MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk

Mai 2022

«Det er noe med å se de som ikke vil bli sett, blant alle som vil det»

En kvalitativ studie av læreres arbeid med tidlig innsats for å inkludere sjenerte barn i klassefellesskapet.

Camilla Livgård Jensen

OsloMet – Storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Skolen skal være en felles læringsarena for barn og unge. Ideelt sett skal alle barn bli inkludert i et fellesskap hvor mangfoldet blir verdsatt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan skal lærere arbeide for å gi alle barn følelsen av å være inkludert, med utgangpunkt i deres unike behov? Jeg har valgt å rette blikket mot sjenerte barn i barneskolealder. Skolens praksis er ikke nødvendigvis forenlig med atferdsuttrykket sjenanse, så hvordan skal lærere klare å tilrettelegge for å inkludere disse barna? Hvis lærerne er bekymret for sjenerte barns utvikling, på hvilken måte kan de bruke tidlig innsats i arbeidet sitt? Med utgangspunkt i disse refleksjonene er studiens problemstilling følgende:

"Hvordan arbeider lærere med å inkludere sjenerte barn i klassefellesskapet, og hvordan kan de bruke tidlig innsats ved bekymring for sjenerte barn?»

For å besvare studiens problemstilling benyttes en kvalitativ metode i form av fire semistrukturerte intervjuer. Utvalget er fire lærere fra 4.-7.trinn. Studien omhandler temaene inkludering, sjenerte barn og tidlig innsats. Det ble tatt lydopptak og transkriberinger av datamaterialet, før de videre ble analysert med utgangspunkt i en abduktiv tilnærming gjennom Braun & Clarke (2012) sin beskrivelse av tematisk analysering.

Resultatene av studien viser tydelige tendenser blant lærerne at de syntes det er utfordrende å arbeide med å inkludere sjenerte barn i fellesskapet. De har forskjellige erfaringer med ulike arbeidsmetoder og tiltak, men jevnt over har de samme mål og ambisjoner; de sjenerte barna skal være en del av fellesskapet – både faglig og sosialt. For å få til dette er lærerne avhengige av å skape gode relasjoner med barna, men også med foresatte, kollegaer og andre samarbeidspartnere. Det er enighet blant informantene om at sjenerte barn trenger trygghet og forutsigbarhet i fellesskap med medelever og lærere. Lærerne mener at for at barna skal føle seg inkludert, så trenger de å bli sett og hørt ut ifra deres prinsipper. Derav ser en også at å gi elevene et tilstrekkelig læringsutbytte ut ifra hver enkeltes forutsetning (tilpasset opplæring) er en nøkkel til inkludering. Videre vektlegger lærerne medvirkning og deltakelse, noe som også syntes i LK20. Målet er at barna skal få være med å påvirke det som angår deres læring, og få delta aktivt i et sosialt og faglig fellesskap.

Nøkkelord: *Inkludering, klassemiljø, fellesskap, sjenanse, sjenerte barn, tidlig innsats, relasjoner og samarbeid.*

Abstract

A school aims to be an equal learning arena for children, and in an ideal scenario all children should be included in a community that values diversity (Ministry of Education, 2017). However, the question remains how teachers can make all children feel valued and seen based on their unique skills sets and needs. My thesis focuses on the challenge of including shy children of primary age in the classroom environment as teaching requirements do not always align with these students' needs. Based on these reflections, my thesis aims to answer the following question:

"How do teachers work to better include shy children in the classroom, and how can they utilize early intervention as tool for improving school's current approach to shyness in class?"

To answer this question, a qualitative method is used in the form of four semi-structured interviews. The selection is four teachers between 4th and 7th grade. The interviews covered the topics of inclusion, shy children, and early intervention. Audio recordings and transcripts of the data material were taken before they were further analyzed based on an abductive approach through Braun & Clarke's (2006) description of thematic analysis.

The results of the study show clear tendencies among the teachers, that they find it challenging to include shy children in the class community. They have different experiences with working methods and measures, but overall, they do have the same goals and ambitions; shy children should be part of the community - both academically and socially. To achieve this, teachers depend on creating good relationships with the children, but also with parents, colleagues, and other partners. There is an agreement among the informants that shy children need security and predictability in common with fellow students and teachers. The teachers believe that for the children to feel included, they need to be seen and heard according to their principles. It can also be seen that giving the students a sufficient learning outcome based on everyone's prerequisite is a key to experience inclusion. Furthermore, the teachers emphasize the student's participation and the possibility to engage in their own learning, which is also shown in LK20. The goal is for the children to be able to influence what concerns their learning, and to participate actively in a social and professional community.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på seks lærerike år som student. Jeg setter stor pris på all kunnskapen jeg har tilegnet meg, både på grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen på Vestlandet, og nå på masterprogrammet ved OsloMet. Dette masterprosjektet har gitt meg muligheten til å undersøke et atferdsuttrykk som jeg har utviklet økt interesse for i løpet av studietiden. Sjenerte barn er ikke det feltet som har fått størst plass i pensumet på lærerutdanningen, men det har vært desto mer spennende for meg å undersøke og forske på feltet. Det siste årets arbeid har gitt meg nye erfaringer og kunnskap som jeg skal ta med meg videre ut i arbeidslivet. I tillegg har jeg opplevd å bli enda mer interessert i inkluderingsfenomenet i møte med sjenerte barn, selv om det naturligvis har vært dager der jeg har vært lei av temaet.

Jeg har i løpet av det siste årets arbeid opplevd både oppturer og nedturer. Det er derfor mange bidragsytere til denne oppgaven som jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg takke de fire lærerne som sa seg villige til å gi av sin verdifulle tid og stille opp som informanter i studien. De delte kunnskap, erfaringer og opplevelser som ga et verdifullt bidrag til studien. Uten dem ville ikke denne studien vært gjennomførbar.

Videre vil jeg rette en stor takk til veilederen min, Nils Breilid. Han har alltid holdt døren til kontoret åpen og mobilen i standby. Gjennom godt samarbeid har han bidratt til mange verdifulle, faglige, diskusjoner underveis i arbeidet. Takk for all god støtte og for konstruktive tilbakemeldinger. At du har trodd på meg og prosjektet fra starten av, har gitt meg motivasjon til å gjennomføre og levere et sluttprodukt jeg er fornøyd med.

Stor takk til familiemedlemmer som har korrekturlest og bidratt til å ferdigstille oppgaven.

Til slutt må jeg takke studievennene mine, som gjennom hele dette året har stilt opp. De har vært der, selv på de tyngste dagene der veien til mål har føltes ekstra lang. Takk for gode faglige diskusjoner, oppmuntringer og sosiale lunsjpauser på skolen. Uten dere, utallige quizer og altfor mye penger i salatbaren, hadde dagene vært mye tyngre.

Oslo, mai, 2022.
Camilla Livgård Jensen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG ..... **II**

ABSTRACT ..... **III**

FORORD ..... **IV**

1.0 INNLEDNING **1**

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA 1
1.1.2 Formål og aktualitet *3*
1.1.3 Problemstilling *4*
1.2 STRUKTUR OG OPPBYGNING 5

2.0 TEORETISK FORANKRING **6**

2.1 AKTUELLE STYRINGSVERK 6
2.1.1 Kunnskapsløftet 2020 ..... *7*
2.2 INKLUDERING 8
2.2.1 Fenomenet inkludering *8*
2.2.2 Forståelser av inkluderingsfenomenet *10*
2.2.3 Dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet *14*
2.3 TIDLIG INNSATS 16
2.3.1 Tidlig innsats som tilretteleggende strategi *17*
2.4 STILLE ELLER MINDRE SOSIALT DELTAKENDE ELEVER 19
2.4.1 Sjenanse *21*
2.4.2 Sjenanse i skolen *22*
2.5 AKTUELL FORSKNING PÅ TEMAET 24
2.5.1 Sjenansens negative påvirkning *25*
2.5.3 Konsekvenser og tiltak for sjenerte barn i skolen *27*
2.6 OPPSUMMERING 28

3.0 METODE **30**

3.1 DESIGN 30
3.2 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING 31
3.2.1 Fenomenologi *31*
3.2.2 Hermeneutikk *32*
3.3 METODISKE PERSPEKTIV 32
3.3.1 Utvalg og rekruttering *32*
3.3.2 Presentasjon av informanter *35*
3.3.3 Utforming av intervjuguide *36*
3.4 INTERVJUPROSESSEN 38
3.4.1 Testintervju og intervju *38*
3.4.2 Risikovurdering *40*
3.4.3 Transkribering av intervju *41*
3.5 STUDIENS KVALITET 41
3.5.2 Validitet *42*
3.5.2 Reliabilitet *44*
3.6 ANALYSEMETODE 45
3.6.1 Tematisk analyse *46*
3.7 FORSKNINGSETIKK 48
3.7.1 Informert samtykke *49*
3.7.2 Konfidensialitet *49*

3.8 OPPSUMMERING 50
4.0 RESULTATER OG FUNN 51
4.1 LÆRERROLLEN 53
4.1.1 Relasjonskompetanse 53
4.1.2 Samarbeidskompetanse 55
4.2 FELLESSKAP 57
4.2.1 Faglig fellesskap og sosial tilhørighet 58
4.2.2 Sosial og faglig sjenanse 60
4.3 ELEVENS FORUTSETNINGER 62
4.3.1 Deltakelse 62
4.3.2 Medvirkning 65
4.4 LÆRINGSUTBYTTE 67
4.4.1 Tilpasset opplæring 67
4.5 OPPSUMMERING 70
5.0 DRØFTING 72
5.1 LÆRERROLLEN 72
5.1.1 Relasjonskompetanse 73
5.1.2 Samarbeidskompetanse 75
5.2 FELLESSKAP 78
5.2.1 Faglig fellesskap og sosial tilhørighet 78
5.2.2 Sosial og faglig sjenanse 82
5.3 ELEVENS FORUTSETNINGER 84
5.3.1 Deltakelse 84
5.3.2 Medvirkning 86
5.4 LÆRINGSUTBYTTE 89
5.4.1 Tilpasset opplæring 89
6.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER 92
6.1 OPPSUMMERING AV FUNN 92
6.2 REFLEKSJONER OG IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING 94
LITTERATURLISTE 97
VEDLEGG 1 – GODKJENNING FRA NSD 101
VEDLEGG 2 – SAMTYKKESKJEMA 104
VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE 106

1.0 Innledning

Som ferdig utdannet lærer vil jeg møte mange forskjellige personligheter, behov og forutsetninger blant mangfoldet av elever i det ordinære klasserommet. Etter å ha gjennomført denne studien, har jeg funnet ut at samtlige lærere har møtt sjenerte barn i klasserommet sitt. Sjenerte barn i klasserommet kan for mange lærere forsvinne litt i mengden, og får dermed ikke den oppmerksomheten de behøver fra lærer og medelever. Det kan være vanskelig for sjenerte barn å tilpasse seg de faglige kravene i skolen som for eksempel muntlig deltakelse. Samtidig kan det sosiale fellesskapet oppleves som utfordrende, fordi sjenerte barn ofte kommer i skyggen av de utadvendte elevene (Lund, 2014). I en ellers hektisk skolehverdag er det naturlig for mange lærere å prioritere de elevene som tar mye oppmerksomhet, og kanskje forstyrrer andre elever i deres læring. Dermed blir elever som tilsynelatende gjør alt de blir bedt om fort oversett av læreren (Sæteren, 2019). På bakgrunn av dette opplever ofte sjenerte barn at de ikke blir gitt tilstrekkelig med oppfølging fra læreren, og dermed ikke får levd ut sitt læringspotensial (Lund, 2014). Paulsen & Bru (2016) skriver derfor at skolens mange mål om sosialisering, initiativtaking og sosiale krav kan være til hinder for sjenerte barns motivasjon og faglige utvikling. I tillegg kan det være utfordrende for sjenerte barn å danne og opprettholde vennskap med jevnaldrende, samt føle at de er en del av et sosialt miljø (Lund, 2014). På bakgrunn av dette ser jeg et behov for å lære mer om sjenerte barn og deres utfordringer i skolehverdagen, både i et faglig- og sosialt fellesskap. Ved å intervjue lærere ønsker jeg å avdekke arbeid med tidlig innsats i form av mulige tilretteleggende tiltak for sjenerte barn.

I dette innledende kapittelet vil jeg begrunne faglig og personlig bakgrunn for valg av tema og problemstilling, samt studiens relevans og aktualitet for feltet. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for oppgavens struktur og oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Et av prinsippene for skolens praksis, omtalt i kapittel 3.1 i overordnet del av LK20, er *et inkluderende læringsmiljø* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal bidra til at alle elever opplever en god faglig, men også sosial- og personlig utvikling. Denne intensjonen vekker interesse hos meg, og jeg har brukt tid på å sette meg inn i hva et inkluderende læringsmiljø innebærer. Jeg har undret meg over hvordan jeg som fremtidig lærer skal klare å

legge til rette for likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever, og i alle situasjoner. Fenomenet inkludering er sentralt i den norske skolen, og ble for første gang løftet frem som et grunnleggende prinsipp i Læreplanverket av 97 (Fasting & Breilid, 2018). I et skoleperspektiv kan inkludering forstås som et samspill mellom det faglige, det kulturelle og det sosiale læringsmiljøet, der hver enkelt elev skal ha en sin naturlige plass (Olsen, 2013). I alle klasserom er det et stort mangfold av elever, og i den verdenen vi lever i nå, vil mangfoldet øke i årene som kommer. Mobiliteten i samfunnet øker stadig, og folk flytter hyppigere på seg over landegrenser. Det er blitt mer normalt å stå opp for seg selv, og det er mer akseptert å være «annerledes» i samfunnet. Mangfold kan omfavne etnisitet, bakgrunn, sosioøkonomiske forhold, språk og kultur, men også personlighet, kjønnsidentitet, ferdigheter, forutsetninger og motivasjon (Lund, 2018). I læreplanen understrekes det at skolens utgangspunkt skal være et inkluderende og sosialt fellesskap hvor likeverd blant elevene skal anerkjennes og respekteres (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likeverdig opplæring er med det et overordnet prinsipp som handler om å vektlegge og respektere mangfoldet. I tillegg har alle barn har rett til å møte tilpassede utfordringer som bidrar til at de utvikler seg både faglig og sosialt (Fasting & Breilid, 2018).

Jeg har gjennom fire år ved grunnskolelærerutdanningen, og deretter to år på masterprogram med fordypning i spesialpedagogikk, utviklet interesse for de sjenerte barna. Sjenanse er hverdagslig og normalt, men samtidig er det et atferdsuttrykk som jeg har opplevd at ikke har noe særlig stor plass i pensum på lærerutdanningen. Sæteren (2019) hevder også at det er relativt lite forskning på sjenerte barn i skolesammenheng, som kan være grunnen til at dette atferdsuttrykket får liten plass i pensum. Av den grunn ble jeg interessert i å forske på sjenerte barn, særlig barn i barneskolealder fordi jeg er utdannet på lærerutdanningsprogrammet 1.-7. Ved å rette oppmerksomheten mot barn, håpet jeg at det kunne bidra til å sette søkelys på tilretteleggende strategier for tidlig innsats nettopp for denne elevgruppen. Tidligere forskning på sjenanse har i stor grad vært innenfor psykologifaget, og lite innenfor pedagogikkfaget (Solberg, 2022). Det at det er relativt lite forskning på sjenerte barn, gjør at man vet lite om forebyggende tiltak og tidlig innsats rettet mot denne gruppen av barn og unge (Lund, 2014). Gjennom litteratursøk med norske og engelske søkeord fant jeg noen relevante artikler relatert til mitt tema, tilrettelegging for sjenerte barn i skolealder. Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å utvikle en bredere forståelse av tematikken hvordan lærere kan tilrettelegge for å inkludere sjenerte barn i faglig og sosialt i skolen.

1.1.2 Formål og aktualitet

Selv er jeg av den oppfatningen av at utadvendte barn får mest oppmerksomhet både i skolehverdagen, blant medelever og lærere, og i pensumet i lærerutdanningen. Solberg med flere (2020) viser også til at lærere kan oppleve det som vanskeligere å møte de sjenerte barnas behov, både fordi de fort blir ignorert og fordi de prøver å gjøre seg selv usynlige. Dette underbygger Lund (2008) som har sett på læreres oppmerksomhet rettet mot sjenerte barn i forhold til aktive barn. For mange er det mer naturlig å vie oppmerksomheten til de utadvendte og aktive barna, da de ofte kan forstyrre læringsmiljøet og arbeidsroen (Lund, 2008). Lund (2008) og Sæteren (2019) finner blant annet til at de stille og sjenerte barna i stor grad vies mindre oppmerksomhet fra læreren enn det andre elever gjør. Dette bekrefter også Flaten (2015) når hun finner at sjenerte og sosialt tilbaketrukne barn i skolen tiltrekker seg mindre oppmerksomhet, og utgir seg for å være mer selvstendige enn det de egentlig er, slik at deres behov kan bli oversett både av lærer og av medelever. Ifølge Fasting & Breilid (2018) kreves det at lærere har faglig refleksjonsevne, kompetanse og handlingsberedskap for å kunne møte skolehverdagens ulike utfordringer på en god måte, noe som i stor grad er aktuelt i arbeidet med sjenerte barn. Sjenerte barn trenger å bli sett og møtt med utgangspunkt i deres forutsetninger, jamfør likeverdig opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gjennom dette arbeidet ønsker jeg å rette fokuset mot sjenerte barn i skolen, både i klasserommet og friminuttet. Sjenanse kan bunne ut ifra blant annet personlighetstrekk, arv og miljø, ubehag rundt nye situasjoner eller mennesker (Lund, 2014). Sjenerte barn er ofte de som sitter stille og er pliktoppfyllende, uten at de deltar noe særlig i fellesskapet (Lund, 2014). De vil sjeldent forstyrre noe eller noen i klasserommet, og de rekker sjelden opp hånden eller tar initiativ i fellesskapet (Solberg, et al. 2020). Det blir på bakgrunn av dette vanskelig å omtale sjenerte barn som en homogen elevgruppe, da det kan være så mange grunner til at de er sjenerte. En ting har de uansett til felles, nemlig at de deltar minimalt i fellesskapet (Lund, 2014). Hvordan skal lærere jobbe for å inkludere de sjenerte barna? Skolekulturen vektlegger, belønner og oppmuntrer til initiativ, samhandling og aktivitet, og dette kan fremstå som uoverkommelig for disse barna (Lund, 2014). Det er derfor hensiktsmessig for meg å se på hvilke opplevelser og erfaringer lærere har med slike barn, og hvilke tiltak de mener at de kan sette i gang for å gi de sjenerte barna en trygghetsfølelse og en tilhørighet til et fellesskap både sosialt og faglig. Skolen skal verdsette mangfold, og se på dette som en ressurs for alles læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreres bekymring og arbeid med sjenerte barn kan legge grunnlag for tidlig innsats. Når bekymring

vekkes med utgangspunkt i atferdstrekk, kan det være nødvendig at tiltakene blir vurdert tidlig nok, før atferden utvikler seg i en uheldig retning. Med tidlig nok menes ikke kun tidlig i barnas liv, men tidlig i prosessen. På bakgrunn av dette ser jeg det som aktuelt å reflektere over temaer som likeverdig opplæring, inkludering, tidlig innsats og relasjonsbygging i denne avhandlingen. Dette er begreper som også går igjen i intervjuguiden, teorikapittelet og drøftinger. Ved å innlemme begrepene *tidlig innsats* og *tiltak* i oppgaven har jeg ført studien i en mer didaktisk retning, ved å rette søkelyset mot lærernes arbeid med sjenerte barn i skolen. Opplæringsloven kapittel 9A setter føringer for lærernes og skoleeieres arbeid med elevenes skolemiljø (1998). Alle barn har rett på, og behov for, en tilrettelagt skolehverdag, og det stiller høye krav til lærerne. Det er nettopp lærernes arbeidsmetoder med å inkludere sjenerte barn jeg ønsker å belyse gjennom denne studien.

1.1.3 Problemstilling

Studien har et kvalitativt forskningsdesign der jeg ønsker å belyse læreres erfaringer og opplevelser med sjenerte barn med utgangspunkt i deres lærerpraksis. Samtidig ønsker jeg å utvikle kunnskap om tiltak de eventuelt vurderer som aktuelle å iverksette med tanke på tidlig innsats som en tilretteleggende strategi. Oppgaven tar derfor utgangspunkt i læreres subjektive opplevelser og erfaringer med sjenerte barn og tidlig innsats rettet mot denne utfordringen. Med dette utgangspunktet er følgende problemstilling utformet:

«Hvordan arbeider lærere for å inkludere sjenerte barn i klassefellesskapet, og hvordan kan de bruke tidlig innsats ved bekymring for sjenerte barn?»

For å besvare problemstillingen, har det vært relevant å finne ut hvordan lærere forstår inkluderingsfenomenet. I forkant av intervjuene søkte jeg etter ulike forståelser for fenomenet for å ha et teoretisk rammeverk som utgangspunkt. I intervjuene stilte jeg spørsmål om hvordan lærerne forstår fenomenet inkludering, hva de mener kjennetegner sjenanse i skolen og hvilke aspekter ved sjenanse som eventuelt gjør dem bekymret, og hvordan de kan bruke tidlig innsats i arbeidet med sjenanse i skolen.

Aktuelle forskningsspørsmål som lå til grunn for intervjuene og analysen var:

1. Hva vektlegger lærerne i arbeidet med likeverdig opplæring og inkludering?
2. Hva er det ved sjenerte barn som gjør lærerne bekymret slik at de setter inn tiltak for tidlig innsats?

3. Hvordan legger de til rette for å inkludere sjenerte barn i det sosiale- og det faglige fellesskapet?

Disse tre forskningsspørsmålene dannet utgangspunktet og la føringen for strukturen i fremstillingen av arbeidet. Dette bidro til at oppgaven ble spisset inn mot inkludering av sjenerte barn i skolen. Samtidig var de med på å gi informantene oversikt over temaet i den vinklingen jeg ønsket. Videre forventes det at forskningsspørsmålene kan utvikle og endre kategorier, samt utdypes med underkategorier i analysen av funn.

1.2 Struktur og oppbygning

Oppgaven er bygget opp av seks hovedkapitler, med flere delavsnitt. I kapittel 1 har jeg presentert bakgrunn for valg av tema, samt oppgavens formål og aktualitet, før problemstillingen ble introdusert. Kapittel 2 redegjør for oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning gjort på temaet sjenerte barn og tidlig innsats. Jeg belyser ulike dimensjoner knyttet til fenomenet inkludering, før teorikapitlet avsluttes med en operasjonalisering av fenomenet, med utgangspunkt i Haugs (2014) dekonstruksjon av inkludering. Kapittel 3 omhandler mine begrunnelser for metodiske valg og forskningsdesign, med formål om å styrke oppgavens reliabilitet og validitet. Resultater og funn blir presentert og analysert i kapittel 4. Dette danner grunnlaget for kapittel 5, der jeg drøfter funn som gir meg grunnlag til å kunne besvare problemstillingen i dette forskningsprosjektet. Avslutningsvis vil kapittel 6 oppsummere tendensene jeg har funnet. Til slutt vil jeg peke på implikasjoner for forskningsfeltet på sjenerte barn, samt noen forslag til videre forskning på bakgrunn av studiens begrensninger. I dette kapittelet vil jeg også fremme svakheter ved studien.

2.0 Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens teoretiske grunnlag og rammeverk med utgangspunkt i problemstillingen *«Hvordan arbeider lærere for å inkludere sjenerte barn i klassefellesskapet på barneskolen, og hvordan kan de bruke tidlig innsats ved bekymring for sjenerte barn?»*. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene vil jeg i dette kapittelet gjøre rede for plan- og styringsverk med relevans for studien. Oppgaven tar utgangspunkt i sentrale prinsipper fra læreplanen, spesielt den overordnede delen. Prinsippet om inkludering blir et hovedtema for oppgaven, og vil derfor også være utgangspunkt for analyser og drøfting knyttet opp mot sjenerte barn. Videre vil jeg drøfte sentrale teorier, forståelser og begreper knyttet til fenomenet inkludering og sjenerte barn. Dette blir i hovedsak introdusert med i lys av praksis i skolen. Sentrale teorier vil blant annet være Haug (2014) sin forståelse av inkludering og Lund (2008) og Flaten (2015) sin forskning på sjenerte barn. Teoriene blir også underbygget av nyere forskning, både nasjonalt og internasjonalt.

2.1 Aktuelle styringsverk

I dette kapittelet vil jeg ta for meg utvalgte grunnleggende prinsipper og idealer for skolens virksomhet. Min oppgave tar utgangspunkt i prinsippet om likeverdig opplæring, samt sentrale begreper som inkludering og tidlig innsats. Disse sentrale begrepene kan være utfordrende i overføringen fra ideal til praksis. Forståelsen for begrepene er ofte svært forskjellig, noe som påvirker lærers tilrettelegging av undervisning for elever med varierende læreforutsetninger og vansker i skolen (Fasting & Breilid, 2018). Grunnleggende idealer som at skolen skal bidra til utvikling av verdier, holdninger og kunnskaper hos hver enkelt elev, er nedfelt som prinsipper i opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet (Fasting & Breilid, 2018). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, videre forkortet opplæringsloven, er en felles lov for den offentlige grunnopplæringen, som består av grunnskolen og videregående opplæring (1.-13.klasse). Loven omhandler rettigheter og plikter forbundet med skolegang i Norge. Skoleeier og skoleledere har en plikt for å sørge for kompetanse og utviklingsarbeid i skolen, samtidig som de skal forholde seg til nasjonale styringsdokumenter. Styringsdokumentene legger føringer for tiltak som skal bidra til at skolen kan nå sine overordnede mål (Opplæringslova, 1998).

2.1.1 Kunnskapsløftet 2020

Skolens læreplaner skal legge føringer for skolens praksis, og stiller krav, ikke bare til skoleeiere og skoleledere, men også til lærere, og andre som arbeider i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanen har blitt revidert flere ganger opp gjennom årene, og senest høsten 2020 trådde det nyeste læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 i kraft, videre forkortet LK20. LK20 består av tre deler; overordnet del, fag- og timefordeling, og læreplaner i fag. De tre delene er forskrifter til opplæringsloven og styrer innholdet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Relevant for denne studien er spesielt den overordnede delen av læreplanverket, fordi denne omhandler verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Blant annet er inkludering et sentralt prinsipp i den overordnede delen av læreplanverket.

Læreplanverket har status som forskrift og må leses i lys av nettopp opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette vil si at den overordnede delen også må ses i sammenheng med regelverket som gjelder for opplæringen i skolen. Den overordnede delen av læreplanverket beskriver det grunnsynet som skal prege skolens pedagogiske praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre er den delt inn i tre kapitler; opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning, og prinsipper for skolens praksis. Kapittel 3 tar for seg denne studiens hovedtematikk, nemlig et inkluderende læringsmiljø. Her heter det at *«skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle»* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Av dette forstås det at det er grunnleggende for elevenes læring at det er utviklet et trygt læringsmiljø, basert på tydelige voksne, og samarbeid med elever og foresatte. Den overordnede delen tar også opp betydningen av å anerkjenne mangfold som en ressurs for å utvikle et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En implikasjon av LK20 er friheten som lærerne er gitt til å velge undervisningsmetoder innenfor de rammefaktorene som er satt (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). For eksempel setter kompetansemål rammer for undervisningen. Med handlingsrommet lærerne er gitt, kan de tilpasse undervisningen til den enkelte klassens- og elevens behov. At lærerne er gitt et slikt handlingsrom, kan bety at lærernes profesjonelle skjønn blir anerkjent. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.0.

2.2 Inkludering

Den norske fellesskolen preges av en avveining mellom hensyn til fellesskap og tilpasning til den enkelte (Nilsen, 2019). Utviklingen av fellesskolen har gradvis formet en skole som skal være for alle. Ideelt sett skal alle elever inkluderes i et fellesskap der mangfoldet blir verdsatt, uavhengig av enkeltelevenes bakgrunner og forutsetninger (Nilsen, 2019). Innenfor rammene av fellesskolen fremheves flere grunnleggende prinsipper, blant annet *likeverdig opplæring*. Elevene er ulike, har forskjellige behov, forutsetninger og ferdigheter, og nettopp derfor skal ikke skolen møte elevene med en nøyaktig lik opplæring, men derimot med en ulik opplæring som innebærer likeverdig opplæring (Nilsen, 2019). Dette blir av mange, også informantene i studien, omtalt som positiv forskjellsbehandling. Likeverdig opplæring handler om en opplæring som er tilpasset og tar hensyn til elevenes ulike evner og forutsetninger, og skal samtidig bidra til å inkludere eleven i et fellesskap med sine medelever (Nilsen, 2019). Prinsippet om inkluderende opplæring er derfor viktig for at grunnskolen skal være en felles læringsarena for barn og unge (Nilsen, 2019).

I de neste avsnittene vil jeg derfor redegjøre for inkluderingsbegrepet og begrepets kompleksitet, sett i sammenheng med skolens praksis. Deretter vil jeg vise til ulike fortolkninger av fenomenet, før jeg videre retter søkelys på hvordan det kan arbeides med inkludering i skolen. Avslutningsvis vil jeg vise til min operasjonalisering av begrepet inkludering som ligger til grunn for metodiske implikasjoner med valg av design og utvikling av instrument for innsamling av data.

2.2.1 Fenomenet inkludering

Inkludering oppsto som et grunnleggende prinsipp for grunnopplæringen i Læreplanverket av 1997, og har siden også vært fremtredende i de nyere læreplanverkene, blant annet som et eget kapittel i overordnet del i LK20; Et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et sentralt element i inkluderende opplæring er læringsmiljøet. Elevenes opplevelse av læringsmiljøet er viktig for trivsel i skolen, slik at de kan dra nytte av opplæringen (Haug, 2019). Hvis elevene ikke trives og ikke føler seg trygge i skolen, vil det igjen være vanskelig å lære. Inkludering er følgelig et prinsipp som gjelder alle elever, ikke kun enkelte elevgrupper (Fasting & Breilid, 2018). Det vil si at det handler om innsats på alle nivå for at alle elever skal kunne ta del i opplæringen, og det angår derfor alle i skolen, ikke kun elever og lærere. Gjennom prinsippet inkludering er målet at hver enkelt elevs muligheter for

deltakelse og medvirkning skal økes, og segregasjon skal motvirkes (Haug, 2019). Selv om dette er et overordnet mål, varierer det stort hvordan inkludering blir gjennomført i praksis - fra skole til skole, og fra lærer til lærer (Haug, 2019).

Skolen må tilrettelegge opplæringen tilpasset alle barns individuelle behov, prinsippet om tilpasset opplæring (Fasting & Breilid, 2018). Tilpasset opplæring handler om at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, noe som er viktig i en likeverdig opplæring (Opplæringslova, 1998). Første gang tilpasset opplæring ble introdusert i utdanningspolitisk sammenheng var med stortingsmeldingen *Om spesialundervisning* (St.meld. nr. 98 (1976-77)), men det ble ikke et grunnleggende prinsipp for skolens opplæring før gjennom læreplanen M87 (Unhjem, et al., 2021). Det har vært flere forståelser av tilpasset opplæring siden prinsippet først ble omtalt, men i dag forstås det som opplæring ut ifra enkeltelevens evner og forutsetninger (Unhjem, et al., 2021). Tidligere ble tilpasset opplæring introdusert som et prinsipp for å redusere avstanden mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, mens det i dag er knyttet til alle sider ved opplæringen og alle elever (St.meld. nr. 98, 1976-77). Skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.1). Av dette forstås det at tilpasset opplæring kan hevdes å være et didaktisk og støttende prinsipp for inkluderende opplæring (Fasting & Breilid, 2018).

I den overordna delen av LK20, er et inkluderende læringsmiljø et av prinsippene for skolens praksis. Det handler blant annet om at elevene skal oppleve trygghet og tydelige voksne, det skal arbeides med forebygging av mobbing og krenkelser, og mangfoldet skal anerkjennes som en ressurs og respekteres (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kommer frem av indeksen i kapitelet om inkluderende læringsmiljø, som lyder følgende; *«skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring»*. Et inkluderende læringsmiljø er grunnlaget for elevenes faglige og sosiale læring, og har derfor stor betydning for elevenes utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inkluderingsfenomenet blir forstått og praktisert på ulike måter, og det er i mange tilfeller vanskelig å overføre idealet om en inkluderende skole ut i praksis (Nilsen, 2019). Med utgangspunkt i sjenerte barn, handler det i stor grad om hvordan lærer fanger opp og følger opp gjennom tidlig innsats, slik at de opplever å være en del av et inkluderende fellesskap.

2.2.2 Forståelser av inkluderingsfenomenet

Det har blitt etablert en relasjonell forståelse for inkludering i læreplanene (LK20), noe som viser at skolen tilpasser seg samfunnet og samtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen må tilpasses elevenes behov, og ikke omvendt (Nordahl, 2018). Det er finnes mye faglitteratur som omhandler fenomenet inkludering, men det er ingen felles forståelse for hvordan man konkret skal arbeide med det i skolen (Nordahl, 2018). Inkludering er derfor et utfordrende prinsipp med flere ulike praksiser (Haug, 2019). Forskning og faglitteratur gir ulikt innhold og forståelser av definisjonen av inkluderingsbegrepet (Nordahl, 2018). For å behandle inkludering som et fenomen som omhandler alle barn, er det nødvendig å operasjonalisere definisjonen av inkludering (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Jeg vil videre introdusere noen ulike operasjonaliseringer og forståelser for inkluderingsbegrepet, før jeg i neste avsnitt tar for meg Haug (2014) sin dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet. Denne dekonstruksjonen ligger til grunn for utvikling av instrument for innsamling av empiriske data om fenomenet sjenerte barn og læreres praksis med tidlig innsats.

Nordahl (2018) skriver at det opereres med to idealtypiske kategorier av inkludering, på mikro- og makronivå. Det handler på den ene siden om inkludering i den lokale konteksten, altså i klasserommet, der inkludering begrenses til en undervisningskontekst for eleven. Dette blir ofte forbundet med å være fysisk-, sosialt- og psykisk inkludert. Dette er definisjoner som er nært koblet til skolens praksis. Samtidig begrenser dette forståelsen av begrepet, fordi det ikke omhandler samfunnet utenfor skolen. På den andre siden finnes en global kontekst, der inkludering blant annet knyttes til Salamanca-erklæringen, FNs menneskerettigheter, FNs barnekonvensjon og konvensjonen om diskriminering (Fasting & Breilid, 2018). Salamanca-erklæringen er en internasjonal avtale dannet i regi av FN. Erklæringen er grunnleggende for forskning og politikk for, og om, inkluderende opplæring. Gjennom Salamanca-erklæringen ble idealet om inkluderende opplæring introdusert som et politisk mål man skulle arbeide for, men også som en global politisk visjon (Magnusson, 2019). Salamanca-erklæringen representerer et skifte i fokus fra det enkelte barns særskilte behov, til vanlige skoles evne til å imøtekomme alle barn der de er (Magnusson, 2019). Etter at Salamanca-erklæringen fra 1994 satte søkelyset på inkluderende opplæring, har Norge, og de fleste andre land, anerkjent inkluderende opplæring som et viktig premiss for å sikre like utdanningsrettigheter for alle elever (Haug, 2019).

Qvortrup & Qvortrup (2018) hevder på sin side at inkluderende opplæring ikke bare må omhandle fysiske og sosiale dimensjoner, men må også romme en psykososial dimensjon, som omhandler barnets subjektive følelse og opplevelse ved å være inkludert. Samtidig mener de også at det bør det arbeides med inkludering i andre arenaer knyttet til skolen, som for eksempel skolefritidsordninger og fritidsaktiviteter, og ikke bare på skolen (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Qvortrup & Qvortrup (2018) har på bakgrunn av dette utarbeidet tre dimensjoner av inkludering:

1. Ulike nivåer av inkludering: Inkludering er ikke bare en fysisk prosess der man flytter seg fra en kontekst til en annen, men handler også om sosial deltakelse og barnets subjektive opplevelse av tilhørighet i fellesskapet.
2. Ulike arenaer for inkludering: Inkludering handler ikke bare om å være en del av læringsmiljøet i klasserommet, men også en del av andre arenaer relatert til klasserommet og skolen.
3. Ulike grader av inkludering: En person trenger ikke nødvendigvis å være enten inkludert eller ekskludert, men kan være inkludert og/eller ekskludert til en viss grad.

Disse tre dimensjonene gir en forståelse av hvordan man bør jobbe med inkludering i skoler, med spesielt fokus på det dynamiske forholdet mellom inkludering og ekskludering. Qvortrup & Qvortrup (2018) hevder at selv systematisk arbeid med inkludering aldri vil føre til et fullstendig inkludert samfunn (skole eller klasserom). De påstår at når noen blir inkludert, så vil alltid noen andre føle seg ekskludert. Denne forståelsen av inkludering er basert på en operasjonalisering som forandrer fokuset fra å kun skulle inkludere elever med spesielle behov, til inkludering av alle elever i skolens fellesskap, og er derfor relevant for sjenerte barn (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

I Dansk Clearinghouse om Uddannelsesforskning sitt systematiske review på effekten og pedagogisk innsats ved inkludering i grunnskolen, kommer det frem at inkludering handler om aktiv deltakelse med best mulig utbytte av alle elever i læringsfellesskapet (Dyssegaard & Larsen, 2013). Dyssegaard & Larsen (2013) skriver også at alle elever skal samhandle med, og delta aktivt, i samme undervisning og fellesskap som klassekameratene. På den måten får de oppleve utbytte av undervisningen, og utvikle et positivt selvbilde på bakgrunn av deltakelsen i læringsfellesskapet. På bakgrunn av dette, ser en at læreren spiller en viktig rolle. Lærerne skal sikre at alle elever i klassen får opplæring tilpasset deres evner, forutsetninger og behov (Dyssegaard & Larsen, 2013). Det er lærerens oppgave å gi tilpasset, differensiert

opplæring, samt et gunstig sosialt miljø for elever, uavhengig av forutsetninger og behov (Fasting & Breilid, 2018). Studiene Dansk Clearinghouse gjennomførte skulle gi innblikk i metoder som skolen kunne ta i bruk for å inkludere barn med særlige behov i ordinær undervisning. Samtidig skulle de vise hvilke effekter disse metodene kan ha både for elevene med særlige behov, men også for de øvrige elevene i klassen (Dyssegaard & Larsen, 2013). Resultatet av studien ble sju forskjellige inkluderingsstrategier som lærere kan ta i bruk i sitt arbeid. Jeg kommer dog ikke til å greie dypere ut om disse inkluderingsstrategiene, men heller komme tilbake til eksempler derifra senere i oppgaven når jeg diskuterer tiltak for sjenerte barn.

I likhet med Dyssegaard & Larsen (2013) mener også Mitchell (2008) at det ultimate målet for en inkluderende skole, er at alle skal gå i vanlig klasse, og delta i samme undervisning og fellesskap som majoriteten. Der Dyssegaard & Larsen (2013) formulerte sju inkluderingsstrategier som lærere kunne ta i bruk, har Mitchell (2008) beskrevet ti karakteristiske faktorer som er forutsetninger for å lykkes med inkluderende opplæring. I den bredeste meningen av inkludering, hevder Mitchell (2008) at det handler om at hver enkelt elevs deltakelse i skolens felles kultur og læreplanbaserte aktivitet skal øke, samt at ekskluderingen fra skolekulturen med læreplanbasert virksomhet skal minimaliseres. Mitchell (2014) sine ti faktorer for inkluderende læringsmiljø er visjon (1), plassering (2), adgang (3), aksept (4), ledelse (5), ressurser (6), støtte (7), tilpassede planer (8), tilpasset evaluering (9) og tilpasset undervisning (10).

Nordahl-utvalget (2018) var en sammensatt ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Utvalget har vurdert i hvilken grad norsk skole er inkluderende. Deres rapport hevder at enkelte elever opplever det motsatte av et inkluderende fellesskap, samtidig som de trekker frem målet om at uansett hvilke læreforutsetninger, sosial og kulturell bakgrunn barna har, så skal de møte en praksis med høy kvalitet utført av lærere med kompetanse (Nordahl, 2018). Deres forståelse av inkludering er i stor grad knyttet til informantenes erfaringer, spesielt med tanke på følelse av trygghet, medvirkning og tilhørighet i et faglig og sosialt fellesskap. Ekspertgruppen har beskrevet inkludering som at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. Samtidig skal de føle seg trygge og erfare at de er betydningsfulle, samt at de får muligheten til å medvirke i utformingen av sitt eget opplæringstilbud (Nordahl, 2018). Det sentrale poenget til utvalget er dermed at et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (Nordahl, 2018).

Olsen (2010) peker på fire sentrale trekk ved et inkluderende læringsmiljø; felles ansvar (1), universell utforming (2), kultur for læring (3) og profesjonstydelighet (4). Med felles ansvar hevder hun at det å skape et inkluderende skolemiljø ikke kan være en oppgave for lærere eller skoleledere alene, men må være et felles ansvar som hviler på alle i skolen, uansett hvilken stilling eller ansvarsområde de har. Universell utforming skal være med på å gi alle tilgang på samfunnsgodene. Olsen (2010) mener at det fysiske miljøet i skolen har stor betydning for enkeltpersoner, og at den universelle utformingen dermed vil påvirke alles tankesett. Dette vil derfor være med på å gi skolen en identitet som en inkluderende skole (Olsen, 2010). Med *kultur for læring* mener Olsen (2010) at en positiv holdning til den enkelte elev sine muligheter til deltakelse og læring er betydningsfullt for et inkluderende læringsmiljø. Alle elever kan lære noe, og det handler kun om hvordan opplæringen skal utformes og tilpasses den enkelte (Olsen, 2010). *Profesjonstydelighet*, som er det siste sentrale trekket Olsen peker på, handler om positive relasjoner, en inkluderende klasseledelse og samarbeid. Sammenfattet mener Olsen (2010) at et inkluderende læringsmiljø innebærer å bidra til å styrke fellesskapet, deltakelsen, medvirkning og læring i en opplæring der alle kan delta og lære, uansett hvilke forutsetninger de har.

Nilsen (2017) har en mer didaktisk forståelse av inkludering. Han forklarer inkluderingsbegrepet med utgangspunkt i tre dimensjoner; *den fysiske-, sosiale- og faglige dimensjonen*. Videre hevder Nilsen (2017) at det er viktig å vurdere og analysere disse tre dimensjonene, både objektivt og subjektivt, noe han også kaller et utenfra- og innenfra-perspektiv. *Den fysiske dimensjonen* ved inkludering, kan også omtales som den organisatoriske siden. Denne dimensjonen omhandler hovedsakelig hvor elevene får opplæringen sin, samt hvilke organiseringsformer som blir benyttet i undervisningen (Nilsen, 2017). Dette handler for eksempel om undervisning i klassen, på grupper eller en-til-en-undervisning. Hvor undervisningen foregår vil ifølge Nilsen (2017) ha direkte betydning for elevenes opplevelse av å være en del av fellesskapet. Følgelig handler den *sosiale dimensjonen* om hvilke muligheter elevene får til å ta del av det sosiale fellesskapet. Herunder handler det også om relasjonene elevene har til hverandre og læreren, samt samarbeid, omgjengelighet og andre faktorer som har betydning for elevenes egne opplevelse av trivsel, samhold og tilhørighet (Nilsen, 2017). Den siste og tredje dimensjonen er *den faglige* siden ved inkludering. I hovedsak handler dette om elevenes mulighet til samarbeid med andre, forståelse av innhold, om de tar del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer i undervisningen (Nilsen, 2017). Nilsen (2017) påpeker at det er viktig å huske at det er samspillet mellom

dimensjonene som er avgjørende for elevenes helhetsopplevelse av inkludering, og at skillet mellom de ulike dimensjonene dermed blir litt flytende i undervisningspraksisen.

Gjennom dette avsnittet har jeg forsøkt å formidle en kunnskapsbase med tanke på inkludering i et teoretisk perspektiv. I det videre avsnittet vil jeg gå nærmere inn på Haugs dekonstruering av inkluderingsbegrepet, i sammenheng med mitt prosjekt og min metodiske utvikling.

2.2.3 Dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet

Ifølge Haug (2019) virker det å være usikkert hvordan man kan skape inkluderende læringsmiljøer i skolene, og hvordan inkludering fungerer i praksis i opplæringen. Haug (2019) skriver videre at en viktig forklaring på hvorfor inkludering i praksis varierer, er at det ikke er en universell akseptert definisjon av fenomenet. Det er derfor hensiktsmessig å operasjonalisere inkluderingsbegrepet for å bedre forstå hvordan lærere kan jobbe med inkludering i skolen, men også for å utvikle mine instrument.

Skolen er gjennom opplæringsloven og læreplanverket pålagt å arbeide aktivt og kontinuerlig med inkludering, noe som også kan føre med seg utfordringer. Haug (2014) har utviklet det han betegner som fire utfordringer som skolen og opplæringen aktivt må arbeide for å møte gjennom kontinuerlig arbeid:

- *Å øke fellesskapet*: alle elever skal være en del av en klasse eller en gruppe, slik at de kan ta del i det sosiale fellesskapet sammen med andre.
- *Å øke deltakelsen*: alle elever skal kunne gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og samtidig få lov til å nyte fra det samme fellesskapet.
- *Å øke medvirkningen*: alle elever og foresatte skal få muligheten til å uttale seg og påvirke det som gjelder dem.
- *Å øke utbyttet*: alle elever skal ha en tilfredsstillende opplæring, både faglig og sosialt (Haug, 2014).

Disse fire utfordringene kan også ses på som ambisjoner for utdanningsløpet. Det er ønskelig at alle barn og unge i skolen skal oppleve trygghet og mestring, noe som igjen vil være grunnleggende for hvor mottakelige de er for ny kunnskap og undervisning. Dette kan være spesielt utfordrende for sjenerte barn, fordi de kanskje i større grad trenger å oppleve trygghet

for å mestre, enn det flertallet av de andre elevene gjør (Flaten, 2015). Gjennom å øke fellesskapet vil man legge til rette for at alle elever får muligheten til å være en del av et klassefellesskap. Dette er viktig for det faglige aspektet, men også for det sosiale. Det er opp til læreren og skolen, men også medelever, å legge til rette for en opplæring som gir alle muligheten til å inngå i klassens læringsfellesskap (Unhjem et al., 2021). Et trygt og godt klassefelleskap vil være en forutsetning for å lære, men spesielt også for at sjenerte barn skal kunne trives og ta del i undervisningen, fordi de er avhengige av trygge rammer og relasjoner til lærer og medelever (Flaten, 2015).

Gjennom Haugs (2014) dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet vil man se hvordan de ulike bitene til sammen skaper helhet, og sammen kan føre frem til ulike og aktuelle forståelseselementer av inkluderingsbegrepet. Haug (2014) skiller mellom en vertikal og en horisontal dimensjon. Disse dimensjonene blir fremstilt som akser. Den vertikale aksen inneholder de ulike nivåene fra statlig politikk til det enkelte klasserom, mens den horisontale aksen inneholder ulike elementer i Haugs (2014) forståelse av innholdet i begrepet. Elementene i den horisontale aksen er konkretiseringer av nettopp de fire utfordringene som nevnt tidligere. Jeg velger å illustrere dette gjennom en tabell, slik Haug (2014) også fremstiller og konkretiserer måten han dekonstruerer begrepet på.

	Fellesskap	**Deltakelse**	**Medvirkning**	**Utbytte**
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

Tabell 1: Haug (2014) sin dekonstruksjon av begrepet inkludering.

Den horisontale aksen av dekonstruksjonen ligger nært opp til definisjonen av inkludering som Dyssegaard & Larsen i Dansk Clearinghouse (2013) tok i bruk (*kapittel 2.2.2 Forståelser av inkluderingsbegrepet*), mens den vertikale aksen ikke kommer like tydelig frem i deres definisjon. Haug (2014) mener imidlertid at det forventes et samsvar mellom de to aksene i enhver sak, selv om det ikke nødvendigvis alltid er samsvar i praksis. Det holder ikke å kun

vise til klasseromspraksis, eller kun vise til skolens politiske intensjoner. Det må være en sammenheng mellom politikk og forvaltning (Haug, 2014). Mitchell (2008) og Haug (2014) er derfor enige om at det er enklere å ha intensjoner om inkludering, enn det er å gjennomføre inkludering i det daglige arbeidet skolen gjennomfører.

I dette delkapittelet har jeg operasjonalisert inkluderingsbegrepet og sett på flere forståelsesmuligheter til fenomenet. Til slutt falt valget mitt på å operasjonalisere inkludering i lys av Haug (2014) sin dekonstruksjon. Dette er fordi det er en operasjonalisering som er nært knyttet til skolens praksis, og som jeg derfor så på som lett overførbar til klasseromsfellesskapet. Denne operasjonaliseringen vil videre få betydning for min utvikling og oppbygging av instrumentet som ble brukt i forskningsintervjuene (se *kapittel 3.3.3*). Kategoriene til Haug kan derfor fungere som eksempler på kategorier som jeg ønsker å finne svar på for å kunne diskutere og konkludere med utgangspunkt i problemstillingen.

2.3 Tidlig innsats

I tilfeller der læreren blir bekymret for om en elev har det bra, samt har et tilfredsstillende utbytte av skolegangen, kan det være behov for å vurdere om det skal settes inn ytterligere tiltak (Breilid & Fasting, 2018). Denne første fasen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden, kalles bekymringsfasen, og da er det naturlig å drøfte saken med kollegaer, eleven selv og/eller foresatte (Breilid & Fasting, 2018). Dette kan føre til at skolen kan tilpasse den ordinære opplæringen ytterligere. Skolen har et stort ansvar med tanke på å identifisere utfordringer og prøve ut alternativer for elevene som strever med den ordinære opplæringen. Helst ønsker man å identifisere utfordringer på et tidlig stadium før en eventuell uheldig utvikling skjer (Breilid & Fasting, 2018). Om det så er å tilrettelegge for eleven tidlig i utdanningsløpet, eller i en tidlig fase av et oppstått problem, er det hensiktsmessig for lærere å benytte tidlig innsats (Befring, 2012).

Betydningen av tidlig innsats har fått stor og økende oppmerksomhet den seneste tiden, selv om prinsippet i seg selv ikke er eksplisitt omtalt i læreplanverkene for grunnskolen (Nilsen, 2019, s. 628). Tidlig innsats som utdanningspolitisk prinsipp ble introdusert med stortingsmeldingen ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Poenget var at det skulle være et tiltak for å bidra til sosial utjevning (Unhjem, et al., 2021). Begrepet tidlig innsats (early intervention) er internasjonalt godt etablert og

sentralt innenfor en rekke fagfelt (Unhjem, et al., 2021, s.17). Tidlig innsats er også et begrep som er fundert i ulike fagfelt med ulike innfallsvinkler, men i nyere stortingsmeldinger er det ofte knyttet til to hovedretninger (Unhjem et al., 2021). For mange handler forståelsen av tidlig innsats om å forebygge og redusere sosiale og faglige utfordringer som oppstår, slik at forholdene ikke eskalerer ytterligere (Unhjem et al., 2021, s. 11).

Mitt arbeid vil ta utgangspunkt i tidlig innsats som et tilretteleggende perspektiv, fordi jeg ønsker å forske på læreres erfaringer med sjenerte barn fra 1.-7.klasse. Det vil derfor være relevant å se på tidlig innsats som tiltak som kan settes inn på alle trinn i barne- og ungdomsskolen, når elever ser ut til å ha utfordringer som utvikler seg i uønsket retning. Opplæringsloven vektlegger det et forebyggende perspektiv av tidlig innsats, men dette kommer ikke jeg til å vektlegge i dette arbeidet (Befring, 2012). Tidlig innsats i min forståelse, og dermed grunnlaget for denne studien, handler følgelig om å se hvordan ulike arenaer samlet sett kan legge til rette for en positiv utvikling og bidra til å forebygge vansker (Unhjem, et al., 2021).

2.3.1 Tidlig innsats som tilretteleggende strategi

Den tilretteleggende strategien for tidlig innsats handler om å identifisere utfordringer og vansker både før- og underveis i skoleløpet. Det vil si å oppdage sosiale utfordringer og innlæringsvansker hos barn og unge som kan oppfattes å være i risiko for negative utviklingsløp, og dermed umiddelbart gripe inn (Unhjem, et al., 2021). Veilederen for spesialundervisning peker på betydningen av at tiltak blir satt i gang tidlig nok, slik at eventuell uheldig utvikling kan begrenses (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan være med på å gi eleven det opplæringstilbudet han eller hun har rett på før det eventuelt går utover elevens læringsmuligheter. Et tiltak for læreren og kollegiet er å drøfte bekymringen som er oppstått, med andre samarbeidspartnere. Det kan være for eksempel foresatte, kolleger, rektor, spesialpedagogisk team eller helsesykepleier. Da kan man drøfte forskjellige tiltak tilpasset den enkelte eleven som kan prøves ut (Glavin & Erdal, 2018). Samarbeid er viktig for å avklare situasjonen og følge opp ytterligere bekymring for eleven, men også for at aktørene i opplæringssituasjonen sammen bidrar til en helhet og sammenheng (Unhjem, et al., 2021). Skolene har med dette fått verktøy til å finne frem til, og sette inn, tiltak for elever der det er en bekymring om opplæringen gir ønskede resultater, men samtidig også for det sosiale fellesskapet og tilhørigheten til den enkelte (Unhjem et al., 2021, s.20). Å gripe inn tidlig i stedet for å avvente og «se om de vokser det av seg», kan være avgjørende for å begrense

konsekvenser. Ved å drøfte bekymringen med samarbeidspartnere, kan man prøve ut tiltak innenfor rammen av ordinær opplæring (Unhjem, et al., 2021). Sjenerte barn trenger sjelden spesialundervisning, men heller tilrettelegging av opplæringen innenfor det ordinære tilbudet (Lund, 2014). Diskusjonen om opplæringen skal foregå i klasserommet eller utenfor er en dagsaktuell problematikk som favner om alle elevgrupper. Eksempler på tiltak for sjenerte barn vil jeg komme tilbake til i gjennomgangen av det empiriske materialet i kapittel *4.0 Resultater og funn.*

Nilsen (2019) skriver at det ikke er tilstrekkelig å bare sette i gang tidlig innsats og forebyggende tiltak, men at det også er en forutsetning at læreren har tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse for å kunne gi tilpasset opplæring til hver enkelt elev. For sjenerte barn er det i tillegg avgjørende at læreren har god relasjonskompetanse, og dermed klarer å gjøre elevene trygg på læreren og medelevene (Nilsen, 2019). Tidlig innsats innebærer også behov for å stadig fornye og øke kompetansen hos de ansatte i skolen, for å forbedre kvaliteten på det pedagogiske tilbudet (Unhjem et al., 2021, s.21). Nettopp det å møte den brede variasjonen i elevmangfold kan være en stor pedagogisk utfordring for læringsmiljøet (Knudsen, 2021). Alle elever i den norske skolen skal oppleve at de er likeverdige og medvirkende deltakere i skolen, uavhengig av deres forutsetninger for utvikling, læring, mestring og trivsel, og tidlig innsats kommer frem som et sentralt virkemiddel for å oppnå nettopp dette (Knudsen, 2021, s.61). Det er ikke alltid like lett for sjenerte mennesker å delta i fellesskapet, om det så er i klasserommet, i friminuttet eller på kontoret (Lund, 2014). For at de sjenerte barna skal oppleve en inkluderende skole, er det derfor nødvendig at lærerne og skolen tilpasser seg dem, og ikke motsatt (Knudsen, 2021). Læreres rolle som klasseledere favner om et bredt område, deriblant samspill med foresatte og andre samarbeidspartnere (Knudsen, 2021). I tillegg er det lærerne som i stor grad er elevenes direkte møte med skolen, og det er derfor nødvendig å ha evne til å blant annet kunne bygge relasjoner, gjennomføre samspill og samtaler (Knudsen, 2021). Det er av stor betydning for sjenerte barn at de får oppleve nære og positive relasjoner til andre barn og voksne (Befring & Uthus, 2019). Breilid & Lassen (2021) skriver at det er en bedre tilnærming å bruke eksisterende obligatoriske samtalearenaer som elevsamtaler og utviklingssamtaler som tidlig innsats. Videre hevder de at disse samtalene gir unike åpninger for utvidelse av forståelse og utvikling av handlingsstrategier (Breilid & Lassen, 2021).

Med kunnskap om tidlig innsats og eventuelle tiltak som kan bli iverksatt kan man hindre og snu uheldige utvikling (Nilsen, 2019). Konsekvenser som kan oppstå for sjenerte barn kan være blant annet skolevegring og ekskludering (Flaten, 2015). Ulike tiltak og erfaringer et utvalg lærere har med denne elevgruppen vil bli presentert i avhandlingens kapittel *4.0 Resultater og funn.* Jeg ønsker med det å se sammenhengen mellom læreres arbeid med tidlig innsats for å inkludere sjenerte barn, slik at jeg forhåpentligvis kan avdekke fungerende tiltak rettet mot denne elevgruppen. Det kommer stadig til flere aktuelle studier på sjenerte barn i skolesammenheng (Solberg, 2022; Mjelve et al., 2019; Cordier, et al., 2021). Det er derfor relevant for studien å redegjøre for teorier og introdusere nyere forskning på feltet med utgangspunkt i de nevnte styringsverkene og fenomenet inkludering.

2.4 Stille eller mindre sosialt deltakende elever

Skolen er en viktig del av barnas oppvekst, og den handler ikke bare om å tilegne seg kunnskap i ulike fag, men også om en utvikling av hele mennesket (Bru, et al., 2016). Kunnskapsløftets generelle del (2020) påpeker at *«Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre»* (Kunnskapsdepartementet, 2017). For sjenerte barn kan det være en utfordring å for eksempel skulle snakke høyt, delta i gruppeaktiviteter, gjennomføre samarbeidsoppgaver og leke i fellesskap (Solberg, et al. 2020). Skolens oppgave er å ruste barna til å møte utfordringer. Å for eksempel snakke høyt foran andre er noe de aller fleste vil være nødt til å håndtere i voksen alder. Ved å tilpasse ulike oppgaver og vurderinger, som blant annet fremføringer, kan man også la de sjenerte barna oppleve mestringsfølelse. Dette vil bli omtalt i større grad i *kapittel 4.0 Resultater og funn,* da dette er et poeng flere av informantene tar opp. Skolen har derfor et ansvar for å lære å kjenne elevene, slik at de kan identifisere problemer og formidle hjelp til alle barn (Bru, et al., 2016). Det stilles krav til at lærerne vet hvordan de skal iverksette passende tiltak og samarbeid med andre hjelpetjenester hvis det er nødvendig (Bru, et al., 2016). Stille og mindre sosialt deltakende elever har et særlig behov for et inkluderende klassefellesskap som klarer å ta hensyn til elevmangfoldet. I tillegg er det avgjørende å ha lærere som har evne til å avdekke elevenes behov, etablere gode relasjoner og tilrettelegge læringsmiljøet best mulig for alle (Bru, et al., 2016).

Samtlige lærere opplever eller har opplevd en eller flere stille elever i klasserommet, som ofte er mindre deltakende sosialt enn majoriteten av de andre (Paulsen & Bru, 2016). Samtidig er

ikke stille- eller mindre sosialt deltakende elever en homogen gruppe, de har derimot, som tidligere nevnt, ofte ulike årsaker og motiver for at de er sosialt tilbaketrukne (Flaten, 2015). Flaten (2015) graderer sjenanse fra normal tilbakeholdenhet til sosial angst, og viser dermed at på den ene siden av skalaen kan det være sunt og godt, mens på den andre siden kan det bli en plagsom tilstand, og i enkelte tilfeller også hemmende for enkeltindividet. Mellom disse to ytterpunktene det være flere graderinger av sjenanse i begge retninger, som på hver sin måte kan påvirke barnet. Sett fra et annet perspektiv blir det i hovedsak avgrenset til fire ulike grupper av mindre sosialt deltakende elever i skolen. Min studie tar utgangspunkt i den andre gruppen, de sjenerte barna.

Introverte	Ønsker i begrenset grad å delta	Liten egen interesse eller motivasjon for samhandling
Sjenerte	Våger ikke å delta	Sjenerte eller utrygge i forhold til sosial samhandling
Deprimerte	Orker ikke å delta	Lite energi til å inngå i sosial samhandling
Manglende sosial kompetanse	Får ikke lov til å delta	Problemer med sosial kompetanse eller blir aktivt utestengt fra sosial samhandling

Tabell 2: Ulike typer tilbaketrukne elever og motiver som holder elevene unna sosial samhandling (Paulsen & Bru, 2016, s. 30).

Bakgrunnen for utgangspunktet er at sjenanse er et hverdagslig problem, som de fleste i en eller annen grad vil føle på (Flaten, 2015). I tillegg er det mange ulike forståelser av begrepet «sjenanse». Derfor ser jeg på det som et begrep mange er kjent med og har et forhold til, og som samtidig kanskje ikke blir oppfattet like alvorlig som for eksempel «deprimert». Jeg velger uansett å fremstille de fire gruppene i en visuell tabell nedenfor, da det forhåpentligvis gir en god oversikt over forskjellene av de ulike typene tilbaketrukne elever.

Det stille atferdsproblemet blir definert og forstått på ulike måter (Sæteren, 2019). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Paulsen & Bru (2016) sin inndeling (tabell 2), fordi det er en oversiktlig tabell som er overførbar til skolesituasjoner. Jeg ser det derfor som aktuelt og nyttig å vurdere hvordan skolen legger til rette for å inkludere barn og unge som i liten grad

våger å delta i felleskapet, verken sosialt eller faglig. De kan være utrygge i sosiale sammenhenger, i klasserommet og/eller ute i friminuttet.

2.4.1 Sjenanse

Befring & Duesund (2012) skriver at det å være innadvendt er en type relasjonsvanske, og at elever med innadvendt atferd gjerne trekker seg tilbake og ønsker å usynliggjøre seg selv. De viser videre til Jungs teori (1923) som kategoriserer atferdsvansker i to grupper; introverte eller ekstroverte. Gruppen med introverte atferdsvansker inkluderer ikke innadvendte elever. En slik inndeling vil ofte være utilstrekkelig, da menneskelig atferd endrer seg avhengig av situasjon og kontekst (Befring & Duesund, 2012). Når det blir snakket om sjenanse som et atferdsproblem, er det tradisjon for å bruke begrepet innagerende atferd (Lund, 2014). Dette har sammenheng med at utagerende atferd ofte blir sett på synonymt som atferdsproblem. I denne sammenhengen kan sjenanse utvikle seg til å bli et atferdsproblem for barnet, på lik linje som utagerende atferd. Det er derfor naturlig å se på innagerende atferd som en motsats til utagerende atferd (Lund, 2014).

Solberg (2022) beskriver sjenerte barn som engstelige, stille, mindre verbale og hemmet i sosiale situasjoner. Samtidig ser de mye i gulvet og holder seg i bakgrunnen. Sjenerte barn trenger ikke nødvendigvis spesialpedagogisk hjelp, eller har en sakkyndig vurdering som gir rett på spesialpedagogiske timer. Derfor er det viktig at læreren engasjerer og tilrettelegger for læring og utvikling innenfor rammene av den ordinære opplæringen (Lund, 2014). Likevel viser studier at sjenerte barn ofte underpresterer akademisk og kan derfor utvikle seg til å bli sårbare psykososialt (Mjelve, et al., 2019). Å være sjenert er en naturlig følelse som de fleste av oss kjenner på fra tid til annen. Ofte kan man føle seg sjenert i sammenheng med nye situasjoner og mennesker, noe som er helt normalt. Sjenanse trenger heller ikke å ha noen negativ påvirkning for personen selv, eller for andre (Lund, 2014).

Det er enighet om at det finnes flere faktorer og årsaker for at barn er sjenerte (Sæteren, 2018). Ut fra det biologiske perspektivet, er noen barn mer sårbare enn andre for å utvikle sjenanse allerede fra begynnelsen av livet (Flaten, 2015). Flere forskere antar at det finnes en genetisk tilbøyelighet for sjenanse, på grunn av stabilitet i engstelig atferd i nye situasjoner og tilknyttede psykologiske markører (Lund, 2014). Coplan & Rubin (2010) hevder at sjenanse er ansett som en del av barnets temperament. Temperamentsteori forklarer individuelle forskjeller som noe mer enn miljøpåvirkninger, og teorien kom som en reaksjon på

behaviorismen og tilknytningsteorier (Coplan & Rubin, 2010). Temperamentsbasert atferd hos sjenerte barn handler ofte om atferdshemning overfor det ukjente, de vil reagere konsekvent med tilbakeholdenhet overfor ukjente hendelser (Lund, 2014). Samtidig hevdes det at de som har medfødte innadvendte trekk, lettere blir sjenerte enn de med utadvendte personlighetstrekk (Lund, 2014).

Skole og personlige forhold kan også være med på å «trigge» genetiske faktorer, noe som gjør at man kan se en sammenheng mellom biologiske- og miljøårsaker til sjenanse (Lund, 2014). De psykologene og forskerne som ikke mener at sjenanse medfødt, mener på sin side at sjenanse er en innlært respons som kan tilskrives miljømessige faktorer (Lund, 2014). Foreldre og oppdragelse kan være en faktor, men det blir også pekt på at skolemiljøet kan gjøre at sjenansen forverres. Som tidligere nevnt, hevder Crozier (2001) at elevene kan oppleve at de ikke er en del av klasseromsfellesskapet, blant annet fordi stille barn oftere blir oversett av sine lærere, til fordel for utadvendte elever. Relasjoner og nærvær til andre mennesker, i dette tilfellet medelever og lærere, blir sett på som en sentral faktor som kan fremkalle sjenanse (Lund, 2014). Dette kommer av at vi må forstå følelser og handlinger både hos oss selv og hos andre, før vi kan forestille oss hvordan andre ser oss og dermed føle sjenanse (Lund, 2014).

2.4.2 Sjenanse i skolen

Sjenanse kan ifølge Lund (2014) betraktes som en naturlig forsiktig tilbakeholdenhet. Det kan forekomme i nye situasjoner, men også være et problem som videre kan utvikle seg til større problemer som isolasjon og ensomhet (Lund, 2014). Derfor er det viktig å ta tak i dette atferdsuttrykket. I klassefellesskapet forbindes ofte sjenerte barn som mer stille enn andre, lite initiativtakende og at de sitter for seg selv uten å si noe særlig (Lund, 2014). Paulsen & Bru (2016) hevder at sjenanse i klasserommet først og fremst viser seg gjennom at elevene snakker sjeldnere og mindre med både med sine lærere og sine medelever. Dette underbygger også Solberg med flere (2021) som sier at sjenerte elever i skolen er stille og tilbaketrukne. Denne væremåten trenger ikke nødvendigvis å være problematisk, men en ser at flere sjenerte elever ofte kan streve både faglig og sosialt (Solberg, et at., 2021). Dette bekrefter også Crozier (2001) ved å hevde at sjenerte barn kan utvikle lav akademisk selvrespekt og oppleve at de ikke er en del av klasseromsaktivitetene. Den tilbakeholdenheten sjenerte barn viser, vil også i mange tilfeller føre med seg at elevene inngår færre positive sosiale relasjoner til lærere og medelever (Befring & Uthus, 2019). Sjenerte elever kan utvikle unngåelsesstrategier, som i

mange tilfeller kan føre til at lærerne får en dårligere vurdering av elevens evner, kompetanse og innsats enn hva som egentlig er realiteten (Paulsen & Bru, 2016). Det er dermed mange konsekvenser av å være sjenert i skolen og klasserommet. Paulsen & Bru (2016) hevder på sin side at de sjenerte barna i skolen kjennetegnes av at de sjeldnere deltar i klasseromsaktiviteter, i mindre grad melder seg frivillig til oppgaver og svarer sjeldnere når læreren stiller spørsmål. Solberg (2022) hevder at skolen fører til spesielle utfordringer for sjenerte barn, ikke minst på bakgrunn av kravene som stilles til deres aktive deltakelse, noe som faktisk kan føre til økt sjenert atferd. I tillegg gir de mindre utfyllende svar til sine medelever. Fordi det er vanskelig for de sjenerte barna å ta initiativ til kontakt og samhandling, vil sjenansen ofte føre med seg problemer med å etablere og opprettholde relasjoner til jevnaldrende og medelever (Befring & Uthus, 2019). Dette kan igjen føre til ensomhet, og problemer med prosjekter og gruppearbeid som krever samarbeid med medelever. Det som er viktig å legge merke til, er at sjenerte barn ofte kan ha et ønske om å være med, men samtidig er de usikre på hva det vil innebære å delta i aktiviteten, om det så gjelder faglig eller sosialt (Paulsen & Bru, 2016). Et eksempel på dette fra klasserommet er at eleven vet godt hvordan en oppgave skal løses, eller hva svaret på spørsmålet læreren stiller er. Likevel våger ikke elevene å rekke opp hånden, eller svare på oppgaven, på grunn av frykt for å ta del i situasjonen og hvordan han eller hun blir vurdert av medelever og lærer (Paulsen & Bru, 2016).

Sjenanse er ikke et konstant atferdsuttrykk, noe som vil si at man kan være mer eller mindre sjenert avhengig av situasjonen, og hvem man har med å gjøre (Flaten, 2015). Det er også både vanlig og normalt å være sjenert, da det er en følelse i alle menneskers følelsesrepertoar (Flaten, 2015). Problemet oppstår først når sjenansen utvikler seg til at barna ikke lenger klarer å delta i sosiale sammensetninger som for eksempel et klasseromsfellesskap er. For mange sjenerte barn er skolen den viktigste arenaen for å styrke selvbildet, trene på å bli eksponert og samhandling med andre, da de sjeldent deltar i andre sosiale sammenhenger (Iversen et al., 2006), noe som kan ses igjen i opplæringsloven angående skolens opplæringsansvar (Opplæringslova, §1-1, 1998). Da må læreren finne ut hvor barnets terskel ligger, og deretter gi utfordringer på dette nivået slik at barnet får mulighet til å oppleve mestring selv på noe som føles ugjennomførbart (Flaten, 2015). Nettopp denne mestringsfølelsen er det sentralt at alle elever får oppleve gjennom skoleløpet, ideelt sett hver dag (Iversen, et al., 2006). De sjenerte barna er ofte bekymret for å bli negativt vurdert, samt frykten for å gjøre feil foran medelever eller lærere (Paulsen & Bru, 2016). Et feil svar kan føre til at de opplever å komme i oppmerksomhetens sentrum, noe som de sjenerte barna kan

frykte og grue seg til hele skoledagen. Derfor vil denne bekymringen kunne gi mange negative konsekvenser i løpet av en skoledag, samt være energitappende for barna (Paulsen & Bru, 2016).

Selv om sjenanse kan være negativt for barna i skolen (Solberg, 2022), så er det viktig å vite at det til en viss grad også kan være positivt å være sjenert. Noen generasjoner tilbake var det for eksempel sett på som mye mer positivt å være sjenert (Iversen et al., 2006). Iversen med flere (2006), mener at sjenanse kan være positivt fordi det gjør oss flinkere og mer sosialt sensitive. Da er vi i stand til å oppfatte signaler fra andre og dermed kan tilpasse oss ulike situasjoner. Flaten (2015) forteller på sin side om de sjenerte barnas plass i sosiale sammensetninger i klasserommet. Det at de ikke nødvendigvis viser så mye av seg selv i ulike situasjoner, trenger ikke alltid å være negativt. Ved å ta liten plass, gir man med det større plass til andre i gruppen, som kanskje trenger det mer ut ifra sin personlighet og sine behov. I tillegg er ofte de sjenerte barna en naturlig del av det sosiale fra de andre elevenes perspektiv (Flaten, 2015). For de andre elevene kan det for eksempel være positivt at det sjeldent er uro med sjenerte barn, og de lar kanskje resten av gruppa ta seg av valg og beslutninger som skal tas, da det ikke er like viktig eller naturlig for dem som for enkelte andre, å ta styringen i grupper på den måten (Flaten, 2015).

2.5 Aktuell forskning på temaet

Sæteren (2019) hevder at det ikke er gjort mye forskning på stille atferd i skolekontekst, men at det de senere årene har blitt gitt økt oppmerksomhet. Det blir stadig utført flere studier på feltet, noe som gir temaet økt oppmerksomhet. Forskning på både sjenanse og stille atferd blant barn, og stille atferd blant barn, har tidligere kun vært knyttet til psykologifeltet, men denne tendensen ser ut til å ha endret seg noe (Sæteren, 2019). Iversen med flere (2006) hevder at det varierer sterkt hvor flinke lærere er til å nå frem til de sjenerte barna, og at det oftest er de aktive barna som skaper størst problemer i skolehverdagen, og dermed også får mest oppmerksomhet. Man kan derfor, ut ifra en normalfordelingskurve, anta at det er en til to sjenerte elever i hver eneste klasse (Iversen et al., 2006). Det er en viss uenighet blant forskere angående forhold knyttet til kjønn. Både Lund (2004) og Flaten (2015) konkluderer med at det er flest jenter med innagerende atferd. Det finnes dog andre som mener at det er langt flere gutter enn jenter som er plaget av sjenanse (Iversen et al., 2006). Det at det ikke finnes et entydig svar for kjønnsforskjeller blant forskere på feltet, førte til at min oppgave tar for seg

sjenerte barn på en generell basis, uavhengig av kjønn. Med utgangspunkt i litteratursøk, oppdaget jeg at forskning på sjenerte barn er dagsaktuelt, noe som også gjorde at jeg ikke ville begrense meg til kjønn. En stereotyp oppfatning er at det er jenter som er sjenerte og gutter som er utadvendte, noe som imidlertid viser seg å være en misoppfatning med bakgrunn i søk som er gjort i denne studien.

Med tanke på at samfunnet- og omgivelsene rundt oss er i konstant endring, samt at mobiliteten i verden stadig er økende, så verdsetter samfunnet utadvendt atferd i større grad og i flere sammenhenger (Flaten, 2015). Sjenanse er en følelse og et atferdsuttrykk som har eksistert langt tilbake i tid, men som kanskje ikke har blitt like fremtredende som nå. Dette er nettopp på grunn av samfunnsendringene vi konstant opplever. Samfunnet stiller større krav til muntlighet, initiativtaking og deltakelse, noe som ikke er forenlig med sjenerte barns væremåte (Flaten, 2015). Sjenerte barn er også sannsynlig å ta med seg sjenansen videre i livet. Det vil si at det ikke er kun i skolen det blir vanskelig for dem å levere, men også på fremtidige arbeidsplasser og jobbsammenhenger. En ser at det i mange tilfeller er de som snakker høyest som kommer til ordet og når frem med sine bidrag, noe barn med sjenanse nødvendigvis ikke føler seg egnet til (Flaten, 2015).

2.5.1 Sjenansens negative påvirkning

Nyere forskning har blant annet funnet at sjenanse i skolen ofte er forbundet med psykososiale utfordringer og at væremåten har negativ innvirkning på barns akademiske prestasjoner og velvære (Cordier, et al., 2021). De hevder imidlertid også at sjenanse er et vanlig atferdsuttrykk man opplever blant barn i skolealder.

Det er gjort betydelig mer forskning på sjenanse internasjonalt, spesielt de siste årene. Da er det i stor grad Crozier (2001) sitt begrep «shyness» som anvendes i forskningen på disse elevene. Han mener at sjenansen kan variere i ulike miljøer, og at skolen kan være med på å forverre sjenansen (Crozier, 2001). Flaten (2015) tar opp tematikken om forventingssamfunnet. Det handler om at barna som vokser opp i dag, skal håndtere mange arenaer og være flinke til å presentere seg og vise frem det de kan, allerede fra et tidlig stadium i livet. Nettopp disse ulike arenaene kan sammen eller hver for seg bringe frem sjenanse (Flaten, 2015). Det kreves at barna selv tar initiativ til ulike valg og muligheter som møter dem, noe som stiller krav til mestring av sosiale ferdigheter (Flaten, 2015). Dette er noe sjenerte barn i mange tilfeller håndterer dårlig (Cordier, et al., 2021).

Selv om man vet at sjenanse har negativ påvirkning på barns akademiske prestasjoner, så fører det ikke med seg tilbud om spesialundervisning gjennom sakkyndig vurdering (Solberg, et al., 2021). Solberg med flere (2021) har funnet at flere barn med atferdsvansker får tildelt spesialundervisning, men at sjenanse ikke nødvendigvis oppfyller kravene til en sakkyndig vurdering. En ser derimot at det blir opp til lærere å gi de sjenerte barna den støtten de trenger. Tilpasset opplæring bør foregå gjennom samarbeid med nettverket rundt lærerne som de selv føler kan være aktuelle og behjelpelige (Solberg, et al., 2021). Solberg med flere (2021) hevder også at sjenerte barns intelligens og akademiske kompetanser kan undervurderes av lærere, noe som gjør at de står i fare for å oppleve reduserte forventninger til seg selv, og dermed mindre utbytte av læringspotensialet. Lærere kan derfor oppleve sjenerte barn som mindre intelligente fordi de nettopp har vanskeligheter med å vise sin kompetanse, særlig med muntlige ferdigheter (Zava, et al., 2021). Dette samstemmer med det Lund (2016) skriver, da hun også mener at oppførselen fort kan oppleves som negativ, og at elevene rett og slett er uinteresserte i undervisningssituasjoner og klassefellesskapet. Hun mener dog at for at sjenanse skal oppleves som problematisk, så må atferdsuttrykket ses på som et samspill mellom den subjektive opplevelsen til eleven og kravene som blir stilt i den enkelte konteksten. Mjelve med flere (2019) finner også at de sjenerte barna har dårlig selvtillit, da de undervurderer seg selv faglig og sosialt. Dette kan sees i sammenheng med lærernes lave forventning til sjenerte elever og at de blir undervurdert. En ser da at elevene kan ende opp med å underprestere, da lærernes forventing er så lav, noe som igjen fører til lav mestringsforventning fra eleven selv (Solberg, et al., 2021).

Sjenanse er også ofte forbundet med psykososiale vansker i skolen (Cordier, et al., 2021). Dette fordi sjenerte barn ofte har et begrenset antall venner og kan dermed ende opp med å bli ett offer for ekskludering. Til tross for at de kan ha et ønske om å samhandle med jevnaldrende, så er det mindre sannsynlighet for at sjenerte barn faktisk tar initiativ til sosial kontakt (Zava, et al., 2021).

Et funn fra studien til Lund (2008) viser at sjenerte og stille barn opplever seg selv om usynlige for lærere og medelever. Av dette er det store følgesvansker, da de samme menneskene senere også kan føle seg forbigått på arbeidsplassen og ikke får de oppgavene eller utfordringene som de burde få (Flaten, 2015). For sjenerte barn kan det være vanskelig å komme med den rette kommentaren i det rette øyeblikket, da de helst ikke vil verken bli sett

eller hørt. Problemet med dette er at de da ikke legges merke til på samme måte som de barna som mestrer det å snakke for seg (Flaten, 2015). Mjelve med flere (2019) finner også at sjenerte barn er tilbaketrukne og innadvendte. De vil prøve å gjøre seg selv usynlige, opptrer stille, virker uengasjerte, mangler samhandlingsevner og virker triste (Mjelve, et al., 2019). I mange sammenhenger forventes det at man er sosial og utadvendt, og det er mange som bruker albuene for å oppnå det de ønsker. På bakgrunn av dette kan det oppleves som hemmende å være sjenert, da de ikke selv tørr å eksponere seg (Iversen, 2006).

2.5.3 Konsekvenser og tiltak for sjenerte barn i skolen

De sjenerte barna vil helst unngå nye situasjoner og mennesker, noe som gjør det vanskelig for dem å blant annet bli kjent med nye elever og lærere, men også nye rutiner og situasjoner (Paulsen & Bru, 2016). For sjenerte barn er sosial støtte i læringssituasjoner betydningsfullt, både støtte fra lærere og medelever (Paulsen & Bru, 2016). Denne støtten kan deles inn i to hovedkategorier; emosjonell og instrumentell. Det vil si følelsesmessig eller faglig støtte, som begge er viktige i læringssituasjoner og læringsresultatet (Paulsen & Bru, 2016). For å kunne gi de sjenerte elevene denne støtten, er det særlig viktig at læreren er oppmerksom på disse elevene og er flink til å vurdere situasjonene slik at elevene kan bli tilbudt hjelp og støtte når det virker å være nødvendig (Paulsen & Bru, 2016). For eksempel hevder Paulsen & Bru (2016) at det kan være hensiktsmessig å opparbeide seg rutiner for å jevnlig oppsøke de stille og sjenerte barna i klasserommet. Dette fordi de sjenerte barna kan ha en tendens til å ikke be om hjelp når de egentlig trenger det, noe som også kan hemme deres faglige utvikling. Mjelve med flere (2019) underbygger Paulsen & Bru (2016) sitt utsagn om betydningen av sosial støtte for sjenerte barn. De fant nemlig i sin studie, at sammenlignet med gjennomsnittlige barn, var det større sannsynlighet for at lærerne må bruke sosiale læringsstrategier som verbal oppmuntring og ros, forsterkning og modelleringsatferd. Samtidig brukte de flere strategier som innebar å involvere klassekamerater og oppmuntre til felles aktiviteter utenfor klasserommet (Mjelve, et al., 2019).

Læreregenskaper og relasjonskompetanse er også med på å påvirke lærernes tilnærming til de sjenerte barna (Mjelve, et al., 2019). I sin studie finner Mjelve med flere (2019) at de sjenerte barna ofte er engstelige, unngår å gjøre feil, virker redde, søker stabilitet, trenger å ha kontroll og kan være for avhengige av voksenpersoner. Av dette forstås det hvor betydningsfullt relasjonskompetanse og relasjonsbygging er. De sjenerte barna er særlig avhengige av å ha en tydelig klasseleder og et positivt klassemiljø (Paulsen & Bru, 2016). En tydelig klasseleder

som har god oversikt over de sosiale sammensetningene mellom elevene i klassen, vil kunne bidra til konstruktiv samhandling ved å organisere plasseringer, gruppearbeid og arbeidsoppgaver (Paulsen & Bru, 2016). Det er nettopp denne trygghetsfølelsen og tilhørigheten som er viktig at lærere streber etter å utvikle for at de sjenerte barna skal trives og prestere i skolen. Paulsen & Bru (2016) poengterer at et klasserom som er preget av sensitivitet og støtte fra læreren i et positivt klassemiljø viser seg å føre til bedre akademiske ferdigheter, samt bedre relasjoner til medelever. Også Olsen (2010) finner at positive relasjoner, en inkluderende klasseledelse og samarbeid er sentralt for et inkluderende læringsmiljø. Sammen med positive holdninger til det enkelte barnets muligheter, vil også klassefellesskapet styrkes og oppleves inkluderende.

Solberg med flere (2021) fant i sin studie at flere lærere bemerket behovet for delt ansvar når det gjaldt å hjelpe sjenerte elever. Lærerne mente at de sjenerte elevene ikke var like lett å ta tak i alene, og at de gjerne ønsket samarbeid med andre, om det så var kollegaer eller mennesker med andre utdanningsbakgrunner som for eksempel helsesykepleier (Solberg, et al., 2021). Ved å bringe flere inn i barnets situasjon, både i kollegiet, men også på tvers av hjelpeinstanser, kan man opprette et tverrfaglig samarbeid som igjen vil være til støtte for de ulike yrkesutøverne (Glavin & Erdal, 2018). Dog er skolens kanskje viktigste samarbeidspartner barnet selv, og barnets foresatte (Glavin & Erdal, 2018). Skole-hjem samarbeid er et nødvendig samarbeid som skoleeier er ansvarlig for, og lovpålagt, å legge til rette for (Opplæringslova, 1998). Selve målet med for alt skole-hjem-samarbeid er å fremme elevenes læring og utvikling gjennom konstruktiv dialog med enhver elev og ethvert hjem (Paulsen & Bru, 2016).

2.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for det teoretiske rammeverket som studien bygger på. Kapittelet viser kompleksiteten av inkluderingsbegrepet, samt ulike forståelser av inkludering i praksis. Jeg har operasjonalisert begrepet inkludering ved hjelp av Haug (2014) sin dekonstruksjon med en vertikal og horisontal dimensjon. Videre har jeg lagt frem et utvalg nyere og aktuell forskning på sjenerte barn. Slik fikk jeg løftet frem relevante forskningsfunn som forhåpentligvis også kan underbygges av denne studiens innsamlede datamaterialet. Med dette teoretiske rammeverket som fundament, vil jeg i neste kapittel beskrive metodevalg og

forskningsdesign, deriblant metodiske perspektiv og valg som er tatt før og underveis i denne studien.

3.0 Metode

Dette kapittelet vil jeg beskrive min metodiske tilnærming for forskningsprosjektet. Jeg vil drøfte valg av metode, samt greie ut om sentrale aspekter i den empiriske delen av undersøkelsen. Videre vil jeg drøfte materialets reliabilitet og validitet, og vise til mine etiske refleksjoner som er gjort før og underveis i prosessen.

3.1 Design

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere arbeider for å inkludere sjenerte barn i klassefellesskapet på barneskolen. Valg av metode i forskning avhenger av studiens formål og problemstilling, og jeg valgte derfor å anvende kvalitativ metode for å best mulig besvare denne problemstillingen (Silverman, 2011). Silverman (2011) beskriver kvalitativ metode primært som å studere sosiale fenomener og prosesser i sine naturlige sammenhenger. Ved å ta i bruk kvalitativ metode håpet jeg at jeg kunne utvikle forståelse for fenomenene som beskrives i problemstillingen gjennom personlig samhandling med personer med større erfaring fra feltet enn det jeg selv har. Ifølge Dalland (2007) tar kvalitative metoder i større grad sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle, noe som stemmer overens med at jeg ønsker å undersøke læreres erfaringer og opplevelser med inkludering av sjenerte barn.

Studiens problemstilling ble det kontinuerlig arbeidet med gjennom forskningsprosessen, og den ble videreutviklet med utgangspunkt i prosessen knyttet til egen forståelse for temaet og fenomenene. Å forholde seg prosessuelt til arbeid med problemstillingen vil være viktig fordi kun å forholde seg til en forhåndsdefinert problemstilling kan skape begrensninger for analysene (Thagaard, 2018). En kvalitativ tilnærming la utgangpunktet for å fordype meg i de sosiale fenomenene jeg ønsket å studere, nemlig sjenerte barn i skolen. I tillegg ga det et grunnlag for å oppnå en forståelse på bakgrunn av fyldige data om personene og situasjonene jeg valgte å studere (Thagaard, 2018).

I min studie var målet å undersøke læreres erfaringer og opplevelser med fenomenet sjenerte barn, samt arbeidet med tidlig innsats. Derfor falt valget på intervju som forskningsmetode. På bakgrunn av temaets kompleksitet, falt avgjørelsen på å intervjue lærere i stedet for å snakke direkte med, eller observere barn. Befring (2002) ser på åpen dialog som en viktig innfallsvinkel i denne sammenhengen, og det førte til at fikk jeg ta del i lærernes egne

opplevelser og erfaringer med å jobbe med sjenerte barn. På den måten kunne jeg også oppnå en viss forståelse for hvordan de sjenerte barna blir inkludert i skolen. Sentralt for min studie var å undersøke hvordan lærere arbeider med sjenerte barn med tanke på tidlig innsats som en tilretteleggende strategi i arbeidet med inkludering. Intervjuer og samtaler er i dette tilfellet et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltlærere opplever og reflekterer over sin inkluderingspraksis (Thagaard, 2018).

Forskningen tar utgangspunkt i fire semistrukturerte intervjuer. Intervju er en måte å utveksle synspunkter rundt et tema som interesserer begge parter i intervjuet (Kvale, 1997). En slik direkte dialog som foregår i et intervju gjør at man kommer tettere på intervjuobjektets erfaringer (Thagaard, 2018). Intervjuguiden ble utformet på forhånd, og fungerte som en mal for samtalen. Samtidig hadde jeg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og hjelpespørsmål om det var behov for det, og informantene kunne tilføye egne synspunkter og innfallsvinkler utover det vi snakket om. Dette er noe jeg kommer tilbake til i kapittel *3.3.3 Utforming av intervjuguide.*

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Thagaard (2018) hevder at forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva man søker informasjon om, og danner dermed et utgangspunkt for den forståelsen jeg som forsker utvikler i løpet av prosessen. Det er et nært forhold mellom vitenskapsteorietisk posisjon og metodisk tilnærming (Thagaard, 2018). Jeg vil reflektere kort over min tilnærming til vitenskapsteorien i det neste avsnittet.

3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologien åpner opp for å kunne danne refleksjoner over egne erfaringer, noe som dermed kan danne et utgangspunkt for forskningen (Thagaard, 2018). Fenomenologi er en forskningstilnærming som søker å oppnå en forståelse for den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). I mitt tilfelle vil det si at jeg retter oppmerksomheten mot informantenes virkelighet, slik den konkret oppleves og erfares fra deres synspunkt. Siden jeg i oppgaven min ønsket å få tilgang på kunnskap om læreres opplevelser rundt arbeidet med tidlig innsats og inkludering av sjenerte barn, ble et fenomenologisk perspektiv hensiktsmessig for å besvare problemstillingen.

3.2.2 Hermeneutikk

Jeg hadde på forhånd sendt ut informasjon om studiens tema til informantene, noe som vil si at de til en viss grad visste hva som var ventet av dem i løpet av intervjuet. Det kan derfor stilles spørsmål til om intervjuet egentlig bare gir innblikk i hva lærerne oppfatter som passende og riktig å si, eller om de faktisk forteller deres ærlige meninger. På den måten kan det bli vanskelig å se om jeg fikk tilgang til lærernes konkrete erfaringer gjennom det innsamlede datamaterialet fra intervjuene. Dalen (2011) hevder at forskere ikke nødvendigvis klarer å se alt det informantene ønsker å formidle eller forklare. Jeg er derfor avhengig av å fortolke lærernes uttalelser. Dette kan sees på som et teoretisk perspektiv inspirert av hermeneutikken. Thagaard (2018) presiserer at hermeneutikk handler om at man må utforske et dypere meningsinnhold enn det som først blir tolket ut ifra en uttalelse. Videre beskriver Kvale & Brinkmann (2015) vekselvirkningen mellom del og helhet som den hermeneutiske sirkel. Jeg var derfor nødt til å se på helheten for å tolke informantenes svar, men samtidig tolke helheten ut ifra de enkelte svarene. På denne måten får man større forståelse for fenomenet man forsker på. Dermed oppnådde jeg også en sammenheng der en beveger seg både fra empiri til teori, og motsatt. Nettopp denne sammenhengen er det mest essensielle i en abduktiv tilnærming, og abduktiv analyse som jeg vil belyse i kapittel *3.7 Analysemetode.*

3.3 Metodiske perspektiv

Dette avsnittet vil ta for seg metodiske tilnærminger til studien. Jeg vil redegjøre for de valg som er tatt før og underveis i datainnsamlingsprosessen. Dette er valg som i stor grad er med på å påvirke forskningens validitet og reliabilitet, noe jeg vil drøfte i siste avsnitt i kapittelet.

3.3.1 Utvalg og rekruttering

Maxwell (2009) skriver at alle empiriske undersøkelser har et implisitt eller eksplisitt forskningsdesign. Er forskningsdesignet eksplisitt er designet direkte, klart og tydelig formulert, mens i et implisitt design er designet underforstått. Alle komponenter i forskningen påvirker hverandre gjensidig, noe som gjør at designet kan forandres underveis i prosessen. Dette forsterker Maxwell (2009) sitt utsagn om at forskningsdesign er en fleksibel prosess som opererer gjennom hvert eneste trinn i et prosjekt. Både problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide kan for eksempel endre seg underveis i forskningen, ettersom ny kunnskap og erfaring kommer til. Maxwell (2009) mener at den løpende

prosessen kjennetegner kvalitative undersøkelser. Derfor blir det sett på som en naturlig prosess i endring fra start til slutt.

Min problemstilling henvender seg direkte til læreres subjektive opplevelser og erfaringer, og det er naturligvis derfor lærere som er målgruppen for studien. Selv om det er opplagt hva jeg ønsker kunnskap om fra hvem, så er det fortsatt mange valg som må gjøres for å finne de mest egnede informantene for å besvare oppgavens problemstilling (Dalen, 2011). Jeg måtte vurdere antall lærere og hvilke kriterier de måtte oppfylle. Med utgangspunkt i denne studiens tematikk opplevde jeg ikke at geografi eller kjønn ville ha en påvirkning på resultatene. Dette fordi sjenanse forekommer i alle klasserom (Iversen, et al., 2006), og at jeg derfor ikke ville finne store forskjeller i bygde- eller bysamfunn. På bakgrunn av disse betraktningene valgte jeg å henvende meg til skoler utenfor studiebyen min. Jeg tenkte at det kunne være mindre krevende å rekruttere lærere fra bygder som ikke har direkte tilknytning til et universitet eller en høyskole. I utvalget av informanter tok jeg utgangspunkt i to kriterier:

1. Kontaktlærer i barneskolen/på barnetrinnet
2. Opplevelse av å ha erfaring med sjenerte barn i klassen

Begrunnelsen for å velge lærere i barneskolen er i hovedsak at jeg selv har studert grunnskolelærerutdanning 1.-7.klasse, og har derfor mest erfaring fra barneskolen. I tillegg opplevde jeg at litteratursøk på blant annet «shyness», «sjenanse» og «sjenerte barn» henvender nasjonal og internasjonal forskning seg fote til eldre barn, i ungdomsskole- eller videregående skolealder, eller til småbarn i barnehagealder. Jeg fant det derfor relevant, å studere læreres opplevelse med sjenerte barn i barneskolealder, særlig med utgangspunkt i et tilretteleggende, tidlig innsats-perspektiv. Jeg håper dermed å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og opplevelser med tidlig innsats i arbeid med atferdsuttrykket sjenanse.

For å rekruttere informanter gjorde jeg et strategisk utvalg for å skaffe informanter som best mulig kunne hjelpe meg å besvare problemstillingen (Leseth & Tellmann, 2014). Et strategisk utvalg handler om å gjøre systematiske vurderinger for å finne de mest relevante og interessante informantene (Leseth & Tellmann, 2014). Det er flere måter å utføre strategisk utvalg på, og jeg brukte den såkalte «snøballmetoden». Snøballmetoden innebærer at informantene rekrutteres ved at jeg får informasjon om bestemte personer som kan gi relevant

informasjon til studien, gjennom andre personer (Leseth & Tellmann, 2014). Jeg valgte å sende e-post il forskjellige rektorer ved ulike skoler. Dette var i hovedsak skoler eller rektorer jeg hadde noe kjennskap til fra før. Jeg forklarte hvem jeg er, at jeg for tiden skriver en masteroppgave og at jeg trenger hjelp til å skaffe informanter, samtidig som jeg la ved et informasjonsskriv (vedlegg 2). Videre spurte jeg om de kunne videreformidle informasjonen til sine ansatte. Slik ville jeg forhåpentligvis ende opp med å rekruttere informanter. På denne måten kunne jeg også nå ut til nye informanter gjennom allerede rekrutterte informanter. Flere av dem fortalte om andre personer de mente jeg kunne kontakte, som fikk meg i kontakt med to av informantene i studien. Videre kontaktet et par rektorer meg med mulige lærere som kunne tenke seg å stille opp. Deretter kontaktet jeg disse individuelt gjennom e-post og gjorde private avtaler med dem, naturligvis tilpasset deres tidsrom og hverdag.

I løpet av prosessen kom jeg også i kontakt med et par lærere som ikke deltok i studien likevel, men som ikke utfylte utvalgskriteriene for studien. Dette er noe jeg må regne med når jeg ønsket et strategisk utvalg, og som derfor er en naturlig del av rekrutteringsprosessen.

Kvale og Brinkmann (2017) skriver at det ikke er noe fastslått fasit på et antall informanter som anses som nødvendig for en kvalitativ studie. De mener derimot at man må intervjue et antall som gjør at man kan svare godt nok på problemstillingen. Tidlig i forskningsprosessen er det derfor vanskelig å vite hvor mange informanter som er mest hensiktsfult i studien. Meningen er at man må dekke det antallet som må til for å nå metningspunktet for datainnsamlingen. Metning handler med andre ord om at jeg intervjuer det antall personer som må til for å ha nok empiri til å besvare problemstillingen (Thagaard, 2013). Etter å ha gjennomført og transkribert de fire intervjuene, opplevde jeg at jeg hadde tilstrekkelig innsamlet datamateriale. Dermed har jeg en egen opplevelse av å ha nådd metningspunktet med nettopp fire informantene i denne respektive oppgaven.

Maxwell (2009) presenterer i sin forskning en modell for forskningsdesign som inneholder fem komponenter. Disse fem komponentene er vesentlige for koherensen i en undersøkelse, med andre ord er det viktig at de ulike delene av undersøkelsen har tydelig sammenheng. De fem komponentene er mål (1), konseptuelt rammeverk (2), forskningsspørsmål (3), metoder (4) og validitet (5) (Maxwell, 2009). For å få en tydelig sammenheng i forskningsprosjektet er det viktig å ta høyde for at alle disse påvirker hverandre gjensidig. I denne studien har for eksempel både problemstillingen, kategoriene og teorikapittelet endret seg fra oppstarten av

prosjektet til sluttproduktet blir levert. Dette kommer blant annet av svarene jeg fikk av informantene i intervjuene, og de resultatene og funnene jeg fant i det innsamlede datamaterialet. Mange av refleksjonene og diskusjonene som kom opp underveis i intervjusituasjonen førte også til at det konseptuelle rammeverket måtte endres og/eller utvides i etterkant. Dette kom av at intervjuguiden og det semistrukturerte intervjuet var utviklet med hensikt om at informantene skulle ha rom og mulighet til å gi utfyllende subjektive opplevelser og erfaringer.

3.3.2 Presentasjon av informanter

Jeg hadde fra oppstarten av prosjektet et mål om å rekruttere om lag fire til seks informanter. Selv om dette var en intensjon, er det vanskelig å vite hvor mange lærere som faktisk ønsket å stille opp i studien. Denne studiens utvalg omfattet til slutt fire lærere, som alle jobber som kontaktlærere i barneskolen. Fordi studien ble begrenset til fire informanter, fikk jeg muligheten til å ta meg god tid til hver informant og hvert intervju. Dette er noe blant annet Dalen (2011) anbefaler når man skal gjøre et forskningsprosjekt basert på intervju som metode.

Under fremstilles informantene som har deltatt i studien, i tabellform. Tabellen viser hver informants stilling ved skolen, hvilken utdanningsbakgrunn de har, og hvor lenge de har vært i jobb (til og med nåværende skoleår). Jeg har navngitt hver informant med fiktive navn, for å best mulig bevare deres anonymitet og personvern.

Informant	Stilling i skolen	Utdanningsbakgrunn	Arbeidserfaring
Lars	Kontaktlærer 4.trinn	3-årig lærerhøyskole. Årsstudium i geografi og samfunnshistorie.	22 år (1.-7.klasse)
Tom	Kontaktlærer 6.trinn	4-årig grunnskolelærerutdanning.	9 år (5.-10.klasse)
Lone	Kontaktlærer 7.trinn	4-årig grunnskolelærerutdanning. Årsstudium i praktisk-pedagogisk utdanning.	12 år (1.-7.klasse. Erfaring fra videregående skole.)
Tora	Kontaktlærer 5.trinn	4-årig grunnskolelærerutdanning.	5 år (1.-7.klasse)

Tabell 3: Presentasjon av informanter

Denne studien innebærer refleksjoner, erfaringer og opplevelser med og rundt sjenerte barn. Dette er et tema jeg opplever at samtlige lærere har erfaringer med, noe som også underbygges av Iversen med flere (2006) som har funnet ut at det i gjennomsnitt er en til to sjenerte barn i hver klasse. På bakgrunn at dette hadde jeg en formening om at det ikke skulle være så vanskelig å rekruttere informanter til prosjektet. Som Lone så fint sa til meg da jeg takket for hennes deltakelse og tid; *«hvis vi ikke hjelper studenter med masteroppgaven deres, vil vi ikke få gode lærere og kolleger ut i arbeidslivet senere»*.

3.3.3 Utforming av intervjuguide

I alle faser av forskningsprosjektet er det problemstillingen som skal være den røde tråden. Å utforme en problemstilling handler om å definere ett eller flere temaer som forskningsprosjektet skal gi informasjon om. Det er et spørsmål om hva undersøkelsen skal sette søkelys på (Thagaard, 2018). Sentralt for denne studien er læreres erfaringer og opplevelser med inkludering av sjenerte barn, samt eventuelle tilretteleggende tiltak som lærere bruker ved bekymring for en eventuell uheldig utvikling av atferd. Forskningen baserer seg på et kvalitativ forskningsdesign, med intervju som metode for å best mulig besvare problemstillingen.

Hovedmålet med et kvalitativt intervju er å gå i dybden på de temaene det er ønskelig å samle informasjon om (Thagaard, 2013). Det var derfor viktig å utforme en intervjuguide som kunne bidra til å gi meg fyldige svar fra informantene. Jeg ønsket i stor grad å unngå lukkede spørsmål, som bare krever et «ja» eller et «nei» til svar. Mitt mål var heller å stille åpne spørsmål som tema, som inviterte informanten til å reflektere over disse (Thagaard, 2013). På denne måten opplevde jeg også at jeg fikk bred innsikt i informantenes opplevelser og erfaringer, fordi de ble gitt muligheter til å reflektere videre med utgangspunkt i det konkrete temaet. Med tanke på at jeg stilte åpne spørsmål, måtte jeg også være forberedt på at enkelte informanter kunne snakke seg ut av temaet, og derfor vurdere underveis hva som var relevant for meg og ikke.

Problemstillingen legger grunnlaget for valg av design og utvikling av intervjuguide (Maxwell, 2009). Erfaring og teoretisk kunnskap vil påvirke utarbeidelsen av spørsmålene i intervjuguiden (Maxwell, 2009). Under intervjuene var jeg ydmyk og undrende, og ønsket å fremstå på en måte som viste respekt for informantene (Lassen, 2014). Likevel vil man alltid ha en førforståelse i det vi går inn i en prosess, som også påvirker forståelsen av informantenes uttalelser (Maxwell, 2009). Å stille oppfølgingsspørsmål kan oppfordre til informasjonsdeling i større grad, og samtidig signalisere interesse for det som blir sagt (Thagaard, 2013). Underveis erfarte jeg at ikke alle oppfølgingsspørsmålene trengte å bli stilt fordi i flere tilfeller var spørsmålene såpass åpne at flere aspekter ble besvart i ett svar.

Jeg utviklet en intervjuguide med spørsmål som skulle hjelpe meg å besvare problemstillingen. Intervjuguiden inneholder forslag til rekkefølgen av temaene som intervjuer søker informasjon om, og denne rekkefølgen kan ha noe å si for hvordan intervjuet går (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) hevder at det er fornuftig å starte med nøytrale emner, deretter komme gradvis inn på emosjonelt ladede emner, før man til slutt avslutter med nøytrale emner igjen. Intervjuguiden min var delt inn i tre hovedtemaer; likeverdig opplæring, sjenerte barn og tidlig innsats (i nevnt rekkefølge). Både likeverdig opplæring og tidlig innsats er allmenn kjente prinsipper i den norske skolen, og de kan sees på som relativt nøytrale temaer. Samtidig er inkludering av sjenerte barn et tema som krever et emosjonelt nivå i svarene til informantene, fordi det handler om deres personlige opplevelser og erfaringer.

3.4 Intervjuprosessen

I dette avsnittet vil jeg ta for meg valg og beslutninger jeg måtte ta i forbindelse med intervjuprosessen. Det omhandler alt fra gjennomføring av testintervju, intervju med fire lærere og transkribering av intervjuene. Avslutningsvis i kapittelet vil vurdere studiens kvalitet.

3.4.1 Testintervju og intervju

Da intervjuguiden hadde blitt utformet til det punktet at jeg følte meg fornøyd med spørsmålene, rekkefølgen, omfanget og tematikken, ønsket jeg å teste instrumentet i en pilotutprøving. På denne måten fikk jeg undersøkt om spørsmålene var godt nok formulert og forståelig, noe som er en forutsetning for at intervjuet skal fungere best mulig (Dalen, 2011). I etterkant av dette intervjuet ble formuleringen av enkelte spørsmål endret, mens tematikken og temaene i intervjuguiden forble slik det opprinnelig var. I testintervjuet opplevde informanten at enkelte spørsmål var litt for teoretiske, fordi de inneholdt fagbegrep som ikke var nødvendige. Målet var at informantene skulle få muligheten til å reflektere rundt tematikken uten å måtte bekymre seg for om de tolket spørsmålene «riktig». Testintervjuet var nyttig for å kunne antyde for informantene hvor lang tid intervjuet ville ta, men også for at jeg til en viss grad fikk sikret meg at spørsmålene jeg hadde utviklet var forståelige (Dalen, 2011). Jeg så også fordelen av å ha testet ut intervjuet på forhånd, fordi det gjorde at jeg hadde fått prøvd ut instrumentet før møtet med den første informanten.

Tjora (2017) skriver om ytre faktorer som kan være med på å sette rammen for selve intervjuet med informanten. Slike ytre faktorer kan være for eksempel tidspunkt og sted for gjennomføringen av intervjuet. Allerede i den første kommunikasjonen på e-post med informantene tilbød jeg å møte opp på deres arbeidsplass, slik at det skulle bli minst mulig tidkrevende for dem å stille opp. I tillegg fikk de valget om de heller ønsket å gjennomføre intervjuet gjennom bruk av en digital plattform. Alle intervjuene ble etter informantenes ønsker fysisk gjennomført på deres egne arbeidsplasser. Det var viktig for meg å være fleksibel i møte med informantenes tid og behov.

Jeg informerte lærerne på forhånd om at tidsrammen for intervjuet var satt til om lag 45 minutter. Informantene var alle veldig fleksible og samtlige la vekt på at det ikke skulle være noe problem om vi snakket over tiden. Dette gjorde at det gjennomføringen ikke ble preget av

stress. Det viste seg å bli fire veldig ulike intervjuer, noe som også gjenspeilet seg i lengden på hvert intervju. Intervjuene tok alt fra 30 til 65 minutter. Noen informanter hadde lange svar med flere eksempler og erfaringer fra egen praksis. En av styrkene med et semistrukturert intervju at man ikke slavisk må følge intervjuguiden. Det førte ofte til naturlig flytende samtaler, i stedet for et intervju som kun var preget av spørsmål og svar om hverandre. To av intervjuene kom også innom elementer som jeg ikke hadde tenkt på i intervjuguiden, noe som var med på å gjøre intervjuet lengre tidsmessig. Selv om intervjuene var ulike, opplevde jeg ikke at informantene tok opp temaer som var direkte irrelevant for meg. Uansett hadde alle fire hadde forskjellige opplevelser med sjenerte barn og tidlig innsats, samtidig som mange av holdningene og erfaringene var relativt ensartede.

Etter avtale med informantene valgte jeg også å ta lydopptak av intervjuene. Lydopptakene var nødvendige for at jeg skulle ha muligheten til å ha fullt fokus på, og ta del i samtalen sammen med informantene (Thagaard, 2018). Opptakene gjorde jeg med bruk av mobilprogrammet «Diktafon». Dette gjorde at taleopptaket ble sendt rett til nettsiden «Nettskjema», som er et tilbud fra Universitetet i Oslo, og også er den eneste godkjente måten å ta lydopptak fra mobiltelefon i masteroppgaver. Jeg sørget for å teste opptak på forhånd i prøveintervjuet, for å sikre kvalitet, og at jeg fikk sendt opptakene når intervjuet var avsluttet. Ved å bruke dette programmet, ble opptakene levert rett inn i et nettskjema, uten å lagres verken på mobil eller data. Dette var med på å bevare informantenes anonymitet.

Relasjonen mellom forsker og informant vil i likhet med andre dialoger påvirke samtalen (Gleiss & Sæther, 2021). Begge parter hadde definerte roller i intervjusituasjonen, noe som kan være med på å påvirke samtalen (Gleiss & Sæther, 2021). Samtidig som vi oppnår definerte roller, så står jeg som forsker ovenfor et spesielt ansvar for å bevare informantenes anonymitet og integritet (Kvale & Brinkmann, 2017). Målet med studien min var å lære av informantene og deres opplevelser med sjenerte barn og tidlig innsats. Derfor var det viktig at jeg ikke allerede på forhånd hadde konkludert, slik at samtalen bar preg av ledende spørsmål og uttalelser som støttet mine egne antakelser og oppfatninger av sjenerte barn (Kvale & Brinkmann, 2017). Derimot ønsket jeg å få informantene til å reflektere over egen praksis, og drøfte sine egne meninger i en åpen dialog. Silverman (2011) vektlegger hvor viktig det er at intervjuer må ha en nøytral tilnærming til intervjusituasjonen. Som intervjuer prøvde jeg å la informantene snakke mest mulig fritt rundt spørsmålene. Kvale & Brinkmann (2017) hevder at det kvalitative intervjuet er et håndverk, som vil si at det er et sett av ferdigheter og

erfaringer der jeg som uerfaren forsker lærer best gjennom praksis. På bakgrunn av dette er det lett å forstå at jo flere intervjuer jeg hadde gjennomført, jo bedre ble de. Det var også derfor nødvendig å sette av tid til å gjennomføre pilotintervjuet for å samle noen erfaringer før selve datainnsamlingen startet (Gleiss & Sæther, 2021). Med utgangpunkt i disse betraktningene ser jeg en svakhet i både intervjusituasjonen og analyseringsprosessen, da jeg ikke har særlig erfaring med forskning fra før. En erfaren forsker ville kanskje kommet frem til andre svar og tolkninger av det innsamlede datamaterialet, enn det jeg gjorde. Jeg strebet uansett etter mine evner å kontrollere validiteten i alle stadier av studien.

3.4.2 Risikovurdering

Å vurdere risiko handler om å tenke gjennom hva som kan gå galt, for at man skal kunne beskytte seg selv, prosjektet og informantene (Sikresiden, 2021). Jeg gjennomførte en enkel risikovurdering av prosjektet mitt. Jeg fremstiller risikovurderingen i tabellform nedenfor:

	RISIKO	**KONSEKVENS**	**TILTAK**
DIKTAFON-APP	Ikke ladet mobilen på forhånd	Glemmer å lade mobilen. Får ikke gjennomført intervjuet.	Ha med lader, ha tilgang på strøm, lade mobilen før intervjuet.
DIKTAFON-APP	Appen svikter	Dårlig kvalitet på opptaket, opptaket blir ikke lagret.	Ha en ekstern opptaker som reserve (låne på biblioteket).
NEDLASTNING	Opptak lastes ned til privat enhet	Opptaket blir lastet ned på privat enhet ved en feil, og kan derfor komme på avveie.	Sette seg inn i Nettskjema – vite hvordan man skal lytte til opptaket på forhånd.
LYDOPPTAK	Private opplysninger blir snakket om	Informanten nevner private opplysninger som ikke skal tas opp, og dermed kan informantens identitet avsløres.	Informere om viktigheten av anonymitet på forhånd. Utelate private opplysninger i transkriberingen.

Tabell 4: Enkel fremstilling av gjennomført risikovurdering.

3.4.3 Transkribering av intervju

Da jeg først begynte transkriberingsprosessen skrev jeg ned hvert eneste ord, hver eneste lyd og hver eneste pause både jeg og informanten foretok oss i løpet av intervjuet. Dette var en tidkrevende prosess, der jeg følte at jeg brukte tid på mye som jeg egentlig ikke ville få bruk for i analysearbeidet mitt. Gleiss & Sæther (2021) hevder derimot at det ikke alltid er nødvendig å transkribere absolutt alt som sies i et datamateriale. Jeg valgte derfor å endre transkriberingsmetoden som i utgangspunktet var planlagt å gjøre, ved å unnlate for eksempel småord. Jeg markerte ned tidspunkt der viktige poeng ble presentert, slik at jeg kunne gå tilbake i lydopptaket å høre gjennom viktige utsagn flere ganger.

En annen utfordring med transkriberingen var tegnsetting, særlig knyttet til hvor jeg skulle sette punktum og avslutte setningene. Tegnsetting kan bli en feilkilde fordi det innebærer en viss fortolkning av dataen (Gleiss & Sæther, 2021). I en muntlig samtale kan det ofte bli litt lengre og mer krevende setninger med en annen setningsoppbygging enn man ville hatt ved et akademisk skriftspråk. Ved lange svar med mye informasjon stiller det større krav til transkriberingen og fortolkning. Det er desto viktigere å kunne gå tilbake i lydopptaket og høre over flere ganger, for å kvalitetssikre tolkningsvaliditeten (Maxwell, 1992).

Det siste valget jeg måtte gjøre som omhandlet transkribering, var hvordan jeg skulle ta stilling til dialekt. Å omformulere informantenes dialekt til standard målform bokmål er en rekontekstualisering av informasjon, fra muntlig- til skriftlig kontekst, som er med på å gjøre teksten mer sammenhengende og velformulerende (Gleiss & Sæther, 2021).

3.5 Studiens kvalitet

Det er viktig å gjøre forskningsdesignet eksplisitt og fremtredende gjennom prosessen (Maxwell, 2009). Leseren skal kunne se hvilke valg som har blitt tatt og hvorfor, slik at det skal være mulig for andre å gjennomføre det samme prosjektet og få de samme resultatene. Dette kalles å gjøre prosjektet gjennomsiktig eller transparent (Maxwell, 2009). Maxwell (2009) skriver at ved å vise hvilke valg man har tatt og hvorfor, vil styrker, begrensninger og implikasjoner blir fremstilt på en oversiktlig måte. Befring (2020) hevder også at en nøyaktig beskrivelse av gjennomføringen av studien er av stor verdi, fordi det vil gjøre det mulig å følge prosedyrene i senere forskningsarbeid. På den måten vil det hjelpe studien på vei mot å

oppfylle kravet om at forskningen skal kunne repeteres og reproduseres av andre forskere (Befring, 2020).

I dette avsnittet vil jeg derfor drøfte oppgaves validitet og reliabilitet. Jeg har valgt å drøfte validiteten i lys av Maxwell (1992) sin validitetsmodell.

3.5.2 Validitet

Validitet handler om prosjektets gyldighet og styrke, og det er derfor nødvendig å vurdere hvorvidt problemstillingen og empirien samsvarer. Valide data gir gyldige og sannferdige uttrykk for de egenskapene vi ønsker å utvikle kunnskap om (Befring, 2020). Maxwell (1992) presenterer fem ulike former for validitet. Disse anser han som relevante for kvalitativ forskning slik som denne studien. De fem formene for validitet han har utarbeidet er deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evaluerende validitet (Maxwell, 1992). Jeg vil videre presentere dem med utgangpunkt i denne studien.

Deskriptiv validitet handler ifølge Maxwell (1992) om å rapportere det man har sett eller hørt på en korrekt måte. I mitt tilfelle, må jeg vurdere om jeg skrev ned det som faktisk ble sagt. Det er viktig å være nøyaktig i arbeidet med datamaterialet for å sikre deskriptiv validitet. Av dette forstås betydningen av riktig utstyr under intervjusituasjon. Ved hjelp av opptakssystemet «Nettskjema-diktafon» programmet tok jeg lydopptak av intervjuet, og sørget derfor for at jeg bevarte informantens svar på best mulig måte. Blant annet sikret jeg korrekte uttalelser og direkte sitater som jeg kunne presentere i analysen. Videre transkriberte jeg intervjuene. På denne måten kunne jeg sjekke om det jeg hadde skrevet ned var riktig, og dermed styrke den deskriptive validiteten.

Den andre kategorien i Maxwells validitetsmodell er *fortolkningsvaliditet*. Det handler om å vurdere hva informantene mente med det de sa (Maxwell, 1992). Kvale & Brinkmann (2015) sier i tillegg at mine teoretiske forkunnskaper og ferdigheter som intervjuer vil påvirke hva jeg får ut av intervjuene. Det samme gjelder min evne til å analysere og tolke transkriberingen, fordi det vil være med på å forme resultatene. Dersom informantene ikke kjenner seg igjen i mine beskrivelser av deres meningsinnhold, kan det oppstå trusler mot fortolkningsvaliditeten i oppgaven (Maxwell, 1992). Med utgangspunkt i denne trusselen, har jeg forsøkt å tydeliggjøre forskjellen på hva som er informantenes uttalelser og hva som er

mine tolkninger. Jeg har strebet etter å unngå feiltolkninger, men det er imidlertid ingen garanti for at dette er godt nok.

Maxwell omtaler samsvaret mellom det studien tar sikte på å undersøke og det som faktisk blir undersøkt, som *teoretisk validitet* (1992). Denne studien har et teoretisk rammeverk som utgangspunkt for data jeg samler inn. Jeg ønsket å forske på et utvalg læreres subjektive erfaringer, for å kunne vurdere det opp mot teorier knyttet til inkludering, tidlig innsats og sjenerte barn. Å bruke en intervjuguide som tar utgangspunkt i det teoretiske rammeverket anses å styrke den teoretiske validiteten, selv om noe av teorien ble forandret etter intervjuene (Maxwell, 1992). Videre var målet å gjøre analysen av funnene så transparent at forskere ved senere tidspunkt kan finne frem til det samme som jeg har gjort. Gjennom forskningsspørsmål som sentrerte seg rundt Haugs (2014) dekonstruksjon ønsket jeg å få svar som kunne knyttes opp til teori og tidligere forskning på både inkluderingsfenomenet og sjenerte barn, som også er en form for teoretisk validitet (Dalen, 2011).

Den fjerde formen for validitet, er *generaliseringsvaliditet*. Ifølge Maxwell (1992) handler generaliseringsvaliditet om resultatene fra studien kan generaliseres, og dermed gjelde for en større populasjon enn utvalget. Generalisering er ikke like fremtredende i kvalitativ forskning, som i kvantitativ forskning, fordi kvalitative studier ofte tar utgangspunkt i et for lite utvalg (Thagaard, 2018). Min studie gir ikke resultater som omhandler en større populasjon, men fremmer erfaringene til et utvalg på fire. Det understrekes i Maxwell (1992) at kvalitative studier ikke er designet for å gi generaliseringer gjeldende en større populasjon. Selv om få kvalitative studier kan generaliseres, kan de være med på å gi et bidrag til utvikling av teori, samt fremme hvordan den samme prosessen kan ha ulikt resultat i ulike situasjoner (Maxwell, 1992).

Evaluerende validitet er den siste formen for validitet som Maxwell (1992) definerer. Dette er den formen for validitet som han sier minst om, da han mener at det ikke er grunnleggende i kvalitativ forskning slik som beskrivende-, fortolkende- og teoretisk validitet er (Maxwell, 1992). Evaluerende validitet innebærer at jeg som forsker legger til en evaluerende tilnærming til fenomenet jeg forsker på, men i denne studien vil det være mer hensiktsfullt å vektlegge de fire første validitetsformene.

3.5.2 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet refererer til etterprøvbarhet, og handler om en annen forsker med bruk av de samme metodene, vil komme frem til samme resultater (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) knytter også reliabilitet til diskusjonen om en kritisk gjennomgang av forskningsprosjektet vil kunne gi inntrykk av at forskningen er gjennomført på en pålitelig måte. Reliabilitet omhandler derfor både prosessen før og under intervjuet, samt transkriberingen og analyseringen av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

En detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder er med på å styrke reliabiliteten. Å gjøre forskningsprosessen mest mulig gjennomsiktig, fører til at en utenforstående kan vurdere forskingsprosessen trinn for trinn (Maxwell, 2009). Silverman (2011) argumenterer også for at å gjøre forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig styrker relabiliteten. Denne kvalitative studien med intervju vurderes etter om informantene ville endret svarene sine i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig at jeg som forsker argumenterer for reliabilitet ved å redegjøre for valg som har blitt gjort. Denne kvalitetssikringen har jeg utført ved å redegjøre for alle hensyn og valg som er tatt i metodekapitlet for å gjøre studien mest mulig transparent (Maxwell, 2009).

Thagaard (2013) understreker at forskere sjeldent vil få de samme svarene med de samme spørsmålene i ulike intervjuer, men trolig vil man kunne identifisere likhetstrekk. Studien min omhandler fire læreres erfaringer og opplevelser, og vil derfor gi subjektive svar på spørsmålene. Jeg hadde derimot tre temaer som utgangspunkt i intervjuguiden; inkludering, sjenerte barn og tidlig innsats. Sammensatt vil dette rammeverket trolig føre til at andre forskere kan komme frem til noen av de samme funnene som jeg gjorde, ved senere forskning. Uten dette rammeverket og kun med åpne spørsmål i intervjuet, ville det mest sannsynlig vært mer krevende å oppnå.

Det er naturligvis flere risikoer ved et forskningsprosjekt. Det er blant annet vanskelig å fastslå om min rolle som intervjuer har påvirket intervjuene, noe det er mulighet for. Silverman (2011) hevder at en mulig feilkilde er at informantenes beskrivelser kan være preget av hvordan de ønsker å fremstille seg selv. I og med at jeg ønsket praksisnære svar, sendte jeg ikke informantene intevjuguiden på forhånd, for jeg ikke ønsket at de skulle lese seg opp og forberede svar på forhånd. Likevel opplevde jeg at informantene kom forberedt til intervjuet.

For å styrke reliabiliteten i studien er det flere grep en forsker kan ta. Jeg tok blant annet lydopptak under intervjuene og transkribering av intervjuene i etterkant. I tillegg til dette, styrkes reliabiliteten ved å ta notater underveis i intervjuene og stille oppfølgings- og oppklaringsspørsmål underveis. På denne måten sikrer man forståelsen av informantenes svar. Ved hjelp av lydopptak kunne jeg bruke direkte sitat fra informantene i presentasjon av funn. Dette ville ikke vært troverdig uten lydopptak, grunnet svakheter ved blant annet hukommelsen. Jeg gjennomførte en studie der informantene skulle forholde seg til meg, og jeg til dem. I slike studier er prinsippet om at forskeren skal oppfattes som uavhengig i forhold til informanten ikke holdbart og desto viktigere er argumentasjonen for studiens reliabilitet (Thagaard, 2018).

3.6 Analysemetode

Kvale & Brinkmann (2017) definerer å analysere som å bryte opp en helhet og studere de ulike elementene. For å trekke ut relevant informasjon på en måte som skulle være både reproduserbar og etterprøvbar, så måtte jeg finne en analysestrategi som passet min studie. Det skilles ofte mellom to hovedretninger av analyse; analyser med utgangpunkt i mening, og analyser som vektlegger språk (Kvale & Brinkmann, 2006). Problemstillingen min søker svar fra læreres subjektive opplevelser og erfaringer, og det er derfor naturlig for meg å benytte meningsanalyse. Gjennom meningsanalyse er målet å finne betydningen av det som blir sagt gjennom meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2006).

For å identifisere temaer i et datamateriale bruker man ofte en av to forskningstilnærminger; induktiv eller deduktiv metode (Braun & Clarke, 2006). En kombinasjon av de to forskningstilnærmingene betegnes som abduksjon, og var hensiktsmessig å bruke i dette arbeidet. Min studie besto i utgangspunktet av et teoretisk rammeverk, men samtidig ønsket jeg at informantene skulle komme med sine egne meninger om inkludering av sjenerte barn, og arbeid med tidlig innsats. På den måten brukte jeg en induktiv tilnærming, fordi lærerne hadde muligheten til å ta opp temaer som de knyttet til temaet mitt, men også deduktiv tilnærming, fordi materialet tok utgangspunkt i teoretiske perspektiver som jeg på forhånd hadde innhentet (Braun & Clarke, 2006). Dette førte også til at det teoretiske rammeverket ble noe endret underveis i prosessen, noe Maxwell (2009) hevder at er representativt fordi alle leddene i et forskningsprosjekt påvirker hverandre.

Mitt valg falt på å anvende Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse da jeg skulle analysere det innsamlede datamaterialet. Dette ble brukt som et verktøy i jobben med å systematisere dataen.

3.6.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en tilnærming som anvendes for å identifisere, analysere og rapportere temaer eller mønstre i innsamlet datamateriale. Braun & Clarke (2006) hevder at det er viktig å analysere og behandle datamaterialet riktig for å kunne evaluere og sammenligne forskningen med andre studier. I et datamateriale med fire ulike intervjuer, finner man ulike mønstre og samsvar ved informantenes svar (Braun & Clarke, 2006). På bakgrunn av dette er det avgjørende å finne mønstre og samsvar som er relevante for spørsmålet i studiens problemstilling. En tematisk analyse slik Braun & Clarke (2006) legger det frem, er delt opp i seks faser for å analysere datamateriale. Disse seks fasene er:

1. Gjøre seg kjent med innhentet data
2. Danne innledende koder
3. Lete etter temaer
4. Gjennomgå og revurdere temaer
5. Definere og navngi temaene
6. Produsere analysen (Braun & Clarke, 2006).

Det første steget i den tematiske analysen er *å gjøre seg kjent med datamaterialet som er innhentet* (Braun & Clarke, 2006). Jeg intervjuet informantene med hjelp av lydopptaker. Deretter hørte jeg så gjennom taleopptakene og noterte meg ned det jeg så på som viktige tema eller funn, før jeg nok en gang hørte gjennom og transkriberte lydopptakene til skriftlige dokumenter. Braun & Clarke (2006) anbefaler å bli godt kjent med innholdet, slik at prosessen med å finne relevant innhold forenkles. På bakgrunn av dette valgte jeg også å høre gjennom lydopptakene minst to ganger for å sikre at jeg hadde fått med meg viktige funn.

Den neste fasen handler om *å danne innledende koder*, altså å kode rådataen (Braun & Clarke, 2006). Ifølge Kvale & Brinkmann (2017) er koding den vanligste formen for analyse av intervjudata. Jeg hadde en abduktiv tilnærming til datamaterialet, som vil si at jeg vekslet mellom induksjon og deduksjon. Den induktive kodingen tok utgangspunkt i informantenes beskrivelser, og den deduktive kodingen ble etablert gjennom eksisterende begreper og teori

(Braun & Clarke, 2006). Instrumentet mitt ble laget med utgangspunkt i Haugs dekonstruksjon (2014) av inkludering, men samtidig lot jeg informantene definere og tolke spørsmålene på sin måte. Jeg hadde på forhånd kategorisert kategorier som jeg så for meg å bruke, men jeg var samtidig åpen for å utvikle nye kategorier basert på koder fra transkriberingen.

I den tredje fasen av tematisk analyse, handler det om *å lete etter og danne kategorier eller temaer* (Braun & Clarke, 2006). Slik jeg så vidt kom innpå i den andre fasen, så kan kategorier utvikles på forhånd, men også endres og dannes underveis i analyseringsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg hadde på forhånd sett for meg å bruke de tre temaene likeverdig opplæring og inkludering, sjenerte barn og tidlig innsats for å utarbeide instrumentet. Det som derimot er fordelen med en abduktiv tilnærming til datamaterialet er at dette kan endres underveis. Da jeg hadde kodet datamaterialet, ble kodene samlet i ulike kategorier. Jeg utviklet kategorier ved å lete etter likheter og sammenhenger blant kodene, slik at jeg kunne prøve å finne en fellesnevner for disse (Braun & Clarke, 2006). Fellesnevneren til de ulike kodene, ble deretter en kategori.

I teorikapitlet mitt utdypet jeg Haugs (2014) dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet. Mye av det empiriske materialet mitt handler om hvordan lærere legger til rette for de sjenerte barna, noe som kan sees på som et av hovedmomentene fra den vertikale dimensjonen i Haugs forståelse, nemlig *skolens praksis*. Det viste seg at flere av kodene også kunne passe inn i denne forståelsen, på den horisontale aksen. Den består av fellesskap, deltakelse, medbestemmelse og utbytte. Det ble derfor naturlig at disse ble utgangspunkt for kategoriene i analysen. På bakgrunn av dette ble jeg sittende igjen med fem mulige kategorier for å besvare problemstillingen min; lærerrollen (1), fellesskap (2), deltakelse (3), medbestemmelse (4) og utbytte (5).

Kategoriene ble dannet ved å veksle mellom det empiriske materialet og teorien, slik at det teoretiske rammeverket mitt ble videreutviklet. Denne fasen av en tematisk analyse handler om at jeg prøver å heve datamaterialet fra et beskrivende nivå, til et fortolkende nivå. Jeg prøvde dermed å tolke informantenes egne ord og utsagn for å finne ut av hvilket budskap de egentlig sender (Dalen, 2011, s.60).

Å gjennomgå, og revurdere temaer er den fjerde fasen av analysen (Braun & Clarke, 2006). Her måtte jeg være kritisk til meg selv. Jeg måtte vurdere om kategoriene var koherente, og om de hadde nok relevant data i forhold til problemstillingen. Hvis ikke, ville det være hensiktsmessig å slå sammen to kategorier til en større kategori. På denne måten skaffet jeg relevante kategorier med sammenheng til problemstillingen min. Hvis to kategorier for eksempel var mindre utfyllende eller overlappet hverandre, er det i denne fasen jeg velger å slå dem sammen. Dette valgte jeg å gjøre med den tredje og den fjerde kategorien, deltakelse og medbestemmelse. Jeg valgte å navngi denne sammenslåingen *elevens forutsetninger*. Jeg endte dermed opp med å ha fire kategorier som forhåpentligvis kan bidra til å besvare hvordan lærere arbeider med inkludering av sjenerte barn og tidlig innsats.

Nest siste fase, *å definere og navngi temaene,* henger tett sammen med den forrige fasen. Begge disse fasene handler om å kvalitetssikre kategoriene jeg til slutt valgte å bruke (Braun & Clarke, 2006). Videre ble disse kategoriene utgangspunktet for strukturen i rapporten, noe jeg på forhånd trodde skulle samsvare med de tre temaene i instrumentet. Underveis i analyseringen lærte jeg mer om koding og kategorisering, og endte derfor opp med fire litt mer nøyaktige og konkrete kategorier i forhold til problemstillingen min, som forhåpentligvis vil gjøre analysen mer oversiktlig.

Det siste steget i den tematiske analysen *å produsere selve analysen* (Braun & Clarke, 2006). Gjennom hele den tematiske analysen, jobber man i utgangspunktet med produksjonen av analysen, noe som også gjør det til en selvsagt del av hele forskningsprosjektet (Braun & Clarke, 2006).

3.7 Forskningsetikk

All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøet så vel som i forhold til omgivelsene (Thagaard, 2018, s.23). Det gjelder både å vise til redelighet og nøyaktighet i presentasjon av egne forskningsresultater, men også vurderingen av andre forskeres arbeid (Thagaard, 2018). Anerkjente etiske verdier er utformet som forskningsetiske prinsipper, som omfatter normer som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en forsvarlig måte for alle parter (Befring, 2020).

3.7.1 Informert samtykke

Forskningsetikken har flere grunnleggende prinsipper, og ett av dem er at all deltakelse skal bygge på personlig samtykke. Befring (2020) poengterer at dette samtykket skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag. I kvalitative studier med intervju som metode, slik som min studie, er det nær kontakt mellom meg som forsker og de som intervjues. Jeg har samlet inn data som inneholder personopplysninger, og som derfor teoretisk sett kan knyttes til de personene som deltar i prosjektet (Thagaard, 2018). Selv om informantene mine var anonymisert, ville fortsatt enkelte personopplysninger bli formidlet i løpet av intervjuet, blant annet spurte jeg etter utdanningsbakgrunn, antall år i jobb og nåværende stilling i skolen.

Studien min forutsatte derfor behandling av personopplysninger, noe som betyr at det er meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, videre forkortet NSD. NSD har forhåndsbestemte skjemaer til for eksempel masterprosjekter, der jeg måtte søke om tillatelse til å gjennomføre prosjektet. I dette skjemaet må det også legges ved et informert samtykkeskjema som skulle gis til informantene. I tillegg måtte NSD godkjenne en tentativ intervjuguide før jeg fikk sette i gang med forskningen.

Et informert samtykke er et fritt samtykke, der informanten er orientert om hva deltakelse i prosjektet innebærer (Thagaard, 2018). Dette ble sendt ut på forhånd av intervjuene, slik at informantene fikk lese gjennom hva de hadde samtykket til å delta på. I informasjonsskrivet ble det formidlet til informantene at de til enhver tid kunne avbryte deltakelsen sin, uten noen videre konsekvenser, noe jeg også informerte om før intervjuet startet. Før intervjuet la jeg frem en utskrift av samtykkeskjemaet, slik at informantene kunne skrive under på deltakelsen, og lese gjennom alle sine rettigheter. Også her ble det samlet inn personopplysninger, da de måtte skrive under med sitt eget navn. Navnene er det bare jeg som har hatt tilgang til, da informantene er omtalt med fiktive navn gjennom hele oppgaven, og all innsamlet data ble slettet ved prosjektslutt. Derfor skal det ikke være mulig å finne tilbake til lærerne for andre utenfor prosjektet.

3.7.2 Konfidensialitet

Befring (2020) hevder at informanter i forskning har krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt, og at innsamlede forskningsdata skal være anonymisert. Dette stiller store krav til meg som forsker. Blant annet er det regler for lagring og oppbevaring av data, samt sletting av data ved prosjektslutt (Befring, 2020). Med

mobilprogrammet «Nettskjema-diktafon» blir opptaket umiddelbart kryptert på telefonen, og man kan aldri lytte til opptak på den fysiske mobilen. Selve opptaket kan man høre i nettskjemaet i en internettleser, uten noen nedlastning til privat enhet. På denne måten ble informantenes personlige integritet og vernet (Befring, 2020).

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for de ulike metodiske valgene jeg har tatt for å best mulig kunne besvare studiens problemstilling. Disse valgene har blant annet- omhandlet planlegging og gjennomføring av intervju, databehandling, og etiske refleksjoner jeg har måtte ta hensyn til før, underveis og etter datainnsamlingen. Alle valgene har blitt tatt med bakgrunn i å styrke oppgavens reliabilitet og validitet gjennom å være mest mulig transparent. Videre vil jeg presentere funn og resultater fra intervjuer med fire lærere. Disse vil bli analysert og kodet ved hjelp av en abduktiv tilnærming med utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse. Kapittel 4 omhandler informantenes utsagn i en presentasjon av resultater og funn fra analysen. Videre i kapittel 5 vil jeg drøfte nettopp disse resultatene opp mot det teoretiske rammeverket jeg tidligere har utviklet.

4.0 Resultater og funn

Formålet med studien er å utforske hvordan lærere jobber med å inkludere sjenerte barn i klassefellesskapet, og på hvilken måte de kan bruke tidlig innsats ved bekymring for sjenerte barns faglige og sosiale utvikling. Studiens empiri bygger på svar fra fire lærere, anonymisert gjennom Lars, Tom, Lone og Tora. I dette påfølgende kapittelet vil jeg løfte frem de mest relevante funnene for å kunne belyse problemstillingen. Videre vil disse danne grunnlaget for diskusjon, og å besvare og konkludere denne.

Jeg vil presentere resultatene i samme struktur som jeg introduserte i metodekapittelet; lærerrollen (1), fellesskap (2), elevens forutsetninger (3) og utbytte (4). Kategoriene ble utviklet med utgangspunkt i Braun og Clarke sin fremstilling av tematisk analyse (2006).

Fordi problemstillingen og kategoriene kan oppleves som omfattende, introduseres tre forskningsspørsmål. Formålet med forskningsspørsmålene er å skape en oversiktlig fremstilling av resultater og funn fra datamaterialet, og på den måten spisse funnene i større grad inn mot problemstillingen (Thagaard, 2018). Disse blir presentert i følgende rekkefølge for å besvare problemstillingen gjennom forskningsspørsmålene og kategoriene fra analysen:

Forskningsspørsmål: *Hva vektlegger lærerne i arbeidet med likeverdig opplæring og inkludering?*

1. Lærerrollen
    a. Relasjonskompetanse
    b. Samarbeidskompetanse

Forskningsspørsmål: *Hvordan tilrettelegger lærere for å inkludere sjenerte barn i det sosiale- og faglige fellesskapet?*

2. Fellesskap
    a. Fysisk organisering og sosial tilhørighet
    b. Faglig- og sosial sjenanse

Forskningsspørsmål: *Hva er det ved sjenerte barn som gjør lærerne bekymret slik at de setter inn tiltak for tidlig innsats?*

3. Elevens forutsetninger
    a. Deltakelse
    b. Medvirkning

4. Læringsutbytte
    a. Tilpasset opplæring

Den første kategorien tar for seg lærerens praksis og arbeid med sjenerte barn. Underkategoriene omhandler viktige kompetanser lærerne har pekt på i arbeidet med inkludering av sjenerte barn, noe som også kan påvirke hva som gjør dem bekymret, og hvordan de arbeider med bekymringen i form av tidlig innsats.
Kategorien *fellesskap* tar for seg informantenes uttalelser om *fysisk organisering* og *sosial tilhørighet* som viktige faktorer for at sjenerte barn skal føle seg som en del av klassens fellesskap. Kategorien tar også for seg forskjellen mellom å være sosialt- og faglig sjenert, og derav hvordan informantene arbeider med ulike tiltak til ulike grader av sjenanse.

Videre ble kategoriene deltakelse og medvirkning sammen den tredje kategorien *elevens forutsetninger*. Informantene mener at barnas deltakelse og evne til medvirkning avhenger ut ifra barnets grad av sjenanse. I denne kategorien ønsker jeg å løfte frem hva informantene vektlegger i arbeidet med å gi sjenerte barn muligheten til å delta og medvirke i sin egen skolehverdag.

Til slutt er formålet med den fjerde kategorien, *læringsutbytte*, at alle elever skal ha et sosialt- og faglig utbytte av opplæringen i skolen. I denne kategorien snakker informantene om hvordan undervisningen blir tilpasset for å gi sjenerte barn mestringsfølelse.

Kategoriene er faktorer som på bakgrunn av tidligere forskning og innsamlet datamateriale ser ut til å være utgangspunktet for å kunne inkludere sjenerte barn i klassefellesskapet. Ved hjelp av disse fire kategoriene er målet å besvare problemstillingen ved hjelp av informantenes svar på forskningsspørsmålene, til den grad at jeg utvikler ny kunnskap om tidlig innsats og inkludering av sjenerte barn.

4.1 Lærerrollen

I denne studien spurte jeg informantene blant annet om deres forståelse av likeverdig opplæring, hvordan de arbeider for å skape et inkluderende klasserom, og hva de konkret gjør i arbeidet med sjenerte barn etter at bekymring oppstår. I svarene fremkommer det at læreren ser ut til å spille en stor rolle for elevenes trygghet og tilhørighet i klassefellesskapet, noe samtlige av informantene også selv erfarer. Sjenerte barn er avhengig av trygghet for å klare og ta del i et fellesskap. I denne kategorien vil jeg også løfte frem ulike metoder lærerne bruker i arbeid med sjenerte barn. De arbeider med ulike metoder til tross for at følger den samme læreplanen, og de samme kompetansemålene. Informantene er jevnt over enige i at det har betydning at læreren er en tydelig voksen som arbeider for å utvikle et trygt skolemiljø. Flere av informantene påpekte for eksempel betydningen av å være en god rollemodell for elevene, blant annet slik Tora som fortalte at for henne er det *«(...) viktig å gi klare forventinger og være en tydelig voksen»*. Videre forteller hun at hun ønsker å være en god rollemodell gjennom alt hun gjør for alle elevene hun møter. Dette utsagnet fører meg til kategorien *lærerrollen*. For å belyse ansvaret lærere har knyttet til sin profesjonelle rolle, vil jeg utdype denne kategorien gjennom to underkategorier; *relasjonskompetanse* og *samarbeidskompetanse*. Med dette er hensikten å formidle informantenes opplevelse av sin rolle ovenfor de sjenerte barna, og hva de ser på som særlig viktig i arbeidet med tidlig innsats for sjenerte barn.

Forskningsspørsmål: *Hva vektlegger lærerne i arbeidet med likeverdig opplæring og inkludering?*

4.1.1 Relasjonskompetanse

Jeg forstår av informantene at lærer spiller en stor og betydningsfull rolle i barns liv, og i mange tilfeller hevder de at enkelte barn tilbringer mer tid med læreren sin i løpet av en vanlig dag, enn med foreldrene. Informantene er samstemte i at de må inneha god relasjonskompetanse for å lære elevene å kjenne, og gi dem den tryggheten de trenger. I god relasjonskompetanse legger samtlige vekt på å kunne justere seg inn på nivået til andre mennesker, og å sette seg inn i deres situasjon for å bedre forstå dem. Det ser ut til at samtlige informanter vektlegger elevenes trygghet, og ser på dette som en «grunnmur», særlig i arbeidet med sjenerte barn. Informantene mener at de sjenerte barna er avhengig av trygge og strukturerte rammer rundt seg for at de skal kunne våge å delta. Lars viser til betydningen av

«å gå i dybden av» og bli kjent med de ulike elevene på alle plan, også hvem de er utenfor skolen. Tom sier også at han må bli kjent med elevene for at de skal utvikle trygghet for ham som voksenperson. Lone beskriver sin opplevelse av relasjonsbygging på denne måten:

> *«Man må jo først bli kjent, og første prioritert er at de blir trygge på meg. Det er noe med å se dem og kanskje gjøre en liten ekstra innsats for å bli kjent med dem, også hvem de er utenfor skolen.»*

Dette viser at informantene ser på gode relasjoner som en vesentlig faktor som grunnlag for å ivareta elevenes behov for trygghet, forutsigbarhet og tilhørighet. For at elevene skal bli inkludert er det viktig at de blir sett og hørt, samt at de blir anerkjent for den de er, uansett hvilke forutsetninger og behov de har. Å utvikle gode relasjoner med elevene virker å være et gjennomgående ønske hos informantene, og flere av dem trekker frem at det er spesielt viktig å holde fokus mot relasjonene til usikre og sjenerte barn. Tora sier at for henne er humor en viktig faktor i relasjonsbygging, og hun mener at humor er veien for å nå inn til de aller fleste barn. Hun er den eneste informanten som trekker inn humor i samtale om relasjonsbygging, noe jeg syntes at var interessant:

> *«Vi må tulle, også på skolen. Jeg prøver å finne ut hva hver enkelt syns er gøy, slik at vi kan skape en morsom relasjon, der man blir litt kompis, samtidig som man er en trygg voksenperson. Det er viktig å gjøre dette med alle, at det ikke blir noen utvalgte. Men jeg bruker humor, og det å kunne tulle litt for å kunne komme inn på de alvorlige temaene, eller for å åpne seg opp, som en inngang for å bygge relasjoner.»*

Tora gir så et konkret eksempel som handlet om hvordan hun arbeidet for å danne relasjon med en sjenert elev. Dette hevdet hun at er en av mange uformelle samtaler hun har med elevene til enhver tid:

> *«Jeg undersøker, nesten spionerer, for å finne ut hva eleven liker å gjøre eller hvilke interesser han har. Jeg trenger ikke personlig å kunne så mye om interessen, men jeg må la dem lære meg om det. For eksempel hadde jeg en elev som interesserte seg veldig for dataspillet «Minecraft». Jeg spurte eleven om han kunne lære meg å spille Minecraft fordi jeg skulle ha besøk i helgen. Da satt vi oss ned med hver vår skjerm og*

spilte. Samtidig kunne jeg spørre litt om friminutt og fritid. Da kan det være jeg får litt prat ut av eleven, som ikke nødvendigvis bare er om spillet.»

Denne måten å nå inn til elevene på, er det flere av informantene som bruker for å skape eller forbedre relasjoner. De prøver å ta del i, og interessere seg for, elevens liv utenfor skolen. Lars legger vekt på hvor viktig det er å vise interesse for elevenes fritid og interesser. Derfor mener han at kontaktlærerjobben handler om mer enn å bare være faglig sterk, men kanskje mest om å være flink med mennesker, slik at han klarer å opparbeide et godt samarbeid og gode relasjoner med alle parter. Lone forteller også at hun ofte kan slå av en prat med elevene på butikken hvis hun møter dem, for å vise at hun er mer enn bare læreren i klasserommet. Dette ser hun på som en måte å gjøre seg omgjengelig og tilgjengelig på, også utenfor klasserommet. Kanskje er dette spesielt viktig for sjenerte barn, da klasseromsmiljøet kan være en plass det er vanskelig for dem å utfolde seg. Slike småsamtaler mener også Tom er ekstra viktige for å skape en relasjon til sjenerte barn. Han vil ofte anvende samtaletemaer som ikke har med fag og skole å gjøre for å skape en relasjon til selve barnet og ikke bare til eleven.

En del av lærernes relasjonskompetanse er å være flink med mennesker, slik som Lars nevner over her. Det betyr i stor grad å være oppmerksomt til stede, noe man også kan knytte til arbeid med tidlig innsats. Videre vil jeg derfor løfte frem lærernes holdninger til å samarbeide med andre, samt hva de vektlegger i samarbeidssituasjoner. Informantene forteller først og fremst om hvor betydningsfullt samarbeid med barnet og hjemmet er. Videre presenteres strategier de anvender for å henvende seg ved bekymring for et sjenert barn.

4.1.2 Samarbeidskompetanse

Alle informantene nevner flere av de samme samarbeidspartnerne de har mulighet til å henvende seg til ved bekymring for en elev. Først og fremst snakker de om kollegaer, team, rektor og skoleleder, foreldre/foresatte og helsesykepleier. I tillegg nevner flere av dem også PP-tjenesten som en samtalepartner de kan bruke, selv om sjenanse ikke nødvendigvis fører med seg en sakkyndig vurdering og rett på spesialundervisning. Jeg får inntrykk av at det er relativt lav terskel for å kontakte samarbeidspartnere for å drøfte, spørre om råd, forklare eller oppklare. Det kan være mye som gjør lærer bekymret for et barn, og ut fra bekymringen, er det flere ulike hjelpeinstanser og samarbeidspartnere en lærer kan kontakte. Lars vektlegger at kollegaer, også assistenter og fagarbeidere, er kjent med elevens situasjon. Da er de avhengige

av å ha god kommunikasjon, slik at de er kjent med hensyn som må tas. Tom støtter opp under Lars sin uttalelse, og legger til at han er glad for at han slipper å ha alt ansvaret på sine skuldre, fordi han kan rådføre seg med andre angående ulike situasjoner. Lone nyanserer samarbeidet på denne måten, og med dette ser man at det også kan være relativt flytende kontakt mellom de ulike instansene:

> *«Jeg vet hvem jeg kan bruke, også blir det opp til meg å finne ut hvem jeg kan bruke i de spesifikke tilfellene. Om jeg vurderer feil, så henviser de meg videre også. Jeg sjekker ofte med inspektøren hva han tenker, også finner vi ut av det sammen.»*

Tidligere har jeg sett at sjenanse kan utfolde seg ulik i ulike situasjoner og med forskjellige mennesker. Informantene tar opp ulike situasjoner og faktorer som er med på å gjøre dem bekymret i møte med sjenerte barn. Det er derfor også store forskjeller i arbeidsmetoder og strategier. Felles er at det henger sammen med tilpasset opplæring, som jeg senere vil komme tilbake på.

Det virker som at det er bred enighet om at det er hensiktsmessig å ha jevn og god kontakt med hjemmet. Som Tom sier *«du kan komme langt med bare foreldre, men vi vil alltid begynne med eleven først»*. Videre sier Tom at han definitivt tar kontakt med foreldre hvis han er bekymret, og at han jobber for å ha en lav terskel for å kontakte dem. Også Lone forteller at hun alltid vil kontakte foreldrene tidlig hvis hun er bekymret for barnet, og at hun derfra får samtykke til å samarbeide med andre instanser om det er nødvendig. Lars på sin side, vektlegger relasjonen til foreldrene i stor grad og sier at han *«(..) alltid ønsker å oppnå en god relasjon med foreldre, da man kan få et inntrykk av hvordan eleven er, og hvorfor den er sånn, ved å også kjenne foreldrene»*. Tora sier dette om foreldresamarbeid:

> *«Foreldre er som regel alltid en god samarbeidspartner, og ofte skal det ikke mer til enn en samtale med foreldrene. Det er veldig lavterskel for meg, jeg ringer hjem for alt, om det så er at barnet ikke likte pålegget på lunsjpakka, eller at noe har skjedd i friminuttet.»*

Selv om de fleste av informantene tar opp mest positive sider ved foreldresamarbeid, tar alle fire opp noen utfordrende faktorer også. Blant annet er de samstemte i at det kan variere hvordan foreldrene er å samarbeide med, samt at sjenanse ofte kan stamme fra genetikk, slik

at også foreldrene er sjenerte. Enkelte tilfeller kan det også være tøffere å kontakte foreldrene, og da tenker samtlige på tilfeller der foreldrene selv har hatt en dårlig opplevelse med skolen fra sin egen barndom. Tom mener at det da er vanskeligere å nå inn til dem, men at de likevel må fortsette å prøve, fordi det blir enda vanskeligere å jobbe med klassemiljøet om man har elever og foreldre som motarbeider. Lars trekker frem utviklingssamtaler og foreldremøter som både nyttige og utfordrende:

> *«Jeg syns foreldremøter og utviklingssamtaler er pes, men man får et inntrykk av hvordan de er og hva som skjer på hjemmebane. Vi må prøve å få en god relasjon med dem, uansett hvor «gærne» de er. Hvis ikke kan man oppleve at de snakker skolen ned og ødelegger klassemiljøet.»*

Her viser informantene til vesentlige utfordringer ved foreldresamarbeid, og siden alle informantene er fra relativt små bygder, kan det også være avgjørende. Flere av foreldrene har selv gått på samme skole som elevene gjør, og hvis de selv har dårlige erfaringer, kan det være lett å bringe denne holdningen over på barnet. I slike tilfeller mener Lars og Tom at de både har en fordel ved at de kjenner mange av foreldrene fra før, men samtidig kan det oppleves som en ulempe hvis relasjonen fra før av ikke har vært slik de ønsker. Desto viktigere er det å jobbe med klassemiljøet, både for elevene og for foreldregruppen. I neste delkapittel tar jeg derfor for meg betydningen av fellesskap, en faktor er betydningsfull elevenes opplevelse av tilhørighet i skolen.

4.2 Fellesskap

Haug (2014) hevder at skolen må styrke elevenes opplevelse av tilhørighet i et fellesskap. De mest sjenerte barna vil sjeldent, eller aldri, selv ta initiativ til deltakelse i klasserommet (Flaten, 2015). I intervjuet med informantene der jeg spurte dem om hva de så på som kjennetegn ved et inkluderende klasserom, tok samtlige opp fellesskap og trygghet som grunnleggende. Videre viste tendensen at trygghet er spesielt viktig for sjenerte barn, for at de skal våge å delta i fellesskapet. Både Lars og Tom mener at det er lite som fungerer i et klasserom hvis ikke tryggheten ligger i bunn, og at et klassemiljø som ikke bygger på trygghet og forutsigbarhet fort kan være utfordrende for usikre barn. Samtidig trekker Lone frem at *«alle må få lov til å skinne litt»*, mens Tora mener at *«alle er ulike, lærer ulikt og trenger ulik*

hjelp». På bakgrunn av dette mener Tora at ulikhet gir rom for åpenhet i klassemiljøet, noe som er positivt for fellesskapet.

Forskningsspørsmål: *Hvordan tilrettelegger lærere for å inkludere sjenerte barn i det sosiale- og faglige fellesskapet?*

Ut ifra uttalelsene forstår jeg det som at informantene mener at fellesskap baseres på trygghet og forutsigbarhet, og at det skal være plass til alle elever i en likeverdig opplæring. Alle elevene skal kunne ta del i fellesskapet rent fysisk i klasserommet, og de skal oppleve sosial tilhørighet både i klassemiljøet, i friminuttene og på fritiden. Det poengteres også betydningen av å tilpasse både faglig og sosialt, slik at man i størst mulig grad når ut til alle elevene.

4.2.1 Faglig fellesskap og sosial tilhørighet

Til tross for at samtlige informanter løfter frem betydningen av å styrke fellesskapet, er Lone og Tora enige om at det skal være rom for ulikhet og mangfold i klasserommet. De mener at det alltid vil være noen som trenger en form for tilpasning av undervisningen. Tora uttaler følgende når hun blir spurt om hun opplever at elevene føler på urettferdighet ved for eksempel faglig tilpasning:

> *«(...) de vil likevel alltid få vite at noe er ulikt, for eksempel hvis noen må ut på gruppe, så er jo det noe som er veldig synlig. Så hvorfor skal det ikke være like synlig at en får to oppgaver og en får tre, eller en får denne type oppgave mens en får en annen type oppgave?»*

Samtidig viser Lone til konkrete tiltak som gjelder fysisk organisering, noe som er et virkemiddel for å styrke det faglige fellesskapet, men også den sosiale tilhørigheten:

> *«Vi jobber med plasseringer i klasserommet for eksempel. Det handler om å få med alle, selv om noen er litt ute på gruppe, noen er på forskjellige ting og forskjellige nivåer, så vi kan ikke behandle alle helt likt.»*

Lars trekker frem at den fysiske organiseringen i klasserommet kan spille en rolle for elevenes trygghet, og følelse av tilhørighet i fellesskapet. Dette viser sammenhengen mellom det faglige fellesskapet og sosiale tilhørighet. Han hevder at «*et trygt klassemiljø ligger i bunn*

som en «grunnmur», og det kan omhandle alt fra hvordan klasserommet er møblert og ser ut, hvordan de sitter og hvem de sitter med.» Dette følger han videre opp ved poengtere dilemmaet om undervisning i grupper utenfor klasserommet, som også er en viktig del av den fysiske organiseringen av et fellesskap, og som stadig blir diskutert. I tillegg til det fysiske fellesskapet, vektlegger også Lars at det er vel så viktig inkludere elevene i de praktiske fagene og friminuttene, da det er med på å bygge opp under det sosiale fellesskapet.
Av dette forstår jeg at det sosiale er vel så viktig som det faglige aspektet med tanke på fellesskapet og følelsen av tilhørighet. Tom er en lærer som fokuserer mye på sosialt fellesskap, og som mener at det er dette som er det viktigste ved skoleløpet:

> *«For oss er det viktigste at eleven har det bra, det gjelder selvfølgelig både faglig og sosialt, men det sosiale er egentlig det viktigste. At elevene har det bra som person og ikke nødvendigvis sånn faglig sett.»*

Etter hvert i intervjuene beveget vi oss over til å snakke om sjenerte barn, og hvordan disse kan inkluderes i klasserommet, nettopp i lys av elevens beste som Tom nevnte over. Da kom det frem ulike perspektiver på hva informantene ser på som utfordrende med å inkludere sjenerte barn, blant annet er Lone og Tora samstemte om at de elevene som selv ikke ønsker å bli inkludert er utfordrende tilfeller å jobbe med:

> *«De elevene som melder seg ut selv, som ikke egentlig har noe lyst til å være sammen med andre, (...) også har du de elevene som aldri føler seg inkludert uansett. De to ytterpunktene er de som på en måte er mest krevende, og som jeg tenker at er den største utfordringen og vanskeligst å få til et godt resultat med.» - Tora*

Lone støtter bekymringen til Tora angående de elevene som selv ikke ønsker å bli inkludert, og ser også på dette som en av de største utfordringene med sjenerte barn:

> *«Hvis eleven ikke vil være inkludert (...). Hvis eleven ønsker å bli borte, ønsker å sitte for seg selv og ikke ønsker å være en del av læringsfellesskapet eller det sosiale fellesskapet. Det syns jeg er krevende, og det er mye vanskeligere enn med de aktive elevene der det er et mye mer konkret problem.»*

Videre forteller Lone at hun ser på det som viktig at lærerne finner en balanse som fungerer for sjenerte barn. Hun hevder at hun arbeider med å la dem få egentid og være i en trygg liten «boble», hvor de forsvinner litt, samtidig som hun til en viss grad vil utfordre dem til å ta del i fellesskapet.

I LK20, under prinsippet «Et inkluderende læringsmiljø», finner vi at «skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det står ikke noe om hvordan man skal skape dette fellesskapet, og heller ikke hva det innebærer. Hvordan og hvor mye de utfordrer elevene, sier Lone at avgjøres av relasjonen og tryggheten som allerede er opparbeidet dem imellom, samt hvor godt de har arbeidet med klassemiljøet. Videre viser tendensen at informantenes mener de er nødt til å kjenne elevene, slik at de vet hvor deres grense går, og dermed hvor langt de eventuelt kan «strekke strikken» til hver enkelt. Det vil også være avgjørende i hvilken grad og i hvilke sammenhenger barna er sjenerte. Dette fører meg inn på neste delkapittel, som tar for seg informantenes opplevelse av sosial og faglig sjenanse.

4.2.2 Sosial og faglig sjenanse

Et fellestrekk ved intervjuene var at alle informantene valgte å ta opp forskjellen mellom å være sosialt- og faglig sjenert, og de pekte på at det er ulike elementer ved sjenanse som kan gjøre dem bekymret for barnas utvikling. De var samstemte i at det er ulike grader av sjenanse, samt at de som er sjenerte i klasserommet ikke nødvendigvis trenger å være det i friminuttene, og motsatt. For eksempel sa Lars at han opplever at det er noen som er helt stille i klasserommet, også er de sosialt aktive ute i friminuttene og på tur. Samtlige av informantene hevdet at de arbeider på forskjellige måter om barnet er sjenert i klasserommet, eller i friminuttet og på fritiden. Dette syns jeg var et interessant poeng, og jeg ønsker derfor å bringe det opp i dette underkapittelet. Lars oppsummerte det på denne måten: *«det jeg alltid vil prøve å finne ut av, er når er de, eller hvor er de sjenerte»*. På bakgrunn at dette er relasjonen nødt til å være der. Å være sjenert inne i klasserommet virker å være den mest fremtredende sjenansen i skolen, og Lone forklarer det med at barna kan være usikre på det faglige nivået, men også ovenfor voksenpersoner. Også Tora trekker frem sjenanse ovenfor autoritære personer, men de begge poengterer at de også ser det motsatte. De elevene som helst trekker seg mot voksenpersoner, og som ikke klarer å skape relasjoner med jevnaldrende uten trygge rammer og forutsetninger. Dette kan være en utfordring i for eksempel et friminutt. I tillegg til å skille mellom faglig og sosial sjenanse, gir Tora og Lone meg sine beskrivelser av hva som kjennetegner sjenerte barn generelt, ut ifra deres perspektiver:

«De vil helst sitte bakerst, ikke rekke opp hånda, ikke si navnet sitt, vil ikke ha oppmerksomhet og deltar lite muntlig.» - Tora

«Ofte syns jeg at det er de som ikke gjør noe ut av seg, også kommer du hjem på slutten av dagen og tenker etter at du egentlig ikke vet om den eleven var på skolen i dag en gang.» - Lone

Det kommer også frem blant informantene at det er flere faktorer som kan skape grunn for bekymring for sjenerte barn. Blant annet peker Tora på at hun syns det er bekymringsfullt om et barn plutselig blir sjenert, «*(...) hvis de plutselig blir inneslutta, eller at oppførselen eskalerer seg eller endrer seg»*. Lone mener først og fremst at hun blir bekymra hvis det ser ut til at den generelle trivselen er lav. Hun trekker frem eksempler der elevene har vært triste, ble fort lei seg, gråter mye, er trøtte, eller ikke klarer å oppnå samspill med andre elever. Alt dette er faktorer som gjør Lone bekymret og som ofte er begynnelsen på en uheldig utvikling. Samtidig er det viktig for Lone å poengtere at alt dette også kan skje av naturlige grunner, og at det ikke alltid trenger å være nødvendig og følge opp saken noe mer enn å være der for barnet som samtalepartner. Lars og Tom velger derimot å trekke frem det mer faglige aspektet ved sjenanse som muligens kan gjøre dem bekymret, og er knyttet til selve klassefellesskapet:

«Av erfaring har jeg blitt mest bekymra for en elev som var faglig sterk, men ikke deltok noe muntlig i det faglige fellesskapet. Det gjør meg mer bekymret enn en elev som er faglig svak og ikke muntlig aktiv. Faglig nivå er jo en grunn til at noen er stille.» - Lars

«Jeg blir bekymret hvis de er veldig tilbakeholdne, sier veldig lite, sitter for seg selv, deltar ikke noe særlig i gruppearbeid, er ikke så mye med i friminuttene og tar lite kontakt med andre på eget initiativ.» - Tom

Her vises det at det er både faglige og sosiale faktorer som kan gjøre at lærerne blir bekymret for sjenerte barn, men en fellesfaktor virker å være mangel på deltakelse i fellesskapet. Dette fører meg over til neste kategori, som jeg har kalt elevens forutsetninger.

4.3 Elevens forutsetninger

I løpet av intervjuene så var det flere komponenter som til sammen omhandlet det jeg har valgt å kalle *elevens forutsetninger*. Informantene tok blant annet opp problematikk knyttet til om det er utfordringer i barnet eller utfordringer med samspill som for eksempel innad i klassefellesskapet eller med jevnaldrende. Blant annet fortalte Lars at han alltid vil lete etter en grunn for hvorfor barnet er sjenert. Det kan være sykdom, problemer i hjemmet, mistrivsel på skolen eller annet. Ved å prøve å identifisere problemet mente han at det ville være lettere å arbeide med barnet ut fra dets forutsetninger. I dette avsnittet som omhandler sjenerte barns forutsetninger, vil jeg løfte frem hvordan lærerne arbeider med tidlig innsats for å legge til rette for at sjenerte barn skal oppleve å være inkludert, både i det faglige- og sosiale miljøet. Deltakelse og medvirkning er dannet som underkategorier, og de vil sette lys på hvordan lærerne jobber for å la elevene få være med å bestemme hva som angår deres egen læring. Ved å la elevene være med å påvirke læringen, ut fra egne forutsetninger, kan dette bidra til å øke opplevelsen av deltakelse i fellesskapet. Tora viser til betydningen av at lærer jobber for at alle elevene får muligheten til å nå sitt potensiale. Hun ønsker å gi alle muligheten til å nå så langt de kan ut ifra sine forutsetninger, slik at skoleløpet blir en god opplevelse. De viser til at de gjennomgående må ta hensyn til elevenes forutsetninger for å best mulig kunne tilrettelegge for dem.

Forskningsspørsmål: *Hva er det ved sjenerte barn som gjør lærerne bekymret slik at de setter inn tiltak for tidlig innsats?*

4.3.1 Deltakelse

For samtlige av informantene indikerer deltakelse at eleven skal ta del i et faglig og sosialt fellesskap. En annen viktig komponent er trygghet slik at barna kan bidra og delta i fellesskapet. Lars hevder at inkluderende læringsmiljø er noe han jobber med hver eneste dag, og i hver eneste time. Videre forteller han at et trygt klima er viktig for at elevene skal våge å delta i undervisningen. Informantene er også relativt samstemte i at et inkluderende klassemiljø ikke nødvendigvis oppleves likt for alle, og at det dermed er opp til læreren å legge til rette for deltakelse på ulike måter. Blant annet hevder Tom at:

> *«Det som passer for den ene, passer ikke nødvendigvis for den andre, og som lærer merker man både i klasserommet og i friminuttene at alle elever er forskjellige. Man*

må derfor se an, noe som ikke alltid er så lett, og som også kan ta litt tid. Alle skal bli behandla likt, men man må også behandle elevene ut ifra hva de trenger, og nettopp det kan være så vidt forskjellig!»

Likeverdig opplæring handler derfor om å behandle alle likt, men samtidig ulikt. Uansett hvilke forutsetninger elevene har, så har de rett på en opplæring og en skolehverdag tilpasset deres forutsetning. Tom fortsetter med å forklare at det ikke finnes en fasit for hvordan man skal legge til rette for en likeverdig opplæring. Det handler om lærernes handlingsrom og skjønn. Derfor mener han at det ofte oppleves som utfordrende å jobbe med elevmangfoldet man møter i skolen, inkludert sjenerte barn. Selv hvor like enkelttilfellene kan virke å være, så påstår han at det er utfordrende fordi *«(...) det aldri er en fasit som er lik uansett»*. Tora bekrefter også Tom sin beskrivelse av forskjellene:

«Det trenger ikke alltid være noen grunn, men det kan også være elevens personlighet. At de ønsker å være alene, selv om det for meg er vanskelig å forstå. Uansett er det viktig for meg at alle får muligheten til å delta og til å nå sitt potensiale slik at de når så langt de kan.»

Dette fører meg over til Lars sin erfaring og opplevelse av sjenerte barns deltakelse som mye mer omhandler klassens oppfatning av sjenerte barn og deres deltakelse i klassemiljøet. Han har erfaringer med at barn blir opplevd som sjenerte fordi medelevene ikke får svar av dem, eller at de gir noe tilbake til fellesskapet. Han sier at han tror at i miljøet hvor det ikke har blitt arbeidet godt nok på den sosiale biten, så kan det føre til små negative drypp mot de sjenerte barna, som i verste fall kan utvikle seg til mobbing.

Tora forteller også at hun arbeider mye med de andre elevene, men også med for eksempel faglærere og assistenter som tilbringer mye tid med barna. Hun har flere ganger opplevd frustrasjon hos medelever, fordi de opplever at de prøver å inkludere og få de sjenerte barna til å delta mer, kanskje spesielt i det sosiale miljøet. Hun har derfor utviklet metoder, som blant annet klassestyrte aktiviteter og lekegrupper (på lavere trinn i barneskolen), og da ofte på de sjenerte barna sine premisser og interesser. På denne måten opplever hun økt deltakelse for sjenerte barn på bakgrunn av hennes måte å undervise og tilrettelegge på. Informantene er generelt enige om at deltakelse handler om at elevene skal være aktive, og at det er desto

viktigere at læreren skal være en veileder og tilrettelegger for læring. Dette gjør de ved bruk av ulike undervisningsmetoder og tiltak presentert i utsagn under:

> *«Jeg bruker å la elevene få lov til å spørre læringspartneren sin om det lurer på noe, selv om de i utgangspunktet jobber individuelt. (...) Jeg prøver å sette sammen grupper på ganske likt nivå, uansett om det er muntlighet eller faglighet, og det fører ofte til at tryggheten øker og da kan det være at de snakker mer.» - Lars*

> *«Det som ofte hjelper er å ha gruppearbeid i mindre grupper, og se an eleven. Det står ingen plass i læreplanen at elevene skal ha presentasjon for hele klassen, så alle må ikke stå foran 20 andre å holde en fremføring.» - Tom*

> *«Jeg lager egne avtaler med elevene, både i timene og i forhold til presentasjoner. På den måten forsikrer jeg at det er forutsigbart for dem, at de ikke trenger å sitte og bekymre seg for om jeg skal si navnet deres nå, eller grue seg til å fremføre for hele klassen.» - Lone*

> *«Jeg vil alltid pushe dem lenger enn der de er, de får ikke slappe av selv om de har nådd et mål. (...) Skuespill syns jeg at jeg kom langt med, da de på en måte kunne gå inn i en helt annen rolle, og det måtte de gjennomføre uansett om de turte eller ikke. Jeg presser ikke så det blir traumatisk, men innenfor deres grenser.» - Tora*

Alt dette er eksempler på arbeidsmetoder lærerne bruker, der elevene også får lære gjennom å utforske. Ved å undervise med fokus på deltakelse, vil elevene få et annet forhold til kunnskapen som blir formidlet. Lars tar opp et viktig negativt poeng med lærerstyrt undervisning, der læreren stiller spørsmål og elevene blir konfrontert med dem:

> *«Det er lett å gå i den fella der man stiller spørsmål også trenger de (elevene) egentlig et minutt på å tenke, men så får de bare se tre sekundene du maks gir dem, fordi du vil ha svaret med en gang.» - Lars.*

Slik undervisning mener samtlige av informantene at ikke er hensiktsmessig for sjenerte barn, og det vil i stedet for å øke deltakelsen, i mange tilfeller føre til det motsatte. Samtlige informanter trekker paralleller mellom deltakelse og muntlig aktivitet i forbindelse med

medvirkning, noe som viser at disse kan forveksles. Dette er også grunnen til at jeg har valgt å slå sammen disse, og det bringer meg med det videre til neste underkategori som er nettopp medvirkning.

4.3.2 Medvirkning

Lars mener at elevmedvirkning handler om at elevene skal ha noe å si om det som angår dem. I overordnet del av LK20 er demokrati og medborgerskap en viktig komponent (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne komponenten henger tett sammen med den ene av Haugs (2014) horisontale elementer; medvirkning. Tom hevder at et trygt klasserom er kjennetegnet av å «*gi elevene muligheten til å være seg selv, snakke, være sosiale og være med de andre i klassen både i timene og i friminuttene*». Dette understreker poenget om muligheten til å medvirke i sin egen undervisningspraksis. Lone forteller at i hennes klasse jobber de mye med å være åpne og ærlige, slik at alle skal våge å si ifra om det som gjelder dem. Videre viser hun til konkrete eksempler på hva hun gjør for å la elevene medvirke i skolehverdagen:

> *«Vi jobber mye med plasseringer i klasserommet for eksempel hvem som sitter sammen. Noen ganger trekker vi, noen ganger bestemmer jeg, og vi bytter cirka annenhver uke. Akkurat nå sitter de sammen med en de selv har ønsket. Da er det viktig å få med alle, selv de som er ute på grupper i mange timer.»*

En side av medvirkning handler om den fysiske organiseringen som forklart over, men i tillegg jobber Lone mye med det sosiale og at elevene også her skal få være med å påvirke:

> *«Vi har noe som kalles vi-time, som på en måte er klassens time. I tillegg til denne har vi jente- og guttemøter der de får eierskap til utfordringer og dilemmaer som er oppstått, noe som fører til at de blir mer trygge på hverandre og lettere tør å ta opp saker. Det er veldig forebyggende, som også gjør at det blir mer inkluderende.»*

Lars jobber målrettet for at elevene skal få medvirke i egen skolehverdag, ved å la dem få være med på å bestemme. Han hevder at det er spesielt viktig for sjenerte barn at de får være med på å sette sine egne grenser for hva de mener er mulig å oppnå og hva de selv tror de kan få til. Selv om Lars vil arbeide for å gi dem utfordringer og strekke seg lenger enn der de er, er han også nøye på å la dem få komme med forslag til ha de vil og hva de selv tenker. For

eksempel vil han ha en dialog med elevene angående fremføringer, for å avklare om de eventuelt skal gjøre en liten vri fordi han ser at det er tyngre for noen enn for mange andre. Et slikt tilfelle som Lars er skisserer, er kanskje den viktigste måten å la sjenerte barn få være med å medvirke i skolehverdagen sin på. De får selv foreslå hvordan fremføringen skal gjennomføres, ut ifra sine forutsetninger. Samtidig er både Lars og Tora enige om at de er lærere som tvinger alle til å ha fremføring, men som Tora sier «*Det er ikke sikkert de må holde fremføring for alle, eller gjøre det på samme måte som flertallet, men fremføre skal det*».

Medvirkning gjelder også den sosiale tilhørigheten. Informantene mener at elevene også her skal få bli hørt om det som gjelder deres behov og ønsker. I klasserommet er sjenerte barn som oftest «*de som sitter bakerst og gjør alt de skal faglig, uten å gjøre noe ut av seg i fellesskapet*» (Tora). På bakgrunn av dette tar også Lars opp et viktig poeng, som kanskje i mange tilfeller har lett for å bli litt oversett på bakgrunn av bekymringer:

> *«Det er viktig å tenke på at det er noen som vil være alene, og som tilsynelatende trives veldig godt med det. Det er også noe å ta hensyn til.»*

Lone jobber også en del med klasseaktiviteter som et tiltak for å inkludere alle i klassemiljøet, og lar elevene etter tur få bestemme hvilken aktivitet som skal være den dagen eller i det friminuttet. Da lager hun ofte spesialavtaler med de elevene som er sjenerte, slik at deres ønske om aktivitet blir oppfylt, uten at de andre elevene kanskje forstår hvem som har bestemt aktiviteten. På denne måten lar Lone de sjenerte elevene også ta del i det sosiale fellesskapet og være med å bestemme hva som skal arrangeres. Videre forteller hun at det er vel så viktig å la elevene medbestemme i sosiale arrangementer og aktiviteter som i læringsaktiviteter i klasserommet.

Samtlige informanter er enige om at tilpassede- og spesialavtaler med enkeltelever er hensiktsmessig, og nyttige i arbeidet med å la sjenerte elever påvirke sin skolehverdag. På den måten styrkes også elevenes medvirkning, da de selv får være med på å bestemme hvordan de vil gjennomføre for eksempel en fremføring. Tora sier at hun alltid vil jobbe for at alle elevene skal holde presentasjon, men at ikke alle nødvendigvis gjør det likt. Her lar hun elevene være med på å bestemme hva de selv føler at de er kapable til. Dette er en form for å

styrke elevenes medvirkning i vurderingssituasjoner som er gjennomgående positivt i informantenes uttalelser.

Med elevens forutsetninger belyst, vil jeg videre ta for meg kategorien *læringsutbytte*. Disse to kategoriene overlapper hverandre på flere punkter, men de har samtidig viktige funn hver for seg. Denne kategorien vil i hovedsak ta for seg hva informantene uttrykker om elevenes tilfredsstillende utbytte av opplæringen, noe som blant annet omhandler tilpasset opplæring.

4.4 Læringsutbytte

Skolen plikter å gi hver enkelt elev et tilstrekkelig læringsutbytte. For å oppnå en inkluderende skole, så mener Haug (2014) at vi må øke graden av deltakelse, medvirkning, fellesskap og utbytte. Læringsutbytte er noe samtlige informanter også ser på som avgjørende i en inkluderende skole. Når det oppstår en bekymring for at eleven ikke lenger har tilfredsstillende læringsutbytte av opplæringen, blir for eksempel tilretteleggende tiltak av tidlig innsats vurdert iverksatt. Flere av informantene syns det er vanskelig å presisere når de blir bekymret over en sjenert elev, eller hva som skal til for at de blir bekymret. Det kan derfor forstås som at informantene kan se på det som utfordrende å vurdere når en elev har, eller ikke har, det læringsutbytte den har rett på. I denne kategorien vil lærernes tanker omkring mestring og tilpasset opplæring løftes frem, da jeg mener at disse underkategoriene vil være med på å belyse arbeidet med elevenes utbytte av opplæringen.

4.4.1 Tilpasset opplæring

Informantene er gjennomgående samstemte i at de ønsker å gi alle elevene et tilfredsstillende læringsutbytte og inkludere dem i et sosialt fellesskap, men samtidig at de må arbeide med dem på ulike måter ut fra den enkeltes forutsetninger. De vil gi elevene utbytte av undervisningen, om de så er sjenerte, muntlig aktive eller har innlæringsvansker. Dette er i tråd med opplæringsloven, der det står at læreren skal forme et klasserom som legger til rette for ulike målsettinger på bakgrunn av forutsetninger (§1-3, 1998). Dette kan bidra til økt aksept for mangfoldet, og dermed også økt aksept for sjenerte barns væremåte (Kunnskapsdepartementet, 2017). For mange er det en frykt for urettferdighet når det er snakk om tilpasning, men Lone forteller at det stort sett går fint:

> *«Vi kan ikke behandle alle helt likt, for barna lærer på forskjellige måter og har forskjellige forutsetninger for å lære. De har skjønt at mangfoldet i klasserommet gjør at det vil bli forskjellig. Det er mye som er urettferdig for elever, men akkurat tilpasning i klasserommet er det sjeldent jeg hører at er urettferdig. Det tror jeg er fordi at vi forklarer så godt at det er sånn det er.»*

Tora sier seg enig i synspunktene angående urettferdighet:

> *«Jeg har vært veldig fokusert på å prate med elevene om at du er der og du skal nå dit, mens noen andre er kanskje på et annet sted og må starte der for å komme seg nettopp dit. (...) De vil alltid få vite at noe er ulikt, for eksempel hvis noen må ut på gruppe, så er jo det veldig synlig. Så hvorfor skal det ikke være synlig at du får to oppgaver og du får tre, eller du får sånne oppgaver og du får sånne?»*

Et annet poeng som Lars trekker frem, er å gi elevene utfordringer, slik at de hele tiden vil strekke seg mot resultatet, men samtidig oppleve mestring ved å løse oppgaver. Han ønsker å gi dem utfordringer slik at de blir «pushet» fremover. Videre mener han at «*hvis man skal verne dem hele tiden, så tar det lengre tid før de kanskje våger på egenhånd*». På bakgrunn av dette mener Lars at det er både positive og negative sider ved å presse dem, men at det viktigste er å presse alle sammen gradvis fremover.

Å utfordre elevene, er kanskje spesielt viktig for de sjenerte barna i arbeid med muntlig aktivitet og deltakelse. Sjenanse går for mange ikke overens med hva som er forventet av muntlig aktivitet i dagens skole (Sæteren, 2018). Informantene mener at det kommer an på hvordan man «måler» muntlig aktivitet. På barneskolen vil det selvfølgelig bli litt annerledes enn på ungdomsskolen der det er karakterer, men samtlige mener at det er desto viktigere å utfordre elevene på muntlig aktivitet fra tidlig alder. Tom hevder at lærere blir flinkere og flinkere til å snakke om hva det er å være muntlig aktiv, at det ikke kun handler om å holde en fremføring, men også å snakke sammen med læringspartner, eller å jobbe i grupper. Tora støtter Tom i at det avhenger veldig av hvordan man skal måle muntlig aktivitet. Slik skolen nå er lagt opp med fremføringer og presentasjoner, så mener hun at det kan være veldig krevende for sjenerte barn. Hun er opptatt av at man må tilpasse slik at muntlig aktivitet både kan være å lage en presentasjon og holde den høyt i klassen, men også å lage en presentasjon og spille inn på dataen for så å sende den til læreren. Generelt virker informantene å være

skeptiske til hvordan muntlig aktivitet blir målt og vurdert i skolen, og de vektlegger betydningen av differensiering, formativ vurdering og tilpasning for alle elever. Lone påpeker at det er noen barn som rett og slett ikke klarer å ha fremføringer, og hun praktiserer differensiering på samme måte som Tora. Noen holder fremføring for hele klassen, noen for små grupper og noen for bare læreren. Tora viser videre til et eksempel på hvordan hun arbeider i sin klasse med å lære elevene å bli trygge nok til å snakke foran andre:

> *«Nå presenterer de nyheter i klassen min. Vi starter med at elevene først sitter ved pulten og snakker, så står de ved pulten, og til slutt skal de stå foran klassen. Da er det ingen tilbakemelding, ingen krav, det er rett og slett bare å være muntlig aktiv.»*

Lars har også erfaringer med at barna får svakere vurdering i et fag på bakgrunn av muntlig aktivitet. Han sier også at det avhenger av hvordan man velger å måle muntligheten, samt hvordan det tilpasses med tanke på oppgavene som gis.
Informantene nevner også ulike tiltak de har prøvd ut for muntlige fremføringer, blant annet forteller Lars og Tora meg om to situasjoner der de har tilrettelagt for sjenerte barn:

> *«Det passer ikke for alle å være muntlig aktiv og frempå. Jeg setter sammen grupper etter nivå, om det så er faglig eller muntlighet. Da føler jeg at tryggheten øker og at de i mange tilfeller snakker mer. Jeg gir alternativt elevene muligheten til å holde fremføringen for eksempel for halve klassen, bare jentene eller bare guttene, eller for en gruppe elever som de føler seg trygge på.» - Lars*

> *«Noen klarer ikke å ha fremføring i det hele tatt. Jeg har opplevd at barnet har spilt inn en fremføring hjemme, fordi å snakke på skolen er så og si umulig, På slutten av prosessen har de da klart å spille opptaket for en annen elev i klassen, og helt til slutt spille det høyt for alle inne i klasserommet. Da var det klassekamerater som aldri hadde hørt denne eleven snakke innenfor klasserommets fire vegger før.» - Tora*

De har også erfaringer med at de må tilpasse for elevene sosialt, ikke bare faglig. Elevene skal trossalt oppleve utbytte av den sosiale tilhørigheten i skoleløpet også. De ser på tilpasset opplæring som et mål om å nå elevene på deres nivå, både faglig og sosialt. Lone har prøvd ut en form for å lage avtaler for å nettopp gjøre det tryggere for sjenerte barn i friminuttene. På den måten vet de hva de skal gjøre og med hvem, og slipper å gå ut i friminuttet med usikkerhet. På skolen hennes lager de avtaler og prøver å koble de som går alene sammen, slik

at de vet hvem de kan være med i friminuttene. Hun viser til at dette blir en slags timeplan over friminuttene der det er avklart hvem som skal være sammen med hvem. Dette er veldig populært blant sjenerte barn, noe som viser hvor viktig struktur og forutsigbarhet er for dem. Videre forklarer hun at det også kan være negativt med slike avtaler fordi de ofte kan skli litt ut. For eksempel kan noen spørre om å være sammen hele dagen, og dermed låse seg til hverandre, slik at noen andre derfor vil føle seg utenfor. Lærerne ønsker heller at friminuttene skal være aktivitetsstyrte, slik at elevene går til den aktiviteten de vil gjøre, og dermed er sammen med de andre barna som vil gjøre nettopp den aktiviteten. En slik ordning er dessverre utrygt for sjenerte barn, så de syns ikke noe særlig om dette og ønsker heller faste avtaler, forteller Lone.

4.5 Oppsummering

Jeg forstår av informantene at det er mange utfordringer i arbeidet med å inkludere sjenerte barn. De har forskjellige tilnærminger til prosessen ved bekymring for en elev, og det er ulike grunner eller faktorer ved barna som gjør lærerne bekymret. Det blir særlig pekt på betydningen av et godt samarbeid mellom elev og lærer, og hvor viktig læreren er i de fleste elevers liv. Felles for informantene er at de vektlegger og verdsetter foreldresamarbeid høyt i arbeidet sitt, selv om det også her kan oppstå utfordringer. Samtidig peker de på mange av de samme hjelpeinstansene og samarbeidspartnerne de bruker også utenom foreldre eller foresatte. De vektlegger med dette betydningen av et godt tverrfaglig samarbeid for å gi barna en best mulig skolehverdag (Glavin & Erdal, 2018). En tydelig tendens i materialet er at lærerne ikke har en felles definisjon på inkluderingsbegrepet, og at dette dermed får følger for de ulike skolenes praksis. Det er ulike forståelser av inkluderingsbegrepet, som alle vektlegger ulike sider ved praksisen (Nilsen, 2019; Haug, 2014; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Informantene ønsker å skape et inkluderende fellesskap, både ved hjelp av fysisk organisering og sosial tilhørighet, der mangfoldet blir sett på som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette peker mot at det er et ønske om å la elevene få medvirke og delta i sin egen skolehverdag, ut fra sine forutsetninger, noe som også er et av prinsippene i overordnet del av læreplanen. Faktorene som er belyst gjennom funn fra intervjuene håper jeg kan være relevante i den grad at de hjelper meg å besvare problemstillingen, og derfor også være utgangspunktet for diskusjonen.

I det neste kapittelet vil jeg drøfte funnene jeg har presentert mot teoretiske perspektiv knyttet til inkludering av sjenerte barn i lys av en tilretteleggende form for tidlig innsats. Ved å bevege meg mellom det empiriske materialet og det teoretiske rammeverket jeg har introdusert, vil forhåpentligvis denne studien kunne tilføye eller utdype aspekter rundt lærernes arbeid med å identifisere og inkludere sjenerte barn i klassefellesskapet.

5.0 Drøfting

Målet med denne studien er å belyse hvordan lærere arbeider med å inkludere sjenerte barn i klassefellesskapet, samt hvordan de kan bruke tidlig innsats som en tilretteleggende strategi i arbeidet med dem. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en abduktiv tilnærming til stoffet, og vil derfor drøfte resultatene fra intervjuene opp mot teori om inkludering (Haug, 2014), tidlig innsats (Olsen & Fasting, 2021) og sjenerte barn (Flaten, 2015 & Lund, 2004). Denne teorien vil også utfylles av blant annet forskningen til Solberg (2020; 2022), Mjelve med flere (2019) og Zava med flere (2021) som alle har studert fenomenet sjenerte barn i skolen. Bakteppet for all drøfting og diskusjon vil være bekymring for sjenerte barns utvikling, og tilretteleggende tiltak som lærerne arbeider med. Det er viktig å formidle at mye av det jeg diskuterer vil kunne gjelde inkludering av flere elevgrupper, men at det i denne studien er sjenerte barn som vil være fremtredende. I det avsluttende kapittelet sammenfatter jeg funnene, og trekker frem de viktigste poengene som kommer frem gjennom diskusjonene. Samtidig vil jeg rette oppmerksomheten mot svakheter ved egen studie, og fremme muligheter for å videreføre tematikken forskningsmessig.

5.1 Lærerrollen

Utgangspunktet for oppgaven er læreres opplevelser og erfaringer med inkludering av sjenerte barn, samt hva de gjør og hvordan de arbeider med tilretteleggende strategier ved bekymring for deres utvikling. Det er derfor opplagt at læreren har stort ansvar for elevenes skolehverdag med blant annet arbeid med fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2014), derav kategorien *lærerrollen*. Læreren skal legge til rette for at elevene blir møtt med tillit, respekt og krav i skolen, samtidig som de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, §1-1, 1998). Opplæringsloven pålegger skolen å fremme et godt psykososialt miljø, der alle barna skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, §9A-3, 1998). I tillegg til opplæringsloven, må lærere rette seg etter gjeldene læreplan (LK20) og kompetansemålene. Det er derfor viktig at det blir utviklet et trygt og godt læringsmiljø, og at opplæringen blir tilpasset i samarbeid mellom lærere, elever og foresatte. Lærere er i LK20 blitt anerkjent for sitt profesjonelle skjønn, og dermed gitt et handlingsrom som åpner for ulike undervisningsmetoder som ikke nødvendigvis kun blir styrt av ytre rammefaktorer som kompetansemål (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Som hovedmål bør lærerne legge til rette for et trygt miljø for elevene på skolen, samt strebe etter å være god rollemodell med klare grenser.

5.1.1 Relasjonskompetanse

Samtlige informanter hevdet at de i mange av tilfellene tilbringer mer tid med barnet, enn det de mener foresatte gjør. Med andre ord er lærernes relasjonskompetanse svært betydningsfull i arbeidet med barn. For å kunne ivareta barnas behov og krav i skolen, mener informantene at gode relasjoner er nødvendig. Befring & Duesund (2012) hevder at sjenanse er en type relasjonsvanske, som gjør at sjenerte barn ofte trekker seg tilbake og vegrer seg for å delta i fellesskapet. Derfor mener informantene at de må bruke ekstra tid og energi på å opparbeide gode og trygge relasjoner med usikre og sjenerte barn, nettopp fordi de ofte er vanskeligere å komme inn på. Dette støttes også av Lund (2014) som mener at de sjenerte barna enten ikke kjenner på behovet for å bygge relasjoner med medelever og lærere, eller at de ikke får det til. Nettopp det å ikke få til samhandling med jevnaldrende, er et kjennetegn en fort ser igjen hos sjenerte barn (Flaten, 2015). Det er desto viktigere for læreren å danne et inkluderende læringsmiljø og klassefellesskap, med sosial tilhørighet på bakgrunn av gode relasjoner i sentrum.

Det kommer frem av informantene at det er ekstra viktig å bestrebe seg etter å gjøre sjenerte barn trygge på læreren som voksenperson. For å få til dette, mener de det er viktig å gjennomføre flere uformelle samtaler i løpet av dagen, både i klasserommet, i gangen og ute i friminuttene. Slike samtaler er en form for forebyggende tidlig innsats i tråd med forskrift til opplæringsloven som omhandler samtale om utvikling (§3-7, 2006). Hvis læreren allerede fra tidlig i skoleløpet klarer å opparbeide en relasjon til de barna som oppleves som sjenerte, kan det være med på å forebygge videre uheldig utvikling (Sæteren, 2019). Når de for eksempel tar over en klasse, eller starter opp med en ny klasse, er det særlig viktig å vise interesse for barnas liv utenfor skolen. Ved å lære barna å kjenne, med blant annet å lære om interesser, hobbyer og familieliv, vil det skape gode relasjoner som man kan bygge på i klassefellesskapet. Akkurat dette legger også Qvortrup & Qvortrup (2018) vekt på, da de mener at inkludering ikke kun gjelder inne i klasserommet, men også barnets sosiale liv utenfor skolen kan ha innvirkning på følelsen av tilhørighet. En tendens fra datamaterialet er at informantene føler at de når lettere inn på elevene når de viser at de er interessert i mer enn bare elevenes faglige utvikling. Dette viser sammenhengen mellom Nilsens (2017) psykososiale, sosiale og faglige dimensjon av inkludering. Det er viktig at barna forstår at læreren er interessert i livet deres, og det kan de vise ved å blant annet møte opp på jentenes fotballkamp, eller å se på guttene gå skirenn. Foruten det, kan også valgene om å slå av en prat med elevene på butikken hvis de møter dem der, bidra til å skape gode relasjoner. Nilsen

(2017) hevder på sin side at den sosiale dimensjonen av inkludering handler om å ha en forståelse for inkludering som er større enn kun muligheten til deltakelse i det sosiale fellesskapet. Den sosiale dimensjonen handler derimot også om elevenes relasjoner til hverandre og til læreren (Nilsen, 2017). Det vil si at andre faktorer som omgjengelighet, samhold og tilhørighet, er tett knyttet sammen med elevenes egne opplevelse av trivsel på skolen (Nilsen, 2017). For å oppnå dette, ønsker samtlige informanter å bygge gode relasjoner med hver enkelt elev, samt å skape et sosialt miljø med aksept for mangfold og ulikhet. De forteller at deres arbeid med å være åpne og ærlige, gjennom blant annet gutte- og jentemøter, er med på å styrke samhold og tilhørighet innad i klassen. Dette viser også at lærerne i mange tilfeller blir barnas signifikante andre, en de ser opp til, en som gir dem støtte og omsorg og kan være en de ser opp til.

Jeg har tidligere nevnt at Olsen (2010) har utarbeidet fire sentrale trekk ved et inkluderende læringsmiljø. Ett av disse er profesjonstydelighet, som i stor grad omhandler positive relasjoner, en inkluderende klasseledelse og samarbeid. Lærerens rolle som klasseleder innebærer stor sett samspill med elever og foresatte, i tillegg til andre samarbeidspartnere (Knudsen, 2021). Trygghet og forutsigbarhet er svært betydningsfullt for sjenerte barn, da de kan ha større vansker med å bygge relasjoner til medelever og lærere, enn andre barn (Flaten, 2015). Solberg med flere (2021) har funnet ut at det er læreren som i mange tilfeller er knyttet nærest til barnas opplevelse av skolen. Dette viser med andre ord at læreren har stor betydning for sjenerte barn, både for å øke deltakelse, fellesskap, medvirkning samt utbytte (Haug, 2014). At lærerne er knyttet nærest til barnas opplevelse av skolen, viser også betydningen av Olsens (2010) oppmerksomhet rettet mot profesjonstydelighet. Positive relasjoner virker å være sentralt for å skape et inkluderende miljø i klassefellesskapet, som igjen er fordelsfullt for barnas læring og trivsel (Olsen, 2010). For å gjøre barnas opplevelse av skolen best mulig, må derfor lærerne legge til rette for at de opplever nære og positive relasjoner til andre barn, men også voksne (Befring & Uthus). Disse relasjonene, spesielt med jevnaldrende, er det lite sannsynlighet for at sjenerte barn selv tar initiativ til (Zava, et al., 2021). Det er desto viktigere at læreren kontinuerlig arbeider med relasjonsbygging, og at de streber etter å gi elevene følelsen av å bli sett og hørt (Tora). Dette underbygges av Olsen (2010) sitt mål om å bygge en relasjon til hver enkelt elev uansett hvilke forutsetninger som ligger til grunn, slik at de på den måten blir anerkjent for den de er. Alle barn kan lære noe, uavhengig av deres forutsetninger og muligheter (Olsen, 2010). I tillegg er det viktig å få frem hvor avgjørende det er å skape relasjoner med *alle*, slik at det ikke bare blir noen utvalgte. For

det som fort kan skje, er at lærerne overkompenserer oppmerksomheten mot de sjenerte barna ved senere tidspunkt. Dette kommer av at sjenerte barn sjeldent gir noe tilbake til fellesskapet (Sæteren, 2019). På den måten vil mange lærere prøve å tvinge frem deltakelse fordi de er bekymret for hvordan sjenansen kan utvikle seg. Flaten (2015) problematiserer samtidig slik overkompensering, fordi det for mange sjenerte barn kan få motsatt virkning av hva lærerne faktisk ønsker å oppnå. At overkompensering er problematisk, støttes også av Solberg (2022), som hevder at lærernes og skolens krav med fokus på deltakelse kan øke barnas sjenanse. Desto viktigere er det å kjenne elevene sine godt, slik at man vet hvor grensen deres går (Lone). Tom har erfaring med at elevenes grenser vil variere fra elev til elev, og i mange tilfeller, også fra dag til dag. Dette støttes av Lund (2014) og Flaten (2015) som begge mener at sjenanse ikke er et konstant atferdsuttrykk, men at det kan variere i stor grad. Samtidig hevder Crozier (2001) at sjenansen varierer ut ifra miljø og situasjoner, og belegger dermed også Tom sin erfaring. Det viktigste i arbeidet med sjenerte barn, er å unngå at sjenansen utvikler seg slik at barna i enda mindre grad deltar i det sosiale- og faglige fellesskapet (Solberg, et al., 2021). Dette viser at relasjonsbygging og relasjonskompetanse er vesentlig i arbeidet med sjenerte barn, for å kunne tilrettelegge for dem før atferden får en uheldig utvikling. For å best mulig kunne legge til rette for dette, vil det være nødvendig å samarbeide rundt enkeltelevene, og jeg har derfor valgt å se på lærernes samarbeidskompetanse i møte med blant annet andre hjelpeinstanser, kollegaer, foreldre og skoleledelsen.

5.1.2 Samarbeidskompetanse

Det er viktig at aktørene, i og utenfor skolen, har en felles forståelse for inkludering, for at de skal kunne klare å bidra til en inkluderende opplæring (Olsen, 2018). Følgelig hevder Olsen (2018) at personalet må diskutere i fellesskap, for å skape en skolekultur med positive holdninger til å inkludere alle barna. Uten dette, blir det vanskelig å nå målet om en inkluderende skole (Olsen, 2018). Felles for informantene er at de gir uttrykk for at det er lav terskel for å kontakte ulike samarbeidspartnere og hjelpeinstanser om det føles nødvendig. Med tanke på at sjenerte barn sjeldent har rett på spesialundervisning, så er det få av informantene som trekker frem PP-tjenesten. De henvender seg først om fremst til kollegaer, foreldre/foresatte og helsesykepleier. På bakgrunn av dette er det viktig at alle aktørene i skolen samarbeider om enkeltelevers tilfeller (Glavin & Erdal, 2018). Lars tar blant annet opp betydningen av å ha et godt samarbeid med alle voksenpersoner rundt som jobber i klassen, slik at alle er bevisste elevenes utfordringer. Dette kan tolkes som et tilretteleggende arbeid i form av tidlig innsats (Undhjem, et al., 2021). Informasjonsdeling er med på å skape tryggere

rammer, og mer forutsigbarhet for usikre barn, noe som også kanskje på sikt kan øke deltakelsen deres i fellesskapet (Glavin & Erdal, 2018).

Et fellestrekk ved informantenes uttalelser, er at de ikke har noen fasit på hva det er ved sjenerte barn som gjør dem bekymret. Det er imidlertid ulike faktorer ved sjenanse som gjør at en bekymring oppstår, og som dermed også fører til ulike arbeidsmetoder og veier videre i henhold til samarbeidspartnere. Dette innebærer at informantenes opplevelser og erfaringer med sjenerte barn er ulik, og er i tråd med det Flaten (2015) sier om at det er ulike grader av former for sjenanse. Følgelig virker det å være en bred enighet blant informantene om at jevn og god kontakt med hjemmet, er hensiktsmessig også for relasjonen til barna. De streber først og fremst etter å ha god kontakt med barna, men de ser også betydningen av å opprette en nær og god kontakt med hjemmet, som er betydningsfull for alle parter. Samtlige ønsker å ha en lav terskel for å ringe eller sende melding hjem, både med positive tilbakemeldinger eller negative opplevelser for eleven. Glavin & Erdal (2018) mener at det er ønskelig å løse utfordrende situasjoner på lavest mulig nivå. I skolen vil det lavest mulige nivået være samarbeid med eleven, og deretter kollegasamarbeid og foreldresamarbeid. Ett tett foreldresamarbeid kan også være med på å styrke relasjonene mellom lærer- og elev, noe som er sentralt for å opparbeide et inkluderende klassemiljø (Solberg, et al., 2021). Det vises som en tydelig tendens i datamaterialet at det å henvende seg til foreldre først, kan i mange situasjoner løse og forbedre situasjonen uten å nødvendigvis måtte sette inn flere tiltak. Videre forteller informantene at de er bevisst hvilke samarbeidspartnere og hjelpeinstanser de kan bruke i ulike situasjoner. Olsen (2010) peker også på betydningen av et godt samarbeid for å arbeide mot en inkluderende skole. Det tverrfaglige samarbeidet bør fungere såpass godt, at lærere får muligheten til å få god veiledning på eventuelt å henvise videre hvis de skulle vurdere «feil». Samtidig kommer det frem blant informantene at de finner en trygghet i å drøfte saker med kollegaer og skoleleder, før de eventuelt tar saken videre, som igjen viser hvor viktig samarbeid er innad i skolen. Dette støttes også av Unhjem med flere (2021) som peker på betydningen av samarbeid for at opplæringssituasjonen skal bidra til en helhet og sammenheng for elevene. Nettopp denne helheten er betydningsfull, fordi det å skape en inkluderende skole ikke kan være et arbeid bare for lærere alene, men bør være et felles ansvar for alle i og rundt skolen (Olsen, 2010).

Både Haug (2014) og Nilsen (2019) understreker hvor viktig det er å ha god kontakt med alle parter som arbeider rundt barna, slik at det er et felles mål om å arbeide med å inkludere

sjenerte barn. Samarbeid er svært viktig for å skape en inkluderende skole (Haug, 2014). For at skolen skal være inkluderende, ifølge Haug (2014), må ansatte og samarbeidspartnere gi elevene erfaringer med tilhørighet i et fellesskap, mulighet til medvirkning, opplevelse av deltakelse og oppnåelse av et tilfredsstillende læringsutbytte. Alle disse faktorene har betydning for elevenes følelse av inkludering, og det må tilrettelegges på ulike måter til ulike elever (Fasting & Breilid, 2018). I noen tilfeller, kan læreren ha behov for at andre instanser bidrar til tilretteleggingen for et inkluderende læringsmiljø. Dette er noe som fungerer bra i skoleverket, at man sjelden står på egenhånd i en sak, men kan søke hjelp og støtte fra skolens samarbeidspartnere. Dermed har man muligheten til å drøfte spesifikke situasjoner med andre kompetente fagfolk (Glavin & Erdal, 2018).

På den andre siden har ikke informantene bare positive erfaringer og opplevelser med foreldresamarbeid. Blant annet mener Flaten (2015) at sjenanse kan komme av genetikk. Det er flere av informantene som bekrefter Flaten (2015) sin påstand om sjenanse og genetikk, og de mener at foreldresamarbeidet kan bli preget i negativ retning av dette. Samtidig trekker de frem dilemmaet rundt foreldrenes egen skolegang. Hvis barnets foreldre har hatt dårlig erfaring med egen skolegang, vil det kunne spille inn ved at foreldre har utfordringer med å se andre sider ved saken, enn sitt eget barn. Dette kan i noe grad påvirke samarbeidet mellom skole og hjem. Relasjonen mellom barnet og foreldrene vil også derfor spille en rolle, da mange foreldre stoler blindt på barna sine uten å forholde seg til skolen. Det kan derfor være vanskelig å arbeide med klassemiljø og inkludering i et klasserom, hvis både barn og foreldre motarbeider skolen. På denne måten kan det være vanskelig å avklare situasjoner og følge opp bekymringer (Unhjem, et al., 2021). Lærere ønsker å vite hvordan barna har det hjemme, samt hvordan samspillet mellom dem og foreldrene oppleves. På arrangementer i skolens regi, som foreldremøter og utviklingssamtaler, kan man merke seg kjemien mellom barn og foreldre. Kan det se ut til at foreldrene er lite utadvendte, vil det kanskje gi læreren en pekepinn på hvordan man kan få til et videre samarbeid med hjemmet. I noen tilfeller er det også et tiltak å spørre foreldrene om hva de syntes virket for dem i skolen, for så å prøve ut noen av disse med barnet. Videre ser man at uansett hvor slitsomme periodene med utviklingssamtaler er, så er disse med på å gi lærerne mye informasjon å jobbe videre med, kanskje spesielt med de familiene han ikke opplever å ha rikelig med kontakt med ellers i året. Samtale med foreldre er i tillegg nyttig for å ta i bruk tilretteleggende strategier, noe som er ønskelig at drøftes i samtale med foreldre. Samtaler med foreldre er et verktøy for å finne frem til og sette inn tiltak for barna, slik at de får den opplæringen de har rett på (Unhjem, et al., 2021). Hvis ikke

samarbeidet fungerer, kan det føre til uheldige situasjoner. Blant annet kan man oppleve at skolen blir nedsnakket, noe som kan gi barna en forutinntatt holdning til skolen, og være uheldig for samarbeidet mellom skole, foresatte og barnet. Dette er uheldig ifølge Qvortrup og Qvortrup (2018), som viser til sammenhengen mellom ulike arenaer for inkludering, og at de har innvirkning på hverandre. Det vil si at det som foregår på fritiden, også spiller en rolle for hva som også foregår innad i klasserommet. Det er viktig for et sjenert barn å ha lik sosial tilhørighet både på fritiden, og på skolen. Arenaene henger tett sammen, og flyter i mange tilfeller over i hverandre. Denne tematikken er fokuset i neste avsnitt som omhandler kategorien *fellesskap*.

5.2 Fellesskap

I dette kapittelet vil jeg drøfte lærernes utsagn knyttet til sjenerte barns tilhørighet i det faglige- og sosiale fellesskapet, i hovedsak opp mot Haugs (2014) forskning på inkludering, men også med innspill fra andre relevante forskere fra studiens teoretiske rammeverk. Videre vil jeg diskutere hvordan lærerne arbeider, og hvorvidt de klarer å sørge for at de sjenerte barna er sosialt- og faglig inkludering i klassefellesskapet.

5.2.1 Faglig fellesskap og sosial tilhørighet

Haug (2014) hevder at alle elever har rett på tilhørighet til fellesskapet, noe som er i tråd med elevenes rettigheter i opplæringsloven (§1-1, 1998). Skolen skal i tillegg til å være en institusjon for opplæring, også være en sosialiseringsarena for barn og unge. I overordna del av læreplanen står det at «elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre», noe som viser betydningen av sosial tilhørighet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mange sjenerte barn er sjenerte også på fritiden, og informantene pekte på at faktorer som geografi og økonomi, kan ha noe å si for sosialiseringen på fritiden. Mine informanter kommer alle fra små bygder, som kan ha bebyggelse spredt over store avstander, noe som også gjør at det blir lengre avstand til for eksempel fritidsaktiviteter. Barn som er avhengige av skyss for å komme seg rundt, er også dermed avhengige av at foreldrene stiller opp. En ser at det er desto viktigere at barna har skolen som en felles sosialiseringsarena, for de som kanskje ikke har den sosiale tilhørigheten på fritiden (Bru, et al., 2016). Blant annet kan det føre til at sjenerte barn inngår i færre sosiale relasjoner, noe som igjen peker på betydningen av skolen som en sosialiseringsarena (Befring & Uthus, 2019).

Sjenanse trenger ikke nødvendigvis å være problematisk for det faglige fellesskapet og sosial tilhørighet, men det kan se ut som mange sjenerte barn opplever utfordringer både faglig og sosialt (Solberg, et al., 2021). Ellers viser LK20 til at faglig og sosial læring er tett knyttet sammen, og det kan derfor være lurt å se på skolen som et stort fellesskap i stedet for å bryte opp i faglig- og sosiale læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringslovens paragraf om tilpasset opplæring (§1-3, 1998) peker mot at vi i større grad må tilpasse undervisningen til alle elever, og til alle situasjoner i skolen. Videre kan dette bety at om et barn faller ut av det faglige fellesskapet, så kan det gå ut over barnets sosiale tilhørighet, og omvendt. Dette perspektivet førte informantene inn på den fysiske dimensjonen av inkludering, som blant annet Nilsen (2017) også bruker for å forklare inkluderingsbegrepet. Med åpne og ærlige miljøer i klasserommene, der det ikke er uvanlig at elever går inn og ut av klasserommene i ulike timer, vil det ikke oppleves som ekskluderende for barn om de jobber på gruppe i løpet av uken. Det som står i kontrast til dette, er at det er uheldig om den sosiale relasjonen mellom barna som blir tatt ut av klasserommet og medelevene blir påvirket. For Crozier (2001) innebærer det å arbeide for og unngå at barna opplever at de ikke er en del av klasseromsaktivitetene. Det virker som at informantene ikke har dette problemet i sine respektive klasser, fordi samtlige hevder at miljøet i klasserommet er påvirket av aksept for mangfold. Dette viser betydningen av å skape akseptering for å kunne si noe høyt i klasserommet, uten å for eksempel bli ledd av. Alle barna må få lov til å ha sin mening, uten at noen skal le av dem av den grunn.

Det er en aktuell diskusjon om hvordan man skal organisere en klasse med ulikt faglig nivå, og forskjellige sosiale relasjoner. Pedagogisk organisering av elever i skolen kan være en av faktorene som kan påvirke elevers opplevelse av å være inkludert (Nilsen, 2017). Flaten (2015) hevder at de sjenerte barna ofte ikke gjør noe særlig ut av seg i klasserommet. For dem vil det derfor være utfordrende å bli satt til oppgaver som de selv ikke føler at de mestrer, eller som krever noe av dem som de ikke selv er komfortable med. Det er imidlertid funnet ut at sjenanse i skolen kan påvirke barnas akademiske prestasjoner og velvære i en negativ forstand, og i flere tilfeller også kan føre til psykososiale vansker (Cordier, et al., 2021). Sjenanse er på bakgrunn av dette, ikke en væremåte som nødvendigvis passer overens med skolens praksis, med tanke på dens mål og krav til deltakelse, initiativtaking og muntlighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan derfor virke enda mer utfordrende for lærerne å arbeide med å inkludere sjenerte barn, både i det faglige- og det sosiale fellesskapet (Flaten,

2015). Opplæringsloven lovfester at undervisningen skal tilpasses alle elever, og dermed også sørge for et tilfredsstillende læringsutbytte (Opplæringslova, 1998, §1-3). Selv om sjenanse kan ha en negativ påvirkning på barnas akademiske prestasjoner, så blir de sjeldent sett på som et spesielt behov med tilbud om spesialundervisning i skolen (Solberg, et al., 2021). Uansett trenger de tilpasning innad i klasserommet, med andre ord er tilpasset opplæring like nødvendig for dem, som for alle andre elever. Det er derfor viktig å legge til rette for et faglig fellesskap med åpenhet for ulikheter, der det er opp til læreren å gi de sjenerte barna den støtten de trenger. Informantene er enige i at relasjoner og nærvær til sjenerte barn er sentralt for å nå inn på dem. Crozier (2001) poengterer at skolemiljøet kan gjøre at sjenansen forverres, fordi barna ikke opplever at de er en del av klasseromsfellesskapet nettopp på grunn av lite oppmerksomhet fra læreren. Dette peker mot at det er betydningsfullt for lærerne å arbeide med å vurdere seg selv, slik at elevene får muligheten til å vurdere deres praksis. På den måten kan arbeidet forbedres i den grad at sjenerte barn ikke føler seg oversett til fordel for andre elever. Dette fremhever Lund (2014) i sin påstand om at vi må forstå følelser og handlinger både hos oss selv, og andre, for å kunne forstå andre sine situasjoner. Med andre ord, vektlegger også hun relasjonskompetanse i arbeidet med å inkludere.

Zava med flere (2021), fremmer at sjenerte barn ofte har et ønske om å samhandle med medelever, men at de sjeldent søker kontakt selv. Informantene bekrefter i stor grad dette, og viser til tiltak for å inkludere sjenerte barn som har et begrenset antall venner. For å unngå at sjenerte barn blir ekskludert, arbeides det med tiltak i fellesskapet. Blant annet organiserer de aktiviteter i friminuttene, danner vennegrupper og hjelper barna med å lage avtaler for hva som skal skje. På denne måten tilrettelegger lærer for at de sjenerte barna skal kunne utfolde seg innenfor sine grenser. Sjenerte barn kan fort undervurdere seg selv, både faglig og sosialt, og derfor oppleve dårlig selvtillit (Mjelve, et al., 2019). Å bygge et miljø og fellesskap rundt sjenerte barn, er derfor hensiktsmessig for å inkludere dem. Denne dårlige selvtilliten kan følge barna også på fritiden (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Et eksempel på et tiltak for å øke barnas sosiale tilhørighet, er familiegrupper. Det innebærer forhåndsbestemte besøk og aktiviteter, for å binde elevene sammen også utenfor skolen. Dette kan virke positivt på klassemiljøet i skolen, fordi barna får oppleve inkludering i større grad, og i flere arenaer enn bare på skolen Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Et klasserom innebærer også et stort elevmangfold, og man vil ifølge Lund (2014) finne en grad for sjenanse i et hvert klasserom. Også Iversen med flere (2006), har funnet at det er en

til to sjenerte barn i hvert klasserom, og med tanke på at dette er et funn fra noen år tilbake, kan det tenkes at tallet har endret seg. Nordahl-utvalget (2018) finner videre at det er stor sannsynlighet for at enkelte elever føler seg ekskludert fra fellesskapet, selv hvor mye det blir arbeidet med inkludering. Dessuten er det ofte slik at sjenerte barn selv ikke ønsker å være en del av fellesskapet (Befring & Duesund, 2012). Dette er tilfeller som flere av informantene beskriver som utfordrende i møte med sjenanse. Barna kan ofte bli oppfattet som uinteresserte fordi de ikke deltar i det faglige fellesskapet, særlig når det angår muntlig aktivitet (Zava, et al., 2021). Når de til enhver tid gjør det de blir bedt om, kan de ofte bli oversett eller viet mindre oppmerksomhet, enn de mer aktive elevgruppene (Flaten, 2015). Samtlige av informantene bekrefter Flaten sin påstand, da de mener at de utadvendte og aktive barna krever mer oppmerksomhet og tid, fordi de forstyrrer resten av klassemiljøet. Dette opplever de sjelden, om ikke aldri, at sjenerte barn gjør. De kan derfor føle på en usikkerhet om de i det hele tatt har snakket med en elev i løpet av dagen. Dette kommer av barnas passitivitet, noe som igjen kan føre til at sjenerte barn blir undervurdert, både med tanke på intelligens og akademiske kompetanser (Solberg, et al., 2021). Utfordringen er imidlertid å vurdere hvert barn individuelt, fordi det finnes mange ulike grader av sjenanse, og det vil alltid finnes en måte å tilpasse opplæringen på (Flaten, 2018). Det er altså ikke nødvendigvis slik at et tiltak som har fungert i en spesifikk situasjon, eller for et enkelt barn, trenger å fungere for andre, selv i en relativt lik situasjon. Dette skildrer en av mange utfordringer lærere står ovenfor i jobbhverdagen. Det er desto viktigere å lære elevene at alle er forskjellige. Det skal være rom for mangfold både i klasserommet og i det sosiale fellesskapet, noe som også er en oppfordring fra læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Sjenerte barn er en av mange utfordringer for lærere, og samtlige informanter ser også på fenomenet som noe av det mest krevende de står ovenfor. En tendens blant informantene er at sjenerte og usikre barn som i stor grad ikke sier noe som helst, og som prøver alt de kan å være usynlige, skaper større bekymring for uheldig utvikling. Lund (2014) viser til at det er lite kunnskap rundt strategier og tiltak for å inkludere sjenerte barn i det faglige- og sosiale fellesskapet. Solberg (2022) har forsket på strategier for å støtte lærere i arbeid med sjenerte barn. Det kommer frem at det er mye ulik praksis rundt om på skolene, men også innad i kollegiet. Av dette kan det dras linjer mot forståelsen av inkluderingsbegrepet, som også er veldig subjektiv, og dermed gir ulike praksiser og arbeidsmetoder (Nilsen, 2017). På bakgrunn av dette, blir det ofte naturligvis utfordrende for lærere som er bekymret for sjenerte barn, å arbeide med, og inkludere dem i klassefellesskapet. Dette viser en tendens for at

forskning på, og informasjon rundt dette atferdsuttrykket, er høyst aktuelt og nødvendig tilskudd til pedagogisk forskning.

Målet i den norske skolen er å utvikle forståelsen av inkludering fra en smal- til en bredere forståelse, og dermed legge til rette for en inkluderende skole for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed skal alle elevgrupper i størst mulig grad være en del av et fellesskap. Spørsmålet er på hvilken måte de ulike barna skal være en del av et fellesskap. Mange sjenerte barn har ofte ikke et behov for å delta i et fellesskap, noe som ofte gjør at de gir lite tilbake av seg selv til fellesskapet. Barn som ikke gir noe tilbake til fellesskapet, kan være i risiko for å falle utenfor og oppleve utenforskap (Lund, 2014). Den brede forståelsen av inkludering, handler for Mitchell (2008) om at hver enkelt elevs deltakelse i skolens felles kultur skal øke, slik at ekskluderingen fra skolekulturen minimaliseres. Nettopp ekskludering er en av konsekvensene som Flaten (2015) mener kan gå ut over sjenerte barn, nettopp fordi de i liten grad gir av seg selv til gruppen. Ellers hevder Qvortrup & Qvortrup (2018) at selv et grundig arbeid med inkludering aldri vil føre til et fullstendig inkludert klasserom. Denne forståelsen av inkludering er i tråd med informantenes opplevelse av inkludering og ekskludering, da de selv føler at når noen blir inkludert, så vil noen andre føle seg ekskludert.

5.2.2 Sosial og faglig sjenanse

Akkurat som Flaten (2015) og Lund (2014), er det en tendens hos informantene som viser at de opplever ulik grad av sjenanse, og at det derfor ikke er et konstant atferdsuttrykk. De som er sjenerte i klasserommet trenger ikke nødvendigvis å være det i friminuttene, og motsatt. Qvortrup & Qvortrup (2018) støtter informantenes synspunkt på dette, ettersom de mener at inkludering både handler om fysiske, sosiale og psykososiale dimensjoner ved å være inkludert. Samtidig mener de at inkludering må jobbes med utenfor skolen, og ikke bare på skolen (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Sjenanse er imidlertid en atferd som ofte blir styrt av miljø og mennesker rundt en (Flaten, 2015). En tilretteleggende strategi for tidlig innsats handler om å identifisere utfordringer og vansker i skoleløpet (Unhjem, et al., 2021). Det er derfor viktig at lærere klarer å oppdage både sosiale- og faglige utfordringer barna kan stå ovenfor. Forskjellige tiltak bør tilpasses og prøves ut for sjenerte barn, fordi de kan oppdages i ulike sammenkomster, situasjoner og miljøer. For å oppdage utfordringer, er det avgjørende at lærer har gode relasjoner med elevene, slik at de lettere kan avdekke elevenes behov (Bru, et al., 2016).

Det virker å være enighet både blant informantene, men også i tidligere forskning, om at barna som er sjenerte i klasserommet, men i mindre grad er det på fritiden eller i friminuttene, er den graden av sjenanse som er mest utbredt i skolen. Dette kommer naturligvis av at det er i klasseromsmiljøet lærerne har mest interaksjon med elevene. Sjenerte barn i klasserommet, blir, av informantene omtalt som faglig sjenerte. Disse elevene er redde for å rekke opp hånda, deltar lite eller ingenting i fellesskapet og kan oppleves som usynlige for lærer og medelever (Sæteren, 2019). Det er flere begrunnelser til faglig sjenanse, som for eksempel at de er redde for å svare feil, å dumme seg ut i elevgruppen, eller for vennegjengen (Zava et al., 2021). Dette viser dermed betydningen av et trygt og godt klassemiljø der det er rom mangfold og for å gjøre feil (Fasting & Breilid, 2018). Hvis ikke lærer og elev har hatt fokus på det sosiale samspillet i klassefellesskapet, så kan det føre til situasjoner der uheldige kommentarer, og selv mobbing kan forekomme. Nilsen (2019) hevder at lærere er nødt til å ha god nok kompetanse for å kunne tilpasse opplæringen og undervisningssituasjonene til hver enkelt elev, og at det derfor ikke er nok å kun sette inn et tiltak eller to. Denne kompetansen burde omhandle både relasjonsbygging og evne til samarbeid, samt kunnskap om tidlig innsats (Nilsen, 2019). Samtidig ser en betydning av god klasseledelse. Klasseledelse handler om lærerens arbeid som bidrar til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inkluderende klasseledelse kan forebygge mange utfordringer på et lavt nivå i tiltakskjeden (Olsen, 2010).

En annen side av sjenanse omtaler informantene som sosial sjenanse. Informantene beskriver det som barn som er trygge i klasserommet, men som strever på den sosiale arenaen, være seg på fritid eller i friminuttene. Det er et krav i skolen om at barna skal oppleve mestring og trivsel, i tillegg til faglig utvikling og læring (Knudsen, 2021). Sjenerte barn kan ofte slite med å finne sin plass i vennegjengen, fordi de kan streve med å ta initiativ og delta i grupper med jevnaldrende (Mjelve, et al., 2021). Lund (2014), beskriver sjenerte barn som passive deltakere i vennegjengen. De kan stå passive sammen med vennegjengen, uten å si noe, mens andre ganger foretrekker de å være helt for seg selv. Knudsen (2021), mener derfor at tidlig innsats er et sentralt virkemiddel for å oppnå skolens mål om mestring og trivsel. Det finnes flere tiltak for å gjøre blant annet friminuttet tryggere for sjenerte barn. Sjenerte barn ønsker helst å ha klare avtaler, som gjør at de vet hvem de skal være med og hvor de til enhver tid skal være (Mjelve, et al., 2021). De er derfor i større grad personstyrte, enn aktivitetsstyrte i friminutt. Informantenes opplevelse bærer preg av nettopp dette. Sjenerte barn ønsker strukturerte og forutsigbare dager, nettopp for at de ikke skal bli satt i usikre situasjoner der de

ikke vet hva som skal skje. Sæteren (2019), mener at det er viktig å forebygge disse usikre situasjonene for sjenerte barn. Videre viser hun til at faste avtaler er en god strategi for å gi sjenerte barn trygghetsfølelse.

5.3 Elevens forutsetninger

I læreplanen (LK20), fremmes betydningen av at elevene får være med å medvirke i sin egen skolehverdag. Kapittel 1.6 Demokrati og medvirkning, handler om at elevene må oppleve å bli lyttet til, og dermed også erfare demokrati i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerne må aktivt arbeide for at alle elevene blir hørt, uavhengig av deres forutsetninger. For at lærere skal tilrettelegge for sjenerte barn, slik at de kan delta og medvirke, så må de gi barna effektive strategier og tiltak som fungerer for hver enkelt (Solberg, 2022). Det er ønskelig å danne miljøer med aksept for mangfold, slik at det ikke skal være et tabu å snakke om tilpasninger verken fysisk eller sosialt. For sjenerte barn er det svært viktig at lærerne, i tråd med Haugs (2014) prinsipper for inkludering, legger til rette for å øke medvirkning og deltakelsen i klassefellesskapet. Sjenerte barn vil i mange situasjoner trenge spesialavtaler i forbindelse med for eksempel muntlige fremføringer (Sæteren, 2019). Slike spesialavtaler ser mange av informantene på som en tilretteleggende strategi innenfor tidlig innsats. Her spiller også lærerens handlingsrom en rolle. I dette kapittelet vil jeg drøfte hvordan elevenes forutsetninger er en betydelig faktor for deres mulighet til deltakelse og medvirkning.

5.3.1 Deltakelse

Flaten (2015), hevder at dagens samfunn verdsetter utadvendt atferd i større grad enn innadvendt atferd. Videre viser hun til at samfunnsdeltakelse nå stiller større krav til muntlighet, initiativtaking og deltakelse nå, enn det gjorde før. Også skolen skaper utfordringer for sjenerte barn med dens krav til aktiv deltakelse (Solberg, 2022). Det er ikke forenlig med sjenerte barns foretrukne væremåte, da de ofte vil syntes det er utfordrende å engasjere seg i muntlig aktivitet og deltakelse (Flaten, 2015). Samtidig viser Cordier med flere (2021) til, at sjenerte barn strever med initiativtaking, og å ta plass i et fellesskap der de må ut av komfortsonen sin. Dette bekrefter informantenes forståelse av skolens krav, da flere av dem mener at dagens skole ikke er tilrettelagt for sjenerte barn. Blant annet tar de opp kravene for muntlig aktivitet. Det stilles spørsmål til hvordan man skal måle og vurdere muntlig aktivitet, og hva som dermed kreves av elevene. Det er desto viktigere å vurdere elevene rettferdig ut ifra deres forutsetninger, men samtidig innenfor skolens rammefaktorer

(Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Dette handler også mye om lærernes handlingsrom. Denne studien tar utgangpunkt i lærere på barneskolen, og det er derfor lite fokus på vurdering i form av karakterer. Det som derimot blir trukket frem, er formativ vurdering som handler om å gi underveisvurderinger. Det gjør det enklere å kunne tilpasse og tilrettelegge for sjenerte barn, fordi det gir muligheter til å korrigere underveis. Muntlighet er krevende for sjenerte barn, og stiller derfor krav til lærerne i arbeidet med å vurdere elevene ut ifra deres forutsetninger for muntlig deltakelse (Zava, et al., 2021).

Lund (2014), påpeker at sjenerte barn er avhengige av å oppleve trygghet, for å i det hele tatt kunne klare å ta del i et læringsfellesskap. Deltakelse blir forstått som at elevene skal kunne ta del i både et sosialt- og faglig fellesskap, og mange ser på følelsen av trygghet som en forutsetning for deltakelse (Knudsen, 2021). Elevmangfoldet i et klasserom har en bred variasjon, noe som kan være en betydelig pedagogisk utfordring for læringsmiljøet (Knudsen, 2021). Det er sentralt for et trygt læringsmiljø at læreren har god klasseledelse, fordi trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor vel så viktig å arbeide med klassen som helhet, som å arbeide med enkeltelever. Å arbeide like mye med klassefellesskapet som med enkeltelever, er et forebyggende tiltak for tidlig innsats (Unhjem, et al., 2021). Ved å flytte fokuset over på fellesskapet de sjenerte barna tilhører, i stedet for på barnet selv, vil det forebyggende perspektivet av tidlig innsats styrkes (Tora). Dette er i tråd med den overordnede delen av læreplanen, som viser til at mangfoldet skal sees på med respekt, og som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017). Problemet en ofte kan støte på, er når de sjenerte barna selv ikke ønsker å delta i fellesskapet (Flaten, 2015). Sæteren (2019), følger opp dette dilemmaet, og skriver at flere av de sjenerte barna ønsker helst å være usynlige. Det kan være en barriere for dem å delta mer enn de selv ønsker. På bakgrunn av dette, ser man betydningen av egne avtaler med både de barna som sees på som sjenerte, men også medelevene rundt dem (Sæteren, 2019). Samtidig har Qvortrup & Qvortrup (2018) basert sin forståelse av inkludering på en operasjonalisering der fokuset forandres fra å kun skulle inkludere elever med spesielle behov, til at inkludering omhandler alle elever i skolens fellesskap. Barnas deltakelse øker, hvis det på forhånd er laget avtaler basert på deres premisser og interesser (Solberg, et al., 2021). Dette er et bilde på betydningen av tidlig innsats, og tilpasset opplæring som er relevant for å inkludere sjenerte barn i klassefellesskapet. For eksempel vil ikke lærerstyrt undervisning med konfronterende spørsmål være hensiktsmessig for sjenerte barn, da de er avhengige av forutsigbarhet, slik at

de ikke trenger å sitte og bekymre seg for om de må snakke (Lone). I tillegg viser Qvortrup & Qvortrup (2018) til en av tre dimensjoner av inkludering, som handler om at det er ulike arenaer for inkludering. Det hjelper ikke å bare være en del av læringsmiljøet i klasserommet, men man er også avhengige av å være en del av et fellesskap i andre arenaer knyttet til klasserommet. Dette perspektivet viser betydningen av å arbeide med inkludering også utenfor skolen, i fritidsaktiviteter og hjemme. Det er den overordnede følelsen av inkludering som betyr noe om det så er i klasserommet eller på fotballaget (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Selv om det ofte snakkes om å delta i klasseromsfellesskapet, og det faglige fellesskapet, så handler også mye av inkluderingen om det sosiale. Qvortrup & Qvortrup (2018) omtaler sammenhengen mellom sosial deltakelse og barnets subjektive opplevelse av tilhørighet i fellesskapet. Sosial deltakelse kan være vel så vanskelig for sjenerte barn, som å delta i det faglige klassemiljøet (Lund, 2014). Qvortrup & Qvortrup (2018), mener at man må jobbe med inkludering i andre arenaer knyttet til skolen, og dette kan blant annet være fritidsaktiviteter som idrett, musikk eller dans. Hvis sjenerte barn verken tar del i det sosiale fellesskapet i klasserommet og i friminuttet, eller i aktiviteter på fritiden, så poengterer også Haug (2014) at det blir et utfordrende arbeid med å inkludere dem. I tillegg til det sosiale- og den faglige dimensjonen av inkludering og deltakelse, så er også barnas subjektive opplevelse betydelig (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Dette omhandler barnas psykososiale tilhørighet. Flatens (2015) teori om at det ikke alltid trenger å være noen grunn til barnas sjenanse, men at det derimot er personlighet som er styrende, henger tett sammen med denne forståelsen. For læreren og medelevene, kan det være vanskelig å forstå barna som på ingen måte føler seg inkludert, selv hvor mye de rundt barnet forsøker å få dem med. Det er derfor viktig å huske på at fenomenet inkludering ikke kommer med en fasit, og at det er store forskjeller på hva som gjør at barna selv føler seg inkludert eller eventuelt ikke gjør det. Dette har også sammenheng med deltakelsen, da det er vanskelig å ta del i et fellesskap uten å føle seg inkludert og tilhørighet til fellesskapet (Haug, 2014). Qvortrup & Qvortrup (2018) mener derfor at tilrettelegging av både undervisning, sosiale aktiviteter og fritidsaktiviteter er svært viktig for å skape en inkluderende skole.

5.3.2 Medvirkning

Intensjonen om elevmedvirkning er videreført i LK20, der blant annet kapittel 1.6 i den overordnede delen omhandler nettopp demokrati og medvirkning. Medvirkning virker å være en sentral faktor for opplevd inkludering og økt skolelivskvalitet (Haug, 2014).

Kunnskapsdepartementet (2017) beskriver medvirkning ved at elevene skal oppleve å bli lyttet til i hverdagen. Å øke medvirkningen er også en av de fire utfordringene som Haug (2014) mener at skolen kontinuerlig må arbeide med, for å opparbeide et inkluderende fellesskap. For han, handler det om at alle elever, men også foresatte, har muligheten til å uttale seg og komme med innspill til det som gjelder dem, slik at de kan være med å påvirke skolehverdagen (Haug, 2014).

Akkurat som Haug (2014), mener også Olsen (2010) at medvirkning er en viktig faktor i et inkluderende læringsmiljø. Hun mener at et slikt læringsmiljø innebærer at fellesskapet, deltakelsen, medvirkningen og læringen styrkes slik at alle opplever at de både kan delta og lære, noe som samsvarer med Haugs (2014) introduksjon av skolens fire utfordringer. Lærere må derfor gi elevene muligheten til å være seg selv. Hvis man arbeider kontinuerlig med å være åpne og ærlige i et klasseromsfellesskap, øker det sjansen for at alle barna nettopp skal våge å si ifra om det som gjelder deres opplæringssituasjon (Solberg, et al., 2021). Dette er et eksempel på god klasseledelse. Informantene viser til at det er spesielt viktig for sjenerte barn at de får være med på å sette sine egne grenser. Slike muligheter til medvirkning vil i stor grad være med på å øke barnas egne opplevelse av å være inkludert (Fasting & Breilid, 2018). For eksempel vil det å gi barna mulighet til å selv være med på å bestemme hvor og hvordan de lærer best, og hvilke organiseringsformer som blir benyttet, styrke elevenes medvirkning. Dette er den den fysiske dimensjonen av inkludering, ifølge Nilsen (2019). I og med at svært få sjenerte barn har rett på spesialundervisning, er det desto viktigere at de får komme med innspill til hva de mener fungerer best for dem, og ikke for læreren (Solberg, 2022). Flaten (2015) legger vekt på at de sjenerte barna som regel deltar lite i klassefellesskapet selv om de fysisk er til stede i klassen. Hvor undervisningen foregår har direkte betydning for elevenes egne opplevelse av å være en del av fellesskapet (Nilsen, 2019). Også Olsen (2010) mener at det fysiske miljøet i skolen har stor betydning for barna. Trolig vil det store flertallet av sjenerte barn velge å sitte bakerst i klasserommet og gjøre sitt, da det er nok deltakelse i et fellesskap for dem. På den andre siden så kan det også være at noen føler at de klarer å utrette mer i en liten gruppe ute av klasserommet, og det er desto viktigere at de får være med på å bestemme. Det er likevel viktig å gi barna utfordringer slik at de må strekke seg lenger enn der de er (Haug, 2014). Samtidig bør de selv få komme med forslag til arbeidsmetoder og strukturer som de foretrekker.

På den andre siden så handler sosial medvirkning også om å la sjenerte barn bli hørt angående deres behov og ønsker. Samtlige informanter forteller om ulike metoder de bruker for å la elevene være med å påvirke Blant annet velger de å la sjenerte barn foreslå aktiviteter de liker å gjøre. Når læreren setter opp aktiviteter til de ulike friminuttene, som et tiltak for inkludering, så kan deres forslag bli brukt uten at det blir lagt vekt på at det er de som har valgt det. På denne måten blir de sjenerte barna gitt muligheten til å være med å påvirke sosiale aktiviteter, uten at de må ta initiativ til deltakelse selv. Sæteren (2019) skriver at mange sjenerte barn i skolen har et ønske om å være mest mulig usynlig, og da vil slike klasseaktiviteter være et tiltak som kan virke skremmende for sjenerte barn. De ønsker ikke å ta avgjørelser som gjør at de bestemmer over andre eller må stå mer frem i mengden enn det de allerede gjør (Zava, et al., 2021). Derfor er avtaler der medelevene kanskje tror at det er læreren som har bestemt aktiviteten noe som fungerer i praksis (Flaten, 2015). Det gir dem en mulighet til å være med på å bestemme, samt sette grenser ut ifra deres forutsetninger. I tråd med Nilsen (2019), som mener at inkludering har en sosial dimensjon, mener også samtlige informanter at det er vel så viktig å la elevene få være med på å bestemme sosiale aktiviteter, som læringsaktiviteter i klasserommet. Nilsens (2019) tre dimensjoner av inkludering er flytende og har direkte betydning for hverandre. Det sosiale og det psykososiale må være på plass for at det barna i det hele tatt skal kunne lære noe faglig.

For mange sjenerte barn er muntlige læringsaktiviteter utfordrende, fordi de må delta og utfolde seg i større grad, enn de trenger når de sitter bakerst i klasserommet og gjør de oppgavene de er tildelt (Lund, 2014). Det er likevel av betydning å jobbe for at alle skal kunne holde presentasjoner, men dog på ulike premisser. Muntlige arbeidsmetoder er kanskje undervisningsformen elevene har størst mulighet til å være med å påvirke. For å øke medvirkningen i tråd med fenomenet inkludering slik Haug (2014) ser det, er det hensiktsmessig å gi barna muligheten til å være med på å bestemme hva de selv mener er oppnåelig for dem. Det kan være å holde fremføringen for hele klassen, for en gruppe, for en bestevenn, for læreren alene eller spilt inn digitalt (Lone). På denne måten styrker lærerne elevenes medvirkning i både muntlige aktiviteter, men også i litt mer skremmende vurderingssituasjoner, og dermed er de også med på å øke medvirkningen (Haug, 2014).

5.4 Læringsutbytte

I henhold til opplæringsloven, så plikter skolen å gi hver enkelt elev et tilstrekkelig læringsutbytte (1998). Haug (2014), omtaler læringsutbytte som den fjerde utfordringen skolen står ovenfor i arbeidet med å skape en inkluderende skole. Dette er kanskje den kategorien som inneholder det temaet informantene syns var mest utfordrende å reflektere over. Det kommer av flere uttalelser om at det er vanskelig å konstatere om en elev har- eller ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Dette kapittelet vil derfor omhandle tilpasset opplæring, og dermed også hva som blir lagt vekt på i arbeidet med å gi sjenerte barn et tilfredsstillende utbytte av opplæringen med utgangpunkt i tidlig innsats, og fenomenet inkludering.

5.4.1 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven har en egen paragraf som omhandler prinsippet om tilpasset opplæring (§1-3, 1998). Det handler om at *«opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven (...)»*. Det er også et av prinsippene i den overordnede delen av læreplanene, og er samtidig lovfestet i opplæringsloven som en av rettene elevene har ved å gå på den norske skolen (Opplæringslova, §1-3, 1998). Lærere burde daglig bestrebe å oppnå tilpasset opplæring for alle elever, og de må tilpasse ulikt i alle timer for alle elever. Det betyr at de ønsker å la alle oppleve mestring ut ifra sine forutsetninger og behov, og tilpasset hver enkelt. Ved å tilpasse oppgaver og vurderinger til hvert barn, kan man også la de sjenerte barna føle på mestring. Dette er i samsvar med at Nordahl (2018) sitt utsagn om at barna ikke skal tilpasses skolen, men derimot skal skolen tilpasses barna. Det handler om å vektlegge og verdsette mangfoldet av elever, slik at alle elevene møter utfordringer tilpasset deres forutsetninger, som de også kan strekke seg etter for å nå lengre (Fasting & Breilid, 2018). Dette utdypes samtidig av Nilsen (2019), da han løfter frem betydningen av likeverdig opplæring. For han handler det om at opplæringen skal være tilpasset, samt ta hensyn til de ulike evnene og forutsetningene de har. Å ta hensyn til de sjenerte barna er i stor grad nødvendig, da de har en risiko for å danne akademiske og sosiale vansker, bli understimulert i skolen og ikke klarer å møte skolens krav uten hjelp (Solberg, 2022). På denne måten vil tilpasset opplæring være med på å bidra til at elevene blir inkludert i et fellesskap med medelever og lærere (Nilsen, 2019).

Lars mener at alle elever naturligvis skal vurderes til en viss grad, men de kan ikke bli vurdert på samme måte og etter samme kriterier. Dette kommer av at de har vidt forskjellige utgangspunkt, evner og forutsetninger for å mestre oppgavene som blir gitt. Også Mitchell (2008) poengterer at vurderingen må tilpasses elevenes individuelle behov, akkurat slik som undervisningen skal tilpasses. Det er derfor svært nyttig å anvende formativ vurdering for sjenerte barn, slik at man sammen kan arbeide mot et felles mål. Da blir vurderingen preget av hva man får til underveis og frem til målet, i stedet for kun å nå målet (Mitchell, 2008).

Tilpasninger må ikke bare gjøres faglig, men også i det sosiale fellesskapet slik at elevene også her opplever å få utbytte av skolehverdagen. Den overordna delen av LK20 tar opp et eget kapittel med sosial læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det handler om at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling, og derfor spiller elevenes faglige- og sosiale læring og utvikling sammen. Av dette forstås det at også tilpasning må foregå på tvers av det faglige- og det sosiale (Nilsen, 2019). Gjennom arbeidet med fag, men også alle andre aktiviteter i regi av skolen, skal elevenes sosiale læring finne sted (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lars har erfaring med å arbeide med sosial tilpasning, og han poengterer at elevene også skal oppleve et utbytte av sosial tilhørighet. Også her er det hensiktsmessig å lage egne avtaler for å gi sjenerte barn den støtten de har behov for (Flaten, 2015). I og med at sjenerte barn ofte er avhengige av forutsigbarhet og trygghet i hverdagen sin (Lund, 2014), så vil avtaler som for eksempel lekegrupper og fadderordninger være godt egnet. Dette vil videre gjøre at de ikke behøver å ta eget initiativ til sosial samhandling og interaksjon, men samtidig at de på sin måte deltar i et fellesskap.

Med utgangspunkt i sosial tilhørighet, så kan elevene være inkludert i et sosialt fellesskap i klasserommet, men samtidig ikke oppleve et tilstrekkelig læringsutbytte. Haug (2014), skriver om fysisk og funksjonell integrasjon, med mangel på sosial integrasjon. Dette handler om at barna er fysisk til stede i klasserommet, men at de ikke er mentalt til stede, noe som for mange sjenerte barn kan være tilfelle. Sjenerte barn vil ofte fysisk sitte der og tilsynelatende gjøre det de skal (Lund, 2014). Likevel kan det være bekymringsfullt fordi det kun ser ut som at de gjør det de skal, nettopp fordi de ikke våger å spørre etter hjelp selv om de egentlig trenger det. Dette er en felles bekymring for sjenerte barn, for det vil i lengden føre til at de ikke opplever et læringsutbytte og dermed også ingen progresjon (Solberg, 2022). Dette viser at læringsutbytte og elevenes opplevelse av å være inkludert i et trygt klassefellesskap, i stor grad overlapper hverandre. I et klasserom der læreren har lagt til rette for ulike oppgaver,

vurderinger og målsettinger ut ifra elevenes forutsetninger, kan være med på å bidra til økt aksept for mangfoldet. Dette blir også løftet frem i den formelle læreplanen og er i tråd med informantenes utsagn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Om disse tilpasningene blir gjennomført i praksis, vil det ivareta flere av Mitchell (2008) sine karakteristiske faktorer for å lykkes med inkluderende opplæring, blant annet tilpassede planer-, evaluering- og undervisning.

I dette kapittelet har formålet vært å drøfte hvordan et utvalg lærere arbeider med å inkludere sjenerte barn i klassefellesskapet med utgangspunkt i tidlig innsats ved bekymring for denne elevgruppen. Diskusjonen er utarbeidet på bakgrunn av teoretiske perspektiver og utsagn fra informantene. I det neste kapittelet vil jeg oppsummere hovedpoengene fra dette kapittelet.

6.0 Avsluttende refleksjoner

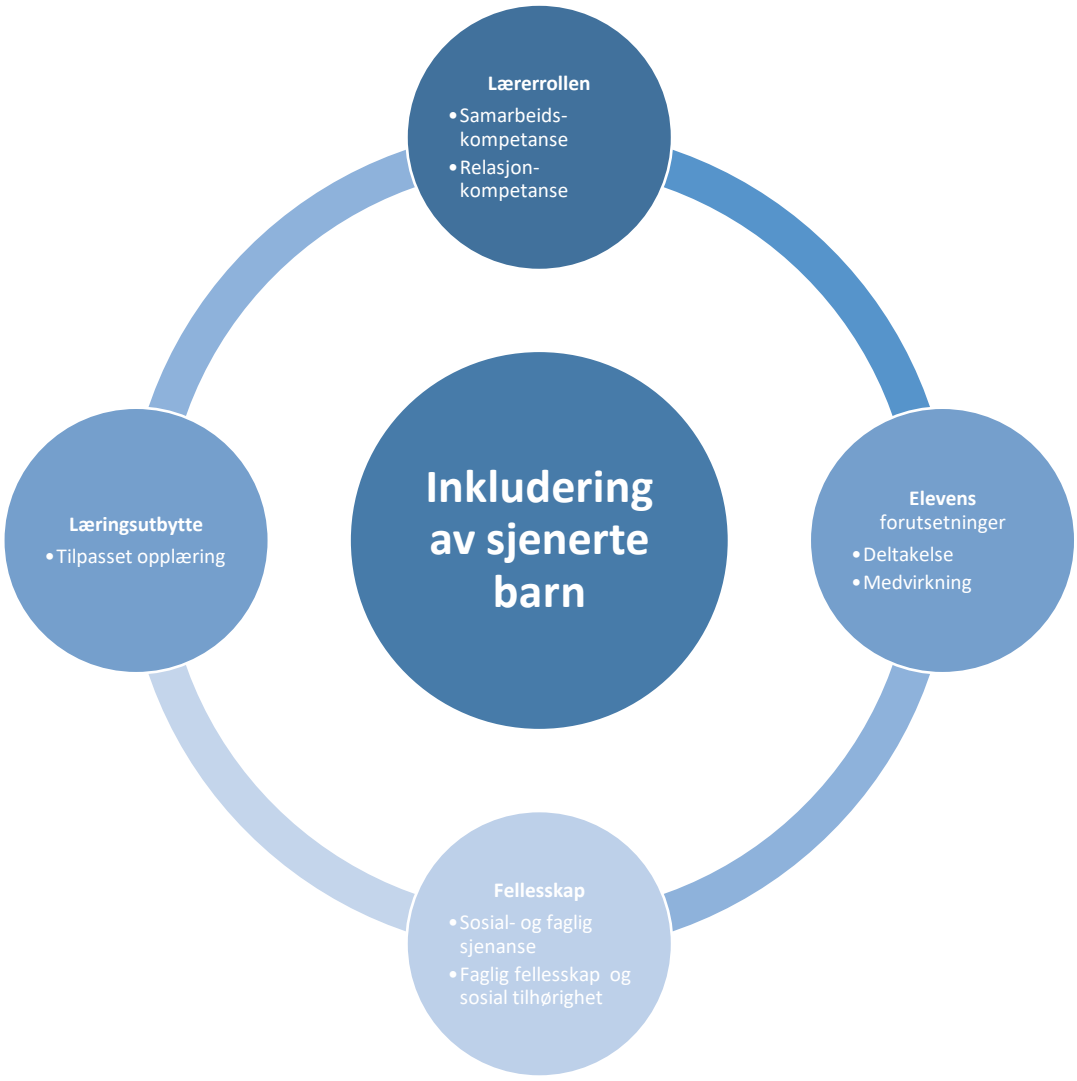
I denne studien har målet vært å besvare problemstillingen *«Hvordan arbeider lærere for å inkludere sjenerte barn i klassefellesskapet, og hvordan kan de bruke tidlig innsats ved bekymring for sjenerte barn?»*. Jeg vil derfor i dette avsluttende kapittelet løfte frem hovedfunn fra drøftingskapittelet. Avslutningsvis vil jeg peke på implikasjoner for videre forskningen, og jeg vil også kort peke på studiens begrensninger. Til slutt vil jeg kort rette kritikk mot egen studie.

6.1 Oppsummering av funn

Gjennom dette arbeidet har jeg fått en innsikt i fire læreres hverdag og arbeid med inkludering av sjenerte barn i barneskolen, samt deres arbeid med tiltak og tidlig innsats rettet mot denne elevgruppen. Jeg har belyst dette temaet gjennom deres erfaringer og opplevelser, samt tidligere forskning og teori relatert til relevante begreper som inkludering, tidlig innsats og bekymring. Det har dermed blitt bekreftet det som påstås i de kildene jeg har støttet meg til (Haug, 2014; Nilsen, 2019; Mitchell, 2018), at fenomenet inkludering er en utfordrende virksomhet i skolen.

Jeg har utviklet dette arbeidet gjennom empiriske analyser, og diskusjoner av teoretiske perspektiver på inkludering, sjenerte barn og tidlig innsats. Det har vært et hovedfokus å løfte frem stemmene til de fire informantene som takket ja til å ta del i studien og se deres utsagn i lys av relevant teori. Aspektene lærerrollen, fellesskap, elevens forutsetninger og læringsutbytte, med underkategorier som samarbeids- og relasjonskompetanse, sosial- og faglig tilhørighet, deltakelse, medvirkning og tilpasset opplæring har blitt diskutert. Alle disse kategoriene inneholder faktorer som informantene løftet frem som betydningsfulle i arbeidet med inkludering av sjenerte barn og tiltak i form av tidlig innsats. Studiens fire kategorier ble dannet ut ifra min forskning på fenomenet inkludering, og stammer derfor fra den samme forståelsen av begrepet. Arbeidet har også vist betydningen av tilretteleggende tiltak i form av tidlig innsats for å best mulig kunne ivareta sjenerte barns behov og krav i skolen. Ved hjelp av forskningsspørsmålene har jeg løftet fram informantenes svar og diskutert dem opp mot teori. Tendensen viser at sjenerte barn i mange tilfeller gjør lærerne bekymret med tanke på en uheldig utvikling, og at de derfor i stor grad ønsker å tilrettelegge med tidlig innsats. Det er spesielt når elevene selv ikke ønsker å ta del av fellesskapet at lærerne blir bekymret, fordi dette er tilfeller det er vanskelig å arbeide med. Samtidig viser de til flere tidlig innsats-tiltak

de bruker for å forebygge, men også for å tilrettelegge i best mulig grad. Felles er at de ønsker å tilpasse opplæringen til hver enkelt, men at det kan være utfordrende med de elevene som ikke har et ønske om å tilpasses inn i klassefellesskapet. For å belyse min forståelse av inkluderingsfenomenet i sammenheng med sjenerte barn og tidlig innsats har jeg utviklet en modell. Modellen tar utgangspunkt i Haug sin dekonstruksjon av inkludering, og er derfor en videreutvikling av denne. Samtidig underbygges den av mine refleksjoner gjennom drøftingskapittelet, samt tolkninger i analysearbeidet av lærernes erfaringer og opplevelser. Det som er betydelig å fremme, er at alle fire komponentene er gjensidig avhengig av hverandre, da de også overlapper ved flere faktorer. De er derfor plassert i en sirkel, der målet er å fremstille den gjensidige avhengigheten de ulike aspektene står i til hverandre:



Modell 1: Fire sentrale komponenter i arbeidet med å inkludere sjenerte barn

Læreren ser ut til å være en betydningsfull faktor for at sjenerte barn skal oppleve å føle seg inkludert. En stor del av læreryrket handler om at læreren tilrettelegger for at elevene blir møtt med tillit, respekt og krav i skolen (Opplæringslova, §1-1, 1998). Informantene vektla i stor grad at de må skape et trygt miljø for elevene, samtidig som de er gode rollemodeller for elevene. Av dette forstås det at relasjonskompetanse og samarbeidskompetanse er sentralt i arbeidet med i inkludering av sjenerte barn. Videre er det vanskelig å inkludere sjenerte barn om de ikke opplever sosial og faglig tilhørighet. Også her utviser informantene bred enighet med opplæringsloven og Haug (2014) i forståelsen av at alle elever har rett på tilhørighet til et fellesskap. Sjenerte barn kan finne det vanskelig å delta i et fellesskap, og er derfor avhengige av trygge omgivelser og forutsigbarhet i skolehverdagen. Sjenanse er ikke et konstant atferdsuttrykk, men det finnes derimot flere grader av sjenanse (Flaten, 2015; Lund, 2014). I og med at sjenanse i stor grad kan bli styrt av mennesker og miljø, så er det også naturlig at enkelte barn er sjenerte sosialt og andre faglig. Dette viser betydningen av å legge til rette for – og tilpasse undervisningen ut ifra elevenes forutsetninger. Elevens forutsetninger setter også grenser og begrensninger for deltakelse og medvirkning både sosialt og faglig. Sjenerte barn trenger i stor grad å få påvirke skolehverdagen sin, noe alle informantene også trekker frem som vesentlig. Skolen plikter å gi elevene et tilstrekkelig læringsutbytte (Opplæringslova, 1998), noe som også avhenger av barnas forutsetninger. På bakgrunn av dette er lærernes relasjonskompetanse i stor grad betydningsfull, da de er nødt til å kjenne hvert enkelt barns læringspotensialer og forutsetninger. I og med at opplæringens praksis er flyttet fra at barnet skal tilpasses skolen, til at skolen skal tilpasses barnet, så er prinsippet om tilpasset opplæring sentralt også i arbeidet med sjenerte barn (Nilsen, 2019).

6.2 Refleksjoner og implikasjoner for videre forskning

Maxwell (2009) hevder at målet med forskning er at man skal kunne gi et bidrag til samfunnet, ved å forklare og/eller fortolke et fenomen. Gjennom denne studien har jeg forsøkt å sette søkelys på læreres opplevelser og erfaringer med inkludering av sjenerte barn og arbeid med tidlig innsats for sjenerte barn. Studien er dog gjennomført med hjelp av et lite utvalg lærere. Oppgaven har en del begrensninger, og vil, i likhet med det meste av kvalitativ forskning, ikke kunne generaliseres for en større populasjon enn utvalget (Befring, 2020). På den andre siden kan oppgaven være med på å gi ett innsyn i lærernes arbeidsmetoder, tiltak og vurderinger. Fordi denne studien har de begrensningene den har, både med omfang, men også mine metodiske valg, så er det viktig at oppgaven ses i sammenheng med annen forskning

(Haug, 2014). Blant annet har jeg belyst inkluderingsbegrepets praktiske nivå i Haugs dekonstruksjonen (2014). Det er derimot nødvendig å løfte frem inkludering bredere enn det, både på et kommunalt og statlig nivå, for å kunne få et mer helhetlig bilde av skolens inkluderingspraksis. På bakgrunn av dette blir det vanskelig å se at denne oppgaven vil kunne bidra til betydelige omveltninger i skolesektoren, men derimot er håpet at den kan være med på å forklare og fortolke fire læreres arbeidsmetoder med sjenerte barn.

Jeg har strebet etter å løfte frem fire læreres opplevelser og erfaringer med inkludering av sjenerte barn i et klassefellesskap. Hva og hvilke tiltak og strategier de kan legge til rette for. Og, hvilke arbeidsmetoder de kan benytte for å møte disse barna, samt hva som gjør dem bekymret i møte med sjenerte barn. Denne empirien er blitt drøftet opp mot ulike inkluderingsteorier, med Haug (2014) som et sentralt bakteppe. Samtidig må det tas hensyn til at presentasjon av funn, samt diskusjonen av resultatene er min fortolkning av informantenes opplevelse av virkeligheten, noe som kan påvirke resultatene. Det er denne fortolkningen av virkeligheten som jeg har forsøkt å sette inn i en teoretisk kontekst for å gjøre oppgaven troverdig og gyldig (Gleiss & Sæther, 2021).

I oppstarten av prosjektet var ønsket mitt å forske på sjenerte barns egne opplevelse av å være inkludert, men dette forsto jeg fort at kunne bli en utfordring. Ved å forske på lærernes opplevelse av å arbeide med sjenerte barn, vil jeg i utgangspunktet kun oppnå lærernes intensjon om inkludering. Følelsen av å være inkludert, er subjektivt og ulikt fra person til person (Nilsen, 2019). På bakgrunn av dette, er en mulig svakhet med oppgaven at barnets stemme ikke er kommet frem. For videre forskning kunne det derfor vært givende å komme i samtale med sjenerte barn, men dette ser jeg på som utfordrende nettopp fordi de er sjenerte. Det kunne også vært hensiktsmessig å studere elevene i klassefellesskapet gjennom observasjon. Utfordringer en da kan møte er å finne barn som selv identifiserer seg som sjenerte, og som samtidig vil stille opp i en slik studie. Det positive med en slik studie ville vært at man i større grad kan finne ut av hvilke tilretteleggende strategier som fungerer ut ifra barnas egne perspektiver. Det er til slutt barnas faktiske opplevelse av å bli inkludert som betyr noe, og ikke lærernes intensjon.

En annen svakhet ved oppgaven kan være antall informanter. Studien er derfor bare et bidrag til forskningen på inkludering av sjenerte barn, og inneholder forslag og strategier for læreres arbeid med dette atferdsuttrykket. Samtidig er ikke informantene geografisk spredd, men alle

fra små bygdesamfunn. Jeg har vanskeligheter med å se at dette kan spille noen stor rolle for resultatet, men det hadde vært interessant å forske på forskjeller mellom bygd og bys arbeid med inkludering. Det kan tenkes at det er forskjeller på etnisk mangfold i skolene på grunn av innvandring til byer. Samtidig kunne det også vært et interessant perspektiv å gjennomføre denne studien på et større antall informanter. Sannsynligvis ville det ikke gitt store utslag på informantenes uttalelser, men på den andre siden kunne det ha ført til

Arbeidsprosessen med denne studien har gitt meg nye perspektiver på inkludering, og ny forståelse for kompleksiteten ved fenomenet. Jeg har fått et enda større engasjement for fenomenet inkludering i lys av sjenerte barn i skolen, og en større bevissthet rundt betydningen av arbeidet med og for disse barna. Dette vil definitivt være positivt for min videre pedagogiske praksis. Det er viktig at lærere er på tå hev, og identifiserer utfordringer tidlig – ikke bare for sjenerte barn, men derimot alle barn, nettopp fordi alle har rett til et trygt skolemiljø der de trives og lærer. Skolen er pålagt å legge til rette for at alle barn og unge er inkludert i opplæringens faglige og sosiale fellesskap, noe som gjelder sjenerte barn på lik linje med utadvendte og aktive barn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det virker å være en tydelig tendens i studien, er at det ikke er noen fasit for hvordan man skal arbeide med tidlig innsats for å inkludere sjenerte barn. Samtidig finnes det mange tiltak og arbeidsmetoder for å inkludere sjenerte barn i klassemiljøet, det handler bare om å finne det riktige tiltaket til det enkelte barnet til det spesifikke tilfellet. Lærerne er gitt et handlingsrom, og det er derfor subjektive erfaringer og opplevelser som i stor grad styrer deres tiltak og arbeidsmetoder. I samarbeid med andre er det felles målet å skape en inkluderende opplæring med et klassefellesskap som hele elevmangfoldet kan ta del i. Sjenerte barn kan ikke sees på som en homogen elevgruppe, noe som tyder på at det er desto viktigere å tilrettelegge ut ifra det enkelte barnets behov. Det viser seg at det heller ikke er noen garanti for å nå det ideelle målet om at alle skal føle seg inkludert, men det er vesentlig å legge til rette for at det i størst mulig grad skjer, for flest mulig barn. Tiltak tilpasset barnets forutsetninger vil bidra til å skape en inkluderende skole med likeverdig opplæring og inkludering som sentrale prinsipper i kollegiets arbeid. Ved å identifisere og følge opp bekymringer tidlig, kan det være med på å bidra til å sikre trivsel og læring gjennom opplæringsløpet – også for sjenerte barn.

Litteraturliste

Befring, E. (2016). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.). *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm AS.

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101. Hentet fra: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Breilid, N. & Lassen, L. (2021). Samtaler som tidlig innsats. På hvilke måter kan samtaler være verktøy i tidlig innsats? I M. H. Olsen & R. B. Fasting (red.) *Tidlig innsats.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (red.). *Psykisk helse i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Coplan, R. J. & Rubin, K. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood: History, Theories, Definitions and Assessments. In *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press. Hentet fra: https://psycnet.apa.org/record/2010-13171-001

Cordier, R., Speyer, R., Mahoney, N., Arnesen, A., Mjelve, L. H. & Nyborg, G. (2021). *Effects of interventions for social anxiety and shyness in school-aged children: A systematic review and meta-analysis*. PLoS ONE 16(7). Hentet fra: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254117

Crozier, R. W. (2001). *Understanding shyness psychological perspectives.* Houndmills: Palgrave.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Dyssegaard, C. B. & Larsen, M. S. (2013). *Viden om inklusjon.* København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU: Aarhus Universitet.

Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsbidrag.* Bergen: Fagbokforlaget.

Fasting, R. B. & Breilid, N. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særlige behov. I Thorsen, K. E. & Christensen, H. (red.). *JEG ER LÆRER! Reflekter, analytisk, kompetent.* Bergen: Fagbokforlaget.

Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.

Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge.* Oslo: Kommuneforlaget.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Haug, P. (2019). *Inclusion in Norwegian schools: pupils´ experiences of their learning environment.* Education, 46(3).

Iversen, L. G., Lønberg, L. M. & Oskal, S. (2006). De usynlige elevene – teori og bakgrunn. I Utdanningsforbundet: *Spesialpedagogikk* Nr.8. Oslo: Fagpressen. Hentet fra: https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%208%202006.pdf

Kleven, T. A. (2018). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I Kleven, T. A. (red.), Hjardemaal, F. & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Bergen: Fagbokforlaget.

Knudsen, K. (2021). Skolelederes ansvar for tidlig innsats som systematisk strategi. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (red.) *Tidlig innsats*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lassen, L. (2014). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS.

Lund, B. A. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Vol.4, 2018. Hentet fra: https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/en-studie-av-lareres-forstaelse-av-mangfoldsbegrepet/

Lund, I. (2008). *I just sit there. Shyness as an emotional and behavioural problem at school*. Journal of Reasearch in Special Educational Needs, 8(2), 78-87. Hentet fra https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x

Lund, I. (2014). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole.* Bergen: Fagbokforlaget.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review, 62*(3), 279. Hentet fra: https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-

journals/understanding-validity-qualitative-research/docview/212250067/se-2?accountid=26439

Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I: L. Bickman & D. J. Rog (red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2.utg., s. 214-253). Hentet fra: https://doi.org/10.4135/9781483348858

Magnusson, G. (2019). *An amalgram of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement*, International Journal of Inclusive Education, 23:7-8, 677-690. Hentet fra: https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies.* London: Rutledge.

Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.

Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A. & Crozier, W.R. (2019). *Teachers´ understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion.* British Educational Research Journal. Vol. 45, No. 6, pp. 1295-1311. Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/74125/berj.3563.pdf?sequence=4

Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv.* Oslo: Universitetsforlaget.

Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I Befring, E. Næss, K-A. B. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen Damm AS.

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan & hvorfor. *Bedre skole* (3). 58-63. Hentet fra: https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/

Olsen, M. H. (2018). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet fra https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61

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

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). *Inclusion: Dimensions of inclusion in education*. International Journal of Inclusive Education, 22:7, 803-817, DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506

Sikresiden (2021). *Riskovurdering*. Hentet fra: https://www.sikresiden.no/forebyggende/risikovurdering

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4.utg.) London: Sage.

Solberg, S., Edwards, A., Mjelve, L. H. & Nyborg, G. (2021). *Working Relationally with Networks of Support Within Schools: Supporting Teachers in their Work with Shy Students.* Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 26:4, 279-301, Hentet fra: https://doi.org/10.1080/10824669.2020.1854760

Solberg, S. (2022). *Supporting Teachers in Their Work with Shy Students. A multi-method study of how schools and school leadership teams support teachers' work with children who are perceived as shy.* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Hentet fra: https://www.duo.uio.no/handle/10852/92096

St.meld. nr. 16 (2007-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1

St.meld. nr. 98 (1976-77). *Om spesialundervisning*. Kirke- og undervisningsdepartementet. Hentet fra: https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1976-77&paid=3&wid=f&psid=DIVL461&pgid=f_0447

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

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Undhjem, A., Fasting, R. B. & Olsen, M. H. (2021). Tidlig innsats – et pedagogisk spenningsfelt. I M. H. Olsen & R. B. Fasting (red.) *Tidlig innsats.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Zava, F., Sette, S., Baumgartner, E. & Coplan, R. J. (2021). *Shyness and empathy in early childhood: Examining links between fellings of empathy and empathetic behaviors.* Br. J Dev Psychol, 39: 54-77. DOI: https://doi.org/10.1111/bjdp.12347.-

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

639112

Prosjekttittel

Inkludering av stille jenter på barnetrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nils Breilid, nils.breilid@oslomet.no, tlf: 92828967

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Livgård Jensen, clivgard@gmail.com', tlf: 99359286

Prosjektperiode

15.08.2021 - 11.05.2022

Vurdering (1)

02.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG
For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT
Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene

PERSONVERNPRINSIPPER
NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

· lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
· formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
· dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
· lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER
Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://www.nsd.no/personvernтjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

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

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Læreres arbeid med inkludering av sjenerte barn i barneskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan og på hvilken måte lærere kan inkludere de sjenerte barna i klasseromsfellesskapet på barneskolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål
Formålet med prosjektet er å sette søkelys på hvordan lærere arbeider for å inkludere sjenerte barn både i undervisningen og klassefellesskapet. Jeg ønsker å forske på læreres erfaringer med sjenerte barn i barneskolealder, gjennom arbeid med likeverdig opplæring, inkludering og tidlig innsats. Den tentative problemstillingen lyder «Hvordan jobber lærere for å inkludere sjenerte barn i klassefellesskapet på barneskolen?». Forskningsspørsmålene omhandler tiltak etter bekymring er vekket, hvordan lærer jobber med å opprettholde likeverdig opplæring og arbeid med tidlig innsats.

Studien er en avsluttende masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?
Storbyuniversitetet OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?
Jeg sendte ut et spørsmål til rektorer på skoler i håp om å nå ut til kontaktlærere som var villige til å delta i prosjektet mitt. Derifra har jeg rekruttert informanter gjennom den såkalte snøballeffekten. Jeg har brukt kontakter på skoler som jeg kjenner, og gjennom dem nådd ut til deg.

Hva innebærer det for deg å delta?
Metoden som blir brukt i dette prosjektet er et personlig intervju med taleopptak. Jeg kommer ikke til å samle inn noen opplysninger om informantene som kan spores tilbake til dem. Hvis du velger å delta i prosjektet mitt, innebærer det at du møter opp på et intervju med meg, enten digitalt eller personlig. Det vil ta ca. 45 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om arbeidet med sjenerte barn. Det vil si temaer som likeverdig opplæring, bekymringsfasen- og tiltak, og arbeid med tidlig innsats. Svarene dine blir tatt opp på en lydopptaker, samt at jeg noterer. Alt materiale blir slettet etter endt prosjekt.

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 vi oppbevarer og bruker dine opplysninger
Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

OsloMet som er behandlingsansvarlig institusjon, student og veileder er de eneste som vil ha tilgang til opplysningene.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med fiktive navn som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data slik at de ikke kan kobles sammen.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da ingen opplysninger om deg vil publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?
Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 11.mai 2022. Alle personopplysninger og opptak slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter
Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?
Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
- OsloMet ved førsteamanuensis Nils Breilid, tlf.: 92828967, eller mail: nils.breilid@oslomet.no.
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, mail: personvernombud@oslomet.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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Nils Breilid *Camilla Livgård Jensen*
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *læreres arbeid med inkludering av sjenerte barn i barneskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju
- ☐ at studenten tar taleopptak og notater av intervjuet

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

---
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide

Formaliteter før intervjuet

- *Introdusere meg selv og prosjektet mitt*
- *Fortelle at jeg er interessert i å høre deres erfaringer og lære av dem – de har mye mer erfaring og kunnskap enn meg*
- *Informere om bruk av lydopptak, anonymisering, lagring og sletting og at det er mulighet til å trekke seg når som helst*
- *Signere samtykkeerklæringen*
- *Gi mulighet til å stille spørsmål før vi starter*

Introduksjonsspørsmål

- Hvor gammel er du?
- Hvilken bakgrunn/utdanning har du?
- Hvor mange år har du jobbet i skolen?

Likeverdig opplæring og inkludering

- Hva legger du i prinsippet likeverdig opplæring?
- Hva mener du kjennetegner et inkluderende klasserom?
- Hva gjør du som klasseleder for at elevene skal føle seg inkludert?
    - Faglig og sosialt
- Er det noe du ser på som utfordrende i arbeidet med inkludering?
- Har arbeidsplassen din egne tiltak for likeverdig opplæring/inkludering, eventuelt hva?
    - Planer dere følger, felles mål og verdier?

Sjenerte barn

- Hva forbinder du med sjenerte barn?
    - Å være sjenert blir ofte forbundet med noe negativt, opplever du at det også kan være positivt i læringssituasjoner? Hvis ja, på hvilken måte?
- Hvordan syns du skolen legger til rette for sjenerte barn?
- Hvordan opparbeider du en relasjon med de sjenerte barna?

    - Hva må til for å oppnå en relasjon med dem?
    - Hvordan vil du beskrive forholdet med sjenerte barn?
- Har du spesifikke metoder eller tiltak du bruker for å inkludere de sjenerte barna?
    - Faglig og sosialt
- Hvordan vil du beskrive sjenerte barns relasjon til de andre i klassen?
    - Hvordan opplever du at disse barna blir inkludert i klassefellesskapet med medelever?

Tidlig innsats

- Hva er det ved sjenerte barna som kan gjøre deg bekymret?
- Hvilke tiltak kan du vurdere å iverksette når du har blitt bekymret?
    - Hva gjør du for å forhindre en uheldig utvikling?
    - Er disse tiltakene felles på skolen (planer), eller opp til hver enkelt lærer?
- Hvem ser du på som aktuelle samarbeidspartnere for å arbeide med sjenerte barn?
    - Hvordan samarbeider du med dem?
    - Hvordan er samarbeidet innad i skolen?
    - Samarbeid med foresatte?

Er det noe du ønsker å tilføye som vi ikke har snakket om?