

De stille barna

*«Jeg har ikke noe å si. Det er bare en følelse som er inni meg.
Det er derfor jeg ikke har en munn – det er sånn det kjennes.»*

Jeanette E. Sigvartsen



Høgskolen i **Hedmark**

Bachelor Glus 1-7

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Norsk sammendrag

Tittel: De stille barna	
Forfatter: Jeanette E. Sigvartsen	
År 2013	Sider 30
Emneord: Innagerende atferd, sosial kompetanse, relasjoner, kommunikasjon	
Sammendrag: <p>Tema for denne bachelor oppgaven er innagerende atferd, hvilke kjennetegn vi kan se etter og hvordan vi som lærere kan hjelpe denne «gruppen» barn i hverdagen.</p> <p>Innagerende barn er ofte triste og ensomme på skolen, atferden deres er derfor ofte passiv og hemmende for dem selv. Allikevel er denne gruppen ikke lette å oppdage og identifisere, fordi de ofte blir «borte» i den hektiske hverdagen til lærere. De prøver i tillegg så godt de kan å skjule sin ensomhet.</p> <p>Teorier kan kanskje hjelpe oss med å se disse elevene bedre. Det er flere forskere som er opptatt av dette temaet fordi det viser seg å være et stort problem i skolen i dag. Det er områder i skolen som kanskje ikke har vært jobbet nok med? Alle har gode og dårlige sider, det er viktig å styrke de gode sidene, slik at hver elev føler seg anerkjent. Siden denne gruppen elever er vanskelige å se må vi som lærere sette oss inn i hva forskere har funnet ut, slik at vi lettere kan se og hjelpe dem.</p> <p>Hovedfunn i denne oppgaven viser at relasjoner er svært viktig. Trygghet og sosial kompetanse blir fremtredende i skolesituasjon og kommunikasjon betyr veldig mye.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: The quiet children	
Authors: Jeanette E. Sigvartsen	
Year: 2013	Pages: 30
Keywords: introverted behavior, social competence, relations, communication	
Summary: <p>The theme of this Bachelor`s thesis is introverted behavior, which signs we can look for and how teachers can help this group of children in school.</p> <p>Introverted children are often sad and lonely at school, and their behaviors are often passive and inhibitory for themselves. Still, this group of children is hard to discover and identify, because they can easily be forgotten or overlooked/invisible in a hectic weekday. They try the best they can to hide their loneliness.</p> <p>Theories can be of help to make us find or discover these children easier. It has been done research on this theme and it shows that extend this problem/theme is. It is possible that this group of children hasn't go enough attention and that we don`t understand them well enough. Everybody has good and bad qualities, and it is important to strength good qualities, so that the students feels accept for who they are. Since this group of children is hard to recognize, teachers must seek information and acknowledgement about research being done, to identify and help these children. In this way maybe it is easier to help these children.</p> <p>This thesis shows that relations are very important. Security and social competence is outstanding in school circumstances and how we communicate is very important.</p>	

Forord

Jeg visste fra første stund hva jeg skulle skrive om da vi fikk høre om oppgaven. Jeg har en genuin interesse for de barna som trenger det lille ekstra. Mine følelser er at vi stadig glemmer de barna som ikke roper høyt nok i skolen i dag. Det skal sikkert ikke mye til for at de «roper» de også. «De stille barna» som sjelden sier noe, er det mulig å treffe dem på en bedre måte enn jeg allerede har prøvd? Finnes det tiltak og veiledning for hvordan vi kan møte dem i tidlige stadier?

Etter noen måneders lesing av bøker angående innagerende atferd, ser jeg at forfattere og forskere i prinsippet nevner mye av det samme. Det nevnes tiltak lærere vet om og alle kan klare å utføre. I en travel hverdag blir selv de enkleste ting glemt. Vi må skjerpe oss som pedagoger og aldri slutte å holde oss oppdatert.

Tittelen og sitatet er fra en bok av Ingrid Lund (2004), den viser hvordan et innagerende barn kan tenke. Setningene viser oss hvor vondt en person kan ha det. Kan vi klare å tenke oss hvordan det føles og ikke ha en munn?

Først en generell takk til alle som skriver bøker, for at de fordyper seg i spesielle fagområder og deler det med oss andre. Takk til veilederen min Tone Brendløkken, som har bistått med sin kompetanse og gode samtaler. Familie og venner fortjener også en takk for den forståelse de har møtt meg med når jeg ikke har hatt tid til dem.

Til sist men ikke minst, må jeg fremfor alt takke mine tre barn og min kjære mann Jon – Olav som har vært en god støtte og vist tålmodighet, når jeg har vært en del fraværende i denne prosessen!

Maura, 1.mai. 2013.

Jeanette E. Sigvartsen

Innhold

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	3
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING	8
1.2 BEGREPSAVKLARING	9
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	9
2. TEORETISKE PERSPEKTIV	11
2.1 SOSIAL-KOGNITIV TEORI.....	11
2.1.1 <i>Mestring</i>	11
2.2 SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVER.....	12
2.3 BARNETS UTVIKLING	13
3. HVA ER INNAGERENDE ATFERD?	15
3.1 SJENANSE.....	16
3.2 ANGST.....	17
4. PEDAGOGISKE TILTAK.....	19
4.1.1 <i>Sosial kompetanse</i>	19
4.1.2 <i>Relasjoner elev-elev</i>	20
4.1.3 <i>Relasjoner lærer-elev</i>	22
4.1.4 <i>Kommunikasjon</i>	23
5. AVSLUTNING	25
5.1 OPPSUMMERING.....	25

LITTERATURLISTE 27

1. Innledning

Det finnes i dag mange barn og unge som sliter med å fungere i et fellesskap, også i fellesskapet i et klasserom. Vi vet at mange unge dropper ut av videregående opplæring i dag, og at grunnene for dette kan ligge så langt tilbake som i grunnskolen. Jeg tenker at som grunnskolelærere må vi begynne å forebygge slike problemer tidlig. Jo tidligere en starter dette arbeidet, jo større vil sjansen være for at disse vanskene ikke utvikler seg.

Atferdsproblematikken i klasserom har vært i fokus de siste årene, men fokuset har vært på *utagerende* atferd som oppleves forstyrrende i undervisningen, og de såkalte «bråkete» og urolige elever. Det finnes et atferdsproblem som ikke er like kjent og som har fått mindre oppmerksomhet, det er *innagerende* atferd. Elever med *innagerende* atferd er ikke problematisk for undervisningen og miljøet, men kan det være det for eleven selv (Ogden, 2001). Ingrid Lund har en doktorgrad på stille barn, som den første her i Norge. Hun mener gjennom sin kvalitative studie, at det er lett å overse disse barna, de er behagelig og enkle å forholde seg til. Barna gjør ikke så mye ut av seg, og i en travel hverdag blir stillhet sjelden sett på som en ulempe. Hun presiserer at barn fint kan være stille av natur og trives godt med det, men for barn der stillheten er et uttrykk for at de har det vanskelig, er det verre (Lund, 2004).

Samfunnet stiller i dag store krav til skolen. I Loven om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 1-1, står det under formålet med opplæringa: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*». I § 9a-1 under generelle krav står det: «*Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*». Dette viser at elevene har krav på et godt psykososialt miljø som inkluderer at helsa er god og at arbeidet i skolen er basert på fellesskap, slik at elevene trives og at læring foregår.

Videre kan vi finne i Stortingsmelding nr. 11 hvor det påpekes at læreren har en avgjørende betydning for elevenes læring:

[...] skolen skal bidra til å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Skolen skal gi elevene gode muligheter til å utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger og interesser, og den skal bidra til dannelse, sosial mestring og selvstendighet[...]
(Kunnskapsdepartementet, 2009, s.9).

Forskning viser at det spiller en stor rolle hva læreren gjør og hvordan læreren er i klasserommet. John Hattie (2009) har utført en av de mest omfattende og bredeste oppsummeringer av kvantitativt orientert forskning relatert til elevenes læringsutbytte. Oppsummeringen av denne forskningen, er at det er læreren som har den største innflytelsen på elevens læring. Thomas Nordahl (2010) bekrefter dette, han mener at det er læreren som er *avgjørende* i forholdet til elevene. Læreren må være profesjonell, og forstå at alle elever har behov for å ha et positivt forhold til læreren (Drugli & Nordahl, 2010, s.155). Noe av en lærers utfordringer er å kjenne igjen gruppen av elever som ikke har det godt i klasserommet, og gjøre sitt beste for å ha en god relasjon til hver enkelt og sørge for at utviklingen er positiv. Skolen har en viktig rolle i forhold til å gi elevene ulike kunnskaper, kompetanser og ferdigheter, men også ta vare på og fremme *alle* elevers personlighetsutvikling (Berg, 2005).

1.1 Problemstilling

Jeg ønsker i denne oppgaven å få mer kunnskap rundt barn med *innagerende* atferd. Jeg er interessert i å finne ut hvordan lærere kan jobbe for at *innagerende* barn skal føle en trygghet i klasserommet (fungere bedre i et fellesskap), bli trygge på seg selv, få en god skolehverdag og ikke minst ha en positiv utvikling. Det er viktig at skoler/lærere tar problemet på alvor og får et bredere grunnlag for å forstå *innagerende* barn. Hvis det brukes tid og oppmerksomhet på tidligere stadier, er det grunn til å tro at problemene vil minske. Jeg vil fordype meg i *kjennetegn* ved *innagerende* atferd. På bakgrunn av dette blir min problemstilling følgende;

Hvilke kjennetegn kan vi finne hos elever med innagerende atferd, og hvordan kan vi som lærere hjelpe dem i skolehverdagen?

For å besvare problemstillingen min har jeg valgt en teoretisk tilnærming hvor jeg trekker inn forholdsvis nye studier og forskning. Jeg har beveget meg inn på områder i spesialpedagogikk og psykodynamiske perspektiver, fordi de trekker frem viktige faktorer under samhandling med barn. Jeg har valgt sosial-kognitive teori for å belyse hvordan elevene kan mestre i skolesituasjon og sosiokulturelle teori fordi det er viktig med trygghet i et fellesskap (klasserommet). I tillegg trekker jeg inn litt om barnets utviklingsprosess fordi det er interessant å kunne se barnet i lys av hvordan det har vokst opp. Det finnes diagnoser, forskjellige kriterier og andre forskeres meninger innenfor *innagerende* atferd som ikke vil bli nevnt i denne oppgaven.

1.2 Begrepsavklaring

Det er mange grunner til at elever kan vise *innagerende* atferd. De kan være deprimerte, de kan være i en tøff periode av livet sitt, føle seg mobbet, preget av usikkerhet eller de kan være “normalt” sjenerte. Avgrensningen innenfor *innagerende* atferd vil i denne oppgaven være der hvor eleven har slitt lenge, hvor det har utviklet seg til sterk angst og depresjon.

Innagerende atferd blir i denne oppgaven brukt som et samlebegrep, da det er vanskelig å kategorisere denne «elevgruppen». Det er viktig å være bevisste på at gruppen er sammensatt av individer med ulike behov og opplevelser knyttet til sin *innagerende* atferd (Lund, 2004). Vi møter ingen entydige definisjoner på problematferd i faglitteraturen, det finnes ikke noen allment akseptert definisjon eller klare skillelinjer mellom normal og avvikende atferd (Ogden, 2001). Problematferd i skolen beskrives som en atferd hos elevene som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Denne atferden hemmer undervisnings- og læringsaktivitetene, og derfor også elevenes læring og utvikling, samtidig som den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2001, s.15).

Atferdsproblemer er altså variasjoner av normalatferd, variasjoner som først og fremst finnes i antall problemer, hvor intense de er og i deres varighet (Ogden, 1987). Alle kan vise *innagerende atferd*, det er ikke atferden i seg selv som er uvanlig, men hvor ofte og når den fremvises (Lund, 2004). Den *innagerende* atferden er omtrent like vanlig som *utagerende*, og er ikke mindre problematisk for eleven det gjelder i følge flere forskere (Lund, 2004, Nordahl mfl., 2005, Ogden, 2001). At denne atferden ikke går utover andre betyr ikke at skolen bør ignorere denne relativt store elevgruppen. Det er viktig å etablere mer forståelse, og tillegg viktig å ha et spekter av gode ideer som kan hjelpe denne gruppen barn som ikke er homogen.

1.3 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 tar for seg innledning, selve problemstillingen og begrepsavklaring.

Kapittel 2 omfatter teoretiske perspektiv som er et bakgrunnsteppe til tankegangene senere i denne oppgaven. Dette kapittelet omhandler sosial-kognitiv teori med *forventning om mestring* som hovedfokus, barnets utvikling i korte trekk og sosiokulturelle perspektiver som et generelt grunnlag. Dette er teorier som belyser viktige områder for å forstå hvordan vi kan

jobbe med *innagerende* barn. Ingen av temaene blir utdypet fullstendig, da oppgavens omfang ikke tillater det.

Kapittel 3 omhandler en utgreiing av sjenanse og angst på det tidlige stadiet hos *innagerende* barn.

Kapittel 4 handler om tiltak innenfor alle områdene som er nevnt hittil, hvor noe fra teorien igjen tas opp og relevant forskning. Dette kapitlet vil orientere og drøfte om sosial kompetanse, relasjoner elev-elev og lærer-elev. Fokuset er på jevnaldrende og vennskap, lærerens rolle i forbindelse med hver enkelt elev, læringsmiljø og kommunikasjon i form av dialog med eleven.

Kapittel 5 oppsummerer oppgavens viktigste momenter, hvor problemstillingen igjen tas opp og hva som er funnet ut kommer frem.

2. Teoretiske perspektiv

I dette kapittelet skrives det om sosial-kognitiv teori med *forventning om mestring*, sosiokulturelle perspektiver, og litt om barnets utvikling (Bandura, 1997, Manger, 2009, Hansen, 2012, Vygotsky, 1987, Lillejord, 2009).

2.1 Sosial-kognitiv teori

Sosial-kognitiv teori beskriver hvordan læring skjer i et gjensidig samspill mellom atferd, personfaktorer og miljø. Personlige faktorer her er kognitive, affektive (emosjonelle) og biologiske forhold. Mennesket er tenkende og påvirker aktivt sine liv og omgivelser (Manger, 2009, s.249-251). I det gjensidige samspillet er personfaktoren «self-efficacy» *forventning om mestring*, helt sentral. Den viser til at sammenlignet med mennesker som tviler på sine muligheter til å lære, vil de som har høy forventning om å mestre klare de oppgavene de står ovenfor, arbeide hardere, være mer utholdende og prestere bedre (Manger, 2009, s.249).

Albert Bandura (1997) har gjennom forskning vist hvordan troen på hvert individs egne kapasiteter til å mestre oppgaver bestemmer hva de gjør med sine evner, kunnskaper og ferdigheter. Individet utvikler seg gjennom gjentatte erfaringer med å klare oppgaver i miljøer hvor andre personer er viktige, både som forbilder og kyndige veiledere (Manger, 2009, s.249). Hos elever i skolen vises dette ved at de klarer mer og mer utfordrende oppgaver, noe som gjør at troen på å mestre lignende oppgaver i fremtiden øker. Spesielt kan denne utviklingen ses der det er lærere som har god kunnskap om elevene, og som gir veiledning sammen med konkret oppmuntring basert på denne kunnskapen (Manger, 2009, s.249). Forventningen om mestring avgjør hvilke oppgaver elevene tør å prøve seg på, hvor stor innsats de yter, hva de gjør når de møter motstand, hvor godt de lykkes, og hvilke tanker og følelser de utvikler til skolen og skolearbeidet (Schunk, 2003, ref. i Manger, 2009, s.249).

2.1.1 Mestring

Forventning om mestring, er altså ikke er en stabil egenskap ved en person. Forventningen påvirkes av situasjonen han eller hun er i, den er *kontekstavhengig* (Manger, 2009, s.254). Denne forventningen bygger på det eleven tidligere har lært og erfart. Når en elev i barneskolen for eksempel får en oppgave, vil det ha lite å si om han/hun vurderer seg som

flink eller ikke. Det er elevens bedømmelse om han/hun klarer å utføre de handlingene som skal til for å mestre nettopp den oppgaven som nå skal løses, som har betydning. «*Jo høyere forventning om mestring i en situasjon, jo bedre vil muligheten for et godt resultat være*» (Manger, 2009, s.254). Dette vil gjøre at eleven er mer motivert for lignende oppgaver i fremtiden. Mange elever vil vegre seg for å delta i klassen fordi de har lav forventning om mestring. De tror at de ikke klarer for eksempel å svare riktig på et spørsmål. Selv elever med høy forventning om å lære og prestere, kan forvente dårlig tilbakemelding fra læreren hvis de tror læreren ikke liker dem (Manger, 2009). Bandura nevner fire hovedkilder til *forventning om mestring*. Disse kildene er *autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer* (modellæring, imitasjonslæring eller observasjonslæring), *verbal overtalelse* (sosial overtalelse) og *fysiologiske reaksjoner*. Av disse er det autentiske/reelle mestringsopplevelser som er viktigst (Manger, 2009, s.258).

2.2 Sosiokulturelle perspektiver

Menneskelig aktivitet, dialog og interaksjon mellom mennesker står sentralt i sosiokulturelle perspektiver på læring. Det er viktig at elevene har noe å lære om, og at noen veileder dem i læringsprosessen og gir løpende tilbakemeldinger på arbeidet de gjør (Lillejord, 2009, s.218). En grunnleggende innsikt i sosiokulturell teori er at man lærer sammen med andre slik at man videre kan lære alene, og i neste omgang kan delta i det sosiale læringsfellesskapet igjen. Dette blir derfor en vedvarende sirkel mellom individ og fellesskap (Lillejord, 2009, s.219). Det er viktig å huske at en elev som har mislyktes på en arena, kan lykkes på andre arenaer. Få eller ingen mislykkes i alle sammenhenger. Læreren (og skolen) har et en klar forpliktelse til å finne ut hvor den enkelte elev har sine sterke sider, og bygge videre på denne kunnskapsbasen. Det er også viktig at elever får gode og konstruktive tilbakemeldinger fra elever, lærere og andre aktører ved skolen (Lillejord, 2009, s.244-245). Hattie (2009) kan dokumentere at lærerens tilbakemeldinger (feedback) er den pedagogiske aktiviteten som har størst effekt på elevenes læringsutbytte.

I det sosiokulturelle perspektivet oppfattes alltid læring som noe som skjer i bestemte sammenhenger (kontekst). Denne konteksten bidrar til å avgjøre hva det er som skal læres, og hvordan noe læres. Tanken om at vi er født sosiale er sentral. Det er vår interaksjon med omgivelsene gjennom de sosiale relasjonene vi etablerer, som gjør oss til mennesker og som

er drivkraften i læringsprosessene våre (Lillejord, 2009, s.222- 223). Mennesket inngår i et nettverk av sosiale relasjoner. I mange år har det vært vanlig med et individorientert syn, der barnet er og har problemet. Dette har ført til diagnostisering. Med en oppmerksomhet rettet mot enkeltelever har det kunnet føre til stempling, utstøting og isolasjon (Ogden, 2001). Gjennom det sosiokulturelle synet, hvor konteksten sammen med individet har stor betydning, og med utgangspunkt i hva eleven mestrer, vil det kanskje være enklere å behandle problemet *innagerende* atferd? Dette samsvarer også med tankegangen innenfor psykodynamisk terapi.

Vygotsky (1987) poengterte at barnet møter verden gjennom andre. Han utviklet en modell som vektlegger betydningen av å følge med på barnets proksimale eller *nære* sone for utvikling. Den proksimale utviklingssone utgjør det barnet kan klare i et fellesskap med en som mestrer bedre enn de selv. Barnet vil etterhvert kunne mestre utover sitt ståsted, og etter hvert erverve selvstendig mestring. Dette er også blitt kalt «scaffolding» som innebærer å sette opp et midlertidig «stillas» rundt barnet. Dette stillaset gjør at barnet mestrer mer enn det hadde gjort på egen hånd. Vygotskys (1987) utviklingsperspektiv peker dermed på at kompetanse og mening hos barnet først gjelder innenfor en relasjonell ramme, for deretter å tilhøre barnets egen mestring. Dette brukes også innenfor psykodynamisk teori, og kan for eksempel baseres på relasjonen lærer-elev, ved at læreren/voksne i utgangspunktet har en asymmetrisk rolle (Hansen, 2012). Læreren må veilede eleven slik at han/hun mestrer og setter seg nye mål.

Videre kan vi i det sosiokulturelle perspektivet høre at språket har en fremtredende plass, fordi mennesket bruker språket for å gjøre seg forstått og for å forstå omverdenen (Vygotsky, 1987). Hvis vi legger til grunn at språket er betydningsfullt for mennesket, er *dialogen* i sentrum når vi skal formidle, og den er et redskap for menneskelig handling, tenkning og kommunikasjon (Lillejord, 2009, Hansen, 2012).

2.3 Barnets utvikling

Gjennom barnets utvikling og psykodynamisk terapi kan vi kanskje forstå barn enklere? Lærere skal ikke jobbe som terapeuter, men innfallsvinklene gjør det kanskje lettere å møte barn med *innagerende* atferd i skolen? Barn er unike og individuelle i sitt personlige uttrykk

og i sin opplevelsesverden, derfor er det behov for å samle kunnskap fra flere teorier (Hansen, 2012). I psykodynamisk terapi er det kort sagt fokus på å fornemme og å forstå det enkelte barn, i tillegg ha mye fagkunnskap. Terapeutene vil *bedre* utviklingsmulighetene for det enkelte barn, ivareta barnets perspektiver og møter barnet på barnets egne premisser (Hansen, 2012, s.21) Dette samsvarer med lovene i Norge og hvordan skolens tankegang bør være, som nevnt ovenfor. Det er fokus på å styrke felleskapet i skolen, men de individuelle forutsetningene for å klare å fungere i et fellesskap, er kanskje grunnpilaren?

Hansen (2012) mener at det er en ting alle de barna hun har møtt har til felles, det er barnas iver etter å formidle seg og bli møtt når det er et *felles* utgangspunkt. Videre forteller hun at hun som terapeut derfor blir forskjellig selv, i de forskjellige møtene med forskjellige barn (s.13). Det viktige er å være tilstede som voksenperson i de små prosessene, som gjensidighet og samhandling i et konkret møte, og samtidig klare å ha et blikk for å fremme den utviklingen barnet har behov for (Hansen, 2012, s.14). Kan det tenkes at eleven føler seg avvist i samhandling/dialog med lærer? Det vil være avgjørende for eleven at man er lydhør og fanger opp det de formidler. Som lærer bør man gi gjensvar og innspill på det eleven forteller (Hansen, 2012).

Bruners (1970) utgangspunkt for å forstå utvikling var betydningen av mening og identitetsdannelse. Han understreket det intensjonale og sosiale i spedbarnets utvikling, og pekte på hvordan barn fra tidlig alder har evne til å inngå i meningsfulle utvekslinger med andre mennesker. Rammen for å forstå utvikling er det sosialt motiverte og utstrekkelige barnet i *dialog* med andre mennesker. Innenfor denne rammen kommer selvutvikling, vi danner vår identitet i relasjon og samspill med andre (Hansen, 2012). På samme måte etableres kunnskap om omgivelsene i fellesskap med andre. Vi lærer og gir mening til andre rundt oss utfra hva andre er opptatt av og definerer som viktig. Innenfor denne rammen skjer barnets språkopplæring og innføring i et kulturelt fellesskap. Det dialogiske perspektivet understreker at relasjonen er den strukturerende prosessen som former sinnet og personligheten (Hansen, 2012, s.30). Betydningen av utviklingsfremmende dialoger følger et slikt perspektiv, noe som læreren og kan bruke, som setter relasjon til eleven og kommunikasjonen i sentrum. Her vil det være både kroppsspråk, historier og selve *dialogen* mellom lærer og elev, som er avgjørende for at eleven skal kunne gi av seg selv (Hansen, 2012).

3. Hva er innagerende atferd?

I dette kapittelet utdypes kjennetegn på *innagerende* barn. Det tas også opp undersøkelser som viser at dette er et problem i Norge (Lund, 2004, Sørli & Nordahl, 1998). Mulige forklaringer på årsak til *innagerende* atferd er ikke tatt med fordi oppgavens omfang ikke tillater det. Sjenanse og angst blir beskrevet på det tidlige stadiet (Flaten, 2010, Nordahl & Manger, 2010).

Kjennetegn på *innagerende atferd* er først og fremst nervøs og hemmet atferd. *Innagerende* barn kan ha personlighetsvansker, de kan vise nevrotiske trekk og angst, de bekymrer seg ofte overdrevent i forhold til enkelte situasjoner og de kan vise unngåelsesatferd (Lund, 2004, s.20). De kan ofte være triste, og de viser sjelden glede og spontanitet. Et annet kjennetegn er passivitet, og de er mer preget av *over-kontroll* enn mangel på kontroll (Aasen, 1987, ref. i Lund, 2004, s.20). Sørli og Nordahl (1998) nevner begreper som ensomhet, alenehet, dårlig selvoppfatning, passivitet i undervisningssituasjoner, depresjoner, angst og usikkerhet, overdreven bekymring og psykosomatiske plager som kjennetegn på *innagerende* atferd. Dette er elever som ofte unngår situasjoner som krever dialog, og kan trekke seg vekk fra sosiale situasjoner hvis de ikke er trygge. Elevene kan også være villige til å gå langt for at folk rundt dem ikke skal se dem, som gjør at de ofte blir glemt og er nesten usynlige, i følge Lund (2004).

Atferdsproblematikk i form av atferdsvansker eller sosiale og emosjonelle vansker, ser ut til å gjelde et stort antall elever og er et økende problem i både grunnskolen og videreopplæring i Norge (Ogden og Skjerve, 1987, St.meld.nr.54, 1989-90, Nordahl og Sørli, 1994, Skårbrevik, 1996, ref. i Sørli & Nordahl, 1998, s.19). En norsk undersøkelse viser at 10 til 30 prosent av grunnskoleelevene svarer at de ofte kjenner seg sosialt isolert fra jevnaldrende (Nordahl, 2000, ref. i Manger, 2010). De føler seg ensomme, er alene i friminuttene og er engstelige og deprimerte i skolen. Sosialt isolert går inn under begrepet *innagerende* elever (Lund, 2004). Det rapporteres også om at lærerne ikke er klar over deres ensomhet, som viser at det er ikke så lett for voksne å oppfatte denne typen problemer. Problemene gjelder både gutter og jenter, forskjellen er at en del gutter både er ensomme og utagerende (Manger, 2010).

Den sosiale isolasjonen innebærer altså at elevene mangler fellesskapet med jevnaldrende, som betraktes som noe av det viktigste i skolen. I følge Manger (2010) er det klare

holdepunkter for at ensomheten bidrar til å utvikle deres psykiske problemer senere i livet (s.121). Forskere har de siste årene blitt oppmerksomme på at slike tidlige problemer hos jenter i større grad enn hos gutter, kan være tegn på senere internaliserte vansker, slik som angst og depresjon (Messer, Goodman, Rowe, Meltzer og Maughan, 2006, ref. i Manger, 2010, s.121). Det er derfor viktig at voksne ikke mistolker eller ikke bryr seg om slike tidlige tegn for problematferd hos jenter (og gutter), men at de gjør tiltak på å finne ut av hvilke behov disse elevene har. Lærere bør ikke slå seg til ro med å tro at deres elever kan vokse dette av seg eller «blomstre sent», slik at de derfor ikke trenger å gjøre noe for å inkludere disse elevene i fellesskapet (Manger, 2010).

3.1 Sjenanse

I vår vestlige kultur er det viktigere enn noen gang at man kan snakke for seg, eller prestere noe i ulike sammenhenger. I andre kulturer kan det være omvendt, og taushet kan ha positiv betydning. Begrepet *sjenanse* som i hverdagen ofte blir brukt om tilbakeholdne og stille barn, dekker et bredt spekter av atferd (Flaten, 2010). Begrepene *sjenanse* og *sosial angst* er i stor grad overlappende, og det er vanskelig å finne et helt klart skille på hvor sjenanse slutter og den sosiale angsten begynner. Sjenanse kan betegnes som en følelse innunder en sunn følelsmessig reaksjon, som ikke skal problematiseres. Det er når sjenansen blir plagsom i hverdagen, at den kalles sosial angst (Flaten, 2010, s.11). Zimbardo (1989) definerer sjenanse «*som en mental holdning som predisponerer mennesker til å bli ekstremt opptatt av andres evaluering av dem*» (ref. i Flaten, 2010, s.63). Denne definisjonen viser at andres meninger får for stor effekt på selvoppfatningen. Dette skaper vonde følelser, som huskes godt og som kommer tilbake i lignende situasjoner. Elevene med sjenanse beskytter ofte seg selv mot slike negative følelser, og kan velge å trekke seg tilbake fra situasjoner der selvoppfatningen blir truet (Flaten, 2010).

Sjenerte barn kan for eksempel oppleve å bli gransket gjennom vanlig blikk kontakt og kan føle det som negativt. For å unngå dette ubehaget, møter de ikke blikket til andre (Flaten, 2010, s.68). For andre mennesker kan dette bli sett på som uhøflig, at man er sur eller ikke liker den andre. Sjenerte barn blir derfor ofte sett på som mindre vennlige, de viser ikke at de vil ha kontakt og blir dermed sett på som avvisende. Sjenerte barn frykter at de blir oppfattet som kjedelige, frykter at de blir avvist og dermed unngår de ofte kontakt med andre (Flaten, 2010, s.69).

Barn med sterk sjenanse er oftest stille og pliktoppfyllende, og oppfylder kravene omgivelsen stiller til dem, så sant de klarer det. Beskrivelsene videre er at disse barna tilpasser seg omgivelsene sine, følger regler og blir nærmest «usynlige» (Flaten, 2010). Barnas tilpasning er ikke basert på den sunne, gode gjensidigheten i et samhold, men basert på deres sosiale strategi som er basert på å innordne seg «de andre». Disse barna står i fare for å bli angstfylte voksne (Beidel & Turner, 1998, ref. i Flaten, 2010, s.39). Det kan derfor se ut som vi kan forhindre at barn utvikler angst ved at vi fanger opp dette tidlig. Hvis vi som lærere hadde hatt mer kunnskap om sjenanse, og blitt klar over at disse barna faktisk kan hjelpes ved at vi jobber med omgivelsene rundt dem, kunne antakeligvis barna fungert bedre?

Det er samtidig viktig at barn får vite at det er greit å være sjenert, slik at de kan opparbeide aksept for sin egen væremåte (Svirsky & Thulin, 2006, ref. i Flaten, 2010, s.59). Det kan være hensiktsmessig å tenke langsiktig rundt barn med problemer som er på det tidlige stadiet av angst, de kan verken presses eller på den andre siden beskyttes (Flaten, 2010).

3.2 Angst

Angst er en følelsestilstand hvor individet preges av utrygghet, bekymring, redsel og lignende. *Angsten* kan spenne over et vidt spekter av følelser, fra frykt til panisk skrekk (Bø & Helle, 2008, ref. i Nordahl & Manger, 2010, s.89). Dette kan både være årsak til at elever ikke lykkes, og et resultat av og ikke lykkes. Elever kan gjøre det dårlig på skolen fordi de er engstelige, og de dårlige resultatene kan øke angsten til skolefagene (Nordahl & Manger, 2010, s.89). Dette samsvarer med teorien om *forventning om mestring*, skrevet ovenfor. Angst i undervisningen kan i følge Schunk mfl. (2008) sies å ha en parallell til skillet mellom personlige og situasjonelle forhold (ref. i Nordahl & Manger, 2010, s.89). Noen elever kan være engstelige for at de ikke lever opp til egne og andres forventninger i skolearbeidet, i forskjellige fag og aktiviteter. Andre elever kan ha situasjonsbetinget angst, knyttet til stressende hendelser som de har opplevd før, for eksempel prøver (Nordahl & Manger, 2010, s.89).

Angst er både kognitive og affektive komponenter. De kognitive sidene inkluderer bekymring og negative tanker om hvor ubehagelig det er å feile, og at det kommer til å skje en selv. De affektive sidene handler om fysiologiske og følelsesmessige reaksjoner, slik som svette, hjertebank og frykt (Woolfolk mfl., 2008, ref. i Nordahl & Manger, 2010, s.89). I følge Woolfolk mfl. (2008) fører angst hos skoleelever til redusert oppmerksomhet i

undervisningen, redusert innlæring og dårlige prøveresultater (ref. i Nordahl & Manger, 2010). Dette kan ses når elevene får en ny oppgave, hvor oppmerksomheten splittes mellom innholdet i oppgaven og negative tanker som blir bekymringer om de klarer å mestre oppgaven. En elev kan derfor miste viktig informasjon som skal til for at hun/han lykkes, fordi engstelsen for å mislykkes er stor. Elevene vet ofte mer enn de får frem på en prøve (Schunk mfl., 2008, ref. i Nordahl & Manger, 2010, s.89).

De barna som opplever angsten i sterkere grad, blir ofte handlingslammet, de blir ute av stand til å snakke eller gjøre noe. Fra utsiden kan det se ut som at barnet er upåvirket, og derfor kan det være lett å bagatellisere hvordan dette oppleves for barnet (Flaten, 2010, s.16). Den følelsen disse elevene besitter er vanskelig, og gjør at det for dem ikke bare er å kaste seg inn i diskusjoner, delta aktivt i gruppearbeid, rekke opp hånden etc. Grunnene kan være at elevene føler seg «annerledes og utenfor», at ordene «setter seg fast» når de skal snakke eller at de opplever og ikke «høre til i klassen» (Lund, 2004, s.129).

4. Pedagogiske tiltak

I dette kapittelet er sosial kompetanse, relasjoner mellom elev-elev og lærer-elev fokusområder hvor vi kan gjøre tiltak innenfor *innagerende* barn. Kommunikasjon er viktig i alle disse områdene og tas opp i slutten av kapittelet (Manger, Nordahl, Lillejord, 2010, Hattie, 2009, Bandura, 1987, Flaten, 2010, Lund, 2004).

4.1.1 Sosial kompetanse

Opplæringsloven ivaretar både elevenes faglige og sosiale rettigheter. Dette innebærer at lærer og skole har en plikt ovenfor eleven også innenfor det sosiale. Når en skole lykkes med dette vil det vises ved at elevene utvikler seg og lærer i det fellesskapet som klassen er (Manger, Nordahl og Lillejord, 2010, s.35-42). At vi lærer best sammen med andre er i tråd med den sosiokulturelle læringsteori teori. Hattie (2009) bekrefter også dette gjennom sin forskning hvor han konkluderer med at fellesskap og samhold mellom elevene er viktig for læringsutbyttet.

I følge Bandura (1997) er autentiske mestringsopplevelser veldig viktig. Dette kan knyttes til sosial kompetanse, hvor det innebærer at lærere jobber med det sosiale i hver klasse. Sosial kompetanse handler om hvordan et individ bruker sin evne til å samhandle med andre mennesker i ulike situasjoner. Det dreier seg om hvilke ferdigheter, kunnskaper og holdninger man trenger for å mestre ulike sosiale miljøer. Den sosiale kompetansen utvikler seg gjennom hele livet med alle de ulike påvirkningene vi vokser opp i, som for eksempel skolen, fritid, venner, foreldre osv. (Manger, 2010, s.103). Barn og unges oppfatning av seg selv utvikles langt på vei gjennom kompetanse, innflytelse og tiltrekning i vennegjengen. Fellesskapet mellom jevnaldrende fremstår som et eget sosialt system, hvor det er viktig for barna å være inkludert (Manger, 2010, s.113-115). Hattie (2009) har også vist i sin forskning at kamerater kan påvirke hverandres skolefaglige prestasjoner gjennom direkte hjelp, veiledning, tilbakemeldinger og ved å skape et attraktivt miljø i klassen.

Hvordan trene opp sosial kompetanse? Det kan brukes tiltaksprogrammer, hvor elevene trenes til å samhandle med jevnaldrende og lærer gjennom problemløsning, konflikthåndtering og styrking av deres evner til å utvikle og bevare vennskap (Manger, 2010, s.105). Videre vil det være viktig at hjemmet inkluderes for at elevene skal utvikle sosial kompetanse, konteksten på skolen må som nevnt ovenfor være autentisk, det sosiale miljøet på skolen må inkluderes og i tillegg må det være et individrettet fokus (Manger,

2010). Dette er i tråd med den sosial-kognitive teorien som viser at elevene må få oppleve autentisk mestring av sosiale ferdigheter, at de har modeller som behersker slike ferdigheter og at det er de voksne rundt dem som overbeviser dem om at de klarer dette, at de kan mestre (Manger, 2010, s.105).

I følge Schmuck og Schmuck (1983) kan ofte rolleforventninger bli så fast forankret i en gruppe at enkelte barn ikke har mulighet til å få den støtten de trenger for å forandre atferden sin (ref. i Manger, 2010, s.119). Antakelser om hvordan vi mennesker «er», roller som formes av jevnaldrende og de voksne, kan være vanskelig å komme ut av uten at det sosiale miljøet endres. Dette gjør at flere elever står i fare for å ha en mangelfull sosialisering i mange år. *«Lærere som reagerer på elevenes problemer med åpenhet, forståelse og innlevelse, kombinert med en bestemt, men demokratisk ledelse, bidrar til å utvikle elevenes kompetanse»* (Manger, 2010, s.104). En norsk undersøkelse viser at det er en klar sammenheng mellom lærernes vurdering av elevenes problematferd og deres sosiale kompetanse i klasserommet (Manger, 2010). Høiby (2003) mener at læreren er den viktigste personen for at klassen skal se på alle som likeverdige. Det er også viktig at læreren liker alle barna, aksepterer og forstår dem fordi denne aksepten og anerkjennelsen vil spre seg i barnegruppen (ref. i Manger, 2010, s.122). Dette vil samtidig styrke elevenes sosiale kompetanse og være grunnleggende for respekten som alle fortjener. En slik holdning i klasserommet kan i tillegg til tilpasset undervisning, sees på som selve grunnlaget for at elevene skal oppleve mestring og kunne utvikle et positivt selvbilde (Berg, 2005).

4.1.2 Relasjoner elev-elev

«De står der for seg selv, kanskje later de som om de er opptatt med noe. De ser ned, tar ikke initiativ, selv ikke når noen kommer bort og prøver å få kontakt. Det kan hende de har fått seg sin egen plass i skolegården der de har en viss oversikt over hva som skjer, skaper seg en viss form for trygghet, men de er ikke inkludert i lek eller andre gruppeaktiviteter» (Lund, 2004, s. 9).

Har hver enkelt elev en venn eller venner? Dette er et spørsmål vi som lærere stadig bør tenke over. Hvordan er skoledagen for elever som er utestengt fra fellesskapet? Forskning viser at skoleelever ønsker å lykkes både faglig og sosialt, og at de er like opptatt av kamerater som av arbeidet på skolen (Blatchford, 1996, ref. i Manger, 2010, s.101). Det er

en klar sammenheng mellom skolefaglig og sosial læring. De elevene som lykkes på skolen, de utvikler også sine sosiale relasjoner i skolen (Schneider, 1993, ref. i Manger, s.101).

Barn trenger trygghet og beskyttelse gjennom mor og far og lærere, men de trenger også å føle tilhørighet og ha venner. Vygotsky (1987) så på det interaksjonelle (ansikt til ansikt) miljøet som den mest kraftfulle kilden til læring. Læreren kan være en brobygger mellom elever, hvis han/hun følger med på hvem som har venner og ikke har venner. Kunnskap om hvem som leker med hvem vil også føre til at læreren kan bruke elevene som en ressurs (Manger, 2010). Lærere må skape muligheter for dette ved å få elevene sammen i samarbeidsoppgaver, arrangere aktiviteter i friminuttene og skape situasjoner der elevene er sammen med hverandre. Ved hjelp av aktiviteter, rollespill, ferdighetstrening, praktiske øvelser og tilbakemeldinger fra elever og lærere kan dette gjennomføres (Ogden, 2009, ref. i Manger, 2010, s.106). Samtidig er det viktig at lærere jobber for å skape et aksepterende klassemiljø og godt vennskap. Resultater fra en omfattende forskning rundt elever med atferdsproblemer, viser at dette hjelper dem (Patterson, Reid og Dishion, 1992, ref. i Manger, 2010, s.118). De ensomme elevene må få styrket sine sterke sider, slik at de kan bidra i samarbeidet (Pavri, 2003, ref. i Manger, 2010, s.122).

Elever som opplever negative kommentarer fra medelever, opplever å være i truende omgivelser i mange timer hver dag. Dette kan føre til angst og usikkerhet, som igjen kan gå utover faglige prestasjoner (Manger, 2010, s.118). Det kan også være sjenerte elever som ikke tør å si det de mener fordi de er redde for hva deres jevnaldrende mener om det. Hvis barn klarer å kjenne sin egen sjenanse og klarer å gjennomføre det som utløser den, er det den beste løsningen i lengden. Klarer barna dette, vil sjenansen reduseres over tid og de vil være sine egne «terapeuter» (Flaten, 2010, s.63). Videre er det viktig at barn får vite at det er greit å være stille og forsiktig, og det er viktig at de får støtte på at man er bra slik man er. Læreren kan hjelpe barna som ikke klarer selv gjennom lek, samtaler og styrking av være den man er. I samtalene kan man for eksempel snakke om at vi er forskjellige, har forskjellige meninger og at det er fint (Flaten, 2010). Dette vil skape trygghet og samtidig bygge opp selvtilliten, istedenfor å gi de spesifikke råd. Man må ta barnet på alvor og få barnet til å orke å gjøre en innsats for det selv (Flaten, 2010, s.73).

Andre elever kan trenge å være alene og det må de få lov til. Uansett grunn er det viktig at læreren finner ut hvorfor en elev ikke er sammen med jevnaldrende hvis de ofte er alene. Læreren må i slike tilfeller samarbeide tett med foreldre, eventuelt andre fagpersoner og kommunisere oftere med denne eleven (Manger, 2010, s.118). Lærerne må gripe inn der

forholdene blir vanskelige, hvor elevenes relasjoner blir destruktive (Manger, 2010, s.101). *Stortingsmeldingen om læreren, rollen og utdanningen* slår fast at elevene skal føle seg inkludert i et sosialt fellesskap (Manger, 2010, s.102). Dette viser at vi som jobber i skolen ikke bare skal tenke mål rundt det faglige, men at vi er med på å utvikle vennskap og elevens sosiale kompetanse.

4.1.3 Relasjoner lærer-elev

«Jeg skulle ønske at læreren brydde seg litt mer. Han snakker mer med de andre enn meg. Ønskedrømmen er en skole hvor læreren kan ta seg tid til hver enkelt – bli kjent også med meg» (Lund, 2004, s.38).

Denne uttalelsen får nok en hver lærer til «å grøsse» innvendig. Lærere ønsker oftest å ha gode relasjoner til alle elevene sine, men hvor enkelt er det og er det gode råd som en kan følge? Det ser ut til at det er bred enighet blant forskere om at forholdet mellom elev og lærere bør være godt, og at det er viktig for elevene. En analyse av *Elevundersøkelsen 2011* viser at lærere som har gode relasjoner og personlige relasjoner til elevene, skaper lærelyst og motivasjon (Wendelborg, Røe og Skaalvik, 2011). Kvaliteten på lærer-elev relasjonen er sentral for barn og unges sosiale og faglige utvikling (Drugli & Nordahl, 2010, s.137). Dette er lærere med autoritet, som både stiller krav til elevene og viser omsorg for dem. Det er viktig at de er reflekterte, bevisste og samarbeider med kollegaer om elevene i sitt klasserom (Nordahl & Manger, 2010, s.96). Lærere bør kanskje oftere tenke over at de har innflytelse på elevenes livslange læring?

Lærerens rolle er å styrke elevenes selvfølelse, å bryte negative og bygge opp positive relasjoner. Det er *alltid* lærers ansvar for at relasjonen til en elev fungerer og er positivt (Manger, 2010, s.137). En lærer som ikke har satt seg inn i kunnskap rundt relasjoner vil kunne bidra til at eleven utvikler seg i feil retning. Negative relasjoner mellom lærer og elev vil for eksempel kunne føre til mistriivsel, læringshemmende atferd, reduksjon av prososial atferd (Birch og Ladd, 1998, ref. i Drugli & Nordahl, 2010, s.139). Alle barn og unge trenger en varm og nær relasjon til læreren sin, men de elevene som ikke snakker like mye som andre, trenger kanskje i større grad stimulering fra lærer på god relasjon? I noen tilfeller vil det være en umulig oppgave for en lærer styrke eleven, bryte negative relasjoner etc. alene. Her kan det *systemteoretiske perspektivet* trekkes inn, som kort fortalt betyr at det må

samarbeides tett med foreldre, selve individet, konteksten og kanskje andre fagpersoner for å få det til (Manger, 2010).

Hva menes egentlig med en god relasjon? I følge Drugli og Nordahl (2010) så innebærer det høy grad av nærhet, åpenhet, omsorg, involvering, støtte og respekt mellom lærer og elev, som skal føre til at barna trives på skolen. Barna vil da utvikle en trygghet til å forske i klasserommet, som og vil føle til mestring og læring (s.139-140). Innenfor sosial-kognitiv teori fremheves det at modellering er viktig for å øke elevenes forventning om mestring, sosialt og faglig. Forskjellige undersøkelser viser at elever liker lærere som er emosjonelt engasjerte, viser interesse for deres liv, viser respekt, hjelper dem med skolearbeidet, er morsomme, hjelper dem med personlige problemer og er hyggelige og ressursorienterte (Drugli & Nordahl, 2010, Lund, 2004, Berg, 2005). Lærere kan hjelpe elever til å sette seg realistiske mål, instruere dem i å bruke læringsstrategier som er hensiktsmessige og gi dem positive tilbakemeldinger når de forbereder seg i forhold til det de har presentert tidligere. Elever med angst trenger ofte mer tid til å løse oppgaver, og når de er ferdige med arbeidet, er det kanskje best om de slipper å presentere noe for resten av klassen (Nordahl & Manger, 2010, s.89). Kanskje trenger de å snakke med læreren sin om dette problemet, slik at læreren kan forstå og hjelpe dem ved å tilpasse for dem til akkurat den gitte situasjonen? Dette innebærer dialog som igjen samsvarer med tankegangen innenfor psykodynamisk terapi.

4.1.4 Kommunikasjon

Begrepet *dialog* er nevnt flere ganger i denne oppgaven og kan vise seg å være sentralt i forhold til *innagerende* barn. Læreren har plikt til å gjennomføre utviklingssamtaler med elevene minst to ganger i året (Kunnskapsdepartementet, 2006). I tillegg til dette skal kontaktlæreren ha «*jevnlig dialog*» med sine elever. Hva menes egentlig med «*jevnlig dialog*»? Hvor mye tid har lærere til den jevnlige dialogen? Innebærer dette at elevene bør få snakke om seg selv og om sine opplevelser til læreren sin? Og er læreren en aktiv lytter? (Befring & Tangen, 2012).

I den jevnlige dialogen vil lærerens evne til å kommunisere være avgjørende, og ikke minst bør lærere være aktive lyttere (Hansen, 2012). Det handler kort sagt om å snakke med elevene jevnlig og være oppdatert i deres liv. Det kan utvilsomt være en utfordring å lytte til eller skape en dialog med «tause elever», eller elever som viser lite motivasjon for

skolearbeidet. Derfor er det viktig at lærerne blir godt kjent med elevene, slik at det bygges en tillit og trygghet i relasjonen. Når lærere er aktive lyttere, betyr det at de klarer å sette seg inn i elevens opplevelse og erfaringer, og viser at de virkelig bryr seg (Hansen, 2012). De anerkjenner da eleven, som får lov til å komme med sine meninger og læreren tar hensyn til dette. Denne anerkjennelsen er av stor betydning for elevenes motivasjon, læring og utvikling, noe vi ser er sterkt vektlagt i både den sosiokulturelle og den sosial-kognitive teori (Drugli og Nordahl, 2010, s.143). Ignorering, avvisning og lite omsorgstid er det motsatte, som ser ut til å være grusomt for *innagerende* elever. Det kan se ut som de er avhengig av at vi som lærere jobber ekstra for å skape en god relasjon med dem, at de vil at vi skal se dem innerst inne og ikke «gir oss».

5. Avslutning

I dette kapittelet vil det komme oppsummeringer av det som er skrevet om i de foregående kapitlene. Her trekkes trådene sammen mot problemstillingen for å finne ut om målet med oppgaven er nådd.

5.1 Oppsummering

Målet mitt med oppgaven var å finne ut: *Hvilke kjennetegn kan vi finne hos elever med innagerende atferd, og hvordan kan vi som lærere hjelpe dem i skolehverdagen?* Det viser seg at dette er det ingen fasitsvar på, men hvis det rettes mer søkelys mot denne «gruppen» barn, vil jeg tro at flere barn kan utvikle seg i positivt retning.

Innagerende atferd er problematferd som er vanskeligere for de det gjelder enn for omgivelsene rundt. Dette er ofte elever som blir «usynlige», de er ofte triste, ensomme, passive og stille i klasserommet. De har ofte en negativ selvoppfatning, en mangelfull sosial kompetanse og sliter i samhandling med andre elever, som gjør at de i tillegg kan slite med det faglige på skolen. Undersøkelser i Norge viser at denne atferden er økende. Det er ingen direkte konklusjoner å trekke frem i oppgaven, men det er allikevel mange faktorer en lærer kan jobbe med og behov for tiltak i samfunnet generelt.

Styrking av læreres kompetanse innenfor barn med *innagerende* atferd er svært viktig. Hele tiden bør lærere tenke at de kan forbedre seg, og hvordan. Elevers forskjellighet gjør dette området komplisert, noe som krever at lærere må kurses og stadig oppdateres. Behovet for et bedre samspill mellom forskning og praksis for å utvikle bedre kvalitet for barna, er absolutt noe å nevne.

Kanskje mye av løsningen ligger i å lytte til flere elevers stemme? Relasjonen mellom lærer-elev ser ut til å være selve grunnlaget og en forutsetning for et vellykket arbeid med *innagerende* elever. Psykodynamisk terapi henviser til mye forskning rundt barn, og det ser ut til at vi som lærere kan ha nytte av å sette oss inn i hvordan de tenker og arbeider. Det er viktig å utnytte de jevnlige dialogene, og ikke minst som lærere prioritere dem. Særlig vil bedre kompetanse hos lærere styrke, når det gjelder å lytte til elever som har vansker med å uttrykke seg og kommunisere på vanlige måter. Kanskje PP- tjenesten og helsesøster med relevant fagkunnskap må være mer «på banen» i skolehverdagen? Lærere kan trenge

opplæring, støtte og oppfølging rundt slike tilfeller (Befring & Tangen, 2012). Dette må også innebære sterkere samarbeid med foreldrene.

Det er viktig å ha interesse for mellommenneskelige relasjoner som lærer, siden vi daglig er i flere typer relasjoner. Det er generelt snakk om innlevelse i andres liv, empati, er et begrep som brukes for å forstå andre mennesker. Gjennom en empatisk innlevelse kan vi som lærere, bedre sette oss inn i elevenes verden og hjelpe dem. Følelser, handlinger og fornemmelser som andre opplever, bør bli implisitt meningsfulle for lærere (Hansen, 2012).

Det sosiale livet i skolen er ofte en stor utfordring for *innagerende* barn. Det er viktig at elevene har tiltro til læreren. Forebygging som å sørge for at barna beskyttes mot trakassering og ydmykende opplevelser er viktig. Dette vil kreve en systematisk innsats for å begrense uakseptable, stigmatiserende og diskriminerende holdninger. Den sosiale kompetansen må styrkes slik at hvert barn blir mer motstandsdyktig. De bør utvikle seg i positiv retning som gjør den enkelte i stand til å ta vare på seg selv. Elevene er samtidig avhengig av en støtte som er reell fra læreren, og mye ros og oppmuntring. Det er viktig at barna ser at det nytter å satse, og styrke troen på dere selv og evnen til å mestre. Dette vil innebære at barna konsentrerer seg om det ønskelige og samtidig forebygger det som ikke er ønskelige. Dette gir mening, trygghet og mestring (Bandura, 1997).

Holdninger i et klassemiljø bør være preget av empati, selvtillit, optimisme, samhold, trygghet og det å like mennesker selv om de er forskjellig fra en selv. Alle barna på skolen skal oppleve å bli møtt på en verdig måte, og bli akseptert for det menneske det er! Barna er vår fremtid, og dermed verdifulle i samfunnet. Vi må minne oss på at de er skaperne av morgendagens samfunn!

Litteraturliste

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Befring, E. & Tangen, R. (red.) (2012): *Spesialpedagogikk*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Berg, N.B.J.(2005): *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bruner, J.S. (1970): *Om å lære*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven. I: Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 101-134). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hansen, B.R. (2012): *I dialog med barnet. Intersubjektivitet i utvikling og i psykoterapi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Lillejord, S. (2009). Læring som en praksis vi deltar i. I: Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s.217-245). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2004): *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2009). Læring og forventning om mestring. I: Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s.249-276). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2010). Jevnaldrendes betydning. I: Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s.101-134). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T & Manger, T. (2010): Samhandling, kommunikasjon og engasjement. I: Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 65-96). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlag.
- Ogden, T. (1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Tilrettelegging av betingelser for effektiv læring og innovasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Opplæringslova (1998). Lov 1998-07-17 nr. 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag Lovdata.

Stortingsmelding nr.11. (2008-2009): *Læreren - rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Sørli, M.-A. og T. Nordahl (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn og forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillvansker». NOVA-rapport 12a/98. Oslo: NOVA.

Vygotsky, L.S. (1987): *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volum 1 and 2*. Redigert av: R.W. Rieber og A.S. Carton. New York and London: Plenum Press.

Wendelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011. Analyse av Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.