



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i
spesialpedagogikk/M-SPEPED

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Silje Sæland Undheim

Veileder: Erling Roland

Tittel på masteroppgaven: Tiltak barneskolelærere kan gjøre for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd - En litteraturstudie.

Engelsk tittel: Strategies elementary school teachers can use to increase the inclusion of pupils with quiet and withdrawn behavior - A literature study.

Emneord:
Elever med stille og tilbaketrukket atferd,
inkludering, systemtiltak, individtiltak,
situerte tiltak, læreren, barneskole.

Antall ord: 22 326

Antall vedlegg/annet: 4

Stavanger, 31/05/2023

Forord

Denne masteroppgaven setter et punktum etter to år på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Det har vært både lærerikt, inspirerende og spennende, men til tider svært krevende. Å få muligheten til å gjøre et dypdykk i et tema som interesserer meg har gitt meg mestringsfølelse på helt nye områder. Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder, Erling Roland, som utfordret meg til å gjennomføre en litteraturstudie. Din evne til å spille på mine styrker har vært helt avgjørende for hvordan denne prosessen ble for meg. Takk for at du hele tiden har sett muligheter fremfor begrensninger, for alle oppmuntrende ord, konkrete tilbakemeldinger, din tilgjengelighet og det gode samarbeidet vi har hatt.

Jeg vil også takke Liv Heidi Mjelve for god informasjon angående forskningsprosjektene "Supporting shy students: A national study of teaching practices" og "Speaking up for the quiet ones: Voicing the perspectives of shy students in middle schools". Evy Ølberg har vært til god hjelp i forbindelse med litteratursøket, tusen takk.

Til slutt vil jeg takke for all støtte og forståelse jeg har fått fra familie, venner og samboer. Andreas, du har vært den mest tålmodige av alle og min viktigste støttespiller gjennom hele prosessen.

Stavanger, mai 2023

Silje Sæland Undheim

Sammendrag

Litteraturstudiets formål var å identifisere forskningsbaserte tiltak læreren kan gjøre for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd på barneskolen, samt å avdekke eventuelle hull i forskningsfeltet. Forskningsspørsmålene var:

- 1. Hva sier litteraturen om tiltak på systemnivå for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd?*
- 2. Hva sier litteraturen om tiltak på individnivå for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd?*

Et nøkkelbegrep var “situerte tiltak” - hvordan læreren kan hjelpe eleven der eleven er og har problemer. Det er gjennomført et systematisk litteratursøk i tre elektroniske databaser: ERIC, PsycInfo og Web of Science. Søket resulterte i fem artikler som møtte inklusjonskriteriene. Det vises også til et pågående norsk forskningsprosjekt som handler om elever med stille og tilbaketrukket atferds erfaringer.

Et hovedfunnet er at det finnes lite tilgjengelig forskning på tiltak læreren kan gjøre for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd på barneskolen. Forskningen er hovedsakelig fra de siste fem årene. Felles for tiltakene på både system- og individnivå er at de fleste er lite konkret presentert i litteraturen. Det mangler forskning på hvordan samarbeid mellom læreren og foreldrene kan hjelpe læreren å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd. I tillegg mangler elevenes stemme på dette forskningsfeltet. Det er behov for mer forskning på hva læreren kan gjøre for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd på barneskolen, med spesielt fokus på situerte tiltak, samarbeid og å inkludere elevenes stemme i forskningen.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1. Innledning	6
1.1 Studiens bakgrunn og formål.....	6
1.2 Oppgavens oppbygning.....	7
2. Teoretisk grunnlag	8
2.1 De stille elevene.....	8
2.1.1 Begrepsavklaring.....	8
2.1.2 Fire grupper elever med stille og tilbaketrukket atferd.....	8
2.1.3 Er den stille og tilbaketrukne atferden problematisk?.....	10
2.1.4 Interne og eksterne kilder til manglende sosial interaksjon - en taksonomi.....	11
2.1.5 Lewins formel.....	13
2.2 Inkludering.....	14
2.2.1 Inkluderende læringsmiljø og inkluderende utdanning.....	14
2.2.2 Dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet.....	15
2.2.3 Tre dimensjoner i inkludering.....	16
2.3 Tiltak.....	18
2.4. Problemstilling.....	19
3. Metodisk tilnærming	20
3.1 Litteraturstudie.....	20
3.1.1 Systematisk litteraturstudie.....	21
3.1.2 Metodisk oppbygning.....	22
3.2 Spørre.....	25
3.3 Søke.....	25
3.3.1 Søkeord og avgrensninger i søket.....	26
3.3.2 Søkestrategi.....	27
3.3.3 Pilotsøk.....	28
3.3.4 PICO-skjema for hovedsøk.....	30
3.4 Sortere.....	31
3.4.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier.....	31
3.4.2 System for selektering.....	35
3.5 Syntetisere.....	36
3.6 Skrive.....	36

3.7 Systematisere.....	36
3.8 Kvalitetssikring av datamateriale.....	36
3.8.1 <i>Forskningsetikk og referering</i>	37
3.8.2 <i>Bias</i>	37
3.8.3 <i>Reliabilitet og validitet</i>	38
4. Resultater.....	40
4.1 FLYT-Skjema.....	41
4.2 Ekskluderte artikler med interessante funn.....	42
4.3 Inkluderte artikler.....	44
4.3.1 <i>Tabelloversikt over inkluderte studier</i>	45
5. Analyse.....	48
5.1 Analyse av inkluderte artikler.....	48
5.1.1 <i>Studie 1</i>	48
5.1.2 <i>Studie 2</i>	50
5.1.3 <i>Studie 3</i>	53
5.1.4 <i>Studie 4</i>	55
5.1.5 <i>Studie 5</i>	59
6. Diskusjon.....	63
6.1 Oppsummering av funn.....	63
6.2 "Hull" i forskningen.....	66
6.3 Prosjektet "Supporting shy students".....	67
6.4 Funns fra de ekskluderte studiene som er av relevans.....	69
6.5 Kritisk blikk på egen forskning.....	70
7. Avsluttende refleksjoner.....	76
7.1 Videre forskning.....	76
8. Referanser.....	82
8.1 Referanser: inkluderte studier i datamaterialet.....	89
9. Vedlegg.....	90
9.1 Vedlegg 1.....	90
9.2 Vedlegg 2.....	91
9.3 Vedlegg 3.....	92
9.4 Vedlegg 4.....	93

1. Innledning

1.1 Studiens bakgrunn og formål

Et viktig grunnlag for min studie er en hypotese om at elever med stille og tilbaketrukket atferd blir oversett og glemt av både lærere og medelever. Et resultat av dette kan være at de ikke blir inkludert i det faglige og sosiale fellesskapet i klassen. Lund (2012) påpeker at det er mye som skjer i skolehverdagen, og at det er mange barn som krever mye oppmerksomhet og tilstedeværelse fra de voksne. Dette kan føre til at barna med stille og tilbaketrukket atferd forsvinner i mengden: de forstyrrer ikke og er lette å overse. De voksne kan også ha en tendens til å rettferdiggjøre at denne elevgruppen ikke får like mye oppmerksomhet med at det ser ut til at eleven har det fint (Lund, 2012, s. 14). En slik situasjon kan være problematisk ettersom elevene som er stille og tilbaketrukket kan oppleve at atferden hindrer dem i å delta faglig og sosialt. I tillegg har de ofte både dårligere og mindre kontakt med læreren sin, sammenlignet med klassekameratene. Barna som holder seg mest for seg selv og sjeldent tar ordet, risikerer å bli oversett (Kvarme et al., 2017, s. 38).

I min skanning av forskningsfeltet "stille elever" fikk jeg et treff på litteraturstudie: "Effects of interventions for social anxiety and shyness in school-aged children: A systematic review and meta-analysis" (Cordier et al., 2021). Når denne studien ble skrevet fantes det, ifølge forfatterne, ingen andre systematiske litteraturstudier om intervensjoner for stille elever (sosial angst og sjenanse). Studiens formål var å identifisere intervensjoner for sjenerte elever og evaluere effekten intervensjonene hadde på reduksjonen av psykososiale vansker eller andre negative innvirkninger de stille elevene kan oppleve (Cordier et al., 2021, s. 1). Jeg ble oppmerksom på at studien ikke fokuserer på inkluderingen av de stille elevene, og ønsket dermed å undersøke hva litteraturen sier om dette temaet. Studien til Cordier et al. (2021) fokuserer heller ikke så mye på hva læreren kan gjøre. Intervensjonene er i stor grad gjennomført av terapeuter, mentorer, psykologer og foreldre (Se Cordier et al., 2021, tabell 3 s. 24-32). De fleste inkluderte studiene inneholdt intervensjoner foretatt i skolesettingen, men ingen av intervensjonene foregikk i klasserommet. Tiltakene ble hovedsakelig gjennomført i grupper på skolen, og inneholdt lek, modellering, forsterkning, sosial ferdighetstrening og eksponering (Cordier et al., 2021, s. 1).

Jeg ble med dette interessert i å finne ut hva litteraturen sier om hva læreren kan gjøre for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd, både på system- og individnivå. Å rette fokuset mot inkluderingen av barna som viser en stille og tilbaketrukket atferd bygger på en tanke om at det ikke bare vil tjene barnet, men også fellesskapet i klassen. At læreren gjennomfører tiltak for å øke inkluderingen av de stille elevene kan trolig gi utbytte for de andre elevene også, da det sannsynligvis vil skape holdninger om inkludering generelt i klassen. Mitt inntrykk er at det i det siste tiåret har vært et økt fokus på de stille elevene, og at det forskes mer på dette fagområdet. Spørsmålet er om det finnes god dekning i litteraturen på tiltak læreren kan gjøre for å øke inkluderingen av elever som viser en stille og tilbaketrukket atferd?

1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgavens neste kapittel inneholder litteratur som representerer et tredelt teoretisk grunnlag for studien: “de stille elevene”, inkludering og tiltak, som videre munner ut i studiens problemstilling. Fire undergrupper av elever med stille og tilbaketrukket atferd (Paulsen & Bru, 2016) settes i sammenheng med Rubin & Coplan (2010) sin taksonomi som organiserer den stille atferdens kilder og operasjonaliserer den fryktbaserte stille atferden. Lewins formel for atferd presenteres avslutningsvis i teoridelen om de stille elevene. Videre dekonstrueres inkluderingsbegrepet i nivåer og områder (Haug, 2014) og settes i sammenheng med inkluderingens tre dimensjoner (Nilsen, 2017). Tiltaksdelen løfter frem nøkkelbegrepet “situert læring” (Lave & Wenger, 1991) og systemet for tiltak på tier 1,2 og 3. I kapittel 3 beskrives oppgavens metodiske tilnærming med bakgrunn i Persson (2021) sin 6S-modell for litteraturstudier. Dette kapitlet inneholder en grundig gjennomgang av hele søke- og selekteringsprosessen, samt en redegjørelse for hvordan datamaterialet kvalitetssikres og de forskningsetiske aspektene i denne oppgaven. I kapittel 4 illustreres utvelgelsen av artikler i et FLYT-skjema, med en videre kort omtale av noen ekskluderte artikler, før studiens resultater presenteres i en tabell. Kapittel 5 inneholder en analyse av de inkluderte studiene med bakgrunn i tidligere presentert litteratur. Studiens funn oppsummeres i kapittel 6 hvor det også drøftes hull i forskningen, og det rettes et kritisk blikk mot de metodiske aspektene i denne oppgaven. Avslutningsvis vil det i kapittel 7 reflekteres rundt videre forskning på tiltak læreren kan gjøre for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd.

2. Teoretisk grunnlag

2.1 De stille elevene

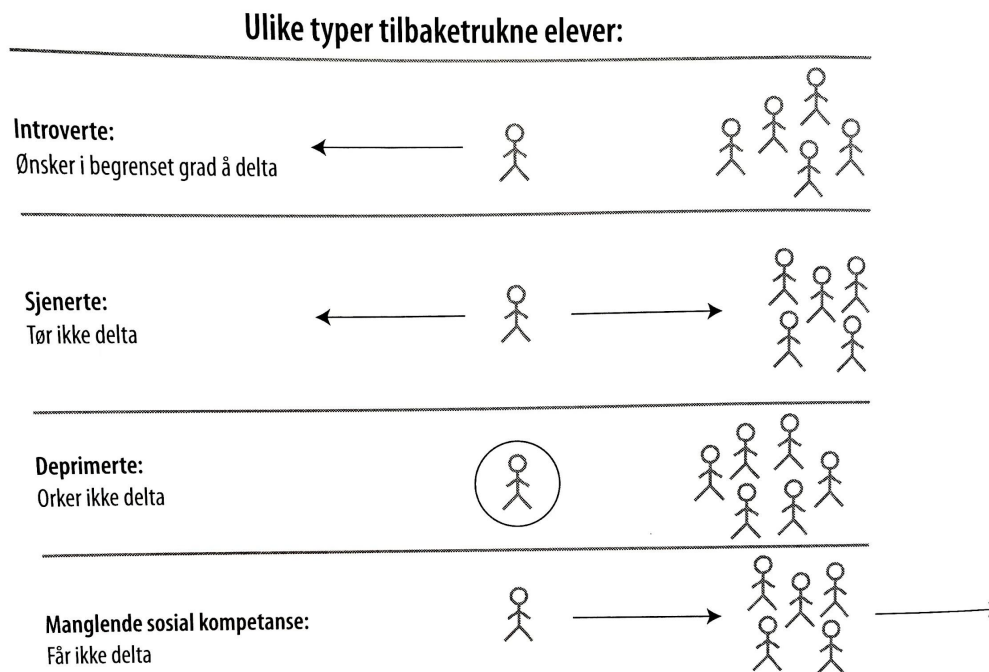
2.1.1 Begrepsavklaring

Man vil kunne finne mange ulike begreper, både i litteraturen og dagligtalen, som forsøker å betegne den stille, tilbaketrukne atferden: innagerende, innadvendt, beskjeden, introvert, sjenert, engstelig eller sosialt isolert (Sæteren, 2019, s. 18). Begrepene beskriver ofte samme type atferd og kan overlape hverandre (Rubin & Coplan, 2010, s. 10). Begrepet “emosjonelle- og atferdsmessige vansker” dekker barnets indre verden (følelser) og barnets ytre verden (atferd) (Bowers, 2005, s. 84). Sæteren et al. (2017) understreker at 90 % av menneskets kommunikasjon skjer via kroppsspråket, og er dermed kritiske til å påstå at eleven ikke kommuniserer tanker eller følelser med omgivelsene ved å være stille. “Stille og tilbaketrukket atferd” er et presist og dekkende begrep å bruke for det stille atferdsuttrykket ifølge forfatterne (Sæteren et al., 2017, s. 60).

Betegnelsen “elever med stille og tilbaketrukket atferd” vil i det videre brukes i denne oppgaven. Uttrykket beskriver at eleven har en stille fremtoning på skolen, sier sjeldent noe i muntlige gjennomganger, tar sjeldent eller aldri initiativ til å ta ordet eller få oppmerksomhet fra læreren eller medelevene (Sæteren, 2019, s. 18). Denne beskrivelsen anses å treffe alle de fire undergruppene av elever med stille og tilbaketrukket atferd som er representert i litteraturen. Betegnelsen sier noe om fremtoningen av atferden, ikke årsakene til den stille atferden som er grunnlaget for å skille mellom disse fire gruppene. De fire gruppene vil videre beskrives.

2.1.2 Fire grupper elever med stille og tilbaketrukket atferd

Tidligere ble sosial tilbaketrukkethet sett på som et samlet fenomen, mens de siste tiårene har man den oppfatning at det er flere kategorier man kan dele disse elevene inn i (Harrist et al., 1997, s. 278). Basert på tidligere forskning (Asendorpf, 1990, Coplan et al., 2004, Harrist et al., 1997, Rubin & Mills, 1988) kan vi i hovedsak skille mellom fire ulike grupper barn som er stille, eller mindre sosialt deltakende, sammenlignet med jevnaldrende. Paulsen & Bru (2016) illustrerer de fire typene tilbaketrukne elever i denne figuren:



Figur 1: Krefter/motiver som holder elever unna sosial samhandling (Paulsen & Bru, 2016, s. 30).

1. Introverte, usosiale elever med manglende sosial interesse

Noen barn holder seg for seg selv fordi de ikke har en sterk motivasjon eller interesse for å delta i sosial interaksjon (Coplan et al., 2004, s. 244). Barn som er introverte foretrekker å jobbe alene, danner få, men dype relasjoner, kommuniserer best en-til-en og kan føle på ensomhet i grupper (Paulsen & Bru, 2016, s. 31–32).

2. Sjenerte elever: engstelige, passive, frykter det sosiale

Barn som er mye alene, til tross for at de gjerne vil være i sosial interaksjon med andre, betegnes som sjenerte i litteraturen. De er for engstelige, eller frykter å ta initiativ til sosial interaksjon (Coplan et al., 2004, s. 244). Sjenanse betraktes gjerne som et problem som kan utvikle seg videre til isolasjon, ensomhet og selvforakt. Det er en naturlig forsiktig tilbakeholdenhet i nye situasjoner (Lund, 2012, s. 15). Sjenerte barn kjennetegnes ved at de snakker sjeldnere og mindre enn jevnaldrende. De er ofte forsiktige og nervøse i sosiale interaksjoner på skolen, som gruppearbeid eller diskusjoner. Unngåelse av nye og ukjente personer eller situasjoner og oppmerksomhet rettet mot seg selv, forekommer også hos de sjenerte barna (Paulsen & Bru, 2016, s. 33).

3. Deprimerte, nedstemte, triste elever

Denne gruppen beskrives som nedstemte, eller som at de har lite energi til å delta i sosiale interaksjoner (Paulsen & Bru, 2016, s. 30). Harrist et al. (1997) påpeker at denne tredje gruppen sosialt tilbakeholdne barn ikke har blitt beskrevet så mye i litteraturen om stille barn, til tross for at tilbaketrukkethet ofte er utpekt å oppstå ved depresjon (Harrist et al., 1997, s. 289). Man bør også ta hensyn til at man kan komme til å vektlegge en gruppe barn som er tilbaketrukne/deprimerte, som kan være en undergruppe av de deprimerte barna (Harrist et al., 1997, s. 290).

4. Aktivt isolerte elever

Den siste gruppen beskriver barn som er alene fordi de jevnaldrende barna ikke ønsker å være sammen med dem (Coplan et al., 2004, s. 244). Disse elevene blir aktivt utestengt og avvist av medelever, og deler av litteraturen beskriver at det kan skyldes vansker med sosial kompetanse (Paulsen & Bru, 2016, s. 30) eller at de er umodne (Rubin & Mills, 1988, s. 917). Det er imidlertid grunn til å tro at det ikke bare er umodne elever med manglende sosial kompetanse som kan bli aktivt isolert av medelevene, og dermed får en stille og tilbaketrukket atferd. Litteraturen viser bred enighet om at ulike gruppedynamikker kan predikere utestenging (aktiv isolasjon) (Hamarus & Kaikkonen, 2008, Lyng, 2018, Roland, 2007, Thornberg, 2015).

2.1.3 Er den stille og tilbaketrukne atferden problematisk?

Paulsen & Bru (2016) påpeker at i noen tilfeller blir den stille og tilbaketrukne atferden opplevd som problematisk - både for læreren og eleven. Læreren tenker gjerne at "dette burde jeg gjøre noe med", mens eleven med stille og tilbaketrukket atferd opplever gjerne sosialt utenforskap i klassen, og mister læringsmulighetene som ligger i det sosiale samspillet som en konsekvens av atferden sin (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Lund (2012) påpeker at målet ikke er å definere flest mulig barn inn i et atferdsproblem, men å undersøke om det er noen barn og unge som blir oversett. Noen barn er litt stille og sjenerte, og det trenger ikke nødvendigvis å være et problem (Lund, 2012, s. 26).

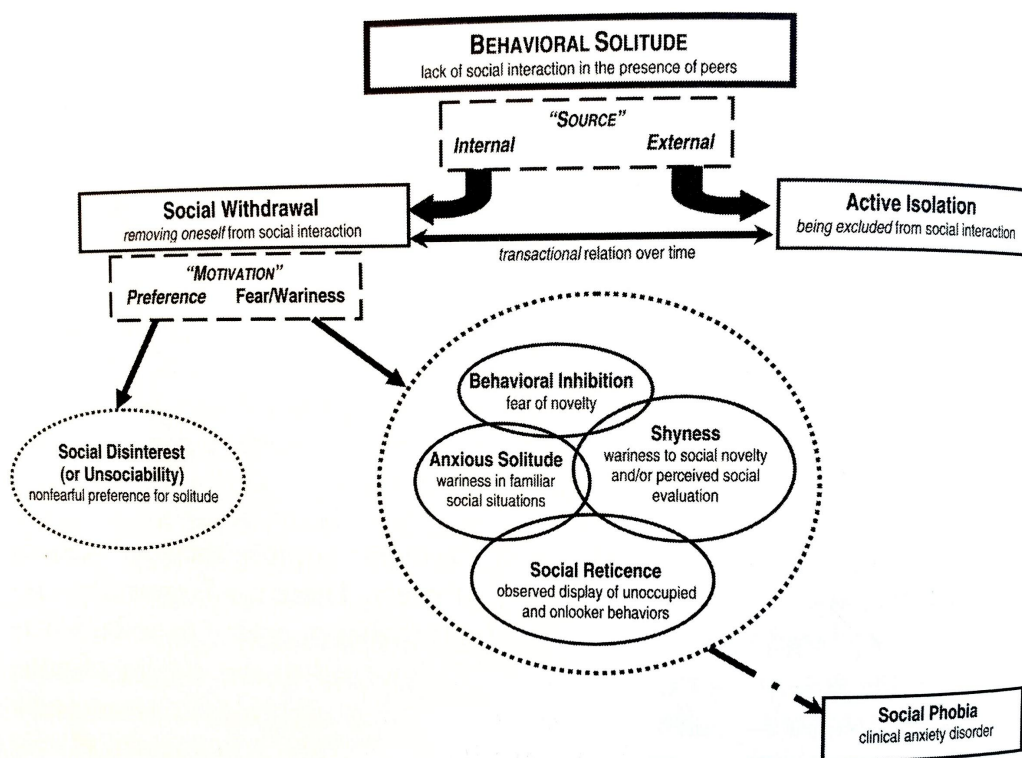
De voksne må alltid undersøke nærmere atferdens:

- Kontekst
- Frekvens
- Innvirkning på barnets livskvalitet
- Sosiale konsekvenser (Lund, 2012, s. 27).

For å kunne gjennomføre disse undersøkelsene som Lund beskriver, vil det være nødvendig å vite noe om mekanismene som spiller inn på hvorfor elevene får en stille og tilbaketrukket atferd. Sæteren et al. (2017) påpeker at den stille atferden kan være et uttrykk for at barnet ikke har det bra, og da er det ikke atferden som er problematisk, men den bakenforliggende årsaken til at barnet er stille og tilbaketrukket som skaper problemer for barnet (Sæteren et al., 2017, s. 61). Samtidig har vi sett at introverte barn ønsker å være mer for seg selv, og at det ikke skyldes at barnet har det vanskelig. I det videre vil årsakene til den stille og tilbaketrukne atferden, som utspiller seg som manglende sosial interaksjon, beskrives ved hjelp av Rubin & Coplan (2010) sin taksonomi.

2.1.4 Interne og eksterne kilder til manglende sosial interaksjon - en taksonomi

Rubin & Coplan (2010) har utviklet en taksonomi som organiserer den stille atferden og operasjonaliserer den fryktbaserte stille atferden. Denne taksonomien gir en klar konseptualisering av sjenanse og sosial angst, og skisserer observerbar atferd, kilder, motivasjoner og spesifikk frykt (Cordier et al., 2021, s. 2).



Figur 2: Taksonomi for stille atferd (Rubin & Coplan, 2010, s. 8).

Øverst i modellen finner man den brede samlebetegnelsen “behavioral solitude”, som forstås som manglende sosial interaksjon med jevnaldrende. Videre illustrerer modellen at kilden til at barna trekker seg bort fra de andre er enten intern eller ekstern. Ekstern vil si at barnet blir aktivt isolert og ekskludert fra sosiale interaksjoner. Internt betyr at barnet selv velger å fjerne seg fra sosiale interaksjoner. Valget kan være motivert av en preferanse av å være alene, eller å ikke ha interesse av det sosiale. På den andre siden kan den interne kilden til tilbaketrukketheten være motivert av frykt og engstelse, som videre er delt inn i fire kilder:

- Frykten for å være annerledes
- Engstelse i sosiale situasjoner
- Sosial tilbakeholdenhet
- Sjenerthet

Over tid kan disse kildene til frykt og engstelse for de sosiale interaksjonene utvikle seg til å bli kliniske angstlidelser (sosial angst) som illustrert nederst til høyre i figur 2 (Rubin & Coplan, 2010, s. 7–8).

Dersom man setter Rubin & Coplan (2010) sin taksonomi i sammenheng med de fire typene stille og tilbaketrukne elever i figur 1 (Paulsen & Bru, 2016), kan man se flere likhetstrekk. De aktivt isolerte elevene kan settes i sammenheng med de eksterne årsakene til manglende sosial interaksjon med jevnaldrende, der barnet blir ekskludert fra sosiale interaksjoner. De sjenerte og introverte barna kan kobles til de interne årsakene til manglende sosial interaksjon med jevnaldrende. På venstre side i figur 2 presenteres det at barnet velger å fjerne seg selv fra sosiale interaksjoner, noe de sjenerte og introverte barna beskrives å gjøre - men med ulike bakenforliggende årsaker. Ser man på figur 1 (Paulsen & Bru, 2016), tør ikke de sjenerte å delta, mens de introverte ønsker det ikke. Dette gjenspeiles i Rubin & Coplan (2010) sin taksonomi, som beskriver at motivasjonen for å fjerne seg fra sosial interaksjon kan skyldes enten en preferanse, eller frykt/engstelse. Som tidligere nevnt er de deprimerte barna en undergruppe som ikke har blitt beskrevet så mye i litteraturen om stille barn (Harrist et al., 1997, s. 289), og de er heller ikke nevnt i Rubin & Coplans taksonomi. Taksonomien er likevel aktuell ettersom den tydeliggjør forskjellen på å være sjenert og introvert, samtidig som den viser at det å bli aktivt isolert er en ekstern årsak til den tilbaketrukne atferden. Taksonomien går også inn i de mange dimensjonene av å være stille grunnet frykt eller engstelse, og illustrerer at dette kan bli en angstlidelse med fobi mot det sosiale.

2.1.5 Lewins formel

I denne oppgaven løftes det frem at den stille og tilbaketrukne atferden hos elever på barneskolen kan være problematisk for elevene selv, men også for omgivelsene rundt dem med et spesielt fokus på inkludering. Omfanget av den stille og tilbaketrukne atferden forstås som en funksjon av et samspill mellom elevens personlige egenskaper og den situasjonen eleven befinner seg i. Denne forståelsen bygger på Lewin sin formel: Atferd (A) er en funksjon av personen (P) og situasjonen (S) personen befinner seg i: $A = f(P, S)$ (Burnes & Cooke, 2013, s. 412). Basert på Lewins formel kan den manglende sosiale interaksjonen (person) føre til ekskludering (situasjon), men man kan også se på det i motsatt rekkefølge: ekskludering kan føre til at barnet mangler sosial interaksjon. Atferden står i begge tilfeller igjen som et stille og tilbaketrukket uttrykk. For å inkludere elevene med stille og tilbaketrukket atferd vil tiltak på individnivå rette seg mot eleven som person, mens tiltak på systemnivå vil rette seg mot omgivelsene rundt eleven, elevens situasjon.

2.2 Inkludering

2.2.1 Inkluderende læringsmiljø og inkluderende utdanning

Paulsen & Bru (2016) skriver at manglende sosial deltakelse kan ha negative innvirkninger for både enkelteleven og klasse miljøet. Den stille og tilbaketrukkne atferden gir elevene færre muligheter til å delta i de faglige og sosiale læringsmulighetene som ligger i den sosiale interaksjonen. Klassen vil på sin side kunne miste viktige læringsbidrag fra elevene med stille og tilbaketrukket atferd (Paulsen & Bru, 2016, s. 34–35). I tillegg har vi sett at denne elevgruppen risikerer å bli oversett (Kvarme et al., 2017, s. 38). Dette gir grunnlag til å anta at det vil være viktig for læreren å gjennomføre tiltak for å inkludere elevene med stille og tilbaketrukket atferd, både for disse elevenes del, men også for læringsfellesskapet i klassen. Dette underbygger også viktigheten av tiltak på individ- og systemnivå for å kunne jobbe både med elevene og situasjonen rundt elevene, som klassen er en del av.

I etterkant av Salamancaerklæringen i 1994 har inkluderende utdanning stått sterkt i Norge. Inkluderingsbegrepet ble introdusert i den norske læreplanen i 1996, hvor målet var å sikre like utdanningsmessige rettigheter for alle elever (Haug, 2020, s. 303). I Norge har alle elever, uavhengig av sosial status, kjønn, religion, etnisitet og funksjonsevne, rett til å gå på sin lokale skole og å være en del av en vanlig klasse. Alle skal være likeverdige deltakere av det sosiale og kulturelle fellesskapet i klassen og på skolen (Haug, 2020, s. 303). Nilsen (2017) sier følgende om den inkluderende skolen:

“...i en inkluderende skole skal elevenes opplevelse av inkludering ikke bare være avhengig av deres individuelle forutsetninger for å delta, men først og fremst av hvordan opplæringen skaper forutsetninger for at de kan delta”

(Nilsen, 2017, s. 30).

Sitatet viser til at opplæringen skal gi alle elevene mulighet til å bli inkludert, og at personens forutsetninger er av betydning, noe som gjenspeiler lærerens ansvar for tiltak som skal sikre inkluderingen: både på individ- og systemnivå.

I den gjeldende læreplanens overordnede del, Kapittel 3: Prinsipper for skolens praksis, 3.1 “Et inkluderende læringsmiljø” står det følgende:

“Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle”
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15)

For å utdype videre hva som legges i dette kreves en begrepsavklaring av inkludering. Haug (2014) sin dekonstruksjon av begrepet vil videre settes i sammenheng med Nilsen (2017) sine tre dimensjoner av inkludering.

2.2.2 Dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet

Haug (2014) dekonstruerer inkluderingsbegrepet i flere nivåer og områder for å finne ulike og aktuelle forståelselementer av inkludering:

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

Tabell 1: Dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet (Haug, 2014, s. 12).

På den vertikale akse er ulike nivåer av forvaltning representert: staten, kommunen og skolen. Horisontal akse konkretiserer inkludering gjennom fire elementer av begrepet: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2014, s. 12). I denne oppgaven er det fokus på læreren, som befinner seg på skolenivå og som gjennomfører de praktiske handlingene. Likevel vil lærerens tiltak for inkludering bli påvirket av stat og kommune basert på politikken, vilkårene og organiseringen. Det forventes at de statlige styringssignalene

følges opp lojalt gjennom statlig og kommunal forvaltning, ned til hvert enkelt klasserom og til den enkelte lærer (Haug, 2014, s. 13).

De fire begrepene i den horisontale aksene representerer utfordringer tilknyttet inkludering, som fremkommer etter analyse av definisjoner av inkludering og politiske intensjonsformuleringer om inkludering. Utfordringene er å sikre:

- Fellesskapet: at alle elever er medlemmer av en klasse og får ta del i det sosiale livet der sammen med de andre.
- Deltakelse: å ha mulighet til å engasjere seg direkte i en aktivitet som oppleves meningsfull.
- Medvirkning: at både elever og foresatte blir hørt gjennom å få muligheten til å bli orientert, uttale seg og påvirke elevens læring.
- Utbytte: alle elever har rett på opplæring som tjener dem både faglig og sosialt (Haug, 2014, s. 13).

2.2.3 Tre dimensjoner i inkludering

Det er hensiktsmessig å operere med tre dimensjoner for å forstå kompleksiteten i inkluderingsbegrepet. Nilsen (2017) skiller mellom fysisk/organisatorisk, sosial og faglig/kulturell inkludering. For elevenes helhetsopplevelse er det avgjørende at man setter de tre dimensjonene i sammenheng med hverandre i et dynamisk samspill, til tross for at de representerer forskjellige sider ved inkluderingen (Nilsen, 2017, s. 24). For eksempel vil en vellykket faglig inkludering også avhenge av fysisk og sosial deltakelse i klassens læringsfellesskap (Hølland, 2021, s. 60). Videre beskriver Nilsen (2017) at for hver dimensjon er det mulig å utpeke "objektive" og "subjektive" aspekter, som representerer konstaterbare kjennetegn ved inkludering i opplæringen og elevens personlige opplevelse av å være inkludert (Nilsen, 2017, s. 24).

Fysisk/organisatorisk inkludering

Den fysiske og organisatoriske siden ved inkludering handler om organiseringsformer og plassering: hvor eleven får opplæringen sin. Objektivt sett kan elevens fysiske plassering registreres og beskrives for å vurdere den inkluderende praksisen. Subjektivt sett kan eleven spørres direkte om hvordan opplevelsen og erfaringen av den fysiske organiseringen av

opplæringstilbudet samsvarer med det å føle seg inkludert (Nilsen, 2017, s. 24). Ser man denne dimensjonen i lys av tabell 1 (Haug,2014), vil inkluderingen omhandle at skolehverdagen er organisert slik at eleven har mulighet til å være en del av fellesskapet, delta i læringsaktiviteter, medvirke i egen læring og få utbytte av opplæringen faglig og sosialt. Disse rammene kan påvirkes politisk og kommunalt før organiseringsformene for opplæringen når læreren og eleven.

Sosial inkludering

Den sosiale siden ved inkludering retter seg mot i hvilken grad elevene jobber, omgås og lever sammen i gjensidig forståelse og respekt (Nilsen, 2017, s. 26). Vi kan se at Haug (2014) også retter fokuset mot det sosiale, i form av være en del av det sosiale livet i fellesskapet og å få sosialt utbytte av undervisningen. Den sosiale dimensjonen innebærer elev-elev relasjoner og lærer-elev relasjoner, i tillegg til at den er sentral i elevenes deltakelse og medvirkning i form av ansvar og plikter (Nilsen, 2017, s. 27) som også er begreper som Haug (2014) benytter i sin dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet. Deltakelse og medvirkning vil være av betydning for elevenes opplevelse av trivsel, samhold og tilhørighet. Objektivt sett kan observasjoner og sosiometriske undersøkelser kartlegge det sosiale samspillet (relasjoner og struktur) i en klasse. Subjektivt sett kan elevene bli spurt direkte om hvordan de selv opplever tilhørighet, deltakelse og samhold på skolen, og i klassen (Nilsen, 2017, s. 27).

Faglig/kulturell inkludering

Den tredje dimensjonen fokuserer på en faglig og kulturell side ved inkludering. Dette handler om i hvilken grad elevene samarbeider om faglig innhold gjennom felles oppgaver og arbeidsmåter (Nilsen, 2017, s. 27). Sett ut i fra tabell 1 (Haug, 2014) er det faglig utbytte man fokuserer på i denne dimensjonen. Felles referanserammer anses som viktige for å skape bedre forståelse for hverandre, kunne kommunisere på tvers av ulike grupper og motvirke forskjeller i forutsetninger for deltakelse som samfunnsborgere (Nilsen, 2017, s. 28). Haug (2014) peker også ut deltakelse som en del av å ha en opplevelse av å være inkludert, i form av meningsfulle aktiviteter. Objektivt sett kan man studere enkeltelevers individuelle opplæringsplaner (IOP) med det resten av klassen jobber med for å danne et bilde på om elever med IOP er faglig inkludert i klassen. Elevens stemme kan gi et subjektivt inntrykk av

om eleven selv opplever et faglig fellesskap eller utenforskap (Nilsen, 2017, s. 28). Som Haug (2014) påpeker, er det å være medlem av en klasse en del av å være i et fellesskap.

2.3 Tiltak

I denne oppgaven er det fokus på tiltak som læreren kan gjennomføre for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd. Det kan skje både i klasserommet og utenfor klasserommet, poenget er at tiltakene ikke skal gjennomføres av eksternt personell som for eksempel en terapeut. På individnivå er man opptatt av tiltak knyttet til enkeltelevens vansker, utvikling, behov, ressurser og muligheter til læring og mestring. Det kan for eksempel være sosial trening gitt av læreren. På systemnivå rettes fokuset mot hva læreren kan gjøre som ikke direkte berører eleven, men systemet rundt eleven, som samarbeid med foreldre, god klasseledelse eller relasjonsarbeid. Tiltakene på systemnivå skal bygge opp gode støttesystemer rundt enkelteleven (Nilsen, 2008, s. 522). I denne studien ligger interessen i hvilke støttesystemer læreren kan bidra med.

Om tiltak læreren kan gjøre på skolen er begrepet "situert læring" (Lave & Wenger, 1991) aktuelt. Begrepet har påvirket synet på læring på arbeidsplassen, men også i skolen. Situert læring handler om at læring må forankres i relasjonene og aktivitetene på "arbeidsplassen", tiltakene skal dermed foregå der eleven er - altså på skolen (Finne & Roland, 2021, s. 117). At tiltakene skal foregå på skolen, forstås som alt som inngår i skolen - for eksempel klasserom, grupperom og skolegården. Flere forfattere påpeker at elever med stille og tilbaketrukket atferd kan ha utfordringer tilknyttet det sosiale og emosjonelle, som stress og engstelse, i tillegg til akademiske vansker (Coplan & Arbeau, 2008, Arbeau et.al, 2010, Rubin et.al, 2009) som man kan anta fører til usikkerhet og en opplevelse av et utrygt læringsmiljø. Elever som opplever et utrygt læringsmiljø, stress og usikkerhet krever voksne som anerkjenner disse følelsene. Tiltak på systemnivå som rettes mot hele klassen for å sikre et inkluderende læringsmiljø kan møte behovet til flertallet av elevene (Finne & Roland, 2021, s. 146).

Et system som kan beskrive tiltak på system- og individnivå er tier-systemet. Tiltak på tier 1 kan sees i sammenheng med systemtiltak, mens tiltak på tier 2 og 3 kan også kobles opp mot tiltak på individnivå. Systemet kan beskrives slik:

Tier 1: Tiltak i klasserommet som er universelle og treffer alle elevene.

Tier 2: Målrettet ekstra støtte som skal forebygge ytterligere vansker for sårbare elever.

Tier 3: Håndtere problemer som ikke har blitt effektivt forebygget, vanligvis er andre instanser koblet inn her. Elever med stille og tilbaketrukket atferd som ikke får effektive, forebyggende tiltak og havner innenfor tier 3 tiltak, kan ha problemer som skolevegring, klinisk diagnostisert angst eller faglige vansker (Solberg et al., 2021, s. 1205).

Som nevnt innledningsvis har forskere allerede gjennomført en litteraturstudie som tar for seg intervensjoner for de stille elevene som i stor grad ble gjennomført av terapeuter utenfor klasserommet. Tiltakene handlet i stor grad om lek, modellering, forsterking, sosial ferdighetstrening og eksponering (Cordier et al., 2021, s. 1), som også kan gjennomføres av en lærer. Formålet med denne oppgaven er å undersøke om litteraturen beskriver tiltak læreren kan gjøre for å inkludere elever med stille og tilbaketrukket atferd.

2.4. Problemstilling

En problemstilling som starter med spørsmålet "Hva sier litteraturen om..." tilsier at det ikke er en problemstilling til en empirisk oppgave, men et spørsmål knyttet til en litteraturgjennomgang (Persson, 2021, s. 32). Den presenterte litteraturen om elever med stille og tilbaketrukket atferd, inkludering og tiltak munner ut i følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hva sier litteraturen om hva læreren kan gjøre for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd på barneskolen?

1. Hva sier litteraturen om tiltak på systemnivå for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd?

2. Hva sier litteraturen om tiltak på individnivå for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd?

3. Metodisk tilnærming

3.1 Litteraturstudie

En litteraturstudie er et selvstendig bidrag til det som allerede er skrevet innenfor et fagfelt. Metoden er en systematisk gjennomgang av eksisterende forskning innenfor et spesifikt tema (Persson, 2021, s. 13) og kan dermed hjelpe leseren å øke forståelsen av det som allerede er kjent kunnskap (Jesson & Lacey, 2006, s. 139). Litteraturstudier muliggjør å relatere nye funn til tidligere funn. Uten å etablere den tidligere forskningens tilstand, kan man ikke introdusere hvordan nyere forskning avanserer tidligere forskning (Randolph, 2009, s. 2). I lys av dette kan man si at å bygge forskningen på å relatere den til eksisterende kunnskap er byggesteinen for all akademisk forskningsaktivitet, uansett disiplin (Snyder, 2019, s. 333). Hart (2018) understreket at målene med litteraturstudien er å skille mellom hva som har blitt gjort før og hva det er behov for å gjøre videre innenfor et forskningsfelt, syntetisere kunnskap og skape nye perspektiver på allerede etablert kunnskap (Hart, 2018, s. 31). Jesson & Lacey (2006) trekker det videre, og sier at forskningen kan ha blitt gjennomført ut i fra ulike paradigmer eller perspektiver, avhengig av forfatterens ståsted. Litteraturstudier gir en kritisk gjennomgang som demonstrerer: kjennskap til nåværende kunnskap innenfor temaet, en syntese av ressurser som viser styrker og begrensninger, utelatelser og "bias" (partiskhet) og hvordan forskningen passer inn i en bredere kontekst (Jesson & Lacey, 2006, s. 140).

Arksey & O'Malley (2005) peker på at litteraturstudier har mange terminologier for å beskrive tilnærmingen og lister opp noen av dem: full systematisk litteraturstudie, metaanalyse og tradisjonell litteraturstudie. Begrepene blir gjerne brukt om hverandre og har ikke konsistente definisjoner, men inneholder samme essensielle karakteristika: innsamling, evaluering og presentering av tilgjengelig litteratur (Arksey & O'Malley, 2005, s. 20). Om dette sier Persson (2021) at man kan skille mellom litteraturgjennomgang som en del av en forskningsoppgave og litteraturgjennomgang som et selvstendig prosjekt. I følge Jesson et al. (2011) kalles ofte førstnevnte for "literature review" og sistnevnte for "systematic review". "Scoping study" er en videre type "literature review". Forskjellen mellom en "systematic review" og en "scoping study" er først og fremst at "systematic review" fokuserer på en veldefinert problemstilling, hvor passende studiedesign blir

identifisert på forhånd. En “scoping study” vil på den andre siden studere bredere temaer, der flere ulike studiedesign kan være aktuelle (Arksey & O’Malley, 2005, s. 20). Denne oppgaven er en “systematic review”, som kan oversettes til systematisk litteraturstudie.

3.1.1 Systematisk litteraturstudie

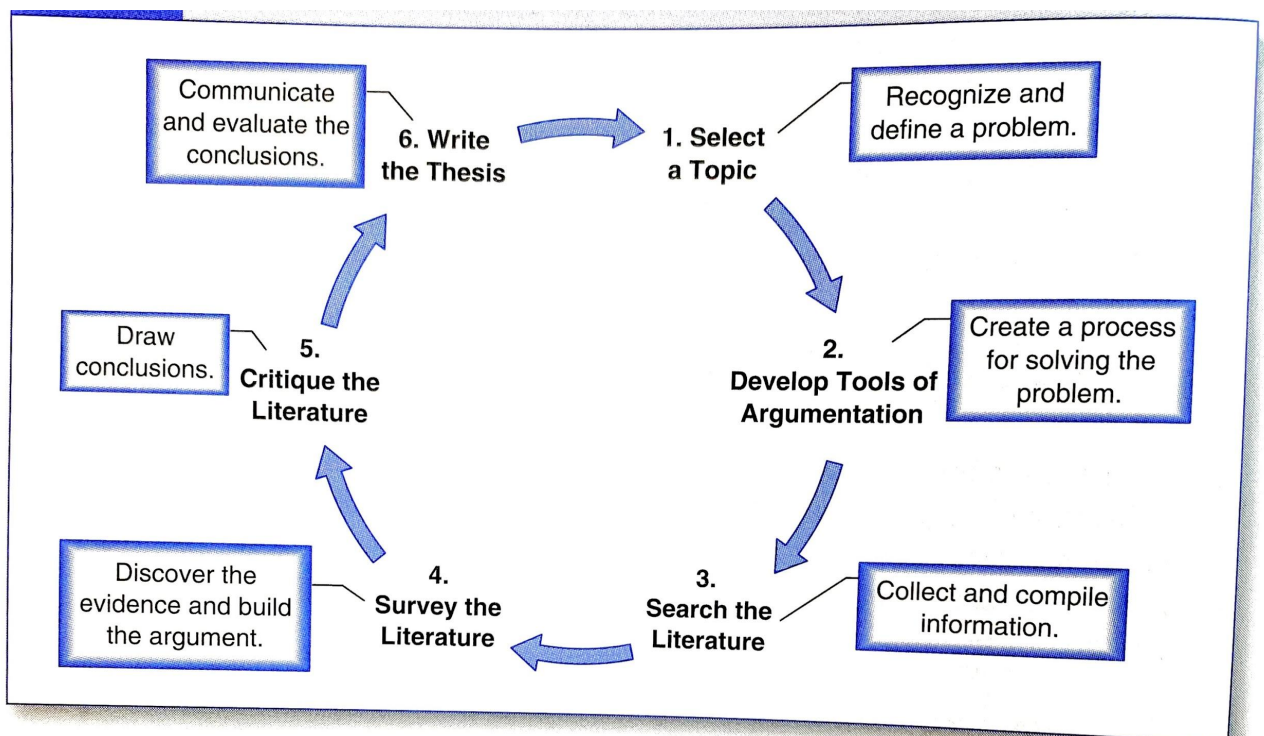
Systematiske litteraturstudier har strenge krav for søkestrategi og selektering av artikler som skal inkluderes i studien (Snyder, 2019, s. 334). Målet til en systematisk litteraturstudie er å identifisere all empirisk evidens som passer til de forhåndsbestemte inklusjonskriteriene som svarer på et spesifikt forskningsspørsmål eller hypotese (Snyder, 2019, s. 335). Jesson et al. (2011) presenterer oversikten over hva en systematisk litteraturstudie innebærer i en tabell:

Mål	Smalt mål med veldefinert, spesifikk problemstilling
Omfang	Smalt fokus
Planlegging	Gjennomsiktig prosess med nøyaktig dokumentert fremgangsmåte
Identifisere studier	Omfattende søk etter alle studier
Velge ut studier	Forhåndsdefinerte inklusjons- og eksklusjonskriterier
Kvalitetssjekk	Sjekklistene for kvalitetssjekk
Analyse og sammendrag	Tabellformat og korte oppsummeringer
Metodekapittel	Må være oppgitt for å kunne etterfølges

Tabell 2: Oversikt: systematisk litteraturstudie (Jesson et al., 2011, s. 105). Norsk oversettelse: (NTNU Undervisning, 2018).

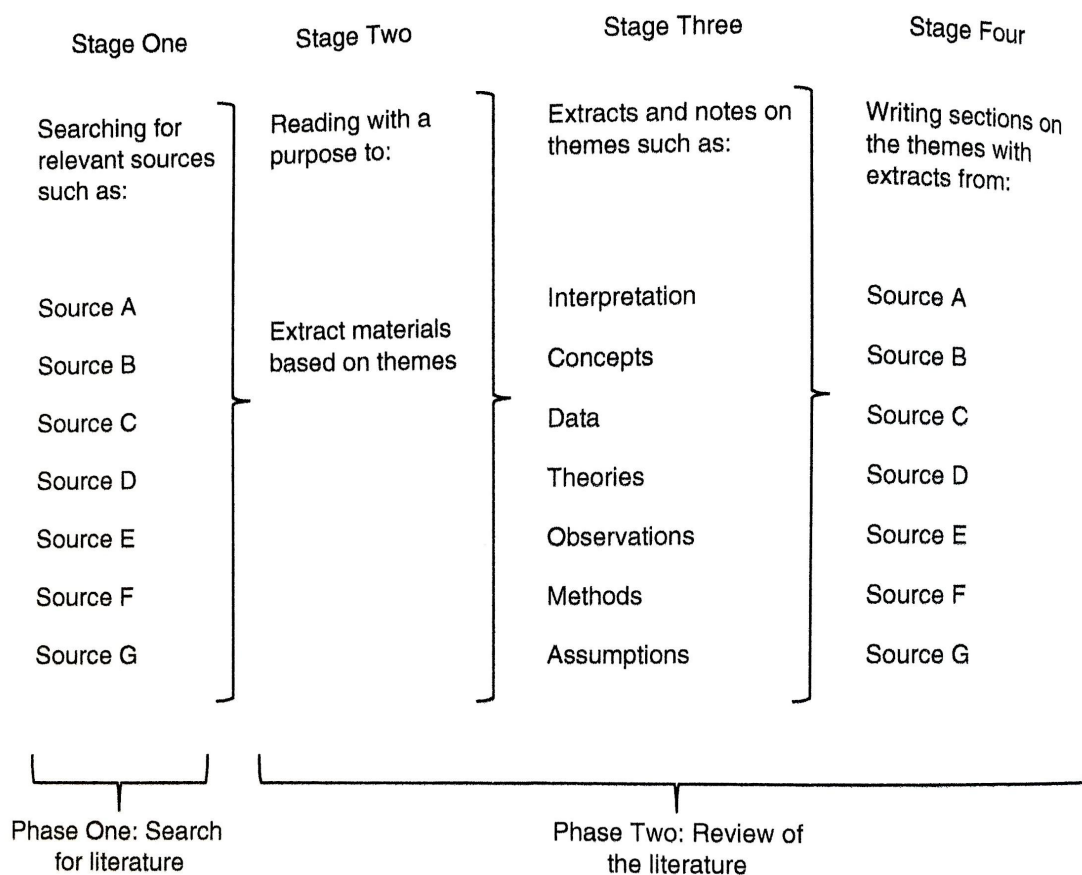
3.1.2 Metodisk oppbygning

Enkelte metodebøker og artikler om litteraturstudier tar utgangspunkt i at gjennomføringen følger bestemte steg. Noen forfattere gir uttrykk for at man kan følge en enkel guide for å lykkes med arbeidet litteraturstudien krever (Persson, 2021, s. 18). I boka "The literature review : six steps to success" (Machi & McEvoy, 2016) skriver forfatterne at en litteraturstudie er en prosess i utvikling, der hvert steg leder til det neste på lik linje som prosessen ved kritisk tenkning (Machi & McEvoy, 2016, s. 5). Modellen (figur 3) belyser at prosessen krever kritisk tenkning i alle seks stegene, men den illustrerer ikke systematiseringen gjennom hele prosessen og at man ofte må gå frem og tilbake mellom stengene.



Figur 3: Litteraturstudie som kritisk tenkning (Machi & McEvoy, 2016, s. 6).

En annen modell for metodisk oppbygging av en litteraturstudie finner man i boka “Doing a literature review : releasing the research imagination” (Hart, 2018). Modellen til Hart (2018) (figur 4) beskriver litteraturstudien i fire steg, fordelt på to faser. Forfatteren understreker at prosessen ikke alltid er lineær. Firestegsmodellen viser at man analyserer, evaluerer kritisk og syntetiserer tilgjengelig kunnskap som er relevant for forskningsspørsmålet (Hart, 2018, s. 3). Heller ikke denne modellen får frem viktigheten av systematiseringen gjennom hele prosessen.



Figur 4: Firestegsmodell for litteraturstudie (Hart, 2018, s. 4).

På grunnlag av manglende fokus på systematisering i alle steg i de foregående modellene (figur 3 og 4), ble Persson (2021) sin 6S-modell (figur 5) valgt til å representere den metodiske oppbygningen til denne oppgaven. 6S-modellen illustrerer på en praktisk og forenklet måte hvilke steg man må gjennom i en litteraturstudie. Den får også frem at arbeidet må systematiseres i alle stegene. Persson bruker korte stikkord for hver prosess, som likevel er beskrivende for alle stegene man må gjennom i en litteraturstudie: spørre, søke, sortere, syntetisere, skrive og systematisere (Persson, 2021, s. 18).

6. Systematisere	1. Spørre
	2. Søke
	3. Sortere
	4. Syntetisere
	5. Skrive

Figur 5: 6S-modellen (Persson, 2021, s. 18).

Det må understrekes at modellen ikke er en enkel suksessoppskrift, og at stegene ikke nødvendigvis må følges kronologisk (Persson, 2021, s. 18). Dermed er tanken bak modellen at man ofte må gå litt frem og tilbake mellom stegene i arbeidet med en litteraturstudie. Persson (2021) skriver at kompleksiteten i metoden minimeres ved å forenkle beskrivelsen av gjennomføringen, men man minsker ikke kompleksiteten i arbeidet som skal gjennomføres. Det er viktig at man skiller mellom forenklingene som gjøres i en modell og den komplekse virkeligheten modellen beskriver. Modellens funksjon er å formidle den komplekse virkeligheten på en mer forståelig måte (Persson, 2021, s. 19). Videre vil hver S i 6S-modellen beskrives sammen med en grundig redegjørelse av den metodologiske prosessen i hvert av stegene i denne studien.

3.2 Spørre

Begrepet "spørre" representerer temaet, eller forskningsfeltet, for studien, problemstillingen og forskningsspørsmålene (Persson, 2021, s. 29). Forfatteren starter med å spørre om hvilke temaer som er av interesse og bestemmer studiens forskningsfelt (Persson, 2021, s. 15). Om dette sier Pautasso (2013) at forskningsfeltet som velges bør være interessant for forfatteren, et viktig aspekt ved fagfeltet og et veldefinert problem (Pautasso, 2013, s. 1). Første steg er ofte å skanne forskningsfeltet. Da kan man finne andre litteraturstudier om samme tema som kan hjelpe forfatteren å formulere et klart og tydelig formål og en spesifikk problemstilling. Dette er viktige handlinger fordi de vil hjelpe til å identifisere hvilken tilnærming som er mest passende (Snyder, 2019, s. 336). Pautasso (2013) løfter frem at sjansen for at noen andre har publisert en litteraturstudie som ligner det man har tenkt på selv er ganske stor. Da bør man diskutere dem med utgangspunkt i tilnærming, konklusjon og begrensninger (Pautasso, 2013, s. 1). Som nevnt innledningsvis førte skanningen av forskningsfeltet "stille elever" til Cordier et al. (2021) sin litteraturstudie om intervensjoner for elever som strever med sjenanse og sosial angst, hvor det manglet et fokus på inkludering. Dette vekket en nysgjerrighet på hva litteraturen sier om tiltak læreren kan gjøre på system- og individnivå for å inkludere elever med stille og tilbaketrukket atferd.

3.3 Søke

I en litteraturstudie må man søke etter det andre har skrevet om det aktuelle temaet (Persson, 2021, s. 16). Søket gjennomføres elektronisk i akademiske databaser. Målet med datainnsamlingen er å lage en systematisk plan, samle relevante artikler og dokumentere prosessen om hvordan dataene ble innhentet (Randolph, 2009, s. 6). Når søkene er gjennomført, må man notere nøyaktige datoer for hvert søk, hvilke databaser man har søkt i, nøkkelord og kombinasjoner som er brukt og antall resultater/treff man fikk på søket (Randolph, 2009, s. 7). Dette underbygges av Jesson & Lacey (2006) som sier at nøyaktig informasjon om søkeprosessen vil gjøre det mulig for leseren å bedømme hvor passende studien er med tanke på utgangspunktet den startet med (Jesson & Lacey, 2006, s. 141). Videre forklarer Snyder (2019) at en litteraturstudie med kvalitet må kunne gjentas. Dette betyr at metoden må beskrives på en slik måte at en ekstern leser kan gjenta søket og finne lignende resultater (Snyder, 2019, s. 338).

3.3.1 Søkord og avgrensninger i søket

Å finne relevante søkord er en vesentlig del av litteraturstudien. Prosessen krever nøyaktig vurdering, da de utvalgte søkordene vil sende forskeren i en retning i litteratursøket og påvirke hvilket datamateriale som kan bli med i studien (Winchester & Salji, 2016, s. 309). Søkord kan være ord eller fraser brukt til å få tilgang til passende artikler, bøker og rapporter. Søkordene burde baseres på ord som er direkte relatert til forskningsspørsmålet (Snyder, 2019, s. 337). Winchester & Salji (2016) beskriver også at en metode for å finne relevante søkord er å bruke litteraturstudier, vitenskapelige artikler og akademiske fagbøker relatert til studiens tema. Forfatterne forklarer at disse tekstene kan være nyttige når man skal finne gode søkord, og samtidig gi en oversikt over hvilke artikler andre forskere har brukt i sine studier (Winchester & Salji, 2016, s. 309). For å finne relevante søkord til denne studien ble søkordene i studien til Cordier et al. (2021) brukt som inspirasjon. I tillegg ble referanselistene til to norske doktorgrader om elever med stille og tilbaketrukket atferd skannet for å finne relevante søkord: " "Listening to shy voices": Shyness as an emotional and behavioural problem in the context of school" (Lund, 2010) og "Dealing with children with withdrawn behavior: A narrative study of one teacher's dealings with a child with withdrawn behavior: in ordinary classroom activities" (Sæteren, 2016).

Det finnes mange ulike måter man kan avgrense søkene i de elektroniske databasene. En vanlig metode er å bruke flere søkord og synonymer. Det er ofte nødvendig å prøve seg litt frem med forskjellige søkord for å finne relevante treff. I denne studien ble digitale synonymordbøker og forslagsord fra databasene brukt som hjelp til å finne synonymer. En vanlig søkemetode er å bruke boolske operatører: *AND* og *OR*. *AND* avgrenser søket fordi begge søkord skal være med. *OR* utvider søket fordi det gir treff på enten det ene eller det andre søkordet, eller begge (Persson, 2021, s. 51). I flere databaser kan man også tilpasse søket med tegnsetting. *Søkord** betyr at alle mulige endelser av ordet inkluderes i søket, mens "*dette søkordet*" gir søk på ordene som et samlet begrep (Booth et al., 2016, s. 116). For eksempel vil søkordet "*Withdrawn behavi**" ikke bare føre til treff på *withdrawn* og alle varianter av *behavi** (eks. behavior, behaviour), men de to ordene i kombinasjon.

3.3.2 Søkestrategi

Søkestrategien inkluderer å velge søkeord og passende databaser og deretter bestemme inklusjons- og eksklusjonskriterier (Snyder, 2019, s. 337). Strategien må baseres på forskningsspørsmålet og nøkkelordene i studien (Arksey & O'Malley, 2005, s. 24). I tillegg til å gjennomføre søkingen i elektroniske databaser, kan man også gjøre manuelle søk i referanselister (Arksey & O'Malley, 2005, s. 23). Referanselistene til artiklene man finner gjennom elektroniske søk kan skannes og referanselistene til andre litteraturstudier om samme tema kan undersøkes nærmere (Booth et al., 2016, s. 121). Dersom det viser seg at en eller flere forfattere har stor innflytelse på temaet for studien, kan man søke på forfatternavn for å finne andre relevante studier (Booth et al., 2016, s. 122). Grunnet oppgavens omfang og tidsbegrensning har det i denne studien kun blitt gjennomført søk i tre elektroniske databaser. Ved å bruke mye tid på å velge ut søkeord og kombinasjoner, samt å søke i flere databaser, sikrer man at en ikke går glipp av relevante studier som kan treffe problemstillingen. Studier som er relevante for denne systematiske litteraturstudiens problemstilling burde ha dukket opp i de elektroniske søkene, basert på søkeord og kombinasjoner.

Databasene som ble valgt ut til denne studien er ERIC, PsycInfo og Web of Science. Både ERIC og PsycInfo er å finne under kategorien "Pedagogikk og utdanning" for databaser i Oria. ERIC ble valgt grunnet at den beskrives i Oria som verdens største database for pedagogikk og andre utdanningsrelevante temaer. PsycInfo beskrives som å dekke referanser til tidsskriftartikler innen blant annet utdanning og psykologi. I tillegg ble Web of Science valgt fordi databasen er tverrfaglig og gir tilgang til artikler innen humaniora og humanities som kan være av relevans for denne studien. Scopus er også en tverrfaglig database som ble vurdert og det ble gjennomført noen testsøk i denne databasen. Treffene var i stor grad medisinsk rettet, og Scopus ble dermed valgt bort. Videre vil pilotsøk gjennomført på norsk, i databasen Idunn, og engelske pilotsøk redegjøres for. Dette gir grunnlag for å begrunne hvorfor det ikke ble søkt videre på norsk til denne studien, samt det endelige valget av søkeordene på engelsk.

3.3.3 Pilotsøk

Pilotsøk av søkestrategi er hensiktsmessig å gjennomføre slik at søkeord og inklusjonskriterier kan justeres før man gjennomfører hovedsøket. Det er vanlig å justere prosessen flere ganger før man faktisk innhenter det endelige datamaterialet (Snyder, 2019, s. 337). I denne studien ble det gjennomført fem pilotsøk, to på norsk og tre på engelsk. Det oppgis antall treff og antall treff som var "peer reviewed" (fagfellevurdert) i pilotsøkene. Når en artikkel er fagfellevurdert har anonyme forskere fra det samme forskningsfeltet lest og gitt kommentarer til utkastet av artikkelen (Persson, 2021, s. 52).

Idunn - norsk pilotsøk

Pilotsøk på norsk ble gjennomført i databasen Idunn 01.02.2023. I det første søket ble det kun brukt søkestrengen: "*stille barn*" OR "*stille elev**" for å se hvor mange treff det var kun på disse sentrale nøkkelordene. Søket resulterte i 23 treff, hvor kun syv av dem var forskningsartikler. Av disse syv, var det kun ett treff som virket relevant basert på tittelen: "*Taushet og tause barn*". Ved å klikke videre inn på artikkelen ble det synlig at den var skrevet i et barnevernsperspektiv, som ikke gjorde den relevant for denne studien som har et lærerperspektiv. Dermed ble søket utvidet, og et PICO-skjema ble opprettet for søkeordene, der man skriver AND mellom ordene i hver kolonne (se vedlegg 1). Dette søket ga 1126 treff der 483 treff var vitenskapelige artikler. Ved screening av titlene virket noen av treffene å være rettet mot inkludering generelt, eller inkludering av personer med funksjonsnedsettelse. Et utvalg artikler som handlet om inkludering ble lastet ned, og i tekstene ble det søkt på begrepene "*stille*", "*sjenert*" og "*introvert*". Det førte til enten ingen treff, eller til treff som ikke handlet om stille barn eller elever, men treff på f. eks "*stille spørsmål*". Dermed virket det ikke å være mange relevante norske artikler for denne studien. I tillegg var norsk forskning rettet mot elever med stille og tilbaketrukket atferd, som jeg på dette tidspunktet kjente til, skrevet og publisert på engelsk (Lund, 2010 og Sæteren, 2016). Dermed ble det tatt et valg om ikke å inkludere norske søk i denne systematiske litteraturstudien.

ERIC og Web of Science - engelske pilotsøk

Pilotsøk på engelsk ble gjennomført 01.02.2023, hovedsakelig i ERIC som opplevdes som den mest brukervennlige databasen og den som har mest fokus på utdanning og pedagogikk.

Forsøk 1 (se vedlegg 2) ga følgende treff: Web of science: 315 treff (alle fagfelleverdert). ERIC: 278 treff (189 fagfelleverderte). I trefflistene var det en del artikler som kunne vært relevant i studien basert på tittel. For å forsøke om det gikk an å få enda flere relevante treff, ble søket utvidet med flere synonymer, og noen av søkeordene ble endret på og tillagt tegnene * og "". Nye søkeord er skrevet inn i PICO-skjema med blått (se vedlegg 3). ERIC: 1590 treff - 752 peer reviewed. Ved første screening av titlene virket det å være flere irrelevante treff enn i det forrige søket. Man risikerer at søkestrengen i pilotsøk 2 fører til treff på for eksempel *pupil* AND shy* AND program* AND "child-child relationship"*. Dette ville vært et søk som ikke svarte til problemstillingen, da det mangler direkte søk etter inkludering. Denne søkestrengen virket å bevege seg bort fra problemstillingen. Derfor falt valget på å ta bort søkeordene som omhandlet relasjoner i det tredje forsøket (se vedlegg 4). Dette førte til følgende treff i ERIC: 577 treff (230 fagfelleverderte). Dette søket virket i tittelscreeningen å være mer spisset inn mot problemstillingen.

Før det endelige søket ble tegnsettingen rettet opp i. Det hadde i pilotsøkene ikke vært konsekvent nok bruk av tegnene * og "". I forkant av det endelige søket ble hvert søkeord gjennomgått nøye. Det ble det sjekket hvilke ord som kunne få treff på andre endelser, for så å sette inn *, samt at kombinasjoner med tegnet "" ble evaluert. Et eksempel er "*quiet child**", hvor man kan få treff på "*quiet children*" også. Videre ble noen søkeord og synonymer fjernet for å tilspisse treffene mer. *Youth* og *young person* sier ikke noe om at det er elever på barneskolen, dermed ble disse søkeordene fjernet. *Child* og *children* ble fjernet til fordel for å sette "*school-age*" og "*school-aged*" foran *child**, for å sikre eventuelle treff på barneskolebarn. Ved å skrive *child** ble det sikret eventuelle treff på *children* også. De fleste synonymene til "*quiet*" ble beholdt. Dette var på grunn av observasjoner i pilotsøkene, og i litteraturen, som viste at begrepene som beskrev elever med stille og tilbaketrukket atferd i den engelske litteraturen varierte en del. Også her ble det gjort endringer med tegnene * og "". Ved å skrive *behavi** ble det sikret eventuelle treff på både *behavior* og *behaviour*. Det samme gjaldt *interven** (*intervention, interventions ect.*) og *strateg** (*strategy, strategies*). Søkeordet *include** ga i pilotsøkene noen treff på "*the study include...*". Likevel ble dette søkeordet beholdt, fordi det kunne resultere i noen relevante treff på inkludering. Treffene på "*the study include...*" var enkle å ekskludere. De endelige søkeordene for hovedsøket blir videre presentert i PICO-skjema.

3.3.4 PICO-skjema for hovedsøk

I Pico-skjemaet presenteres søkeordene i hver kolonne, i selve søket skrives det AND for å binde sammen ordene i kolonnene. Hovedsøket inneholdt følgende søkeord:

P: Person	P: Problem	I: Interesse/Intervensjon	Co: Context/O: Outcome
<p>pupil* OR student* OR "school-age child*" OR "school-aged child*" OR schoolchild* OR "elementary school" OR "age 6-12"</p>	<p>withdrawn OR "social* withdrawn" OR "withdrawn child*" OR quiet* or "quiet child*" OR silent* OR "silent child*" OR shy* or "shy child*" OR shyness* OR introvert* OR timid* OR "silent behavi*" OR "withdrawn behavi*"</p>	<p>interven* OR strateg* OR "best practice*" OR "intervention study" OR program* OR manage* OR outcome* OR effect* OR teacher* OR "teacher intervention" OR "teacher engagement*"</p>	<p>inclusion* OR include* OR "inclusive education" OR "inclusion in the classroom*" OR "inclusion in school*"</p>

Tabell 3: Pico-skjema for hovedsøket

3.4 Sortere

Persson (2021) skriver at man må sortere det man er interessert i å beholde som er relevant for studiens tema (Persson, 2021, s. 16) og påpeker videre at "å sortere" har to betydninger i litteraturstudien:

1. Hva man skal beholde og hva man skal forkaste.
2. Hvordan man skal sortere det man beholder (Persson, 2021, s. 61).

På bakgrunn av dette må det lages tydelige kriterier for inklusjon og eksklusjon. Kriteriene bør være så eksplisitte og forståelige at artiklene som kommer frem i søket kan bli inkludert eller ekskludert basert på disse kriteriene. De bør også være så detaljerte at to personer, med samme utgangspunkt av artikler, ville identifisert og delt inn så og si de samme artiklene for inklusjon og eksklusjon (Randolph, 2009, s. 6).

3.4.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

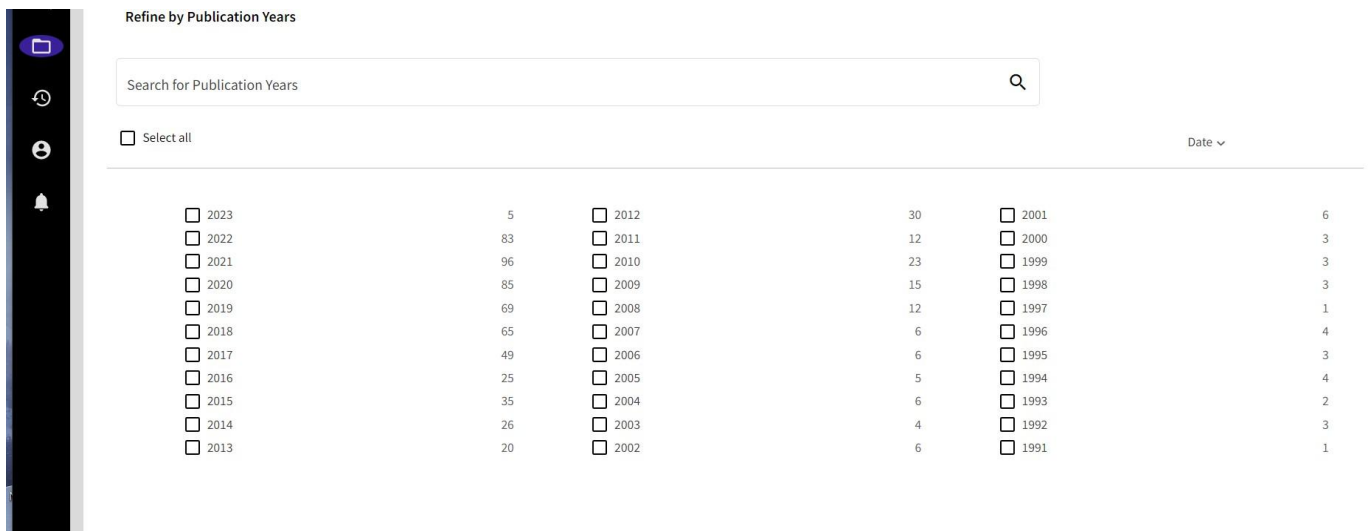
Inklusjonskriteriene bør springe ut i fra studiens forskningsspørsmål. Kriterier som er vanlige å bruke er for eksempel publikasjonsår, artikkelens språk og type artikkel (Snyder, 2019, s. 337). Hvis studien ikke oppfyller hvert eneste inklusjonskriterium, eller hvis studien inneholder ett eller flere av kriteriene for eksklusjon, skal den ikke tas med i litteraturstudien (Booth et al., 2016, s. 143). Denne studiens kriterier for inklusjon og eksklusjon presenteres videre i tabell 4.

	Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Studiens deltakere	Elever i barneskolealder 6-12 år og/eller lærere/spesialpedagoger for elever 6-12 år.	Barn i barnehagealder 0-5 år, ungdomsskolealder og eldre elever 13 + år og/eller lærere/spesialpedagoger for disse aldersgruppene.
Publikasjonsår	Artikkelen er publisert mellom 01. januar 2008 og søkedato 07. februar 2023.	Artikkelen er publisert før 01. januar 2008.
Tema	<p>Artikkelen handler om inkludering i barneskolen.</p> <p>Artikkelen handler om elever/barn i barneskolealder med stille og tilbaketrukket atferd.</p>	<p>Artikkelen handler om inkludering på andre arenaer enn barneskolen.</p> <p>“Stille”-begrepet brukes i andre sammenhenger enn å beskrive elevenes atferd som stille. F. eks stillelesing (“silent reading”), bruk av meditasjon i undervisningen for et stille klasserom o.l.</p> <p>Artikkelen handler om lese- og skrivevansker og/eller lese- og skriveopplæring.</p> <p>Artikkelen handler om matematikkvansker og/eller matematikkopplæring.</p>

		Medisinske artikler som handler om medisinske diagnoser (eks. kreft, diabetes...) eller artikler som handler om "nursing".
		Artikkelen handler om funksjonsnedsettelse som hørselstap o.l
		Artikkelen handler om skolevegring eller diagnoser som ADHD, autisme o.l.
		Artikkelen handler om flerspråklige barn/elever som er stille grunnet språklige utfordringer.
Tiltak	Tiltak læreren kan gjøre for inkludering av elever med stille og tilbaketrukket atferd.	Tiltak psykologer, leger, foreldre eller andre yrkesgrupper i skolen enn læreren kan gjøre for inkludering av elever med stille og tilbaketrukket atferd.
Type litteratur	Vitenskapelige artikler som er fagfellevurdert. Doktorgradsavhandlinger.	Master- og bachelorgrader. Sekundærlitteratur. Vitenskapelige rapporter uten fagfellevurdering.
Språk	Artikkelen er publisert på engelsk.	Artikkelen er publisert på andre språk enn engelsk.

Tabell 4: Inklusjons- og eksklusjonskriterier

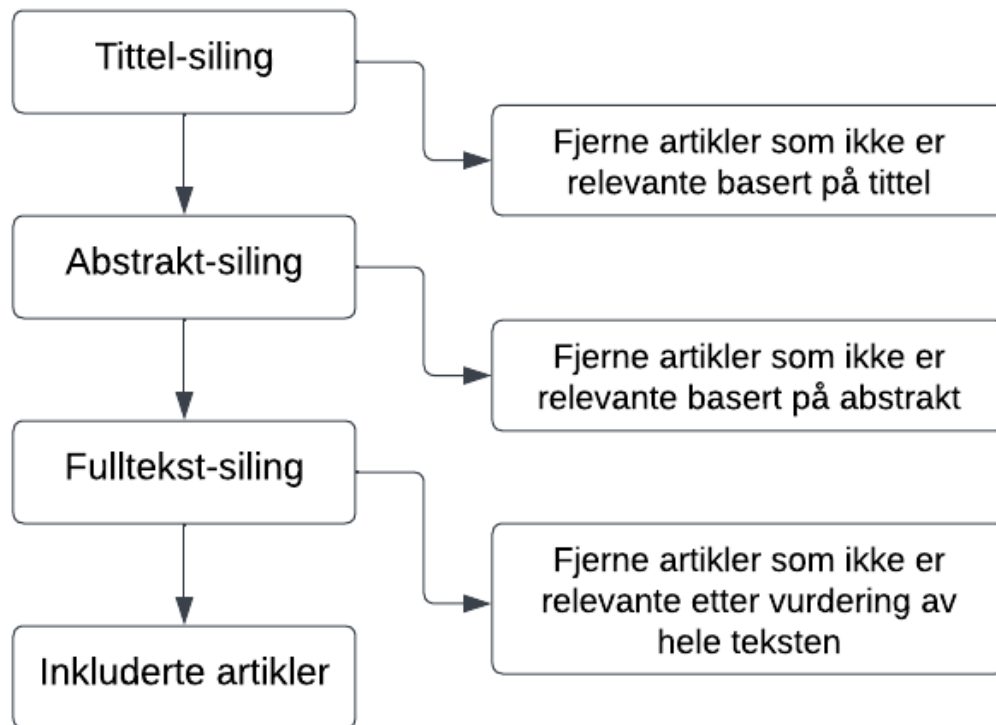
Grunnen til at år 2008 ble satt som en grense for inklusjon er at det i pilotsøkingen kunne se ut som at forskningen på elever med stille og tilbaketrukket atferd økte etter 2008. Dette ble bekreftet i hovedsøket. I ERIC var det 259 treff fra årene 1967 til 2022. Ved å stille inn datobegrensning fra 2008 til 2022 ga søket 201 treff, noe som tyder på at det var flest treff fra de siste 15 årene. Skjermdump fra det endelige litteratursøket i databasen Web of Science viser at det gikk fra å være mellom 1-6 treff i årene 1991-2007, mens antall treff doblet seg i 2008 til 12 treff og har siden det økt enda mer.



Figur 6: Skjermdump fra Web of Science

3.4.2 System for selektering

Det lages videre et system for å selektere artiklene (Randolph, 2009, s. 7). I denne studien blir Booth et al. (2016) sitt selekteringssystem benyttet, sammen med kriteriene for inklusjon og eksklusjon, for å ekskludere litteratur som ikke virker relevant, som illustrert i figur 7.



Figur 7: Selekteringssystem (Booth et al., 2016, s. 143).

Først siles artikler ut basert på tittel. Neste steg, som også kan kombineres med tittel-silingen, er å screene abstraktet til de titlene som virker aktuelle. Videre leses og vurderes hele teksten for å sikre at artiklene som inkluderes i studien møter inklusjonskriteriene. Artikler som ikke møter inklusjonskriteriene ekskluderes fra studien (Booth et al., 2016, s. 143).

3.5 Syntetisere

Å syntetisere betyr å sammenligne, kontrastere og skape en ny helhet og oversikt ut ifra funnene som er sortert. Her tydeliggjøres også hva som eventuelt ikke har blitt forsket på innenfor temaet. Man skal også analysere hvordan de forskjellige funnene som er sortert henger sammen eller skiller seg fra hverandre (Persson, 2021, s. 16). I analysedelen skal forfatteren forsøke å skape mening i datamaterialet (Randolph, 2009, s. 8). Å lese analytisk er å gå fra det generelle til det spesifikke. Det betyr å skaffe en oversikt over teksten før man går i dybden i den (Persson, 2021, s. 62). Man viser her hvor langt eksisterende litteratur har kommet i å svare på forskningsspørsmålet (Jesson & Lacey, 2006, s. 143) og markerer "hull" i kunnskapen, mangel på teori eller klarhet så vel som enighet på feltet (Jesson & Lacey, 2006, s. 144).

3.6 Skrive

En litteraturstudie er et skriftlig dokument, og det å skrive handler om hvordan man går frem når man skriver selve litteraturstudien (Persson, 2021, s. 17). Dokumentering av litteraturstudien gjennom beskrivelser av prosessen øker troverdigheten og påliteligheten til oppgaven (Persson, 2021, s. 114).

3.7 Systematisere

Litteraturstudier krever systematisering av arbeidet. Alle deler av studien må gjennomføres strukturert og systematisk. I alle trinn av arbeidet med litteraturstudien må man beskrive hva, hvordan og hvorfor man har gjort det man har gjort. Hensikten er at den som leser litteraturgjennomgangen skal kunne stole på det som er skrevet (Persson, 2021, s. 17).

3.8 Kvalitetssikring av datamateriale

For å kvalitetssikre datamaterialet i denne studien vil det kun inkluderes fagfelleverderte artikler og eventuelt også doktorgradsavhandlinger. Fagfellevurdering regnes som den viktigste kvalitetssikringen av vitenskapelige artikler (Persson, 2021, s. 57).

Doktorgradsavhandlinger kan også anses som datamateriale med god kvalitet. Persson (2021) begrunner dette med at avhandlingene har vært gjennom en grundig vurdering av erfarne forskere før de blir godkjent (Persson, 2021, s. 58).

3.8.1 Forskningsetikk og referering

Det foreligger ikke noen krav til etisk godkjenning for gjennomføring av denne studien. Datamaterialet er allerede samlet inn av andre forskere og publisert. Likevel blir det viktig at studien gjenspeiler høy grad av forskningsetikk og faglig kvalitet. Dermed er det aktuelt å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger (NESH, 2021). I tillegg vil det i denne studien være spesielt viktig med god henvisningsskikk som anerkjenner andres arbeid. Studien skal bygge videre på andres arbeid med respekt, grundighet og etterrettelighet, i tråd med god henvisningsskikk (NESH, 2021). Referansenes formål er å forankre teksten i tidligere forskning, ta forskningsetiske hensyn og identifikasjon som gir leseren muligheten til å selv lese den opprinnelige teksten og vurdere den (Erikson, 2010, s. 18). Henvisning til tidligere forsknings empiri og funn kan legge grunnlaget for argumentasjon rundt hull i forskningen som har behov for å fylles, eller problemer i tidligere forskning som vi ønsker å undersøke og korrigere (Erikson, 2010, s. 19).

Det er uetisk å ikke anerkjenne andres arbeid, og det er juks og plagiat å presentere andres arbeid som sitt eget. Plagiat oppstår når man presenterer fakta eller argumenter uten sitering. Selv om man skriver en tekst om til egne ord, skal kilden siteres. Plagiat skjer også dersom man skriver direkte sitater, uten å utheve det i kursiv eller med "". Direkte sitat skal også siteres med sidetall for der man fant det (Jesson & Lacey, 2006, s. 145). APA 7th er referansestilen som benyttes i denne oppgaven. Det er nødvendig med god henvisningsskikk for å kunne etterprøve påstander og argumentasjon i studien. Derfor skal det gis nøyaktige henvisninger til alle kildene som blir brukt. Henvisningene til litteraturen bør være spesifikke nok til at innholdet i den kan gjenfinnes, etterprøves og tolkes i sin opprinnelige sammenheng (NESH, 2021). Derfor oppgis sidetall for alle referanser i denne studien, med unntak av samlede parenteser som oppsummerer forskning.

3.8.2 Bias

“Bias” beskrives som å ha forutinntatte ideer om studiens emner. Det kan være intensjonelt eller ikke, og det kan påvirke alle stegene i gjennomføringen av litteraturstudien: fra å identifisere litteratur, til utvelgelsen av litteraturen og forfatterens evaluering av de inkluderte artiklenes evidens. For å redusere bias bør man sette retning og mål for studien,

som vil hjelpe å sette rammene og fokuset for utvelgelse av søkeord (Winchester & Salji, 2016, s. 309). Winchester & Salji (2016) påpeker videre at bias i en litteraturstudie oftest skjer i utvelgelsen av artikler som skal inkluderes i studien. De kaller det “cherry-picking” når forskeren velger artikler som kun støtter egne hypoteser, eller synspunkter. For å unngå dette er det hensiktsmessig å lage inklusjon- og eksklusjonskriterier, da dette kan resultere i en mer konsistent og ikke-partisk tilnærming til utvelgelsen av datamaterialet (Winchester & Salji, 2016, s. 310). Som tidligere presentert har denne studien en rekke kriterier for inklusjon og eksklusjon som kan bidra til å redusere bias. I tillegg vil evalueringen av kvaliteten til studiene og evaluering av faktorer som studiedesign, datainnsamling, dataanalyse, tolkninger og konklusjoner i artiklene være essensielt for å redusere bias (Winchester & Salji, 2016, s. 311).

3.8.3 Reliabilitet og validitet

Begrepet reliabilitet er tilknyttet forskningens pålitelighet. Spørsmålet om reliabilitet er om den kritiske leser vil bli overbevist om at forskningen er utført tillitsfullt eller ikke (Thagaard, 2013, s. 23). God reliabilitet betyr at datamaterialet er lite påvirket av tilfeldige målefeil (Kleven, 2014c, s. 89). I dette arbeidet blir det viktig at redegjørelse for prosedyren ved selekteringen av artiklene er nøyaktig beskrevet.

Validitet handler om forskningens gyldighet (Thagaard, 2013, s. 23). Validiteten håndteres ved at forskeren er nøyaktig og kritisk til sin egen tolkning av datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 194). I denne studien anses begrepsvaliditet og ytre validitet som de mest relevante validitetsformene. Samsvar mellom det teoretiske begrepet, og begrepet forskeren har operasjonalisert kalles begrepsvaliditet, hvor det inngår et samsvar mellom hva man “måler” og hva man i utgangspunktet skulle ha “målt” (Kleven, 2014a, s. 29). I litteraturstudien må det vurderes om de utvalgte studiene i datamaterialet undersøker begrepene i denne studiens problemstilling. Begrepsvaliditeten svekkes av dårlig reliabilitet (Kleven, 2014c, s. 100). Feilkilder som eventuelt kommer til under datainnsamlingen vil svekke begrepsvaliditeten grunnet at dette reduserer samsvaret mellom begrepet slik det er definert og operasjonalisert (Kleven, 2014c, s. 87). Ytre validitet handler om i hvilken kontekst resultatene er gyldige i. God ytre validitet vil si at resultatene i studien kan

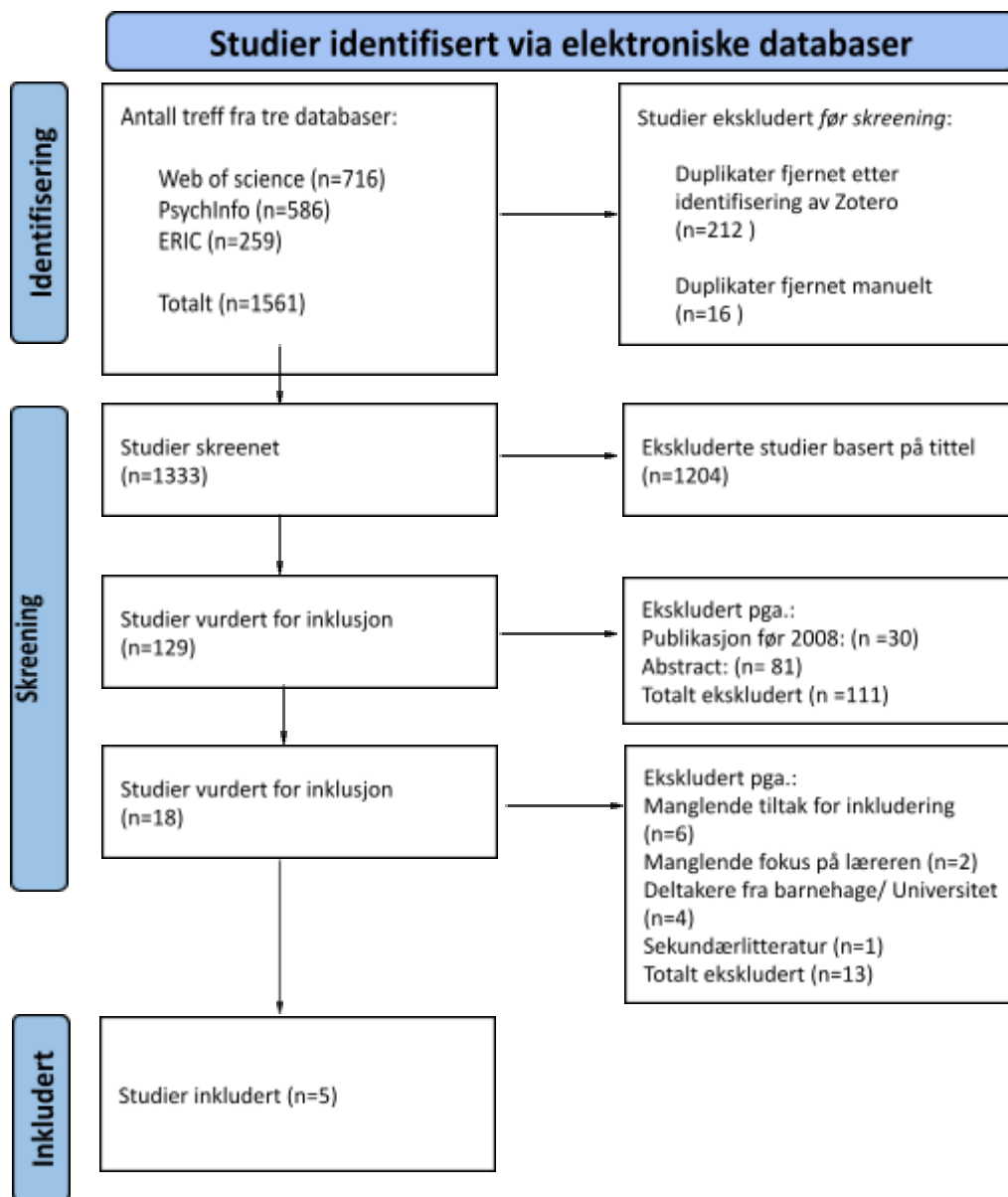
overføres og gjøres gjeldende for personer og situasjoner de er relevante for ut fra studiens problemstilling (Kleven, 2014b, s. 124).

I litteraturstudier er datamaterialet innhentet og tolket av andre forskere. Det har derfor vært aktuelt å være transparent i gjennomgangen av søkeprosessen og den videre utvelgelsen av datamaterialet. I tillegg blir det viktig å ha et kritisk blikk på studier som ble inkludert, med spesielt hensyn til definisjoner og operasjonaliseringer av begreper i studiene. Validiteten håndteres i to ledd. For det første vil det være viktig å vurdere om funnene i datamaterialet, som er gjort av andre forskere, kan generaliseres. For det andre må det vurderes om det i denne studien kan trekkes ut relevante funn som kan generaliseres.

4. Resultater

Studiens endelige søk ble gjennomført 07.02.2023. Den samme søkestrengen (se tabell 3) ble brukt i alle tre databasene. Treffene ble lastet ned som RIS-filer (Research Information Systems). Disse filene inneholder kodet bibliografisk informasjon for å kunne opprette referanser og lagre disse i ulike programmer for litteraturhåndtering. RIS-filene ble åpnet i programmet Zotero, som brukes til å lagre og organisere litteraturreferanser og bibliografier. Noen av treffene i de ulike databasene var de samme artiklene. Zotero identifiserer duplikater, dermed kunne kopiene bli slått sammen til én referanse. Noen av referansene som var identiske ble ikke identifisert av Zotero, grunnet at tittelen for den ene referansen ble skrevet i CAPS LOCK, eller med anførselstegn: "tittel" eller med små skrivefeil i tittelen som gjorde at de ikke var helt like. Derfor ble hele den samlede referanselisten med resultater fra de tre databasene gjennomgått manuelt, og duplikater som Zotero ikke identifiserte ble slått sammen. Flytskjemaet viser strategi og utvelgelsesprosessen av artiklene.

4.1 FLYT-Skjema



Figur 8: Flytskjema¹

¹ Mal hentet fra: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71 <http://www.prisma-statement.org/>

4.2 Ekskluderte artikler med interessante funn

Tre studier ble ekskludert i siste vurderingsrunde, men de omtales kort her grunnet noen interessante synspunkter og funn som omhandler elever med stille og tilbaketrukket atferd og tiltak på systemnivå. Disse studiene er:

1. *Inside but still on the outside? Teacher's experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education (Nilsen, 2020).*
2. *Leading for school inclusion and prevention? How school leadership teams support shy students and their teachers (Solberg et al., 2021).*
3. *Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behaviour (Avramidis, 2010).*

Nilsen (2020) ble ekskludert på grunnlag av at tiltakene ikke representerer hva læreren kan gjøre, men hva skolesystemet kan gjøre for inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd. Artikkelen har som formål å skape forståelse rundt lærernes oppfattelse av mulighetene for å møte behovene til elevene som mottar spesialundervisning i den ordinære undervisningen. Studiens kontekst er inkluderende utdanning. Både kontaktlærere og spesialpedagoger ble intervjuet (Nilsen, 2020, s. 980). Artikkelen tar for seg inkludering av elever med spesialpedagogiske behov, og lærerne er spesielt bekymret for utfordringene de opplever med elever som karakteriseres som stille og tilbaketrukne. Disse elevene er i høy risiko for å bli oversett, og de prøver å gjøre seg selv "usynlige". Det ender opp med at de ikke får oppfølgingen de trenger, fordi de må konkurrere om tid og oppmerksomhet med andre elever (Nilsen, 2020, s. 989). De som trenger mest hjelp fra læreren, ender opp med å bli prioritert sist og få minst støtte. Lærerne påpeker at den stille atferden kan være en overlevelsesstrategi når elevene ikke forstår oppgavene og vil skjule faglig svakhet. Undervisningen er ikke tilpasset dem, og de ender opp som faglige og sosiale "outsidere" og føler seg gjerne ekskludert i klassen hvor alle skal være inkludert (Nilsen, 2020, s. 990). Tiltakene er på systemnivå og handler om hvordan spesialpedagogisk- og ordinær undervisning bør samarbeide gjennom fordeling av ansvar mellom lærere, å dele erfaringer og kompetanse, samt å lære hvordan man jobber i team (Nilsen, 2020, s. 992–993).

(Solberg et al., 2021) ble også ekskludert grunnet mangel på tiltak læreren kan gjøre. Fokuset er på skolesystem og skoleledelse. Forfatterne ønsker å identifisere hvordan skoleledelsens medlemmer tolker behovene til sjenerte elever og forsikrer seg om at sjenerte elever er inkludert. Intensjonen med studien er å øke forståelsen av hvordan skolesystemet ikke bare fremmer inkludering av sjenerte elever på lik linje med de andre elevene, men også å adressere muligheten for at disse barna trenger intensiv hjelp gjennom målrettede intervensjoner, med et mål om å forebygge eskalering av vanskene (Solberg et al., 2021, s. 1203–1204). Det overordnede forskningsmålet er å identifisere ressursene skoleledelsen bruker for å støtte lærerne som jobber med sjenerte elever (Solberg et al., 2021, s. 1207). Et funn som er interessant er at læreren ble sett på av ledelsen som primærressursen for å sikre inkluderingen, dermed forventet forskerne å finne verktøy som kunne hjelpe å utvikle kapasiteten til lærerne på dette området. Likevel fant de ingen ressurser i form av for eksempel skriftlige retningslinjer, som kunne blitt brukt for å hjelpe lærerne å gjenkjenne og respondere på de sjenerte elevene. Ikke bare var elevene potensielt usynlige i klasserommet, de var heller ikke en tydelig bekymring i skolens retningslinjer for systematiske responser (Solberg et al., 2021, s. 1211).

(Avramidis, 2010) ble ekskludert fordi artikkelen ikke fokuserer på tiltak, i hovedsak handler den om grupperinger i klasserommet, og om elever med spesialpedagogiske behov er inkludert i noen av gruppene. Studiens formål er todelt: for det første ønsker forfatterne å finne ut om elever med spesialpedagogiske behov deltar i elevgrupper, samt å undersøke deres sentrale rolle innad i gruppa. For det andre vil de finne ut hvordan elever med spesialpedagogiske behov er oppfattet av medelevene ved å identifisere atferdsmessige kjennetegn som assosieres med gruppas medlemskap eller marginalisering (Avramidis, 2010, s. 415). Det som gjør artikkelen interessant er at forfatteren finner at de aktivt isolerte elevene ofte er beskrevet som sjenerte, og at elever med og uten spesialpedagogiske behov har like stor sannsynlighet for å bli ekskludert (Avramidis, 2010, s. 413). Jenter som har spesialpedagogiske behov, ble mer sannsynlig beskrevet som sjenerte/tilbaketrukne sammenlignet med elever som ikke hadde spesialpedagogiske behov. Isolerte elever ble sjeldnere beskrevet som ledere eller atletiske, og oftere beskrevet som sjenerte/tilbaketrukne (Avramidis, 2010, s. 428).

4.3 Inkluderte artikler

Etter å ha gjennomført litteratursøket, selekteringen og bestemt det endelige datamaterialet, ble en tabell utformet med formål å formidle viktig informasjon fra de inkluderte studiene. Tabellen er konstruert ut fra studiens formål og forskningsspørsmål (Snyder, 2019, s. 337). Den følgende tabellen inkluderer studiens forfatter, årstall og land i første kolonne. Videre beskrives deltakere, eventuelle intervensjoner som er gjennomført, studiens metode og måleinstrument. For å ivareta begrepsvaliditeten i studien vil begrep for elever med stille og tilbaketrukket atferd og inkluderingsbegrepet presenteres. Tabellen oppsummerer hvilke begreper som er brukt for å beskrive elevenes atferd, og eventuelt hvilke av de fire elevtypene som viser stille og tilbaketrukket atferd som er representert i studien (introverte, sjenerte, deprimerte og aktivt isolerte). Inkludering vil først presenteres i tabellen på bakgrunn av Haug (2014) sin modell med nivåene: Stat, kommune og skole og områdene: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. I tillegg vil de tre inkluderingsdimensjonene fra Nilsen (2017): fysisk/organisatorisk-, sosial- og faglig/kulturell inkludering illustrere hvilket fokus studiene har på inkludering. I de to siste kolonnene beskrives tiltakene studiene foreslår for læreren på systemnivå og individnivå. Her sikres også begrepsvaliditeten.

4.3.1 Tabelloversikt over inkluderte studier

Studie	Deltakere	Metode og måleinstrument Intervensjon	Begrep for stille og tilbaketrukket atferd	Inkludering: Nivåer (N), områder (O) og dimensjoner (D)	Tiltak på systemnivå	Tiltak på individnivå
1. Askeer et al., 2014 Canada	Tolv lærere med minst to års erfaring med undervisning på barneskolen.	Semistrukturert intervju	Sjenert	N: Skole O: Fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte D: Sosial inkludering og faglig inkludering	Skape trygge klassemiljø: psykososialt og emosjonelt. Inkluderende og inviterende praksiser	Lærer-elev relasjoner, bygge tillit mellom den sjenerte eleven og læreren. Bruk av humor sammen med den sjenerte eleven. Oppfordre eleven til å skinne i noe eleven er flink til.
2. Kladis et al., 2023 USA	Tre elever på 4. trinn (to jenter, en gutt) og en elev på 6. trinn (gutt).	Intervensjon: Check In Check Out Internalizing Behavior (CICO-IB) Direkte observasjon og spørreskjema Daily Progress Report (DPR) The Student Risk Screening Scale-Internalizing and Externalizing (SRSS-IE 12)	Internaliserende atferd (sjananse, sosial tilbaketrukket, sosial angst)	N: Skole O: Deltakelse, medvirkning og utbytte. D: Sosial inkludering og faglig inkludering	Foreldres signatur på elevens skjema som viser oppnådde poeng for faglig og sosial deltakelse.	Direkte tilbakemelding fra lærer på elevens atferd ut i fra forhåndsbestemte forventninger om faglig og sosial deltakelse. Poengssystem for faglig og sosial deltakelse. Belønningssystem for økt deltakelse faglig og sosialt.

<p>3.</p> <p>Nadiv & Ricon, 2020</p> <p>Israel</p>	<p>60 lærere og 60 rådgivere fra ulike barneskoler.</p>	<p>Vignett som beskriver elevatferd.</p> <p>Tre spørreskjemaer satt i sammenheng med vignettene.</p> <p>Et spørreskjema om deltakerne (kjønn, alder osv.)</p>	<p>Sjenert, sosial angst</p>	<p>N: Skole</p> <p>O: Fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte</p> <p>D: Sosial inkludering og faglig inkludering</p>	<p>Medelever hjelper de sjenerte elevene å delta i læringsaktiviteter utenfor klasserommet.</p> <p>Læreren søker mer informasjon om sjenerte og stille barn, både i litteraturen og blant kollegaer.</p> <p>Foreldresamtaler sammen med atferdsmodifikasjonsprogrammer.</p>	<p>Oppmuntre de sjenerte elevene til sosial interaksjon.</p> <p>Sosial ferdighetstrening.</p> <p>Gi de sjenerte elevene spesifikke ansvarsområder.</p>
<p>4.</p> <p>Nyborg et al., 2022</p> <p>Norge</p>	<p>19 lærere fra ulike barneskoler i Norge.</p>	<p>Observasjon av undervisning (feltnotater + videoopptak).</p> <p>Intervju etter observasjon.</p> <p>Gruppesamtaler/ semistrukturerte gruppeintervju.</p>	<p>Sjenert</p>	<p>N: Skole</p> <p>O: Fellesskap deltakelse, utbytte og medvirkning</p> <p>D: Fysisk/ organisatorisk inkludering og sosial inkludering</p>	<p>Mindre publikum under presentasjoner.</p> <p>Være på gruppe under presentasjoner.</p> <p>Trygt klassemiljø.</p> <p>Regler for oppførsel under presentasjoner.</p> <p>Organisere grupper med elever de sjenerte er trygge på, helst samme kjønn.</p>	<p>Forberede eleven på spørsmål.</p> <p>Bruke nonverbale tegn og tilbakemeldinger.</p> <p>Begrense forventningene: gi oppgaver de mestrer.</p> <p>Bygge elevens selvtillit: fokus på elevens styrker.</p> <p>En-til-en samtale med lærer for å sikre utbytte og medvirkning.</p>

5.	19 lærere fra ulike barneskoler i Norge.	Observasjon av undervisning (feltnotater + videoopptak)	Sjenerte Aktivt isolerte Stille	N: Skole O: Fellesskap, deltakelse, utbytte og medvirkning D: Fysisk/organisatorisk inkludering, faglig inkludering og sosial inkludering	Læreren er klar over hvilke elever som er sjenerte. Forutsigbarhet, rutiner, oversikt og dagsplaner. Skape gode relasjoner, men unngå avhengighet. Gjøre en ekstra innsats for å fremkalle elevens forståelse, for å kunne gi konstruktive tilbakemeldinger og støtte læringsprosessen til elevene.	Gi den sjenerte eleven spesifikke oppgaver i friminuttet som å være trivselsleder i skolegården. Psykososial tilbakemelding (kognitiv støtte) for å overvinne atferd som hindrer deltakelse som elever.
Mjelve et al., 2019		Intervju etter observasjon.				
Norge		Gruppesamtaler/ semistrukturerte gruppeintervju				
		EAS: Emotional Activity Sociability				

Tabell 5: Karakteristikk og detaljer i inkluderte studier.

5. Analyse

5.1 Analyse av inkluderte artikler

Artiklene presentert i tabell 5 oppsummeres og analyseres ut i fra følgende:

- Tittel, forfatter og årstall
- Studiens formål
- Informasjon om studiens deltakere
- Forklaring på intervensjon, metode og/eller måleinstrumenter.
- Begrep brukt i studien for å beskrive stille og tilbaketrukket atferd
- Hvordan inkludering kommer frem i studien i lys av nivåer, områder og dimensjoner.
- Resultater
- Tiltak på systemnivå
- Tiltak på individnivå

5.1.1 Studie 1

Tittel, forfatter, årstall: Canadian elementary school teachers' perceptions of gender differences in shy girls and boys in the classroom (Akseer et al., 2014).

Studios formål var å undersøke hvordan barneskolelærere oppfatter og forstår sjenanse. Forskerne fokuserte på lærernes forståelse av forskjellen på sjenanse hos jenter og gutter. De undersøkte om sjenanse kommer til uttrykk på ulike måter hos jenter og gutter, om sjenanse er mer problematisk for et av kjønnene og om læreren burde tilnærme seg sjenanse på forskjellige måter basert på kjønn. Lærernes strategier for å forbedre sosio-kommunikativ kompetanse og sosio-emosjonell ferdighet ble også undersøkt (Akseer et al., 2014, s. 103).

Deltakere i studien var tolv lærere med minst to års erfaring med undervisning av elever på barneskolen (Akseer et al., 2014, s. 103). Noen av lærerne som ble intervjuet jobbet på daværende tidspunkt i barnehage og på 8.trinn (Akseer et al., 2014, s. 107), studien ble likevel inkludert da det ikke så ut til at resultatet var påvirket av dette, og lærerne hadde erfaring med undervisning på 1.-7. trinn.

Studiens metode var et semistrukturert intervju gjort per telefon, som senere ble transkribert og kodet med signifikante, tilbakevendende temaer. Forskerne stilte 19 omfattende spørsmål om lærernes oppfatning av sjenanse og kjønnsforskjeller, der fire av spørsmålene ble brukt i denne studien (Akseer et al., 2014, s. 104).

Begrep for stille og tilbaketrukket atferd i denne studien er sjenert.

Inkludering: nivåer, områder og dimensjoner: Studien ble skrevet for et skolenivå, der handlingene til læreren i form av oppfattelser og forståelser ble vektlagt. Områdene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte dekkes gjennom spørsmålet om lærerne syns at de skal hjelpe sjenerte gutter og jenter på ulike måter, og i så fall: på hvilke måter? Svarene lærerne ga her, handlet i hovedsak om å skape et komfortabelt og trygt klassemiljø, både psykisk og emosjonelt (Akseer et al., 2014, s. 105). Dimensjonene som ivaretas er den sosiale- og faglige inkluderingen, i form av fokuset på relasjoner og hvordan relasjonsbygging kan bidra til mer verbal aktivitet i fagene for de sjenerte elevene (Akseer et al., 2014, s. 109).

Resultatene viser at sjenanse er like problematisk for begge kjønn i følge 58% av lærerne. 92% mente at det ikke var forskjell på måten gutter og jenter uttrykte sjenanse på. 17% svarte at noen gutter kan oppleve mer sosiale problemer grunnet forventninger om ekstrovert personlighet, like mange lærere mente at lærerens kjønn hadde betydning for sjenanse for elever med motsatt kjønn. Halvparten av lærerne svarte at sjenanse kan bli mer problematisk for guttene. 60% av lærerne svarte at de hjalp sjenerte jenter og gutter på samme måte. 80% av lærerne understreket viktigheten av å skape et psykisk komfortabelt miljø og emosjonelt trygt klima i klassen (Akseer et al., 2014, s. 105).

Tiltak på systemnivå som beskrives er at læreren må skape trygge klassemiljø: psykososialt og emosjonelt for å engasjere både jenter og gutter. Målet er å skape inkluderende og inviterende praksiser som skal hjelpe sjenerte gutter og jenter med å utvikle kompetanse og

selvtillit (Akseer et al., 2014, s. 107). Læreren må forsøke å skape et psykisk trygt læringsmiljø for sjenerte gutter og jenter, slik at de føler seg komfortable og utvikler positiv sosial-kommunikativ kompetanse (Akseer et al., 2014, s. 108).

Tiltak på individnivå i denne studien er relasjonsbygging mellom læreren og den sjenerte eleven. Læreren bør bruke litt mer tid med de sjenerte elevene for å oppnå tillit. En lærer som deltok i studien påpekte bruk av humor som et virkemiddel, men understreket at det var enklere å benytte seg av humor med sjenerte jenter enn gutter. Å få den sjenerte eleven til å skinne i noe eleven er flink til er også et individtiltak, for å engasjere de sjenerte elevene ved å gjøre oppgaver de mestrer og er komfortable med (Akseer et al., 2014, s. 107). Å bygge positive relasjoner med de sjenerte elevene skal bidra til at de blir mer verbalt aktive i klasserommet (Akseer et al., 2014, s. 109).

Lærere må tilnærme seg sjenerte elever individuelt, og ta elevens kjønn i betraktning opp mot familie, sosial og kulturell kontekst. Effektive intervensjoner for sjenerte gutter og jenter må inneholde tillitsfulle relasjoner blant barna, lærerne og foreldrene slik at sjenert atferd kan minimaliseres. Studien oppfordrer til at andre skal forske enda mer på deltakelse for de sjenerte elevene og inkluderende praksiser (Akseer et al., 2014, s. 111).

5.1.2 Studie 2

Tittel, forfatter, årstall: Effects of Check-In Check-Out on engagement of students demonstrating internalizing behaviors in an elementary school setting (Kladis et al., 2023).

Studiens formål var å gjenskape tidligere forskning på bruk av programmet Check-In Check-Out (CICO), en tier-2 intervensjon som hadde blitt brukt som et tiltak for elever med eksternaliserende atferd i risiko for å utvikle atferdsproblemer. I denne studien skulle programmet gjennomføres som et tiltak for elever med internaliserende atferd. I tillegg var formålet å utvide forskningen ved bruk av en standardisert Daily Progress Report (DPR) for elevene med internaliserende atferd i en Check-In Check-Out-Internalizing Behavior (CICO-IB) intervensjon. Studien undersøkte effekten CICO-IB har på sosial og faglig deltakelse for barneskoleelever med internaliserende atferd. Det andre forskningsspørsmålet handlet om lærerne, foreldrene og elevene sine oppfatninger av CICO-IB (Kladis et al., 2023, s. 85).

Deltakere i intervensjonen var tre elever fra 4. trinn og en elev fra 6. trinn, samt deres lærere og foreldre. Elevene møtte følgende kriterier:

1. Lærer-rapporterte manglende akademisk og sosial deltakelse i klasserommet.
2. Forhøyet skår ved måling av internaliserende atferd.
3. Lav skår ved måling av eksternaliserende atferd.
4. Foreldres samtykke til deltakelse.
5. De hadde ikke erfaring med deltakelse i CICO/CICO-IB.
6. De deltok ikke allerede i andre intervensjoner for sosial-emosjonell-atferd, utover det skolen utførte for alle elever.
7. Elevene mottok ikke spesialundervisning.

(Kladis et al., 2023, s. 85).

Studiens intervensjon ble bygget opp av klare forventninger til atferd, positive tilbakemeldinger på atferd som svarte til forventningene og belønning dersom dagens mål ble oppnådd (ble utregnet i poengsum). Dette kan tolkes som atferdsmodifikasjon (Scott et al., 2012). Forventningene til atferd ble spesifisert i elevenes DPR. Lærerne evaluerte atferden gjennom skoledagen basert på forventningene og ga poeng på elevenes DPR (Kladis et al., 2023, s. 84). CICO-IB var basert på CICO, men rettet seg mot elever som viste internaliserende atferd. Tidligere forskning på CICO-IB har brukt DPR, men individualisert målene til hver enkelt elev. Forfatterne påpeker at dette er tidkrevende, og mindre effektivt sammenlignet med den originale CICO som har universelt utformet DPR (Kladis et al., 2023, s. 85).

CICO-IB ble implementert gjennom fem steg:

1. Elevene sjekket inn om morgenen med en koordinator for CICO for å hente sine DPR som listet opp forventet atferd og eksempler på aktiv deltakelse. Elevene som sjekket inn, fikk ett poeng på sin totalsum.
2. Lærerne gav spesifikk tilbakemelding på faglig og sosial deltakelse ut fra nedskrevne forventninger i DPR-skjemaene gjennom skoledagen.
3. På slutten av skoledagen sjekket elevene ut med CICO koordinatoren som regnet ut poengscoren deres i prosent. Målet til alle elevene som deltok var 80%. Dersom de klarte dette, fikk de et poeng på totalsummen.

4. Elevene tok med skjemaet hjem til foreldrene, som skulle gi tilbakemelding. Hvis eleven leverte DPR med foreldrenes tilbakemelding på skolen neste dag fikk de ett til poeng på totalsummen.
5. I slutten av uka fikk elevene mulighet til å bytte sin totale poengsum inn i premier (blyanter, viskelær, hoppetau osv.) eller sosiale aktiviteter (lek med medelev, gym med medelev osv) (Kladis et al., 2023, s. 89).

Poengene ble notert for prososial atferd og aktiv akademisk deltakelse fra 0-2 gjennom skoledagen (Kladis et al., 2023, s. 86). Aktiv akademisk deltakelse ble for eksempel målt ut i fra å følge instruksjoner (rekke opp hånda, spørre om hjelp fra medelever eller lærer), respektere andre (hilse på lærer eller medelever, ta initiativ på sosial interaksjon med lærer eller medelever, respondere på sosial interaksjon fra lærer eller medelever) og være faglig "på" (svare muntlig på spørsmål), men også om eleven var faglig "av" (ser ikke på tavla, læreren eller oppgaven, eleven er distraheret) (Kladis et al., 2023, s. 88).

Studiens måleinstrument: The Student Risk Screening Scale-Internalizing and Externalizing (SSRS-IE 12) målte hvilke elever som trolig ville ha fordeler av å delta i CICO-IB. Den inneholdt 12 punkter som målte fremtidige internaliserende og eksternaliserende atferdsproblemer. Instrumentet er todelt: SRSS-I5 måler internaliserende atferd, SRSS-E7 måler eksternaliserende atferd (Kladis et al., 2023, s. 86).

Begrep brukt i studien for å beskrive stille og tilbaketrukket atferd er internaliserende atferd som utdypes med parenteser: (sjenanse, sosial tilbaketrukket og sosial angst).

Inkludering: nivåer, områder og dimensjoner: Studiens fokus er på skolenivå. Lærerens handlinger vektlegges i form av intervensjonen CICO-IB som utføres på skolen. Områdene som dekkes i artikkelen er deltakelse, medvirkning og utbytte. Elevenes deltakelse ble målt basert på data fra DPR (Kladis et al., 2023, s. 84), og reduksjon i atferden som ble beskrevet som å være faglig "av" eller "på" (Kladis et al., 2023, s. 88) kan relateres til utbytte av undervisningen. At elevene fikk uttrykke sin mening om intervensjonen viser også et fokus på medvirkning. Dimensjonene sosial- og faglig inkludering er synlig i studiens formål om å undersøke sosial og faglig deltakelse.

Resultater i studien, basert på data fra elevenes DPR, indikerer at alle fire elevene økte sin deltakelse og reduserte atferden som ble beskrevet som å være faglig "av". Det var positive effekter av CICO-IB for elevenes observerte atferd i klasserommet. Elevenes skår på SSRS-15 viste ingen signifikant nedgang i deres internaliserende atferd etter implementeringen av CICO-IB. Forfatterne påpekte at dette trolig var et måleinstrument som hadde egnet seg best for å finne passende deltakere til studien, som ikke egnet seg like bra til å måle endring i atferd etter en intervensjon. CICO-IB forbedret lærernes forventninger til elever med sjenert/tilbaketrukket atferd og sosial angst. Data fra spørreskjema viste at lærerne var enige i at CICO-IB var en god intervensjon for deres elever (Kladis et al., 2023, s. 93). Majoriteten av lærerne påpekte at CICO-IB var en ny måte å redusere internaliserende atferd hos elever og øke deltakelsen i klasserommet. Både elever og foreldre synes intervensjonen var akseptabel og effektiv. Elevene svarte at CICO-IB var til hjelp for deres atferd (Kladis et al., 2023, s. 94).

Tiltak på systemnivå: Foreldre ble involvert og engasjert i intervensjonen gjennom at elevene tok med DPR hjem for å motta ytterligere tilbakemelding. Hvis elevene returnerte DPR med en signatur, fikk de tjent enda ett poeng (Kladis et al., 2023, s. 89).²

Tiltak på individnivå: Direkte tilbakemelding fra lærer på elevens atferd ut fra forhåndsbestemte forventninger om faglig og sosial deltakelse. Poengsystem og belønningssystem for økt deltakelse faglig og sosialt (Kladis et al., 2023, s. 89).

5.1.3 Studie 3

Tittel, forfatter, årstall: "Still waters run deep": Attitudes of elementary school teachers and counselors toward shy students (Nadiv & Ricon, 2022).

Studiens formål var å sammenligne lærerne og rådgiverne sine strategier/tanker om håndteringen av sjenerte elever med strategier/tanker om håndteringen av gjennomsnittlige og utadvendte elever. Studien undersøkte om holdningene ble påvirket av hvilken type elev det var, elevens kjønn og lærerens/rådgiverens egen sjenerthet (Nadiv & Ricon, 2022, s. 46).

² Dette er ikke et systemtiltak læreren kan gjøre direkte, men det involverte samarbeid med foreldrene og inkludering av dem i intervensjonsarbeidet som skjer på skolen, noe læreren er ansvarlig for.

Deltakere i studien var 60 lærere og 60 rådgivere fra ulike barneskoler i Israel, 110 kvinner og 10 menn (Nadiv & Ricon, 2022, s. 51). Resultatene viste nesten ingen forskjell i svarene til lærerne og rådgiverne. Derfor er studien inkludert, selv om det ikke bare er lærere som er studiens deltakere. En rådgiver beskrives som en skoleleder som jobber for den akademiske, sosiale og personlige utvikling for hver enkelt elev (Nadiv & Ricon, 2022, s. 46). Forfatterne viser til Erhard (2014) som sier at rådgiverne er sett på av lærerne som noen de kan få ulike perspektiver fra, og få hjelp av til å løse komplekse problemer i skolehverdagen (Nadiv & Ricon, 2022, s. 50). Denne rollen kan tolkes som en avdelingsleder i norsk sammenheng.

Studiens metode og måleinstrumenter inkluderte vignetter med tre tilhørende spørreskjemaer om strategier, tanker og egen sjenanse, samt et spørreskjema om deltakernes kjønn, alder og utdanning. Vignettene beskrev elevatferden til sjenerte, utadvendte og gjennomsnittlige elever. Deltakerne fylte ut spørreskjemaene basert på beskrivelsene i vignettene. Spørreskjemaene var utformet med påstander deltakerne skulle rangere fra 1 (ikke sannsynlig) til 5 (veldig sannsynlig). Vignettene var utviklet av Coplan et al. (2011) for å undersøke lærernes strategier opp mot elevtypene beskrevet i vignettene (Nadiv & Ricon, 2022, s. 52).

Begrep brukt i studien for å beskrive stille og tilbaketrukket atferd er sjenert og sosial angst.

Inkludering: nivåer, områder og dimensjoner: Studien er skrevet til et skolenivå, der lærernes konkrete strategier og tanker om sjenerte elever diskuteres. Områdene som dekkes i studien er fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Bruk av strategier som involverer medelever kan knyttes til deltakelse og fellesskap. Medvirkning kommer inn der forskerne undersøker lærernes egen sjenanse, som kan ha betydning for elevens mulighet for å medvirke. Utbytte ivaretas i spørsmålene som angår sosial og faglig utvikling hvor også både den faglige og sosiale dimensjonen av inkludering synliggjøres (Nadiv & Ricon, 2022, s. 52–53).

Resultatene viste at lærerne brukte strategier som involverte medelever og sosial trening mer enn rådgiverne, men dette var den eneste signifikante forskjellen (Nadiv & Ricon, 2022, s. 54). Forfatterne skriver at det kan skyldes at de er mer kjente med klasseromsdynamikken

og elevenes sosiale ferdigheter, som hjelper dem å oppmuntre sjenerte elever i deltakelse (Nadiv & Ricon, 2022, s. 57). Både lærerne og rådgiverne hadde mer tro på de gjennomsnittlige elevenes faglige muligheter, sammenlignet med de sjenerte elevene (Nadiv & Ricon, 2022, s. 55). Lærerne brukte indirekte strategier som å søke informasjon i litteraturen eller fra kolleger om sjenerte elever, men de brukte denne strategien mer med gjennomsnittlige elever. Ingen signifikante forskjeller ble funnet når det gjaldt elevens kjønn og lærernes oppfatninger av elevene, men det ble funnet signifikant forskjell i toleransen lærerne viste for de ulike elevtypene. Lærerne viste mer toleranse for de gjennomsnittlige elevene, sammenlignet med de sjenerte. Lærerne var imidlertid mer tolerante med de sjenerte enn de utadvendte (Nadiv & Ricon, 2022, s. 56). Studiens resultater indikerer ingen forskjell på hvordan de sjenerte og ikke-sjenerte lærerne oppfattet sjenerte elevers akademiske forutsetninger. Analysen viste også at foreslåtte strategier for å hjelpe sjenerte elever var elevsamtaler, foreldresamtaler, atferdsregulerings-programmer og å gi de sjenerte elevene ansvarsområder (Nadiv & Ricon, 2022, s. 57).

Tiltak på systemnivå: Bruke medelever som hjelp til å oppmuntre sjenerte elever til å delta i læringsaktiviteter utenfor klasserommet (Nadiv & Ricon, 2022, s. 58). Lærerne søkte hjelp i arbeidet med de sjenerte elevene, som å søke informasjon om sjenanse i litteraturen og å snakke med kolleger om temaet (Nadiv & Ricon, 2022, s. 59). Foreldresamtaler sammen med atferdsmodifikasjonsprogrammer (Nadiv & Ricon, 2022, s. 57).

Tiltak på individnivå: Lære spesielle ferdigheter til de sjenerte elevene (Nadiv & Ricon, 2022, s. 58), kan tolkes som sosial ferdighetstrening. De sjenerte elevene ble oppmuntret til sosial interaksjon (Nadiv & Ricon, 2022, s. 57). Elevsamtaler og å gi de sjenerte elevene spesifikke ansvarsområder (Nadiv & Ricon, 2022, s. 60).

5.1.4 Studie 4

Tittel, forfatter, årstall: Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: Necessary, but insufficient? (Nyborg et al., 2022).

Studiens formål var å undersøke læreres strategier for å engasjere sjenerte elever til å delta i muntlige aktiviteter på skolen (Nyborg et al., 2022, s. 643). Fokuset var hvordan lærerne engasjerte sjenerte elever gjennom metoder som reduserte engstelsen, som kan være et

hinder for dem. Studien var en del av et nasjonalt 5-årig forskningsprosjekt som undersøkte læreres strategier i arbeidet med sjenerte elever (Nyborg et al., 2022, s. 647).

Deltakerne i studien var 19 lærere fra ulike barneskoler som hadde gode erfaringer med sitt arbeid med sjenerte elever. Lærerne ble delt i to grupper: åtte lærere som på daværende tidspunkt jobbet med sjenerte elever og elleve lærere som tidligere hadde jobbet med sjenerte elever. Sistnevnte gruppe ble videre delt inn i tre fokusgrupper på tre, tre og fire lærere (Nyborg et al., 2022, s. 648).

Studiens metode var observasjon av undervisning (feltnotater + videoopptak), intervju etter observasjon og gruppesamtaler/semistrukturerte gruppeintervju. Målet med intervjuene var å finne tiltakene lærerne iverksatte for å oppmuntre sjenerte elever til læring i oppgaver som krevde muntlighet. Deltakergruppen på åtte lærere ble observert i undervisningen hvor det ble tatt feltnotater og videoopptak med fokus på den sjenerte eleven i klassen. I etterkant ble lærerne intervjuet individuelt basert på opptakene som de fikk se sammen med forskerne. Fokuset var lærerens handlinger i klassen og begrunnelsene for dem. De elleve andre lærerne deltok i gruppesamtale/semistrukturert gruppeintervju ledet av forskerne, der de responderte på hverandres eksempler i arbeidet med sjenerte elever. I tillegg ble temaer som oppsto i de individuelle intervjuene tatt opp med gruppene. Analysen var basert på både de individuelle intervjuene og gruppeintervjuene (Nyborg et al., 2022, s. 648–649).

Begrep brukt i studien for å beskrive stille og tilbaketrukket atferd er sjenert.

Inkludering: nivåer, områder og dimensjoner: Studiets fokus er på skolenivå, hvor lærerens konkrete tiltak i klasserommet observeres, og disse handlingene gir grunnlag for individuelle intervjuer og gruppeintervjuer. Alle de fire områdene for inkludering dekkes i denne studien: Deltakelse i form av de sjenerte elevenes deltakelse muntlig, utbytte i form av hvilken faglig utbytte de fikk av deltakelsen, fellesskap kom frem i fokuset på gruppearbeid og medvirkning fremheves i fokuset på lærer-elev interaksjonen, med samtaler mellom eleven og læreren. Dimensjonen fysisk/organisatorisk inkludering kom frem i organiseringen av hvordan elevene skulle holde presentasjoner, og plassering i klasserommet. Sosial inkludering fremheves i tiltak for gruppearbeid og læring i par. Forfatterne påpeker mangel på faglig oppmerksomhet i diskusjonen, hvor kognitive utfordringer og eksempelvis elevens læring i form av å utfordre

seg selv og gjøre feil ikke var temaer som oppsto i intervjuene (Nyborg et al., 2022, s. 653).

Resultatene viste at fem potensielle læringssituasjoner som involverte muntlig aktivitet oppsto i intervjuene:

1. Å svare på spørsmål i klasserommet.
2. Holde presentasjoner.
3. Gruppearbeid.
4. Samarbeid i par.
5. Lærer-elev dialog.

(Nyborg et al., 2022, s. 649).

Tiltak på systemnivå presenteres ut i fra hvilken læringssituasjon de tilhørte i studien:

2. Holde presentasjoner:

- Organisere gruppepresentasjoner, der eleven ikke holder presentasjon alene, men som en del av en gruppe.
- Lage regler for publikum for å skape trygt klassemiljø, som at det ikke er lov å le av de som presenterer, og at det ikke er lov med negative tilbakemeldinger (Nyborg et al., 2022, s. 652).

3. Gruppearbeid:

- Sette eleven på gruppe med noen han/hun er trygg på.
- Lage rene jente- og guttegrupper (Nyborg et al., 2022, s. 652).

4. Samarbeid i par:

- Finne passende læringspartnere de føler seg trygge på (Nyborg et al., 2022, s. 653).

5. Lærer-elev-interaksjoner:

- Sørge for å gå innom eleven på "runden" i klasserommet når læreren skal hjelpe elevene (Nyborg et al., 2022, s. 654).

Tiltak på individnivå presenteres ut i fra hvilken læringsssituasjon de tilhørte i studien:

1. Å svare på spørsmål i klassen:

- Forbered de sjenerte elevene på et spørsmål på forhånd, slik eleven vet at svaret er riktig.
- Avtale nonverbale tegn mellom eleven og læreren for at eleven skulle slippe å si noe, men likevel delta. Slik kan også læreren gi tilbakemelding uten at andre elever snur seg og den sjenerte eleven blir i fokus (Nyborg et al., 2022, s. 651).

2. Holde presentasjoner:

- Redusere engstelsen før og under presentasjonen ved å sette individuelle mål, slik at kapasiteten og selvtilliten vokser over tid.
- Starte med små steg og dempe høye krav, eleven kan starte med å stå foran klassen og si en setning som er åpenbar og ikke kan være feil.
- Ha presentasjonen for et mindre publikum (Nyborg et al., 2022, s. 651).

3. Gruppearbeid:

- Bygge opp selvtillit hos den sjenerte eleven for å oppmuntre til deltakelse i gruppa gjennom å fokusere på elevens sterke sider.
- Flytte fokuset fra eleven til oppgaven (Nyborg et al., 2022, s. 652).

4. Jobbe i par:

- Forberede eleven på oppgavene på forhånd (Nyborg et al., 2022, s. 653).

5. Lærer-elev-interaksjoner:

- En-til-en samtaler for å spørre om de har skjønt hva de skal gjøre, eller at de ikke har falt bakpå (sikre utbytte og medvirkning) (Nyborg et al., 2022, s. 654).

Alle tiltakene har fokus på inkludering gjennom å redusere engstelsen hos den sjenerte eleven og skape trygghet (Nyborg et al., 2022, s. 654).

5.1.5 Studie 5

Tittel, forfatter, årstall: Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion (Mjelve et al., 2019).

Studiens formål var å identifisere hvordan barneskolelærere oppfattet begrepet sjenanse, og hvilke krav deres bruk av begrepet stilte til dem som lærere (Mjelve et al., 2019, s. 1296).

Dette tolkes som hvilke tiltak som kreves. Studien var en del av det samme nasjonale forskningsprosjektet som studie 4 (Mjelve et al., 2019, s. 1295). Forskningsspørsmålene for denne studien var:

1. Hva betyr konseptet sjenanse for lærere?
2. Hvilke krav stiller elever som beskrives som sjenerte til lærere?

(Mjelve et al., 2019, s. 1300).

Deltakere i studien var de samme som i studie 4. Data ble samlet inn fra de samme observasjonene, individuelle intervjuene og gruppeintervjuene som i studie 4. Data fra individuelle intervju fokuserte i denne studien på lærerens handlinger i klasserommet relatert til begrepet de brukte om barnets sjenanse. Fokuset på gruppeintervjuene var lærernes konseptualisering av sjenanse og deres egne handlinger i klasserommet (Mjelve et al., 2019, s. 1301).

Forklaring på metode og måleinstrumenter: Metodene var de samme som i studie 4: observasjon av undervisning (feltnotater + videoopptak), intervju etter observasjon og gruppesamtaler/semistrukturerte gruppeintervju. Måleinstrumentet EAS (Emotionality Activity Sociability) ble brukt for å hjelpe lærerne å identifisere barn de kunne betegne som sjenerte. Tegnene de skulle se etter var angst, dårlig selvtillit og tilbaketrukkethet. Dette skulle ikke begrense lærerne, men guide dem til å velge ut barna de skulle snakke om i intervjuene. Meningen med intervjuene var å avsløre hva disse "merkelappene" betydde for lærerne i form av elevatferd og hvilke krav det stiller til læreren (Mjelve et al., 2019, s. 1300).

Begrep brukt i studien for å beskrive stille og tilbaketrukket atferd i denne studien er sjenert, stille og aktivt isolert.

Inkludering: nivåer, områder og dimensjoner: Studiets fokus er på skolenivå, der lærerens konkrete handlinger med de sjenerte elevene i klasserommet kom frem i intervjuene. Alle de fire områdene for inkludering dekkes i studien, da de kommer frem i tiltakene og kjernen i studien som handler om krav. Deltakelse og utbytte kommer frem der lærerne stilte krav om deltakelse/engasjement i oppgaver og oppnåelser i disse, mens elevene stilte krav til medvirkning gjennom respons (Mjelve et al., 2019, s. 1296). Fellesskap dekkes i tiltak som omhandler klassemiljø og organiseringen av klasserommet. Dimensjonen fysisk/organisatorisk inkludering gjenspeiles også i tiltak som omhandler organisering og plassering i klasserommet. Dimensjonen faglig inkludering kommer frem i fokuset på at læreren forsikret seg om at de sjenerte elevene hang med rent faglig (Mjelve et al., 2019, s. 1304). Sosial inkludering ble vist i tiltak som skulle inkludere elevene i fellesskapet ved å være trivselsledere i friminuttene (Mjelve et al., 2019, s. 1306).

Resultatene viste at lærerne i studien var klar over kompleksiteten i et inkluderende klasserom. Dermed hadde de utviklet en sensitivitet for kravene som stilles til dem som lærere i arbeidet med sjenerte elever, og hadde et repertoar av responser på disse kravene for å inkludere elevene. Elevene de anså som sjenerte krevde ulik støtte ut fra to spesifikke krav. For det første, skulle læreren ikke bare redusere utfordringer med oppgavene og skape veier med mindre steg mot ønsket læringsutbytte. Kognitiv støtte var også argumentert for, med mål om å hjelpe barnet å overvinne atferden som hindret deres engasjement for å lære. For det andre, kravet for differensiering var at læreren trengte å gjøre en ekstra innsats i å fremkalle barnas egen forståelse, slik at de kunne gi konstruktiv tilbakemelding og pedagogisk støtte (Mjelve et al., 2019, s. 1307).

Lærerne som var med i studien påpekte at hovedoppgaven som lærer er å hjelpe elevene faglig, men de føler at læreren må gjøre andre ting også. Disse andre oppgavene var for eksempel forståelse av sjenanse og et behov for systemer for støtte for barn som viser psykososiale vansker som kan være indikatorer for andre seriøse problemer, men som ikke umiddelbart viser behov for spesialundervisning. Studien viser at lærerne skjønner sjenanse som atferd som skaper pedagogiske krav, og at læreren må gå utover det rent faglige ansvaret, og tilby elevene psykososial støtte (Mjelve et al., 2019, s. 1309).

Lærerne omtalte hovedsakelig elever de anså som sjenerte i tre kategorier:

1. Sjenerte elever er tilbaketrukket og ser innover i seg selv:
 - De prøver å gjøre seg selv usynlige, opptrer stille, virker uengasjerte, mangler interaksjonsferdigheter og virker triste.
2. Sjenerte elever er engstelige:
 - De unngår å gjøre feil, opptrer redde, søker stabilitet, har behov for kontroll og kan være for avhengige av voksne.
3. Sjenerte elever har dårlig selvtillit:
 - De undervurderer seg selv akademisk og sosialt og misliker egen tilstedeværelse (Mjelve et al., 2019, s. 1303).

Tiltak på systemnivå presenteres ut i fra elevkategoriene som oppsto i studien:

1. Tilbaketrukne elever som ser innover:
 - Å være klar over at noen av elevene er sjenerte, slik at læreren kan gjøre en innsats i å få kontakt med dem og fremme forståelse for de sjenerte elevene (Mjelve et al., 2019, s. 1303).
 - Ha den sjenerte eleven i bakhodet hele tiden og forsikre seg om at de henger med (Mjelve et al., 2019, s. 1304).
2. De engstelige elevene:
 - Skape klassemiljø som aksepterer at man gjør feil, og at det er ok at man ikke er best i alt. Organisere klasserommet for å redusere stress (Mjelve et al., 2019, s. 1304).
 - Å sitte midt i klasserommet kan skremme elever med angst, lærerne plasserer dem dermed i ytterkantene.
 - Sensitivitet for psykososiale aspekter, organisere klasserommet for inkludering.
 - Tiltak for elever med kontrollbehov er å organisere klasserommet for inkludering: et forutsigbart klasserom, rutiner og dagsplaner/ukeplaner.
 - Bygge relasjoner, men redusere avhengighet av voksenrelasjon (Mjelve et al., 2019, s. 1305).

Tiltak på individnivå presenteres ut i fra de elevkategoriene som oppsto i studien:

1. Tilbaketrukne elever som ser innover:
 - hjelpe elevene med ferdigheter de trenger for å lære å tilnærme seg andre mennesker og å være i interaksjon med dem (Mjelve et al., 2019, s. 1304).
3. Elever med lav selvtillit:
 - Elevene var ofte alene, isolerte, i friminuttene. Et tiltak var at de sjenerte var trivselsledere (TL), hvor lærerne tildelte de spesifikke roller og oppgaver (Mjelve et al., 2019, s. 1306).

Differensiering med pedagogisk støtte, eller justere forventningene, er ikke nok hvis et inkluderende klasserom er målet (Mjelve et al., 2019, s. 1306). Tilbaketrukkethet stiller krav til den pedagogiske deltakelsen, engstelse stiller krav til det psykososiale, mens lav selvtillit stiller krav til både det pedagogiske og psykososiale (Mjelve et al., 2019, s. 1307).

6. Diskusjon

6.1 Oppsummering av funn

Funn 1: Lite forskning på området

Dette arbeidet gjenspeiler et systematisk og grundig litteratursøk for å finne ut hva litteraturen sier om hva læreren kan gjøre, både på system- og individnivå, for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd på barneskolen. Et vesentlig funn i denne studien er at det er lite forskning på dette området. Å ende opp med fem studier som treffer inklusjonskriteriene, der to av dem er fra samme prosjekt i Norge, viser at inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd, når det gjelder tiltak fra læreren, representerer et foreløpig svakt forskningsfelt.

Funn 2: Hovedsakelig ny forskning

De fem inkluderte studiene er fra 2014, 2019, 2020, 2022 og 2023. Med unntak av studie 1 som er fra 2014, representerer funnene forskning fra de siste fem årene. Dette bekrefter den innledende oppfatningen av at det har vært mer fokus på elever med stille og tilbaketrukket atferd det siste tiåret. Fokuset på inkluderingen av denne elevgruppen virker å ha økt de siste fem årene. Likevel ser det ut til at det fortsatt mangler en del kunnskap om tiltak læreren kan gjøre, både på system- og individnivå, for å inkludere elever med stille og tilbaketrukket atferd.

Funn 3: Lite internasjonal forskning

De inkluderte studiene er fra USA, Canada, Israel og to av dem er norske. De to norske studiene kommer i tillegg fra samme forskningsprosjekt. Dette viser også at det finnes lite internasjonal forskning som viser tiltak læreren kan gjøre for å inkludere elever med stille og tilbaketrukket atferd på barneskolen. Det er ikke stor bredde i land som er representert i denne studiens funn. Spørsmålet er også om studiene kan generaliseres til land som har annerledes skolesystemer enn for eksempel USA, og om de norske studiene kan overføres til andre land?

Funn 3: Hovedsakelig lærere som deltakere

Fire av fem inkluderte studier observerer lærere og bruker de som informanter i intervjuer og spørreskjemaer. Studie 4 og 5 benytter videoopptak hvor den sjenerte eleven er i fokus, men det er lærerne de snakker med i etterkant av undervisningen som ble filmet. Dette indikerer at elevstemmen mangler i forskningen på hvordan læreren kan øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd på barneskolen.

Funn 4: Det er gjennomført lite intervensjoner med elever

I datamaterialet som presenteres i denne studien er det kun studie 2 som undersøker effekten av en intervensjon for elever med stille og tilbaketrukket atferd. Det er kun denne studien som har elever med i en intervensjon som "forsøkspersoner". Utvalget er lite, med kun fire elever. Det kan tyde på at tiltak og programmer for disse elevene er lite utprøvd i forskningssammenheng, og at man dermed vet litt om hva lærerne gjør, men enda mindre om tiltakene har en effekt for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd.

Funn 5: De sjenerte er mest representert i litteraturen

Sjenert/sjenanse (shy/shyness) er de mest brukte begrepene om elever med stille og tilbaketrukket atferd i de inkluderte studiene, og er representert i alle fem. I studie 2 finner vi også internaliserende atferd, som forklares som sjenanse, sosial tilbaketrukkethet og sosial angst. Studie 3 betegner også elevene med sosial angst, mens i studie 5 finner vi også stille og aktivt isolerte elever. Skal man sette det opp mot de fire elevtypene som ble presentert i litteraturen fra teorikapitlet, mangler det et fokus på de introverte og deprimerte, nedstemte eller triste elevene i denne studiens funn. Dette kan skyldes mine valg av søkeord, da begreper som *depressed* eller synonymer til dette ikke var inkludert i søkestrengen. Dette var et aktivt valg, da inkludering av slike søkeord mest sannsynlig ville gitt i overkant mange resultater om depresjon som ikke svarer til inklusjonskriteriene i denne studien. Tanken var at det ville blitt for store treff, med irrelevante funn. Som tidligere nevnt bør man også ta hensyn til at man kan komme til å vektlegge en gruppe barn som er tilbaketrukne/deprimerte, som kan være en undergruppe av de deprimerte barna (Harrist et al., 1997, s. 290). På den andre siden var introvert* en del av søkestrengen, men dette begrepet er ikke representert i denne studiens funn.

Funn 6: Nivåer, områder og dimensjoner av inkludering

Alle de inkluderte studiene er skrevet på/om et skolenivå. Dette var forventet, ettersom denne studien spør hva læreren kan gjøre. På skolenivå finner man lærerens praktiske handlinger som gjennomføres. Likevel ble det i teoridelen påpekt at lærerens tiltak for inkludering vil påvirkes av nivåene stat og kommune basert på politikken, vilkårene og organiseringen. Det ligger en forventning om at de statlige styringssignalene følges opp lojalt gjennom statlig og kommunal forvaltning, ned til hvert enkelt klasserom og til den enkelte lærer (Haug, 2014, s. 13). Det at Nilsen (2020) sin artikkel som ble ekskludert på grunnlag av at tiltakene ikke representerer hva læreren kan gjøre, men mer hva skolesystemet kan gjøre for inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd, viser at det kun var studier på skolenivå som var aktuelle for denne studiens problemstilling.

I min analyse av de inkluderte studiene kommer det frem at fire av artiklene representerer alle de fire områdene av inkludering basert på Haug (2014): fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Studie 2 mangler fellesskap basert på min analyse. Når det gjelder de tre dimensjonene Nilsen (2017) skiller mellom: fysisk/organisatorisk, sosial og faglig/kulturell inkludering, har alle studiene, basert på min analyse, dimensjonen sosial inkludering. Fire av studiene har faglig inkludering og to har fysisk organisatorisk inkludering. Det kan stilles spørsmål til hvorfor ikke alle studiene representerer alle dimensjonene. Som påpekt er det for elevenes helhetsopplevelse avgjørende at man setter de tre dimensjonene i sammenheng med hverandre i et dynamisk samspill, til tross for at de representerer forskjellige sider ved inkluderingen (Nilsen, 2017, s. 24).

Funn 7: Tiltak på systemnivå

Tiltakene læreren kan gjøre på systemnivå for inkludering av elever med stille og tilbaketrukket atferd, dreier seg i hovedsak om å skape trygge klassemiljø. Hvordan læreren skal gjøre dette presenteres vagt i noen av studiene, mens andre har litt mer konkrete eksempler på tiltak. Studie 1, 2 og 3 har vage tiltak, som å skape et trygt klassemiljø, psykososialt og emosjonelt gjennom inkluderende og inviterende praksiser. Det spesifiseres ikke hvordan dette skal oppnås. Videre er også hjelp fra medelever og at foreldre signerer et skjema vage tiltak. Studie 4 og 5 har noe mer konkrete tiltak, som går på tilpasninger til

elevene, som at den sjenerte eleven har mindre publikum under presentasjoner, eller at de er i grupper med noen de er trygg på. Konkrete regler som at det ikke er lov å le av de som presenterer finner man også her. Likevel inneholder studie 4 og 5 også vage systemtiltak, som å være klar over at noen elever er sjenerte, eller at man skal bygge relasjoner, men unngå avhengighet, der det ikke er spesifisert hvordan læreren oppnår dette.

Funn 8: Tiltak på individnivå

Tiltakene læreren kan gjøre på individnivå for inkludering av elever med stille og tilbaketrukket atferd, har noe ulike fokus. Studie 1 fokuserer på relasjoner, tillit, humor og å utnytte elevens sterke sider, i studie 4 er det også fokus på elevens styrker, der dette skal bygge selvtillit og mestring. Studie 2 handler på den andre siden mer om atferdsmodifikasjon og belønningssystemer med poeng og premier for faglig og sosial deltakelse. Studie 3 har ganske vage tiltak som sosial ferdighetstrening og ansvarsfordeling uten å spesifisere hva dette innebærer. Studie 4 og 5 har mer konkrete tiltak, som også var tilfellet på systemnivå, hvor det fokuseres på å forberede elevene på å svare i timene, avtale non-verbale tegn med elevene og å sørge for å gi elevene positive tilbakemeldinger på deltakelse. I studie 5 er et individtiltak også å gi den stille eleven ansvar, men her spesifiseres det at ansvaret er å være trivselsleder ute i friminuttene.

6.2 "Hull" i forskningen

Foreldresamarbeid

Det fokuseres lite på kommunikasjon mellom læreren og foreldrene til elever som har stille og tilbaketrukket atferd når det gjelder å inkludere disse elevene. Det eneste som kommer frem i denne studiens datamateriale, er at foreldrene skal signere på elevenes DPR i studie 2. Det nevnes også foreldresamtaler i studie 3, men bare nevnt i en kort setning i forbindelse med at lærerne benyttet samtale i tillegg til atferdsmodifikasjonsprogrammer. Studie 1 nevner også foreldrene i en setning om tillitsfulle relasjoner.

Elevperspektivet - elevenes stemme

De inkluderte studienes formål innebærer i stor grad å undersøke lærernes oppfatning av sjenanse og strategier lærerne har i arbeidet med sjenerte elever. Det mangler fokus på elevperspektivet i forskningen på inkludering av elever med stille og tilbaketrukket atferd.

Hva tenker elevene selv om hva de trenger at læreren gjør for at de skal være inkludert? Er tiltakene som presenteres i studiene tiltak som elevene er fornøyde med?

6.3 Prosjektet “Supporting shy students”

Her følger en kort omtale av forskningsprosjektet: “Supporting Shy Students: A National Study of Teaching Practices”. Dette er relevant fordi både studie 4 og studie 5 er en del av dette nasjonale forskningsprosjektet i Norge, ved Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk. Den ekskluderte artikkelen som er nevnt i oppgaven: “Leading for school inclusion and prevention?” How school leadership teams support shy students and their teachers” (Solberg et al., 2021) er også en del av dette prosjektet. Det samme gjelder Cordier et al. (2021) sin litteraturstudie om intervensjoner for stille elever, som strever med sjenanse eller sosial angst, som ble nevnt innledningsvis.

Formålet med dette prosjektet var å dokumentere gunstige pedagogiske strategier lærere brukte i arbeidet med elever som viser stille atferd som kan hindre dem i å utvikle seg faglig og sosialt. Forfatterne påpeker at det er få studier som dokumenterer lærernes arbeid med elever som har stille atferd, og at vi vet lite om hvordan lærere kan hjelpe disse elevene med å få et godt læringsmiljø som fremmer sosial deltakelse og læring. Prosjektets mål er å utvikle kunnskap på dette området (Universitetet i Oslo, 2022b).

Prosjektet startet i 2016, og er avsluttet nå. I mailkorrespondanse med en av forfatterne, Liv Heidi Mjelve (14.februar, 2023) skrev hun at de på daværende tidspunkt jobbet med den siste publiseringen fra dette prosjektet. Artikkelen var under fagfelleevaluering. Mjelve informerte om at litteratursøk på forfatterne i dette prosjektet: Liv Heidi Mjelve, Geir Nyborg, Anne Edwards, Ray Crozier, Rob Coplan og søkeordet *Shyness* ville lede til artiklene fra prosjektet. Et senere søk ga treff på den nye artikkelen: “Teachers’ Strategies for Helping Shy Students: Findings from a National Survey in Norway” (Nyborg et al., 2023). Denne artikkelen står som “Accepted” 20. mars 2023, og “published online” 05. april 2023. Mitt litteratursøk ble gjennomført 07.februar 2023, og dermed kom ikke denne artikkelen med i mitt søk. Jeg har i ettertid lest den og vurdert at dersom litteratursøket hadde blitt gjennomført etter at denne artikkelen ble publisert, og en eller flere av databasene jeg benyttet hadde fanget den opp, hadde artikkelen vært en del av denne studiens

datamateriale, basert på inklusjon- og eksklusjonskriteriene. Jeg vil videre gjøre en kort omtale av studien.

Teachers' strategies for helping shy students: Findings from a national survey in Norway (Nyborg et al., 2023)

Formålet med denne studien var å undersøke strategier lærere kan bruke for å hjelpe sjenerte elever på skolen og å utforske potensielle påvirkninger av variablene: lærerens erfaring, klassestørrelse, klassetrinn (Nyborg et al., 2023, s. 1). Studien er basert på Mjelve et al. (2019) (Studie 5 i denne oppgaven), sine fire identifiserte temaer: (1) muntlig aktivitet i klasserommet; (2) sosial interaksjon med jevnaldrende; (3) sosial angst; (4) strategier som involverer hele klassen (Nyborg et al., 2023, s. 3). I hver av de fire kategoriene presenteres mellom 7 og 13 tiltak (totalt 35 tiltak) lærerne brukte, hvor de fleste av dem er konkrete, noe som til en viss grad manglet i de inkluderte artiklene i denne studien. Med unntak av noe mer konkrete tiltak i studie 4 og 5, som også er fra samme forskningsprosjekt.

Resultatene viste at de mest brukte strategiene for de sjenerte elevenes muntlige aktivitet i klasserommet var å bruke non-verbale tegn for å oppmuntre dem til å rekke opp hånda og svare høyt i timene. For sosial interaksjon med jevnaldrende var den mest brukte strategien å fokusere på å forbedre den sjenerte elevens sosiale ferdigheter. Strategien for sosial angst som var hyppigst brukt av lærerne var å sørge for at elevens behov ble møtt når de skulle plassere elevene i klasserommet, og at den sjenerte eleven skulle ha en trygg plass i klasserommet. I tillegg rapporterte mer enn 90% av lærerne at de snakket med den sjenerte eleven om følelser, tanker og atferd i ulike situasjoner og gjorde det klart for eleven at læreren var tilgjengelig for ham/henne gjennom skoledagen (Nyborg et al., 2023, s. 5). Strategier som involverte hele klassen, hadde generelt høye svarprosent (over 95%) på de fire mest brukte strategiene. Å være klar på forventninger og regler for sosial oppførsel i klassen var mest brukt (Nyborg et al., 2023, s. 6).

Resultatene for variablene viste at klassestørrelse, klassetrinn og lærererfaring hadde relativt få signifikante effekter på lærernes rapporterte bruk eller nytte av de 35 strategiene. Bruken og nytten av disse strategiene varierte ikke systematisk på tvers av de ulike kontekstene (mindre vs. større klasser, yngre vs. eldre elever, mer eller mindre erfarne lærere). Noen få

signifikante forskjeller fantes. Lærere i større klasser rapporterte at de fremhevet prestasjonene til sjenerte elever oftere, og anså denne strategien som mer nyttig, sammenlignet med lærere til sjenerte elever i små klasser. Lærere til yngre barn rapporterte å hjelpe de sjenerte elevene med å legge planer for friminuttene som mer effektivt for å fremme positive sosiale opplevelser, enn det lærere til eldre elever gjorde. En tolkning forskerne i denne studien har gjort er at lærere mente at de samme tiltakene for å hjelpe sjenerte elever kunne brukes på tvers av de fleste klasseromskontekster, og at erfaringene ikke endret disse betydelig. Resultatene kan indikere at lærerne i studien hadde tilgang til en rekke strategier for å implementere inkluderende opplæring til sjenerte elever på i ulike omstendigheter, noe som følger opp kravene om inkludering i opplæringsloven (Nyborg et al., 2023, s. 11).

6.4 Funn fra de ekskluderte studiene som er av relevans

Elevene med stille og tilbaketrukket atferd er en undergruppe i forskningen på elever som mottar spesialpedagogisk hjelp

To av artiklene som ble ekskludert, men likevel gitt litt plass i denne oppgaven, viser at i forskningen på elever som mottar spesialundervisning dukker elever med stille og tilbaketrukket atferd opp som en undergruppe. Avramidis (2010) tar for seg grupperinger i klasserommet, og undersøker om elever som mottar spesialpedagogisk hjelp blir inkludert i gruppene. Her beskrives de aktivt isolerte elevene ofte som sjenerte (Avramidis, 2010, s. 413). I tillegg ble jenter som hadde spesialpedagogiske behov mer sannsynlig beskrevet som sjenerte/tilbaketrukne sammenlignet med elever som ikke hadde spesialpedagogiske behov. Isolerte elever ble sjeldnere beskrevet som ledere eller atletiske, og oftere beskrevet som sjenerte/tilbaketrukne (Avramidis, 2010, s. 428).

Nilsen (2020) tok for seg inkludering av elever med spesialpedagogiske behov, og det kom frem at lærerne var spesielt bekymret for utfordringene de opplevde med elever som ble karakterisert som stille og tilbaketrukne (Nilsen, 2020, s. 989). Lærerne påpekte at den stille atferden kunne være en overlevelsesstrategi når elevene ikke forsto oppgavene og ville skjule faglig svakhet. Undervisningen var ikke tilpasset dem, og de endte opp som faglige og

sosiale “outsidere” og følte seg gjerne ekskludert i klassen hvor alle skulle vært inkludert (Nilsen, 2020, s. 990).

Begge disse studiene viser at elever med stille og tilbaketrukket atferd kommer frem som en undergruppe i studier som fokuserer på elever som mottar spesialpedagogisk hjelp. Dette kan vise at det er lite forskning som kun konsentrerer seg om elever med stille og tilbaketrukket atferd, da de dukker opp som undergrupper i andre studier. Likevel illustrerer disse funnene viktigheten av mer forskning på dette feltet, da vi ser at lærerne er bekymret for utfordringene de står overfor i møte med disse elevene, og at de som er aktivt isolerte fra elevgrupperingene ofte betegnes som sjenerte.

Bedre samarbeid og tydeligere retningslinjer

I Nilsen (2020) sin studie kommer det fram at spesialpedagogisk- og ordinær undervisning bør samarbeide bedre gjennom å fordele ansvar mellom lærere, dele erfaringer og kompetanse og å lære hvordan man jobber i team (Nilsen, 2020, s. 992–993). Solberg et al. (2021) finner at læreren ble sett på av ledelsen som primærressursen for å sikre inkluderingen, dermed forventet forskerne å finne verktøy som kunne hjelpe å utvikle kapasiteten til lærerne på dette området. Likevel fant de ingen ressurser i form av for eksempel skriftlige retningslinjer, som kunne blitt brukt for å hjelpe lærerne å gjenkjenne og respondere på de sjenerte elevene. Ikke bare var elevene potensielt usynlige i klasserommet, de var heller ikke en tydelig bekymring i skolens retningslinjer for systematiske responser (Solberg et al., 2021, s. 1211). Disse funnene viser at det kan mangle tydelige retningslinjer for tiltak og arbeid med elever med stille og tilbaketrukket atferd, samt at læreren ikke bør stå alene i arbeidet, men samarbeide med for eksempel en spesialpedagog om tiltak.

6.5 Kritisk blikk på egen forskning

Videre rettes et kritisk blikk på egen forskning med hensyn til områdene metode, bias, reliabilitet, begrepsvaliditet og ytre validitet.

Metodevalg

Noen av valgene som er tatt i forbindelse med denne studiens metode kan ses på med kritisk blikk. Grunnet studiens tidsbegrensning, og ressursbegrensning, ble søkene kun gjennomført

i tre databaser. Det kan tenkes at dersom flere forskere var involvert, samt at man hadde bedre tid, hadde det vært mulig å utvide søket til flere databaser, samt gjennomført manuelle søk i referanselister i aktuelle artikler, eller å gjennomføre søk på forfattere man finner at går igjen i forskningsfeltet. Det kan tenkes at dette kunne gitt flere treff. Likevel dukket flere av de samme artiklene opp i ulike databaser, og med søkeordene denne studien endte opp med å bruke burde det fange opp det mest relevante av forskningen som svarer til problemstillingen.

I tillegg til et smalt søk har også denne studien begrensning på språkvalg, hvor søket ikke er gjennomført på norsk, eller andre språk, kun engelsk. Dette valget har blitt begrunnet tidligere i oppgaven, og det har blitt vist til søk på norsk som ikke førte til relevante treff for denne oppgavens problemstilling. Likevel er det viktig å påpeke at det kan hende at det finnes norske artikler, eventuelt studier på andre språk, som ikke har kommet med i denne studien, men som kunne vært av relevans. Engelsk er det dominerende språket i academia, og de to inkluderte norske studiene er publisert på engelsk. Dette kan tyde på at å velge å begrense søkene til engelsk ikke har begrenset denne studien i et for stort omfang.

Forskerens erfaringer og holdninger

Min utdanning og erfaring som lærer kan ha påvirket vurderingen av tiltakene i de inkluderte studiene, da tiltakene i artiklene kan ha blitt vurdert ut fra egen praksis, med spørsmål som: Hvordan kunne jeg brukt dette som lærer? Hva kunne jeg hentet ut i fra dette? Det kan ha påvirket og ført til en vurdering av tiltakene som vage, da jeg kan ha stilt høye krav til nøyaktighet i beskrivelsene av tiltak. Jeg kan også ha blitt påvirket av de norske prosjektenes publiserte artikler, og hatt et ønske å inkludere disse i min studie. Min kontakt med en av forfatterne kan også ha ført til et ønske om å inkludere disse studiene i min oppgave. Mitt inntrykk av at det finnes lite forskning, men at det i den siste tiden har vært et lite økt fokus på elever med stille og tilbaketrukket atferd, kan også ha påvirket meg til å fokusere på, og velge, den nyeste forskningen.

Evaluering av kvaliteten til de inkluderte studiene

Som tidligere påpekt er evalueringen av kvaliteten til studiene vil være essensielt for å redusere bias (Winchester & Salji, 2016, s. 311). Ved å kun velge studier som er peer

reviewed sikres det at artiklene er gjennomgått og godkjent før publisering. Likevel kunne jeg nok vurdert metode og design mer selv i tillegg. I presentasjonen av resultatene ble de inkluderte studiene presentert i en tabell, mens de ble gjennomgått grundigere i analysedelen. Fokuset har vært på å koble studiene i datamaterialet til denne studiens problemstilling og litteratur om elever med stille og tilbaketrukket atferd og inkludering. Dermed har det vært fokus på å koble de fire typene elever med stille og tilbaketrukket atferd (Paulsen & Bru, 2016), områdene og nivåene for inkludering (Haug, 2014) og inkluderingens dimensjoner (Nilsen, 2017) til studiene i datamaterialet.

Reliabilitet

Ved spørsmål om denne studiens reliabilitet har det vært vesentlig at redegjørelse for prosedyren ved selekteringen av artiklene er nøyaktig beskrevet. Jeg har derfor valgt å redegjøre for hele søkeprosessen, med åpenhet om valg av søkeord, søkestrategi og pilotsøk. God reliabilitet betyr at datamaterialet er lite påvirket av tilfeldige målefeil, men god reliabilitet er likevel ingen garanti for at studiens datamateriale er pålitelige når det gjelder andre feilkilder (Kleven, 2014c, s. 89). Det at det i etterkant av søkeprosessen i denne studien ble publisert en ny artikkel i det norske forskningsprosjektet på UiO, kan også bety at det ble publisert nye artikler i andre land eller fra andre prosjekter i etterkant av mitt søk. Dermed kan det potensielt være mer forskning på tiltak læreren kan gjøre for å inkludere elever med stille og tilbaketrukket atferd når denne studien er ferdigstilt. Dermed kan funnene som påstår at det er lite forskning på området oppleves som noe svekket for en leser som er oppdatert på forskningsfeltet. På den andre siden har søkeprosessen i denne studien en dato, og dermed vil ikke studier som er publisert i etterkant av denne datoen komme med i denne studiens datamateriale. I tillegg er det såpass lite funn, at det skal en del til at det på tidspunktet denne studien er ferdigstilt, plutselig finnes mye forskning på området.

Andre feilkilder som kan svekke denne studiens reliabilitet, er at den er basert på å overføre treffene i søkene til refereringsprogrammet Zotero. I prosessen som tidligere er beskrevet har Zotero identifisert duplikater som ble slått sammen, og noen duplikater ble slått sammen manuelt. Det er en sjanse for at noen studier har forsvunnet i denne prosessen, da jeg har hatt tillit til programmet. Likevel har jeg hele tiden sjekket at tallene fra funnene i databasene har stemt opp mot tallene for antall artikler som vises i Zotero. For å unngå bias

og “cherry picking” av artikler har det vært viktig med en grundig liste over inklusjon- og eksklusjonskriterier, da dette kan resultere i en mer konsistent og ikke-partisk tilnærming til utvelgelsen av datamateriale (Winchester & Salji, 2016, s. 310). Likevel er det en sjanse for at enkelte kriterier kan tolkes ulikt. Dersom en annen forsker skulle inkludert og ekskludert studiene fra den samme trefflisten, er sannsynligheten til stede for at resultatet kunne sett noe annerledes ut.

Begrepsvaliditet

Som tidligere påpekt må man i en litteraturstudie vurdere om de utvalgte studiene i datamaterialet undersøker begrepene i denne studiens problemstilling (Kleven, 2014c, s. 100). Feilkilder som eventuelt kommer til under datainnsamlingen vil svekke begrepsvaliditeten fordi samsvaret mellom begrepet slik det er definert og operasjonalisert reduseres (Kleven, 2014c, s. 87). Begrepsvaliditeten i denne studien ble håndtert ved å vurdere om de utvalgte studiene i datamaterialet undersøker begrepene i denne studiens problemstilling, som fremkommer i tabell 5. Begrepene dreier seg rundt de fire typene elever med stille og tilbaketrukket atferd, de tre nivåene og de fire områdene av inkludering og de tre dimensjonene av inkludering.

De fire elevtypene var relativt enkle å koble til studiene, ettersom to av disse begrepene ble brukt i søkestrengen (sjenerert og introvert). Det kan kritiseres at aktivt isolerte og deprimerede ikke var en del av søkeordene. Det skyldes at det ville blitt et svært bredt søk, i tillegg ville en risikert å få veldig mange treff som ikke var av relevans for denne studiens problemstilling. Når det gjelder nivåer for inkludering var også dette enkelt å finne og argumentere for, da søket og inklusjonskriteriene rettet seg mot det læreren kan gjøre som er på skolenivå.

Det var imidlertid vanskeligere å finne et skille mellom de fire områdene for inkludering: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Disse begrepene gjenspeiler nokså like områder, og de fleste artiklene hadde ikke disse begrepene nevnt spesifikt i teksten, det ble dermed opp til meg som forsker å tolke og analysere om begrepene var representert i de inkluderte studiene. Det var også vanskelig å finne spesifikt de tre dimensjonene av inkludering: fysisk/organisatorisk, sosial og faglig inkludering. Det at jeg har lett etter disse teoretiske perspektivene og begrepene i analysen, kan ha ført til at jeg har tillagt studiene

disse områdene og dimensjonene, selv om de ikke egentlig har dem. Jeg kan ha blitt påvirket av et ønske om å finne disse i studiene, og dermed analysere disse perspektivene på svakt grunnlag. I flere av artiklene kan man ikke finne at de skriver om f. eks utbytte, eller faglig inkludering direkte - det vil dermed være opp til forskeren å avgjøre og analysere dette. Det kan godt tenkes at dersom en annen forsker skulle gjennomført analysen, ville områdene og dimensjonene for inkludering sett annerledes ut enn det gjør i denne studien.

Ytre validitet

Den ytre validiteten handler om i hvilken kontekst resultatene er gyldige i, og om resultatene i studien kan overføres og gjøres gjeldende for personer og situasjoner de er relevante for ut fra studiens problemstilling (Kleven, 2014b, s. 124). Ytre validitet i denne litteraturstudien blir som tidligere påpekt håndtert i to ledd:

1. Kan funnene i datamaterialet, som er gjort av andre forskere, generaliseres?
2. Kan det i denne studien trekkes ut relevante funn som kan generaliseres?

Funn i de inkluderte artiklene

Det ble tidligere stilt spørsmål til om funn i studier fra land som USA kan generaliseres til det norske skolesystemet. Funn i studie 2, som dreier seg rundt et intervensjonsprogram, kan tenkes at ikke kan direkte overføres til andre skoler og land, men man kan nok hente noe ut av det som vektlegges i programmene. Det lille utvalget på fire elever kan gjøre det vanskelig å si at man kan generalisere funnene fra denne studien til større elevgrupper i andre skolesystemer. Funn i studie 1 og 3 var som tidligere nevnt vage. Det går an å argumentere for at slike åpne tiltak kan generaliseres, da man alltid kan jobbe mer med klassemiljøet eller sosial ferdighetstrening. Problemet er at tiltakene ikke er spesifikke nok, og lærere vil sannsynligvis jobbe svært ulikt med slike områder dersom en ikke har satt noe mer retning for hva tiltakene rettet mot elever med stille og tilbaketrukket atferd skal inneholde. Studie 4 og 5 inneholder noe mer spesifikke tiltak i sine funn, og tiltak som å forberede elevene på spørsmål, ha mindre publikum under presentasjoner eller å skape forutsigbarhet gjennom dagsplaner er mer konkrete tiltak det kan tenkes at kan generaliseres til lærere i de fleste klasserom.

Funn i denne studien

Denne studien avdekker at det er lite forskning på hvilke tiltak læreren kan gjøre for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd. I tillegg viser funnene at det hovedsakelig er nyere forskning fra de siste fem årene på dette feltet, det er et smalt internasjonalt forskningsfelt og at de fleste tiltakene er vage. Det at denne studien har hatt en tids- og ressursbegrensning kan føre til at disse funnene ikke fullt og helt kan generaliseres, ettersom man kunne ha funnet flere studier i et bredere søk over lengre tid. Likevel setter disse funnene retning på at det er et lite felt, da det har blitt søkt grundig med de rammene som var gitt, og dersom man skulle kalt det et bredt forskningsfelt burde søk i tre databaser resultert i mer enn fem funn. Det at to av de fem inkluderte artiklene er fra det samme forskningsprosjektet styrker også generaliseringen av at det er lite forskning på området.

Det at fire av fem inkluderte artikler har lærere som deltar i studien, kan også til en viss grad generaliseres. Det mangler et fokus på elevenes stemme. Likevel kan det også hende her, at man hadde funnet mer forskning med elever med stille og tilbaketrukket atferd som informanter, dersom man hadde hatt andre rammer for søket (utvidet tid og mer ressurser). Når det gjelder funn som dreier seg rundt begrepene i denne studiens problemstilling, er et funn at det er mest fokus på de sjenerte elevene i litteraturen. Det kan handle om søkeord, men også om språk. Det virker som at tendensen i de engelskspråklige artiklene er at elever med stille og tilbaketrukket atferd betegnes som "shy". Dette gjør det vanskeligere å kunne generalisere at det er mest fokus på de sjenerte elevene. Det er også vanskelig å argumentere for at funn relatert til de ulike begrepene for inkludering (nivå, områder og dimensjoner) kan generaliseres fullt og helt, da det som nevnt har vært mye opp til forskeren å analysere disse begrepene i studiens funn.

7. Avsluttende refleksjoner

7.1 Videre forskning

Et klart hovedfunn i denne studien er at det finnes lite tilgjengelig forskning på hva læreren kan gjøre for å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd, på individ- og systemnivå. Derfor er det relevant å avslutte med noen refleksjoner rundt, og oppfordringer til, videre forskning på dette fagfeltet.

Situerte tiltak

Situerte tiltak virker for meg å være et nøkkelbegrep for oppfordringen til den videre forskningen. Vi trenger mer kunnskap om hva læreren kan gjøre av konkrete tiltak for inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd på skolen - i den situasjonen elevene er i og har vansker i. Som tidligere nevnt forstås skolen som alt som inngår der, for eksempel klasserommet, grupperom og skolegården. I tillegg er et viktig argument for situerte tiltak at elever med stille og tilbaketrukket atferd kan ha vansker tilknyttet det sosiale- og emosjonelle, som stress og engstelse, i tillegg til akademiske vansker (Coplan & Arbeau, 2008, Arbeau et.al, 2010, Rubin et.al, 2009) som antakeligvis fører til usikkerhet og en opplevelse av et utrygt læringsmiljø. Flere av de inkluderte artiklene hadde tiltak som oppfordret til at læreren skulle skape et trygt læringsmiljø, uten mer spesifikke tiltak for hvordan man oppnår dette for de elevene som har stille og tilbaketrukket atferd. Dette er det behov for at forskningen tar tak i.

Det vil her være snakk om å forske på tiltak på tier 1 (Tiltak i klasserommet som er universelle og treffer alle elevene) og tier 2 (Målrettet ekstra støtte som skal forebygge ytterligere vansker for sårbare elever) for å sikre tiltak både på system- og individnivå (Solberg et al., 2021, s. 1205). Der det på systemnivå burde undersøkes mer konkret hva som ligger i å skape trygge læringsmiljø for elever med stille og tilbaketrukket atferd, hvilke sosiale ferdigheter de bør trene på i klassen og hvordan, hvordan foreldrene skal involveres i et samarbeid og hvordan sørge for gode og trygge relasjoner. På individnivå er det et behov for å forske på relasjonen mellom læreren og den stille eleven: hvilke konkrete tiltak kan fungere for å ha en sunn relasjon og unngå avhengighet? Videre kunne man også sett på

hvilke typer ansvarsområder og tilbakemeldinger elever med stille og tilbaketrukket atferd liker å få og responderer godt på, med tanke på å øke inkluderingen.

Situerte tiltak vil henge sammen med lærerens stemme, men også eleven sin stemme. Som vi har sett er det i forskningen som finnes på inkludering av elever med stille og tilbaketrukket atferd, mest fokus på hva lærerne sier. Vi trenger mer forskning på hva elevene selv sier, om hva de trenger av tiltak for å øke inkluderingen, i den settingen de er i og har vansker i - altså på skolen. Det ville også vært interessant å undersøke om det lærerne sier om effektive tiltak for elever med stille og tilbaketrukket atferd, samsvarer med det elevene selv sier. Det pågår i skrivende stund et nytt forskningsprosjekt ved UiO som skal inkludere elever med stille og tilbaketrukket atferds stemme (Universitetet i Oslo, 2022a). Dette prosjektet vil nå beskrives nærmere, ettersom det har relevans for videre oppfordringer til forskning på dette feltet.

“Speaking up for the quiet ones: Voicing the perspectives of shy students in middle schools”

Dette forskningsprosjektet fra UiO, Institutt for Spesialpedagogikk (ISP), er et fireårig prosjekt og er finansiert av Norges forskningsråd. Det har vart i ett år og skal undersøke de sjenerte elevene på 7.-12. trinn sine erfaringer. Forskerne påpeker mangel på forskning på dette feltet. Formålet er å søke kunnskap om sjenerte elevers erfaringer med fokus på utdanning og deres perspektiver på kravene som stilles i utdanningen. Dette prosjektet flytter fokuset fra lærernes erfaringer til elevenes erfaringer. Prosjektet er delt inn i to hovedfaser: Fase én vil identifisere prosessene som bidrar til sjenerte elevers vellykkede deltakelse som elever, samt risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan påvirke dette. Datainnsamlingen består av kvalitative intervjuer med lærere og elever. Den andre fasen er en stor kvantitativ studie. Denne undersøkelsen baseres på den første fasen, og vil bli brukt i tillegg til andre vurderinger. Hensikten med den andre fasen er å finne ut hvordan ulike skolemiljø- og elevvariabler, som faglige prestasjoner, sosial deltakelse, skolevegring og ensomhet, påvirker sjenerte elevers skoletilpasning (Universitetet i Oslo, 2022a).

Elevenes stemme på 1.-7. trinn

Det er positivt at elevenes stemme får plass i fagfeltet, ettersom forskningen på tiltak læreren kan gjøre for inkludering av elever med stille og tilbaketrukket atferd, som kommer frem i denne studien, fokuserer på lærernes stemme. Elevmedvirkning bør stå i sentrum i videre forskning: Hva sier elevene selv? I UiO sitt prosjekt fokuseres det på trinn 7.-12. Det ville vært interessant, og viktig, å forske på de yngste elevenes perspektiv også, fra 1.-7 trinn. Kanskje en burde benytte alternative metoder til intervju, for hvor lett er det egentlig å få elever med stille og tilbaketrukket atferd i tale? Det kan tenkes at det er problematisk for denne elevgruppen å utlevere sine tanker og følelser for fremmede personer som forskerne blir for dem. Noen forslag er å be dem om å skrive om sin skolehverdag, hva de har behov for, hvordan de opplever inkludering og hva de trenger fra læreren. Det kunne også vært interessant for trinn 7.-12. Det kan tenkes at de eldre elevene kunne formulert mer reflekterte skriftlige svar også. Denne metoden ville nok vært vanskelig å bruke med de aller yngste elevene, der man kanskje måtte gjennomføre alternative metoder for å få deres stemme med. Et forslag er å lese opp noen påstander de kunne sagt om de var enige i, eller ikke, angående deres situasjon tilknyttet inkludering på skolen og hva de trenger fra læreren. Dersom man ikke får dem i tale, kunne man benyttet non-verbale tegn, som å nikke eller gi tommel opp, som et alternativ til å si om er enige eller uenige i påstandene.

Dersom forskere får elever med stille og tilbaketrukket atferd til å snakke om sine erfaringer og behov, er det veldig interessant å vite hvordan de har det på skolen, spesielt med tanke på om de opplever å være inkludert og hva de trenger fra læreren. Hva tenker de om å være inkludert faglig, sosialt og fysisk? Opplever de å være inkludert i alle områdene: har de utbytte? Opplever de medvirkning? Syns de selv at de er med i klassens fellesskap? Føler de selv at de deltar i klassen?

I opplæringslovens kapittel 1: "Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m." finner vi følgende:

"Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad" (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

I kapittel 9 A: "Elevane sitt skolemiljø" står det:

"Elevane skal få ta del i planlegginga og gjennomføringa av arbeidet for eit trygt og godt skolemiljø" (Opplæringslova, 1998, § 9 A-8).

Disse paragrafene understreker at i forskning på hva læreren kan gjøre for å inkludere elever med stille og tilbaketrukket atferd, er det logisk at elevens stemme er med. Hva ønsker de fra læreren og medelevene? Hva ønsker de at læreren gjør for å sikre inkludering? Ønsker elevene at det adresseres til klassen at eleven har utfordringer tilknyttet sin stille og tilbaketrukkethet, eller ikke? Skal læreren koble vennskap for elevene, eller oppleves dette som et overtramp? Et videre prosjekt kunne vært å prøve det elevene selv foreslår som tiltak i et nytt forskningsprosjekt for å undersøke om det har effekt for inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd. Dette behøver ikke å bety at vi ikke skal høre på lærerne, men elevstemmen kan også brukes som supplement til å validere hva læreren sier: Er elevene stille i alle settinger, i alle fag? Hva med de praktisk-estetiske fagene?

Samarbeid

Tiltak som er på tier 3 nivå handler som kjent om at en må håndtere problemer som ikke har blitt effektivt forebygget, vanligvis er andre instanser koblet inn her. Som tidligere påpekt kan elever med stille og tilbaketrukket atferd som ikke får effektive, forebyggende tiltak få problemer som skolevegring, klinisk diagnostisert angst eller faglige vansker (Solberg et al., 2021, s. 1205). Når en er på tier 3 nivå, kan det tenkes at en ikke lengre kan hjelpe eleven der eleven er og har vanskene sine, slik situerte tiltak dreier seg om, men at en må koble på andre instanser og ta eleven ut i andre typer behandlinger for vanskene som har fått satt seg og utviklet seg i negativ retning. På den andre siden, kan læreren få hjelp av disse instansene til situerte tiltak gjennom samarbeid. Videre forskning kunne undersøkt effekten av å koble på hjelp fra for eksempel helsesykepleier, PPT og/eller BUP for å veilede læreren i situerte tiltak for elever med stille og tilbaketrukket atferd.

Nilsen (2020) peker på hva skolesystemet kan gjøre for inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd, og avdekker at noe mangler for å oppnå gode samarbeidsrutiner mellom ordinær og spesialpedagogisk undervisning. Tiltakene er på systemnivå og handler om hvordan spesialpedagogisk- og ordinær undervisning bør samarbeide gjennom fordeling

av ansvar mellom lærere, å dele erfaringer og kompetanse og å lære hvordan man jobber i team (Nilsen, 2020, s. 992–993). Det ville vært interessant med mer utdypende forskning på hvordan samarbeidet kan forbedres, og muligens hvordan man kan unngå å havne på tier 3 nivå med elever med stille og tilbaketrukket atferd.

Videre når det gjelder samarbeid, har det i denne studien blitt avdekket hull i forskningen som går på samarbeid mellom læreren og foreldrene når målet er å øke inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd. Det ville vært relevant med forskning som undersøker hva foreldrene opplever som viktige tiltak for å øke inkluderingen, og i tillegg kartlegge om eleven har den stille atferden hjemme også, eller om det bare er på skolen. Dette vil kanskje gi noen nye perspektiver til læreren med tanke på tiltak.

Programmer

I studie 2 benytter forskerne et program som minner om atferdsmodifikasjon, hvor det opprinnelig var utformet for elever med utagerende atferd, men som nå, med noen justeringer, ble prøvd på elever med stille og tilbaketrukket atferd. Det er mulig at forskningen burde utforsket dette mer, hvor programmer som opprinnelig ble utformet for andre typer atferd som skaper problemer for eleven, tilpasses til elever med stille og tilbaketrukket atferd. Det hadde vært interessant med intervensjonsstudier hvor man hadde kontrollgrupper og vurderte effekten programmene hadde for inkluderingen av elever med stille og tilbaketrukket atferd.

De fire elevtypene for stille og tilbaketrukket atferd

Avslutningsvis kan det tenkes at et forskningsprosjekt basert på de fire gruppene elever med stille og tilbaketrukket atferd (Paulsen & Bru, 2016) ville vært nyttig for å lære mer om hva læreren kan gjøre for å inkludere de ulike elevtypene. Som nevnt er det et stort fokus på de sjenerte, men hva med de introverte? Trenger de andre tiltak, eller fungerer de samme tiltakene for disse to elevgruppene? Hvilke tiltak trenger aktivt isolerte elever som har stille og tilbakeholden atferd? Kan vi gå til forskningsfeltet for mobbing og utestenging her, eller har denne elevgruppen andre behov for inkluderingstiltak? Hva med de deprimerte, som viser stille og tilbaketrukket atferd? Hvilke tiltak trenger disse elevene at læreren gjennomfører, med hensikt å inkludere dem? En slik studie hadde vært spennende. Kanskje dette kunne kombineres med en type studie som inkluderer stille elevenes stemme: hva

Ønsker de ulike elevgruppene av tiltak for inkludering? Man kunne også engasjert medelevene i disse spørsmålene. Som nevnt innledningsvis kan kanskje fokuset på inkluderingen av elevene som viser en stille og tilbaketrukket atferd også tjene fellesskapet i klassen godt. Refleksjoner rundt tiltak for å øke inkluderingen av elevene med stille og tilbaketrukket atferd, kan trolig gi utbytte for de andre elevene også i form av å skape holdninger om inkludering generelt i klassen.

8. Referanser

- Akseer, T., Bosacki, S. L., Rose-Krasnor, L., & Coplan, R. J. (2014). Canadian elementary school teachers' perceptions of gender differences in shy girls and boys in the classroom. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(2), 100–115.
<https://doi.org/10.1177/0829573514521992>
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development, 34*(3), 259–269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology, 8*(1), 19–32.
<https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development, 33*(4/5), 250–259.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education, 25*(4), 413–429.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2. utg.). Sage.
- Bowers, T. (2005). The forgotten «E» in EBD. I P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck, & F. Yuen (Red.), *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. SAGE.
- Burnes, B., & Cooke, B. (2013). Kurt Lewin's field theory: A review and re-evaluation. *International Journal of Management Reviews, 15*(4), 408–425.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2012.00348.x>

- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a “Brave new world”: Shyness and school adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377–389. <https://doi.org/10.1080/02568540809594634>
- Coplan, R. J., Prakash, K., O’Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you «want» to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244–258. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>
- Cordier, R., Speyer, R., Mahoney, N., Arnesen, A., Mjelve, L. H., & Nyborg, G. (2021). Effects of interventions for social anxiety and shyness in school-aged children: A systematic review and meta-analysis. *Plos One*, 16(7), 1–42. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254117>
- Erikson, M. G. (2010). *Riktig kildebruk: Kunsten å referere og sitere*. Gyldendal akademisk.
- Finne, J., & Roland, E. (2021). *Oppfølging etter mobbing: Situert rehabilitering*. Fagbokforlaget.
- Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50(4), 333–345. <https://doi.org/10.1080/00131880802499779>
- 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 differences across four years. *Child Development*, 68(2), 278–294. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01940.x>
- Hart, C. (2018). *Doing a literature review: Releasing the research imagination* (2. utg.). SAGE.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: Pupils’ experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303–315.

<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>

Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.

Jesson, J., & Lacey, F. (2006). How to do (or not to do) a critical literature review. *Pharmacy Education*, 6(2), 139–148. <https://doi.org/10.1080/15602210600616218>

Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. SAGE.

Kladis, K., Hawken, L. S., O'Neill, R. E., Fischer, A. J., Fuoco, K. S., O'Keeffe, B. V., & Kiuvara, S. A. (2023). Effects of check-in check-out on engagement of students demonstrating internalizing behaviors in an elementary school setting. *Behavioral Disorders*, 48(2), 83–96. <https://doi.org/10.1177/0198742920972107>

Kleven, T. A. (2014a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 27–48). Fagbokforlaget.

Kleven, T. A. (2014b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 123–138). Fagbokforlaget.

Kleven, T. A. (2014c). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 85–102). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Kvarme, L. G., Flaten, K., & Thu, G. (2017). Stille barn. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn: Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer* (s. 31–47). Fagbokforlaget.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lund, I. (2010). «Listening to shy voices»: *Shyness as an emotional and behavioural problem in the context of school* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lyng, S. T. (2018). The social production of bullying: Expanding the repertoire of approaches to group dynamics. *Children & Society*, 32(6), 492–502.
<https://doi.org/10.1111/chso.12281>
- Machi, L. A., & McEvoy, B. T. (2016). *The literature review: Six steps to success* (3. utg.). Corwin.
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1295–1311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- Nadiv, Y., & Ricon, T. (2022). «Still waters run deep»: Attitudes of elementary school teachers and counselors toward shy students. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 46–63. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1836093>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Nilsen, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 509–530). Cappelen Damm AS.
- Nilsen, S. (2017). *Å møte mangfold og utvikle fellesskap* (S. Nilsen, Red.; s. 15–37). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980–996.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- NTNU Undervisning. (2018, desember 19). *Litteraturstudie som metode* [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=KF3PtpaDsm8>
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2022). Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: Necessary, but insufficient? *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 643–658.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>
- Nyborg, G., Mjelve, L. H., Ray Crozier, W., Arnesen, A., Coplan, R. J., & Edwards, A. (2023). Teachers' strategies for helping shy students: Findings from a national survey in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196534>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28–44). Universitetsforlaget.

- Pautasso, M. (2013). Ten Simple Rules for Writing a Literature Review. *Plos Computational Biology*, 9(7), 1–4. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003149>
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? En praktisk guide*. Universitetsforlaget.
- Randolph, J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13), 1–13. <https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Universitetsforlaget.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (Ed.). (2010). *The development of shyness and social withdrawal*. The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 141–171. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Rubin, K. H., & Mills, R. S. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 916–924. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.916>
- Scott, T. M., Anderson, C. M., & Alter, P. (2012). *Managing classroom behavior using positive behavior supports*. Pearson.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Solberg, S., Edwards, A., & Nyborg, G. (2021). Leading for school inclusion and prevention? How school leadership teams support shy students and their teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1203–1216. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788156>

- Sæteren, A.-L. (2016). *Dealing with children with withdrawn behavior: A narrative study of one teacher's dealings with a child with withdrawn behavior: in ordinary classroom activities* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2391635>
- Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal.
- Sæteren, A.-L., Moen, T., & Rismark, M. (2017). De stille barna. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis: 1-7. Trinn* (s. 59–74). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 29(4), 310–320. <https://doi.org/10.1111/chso.12058>
- Universitetet i Oslo. (2022a). *Speaking up for the quiet ones: Voicing the perspectives of shy students in middle schools*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/english/research/projects/speaking-up-for-the-quiet-ones/index.html>
- Universitetet i Oslo. (2022b). *Supporting Shy Students: A National Study of Teaching Practices*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/isp/english/research/projects/supporting-shy-students%3A-a-national-study-of-teach/index.html>
- Winchester, C. L., & Salji, M. (2016). Writing a literature review. *Journal of Clinical Urology*, 9(5), 308–312. <https://doi.org/10.1177/2051415816650133>

8.1 Referanser: inkluderte studier i datamaterialet

Akseer, T., Bosacki, S. L., Rose-Krasnor, L., & Coplan, R. J. (2014). Canadian elementary school teachers' perceptions of gender differences in shy girls and boys in the classroom. *Canadian Journal of School Psychology, 29*(2), 100–115.

<https://doi.org/10.1177/0829573514521992>

Kladis, K., Hawken, L. S., O'Neill, R. E., Fischer, A. J., Fuoco, K. S., O'Keeffe, B. V., & Kiuvara, S. A. (2023). Effects of check-in check-out on engagement of students demonstrating internalizing behaviors in an elementary school setting. *Behavioral Disorders, 48*(2), 83–96. <https://doi.org/10.1177/0198742920972107>

Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal, 45*(6), 1295–1311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>

Nadiv, Y., & Ricon, T. (2022). «Still waters run deep»: Attitudes of elementary school teachers and counselors toward shy students. *Journal of Research in Childhood Education, 36*(1), 46–63. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1836093>

Nyborg, G., Mjelve, L. H., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2022). Teachers' strategies for enhancing shy children's engagement in oral activities: Necessary, but insufficient? *International Journal of Inclusive Education, 26*(7), 643–658.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711538>

9. Vedlegg

9.1 Vedlegg 1

Pilotsøk på norsk, forsøk 2

P: Person	P: Problem	I: Interesse/Intervensjon	Co: Context/O: Outcome
elev* OR skoleelev* OR barneskole* OR "6-12 år"	introvert* OR "introvert* elev*" OR stille* OR "stille elev*" OR sjenert* OR "sjenert* elev*"	intervensjon* OR tiltak OR lærer*	inkluder* OR "inkluderende skole" OR "inkludering i klasserom*" OR "inkludering i skole*"

9.2 Vedlegg 2

Pilotsøk på engelsk, forsøk 1

P: Person	P: Problem	I: Interesse/Intervensjon	Co: Context/O: Outcome
pupil* OR student* OR child* OR youth* OR "young person" OR "school-age child" OR schoolchild* OR "elementary school" OR "age 6-12"	withdrawn* OR "social withdrawn" OR "withdrawn children" OR quiet* OR "quiet children" OR silent* OR "silent children" OR shy* OR "shy children" OR shyness* OR introvert* OR timid* OR "silent behavior"	intervention* OR strategies* OR "best practices" OR "intervention study" OR program* OR management* OR outcome* OR effect* OR teacher* OR "teacher intervention" OR "teacher engagements"	inclusion* OR "inclusive education" OR "inclusion in the classroom" OR "inclusion in school" OR "inclusive school" OR "student inclusion" OR "include shy" OR inclusivity OR "peer relation" OR "child-child relation" OR "pupil-pupil relation" OR "peer relationship"

9.3 Vedlegg 3

Pilotsøk på engelsk, forsøk 2

P: Person	P: Problem	I: Interesse eller intervensjon	Co: Context/O: Outcome
pupil* OR student* OR child OR children OR youth* OR “young person” OR learner OR “school-age child” OR schoolchild OR schoolchildren OR “elementary school” OR “age 6-12” OR childhood OR “middle childhood”	withdrawn OR “social withdrawn” OR “withdrawn children” OR “withdrawn behavior” OR quiet OR “quiet children” OR silent OR “silent children” OR “silent behavior” OR shy* OR “shy children” OR shyness OR introvert* OR timid* OR reserved	intervention* OR strategies* OR “best practices” OR “intervention study” OR program* OR management* OR outcome* OR effect* OR teacher* OR “teacher intervention” OR “teacher engagements” OR “teaching method” OR “teacher involvement”	inclusion OR including OR “inclusive education” OR “inclusion in the classroom” OR “inclusion in school” OR “inclusive school” OR “student inclusion” OR “include shy” OR inclusivity OR “peer relation” OR “child-child relationship” OR “pupil-pupil relationship” OR “peer relationship” OR relationship* OR friendship*

9.4 Vedlegg 4

Pilotsøk på engelsk, forsøk 3

P: Person	P: Problem	I: Interesse eller intervensjon	Co: Context/O: Outcome
pupil* OR student* OR child OR children OR youth* OR “young person” OR learner OR “school-age child” OR schoolchild OR schoolchildren OR “elementary school” OR “age 6-12” OR childhood OR “middle childhood”	withdrawn OR “social withdrawn” OR “withdrawn children” OR “withdrawn behavior” OR quiet OR “quiet children” OR silent OR “silent children” OR “Silent behavior” OR shy* OR “shy children” OR shyness OR introvert* OR timid* OR reserved	intervention* OR strategies* OR “best practices” OR “intervention study” OR program* OR management* OR outcome* OR effect* OR teacher* OR “teacher intervention” OR “teacher engagements” OR “teaching method” OR “teacher involvement”	inclusion OR including OR “inclusive education” OR “inclusion in the classroom” OR “inclusion in school” OR “inclusive school” OR “student inclusion” OR “include shy” OR inclusivity