

Relasjonens betydning for de stille elevenes læring

Du bærer meg med din
styrke

Du skyver meg videre
med din kraft

Din kraft er min støtte

En støtte som bringer
meg fremover

Fremover til ukjente hav

Ukjente hav med
muligheter

Mange muligheter

Anne Marit Johansen

Master i spesialpedagogikk

Våren 2018



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2018 Åpen
Forfatter: Anne Marit Johansen (signatur forfatter)
Veileder: Lene Vestad	
Tittel på masteroppgaven: Relasjonens betydning for de stille elevenes læring Engelsk tittel: The importance of the relationship for the quiet students' learning	
Emneord: Relasjoner, læring, systemperspektiv	Antall ord: 25 057 + vedlegg: 1673 Stavanger 06.06.2018

Forord

Dette er en masteroppgave gjennomført ved Nasjonalt Senter for læringsmiljø og adferdsforskning (Læringsmiljøsentret). Masteroppgaven er en del av min treårige prosess med masterstudie i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger (UIS) våren 2018. Helt fra begynnelsen av masterstudie besluttet jeg at relasjoner skulle være en del av min masteroppgave.

En stor TAKK til min faglige veileder Lene Vestad som har gitt meg gode tilbakemeldinger med gode faglige råd og konstruktiv kritikk gjennom hele prosessen. TAKK til Anja Helen Steinsland som har lest korrektur.

TAKK til medstudenter, familie, venner, og kollegaer for uunnværlig god støtte og oppmuntring gjennom en lang og tidkrevende prosess. På det mest krevende har ordtaket *«Når du har gått akkurat så langt at du ikke orker et skritt til, da har du gått akkurat halvveis av hva du klarer»* gitt meg nytt pågangsmot i prosessen.

Jeg vil rette en spesiell TAKK til mannen min Knut Are som trodde på meg og oppfordret meg til å følge drømmen min om å bli spesialpedagog. Du har lyttet til mine hjertesukk, gledet deg over mine resultater og støttet meg gjennom hele prosessen.

Til slutt vil jeg TAKKE Marius og Nina, mine to flotte ungdommer. TAKK for tålmodigheten og TAKK for at dere har vist omtanke.

Det er aldri for sent å følge drømmen og MIN DRØM er nå fullført.

Anne Marit Johansen, mai 2018.

Sammendrag

Denne studiens tema er relasjonens betydning for de stille elevenes læring i 1.klasse. Studiens mål er å undersøke opplevelser, refleksjoner og erfaringer til kontaktlærere i 1.klasse. Studien har et systemperspektiv med en helhetlig forståelse av de stille elevenes muligheter for læring. «Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2017). I denne sammenhengen vokste det frem en problemstilling som jeg ønsket å se på:

Hva er det lærerne vektlegger i sin relasjon til de stille elevene som gir mulighet for læring?

Begrepet læring i denne studien bygger på et sosiokulturelt perspektiv og handler om samspillet mellom de kulturelle aktivitetene og individene. Menneskers mulighet for læring og den intellektuelle kapasiteten må ses sammen med omgivelsene og ikke begrenset av den mentale og biologiske utrustningen vi er født med. Relasjonen mellom elev og lærer har en grunnleggende rolle for elevers sosioemosjonelle og faglige utvikling. De stille elevene er mindre deltagende og kan få redusert sine muligheter for å dra nytte av de sosiale læringsaktivitetene i skolen. En god relasjon mellom elev og lærer vil være påvirket av eksterne faktorer og dermed vil systemperspektivet være av betydning for de stille elevenes mulighet for læring.

Denne studien har en kvalitativ tilnærming hvor det er benyttet semistrukturert kvalitativt forskningsintervju som verktøy for innsamling av data. Fortolkende fenomenologisk analyse (Interpretative Phenomenological Analysis, IPA) er studiens metodiske tilnærming. Det er foretatt et strategisk utvalg som består av 4 kontaktlærere i 1.klasse.

Studios funn indikerer at kontaktlærerne vektlegger samspill i omgivelsene som betydning for de stille elevenes læring. Som en del av omgivelsene vektlegger de egen rolle som betydningsfull, noe som er tolket som både en beskyttelsesfaktor og som en risikofaktor. I et systemperspektiv viser også enkelte av funnene at skolekultur og foreldresamarbeid har betydning for hvorvidt de stille elevene gis mulighet til å motta den tilrettelegging i skolemiljøet de kan ha behov for. Studios funn indikerer også at skolekulturen og foreldresamarbeid kan påvirke kvaliteten på relasjonen mellom en stille elev og lærer.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning.....	8
1.1 Introduksjon.....	8
1.2 Fokus for denne studien.....	9
1.3 Forskningsspørsmål	10
2.0 Teoretisk bakgrunn.....	11
2.1 De stille elevene, en mangfoldig gruppe	11
2.1.1 Elever med introvert personlighet.....	12
2.1.2 Elever som er sosialt utrygge eller sjenerte	12
2.1.3 Elever som er deprimerte eller nedstemte.....	13
2.1.4 Elever med Angst.....	13
2.2 Læring i et sosiokulturelt perspektiv	14
2.3 Relasjonens betydning for læring, utvikling og trivsel.....	15
2.4 Baumrind fire oppdragerstiler	18
2.5 Autoritative klasserom.....	19
2.6 Elevens tilknytning og lærerens rolle	21
2.7 Tilrettelegging av læringsmiljø	22
2.7.1 Offentlige dokumenter	22
2.7.2 De stille elevene, mangfoldig gruppe med ulike behov	23
2.7.3 Et mestringsorientert klima.....	24
2.8 Systemperspektivets betydning for en god relasjon mellom elev og lærer	24
2.8.1 Barnets egenart i sentrum av et systemteoretisk perspektiv	25
2.8.2 Foreldresamarbeid.....	26
2.8.3 En helhetlig forståelse av foreldresamarbeid	27

2.8.4	Overgang til skolen og foreldresamarbeid	28
2.8.5	Overgangen fra barnehagen til skolen	29
2.8.6	Et systemansvar å lykkes med godt foreldresamarbeid	29
3.0	Metode.....	31
3.1	Kvalitativt forskningsintervju.....	31
3.1.1	Fortolkende fenomenologisk analyse	31
3.2	Forforståelsen	33
3.2.1	IPA, en prosess som startet med forforståelse	33
3.3	Godkjenning av prosjekt.....	34
3.4	Utvalg og rekruttering.....	34
3.5	Intervjuprosessen	34
3.5.1	Utarbeiding av intervjuguide	34
3.5.2	Pilotintervju.....	36
3.5.3	Gjennomføring av intervju.....	37
3.5.4	Transkripsjon, fra tale til tekst	37
3.6	Fra tekst til analyse	37
3.7	Studiens kvalitet	41
3.8	Forskningsetiske vurderinger	42
3.8.1	Samtykke og informasjonsplikt	43
3.8.2	Konfidensialitet.....	43
3.8.3	Konsekvensene av å delta	44
4.0	Resultatdel.....	45
4.1	Lærernes vurdering av relasjonen i møte med de stille elevene.....	45
4.1.1	Lærers rolle og den betydning det har for de stille elevenes mulighet for læring ...	45
4.1.2	Varme og kontroll	46
4.1.3	Muligheter for læring i «ringen».....	47

4.1.4.Egen bakgrunn som stille elev	48
4.2 Relasjonens betydning for trygghet og læring.....	49
4.2.1 Emosjonell støtte.....	49
4.2.2 Trygghet.....	51
4.2.3 Lærernes vektlegger det sosiale og uformelle kontekster når elevene begynner i 1.klasse.....	52
4.3 Systemperspektivets betydning for de stille elevenes læring	53
4.3.1 Skolekulturen og kollegasamarbeid om de stille elevene	53
4.3.2 Skolens rutiner for foreldresamarbeid i overgangen til skolen	54
4.3.3 Læreren og informasjon fra barnehagen i overgangen til 1.klasse	54
4.3.4 Læreren og informasjon fra foreldrene i overgangen til 1.klasse	55
4.3.5 Læreren og foreldresamarbeid	55
5.0 Drøfting	57
5.1 Lærernes vurdering av relasjonen i møte med de stille elevene.....	57
5.1.1 Lærers rolle og den betydning det har for de stille elevenes mulighet for læring ...	57
5.1.2 Varme og kontroll.....	58
5.1.3 Muligheter til læring i «ringen»	59
5.1.4 Egen bakgrunn som stille elev	60
5.2 Relasjonens betydning for trygghet og læring.....	61
5.2.1 Emosjonell støtte.....	61
5.2.2 Trygghet.....	63
5.2.3 Lærerne vektlegger det sosiale og uformelle kontekster når elevene begynner i 1.klasse.....	64
5.3 Systemperspektivets betydning for de stille elevenes læring	65
5.3.1 Skolekulturen og kollegasamarbeid om de stille elevene	65
5.3.2 Skolens rutiner for foreldresamarbeid i overgangen til skolen.	66
5.3.3 Læreren og informasjon fra barnehagen i overgangen til 1.klasse	67

5.3.4 Læreren og informasjon fra foreldrene i overgangen til 1.klasse	68
5.3.5 Læreren og foreldresamarbeid	70
5.4 Studiens begrensninger	72
5.5 Forslag til videre forskning.....	72
6.0 Avslutning	74
Litteraturliste	76
Vedlegg	82

1.0 Innledning

I opplæringslovens § 9 A-2 står det følgende: «Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2017). Skolen er en viktig del av barns oppvekstmiljø. De aller fleste barn og unge går på skole, derfor er skolen i en unik posisjon og jeg undrer meg over hva denne unike posisjonen kan muliggjøre for de stille elevenes læring (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). For elevers utvikling og læring er et viktig fundament at lærere etablerer gode relasjoner med elevene (Buyse, Verschueren & Doumen, 2011).

1.1 Introduksjon

I NOU 2009:18 omtales inkluderende opplæring. Med utgangspunkt i elevens egenart og likeverd skal alle elever få ta del i felleskapet sosialt, faglig, kulturelt og på en likeverdig måte. Relasjonsbygging, differensiering, deltagelse og sikring av utbytte muliggjør en inkluderende opplæring for alle elever. Skolen har et betydelig ansvar for å legge til rette for barns og unges utvikling og læring (Bru, Idsøe, et al., 2016).

Denne studien omhandler de stille elevene som av ulike grunner er mindre sosialt deltakende og derav utgjør de en mangfoldig gruppe. For de fleste handler det om normalvariasjon i menneskelig væremåte, der det for noen kan skyldes emosjonelle problemer (Paulsen & Bru, 2016). Forskningen til Bru og kollegaer (2011) viste i et representativt utvalg med 2129 norske elever 5-9 klasse at 11% aldri eller sjelden tok kontakt med medelever, 19% sjelden eller aldri deltok i diskusjoner eller samtaler i klassen, 24% aldri eller sjelden tok kontakt med læreren sin. Denne adferden kan hemme de stille elevenes mulighet for å nytte seg av de sosiale læringsinteraksjonene i et klasserom. Dette kan igjen føre til at de stilles fremtidige skoleprestasjoner blir lavere, da de ikke får vist hva de mestrer og kan. Til syvende og sist vil dette påvirke deres utdannings - og yrkesvalg (Paulsen & Bru, 2016). Fra et empirisk perspektiv tyder mye på at relasjonen mellom lærer og elev er vesentlig for mulighet til fungering og læring (Sabol & Pianta, 2012). Det tyder på, som vist ovenfor at gode læringsresultater har sammenheng med elevenes psykiske helse og emosjonelle velvære.

I denne studien har jeg valgt et sosiokulturelt perspektiv på læring hvilket betyr at læring omhandler *samspillet* mellom individene og de kulturelle aktivitetene (Säljö, 2001). Det vil si menneskers evne til å lære må ses som en del av omgivelsene og mulighetene i omgivelsene

vil være av betydning for de stille elevenes mulighet for læring (Säljö, 2001). Når elevene skal begynne i 1.klasse er det viktig at lærer etablerer gode og trygge relasjoner med elevene.

Pianta og Stuhlman (2004) hevder at elever med god relasjon til lærer hadde bedre utvikling i 1. klasse enn de som hadde en negativ relasjon til lærer. Det er først og fremst læring som er skolens fokus, men læringsmiljøet kan for mange elever bli en utfordring uten den emosjonelle støtten fra trygge relasjoner til de voksne (Kennedy & Kennedy, 2004).

Ogden og Hagen (2013) påpeker at den psykiske helsen og den faglige læringen gjensidig påvirker hverandre. Når den psykiske helsen til elevene blir ivaretatt i skolen generere det optimale forhold for læring. På den andre siden vil skolefaglig læring fremme den psykiske helsen hos elevene (Ogden & Hagen, 2013), fordi elevens psykiske helse tas hensyn til og er ivaretatt (Bru, Idsøe, et al., 2016). På bakgrunn av dette vil det for en stille elev være av stor betydning at lærer er bevisst det dyadiske forholdet en lærer-elev relasjon innehar. Det vil si at lærer er bevisst sitt maktperspektiv og derav sitt ansvar for relasjonen. Videre vil kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er påvirket av flere ytre faktorer (Pianta, 1999) som skolens rutiner, skolekultur og foreldresamarbeid.

1.2 Fokus for denne studien

Studiens utgangspunkt er relasjonens betydning for de stille elevenes læring i 1. klasse. Tidligere forskning indikerer at relasjonen mellom elev og lærer har en betydelig rolle i elevens sosioemosjonelle og faglige utvikling (Pianta, 1999). Målet med studien er å undersøke hva fire kontaktlærere vektlegger i sin relasjon til de stille elevene som gir mulighet for læring. I et sosiokulturelt perspektiv på læring vil omgivelsene være av betydning for de stille elevenes mulighet for læring (Säljö, 2001). Det vil si at en stille elevs utvikling må ses i sammenheng med elevens omgivelse og betydningen av omgivelsene som muliggjør for læring.

Det kan se ut til at de stille elevenes adferd kan redusere deres mulighet for å dra nytte av de sosiale læringsaktivitetene i skolen og derav redusert deres mulighet til å vise hva de kan. For at disse elevene skal få økt sin mulighet for deltagelse vil det være viktig at læreren har kompetanse og kunnskap for å hjelpe dem i skolen (Paulsen & Bru, 2016). Studien innehar et systemperspektiv og en helhetlig forståelse av stille elevs utvikling (Bø, 2012). Den helhetlige forståelsen innbefatter i denne studien skolen og dens kultur, lærer-elev relasjon og

foreldresamarbeid. Med studiens fokus på relasjonens betydning for læring er ønsket å finne frem til hva lærerne vektlegger i sin relasjon til de stille elevene som muliggjør for læring.

1.3 Forskningsspørsmål

Følgende forskningsspørsmål er stilt i denne studien:

Hva er det lærerne vektlegger i sin relasjon til de stille elevene som gir mulighet for læring?

2.0 Teoretisk bakgrunn

Teoridelen begynner med en forklaring av hva som ligger i begrepet «de stille elevene». Deretter redegjøres det for studiens valg av læringssyn og relasjonens betydning for læring. Læringsmiljøets betydning presenteres før det avslutningsvis forankres i et systemteoretisk perspektiv. Her har også foreldresamarbeid og skolekultur sin plass. Da denne masteroppgaven har oppmerksomheten rettet mot lærere som arbeider i første klasse, er også overgangen fra barnehage til skole presentert.

2.1 De stille elevene, en mangfoldig gruppe

Stille elever er en mangfoldig gruppe. Det er ulike årsaker til at de stille elevene er mindre sosialt deltagende. For flertallet er det normalvariasjon av menneskelige væremåte, mens for noen kan det skyldes emosjonelle problemer (Paulsen & Bru, 2016). For å møte disse elevene i skolehverdagen og tilrettelegge for læring er det avgjørende at en vet bakgrunnen for den manglende sosiale deltagelsen. Denne adferden vil kunne redusere elevens mulighet for å vise hva de kan og å dra nytte av sosiale læringsaktiviteter i skolen (Paulsen & Bru, 2016). En studie viste i et representativt utvalg med 2129 norske elever i 5-9 klasse at 11% aldri eller sjelden tok kontakt med medelever, 19% sjelden eller aldri deltok i diskusjoner eller samtaler i klassen, 24% aldri eller sjelden tok kontakt med læreren sin (Bru, 2011). En annen studie viser at sosialt passive elever fra 13-16 år fikk lavere karakterer enn sine sosialt aktive medelever, og mest i musikk og estetisk praktiske fag. Konsekvensene av lavere karakterer kan føre til mindre skolemotivasjon, lavere selvoppfattelse og dårligere karrieremuligheter (Paulsen & Bru, 2008a). Det er viktig, muligens helt avgjørende, for disse elevene at læreren har kunnskaper og kompetanse til å kunne hjelpe dem i skolen (Paulsen & Bru, 2016). Den psykiske helsen henger sammen med hvordan atferd, tanker og følelser opptrer hver for seg og sammen og de stille elevene vil på mange måter utgjøre en sårbar gruppe (Ogden, 2015).

Nedenfor presenteres noen kjennetegn ved de stille elevene, hvordan man kan forstå deres handlemåte og hvordan de selv antas å oppleve omgivelsene. Til tross for den forsøksvis nyanserte fremstillingen av hver gruppe skal det påpekes at en stille elev kan inneha sammensetninger av atferd som tilhører det som fremstilles innenfor hver av grupperingene. Altså vil presentasjonens hensikt primært være å danne et bilde av hvordan man kan forstå de stille elevene.

2.1.1 Elever med introvert personlighet

Elever med et introvert handlingsmønster finner ikke samhandlinger like attraktivt som de mer utadvendte elevene. Det hevdes blant annet at å ha et introvert handlingsmønster kan settes i sammenheng med personlighet og temperament (Cain, 2013). Det vil si at en slik tendens kan være vanskelig å endre (Paulsen & Bru, 2016). Denne gruppen kan utgjøre så mye som to tredjedeler av de elevene som er tilbaketrukne, og empiriske funn viser at denne gruppen er den største (Harrist, Zaia, Bates, Dodge & Pettit, 1997). Elever med introvert personlighet og temperamentstil vil reagere negativt på for mye ytre stimuli og vil prestere bedre i miljøer med mindre ytre stimuli (Eysenck, 1981).

I sosiale lærings situasjoner vil denne typen atferd kunne redusere elevens mulighet for å vise hva en kan, da det er de sosiale samhandlingene introverte elever ikke finner like attraktivt. I skolesammenheng preges denne væremåten av å være god til å konsentrere seg, like å gå i dybden og å bli oppslukt av det en holder på med. De liker å reflektere over spørsmål og oppgaver, og de kan mislike å måtte svare på spørsmål direkte i klasserommet. Når de får den tiden og plassen de trenger til refleksjon og ettertanke vil de kunne svare med stor interesse (Paulsen & Bru, 2016).

2.1.2 Elever som er sosialt utrygge eller sjenerte

I denne gruppen finner en de elevene som i skolen ikke tør å være sosialt deltakende. Sjenansen disse elevene utviser innebærer en tilbakeholdenhet både i forhold til nye situasjoner, oppgaver og mennesker. De snakker mindre og sjeldnere enn sine medelever. I situasjoner der de opplever at de blir vurdert/evaluert kan også sjenansen vise seg (Paulsen & Bru, 2016). Tilbakeholdenheten fører til at disse elevene inngår i færre positive relasjoner til både lærere og medelever (Gazelle et al., 2005; Rudasill & Rimm-Kaufmann, 2009). De har et ønske om å være sosialt deltakende, samtidig har de en frykt for hva denne deltagelsen kan innebære for dem. Det kan beskrives som at de er fanget mellom dette ønsket og denne frykten (Asendorpf, 1990). Behovet for hjelp og støtte er mye større enn det de selv ber om (Flaten, 2013). De synes det er vanskelig å svare på spørsmål i klasserommet og vil i mye mindre grad enn andre elever melde seg til ulike typer aktiviteter og deltagelse i grupper. De er i større grad enn andre opptatt av hvordan lærer og medelever vurderer dem, og det de gjør, og karakteriseres derfor av å opptre på måter som vil beskytte dem for risikoen for å bli vurdert (Paulsen & Bru, 2016). Denne gruppen kan også klage på vondt i hodet, psykosomatiske plager eller generell uvelhet. De står også i en posisjon der deres unngåelser

fra det de opplever ubehagelig i skolen gir en risiko for utvikling av skolevegring (Havik, 2016).

2.1.3 Elever som er deprimerte eller nedstemte

Depresjon er når man tenker tunge tanker og alt oppleves tungt og vanskelig (Bru, 2011). Det kan føre til alvorlige problemer i skolesituasjonen, både faglig og sosialt (Thapar, Collishaw, Pine & Thapar, 2012). Mange barn som er deprimerte kan også ha angst (Kerig, Ludlow & Wenar, 2012). Konsekvensen av depresjon kan være at de trekker seg bort, og unngår sosial deltagelse fordi de ikke har nok energi og krefter til å være sosialt aktive og denne gruppen kan også være i fare for å utvikle skolevegring (Bru, Garvik, Øverland & Idsøe, 2016; Merrell, 2008). Pessimistiske eller negative tanker om hva de kan oppnå eller bidra med i sosiale interaksjoner kan være bakgrunnen for den manglende energien (Paulsen & Bru, 2016). Det er ikke uvanlig at barn kan føle seg ulykkelige eller trist av og til, det er først når et slikt stemningsleie er tydelig og vedvarende at en benevner dette som en depresjon. Barn som er deprimerte kan kjennetegnes som at de er følelsesmessig flate (Atkinson & Hornby, 2002). Barn kan oppleve negative hendelser i livet sitt, eks miste kjæledyr, skilsmisse eller flytting. Da kan barnet få depressive reaksjoner, som vil gå over etter en tid. For å kunne hjelpe barnet, vil det være viktig å undersøke årsaken til reaksjonene som barnet viser (Drugli, 2014b).

2.1.4 Elever med Angst

De tidlige symptomene på angst kan være kroppslige symptomer og ofte ubehagsfølelser. I de situasjonene eleven føler seg presset kan eleven ofte prøve å trekke seg bort, fordi angsten tar overhånd. En strategi kan da være å be om å få gå på do eller lufte seg litt (Øverland & Bru, 2016). På lik linje som ved sosialt utrygg eller sjenert og depresjon kan eleven utvikle skolevegring som følge av unngåelsesstrategier, der de unngår det som oppleves som vanskelig. Dette vil kunne føre til større vansker og mer isolasjon. (Øverland & Bru, 2016). Det finnes flere typer angst, og i denne sammenhengen presenteres separasjonsangst. Denne typen angst kan forekomme når barnet begynner på skolen, og overgangen kan oppleves som en utfordring for et barn med separasjonsangst. For å redusere utfordringen vil en forutsigbar overgang mellom barnehage og skole kunne gi elever med separasjonsangst en opplevelse av indre kontroll (Paulsen & Bru, 2016). For noen vil angsten vedvare, de vil bruke mye energi på å bekymre seg, og være usikre. Det blir vanskelig for eleven å konsentrere seg om skolearbeidet fordi bekymringene tar mye energi (Øverland & Bru, 2016).

De stille elevenes ulike kjennetegn kan være viktig for en lærer å kjenne til for å best mulig kunne tilpasse et kvalitativt godt samspill. Elevens opplevde støtte fra lærer kan da legge grunnlaget for trygghet, trivsel, utvikling og læring (Pianta, 1999; Sabol & Pianta, 2012).

2.2 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Denne studiens læringssyn tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv (Säljö, 2001). Säljö (2001) hevder læring i et sosiokulturelt perspektiv handler om *samspillet* mellom de kulturelle aktivitetene og individene. I de kulturelle aktivitetene vil menneskene formes og tilegne seg kunnskap. Menneskers mulighet for læring er ikke begrenset av den mentale og biologiske utrustningen vi er født med. Den intellektuelle kapasiteten til mennesket, evnen til å lære må ses sammen med omgivelsene og de mulighetene omgivelsene *gir* vil være av betydning for menneskers læring (Säljö, 2001). Säljö bygger læring i et sosiokulturelt perspektiv på Vygotskij som hevder all tenkning og intellektuell utvikling har utgangspunkt i sosial aktivitet. Det er ikke den individuelle tenkningen som skaper den sosiale aktiviteten. Det er motsatt, utviklingen løper *fra* det eleven gjør sammen med andre, *til* en tilstand der eleven kan gjøre ting alene, det er dette Vygotskij kaller elevens proximale utviklingszone (Imsen, 2010). Vygotskij definerer det aktuelle og den nærmeste utviklingssonen som to utviklingsnivå hos barn. Det *aktuelle utviklingsnivået* forstås som ferdighetene eleven allerede kan utføre, eller de kunnskapene eleven allerede innehar. Det andre nivået *nærmeste utviklingssonen* har med *avstanden* mellom det eleven mestrer alene, og til det eleven kan mestre ved hjelp fra en voksen (Vygotskij, 2001). Dette læringssynet fremmer at alle elever har et potensial til å utvikle seg, og at læring ikke er statisk og låst.

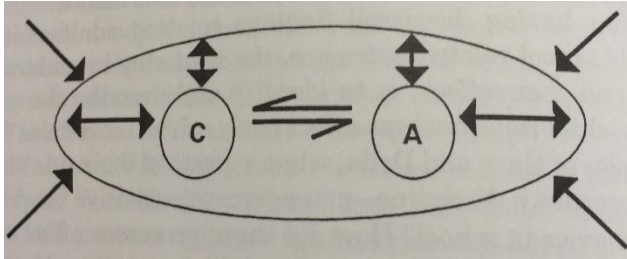
Ressursene menneskene har i omgivelsene og om de tas i bruk vil kunne øke muligheten for læring. De stille elevene, som av ulike årsaker utøver mindre sosial deltagelse tar kanskje ikke i bruk de ressursene som trengs for å lære og dermed vil omgivelsene være av større betydning. En kan si at læreren er en faktor i elevens omgivelser, som vil være av betydning for de stille elevene. Den proximale utviklingssonen til eleven, er ikke noe eleven håndterer alene, denne sonen deles med læreren. Vygotskij hevder det sosiale samspillet mellom læreren og eleven påvirker elevens individuelle og selvstendige tenkning (Imsen, 2010). Det vil si at de stille elevene trenger en lærer som på en trygg måte ser hva eleven trenger av støtte for å oppleve mestring og utvikling. Dette vil kunne føre til at elevens proximale utviklingszone vil flytte seg i takt med elevens mestring, og derav påvirke muligheter til læring (Imsen, 2010).

I tilknytning til begrepet nærmeste utviklingssone utviklet Bruner et nytt begrep *scaffolding*, oversatt til *støttende stilas*. Hvilket betyr at når lærer gir den støtten eleven trenger for å oppleve mestring vil læreren være elevens støttende stilas (Askland & Sataøen, 2010). Det henviser også til hvordan læreren gjennom relasjonen får innblikk i hva og hvordan eleven kan utvikle sine ferdigheter, og i en trygg ramme gir tilpasset støtte i læringsaktivitetene. Etter hvert vil eleven ha internalisert ferdigheten og støtten fra lærer opphører (Imsen, 2010).

2.3 Relasjonens betydning for læring, utvikling og trivsel

Relasjonen mellom elev og lærer har en grunnleggende rolle i elevers sosioemosjonelle og faglige utvikling (Pianta, 1999). Det vil si at kvaliteten på relasjonen både kan fremme eller hemme utvikling. Dette avhenger av i hvilken grad relasjonen engasjerer, er meningsfull, og sørger for sosial og relasjonell støtte (Pianta, Hamre & Allen, 2012). Pianta, og kollegaer (2012) hevder videre at elevers faglige engasjement ikke omhandler en egenskap hos elevene, men bør i stedet ses som en del av interaksjoner, fundamentet for relasjoner.

Pianta har utviklet en konseptuell modell- av lærer-elev relasjonen. Modellen illustrerer hvordan personene gjensidig påvirker hverandre i en relasjon (Pianta, 1999). Elev og lærer er fremstilt ved sine individuelle kjennetegn og biologiske faktorer, som vil være begge temperament, genetik, tilpasningsevne og stress, egenskaper, utviklingshistorien som personlighet, selvfølelse og sosiale ferdigheter. Lærer og elevs oppfattelse av hverandre og deres forhold vil også påvirke relasjonen (Pianta, 1999). Modellen fremstiller interaksjonen mellom lærer og elev i et dyadisk forhold. Det vil si det forekommer et skjevforhold hvor den voksne innehar et maktperspektiv som medfører et ansvar. Både elevens og lærers tolkninger av relasjonen vil påvirke relasjonen. Det dyadiske forholdet fordrer at lærer har en profesjonell bevissthet relatert til den fortolkningsprosess som da preger relasjonen (Pianta, 1999). Informasjonsutvekslingsprosessen påvirker kvaliteten på relasjonen gjennom stemmeleie, holdning, nærhet og adferden hos elev og lærer (Pianta, 1999). Informasjonsutvekslingsprosessen vil derfor kunne påvirke hvordan eleven oppfatter læreren, og det kan videre påvirke kvaliteten i relasjonen positivt.



(Robert C. Pianta 1999. s. 72)

Pianta's modell kan ses i sammenheng med transaksjonsmodellen til Sameroff (2009). For å forstå lærer-elev relasjonen og kunne se hvordan relasjonen henger sammen med elevens utviklingsmiljø er transaksjonsmodellen godt egnet. Modellen viser kjennetegn ved eleven som et eget system og eleven i et gjensidig samspill (transaksjoner) hvilket i denne sammenheng er lærer (Sameroff, 2009). Hvordan eleven utvikler seg vil henge sammen med samspillet (transaksjonene) over tid. Det vil si en lærer som møter en stille elev med kunnskap om eleven vil kunne påvirke eleven til en positiv utvikling. Motsatt kan det tenkes at lærer som ikke har kunnskap om at eleven er stille vil kunne hemme elevens utvikling. Modellen kan hjelpe til å forstå lærer-elev relasjonen, og se hvordan den henger sammen med andre deler av elevens utviklingsmiljø. Tidsdimensjonen i modellen er sentral, da eleven og omgivelsene vil være i kontinuerlig endring (Sameroff, 2009).

De stille elevenes utvikling påvirkes som tidligere nevnt av gjensidig samspill og faktorer i miljøet vil påvirke elevens muligheter. Derfor vil forståelsen av beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer rundt eleven være en del av transaksjonsmodellen. Risikofaktorer er faktorer som kan øke en negativ utvikling (Shanahan, Copeland, Costello & Angold, 2008).

Beskyttelsesfaktorer er hendelser eller handlinger i miljøet som kan hindre effekten av risikofaktorer. Man kan tenke seg at det å ha et innagerende handlings- og tankemønster kan gjøre eleven sårbar, og miljøets beskyttelsesfaktorer vil være svært sentrale (Masten, 2007).

En lærer som mestrer å utøve en kvalitativt god relasjon preget av informasjonsutvekslingsprosesser som fremmer de forutsetninger den enkelte elev har for deltakelse, kan da tenkes å utgjøre en beskyttelsesfaktor (Drugli, 2012). Motsatt vil en negativ eller mindre god relasjon mellom lærer og elev kunne opptre som risikofaktor og derav øke elevens innagerende adferd.

Pianta mfl har utarbeidet observasjonsverktøyet CLASS (Classroom Assessment Scoring System) (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). CLASS undersøker forskjellige dimensjoner i

læringsmiljøet. Dimensjonen emosjonell støtte ser på kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elev (Pianta, et al., 2012). Emosjonell støtte handler om de muligheter læreren har til å etablere et (1) positivt klima i klassen, (2) utvise sensitivitet og (3) hensynet til elevens perspektiv og interesser, (4) negativt klima. Emosjonell støtte foregår i interaksjonene mellom lærer og elev og kan sies å ha betydning for elevers læring. Elevers faglige engasjement må ses som en del av interaksjonene og ikke som en egenskap hos elevene (Pianta, et al., 2012). Lærere som utøver emosjonell støtte er mer oppmerksomme og responderer hensiktsmessig på elevenes behov for ekstra støtte både i det sosiale og faglige (Zinsser & Curby, 2014).

1. Positivt klima handler om at elevene opplever varme relasjoner med voksne og jevnaldrende, og elevene trives i klasserommet. Dette vil videre påvirke et miljø til å være preget av glede, historiefortellinger, der lærere og elever kan leke og le sammen (Pianta, et al., 2012). Et positivt klima kan ses som en beskyttelsesfaktor for de stille elevene.

2. Lærers sensitivitet handler om utviklingen av et varmt og omsorgsfullt miljø der læreren er lydhør og responderer på elevenes behov i klasserommet. Sensitive lærere er konsekvente, er påkoblet i rett tid, og er lydhør i interaksjonene. Dette kan se ut til å hjelpe elevene til å se voksne som en ressurs. Videre antas det å være et miljø der elevene opplever å kunne utforske og lære (Pianta, et al., 2012).

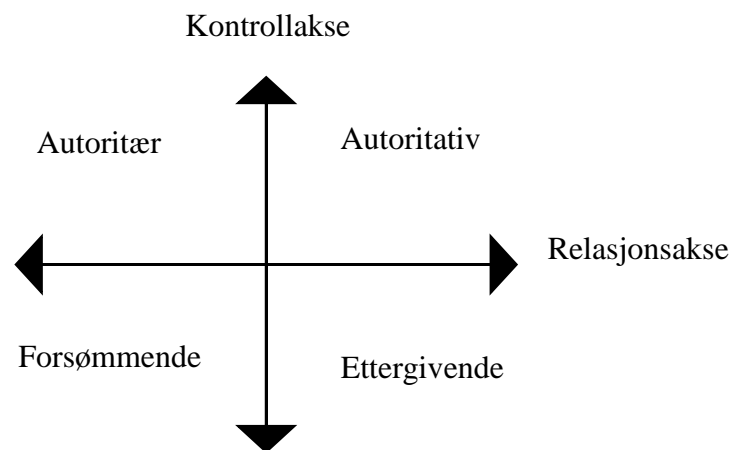
3. Hensyn til elevenes perspektiv omhandler i hvilken grad klasserommet og interaksjoner er styrt rundt lærerens interesser og motivasjon versus elevenes motivasjon og interesser. I noen klasserom finnes lærere som gir mulighet for at elevene får komme med ideer og tanker, som kan føre til mer læring. (Pianta, et al., 2012). I de sosiale læringsinteraksjonene kan de stille elevene, på grunn av sin adferd være i risiko for å begrense sine læringsmuligheter (Paulsen & Bru, 2016). En lærer som tar de stille elevenes perspektiv kan legge til rette for forutsigbarhet, ved faste samarbeidspartnere (Paulsen & Bru, 2016). Dette kan gjøres ved at elevene som sitter sammen er samarbeidspartnere. Det vil si når lærer organiserer sosiale læringsaktiviteter så gjennomføres det med samarbeidspartner. Da vil også denne elevgruppen ha læringsmuligheter i de sosiale læringsinteraksjonene.

4. Negativt klima er motsetningen til de tre andre begrepene, og forklarer at dersom elevene opplever dårlig relasjon til lærer, kan dette påvirke kvaliteten i relasjonene. Det kan kjennetegnes av at lærer bruker kjefting, ydmykkelser, eller irritasjoner i interaksjonene. En slik effekt vil påvirke både enkelteleven, medelever og kan redusere relasjonens muligheter til

utvikling og læring. I relasjoner påvirket av negativt klima får ikke elevene tilgang til den nødvendige emosjonelle støtten et positivt ladet miljø innehar, og forhindres fra å etablere trygghet til å søke nye læringsmuligheter (Pianta, et al., 2012). Et slikt klima vil være en risikofaktor for alle elever. For de stille elevene kan det antas å være ekstra sårbart med et negativt klima da det kan gi en opplevelse av uforutsigbarhet og utrygghet hvilket kan anses som risikofaktorer.

2.4 Baumrind fire oppdragerstiler

Baumrind (1991) presenterte i sin forskning fire oppdragerstiler, illustrert i modellen nedenunder.



(Baumrind, 1991; Ertesvåg & Roland, 2013)

Den *autoritative* lærer ligger høyt på relasjonsaksen og høyt på kontrollaksen. De er responderende og varme. I tillegg er de tydelige på grensesetting og krav (Baumrind, 1991). Walker (2009) hevder det er balansen mellom relasjonsaksen og kontrollaksen som er viktig i et klasserom (Walker, 2009). Det vil være balansen som gir elevene en opplevelse av trygghet, større faglig engasjement og faglig utbytte fordi læreren har kontroll. En *forsømmende* lærer ligger lavt på relasjonsaksen og kontrollaksen. De viser liten interesse for å bygge relasjoner til elevene, og viser liten grad av kontroll. En *ettergivende* lærer ligger høyt på relasjonsaksen og lavt på kontrollaksen. Lærer er støttende og responderende, men setter lite grenser og krav. Lærer som er *autoritær* ligger lavt på relasjonsaksen og høyt på kontrollaksen. Det vil si at lærer har kontrollen, med klare rammer og grenser, men det er lite plass til elevens perspektiv og medvirkning.

2.5 Autoritative klasserom

En lærer som utøver en autoritativ stil gjør at klasserommet blir en autoritativ kontekst. En slik kontekst er i det sosiokulturelle perspektivet til Vygotskij den beste for elevene. Den autoritative stilen tilbyr elevene støttende stilas hvilket betyr at læreren vet når elevene mestrer alene, samtidig som lærer vet når det er behov for å støtte eleven (Walker, 2009). Et autoritativt klasserom kan illustreres med metaforen et radiosignal. Den autoritative læreren sender ut et sterkt signal og studentene «tuner seg inn» (Walker, 2009). Elevene tuner seg inn fordi de opplever god relasjon til lærer. Når elevene «tuner seg inn» mot det signalet læreren sender ut, kan det settes i sammenheng med at god relasjon med lærer henger sammen med et godt læringsmiljø.

Klasserom med en autoritativ kontekst sammenfaller med Pianta, Stuhlman og Hamre (2002) kjennetegn for god relasjon mellom elev og lærer: (1) Lærers sensitivitet over elevens adferd og signaler, (2) Lærer gir tilpasset respons, (3) Lærer formidler varme og aksept, (4) Lærer gir støtte ved behov, (5) Lærer har kontroll over egen adferd og egne reaksjoner, (6) Lærer setter grenser og struktur tilpasset elevens behov og adferd. Disse kjennetegnene kan sies å inneholde kombinasjonen av varme og kontroll som Walker (2009) hevder er viktig i et klasserom fordi det gir elevene en opplevelse av trygghet, større faglig engasjement og bedre faglig utbytte.

1. Lærer er sensitiv overfor elevens adferd og signaler: En sensitiv lærer ser elevene og tar signalene elevene sender ut. Det vil si at læreren klarer å ha et individfokus samtidig som at læreren klarer å ha et gruppefokus i klassen. En sensitiv tilnærming er spesielt viktig i møte med de stille elevene i skolen. De stille elevene trenger som tidligere nevnt mer støtte, da de ofte ikke ber om det selv (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002).

2. Lærer gir tilpasset respons: Det betyr at lærer responderer på signalene elevene sender ut innen rimelig tid. Når læreren responderer opplever elevene at læreren har sett og forstått. Respons kan være blikk-kontakt, humor, personlige kommentarer, anerkjennelse og bruk av elevens navn. Motsatt kan mangel på respons føre til frustrasjon, og det vil være hensiktsmessig at læreren reflekterer over egen respons til elevene (Pianta, et al., 2002).

3. Læreren formidler varme og aksept: Elevene føler seg anerkjent og respektert når læreren utøver varme og aksept. Videre vil elevene føler at læreren bryr seg og gir omsorg om det er behov for det. På andre siden, om relasjonen oppleves negativ eller distansert vil det

være lite sannsynlig at eleven går til læreren for å be om hjelp. Lærer som formidler varme og aksept kommuniserer med elevene på en demokratisk måte som gjør at elevene opplever at deres følelser og meninger blir akseptert (Pianta, et al., 2002).

4. Læreren gir støtte ved behov: En lærer som kjenner elevene vil raskt se og respondere når elevene har behov for støtte og tilpasse støtten etter elevens egne evner og forutsetninger. Lærers støtte handler også om å vise interesse for elevenes utvikling og læring. Når elevene vet at de får støtte vil de kunne jobbe godt og selvstendig. Elever som derimot er stille og ikke opplever støtte kan bli usynlige overfor lærer (Pianta, et al., 2002).

5. Lærer har kontroll over egen adferd og egne reaksjoner: Ved å ha kontrollen over egen adferd og egne reaksjoner oppnår læreren respekt hos elevene og elevene ønsker dermed en nær relasjon. I en lærer-elev relasjon er det lærerne som er de profesjonelle, og de må være bevisst eget kroppsspråk, om det formidler noe annet enn det som blir sagt verbalt. Elevene fanger raskt opp signaler som blir gitt fra lærer, både de verbale og nonverbale. Hvis en lærer viser oppgittethet, manglende respekt og negative forventninger vil elevene være særlig følsomme for slike signaler. Ved å vise kontroll vil lærer også være en god rollemodell for elevene når det gjelder å håndtere frustrasjon, konflikter og problemer (Pianta, et al., 2002).

6. Læreren utøver grenser og struktur tilpasset elevens behov og adferd: En lærer som har evne til å utøve lederskap overfor klassen vil kunne skape gode relasjoner til elevene. For at elevene skal føle seg trygge og ivaretatt sammen med lærer er det viktig med gode rutiner og strukturer. Læreren må kunne lede de ulike situasjonene som fortløpende oppstår i klassen og grensene som gis må tilpasses den enkelte elevs alder og behov. Regler som er bestemt må være kjent for elevene og eventuelle regelbrudd må raskt få konsekvenser på en vennlig, men konsekvent måte. Ved å håndtere negativ adferd, og ikke unngå den, vil det føre til at elevene opplever trygghet og får tillit til lærer (Pianta, et al., 2002). Det vil være viktig for alle elever med grenser og struktur fordi elevene får en opplevelse av trygghet og forutsigbarhet. De stille elevene vil ha et ekstra behov for forutsigbarhet og trygghet da det vil gi denne elevgruppen en opplevelse av indre kontroll.

Forskning indikerer at god relasjon mellom lærer og elev er en sentral faktor i elevens læringsmiljø (Drugli, 2012). En studie fant sterk sammenheng mellom lærer-elev relasjonen og elevens involvering i undervisningen. Når elevene opplever bedre relasjon med læreren er de mer fornøyd med undervisningen, og de bruker mer energi på de faglige aktivitetene.

Elevers og lærers væremåte, adferd og tolkningen av hverandres adferd vil være påvirket av kvaliteten på relasjonen (Nordahl, 2010). Dette kan en se i sammenheng med informasjonsutvekslingsprosessen i Pianta sin konseptuelle modell, som illustrerer den gjensidige påvirkningen individene har på hverandre i en relasjon (Pianta, 1999).

2.6 Elevers tilknytning og lærers rolle

Tilknytning er det sterke emosjonelle båndet barn etablerer til sine viktigste omsorgspersoner (Bowlby, 2005). Noe av det viktigste et barn etablerer i sine første leveår er opplevelsen av grunnleggende trygghet. Tilknytningsteorien inkluderer de emosjonelle, kognitive og sosiale prosesser og hvordan kjennetegn ved barnet og miljøet gjensidig påvirker hverandre (Drugli, 2014a). En studie studerte kvaliteten på relasjoner mellom lærer og elever i første klasse. Funnene viste at elevene som fant seg godt til rette på skolen hadde bedre kvalitet i sin relasjon til lærer. De som hadde en god relasjon, hadde en bedre utvikling i løpet det av første året enn de som etablerte en mer negativ relasjon (Pianta & Stuhlman, 2004). For å gi elevene en god skolestart kan det ut ifra studiens resultater se ut til å være viktig at lærer prioriterer etablering av gode og trygge relasjoner ved inngangen til første klasse. Relasjonen mellom elev og lærer kan allerede fra første stund føre til at eleven slår seg til ro i skolen, og får motivasjon til å arbeide med de faglige aktivitetene (Drugli, 2012). Elevers utvikling av en trygg relasjon til lærer omhandler begge sine tidligere tilknytningserfaringer (Drugli, 2012). Som tidligere skrevet om Pianta's modell vil både elevers og lærers utviklingshistorie være av betydning i interaksjonen for kvaliteten på relasjonen. Lærers kunnskap om betydningen av utviklingshistorien og tilknytningsteori kan være et godt utgangspunkt for de elevene som trenger ekstra oppfølging. Læreren vet hvordan en kan legge til rette for et godt læringsklima, som kan hjelpe den enkelte eleven (Jacobsen, 2016). Barnas behov for å inngå i nære sosiale relasjoner må bli møtt både i skolen og hjemme (Drugli, 2012).

I skolen er det læringen som først og fremst står i fokus, men uten den emosjonelle støtten fra en voksen kan læringsmiljøet bli en utfordring for mange elever (Kennedy & Kennedy, 2004). En studie ser ut til å underbygge denne påstanden ved at elever med innaggende adferd er i risiko på flere områder. De opplever mer negative lærer-elev relasjoner, en del konflikter og lite nærhet (Murray & Murray, 2004). En annen studie indikerer at noe av årsaken til at de stille elevene ser ut til å oppleve slike utfordringer er at lærere føler seg utilstrekkelige, og at de ikke kommer inn på elevene (Drugli, 2012). Resultatene kan virke noe alarmerende da det viser seg at denne gruppen har behov for trygge og gode elev- lærer relasjoner i sin

skolehverdag, for å øke opplevelsen av deltakelse og mestring (Drugli, 2012). Videre ser dette ut til å samspille med en studie som påpeker at god kvalitet på relasjoner mellom lærer og elev kan dempe effektene av risiko, og fremme en positiv utvikling hos elever med innaggenderende adferd (Sabol & Pianta, 2012).

De stille elevene kan også utvikle en stor avhengighet til læreren og eleven kan oppleves som klengete. Dette skal tolkes som noe annet enn en trygg og god relasjon til lærer (Drugli, 2012). For læreren vil det i slike tilfeller være nødvendig å få hjelp og veiledning for hvordan en skal kunne regulere samspillet med eleven på en hensiktsmessig måte (Drugli, 2012).

Hvordan barnet ser på seg selv, på andre mennesker og hva de forventer i samspill med andre omhandler både affektive og kognitive komponenter og utgjør barnets indre arbeidsmodell (Bowlby, 2005; L. Smith, 2002). Det er med de nærmeste omsorgspersonene barna etablerer de indre arbeidsmodellene og den kan ses som et mentalt kart. Hvordan omsorgspersonen responderer på barnets behov for støtte og hjelp, hvilken grad barnet opplever anerkjennelse for ens behov og følelser vil ha betydning for barnets selvbilde og evnen til tillit til andre mennesker (Broberg, Granquist, Ivarsson & Mothander, 2007). Lærer-elev relasjon er et resultat av individuelle lærer og elev karakteristikk som de har med seg i relasjonen. Eleven har med seg sin indre arbeidsmodell som kan påvirke interaksjon med lærer (Sabol & Pianta, 2012). Lærer har også med seg sine indre arbeidsmodeller i relasjonen med elevene. Disse indre modellene er av betydning i relasjon lærer-elev (Drugli, 2012). Hvordan de stille elevene blir møtt i relasjon med lærer vil kunne ha betydning for videre utvikling av deres indre arbeidsmodell.

2.7 Tilrettelegging av læringsmiljø

2.7.1 Offentlige dokumenter

I § 9 A-2 står det at alle elever i skolen har rett på et godt skolemiljø som fremmer helse, læring og trivsel (Opplæringslova, 2017). I NOU 2009:18 *Rett til læring* er det omtalt inkluderende opplæring. Hvilket handler om at alle elever får ta del i felleskapet på en likeverdig måte, sosialt, faglig og kulturelt. Dette stiller krav til skolen og lærerens evne til å bygge gode relasjoner, med utgangspunkt i elevens egenart og likeverd. Det handler om hvordan skolen klarer å møte elevens forutsetninger og behov på best mulig måte. For å oppnå en inkluderende opplæring vil handlinger som relasjonsbygging, differensiering, deltagelse og sikring av utbytte være det som skal til for sikre oppnåelsen av inkluderende

opplæring (NOU 2009:18). I disse offentlige dokumentene er det sterke føringer for hva lærer og skole skal gjøre for å tilrettelegge læringsmiljøet for de stille elevene.

2.7.2 De stille elevene, mangfoldig gruppe med ulike behov

De stille elevene er en mangfoldig gruppe, som vil ha ulike behov i tilrettelegging av læringsmiljø. En lærer som vet hva årsaken til den mindre sosiale deltakelsen vil kunne legge til rette for et bedre læringsmiljø for de ulike gruppene. Nedenfor presenteres kort tilrettelegging av læringsmiljø for de introverte, de sjenerte, elever med angst og de deprimerte.

De introverte elevene har først og fremst behov for å bli akseptert for den personligheten de har. De foretrekker å jobbe alene. Paulsen & Bru (2016) påpeker at det må være en balanse mellom å ikke være i sosial interaksjon og det å være i sosialt samspill. I vårt samfunn er det i økende grad behov for kommunikasjon og deltakelse. Et av Ludvigsens-utvalgets kompetanseområder i *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser* er at elevene må lære å kommunisere, samhandle og delta i skolen (NOU 2015:8). For de stille elevene vil det bety at de har behov for hjelp og støtte til å bevege seg mot en mer sosialt aktiv deltakelse. På sikt kan de kanskje oppleve at det sosiale har noen elementer som de opplever som meningsfulle og nyttige (Paulsen & Bru, 2016).

De sjenerte elevene vil ha behov for hjelp til å mestre de sosiale interaksjonene. De foretrekker å jobbe sammen med kjente medelever og gjerne i mindre grupper (Paulsen & Bru, 2008b). Ved innlæring av nytt og vanskelig stoff vil det være viktig at læringsarbeidet er organisert på en måte de er kjente og trygge på. Det vil være viktig med støtte fra lærer, klasserom preget av sensitivitet og et positivt klassemiljø for disse elevene. Gjennom et trygt og forutsigbart læringsmiljø vil det være viktig å legge til rette for at de mestrer nye situasjoner og ulike situasjoner der de blir evaluert (Paulsen & Bru, 2016).

De engstelige og elever som utviser angst vil trenge forutsigbarhet, struktur og trygghet. Strukturen omhandler gode stabile rutiner og regler som blir overholdt. Dette vil gi forutsigbarhet som fører til at de opplever indre kontroll (Øverland & Bru, 2016). Det vil være fundamentalt med en trygg og god lærer-elev relasjon for de elevene med angst (Pianta, 1999).

For elever som er deprimerte er gode og støttende relasjoner i skolen viktig. De deprimerte elevene trenger en lærer som er sensitiv, gir emosjonell støtte og har en god struktur (Bru,

Garvik, et al., 2016). En slik relasjon muliggjør at lærer kan hjelpe når eleven har behov, slik at eleven mestrer læringsarbeidet (Bru, Garvik, et al., 2016).

2.7.3 Et mestringsorientert klima

For de stille elevene vil tiltak og konsekvenser på personplan og i forhold til læringsmiljøet være til dels ulike og unike for den enkelte. Et mestringsorientert klima vil kunne gi bedre vilkår for hele gruppen av de stille elevene (Øverland & Bru, 2016). I et mestringsorientert klima er fokuset hvordan alle elever kan videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter, ut fra egne forutsetninger. Dette vil videre kunne føre til glede over økt forståelse og innsikt. Sammenligninger mellom elevene blir unngått i et slikt klima, det er elevenes individuelle referanseramme som er gjeldende (Øverland & Bru, 2016). Det å gjøre feil, eller ikke lykkes første gang er en viktig del av læringsprosessen hvilket kan bety at det oppleves mindre farlig å ta sjanser i læringsarbeidet, noe som videre kan gi større forståelse og kunnskap (Øverland & Bru, 2016). En lærer som fokuserer på tenkningen *bak* et riktig svar eller ikke helt riktig svar vil være med på å øke elevens forståelse. Ved å gi hint kan lærer stimulere elevene til mer deltagelse og innsats. For de stille elevene er det viktig at viljen til innsats og å ta sjansen i læringsarbeidet blir verdsatt av læreren (Øverland & Bru, 2016).

Et slikt opplæringsmiljø kan se ut til å stemme overens med et autoritativt klasserom med mestringsorientert klima. En autoritativ lærer ser betydningen av relasjonen og dens kvalitet som en forutsetning for elevens læring. Læreren gir den emosjonelle støtten elevene trenger i læringsarbeidet. Den autoritative læreren viser en høy grad av varme og kontroll. Varmen vil kunne gi mulighet for en god relasjon mellom en stille elev og lærer. Kontrollen vil kunne gi en stille elev opplevelse av trygghet og forutsigbarhet som kan gi mulighet for læring.

2.8 Systemperspektivets betydning for en god relasjon mellom elev og lærer

Barns utvikling må ses, og forstås i det samspillet som foregår i barns oppvekstmiljø. Det er en dynamisk vekselvirkning mellom de kontekstene barnet er involvert i, og den fjerne innflytelsen fra lokalmiljø og storsamfunn som påvirker barns utvikling (Bø, 2012).

Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell, er inspirert av Kurt Lewin, George H. Mead og Lev Vygotskij. Modellen har et systemperspektiv, en helhetlig forståelse av barns utvikling. Et oppvekstmiljø definerer Bronfenbrenner som en serie sammenhengende strukturer der den ene utgjør kjernen i den andre. Det er disse strukturene han kaller for mikro, meso, makro og ekso (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosystemet er den innerste sirkelen i

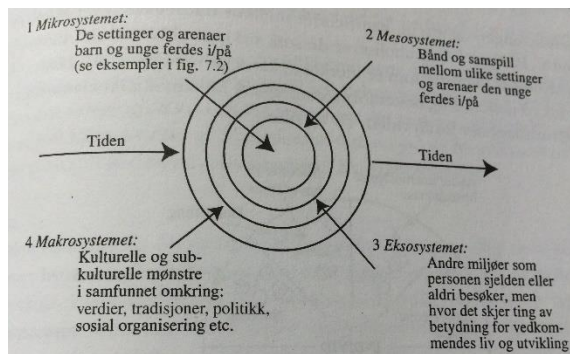
modellen, det er de kontekstene elevene er involvert i. Det kan være i klassen, i familien eller, sammen med venner. Det er på dette nivået en kontrollerer adferden til hverandre, og deler opplevelser, tanker og læring med hverandre. I dette samspillet foregår vår påvirkning av hverandre, vår sosialisering, dannelse, og oppdragelse (Bø, 2012). Pianta (1999) bygger sin konseptuelle interaksjonsmodell på Bronfenbrenner (1979). Det er i Bronfenbrenner sitt mikrosystem en finner Pianta`s konseptuelle modell. Modellen illustrere lærer-elev relasjonen, hvordan en gjensidig påvirker hverandre i en relasjon. Relasjonen mellom lærer og elev kan en si vil være påvirket av flere faktorer enn det som skjer i selve interaksjonen (Pianta, 1999).

Mesonivå er faktorer som ligger utenfor selve relasjonen mellom lærer og elev og kan sammenfalle med de eksterne faktorene i Pianta`s modell (Bronfenbrenner, 1979; Pianta, 1999). Dette nivået omfatter forholdet mellom to eller flere mikrosystemer hvor en elev aktivt samhandler. Et mesosystem kan for en elev være forholdet mellom hjem og skole. Makronivå er de omliggende mønster av ritualer, tradisjoner, verdier, kultur økonomiske forhold, nasjonale væremåter og ideologier. Makronivået påvirker eleven og lærer gjennom ekso, meso og mikro nivåene. Skolekulturen med sine etablerte verdier, tradisjoner og forestillinger over lang tid vil være en faktor i de stille elevenes makronivå. Skolens kultur vil kunne påvirke lærer-elev relasjon, og motsatt vil en lærer-elev relasjon kunne påvirke skolekulturen. Det vil si at skolekulturen vil virke inne på de stille elevenes fungering i skolen (Barr, 2011; Bronfenbrenner, 1979; Drugli, 2012; Pianta, 1999).

Det økologiske systemet til Bronfenbrenner forstås som en dynamisk organisme, der de ulike delene på hvert nivå påvirker hverandre, og i denne sammenheng er det snakk om hvordan de andre nivåene vil påvirke både elev og lærer, som igjen påvirker hverandre i en relasjon (Bronfenbrenner, 1979; Pianta, 1999)

2.8.1 Barnets egenart i sentrum av et systemteoretisk perspektiv

Bronfenbrenner videreutviklet den utviklingsøkologiske modellen, og endret den til *bioøkologiske modell* (Bronfenbrenner, 2005). Modellen illustreres nedenfor.



(Bø, 2012. s. 171)

Årsaken til endring var den første modellens ensidige fokus på *kraften* av miljøfaktorene i sin forståelse av barns oppvekstmiljø. I videreutviklingen er barnets konstitusjon, egenart og ressurser mer synlige og mer aktivt medvirkende i modellens dynamikk (Bø, 2012). Den bioøkologiske modellen består av de fire elementene *process-person-context-time*. Modellens basis er samspillet som foregår mellom *aktøren* og elementene i den *konteksten* han er i og defineres som de proximale prosess av Bronfenbrenner (2005). De proximale prosessene vil endres og utvikles. Retningen som i denne sammenheng er en stille elevs utvikling vil være påvirket av elevens egenart, omgivelsene (konteksten) og dels på samspillet (prosessen) kvalitet mellom lærer og elev over tid (Bø, 2012).

Bronfenbrenner (2005) og Pianta (1999) vektlegger begge individenes karakteristikk, deres omgivelser og kvaliteten på samspillet. Det vil si at en lærer i relasjon med en stille elev vil kunne ha betydning for en stille elevs utvikling. Den psykiske helsen og faglig læring henger sammen og det vil være av betydning for de stille elevenes egenart at skolen fremmer elevenes mer generelle trivsel og har et bredere perspektiv enn kun på de faglige akademiske ferdighetene. Skolens tydelige fokus på elevenes emosjonelle velvære og psykiske helse vil kunne gi læringsresultater i skolen (E Bru, Idsøe, et al., 2016; Greenberg, Domitrovich, Weissberg & Durlak, 2017)

2.8.2 Foreldresamarbeid

Formålet for samarbeidet mellom skole og hjem handler på mange måter om at alle barn skal få realisert sine muligheter for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve mestring, trygghet og tilhørighet både i hjemmet og i skolen (Nordahl, 2007). Jamfør opplæringsloven og forskrift om foreldresamarbeid skal skolen sørge for samarbeid med hjemmet der elevene er i fokus og bidra til elevenes sosiale og faglige utvikling. Videre vil et

godt foreldresamarbeid være en viktig ressurs for at skolen skal få styrket utviklingen av gode læringsmiljø og skape læringsresultat (Forskrift Til Opplæringslova, 2010). Barns oppvekst og utvikling må ses i et systemperspektiv. «Alt påvirker alt»; Lærere, foreldre og elever inngår i et system hvor hvert møte påvirker det som skjer i de andre møtene. Videre vil dette påvirkes av skolens organisasjon og ledelse (Westergård, 2015).

2.8.3 En helhetlig forståelse av foreldresamarbeid

Jamfør Bronfenbrenner er det gjensidige interaksjoner mellom de ulike nivåene i barns oppvekstmiljø. Hjem- skole samarbeid vil være i elevens mesosystem. Det er meso som binder elevens mikromiljø hjemmet og elevens mikronivå på skolen sammen. Bronfenbrenner bruker begrepet «second-order-effects», dette handler om indirekte påvirkninger. Forholdet mellom hjem og skole, - *foreldresamarbeid* ligger i elevens mesosystem og vil indirekte påvirke eleven (Bø, 2012). De stille elevene er som tidligere nevnt en sårbar gruppe. Det er oftest de foreldrene med barn som opplever utfordringer utenfor eller på skolen som ikke føler seg ivaretatt av skolen. Dette vil kunne utgjøre en risikofaktor for de stille elevene som kan trenge den ekstra støtten som foreldrene kan gi (Andersson, 1999). Det er skolen sitt ansvar å etablere et samarbeid ved å bruke dialog som gir foreldrene mulighet til medvirkning til elevenes skolegang. Dette vil kunne bidra til at skolen har bedre forutsetninger for å nå sine mål (Nordahl, 2007). Når foreldre opplever at læreren forstår og gir støtte kan det føre til mer overskudd i oppdragelsen som vil påvirke elevens hjemmemiljø (Bø, 2012).

I elevens hjemmemiljø finnes det Nordahl (2007) definerer for *Det kontaktløse foreldresamarbeidet*. Der oppmuntrer foreldrene eleven til skolearbeid, gir støtte og viser positive holdninger til skolen (Nordahl, 2007). Når foreldrene opplever lærers støtte, øker deres positive holdninger til skolen (Larocque, Kleiman & Darling, 2011), noe som antas å påvirke det kontaktløse foreldresamarbeidet positivt. Den støtten og oppfølgingen foreldrene gir hjemme er av særlig betydning i elevens muligheter for læring (Westergård, 2015). Det kontaktløse samarbeidet foregår hver dag, og i en relativt stor grad av hyppighet. Nordahl (2007) definerer også *det direkte samarbeidet*, som omhandler møter og den direkte kontakten mellom foreldre og lærer. I tillegg til formelle møter kan det på et mer uformelt plan legges opp til et direkte samarbeid blant annet med bruk av telefonsamtaler, epost i den direkte kontakten med foreldrene. Dialogen og informasjonsutvekslingen kan bli hyppigere og mer regelmessig ved bruk av slike kommunikasjonskanaler. Det direkte samarbeidet er helt avgjørende for å kunne legge til rette for den enkelte elevs evner og forutsetninger i

opplæringen (Nordahl, 2007). Foreldrenes engasjement i det direkte samarbeidet vil også ha betydning for elevers muligheter for læring (Westergård, 2015). Slik viser det seg at begge formene for samarbeid er viktig. *Det kontaktløse foreldresamarbeidet og det direkte foreldresamarbeidet* vil være gjensidig avhengig av hverandre.

2.8.4 Overgang til skolen og foreldresamarbeid

Veilederen *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* fremmer at foreldrene skal ha mulighet til å delta i barnas overgang til skolen. Foreldre blir bedre i stand til å støtte barna sine når de selv er trygge i den nye situasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Fordi det er foreldrene som kjenner sitt barn best, vil det være betydningsfullt for elevenes skolegang at opplysninger formidles til skolen (Nordahl, 2007). Tidlig innsats innebærer at skolen, når som helst setter i verk tiltak for elever med en gang det er behov (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). For å kunne forebygge vansker er det viktig at lærere tidlig fanger opp, og hjelper barn som trenger hjelp og støtte (Kunnskapsdepartementet, 2011). Et godt foreldresamarbeid muliggjør å tidlig fange opp, hjelpe, støtte og forebygge. Malsch og kollegaer (2011) undersøkte i sin studie foreldrenes perspektiv på overgangen til skolen, og viktigheten av deres involvering i overgangen til skolen. Foreldrene fremhevet i studien at emosjonell støtte, oppmuntring fra lærer og konkret informasjon var viktig i barnas overgang til skolen. Videre påpekes det i samme studie at skolen bør bevege seg bort fra den tradisjonelle foreldre-lærer konferansetimen. De hevder det i stedet vil være et behov for personlig oppfølging for å engasjere og støtte familiene (Malsch, Green & Kothari, 2011). Studien fremmer at skolen må være villig til å bruke mer ressurser, og se muligheten til å skape bedre forutsetninger for gode foreldre-lærer-relasjoner (Malsch, et al., 2011).

Malsch et al (2011) studie kan sies å samsvare med det Bø (2012) hevder om foreldrenes opplevelse av støtte fra lærer fører til mer overskudd i oppdragelsen, som vil påvirke barnet positivt (Bø, 2012). Foreldrenes positive holdninger til skolen vil øke når de opplever et godt foreldresamarbeid, der de får god informasjon, og blir kjent med læreren til barnet sitt (Larocque, et al., 2011). Systemperspektivet ser slik ut til å være av betydning for alle elevers mulighet for læring. Som vist tidligere vil det være en gjensidig påvirkning mellom det som skjer i elevens mikronivå hjemme og det som skjer i elevens mikronivå på skolen. I denne sammenheng vil det for de stille elevene være av betydning med god informasjon om eleven fra foresatte til skolen. Informasjon vil være av betydning for at lærer skal kunne identifisere

stille elever med deres egenart og legge til rette for et godt læringsmiljø for elevene. Når foresatte får god informasjon og støtte kan de snakke med elevene hjemme om det som skal skje i overgangen til skolen. Det vil da kunne gi de stille elevene en opplevelse av indre kontroll fordi overgangen oppleves forutsigbar og trygg. De stille elevenes mesonivå, foreldresamarbeid, vil kunne påvirke deres mikronivå og muligheter for læring.

2.8.5 Overgangen fra barnehagen til skolen

Gode overgangsrutiner mellom barnehage-skole vil ifølge studien til Ackesjö (2013) kunne redusere risikoen for uforutsigbarhet og uklarheter for barna. Videre etterlyser studien et behov for mer klarhet eller transparens i overgangen. I det legger Ackesjö at overgangen må bli mer forutsigbar og klar for barna. Manglende transparens kan bidra til uklarhet, som for noen barn blir en utfordring (Ackesjö, 2013). Overgangen kan ikke planlegges i minste detalj, men uklarheter er verken bra for foreldre, barn eller lærer (Lillejord, Børte, Halvorsrud & Freyr, 2015). Forutsigbarhet antas å være av sentral betydning for de stille elevene da dette ser ut til å etablere en følelse eller opplevelse av indre kontroll (Øverland & Bru, 2016).

I et tilknytningsperspektiv har elevene i første klasse behov for å tilknytte seg noen. Ofte vil elevene vise denne tilknytningsadferden til læreren sin, da det er læreren som er den voksenpersonen elevene er mye sammen med. Ved å legge til rette for at elev og lærer får tilstrekkelig med interaksjoner sammen kan en trygg tilknytning oppstå (Drugli, 2012). I overgangen til skolen vil det være betydningsfullt for de stille elevens læring og utvikling at læreren får god informasjon fra foreldrene om eleven. Det er foreldrene som kjenner sine barn best og kan gi læreren informasjon. Dette vil kunne gi læreren et godt grunnlag for å tilrettelegge for de stille elevene. Imidlertid kan man også se at når læreren viser interesse for eleven, vil dette skape tillit hos foreldrene (Nordahl, 2007).

2.8.6 Et systemansvar å lykkes med godt foreldresamarbeid

I et systemperspektiv er skolen og dens kultur på makronivå, dette nivået omhandler omliggende mønstre av verdier, tradisjoner, ritualer og kultur (Bø, 2012). Westergård (2010) fant i sin avhandling at den eksisterende skolekulturen påvirker relasjonen mellom foreldre og lærere (Westergård, 2010). Det vil være skolekulturen som danner rammer for foreldresamarbeid og påvirke den enkelte lærers samarbeid med foreldre (Nordahl, 2007). I en norsk studie (kunnskapsoversikt) kommer det frem at godt samarbeid mellom hjem og skole fører til bedre læringsutbytte, bedre relasjoner mellom lærer og elev og bedre trivsel (Drugli

& Nordahl, 2016). Det er de profesjonelle, i dette tilfellet skolen og læreren som først og fremst skal legge til rette for åpenhet, tillit, kontakt og dialog. Foreldresamarbeid er et systemansvar og må ikke være avhengig av enkeltpersoner. Et systematisk og målbevisst arbeid med proaktive rutiner vil legge til rette for en god samarbeidsrelasjon med alle foreldre (Drugli & Onsjøen, 2010).

3.0 Metode

I dette kapittelet blir de metodiske valgene beskrevet. Studiens verktøy for innsamling av data blir redegjort for først. Deretter vil den metodiske tilnærmingen bli fremlagt, i tillegg til utformingen av intervjuguiden, utvalget, intervju- og analyseprosessen. Til slutt presenteres en vurdering av studiens validitet, og de forskningsetiske vurderinger som ble tatt i forskningsprosessen.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

I denne studien var målet å undersøke hva lærerne vektlegger i sin relasjon til de stille elevene og hvordan det gir mulighet for læring. På bakgrunn av dette er det valgt en kvalitativ tilnærming i studien. For å få innsikt i informantenes følelser, tanker og erfaringer benyttes intervju ved innsamling av data. (Dalen, 2011). For å forstå de sosiale fenomenene må en søke fordypning. Et kvalitativt forskningsintervju vil kunne gi fordypningen i datainnsamlingen. Det vil kunne gi tilgang til hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og forstå verden fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.1 Fortolkende fenomenologisk analyse

Fortolkende fenomenologisk analyse, (Interpretative Phenomenological Analysis, heretter forkortet IPA) er valgt som metode. IPA undersøker hvordan menneskene gir mening til sine erfaringer. Informantene er fire kontaktlærere i første klasse. Dette fordi de innehar de nødvendige kvalifikasjonene for å undersøke og gi svar til studiens problemstilling. Deltagere blir rekruttert på det grunnlaget at de kan gi tilgang til det fenomenet eller særegne perspektivene som skulle undersøkes i studien (JSmith, Flowers & Larkin, 2009). IPA er valgt da metoden sammenfaller med studiens formål som er å undersøke hva lærerne vektlegger i sin relasjon til de stille elevene som muliggjør for læring (Smith, et al., 2009). IPA er en kombinasjon av fenomenologi, hermeneutikk og ideografi. Nedenfor følger en redegjørelse av disse begrepene fremstilt i lys av egen studie.

Fenomenologi er en søken etter forståelse av menneskers erfaring og en interesse for deres opplevelser (Smith, et al., 2009). Det handler om hvordan menneskene opplever sin livsverden, og deres eget perspektiv på de sosiale fenomenene. Forsker søker etter de beskrevne fenomenenes essensielle og vedvarende betydning som individet forteller om. Fenomenologien er forståelsen av at verden *er* akkurat slik individet opplever, tenker og føler

i ulike kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien handlet det om informantenes beskrivelser, opplevelser, og tanker om relasjonens betydning for de stille elevenes læring.

Hermeneutikken handler om fortolkning og er en del av IPA (Smith, et al., 2009). Det vil si at i hermeneutikken søker man et dypere meningsinnhold i menneskers handlinger enn det som umiddelbart fremstår innlysende (Thagaard, 2013). Hermeneutikken legger også vekt på at de ulike fenomenene kan fortolkes på flere nivå, og at det ikke finnes en sannhet. Et viktig prinsipp i hermeneutikken er at mening bare kan forstås ut fra den sammenhengen en studerer og er en del av (Thagaard, 2013). I IPA benytter man begrepet dobbel hermeneutikk. Det vil si at forskeren prøver å skape mening av informantenes egen meningsskaping av det som skjer med dem.

Forsker beveger seg gjentagende fremover og bakover i analyseprosessen og tenker ulikt om de dataene en har (Smith, et al., 2009). I den hermeneutiske sirkelen vil tolkning av helhet være avhengig av hvordan en tolker delene i et fenomen. Samtidig vil fortolkningen av delene være avhengig av fortolkningen av helheten (Gilje & Grimen, 2011). Studiens evaluerende spørsmål gav meg som forsker mulighet til å fortolke det informantene formidlet (Smith, et al., 2009). Det var de subjektive meningene jeg ønsket å få informasjon om. Spørsmålene kan ses som delene, de blir tolket sammen med helheten. Helheten i denne studien er relasjonens betydning for de stille elevenes læring. Dobbelt hermeneutikk er sentral i IPA og i denne studien vil det si at jeg forholdt meg til informantenes meningsfortolkning og deres opplevelser av egne relasjoner med de stille elevene (Gilje & Grimen, 2011; Smith, et al., 2009). I studien kunne jeg ikke se bort fra informantenes oppfatninger av seg selv og deres beskrivelser av relasjoner med de stille elevene. Det er forsøkt å selv skape mening til informantenes beskrivelser og oppfatninger. Dette er gjort ved å rekonstruere informantenes fortolkninger til et samfunnsvitenskapelig språk ved å bruke teoretiske begreper for videre å kunne si noe om hvordan relasjonen mellom lærer og elev har betydning for de stille elevenes læring (Gilje & Grimen, 2011).

Ideografien handler om å undersøke enkle casestudier. Forskeren studerer hver informant sin historie separat. Hver informants mening og det informanten legger i denne meningen blir sentralt. (J. A. Smith, et al., 2009). Studiens utgangspunkt var min interesse for lærers relasjon til de stille elevene og hva de vektlegger i sin relasjon med de stille elevene. Ideografien handler om det særegne, detaljene i det særegne og opererer på to nivåer. Først ser en på

detaljene i en persons opplevelser og i denne studien ble lærernes relasjon med de stille elevene studert i detalj. Det ble utført en dyp, grundig og systematisk analyse med bruk av transkriberingsprogrammet Nvivo. Deretter vil en søke mot særegne fenomener som hendelser, prosesser eller forhold. Dette vil en forstå ut fra personens perspektiv, og dens meninger (Smith, et al., 2009). Det ble i denne studien søkt mot informantenes praksis og deres vektlegging for de stille elevens læring. En kan si at min interesse startet med en forforståelse.

3.2 Forforståelsen

Gadamer hevder en forsker har noen ideer i forkant av det en vil undersøke, en forforståelse. Denne forforståelsen mener Gadamer er helt nødvendig for å oppnå forståelse (Gilje & Grimen, 2011). Dalen (2011) bruker begrepet førforståelse, hun mener en forsker alltid stiller med sin førforståelse i møte med informanter og det innsamlede datamaterialet. Som pedagog og student hadde jeg gjort meg noen tanker om lærere, relasjoner og de stille elevene som kan forstås som min forforståelse. Dette samsvarer med det Thagaard (2013) formidler om at forskers tilknytning til miljø kan gi et godt grunnlag for forståelse. Motsatt kan denne forståelsen gjøre at forsker overser det som er forskjellig fra egen praksis. For å bevisstgjøre min egen forforståelse, og presentere eget ståsted, har det vært viktig for meg å erkjenne to områder som preger min forforståelse. Det ene var at jeg tidligere har erfart at lærere er opptatt av å bygge relasjoner til alle elever. Det andre området var ideen om at de stille elevene får mindre oppmerksomhet enn andre elever. Disse forforståelser ble utgangspunktet for studiens tematiske valg. Man kan slik forstå at min forforståelse var en drivkraft for studiens tema og forskerspørsmål. Dette innebar at jeg videre har måttet arbeide systematisk for at forforståelsen ikke skulle bli enerådende og dominere i forarbeid og i selve forskningsprosessen. Et viktig valg i så retning har vært å benytte en fenomenologisk tilnærming. Dette fordi fenomenologien har informantens egen forforståelse i forgrunnen og la grunnlaget for studiens resultater.

3.2.1 IPA, en prosess som startet med forforståelse

Slik det er nevnt i avsnittet over vil forforståelsen være den forestilling og interesse jeg som forsker hadde i forkant. Gjennom intervjuer med informantene møtte min forforståelse fenomenologien i forskningsprosessen. Fenomenologien oppstod i intervjuet i relasjon med lærerne, der jeg fikk deres beskrivelser om deres opplevde livsverden. *Ideografien*, -informantenes detaljerte beskrivelser og *fenomenologien*, -informantenes opplevelser av

relasjonen til stille elever dannet grunnlaget for studiens *hermeneutikk*. I den hermeneutiske fasen fortolket jeg det informantene fortalte meg. Fortolkningen min ble bygget på informantenes egne fortolkninger og det oppstod en dobbel fortolkning. Min nye forståelse ble utviklet etter disse fasene.

3.3 Godkjenning av prosjekt

Før gjennomføring av intervjuer og i starten av arbeidet med studien ble det utarbeidet et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 1) og en intervjuguide (vedlegg 2). Dette for å imøtekomme Norsk Senter for forskningsdata (NSD) sitt krav om godkjenning. NSD stiller krav til godkjenning av prosjekter som inneholder personopplysninger. 5. desember 2017 ble det sendt inn et meldeskjema med vedleggene informasjonsskriv og intervjuguide. 13. desember kom det en forenklet vurdering fra NSD med godkjennelse av prosjektet. (vedlegg 3). Da prosjektet var godkjent av NSD tok jeg kontakt med ledelsen på en skole lokalisert i et fylke sørvest i Norge. I telefonsamtalen informerte jeg om studien, dens formål og problemstilling. Videre ble det fra meg formidlet et foretrukket og ønsket utvalg informanter. Det ble avtalt at leder skulle spørre sine kontaktlærere om de ville delta i studien. Et par dager senere tok lederen kontakt med tilbakemelding om at kontaktlærerne takket ja til invitasjonen. Det ble avtalt tid for å møte deltagerne, for å hilse på dem, takke for interessen, gi informasjonsskrivet om studien og samtykkeskjema. På møtet ble det avtalt at gjennomføring av intervju skulle skje i uke 8.

3.4 Utvalg og rekruttering

I studien er det foretatt et strategisk utvalg. Det vil si deltakere er valgt da de har kvalifikasjoner som kan gi svar til studiens problemstilling (Thagaard, 2013). Utvalg i IPA studier er basert på små utvalg og Smith et.al (2009) anbefaler mellom 3-6 informanter. På bakgrunn av anbefalingene til Thagaard (2013) og Smith et.al (2009) er antall informanter i denne studien fire kontaktlærere.

3.5 Intervjuprosessen

3.5.1 Utarbeiding av intervjuguide

Til innsamling av data ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide. Dette for å få gode, utfyllende og åpne svar av informantene. Jeg ville høre deres beskrivelser, tolkninger om relasjoner og deres opplevde praksis med de stille elevene. En semistrukturert intervjuguide inneholder åpne, ekspansive spørsmål, for å muliggjøre at informantene gir lange, gode og

åpne svar (Smith, et al., 2009). Den legger til rette for god samhandling mellom forsker og informant og vil kunne generere gode detaljerte beskrivelser fra informantene (Smith, et al., 2009).

Metodelitteraturen oppfordrer til en innledende del av intervjuet som ivaretar informanten og gir en god start (Smith, et al., 2009; Thagaard, 2013). Det kan være spørsmål som angår deres bakgrunn, utdannelse og yrkeserfaring. Det er av stor betydning å etablere en relasjon til informanten tidlig i intervjuforløpet. Informanten skal føle seg komfortabel med forskeren og relasjonen skal oppleves som tillitsfull (Smith, et al., 2009). Dette kan være med å berolige informanten (Thagaard, 2013). Under intervjuet i denne studien ble det åpnet med spørsmål om hvor lenge informantene hadde jobbet som kontaktlærer, deres utdannelse, hvor mange elever de er kontaktlærer for, og om de hadde andre voksne med seg i klasserommet. Dette opplevde jeg som gode spørsmål som påvirket stemningen positivt slik at den ble løsere mellom meg og informanten.

Smith et.al (2009) anbefaler noen spørsmålskategorier som er fulgt i utarbeidelse av denne intervjuguiden. Dette er henholdsvis *beskrivende*, *narrative*, *evaluerende* og *strukturelle* spørsmål. Den enkelte spørsmålskategori har til hensikt å oppfylle det ideografiske, - fenomenologiske og -hermeneutiske perspektivet ved en IPA studie. Spørsmålskategoriene ble utarbeidet og spørsmålene formulert som følgende: «*Kan du beskrive ...*», «*Kan du fortelle hvordan ...*». I et fenomenologisk perspektiv er det disse beskrivelsene en søker etter. Smith et.al (2009) kategoriserer dette som *beskrivende* og *narrative* spørsmål. Slike spørsmål muliggjør at informanten lettere kommer i gang med å fortelle om sine erfaringer. De *strukturelle* spørsmålene er benyttet for å belyse informantenes og skolens rutiner og praksis for foreldresamarbeid og overgang barnehage-skole. De *evaluerende* spørsmålene omhandler informantenes egne refleksjoner om de ulike spørsmålene. Disse spørsmålene gir meg mulighet til å utforske underliggende faktorer og forklaringer av det informantene formidlet. Man stilte da spørsmål som «*Hva tenker du om?*», «*Hva legger du i ...*». Her kan man si at jeg tolket deres fortolkninger. Når informantene skulle svare på de evaluerende spørsmålene var tiden der de fikk mulighet til å tenke og reflektere over spørsmål sentralt. Dette er forsøkt synliggjort i analysen med tegn for når de tenkte/hadde pause.

Min fortolkning av det informantene formidlet er forsøkt synliggjort med utropstegn, og store bokstaver i direkte sitater. Dette ble brukt da jeg opplevde informantene som meget bestemte og at engasjementet var fremtredende. Det er ifølge metodelitteraturen de evaluerende spørsmålene som får frem det hermeneutiske perspektivet i IPA undersøkelsen (Smith, et al., 2009).

Intervjuguiden i denne studien inneholder noen få teoridrevne spørsmål. Ved utforming av intervjuguiden og gjennomføring av pilotintervju ble det vurdert om disse spørsmålene skulle brukes. Smith et.al (2009) hevder en kan bruke noen få sekundære teoridrevne spørsmål og at det kan være nyttig. Bruk av teoristyrte spørsmål ble også vurdert med hensynet til Kvale og Brinkmanns (2015) *den dynamisk dimensjon* hvilket betyr hensyn til den mellommenneskelige relasjonen i intervjuet. Teoristyrte spørsmål kan virke hemmende i relasjonen og bør derfor være lett forståelige, frie, korte og uten akademisk språk. *Den tematiske dimensjonen* omhandler produksjon av kunnskap og teoristyrte spørsmål kan bidra til å produsere nye kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015), som sammenfaller med NESH (2016) definisjon av forskning: *søken etter ny og bedre innsikt* (Nesh, 2016). De teoristyrte spørsmålene må behandles som sekundære, fordi de kun besvares på et fortolkende stadiet (Smith, et al., 2009). Spørsmålene i første utkast av intervjuguiden bar preg av å være ledende. Spørsmålene ble omformulert fordi de kunne oppleves som kontrollspørsmål. Det vil si en kontroll om informantene *kunne de teoretiske begrepene*. I omformuleringen ble teoretiske begrep fjernet, og spørsmålene ble formulert mer åpent for å redusere usikkerhet om eventuelle manglende svar som videre kan føre til at forskningsspørsmålet ikke blir besvart i analysedelen (Smith, et al., 2009).

Det antas at de endringene som er foretatt bedre ivaretar den fenomenologiske tilnærming studien har og de resultater informantene frembringer som svar til problemstillingen. Spørsmålene i denne studiens intervjuguide er ikke laget for å teste teori, selv om de kobles til teori. Analysen av teoristyrte spørsmål må dermed ha en fenomenologisk tilnærming (Smith, et al., 2009).

3.5.2 Pilotintervju

I kvalitative studier hevder Dalen (2011) at det bør gjennomføres prøveintervju, for å teste ut intervjuguiden, og for å teste ut seg selv som intervjuer (Dalen, 2011). I denne studien ble det gjennomført to pilotintervju. I det første pilotintervjuet opplevde jeg at tema *læring* ikke

hadde nok plass i intervjuguiden. Det ble derfor utviklet en rekke nye spørsmål for å innhente erfaringer om læring relatert til relasjonen lærer- elev i intervjuguiden. I andre pilotintervju var disse spørsmålene med i utprøvingen. Pilotintervjuene gjorde meg observant på min egen rolle som intervjuer. I starten oppdaget jeg min egen ubevisste tendens til å fullføre setningen til den som ble intervjuet. I takt med oppfordringer fra Smith et.al (2009) som påpeker at verbale innspill fra forsker bør være minimale, ble også min rolle som intervjuer justert betraktelig (Smith, et al., 2009).

3.5.3 Gjennomføring av intervju

Før intervjuet informerte jeg informantene om studiens tema, anonymitetsbeskyttelsen og taushetsplikten. Samtykkeerklæringen (vedlegg 1) mottok jeg når vi møttes første gang i et slags bli-kjent møte. Jeg benyttet allikevel anledningen i forkant av intervjuene til å gjenta at deres samtykke er frivillig og at de når som helst kunne trekke seg. Videre gjorde jeg informantene oppmerksom på at det var *deres* personlige erfaringer, opplevelser, følelser og tanker jeg ønsket at de skulle fortelle om. Det ble påpekt at ingen svar er rette eller gale.

3.5.4 Transkripsjon, fra tale til tekst

Kvalitativ forskning forutsetter vilje til å håndtere kompleksiteten i datainnsamlingens store mengder. Forskeren kan oppleve uforutsigbarhet, og følelser av kaos og rot (Smith, et al., 2009). I denne studien var det lydfiler som skulle transkriberes og analyseres. For forskere med liten erfaring kan det være en utfordring med den store datamengden (Thagaard, 2013). For å få god oversikt, ble det i denne studien besluttet å bruke det kvalitative transkriberingsprogrammet Nvivo til å organisere data. En IPA studie krever ordrett gjennfortelling av datainnsamlingsprosessen og bruk av transkriberingsprogrammet frigjorde tid i analyseprosessen (Smith, et al., 2009). Det ble benyttet noder til å kode de teoretiske begrepene, og for å få oversikten over dem. Dette opplevde jeg forenklet analyseprosessen.

3.6 Fra tekst til analyse

Smith og kollegaer (2009) hevder en forsker skal analysere deltagerne sine forståelser, identifisere temaer, organisere materialet og prosessen er ikke lineær. Videre anbefaler de fleksibilitet i dette arbeidet og påpeker at det er flere måter og gjøre analysen på. Jeg er selv en uerfaren forsker og kjente tidlig behov for å ha noen ledetråder gjennom analyseprosessen. Smith et al (2009) har seks trinn som anbefales hvor de hevder trinnene kan gjøre analyseprosessen mer overkommelig.

Disse trinnene er: 1) Lese og gjenlese, 2) Innledende notater, 3) Utvikle tema, 4) Finne kobling mellom tema, 5) Neste informant og 6) Se etter mønstre på tvers av temaene. Da intervjuene var gjennomførte var valget å begynne med det intervjuet som opplevdes mest komplekst fordi det kan være til hjelp å starte med det intervjuet som en synes er mest engasjerende, detaljert og komplekst (Smith, et al., 2009). Videre anbefaler de at en detaljert analyserer første intervju, for deretter å benytte samme prosedyre med de etterfølgende intervjuer. Hver av de seks trinnene utdypes nedenfor i lys av denne studien.

1. Lese og gjenlese

I denne fasen lyttet jeg til lydopptakene, samtidig som jeg leste transkripsjonen. Dette ble gjort to ganger, systematisk med et og et intervju. Det var nyttig å lytte til informantens stemmer for å få den fullstendige analysen. Dette sammenfaller med Smith, et. Al (2009) som anbefaler forsker å minst en gang lytte til lydopptak, samtidig som transkripsjonen leses. Denne fasen ble utført for å sikre at det var informanten som var i fokus for analysen, der jeg stopper litt opp, og fikk tak i de mest kraftfulle minnene jeg fikk under intervjuene. For å forstå, komme inn i informantens verden, var det viktig for meg å være engasjert i dataene.

2. Innledende notater

Denne fasen av analysen var den mest tidkrevende og detaljerte. I datamateriale var det deler som var rikere enn andre deler. Det var det rike materialet som fikk mest kommentarer. Målet i denne fasen fra et fenomenologisk perspektiv var å gi så detaljerte, omfattende kommentarer og notater fra informantene som mulig. Informantene beskrev ting som var viktige og av betydning for dem som eks.: relasjoner, steder, prosesser, verdier og prinsipper. Smith et.al (2009) hevder at trinn 1 og 2 gjerne overlapper hverandre. I denne studien er dette gjennomført ved at jeg lyttet til informantene på lydopptak, leste transkripsjonen og skrev egne notater. I prosessen ble dette spesielt viktig ved utsagn som utmerket seg og som jeg eksempelvis tidligere ikke hadde tenkt på. Særlig gjelder dette beskrivelser som var viktige for informantene selv og egen assosiasjon i forbindelse med bestemte ord og setninger i det kontaktlærerne fortalte meg. Dette sammenfaller med det Smith et al (2009) anbefaler om å merke teksten en synes er viktig, og skrive hvorfor det ble markert og derfor viktig. Det opplevdes som et godt verktøy i kategoriseringen med bruk av nodene. I Nvivo kunne jeg pause intervjuet, spole tilbake, høre en gang til, og høre informantens tonefall. Det opplevdes

nyttig å kunne gjøre dette samtidig, fordi det gav meg ytterligere mulighet for å fortolke det informantene fortalte meg.

3. Danne tema

Transkripsjonen av intervju var i denne fasen fortsatt sentralt, men datamaterialet vokste betraktelig når jeg laget innledende notater. Nå hadde jeg ikke bare selve intervjuet å forholde meg til, men også foreløpig potensielt viktige notater. Etterhvert som temaene vokste frem ble transkripsjonen og de innledende notatene reduserte. Samtidig økte kompleksiteten i kartleggingen av sammenhenger, forbindelser og mønstre mellom notatene. Den hermeneutiske sirkelen var sentral i denne fasen. Avgjørende tema i deler av teksten ble fanget opp, samtidig var det unngåelig å ikke være påvirket av hele teksten.

Utover i analyseprosessen ble jeg mer distansert fra informantene og mine faglige fortolkninger fikk mer plass. Temaene som ble utarbeidet inneholder både det informantene opprinnelig sa og det jeg tolket. Når materialet var transkribert, og analyseprosessen skulle begynne opplevdes det uoversiktlig og uoverkommelig. For bedre oversikt ble det først utarbeidet tre noder i Nvivo. Deretter ble det laget flere underkategorier, som gjorde analysen omfattende, men oversiktlig. Nedenfor følger et utdrag av prosessen med å danne tema.

Tema som ble dannet:			
Lærers vurdering av relasjonen i møte med de stille elevene			
Innledende notater:			
Lærers rolle og den betydning det har for de stille elevenes muligheter for læring.	Varme og kontroll.	Muligheter for læring i «ringen»	Egen bakgrunn som stille elev.
Original transkripsjon:			
Alle er her for å lære. Jeg tror jo at en kan bli stille hvis en har noen som sitter og ler av ting. Jeg jobber mye med det. INGEN får lov å le hvis noen sier noe feil. Jeg føle når de stille elevene ... når du har godt klassemiljø der alle føler seg trygge, så er det lettere for de, og etterhvert som de blir trygge kaste seg ut i det.	Det skal være trygt og godt for alle, må klare å ramme inn alle. Når jeg kommer, da vet de at: «Jeg skal gjøre sånn og sånn, det er min oppgave. Resten som jeg trenger å forholde meg til vil jeg få beskjed om» Så kan de senke skuldrene litt og fokusere på det de skal lære.	Den bruker vi gjennom hele dagen. Hvis vi skal introdusere nye ting, så sitter vi der. Da får jeg elevene nærmere. Når vi skal prate om ting og diskutere er det bedre å sitte der, de kommer nærmere hverandre. Det er for å få de nærmere i læringsituasjoner.	Jeg tenker når jeg gjekk på skolen. Jeg var kjempesjenerte. Jeg huske alltid på samtaler så sa læreren min: Anne (fiktivt navn) sitter bare der uten å si noe, men jeg ser hun kan, hun rekker ikke opp hånden. Jeg syns det var forferdelig. Ååå, det har jeg tenkt mye på. Jeg spør ofte de som jeg ser, de som jeg vet kan, men kanskje ikke rekker opp hånden. Prøver å få de med.

4. Kobling mellom sentrale temaer

I denne fasen anbefaler Smith og kollegaer (2009) å lage en liste ved å skrive ned alle temaene i kronologisk rekkefølge. De anbefaler å se på listen, flytte temaer rundt for å danne klynger av relaterte tema. Noen tema vil fungere som magneter, trekke andre tema mot dem. Nvivo gav meg en god oversikt og orden over datamaterialet. Det gav meg gode muligheter for å legge sammen lignende tema, og deretter lage ny overskrift- og jeg fikk bedre oversikt.

5. Neste informant

På dette trinnet i analysen ble fokuset flyttet til neste transkripsjon, og prosessen ble repetert. Det ble viktig for meg å legge bak meg de tidligere casene og se de individuelle casene isolert. Det var slik jeg ifølge Smith og kollegaer (2009) ivaretok den ideografiske forpliktelsen. Det kan tenkes at det var uunngåelig å ikke ta med seg det jeg allerede har tolket. Samtidig gjorde den systematiske steg for steg-prosessen det mulig for meg å kunne legge vekk tidligere caser for å konsentrere meg om akkurat denne casen.

6. Se på mønstre på tvers av informantene

På dette trinnet søkte jeg etter mønstre på tvers av informanter. Ved å bruke abstraksjon ble det utarbeidet 3 overordnede tema og 12 undertemaer. Dette vil presenteres mer omfangsrikt i resultatdelen, men her oppsummeres en kort oversikt.

Lærernes vurdering av relasjonen i møte med de stille elevene.	Relasjonens betydning for trygghet og læring.	Systemperspektivets betydning for de stille elevenes læring.
<ol style="list-style-type: none">1. Lærers rolle og den betydning det har for de stille elevenes mulighet for læring.2. Varme og kontroll.3. Muligheter for læring i «ringen»4. Egen bakgrunn som stille elev.	<ol style="list-style-type: none">1. Emosjonell støtte.2. Trygghet.3. Lærerne vektlegger det sosiale og uformelle kontekster når elevene begynner i 1.klasse.	<ol style="list-style-type: none">1. Skolekulturen og kollegasamarbeid om de stille elevene.2. Skolens rutiner for foreldresamarbeid i overgangen til skolen.3. Læreren og informasjon fra barnehagen i overgangen til 1.klasse.4. Læreren og informasjon fra foreldrene i overgangen til 1.klasse.5. Læreren og foreldresamarbeid.

3.7 Studiens kvalitet

I denne studien vil validiteten fremstilles ved bruk av Yardleys (2000) fire prinsipper. Dette er henholdsvis 1. *Sensitivitet til kontekst*, 2. *Forpliktelse og grundighet*, 3. *Transparens og koherens*, 4. *Innflytelse og relevans* (Smith, et al., 2009; Yardley, 2000). Nedenfor presenteres hver av prinsippene i forbindelse med denne studiens metodiske valg.

Sensitivitet til kontekst kan ifølge Yardley (2000) utvises på flere måter. Det kan være at forskeren viser sensitivitet i de omgivelsene studien foregår. I denne studien ble det i første møtet viktig for meg å opptre ydmykt og vise informantene respekt og takknemlighet for deres deltagelse. Dette fordi det kan oppleves utfordrende for informantene å dele personlige erfaringer, og tanker. Helt fra denne studiens begynnelse omhandlet sensitivitet til kontekst om sammenheng mellom problemstilling og IPA som metode. Det var informantenes beskrivelser og erfaringer som var studiens mål og IPA er en egnet metode for å kunne besvare studiens problemstilling. Videre er det utvist sensitivitet ved valg av relevant litteratur om de stille elevene, relasjon lærer-elev, om læring og om samarbeid. Dette for at det skulle være en sammenheng med datamaterialet (Smith, et al., 2009; Yardley, 2000).

I denne studien er sensitivitet til datamaterialet fra informantene etterstrebet ved at jeg forsøkte å opptre ydmykt og vise informantene respekt og takknemlighet for deres deltagelse (Smith, et al., 2009; Yardley, 2000). Videre kan sensitivitet til kontekst vises under intervjusituasjonen og det er forsøkt å imøtekomme ved at jeg var forberedt og hadde utarbeidet en semistrukturert intervjuguide. I forkant var det gjennomført to pilotintervju der det ble justert og omformulert spørsmål. Bevissthet om egen forforståelse, og å legge den til side var også en sentral del av sensitiviteten min ved gjennomføring av intervjuene. En IPA studies analyse er avhengig av datagrunnlaget, og i analyseprosessen var en av strategiene å benytte direkte sitater fra intervjuene for å underbygge dannelsen av de forskjellige over- og underordnede tema.

Forpliktelse og grundighet i IPA studier omhandler evnen til personlig engasjement.

Oppmerksomheten som gis til informantene i intervju, evnen til å lytte aktivt til det som blir sagt, og legge til rette for at informantene føler seg komfortabel i intervjusituasjonen inngår i dette (Smith, et al., 2009; Yardley, 2000). I denne studien ble det brukt diktafon under intervjuene, noe som kan forstås å være en del av forpliktelsen og grundigheten. Dette fordi den gjorde at jeg bedre kunne lytte og følge opp det informantene formidlet. Det gav meg

også mulighet til å fange opp detaljer og nyanser som kom frem under intervjuet. Et slikt tett samspill antas å ha påvirket både meg og informantenes engasjement.

Transparens og koherens: Transparens eller /gjennomsiktighet, omhandler den skriftlige delen av undersøkelsen, mer spesifikt de detaljerte beskrivelsene av stegene i undersøkelsen. I denne studien er det forsøkt å grundig gjort rede for rekruttering av utvalg, utforming av intervjuguiden og redegjørelse av analyseprosessen ble (Smith, et al., 2009; Yardley, 2000). Koherens omhandler i hvilken grad det er sammenheng mellom studien og de teoretiske perspektivene som var utgangspunktet for studien. Det er brukt mye tid på valg av teorier som fremmer de stille barna. Studiens teori er også grunnlaget for utarbeidelse av intervjuguide. En IPA studie skal inneholde hermeneutisk, fenomenologisk og ideografisk fortolkning og leseren må se disse fortolkingene implementert i studien (Smith, et al., 2009; Yardley, 2000). Fortolkninger med de tre perspektivene er forsøkt gjort rede for gjennom analyseprosessen og hele studien.

Innflytelse og betydning/relevans: Yardley (2000) hevder at undersøkelsen som er utført, og dens gyldighet vil være avhengig om leseren finner studien interessant, nyttig og viktig (Smith, et al., 2009; Yardley, 2000). Denne masterstudien omhandler hva informantene formidler at de vektlegger i sin relasjon til de stille elevene som gir mulighet for læring. Studien kan muligens gi den enkelte leser indikasjoner til ny viten eller videreutviklet forståelse av relasjonens betydning for læring hos de stille elevene. På grunnlag av studiens størrelse og omfang vil den ikke kunne formidle en konklusjon om sannheten av fenomenet som studeres.

3.8 Forskningsetiske vurderinger

De forskningsetiske retningslinjene har som formål å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer. Selve begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å regulere og konstituere vitenskapelig virksomhet (Nesh, 2016). I denne studien er de forskningsetiske vurderinger ivaretatt ved hensynet til personer og med respekt for menneskeverdet. Det er gjennomført intervjuer der fritt *samtykke og informasjonsplikt, konfidensialitet og konsekvenser for deltagelse* ble gjort rede for.

3.8.1 Samtykke og informasjonsplikt

Forsker må informere og innhente fritt, informert samtykke fra dem som deltar i forskningen når denne omhandler personopplysninger (Nesh, 2016). En hovedregel er at forskning kun skal igangsettes etter deltakernes frie og informerte samtykke. Informantene står fritt til å trekke seg og avbryte deltagelsen, uten at dette får noen negative konsekvenser for dem. Dette prinsippet baseres på respekten for individets råderett over eget liv. Det vil si at den enkelte har kontroll over de opplysningene om seg selv som deles med andre (Thagaard, 2013). I denne studien ble dette ivaretatt ved at det ble avtalt et møte med utvalget av informanter der de fikk informasjon om forskningsprosjektets formål og prosedyrer (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av møte med informantene ble det laget et informasjonsskriv om prosjektet, inkludert informert samtykke erklæring. På møte fikk de informasjon om at de når som helst, og uten begrunnelse har rett til å trekke seg fra studien.

Et fritt samtykke, betyr at det er gitt uten ytre press (Thagaard, 2013). Det ble sammen med veileder bestemt at jeg skulle levere informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen i møte med utvalget. De skulle etterpå lese informasjonen, og gi meg tilbakemelding om de ville delta. Dette ble gjort fordi informantene ikke skulle føle seg presset til å delta ved min nærhet. Hensikten var å styrke friheten i samtykket, og minske sjansen for ytre press (Thagaard, 2013). På første bli-kjent møte mente informantene at de var blitt godt informert om prosjektet av sin leder og det jeg fortalte dem. Informantene ønsket derfor å signere samtykkeerklæringen allerede ved dette første møte. I forkant av selve intervjuet valgte jeg igjen å minne om at deres samtykke var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg. Dette for å redusere sjansen for at noen av dem hadde opplevd ytre press under vårt første møte.

3.8.2 Konfidensialitet

Informanter i forskning har krav på at informasjonen de gir blir behandlet konfidensielt (Thagaard, 2013). Denne studiens konfidensialitet er ivaretatt ved at informantene er anonymiserte og deres identitet er skjult. NSD gjorde en forenklet vurdering av prosjektet. NSD begrunnet vurderingen av prosjektet med en lav personvernulempe, fordi det ikke skulle innhentes sensitive personopplysninger samt at prosjektet er samtykkebasert. (Vedlegg 3 vurderingen fra NSD). I forkant av selve intervjuet informerte jeg om anonymitetsbeskyttelsen til informantene som betyr at identifiserbar informasjon om deltakerne er tatt bort. Informantene ble også minnet om sin taushetsplikt da det i forskning

stilles ekstra krav til beskyttelse for barn og en skal ta hensyn til tredjepart som ikke er direkte involvert i forskningen (Nesh, 2016). På bakgrunn av disse prinsippene ble informantene bedt om å utelate opplysninger som kan identifisere barn eller voksne.

3.8.3 Konsekvensene av å delta

Forsker har et ansvar for at informantene ikke blir utsatt for urimelige eller alvorlige belastninger (Nesh, 2016). Risiko for belastninger må i forskning veies opp mot forskningens samfunnsnytte, og verdi for dem som deltar (Nesh, 2016). Det ble i forkant av studien vurdert om informantene kunne bli utsatt for urimelige eller alvorlige belastninger. Ved gjennomføring av intervju var det ingen av informantene som påpekte at noe ble opplevd belastende. På bakgrunn av disse tilbakemeldingene antas studien å ikke ha medført noen urimelige eller alvorlige belastninger for informantene.

4.0 Resultatdel

Dette kapitlet omfatter studiens resultater. Med utgangspunkt i problemstillingen «Hva vektlegger lærerne i sin relasjon til de stille elevene som gir mulighet for læring?» er resultatene inndelt i tre hovedkategorier med etterfølgende underkategorier. Resultatene er konsekvent presentert i bokmålsform og det er eliminert karakteristiske ord i oversettelsen av det som informantene beskriver. Dette er for å ivareta informantenes anonymitet. I benevnelse av informantene er hun benyttet uansett kjønn. En kort beskrivelse av transkripsjonsnotater brukt i utsagn følger nedenfor.

Transkriptnotater brukt i utsagn:
... = pause
! = informanten oppleves bestemt i sin talemåte
(store bokstaver) = forskers ilagte betydning

4.1 Lærernes vurdering av relasjonen i møte med de stille elevene

I intervjuene beskrev informantene detaljert om sine opplevelser av relasjonens betydning for de stille elevenes mulighet for læring. De fortalte om egne erfaringer, egne refleksjoner og tanker. Ut fra dette ble det utarbeidet fire underordnede temaer, som følgende vil bli beskrevet.

4.1.1 Lærers rolle og den betydning det har for de stille elevenes mulighet for læring

Informantene beskrev sin egen rolle i klasserommet som viktig for de stille elevene. Flere av dem gav uttrykk for at de var opptatt av at elever kan bli stille hvis klasserommet ikke oppleves trygt, og at de ansvarliggjorde seg selv for at miljøet skulle oppleves trygt for de stille elevene.

«Alle er her for å lære. Jeg tror jo at en kan bli stille hvis en har noen som sitter og ler av ting. Jeg jobber mye med det. INGEN får lov å le hvis noen sier noe feil. Jeg føler når de stille elevene ... når du har godt klassemiljø der alle føler seg trygge, så er det lettere for de, og etterhvert som de blir trygge kaste seg ut i det»

Flere beskrev at de gav de stille elevene mulighet for å snakke ekstra i de kontekstene de stille selv tok initiativ til å rekke opp hånden. De var opptatt av at elevene skulle oppleve mestring og at dette kunne skape grunnlag for at de ble mer aktive.

«Noen ganger, ting som du vet eleven er flink til og har lyst til. Hver morgen snakker vi om dato, hva datoen er. Det er en elev som ikke rekker opp hånden så mye ellers. Lar han få gjøre det en del. Selv om han ikke alltid kan gjøre det det er slike ting. Etterhvert som du blir kjent med dem ... det er noe som denne eleven kan bidra med. La de få slippe til slik at de blir varme i trøyen»

Disse utsagnene viser informanter som gir elevene mulighet for læring gjennom å være bevisst sin egen rolle. Videre ser det ut til at informantene er bevisst at miljøet er en faktor som kan påvirke om en elev er stille. Det ser også ut til at de er bevisst tilretteleggelse slik at en stille elev får mulighet til å være aktiv.

4.1.2 Varme og kontroll

Informantene beskriver i intervjuene deres rolle i å utøve kontroll i klasserommet. De reflekterer også over hvorfor det er viktig med kontroll og varme i sin relasjon til de stille elevene. De påpeker betydningen av kontroll for elevens opplevde trygghet. En informant beskriver betydningen av å legge til rette med rammer for at elevene skal oppleve mindre stress.

«Det skal være trygt og godt for alle, må klare å ramme inn alle. Når jeg kommer, da vet de at: «Jeg skal gjøre sånn og sånn, det er min oppgave. Resten som jeg trenger å forholde meg til vil jeg få beskjed om» Så kan de senke skuldrene litt og fokusere på det de skal lære»

Informanten beskriver at kontroll i form av rammer gir en stille elev mulighet for oversikt og forutsigbarhet.

I følgende utsagn tar en informant en stille elevs perspektiv ved å beskrive hva hun tror de kan kjenne på når hverdagen er annerledes.

«Jeg tror kontroll er viktig. Selv om det ikke er de som friker ut når noe er annerledes, så kjenner de nok på at dette var ubehagelig»

Mye tyder på at informanten reflekterer over hvor viktig forutsigbarhet og rammer er for

elever som er stille. Informantene fremhever i intervjuene at de er varme og bruker humor, noe de følgende utsagnene illustrerer.

«Jeg prøver å bruke humor, at vi kan ha det morsomt»

«Være varm, elevene vet at du bryr deg»

Som vist ovenfor forteller informantene om utøvende kontroll og varme i sin relasjon til de stille elevene. De beskriver konkrete ting de gjør i klasserommet, og deres opplevelser av det som blir gjort.

4.1.3 Muligheter for læring i «ringen»

I informantenes vurdering av relasjonen med de stille elevene beskrev de i intervjuene at de brukte benker plassert som hestesko helt fremme rundt tavlen. Informantene kalte den for ringen. Den blir brukt når de underviser elevene. Informantene brukte begrepet å sitte «på ring» når de omtalte ringen. I følgende utsagn beskriver en informant at ringen gir mulighet for nærhet til elevene i lærings situasjonen.

«Den bruker vi gjennom hele dagen. Hvis vi skal introdusere nye ting, så sitter vi der. Da får jeg elevene nærmere. Når vi skal prate om ting og diskutere er det bedre å sitte der, de kommer nærmere hverandre. Det er for å få de nærmere i lærings situasjoner»

En annen informant beskriver en elev som er stille i klassen, og erfarer at:

«Han rekker opp hånden på ring»

Flere informanter beskriver nærheten de får til elevene når de sitter i ringen. De poengterer viktigheten av denne nærheten for læringen. Følgende utsagn illustrere godt denne nærheten mellom en informant og de stille elevene.

«Jeg har de litt i øyekroken, når de sitter på ring for å se hvor mye de deltar, hvor er de? Ser de iallfall med blikk og kroppspråk fordi om de ikke svarer»

I følgende utsagn kan det virke som at informanten selv opplever å ansvarliggjøre betydningen av sin rolle i relasjonen. Sitatet viser at hun formidler at det ordner seg ikke bare

med å sitte i ringen, det krever engasjement fra hennes side.

«Samtidig klarer de stille å forsvinne der og, iallefall noen dager. Det kommer jo litt ann på dagsformen til oss voksne og»

Informantene ser samlet ut til å reflektere over hvorfor ringen er en god støtte i læringen til de stille elevene. Det kan se ut til at begrunnelsen deres er at nærheten i denne ringen brukes for å ha en bedre kontroll over klassen. Følgende utsagn illustrerer dette:

«Kan hente de fortere inn»

Beskrivelsene fra informantene kan forstås å formidle deres bevissthet om egen rolle i utvikling av gode relasjoner til hver elev, og spesielt med tanke på de stille elevene. I følge informantene selv er dette strategier som muliggjør for læring.

4.1.4. Egen bakgrunn som stille elev

Under intervjuene fortalte noen informanter at de betraktet seg selv som en stille elev når de gikk på skolen. I følgende utsagn beskriver en informant hvordan hun opplevde når hennes lærer sa hun bare satt i klasserommet, uten å snakke.

«Jeg tenker når jeg gikk på skolen. Jeg var kjempesjenert. Jeg huske alltid på samtaler så sa læreren min: Anne (fiktivt navn) sitter bare der uten å si noe, men jeg ser hun kan, hun rekker ikke opp hånden. Jeg synes det var forferdelig. Ååå, det har jeg tenkt mye på. Jeg spør ofte de som jeg ser, de som jeg vet kan, men kanskje ikke rekker opp hånden. Jeg prøver å få de med»

Resultatet ser ut til å formidle at informanten benytter sin egen erfaring i arbeidet med å se og ivareta stille elever. Nedenfor beskriver informanten videre hvordan hun støtter elevene som ikke rekker opp hånden, for at de også skal få delta. En kan si hun utviser sensitivitet med bakgrunn i sin egen erfaring som stille elev. I følgende utsagn forteller hun om bruken av elevstøtte i læringen for de stille elvene.

«De skal og føle mestring med de gjør. Jeg starter tidlig med at de jobber sammen to og to også skal de spørre hverandre, så skal de frem. Jeg ser at de som velger å ikke svare i

timen er med»

Samlet ser det ut til at informantene formidler at egne erfaringer gir en bevissthet om at nærhet og anerkjennelse til stille elever byr på muligheter til deltagelse i klasserommet.

4.2 Relasjonens betydning for trygghet og læring

I intervjuene påpeker informantene betydningen av å være trygge voksne. De forteller historier der det kommer frem at de tar elevenes perspektiv og imøtekommer deres interesser. Fortellingene omhandler også deres bevissthet i å bruke uformelle kontekster for å skape trygghet og læring for elevene.

4.2.1 Emosjonell støtte

Positivt klima

Informantene beskrev hvordan de vektla at klasserommet skulle inneholde humor, trygghet og glede. De to følgende utsagnene illustrerer dette.

«Å ha tull og tøys av og til for å skape en lett stemning i klasserommet som gjør at det blir kjekt»

«Det jeg håper aller mest, er at de syns det er godt å komme i klasserommet, og er trygge på meg, og vet at jeg er der for å hjelpe de på en måte»

Det informantene beskriver kan tyde på et klasserom preget av et positivt klima. Informantene forteller at de kan le sammen med eleven og vektlegger at elevene skal trives i klasserommet. De beskriver at klasserommet skal være et sted som elevene kjenner det er godt og trygt å være i.

Sensitivitet hos lærer

En sensitiv lærer er påkoblet til rett tid, som kan føre til at elevene ser lærer som en ressurs. En av informantene beskrev en situasjon mellom seg selv og en elev, der en kan si at informantene var påkoblet og sammen med eleven.

«Det tok lang tid før han klarte å skrive navnet sitt. Jeg delte ut ark. Han var den første som fikk arket og det var gått en stund før jeg var borte hos eleven igjen. Det var et utrolig stort glis. Så på meg hele veien og ventet på å få blikket mitt. Når jeg ser, så ser jeg at han har

skrevet navnet sitt helt selv. Å... den der gleden! Han var liksom sånn: Nå vil jeg bli sett. Vi hadde en sånn en utveksling der ... Juuuuhuuu! nesten som vi vinner gull i OL. Det var helt fantastisk. Et godt øyeblikk!»

Det følgende utsagnet viser en informants refleksjoner over egen handling der hun var mindre påkoblet.

«Bruke øyeblikkene, det er ganske viktig. For min egen del kjenner jeg det godt hvis jeg har latt øyeblikkene gått forbi. Kjenner når du avslutter arbeidsdagen ... æsj, den sjansen tok jeg ikke. Det må jeg gjøre neste gang. Det er mye som kommer, så du får litt gratis hvis du klarer å plukke opp de sjansene som du får»

Informanten opplevde selv at hun ikke brukte øyeblikket, til å utøve en sensitiv væremåte. På den andre siden kan en kanskje si at det er nettopp det hun er. Hun reflekterer over små øyeblikk, at de har betydning for elevene. Hun viser sensitivitet med å fortelle om opplevelsene og egne refleksjoner om situasjoner med et mindre heldig utfall.

Ivaretagelse av elevers interesser og perspektiv

Et klasserom preget av at elevene kan komme med sine innspill og interesser er antatt å gi bedre mulighet for læring. Følgende utsagn fra informantene viser hvordan de tar utgangspunkt i elevenes interesser og perspektiv i sin relasjon med elevene.

«Vi laget helt i starten på året min bok. Da leste vi alle høyt i felles. Hvor mange har kaniner? De ser likhet med seg og de andre. Hvor mange liker å tegne? Mange har dyr her, så vi har plussset og minus med katter. Det er så enkle ting, men samtidig så viktig»

«Guttene leker med ninjaturtles. Jeg har måttet sett meg inn i dette. Skal jeg bli bedre kjent med dem, så må jeg interessere meg for ninjaturtles»

Disse utsagnene viser informanter som vektlegger elevenes interesser og perspektiv når de skal bli kjent med elevene.

Bevissthet rundt negativt klima

I et klasserom preget av et negativt klima vil elevene oppleve en mindre god relasjon til lærer, kjefting og irritasjon fra lærer. Dette kan påvirke elevens mulighet for læring. I intervjuene beskriver informantene situasjoner der de har vært frustrerte, og vist sinne i relasjon med elevene. Det første sitatet illustrerer en informants bevissthet om en negativ relasjon, og dens begrensning for læring. Deretter viser en beskrivelse av hvordan informanten håndterer følelsene når en blir sint i relasjon med elevene.

«Hvis du har en relasjon som kanskje ikke er så positiv så vil jo et hvert forsøk på å hjelpe eleven, korrigere, oppleves som kritikk. Det vil ikke fremme læring»

«Hvis jeg blir sint så er det viktig å si at nå ble jeg sint, fordi ... Uten å si hvorfor hadde de jo ikke visst grunnen. Da blir de jo sittende der, for de vet ikke når det kommer. Jeg skal ikke bli sint uten grunn. Det skal være trygt i klasserommet. Er det ikke trygt så kommer vi ingen vei»

Informantene ser ut til å formidle en bevissthet om at en negativ relasjon kan føre til et negativt klima, som igjen vil begrense elevens mulighet for læring. Det kan se ut til at informantene da ser seg selv som risikofaktorer for elevene. Det vil si at når elevene opplever en lærer som uforutsigbar vil det utgjøre en risiko for elevene.

4.2.2 Trygghet

Når elevene begynner i 1.klasse er det viktig at lærer skaper gode og trygge relasjoner. Informantene som ble intervjuet fortalte hva de synes var viktig i sin relasjon til elevene. Det første sitatet er en informant som formidler at tydelighet og forutsigbarhet gir elevene en opplevelse av trygghet.

«Jeg tror det gir trygghet for elevene, at når de kommer på skolen så vet de hvem jeg er, de vet hva jeg står for. Er det ting som skjer så er jeg personen de kommer til. Trygt, at eg er tydelig hva jeg forventer, jeg støtter hvis de trenger det»

Om relasjonens betydning for trygghet og tilpasning for de stille elevene reflekterte en informant slikt:

«Å skape trygghet, jeg tenker med en gang ... De blir trygge. Jeg tenker at en trygg elev i klasserommet og i læringsituasjon og i undervisning så vil læringen bli lettere»

Sitatene over formidler at informantene er opptatt av at elevene skal oppleve trygghet.

Informantene formidler at deres betydning er stor for at elevene skal oppleve trygghet.

4.2.3 Lærernes vektlegger det sosiale og uformelle kontekster når elevene begynner i 1.klasse

En positiv relasjon mellom lærer og elev vil kunne fremme trivsel i skolen og læring hos elevene. En positiv relasjon vil inneha høy grad av respekt, involvering, nærhet, støtte, omsorg og åpenhet mellom lærer og elever. Sitatet under illustrerer informanter som bruker de uformelle kontekstene for å skape gode relasjoner til elevene når de begynte i 1. klasse.

«Jeg synes det er kjekt i garderoben, bruke de minuttene en har der. Å prate. Da er du jo der for alle, beveger deg litt, det er en god anledning til å få snakket litt med de»

«Å leke ... Å da er det lettere å skape relasjon. Ja, så hvis du har det litt friere og du har litt lek, og når vi har de lengre friminuttene så møter du de på en annen måte, og på en annen arena»

En annen informant forteller om at hun bruker matsituasjonen til å bygge relasjon med elevene:

«Jeg brukte mye maten og gå rundt og spørre hva de hadde gjort i helgen. Leste bøkene de hadde laget om seg selv. Bare helt hverdagslige ting»

Skolen er en stor del av barns oppvekst der de tilbringer mye av sin tid. Utsagnene ovenfor er interessante da informantene påpeker viktigheten av å være til stede og nytte muligheten til relasjonsbygging. Sitatet nedenfor handler om en informant som beskriver og reflekterer omkring hva hun mener er viktig at elevene lærer i 1. klasse.

«Jeg synes det viktigste er den sosiale biten. Hva det vil si å være elev. Hva det vil si å gå på en skole, der de kan trives. Å ha det fint. Også er det jo klart at det å lære bokstavene og knekke lesekode. Vi jobber MYE med det. Men til en viss grad så kommer det av seg selv

med den undervisningen som en har. Det å jobbe med den sosiale biten ... La de få kjenne at her hører jeg til, her er jeg viktige. Den syns eg er viktigst. Så kommer det faglige, ja eg tror du lettere kan lære fag og når du kjenner du hører til og har venner og vet hva du kan gjøre i friminuttet for du har venner du kan være med»

Hun forteller at det sosiale er den viktigste delen av det de skal lære. Hun sier også at hun tror at det faglige kommer av seg selv med den undervisningen en har. Det kan se ut som at hun tenker at når elevene trives vil dette gi mulighet for læring.

4.3 Systemperspektivets betydning for de stille elevenes læring

Det er flere eksterne faktorer som kan påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Dette kan blant annet være skolekulturen og foreldresamarbeid. Det ble ut fra dette utarbeidet fem underordnede tema som følgende vil bli beskrevet underbygget av sitater fra informantene.

4.3.1 Skolekulturen og kollegasamarbeid om de stille elevene

Informantene forteller om sine opplevelser av hvor mye de stille elevene blir snakket om i kollegiet. De forteller om tilfeldighet, den dårlige samvittigheten, en opplevelse av utfordring i relasjonen til de stille elevene. Det er under presentert ulike utsagnene fra lærerne.

«Det er vel noe som kommer opp innimellom. Men ikke noe sånn at det er satt av tid. Nå snakker vi om ... Nei det er vel ikke til å legge skjul på at de elevene som har en utagerende adferd ... det blir mer snakket om de enn det blir snakket om de stille. Men det kommer opp innimellom. En ser og vet at det er noen av de i hver klasse»

«Det er farlig for de kan jo forsvinne»

«Vi har dårlig samvittighet ovenfor de som er stille. For de får ikke den oppmerksomheten de kanskje fortjener og trenger»

«Selv opplever jeg det er de som er vanskeligst. Det tror jeg vi er enige om. Fordi de er jo vanskeligst å komme inn på. De er ikke den åpne boken som de andre er. De er heller ikke de som sparker eller slår eller lager de høyeste lydene. Jeg tror at de er vanskeligst»

Informantene beskriver at de stille elevene ikke systematisk er i fokus blant kollegaer, i formelle sammenhenger. De beskriver at de snakker om disse elevene innimellom, og seg imellom. Videre forteller informantene om en urolighet for disse elevene. Informantene ser ut til å mene at de stille ikke får den oppmerksomheten de har behov for.

4.3.2 Skolens rutiner for foreldresamarbeid i overgangen til skolen

Et foreldresamarbeid vil kunne påvirke elev- lærer relasjonen og elevenes mulighet for læring. Informantene ble i intervjuene spurt om skolens rutiner og foreldresamarbeid når elevene skal begynne i 1.klasse. Dette fordi overgangen til skolen kan for noen foreldre oppleves som lite transparent. Informantene forteller at de har innskrivningsdag og besøksdag for alle barn og foreldre. For de barna som har spesialpedagogisk oppfølging i barnehagen er det samarbeidsmøter med foresatte, barnehage og skole som skal sikre en god overgang. Nedenunder følger det noen utsagn fra informantene med beskrivelse av rutinene.

«De foresatte og barn treffer ledelsen først på innskriving, og oss på besøksdagen noen måneder senere. Innskriving i januar og besøksdagen i mai-juni. Så er det august neste»

«De elevene som har IOP (individuell opplæringsplan). Der har vi samarbeidsmøte med foreldrene. Veldig tidlig og med barnehagen og overføringsmøte»

Informantene formidler at det er ledelsen som møter foresatte og elever på innskrivingsdagen. Det blir tidlig gjennomført samarbeidsmøter hvis det er barn som har spesialpedagogisk oppfølging i barnehagen. Ut fra det informantene formidler kan det se ut til at skolen har ulike overgangsrutiner for elever *med* spesialpedagogisk hjelp og for elever *uten* spesialpedagogisk hjelp.

4.3.3 Læreren og informasjon fra barnehagen i overgangen til 1.klasse

Informantene kom med interessante svar når det gjaldt den informasjonen de mottar fra barnehagen ved overgangen til skolen. Dette omhandler blant annet et overføringskriv med informasjon fra barnehage som sendes skolen. Når informantene blir spurt hva dette skjema inneholder, hvem som skriver det og hvordan de blir brukt, kan det tolkes som at noen av informantene mener skjemaene er viktige, mens andre mener det motsatte. Dette underbygges med følgende utsagn:

«Kjempenyttig! Forberedt litt på det du møter så du kan egentlig møte elevene på best

mulig måte, men du vet ikke for mye til at du kan danne et bilde som er negativt»

«Jeg vil ikke ha for mye informasjon for jeg vil skape mitt eget inntrykk av eleven. Jeg vil møte eleven på null på en måte. De skal få en ny start. Uansett hvordan det har vært i barnehagen tenker jeg»

4.3.4 Læreren og informasjon fra foreldrene i overgangen til 1.klasse

I overgangen når elevene skal begynne i 1.klasse har informantene ulike meninger om hvor mye, og hvilken informasjon fra foreldrene om elevene som er nødvendig. En informant reflekterer over at overgangen kan være tøff for foreldre. Dette er forsøkt illustrert ved utsagnene under:

«Jeg har på en måte ... det er ikke noe jeg har savnet fra foreldrene. Fordi jeg tror nok heller at foreldrene har en trang til å fortelle»

«Jeg har jo fått vite det jeg har trengt. Hvordan de er å sann vil jeg helst finne ut av selv»

«Det er nok et sjokk for foreldrene å gå fra barnehage til skole»

Samlet ser det ut til at enkelte av informantene foretrekker lite overføringsinformasjon om eleven, mens andre opplever det nyttig.

4.3.5 Læreren og foreldresamarbeid

Når overgangen til skolen er «over» forteller informantene at de vektlegger et godt foreldresamarbeid. Deres fortellinger er svært samstemte og svarene de gir er tydelige. De formidler at de har lav terskel for å kontakte foreldrene, og oppfordrer foreldrene til å ha lav terskel for å ta kontakt med dem. Når informantene får spørsmål om hva de tenker om betydningen av foreldresamarbeid for de stille elevenes læring illustrerer følgende utsagn det:

«Jeg synes foreldresamarbeid er kjempeviktig! Å det synes jeg det er en god kultur for her. Jeg synes det er noe som er viktig for oss og ha god relasjon til foreldrene, og vi tar oss tid til det. Vi er flinke til å ta oss tid til det, ringe hjem, ikke bare når det er dumme ting. Men at en tar en telefon eller en melding eller at de hører fra oss på forskjellige måter»

Det ble fremhevet fra flere informanter at de mente et godt foreldresamarbeid har betydning for mer enn selve samarbeidet. Dette blir illustrert med følgende sitat:

«Jeg tenker du har foreldre som snakker godt om deg hjemme, så har du elever som liker deg og hvis du har foreldre som har dårlig inntrykk av deg, og det skinner gjennom hjemme. Så vil du ha elever som ikke kanskje respekterer deg like mye»

Det ser ut til at foreldresamarbeid er viktig for informantene. De ser ut til å mene at et godt samarbeid kan påvirke elevens relasjon til lærer og elevens egen læring.

5.0 Drøfting

I denne delen skal studiens problemstilling: «Hva er det lærerne vektlegger i sin relasjon til de stille elevene som gir mulighet for læring» drøftes i lys av tidligere presentert teori og resultater.

5.1 Lærernes vurdering av relasjonen i møte med de stille elevene

I et sosiokulturelt perspektiv på læring må menneskers mulighet for læring ses sammen med omgivelsene (Säljö, 2001). Studiens informanter formidlet betydningen av seg selv og omgivelsene for de stille elevenes mulighet for læring. Informantene i studien fremhever bruk av både varme og kontroll i sin relasjon med de stille elevene. Det kan sies å sammenfalle med Baumrind (1991) autoritative stil med høy grad av varme og høy grad av kontroll og Walker (2009) som hevder at det er balansen mellom kontroll og varme som er viktig i et klasserom. En av studiens informanter fortalte om egne opplevelser som stille elev og at hun forankret egen praksis på bakgrunn av det. Det vil være disse fire underkategoriene som følgende vil bli drøftet.

5.1.1 Lærers rolle og den betydning det har for de stille elevenes mulighet for læring

De fire kontaktlærerne som deltok i studien beskriver betydningen av egen rolle for de stille elevenes læring. Flere av informantene sier de tror elever kan bli stille hvis klasserommet oppleves utrygt. En informant fremhever at hun tror elever *kan bli stille* om andre medelever ler. Det kan tenkes at de stille elevene forhindres fra deltagelse fordi klasserommet oppleves som en utrygg omgivelse når medelever ler. Det vil si i et sosiokulturelt perspektiv på læring kan en slik omgivelse begrense de stille elevenes mulighet for læring. Den samme informanten påpeker at INGEN får lov til å le om noen sier noe feil. En lærer som er tydelig på grensesetting i klasserommet kan forstås som en autoritativ lærer (Baumrind, 1991). Et klasserom der ingen får lov å le kan sies å være en omgivelse som skaper mulighet for læring. Videre kan det også forstås at informantens tydelige grensesetting kan føre til at de stille elevene ikke opplever det som farlig å gjøre feil i klasserommet. Det vil si at klasserommet får et mestringsorientert klima der det å gjøre feil ses som en del av læringsprosessen (Øverland & Bru, 2016). Det vil være lærers utøvende kontroll som skaper et mestringsorientert klima som kan sies å være en omgivelse som muliggjør for de stille elevenes læring.

I de stille elevenes omgivelser kan også læreren være en faktor som muliggjør for læring. De stille elevene, som av ulike årsaker utøver mindre sosial deltagelse tar kanskje ikke i bruk

omgivelsenes ressurser som de trenger for å lære. Omgivelsene antas å være av stor betydning for de stille elevene og flere av studiens informanter forteller at de gir de stille elevene ekstra mulighet for deltagelse. Det kan sammenfalle med Vygotskij begrep den proximale utviklingssonen hvilket omhandler at utviklingen løper fra det eleven klarer sammen med andre til det eleven kan gjøre alene (Imsen, 2010). Studiens resultat tyder på at informantene på en trygg måte gir de stille elevene mulighet til økt deltagelse for at de skal oppleve mestring og utvikling. Det kan videre tenkes at denne strategien fører til at de stille elevenes proximale utviklingszone vil flytte seg i takt med elevenes mestring og derav påvirke muligheter for læring (Imsen, 2010). Videre kan informantens strategi for økt deltagelse ses sammen med begrepet til Bruner, *støttende stilas* når lærer gir støtte som muliggjør for mestring (Askland & Sataøen, 2010). Det kan tenkes at de stille elevene opplever kontaktlæreren som et støttende stilas når de sammen med lærer får ekstra mulighet til å delta. Resultatene tyder på at informantene ser betydningen av seg selv i omgivelsene som støttende stilas for de stille elevenes mestring og utvikling som videre muliggjør for læring.

5.1.2 Varme og kontroll

Resultatene viser at samtlige informanter beskriver varme og kontroll som betydningsfullt for de stille elevenes mulighet for læring. Det kan muligens ses i sammenheng med begrepet autoritativ som betyr at læreren befinner seg høyt på kontrollaksen og høyt på relasjonsaksen (Baumrind, 1991). En informant fremhever bruk av varme i relasjon med de stille elevene. Det kan tenkes at når informanten utøver varme ligger hun høyt på relasjonsaksen. Videre kan det antas at varmen gir en opplevelse av at læreren bryr seg og de stille elevene føler seg akseptert og respektert. (Pianta, et al., 2002). Resultatene viser at enkelte informanter fremhever bruk av humor i relasjon til de stille elevene. Det kan tolkes til at informantene befinner seg høyt på relasjonsaksen og dermed *kan* bruke humor med de stille elevene fordi relasjonen er god. En god relasjon med bruk av humor kan antydes å beskrive varme i relasjon med de stille elevene. Samtlige av studiens informanter påpeker betydningen av deres utøvende kontroll i relasjon med de stille elevene.

En informant tror at de stille elevene kan kjenne ubehag når noe er annerledes. Denne uttalelsen kan sies å beskrive en sensitiv lærer som tar elevenes perspektiv og sammenfaller med Pianta mfl. (2002) som fremhever at lærer må utøve grenser og struktur tilpasset elevenes behov og alder. På bakgrunn av det informanten formidler kan det tenkes at hun ser de stille elevenes behov for kontroll og trolig tilpasser kontrollen deretter. Når hun videre skaper god

struktur med gode stabile rutiner antas det at de stille elevene føler seg trygge og ivaretatt av lærer (Pianta, et al., 2002). Betydningen av kontroll for de stille elevenes læring og trygghet blir fremhevd av den ene informanten. Walker (2009) hevder elevene får større faglig engasjement og faglig utbytte når lærer har kontroll. Det kan tenkes at informantens utøvende kontroll skaper trygghet og forutsigbarhet for de stille elevene. Det kan dermed tenkes at informantens kombinasjon av varme og kontroll muliggjør for de stille elevenes læring (Walker, 2009).

5.1.3 Muligheter til læring i «ringen»

Inkluderende opplæring innebærer at alle elever får oppleve og delta i felleskapet på en likeverdig måte, både sosialt, faglig og kulturelt (NOU 2009:18). Denne studiens informanter formidler hvordan de organiserte undervisningen ved å bruke benker plassert som hesteko fremme ved tavlen. Det var denne hestekoen informantene benevnte som ringen. Nærhet til alle elever når de sitter i ringen fremheves av to informanter. Det kan tenkes at nærheten gir læreren bedre mulighet til å være autoritativ. Walker (2009) bruker en radiometamorfi når hun beskriver den autoritative læreren. Det kan tenkes at når elevene sitter sammen med kontaktlærer i ringen vil det være lettere for kontaktlærer å sende ut signaler til elevene. En informant sier at hun henter elevene fortere inn. Det kan tolkes til at informantens utøvende kontroll ovenfor elevene blir lettere fordi avstanden mellom henne og elevene er kortere og signalet blir sterkere. Det kan videre tenkes at når elevene er nærmere trenger kanskje ikke informantens kontrollsignal være så sterkt. Fra elevens side kan det oppleves lettere å tune seg inn mot informanten, høre hva hun sier og dermed være mer deltagende i undervisningen (Walker, 2009).

Det kan også tenkes at nærheten kan fungere som hjelp og støtte for de stille elevene slik at de beveger seg mot mer aktiv sosial deltagelse (Paulsen & Bru, 2016). En informant uttaler at en stille elev fremstår tryggere og mer aktiv ved avvikling av tiltaket. Et sitat som underbygger dette er når det fortelles at «han rekker opp hånden på ring». Det kan se ut til at ringen i et sosiokulturelt perspektiv på læring er en omgivelse som gir de stille elevene muligheter for mer faglig deltagelse (Säljö, 2001). Det kan tolkes til at ringen fremmer inkluderende opplæring fordi de stille elevene også deltar i felleskapet (NOU 2009:18). Sosial deltagelse er i NOU 2015:8 vektlagt av Ludvigsen-utvalget fordi de mener sosial deltagelse vil være sentralt for elevene i fremtidens skole. Dette setter utvalget i sammenheng med at vårt samfunn stiller økende krav til kommunikasjon og deltagelse.

Det antas at ringen i tillegg til å være i elevenes omgivelse også kan ses som en del av informantenes omgivelse. En informant sier at hun har elevene i øyekroken, ser hvor mye de deltar, ser de med blikk og kroppsspråk. Denne uttalelsen kan tolkes til at hennes sensitivitet er lettere å utøve i relasjonen med de stille elevene når de sitter sammen i ringen. Det vil si at omgivelsen, -ringen, også er av betydning for lærers mulighet for å utøve sensitivitet til elevene.

Studiens resultat tyder på at de stille elevene kan bli mindre synlige også i ringen. En av informantene formidler at det kommer an på de voksne. Det kan tyde på at informanten ser de stille elevenes deltagelse å være avhengig av om læreren er sensitiv og ser de stille elevene (Pianta, et al., 2002). Resultatet indikerer at ringen *ikke alene* kan sies å være eneste faktor for elevenes mer aktive deltagelse. I lys av Saljö (2001) sosiokulturelle perspektiv på læring vil det være *samspillet* mellom ringen, den kulturelle aktiviteten og læreren som individ som muliggjør for de stille elevenes læring (Säljö, 2001).

5.1.4 Egen bakgrunn som stille elev

En av studiens informanter fortalte om egne erfaringer som stille elev og studiens resultat indikerer informantens bevissthet om at hun og de stille elevene gjensidig påvirker hverandre i interaksjonen (Pianta, 1999). Det kan videre se ut til at informantens indre arbeidsmodell kan sies å være av betydning for hvordan hun møter de stille elevene. Det vil si at hun er bevisst egne opplevelser når hun møter de stille elevene som kan muliggjøre for økt deltagelse og mestring (Drugli, 2012). På bakgrunn av det informanten beskriver antas det at hun opplevde eget samspill (transaksjoner) med lærer som risikofaktor for seg selv og egen utvikling. Det kan ut fra resultatene se ut til at hun bruker egen opplevd risikofaktor bevisst i relasjonen hun har til de stille elevene. Det kan da tenkes at informanten blir en beskyttelsesfaktor for de stille elevenes utvikling (Drugli, 2012; Sameroff, 2009).

Resultatene indikerer at informanten tar de stille elevens perspektiv ved å være sensitiv ovenfor de stille elevenes adferd til tross for at elevene selv ikke direkte uttrykker det. Videre indikerer resultatene at informanten gir de stille elevene tilpasset støtte ved å sette elevene sammen i grupper med mål om mer aktiv deltagelse (Pianta, et al., 2002). Dette sammenfaller med det Paulsen og Bru (2008b) og Bru og Paulsen (2016) hevder at mindre grupper med faste samarbeidspartnere gir de stille elevene forutsigbarhet med større læringsmuligheter i de sosiale læringsinteraksjonene. Det kan tenkes at de stille elevene på ene siden opplever

informantens varme og aksept fordi hun bryr seg om dem og deres læring (Pianta, et al., 2002). Imidlertid kan det også antas at informantens tilpassede støtte gir de stille elevene en opplevelse av trygghet. Dette fordi elevene vet hvem de skal samarbeide med og det oppleves forutsigbart.

Denne studiens resultater indikerer at informantens egne opplevelser av risikofaktorer påvirker relasjonen hun har til de stille elevene og kan antas å fremme de stille elevenes utvikling. Resultatene indikerer at informanten *blir* en beskyttelsesfaktor for de stille elevene som muliggjør for læring (Drugli 2012; Pianta, et al., 2012). Det er ikke alle lærere som innehar erfaring som stille elev og kan forankre praksis i tidligere erfaringer. Det antas å være problematisk om en stille elev er forbeholdt lærers erfaring for å få fremmet utvikling i en relasjon med lærer. Denne studiens resultater indikerer at lærere må være bevisst både den gjensidige påvirkningen som foregår i relasjon med de stille elevene og eget ansvar for relasjonens kvalitet (Pianta, 1999).

5.2 Relasjonens betydning for trygghet og læring.

For elevers sosioemosjonelle og faglige utvikling har relasjonen mellom elev og lærer en grunnleggende rolle (Pianta, 1999). Denne studiens informanter fremhevet betydningen av å utvise emosjonell støtte, betydningen av elevenes trygghet og de vektlegger det sosiale og bruk av de uformelle kontekstene for å bygge relasjoner med elevene når de begynner i 1.klasse. Det vil være disse tre underkategoriene som følgende blir drøftet.

5.2.1 Emosjonell støtte

Studiens informanter beskriver emosjonell støtte som en del av relasjonen med de stille elevene. Kvaliteten på en lærer-elev relasjon kan observeres ved bruk av dimensjonen emosjonell støtte (Pianta et.al 2012; Pianta, et al., 2008). To av informantene løfter frem betydningen av et positivt klima hvilket er en faktor under emosjonell støtte når de fremhever trivsel og glede i klasserommet (Pianta, et al., 2012). Resultatene indikerer at når informantene vektlegger varme og glede etableres det et positivt klima som medfører gode lærer-elev relasjoner (Pianta, et al., 2012). Videre indikerer resultatene at informantene er oppmerksomme på elevenes behov for hjelp og støtte både i det faglige og det sosiale (Zinsser & Curby, 2014).

Resultater tyder på at en av studiens informanter kan sies å utøve emosjonell støtte ved å være sensitiv når hun med blikket fanger opp signaler en elev sender over egen mestring. Utsagnet

kan tolkes til at eleven kun bruker et nonverbalt språk med smil og glede over egen mestring og resultatene tyder på at informanten er påkoblet til rett tid (Pianta, et al., 2012). Det kan tenkes at når informanten er sensitiv og viser glede over elevens mestring kan det hjelpe eleven til videre mestring i læringsarbeidet (Bru, Garvik, et al., 2016). Samme informant formidler at hun noen ganger er mindre påkoblet fordi hun har «*Latt øyeblikkene gå forbi*». Resultatene tyder på at hun noen ganger er mindre sensitiv, derimot kan det tenkes at hennes sensitivitet gjør at hun reflekterer over et mistet øyeblikk.

Videre tyder studiens resultat på at informantene utøver emosjonell støtte ved at de tar hensyn til elevers perspektiv i interaksjoner og i klasserommet. Resultat tyder på at elevenes selvlagde «Min bok» blir brukt i undervisning fordi noen læringsaktiviteter skal være styrt av elevenes interesser. Videre kan det tenkes at bruk av kjæledyr i addisjon og subtraksjon kan stimulere til mer læring (Pianta, et al., 2012). En informant forteller om at hun gir emosjonell støtte i interaksjon med guttene ved å vise interesse ovenfor guttenes interesse for leketøyet ninjaturtles. Det kan tenkes at relasjonen mellom informanten og guttene påvirker guttene sin selvfølelse fordi hun aksepterer deres interesser. Samtidig kan det tenkes at guttene får en positiv oppfattelse av informanten (Greenberg, et al., 2017; Pianta, 1999).

Studiens informanter forteller om elevers perspektiv generelt og ikke særlig om de stille elevenes perspektiv. Imidlertid kan det tenkes at bruk av elevenes interesser kan være en hjelp og støtte for de stille elevene som kan føre til mer sosial aktiv deltagelse (Paulsen & Bru, 2016). Det kan tenkes at informantenes hensyn til elevenes perspektiv kan forbedre elevenes mer generelle trivsel og kan sies å sammenfalle med Greenberg, Domitrovich, Weissberg og Durlak (2017) som påpeker at skolen i tillegg til faglige ferdigheter må forbedre elevenes mer generelle trivsel. Studiens resultat tyder på at informantene har et bevisst forhold til bruk av elevenes hverdagshendelser og objekter når de tar hensyn til elevenes perspektiv.

Negativt klima er en motsetning til de tre ovenfor drøftede faktorene. En av informantene i studien formidler at hun har vært frustrert og sint i interaksjon med elevene. Det kan tenkes at hun har kjeftet, noe som kjennetegner et negativt klima. Det kan tenkes at når elevene opplever at informanten er sint vil det påvirke relasjonen negativt (Pianta, et al., 2012). Det kan ut fra resultatene tolkes til at informanten noen ganger har mistet kontrollen over egen adferd og egne reaksjoner. Det kan være mulig at den mista kontrollen fører til et negativt klima i klasserommet. En annen mulig forklaring på hva som kan føre til negativt klima er

informantens frustrasjon i klasserommet *uten* å forklare elevene *hvorfor*. Det vil si at manglende forutsigbarhet og utrygghet fører til et negativt klima og ikke informantens frustrasjon i seg selv. Når informanten forklarer hvorfor hun ble sint kan det tenkes at hun tar tilbake kontrollen over egne reaksjoner. Resultatene tyder på at informanten tar kontroll over egne reaksjoner og er bevisst at negativt klima kan gi elevene mindre tilgang på emosjonelle støtte.

Et annet resultat i denne studien tyder på at en informant er bevisst at lærer-elev interaksjonen må ses sammen med elevenes faglige engasjement. Informanten reflekterer over at en negativ lærer-elev relasjon kan påvirke elevens fortolkningsprosess i interaksjonen som kan tenkes å svekke elevens faglige engasjement (Pianta, 1999; Pianta, et al., 2012). Det kan på bakgrunn av det informanten formidler tolkes til at hun ser en negativ relasjon som en risikofaktor for elevenes læringsmuligheter. Imidlertid kan det videre tolkes til at hennes bevissthet om relasjonens betydning for læring innebærer at hun tar ansvar for eget maktperspektiv i en lærer-elev relasjon. Det vil si at hun tar et ekstra ansvar for at relasjonen med elevene blir god når hun er bevisst at en negativ relasjon «ikke fremmer læring» som hun formidler. Resultatet indikerer at informanten på bakgrunn av utsagnet er bevisst relasjonens betydning og eget ansvar for elevenes læring.

5.2.2 Trygghet

Enkelte av studiens informanter fremhever trygghet som betydningsfullt for elevene. Det kan tyde på at informanten som vektlegger tydelighet og forutsigbarhet for å oppnå trygghet hos elevene utøver en autoritativ stil i relasjon med de stille elevene. Det kan tenkes at når hun støtter de stille elevene utøver hun en varm relasjon og på andre siden utøver hun kontroll ved å være tydelig som videre skaper forutsigbarhet. En lærer-elev relasjon vil være påvirket av informantens kjennetegn som i denne studien tyder på er autoritativ. Det vil si informantens autoritative stil påvirker relasjonen og kan tenkes å gi de stille elevene en opplevelse av indre kontroll fordi hun skaper forutsigbarhet i oppstarten av 1.klasse (Pianta, 1999; Øverland & Bru, 2016).

Resultat i studien kan tyde på at informanten som vektlegger trygghet i klasserommet ønsker å etablere en trygg tilknytning til de stille elevene. Videre kan det antas at informanten skaper trygghet gjennom varme relasjoner som videre fører til et positivt klima i klasserommet (Pianta, et al., 2012). Resultatene kan også tyde på at informanten anser trygghet som

grunnlag for læring, dette fordi hun tror at «læringen går av seg selv» når de stille elevene er trygge. Noe som også kommer frem av studien til Pianta & Stuhlman (2004) da de studerte kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev i første klasse. Deres funn var at elever med god relasjon til lærer fant seg godt til rette i skolen og hadde en bedre utvikling i løpet av 1.klasse. Denne studiens resultat kan tyde på at når informantene etablerer en trygg tilknytning skaper det et trygt og positivt klima i klasserommet som videre muliggjør for de stille elevenes læring.

5.2.3 Lærerne vektlegger det sosiale og uformelle kontekster når elevene begynner i 1.klasse

En god relasjon mellom elev og lærer har en grunnleggende rolle i elevers sosioemosjonelle og faglige utvikling (Pianta, 1999). En engasjerende og meningsfull elev-lærer relasjon med opplevd sosial og relasjonell støtte kan fremme utvikling hos de stille elevene (Pianta, et al., 2012). Denne studiens resultat tyder på at informantene fremhever det sosiale og bruk av uformelle kontekster for å skape engasjerende og meningsfulle lærer-elev relasjoner med de stille elevene når de skal begynne i 1.klasse. I et tilknytningsperspektiv vil tilstrekkelig med interaksjoner mellom lærer og elev kunne legge til rette for en trygg tilknytning. Det kan ut fra det informantene formidler tyde på at de bruker uformelle kontekster for å få tilstrekkelig med interaksjoner med de stille elevene når de starter i 1.klasse. Det kan tenkes at når informantene involverer seg med de stille elevene i slike kontekster muliggjør det for en trygg tilknytning som videre kan fremme en positiv relasjon med de stille elevene (Drugli, 2012).

Resultatene tyder videre på at de uformelle kontekstene inneholder emosjonell støtte. Det vil si informantene utøver sensitivitet ved å lytte til elevene som videre kan skape et positivt klima med glede og humor. Leken blir brukt som arena, og kan sies å være elevenes perspektiv og interesse (Pianta, et al., 2012). Studiens resultat indikerer at bruk av emosjonell støtte i uformelle kontekster muliggjør for trygg tilknytning. Videre indikere studien at uformelle kontekster kan skape engasjerende og meningsfull lærer-elev relasjon som kan fremme utvikling hos de stille elevene.

En informant fremhever det sosiale som viktigst og at læringen går lettere når elevene trives. Ogden & Hagen (2013) hevder psykisk helse og faglig læring gjensidig påvirker hverandre. Når informantene har fokus på det sosiale kan det tenkes at det påvirker elevenes psykiske helse positivt og genererer optimale forhold for læring (Ogden & Hagen, 2013). Informantene sier at læringen «kommer til en viss grad av seg selv med den undervisningen en har». På ene

siden kan det tenkes at læring kommer av seg selv med undervisning. På andre siden kan det tenkes at når elevenes sosiale og emosjonelle utvikling ivaretas, fremmer dette en god lærer-elev relasjon som gir mulighet for læring. Nordahl (2010) påpeker en sterk sammenheng mellom lærer-elev relasjon og elevenes involvering i undervisningen. Elevene bruker mer energi på de faglige aktivitetene når de opplever en god relasjon til læreren. Resultatene tyder på at når informantene vektlegger det sosiale fremmer det en god relasjon mellom lærer og elev som videre fremmer psykisk helse som muliggjør for læring.

5.3 Systemperspektivets betydning for de stille elevenes læring

Bronfenbrenner hevder barns utvikling må ses, og forstås i det samspillet som foregår i barns oppvekstmiljø. Det er en dynamisk vekselvirkning mellom de kontekstene barna er involvert i og den fjerne innflytelsen fra storsamfunn og lokalmiljø som påvirker barns utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Systemperspektivets betydning for de stille elevenes læring er den tredje overordnede kategorien i studien. Dens underkategorier: Skolekulturen og kollegasamarbeid, skolens rutiner for foreldresamarbeid i overgangen til skolen, foreldresamarbeid i overgangen til skolen og læreren og foreldresamarbeid vil følgende bli drøftet opp mot tidligere forskning om systemperspektivets betydning for de stille elevens mulighet for læring.

5.3.1 Skolekulturen og kollegasamarbeid om de stille elevene

Skolen er en vesentlig del av barns oppvekst og en god arena for at barn skal oppleve tilhørighet, og gode og trygge relasjoner (Bru, Idsøe, et al., 2016). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell har et systemperspektiv, en helhetlig forståelse av barns utvikling. Modellen inneholder strukturene mikro, meso, makro og ekso. Det er disse strukturene som indirekte og direkte påvirker barns oppvekstmiljø (Bø, 2012). Det vil si at de stille elevenes utvikling og oppvekstmiljø må ses i et systemperspektiv. Denne studiens resultat tyder på at de stille elevene ikke systematisk er tema i formelle sammenhenger. Derimot forteller informantene at de stille elevene blir omtalt innimellom. Skolekulturen med sine tradisjoner, verdier og forestillinger er i elevens makronivå og vil være en faktor som kan påvirke lærer-elev relasjon og motsatt vil en lærer-elev relasjon påvirke skolekulturen (Bø, 2012). Det kan være mulig at skolen over lang tid har etablert et sett av tradisjoner, verdier og forestillinger som utgjør skolens kultur. Videre vil denne kulturen påvirke de stille elevenes fungering i skolen (Barr, 2011). Pianta (1999) definerer eksterne faktorer, som her tolkes å være skolekulturen som vil påvirke en lærer-elev relasjon (Pianta, 1999).

Studiens resultat indikerer at det blir tilfeldig om en stille elev blir oppdaget av læreren eller om eleven «forsvinner» som en informant formidlet i denne studien. I lys av systemteori hevdet blant annet Bronfenbrenner at barnets egenart måtte bli mer synlig (Bronfenbrenner, 2005). Paulsen og Bru (2016) mener det er helt avgjørende at lærere som møter de stille elevene i skolehverdagen vet bakgrunnen for den manglende sosiale deltakelsen. Det vil si egenarten «stille elev» må synliggjøres i relasjonen. Det kan tenkes at når de stille elevene snakkes om *innimellom* blant kollegaer på skolen oppstår det en *tilfeldighet*. Det kan tenkes at *tilfeldighet* fører til at elevens egenart ikke blir synliggjort i relasjonen mellom elev og lærer. Den ene informanten formidler at hun syns de stille elevene er vanskeligst og tror kollegaene er enige. Det kan på den ene siden tolkes til at informanten definerer de stille elevenes egenart som vanskeligst. Det kan gi henne en opplevelse av utilstrekkelighet, dårlig samvittighet og dermed oppleves relasjonen til de stille som vanskelig (Drugli, 2012). På andre siden kan det tolkes til at informantens opplevelse av «det er de som er vanskeligst» kan skyldes skolens og kollegaenes *tilfeldighet* og ikke de stille elevene i seg selv. Dette vil videre påvirke skolekulturen som kan gjøre de stille elevene til de «vanskeligste».

På bakgrunn av resultatene kan det se ut til at tilfeldighet på makronivå kan utgjøre en risikofaktor for de stille elevenes læringsmiljø. Motsatt kan det tenkes at om skolen systematisk hadde snakket om de stille elevene, kunne skolekulturen utgjort en beskyttelsesfaktor rundt de stille elevene.

5.3.2 Skolens rutiner for foreldresamarbeid i overgangen til skolen.

I veilederen *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* fremmes det at foreldrene skal ha mulighet til å delta i barnas overgang til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Informantene formidler at skolen har innskrivingsdag der alle foresatte og elever møter ledelsen, og det gjennomføres en besøksdag der kontaktlærer får møte elever og foresatte. Studiens resultat tyder på at ikke alle foresatte har lik mulighet for deltagelse i overgangen. Informantene i studien formidler at det tidlig gjennomføres samarbeidsmøter med foresatte, barnehage og skole, men at dette kun er for barn *med* spesialpedagogisk oppfølging. Det er sentralt for barn med spesialpedagogisk hjelp at de blir sikret en god overgang. Gode overgangsrutiner mellom barnehage og skole poengterer Ackesjö (2013) vil kunne redusere risikoen for uklarheter, og på samme tid redusere uforutsigbarhet for barna.

Når foresatte til barn *uten* spesialpedagogisk oppfølging ikke mottar samme tilbud kan det tenkes at det er en relativt stor gruppe som dermed får redusert muligheten for forutsigbarhet og klarhet i overgangen. Ser man resultatet i lys av systemteori kan det tolkes slik at skolens ledelse har mulighet til å påvirke systemet og tilrettelegge for overgangsmøter med *alle* foresatte, kontaktlærer og barnehagepersonell. Videre kan resultatene tyde på at skolens organisering av overgangen fra barnehage til skole kan medføre at noen stille elever ikke mottar en trygg og forutsigbar forberedelse til skolestart, slik de tilsynelatende har behov for. Overgangen til skolen kan ikke planlegges i minste detalj, men det vil verken for barn, foreldre eller lærere være bra med uklarheter (Lillejord, et al., 2015). Forutsigbarhet kunne muliggjort for at de stille elevene kunne fått en opplevelse indre kontroll i overgangen til skolen (Paulsen & Bru, 2016).

Denne studiens resultat tyder på at overgangen for elever med spesialpedagogisk hjelp er forutsigbar, mens det for flertallet og deriblant stille elever uten spesialpedagogisk oppfølging kan forekomme uforutsigbarhet i overgangen til skolen.

5.3.3 Læreren og informasjon fra barnehagen i overgangen til 1.klasse

Tidlig innsats innebærer at skolen setter i verk tiltak for elever med en gang det er behov (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Tidlig innsats kan i denne studien sies å være informasjon fra barnehagen som muliggjør at lærere tidlig kan fange opp og hjelpe barn som trenger hjelp og støtte (Kunnskapsdepartementet, 2011). Studiens informanter fortalte om rutinene for informasjon om elevene fra barnehage til skolen. Informantene fortalte om et standard skriv der barnehagen beskrev barnet og foreldrene kunne også beskrive sitt barn i samme dokument.

Resultater i studien tyder på at det er blant informantene ulik oppfatning om informasjonen er nyttig for elevene og for informantene. Det å være stille kan gjøre en elev sårbar og beskyttelsesfaktorer i miljøet vil være sentrale (Masten, 2007). En stille elevs utvikling vil ifølge Sameroff's (2009) transaksjonsmodell henge sammen med de samspillene (transaksjonene) elevene inngår i. Forståelsen av beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer er en del av transaksjonsmodellen fordi de har betydning for om de stille elevene fremmes eller hemmes i utvikling. Denne studiens resultat tyder på at en informant anser informasjon fra barnehagen som nyttig. Hun sier informasjon muliggjør for at hun kan møte de stille elevene. Relasjonen mellom informanten og en stille elev vil ifølge Pianta (1999) være påvirket av

eksterne faktorer som i denne studien kan sies å være informasjon fra barnehage og foresatte til kontaktlærerne. Informanten som sier det *var kjempenyttig* kan sies å se informasjonen som beskyttelsesfaktor for en stille elev.

Resultatene i studien tyder videre på at informanten som ikke ønsker informasjon anser informasjonen som risikofaktor for eleven. Informanten formidler at hun vil danne egne oppfattelser av elevene. Det kan se ut til at hun ser fraværende informasjonen som beskyttelsesfaktor for eleven. I lys av Bronfenbrenner kan det bety at elevens egenart får mindre betydning når informanten er i relasjon med en stille elev. På bakgrunn av det informanten formidler kan det tenkes at interaksjonen mellom informanten og en stille elev kan påvirkes negativt fordi hun ikke møter den stille elven med dens forutsetninger for deltagelse i relasjonen. Dette kan videre utgjøre en risikofaktor for relasjonens kvalitet mellom lærer og elev (Drugli, 2012).

Denne studiens resultat tyder på at en informant anser informasjon som beskyttelsesfaktor for elevene. En annen informant betrakter informasjon som risikofaktor for elevene. Imidlertid kan det på bakgrunn av begges utsagn se ut til at de vektlegger betydningen av beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer i sin relasjon med de stille elevene.

5.3.4 Læreren og informasjon fra foreldrene i overgangen til 1.klasse

Foreldrene skal ha mulighet til å delta i barnas overgang til skolen. Når foreldrene er trygge i den nye situasjonen blir de bedre i stand til å støtte barna sine (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det vil være betydningsfullt for elevenes skolegang med informasjon fra foreldrene fordi det er de som kjenner sitt barn best (Nordahl, 2007).

Samtlige informanter i denne studien formidlet at det varierer i hvilken grad foreldrene brukte barnehagens standardskriv til å beskrive sitt barn. En av studiens informanter formidler at informasjon om elevens personlighet ikke er nødvendig. Det kan tenkes at når informanten ikke ønsker informasjon om elevenes personlighet reduseres mulighetene for at noen av de stille elevene fanges opp tidlig. Videre vil dette få konsekvenser for informantens mulighet til å tilrettelegge læringsmiljøet. De stille elevene vil ha ulike behov for tilrettelegging av læringsmiljøet og lærere må vite årsaken til den manglende sosiale deltagelsen for å kunne legge til rette (Paulsen & Bru, 2016).

Det er en forutsetning at lærere tidlig fanger opp elever som trenger hjelp og støtte for å kunne forebygge vansker (Kunnskapsdepartementet, 2011). De stille elevene er en mangfoldig

gruppe og 2/3 kjennetegnes som introverte elever. Studier tyder på at de introverte elevene er den største gruppen og at handlingsmønsteret deres hevdes å kunne settes i sammenheng med temperament og personlighet (Cain, 2013; Harrist, et al., 1997). På bakgrunn av tidligere forskning og det informantene formidler kan det tenkes at hun ikke får informasjon om årsaken til den manglende sosiale deltagelsen til de introverte og derav reduseres muligheten for å tidlig identifisere en *relativ stor* gruppe når de begynner i 1.klasse (Cain, 2013; Harrist, et al., 1997; Paulsen & Bru, 2016). En annen side av fraværende informasjon er en introvert elev sitt behov for å bli akseptert for sin personlighet og ønsket om å arbeide alene. Derimot vil det å ikke være sosialt deltagende på den ene siden og sosialt aktiv på den andre siden være en balanse fordi samfunnet i økende grad stiller krav til kommunikasjon og deltagelse (NOU 2015:8; Paulsen & Bru, 2016). Det kan tenkes at når informantene ikke er informert om en introvert elevs personlighet, kan det medføre en ubalanse. Det vil si at informantene på ene siden presser eleven inn i sosiale aktiviteter som vil være problematisk fordi eleven opplever å ikke anerkjennes for sin personlighet. Derimot vil det på andre siden være problematisk å la eleven alltid selv bestemme å ikke delta sosialt. Studiens resultat indikerer at det kan oppstå en ubalanse på grunn av manglende informasjon. Det kan tenkes at ubalansen kunne være unngått med informasjon fordi informantene da kunne hatt kunnskap om hvordan hun balansert kunne tilrettelagt læringsmiljøet for en introvert elev.

En av denne studiens informanter forteller at hun tror «foreldrene har trang til å fortelle» når elevene skal begynne på skolen. Malsch mfl. (2011) undersøkte foreldres perspektiv på overgangen til skolen og viktigheten av deres involvering og påpekte lærers emosjonelle støtte som viktig for foreldrene (Malsch, et al., 2011). Fra foresattes perspektiv kan «trangen til å fortelle» tolkes til at en mulig forklaring er foresattes søken etter emosjonell støtte fra lærer. Det kan tenkes at når foresatte får informere om sitt barn vil informantens mulighet til å gi foresatte emosjonell støtte øke. Videre kan det antas at emosjonell støtte kan gjøre at foresatte blir tryggere i motsetning til å oppleve et «sjokk» som en annen informant i denne studien formidler. Det kan tenkes at emosjonell støtte gjør at foresatte blir i bedre stand til å støtte sine barn i overgangen fra barnehage til skole (Kunnskapsdepartementet, 2008). Resultater fra både Malsch mfl (2011) og Bø (2012) påpeker at foresattes opplevelse av støtte fra lærer påvirker barnets hjemmemiljø positivt fordi det gir foresatte mer overskudd i oppdragelsen (Bø, 2012; Malsch, et al., 2011). Foresatte av barn med utfordringer er oftest de

som ikke føler seg ivaretatt og det kan medføre en risikofaktor for de stille elevene, da det antas at de vil trenge den ekstra støtten som foreldrene kan gi (Andersson, 1999).

Studiens resultat tyder på at manglende informasjon kan utgjøre en risikofaktor for de stille elevene når de begynner på skolen. Derimot kan det se ut til at tilstrekkelig med informasjon i større grad muliggjør for tidlig identifisering av en stille elev. Det vil si at en lærer som får informasjon om en stille elev vil kunne tilrettelegge læringsmiljø som muliggjør for læring. Videre kan lærers emosjonelle støtte til foresatte utgjøre en beskyttelsesfaktor for de stille elevene.

5.3.5 Læreren og foreldresamarbeid

Formålet for samarbeidet mellom skole og hjem handler om at alle barn skal få realisert sine muligheter for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve mestring, trygghet og tilhørighet både i hjemmet og i skolen (Nordahl, 2007). Et godt foreldresamarbeid inneholder elementene åpenhet, tillit, kontakt og dialog (Drugli & Onsjøen, 2010). Alle informantene i denne studien formidlet at et godt foreldresamarbeid er betydningsfullt. De forteller videre at det legges vekt på en lav terskel for gjensidig kontakt mellom skole og hjem. Et slikt samarbeid kan se ut til å samsvare med det Nordahl (2007) formidler om at den direkte kontakten og møter mellom foreldre og lærere defineres som *det direkte samarbeidet*. For at lærere skal kunne legge til rette for den enkelte elevs evner og forutsetninger i opplæringen, vil direkte samarbeid være helt avgjørende. På et mer uformelt plan av det direkte samarbeidet er dialogen med foreldrene blant annet via telefon og epost (Nordahl, 2007).

Resultatene i denne studien tyder på at informantene vektlegger det direkte samarbeid med foreldrene på et uformelt plan med telefonsamtaler og meldinger i tillegg til de formelle møtene med foreldrene. Det kan tenkes at når informantene tar seg tid til å kontakte foreldrene vil det fremme et foreldresamarbeid med god kontakt og god dialog (Drugli & Onsjøen, 2010). Imidlertid sier ikke studiens informanter noe om at foresatte tar kontakt med dem. Det kan derimot tenkes at når informantene ringer og sender meldinger, vil foresattes behov for kontakt være oppfylt og derav minsker deres behov for å kontakte informantene. Det kan tenkes at denne formen for direkte samarbeid foregår hyppig når informanten formidler at de «tar seg tid» til å kontakte foresatte. Dette samsvarer med Nordahl (2007) som fremhever at bruk av kommunikasjonsmidlene telefon og epost kan øke hyppigheten i dialogen med foreldrene (Nordahl, 2007).

Studiens resultater fremmer at det er god kultur for foreldresamarbeid og at informantene tar seg tid til det. Resultatene fremmer imidlertid ikke hvem «vi» er, om det er kontaktlærerne på trinnet eller om «vi» betyr hele skolen. Derimot formidler informanten at «det er god kultur for det her», noe som kan tolkes til at godt foreldresamarbeid er en del av skolens kultur. En skolekultur med godt foreldresamarbeid vil kunne påvirke den enkeltes samarbeid med foresatte. På en annen side vil det være skolekulturen som danner rammer for læreres samarbeid med foresatte (Nordahl, 2007). Det kan tenkes at når godt foreldresamarbeid er en del av skolens kultur vil det kunne påvirke samarbeid med *alle* foresatte. Det vil si at det ikke er tilfeldig om foresatte opplever et godt hjem-skole samarbeid. Videre kan det tenkes at når foresatte opplever et godt hjem-skole samarbeid, vil foresatte oppleve samarbeidet med den enkelte lærer som godt. Dette kan videre tenkes å muliggjøre for en god relasjon mellom lærer og foresatte. Dette samsvarer med det Westergård (2010) fant i sin avhandling om at den eksisterende skolekulturen påvirker relasjonen mellom lærere og foreldre (Westergård, 2010).

En annen informant i denne studien formidler at foreldre som snakker godt om henne fører til at elevene liker henne. I lys av systemperspektiv er foreldresamarbeid en ekstern faktor i elevens mesonivå som kan påvirke en lærer-elev relasjon og Bronfenbrenner definerer det til en «second-order effect», hvilket omhandler indirekte påvirkninger (Bø, 2012; Robert C. Pianta, 1999). Nordahl (2007) definerer *det kontaktløse foreldresamarbeidet* om det som foregår i elevens hjemmemiljø mellom eleven og foreldrene. Det er på denne arenaen foreldrene oppmuntrer, støtter og viser positive holdninger til skolen. Studiens resultat kan tyde på at informanten vektlegger betydningen av «second-order effect» når hun påpeker sammenheng mellom at foreldrene snakker positivt om henne hjemme og hennes relasjon til elevene.

Informantene formidler at de kontakter foresatte om positive hendelser som skjer på skolen, ikke bare negative. Det kan tolkes til at hyppig dialog med foresatte om positive hendelser fører til at kontaktlærerne omtales positivt hjemme. Videre kan det tenkes at en god relasjon preget av åpenhet og tillit gjør det lettere for kontaktlærer å drøfte utfordringer eller negative hendelser om elevene (Drugli & Onsjøen, 2010). Studien til Larocque, Kleiman & Darling (2011) ser på sammenhengen mellom foreldres opplevde støtte fra lærer og foreldres positive holdninger til skolen. Det kan tenkes at når foresatte liker lærer blir det kontaktløse samarbeidet i hjemmet bedre fordi foresatte sannsynligvis oppmuntrer, støtter og utviser

positive holdninger til skolen. Westergård (2015) fremhever at den støtten og oppfølgingen foreldrene gir eleven hjemme er av særlig betydning for elevens mulighet for læring.

Nordahl (2007) fremhever at skal foreldrene få mulighet til å medvirke i elevens skolegang vil det være skolens ansvar å etablere et samarbeid. Drugli og Onsøyen (2010) fremhever at systematisk og målbevisst arbeid med proaktive rutiner vil legge til rette for en god samarbeidsrelasjon med alle foreldrene.

Resultatene i denne studien kan tyde på at når informantene har kontinuerlig dialog med hjemmet er dette en måte å etablere gode samarbeidsrelasjoner med foresatte. Samlet sett kan det se ut til at informantene har etablerte strategier for å fremme et godt skole-hjem samarbeid. Informantene ser slik ut til å være bevisst at de behøver et veletablert og tillitsbyggende forhold til foresatte. Resultatene fremmer at studiens informanter benytter dialog per telefon som sitt primære middel i denne prosessen. Det er en uformell strategi som skjer i tillegg til samhandling med mer formell møtevirksomhet. Informantene formidler at de opplever disse handlinger som en nødvendig del i sitt relasjonsarbeid til de stille elevene.

5.4 Studiens begrensninger

Denne studien omhandler relasjonens betydning for de stille elevenes læring i 1.klasse. Studien omhandler hva kontaktlærerne vektlegger i sin relasjon til de stille elevene som muliggjør for læring. Informantene forteller generelt og derav vil det ikke komme frem historier som tilhører forskjellige grupper stille elever. De stille elevenes egenart og deres opplevelser av relasjonens betydning for læring vil i et systemteoretisk perspektiv ha en sentral plass. I denne sammenhengen er det kontaktlærernes opplevelser og erfaringer av relasjonens betydning for de stille elevenes mulighet for læring som er studert. Studiens design gjør at informantenes opplevelser blir generelle og kun fremviser tendenser. Til tross for at det er viktig å innlemme et systemteoretisk perspektiv vil det i denne sammenheng kun være kontaktlærernes oppfattelser av samarbeidet som er studert. Foresattes og skoleledelsens syn på samarbeidet er ikke tatt med i studien. Resultatet i denne studien er ikke mulig å generalisere, men kan gi indikasjoner på hvordan lærere opplever at relasjonen til stille elever byr på mulighet til læring.

5.5 Forslag til videre forskning

Studien indikerer hva lærerne vektlegger i sin relasjon til de stille elevene som muliggjør for læring. Studien har teori og forskning som grunnlag for tolkning og drøfting i relasjonens

betydning for læring for de stille elevene. Ved videre forskning kunne det vært interessant å få et innblikk fra de stille elevens perspektiv og relasjonens betydning for læring. Det vil si hvilke faktorer er det de stille elevene anser som betydningsfullt at lærer utøver i relasjonen til dem og hvilken betydning de mener det har for deres læring. Et kvalitativt design med observasjon i klasserommet og intervju med de stille elevene kunne vært brukt for å komme nærmere den samhandlingen som foregår mellom de stille elevene og lærer. Muligens kunne det avdekket enda mer av holdninger og handlinger som kan besvare hvordan lærers relasjon til de stille elevene kan gi muligheter til læring.

6.0 Avslutning

I denne studien er det forsøkt å besvare problemstillingen; «Hva er det lærerne vektlegger i sin relasjon til de stille elevene som gir mulighet for læring?» Studiens hovedfokus er relasjonen og dens betydning for læring. For å finne frem til resultater er det benyttet en fenomenologisk fortolkende analyse (Smith, et al., 2009).

Studiens funn indikerer at kontaktlærere i 1.klasse vektlegger et sosiokulturelt perspektiv på læring der både omgivelsene og de selv er av sentral betydning for de stille elevenes mulighet for læring. Både formelle og uformelle kontekster benyttes til å etablere relasjoner til elever generelt og til de stille elevene spesielt. «Ringene» er et eksempel på en formell kontekst som byr på nærhet og kontroll fra lærer. Det kan også se ut til at et slik tiltak fremmer en bevisst sensitivitet hos lærer som kommer de stille elevene til gode. Relasjonens oppmerksomhet i de uformelle kontekstene ser ut til å omhandle lærernes bevisste ønske om å ta de stille elevenes perspektiv. Lærerne ser ut til å ta dette perspektivet ved blant annet å finne frem til elevenes interesser og ved å ansvarliggjøre seg selv og sin evne til å utøve emosjonell støtte, inneha en god balanse av varme og kontroll, skape forutsigbarhet og trygghet for de stille elevene. Lærerne i studien setter selv dette i forbindelse med elevens muligheter til læring.

Fra et systemperspektiv er skolekulturen og skole-hjem samarbeid faktorer på overordnet nivå som vil kunne påvirke lærer-elev relasjonen (Bø, 2012). Studiens funn tyder på at det forekommer enkelte tilfeller i skolens kultur da det ikke systematisk snakkes om de stille elevene blant kollegaer i formelle sammenhenger som kan avgjøre om hvorvidt en stille elev blir oppdaget. Hvilket betyr at det kan utgjøre en risikofaktor for de stille elevenes læringsmiljø.

Studiens funn tyder videre på at overgangen mellom barnehage og skole ikke har rutiner for at *alle* foresatte har lik mulighet for deltagelse/ informasjonsutveksling når elevene skal begynne i 1.klasse. Dette settes i sammenheng med funn som indikerer at foreldre til barn uten særskilt tilrettelegging ikke mottar tilbud om overgangsmøter, samt at enkelte informanter nedprioriterer å motta formell informasjon om den stille eleven ved overgangen til skolen. Studien diskuterer hvorvidt dette er beskyttelses- eller risikofaktorer, og funn kan indikere at lærere har behov for å utvikle en felles kunnskap og forståelse av hva som er viktig for de stille elevene i overgangen barnehage-skole. Det hevdes ikke at det nødvendigvis er negativt at lærer ikke kjenner alle detaljer når en stille elev begynner i skolen, men at det bør etableres

felles kunnskap om hvordan et forutsigbart og trygt miljø kan være spesielt gunstig for de stille elevene (Paulsen & Bru, 2016). Studiens funn tyder på at hjem-skole samarbeidet er preget av det Nordahl (2007) definerer som direkte samarbeid på et mer uformelt plan. Her kan det se ut til at telefoner og meldinger blir benyttet hyppig i kontakt med foresatte. Dette kan settes i sammenheng med et tilfredsstillende skole-hjem samarbeid, hvilket betyr at samarbeidet er preget av god kontakt og dialog gjennom systematisk og målbevisst arbeid med proaktive rutiner (Drugli & Onsøyen, 2010).

På tross av indikerte tilfeldigheter i skolekultur, overgangen til skolen og at noen lærere ikke ønsker å motta informasjon om eleven fra barnehagen, viser studiens funn at lærere prioriterer nærhet i sin relasjon med til de stille elevene. Lærernes fortellinger i denne studien ser ut til å ha et budskap om at stille elevers muligheter til læring ligger i at de blir møtt, sett og anerkjent for den de er. Det forstås å være historier som er farget av deres elevperspektiv der de forstår stille elevers budskap å være;

Jeg ber deg, se meg

Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.
- Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver : En handbok för lärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsocialibility, and peer avoidance. *Human development*, 33, 250-259.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2010). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Atkinson, M. & Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. London: RoutledgeFarmer.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Baumrind, D. (1991). Parenting style and adolescent development. I J. Brooks-Gunn (red.), *The encyclopedia of adolescence* (s. 746-758). New York: Garland.
- Bowlby, J. (2005). *A secure base : Clinical applications of attachment theory*. London: Taylor & Francis.
- Broberg, A., Granquist, P., Ivarsson, T. & Mothander, P. R. (2007). *Anknytningsteori*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. I U. Bronfenbrenner (red.), *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker : Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K. & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I Bru E, Idsøe C. E & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 70-92). Oslo: Universitetsforlaget.

- Bru, E., Idsøe, C. E. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I Bru E, Idsøe C. E & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo Universitetsforlaget AS.
- Buyse, E., Verschueren, K. & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1), 33-50.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre : Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Cain, S. (2013). *Quiet : The power of introverts in a world that can't stop talking*. New York: Broadway Paperbacks.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B. (2014a). Emosjonell utvikling og tilknytning. I Glaser V, Størksen I & Drugli M. B (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 47-73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. (2014b). Psykiske vansker hos barn i førskolealder. I Glaser V, Størksen I & Drugli M. B (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen : Forskning og praksis* (s. 234-252). Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole Lastet ned 22.05.18, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Drugli, M. B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler : Gode dialoger*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Eysenck, M. W. (1981). Learning, memory and personality. I H. Eysenck (red.), *A model for personality* (s. 169-207). New York: NY: Springer Verlag.
- Flaten, K. (2013). *Barnehagebarn og angst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forskrift Til Opplæringslova. (2010). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 20. Foreldresamarbeid i grunnskolen og vidaregåande opplæring 7 juli 2010 nr 1081*. Oslo: Lastet ned 30.05.18 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_22#%C2%A720-4

- Gazelle, H., Kupersmidt, J. B., Putallaz, M., Yan, L., Grimes, C. L. & Coie, J. D. (2005). Anxious solitude across contexts: Girls' interactions with familiar and unfamiliar peers. *Child Development*, 76(1), 227-246.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive. *Child Development*, 68(2), 278-294.
- Havik, T. (2016). Skolevegning. I Bru E, Idsøe C. E & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2010). *Elevenes verden : Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker- hvordan kan læreren være en ressurs? I Bru E, Idsøe C. E & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125-142). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kennedy, J. H. & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.
- Kerig, P., Ludlow, A. & Wenar, C. (2012). *Developmental psychopathology*. London: McGraw-Hill Companies.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst : Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St.18). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21). Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.

- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapsenter for utdanning.
- Malsch, A. M., Green, B. L. & Kothari, B. H. (2011). Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten: What early childhood settings and schools can do for at-risk families.(report). *Best Practices in Mental Health: An International Journal*, 7(1), 47-66.
- Masten, A. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety*. New York: Guilford Press.
- Murray, C. & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 4(7), 751-762.
- Nesh. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nou 2009:18. (2009). *Rett til læring* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nou 2015:8. (2015). *Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ogden & Hagen. (2013). *Adolescent mental health: Prevention and intervention* Routledge.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa endret 9 juni 2017 nr 38*. Lastet ned 30.05.18 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, E. & Bru, E. (2008a). Social passivity and grades achieved among adolescents in junior high school. *School Psychology International*, 29(2), 248-262. doi: 10.1177/0143034308090063

- Paulsen, E. & Bru, E. (2008b). Preferred social organization of learning formats among pupils experiencing different kinds of internalizing problems in secondary school. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13(4), 259-273.
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I Bru E, Idsøe C. E & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher - student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I S. L. Christenson, S. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 365-386). New York: Springer.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (class) manual: Pre-k*. Baltimore: MD: Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. & Hamre, B. K. (2002). How school can do better: Fostering stronger connections between students and teachers. *New Directions for Youth Development*, 93(91.107).
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Sabol, T. J. & Pianta, R., C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Shanahan, L., Copeland, W., Costello, E. J. & Angold, A. (2008). Specificity of putative psychosocial risk factors for psychiatric disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 34-42.
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis : Theory, method and research*. London: SAGE.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S. & Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *Lancet*, 379, 1056-1067.

- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory into Practice*, 48, 122-129.
- Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school* no. 103, University of Stavanger, Centre for Behavioural Research, Faculty of Arts and Education, Stavanger.
- Westergård, E. (2015). Implementering av "den utfordrende samtalen" mellom foreldre og lærere. I Roland. P & E. Westergård (red.), *Implementering . Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 136-150). Oslo: Universitetsforlaget.
- Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health*, 15, 215-228.
- Zinsser, K. M. & Curby, T. W. (2014). Understanding preschool teachers' emotional support as a function of center climate. *SAGE Open*, 4(4). doi: 10.1177/2158244014560728
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I Bru E, Idsøe C. E & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-69). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2 Intervjuguide

Vedlegg 3 Forenklet vurdering fra NSD

Informantens navn og etternavn
Navn på skole

Anne Marit Johansen
Universitetet i Stavanger
11. Januar 2018

Informasjon om mastergradsoppgave og invitasjon til å delta som informant

En kvalitativ studie med problemstilling:

Hva er det lærerne vektlegger i sin relasjon til de stille elevene som gir mulighet for læring?

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger som ønsker å undersøke relasjon lærer- elev i 1.klasse. Prosjektet er en masteroppgave. Formålet er å undersøke hva kontaktlærere i 1.klasse vektlegger i sin relasjon med de stille elevene som gir mulighet for læring. Barn har ulike forutsetninger for deltagelse og læring i et fellesskap. For noen elever kan emosjonelle utfordringer gi et annet utgangspunkt for denne deltagelsen. De elevene som er stille, kan en kanskje si har fått mindre oppmerksomhet. Da disse ikke "forstyrrer" klassen og lærer. I media er det en del debatter om barns psykiske helse, og fra et empirisk perspektiv vet en at relasjonen mellom lærer og elev er vesentlig for muligheter til fungering og læring. Utvalget rekrutteres fra en skole sørvest i Norge. Utvalget er 4 stk 1.klasse kontaktlærere.

Spørsmålene i intervjuene vil omhandle:

- Relasjon lærer- de stille elevene.
- Skolekultur og foreldresamarbeid når eleven skal begynne i 1.klasse.
- Lærer og foreldresamarbeid når elevene skal begynne i 1.klasse.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen som innhentes blir anonymisert og lagret slik at det er utilgjengelig for uvedkommende. Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptaker. Alle lydfiler slettes ved prosjektets sluttdato som er ved utgangen av juni 2018. Deltagelsen i studien baseres på fritt informert samtykke og deltakerne står fritt til å trekke seg når som helst.

Tilgang til personopplysninger er det kun masterstudent Anne Marit Johansen som har. Alle navn blir fjernet, og informantene beskyttes ved at alt anonymiseres.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent i spesialpedagogikk Anne Marit Johansen på mail am.johansen@stud.uis.no eller telefon 90 20 50 09. Veileder og daglig ansvarlig Universitetslektor Lene Vestad mail lene.vestad@uis.no 91 85 85 82

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker til at Anne Marit Johansen, masterstudent ved Universitetet i Stavanger, kan bruke de data og opplysninger som fremkommer av intervjuet til sin masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg er kjent med at deltakelsen er frivillig og at jeg til et hvert tidspunkt har mulighet til å trekke meg fra prosjektet om det er ønskelig, uten å oppgi noen grunn. Jeg er informert om at all informasjon som fremkommer i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt.

Dato/signatur

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Innledning

Hei

Jeg er glad for at du kunne komme og snakke med meg, det setter jeg pris på. Først vil jeg gi deg litt informasjon. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk, og skriver min masteroppgave for Norsk senter for læringsmiljø og adferd senter, Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger. Temaet jeg skal skrive om er relasjoner mellom lærer og de stille elevene. Jeg kommer til å stille deg spørsmål om følgende tema: Lærer-barn relasjoner, skolekulturen og foreldresamarbeid.

Det er viktig for meg å understreke for deg at det ikke er noen rette eller gale svar på spørsmålene. Det er dine personlige erfaringer, opplevelser, følelser og tanker jeg vil høre om.

Før vi starter vil jeg si noe om Anonymitetsbeskyttelse:

- Ingen voksne eller barn vil kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven.
- Ingen andre enn meg vil lytte til opptakene.
- Du står når som helst fritt til å trekke deg om du skulle ønske det.
- Informert samtykke (samle inn skjema)

Jeg vil også minne deg om taushetsplikten din:

- Navn på barn eller voksne og bakgrunnsopplysninger som er identifiserbare bør utelates.

Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet som kontaktlærer?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor mange elever er du kontaktlærer for?
- Har du andre voksne med deg i klassen?
 - Hvis ja:
 - Hvilken utdanning har de?

Nå går vi over til hovedtema som omhandler lærer-elev relasjon med de stille elevene

Læring:

- Læring i 1.klasse:
 - Hva tenker du er viktig at elevene lærer?
- Kan du fortelle hvordan du støtter eleven i læring
- Vygotskij sitt sosiokulturelle perspektiv og den proximale utviklingssonen:
- Kan du beskrive en situasjon som innebærer læring for en elev du definerer som stille?
- Hvilken betydning tenker du at du din rolle som lærer har for elevens læring?
- Hva vektlegger du for at de stille elevene skal oppleve mestring i læringen?

Tilknytningsteori:

- Hva tenker du er viktig i din relasjon til hver elev?
 - Hva er det som gjør relasjonen viktig?
- Kan du beskrive din relasjon til en stille elev?
 - Hva er din erfaring at skjer i relasjonen?
- Hva tenker du om relasjonens betydning for de stille elevenes læring, trivsel og tilpasning?
- Hva tenker du din betydning for relasjons kvalitet?

Emosjonell støtte

- Hva legger du i begrepet emosjonell støtte?
- Kan du beskrive situasjoner der du opplevde å gi en (stille) elev emosjonell støtte?
 - Hva er tenker du er fordelene med emosjonell støtte?

De stille elevene og klasseledelse:

- Hva legger du i begrepet tydelig klasseledelse?
 - Har du noen tanker om hvordan man kan utøve en tydelig klasseledelse- der man er tydelig og varm på en gang?
 - Hva tenker du dette har av betydning for kvaliteten i relasjon til de stille elevene?
- Hva tenker du en autoritativ væremåte kan gjøre for de stille elevene?
- Har du som lærer opplevd å ha elever i klassen, som er «unormalt» stille?
 - Hva gjorde du som lærer for å hjelpe disse barna som gav mulighet for læring?
 - Hvis nei: Kan det ha vært noen, uten at en har identifisert dem?
 - Hva kan være årsaken til det

Når du får vite at du skal ha 1.klasse:

- Hvilken mulighet har du til å starte relasjonsbygging med elevene når de begynner på skolen?
- Kan du beskrive hva du gjør?
 - Hva tenker du er positivt med dette?
 - Hva er utfordringen? Er det noen?
- Hva tid begynner denne overgangen for deg som lærer?

Skole-kulturen, og dens betydning for elevers relasjoner med lærer

- Hvilket fokus er det på de stille elevene i kollegiale på skolen?
 - I møtetider med kollegaer?
 - I uformelle situasjoner?
 - Opplever lærerne at dette er lett? At alle barn ivaretas ut ifra et relasjonelt perspektiv?
 - Hvis nei: Hva er det som gjør det vanskelig?

Skole-kulturen og Foreldresamarbeid

- Hvilke rutiner for foreldresamarbeid har skolen når barna skal begynne i første klasse?
 - Blir foreldrene inkludert?
 - I hvilken grad?
 - På hvilken måte?
 - Hvor tidlig?
- Hvilken betydning tenker du foreldresamarbeid har for de stille elevenes læring?

Læreren og foreldresamarbeid

- Hvordan definerer du et godt foreldresamarbeid?
- Kan du fortelle litt om dine prioriteringer i foreldresamarbeid?
 - Hva tenker du er viktig?
- I hvilken grad blir foreldrene inkludert i overgangen til skolen?
 - Hvordan blir de inkludert?
 - Hva tenker du foreldrene kan bidra med av informasjon i overgangen til skolen?
 - Hva fungerer/fungerer ikke?

Lene Vestad
Postboks 8600 Forus
4036 STAVANGER

Vår dato: 13.12.2017

Vår ref: 57574 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.12.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

57574	<i>Hva er det lærerne vektlegger i sin relasjon til de stille elevene som gir mulighet for læring?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Lene Vestad
Student	Anne Marit Johansen

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Stavanger er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no