiver, samtidig som teoretisk forankring kan gi innspill til hvordan forståelse av data som utvikles (Thagaard, 2018). På denne måten kan en gå fram og tilbake mellom teori og for eksempel informanters fortellinger (Olsen, 2013). Dette tenker jeg kan gi et mer helhetlig og omfattende bilde av datamaterialet, enn ved en ren induktiv eller deduktiv forskningsstrategi. Samtidig vil det være vanskelig å utføre en ren induktiv forskningsstrategi, siden en alltid bærer med seg teorier.

### **3.4 Forskningsdesign**

Et forskningsdesign eller et forskningsopplegg fungerer som forskerens plan eller skisse for forskningen som skal gjennomføres (Ringdal, 2013). Ifølge Ringdal (2013), skilles det mellom fem typer design: eksperimentelle design, tverrsnitts design, langsgående design, casedesign og komparativ design. Samtidig konkretiserer han at forskningsopplegg kan være hybrider basert på trekk fra ulike typer design.

Min forskning baserer seg på et tverrsnitts design. I et tverrsnitts design skjer alle målinger eller intervjuer i et avgrenset tidsrom, og hensikten er først og fremst å beskrive forhold i nåtid. Data blir kun registrert en gang for hver analyseenhet, som kan være organisasjoner, kommuner, land eller personer (Ringdal, 2013). I min forskning har jeg registrert data basert på kontaktlærere/informanter som analyseenheter. Dette har skjedd ved at jeg har gjennomført ett enkelt intervju med hver kontaktlærer/informant. Bakgrunnen for dette, dreier seg om at jeg vil undersøke hvordan kontaktlærere på ungdomstrinnet tilrettelegger for elever med innagerende atferd, i nåtid.

## 3.5 Metode for datainnsamling - Intervju

Forskning skiller seg fra hverdagslige vurderinger ved at en som forsker må samle inn dokumentasjon eller data, som gjenspeiler virkeligheten som forskes på. Det finnes mange ulike måter å samle inn data på, og mange ulike former for data. For å samle inn kvalitative data, er det vanlig å benytte seg av observasjon, intervjuer og gruppeintervjuer som metode. Datamaterialet fra disse metodene må også dokumenteres, og kan ta form som tekst, lyd og/eller bilder. Lyd og/eller bilder gjøres vanligvis om til tekst, noe som kalles transkribering (Johannessen et al., 2016).

Når det kommer til metoden for datainnsamling jeg benyttet meg av i forskningen, så falt valget på *intervju* av enkeltpersoner. Ifølge Ringdal (2013) handler intervju om å hente inn informasjon. Personene som blir intervjuet av forskeren, sees på som informanter, som innehar livserfaringer og kunnskap som forskeren vil få innsikt i. Formålet med intervjuet, blir dermed å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hennes eller hans perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) hevder det er en velegnet metode for å få innsikt i hvordan personer opplever og forstår seg selv og omgivelsene sine. Intervju blir derfor brukt som metode for å søke svar på problemstillingen og forskerspørsmålene. Dette fordi jeg ønsker å få innsikt i hvilken kompetanse kontaktlærere har om elever med innagerende atferd og hvordan de tilrettelegger for å fremme inkludering, ut ifra deres forståelse av seg selv og omgivelsene.

### 3.5.1 Utvalget

Det første en må tenke på når en skal bruke intervju som metode, er utvalget. Utvalget er i intervjustudier, personer. Kvalitative studier kjennetegnes ofte av at utvalget er lite, det vil si at det er et begrenset antall personer eller enheter (Thagaard, 2018). Dette kjennetegner også min studie, som innebærer tre informanter/kontaktlærere. På bakgrunn av dette, har det vært spesielt viktig å anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. På denne måten kan analysen av data gi en forståelse av fenomenet som studeres, nemlig kontaktlæreres kompetanse om elever med innagerende atferd og tilretteleggingene som blir gjort for å fremme inkludering (Thagaard, 2018).

Utvalget i min forskning, er et *strategisk utvalg*. Et strategisk utvalg består av personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er betydningsfulle i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). Min problemstilling lyder som sagt innledningsvis, slik: *Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme inkludering?* Dette ga meg følgende inklusjonskriterier: 1) kontaktlærer på ungdomstrinnet, og 2) tilrettelegger for elever med innagerende atferd i sin klasse, for å fremme sosial og faglig inkludering. Siden innagerende atferd er ett av mange begrep som brukes om elever med stille atferd i skolen, gjorde jeg rede for begrepet i informasjonsskrivet. Dette fordi det kan ha vært et ukjent begrep for kontaktlærerne, som de dro kjennskap til først når de fikk en forståelse av hva begrepet betyr.

### **3.5.2 Rekruttering av deltakere**

Med utgangspunkt i utvalget man ønsker, må en videre tenke gjennom hvordan rekruttering av deltakere skal foregå. Her kan det ifølge Thagaard (2018) være hensiktsmessig å rette en formell henvendelse innenfor en strategisk setting. Potensielle deltakere kan få informasjon om studien fra våre kontaktpersoner. På bakgrunn av dette kontaktet jeg rektorer ved ulike skoler, samtidig som jeg sendte dem informasjonsskriv med samtykkeerklæring (kan sees i vedlegg 1). Rektorene videreformidlet videre informasjonsskrivet med samtykkeerklæring til aktuelle kontaktlærere på ungdomstrinnet. I informasjonsskrivet var det informasjon om forskningen, og det ble redegjort for begrepet innagerende atferd. Dette ga kontaktlærerne et grunnlag for å vurdere om de ville delta i forskningen og gi sitt samtykke til å delta ved å signere samtykkeerklæringen (Thagaard, 2018).

Utvalget jeg endte opp med, besto av tre kontaktlærere. Dette utvalget var både menn og kvinner i aldersgruppen 30-50 år, som jobbet på ulike ungdomstrinn i Nord-Norge. Disse hadde 5-26 års erfaring i skolen, men ingen spesialpedagogisk kompetanse. Disse vil bli omtalt som kontaktlærere, lærere og informanter (informant A, B og C), når jeg redegjør for egen forskning.



### 3.5.3 Utforming og gjennomføring av forskningsintervjuene

Etter å ha fått rekruttert et gjennomtenkt utvalg, er det på tide å gjennomføre forskningsintervjuene. Forskningsintervju kan gjøres på ulike måter, i form av ustrukturert intervju, strukturert intervju, og delvis strukturert intervju (Thagaard, 2018). Ustrukturert intervju karakteriseres av lite struktur, og kan ansees som en samtale mellom forsker og informant om hovedtemaene i prosjektet. Her kan informanten bringe opp temaer i løpet av intervjuet, og forskeren kan tilpasse spørsmålene sine til temaene som informanten tar opp. Strukturert intervju karakteriseres av at forskeren har utformet hovedspørsmålene på forhånd, og rekkefølgen av disse spørsmålene er i stor grad bestemt.

Intervjuene jeg gjennomførte, var utformet som delvis strukturert intervju. Delvis strukturert intervju er den mest anvendte formen for intervju i kvalitative studier. Denne formen for intervju styres både av temaer som forskeren ønsker å få kunnskaper om, og temaer informanten tar opp. På denne måten kan forskeren både lytte til informantens fortelling, og samtidig sørge for at temaene som er viktige for problemstillingen, blir snakket om. Intervjuet vil derfor ha en fleksibel struktur, hvor forsker både kan tilpasse spørsmålene til informantens beskrivelser, og stille spørsmål om temaer som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2018). Bakgrunnen for at jeg valgte denne utformingen av intervjuet, handlet om at jeg ville være åpen for informantenes fortellinger og opplevelser. Samtidig var det viktig at jeg fikk tatt opp de temaene som var relevante for problemstillingen min. I vedlegg 2 finner du intervjuguiden jeg benyttet meg av i intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført med hver enkelt informant over Microsoft teams med lyd og bilde (digitalt). Dette ble gjort på grunn av at informantene bor på ulike steder i Nord-Norge, og det ble derfor vanskelig å gjennomføre fysiske intervju. Informantene fikk selv bestemme tidspunkt for intervjuene, slik at det ikke skulle gå utover deres gjøremål. Jeg startet alle intervjuene med litt småprat for å løse opp stemningen. Videre gikk intervjuene som planlagt, uten uforutsette hendelser. Intervjuene varierte i tidsbruk, men varte mellom 30 til 60 minutter.

### 3.5.4 Registrering og transkribering av datamaterialet

I gjennomføring av forskningsintervju, er det vesentlig å registrere informasjonen som kommer frem fra informantene ved å notere og/eller gjøre lyd- eller videoopptak. Den vanligste måten å registrere informasjonen på, er å bruke lydopptak. Dette må informantene spørres om og godkjenne (Ringdal, 2013). I min forskning benyttet jeg meg av nettopp lydopptak når jeg gjennomførte intervjuene mine, med godkjenning fra informantene mine. Ved å benytte meg av lydopptak, unngikk jeg å bli for opptatt med å skrive ned svarene fra informantene. Dette forhindret at jeg gikk glipp av relevant informasjon

Etter å ha gjennomført intervjuene med lydopptak, gjorde jeg om samtalene på lydopptak til tekstdata. Dette kalles transkribering, og gjør intervjusamtalene tilgjengelig for analyse (Ringdal, 2013). Transkriberingen ble gjort etter hvert enkelt intervju, slik at lydfilene kunne slettes, og var ferdigtranskribert på mellom 2500-5000 ord. Videre ble transkripsjonene skrevet ut på papir, for å få en bedre oversikt under analysen.

### 3.5.5 Analyse av datamaterialet

Når datamaterialet fra forskningen skal analyseres, rettes fokuset mot meningsinnholdet i tekstene fra forskningen som er utført. Her må en vurdere hvilken analytisk tilnærming som vil være mest hensiktsmessig for forskningen (Thagaard, 2018). I min forskning, tok analysen utgangspunkt i datamaterialet som ble utarbeidet ved transkribering av intervjuene. Her valgte jeg å benytte meg av fenomenologisk analyse som analytisk tilnærming, siden jeg har en fenomenologisk vitenskapsteoretisk forankring. Den fenomenologiske analysen består av *fire faser* (Johannessen et al., 2016).

Den første fasen av analysen, tar utgangspunkt i få et *helhetsinntrykk og sammenfatte meningsinnholdet* i datamaterialet (Johannessen et al., 2016). Jeg leste gjennom datamaterialet fra intervjuene, og så etter interessante og sentrale temaer for å bli kjent med og få et helhetsinntrykk av datamaterialet. Samtidig unngikk jeg å fortape meg i detaljer, og noterte hovedtemaene som intervjumaterialet inneholdt. Jeg fjernet mest mulig irrelevant informasjon, og fortettet relevant informasjon ved å forkorte informantenes uttalelser, og komprimere lange setninger til kortere setninger.

Den andre fasen av analysen, dreier seg om å finne *meningsbærende elementer* i datamaterialet gjennom å kode datamaterialet. Å kode er å sette merkelapper eller navn på utsnitt av tekst, som for eksempel enkeltord, setninger, avsnitt eller lengre tekstutsnitt. Det er et verktøy for å påvise og organisere meningsbærende informasjon (Johannessen et al., 2016). Her foretok jeg en systematisk gjennomgang av datamaterialet og identifiserte tekstelementer som ga kunnskap om hovedtemaene jeg fokuserer på. Tekstelementer som ga kunnskap om hovedtemaene markerte jeg med ett eller flere kodeord i marginen, og disse kodeordene anga hva slags informasjon tekstelementene ga, slik at det ble lettere å analysere.

Den tredje fasen av analysen dreier seg om *kondensering*, og tar utgangspunkt i kodingen (Johannessen et al., 2016). Her trakk jeg ut de delene av tekstene som var kodet, altså de tekstelementene som var meningsbærende. Hensikten med dette var å abstrahere meningsinnholdet som lå i de etablerte kodene. Dette førte til at jeg fikk et redusert datamateriale som var organisert etter kodeord, og som jeg lagde noen tabeller ut ifra.

Den fjerde og siste fasen av analysen, innebærer *sammenfatning* eller *rekontekstualisering* av datamaterialet (Johannessen et al., 2016). Her brukte jeg datamaterialet til å utforme nye begreper og beskrivelser. Samtidig vurderte jeg om min sammenfattede beskrivelse stemte overens med inntrykket som kom frem i det opprinnelige materialet (før kodingen), noe det gjorde. Hvis det ikke hadde vært samsvar, måtte jeg bevegde meg bakover i prosessen for å finne ut hvor det hadde gått galt. Jeg kunne for eksempel benyttet meg av feil kodeord, eller gjort noe galt i kondenseringen av materialet. Dette hadde vært viktig å rette opp i da det henger sammen med datamaterialets kvalitet.

### **3.6 Kvalitet**

Datamaterialet man forholder seg til som forsker, er en representasjon av virkeligheten. Datamaterialet er på denne måten ikke selve virkeligheten, men noe som skapes i bindeleddet mellom virkeligheten og analysen av den (Johannessen et al., 2016). På bakgrunn av dette, er det viktig å være bevisst datamaterialets kvalitet. Ifølge Thagaard (2018) kan man vurdere datamaterialets kvalitet, ved å se det i lys av begrepene reliabilitet og validitet.

### **3.6.1 Reliabilitet (pålitelighet)**

Ifølge Thagaard (2018) dreier reliabilitet seg om prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Det knytter seg altså til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2016). I kvalitativ forskning kan påliteligheten styrkes ved å beskrive konteksten og framgangsmåten under hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016). På denne måten blir forskningen gjennomsiktig (transparent), slik at leserne kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018). Dette har vært et fokusområde ved utarbeidelsen av masteroppgaven, samtidig som jeg har forsøkt å unngå unødvendige detaljer som ikke er av relevans. I sammenheng med dette, tenker jeg det er viktig å gjøre rede for egen forskerrolle.

### **3.6.2 Min forskerrolle**

Min forskerrolle dreier seg blant annet om egen forforståelse. Siden jeg har et fenomenologisk utgangspunkt for forskningen min, har det vært spesielt viktig å være bevisst min forskerrolle og forforståelse. Min forforståelse er blant annet preget av å inneha en bachelorgrad i spesialpedagogikk, og bacheloroppgaven dreide seg også om elever med innagerende atferd. På bakgrunn av dette, hadde jeg noen tanker om hvordan kontaktlærere tilrettelegger for elever med innagerende atferd på ungdomstrinnet, før forskningen ble gjennomført.

Thagaard (2018) påpeker at det er viktig å møte informantene «med et åpent sinn». Det vil si at man ikke lar sine egne holdninger og verdier påvirke intervjusituasjonen. Hensikten med dette er å unngå at informantene svarer ut fra den oppfatningen de har av forskerens holdninger og verdier. Om informantene svarer ut fra forskerens holdninger og verdier, vil dette svekke reliabiliteten ved forskningen. Dette hadde jeg et bevisst forhold til under gjennomføring av intervjuene, og forsøkte derfor å fremstå som så nøytral som mulig.

### **3.6.3 Validitet (troverdighet og overførbarhet)**

Ifølge Johannessen et al., (2016) kan validitet deles opp i begrepene *intern validitet (troverdighet)* og *ekstern validitet (overførbarhet)*. *Intern validitet (troverdighet)* dreier seg om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Med andre ord dreier det seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn reflekterer formålet med

studien og representerer virkeligheten på riktig måte (Johannessen et al., 2016). I denne sammenheng er begrepsvaliditet viktig, som handler om relasjonen mellom fenomenet som studeres, og dataene. Det dreier seg om dataene er gode (valide) representasjoner av det generelle fenomenet (Johannessen et al., 2016).

I min studie har begrepene innagerende atferd, tilrettelegging og inkludering vært sentrale. Som nevnt ble det gjort rede for begrepet innagerende atferd i informasjonsskrivet ved rekrutteringen. Målet med dette var å styrke den interne validiteten av studien, ved at kontaktlærerne selv kunne vurdere om de var kjent med begrepet innagerende atferd og denne elevgruppen. Samtidig spurte jeg informantene om hvordan de forstår begrepene innagerende atferd, tilrettelegging og inkludering. Hensikten med dette, var å få en bekreftelse på at deres forståelse av begrepene, stemte overens med forståelsen jeg var ute etter i forskningen.

Statistisk generalisering krever store utvalg, noe kvalitative undersøkelser som regel ikke har (Ringdal, 2013). I kvalitativ forskning snakker vi heller om *ekstern validitet (overførbarhet)*. Ifølge Johannessen et al., (2016) dreier overførbarhet seg om hvorvidt man lykkes i å etablere beskrivelser, fortolkninger, begreper og forklaringer som kan være nyttige på andre områder enn det som studeres. Det dreier seg med andre ord om resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener. Ved at jeg eksplisitt spesifiserer mine funn, kan leseren selv vurdere om resultatene kan overføres til andre områder (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.7 Forskningsetikk**

Som forsker har man et forskningsetisk ansvar, og dette innebærer at forskningen gjøres ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. På bakgrunn av dette må det stilles konkrete krav til forskningsprosessen. En må sikre deltakere frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot skade og trygge privatliv og familie (Ringdal, 2013). NESH (2021) har utarbeidet en liste med 15 punkter, som går på hensyn til personer i forskning. Jeg vil avgrense meg til å drøfte to sentrale punkter: punkt 15 (samtykke til å delta i forskning), og punkt 28 (risiko for skade og belastning).

NESH (2021) redegjør under punkt 15 (samtykke til å delta i forskning) for at forskere skal innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være informert, frivillig og utvetydig, samtidig som det bør være dokumenterbart. På bakgrunn av dette utarbeidet jeg et informasjonsskriv med informasjon om forskningen og hva det ville innebære å delta i forskningen (vedlegg 1). Informasjonsskrivet inneholdt videre samtykkeerklæring, som informantene måtte signere om de ønsket å delta. Jeg gjorde det videre klart for informantene at de når som helst kunne trekke seg om de ønsket det. Dette understreket jeg både i informasjonsskrivet og i introduksjon til intervjuene.

Ifølge Thagaard (2018) er det imidlertid et spørsmål om hvor mye som kan informeres om i forkant av intervjuene. Det utvikles data fra intervjuene basert på hva informantene sier, og hvilket inntrykk en får av hvordan intervjuene forløper. Forløpet av intervjuene kan være en uforutsigbar prosess, og dette vanskeliggjør at informantene er tilstrekkelig informert når de gir sitt samtykke. Med hensyn til dette, er det ifølge Mason (2018) viktig å utføre intervjuene på en etisk ansvarlig måte. Dette kan sees i sammenheng med punkt 28 (risiko for skade og belastning).

NESH (2021) redegjør under punkt 28 (risiko for skade og belastning) for at forskere har ansvar for å unngå at forskningsdeltakere blir utsatt for skade og urimelige belastning som konsekvens av forskningen. Dette gjelder både fysiske og psykiske skader og belastninger. Risiko for skader kan også være knyttet til deltakernes omdømme, integritet og menneskerettigheter. Dette kan for eksempel dreie seg om stigmatisering og formelle/uformelle straffereaksjoner som følger av deltakelse i forskning.

I tråd med punkt 28 (risiko for skade og belastning), gjør Thagaard (2018) rede for at det ikke er etisk forsvarlig hvis forskeren i intervjuene bidrar til å provosere informantenes selvforståelse. Dette henger sammen med at informantene ikke har samtykket til å bli konfrontert med forskerens tolkninger av situasjonen, men samtykket til å svare på spørsmål. Med hensyn til dette har jeg vist respekt overfor informantene mine, og ikke gitt uttrykk for egne tolkninger. Jeg har vært opptatt av å skape en trygg atmosfære, hvor informantene kan fortelle fritt uten å få negative tilbakemeldinger eller reaksjoner.

## 4 Presentasjon av resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra intervjuene med kontaktlærerne, som er basert på den fenomenologiske analysen. Resultatene vil vise mønstre ved informantenes uttalelser, samtidig som enkeltutsagn vil bli gjort rede for. Disse vil bli plassert innunder ulike kategorier/begreper, samtidig som tabeller vil bli brukt for å skape en bedre oversikt over resultatene. De tre kontaktlærerne vil bli omtalt som informant A, informant B, og informant C.

Det vil først og fremst bli gjort rede for hvilken kompetanse kontaktlærerne på ungdomstrinnet har om elever med innagerende atferd. Videre vil jeg presentere hvilken forståelse kontaktlærerne har av begrepene tilrettelegging, sosial inkludering og faglig inkludering. På bakgrunn av dette, vil jeg videre gjøre rede for hvordan kontaktlærerne tilrettelegger for elever med innagerende atferd for å fremme sosial og faglig inkludering. Hva kontaktlærerne vektlegger som det viktigste for at elevene skal oppleve seg inkludert, og deres opplevelser av om elevene er inkludert, vil også bli presentert. Avslutningsvis, blir det gjort en kort oppsummering av resultatene. Problemstillingen og forskerspørsmålene har vært ledende for hvordan jeg har arbeidet med datamaterialet:

***Problemstilling: «Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme inkludering?»***

- 1. Hvilken kompetanse har kontaktlærere på ungdomstrinnet om elever med innagerende atferd?*
- 2. Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme sosial inkludering?*
- 3. Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme faglig inkludering?*

## 4.1 Kontaktlæreres kompetanse om elever med innagerende atferd

I lys av forskningsspørsmål en, undersøkte jeg i intervjuene med kontaktlærerne hvilken kompetanse de har om elever med innagerende atferd. Her begynte jeg med å spørre kontaktlærerne om hvordan de definerer innagerende atferd, og hva som kjennetegner elever med innagerende atferd. Ved å stille dette spørsmålet, ønsket jeg å undersøke hvilken forståelse og assosiasjoner kontaktlærerne hadde til begrepet innagerende atferd (som begrunnet i metodekapitlet). Resultatene fremstilles i tabellen nedenfor.

Informant A	Informant B	Informant C
Sitter ofte alene	Anspent og redd for å snakke høyt	Stille elever
Ser dystert ut. Virker som de vil forsvinne, helst ikke bli sett eller at noen tar kontakt med dem	Usikkerhet, sjenanse og introvert personlighet som ligger i grunn	De bærer mye inne i seg selv som de ikke klarer å uttrykke
Kan ofte ikke svare hvis medelever tar kontakt, viker unna	Angst, redsel	De kritiserer ikke utover, de kritiserer innover til seg selv

*Tabell 1: Begrepet innagerende atferd*

I tabellen kan en se at kontaktlærernes forståelse av begrepet innagerende atferd virker å være sammenfallende. Her ble usikkerhet og stille atferd trukket frem som sentralt. Informant B sier for eksempel: «*Man kan være introvert og ikke si så mye, men fortsatt være med i rommet som et avslappet individ. Men her er det noe mer, her ser du en slags angst eller redsel. Eleven tør ikke rekke opp hånda og delta i klasserommet*».

Videre spurte jeg kontaktlærerne om de har kurs, utdanning eller ekstern veiledning på temaet innagerende atferd. Her svarer informant A at hun har jobbet innen psykisk helsevern, og vært på kurs om barns psykiske helse. Informant B og C svarer at de har fått noe (men lite) veiledning fra PPT og BUP, men ikke vært på kurs. Samtidig trekker informant A og C frem at de har lang erfaring i skolen (25-26 år) og at dette er av betydning for kompetansen de har opparbeidet seg om elever med innagerende atferd.



Jeg spurte også kontaktlærerne om de hadde annen erfaring, av privat karakter, om temaet innagerende atferd. Her svarte informant A at hun liker å bevege seg innenfor ulike type miljøer for å få menneskekunnskaper i et vidt spekter. Dette for å ikke putte mennesker for raskt i en boks, men heller se det som er unikt med hver enkelt. Informant B svarte at hun har jobbet på gård med elever, og der møtte hun elever med veldig ulike bakgrunner. Informant C svarte at han har jobbet i forsvaret hvor han har møtt ulike typer mennesker, og blant disse mennesker med innagerende atferd. Det kan se ut som at det som er felles for alle informantene, er at de er vant til å forholde seg til ulike typer mennesker.

## 4.2 Kontaktlæreres forståelse av begrepene tilrettelegging, sosial inkludering og faglig inkludering

Før jeg gikk inn på forskningsspørsmål to og tre som dreier seg om tilrettelegging for sosial og faglig inkludering, spurte jeg kontaktlærerne hva de legger i begrepene tilrettelegging, sosial inkludering og faglig inkludering. Dette gjorde jeg også for å undersøke hvilken forståelse og assosiasjoner de hadde til begrepene. Resultatene fremstilles i tabellene nedenfor.

Informant A	Informant B	Informant C
Møte elevene der de er, både sosialt og faglig	Legge til rette faglig og sosialt for at elevene skal føle mestring	At elevene skal ha like mye utbytte av skolehverdagen, både faglig og sosialt
Hvis ikke det sosiale er på plass, så blir det vanskelig med det faglige også	Tilrettelegge for å sikre inkludering	Legge opp undervisningen slik at det treffer alle
		Noen har flere rettigheter enn andre, for eksempel gjennom Individuell opplæringsplan

**Tabell 2: Begrepet tilrettelegging**

I *tabell 2*, ser en hva slags forståelse kontaktlærerne har av begrepet *tilrettelegging*. Felles for alle kontaktlærerne, er at de trekker frem det faglige og det sosiale ved tilrettelegging. Samtidig er det bare informant C som sier noe om at enkelte elever kan få tilrettelegging gjennom individuell opplæringsplan (IOP).

Informant A	Informant B	Informant C
At alle elevene skal være en del av klassen	Elevene skal ikke føle at de «stikker ut» av gruppen	Fellesskap
Elevene skal ikke være alene	Legge til rette i undervisningssammenheng for at eleven skal føle seg sosialt inkludert	Elevene skal føle tilhørighet til sine medelever
Som lærer: se elevene, prate med dem, bry seg om dem	Legge til rette ellers i skolehverdagen (friminutt etc.) for at elevene skal føle seg sosialt inkludert	Danner grunnlaget for at elevene skal utvikle seg faglig og medmenneskelig

**Tabell 3: Begrepet sosial inkludering**

I *tabell 3*, kan en se hva slags forståelse kontaktlærerne har av begrepet *sosial inkludering*. Her ser det også ut som at kontaktlærernes svar var sammenfallende, og de vektla fellesskap og at elevene skal føle tilhørighet. Informant A og B nevner direkte lærerens rolle i den sosiale inkludering. Her nevnes det at lærere må se elevene og legge til rette i undervisningssammenheng og ellers i skolehverdagen, for å fremme sosial inkludering.

Informant A	Informant B	Informant C
Tilpasse for flere nivå	Tilpasse i forhold til evnenivå	De må forstå fagene
Skal være akseptert at det er ulike nivå	Tilrettelegge slik at de føler mestring	Elevene skal ha like mye utbytte av skolehverdagen faglig
		Den sosiale inkluderingen vil påvirke den faglige inkluderingen

**Tabell 4: Begrepet faglig inkludering**

I *tabell 4*, kan en se at kontaktlærerne forbinder *faglig inkludering* med det å tilpasse for flere nivå. Dette gir informant A og B direkte uttrykk for, og informant B nevner i denne sammenheng at det må tilrettelegges slik at elevene føler mestring. Samtidig kan utsagnet til informant C «*Elevene skal ha like mye utbytte av skolehverdagen faglig*» være et uttrykk for det å tilpasse for flere nivå. Informant A og C trekker også frem den psykososiale og sosiale delen ved faglig inkludering. Her gir informant A uttrykk for at det skal være akseptert at det er ulike nivå, og informant C nevner at den sosiale inkluderingen vil påvirke den faglige inkluderingen.

### 4.3 Kontaktlæreres tilrettelegging for å fremme sosial inkludering

I lys av forskningsspørsmål to, spurte jeg kontaktlærerne om hvordan de tilrettelegger for elever med innagerende atferd, for å fremme sosial inkludering. Resultatene fremstilles i tabellen nedenfor.

Informant A	Informant B	Informant C
Tenker gjennom plassering, hvor i rommet og hvem de kan plasseres med	Tenker gjennom plassering, hvor i rommet og hvem de kan plasseres med	Fokuserer på det psykososiale læringsmiljøet og klasseledelse
Bygger relasjon til elevene: bruker mye tid på å prate med elevene, sier alltid hei, smiler, spør hvordan de har det.	Setter sammen grupper hvor de jobber med ufarlige ting	Bygger relasjon til elevene, fokus på interesser og sterke sider
Tar utgangspunkt i interesser, kobler sammen med elever med samme interesser	Blander trinn og forsøker å koble elevene sammen med elever i andre klasser	Tenker gjennom plassering, setter de sammen med andre elever de kan få gode tilbakemeldinger fra
Har aktiviteter i friminutt: brettspill og fysiske aktiviteter. Er til stede og forsøker å få dem inkludert	Har aktiviteter i friminutt som appellerer til interesser. Er til stede og hjelper dem i gang.	Forutsigbarhet ved skoleturer, skal alltid være en elev de har en god relasjon til, og via denne eleven bygge relasjon til andre elever
Fokuserer på det psykososiale læringsmiljøet og klasseledelse	Fokuserer på det psykososiale læringsmiljøet og klasseledelse	Samarbeid med foreldre
Utfordrer med forsiktig tilnærming	Bygger relasjon til elevene med forsiktig tilnærming	Aktiviteter i friminutt, forsøker å hjelpe dem inn i gruppen
Samarbeid med foreldre	Samarbeid med foreldre	

**Tabell 5: Tilrettelegging for å fremme sosial inkludering**

I tabellen fremkommer noen fellestrekk ved hvordan kontaktlærerne tilrettelegger for elever med innagerende atferd, for å fremme sosial inkludering. Jeg vil gå nærmere inn på tilretteleggingene i lys av kategoriene/begrepene psykososialt læringsmiljø og klasseledelse, elev-elev relasjon og lærer-elev relasjon.

### 4.3.1 Psykososialt læringsmiljø og klasseledelse

Det som først og fremst kom frem i intervjuene, var at alle informantene hadde fokus på psykososialt læringsmiljø og klasseledelse. Informant B sa blant annet følgende: *«Man må ha nulltoleranse for at ting skal kje. Det er nok en del av det psykososiale. At man lærer opp de andre til å vise hensyn»*. Videre ga hun uttrykk for at hun liker å bryte av i løpet av dagen med et spill eller noe lignende, da hun synes det fungerer best for det sosiale. Informant A kom med et lignende utsagn om det psykososiale læringsmiljøet: *«Det å holde klasseledelse er viktig. Du må ha en klasse som du har kontroll på, at det ikke kommer noen ufysiske kommentarer»*. Informant C trakk også frem dette: *«det første vi gjør hvert år er å gå gjennom ordensreglement, hvordan vi skal oppføre oss overfor hverandre og at det er viktig å ta vare på hverandre»*. Videre ga spesielt informant A og C uttrykk for at de var tett på i friminutt. Dette for å kunne se elevene og prate med dem, samt forebygge mobbing.

### 4.3.2 Elev – elev relasjon

Det som videre kom frem i intervjuene, var at lærerne forsøker å få elevene til å bygge relasjoner til andre elever. Informant A sa blant annet følgende: *«jeg prøver å ta utgangspunkt i interessene deres, koble dem sammen med andre elever med samme interesser»*. Videre sa informant B: *«Av og til blander vi trinn i enkelte fag og på temadager, og her skjer det av og til koblinger på tvers av trinn som er gunstige»*. Samtidig fortalte hun at hvis hun vet at det sitter en ensom elev i en annen klasse, snakker hun med klasselærer for å prøve å koble elevene sammen. Hun ga videre uttrykk for at hun av og til setter sammen grupper som jobber med enkle ufarlige ting.

Når jeg spurte hvilke tilrettelegginger som gjøres for å fremme sosial inkludering ved sosiale aktiviteter som friminutt, matpauser og skoleturer, trakk informantene frem at de har aktiviteter gående for alle elevene i friminuttene. De ga uttrykk for at de her prøver å hjelpe elevene med innagerende atferd inn i aktivitetene med de andre elevene. Informant B sa blant annet: *«Ganske ofte er jeg der i starten, bare for å få i gang en prat, hjelpe dem å komme i gang. Og ofte fungerer det relativt bra»*. Informant C var den eneste som nevnte hvordan han tilrettelegger på skoleturer: *«Når det er snakk om skoleturer så må det være forutsigbart, de må ha fått all informasjon på forhånd om hva som skal skje. Samtidig sørger jeg alltid for at de har minst en elev som de har en god relasjon til. Via denne eleven kan de bygge relasjoner*

*til de andre elevene».*

I forbindelse med tilrettelegging ved sosiale aktiviteter, nevnte informantene samarbeid med foresatte. Her nevnte informant A og C at de samarbeider med foreldrene til elevgruppa ved å gi råd om hvordan de kan inkludere alle. Informant C sa blant annet: *«Hvis foreldrene skal arrangere noe, for eksempel en bursdag, så er det greit for meg som lærer å gi råd i forhold til hva de kan gjøre for å inkludere alle».* Videre nevnte informant B: *«Av og til snakker jeg med foresatte for å prøve å koble to elever på fritiden. Det kan være bra, men det kan også bli litt kunstig av og til».*

Det som videre ble trukket frem av alle informantene, var at de tilrettelegger i forhold til plassering i klasserommet for å fremme sosial inkludering. Her ga de uttrykk for at de plasserer elevene sammen med elever de tror de kan gå overens med, som de kan få gode tilbakemeldinger fra og som har lignende interesser. Dette uttrykte informant C slik: *«jeg setter de sammen med andre elever som jeg vet at de kan få positive tilbakemeldinger fra, og som har lignende interesser».*

I sammenheng med plassering, nevnte informant A og B at de tenkte gjennom hvor i rommet de plasserer elevene. Informant B sa følgende: *«Jeg tenker over hvor i rommet jeg plasserer elevene. Det har med trygghet å gjøre».* Videre sa informant A: *«Man må også tenke på hvor i rommet man skal plassere elevene, og være i dialog med de om dette. Noen vil sitte bakerst, ofte vil de sitte inn mot en vegg. De vil aldri sitte midt i ett klasserom eller fremst. Den veggen blir ofte en trygg base».* Informant A sa videre at hun av og til måtte utfordre elevene, med tanke på plassering: *«Noen av elevene vil sitte alene og dette går greit en stund, men så begynner jeg å utfordre dem. Når de har et problem med å jobbe med noen, så må de få øvet seg på det. Men jeg går forsiktig fram, og jeg er i dialog med elevene».*

### **4.3.3 Lærer – elev relasjon**

I Intervjuene vektla informantene det å bygge relasjon til elevene, for å fremme sosial inkludering. Dette ble spesielt vektlagt av informant A og C, og de var opptatt av at elevene skal få tillit til dem som lærere. Informant A sa blant annet følgende: *«Jeg bruker mye tid på å prate med elevene. Man må vise at man bryr seg om dem, og vil dem deres beste. Du kan godt*

*ha så mye pedagogikk du vil, men hvis du ikke klarer å signalisere at du bryr deg om dem, så vil de trekke seg unna, fordi de trenger så mye trygghet. Og når de har fått tillit til deg så kan du få informasjon som du kan gå videre og hjelpe dem med».*

Alle informantene ga uttrykk for at de var opptatt av at elevene skal føle seg sett i skolehverdagen av dem som lærere. Informant A sa blant annet: *«Jeg sier alltid hei, smiler og spør hvordan de har det. De må føle seg sett, så jeg bruker mye tid på å prate med dem».* I sammenheng med dette, ga informant B uttrykk for at hun har en forsiktig tilnærming for å bygge relasjon til elevene: *«jeg sier hei på morgenen og bruker små henvendelser, slik at de skal føle seg sett. Hvis de har magesmerter eller lignende, tar jeg det på alvor, jeg mistenkeliggjør dem ikke».*

Informant A og C trakk frem at de brukte sosiale arenaer for å bygge relasjon til elevene, som skoleturer, friminutt, matpauser etc. Informant C sa blant annet følgende: *«det er ikke i fagtimene jeg bygger mest relasjon, det er på skoleturer, friminutt etc».* Her nevnte informantene at de tar utgangspunkt i interessene og de sterke sidene til elevene, for å bygge relasjon til elevene. Informant C sa blant annet: *«En gutt som for eksempel er veldig motorinteressert, da har jeg plutselig en innfallsvinkel slik at jeg kan komme inn under huden på han».* Informant B nevnte ikke at hun benyttet seg av sosiale arenaer for å bygge relasjon til elevene, men trakk frem samarbeid med foresatte: *«Hvis elevene ikke har noe å si og er ganske mørk, så snakker jeg med foresatte for å høre om de har noen spesielle interesser som jeg kan snakke om».*

#### **4.4 Kontaktlæreres tilrettelegging for å fremme faglig inkludering**

I lys av forskningsspørsmål tre, spurte jeg kontaktlærerne om hvordan de tilrettelegger for elever med innagerende atferd, for å fremme faglig inkludering. Resultatene fremstilles i tabellen på neste side.

Informant A	Informant B	Informant C
Oppgaver som de mestrer	Stille spørsmål om det eleven er god på	Presentasjon
Presentasjon	Plassering	Plassering og gruppesammensetning. Mer ansvar ved emner de er gode i
Forberede dem ved oppstart av nytt tema	Hjelp i timen	Drar veksel på elever med IOP, er med i små grupper
Gruppesammensetning, plassering	Utarbeidet noe som ligner IOP	Ekstra ressurser
Stille spørsmål om det eleven er god på, avtale om muntlig aktivitet i klasserommet	Forberede dem ved oppstart av nytt tema	Samarbeid med foresatte
Jobbe i små grupper		Nivådeling i klassen

**Tabell 6: Tilrettelegging for å fremme faglig inkludering**

I tabellen er det noen fellestrekk ved hvordan kontaktlærerne tilrettelegger for elever med innagerende atferd, for å fremme faglig inkludering. Det som kommer frem er at kontaktlærerne vektlegger det sosiale og muntlige ved den faglige inkluderingen, og at elevene skal få vist sine gode egenskaper og faglige sterke sider. Dette begrunner de med at det ikke er det rent faglige som er problematisk for de fleste elevene, men det sosiale og muntlige ved det faglige. Jeg vil gå nærmere inn på tilretteleggingene i lys av kategoriene/begrepene presentasjoner og muntlig aktivitet i klasserommet, plassering og grupper, og oppstart av nytt tema.

#### **4.4.1 Presentasjoner og muntlig aktivitet i klasserommet**

Informant A og C ga uttrykk for at de tilrettelegger for elevene med innagerende atferd ved presentasjoner, for å fremme faglig inkludering. Informant A sa blant annet: *«De liker ikke fremføringer foran en klasse, og det er ganske brutalt å sette dem for å holde foredrag. Da kan de bruke ipad hvor de spiller inn i stedet for å presentere fysisk, eller de kan presentere for en liten gruppe, eller de kan presentere bare for meg. Her må man være i dialog med elevene om hva de tenker og føler de vil mestre, samtidig som man må utfordre dem».*

Informant C sa også: *«Jeg er i dialog med elevene, slik at de kan presentere bare for meg, i*

*små grupper, og når de føler seg trygge nok kan de presentere for hele klassen. Så jeg begynner i det små og utvider etter hvert».*

Informant A og B ga videre uttrykk for at de tilrettelegger for å fremme faglig inkludering, ved å spørre om temaer som de vet elevene er gode på i klasserommet. Her sa informant A: *«Når jeg vet at elevene med innagerende atferd har et godt svar, så spør jeg. Men jeg har alltid avtalt på forhånd om de kan si det i klasserommet så de andre får høre. Videre sa informant B: «I undervisningssammenheng, hvis jeg vet at eleven er god i et tema eller noe lignende, så kan jeg sørge for å stille spørsmål om det».*

#### **4.4.2 Plassering og grupper**

Informantene gjentok dette med plassering i klasserommet, da de mente dette fremmer både sosial og faglig inkludering. Informant C sa blant annet: *«Og igjen dette med plassering, å plassere dem sammen med noen dem kan gå overens med og jobbe godt med».*

Informant A og C trakk videre frem at elevenes tas ut i grupper av og til. Dette for at de skal øve seg på muntlig aktivitet, bygge relasjoner, og føle mestring faglig og sosialt. Her sa informant A blant annet: *«De får øvet seg på muntlig aktivitet i mindre grupper, og her er det ofte flere som vil være med. Og da får de som sliter følelsen av å være med på noe».*

Informant C sier her at han drar veksel på elever med IOP: *«Når elever med IOP har enetimer, tar jeg gjerne elevene med slik at de kan komme i en mindre gruppe og føle mestring. I en mindre gruppe føler de seg ofte tryggere».*

Informant A og C ga også uttrykk for at de tenker nøye gjennom hvordan de setter sammen grupper når det er gruppearbeid i klassen, og at elevene skal få vise sine sterke sider i gruppene de er i. Informant A sa blant annet: *«Jeg tenker gjennom hvordan jeg setter sammen grupper, og følger med på om gruppene fungerer. Samtidig hjelper jeg dem med fordeling av oppgaver, slik at elevene får vist sine sterke sider».* Informant C nevnte i sammenheng med dette: *«Dersom det er emner de er veldig flinke i, så kan de få mer ansvar i gruppene slik at de får vist sine gode egenskaper. Men også her er jeg i dialog med elevene».*



#### **4.4.3 Oppstart av nytt tema**

Informant A og B gjorde rede for at de er i dialog med elevene ved oppstart av nytt tema i klassen, for å fremme faglig inkludering. Her sa informant A: *«Vi bruker Ipad i klasserommet hvor vi går gjennom mål for timen, oppgaver, hva vi skal finne ut og hvorfor vi skal finne det ut. Da har jeg forberedt disse elevene også. Noen tar jeg også ut og snakker med på forhånd, og forteller dem hva vi skal begynne med»*. Videre sa informant B: *«De må ha ganske tydelige rammer, så ved oppstart av nytt tema kan jeg spørre dem hvordan vi skal gjøre det slik at de føler at dette blir greit. Deretter finner vi fram til noen punkter som vi forholder oss til»*.

#### **4.5 Kontaktlæreres beskrivelser av det viktigste for å være inkludert, og om elevene opplever seg inkludert**

Avslutningsvis spurte jeg lærerne hva de mener er det viktigste for at elever med innagerende atferd skal oppleve seg inkludert. Begreper som gikk igjen, var trygghet, forutsigbarhet, sterke sider og interesser. Her nevnte alle lærerne at man må jobbe med psykososiale læringsmiljøet, slik at elevene føler seg trygge og tør å ta initiativ faglig og sosialt. De trakk også frem at elevene må føle seg anerkjent av både lærere og medelever, og ha venner i klassen, da dette også skaper trygghet. I sammenheng med dette, trakk de frem at elevene må oppleve forutsigbarhet. Dette begrunnet de med at det som er forutsigbart er trygt. Samtidig gjorde alle lærerne rede for at man må spille på elevenes sterke sider og interesser, for å få dem inkludert både faglig og sosialt.

Videre spurte jeg lærerne om hvordan de opplever at elevene med innagerende atferd i deres klasser, opplever seg faglig og sosialt inkludert. Alle informantene trakk fram at det varierer, noen opplever seg inkludert og noen opplever seg ikke inkludert. Samtidig ga alle informantene uttrykk for at det tar tid å hjelpe disse elevene, og man må ta små skritt om gangen og spille på deres sterke sider. Informant C sa blant annet: *«Det tar tid med disse elevene og man må ta små skritt om gangen, da er det større sjanse for å lykkes. Det er snakk om trygghet og å få elevene til å bli trygg på seg selv og omgivelsene, bygge selvtillit. Måten å gjøre det på er å spille på deres sterke sider, slik at det kan få ringvirkninger for resten»*. Avslutningsvis ga informantene uttrykk for et behov for mer hjelp fra PPT og BUP, da de opplever at de får lite hjelp.

## 4.6 Oppsummering av resultater

Resultatene tyder på at kontaktlærernes kompetanse om elever med innagerende atferd i stor grad baserer seg på erfaring både i og utenfor skolen, samt lang erfaring som kontaktlærer i skolen. Videre tyder resultatene på at kontaktlærerne tilrettelegger for å fremme sosial inkludering, med fokus på psykososialt læringsmiljø og klasseledelse, elev-elev relasjon og lærer-elev relasjon. Kontaktlærerne ser ut til å tilrettelegge for å fremme faglig inkludering, med fokus på presentasjoner og muntlig aktivitet i klasserommet, plassering og grupper, og oppstart av nytt tema. Tilretteleggingene kontaktlærerne gjør tyder på å være basert på trygghet, forutsigbarhet, elevenes sterke sider og interesser. Samtidig gjør kontaktlærerne rede for at elevenes opplevelse av å være inkludert varierer, og at det tar tid å hjelpe elevene. I sammenheng med dette, ga de uttrykk for et behov for mer hjelp fra PPT og BUP. Dette blir ikke drøftet i neste kapittel av hensyn til problemstillingen og forskerspørsmålene, men blir kommentert ved oppsummeringen av oppgaven.

## 5 Drøfting av resultater

I dette kapitlet, vil jeg drøfte forskningsresultatene fra kapittel fire. Drøftingen vil være dialektiske i forhold til data og teorigrunnlag, som igjen baserer seg på problemstillingen og forskerspørsmålene. Jeg vil starte med å drøfte lærernes kompetanse om elever med innagerende atferd. Deretter vil jeg drøfte hvordan lærerne tilrettelegger for elever med innagerende atferd, for å fremme sosial og faglig inkludering. I lys av drøftingen, vil jeg bevege meg mot et svar på problemstillingen og forskerspørsmålene:

***Problemstilling: «Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme inkludering?»***

- 1. Hvilken kompetanse har kontaktlærere på ungdomstrinnet om elever med innagerende atferd?*
- 2. Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme sosial inkludering?*
- 3. Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme faglig inkludering?*

### 5.1 Kontaktlæreres kompetanse om elever med innagerende atferd

Kompetanse kan knyttes til summen av holdninger, kunnskap, og ferdigheter, (Meld. St. 16 (2015-2016)) som sosiale, kognitive og emosjonelle ferdigheter (OECD, 2017). Kompetanse sett ut fra et arbeidsmarkedsperspektiv, kan erverves gjennom utdanning, opplæring, arbeidserfaring, løpende kompetanseutvikling på arbeidsplassen og gjennom forskjellige typer etter- og videreutdanninger (Hilsen & Tønder, 2013). Med dette som utgangspunkt, vil jeg drøfte lærernes kompetanse om elever med innagerende atferd.

Lærernes forståelse av begrepet innagerende atferd og hva som kjennetegner denne elevgruppen, ser ut til å være sammenfallende med Lund (2012) sin definisjon av begrepet. Lund (2012) definerer begrepet innagerende atferd som følelser, opplevelser og tanker som holdes og vendes innover mot en selv. Elevene kan dermed vise seg utad som sårbar,

avvisende, deprimert, tilbaketrukket, engstelig og usikker. Funnene tyder på at lærerne både vektlegger følelsene elevene med innagerende atferd opplever, og det som kommer til uttrykk gjennom den synlige atferden deres. Lærerne trekker frem at elevene fremstår som usikre og redde, og at de bærer mye inne i seg som de ikke klarer å uttrykke. Videre trekker de frem at elevene er stille, ikke tør å snakke høyt, ser dystre ut, og ofte ikke kan svare hvis medelever tar kontakt og viker unna.

Resultatene tyder på at lærerne beskriver en avvikende atferd, som kan sammenfalle med Nordahl et al., (2005) sin definisjon av begrepet atferdsproblemer. Nordahl et al., (2005) hevder at atferdsproblemer dreier seg om hvorvidt en elevs atferd bryter med gjeldende normer, regler og forventninger i miljøet. Videre hevder de at det dreier seg om i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat atferd på en slik måte at den hemmer eller forstyrrer elevens egen utvikling og læring, forstyrrer eller skaper trøbbel for andre, og/eller forstyrrer eller hemmer positiv samhandling mellom elever og mellom elever og voksne.

Sett i forhold til hvordan lærerne forstår begrepet innagerende atferd som et atferdsproblem, kan det se ut som de har noe kompetanse om atferdsproblematikken og hva som kjennetegner den. Utdanningsdirektoratet (2020) gjør rede for at en viktig forutsetning for elevs læring og utvikling, er læreres kompetanse i skolen. Lærere skal innenfor det ordinære opplæringstilbudet, sørge for at opplæringen ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen (Nordahl & Overland, 2015). Dette kan sees i sammenheng med skolens ansvar for å fremme helse, trivsel og læring for alle gjennom et inkluderende fellesskap. Et inkluderende fellesskap kan bidra til å stimulere elevenes faglige og sosiale utvikling, samt elevenes opplevelse av å føle seg faglig og sosialt inkludert i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Forskning viser at lærere ofte er negativt innstilt til elever med innagerende atferd (Rudasill et al., 2006) de har lavere forventninger til dem (Coplan et al., 2011), og elevene føler seg oversett (Lund, 2008). På bakgrunn av dette er det vanskelig å forstå at lærere imøtekommer elevenes behov, og gjør nødvendige tilrettelegginger for dem. Dette kan sees i sammenheng med at det er mindre fokus på innagerende atferd i skolen (Lund, 2012; Sæteren, 2019) og at lærere ikke trenger å ha noen form for spesialpedagogisk kompetanse for å undervise i skolen

(Utdanningsdirektoratet, 2021b). Resultatene som fremkommer av forskningsspørsmål to og tre, tyder på at lærerne møter elevene med innagerende atferd på en annen måte enn det som er beskrevet ovenfor. De forsøker å tilrettelegge for elevene for å fremme inkludering, og dette tolker jeg kan sees i lys av kompetansen lærerne har ervervet seg.

Lærerne har ingen kurs eller utdanning som er direkte relatert til elever med innagerende atferd, og har fått lite veiledning fra PPT og BUP. Videre har ingen av lærerne spesialpedagogisk kompetanse, og ingen av lærerne nevner at de har ervervet seg spesifikk kunnskap om elever med innagerende atferd i lærerutdanningen. Uavhengig av dette, har de ervervet seg noe kompetanse om elever med innagerende atferd, og hvordan de kan tilrettelegge for disse elevene for å fremme inkludering. Dette ser jeg i samsvar med deres forståelse av begrepet innagerende atferd, og hvordan de tilrettelegger for elevene med innagerende atferd i sine klasser.

Funnene tyder på at lærernes kompetanse, slik jeg tolker det, er ervervet av erfaring både i og utenfor skolen. De har møtt og forholdt seg til ulike typer mennesker i forskjellige kontekster både som profesjonelle yrkesutøvere og som privatpersoner. Summen av alle disse erfaringene, kan se ut til å være relevant for dem i møte med elever med innagerende atferd. Det kan se ut til at erfaringene gjør det lettere for dem å tolke og forstå atferden elevene utviser, og behovet for individuell tilrettelegging. Samtidig nevner to av lærerne at lang erfaring i skolen (25-26 år) er av betydning for kompetansen de har opparbeidet seg om elever med innagerende atferd. Jeg tolker dette som at de kan ha opparbeidet seg mer kompetanse om elevgruppen, gjennom erfaring med elevgruppen over mange år.

Ut ifra mitt subjektive ståsted, kan det se ut som at læreres kompetanse om elever med innagerende atferd, avhenger av hva de selv tilegner seg av kompetanse gjennom erfaring. På bakgrunn av dette, er det usikker hvorvidt «den vanlige lærer» har tilstrekkelig kompetanse til å klare å avdekke og fange opp disse elevene i skolen. Hvilke tilrettelegginger som gjøres for elevene, og om tilretteleggingstiltak blir iverksatt, kan se ut til å avhenge av om elevene er «heldige» og får en lærer med kompetanse på området. Med utgangspunkt i kapittel 2.3.3, hvor jeg redegjorde for mulige konsekvenser av innagerende atferd, finner jeg dette urovekkende. Lund (2012) hevder blant annet at konsekvensene kan bli manglende evne til

læring, manglende evne til å skape stabile sosiale relasjoner, uventede følelser eller reaksjoner, generell tristhet og depresjon, og fysiske symptomer eller frykt i forbindelse med personlig og/eller skoleproblematikk.

## **5.2 Kontaktlæreres tilrettelegging for å fremme sosial og faglig inkludering**

Tilrettelegging blir i denne oppgaven brukt om alle former for tiltak og tilpasninger som lærerne gjør for elever med innagerende atferd, for å fremme sosial og faglig inkludering. Dette kan sees i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring, som innebærer at opplæringen skal ivareta både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen (Nordahl & Overland, 2015). Av funnene, kan det se ut som at lærernes forståelse av begrepet tilrettelegging, omhandler både sosial og faglig tilrettelegging for å fremme inkludering.

Med utgangspunkt i lærernes kompetanse om elever med innagerende atferd, skal jeg videre drøfte hvordan de tilrettelegger for å fremme sosial og faglig inkludering. Funnene tyder på at lærerne tar utgangspunkt i trygghet, forutsigbarhet, elevenes sterke sider og interesser, når de tilrettelegger for å fremme sosial og faglig inkludering. I lys av dette ser det ut som at tilretteleggingene de iverksetter, kan fremme både sosial og faglig inkludering. For ordens skyld, har jeg valgt å forholde meg til inndelingen jeg allerede har, ved å kategorisere tilretteleggingene under sosial inkludering og faglig inkludering.

### **5.2.1 Tilrettelegging for å fremme sosial inkludering**

Nordahl og Overland (2015) gjør rede for at sosial inkludering dreier seg om deltakelse i fellesskapet sammen med andre. Herunder inngår demokratisk deltagelse i klasser, det å bli sett og hørt av lærere, og deltagelse i felles sosiale aktiviteter. Olsen et al., (2016) trekker frem at sosial inkludering skal innebære sosial tilhørighet og trygghet, og Nilsen (2017) hevder at dette både omfatter relasjonen elev-lærer, og relasjonen elev-elev. Slik jeg tolker funnene, ser det ut til at lærernes forståelse av begrepet sosial inkludering sammenfaller med hvordan begrepet er blitt definert. Lærerne vektla at elevene skal oppleve fellesskap og sosial tilhørighet. Jeg vil nå drøfte dette nærmere ved å se på lærernes tilrettelegginger for å fremme

sosial inkludering, med fokus på psykososialt læringsmiljø og klasseledelse, elev-elev relasjon og lærer-elev relasjon.

Resultatene tyder først og fremst på at lærerne tilrettelegger for elever med innagerende atferd for å fremme sosial inkludering, ved å ha fokus på det psykososiale læringsmiljøet og klasseledelse. Her tenker jeg det er verdt å merke seg at dette ikke er en spesifikk tilrettelegging som kun kan knyttes opp mot elevene med innagerende atferd. Det er et område lærerne fokuserer på som kan fremme inkludering både for elevene med innagerende atferd, og resten av elevgruppa. Dette kan sees i samsvar med opplæringsloven § 9 A-4 (1998b), som krever at skolen skal arbeide for et trygt og godt psykososialt skolemiljø.

Lund (2012) redegjør for at det psykososiale læringsmiljøet er av særskilt betydning for elever med innagerende atferd. Hun trekker frem at dette handler om at elevene skal kjenne seg trygge. Elevene skal kjenne seg trygge nok til å åpne seg opp for ny læring, spørre om det de ikke forstår, og si ifra når noe er vanskelig. Videre trekker Lund (2012) frem at sjansen er større for at elever med innagerende atferd gjør seg synlige, når lærere sørger for et læringsmiljø preget av høflighet, vennlighet og respekt. Det psykososiale læringsmiljøet kan derfor se ut til å være et område lærerne bør ha fokus på, da det virker å være av betydning for å fremme både sosial og faglig inkludering for elever med innagerende atferd. I sammenheng med dette, gjør Bru (2011) rede for at klasseledelse er av betydning for det psykososiale læringsmiljøet, og at god klasseledelse virker forebyggende mot mobbing. Funnene kan tyde på at lærerne er opptatt av god klasseledelse, hvor det er fokus på å ta hensyn til hverandre, reglement, og nulltorelanse for mobbing.

I lys av hvor viktig det psykososiale læringsmiljøet er, kan det medføre negative konsekvenser hvis lærerne ikke har fokus på det. Lund et al., (2010) gjør blant annet rede for at forskning viser at det er sammenheng mellom sjenanse, og avvisning og mobbing. På denne måten vil elever med innagerende atferd være ekstra utsatt. Slik jeg tolker funnene ser det ut som at lærerne er dette bevisst, og at de jobber forebyggende ved å holde god klasseledelse og være tett på elevene i friminutt. Mobbing skaper utrygghet, noe som vil virke hemmende på elever med innagerende atferd. I lys av Lund (2012) ser det ut til at elevene allerede er usikre på seg selv. Det er derfor lett å tenke seg at mobbing vil forsterke denne

usikkerheten, og hemme elevene i å ta initiativ faglig og sosialt. Dette tenker jeg kan medføre at elevene føler seg faglig og sosialt ekskludert, som er det motsatte av å føle seg inkludert.

Videre tyder funnene på at lærerne tilrettelegger for å fremme sosial inkludering, ved å ha fokus på elev-elev relasjon. Nordahl og Overland (2015) gjør rede for at vennskap er viktig for at elevene skal oppleve seg inkludert. Samtidig viser Lund (2008) til at elever med innagerende atferd uttrykker behov for hjelp fra læreren for å bli sett og hørt. Funnene viser at lærerne har noe ulike tilnærminger for å få elevene til å etablere relasjoner til andre elever. Felles for lærerne, er at de tilrettelegger ved sosiale aktiviteter for å forsøke å få elevene inkludert med de andre elevene. De gjør rede for at de forsøker å hjelpe elevene inn i aktiviteter med de andre elevene. En slik tilnærming samsvarer med Lund (2008) som viser til at elever med innagerende atferd ofte unngår sosiale situasjoner fordi de er redd for å bli avvist. Det kan derfor se ut som at lærernes fokus på å hjelpe elevene inn i aktivitetene, er viktig for å forsøke å få elevene til å etablere vennerelasjoner.

For å få elevene til å etablere vennerelasjoner, tyder funnene videre på at de to lærerne med lengst erfaring i skolen, gir råd til foreldrene i klassen i forbindelse med sosiale aktiviteter på fritiden, for å få elevene med innagerende atferd inkludert i disse. Siden elevene ofte opplever at de blir oversett i skolen (Lund, 2008), og atferden ikke har den samme negative påvirkningen på andre som utagerende atferd (Lund, 2012; Sæteren, 2019), kan det være at foreldrene ikke er oppmerksom på disse elevene. Som tidligere nevnt unngår elever med innagerende atferd sosiale situasjoner fordi de er redd for å bli avvist (Lund, 2008). Resultatet av dette tenker jeg kan bli at elevene med innagerende atferd får en opplevelse av å være ekskludert i forbindelse med sosiale aktiviteter. Videre tenker jeg dette kan få ringvirkninger ved at det hemmer elevene i å ta sosialt og faglig initiativ på skolen. Ved at foreldrene er oppmerksomme og opptatte av å inkludere alle elevene i sosiale aktiviteter, gis elevene med innagerende atferd en mulighet til å utvikle relasjoner til medelevene sine. Dette kan bidra til å fremme elevenes opplevelse av å føle seg inkludert i og utenfor skolen.

Videre viser funnene at alle lærerne er opptatt av plassering i klasserommet i forbindelse med elev-elev relasjon, for å fremme sosial inkludering. Samtidig var dette noe de trakk fram under faglig inkludering. Her ga de uttrykk for at de plasserer elevene med innagerende atferd



sammen med elever de tror de kan gå overens med, som de kan få gode tilbakemeldinger fra, som har lignende interesser, og som de kan jobbe godt med. Paulsen og Bru (2016), gjør rede for at plassering i klasserommet er av betydning fordi det kan gjøre det lettere for elevene å finne gode samarbeidspartnere. Samtidig kan det tenkes at det kan gjøre det lettere for elevene å etablere stabile relasjoner, som Lund (2012) gjør rede for at elevene kan slite med å etablere. To av lærerne hadde også fokus på hvor i rommet de plasserer elevene, da de mente dette var av betydning for elevenes opplevelse av trygghet. Dette kan sees i sammenheng med Lund (2012) som gjør rede for at trygghet er en viktig forutsetning for å kunne handle, ta inn kunnskap, bearbeide den og anvende den. For å oppsummere dette, kan lærernes fokus på plassering i klasserommet med andre ord se ut til å fremme både sosial og faglig inkludering.

I tillegg til at lærerne er opptatt av at elevene skal bygge relasjoner til andre elever, er de opptatt av å selv bygge relasjoner til elevene og at elevene skal føle seg sett av dem som lærere. Nordahl og Overland (2015), og Nilsen (2017) gjør rede for at en viktig del av den sosiale inkluderingen er lærer-elev relasjonen. Lærer-elev relasjon ser ut til å bli spesielt vektlagt av lærerne med lengst erfaring i skolen, og de ga uttrykk for at de ønsket å få elevenes tillit. Her nevnte de at de bruker sosiale arenaer for å bygge relasjoner, som skoleturer, friminutt, matpauser etc. Læreren med kortest erfaring i skolen ser ut til å ha en mer forsiktig tilnærming, ved bruk av små henvendelser. Et fellestrekk for alle lærerne er at de tar utgangspunkt i elevenes sterke sider og interesser, for å bygge relasjoner til dem.

Lund (2008) viser til at elever med innagerende atferd anser læreren som spesielt viktig for å kunne forbedre egen situasjon. Det kan derfor tenkes at det er av betydning av lærerne bygger relasjoner til elevene, for at elevene skal oppleve seg både sosialt og faglig inkludert i skolen. Lærernes fokus på å bygge relasjoner til elevene, kan blant annet forebygge at elevene føler seg oversett/ignorert av dem som lærere (som kan være til hinder for utvikling av sosial kompetanse) (Kvarme, 2017). Samtidig kan det tenkes at det gjør det lettere for lærerne å få elevene til å danne relasjoner til andre elever, siden de får kjentskap til elevene og deres behov. Gjennom god kjentskap til elevene og deres behov, kan det videre tenkes at det blir lettere for lærerne å tilpasse undervisningen, som igjen kan fremme faglig inkludering. Dette tenker jeg kan motvirke konsekvensene den innagerende atferden kan få, som belyst i kapittel 2.3.3.

## 5.2.2 Tilrettelegging for å fremme faglig inkludering

Faglig inkludering dreier seg om deltakelse i faglige/pedagogiske aktiviteter med et tilfredsstillende læringsutbytte. Herunder inngår reelt læringsutbytte i skolens fag, medvirkning i undervisning og læring, og undervisning og læring sammen med medelever (Nordahl & Overland, 2015). Ut ifra hvordan lærerne forstår begrepet, og hvordan de tilrettelegger for å fremme faglig inkludering, tolker jeg det som at deres forståelse er sammenfallende med definisjonen. De vektlegger både det å tilpasse for ulike nivå, samt det psykososiale og sosiale ved faglig inkludering. Samtidig viser funnene at lærerne fokuserer på det sosiale og muntlige når de tilrettelegger for å fremme faglige inkludering, da de mener at det ikke er det rent faglige som er problematisk for elevene med innagerende atferd.

Når det kommer til tilretteleggingene lærerne gjør for å fremme faglig inkludering, viser funnene at lærerne tilrettelegger ved presentasjoner og muntlig aktivitet i klasserommet, plassering og grupper, og oppstart av nytt tema. Dette kan sees i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring i opplæringsloven §1-3 (1998a). Her gjøres det rede for at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, og på denne måten fremme inkludering.

I kapittel 2.3.2, så vi at dagens skole stiller store krav til elevene når det gjelder å være sosialt aktive, initiativrike og oppfinnsomme. Samtidig gjør Lund (2012) rede for at innagerende atferd ikke samsvarer med en skolekultur som belønner, vektlegger og oppmuntrer til initiativ, samhandling og aktivitet. Evans (2001) gjør rede for at elevene bruker mye energi på å være redd for å snakke høyt i klasserommet. Dette kan føre til at ulike skolesituasjoner fremstår som uoverstigelige for elevene (Lund, 2012). Dette er noe funnene tyder på at lærerne er bevisst.

De to lærerne med lengst erfaring i skolen gir uttrykk for at de er i dialog med elevene om hvordan de kan presentere ved presentasjoner, samtidig som de utfordrer dem (læreren med kortest erfaring sier ikke noe om presentasjoner). Dette samsvarer med Paulsen & Bru (2016) som gjør rede for at elevene bør øve seg i å håndtere situasjoner gradvis med større krav til sosial samhandling. Lærerne uttrykker at elevene kan få presentere bare for dem som lærere, i små grupper, og ved bruk av Ipad. Paulsen og Bru (2016) gjør rede for at godt strukturerte

undervisnings- og evalueringssituasjoner er viktig for elever med innagerende atferd. Dette kan gi elevene en opplevelse av forutsigbarhet og kontroll, som er en forutsetning for gradvis økende mestring av situasjoner som innebærer krevende sosiale interaksjoner eller evaluering.

To av lærerne tilrettelegger videre ved muntlig aktivitet i klasserommet. Her spør lærerne om temaer som de vet elevene er gode på. Paulsen og Bru (2016) uttrykker at elevenes frykt for å svare feil, gjør det vanskelig for dem å svare på faglige spørsmål i klasserommet. Ved at lærerne spør om det elevene er gode på, tenker jeg elevene kan bli mindre redd for å svare feil. Samtidig gjør Paulsen og Bru (2016) rede for at lærere bør være i dialog med elevene om de skal utfordres på muntlig aktivitet, noe læreren med kortest erfaring i skolen ikke gir uttrykk for at hun gjør. Paulsen og Bru (2016) gjør rede for at dette dreier seg om at elevene skal oppleve forutsigbarhet og kontroll over hva som forventes i klasserommet. På denne måten slipper de å bruke mye energi på å engste seg for å uttrykke seg muntlig, uten at det er planlagt på forhånd (Evans, 2001), noe som kan føre til at de får konsentrert seg om undervisningen.

Som tidligere nevnt under tilrettelegging for å fremme sosial inkludering, viser funnene at lærerne er opptatt av plassering i klasserommet, da de mener dette kan fremme både sosial og faglig inkludering. Siden jeg allerede har drøftet dette under tilrettelegging for å fremme sosial inkludering, vil jeg videre konsentrere meg om å drøfte tilrettelegging i forhold til grupper og gruppearbeid. Her viser funnene at de to lærerne med lengst erfaring i skolen, tar elevene ut i grupper av og til for at de skal få øvet seg på muntlig aktivitet, bygge relasjoner og føle mestring både faglig og sosialt. En slik tilrettelegging kan sees i samsvar med Paulsen og Bru (2008), som viser til at elever med innagerende atferd foretrekker å jobbe alene eller i mindre grupper, gjerne sammen med andre elever de er kjent med. I disse situasjonene vil elevene ha mer kapasitet til å rette oppmerksomheten mot læringsoppgaven. De gis videre mulighet til å øve seg på å håndtere situasjoner med krav til sosial samhandling, og få gode mestringsopplevelser som de kan ta med seg til nye og lignende situasjoner, noe Paulsen og Bru (2016) vektlegger.

I forbindelse med gruppearbeid, viser funnene at de to lærerne med lengst erfaring i skolen, er opptatt av hvordan de setter sammen grupper, og at elevene skal få vist sine sterke sider i gruppene. Ifølge Paulsen og Bru (2016) er det av betydning at læreren styrer sammensetning av grupper, slik at elevene kan komme i grupper hvor de kan fungere best mulig. Dette kan ut ifra egen vurdering skape trygghet, noe Lund (2012) vektlegger, og på denne måten bidra til at elevene tør å ta initiativ både faglig og sosialt i gruppene. Samtidig hevder Paulsen og Bru (2016) at læreren må engasjere seg ved fordeling av arbeidsoppgaver i gruppene, slik at elevene med innagerende atferd får gunstige utfordringer og får vist kunnskapene sine. Dette tenker jeg kan påvirke elevenes mestringsfølelse, som Nilsen (2017) vektlegger ved faglig inkludering.

Funnene viser videre at to av lærerne tilrettelegger ved oppstart av nytt tema i klassen. Den ene læreren sørger for å forberede hele klassen ved å gå gjennom mål for timen, oppgaver, hva de skal finne ut og hvorfor. Samtidig tar hun ut noen av elevene med innagerende atferd fra klassen for å fortelle dem hva som skal skje. Den andre læreren sørger for å forberede elevene med innagerende atferd ved å være i dialog med de om hva som skal skje, og hvordan de kan løse det. Dette samsvarer med Paulsen og Bru (2016), som hevder at elever med innagerende atferd bruker mye mental energi på å beherske nye arbeidsformer. Ved innlæring av nytt og vanskelig stoff, har de behov for at læreren organiserer læringsarbeidet på en måte som de er trygge på, slik at de har kapasitet til å rette oppmerksomheten mot det som skal læres.

## 6 Oppsummering og avsluttende kommentarer

Formålet med denne intervjustudien var å få kunnskap om hvordan kontaktlærere på ungdomstrinnet tilrettelegger for elever med innagerende atferd, for å fremme inkludering. Jeg ønsket kunnskap som kan være nyttig for skolen i fremtiden, og som kan bidra til et styrket fokus på elever med innagerende atferd i skolen. Jeg har derfor undersøkt hvilken kompetanse kontaktlærere på ungdomstrinnet har om elever med innagerende atferd, og hvordan de tilrettelegger for elever med innagerende atferd for å fremme sosial og faglig inkludering. På bakgrunn av dette vil jeg nå besvare de tre forskningsspørsmålene, som er grunnlaget for det samlede svaret på problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg si noe om veien videre.

### **1. Hvilken kompetanse har kontaktlærere på ungdomstrinnet om elever med innagerende atferd?**

Kontaktlærernes kompetanse, ser ut til å være knyttet opp mot erfaring både i og utenfor skolen. De har møtt og forholdt seg til ulike typer mennesker i forskjellige kontekster, både som profesjonelle yrkesutøvere og som privatpersoner. Summen av disse erfaringene, ser ut til å være relevant for dem i møte med elever med innagerende atferd. Samtidig kan det virke som lang erfaring som kontaktlærer i skolen, er av betydning for opparbeidelsen av kompetanse om elever med innagerende atferd.

### **2. Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme sosial inkludering?**

Kontaktlærerne tilrettelegger for å fremme sosial inkludering, med fokus på psykososialt læringsmiljø og klasseledelse, elev-elev relasjon, og lærer-elev relasjon. Det virker som lærerne er opptatt av å sikre trygghet, gjennom klasseledelse og et godt psykososialt læringsmiljø. Videre virker det som kontaktlærerne forsøker å få elevene til å etablere relasjoner til andre elever i friminutt, ved å gi råd til foreldre i forbindelse med sosiale aktiviteter, og ved plassering i klasserommet. Samtidig ser det ut til at kontaktlærerne er opptatt av å selv bygge relasjon til elevene, ved å sørge for at elevene føler seg sett av dem som lærere, og ved å ta utgangspunkt i elevenes interesser og sterke sider. I sammenheng med dette, benytter kontaktlærerne sosiale arenaer for å bygge relasjon til elevene.

### **3. Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme faglig inkludering?**

Kontaktlærerne tilrettelegger for å fremme faglig inkludering, med fokus på presentasjoner og muntlig aktivitet i klasserommet, plassering og grupper, og oppstart av nytt tema.

Kontaktlærerne tilrettelegger ved presentasjoner, ved å være i dialog med elevene om hvordan de skal presentere, samtidig som de utfordrer dem. I klasserommet spør kontaktlærerne om temaer som de vet elevene er gode på, og den ene kontaktlæreren er i dialog med elevene om dette. Videre tilrettelegger kontaktlærerne ved å plassere elevene sammen med andre elever som de kan jobbe godt med, ved å ta elevene ut i grupper, og ved å tenke gjennom gruppesammensetning og oppgavene elevene får i gruppene. Kontaktlærerne tilrettelegger også ved oppstart av nytt tema, ved å være i dialog med de om hva som skal skje.

### **Problemstilling: Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme inkludering?**

Funnene tyder på at kontaktlærerne på ungdomstrinnet gjør flere tilrettelegginger for elever med innagerende atferd, for å fremme inkludering. Dette kan knyttes opp mot kompetansen de har om elever med innagerende atferd, som ser ut til å basere seg på erfaring både i og utenfor skolen, samt lang erfaring som kontaktlærer i skolen. Funnene tyder på at kontaktlærerne tilrettelegger for å fremme inkludering, med fokus på psykososialt læringsmiljø og klasseledelse, elev-elev relasjon og lærer-elev relasjon. Videre tyder funnene på at kontaktlærerne tilrettelegger for å fremme inkludering, med fokus på presentasjoner og muntlig aktivitet i klasserommet, plassering og grupper, og oppstart av nytt tema.

Kontaktlærernes tilrettelegginger tyder på å være sammenfallende med teori på området, og tilretteleggingene ser ut til å være basert på trygghet, forutsigbarhet, og elevenes sterke sider og interesser.

## **6.1 Veien videre**

Denne intervjustudien har tatt for seg hvilken kompetanse kontaktlærere på ungdomstrinnet har om elever med innagerende atferd, og hvordan de tilrettelegger for disse elevene for å fremme inkludering. En svakhet ved denne studien, kan være at den bare bygger på tre informanter. Dermed er det vanskelig å si om funnene er gyldig for andre enn disse informantene. Flere informanter kunne bidratt til et bedre svar på problemstillingen. Til tross

for dette, kan studien være et bidrag til fagfeltet og videre forskning på feltet.

Studien kan tyde på at læreres kompetanse om elever med innagerende atferd er tilfeldig, og knyttet opp mot den enkelte lærer. Konsekvensene av dette kan være at elever med innagerende atferd ikke får de tilretteleggingene de har behov for, for å oppleve seg inkludert i skolen. Dette er i strid med opplæringsloven § 1-3 (1998a), som gjør rede for at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven. Det kan derfor virke som det er behov for et styrket fokus på denne elevgruppa i lærerutdanningen, slik at det i større grad blir tilrettelagt for disse elevene i skolen for å fremme inkludering. I sammenheng med dette, kunne det vært nyttig å gjennomføre en kvantitativ studie som undersøkte læreres kompetanse om elever med innagerende atferd i skolen.

Studien kan videre være relevant for lærere som skal tilrettelegge for elever med innagerende atferd. Funnene viser flere tilrettelegginger som er i overensstemmelse med teori, og som kan bidra til at elever med innagerende atferd opplever seg inkludert i skolen. Samtidig viser funnene at kontaktlærerne beskriver at elevenes opplevelse av å være inkludert varierer, at det tar tid å hjelpe elevene, og at de får lite hjelp fra PPT og BUP. Dette kan bety at lærere har behov for mer kompetanse og hjelp, slik at de kan gjøre flere tilrettelegginger, og på denne måte få elevene til å oppleve seg inkludert i skolen. I sammenheng med dette kunne det vært nyttig å undersøke hvordan elever med innagerende atferd opplever seg inkludert i skolen, og hvilke tilrettelegginger elevene selv vektlegger for opplevelsen av å være inkludert. Dette tenker jeg kunne bidratt til et styrket fokus på elever med innagerende atferd, og vært til hjelp i lærerens arbeid med å tilpasse opplæringen og fremme inkludering for disse elevene.

## Referanseliste

- Aase, H. T. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Sage.
- Asendorpf, J. (1986). Shyness in middle and late childhood. I W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Red.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (s.91-103). Plenum Press.
- Aubert, V. (1969). Om metoder og teori i sosiologien. I V. Aubert (Red.), *Det skjulte samfunn* (s.192 - 224). Pax Forlag.
- 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). Universitetsforlaget.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J.C., Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L & Booth-Laforce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn children and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 77(2), 371-383.
- Coplan, R. J. & Evans, M. A. (2009). At a loss for words? Introduction to the special issue on shyness and language in childhood. *Infant & Child Development*, 18(3), 211-215.
- 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), 939-951.
- Crozier, W. & Hostettler, K. (2003). The influence of shyness on childrens test performance. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 317-328.



- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The sage handbook of qualitative research* (5. utg). Sage
- Evans, M.A. (2001). Shyness in the classroom and home. I W.R Crozier & L. E. Alden (red.), *international handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to self and shynes* (s. 159-183). John Wiley & Sons Ltd.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Kommuneforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Haugen, R. (2017). Hva er sosiale og emosjonelle vansker. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s. 16-42). Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Henderson, L. & Zimbardo, P. (2001). Shyness, social anxiety, and social phobia. I S. G. Hofmann & P. M. DiBartolo (Red.), *From social anxiety to social phobia: Multiple perspectives* (s. 46–85). Allyn & Bacon.
- Hilsen, A. I. & Tønder, A. H. (2013). «Saman om» kompetanse og rekruttering: *En kunnskapsstatus*. Fafo-notat 2013:03.
- Hughes, K. & Coplan, R. J. (2010). Exploring Processes Linking Shyness and Academic Achievement in Childhood. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 213-222.
- Johansson, K. (2016). *Mellom hermeneutikk og fenomenologi: Et essay i vitenskapsteori*. Norsk forening for musikkterapi. <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>

- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg). Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Abstrakt forlag
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (Red.). (2016). *Stø kurs: Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal akademisk.
- Kvarme, L. G. (2017). *Sårbare skolebarn: Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. [Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i norsk fordypning (NOR06-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor06-02/om-faget/kjerneelementer>
- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i matematikk (MAT01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>

- Lindberg, E & Ogden, T. (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Lund, I. (2008). I just sit there: Shyness as an emotional and behavioural problem in the context of school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78-87.
- Lund, I., Ertesvåg, S. & Roland, E (2010). Listening to shy voices: Shy adolescents' experiences with being bullied at school. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 3(3), 205-223.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research* (6.utg.). Sage.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (3.utg.). Sage.
- Meld. St. 16 (2015–2016). *Fra utenforskap til ny sjanse: Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Fagbokforlaget.

NESH. (2021, 12 desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nyborg, G. & Mjelve, L. H. (2017). Innagerende atferdsvansker og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 181-195). Universitetsforlaget.

OECD (2017). *Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators*. OECD Publishing.

Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport 98. Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement.

Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademisk

Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?: Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Cappelen Damm akademisk.

Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskola og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>

Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskola og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-4>

Paulsen, E. & Bru, E. (2008). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13(4), 259-273.

Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-41). Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg). Universitetsforlaget.

Rudasill, K.M., Rimm-Kaufman, S.E., Justice, L.M., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and Development*, 17(2), 271-291.

Svavarsdottir, E.K. & Orlygsdottir, B. (2006). Health-related quality of life in Icelandic school children. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 20(2), 209-215.

Sørli, M. A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Praxis forlag.

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

Sæteren, A. L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal Akademisk.

Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.

Thysnes, T. C. (2016). *Å lære gjennom hode, hender og hjerte: En kvalitativ intervjuundersøkelse av ungdommers opplevelse av gården om læringsarena* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner: En musikkterapistudie av "signifikante øyeblikk" i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.

Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2020, 20. november). *Kompetanse som grunnlag for kvalitet*. [Kompetanse som grunnlag for kvalitet \(udir.no\)](https://www.udir.no/kompetanse-som-grunnlag-for-kvalitet)

Utdanningsdirektoratet. (2021a, 8. januar). *Universell utforming av barnehage- og skolebygg*. [Universell utforming av barnehage- og skolebygg \(udir.no\)](https://www.udir.no/universell-utforming-av-barnehage-og-skolebygg)

Utdanningsdirektoratet. (2021b, 4. mai). *Tilsetting og kompetansekrav.*

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>

Ørbeck, B. (2008). Selektiv mutisme hos barn. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 45(9), 1149-1154.

# Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## TIL KONTAKTLÆRERE PÅ UNGDOMSTRINNET

Vil du delta i forskningsprosjektet

*”Kontaktlæreres tilrettelegging for elever med innagerende atferd”*

Hei! Jeg er student ved UiT Norges arktiske universitet, hvor jeg tar en mastergrad i spesialpedagogikk. Dette forskningsprosjektet danner grunnlaget for masteroppgaven min i spesialpedagogikk. Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjekt mitt, hvor formålet er å undersøke hvilken kompetanse kontaktlærere på ungdomstrinnet har om elever med innagerende atferd, og hvordan de tilrettelegger for disse elevene for å fremme sosial og faglig inkludering. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg. Før dette blir gjort, vil jeg gjøre rede for begrepet innagerende atferd, slik at det ikke eksisterer tvil om hva som inngår i begrepet. På denne måten kan du som kontaktlærer vurdere om du er kjent med begrepet innagerende atferd, og tilrettelegger for elever med innagerende atferd i din klasse.

### Hva er innagerende atferd?

Innagerende atferd knyttes opp mot «de stille elevene» i skolen. Det dreier seg om elever som lar følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. På bakgrunn av dette kan uttrykk som kommuniseres være sårbar, avvisende, tilbaketrukket, angst og usikkerhet. For at dette skal defineres som innagerende atferd og være et atferdsproblem, må atferden bryte med forventet atferd, hindre positiv samhandling med andre, og hemme elevens læring og utvikling.





## Formål

Formålet med dette prosjektet er som sagt innledningsvis å undersøke hvilken kompetanse kontaktlærere på ungdomstrinnet har om elever med innagerende atferd, og hvordan de tilrettelegger for disse elevene for å fremme sosial og faglig inkludering. Forskning viser at omfanget av elever med innagerende atferd stiger med økende klassetrinn. Samtidig viser forskning at lærere ofte er negativt innstilt til disse elevene, og at elevene føler seg oversett av både lærere og medelever. Jeg tenker derfor at det er viktig å undersøke hvilken kompetanse kontaktlærere på ungdomstrinnet har om elever med innagerende atferd, og hvordan de tilrettelegger for disse elevene for å fremme faglig og sosial inkludering. Jeg håper dette kan bidra til et styrket fokus på elever med innagerende atferd i skolen.

## Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?



Eirin Walde (Meg, Student)



Trond Lekang (Veileder)

## Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studien, basert på at du kan oppfylle disse kriteriene: 1) Du er kontaktlærer på ungdomstrinnet, og 2) Du tilrettelegger for elever med innagerende atferd i din klasse, for å fremme faglig og sosial inkludering. Hvis du oppfyller disse kriteriene og har lyst til å delta i prosjektet mitt, må du sende meg en e-post hvor du bekrefter at du vil delta. Jeg vil da ta kontakt med deg. Min e-post er: **eirinwalde@gmail.com**

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

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet, innebærer det at jeg vil gjennomføre ett intervju med deg som vil vare i ca. 30 – 60 minutter. I intervjuet vil jeg først fokusere på hvilken kompetanse du har om elever med innagerende atferd. Videre vil jeg fokusere på hvordan du tilrettelegger for elever med innagerende atferd for å fremme sosial og faglig inkludering. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet. Når lydopptaket er gjort om til tekstform, kan jeg sende dette over til deg for godkjenning om ønskelig. På denne måten kan du bekrefte at lydopptaket i tekstform, samsvarer med det du har sagt i intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All informasjonen om deg vil bli lagret på en sikker datamaskin, og jeg vil passe på at ingen får tak i denne informasjonen. Navnet ditt vil bli kodet når lydopptaket fra intervjuet gjøres om til tekstform, noe som betyr at du vil være anonym. Lydopptaket fra intervjuet vil videre bli slettet når det er blitt gjort om til tekstform. Når jeg skriver masteroppgaven, vil jeg passe på at ingen kan kjenne deg igjen i oppgaven. Navnet ditt vil bli byttet ut med et fiktivt navn.

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

Når prosjektet avsluttes/godkjennes, noe som etter planen er i november 2022, vil jeg passe på at all informasjon om deg er slettet.

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

Jeg behandler informasjonen om deg bare hvis du sier det er greit, og du skriver under på samtykkeerklæringen på det siste arket i dette skrivet.

## **Dine rettigheter**

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

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

## **Spørsmål?**

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

- Student: Eirin Walde: Tlf: 95486037, epost: [eirinwalde@gmail.com](mailto:eirinwalde@gmail.com)
- Dosent og veileder: Trond Lekang, epost: [trond.lekang@nord.no](mailto:trond.lekang@nord.no)
- UIT personvernombud: Joakim Bakkevold, epost: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

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

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

Med vennlig hilsen, Eirin Walde

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*kontaktlæreres tilrettelegging for elever med innagerende atferd*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 – Intervjuguide

### Intervjuguide – kontaktlærere på ungdomstrinnet sine beskrivelser av tilrettelegging for elever med innagerende atferd, for å fremme inkludering

#### **Problemstilling:**

«Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme inkludering?».

#### **Forskerspørsmål:**

1. Hvilken kompetanse har kontaktlærere på ungdomstrinnet om elever med innagerende atferd?
2. Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme sosial inkludering?
3. Hvordan tilrettelegger kontaktlærere på ungdomstrinnet for elever med innagerende atferd, for å fremme faglig inkludering?

#### **Introduksjon**

- Hvem jeg er
- informasjon om prosjektet og hva jeg vil stille spørsmål om
- informasjon om dokumentering, anonymitet og taushetsplikt
- informasjon om eventuelle konsekvenser, og informantens rett til å trekke seg
- hvor lenge intervjuet vil vare
- Spørsmål?

#### **Oppstart: bakgrunnsinformasjon**

- Kjønn:
- Alder:

- Arbeidserfaring i skolen:
- Spesialpedagogisk kompetanse:

## **Hovedspørsmål**

### **Læreres kompetanse om elever med innagerende atferd**

1. Hvordan vil du definere innagerende atferd? Hva kjennetegner elever med innagerende atferd?
2. Kurs/utdanning/ekstern veiledning?
3. Annen erfaring (privat)?

### **Tilrettelegging med fokus på sosial inkludering**

4. Hva tenker du på når du hører begrepet tilrettelegging?
5. Hva tenker du på når du hører begrepet sosial inkludering?
6. Hvilke tilrettelegginger gjøres for at eleven/elevene skal oppleve seg sosialt inkludert?
  - relasjon elev-lærer
  - relasjon elev-elev
  - deltakelse i felles sosiale aktiviteter (skoleturer, friminutt, matpauser)
7. Hvordan opplever du at eleven/elevene opplever seg sosialt inkludert?

### **Tilrettelegging med fokus på faglig inkludering**

8. Hva tenker du på når du hører begrepet faglig inkludering?
9. Hvilke tilrettelegginger gjøres for at eleven/elevene skal oppleve seg faglig inkludert?
  - reelt læringsutbytte i skolens fag
  - medvirkning i undervisning og læring
  - undervisning og læring sammen med medelever
10. Hvordan opplever du at eleven/elevene opplever seg faglig inkludert?

## **Avrunding**

- 11.** Hva tenker du er det viktigste for at elever med innagerende atferd skal oppleve seg inkludert?
- 12.** Har du fortalt det du synes er viktig å fortelle, eller har du noe mer du vil formidle

## Vedlegg 3 – Kvittering fra NSD

Vurdering

<b>Referansenummer</b> 633673	<b>Type</b> Standard	<b>Dato</b> 19.05.2022
----------------------------------	-------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**  
hvordan lærere tilrettelegger for at elever med innagerende atferd i ungdomsskolen skal oppleve seg inkludert

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Prosjektansvarlig**  
Mirjam Hørkestad Olsen

**Student**  
eirin walde

**Prosjektperiode**  
16.05.2022 - 01.12.2022

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Rettslig grunnlag**  
Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 01.12.2022.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

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. Behandlingen kan fortsette.

Endringen består av at utvalg 1 er endret til å innebefatte lærere. Det vil kun behandles alminnelige kategorier av personopplysninger om utvalget. Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger er dermed at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3 bokstav b.

I tillegg har vi registrert 01.12.2022 som ny dato for prosjektslutt.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**  
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Henning Levold  
Lykke til videre med prosjektet!

