



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA
MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i
grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7

Semester: 10.

År: 2022 - 2023

Forfatter: Marthe Selvaag Melhus

Veileder: Førsteamanuensis Joachim Kolnes

Tittel på masteroppgaven: De stille elevene. En kvalitativ studie av læreres forståelse og håndtering av det kognitive aspektet ved stille atferd.

Engelsk tittel: The quiet students. A qualitative study of how teachers' understand and handle the cognitive aspect of quiet behavior.

Emneord: stille atferd, kognitivt aspekt, kognitive funksjoner, kognitive vansker, lærevesker, muntlig aktivitet, inkludering, inkluderende læringsmiljø, tilpasset opplæring, spesialundervisning, forståelse, håndtering

Antall ord: 32388

Antall vedlegg/annet: 3

Stavanger, 6. juli 2023

FORORD

Arbeidet med denne masteroppgaven har både vært frustrerende, utfordrende og lærerik. Oppgaven har gitt meg muligheten til å oppdage et forskningsfelt som jeg visste lite om etter 5 år på grunnskolelærerutdanningen, og som er lite belyst i forskning. Temaet for oppgaven har lenge fattet min interesse, og har nå gitt meg verdifull innsikt om inkludering, stille elever og det kognitive aspektet, som jeg absolutt tror jeg vil få bruk for i mitt arbeid som fremtidig lærer. Slik jeg startet arbeidet med masteroppgaven, sitter jeg også igjen med mange spørsmål jeg ønsker svar på. Jeg håper derfor at masteroppgaven kan bidra til mer interesse og forskning på området, og at flere grunnskolelærere kan få nytte av oppgaven på lik linje som meg. Oppgaven har også fått meg til å innse at spesialpedagogikk er like relevant i læreryrket slik som matte og norsk, og bør absolutt være et obligatorisk fag i grunneskolelærerutdanningen.

Jeg ønsker først å takke min gode veileder, førsteamanuensis i spesialpedagogikk, Joacim Kolnes. Takk for alle samtaler, for din tålmodighet og for all kunnskap du har delt med meg.

Så vil jeg rette en stor takk til familie og samboer som har støttet meg og motivert meg i denne prosessen. Takk for at dere har holdt ut med alle mine frustrerte øyeblikk, opp og nedturen. Dette ville ikke vært mulig uten dere.

Til slutt ønsker jeg å takke mine seks informanter som tok seg tid til å delta i studien, i en allerede travel hverdag. Det er deres erfaringer, refleksjoner og engasjement som har dannet studiens rike og interessante empiriske datamateriale.

SAMMENDRAG

Temaet for masteroppgaven er knyttet til et inkluderende læringsmiljø for alle elever i skolen, med fokus på elever som er mer stille enn andre elever grunnet kognitive vansker eller utfordringer. Som lærer vil man en eller flere ganger møte på elever som er stille i skolen som vil by på utfordringer i inkluderingsarbeidet til tross for at tilrettelegginger blir gjort. Dette er det i liten grad blitt forsket på i norsk grunnskole. Målet med denne masteroppgaven er dermed å undersøke hvordan grunnskolelærere forstår og håndterer det kognitive aspektet ved stille atferd, knyttet til deltakelse og muntlig aktivitet –for å skape et inkluderende læringsmiljø der elevene har et tilfredsstillende læringsutbytte av opplæringen. Ut ifra et lærings - utviklingsteoretisk rammeverk undersøkte studien hvordan lærere forstår og håndterer det kognitive aspektet ved stille elever. Oppgaven har en kvalitativ metodisk tilnærming, der semistrukturerte en – til – en dybdeintervju av seks grunnskolelærere ble benyttet som forskningsmetode for å samle inn data. Studiens forskningsspørsmål var: *Hvordan forstår og håndterer lærere det kognitive aspektet ved stille atferd?*

Hovedfunnet i studien viser en klar sammenheng mellom stille atferd og kognitive utfordringer. Å knytte det kognitive aspektet til lærevansker avslørte at lærerne hadde bedre forståelse av det kognitive aspektet enn de selv forventet. Det avdekket at lærerne bygget forståelsen av fenomenet på to faktorer: (1) individet selv og (2) individets omgivelser. De to faktorene viser seg også å legge grunnlaget for håndteringen - sammen med relasjonsbygging, for at læreren skal vite hvordan de skal tilpasse og tilrettelegge undervisningen på best mulig vis. Samtidig viser funn at lærernes forståelse ikke dekker hele kunnskapsområdet, og at det dermed er utfordrende for dem å danne en helhetlig forståelse av eleven, og for den videre håndtering. Tilknyttet funnet viser det seg at lærerne mener det er PPT/BUP som har ansvar for store deler av håndteringen og at spesialundervisning er nødvendig for å gi eleven et positivt utbytte av opplæringen. Funnet indikerer at fenomenet dermed vil kreve spesialundervisning for å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og et inkluderende læringsmiljø. Studien konkluderer med at det er behov for mer kompetanse om det kognitive aspektet ved stille atferd og sammenhengen mellom de to fenomenene. Kunnskapen på feltet bør styrkes betydelig blant grunnskolelærere, og samarbeidet og kommunikasjonen mellom spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning må forbedres for at skolene skal lykkes med et inkluderende læringsmiljø for elevene.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INTRODUKSJON.....	7
1.1 De stille elevene.....	8
1.2 Behov for kunnskap om det kognitive aspektet ved stille atferd	9
1.3 Studiens mål og forskningsspørsmål	10
1.4 Videre struktur.....	11
2.0 TEORI	11
2.1 Stille atferd – en begrepsavklaring	12
2.1.1 Det kognitive aspektet.....	13
2.2 Et bioøkologisk utviklingsperspektiv	13
2.3 Et sosiokulturelt læringsperspektiv.....	15
2.3.1 Det kognitive aspektet forstått som en forutsetning for læring og samspill	16
2.4 Forståelsen av det kognitive aspektet ved stille atferd i lys av utviklings – og læringsperspektivene... ..	18
2.5 Et helhetlig perspektiv på hva det kognitive aspektet ved stille elever har behov for	20
2.6 Relasjoner - en nødvendig forutsetning	26
2.7 Oppsummering av det teoretiske rammeverket	28
3.0 METODE.....	30
3.1 Kvalitativ metode	30
3.2 Semistrukturert forskningsintervju	31
3.3 Utvalg og rekruttering	33
3.3.1 Utvalg av informanter	33
3.3.2 Utvalgsstørrelse	34
3.4 Intervjuguide.....	35
3.5 Intervjuprosessen	36
3.5.1 Forberedelsesfasen.....	36
3.5.2 Intervjuet.....	37
3.5.3 Etterarbeidet.....	37
3.6 Analyse av datamaterialet.....	38
3.6.1 Tematisk analyse.....	39
3.7 Studiens kvalitetsvurderinger	42
3.7.1 Reliabilitet.....	43
3.7.2 Validitet	43
3.7.3 Generalisering	45
3.8 Etske betraktninger	45
3.8.1 Informert samtykke.....	46
3.8.2 Konfidensialitet.....	46
3.8.3 Konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekt i forskningsvirksomhet.....	47
4.0 PRESENTASJON AV RESULTATER	48
4.1 Underbevisst forståelse.....	49

4.1.1 Knyttet til lese, skrive – og språkvansker, lærevansker og diagnoser	49
4.2 Individrettet forståelse	51
4.2.1 Forstås ut fra elevens forutsetninger, evner, selvtillit og arbeidsinnsats	51
4.3 Omgivelsenes påvirkning av forståelsen	51
4.3.1 Skolens og lærerens tidligere erfaringer, kunnskap og ressurser	51
4.3.2 Ekstern kompetanse	52
4.3.3 Press; vil heller oppfattes som stille enn å vise at de ikke henger med faglig.....	53
4.3.4 Foreldresamarbeid	53
4.4 Mangelfull forståelse	54
4.4.1 Utfordrende å forstå	54
4.4.2 Hjelpemidler for bedre forståelse.....	55
4.5 Bygger relasjoner.....	56
4.5.1 Lærer – elev relasjonen og gode relasjoner med hjemmet.....	56
4.6 Viser økt oppmerksomhet.....	57
4.6.1 Alltid være bevisst i undervisning, lekser, prøver og mål.....	57
4.7 Tilpasser opplæringen.....	58
4.7.1 Gruppesammensetning.....	58
4.7.2 Utgangspunkt i elevens forutsetninger og interesser	59
4.7.3 Tilpasset opplæring	59
4.7.4 Forutsigbarhet	60
4.7.5 Fokus på det sosiale	61
4.8 Krever spesialundervisning	62
4.8.1 (Tids)krevende prosess	62
4.9 Oppsummering av funn knyttet til forskningsspørsmålet	63
5.0 DISKUSJON.....	63
5.1 Forståelse i lys av lærevansker	64
5.2 Elevenes ressurser og egenskaper står sentralt i forståelsen	65
5.3 Omgivelsene påvirker forståelsen.....	66
5.4 Økt sannsynlighet for at elevene ikke blir forstått	68
5.5 Fokus på relasjonelle og sosiale aspekter	69
5.6 Viser økt oppmerksomhet.....	70
5.7 Tilpasset opplæring for sosial og faglig inkludering	71
5.8 Spesialundervisning for et tilfredsstillende utbytte av opplæringen	74
6.0 KONKLUSJON.....	76
6.2 Implikasjoner for videre forskning	78
7.0 REFERANSELISTE.....	79
8. Vedlegg.....	90
8.1 Vedlegg 1: prosjektvurdering fra SIKT	90
8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	91

8.3 Vedlegg 3: intervjuguide 95

1.0 INTRODUKSJON

For lærere, slik som meg, som ønsker å lykkes med et inkluderende læringsmiljø, kan stille elever by på utfordringer i dette arbeidet, med tanke på tilrettelegging av undervisning, ressurser, avdekking, vurdering og ikke minst elevenes økte risiko for utvikling av psykiske lidelser (Evans, 2001). Som lærer er jeg opptatt av å kunne tilby et inkluderende læringsmiljø for alle mine elever. Et inkluderende læringsmiljø blir ansett som en avgjørende forutsetning for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2017), og er lovpålagt og tydeliggjort i opplæringsloven § 9A-2: «alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998).

Gjennom flertallet av mine praksisperioder, har tiden og oppmerksomheten i all hovedsak blitt viet de utagerende og høylytte elevene. Derfor handlet naturligvis også ofte diskusjoner og refleksjonssamtaler om disse elevene, og de stille elevene som satt pent og stille på plassen sin ble gjerne «glemt». Som snart ferdig utdannet grunnskolelærer, sitter jeg derfor med følelsen av at jeg ikke vet hvordan jeg skal møte denne elevgruppen. Av den grunn ønsket jeg, med denne oppgaven, å tilegne meg mer kunnskap om fenomenet “stille elever” for å vite hvordan jeg skal forstå og tilrettelegge for disse elevene når jeg snart skal kaste meg ut i læreryrkets mange utfordringer og muligheter. Tema for denne oppgaven er derfor tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring i en skole som skal møte alle elever.

I Meld. St. 6 redegjøres det for at regjeringen har som mål at «alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger» og at «utdanningssystemet skal bidra til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7). Disse overordnede føringene bygger på et inkluderingsprinsipp som skal sørge for en likeverdig og tilpasset opplæring for alle elever (NOU 2009:18, s. 15). For å tydeliggjøre, gjelder inkluderingsprinsippet altså for alle elever i skolen, også for de elevene som strever og eventuelt har spesielle behov (Haug, 2021). For at disse elevene skal føle seg inkludert i læringsmiljøet, mener Haug (2021) at tilpasninger i den ordinære opplæringen (i form av tilpasset opplæring) og et inkluderende læringsmiljø, må ses i sammenheng med spesialundervisning. Haug (2021, s. 58) argumenterer også for at et inkluderende læringsmiljø har særlig stor verdi for elever som strever i skolen.

1.1 De stille elevene

De siste årene har det blitt rettet mer oppmerksomhet mot stille atferd og forskning på feltet (Sæteren, 2019, s. 19). Skolen setter krav til elevene om aktiv deltakelse og muntlig aktivitet for å kunne lære og for å kunne utvikle seg. Krav om muntlighet blir tydeliggjort både i overordnet del av læreplanen for Kunnskapsløftet 2020, og som en grunnleggende ferdighet for læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik dagens skole legger stor vekt på samarbeid og muntlig aktivitet i klasserommet, vil dette i mange tilfeller gjerne bryte med den «typiske» atferden til en stille elev (Lund, 2004).

Stille atferd eller sjenanse i seg selv er ikke noe som skal problematiseres (Flaten, 2010, s. 11) og er heller ikke noe som i seg selv krever spesialundervisning (Mjelve et al., 2019, s. 1295). Dersom det viser seg at stillheten påvirker livsutfoldelsen og elevens læringsutbytte, mener (Kvarme et al., 2017, s. 33) og (Lund, 2012, s. 24) at det kan bli et problem for elevene, som Haug (2021) mener kan kreve spesialpedagogiske tiltak. Forskning rapporterer at stille og sjenerte elever ofte viser en tendens til sosiale og faglige vansker i skolen, og skiller seg ut kognitivt og atferdsmessig (Crozier, 2001). Sammenlignet med andre elever, viser også ulike tester at språkutviklingen er dårligere blant stille elever (Kalutskaya et al, 2015), som øker deres sannsynlighet for å få vansker med å tilpasse seg i skolen og videre risiko for å utvikle sosiale angstlidelser (Evans, 2001). Samtidig viser annen forskning til at det er store utfordringer knyttet til skolens overordnede mål som sammen skal gi læring og trivsel for alle, og at mange elever som strever i skolen dermed står i fare for å falle utenfor arbeidslivet og i samfunnet (Frønes & Strømme, 2014). Dette rapporterer også Nilsen (2018) i sin studie, der lærerne uttrykte at elever med spesialpedagogiske behov ofte må klare seg selv og derfor har større sjanse for å falle utenfor skolen. Nilsen (2018) rapporterte også at samarbeidet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning virker begrensende og derfor kan redusere sannsynligheten for inkludering. Det kommer derimot ikke som en overraskelse at stille og tilbaketrukne elever står i fare for å falle utenfor med tanke på skolens og pedagogikkens vektlegging av muntlig aktivitet og samarbeid. Enten det er diskusjoner i felles klasse, arbeid i læringspar, gruppearbeid eller muntlige presentasjoner, krever det at elevene er muntlig aktive og samarbeider.

I denne oppgaven knyttes bruken av begrepet «*stille atferd*» til begrepet «*sjenanse*» Sjenanse er begrepet som i størst grad anvendes i relevant forskning på området (Lund, 2012, s. 14). Lund (2012, s. 15) betrakter begrepet sjenanse som «en naturlig, forsiktig tilbakeholdenhet i

nye situasjoner eller som et problem som utvikler seg videre til isolasjon, ensomhet og selvforakt». I denne studien vil fenomenet stille elever knyttes mer konkret til de elevene som er mer stille enn andre medelever, og der den stille atferden hindrer læring, mestring, utvikling, vennskap (Lund, 2012), livskvalitet eller psykisk helse (Paulsen & Bru, 2016) som følge av hindringer i det kognitive. De stille elevene som lærerne i studien intervjues om, handler derfor om elever som gjerne får tilpasset opplæring og spesialundervisning som følge av deres vansker eller behov.

1.2 Behov for kunnskap om det kognitive aspektet ved stille atferd

Denne studien bygger på forskningsprosjektet som ble publisert av Geir Nyborg, Liv Heidi Mjelve, Anne Edwards og WR Crozier i 2022. Studien hadde som formål å dokumentere gunstige strategier som lærere bruker når de møter sjenerte elever, for å finne ut hvordan man kan hjelpe disse elevene til å mestre skolehverdagen både sosialt og faglig. Studien rapporterte 6 skolesituasjoner der sjenerte elever ofte er stille og hvilke strategier som blir brukt for å engasjere elevene til å delta mer muntlig. Strategiene involverer ulike tilnærminger til gruppearbeid og læringspar, spørsmål og svar i klassen, presentasjoner og elevsamtaler som skal engasjere de stille elevene til å bli mer muntlige aktive. Et hovedfunn i studien viste at lærere tar mest hensyn til psykososiale aspekter når de skal inkludere sjenerte barn i muntlig aktivitet, der lærerne selv mener at strategiene fungerer effektivt for å engasjere elevene til muntlig aktivitet (Nyborg et al., 2022). Nyborg et al. (2022) konkluderte med at det er behov for mer forskning på det kognitive aspektet ved elevers stille atferd.

Nyborg et al. (2022) peker på dette som et behov for mer kunnskap på forskningsområdet ettersom store deler av forskningen undersøker hvordan lærere tilrettelegger for psykososiale miljøer ved muntlig aktivitet, men ikke hva som gjøres dersom elevene har utfordringer eller vansker knyttet til det kognitive. Nyborg et al. (2022) ønsker derfor at det rettes mer oppmerksomhet mot det kognitive aspektet ved muntlige aktiviteter knyttet til inkludering av sjenerte og stille barn, for å utforske sammenhengen mellom akademiske underpresentasjoner og sjenerte barn. Et slikt kunnskapshull anerkjenner Alvesson & Sandberg (2013) som et område i forskningen eller teorien som er uavklart, ukjent eller mangler støtte, og som dermed kan være tjent med videre undersøkelse. I denne studien skal jeg derfor rette fokuset mot de kognitive aspektene hos stille elever i muntlig aktivitet, for å undersøke hvordan lærere forstår og håndterer det kognitive aspektet ved stille atferd - særlig knyttet til muntlig aktivitet. For

hva hvis elever opplever sine muligheter for læring så vanskelig eller fjernt at det kan føre til stillhet?

Forskere fra Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo har, sammen med kolleger fra Universitetet i Padova (Italia) gjennomført en systematisk kunnskapsoppsummering for å kartlegge om eksisterende forskning viser sammenhengen mellom lærevansker og mental helse (Donolato et al., 2022). Forskningen rapporterer at elever med lærevansker viser økt risiko for problemer knyttet til mental helse. De vet imidlertid lite om problemene med mental helse er en konsekvens av lærevansken, om problemene har samme årsak som lærevansken, eller om det er en kombinasjon av begge. Forskerne mener det likevel er naturlig at elever kan oppleve det som isolerende å slite med å forstå, gjøre seg forstått og uttrykke seg på grunn av vansker med eksempelvis språket (Donolato et al., 2022). Forskningen åpner derfor for at vansker med språk eller læring kan anses som en påvirkende faktor eller årsak til stille atferd blant elever.

I studien knyttes det kognitive aspektet til lærevansker, for å undersøke hvordan lærere forstår og håndterer dette i skolen. Det kognitive aspektet omfatter på de indre læringsprosessene; tenking, hukommelse, språk, resonnering, problemløsning (Imsen, 2005), og kan knyttes til lærevansker fordi lærevansker skyldes at funksjoner som er nødvendige for å lære, ikke fungerer så godt at eleven er i stand til å få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Birkemo, 1993, s.111). Birkemo (1993, s. 107) definerer lærevansker på følgende måte: «lærevansker kan defineres som en psykologisk eller nevrologisk hindring i motoriske, perseptuelle, språklige eller kognitive funksjoner som bidrar til at barn og unge ikke tilegner seg kunnskaper og ferdigheter en forventer de skal mestre på bestemte alderstrinn». Slik definisjonen beskriver, vil også språkvansker bli forstått som en kognitiv utfordring i studien. Studien skal med andre ord fokusere på de elevene som lærerne oppfatter som stille elever i deltakelse og aktiviteter, og som ikke tilfredsstillende de faglige kravene som forventes av dem. Disse elevene kan også ha diagnoser eller spesielle behov som kan kreve spesialundervisning eller spesialpedagogiske tiltak, i tillegg til tilpasset opplæring i ordinær undervisning.

1.3 Studiens mål og forskningsspørsmål

Som følge av de viktige oppgavene som skolen og lærere står ovenfor i inkluderingsarbeidet av alle elever i skolen, er målet med denne studien å undersøke hvordan grunnskolelærere

forstår og håndterer det kognitive aspektet ved stille atferd, knyttet til deltakelse og muntlig aktivitet. Problemstillingen er:

Hvordan forstår og håndterer lærere det kognitive aspektet ved stille atferd?

Ettersom informantene i denne studien består av lærere, vil det være lærernes opplevelser av de stille elevene, som vil bli undersøkt. Inkludering blir knyttet til studiens forskningsspørsmål for å finne ut hvordan lærere arbeider for at elever med stille atferd blir inkludert i muntlig aktivitet. Slik jeg har redegjort for, vil inkluderingsprinsippet være vanskelig å lykkes med uten tilpasset opplæring og spesialundervisning, og derfor vil begge disse områdene være relevante i studien, for å undersøke hvordan lærere forstår og tilrettelegger for stille elever i klasserommet.

1.4 Videre struktur

I kapittel 2 settes studiens tematikk i sammenheng med et teoretisk rammeverk som omfatter sentrale begreper, aktuelle politiske dokumenter og relevant forskning. I metodekapittelet, kapittel 3, blir studiens metodiske tilnærming for å undersøke forskningsspørsmålet som er presentert, samt hvordan forskningsprosessen har foregått. I kapittel 4 presenteres resultatene av den tematiske analysen, som i kapittel 5 diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 2. Til slutt konkluderes det i henhold til forskningsspørsmålet med hvordan lærere forstår og håndterer det kognitive aspektet ved stille atferd. Her vil interessante funn og spørsmål bli løftet fram. Avsluttende refleksjoner vil også se på utfordringene som lærere opplever i forståelsen og håndteringen av det kognitive aspektet ved stille atferd, samt ulike begrensninger og styrker ved studien. Her vil jeg også peke på aktuelle implikasjoner for videre forskning.

2.0 TEORI

Det teoretiske kapittelet åpner med en redegjørelse av fenomenet stille atferd og det kognitive aspektet, forstått som lærevansker. Studien bygger på tre teoretiske tilnærminger for å belyse forskningsspørsmålet og fungerer som teoretisk referanseramme for studien. Bronfenbrenner & Morris (2006) sitt bioøkologiske utviklingsperspektiv og Vygotsky (Imsen, 2005) sitt sosialkonstruktivistiske perspektiv på læring, presenterer begge to ulike teorier om barns utvikling og hvordan sosiale miljøer påvirker deres kognitive utvikling. Bronfenbrenner &

Morris (2006) fokuserer på hvordan individuelle faktorer, som egenskaper og ressurser, og miljøfaktorer i ulike systemer virker sammen. Mens Vygotsky (Imsen, 2005) fokuserer på hvordan individuelle faktorer, som språk, og sosiokulturelle faktorer virker sammen. I studien vil den bioøkologiske teorien til Bronfenbrenner & Morris (2006) fungere som overordnet teoretisk perspektiv. Teorien presenterer en forståelse for hvordan elevens kognitive utvikling kan bidra til uheldige virkninger i elevens ulike miljøer og for det sosiale samspillet. Innenfor mikrosystemet i den bioøkologiske teorien forklarer Vygotsky (Imsen, 2005) hvordan elevens kognitive utvikling, med spesielt fokus på språk, har stor betydning for egen læring og samspill med andre. Sammen vil de teoretiske perspektivene gi en forståelse for hvordan det kognitive aspektet kan knyttes til stille atferd, og til faglig og muntlig deltakelse i skolekontekst. Videre blir det helhetlige perspektivet til Haug (2021) presentert for å se nærmere på hva elever med hindringer i kognitive funksjoner som bidrar til at de ikke klarer å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper som forventes ved gitt alderstrinn (lærevansker), vil trenge i tillegg til den ordinære opplæringen. Forskning og teori som kan tjene de teoretiske perspektivene, vil bli inkludert. Det teoretiske rammeverket er også utgangspunktet for utforming av intervjuguiden, som beskrives nærmere i metodekapittelet.

2.1 Stille atferd – en begrepsavklaring

I forsøket på å beskrive og definere stille atferd blir det tatt i bruk flere ulike ord og uttrykk; beskjeden, sjenert, tilbaketrukket, introvert, innadventt. Felles for begrepene er at de beskriver samme type atferd (Coplan & Rubin, 2010). Sæteren (2019, s. 18) beskriver stille atferd slik: «elever som sjelden eller aldri tar initiativ, de som inngår eller ikke vil delta i aktiviteter i klasserommet, de som aldri svarer eller tar ordet i muntlig aktivitet, de som fremstår som engstelige og utilpass i sosiale settinger, de som ser triste ut og de som fremstår som ensomme selv i sosiale situasjoner». Lund (2012) benytter begrepet sjenanse for å beskrive en elev som er stille og tilbaketrukket, og kan ses i sammenheng med Sæteren (2019) sin beskrivelse. Lund (2012, s. 20) ser på sjenanse som «et fenomen som må ses i sammenheng med andre faktorer som påvirker hele personen», som eksempelvis sosiale, kulturelle og psykologiske faktorer. Lund (2012) mener med andre ord at vansker utvikles i interaksjoner med omgivelsene og at vanskene dermed blir til i møte med krav og forventninger som eleven ikke klarer å oppfylle. Hvordan skolen møter eleven er derfor avgjørende for deres videre utvikling (Lund, 2012, s. 22). I forståelsen av hva stille atferd er, vil jeg understreke Lund (2012) sitt poeng om at elever som viser stille atferd, ikke er stille i statisk tilstand, men de viser en stille atferd i gitte kontekster og situasjoner. Atferden

avgjøres av hvem man omgås med, hvor man er og hvor engstelige man er. Det er med andre ord ingen som bare viser (utagerende) eller innagerende atferd (Lund, 2012, s. 25). Denne forståelsen støttes også av Kvarme et al. (2017, s. 33) som også hevder at sjenanse ofte avhenger av hvilke personer og situasjoner eleven er i.

2.1.1 Det kognitive aspektet

I studien blir det kognitive aspektet forstått som lærevansker: Lærevansker kan knyttes til det kognitive aspektet fordi lærevansker omfatter kognitive funksjoner som hindrer at elevene mestrer det som er forventet av dem. Birkemo definerer lærevansker som:

Vansker der elevene ikke har et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, til tross for god tilpasset opplæring og omfatter både psykologiske eller nevrologiske hindringer knyttet til motoriske, perseptuelle, språklige eller kognitive funksjoner, som bidrar til at eleven ikke klarer å tilegne seg de kunnskapene og ferdighetene som skolen og samfunnet forventer at de kan på det bestemte alderstrinnet» (1993, s. 107).

Birkemo (1993, s. 113) presenterer «svikt i kognitive og metakognitive funksjoner» som en tilnærming til å forstå lærevansker, og innebærer at barnet ikke har etablert strategier og ferdigheter som kreves for at det skal tilegne seg informasjon fra miljøet. Det kan være ferdigheter knyttet til organisering og klassifisering av det som skal læres i meningsfulle kategorier, se sammenhengen mellom det de kan og det de skal lære og nyttiggjøre seg av tilbakemeldinger fra miljøet. Selv om disse barna får tilrettelagt opplæringen, rapporterer fremdeles en rekke studier at barn med lærevansker ofte utvikler usikkerhet, angst, tilbaketrekning og nedstemthet, fordi de opplever at de ikke oppfyller forventningene fra miljøet (Birkemo, 1993, s. 114 - 115).

2.2 Et bioøkologisk utviklingsperspektiv

For å forstå det kognitive aspektet og hvordan det kan knyttes til stille atferd, må man undersøke elevenes utvikling. Utviklingen må ses og forstås i lys av de ulike samspillene som foregår i elevens oppvekstmiljø. Disse samspillene skjer i et gjensidig påvirkningsforhold mellom de ulike kontekstene som eleven er involvert i, den indirekte påvirkningen fra lokalmiljøet og fra storsamfunnet (Bø, 2012). Utviklingsmodellen til Bronfenbrenner & Morris (2006) forklarer hvordan individet henger tett sammen med ulike miljøer på ulike

systemnivå, og hvordan individets kognitive utvikling har betydning for disse miljøene og systemene, og motsatt. Den bioøkologiske modellen kan også legges til grunn for Lund (2012, s. 20) sin definisjon av begrepet sjenanse: «et fenomen som må ses i sammenheng med andre faktorer som påvirker hele personen». For å forstå hvorfor et barn er stille, må de ulike miljøene og systemene i elevens liv undersøkes og kartlegges for å finne ut hvilke mekanismer som ligger til grunn for atferden.

Systemene i den bioøkologiske teorien kan forstås som dynamisk, der de ulike systemene kontinuerlig påvirker og blir påvirket av hverandre. Bronfenbrenner & Morris (2006) har fremstilt fire systemer som presenterer ulike miljøer i individets liv: mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Individet (eleven) befinner seg på mikrosystemet, og er her aktiv aktør i alle de forskjellige miljøene som finner sted i elevens direkte, umiddelbare og nære kontekst (Rønningen, 2003) Det kan være familie, klasse eller venner. Det er også på dette nivået at atferden kontrolleres og tanker, opplevelser og læring deles, som betyr at samspillet bidrar til påvirkning, sosialisering og dannelse av barnet (Bø, 2012). Samspillet mellom de ulike nærmiljøene på mikrosystemet kalles for mesosystemet, eksempelvis forholdet mellom hjem og skole. I neste system, eksosystemet, er alle variablene som eleven ikke deltar aktivt i, men som påvirker eleven i mesosystemet. For en elev kan dette eksempelvis være foreldrenes jobber, som har betydning for deres meninger, trivsel og fritid, som følgelig vil påvirke barnets utvikling, Det siste systemet, makrosystemet, dreier seg om samfunnets rammebetingelser og kulturelle kontekst (Bronfenbrenner & Morris, 2006), som opplæringsloven og opplæringens verdigrunnlag.

Bronfenbrenner & Morris (2006) redegjør også for «proksimale prosesser». Proksimale prosesser handler om varige og gjensidige samspill mellom elev og omgivelser over tid. Prosessene kan både være gode og bidra til positiv læring og utvikling, men de kan også være negative og hindre læring og utvikling (Jøsendal et al., 2012, s. 32 - 34). Bronfenbrenner & Morris (2006) knytter blant annet komponenten «individ» til de proksimale prosessene som dreier seg om emosjonelle, atferdsmessige, kognitive og biologiske forutsetninger som påvirker individets samspill med det fysiske og sosiale miljøet (Wendelborg, 2010). Bronfenbrenner & Morris (2006) peker på tre karakteristikk som er særlig vesentlige for å sette i gang proksimale prosesser: barnets genetiske disposisjon, ressurser og reaksjoner. Barnets genetiske disposisjon omfatter egenskaper som utholdenhet, impulsivitet, nysgjerrighet eller usikkerhet. Barnets ressurser dreier seg om ferdigheter, kunnskaper,

erfaringer eller evner. Mens reaksjoner handler om hvilke reaksjoner man får fra omgivelsene. Disse karakteristikene kan alene og/eller sammen hindre eller styrke hvordan barnet tar del i proksimale prosesser, og på den måten også påvirke elevens utviklings – og læringsprosess (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Det betyr at elevens kognitive forutsetninger påvirker hvordan elevens samspill med andre vil foregå, og hvorvidt samspillet er positivt eller negativt, avhenger av barnets egenskaper, ressurser og reaksjoner fra omgivelsene.

2.3 Et sosiokulturelt læringsperspektiv

Studiens læringsyn bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv som forklarer hvordan læring skjer gjennom deltaking i klasserommet. Vygotsky var en russisk psykolog, og er i dag sentral innenfor det sosiokulturelle perspektivet som blir mye brukt i pedagogisk sammenheng. I Vygotsky sin teori står utvikling, eller som han selv kalte det «genesen», sentralt. Han mener at vi må forstå individers utvikling i lys av individets fortid og fremtid, både individuelt og kollektivt, og anser språket som et viktig redskap for å tilegne seg felles kunnskaper, kultur og hvordan man i det hele tatt sosialiserer seg med andre mennesker. Perspektivet beskriver læring som en prosess og et produkt der sosial samhandling og kognisjon må ses i sammenheng. På den måten handler ikke læring alene om elevens kognitive funksjoner eller samhandling, men om kombinasjonen av elevens kognitive funksjoner og samhandling med lærer og andre medelever (Imsen, 2005)

For å få en dypere forståelse for hvordan elevens kognisjon kan påvirke elevenes læring og samhandling, tar studien utgangspunkt i det sosiokulturelle læringsperspektivet til Vygotsky. Vygotsky forsto læring som en sosial prosess, fordi han mente at læring ikke skjer uten at barnet står i samspill med de sosiale omgivelsene. Når elever skal delta i aktiviteter i en bestemt kontekst, understreker Strand et al. (Lund, 2017, s. 121) at de er avhengig av å kunne bruke de verktøyene som kreves av aktiviteten. I Meld. St. 23 beskrives språket som et viktig redskap for å kunne forstå, delta aktivt i fellesskap, uttrykke seg og for å lære å lære (Meld. St. 23 (2007-2008), s. 17). I lys av Vygotsky sin teori mener Strand et al. (Lund, 2017, s. 121) dermed at språkferdigheter vil gjøre det enklere for eleven å delta i sosiale samhandlinger med andre, på samme måte som det også vil være enklere for elever å forstå og lære teoretiske og abstrakte begreper de møter i skolen dersom elevene har et bredt ordforråd og et begrepsrepertoar (Imsen, 2014, s. 30). Den teoretiske forståelsen tyder på at det derfor kan være ekstra utfordrende for elever som har lærevansker, å delta i muntlig aktivitet, da disse elevene eksempelvis mangler språkferdigheter i form av ordforråd og begrepsrepertoar. For

disse elevene vil derfor omgivelsene på mikrosystemet ha enda større betydning, som vi skal se nærmere på i helhetsperspektivet til Haug (2021).

2.3.1 Det kognitive aspektet forstått som en forutsetning for læring og samspill

Vygotsky beskriver språket, i hovedsak talen, som byggesteiner for vår tenkning. I starten fungerer språket som en gjennomgående sosial aktivitet, før det omsider får to ulike funksjoner: et sosialt språk som barn bruker til å snakke med andre, og en indre tale der de snakke med seg selv. Etter hvert som barnet forstår at språket fungerer på ulike måter, vil den indre talen gjøres om til tenkning. På den måten anser man også språket som en forutsetning for barns kognitive utvikling, og har betydning for hvordan de tenker og oppfatter verden (Imsen, 2005, s. 257). Ved å benytte språk som redskap, hevder Vygotsky at barnet vil lære å erstatte ting med språklige symboler i tankene. Dette kalte Vygotsky for *mediering*. Han mente at mediering gjennom språk vil hjelpe barnet med å få kontroll over egne handlinger, og utnevner derfor språket som et viktig hjelpemiddel for selvstendig tenkning. På den måten kan vi forstå det slik at utviklingen starter med det sosiale og går mot det individuelle (Imsen, 2005, s. 258). Det betyr at barn først vil evne å utføre en handling med hjelp og støtte fra en voksen eller en som kan mer enn de selv, før de evner å utføre handlingen alene. I en slik sammenheng vil derfor den hjelpende og støttende personen fungere som en «medierende hjelper» for barnet. Og det er dette som gjør at mediering står sentralt i barns utvikling. Språkets sentrale rolle i Vygotsky sin læringsteori, tyder på at elever med lærevansker knyttet til språkfunksjoner, vil ha en negativ påvirkning i barnets kognitive utvikling og følgelig for elevens tanker og oppfattelser, som igjen kan påvirke elevens sosiale samspill og atferd.

I det området der barnet trenger hjelp og støtte for å utføre handlinger, kalles for *den proksimale utviklingssonen* og er et annet viktig aspekt ved Vygotsky sin teori. For å forstå hvilke behov barnet har, er det derfor viktig å finne ut av hva barnet klarer å egenhånd og hva barnet trenger hjelp for å klare. Det er i dette rommet mellom disse «områdene» at barnets proksimale utviklingssone ligger. For å forstå hva barnet evner på egenhånd, holder det ikke kun å måle barnets ferdigheter ut ifra bestemte og håndplukket oppgaver. Man må undersøke barnets grenser gjennom undervisning, og kartlegge hvor langt barnet kan strekke seg. Når barnets nye grenser er kartlagt, må undervisningen legges på et nivå som eleven klarer å fungere selvstendig på, og derfra gradvis strekke elevens grenser mot nye mål (Imsen, 2005, s. 260). I denne prosessen er det viktig at lærer hele veien støtter og hjelper (Belmont, 1989). Lærerens rolle har derfor stor betydning for hvor stor barnets utviklingssone er, kombinert

med genetiske aspekter. På den måten kan man si at barnet deler sin proksimale utviklingszone med læreren (Imsen, 2005, s. 259).

I teorien fremhever Vygotsky at lek står sentralt som en sosial aktivitet der samarbeid og læring av roller, organisering og ansvar knyttet til voksenlivet. To sentrale faktorer i lek er barns utvikling av hukommelse og oppmerksomhet. Når barn driver med aktiviteter som de liker, vier de all sin oppmerksomhet til aktiviteten. Aktiviteten krever også at barna må huske det som kreves av aktiviteten som eksempelvis regler, områder og roller. Slik fører også lek til at barnet lærer å regulere sine følelser og etablere relasjoner til andre (Imsen, 2005). På den måten mener Vygotsky at lek er et grunnleggende redskap for kognitiv utvikling. I overordnet del av læreplanen heter det at «lek gir mulighet til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lillemyr (2004) viser også til nyere internasjonal forskning som rapporterer at lek anses som en viktig faktor i grunnlaget for elevenes utvikling og læring.

Vygotsky sin sosialkonstruktivistiske teori gir uttrykk for at lærevansker kan påvirke elevens atferd ettersom forsinkelser eller utfordringer i den kognitive utviklingen kan hemme at elevene interagerer med medelever, og på den måten gjør at de går glipp av læringsmuligheter knyttet til samspill. Uten språkferdigheter og redskaper som eleven trenger for å delta i aktiviteter, vil det derfor oppleves som utfordrende for eleven å delta i samspill med andre, og å forstå og lære i skolesammenheng. Dersom eleven i tillegg ikke bruker språket, vil eleven heller ikke ha mulighet til videre utvikling og deltakelse i læringsmuligheter.

Slik som Nyborg et al. (2022) rapporterer, viser det seg at arbeid i mindre grupper, med trygge rammer, gir elevene større muligheter til å delta i muntlig aktivitet. Hauge (2014, s. 194) påpeker at læring i samspill og undervisningsaktiviteter som engasjerer til dialog og samhandling med andre, viser seg å være de mest hensiktsmessige måtene å lære på. En utfordring her er elevgruppens opplevelse og inkludering i fellesskap og deltakelse i ordinær opplæring dersom elevene gjennomfører store deler av undervisningen i mindre klasser eller grupper. Det er derfor tydelig at elever som ikke har de samme mulighetene til å lære i mindre grad deltar i muntlig aktivitet, spesielt knyttet til faglig innhold, og samtidig har større sjanse for å utvikle vansker både sosialt og faglig. En konsekvens av manglende funksjoner og ferdigheter kan også tyde på å virke begrensende for hvordan de stille elevene deltar i den ordinære opplæringen.

2.4 Forståelsen av det kognitive aspektet ved stille atferd i lys av utviklings – og læringsperspektivene

Selv om det finnes lite forskning om hvorfor elever er stille, har litteraturen forsøkt å peke på ulike årsaker til hvorfor barn er sjenerte og stille. Flere av årsakene som blir nevnt, kan kobles til Bronfenbrenner & Morris (2006) og Vygotsky (Imsen, 2005) sine utviklingsperspektiver. Schmidt & Buss (Coplan & Rubin, 2010) hevder at det derimot er vanskelig å skille helt klart mellom årsaker til at elever er stille i praksis, ettersom fenomenet ikke har én klar definisjon og ofte involverer flere trekk ved atferd, kognisjon og emosjoner som ikke kan ses i sammenheng med stillheten.

Lund (2012, s.16) viser til to hovedårsaker til stille og sjenert atferd, som dominerer i dagens litteratur: biologiske årsaker og årsaker i miljøet, og hevder at selv om barnet kan ha en biologisk komponent, så vil det være årsaker i miljøet som påvirker hvordan barnet utvikles – og ikke den biologiske komponenten.

Paulsen & Bru (2016, s. 29 - 30) beskriver fire ulike årsaker til at elever er tilbaketrukkne, som kan plasseres innenfor Lund (2012) sin hovedårsak knyttet til biologiske årsaker. 1) De som har liten egen interesse eller motivasjon for sosial samhandling (innadvendt eller introvert personlighet) som ofte velger å være for seg selv. 2) De som er sjenerte eller utrygge i forhold til sosial samhandling – trekkes både mot og bort fra medelever. 3) De som har lite energi til å inngå i sosial samhandling (er nedstemte eller deprimerte). 4) De som har problemer med sosial kompetanse eller blir aktivt utestengt fra sosial samhandling – blir avvist av medelever.

Videre peker også Sæteren (2019) på ulike årsaker til at elever er stille. Årsakene er basert på tidligere forskning, og skiller mellom fire ulike årsaker til stille atferd. Årsakene kan i likhet med Paulsen & Bru (2016) også knyttes til Lund (2012) sin hovedårsak «årsaker i miljøet»: omsorgssvikt, sårbarhet, traumer og oppdragerstil. Sæteren (2019) inkluderer også en femte årsak som hun mener kan være en årsak: læringsmiljø. I dette legger hun viktigheten av lærerens rolle for elevenes læring og trivsel og at læreren kan være en forebyggende faktor ved å skape trygghet i klassen. Relasjoner blir her et nøkkelbegrep. Videre mener Sæteren (2019) at stille atferd kan knyttes til psykiske lidelser som angst og depresjon, og henviser til forskning som finner en klar sammenheng mellom stille atferd og utvikling av psykiske lidelser, i barne – og ungdomsårene (Sæteren, 2019). Det er derfor ingen tvil om at elever med

stille atferd er en elevgruppe i risiko for å falle utenfor, underprestere eller utvikle mer omfattende lidelser.

I sin videre beskrivelse av stille atferd, definerer Lund (2012) sjenanse som et atferdsproblem ved å benytte begrepet «innagerende atferd». Hun argumenterer for begrunnelsen med samfunnets definisjon av utagerende atferd som et atferdsproblem, og mener at det sjenerte atferdsuttrykket i like stor grad kan bli et problem som utagerende atferd. Lund (2012) definerer innagerende atferd slik: «innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holder og vendes innover mot en selv. Uttrykk som beskriver kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012, s. 27). Innagerende atferd kan i tilfeller bli oversett i skolesammenheng nettopp fordi atferden ikke oppdages eller ikke blir vurdert som negativ av omgivelsene rundt (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Dette rapporterer forskning som viser til en tilnærmet lik fordeling av elever med utagerende og innagerende atferd, men at lærernes oppmerksomhet ofte rettes mot elevene med utagerende atferd (Kvarme et al., 2017, s. 32). For elevene med innagerende atferd, kan det derimot være en risikofaktor og kan utvikle seg til et stort problem (Kvarme et al., 2017, s. 33). Eleven kan gå glipp av læringsmuligheter, få utfordringer med å etablere sosiale relasjoner, og med å vise frem sine evner og kompetanse. Dersom det vedvarer, kan det også gå utover elevens psykiske helse (Paulsen & Bru, 2016, s. 29). Havik (2018) mener at atferden i tillegg kan bidra til økt risiko for skolevegring, og utsettelse for mobbing (Kvarme et al., 2017, s. 33).

Ingen av årsaksbeskrivelsene som er presentert over, inkluderer sider ved det kognitive aspektet som årsak til at elever er stille. Kvarme et al. (2017) hevder derimot at stille elever kan ha diagnoser på lik linje med alle andre elever, men at diagnosen ikke trenger å være årsaken til elevens atferd eller oppførsel. Årsaker som dårlig syn eller hørsel blir nevnt (Kvarme et al., 2017, s. 32). Årsakene som har blitt presentert kan i hovedsak plasseres under Lund (2012) sine to hovedårsaker: biologiske årsaker og årsaker i miljøet, som kan ses i lys av både Bronfenbrenner & Morris (2006) og Vygotsky (Imsen, 2005) sine forståelser av at barn utvikles i sosiale samspill med andre, der ulike faktorer hos individet og dets omgivelser påvirker utviklingen.

2.5 Et helhetlig perspektiv på hva det kognitive aspektet ved stille elever har behov for

I overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 om et inkluderende læringsmiljø som prinsipp for skolens praksis, heter det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» og at «mangfold skal anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hver for seg strever elever med ulike ting, har ulike tilhørighet eller bakgrunner, som utgjør et stort mangfold av elever i skolen (Haug, 2021). Dersom mangfoldet skal anerkjennes som ressurs, må skolen derfor se på ulikhetene som positive og berikende (Lund, 2017, s. 35), fremfor utfordrende og problematisk. At elever har vansker eller utfordringer blir i et flerdimensjonalt inkluderingsprinsipp forklart med mangel på kvalitet i det sosiale og faglige tilbudet elevene får. Det er skolen og lærerne sitt ansvar å sørge for at undervisningen fungerer for elevene (Haug, 2021, s. 63).

I Bronfenbrenner & Morris (2006) sin bioøkologiske utviklingsmodell er skolen en arena som eleven er direkte involvert i, og befinner seg på elevens mikrosystem. Ved negative eller ikke – eksisterende interaksjoner og relasjoner med aktørene i dette systemet kan det potensielt få store konsekvenser for elevens læring og utvikling både faglig og sosialt (Strønen, 2018, s. 13). Derfor tildeles skolen et stort ansvar for elevens utvikling og læring. I Vygotsky sin læringsteori hevder han at det er omgivelsene som begrenser elevenes muligheter til læring, og ikke elevenes biologiske og mentale forutsetninger (Imsen, 2005). Omgivelsene refererer til Bronfenbrenner & Morris (2006) sitt mikrosystem som i denne sammenheng dreier seg om skolen og dens opplæringstilbud. Det betyr også at manglende eller dårlig tilpasset opplæring kan påvirke den kognitive utviklingen til eleven negativt. På den måten gir Vygotsky opplæringen en sentral rolle i deres læring og utvikling. Med dette som utgangspunkt vil Haug (2021) sitt helhetsperspektiv åpne for muligheten til å forstå nærmere hvordan opplæringen påvirker elevenes utvikling og hva elever med lærevansker trenger i tillegg til den ordinære opplæringen for å få den opplæringen de har behov for, for å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

I dagens skole får bare en liten del av de som har spesielle behov, spesialundervisning i norsk skole (Haug, 2021). Og fordi stille atferd ikke blir vurdert som et spesialpedagogisk behov, vil derfor mange stille elever ikke ha rett på spesialundervisning (Mjelve et al., 2019). For elever som er stille og har lærevansker, forstås det som at de dermed har rett på spesialundervisning. For best mulig kvalitet i opplæringen for de elevene ekstra behov, hevder Haug (2021) at kvaliteten i både det ordinære arbeidet og kvaliteten i det spesialpedagogiske arbeidet må øke,

på lik linje med samarbeidet og sammenhengen mellom disse to. Haug (2021) presenterer et helhetlig perspektiv for hva dette innebærer: tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø må ses i sammenheng med spesialundervisning, og er avgjørende for en inkluderende opplæring. En studie gjennomført av Nilsen (2018), rapporterer at graden av koordinering og samarbeid mellom ordinær opplæring og spesialundervisning er begrenset og går ut over tilpasset opplæring for de elevene som har behov for spesialundervisning og/eller tilpasset opplæring. Studien viser at mangel på samarbeid mellom lærere med ulike typer kompetanse og kombinasjon av ansvaret for å hjelpe elevene er til stede, og ser ut til å gå ut spesielt utover stille og tilbaketrukne elever (Nilsen, 2018). Dette kommer derimot ikke som en overraskelse ettersom forskning rapporterer at oppmerksomheten ofte rettes mot elever med utagerende atferd (Kvarme et al., 2017, s. 33).

Tilpasset opplæring er en viktig faktor i skolens inkluderingsarbeid for å sørge for trivsel, utbytte og ikke minst kvalitet i opplæringen (Haug, 2021). På den måten er tilpasset opplæring også sentralt for all undervisning som blir gitt i skolen. Dette fastslår blant annet opplæringsloven § 1-3: «opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens evner og forutsetninger» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Tilpasset opplæring anses også som et overordnet begrep som kan ses i sammenheng med prinsippet om pedagogisk differensiering. Det vil si at elevene skal delta i de vanlige klassene og få tilnærmet samme undervisning som medelevene. For at dette skal fungere, er tilpasset opplæring en forutsetning; å møte hver enkelt elev på måter som tjener eleven godt i opplæringen (Haug, 2021). For elever som har vansker knyttet til læring, lesing, skriving, språk og sanser, og har behov for spesielle tilrettelegginger, blir forutsigbarhet og struktur fremhevet (Statped, 2019). For elever som opplever en skolehverdag med mangel på struktur og utydelige forventninger, har lettere for å bli usikre og utrygge (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Forskning viser blant annet at elever som møter en uforutsigbar skolehverdag kan bli bekymret i situasjoner som er ustrukturerte og utenfor deres kontroll (Thambirajah et al., 2008). En trygg, strukturert og forutsigbar skolehverdag kan dermed bli forstått som en særlig viktig faktor for elever som er utsatt i skolen.

For å forstå hvordan tilpasset opplæring er en del av skolens inkluderingsarbeid, peker Hauge og Svartaas (Lund, 2017, s. 98) på tre sentrale aspekter ved tilpasset opplæring: først skal undervisningen ta utgangspunktet i elevens egne erfaringer og kompetanse, elevene skal få

støtte i læringen gjennom respons og tilrettelegging, og eleven skal ha et inkluderende og trygt læringsfellesskap.

I lys av Bronfenbrenner & Morris (2006) sin bioøkologiske utviklingsmodell, kan tilpasset opplæring betraktes som tilrettelegging av proksimale prosesser i læringsmiljøet ved å variere og tilpasse innenfor læringsfellesskapet. Her vil det å sette inn tiltak så raskt som mulig kan være avgjørende for elevers utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020). Samtidig står observasjon og kartlegging sentralt, både for eleven, men også for skolens praksis, for å avdekke/identifisere eventuelle utfordringer og fremme utvikling og læring. På den måten kan konkrete tiltak settes inn og følges opp med vurderinger underveis (Dysthe, 2008). Den proksimale utviklingssonen i Vygotsky sin teori henger også tett sammen med prinsippet om tilpasset opplæring, fordi det handler om å tilpasse undervisningen slik at det utfordrer og støtter opp den enkelte elevs behov. For at eleven etter hvert skal evne å klare ting på egenhånd, mener Bråten et al. (1996) at det må foreligge et tanke samarbeid mellom eleven og lærer. Et slikt samarbeid innebærer at læreren kjenner til elevens nivå og setter seg inn i elevens tankeverden. For å få til dette må undervisningen ligge på et litt høyere nivå enn det eleven allerede behersker, slik at eleven utfordres litt. Det er med andre ord kvaliteten på samarbeidet og samspillet mellom elev og lærer som er viktig for tilrettelegging.

Undervisning og oppgaver som er den enkelte elevs faglige nivå, kan både påvirke elevens mestringsmuligheter, læringsresultater og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

For faglig inkludering av stille elever beskriver Sæteren (2019) flere tilpasninger som kan bidra til dette. Hun hevder at det finnes flere måter som elevene kan være muntlig aktive på uten å delta direkte faglig i undervisningen: fortelle om noe fra helgen, gi lekser der eleven øver på å si setninger, eller h dele en tegning av noe eleven ønsker å uttrykke. For å gjøre det enklere å kommunisere for elevgruppen, påpeker Sæteren (2019) gruppesammensetninger der elevene blir delt inn i mindre grupper og passer på at alle får ordet, fungerer godt.

Gruppesammensetning er et mye omtalt og diskutert område om hvorvidt det har en positiv eller negativ effekt. Tidligere forskning viser at sammensetninger som fokuserer på elevenes faglige nivå vil ha lite god eller dårlig innvirkning for elever, og spesielt for elevene som presterer dårligere (Bailey et al, 2008; Hattie 2009; Slavin 1990). Elevene som presterer dårligere har ofte lavere forventninger til læring og kan påvirke deres læringsutbytte negativt over tid og bidra til negative konsekvenser for elevgruppen. Dette gjelder både sammensetninger av svake og sterke elever sammen, men også svake og svake elever (Statsministerens kontor, 2017).

Sæteren (2019) påpeker videre at det er viktig å være oppmerksom på elevene, for å vite hvilke behov eleven har. Ved å være oppmerksom vil læreren få en forståelse for hvordan eleven har det, hva eleven trenger og for å følge opp eleven. Sæteren (2019) anser også læringsmiljøet som en grunnleggende forutsetning for tilrettelegging av alle elever, men spesielt for elever som er ekstra utsatt. Et godt læringsmiljø gir rom for at elevene kan prøve og feile, og har nulltoleranse for å le av hverandre. Å tilrettelegge for et godt læringsmiljø vil i tillegg bidra til indre motivasjon hos elevene som kan påvirke deres muntlige aktivitet (Sæteren, 2019.). I forbindelse med motivasjon er elevengasjement sentralt. Elevenes engasjement i læringsaktiviteter er av stor verdi knyttet til elevenes motivasjon og læring (Fredricks et al., 2004; Marks, 2000; Skinner & Belmont, 1993). Engasjementet kan knyttes til både forståelsen og håndteringen av fenomenet ettersom det blir ansett som en gunstig måte for lærerne å identifisere elevenes proksimale utviklingszone (Furrer, Skinner & Pitzer, 2014; Imsen, 2005) for videre tilrettelegginger. I samtale om engasjement skiller man gjerne mellom emosjonelt engasjement og atferdsengasjement. Emosjonelt engasjement omfatter elevenes følelser, læring, lærere, jevnaldrende, tilknytning til skolen (Fredricks et al., 2004) og elevenes positive eller negative følelser og reaksjoner til skolen. Disse faktorene vil påvirke elevenes engasjement til å gå på skolen og delta i læringsaktiviteter. Emosjonelt engasjement er også relatert til elevenes opplevelse av varme og tilknytning (Skinner et al., 2008), samt tilhørighet og aksept (Fredricks et al., 2004). Atferdsengasjement, derimot, omfatter elevenes sosiale og faglige handlinger, deltakelse og involvering i skolekontekst som eksempelvis innsats, oppførsel og arbeidsvaner (Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2008). Atferdsengasjement viser seg å være avgjørende for at elevene skal oppnå akademiske resultater, samt forhindre frafall i skolen (Janosz et al., 2008). Forskning rapporterer at individuelle egenskaper som elevens kognisjon viser seg å påvirke engasjementet (Skinner & Belmont, 1993; You & Sharkey, 2009). En gunstig måte å utvikle engasjement på er å bruke aktiviteter som oppleves som meningsfulle for elevene (Fredricks et al., 2004) og som har et mestringsorientert fokus (Anderman & Patrick, 2012).

Forskningsområdet har også blitt studert av Kvarme, Flaten og Thu (2017) som har skrevet boken «Sårbare skolebarn: trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer», som også retter fokuset mot det psykososiale aspektet og gir innblikk i ulike tiltak som kan bidra til å fremme trivsel og helse for sårbare barn i skolen. Kvarme et al. (2017, s. 32) nevner flere av de samme tilpasningene som Sæteren (2019), og påpeker at tilpasningene og tiltakene som

settes inn, forutsetter at læreren har kunnskaper og forståelser om elevens atferd, som i dette tilfellet er det kognitive aspektet.

Tilpasset opplæring som begrep er sentralt for all undervisning, inkludert spesialundervisning, og understreker viktigheten av at kvaliteten på ordinær opplæring og spesialundervisning må vær så god som mulig (Haug, 2021). Spesialundervisningen skal fungere som en støtte til den ordinære opplæringen og sørge for at elevene som ikke får godt nok utbytte av den ordinære opplæringen, likevel får et tilfredsstillende utbytte. Det betyr at spesialundervisningen skal gi eleven et tilfredsstillende utbytte av undervisningen, men den ordinære undervisningen må likevel sørge for å lage et godt læringsmiljø og en sosial kontakt som gjør at elevene med spesialundervisning får sine muligheter til sosial utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hvilken rolle og funksjon spesialundervisningen har på skoler, avgjøres av skolens organisering og idealene som gjelder for deres opplæring (Haug, 2021).

Selv om en elev er stille, betyr ikke det at eleven har rett på spesialundervisning (Mjelve et al., 2019). For å avklare hvilke elever som har rett til spesialundervisning, må det følges et eget regelverk. Dette setter kapittel 5 i opplæringsloven § 5-1 og § 5-9 rammene for. § 5-1 sier følgende om retten til spesialundervisning: *«elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven»* (Opplæringslova, 1998). Slik lovparagrafen er formulert, refererer den kun til ett gjeldende kriteriet for at en elev skal ha rett på spesialundervisning. Nemlig manglende utbytte av ordinær opplæring (Haug, 2021, s. 40-41).

Dersom det avgjøres at en elev har rett til spesialundervisning, er det skolens ansvar å utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) med utgangspunkt i enkeltvedtaket. IOP-en skal inneholde den totale opplæringen – ikke bare spesialundervisning (Haug, 2021, s. 43). Elevene blir deretter vurdert ut fra målene som er satt i elevens individuelle opplæringsplan. Det er likevel en risiko for at elever med særskilte behov ikke får samme rett til likeverdig opplæring som andre elever (Riksrevisjonen, 2010, s. 15). Haug (2010, s. 65) viser til studier som rapporterer at vilkår for elever som får spesialundervisning ikke samsvarer med grunnleggende perspektiver i inkluderingsperspektivet, og at disse elevene daglig møter utfordringer knyttet til fellesskap, deltakelse, å bli hørt, å bli tatt hensyn til, og med å få et

godt utbytte av skolegangen (Haug, 2010, s. 65). Forskning viser også at skoler med mye spesialundervisning har lavere kvalitet på ordinær opplæring sammenlignet med en skole med lite spesialundervisning (Knudsmoen et al, 2011). Likevel rapporterer flere studier at det er et større læringspotensial i spesialundervisning enn i ordinær opplæring for elevene som strever (Haug, 2004). For elevene som denne oppgaven inkluderer, som har en lærevanske som gjør at eleven ikke klarer å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper som er forventet på det bestemte alderstrinnet (Birkemo, 1993), tyder på at eleven vil ha et bedre utbytte av spesialundervisning enn ordinær undervisning for å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Spesialundervisningen skal tilpasses elevens behov på de områdene det trengs, som vil være knyttet til elevenes vanskeområde. Det kan eksempelvis være tilpassing av kompetansemål, hjelp med nedbryting og sortering av informasjon, strukturering av skolehverdag, sosial læring og språk eller ekstra støtte for kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Videre rapporterer Haug (2017) at individuelle forutsetninger ofte kan være utløsende faktor for spesialundervisning, og at dette kunne være atferdsvansker som eksempelvis ADHD, som i denne studien kan kobles til lærevansker. Med en individorientert forståelse kan slike vansker ofte bli forstått som «plassert hos eleven», som kan føre til at skolens aktører identifiserer elever som har behov for spesialundervisning, fremfor å rette fokuset mot å finne ut hvordan man bedre kan ivareta elevenes forutsetninger i læringsmiljøet. Individorienterte forståelser kan også være problematisk knyttet til diagnoser og andre individuelle forutsetninger (Wendelborg et al., 2015). Både Bachmann & Skove (2015) og Wendelborg et al. (2015) benytter begrepet «gråsoneelever» om elever som kan oppleve manglende utvikling og læring uten at det nødvendigvis utløser rett til spesialundervisning. Kartleggingen av hvilke elever som har disse behovene, er ofte uklar blant kommuner og skoler, som følgelig kan tyde på at forståelsen av avvik er utydelig og at definisjonen av hva som er normalt varierer.

Det faktum at stille elever viser tendenser til svakere skolepresentasjoner enn andre elever (Crozier, 2001), kan tyde på at det ordinære opplæringstilbudet ikke er godt nok slik det er organisert i dag. Slik kan det se ut som at elevene ikke mottar et tilfredsstillende læringsutbytte, og dermed heller ikke opplever tilstrekkelig faglig inkludering i undervisningen (Nordahl & Overland, 2015, s. 16-17). Disse elevene vil dermed ha rett på spesialundervisning.

Slik vi kjenner spesialundervisningen i dag, fungerer den som en sikring og garanti for å sikre at alle elever får en god nok opplæring (Haug, 2021, s. 39). Eksempelvis argumenterer Imsen (2005) for at elever som ikke bruker språket bør motta spesialundervisning i skolen; språket har en viktig funksjon for læring og utvikling både sosialt og faglig. De elevene som ikke bruker eller ikke kan bruke språket like mye, vil dermed stå ovenfor ekstra utfordringer med å lære og utvikle seg sosialt og faglig (Haug, 2021).

I tillegg til spesialundervisning vil elever med lærevansker naturligvis ha behov for tilpasset opplæring i den ordinære opplæringen som eleven tar del i. Strategier som støtter, skaper trygghet og reduserer angst viser seg å være gunstige for å fremme muntlig aktivitet hos elever som ikke deltar i muntlig aktivitet (Nyborg et al, 2022). Strategiene knyttes mest til elevenes psykososiale miljø i ordinær klasse, som ikke nødvendigvis gir elever med lærevansker, som ikke deltar i muntlig aktivitet, muligheten til aktivt utvikle seg og lære faglig, som igjen kan tyde på at det kan være andre tiltak som bedre vil ivareta den faglige inkluderingen. Opplæring som blir tilrettelagt i et trygt miljø og ikke fokuserer på det faglige, viser seg å gi større muligheter for elevene til aktiv dialog og samhandling (Nyborg et al., 2022). Dermed blir manglende faglig innhold ofte begrenset til hvordan de stille elevene aktivt deltar i den ordinære opplæringen. Dette er naturligvis utfordrende og det krever ekstra innsats og oppmerksomhet fra lærerne å tilpasse undervisningen i ordinær klasse slik at også de stille elevene får mulighet til å utvikle seg faglig og ikke trenger å møte på flere utfordringer enn nødvendig (Nordahl et al., 2018, s. 32). Samtidig viser det seg at det kan være utfordrende å ta elevgruppen ut av undervisning i mindre grupper, da det kan bidra til et skille mellom «vi» og «de» og samtidig begrense deres faglige og sosiale inkludering (Hauge, 2014, s. 32).

2.6 Relasjoner - en nødvendig forutsetning

Felles for de tre teoretiske perspektivene i denne studien, er lærerens sentrale betydning for elevenes læring og utvikling. I overordnet del av Kunnskapsløftet for 2020 trekkes læreren frem som sentral for «å *avdekke* utfordringer og til å gi elevene den hjelpen de trenger. Det kan være *avgjørende* for elevenes utvikling at tiltak settes inn så *raskt som mulig* når utfordringene oppstår» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Elever bruker store deler av hverdagen sin på skolen, og denne skolehverdagen møter de gjennom læreren. Elevene er derfor i direkte interaksjon med læreren som skal identifisere behov som avdekkes/oppstår, og

sette inn tiltak for elevens læring og utvikling. Læreren er dermed en av de næreste relasjonene til eleven, som også illustreres i Bronfenbrenner & Morris (2006) mikrosystem. Det betyr det at læreren vil ha stor betydning for barnets utvikling og fungering i andre nære omgivelser som eksempelvis familie og venner. Samtidig vil også lærerens praktisering igjen påvirkes av andre systemer i Bronfenbrenner & Morris (2006) sin bioøkologiske utviklingsmodell gjennom lovverk, politiske føringer, lokale planer, miljø, bestemmelser og organisering. I Vygotsky sin sosiokulturelle teori har læreren stor betydning for barnets utvikling. Læreren anses som en viktig støtte og veileder knyttet til den proksimale utviklingssonen for å finne ut hva barnet klarer på egenhånd og hva barnet trenger hjelp til, samt i arbeidet med å tilrettelegge undervisningen deretter (Imsen, 2005).

Læringsperspektivet viser også til hvordan relasjon mellom lærer og elev, gir læreren innblikk i hva og hvordan elevene kan utvikle ferdighetene sine, og for å tilpasse deg falige støtten i læringsaktiviteter. Fra et helhetsperspektiv uttrykker også Haug (2021) at læreren har et viktig ansvar for elevens læring og utvikling. Han mener at dyktige lærere er den viktigste faktoren i skolen som har betydning for opplæringen til elevene, og er nøkkelen for å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev. Det er læreren som kjenner elevens læringsforutsetninger og utvikling best, og vet best hvordan opplæringen kan tilpasses hver elev. Haug (2021, s. 20) påpeker også at en god og tydelig lærerrolle er avgjørende for kvaliteten på opplæringen. Relasjonens betydning uttrykkes også i forskning som rapporterer at gode relasjoner mellom elev og lærer fremmer elevens motivasjon og læringsresultater (Drugli, 2012), og er viktig for utvikling for faglige presentasjoner og engasjement (Furrer et al., 2014), men er av spesielt stor betydning for elever som er utsatt for omsorgssvikt, psykiske vansker og lærevansker. For disse elevene vil en god og stabil lærer – elev relasjonen fungere som en viktig beskyttelsesfaktor og kan redusere elevens risiko for negativ utvikling (Buchanan et al., 2002).

Haug (2021) tydeliggjør også relasjonskompetanse som en av de viktigste forutsetningene for god læring i skolen. Dette aspektet gjenspeiles også i Bronfenbrenner & Morris (2006) perspektiv, der mikrosystem og proksimale prosesser i stor grad handler om lærerens direkte påvirkning på elevenes læring og utvikling, og da spesielt relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012). De nære relasjonene som barnet har med læreren i mikrosystem, vil derfor ha betydning for barnets fungering og relasjoner med andre i mikro -og systemet, og omvendt. Drugli (2012, s. 48) påpeker at slike relasjoner bør bygge på støtte, nærhet, åpenhet, omsorg, respekt og involvering.

I følge Sæteren (2019, s. 26) vil etablering av negative relasjoner være en risikofaktor for elever som er stille og tilbaketrukne. Relasjoner står sentralt i elevenes opplevelse av trygghet og et godt læringsmiljø og her er lærerens rolle spesielt viktig. Som lærer fungerer man som en forebyggende faktor ved å skape trygghet i klassen. Samtidig blir relasjoner til medelever sett på som en del av elevenes psykiske og sosiale inkludering i skolen (Nordahl, 2015, s. 19). Dette tyder på at en trygg og god lærer kombinert med gode relasjoner, vil kunne bidra positivt til elevens utvikling, læring og inkludering. Også Jøsendal et al. (2012, s. 6) viser til at lærere og skoleledere er de mest sentrale og viktige aktørene i elevens læring og utvikling. Skoleledere har gjerne en indirekte påvirkning på elevene gjennom lærere (eksosystem), mens lærerne har en direkte påvirkning gjennom undervisningen (mesosystem). For det pedagogiske arbeidet mener Jøsendal et al. (2012) at en kollektiv tilnærming med alle aktører involvert, er helt nødvendig. Det er betydningsfullt med en aktiv skoleeier som fokuserer på å utvikle kjernevirksomheten til skolen (elevens læring og utvikling) for å kunne skape et godt nok pedagogisk tilbud på skoler. Dette kan bidra til å øke de faglige resultatene og gjennomføringsgrad, samt sosial utjevning i skolene (Jøsendal et al., 2012, s. 6). Hensikten med et slikt samarbeid er følgelig å skape et godt inkluderende læringsmiljø for alle elevene, og da spesielt for de elevene med spesialpedagogiske behov.

2.7 Oppsummering av det teoretiske rammeverket

For å belyse det kognitive aspektet ved stille atferd, forstått som lærevansker, har de to utviklingsperspektivene til Bronfenbrenner & Morris (2006) og Vygotsky (Imsen, 2005) blitt presentert. De teoretiske perspektivene presenterer begge teorier som forklarer hvordan den sosiale utviklingen foregår og hvordan individet og samspill med andre i sosiale og fysiske miljøer vil påvirke barns kognitive og personlige utvikling, med fokus på ulike faktorer. Bronfenbrenner & Morris (2006) forstår elevens individuelle forutsetninger som en sentral faktor for barnets fungering i miljøer på de ulike systemene. Hvordan elevenes kognitive funksjoner styrker eller hindrer barnets deltakelse i samspill, læring og utvikling, avhenger av barnets egenskaper, ressurser og reaksjoner fra miljøet (Bronfenbrenner & Morris (2006).

I sosiokulturell teori, utdyper Vygotsky (Imsen, 2005) at barnets kognitive funksjoner spiller en sentral rolle for hvordan barnet deltar i samspill. Dersom barnet har de redskapene som trengs for å delta, vil det være enklere å delta i aktiviteten, enn for barn som mangler de riktige redskapene. Vygotsky påpeker at det er omgivelsene som avgjør hvorvidt de kognitive

funksjonene er en begrensning eller ei. Det sosiokulturelle læringsperspektivet til Vygotsky kan samtidig benyttes til å begrunne funn som viser at sjenerte og tilbaketrukne elever har et lavere utdanningsresultat enn sine medelever (Kalutskaya et al, 2015), at ytelsen på tester av språkutvikling er dårligere, og at de har større sannsynlighet for vanskeligheter med å tilpasse seg skolen (Evans, 2001). Med en sosiokulturell tilnærming til læring kommer ikke det som er overraskelse at denne elevgruppen kan ha vansker både faglig og sosialt. Det er nok også noe av grunnen til at Lund (2012) definerer stille atferd som et atferdsproblem, nettopp fordi atferden kan føre til mer omfattende problemer med trivsel, utvikling, læring og helse dersom eleven ikke får hjelp og støtte.

Videre ble relevant teori om stille atferd presentert, som viser seg å ofte bli knyttet til begrepet «sjenanse» (Lund, 2012). Den stille atferden forstås som situasjonsbetinget og må ses i sammenheng med andre faktorer i omgivelsene som påvirker eleven. Litteratur peker også på flere årsaker til stille atferd, som gjenspeiles i både Bronfenbrenner & Morris og Vygotsky sine teorier. Årsakene dreier seg i hovedsak om biologiske årsaker eller årsaker i miljøet, som Lund (2012) presenterer. Litteraturen nevner derimot ingenting om aspekter som kan knyttes til det kognitive, foruten Kvarme et al (2017) som åpner for årsaker knyttet til diagnoser, samt hørsel og syn, og Donolato et al. (2022) som rapporterer en sammenheng mellom lærevansker og mental helse i form av isolasjon. Ifølge Haug (2021) må elevenes kognitive funksjoner bli sett og møtt i et helhetsperspektiv der tilpasset opplæring og spesialundervisning blir vektlagt i like stor grad som den ordinære opplæringen. Stille atferd i seg selv gir ikke rett på spesialundervisning (Mjelve et al., 2019), men dersom den stille atferden gir manglende utbytte av ordinær opplæring, sier opplæringsloven § 5-1 og § 5-9 at eleven ha rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). For elever som har hindringer i kognitive funksjoner som bidrar til at de ikke tilegner seg kunnskaper og ferdigheter som forventes på gitt alderstrinn, vil spesialundervisning og tilpasset opplæring stå sentralt for å gi eleven et tilfredsstillende utbytte og kvalitet i opplæringen. Hvordan opplæringen organiseres, avhenger elevens egenskaper og ressurser (Bronfenbrenner & Morris, 2006), så lenge spesialundervisningen og tilretteleggingen foregår sammen med, og på lik linje som, den ordinære opplæringen - for å ivareta et inkluderende læringsmiljø (Haug, 2021). Viktigheten av relasjoner blir fremhevet i både Bronfenbrenner & Morris (2006), Vygotsky (Imsen, 2005) og Haug (2021) som spesielt viktig for å kunne avdekke, støtte, veilede, tilpasse og sette inn nødvendige tiltak.

3.0 METODE

I denne delen av oppgaven vil studiens metodiske valg gjøres rede for, samt en beskrivelse av forskningsprosessen. Ifølge Lund & Haugen (2006, s. 27) refererer forskningsmetode til hvordan man bør gå fram for å etterprøve eller finne kunnskap, og anses som kjernen i praktisk vitenskap. Utgangspunktet for valg av metode og forskningsdesign var studiens forskningsspørsmål ettersom jeg skulle undersøke et fenomen der jeg trengte å samle inn rik og detaljert informasjon for å forstå fenomenet (Høgheim, 2020). Ved å benytte kvalitativ metode vil man få et mer utfyllende og detaljert informasjonsgrunnlag om stille atferd (Høgheim, 2020, Johannes et al., 2021).

3.1 Kvalitativ metode

I forskning er det ofte to ulike metoder man i hovedsak skiller mellom; kvalitativ metode og kvantitativ metode. Den største ulikheten mellom de to forskningsmetodene dreier seg om hvordan de forholder og fortolker data. Kvalitativ metode blir ofte anvendt i humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning og i kontekster som dreier seg om menneskelig samhandling. Innenfor denne forskningen inngår utdanningsforskning, som min studie omhandler (Christoffersen & Johannessen, 2012). Hovedmålet med kvalitativ forskning er å etablere en forståelse av fenomener som er knyttet til situasjoner og personer i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 16). I motsetning til kvantitative metoder som bruker tall og statistikk for å finne vitenskapelige forklaringer, benyttes kvalitativ metode for å fange opp opplevelser og meninger som ikke kan måles med tall (Dalland, 2017, s. 52).

De to metodene har også forskjellige tilnærminger til teorien og fleksibiliteten i forskningen. Kvalitativ metode har ofte en mer induktiv tilnærming til teori, mens kvantitativ metode gjerne har en deduktiv tilnærming (Tjora, 2018, s. 194). I kvalitativ metode benytter gjerne forskere ulike teoretiske perspektiver som referanse i tolkning av funn og for å forstå fenomener på en mer fullstendig måte. På den måten vil kvalitativ metode i større grad tillate tilpasninger og spontanitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Ved empiriske funn i eksempelvis intervju, kan den teoretiske forståelsen endres og føre til nye teorier av det undersøkte fenomenet. Derfor anses metoden som hensiktsmessig for å undersøke temaer det eksisterer lite forskning på (Thagaard, 2009, s. 12).

Studien hadde som mål å få frem lærernes opplevelser, erfaringer og refleksjoner rundt det kognitive aspektet ved stille atferd i skolen. Med utgangspunkt i studiens mål, dens teoretiske utgangspunkt og utforskede tilnærming, vurderte jeg at kvalitativ tilnærming til forskningen var egnet for å belyse studiens forskningsspørsmål.

3.2 Semistrukturert forskningsintervju

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) er kvalitative forskningsintervjuer en mye brukt metode for å innhente data når man ønsker å oppdage ulike fenomener av menneskers opplevelser og erfaringer, samt at de egner seg godt til å skape rike og detaljerte data (Høgheim, 2020, s. 130). Ved å benytte forskningsintervju ville jeg få innsikt i, og forståelse av hvordan informantene opplevde og reflekterte rundt dette (Thagaard, 2018, s. 12). I denne studien ble dermed forskningsintervjuer vurdert som hensiktsmessige for å få en dyp og rik forståelse av det aktuelle fenomenet. I forbindelse med forskningsintervju skilles det mellom ulike tilnærminger til intervjuet: strukturerte intervju, semistrukturerte intervju og helt åpne intervju. Hvilken tilnærming man velger avhenger av fenomenet og perspektivet man ønsker å undersøke og forstå (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien har jeg valgt å benytte semistrukturerte intervju, i henhold til Kvale & Brinkmann (2015) sin beskrivelse.

Formålet med semistrukturerte intervju er å hente inn beskrivelser av informantens opplevelser og virkelighetsoppfattelse, der man ønsker å forstå verden ut ifra informantens synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Man skiller gjerne mellom åpne og strukturerte intervjuer. Åpne intervjuer har som mål at informantene uttrykker sine erfaringer og meninger så fritt som mulig, mens strukturerte intervjuer har forhåndsbestemte temaer og spørsmål (Dalen, 2011, s. 29). Innimellom disse formene for intervju ligger semistrukturerte intervjuer som kan ses på som en mellomting. Semistrukturerte intervjuer dreier seg om å utarbeide en intervjuguide som inneholder oversikt over temaer som følges opp med forslag til spørsmål, uten at rekkefølgen er forhåndsbestemt. Å benytte semistrukturert intervjuer vil derfor gi en åpen og fleksibel tilnærming som Thagaard (2018, s. 91) mener kan bidra til mer dyptgående refleksjoner rundt fenomenet, nettopp fordi den gir rom for oppfølgingsspørsmål og utdyping av temaer som informanten tok opp. På den måten sørget jeg for at relevante temaer ble tatt opp, samtidig som jeg kunne legge til temaer som informanten tok opp (Thagaard, 2018, s. 91). Temaene i intervjuguiden ble formet i lys av studiens mål, som var å få kunnskap om hvordan lærere forstår og håndterer det kognitive aspektet ved stille atferd, og studiens teoretiske rammeverk. Intervjuguiden blir nærmere beskrevet i kapittel 3.4.

For å få tilgang til den kunnskapen man ønsker, er samspill mellom intervju og informant avgjørende (Brinkmann & Tanggard, 2012). Dette var en av årsakene til at jeg valgte å gjennomføre en – til – en dybdeintervju. På den måten kunne jeg fokusere på hver enkelt informant og deres opplevelser. I dybdeintervjuene kunne jeg få frem flere perspektiver på hvordan lærerne forsto det kognitive aspektet ved stille atferd. Det ga meg mulighet til å både identifisere informantens særtrekk og avdekke forskjeller og mønstre ved å sammenligne informantenes svar og dataene.

Samtidig som kvalitativt intervju blir sett på som en velegnet metode for å oppdage informantenes underliggende oppfatninger og meninger av fenomener, har metoden også svakheter og utfordringer man må være bevisst på (Kvale & Brinkmann, 2015). En utfordring var at jeg som forsker/intervjuer kunne bli påvirket av informantene dersom jeg identifiserer seg med deltakerne, som kunne skape utfordringer med å holde en profesjonell avstand (Kvale & Brinkmann, 2015). I den forbindelse mener Silverman (2011) at jeg som forsker må ha en nøytral tilnærming til situasjonen med og rundt intervjuene, som jeg hele tiden må være oppmerksom på i intervjusituasjonene.

Det kunne også vært aktuelt å gjennomføre gruppeintervjuer, intervju av elever på barnetrinnet eller observasjon. Gruppeintervjuer blir ansett som en gunstig måte å produsere kvalitativ data fra flere informanter samtidig, som kan få frem flere meninger og opplevelser av samme fenomen. Det kunne fått frem diskusjoner og gitt et mer levende datamateriale i analyse fordi man både får tilgang til individuelldata, gruppedata og interaksjonsdata. Samtidig så mister man den individuelle stemmen til informantene da de gjerne kommer frem til enighet i svarene (Wilkinson, 2004). I henhold til studiens forskningsmål og fokuset på å få frem informantenes egne opplevelser og erfaringer uten innflytelse fra andre, ble denne metoden valgt vekk. Intervju av elever og observasjon, ble heller ikke valgt på bakgrunn av studiens begrensninger og etiske hensyn. Fordi lærere har kontakt med elevene daglig og har kunnskap om tilpasninger og kjennskap til skolens virksomhet, ble de vurdert til å ha det erfaringsgrunnlaget som trengs i henhold til studiens forskningsspørsmål. Av den grunn ble derfor en – til – en dybdeintervju av lærerne valgt for å sikre den empiriske dataen.

3.3 Utvalg og rekruttering

I forberedelsene av intervjuene måtte jeg som forsker vurdere utvalget av deltakere, utvalgsstørrelsen og hvordan jeg skulle rekruttere informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Etter at temaet og forskningsspørsmål var definert, avgrenset jeg intervjuenes tidsramme, antall informanter og sted i studien.

3.3.1 Utvalg av informanter

I kvalitative studier er det ofte et begrenset antall deltakere som benyttes. Av den grunn er det ekstra viktig at utvalget kan gi tilstrekkelig med data til videre analyse for å få den forståelsen man ønsker om fenomenet som studeres (Thagaard, 2009, s. 54). Et hovedprinsipp er at utvalget av informanter kan uttale seg på en reflektert måte og komme med informasjon om det aktuelle fenomenet som studeres (Tjora, 2017, s. 130). På bakgrunn av dette ble informantene til min studie valgt ut fra de kvalifikasjonene og egenskapene som jeg vurderte som sentrale for å svare på forskningsspørsmålet. Man kan på den måten si at informantene ble hentet inn gjennom strategisk utvelging, der jeg baserte valget på informanter som hadde ønsket kvalifikasjoner og egenskaper som var relevant for å undersøke studiens forskningsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 54). Av praktiske årsaker ble forskningen begrenset til barneskoler i kommuner nær min hjem – kommune, og rekruttering av informanter ble gjort gjennom jeg mitt nettverk. På den måten ble utvalg av deltakerne derfor gjort i en kombinasjon av strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009, s. 56). Et slikt utvalg av informanter kan gi verdifull informasjon, men kan også begrense variasjon og hvem studien representerer. En slik metode vurderes derfor ikke som ideell for å oppnå forskningsspørsmålet om høy validitet (Befring, 2015, s. 128). Ettersom utvalget var basert på mitt eget nettverk, hadde jeg kjennskap til en av deltakerne fra før, som kunne påvirke verifiseringen og potensielt by på etiske utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Av den grunn valgte jeg å sende ut felles forespørsler til ulike barneskoler i håp om å øke variasjonen i utvalget.

Valg av informanter ble tatt på bakgrunn av ulike kriterier. Informantenes måtte ha erfaring fra arbeid på grunnskolen 1-7, og kunnskap og interesse om studiens tematikk; stille elever. Utvalget av informanter hadde alle gjennomført grunnskolelærerutdanningen, men hadde ulike fagfordypninger. 4 av informantene var kontaktlærer, mens resterende to var faglærere. Det ble også tatt hensyn til arbeidserfaring, da jeg ønsket variasjon, og utvalget besto derfor

av både erfarne og nyutdannede lærere. Ut over dette besto utvalget av fire kvinnelige lærere og to mannlige lærere.

3.3.2 Utvalgsstørrelse

For å finne utvalgsstørrelsen for denne kvalitative studien tok jeg utgangspunkt i Malterud et al. (2016) sitt konsept *informasjonskraft*. Konseptet ble benyttet som en veiledning for å finne tilstrekkelig størrelse på utvalget i studien, og handler helt overordnet om at jo mer informasjon utvalget har, som er relevant for studie, jo lavere antall deltakere er nødvendig (Malterud et al., 2016). Konseptet til Malterud et al. (2016) blir presentert i en modell med fem hovedelementer som på ulike måter bestemmer informasjonskraften til utvalget, for å vurdere utvalgsstørrelsen. De fem hovedelementene presenteres som: studiemål, utvalgsspesifisitet, bruk av etablert teori, kvalitet på dialog og analysestrategi.

Videre mener Malterud et al (2016) at forskere trenger et slikt verktøy for å vurdere prøvestørrelsen før forskningsprosessen, under forskningsprosessen, for å vurdere prøvestørrelsen kontinuerlig, og til slutt, for å finne ut om prøvestørrelsen er tilstrekkelig for studien. Med andre ord er en slik tilnærming nødvendig for planlegging, men om den er tilstrekkelig nok må evalueres kontinuerlig under forskningsprosessen. Malterud et al. (2016) argumenterer derfor for at vurderinger ikke bør avgjøres på forhånd, men at man bør revurdere vurderinger underveis i forskningsprosessen. På den måten avslutter man rekrutteringen når utvalget har tilstrekkelig informasjonskraft. Malterud et al. (2016) påpeker også at forskere som er nybegynnere og sitter med begrenset teoretisk kunnskap, kan trenge et større utvalg for å avsløre noe nytt selv om målet er godt fokusert og intervjudialogene er gode. Med utgangspunkt i Malterud et al. (2016) sin informasjonskraft og studiens spisse målsetting, krevde ikke forskningen et veldig stort utvalg. Det ble derfor vurdert at et målrettet utvalg på mellom 5-7 informanter ville gi den tilstrekkelige informasjonskraften for å undersøke fenomenet knyttet til kognitive vansker ved stille elever. Dette med forutsetning om at informantene hadde ønskede erfaringer og kvalifikasjoner. Valget kan også underbygges av at studien er godt forankret i teori, som Malterud et al. (2016) mener er en faktor som kan redusere utvalgsstørrelsen. Samtidig gjennomførte jeg en tematisk analyse, som krever færre informanter enn hvis jeg skulle gjennomført en utforskende analyse (Malterud et al., 2016). Det skal også nevnes at utvalget ikke var endelig før jeg hadde gjennomført alle intervjuene og vurdert om informasjonen var tilstrekkelig for å kunne svare på forskningsspørsmålene.

Utvalget i denne studien besto av seks lærere fra første til sjetten trinn, der fire av lærerne var kontaktlærere og resterende to var faglærere. For å belyse forskningsspørsmålet på en forsvarlig måte, var lærerne ansatt på ulike skoler i ulike kommuner, og det var stor variasjon i hvor lang arbeidserfaring de hadde.

3.4 Intervjuguide

I forbindelse med forskningsintervjuer lager man ofte en plan for intervjuene som skal gjennomføres, i det som kalles for en intervjuguide. En intervjuguide kan både være strukturert eller semistrukturert (Johannessen et al, 2010). En strukturert intervjuguide har fastsatt spørsmålene og deres rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2017), mens en semistrukturert intervjuguide inneholder en oversikt over temaer eller spørsmål som bør tas opp, samt er åpen for å spore av dersom det dukker opp andre interessante aspekter (Høgheim, 2020). Kvale & Brinkmann (2015, s. 102) mener at en slik intervjuguide bør benyttes i intervjuprosessen, for å overholde bestemte temaer og forslag til spørsmål. I denne studien ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 3), der tema og spørsmål var satt, men rekkefølgen kunne variere ut fra informantens historie. Grunnen til dette var fordi jeg skulle gjennomføre en tematisk analyse der den teoretiske forståelsen måtte utarbeides før arbeidet med intervjuguide og intervju prosess kunne starte. På den måten ble derfor intervjuguiden styrt av den teoretiske forståelsen. I intervjusituasjonen forsøkte jeg å noenlunde stille de samme spørsmålene slik at jeg i analysearbeidet kunne sammenligne informantens svar, og finne mønstre og elementer som gikk igjen i svarene.

I denne studien besto den semistrukturerte intervjuguiden av tre deler: innledning (del 1), spørsmål (del 2) og avslutning (del 3). Del 1 inneholdt informasjon som studien og meg som forsker, samt deltakernes rettigheter, slik som Høgheim (2020, s. 133) anbefaler. Del 2 ble utviklet i lys av forskningsspørsmålet, og inneholdt spørsmål knyttet til det kognitive aspektet ved stille atferd. Den åpnet med et åpent spørsmål om lærernes erfaringer med stille elever, og spisset seg deretter inn mot forståelsen av det kognitive aspektet, som ble uttrykt som lærevansker, ved de stille elevene, og deretter håndteringen av dem. Del 3 avsluttet intervjuet med å gi informanten mulighet til å legge til noe som ikke var belyst eller etterspurt, samt påminnelse om samtykke og muligheten til å trekke seg.

3.5 Intervjuprosessen

3.5.1 Forberedelsesfasen

I intervjuprosessen var det informantenes opplevelser og erfaringer som var av interesse, og ikke definisjoner eller svar til forventninger. Å få informantene til å dele sine refleksjoner og ikke holde tilbake på relevant informasjon, var det viktig å skape et trygt miljø (Postholm & Jacobsen, 2018) og være en god lytter som ikke kommer med innvendinger eller avbryter (Thagaard, 2009, s. 106). Fordi datamaterialet fra intervjuene gjorde studiens empiri og dannet grunnlaget for analyse og tolkning, var det helt avgjørende at datamaterialet var rikt og av verdi.

Slik Cresswell (2012, s. 219) anbefaler, bør intervjuer foregå ansikt til ansikt ettersom mye av informasjonen som formidles, blir uttrykt gjennom kroppsspråket. Cresswell (2012, s. 219) mener derfor at mye informasjon kan gå tapt dersom man gjennomfører intervjuer over telefon. Jeg sørget derfor for at alle intervjuene kunne gjennomføres på skolene der læreren arbeidet. Ettersom forskningen innebar lærernes eget arbeid, kan det også ha vært en trygghet og beroligende faktor for lærerne at intervjuene ble gjennomført på egen arbeidsplass (Tjora, 2021, s. 135). Kommunikasjonen med informantene foregikk på e-post. Her avtalte vi dato og tidspunkt for når intervjuet skulle gjennomføres. Slik fikk vi anledning til å reservere møterom og håndtere eventuelle utfordringer som måtte oppstå på forhånd. Ettersom intervjuene skulle bli tatt opp på lydopptak, måtte jeg sette meg inn i og teste ut hvordan dette fungerte. Jeg benyttet Nettskjema og diktafon – app på mobil for lydopptakene, etter anbefaling fra UiS, for å sikre at håndtering og lagring av intervjudataen ble gjort på en sikker måte.

Slik Thagaard (2018, s. 91) anbefaler, er prøveintervjuer en god metode for å tilegne seg intervjuferdigheter på, og kan gi muligheten til både å oppdage utfordringer som kan oppstå, få tid til å reflektere rundt håndtering og omformulere utfordringer som kan oppstå, og at det kan bidra til å gjøre «intervjuerrollen» mer trygg. Av den grunn ble det gjennomført flere prøveintervjuer, samt at det ble lagt ned mye arbeid i å tilegne meg tilstrekkelig kunnskap om temaet før intervjuene. Både lærernes navn og skoletilhørighet ble anonymisert i transkriberingsprosessen. I forkant av intervjuene fikk jeg også skriftlig samtykke av informantene til deres deltakelse, lydopptak og at informasjonen de gir kan bli benyttet av meg i forskningsprosjektet.

3.5.2 Intervjuet

Intervjuet startet med å få skriftlig samtykke av informantene (se vedlegg 2). Deretter hadde vi en kort gjennomgang av informasjonsskrivet og informantene hadde mulighet til å stille eventuelle spørsmål. Når intervjuet startet og lydopptaket var i gang, ba jeg informantene om å presentere seg selv. Deretter startet del 2 av intervjuguiden (spørsmålene). Avslutningsvis spurte jeg informantene om det var noe de ønsket å legge til eller noe de mente ikke var belyst. De fikk uttrykke sin opplevelse av intervjuet og om det var noe de ønsket å oppklare.

Hvert av intervjuene hadde en varighet på mellom tretti minutter til en og en halv time. Siden intervjuene ble gjennomført av en førstegangsforsker, kan det ha påvirket intervjuenes kvalitet i den grad at en erfaren intervjuer gjerne er bedre rustet til å ta beslutninger, stille spørsmål og følge opp underveis i intervjuene, mens en uerfaren intervjuer gjerne ikke er like godt trent til dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). I denne sammenheng mener Kvale & Brinkmann (2015, s. 99) at kvaliteten på dataene som produseres, avhenger av forskerens ferdigheter og kunnskaper og temaet.

3.5.3 Etterarbeidet

Kort tid etter intervjuene var gjennomført, ble de transkribert og klargjort for analyse. Braun & Clarke (2006, s. 87) mener at det viktigste med en transkripsjon, er at den beholder den informasjonen man trenger fra den verbale fortellingen, og er praktisk egnet til formålet med analysen. Intervjuene ble derfor transkribert til bokmål og som ren transkripsjon, der alle ord ble skildret, mens udefinerte ord, gjentakelser og stamming ble utelatt (Brinkmann & Thanggard, 2012, s. 33-34).

Lydopptakene ble lastet ned i Nettskjema og transkriberingsarbeidet ble foretatt i dataprogrammet Microsoft Word. På den måten kunne jeg transkribere, samtidig som jeg lyttet til intervjuene. Jeg kunne blant annet justere lydshastigheten for å gjøre transkriberingsprosessen så effektiv som mulig.

I likhet med intervjuene, ble også transkriberingene gjennomført av meg selv. På den måten får man en mer grundig forståelse av dataen før analysearbeidet starter, og bidrar til å gjøre analysearbeidet enklere da man allerede er godt kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg opplevde at transkriberingsarbeidet ga meg en dypere forståelse og tilknytning til datamaterialet.

3.6 Analyse av datamaterialet

Etter datainnsamlingen er gjennomført, må datamaterialet analyseres. Dette er en sentral prosess i forskning, for å skape forståelse og mening av datamaterialet. I analysen skal man finne mening, betydninger, perspektiver og annen sentral informasjon som gjør forskeren i stand til å belyse forskningsspørsmålene som er stilt (Høgheim, 2020, s. 175). Innenfor kvalitativ forskning, arbeider man med analyse av tekstdata. Det finnes flere ulike måter og tilnærminger til analyse av tekstdata, som gjerne kan oppleves som utfordrende for mange ettersom det ikke finnes en bestemt beskrivelse for hvordan analysen skal foregå (Høgheim, 2020, s. 199).

I analyse av data bryter man ned dataen til ulike deler og undersøker meningen til hver del og hvordan delene virker sammen. For å finne mening i dataen krever det at man kan tolke den (Høgheim, 2020, s. 200 - 202). Med utgangspunkt i studiens mål, valgte jeg en fenomenologisk tilnærming. Tilnærmingen la grunnlaget for min tolkning av datamaterialet og hvordan deltakernes uttalelser og beskrivelser ble forstått.

Slik som forskningsspørsmålet uttrykker, hadde jeg et ønske om å belyse lærernes perspektiv og fremheve deres enkelte erfaringer og opplevelser. En slik tilnærming samsvarer med en fenomenologisk tilnærming, som omfatter å forstå menneskers hverdagslige opplevelse av virkeligheten, i stor detalj, for å få en forståelse av det aktuelle fenomenet (Braun & Clarke, 2006, s. 80; McLeod, 2001). Samtidig, for å forstå hva lærerne mente med deres handlinger, ble datamaterialet koblet til teori på feltet. Dette står sentral i hermeneutikken, som mener at språklige uttrykk og tekst avhenger av forskerens forforståelse. Av den grunn er det derfor viktig at man som forsker er bevisst sin egen forforståelse i tolkningen (Dalland, 2017, s. 46). Å benytte en fenomenologisk tilnærming i kombinasjon med en hermeneutisk tilnærming, gjorde meg i stand til å fokusere både på de subjektive opplevelsene til informantene og den større helheten som tolkningen inngår i (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i eksisterende teori og fortolkninger basert på empiri, og analyse av mønstre i datamaterialet, ville det danne grunnlaget for nye teoretiske aspekter og perspektiver i studien (Thagaard, 2009, s. 197).

3.6.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse blir ofte benyttet i forskning som har fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger. Metoden gir mulighet til å se mønstre og ga rike beskrivelser som kunne bidra til å undersøke fenomenet. Analysemetoden blir også ansett av Braun & Clarke (2006) som fleksibel og godt egnet for nye forskere. Hvordan analyse man velger må ses i sammenheng med studiens teori og metode (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien var jeg opptatt av å avdekke sammenhenger, likheter og ulikheter i lærernes opplevelser og erfaringer av temaene som ble tatt opp i intervjuguiden for å belyse forskningsspørsmålet. Å benytte en tematisk analyse, ville jeg oppnå dette på en systematisk måte.

I forbindelse med tematisk analyse redegjør Braun & Clarke (2006) for flere ulike tilnærminger til analysen. I denne studien ble det benyttet en teoretisk tilnærming til den tematiske analysen, ettersom studien hadde som mål å undersøke underliggende tematikker knyttet til fenomenet stille atferd (Braun & Clarke, 2006, s. 83). En slik teoretisk tilnærming anses som en deduktiv metode fordi den fokuserer på å «teste ut» teori og har som mål å validere eller videreutvikle allerede eksisterende teoretisk forståelse, med utgangspunkt i informantenes opplevelser og erfaringer. Analysen foregikk derfor i hovedsak som deduktiv, der den analytiske tilnærmingen gikk fra det generelle til det mer spesifikke (Høgheim, 2020). Tilnærmingen innebar også at forskningsfokuset ble styrt av den teoretiske forståelsen og la føringer for hvilket fokus analysen av datamaterialet skulle ha (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Braun & Clarke (2006, s. 84) hevder at en slik tilnærming vil gi en mindre rik beskrivelse av dataen, men en rikere beskrivelse av noen spesifikke aspekter ved dataen. I analysen av de seks intervjuene brukte jeg derfor de teoretiske ressursene jeg presenterte i kapittel 2.0. Når jeg identifiserte hvordan lærerne forsto og håndterte det kognitive aspektet ved stille atferd, ble det i utgangspunktet ledet av eksisterende forskning på stille atferd. Når jeg da skulle gå inn i det lite undersøkte området, knyttet til det kognitive aspektet, var det utfordrende å bruke de teoretiske ressursene.

Analyseprosessen fulgte Braun & Clarke (2006, s. 87) sine 6 faser. Jeg hadde en latent tilnærming til analyse av dataene, for å kunne identifisere og undersøke underliggende antakelser eller ideer i de innsamlede dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Fordi analyseprosessen foregikk i flere faser, la det til rette for at jeg kunne oppdage mønstre som gikk igjen i svarene. Resultatene av kodingsfasene ga meg derfor en rik beskrivelse av de samlede dataene og bidro til å svare på forskningsspørsmålet mitt.

Fase 1 – bli kjent med dataen

Når man skal drive en analyse, understreker Braun & Clarke (2006) at det er viktig å fordype seg i dataen man skal analysere. Fordypningen innebærer flere gjennomlesinger av data, samt at man aktivt leser dataen for å søke etter betydninger og/eller mønstre. På den måten blir man kjent med bredden og dybden i dataene og får etablert en oversikt over innhold og mengde (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Som nevnt, tok studien utgangspunkt i den teoretiske forståelsen, som innebar at de fleste temaene var bestemt på forhånd (deduktiv tilnærming) i intervjuguiden (se vedlegg 1). Samtidig åpnet analysen for å inkludere eller utvide andre aspekter som dukket opp utover den opprinnelige teorien (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Første fase i analysearbeidet startet derfor med flere gjennomlesinger av de seks transkriberte dybdeintervjuene. Braun & Clarke (2006) anbefaler å lese gjennom de innsamlede dataene minst én gang før jeg begynte med koding, da kodingsprosessen foregikk underveis i gjennomlesingene. Etter jeg hadde gjort meg kjent med innholdet i intervjuene, startet kodingen.

Fase 2 – lage innledende koder

Kodingsprosessen er en del av analysen fordi man organiserer dataen i meningsfulle grupper (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Ved å organisere dataen i meningsfulle grupper, reduseres datamengden uten at det går på bekostning av meningsinnholdet (Høgheim, 2020, s. 204). I fase to skulle kodene lages. Denne fasen ble igangsatt når jeg hadde lest og satt meg inn i de innsamlede dataene, og hadde laget et første utkast med ideer og aspekter som kunne være interessante for videre koding. Transkriberingsarbeidet ble foretatt i dataprogrammet Microsoft Word, hvor de transkriberte intervjuene ble transkribert og anonymisert. Deretter foregikk kodingsarbeidet manuelt.

Kodingsarbeidet avhenger av om kodingen skal kode innholdet i hele datamaterialet, eller om man skal kode for å identifisere bestemte aspekter i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg startet kodingen med å identifisere bestemte aspekter i datamaterialet. Dette var basert på temaene som intervjuguiden inneholdt, som ble støttet av tidligere forskning og eksisterende teori. Her identifiserte og markerte jeg meningsfulle utdrag som tok for seg det *kognitive aspektet ved stille atferd*. Utdragene ble markert med ulike fargepenner for å indikere mulige mønstre. Etter å ha identifisert bestemte aspekter i datamaterialet satt jeg igjen med 17 koder som blant annet «forsvarsmekanisme» og «diagnoser». Videre i

kodingsarbeidet startet jeg med å kode innholdet i hele datamaterialet, for å utvide de teoristyrte kodene som eksempelvis «flere grunner til at elever er stille» og «spesialpedagogisk ansvar». I denne fasen fulgte jeg Braun & Clarke (2006, s. 88) sin anbefaling om å kode så mange aktuelle temaer som mulig. Etter kodingsprosessen var ferdig, satt jeg igjen med 24 koder. Til kodingsarbeidet benyttet jeg deskriptive koder, som er koder som best mulig beskrev innholdet uten å være hentet direkte fra intervjudataen (Høgheim, 2020, s. 204).

Fase 3 – kategorisere kodene i temaer

Fase tre startet når dataen var kodet og sammenstilt, og jeg hadde utarbeidet en liste over ulike koder som var identifisert på tvers av de innsamlede dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 89 – 90). Braun & Clarke (2006, s. 89) påpeker viktigheten av å sikre at alle faktiske datautdrag var kodet og samlet i hver kode før man kan gå videre til fase tre. I fase tre av analyseprosessen sammenfattet jeg betydningen av de ulike utdragene/kodene og sorterte dem i temaer som fanget opp det kognitive aspektet som lærerne relaterte til stille elever. Det innebar å finne likheter i kodene, plassere dem i passende temaer eller nye temaer eller eventuelt fjerne dem, og videre vurdere kodene opp mot forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Koder som «kompenserer for vansken i andre fag» og «oppleves ikke som stille i alle situasjoner» ble slått sammen til «situasjonsbetinget atferd».

Fase 4 – gjennomgang av temaer

Etter å ha sortert kodene i aktuelle temaer i fase tre, måtte jeg raffinerte disse temaene. Det innebar å undersøke om noen av temaene ikke kunne regnes som egne temaer, og/eller om noen av temaene kunne deles opp i flere temaer. De ble også vurdert om temaene ga tilstrekkelig informasjon til å dekke temaet ved å sjekke mengde referanser og utsagn knyttet til hvert tema (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Fasen involverer to nivåer for sammenfatting og gjennomgang av temaene. Her skal man sørge for at det temaene fungerer i forhold til datasettet og om eventuell tilleggsdata bør kodes. Avslutningsvis i fasen bør man sitte med et godt inntrykk av hva de ulike temaene er, om de passer sammen, og om den generelle historien de formidler om dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 91).

For å se den helhetlige sammenhengen over temaene som er utviklet, benyttet jeg tankekart, som Braun & Clarke (2006) anbefaler. Utover dette laget jeg lister over temaene skriftlig på

ark, for å forsøke å plassere de nye temaene inn under. Prosessen var krevende og tok lang tid, men førte til at nye temaer ble plassert og temaer som inneholdt det samme, ble slått sammen. Jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålet mitt og fordelte hovedtemaer med tilhørende undertemaer der de passet inn. Her ble det tydelig hvilke temaer som var relevante for forskningsspørsmålet og hvilke som måtte elimineres.

Fase 5 – definere temaer

Når jeg var tilfreds med de endelige temaene, måtte jeg definere og avgrense hovedtemaene jeg ønsket å presentere i analysen. Dette gjorde jeg ved å identifisere hva som fanget opp lærernes forståelse og håndtering av stille elever som de relaterte til det kognitive aspektet. Jeg måtte derfor gjennomføre en skriftlig og detaljert analyse av hvert enkelt tema, samt vurdere hvordan temaet passet inn i formidlingen av dataen knyttet til forskningsspørsmålene. Temaene måtte også vurderes i forhold til hverandre, og om temaet eventuelt inneholdt undertemaer. Ved slutten av fasen kunne jeg tydelig definere hva som var temaene og hva som ikke var det (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Dette var en relativt krevende prosess som foregikk kontinuerlig gjennom hele skriveprosessen. Til slutt satt jeg igjen med 8 hovedtemaer med tilhørende undertemaer. Disse blir presentert i kap. 4.0.

Fase 6 – rapportering

Fase seks involverte den endelige analysen og rapportering (Braun & Clarke, 2006, s. 93). I denne fasen måtte jeg vurdere hvilke resultater som var relevante å presentere, samt hvilket potensial det empiriske arbeidet og den teoretiske innsikten hadde hatt (Tjora, 2021, s. 234). Avgjørelsene som ble tatt i denne fasen, ble tatt i samsvar med studiens teoretiske grunnlag, metode, empiri og analyse som i sin helhet ble sett på (Høgheim, 2020, s. 214). Jeg valgte å presentere resultatene med en objektiv fremstilling for å ta hensyn til aktuelle tendenser i datamaterialet, mens det teoretiske rammeverket og egne tolkninger ble inkludert i diskusjonsdelen for å knytte empirien til teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). På den måten la denne fasen grunnlaget for studiens diskusjonsdel, der empirien ble tolket i lys av studiens teori og tidligere forskning.

3.7 Studiens kvalitetsvurderinger

Relabilitet, validitet og generalisering er tre sentrale begreper for forskningens kvalitet og troverdighet (Tjora, 2018, s. 79). De vil derfor gjøres rede for i det følgende. Fordi analysearbeidet innebar å se etter sammenhenger mellom koder, kategorier og relevante

perspektiver og teorier, kan mine subjektive valg ha påvirket hvilken data som ble tolket. Valgene som ble tatt, ble tatt basert på hva som ble vurdert som relevant for å besvare studiens forskningsspørsmål fra ulike perspektiver, gjennom de seks besvarelsene til informantene. Her var det viktig å tenke over at informantenes historier skulle formidles på en måte som overbeviste at kvaliteten på forskningen var tilstrekkelig (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

3.7.1 Reliabilitet

I kvalitativ forskning handler reliabilitet om den prosessen man gjennomgår for å trekke mening ut fra data (Høgheim, 2020, s. 216). På den måten knytter man reliabiliteten til sammenhenger innad i forskningen og hvordan sammenhengene tydeliggjøres (Tjora, 2021, s. 263). Med andre ord dreier det seg om hvor nøyaktig dataen i undersøkelsen er, hvilken data som brukes, hvordan dataen er samlet inn og hvordan dataen er bearbeidet (Johannessen et al., 2010). Johannessen et al. (2010) fremhever at det å gi en åpen og detaljert fremstilling av tilnæringsmetodene i forskningsprosessen, vil bidra til å styrke studiens reliabilitet. Derfor har forskningsprosessen i denne studien blitt fremstilt på en åpen og grundig måte ved å forklare hvordan utvalget ble avgjort, hvordan innsamling av data foregikk og hvordan analysen av dataen skjedde. Reliabiliteten i studien kan også styrkes med at resultatene i studien ble underbygget av direkte sitater fra informantene, da dette bidrar til å redusere mulighetene for at egne tolkninger påvirker resultatene (Tjora, 2021, s. 265). Det er i tillegg gjort en *konstant kodesammenligning*, som betyr at all data har blitt behandlet likt og med samme utgangspunkt, som også kan styrke studiens reliabilitet (Høgheim, 2020, s. 216).

3.7.2 Validitet

Validitet anses som helt sentralt i all forskning og defineres som «grad av sannhet i en slutning» (Shadish, Cook & Campbell, 2002, s. 34). På den måten knyttes ikke validitet bare til data eller metoder, men til konklusjoner og/eller slutninger man trekker av forskningen. Det er derimot ikke mulig å oppnå perfekt validitet, men forskningen kan ha høy eller lav validitet (Lund & Haugen, 2006). Når man skal vurdere forskningens validitet, må man erkjenne styrker og svakheter ved egen forskning, og være klar over eventuelle forbehold man må ta i slutninger man trekker (Høgheim, 2020, s. 80). Samt hvor relevant forskningens resultater er for forskningsspørsmålet, og om de besvarer forskningsspørsmålene som er stilt (Tjora, 2021, s. 260). For at en studie skal få best mulig kvalitet bør reliabiliteten og validiteten samsvare. De anses derfor å ha et gjensidig påvirkningsforhold på, der de begge er

forutsetninger for at den andre skal være god, men like vel kan validiteten fremdeles være god, selv om reliabiliteten ikke samsvarer – og omvendt (Befring, 2007).

En viktig faktor for forskningens validitet, er at forskningen er forankret i relevant teori og foregår innenfor teoretiske rammer (Tjora, 2021, s. 263). Ved å redegjøre for teoretiske, metodiske og analytiske valg, og utforming av forskningsspørsmål i lys av temaet man ønsker å undersøke og allerede eksisterende forskning på feltet, vil validiteten styrkes (Tjora, 2021, s. 262-263). For å oppnå dette må man tydeliggjøre det teoretiske grunnlaget for tolkningene, og på hvilken måte analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene man har trukket (Thagaard, 2018, s. 189). Dette kommer gjerne til syne i oppgavens diskusjonsdel, der jeg tydeliggjør hvordan funnene i analysen er tolket ut ifra det teoretiske rammeverket.

Høgheim (2020) skiller mellom indre og ytre validitet fordi han mener at validitet både handler om i hvilken grad man kan utelukke alternative forklaringer enn de man undersøker og konkluderer med i forskningsprosessen, men også i hvilken grad resultatene gjelder andre personer enn kun studiens informanter.

Indre validitet handler om sikkerheten i tolkningene man gjør om det man har forsket på, og om man kan utelukke andre eventuelle slutninger enn de man har undersøkt (Høgheim, 2020, s. 83). Indre validitet handler derfor ikke kun om de innsamlede dataene, men omfatter hele forskningsprosessen. Som forsker er det viktig å ikke la egne holdninger og forventninger styre det teoretiske rammeverket og dataen som benyttes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Ved å være så objektiv som mulig, vil dette bidra til å styrke forskningens validitet. Av den grunn har de innsamlede dataene også blitt tolket i lys av ulike teorier og perspektiver, samt at jeg har redegjort for hvilke funn som var forventet og ikke forventet. Tjora (2021, s. 279) mener også at refleksjoner for egne tolkninger og deres påvirkning, kan bidra til å øke forskningens troverdighet. Det innebærer at man som forsker må reflektere rundt hvordan eget ståsted, holdninger og engasjement kan påvirke forskningsarbeidet og forskningens resultater. Av den grunn vil det være naturlig å trekke frem at min bakgrunn, som student på grunnskolelærerutdanningen, kan ha påvirket tolkninger i forskningen. Jeg satt derimot med lite erfaring og kunnskaper knyttet til arbeid med stille elever som betyr at egen forståelse i liten grad kan ha påvirket mine teoretiske valg, tolkninger eller slutninger. Likevel forsøkte jeg å være bevisst på å ha en åpen og objektiv holdning under hele forskningsprosessen for å forhindre at egen forståelse påvirket forskningen. Tjora (2021, s. 281) mener også at dialog

mellom flere deltakere som har kunnskap om empiri, teori og metodikk i studien, også vil styrke denne refleksiviteten. I denne studien har slike dialoger i hovedsak foregått mellom veileder og meg, der veileder har veiledet og samarbeidet med meg om de teoretiske og metodiske valgene i studien.

Den ytre validiteten dreier seg om slutningene man trekker, kan generaliseres til andre enn kun de som har deltatt i forskningen (Høgheim, 2020, s. 82). Det vil si at dersom forskningens resultater er gjeldende for situasjoner og personer som er aktuelle for forskningsspørsmålet, har forskningen god ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Funnene som er gjort i denne studien har derfor som formål å være aktuelle for alle lærere på barnetrinnet, i sitt inkluderingsarbeid med å få stille barn mer muntlig aktive.

3.7.3 Generalisering

I kvalitativ forskning innebærer generalisering å vurdere hvorvidt funn er gjeldende for kontekster eller situasjoner som er aktuelle for forskningen. Det betyr at denne masteroppgaven er gjeldende for alle lærere på barneskolen i deres arbeid med inkludering av stille elever. Selv om lærerne ble valgt ut fra bestemte kriterier, inkluderte ikke kriteriene kunnskaper eller kompetanse utover det andre lærere har. Dette bidrar med å styrke det empiriske grunnlaget, ettersom den er representativ og aktuell for alle lærere som jobber i barneskolen og ikke et bestemt utvalg. Studiens analyser og tolkninger ble knyttet til både tidligere og nyere forskning, samt eksisterende teori på feltet, som kan gi kunnskap om hvordan det kognitive aspektet kan forstås og håndteres av lærere i skolen. Lærere kan benytte studiens funn i sin praksis med å inkludere de stille elevene og i deres vurderinger av hvorfor elevene er stille. Dersom studien etablerer begreper, beskrivelser, forklaringer og fortolkninger som er relevante utenfor studiens kontekst, kan studien vurderes som generaliserende (Johannessen et al., 2010). På den måten kan studiens funn vurderes som overførbare, relevante og av verdi også i andre kontekster i skolen.

3.8 Etske betraktninger

I all forskningsvirksomhet er det flere lover, retningslinjer og regelverk som regulerer hvordan forskningen skal utføres og tilgjengeliggjøres. I kvalitativ forskning er det i tillegg viktig å ta hensyn til moralske retningslinjer, for ivaretagelse av deltakerne, ettersom det er relasjonell kontakt (Tjora, 2017, s. 178 – 179). Det å skulle hente inn relevant kunnskap, sikre

integriteten til deltakerne og samtidig gjennomføre intervjuene på en forsvarlig og etisk måte, ble derfor en utfordring i forskningsarbeidet mitt. Fordi denne studien omfatter pedagogisk forskning og tilhører den derfor Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). NESH (2021) har utarbeidet nasjonale forskningsetiske retningslinjer for at forskning organiseres og utøves forsvarlig. Retningslinjene legger særlig vekt på tre forskningsetiske retningslinjer: informert samtykke, konfidensialitet, og konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekt i forskningsvirksomhet (NESH, 2021).

3.8.1 Informert samtykke

NESH (2021) peker på informert samtykke som et forskningsetisk hovedprinsipp. Informert samtykke sikrer at informantenes deltagelse er frivillig, og at de er innforstått med at de kan trekke seg underveis om ønskelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I hovedsak innebærer informert samtykke å informere og orientere om hva det innebærer for dem å delta i prosjektet, samt om prosjektets formål og overordnet hvordan forskningen er formet (Thagaard, 2018, s. 23). I studien fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv som var godkjent av SIKT, som beskrev forskningens tema og forskningsspørsmål (se vedlegg 2). I informasjonsskrivet ble «frivillig deltakelse» og muligheten for å trekke seg når som helst uten grunn, tydelig formidlet. I skrevet sto det beskrevet at intervjuet ville bli tatt opp, transkribert anonymt og til slutt slettet. Skrivet opplyste også om at all persondata ble behandlet konfidensielt. Både før og etter intervjuene, ble de seks informantene påminnet om deres rett til å avslutte deltakelsen eller fjerne deler av intervjuet. Informantene ga også sitt samtykke ved å signere en samtykkeerklæring, skriftlig. Ved å handle i samsvar med prinsippet om informert samtykke, forsikret jeg meg om at informantene hadde dekkende kunnskap og forståelse om studien, før de sa ja til å delta, samtidig som jeg fikk ivarett informantenes rettigheter.

3.8.2 Konfidensialitet

Når en forsker skal innhente data, må forskeren ivareta eventuelle behov knyttet til informantenes anonymitet. Fordi informantene i denne studien var lærere som har lovpålagt taushetsplikt, betyr det at innsamlet data må behandles konfidensielt (NESH, 2021, s. 23). Konfidensialitet handler om anonymisering av informantene i resultatene, og dens presentasjon, på en måte som ikke gjør det mulig å identifisere deltagerne. Samt at opplysninger som kan gjøre det mulig å identifisere dem, blir lagret på en forsvarlig måte.

(Thagaard, 2018, s. 24). De seks informantene ble opplyst om at personopplysninger ble behandlet konfidensielt, hvordan de ble behandlet og lagret, og hvem som hadde tilgang til dem, i informasjonsskrivet. Jeg fikk også samtykke av informantene om at både veileder og meg selv fikk tilgang til transkripsjonene.

Fordi det forelå personopplysninger i denne studien, i form av navn, kjønn, alder og arbeidssted, var jeg lovpålagt å melde prosjektet Norsk senter for forskningsdata (Johannessen et al, 2010) (se vedlegg 1). Dette blir også uttrykt i personopplysningsloven (2022) § 6-10. Ved å anonymisere informantene, ble de etiske hensynene til personvern ivaretatt. All informasjon som kunne brukes for å identifisere informanten ble tatt bort og kjønnsreferanser ble erstattet med «hen». I samtale om informantene ble «lærerne» brukt konsekvent. I situasjoner der lærerne refererte til elever ved navn, ble «elever/eleven» brukt. På den måten ble informantenes konfidensialitet og integritet ivaretatt, samtidig som det kunne være en trygghet for lærerne at de ikke kunne bli gjenkjent med tanke på respekt og tillit.

I tillegg hadde jeg også ansvaret for at all data og personlig informasjon ble behandlet konfidensielt (Dalen, 2011, s. 240). Fastsatte regler beskriver hvordan oppbevaring og destruering av data skal foregå (Befring, 2015, s. 32). Lydopptakene og tilhørende transkripsjoner ble lagret på egen - beskyttet pc med eget passord, og retningslinjer fra Nettskjema og UiS i henhold til sikker datalagring ble fulgt. Dette for å sikre at personlig og sensitiv informasjon ble håndtert og beskyttet på forsvarlig måte (UiS, 2022).

3.8.3 Konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekt i forskningsvirksomhet

Som forsker, er det mitt ansvar å vurdere eventuelle konsekvenser som informantene kan oppleve på grunn av deres deltakelse i studien. Dette understreker NESH (2021) i viktigheten av at man som forsker respekterer informantenes frihet, integritet og rett til medbestemmelse, og formidler grunnleggende respekt for menneskeverd (NESH, 2021). Informanter som deltar i forskningsprosjekt, som deler personlige erfaringer, kan oppleve en følelsesmessig påkjenning av dette. Man kan også risikere at informantene angres på uttalelser eller opplever enkelte temaer som problematiske (Christoffersen & Johannessen). Derfor valgte jeg å inkludere informantene i tolkninger og funn i studien. Slik sikret jeg at informantenes uttalelser og meninger ble tolket og presentert riktig, for å unngå eventuelle negative konsekvenser for deltakerne eller meg selv.

4.0 PRESENTASJON AV RESULTATER

Forskningsspørsmålet for studien var «*hvordan forstår og håndterer lærere det kognitive aspektet ved stille atferd?*». I det følgende kapittelet vil funnene i analysen bli presentert. Presentasjonen av resultatene bygger på temaene i intervjuguiden og øvrige temaer som ble identifisert i koding - og analyseprosessen. Resultatene som blir presentert, blir støttet opp av eksempler knyttet til informantenes uttalelser. Resultatene inkluderer uttalelser som både representerer flertallet, men også oppfatninger som avviker, for å sørge for en likeverdig presentasjon av informantenes perspektiver. Datamaterialet fra intervjuene blir fremstilt i form av tematisk analyse

For å besvare forskningsspørsmålet på en oversiktlig og systematisk måte, vil første del av resultatene rette seg mot hvordan lærere forstår det kognitive aspektet ved stille atferd. Her vil lærernes erfaringer og opplevelser med stille elever i grunnskolen som kan knyttes til deres forståelse av det kognitive aspektet, tas opp.

Den andre delen av resultatene vil dermed ta for seg hvordan lærere håndterer det kognitive aspektet ved stille atferd, og innebærer hvordan lærerne arbeider og tilrettelegger for faglig inkludering av det kognitive aspektet ved stille atferd i opplæringen.

Hovedtemaene er utformet med utgangspunkt i det forskningsspørsmålet skal belyse. Hovedtemaene har også tilhørende undertemaer som har som formål å gi innsikt i funnene som blir belyst i hovedtemaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I det følgende presenteres en oversikt over temaer som er identifiserte for å besvare forskningsspørsmålet, og deretter vil de ulike temaene bli forklart nærmere.

Del 1 av forskningsspørsmålet: *hvordan forstår lærere det kognitive aspektet ved stille atferd?*

Underbevisst forståelse

- Knyttet til lese, skrive – og språkvansker, lærevansker og diagnoser

Individrettet forståelse

- Forstås ut fra elevens forutsetninger, evner, selvtillit og arbeidsinnsats

Omgivelsenes påvirkning av forståelsen

- Skolens og lærerens kunnskap, tidligere erfaringer og ressurser
- Ekstern kompetanse

- Press; elever vil heller oppleves som stille enn å vise at de ikke henger med faglig
- Foreldresamarbeid

Mangelfull forståelse

- Utfordrende å forstå
- Hjelpemidler for bedre forståelse

Del 2 av forskningsspørsmålet: *hvordan håndterer lærere det kognitive aspektet ved stille atferd?*

Bygger på relasjoner

- Lærer – elev relasjon og god relasjon med hjemmet

Viser økt oppmerksomhet

- Alltid være bevisst i undervisning, lekser, prøver og mål

Tilpasser opplæringen

- Gruppesammensetning
- Utgangspunkt i elevens forutsetninger og interesser
- Tilpasset opplæring
- Forutsigbarhet
- Fokus på det sosiale

Krever spesialundervisning

- (Tids)krevende prosess

Del 1 av forskningsspørsmålet:

Hvordan forstår lærere det kognitive aspektet ved stille atferd?

4.1 Underbevisst forståelse

4.1.1 Knyttet til lese, skrive – og språkvansker, lærevansker og diagnoser

Et hovedfunn i studien var at lærerne hadde mer forståelse om det kognitive aspektet ved stille atferd, enn det de uttrykte. Ingen av lærerne refererte eksplisitt til kognitive vansker i sine refleksjoner om stille atferd, men alle lærerne koblet likevel stille elever til ulike vansker eller diagnoser, som kan knyttes til det kognitive aspektet, i form av dysleksi, skrive – og

lesevansker, autismespekter, konsentrasjonsvansker, språkvansker eller hørselsvansker. To av lærerne uttrykte det på følgende måte:

«Jeg har en elev nå som har språkvansker, altså med å uttale lyder, og den eleven må jo ha logopedhjelp. Og den eleven prater ikke så mye, og det vil jeg jo tro er fordi eleven ikke tørr eller ikke vil få kommentarer på «hva sa du» eller «si det igjen», sant» (Lærer 5).

«Vi har jo en elev med hørselsskade på 5.trinn og hen har eget opplegg. (...) jeg tror det begynte med atferdsvansker. For hen forsto ikke, hen klarte ikke kommunisere med andre, og at du ikke forstår, det blir jo til atferd» (Lærer 4).

Flere av elevene som lærerne snakket om som hadde vansker eller diagnoser ble ofte beskrevet som «usikker», «prater ikke så mye» eller «rolig». Lærerne uttrykte at elevene i de fleste tilfellene ble oppfattet som stille i klasseromsundervisning som innebar muntlig aktivitet eller faglig kunnskap, men ofte «skinte» i praktiske eller fysiske fag. Lærernes opplevelse av at de stille elevene ofte var stille i aktiviteter med faglig innhold, der de måtte delta muntlig, førte til at lærerne antydte at elevenes manglende deltakelse kunne bære knyttet til vansker med det faglige innholdet. En lærer uttrykte åpenbaringen slik:

«Dette åpnet øynene mine og litt det her. Det er litt det, sant, hen henger ikke med eller synes det er vanskelig og da er det jo naturlig at det er vanskelig å engasjere seg og delta» (Lærer 2).

Samtlige lærere uttrykte også en forståelse knyttet til det kognitive aspektet der elevene som strevde faglig, kompenserte for dette i andre fag som gjorde det mer åpenlyst for lærerne hvorfor elevene ikke deltok i faglig undervisning og muntlig aktivitet. Fire av lærerne uttrykte at dette også gjorde det enda mer utfordrende for dem å oppdage de elevene som hadde vansker. En lærer reflekterte rundt det slik:

«De hevder seg kanskje der de er gode, for eksempel fysiske fag som gym eller praktiske fag som mat og helse eller kunst og håndverk, og ja altså vennskapelig i friminutt, og sosialt så kan de være gode selv om kanskje de ikke klarer å henge med faglig» (Lærer 1).

4.2 Individrettet forståelse

4.2.1 Forstås ut fra elevens forutsetninger, evner, selvtillit og arbeidsinnsats

Et viktig funn i studien var lærernes enighet om at forståelsen av det kognitive aspektet måtte ses i sammenheng med elevenes forutsetninger, personlighet, evner og selvtillit.

Flere av lærerne uttrykte at deres forståelse av en elevs vansker ble avgjort at hvordan eleven lot seg påvirke av vansken og forholdt seg til den. Lærer 6 knyttet det til selvtillit og arbeidsinnsats for hvordan det kognitive påvirket eleven negativt eller positivt. Lærer 1 brukte forutsetninger og evner som eksempel på hvordan læreren forsto elevens kognitive aspekt.

Lærerne forklarte seg på følgende måte:

«Jeg ser jo at det skaper hindre for de, men så spør det jo litt på arbeidsinnsats og. Jeg ser jo at de som faktisk setter seg ned og gjør en innsats, de har jo en bedre læringsutvikling enn gjerne de som lar på en måte vansken være et hinder da». (...) Så vil jeg jo si at jeg tror det har litt med selvtillit å gjøre. For noen tør å gjette feil, mens andre tør ikke og er usikre og da kan det jo ha en negativ påvirkning» (Lærer 6).

«Det kommer jo litt an på elevens forutsetninger og evner. Hvis eleven er motivert og gjør så god en kan, så vil jo ikke det kognitive eller vansken da påvirke like mye som det hadde gjort hvis eleven ikke engang prøvde. Jeg har jo en elev med dysleksi og hen setter jo litt begrensningene selv. Hvis hen hadde valgt og prøvd å være mer aktiv i timen, så ville det jo mest sannsynlig gitt hen noe tilbake. Så ja» (Lærer 1).

4.3 Omgivelsenes påvirkning av forståelsen

4.3.1 Skolens og lærerens tidligere erfaringer, kunnskap og ressurser

I sammenheng med den individstyrte forståelsen, nevnte alle lærere at forståelsen også avhenger av lærerens og skolens tidligere erfaringer, kunnskaper og ressurser. Dette ble omtalt av lærerne som en sentral faktor for hvordan det kognitive aspektet ble forstått.

Hvilke kunnskaper lærerne og skolen hadde om vansker knyttet til det kognitive, baserte seg på deres tidligere erfaringer og hvilke ressurser de hadde tilgjengelig. Ingen av lærerne uttrykte derimot at skolen jobbet målrettet med å øke kunnskapen på området, og at det derfor var opp til læreren. Lærer 3 forklarte det slik:

«Skolen har ikke spesielt mye kompetanse på dette med stille elever generelt, og ikke det kognitive nei. Altså jeg tror ikke vi er spesielt dårlige på det heller, men vi har ikke noe sånn, det kommer ikke inn noe av det. Det avhenger jo av læreren».

Til tross for at alle lærerne uttrykte det var deres ansvar å forstå eleven, uttrykte fem av lærerne at mangel på ressurser gjorde det utfordrende å bygge opp en helhetlig forståelse. Samtlige lærere knyttet ressurser til tid, mangel på lærere og muligheten til å ta eleven på tomannshånd. En av lærerne beskrev et konkret eksempel knyttet til mangel på ressurser og konsekvensene av det på følgende måte:

«Hvis jeg hadde hatt mulighet til å ta med meg hen med autismespekter diagnosen på tomannshånd tror jeg det hadde vært mye enklere og bedre, for begge parter, da tror jeg hen hadde snakket mer og delt mer av seg selv som ville gjort det lettere for meg å forstå og hjulpet. Så det er vanskelig det der med tid og mulighet til å ta de på egenhånd» (Lærer 4).

I lærernes forståelse inkluderer tre av lærerne inkluderer at traumer eller tidligere opplevelser kan påvirke den kognitive utviklingen hos elever, og hvordan de oppfører seg. En av lærerne beskriver det slik:

«(...) Men så kan jo ting som har skjedd hjemme, kan jo utgjøre en begynnelse. Men jeg tror at hvis det har skjedd ting når de var barn eller som skjer hjemme, så kan jo det påvirke hvordan elevene utvikler seg og fungerer, og hvordan atferd de har».

4.3.2 Ekstern kompetanse

Alle lærerne uttrykte også at det kognitive aspektet går inn under spesialpedagogisk kunnskapsområde og at de derfor er avhengig av PPT eller BUP for å forstå elever med vansker som er knyttet til kognitive funksjoner. Samtlige lærerne uttrykker at dette er PPT eller BUP sitt kompetanseområde og at de derfor sender elevene videre for utredning og hvis det viser seg at elevene har en form for kognitiv vanske, avskriver de seg ansvaret. To av lærerne uttrykker det slik:

«Det kognitive synes jeg er vanskelig, for det er nesten litt sånn på, for doktor, PPT eller BUP. Jeg er jo ikke kompetent, vi sender de jo på en måte videre når det kommer såpass langt at det er noe kognitivt så er det vekke fra min, ja kompetanse» (Lærer 4).

«De som har vansker med språk eller hørsel eller syn, der går det jo via fastlege så det er det jo ikke skolen som styrer. Og så er det jo logopedier eller BUP eller PPT og de tar jo alt sånn som har med det kognitive å gjøre» (Lærer 6).

4.3.3 Press; vil heller oppfattes som stille enn å vise at de ikke henger med faglig

Et hovedfunn i studien var lærernes forståelse av stille atferd som en måte å skjule at elevene strever faglig. Flere lærere uttrykte dette som en «forsvarsmekanisme» som kan knyttes til det kognitive aspektet. Skolens vektlegging av at elevene skal «opp og fram», delta muntlig og holde presentasjoner ble omtalt som en sentral faktor for elevene og medårsak til stille atferd. Lærer 3 sier blant annet:

«Læreplanen har jo veldig fokus på muntlig aktivitet, det å opp og fram, ha presentasjoner, si meningen sin, og det ønsker vi jo (...). For de som ikke klarer dette, så må jo presset fra skolen og det å være like god som medelever være vanskelig. Og da er det jo sikkert mye lettere og kanskje tryggere å bare være stille enn å uttrykke og vise at ting er vanskelig».

Lærer 2 beskriver et konkret eksempel med en elev med dysleksi og egen IOP som bruker stille atferd for å skjule for vansken sin. Læreren rapporterte også at eleven ikke oppførte seg likedan under en – til – en dialoger Som også kan referere til lærernes forståelse av stille atferd som en forsvarsmekanisme. Læreren sa blant annet:

«Eleven bruker det jo for å skjule at eleven er svak, eller eleven er veldig redd for at andre skal se at eleven er svak. Så i fagene som eleven ikke har egen IOP i, så velger eleven å være ganske stille, eller eleven er ikke muntlig aktiv da i det hele tatt». (..) «når jeg har spesped med eleven en til en så snakker eleven, uten noe problem».

4.3.4 Foreldresamarbeid

Fire lærere rapporterte at foreldresamarbeid også var en avgjørende faktor for å forstå eleven, spesielt hvis eleven hadde en form for vanske eller diagnose. Flere av lærerne beskrev samarbeidet som «betydningsfullt» og «viktig» både for å kjenne eleven og elevens behov best mulig. Lærer 1 uttrykte betydningen av samarbeidet knyttet til forståelse om eleven, på følgende måte:

«Man får jo bedre og bredere kunnskap om eleven fordi foreldrene vet jo ofte mer om barnet sitt enn det vi gjør, sant. Det er jo for eksempel de som tar barnet med til fastlege og vet hva som skjer der, det vet jo ikke vi noen ting om».

En annen lærer knyttet betydningen av samarbeidet til oppmelding og utredning av elever, som også er en viktig del for å kartlegge og forstå hva eleven strever med og hvordan man kan hjelpe eleven. Læreren forklarte det slik:

«Hvis eleven skal meldes opp i ressursgruppa eller PPT eller BUP, så må man jo ha foreldrenes godkjenning, for hvis de sier nei så kan man jo ikke gjøre det for det er jo de som bestemmer» (Lærer 4).

4.4 Mangelfull forståelse

4.4.1 Utfordrende å forstå

Et annet hovedfunn i studien var at alle lærerne uttrykte at de hadde lite kompetanse knyttet til det kognitive aspektet ved stille atferd, som blant annet gjorde det utfordrende for dem å beskrive deres forståelse av fenomenet. Flere lærere mente de hadde god nok kompetanse til *«å oppdage at ting gjerne ikke helt stemmer»* og at det er lettere å oppdage ting dersom de hadde erfaring med liknende situasjoner før, nettopp fordi de da visste hva de skulle se etter. Av den grunn påpekte 4 av lærerne av det trolig var mange elever som gikk under radaren, ettersom lærerne ikke hadde kompetanse nok til å fange opp elevene. I den sammenheng understrekte samtlige lærerne at de ønsket mer kompetanse på feltet. Lærer 3 uttrykte det slik:

«Hvis man ikke har vært borti det før så er det ganske vanskelig. Hvis du har hatt en elev med hørselsvansker eller en annen vanske, så er det jo lettere å se hvis du får en ny som du kanskje mistenker. Men hvis du ikke har vært borti det før så vet man jo ikke helt hva man skal se etter kanskje. Så ja vi trenger absolutt mer kompetanse om det kognitive, og stille atferd generelt».

Lærerne uttrykte samtidig at det var kontaktlærer sitt ansvar å oppdage eleven og få den nødvendige hjelpen til å finne ut hva eleven eventuelt sliter med. Dersom det viste seg at eleven hadde en form for kognitiv utfordring eller diagnose, understrekte lærerne at det ikke lenger var deres kompetanse – og ansvarsområde. På den måten forsvarte lærerne sin fraværende kompetanse ved å gi PPT eller BUP ansvaret. En av lærerne forklarte seg slik:

«Det er jo ikke lærerens felt lenger, her stopper min kompetanse. Det går over på noe helt annet, det er da jeg på en måte inkluderer PPT eller BUP og sier at de må hjelpe» (Lærer 4).

Flere lærere rapporterte også til at vansker knyttet til syn og hørsel ofte skjer i regi av fastlege, og ikke er noe som skolen har kontroll over. Dette var noe som foregikk utenfor skolens vegger og gjorde det enda mer utfordrende for lærerne å forstå.

4.4.2 Hjelpemidler for bedre forståelse

Selv om de fleste lærerne uttrykte at de hadde lite kunnskap knyttet til det kognitive aspektet, påpekte samtlige lærere at de «heldigvis» hadde ulike hjelpemidler de kunne bruke for å fange opp og forstå bedre. Ett av hjelpemidlene som ble nevnt av alle lærerne var «ressursgruppa» på skolen, som var disponibel for lærerne som var usikre på elever. Ressursgruppa besto i hovedsak av ledelse, sosialpedagog, PPT og helsesøster, og fungerte slik at kontaktlærer meldte opp elever de er usikre på, og diskutere dem i fellesskap for å finne gode løsninger/tilpasninger eller eventuelt om de skulle meldes opp videre til PPT eller BUP. Hvordan ressursgruppen fungerte, forklarte lærer 5 på følgende måte:

«Alt går gjennom ressursgruppa, og da diskuterer du elever der med PPT og helsesøster, for de har jo kompetanse som jeg ikke har. Så kommer vi fram til hva vi skal gjøre. Om vi bør anbefale oppmelding til BUP eller PPT hvis det er faglige vansker, eller kognitive da».

Lærerne uttrykte også at ulike former for tester, prøver og mål var betydningsfulle, og ga lærerne indikatorer på om elevene strevde. Gjennomgående var logostest, synstester, kartleggingsprøver, nasjonale prøver og standardiserte tester eksempler som lærerne brukte i denne sammenhengen. Lekser og mål ble også ansett som relevante indikatorer for å følge opp og forstå eleven bedre. En av lærerne forklarte betydningen av standardiserte tester slik:

«Vi hadde jo akkurat nasjonale prøver, og der kom det jo fram en del ting. Så er det jo en del sånne standardiserte tester du kan ta på de for å sjekke om eleven har vansker med noe» (Lærer 2).

«Det er klart det sikkert er mange som ikke blir avdekket, hvert fall ikke når de er stille. Men samtidig så får de jo resultater sant, det blir jo tatt sånne kartleggingsprøver og de jobber jo med lekser og ja, så det bær ringe noen bjeller der selv om de er stille» (Lærer 1).

Samtlige lærerne uttrykte at det derimot var utfordringer knyttet til noen av testene ettersom de var nivå – og aldersbestemt, som førte til at det ofte tok lang tid før de fikk kartlagt eksplisitt hva elevene slet med og gitt eleven den hjelpen den trenger. En av lærer forklarte hvordan logostest og standardiserte tester var betydningsfulle på følgende måte:

«For eksempel den logostesten, der må jo eleven være på et visst nivå for å kunne ta, så vi ventet egentlig bare på at eleven skulle bli klar for å ta den. Så når eleven tok den så avdekket jo den det. Så dysleksien ble jo ikke avdekket før nå i 6.klasse, så det er jo ganske seint selv om vi visste at eleven sleit med noe» (Lærer 5).

Del to av forskningsspørsmålet:

Hvordan håndterer lærere det kognitive aspektet ved stille atferd?

4.5 Bygger relasjoner

4.5.1 Lærer – elev relasjonen og gode relasjoner med hjemmet

Relasjoner ble nevnt som helt avgjørende av flertallet av lærerne, da de ble spurt om å trekke frem det aller viktigste i arbeidet med å håndtere det kognitive aspektet ved stille elever. Ved å etablere gode relasjoner med eleven ble lærerne bedre kjent med eleven, som ble ansett som en forutsetning for å kunne håndtere eleven i form av tilrettelegging og å møte elevens behov. En av lærerne som hadde jobbet spesielt mye med å skape gode relasjoner til elevene som var mer stille enn andre, beskrev relasjonens betydning slik:

«Hvis du har en god relasjon med eleven så får du jo vite mer om eleven og elevens interesser, hvordan eleven har det, kanskje ikke de deler det verbalt, men da kan du jo se det på de hvis du kjenner de. Og da vet du jo bedre hvordan du kan tilrettelegge og hjelpe eleven i undervisningen. Du må kjenne eleven, du må kjenne omstendighetene rundt eleven før du liksom vet hvor langt du kan dra den» (Lærer 4).

I forbindelse med relasjoner, uttrykte alle lærerne at etablering av relasjoner var en viktig faktor for å skape trygghet for eleven, og måtte ligge til grunn for alle tilpasninger som ble

gjort. Nettopp fordi trygghet hadde mye å si for hva eleven turte å prøve på og gjøre i klasserommet. Relasjoner var en gjentakende faktor som ble nevnt av samtlige lærere knyttet til trygghet. Lærer 2 uttrykte relasjonens betydning for trygghet slik:

«Hvis du har en god relasjon til eleven så blir du på en måte en trygghet for dem. At når de blir litt redde eller usikre eller synes ting er skummelt, så kan de komme til deg. Det handler jo om å gjøre hverdagen tryggest mulig og da er gode relasjoner helt avgjørende»

Fire av lærerne nevnte også relasjoner med hjemmet som viktig for skolens håndtering av eleven. Samtlige lærere la spesielt vekt på gode relasjoner knyttet til elever som har vansker i form av hørsel, syn og språk, som får hjelp via fastlege, ettersom det er vanskelig for lærerne å vite hva som foregår utenfor skolen. En lærer forklarte blant annet:

«Sånn som med logoped da, så er det sånn at foreldrene må ta de til logoped. Så vi vet jo ikke hva som skjer der. Så det at hvis man har en god relasjon til foreldrene og kan dele mellom hverandre og ha en god dialog, at man kan snakke om hvordan ting er og hvordan eleven har det, og hva eleven trenger av oss og på skolen. Så er det enklere å vite hva eleven trenger og det er viktig» (Lærer 6).

4.6 Viser økt oppmerksomhet

4.6.1 Alltid være bevisst i undervisning, lekser, prøver og mål

Å være bevisst til «enhver tid» ble også ofte nevnt i forbindelse med håndtering av fenomenet. Lærerne la mye vekt på det å være bevisst, og viktigheten av å ikke glemme at de er der og trenger tilrettelegging. Fem av lærerne uttrykte også at det å være bevisst er spesielt viktig med elever som er stille, ettersom stille elever ikke forteller kunnskapen sin muntlig, og at man derfor til enhver tid må følge med på eleven for å forsikre om de henger med. Flere av lærerne mente at stillheten ofte kunne føre til at elevene ble litt glemt, og at de elevene som utagerte og ødela for andre ble prioritert. To av lærerne knyttet viktigheten av å være oppmerksom på følgende måte:

«Vi har jo en som er ganske rolig og ikke gjør så mye ut av seg, hen har fått påvist lese – og skrivevansker og dysleksi nettopp, men der er leksene perfekte, faglig godt og kjempefint. Han får mye hjelp hjemme da, men når du ser hen jobber selvstendig på skolen så viser hen ikke

det samme. Så der ser du at hvis du ikke er oppmerksom på hens atferd når hen er på skolen så kunne du lett mistet hen, for hen er ikke den som rekker opp hånda, så du får ikke målt eller sjekker noe særlig ellers» (Lærer 5).

«Man må jo være fokusert på det, fordi det går liksom mye tid til de elevene som er i motsatt ende, fordi den stille eleven ofte er stille så er den jo liksom pliktoppfyllende og følger regler og ikke gjør så mye ut av seg, så de ødelegger jo ikke for andre. Sånn som utagerende elever gjør (Lærer 1).

4.7 Tilpasser opplæringen

Med mål om et inkluderende klasserom, viste lærerne til flere måter for hvordan de håndterte fenomenet i form av tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen for elevene med vansker eller diagnoser som ikke deltok i muntlig aktivitet. I det følgende presenterer jeg eksempler på tilpasninger som lærerne mente at elevene hadde utbytte av.

4.7.1 Gruppesammensetning

Alle lærerne la mye vekt på gruppesammensetning for å skape trygge rammer for elevene. Dette hadde samtlige lærere gode erfaringer med. Gruppesammensetning var noe lærerne uttrykte i samtale om arbeid i mindre grupper, læringsvenn og sitteplasser. For elevene som var stille og slet med å henge med, var dette spesielt vektlagt. Lærerne erfarte at tilpasningen hadde ført til at flere stille elever engasjerte seg mer i samtaler og hadde en positiv virkning på eleven. En lærer uttrykker det slik:

«Jeg tenker på hvem jeg setter de sammen med i forhold til det at de gjerne sitter med en de er trygg på eller en som de kan gå overens med. Noen er jo veldig hjelpsomme sant og kan hjelpe de på veien og det kan jo ofte være enklere for elevene å få støtte og hjelp fra en på samme alder fremfor en voksen» (Lærer 6).

I forbindelse med arbeid i mindre grupper, hadde lærerne også erfart at gruppesammensetningen var betydningsfull for de stille og svake. Ved å sette elevene i grupper med elever som de enten var trygge på eller som var flinke til å inkludere dem i gruppearbeidet, så opplevde lærerne at elevene deltok i større grad. Tre av lærerne hadde også

gode erfaringer med å dele inn elevene i grupper basert på deres faglige nivå. Lærer 3 forklarte det slik:

«Det spørres litt hva gruppearbeid det er, men det kan både være å sette noen av de svake og de sterke sammen, eller de som er stille med de som er helt motsatt. At man på en måte blander sammen litt av alt. Men du må ikke sette de sammen med de som tar helt overhånd og gjør alt for hele gruppen. Av og til kan jeg sette de som er stille sammen, så får de være stille sammen».

En annen lærer rapporterer at det å ordlegge seg fra «du» til «dere» i gruppearbeid fjerner «meg fokuset» og kan gjøre det lettere for eleven å svare da det ikke er elevens eget svar som blir delt. Eksempelvis ved å si «hva kom dere fram til?» istedenfor «hva kom du fram til?».

4.7.2 Utgangspunkt i elevens forutsetninger og interesser

Et hovedfunn når det gjaldt lærernes tilpasninger, var å ta utgangspunkt i elevenes interesser og forutsetninger i klasseromsundervisningen. Å ta utgangspunkt i elevenes interesser basert på deres forutsetninger rapporteres å være en effektiv tilpasning for å få elevene til å engasjere seg både muntlig og faglig. Flere av lærerne uttrykte dette som betydningsfullt for elevenes mestring, motivasjon og glede for læring og ikke minst for læring. Det ble også fremhevet som viktig for at elevene skulle se mening i innholdet, som lærerne var opptatt av. To lærer beskriver hvilken betydning elevenes forutsetninger og interesser har:

«For å vite hvordan du skal tilpasse undervisningen må du jo vite hva eleven kan og hva eleven ikke kan, og hva du tror eleven klarer å mestre. Og så hvordan eleven jobber best og hva som engasjerer eleven til å jobbe» (Lærer 1).

«Hvis du treffer akkurat det som elevene liker så glemmer de jo nærmest hvem de er hvis du treffer akkurat det som elevene liker. Da spiller de ingen rolle om de har en vanske eller ikke kan svaret. Da er det full fest. En gang hadde vi om katter i naturfaget, og alle elevene som hadde katt eller likte katt var jo helt i ekstase» (Lærer 6).

4.7.3 Tilpasset opplæring

Lærerne hadde stort fokus på tilpasning av oppgaver som de knyttet til elevenes forutsetninger og prinsippet om tilpasset opplæring. Når lærerne visste hva eleven kunne, tålte og mestret

uttrykte de at det var «mye enklere» å tilpasse oppgaver. Tre av lærerne påpekte at det var lærerens ansvar å finne en balanse mellom hvor mye eleven skulle få tilpasset og hvor mye man skulle utfordre eleven. Å «ta museskritt» og «bruke tid» ble understreket i denne prosessen. En lærer uttrykte seg slik:

«Det er en veldig fin balanse mellom det å la eleven være komfortabel og å presse eleven ut av komfortsonen sin. Så en må bruke tid, gjerne ta det steg for steg og høre på den eleven hvordan de føler og hvor de er hen. Museskritt i forhold til resten av gjengen» (Lærer 5).

En annen lærer uttrykte betydningen av å finne en balanse og konsekvensene av å presse for langt. Læreren uttrykte også at det tok tid å finne ut hvor mye eleven tålte:

Det er jo litt viktig der og, at det ikke alltid blir «det er ikke greit, det er ikke greit, det er ikke greit» for da kommer de jo ingen vei. Men prøve å pushe uten at det blir for mye. Og det er jo ganske vanskelig. For hvis du presser for langt så må jo det være ganske grusomt» (Lærer 3).

Flertallet av lærerne kom med flere konkrete eksempler på ulike måter de tilpasset oppgaver i undervisningen. Lærer 2 viste til lydbok og felles høytlesing som gode metoder å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Lærer 3 viste til presentasjoner i mindre grupper, mens Lærer 1 og 5 fokuserte på spill, lek og bildestøtte. Lærer 4 og 6 la mer vekt på digitale hjelpemidler og viste til podkast, og programmene «Book Creator» og «Lingdys» som er legger til rette for elever med lese – og skrivevansker og andre vansker som for eksempel språk og hørsel.

4.7.4 Forutsigbarhet

Flertallet av lærerne nevnte forutsigbarhet som «veldig viktig» for elever med spesielle behov. Det at elevene hadde oversikt og kontroll over hva som skulle skje, gjorde at de kunne forberede seg og være bedre rustet til det som møtte dem. Ved at lærer gikk gjennom timen med eleven på forhånd eller ga eleven i lekse å øve på en aktivitet, et innhold eller andre spesifikke ting som skulle skje i undervisningen, hadde lærerne gode erfaringer med. Lærerne mente at elever som hang bak på faglig ofte fikk et bedre utgangspunkt hvis de visste hva som skulle skje og fikk forberede seg på det. To lærer beskrev betydningen av dette på hver sin måte slik:

«Det å ha en struktur på dagen så de vet hva som kommer, gå gjennom dagen på starten, hvordan dagen er lagt opp, vite hva de ulike fagene er, hvem lærer som er der, når SFO er og hvem som er på SFO, ser jeg hjelper elevene gjennom skoledagen. Det gjør de mer avslappet, trygge og engasjert» (Lærer 4).

«Det er viktig å sette de tingene som kan settes, for det skjer jo så mye annet som er uforutsigbart for elever, at hvis det til og med er uforutsigbart i klasserommet så vil det bare gjøre de enda mer usikre og stille» (Lærer 2).

I sammenheng med forutsigbarhet, nevnte to av lærerne «lederrollen» som viktig for å skape forutsigbarhet og minske mulighetene for skumle situasjoner og negative påkjenninger.

Læreren beskrev det slik:

«Så tror jeg det handler om hvor god leder du er. Rutiner, skape struktur i hverdagen, hvis du minsker mulighetene for konflikt med at du har struktur på dagen og på overgangene, så tror jeg du kan avverge mye. At du er føre var. Det tror jeg er veldig bra» (Lærer 6).

4.7.5 Fokus på det sosiale

Når lærerne reflekterte rundt hvordan de tilpasset opplæringen for elever som strever, uttrykte de at det var spesielt viktig å legge vekt på det sosiale. Flere lærere uttrykker også at de ønsker mer fokus på det sosiale knyttet til lek og relasjoner. Både for at elevene med vansker skal få øve seg på hvordan de leker og samhandler med andre, men også for å øve medelever på hvordan de skal leke eller samhandle med elever som har vansker med kognitive funksjoner som eksempelvis hørsel eller språk. En lærer uttrykte ønsket slik:

«Man skulle kanskje ønske at man fokuserte i forhold til det sosiale. For det er jo lett når du har en lærer eller voksen til stede som er bevisst på det (vansken), men si hvis eleven er ute i friminuttene, så er det jo ikke like lett for de å være bevisst på «hen må vi se på når vi snakker» fordi de ser på lepper og må høre nøye» (Lærer 3).

For elevene som hadde diagnoser eller vansker, og ikke deltok i muntlig aktivitet, rapporterte flere lærere at elevene ofte var mer muntlige i klasserommet dersom de var sosiale med venner og i friminutt, og at det kunne bidra til motivasjon og engasjement. En lærer begrunnet det slik:

«Hvis du hjelper de i den sosiale settingen og de blir trygge der og har noen å støtte seg mot så blir de og automatisk tryggere i klasserommet som kan gjøre at de tør å prøve mer» (Lærer 4).

4.8 Krever spesialundervisning

Ingen av lærerne uttrykte at stille atferd i seg selv var et spesialpedagogisk behov som ville kreve ekstern hjelp eller henvisning. Lærerne rapporterer likevel flere tilfeller der elever med en form for diagnose eller vanske, som ikke deltar i muntlig aktivitet, ikke tilfredsstillende mål og krav for gitt alderstrinn. I den forbindelse nevnte fem av lærerne at elever som har kognitive vansker, skal ha krav på spesialundervisning for å få muligheten til et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. En av lærerne beskrev kravet slik:

«De elevene som blir utredet for en lærevanske eller en sånn kognitiv vanske, de har jo da rett på spesialundervisning, sant, og egen IOP. Så da får jo eleven egne mål i fag og tildelt så så mange timer med spesialundervisning i uka» (Lærer 1).

4.8.1 (Tids)krevende prosess

I sammenheng med elevgruppens rett på spesialundervisning, understrekte lærerne at deres kompetanse ikke dekket dette feltet og at det var BUP eller PPT sitt ansvarsområde - dersom eleven hadde en form for kognitiv vanske eller diagnose. I prosessen med å melde opp elevene videre uttrykte lærerne at samarbeidet med PPT og BUP fungerte godt, men at det svært ofte tok alt for lang tid å utrede elever for eventuelle vansker eller diagnoser, og at elevene ofte gikk lenge uten å få den hjelpen de trengte. Dette førte til at elevene ikke fikk de spesialpedagogiske behovene som elevene hadde rett på, og at elevene derfor ofte ble overlatt til seg selv i undervisningssituasjoner. Når elevene derimot fikk den hjelpen de trengte, uttrykte lærerne at både elevenes faglige og sosiale læring og utvikling økte.

«Jeg har jo en veldig stille elev som ikke fikk diagnose før i 7.klasse. Så sent som syvende. Og hen kan jeg ikke si jeg klarte å kontakte med, tilrettelegge for eller gi den hjelpen hen trengte. Så hen har gått hele grunnskolen uten å få riktig hjelp. Jeg hadde hen fra 1 – 3 klasse så der tok jeg det opp og anbefalte BUP, men så var prosessen lang og det skjedde mye. Så det jeg

gjorde var å fokusere på trygghet, men utover dette var det vanskelig å tilrettelegge, så ja»
(Lærer 2).

4.9 Oppsummering av funn knyttet til forskningsspørsmålet

Resultatene tyder i hovedsak på en tydelig koherens mellom stille atferd og kognitive utfordringer. Resultatene tyder også på at lærernes forståelse om fenomenet er bedre enn lærerne selv antar, men at lærerne forstår fenomenet i form av vansker knyttet til lesing, skriving, læring og språk fremfor å referere til det kognitive. Forståelsen av fenomenet bygger på elevens utgangspunkt og omgivelsenes påvirkninger. Samtidig viser resultatene at lærernes forståelse ikke dekker hele feltet og at det er utfordrende for dem å få en helhetlig forståelse. Lærerne er dermed avhengig av ekstern hjelp og andre hjelpemidler, som prøver og tester, for å etablere en så god forståelse som de klarer.

Videre viser resultatene av lærernes håndtering avhenger av forståelsen, og relasjoner for å kunne håndtere elevgruppen. Å vise økt oppmerksomhet til elevene, sammen med å tilpasse opplæringen er det lærerne vektlegger mest i sin håndtering. Å være bevisst elevene til enhver tid, tenke over gruppesammensetninger, etablere forutsigbarhet og fokusere på det sosiale ble ansett som viktige faktorer i håndteringen. Resultatene viser også at fenomenet krever spesialundervisning ettersom det kognitive ikke er lærernes kunnskapsområde samtidig som elevene har behov for spesialundervisning for å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

5.0 DISKUSJON

I dette kapitlet blir resultatene diskutert i lys av studiens teoretiske rammeverk. I samsvar med resultatkapitlet, er også diskusjonen bygget opp etter forskningsspørsmålets to deler og tilhørende temaer som er identifisert til hver av delene. Teorien vil først belyse funn knyttet til forståelsen av det kognitive aspektet ved stille atferd, og videre belyse funn knyttet til håndteringen av det kognitive aspektet ved stille atferd. Møtet mellom empirien og teorien vil så danne temaoverskriftene for diskusjonskapitlet mitt.

Del 1 av forskningsspørsmålet: *Hvordan forstår lærere det kognitive aspektet ved stille atferd?*

Funnene knyttet til den første delen av forskningsspørsmålet, tyder på at lærernes forståelse påvirkes av flere faktorer. Lærerne nevnte elevens forutsetninger og faktorer i omgivelsene. Når det gjelder lærernes kompetanse om det kognitive aspektet, var dette kompetanse som krevde spesialpedagogisk bakgrunn. Dette kunne føre til at mange elever gikk under radaren.

5.1 Forståelse i lys av lærevansker

Lærerne uttrykte at det var vanskelig å skille det kognitive aspektet fra andre aspekter ved elevenes atferd og emosjoner, spesielt i sammenheng med elever som var stille (Coplan & Rubin, 2010). Selv om lærerne uttrykte dette, erfarte lærerne at elevene som var stille i aktiviteter som hadde faglige forventninger til dem, ofte hadde en form for vanske eller diagnose. Særlig i form av lesevansker, skrivevansker, språkvansker, lærevansker og dysleksi. Eksemplene lærerne trakk fram kan knyttes til Birkemo (1993) sin forståelse av lærevansker som inkluderer kognitive funksjoner som hindrer elevene i å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Et fåtall av lærerne hadde også erfart at vansker med hørsel eller syn også kunne være en faktor som påvirket elevens atferd (Kvarme et al., 2017). I samsvar med lærernes erfaringer viser også forskning at slike vansker kan oppleves som isolerende for eleven ved at eleven ikke blir forstått, klarer å forstå eller uttrykke seg (Donolato et al., 2022). Teori, derimot, sier lite om at denne typen vansker kan anses som årsak til stille atferd (Lund, 2012; Paulsen & Bru, 2016; Sæteren, 2019). Likevel åpner både den teoretiske forståelsen, i samsvar med lærernes erfaringer, at stille atferd må ses i sammenheng med andre faktorer i omgivelsene som påvirker elevene (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Imsen, 2005; Lund, 2012). Dermed kan lærernes erfaringer støtte opp tidligere forskning og teoriens forståelse av stille atferd.

Vygotsky knytter kognitive forutsetninger til individets læring og samspill i sosiale samhandlinger (Imsen, 2005). Dette samsvarer med lærernes opplevelser og stemmer dermed overens med utviklingsteorien. Lærerne erfarte blant annet at elevene ikke var stille i alle situasjoner og ofte viste seg fram i fag de var fysiske fag, som kunne skape utfordringer for lærerne med å oppdage eventuelle vansker. Det er sannsynlig at elevene dermed går glipp av lærings situasjoner (Lund, 2012) og sosial utvikling (Imsen, 2005). Potensielt kan manglende læring og utvikling resultere i at elevene faller utenfor eller kan utvikle psykiske problemer (Paulsen & Bru, 2016). Eksemplene som lærerne kommer med kan illustrere problemet, og relateres til elevenes «stillhet» i faglige situasjoner, som kan hemme deres deltakelse, utvikling og læringsmuligheter (Lund, 2012). Studiefunnet indikerer at lærerne hadde mer

forståelse om fenomenet enn de selv trodde, og at dette kan ha utvidet deres forståelse av fenomenet «stille atferd».

5.2 Elevenes ressurser og egenskaper står sentralt i forståelsen

Alle lærerne påpekte at forståelsen av det kognitive aspektet hos stille elever, måtte ses i sammenheng med eleven. Lærerne refererte til elevens forutsetninger, evner, selvtillit og arbeidsinnsats som sentrale faktorer. Både Bronfenbrenner & Morris (2006) og Vygotsky (Imsen, 2005) mener at individet er en viktig del av hvordan barnet fungerer, faglig og sosialt. Hvilke ressurser og egenskaper eleven har, samt redskaper til å delta i aktiviteter står sentralt i utviklingsteoriene i sammenheng med hvordan man skal forstå eleven. Dersom eleven har gode egenskaper og/eller ressurser, og gode verktøy for deltakelse, så vil det styrke elevens utvikling og læring, og ha en positiv påvirkning for elevens samspill. Det betyr at elever som har manglende egenskaper og/eller ressurser, samt manglende verktøy for deltakelse, vil hindre elevens utvikling og læring, og ha en negativ påvirkning for elevens samspill. Som igjen gir økt risiko for at elevene har ekstra utfordringer med å lære og utvikle seg både sosialt og faglig (Haug, 2021), samt for utvikling av faglige og sosiale vansker i skolen (Kalutskaya et al, 2015).

I den sammenheng påpekte lærerne betydningen av selvtillit hos eleven. Når eleven ikke forstår eller ikke vet hva den skal gjøre, kan det bli utfordrende for både lærer og elev. Dersom eleven har selvtillit, vil det gjøre at eleven tør å prøve selv om eleven ikke forstår eller klarer, som vil ha en positiv påvirkning på elevens læring og utvikling og samspill med andre. Selvtillit kan knyttes til individets genetiske disposisjon i den bioøkologiske utviklingsteorien, og forstås som en faktor som vil styrke elevens deltakelse i samspill med omgivelser, og på den måten ha en positiv påvirkning på elevens utviklings – og læringsprosess (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

En av lærerne beskrev hvordan en elev med dysleksi og egen IOP lot diagnosen begrense egen læring og utvikling, og hvordan det gikk ut over læringen og utviklingen til eleven. Forståelsen kan knyttes til Paulsen & Bru (2016) som viser til manglende motivasjon som en årsak til stille atferd. For elever som ikke klarer å løse oppgaver eller forstå på lik linje med jevnaldrende, kan kanskje forklare hvorfor elevene ikke var motivert nok til å legge inn en innsats. Elevenes sosiale og faglige handlinger, deltakelse og involvering i skolekontekst viser seg derimot å være avgjørende for at elevene skal oppnå akademiske resultater (Fredrics et al.,

2004; Skinner et al., 2008), og støtter dermed forskning som indikerer at stille elever ofte har lavere skolepresentasjoner enn andre (Mjelve et al., 2019), har faglige vansker i skolen (Crozier, 2001) og tester dårligere på prøver (Kalutskaya et al., 2015).

Funnene indikerer at lærerne anså eleven som en viktig del av forståelsen av fenomenet. Dette samsvarer med utviklingsteoriene, der det understrekes at elevens deltakelse i samspill, læring og utvikling avhenger av barnets egenskaper, ressurser (Bronfenbrenner & Morris, 2006) og tilegnede verktøy (Imsen, 2005).

5.3 Omgivelsene påvirker forståelsen

Den individrettede forståelsen kan ses i sammenheng med lærernes opplevelse av omgivelsenes påvirkning av forståelsen. Særlig med fokus på skolens og lærerens kunnskap, tidligere erfaringer og ressurser, samt ekstern kompetanse, press og foreldresamarbeid.

På lik linje med den individrettede forståelsen, mener også utviklingsteori at stille atferd må ses i sammenheng med omgivelsene. Bronfenbrenner & Morris (2006) mener at man må undersøke hvordan ulike miljøer har en gjensidig påvirkning på eleven, og hvilke reaksjoner man får fra omgivelsene. Vygotsky (Imsen, 2005) mener at det er omgivelsene som avgjør hvorvidt hindringer i kognitive funksjoner er en begrensning eller ei. På bakgrunn av forskning anses årsaker i omgivelsene, sammen med individuelle årsaker, som de mest vanlige årsakene til stille atferd (Lund, 2016). Dette bekrefter også lærerne i studien, da de påpekte faktorer i omgivelsene som sentrale i forståelsen av fenomenet. Hvorvidt omgivelsene vurderer den stille atferden som negativ eller ikke, er dermed avgjørende for forståelsen (Paulsen & Bru, 2016).

Ifølge Kvarme et al. (2019) forutsettes det at lærerne har kunnskaper om elevens atferd for å etablere en forståelse. Dette støtter studiefunnene opp. Lærerne påpeker kunnskap som viktig for forståelsen, men at kunnskapen deres ofte bygger på tidligere erfaringer og hvilke ressurser som var tilgjengelig. Det var derfor varierende hvor mye kunnskap og ressurser lærerne hadde og var avgjørende for å fange opp og forstå elevene på riktig måte. Dette kan støtte opp forskning om at elever med spesialpedagogiske behov ofte blir overlatt til seg selv og har større sjanse for å falle utenfor (Nilsen, 2014).

Lærerne identifiserte at de var avhengig av spesialpedagogisk kompetanse for å forstå fenomenet, og refererte til BUP eller PPT. Det var først og fremst det kognitive aspektet som

gjorde at lærerne uttrykket behovet for ekstern hjelp. En av lærerne refererte til BUP og PPT ved å «sende de (elevene) videre». Et slikt tankesett samsvarer ikke med Haug (2021) sitt helhetsperspektiv der spesialundervisning må ses i sammenheng med ordinær og tilpasset opplæring, for å sikre kvalitet i opplæringen og et inkluderende læringsmiljø. Studiefunnet støtter dermed opp forskning som viser at samarbeid mellom ordinær undervisning og spesialundervisning virker begrensende og kan redusere sannsynligheten for inkludering (Nilsen, 2018).

Et annet funn, som jeg ikke hadde forventet, selv om forskning indikerer at det kan ha en sammenheng, var elevenes bruk av stille atferd for å skjule vansker. Forskning rapporterer at elever med lærevansker som opplever at de ikke klarer å oppfylle forventningene fra miljøet, ofte utvikler usikkerhet, angst, tilbaketrukkethet og nedstemthet (Birkemo, 1993). Flere av lærerne i studien påpekte at elever brukte stille atferd for å skjule at de strevde faglig, grunnet press og forventninger som de ikke klarte å møte. Skolens fokus og krav om muntlighet og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2020) indikerer derfor at elevene som lærerne refererer til, kan bli påvirket av omgivelsenes forventninger og krav i den grad at det oppleves som isolerende (Donolato et al., 2020). Funnene støtter dermed opp forskning som viser at barn med lærevansker ofte utvikler usikkerhet, angst, tilbaketrukkethet og nedstemthet (Birkemo, 1993).

I sammenheng med behovet for ekstern hjelp, påpekte fire av lærere at samarbeid med foreldrene er helt nødvendig for forståelse. Spesielt elever med vansker eller diagnoser der eleven fikk hjelp via fastlege eller logoped. En lærer beskrev hvordan eleven fikk hjelp gjennom fastlege og ikke visste noen ting om hva som foregikk der. En annen lærer vektla samarbeidets betydning for utredning og kartlegging. Ved å etablere et godt samarbeid med foreldrene vil de kunne følge opp eleven hjemme og på skolen. Ved at foreldrene ikke er involvert i det som skjer på skolen, og skolen ikke er involvert i det som skjer hos fastlegen, vil det være utfordrende å få en helhetlig forståelse der elevens spesialpedagogiske behov ses i sammenheng med ordinær og tilpasset opplæring, og dermed yte best mulig kvalitet i elevens opplæring (Haug, 2021).

Studiefunnet indikerer at skolen ikke ser opplæringen i et helhetsperspektiv der spesialpedagogiske behov ses som en del av den ordinære opplæringen (Haug, 2021).

Lærernes fokus på at elevene krever spesialpedagogisk kompetanse for å hjelpe eleven, tyder

på en individorientert forståelse av elevens vansker, og at spesialpedagogisk kompetanse kan hjelpe eleven (Haug, 2017). Slike individorienterte forståelser kan være problematiske i sammenheng med individuelle forutsetninger og diagnoser (Wendelborg et al., 2015). Samtidig indikerer det at lærerne anså foreldresamarbeid som nødvendig for å forstå eleven og støtte eleven i læring som samsvarer med læreplanverket sin vektlegging av et velfungerende samarbeid med hjemmet for elevens sosiale og faglige læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

5.4 Økt sannsynlighet for at elevene ikke blir forstått

Selv om lærerne hadde mer forståelse om fenomenet enn hva de først trodde, påpeker de at de langt ifra har den kunnskapen som trengs for en fullverdig forståelse. Manglende kompetanse i møte med det kognitive aspektet ved stille elever kan føre til at lærernes ikke forstår fenomenet som negativt (Lund, 2012) og kan gå ut over elevens læring og utvikling (Haug, 2021). Lærerne legger ansvaret videre på PPT og BUP og mener det er deres ansvar å forstå «det kognitive». Det at mye ekstern hjelp foregikk utenfor skolens virksomhet, bidrar til å gjøre forståelsen enda mer utfordrende. Det indikerer at kompetansen ligger utenfor lærernes rekkevidde, og kan føre til utfordringer i lærernes forståelse av eleven og igjen økt sannsynlighet for at eleven faller utenfor (Nilsen, 2018).

Den mangelfulle forståelsen kan ses i sammenheng med lærernes bruk av hjelpemidler for bedre forståelse av fenomenet. Tre av lærerne viste til hjelpemidler i form av tester: logostest, synstest og standardiserte tester, og prøver: kartleggingsprøver og nasjonale prøver, som de opplevde som betydningsfulle for å forstå elevens kognitive aspekt. Lærerne indikerte på at testene kunne kartlegge elevens faglige nivå i ulike fag og avdekke eller identifisere eventuelle utfordringer, samt fremme læring og utvikling (Dysthe, 2008). Forskning rapporterer at tester viser at stille elever har dårligere språkutvikling enn sine medelever (Kalutskaya et al, 2015), som kan bidra til å verifisere lærernes bruk av ulike prøver og tester for bedre forståelse av det kognitive aspektet, spesielt knyttet til stille elever som ikke uttrykker det på samme vis som andre medelever gjerne gjør.

Ifølge rammeverket for nasjonale prøver, skal prøven gi skolen den kunnskapen de trenger om elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk, for å danne grunnlaget for undervisvurdering og kvalitetsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Til tross for den gode intensjonen om at resultatene skal bidra til økt kvalitet, foregår det ikke nødvendigvis

slik i praksis. Skolens økende fokus på resultater, kan oppfattes av elevene som at deres evner måles ut fra resultater og presentasjoner, fremfor deres læringsprosesser. Dette kan ses i sammenheng med elevenes opplevelse av press, som lærerne beskrev som en faktor for stille atferd. En av lærerne påpekte derimot at elevene også kunne ha for høye forventninger til seg selv og på den måten legge press på seg selv, og at det ikke bare var skolens forventninger som førte til press. I samsvar med utviklingsteori beskriver lærerne dermed hvordan press også avhenger av personlige egenskaper, og ikke kun av faktorer i miljøet (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

I følge Vygotsky er kartlegging og undersøkelse av barnets grenser, viktig for å forstå barnets behov. Ved å finne ut hva barnet klarer på egenhånd og hva barnet trenger hjelp med å klare, vet man hvilket nivå undervisningen må legges opp og hvilke mål eleven jobber mot (Imsen, 2005). Dette samsvarer med lærernes opplevelser med bruk av ulike tester og prøver og stemmer overens med den sosiokulturelle læringsteorien. Samtidig er nasjonale prøver standardiserte tester med konkrete kunnskapsmål, og er derfor ikke tilpasset den enkelte elevs forutsetninger, som kan indikere at testene kan gjøre det utfordrende lærerne å få en fullstendig kartlegging og forståelse.

Del 2 av forskningsspørsmålet: *Hvordan håndterer lærere det kognitive aspektet ved stille atferd?*

Undersøkelsen av hvordan lærerne håndterte det kognitive aspektet ved stille atferd viste at lærerne håndterte fenomenet ved å bygge relasjoner, vise økt oppmerksomhet, tilpasse opplæringen og kreve spesialundervisning.

5.5 Fokus på relasjonelle og sosiale aspekter

Relasjonsbygging fremsto som den viktigste faktoren i lærernes håndtering av det kognitive aspektet ved stille elever, og særlig relasjonen mellom lærer og elev. Dette støttes av forskning som viser at gode relasjoner mellom elev og lærer har stor betydning for elevens læring og motivasjon (Drugli, 2012; Pianta et al., 2008). Studiefunn viser at lærerne hadde et ønske om å forstå elevene og deres utfordringer. Dette trekker Drugli (2012) frem som sentralt i etableringen av en god lærer – elev relasjon. Lærerne påpekte også relasjonens betydning for å kjenne eleven og hvilke tilpasninger som ville fungere for den eleven som

gjenspeiles i den sosiokulturelle læringsteorien der gode relasjoner vil gi læreren innblikk i hva og hvordan eleven kan utvikle seg, og gi støtte i læringsaktiviteter (Imsen, 2005).

Relasjonen lærer – elev ble ansett som særlig viktig i lærernes håndtering av det kognitive aspektet ved stille atferd. Dette bekrefter tidligere forskning som viser at positive og stabile lærer – elev relasjoner vil utgjøre en viktig beskyttelsesfaktor for barn som er eksponert for blant annet lærevansker, som kan redusere at eleven har en negativ utvikling (Buchanan et al., 2002). Funnet kan også knyttes til den bioøkologiske utviklingsteorien som viser at negative eller ikke – eksisterende relasjoner med mennesker i elevens nærmeste omgivelser, kan få store konsekvenser for elevens læring og utvikling, både sosialt og faglig (Strønen, 2018).

Lærernes forståelse av relasjonsbygging inkluderte å vise nærhet, trygghet, omsorg og varme ovenfor elevene. Dette kan knyttes til «mikrosystemet» i den bioøkologiske modellen til Bronfenbrenner & Morris, som viser at relasjonene som eleven har i sitt nærmiljø bør bygge på støtte, åpenhet, nærhet, omsorg, respekt og involvering (Drugli, 2012). Funnet viser at relasjonelle og sosiale aspekter ved lærerens praksis blir ansett som en viktig del av lærernes håndtering av det kognitive aspektet ved stille atferd (Drugli, 2012). Trygghet ble fremhevet av lærerne som avgjørende for å kunne ivareta elever som er sårbare eller som strever (Haug, 2021). Lærerne erfarte at trygghet og støtte kunne føre til at elevene våget å utfordre seg mer og strekke seg mot nye mål (Imsen, 2005). Samtidig ble faglig støtte også betraktet som en del av lærerstøtten og tilretteleggingen. Dette støtter Vygotsky i sitt læringssyn om at lærere må hjelpe eleven og gi sosial, men også faglig støtte i læringsaktiviteter. Dermed bidrar denne studien til ytterligere støtte av funnsom er gjort i forbindelse med forskning som viser at lærerstøtte har betydning både for elevens atferd og læringsresultat (Utdanningsdirektoratet, 2021). En positiv lærer – elev relasjon indikerer også å øke elevens motivasjon og engasjement i skolekontekst, og har betydning for elevens læringsutbytte (Drugli, 2012).

5.6 Viser økt oppmerksomhet

Å vise økt oppmerksomhet til elevene ble sett på som en viktig del av lærernes håndtering. Lærernes fokus på dette gjaldt spesielt i undervisningssituasjoner, sjekking av lekser, prøver og mål, og ble beskrevet som nødvendig for å følge opp elever som er stille og ikke glemme elevene (Kvarme et al., 2017). Lærerne påpekte at de stille elevene gjerne kunne bli litt glemt etter nedprioritert i kontekster der det foregikk mye. Funnet støtter dermed forskning som

rapporterer at læreres oppmerksomhet ofte rettes mot elevene med utagerende atferd (Kvarme et al., 2017).

Å vise oppmerksomhet kan også ses i sammenheng med lærernes forståelse av fenomenet, der økt oppmerksomhet vil gi lærere en forståelse for hva eleven trenger og hvordan eleven har det, samt oppfølging (Sæteren, 2019). Dette samsvarer med lærernes erfaringer av å vise oppmerksomhet, som to av lærerne illustrerer.

Viktigheten av oppmerksomhet kan samtidig forstås i bioøkologisk utviklingsteori knyttet til omgivelsene til eleven på et mikronivå, og omgivelsenes reaksjon. I hvilken grad skolen og lærere viser oppmerksomhet til eleven og elevens vansker, vil påvirke deres forståelse for hvordan eleven utvikler og lærer (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Ettersom forskning viser at stille barn har lavere skolepresentasjoner enn andre, vil det kreve økt oppmerksomhet fra lærerne for at disse elevene skal mestre skolen (Mjelve et al., 2019). Dermed er det konsist mellom lærernes erfaringer og tidligere forskning og teori.

5.7 Tilpasset opplæring for sosial og faglig inkludering

For lærerne i studien handlet håndteringen i stor grad om tilrettelegginger i ordinær undervisning for å kunne gi eleven den faglige utviklingen de hadde krav på. Tilpasningene ble gjort etter elevens faglige nivå som ble kartlagt ved hjelp av prøver og tester, og ut fra deres interesser. Flere av tilpasningene lærerne gjorde i ordinær undervisning, tydeliggjør deres arbeid mot et inkluderende læringsmiljø (Haug, 2021).

Tilpasningen lærerne fremhevet i størst grad var betydningen av å sette elevene i grupper der de var trygge, følte seg inkludert og ble ivaretatt av medelevene. Lærerne erfarte at tilpasningen førte til at flere elever engasjerte seg i samtaler og samspill og hadde en positiv påvirkning på elevens læringsutbytte. Lærernes vektlegging av gruppesammensetning finner støtte i Nyborg et al. (2022) sin forskning som rapporterer at elevene som er i trygge miljøer engasjerer seg mer i muntlig deltakelse, som ifølge Vygotsky vil fremme læring (Imsen, 2005). Lærernes tilpasning av grupper kan derfor fremme en sosiokulturell læringsteori.

Et annet uforventet funn, var lærernes fokus på gruppeinndeling etter faglig nivå. For å inkludere det kognitive aspektet i tilpasningen fokuserte tre lærerne på gruppesammensetning etter elevenes faglige nivå. Tre av lærerne beskriver nivåinndeling som en god måte å

inkludere elevene med vansker ettersom de fikk arbeide med oppgaver og aktiviteter på et nivå som var egnet for dem. I samsvar med teori er organisering av elever etter deres faglige nivå en god metode for elevenes læringsutbytte ettersom det er enklere for lærer å tilpasse opplæring etter elevens faglige nivå (Imsen, 2005). Samtidig, i Opplæringsloven (1998) § 8-2 om organisering av elever, heter det at skolen/lærer kan dele inn i grupper dersom det er behov for det, men at elevene ikke skal deles inn etter faglig nivå. Eksisterende forskning rapporterer også at gruppering etter faglig nivå viser seg å ha en lite effektiv og/eller negativ effekt for elevene som presterer dårligere (Bailey et al, 2008; Hattie 2009; Slavin 1990). Elever som presterer dårligere har gjerne lavere forventninger til læring, som kan påvirke deres læringsutbytte over tid og ha negative konsekvenser for elevgruppen, både hvis de blir satt sammen med elever på samme nivå eller med elever på høyere nivå (Statsministerens kontor, 2017). Å dele inn grupper etter nivå kan forstås som at lærerne arbeider med å legge til rette for tilpasset opplæring for faglig utbytte, som en sentral kilde for inkludering av det kognitive aspektet, men på feil måte. Funnet viser derfor, i samsvar med læringsteori, uenighet med tidligere forskning om hvordan nivåinndeling vil påvirke elevens læring.

Tilpasset opplæring blir derimot omtalt, både av lærerne og i forskning og teori, som en viktig forutsetning i skolens inkluderingsarbeid og for å møte eleven på måter som tjener eleven i opplæringen (Haug, 2021). Lærerne hadde et stort fokus på at opplæringen skulle tilpasses elevenes nivå; hva elevene mestret og hva de tålte, og erfarte at dette gjorde det enklere for dem å tilpasse undervisningen. Tilpasningen av det kognitive aspektet tok utgangspunkt i oppgaver eller arbeidsmåter på elevens faglige nivå og deres interesser, som kan påvirke elevens mestringmuligheter, motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Som den sosiokulturelle læringsteorien påviser, understreker Vygotsky at den økt læringsutbytte og positiv læringseffekt vil avhenge av om oppgaven utfordrer eleven eller ikke (Imsen, 2005).

Undervisning og oppgaver må følgelig tilpasses elevens proksimale utviklingszone og gradvis utfordre elevens selvstendige mestring (Imsen, 2005). Dette kan kobles til lærernes fremheving av deres ansvar med å finne en balanse mellom hva elevene kan få til og hvor mye man skal utfordre eleven, uten å skremme eller presse eleven. Tilpasning av undervisning og oppgaver kan bidra til at aktivitetene ligger på et nivå eleven mestrer, og unngå uheldige situasjoner der eleven blir umotivert, presset eller skremt. Slik lærerne beskriver det er tilpasset opplæring en viktig tilpasning for å sørge for at elevene ikke står fast på samme sted og ikke får utfordret seg.

Lærernes svar, derimot, tyder på at de opplevde det som utfordrende å tilfredsstill alle elevenes ulike behov og forutsetninger. I den forbindelse viser funn at ulike arbeidsmåter og aktiviteter var viktig for lærerne i dette arbeidet. Lærerne hadde erfart at arbeidsmåter som var interessebaserte og fjernet «meg – fokuset» bidro til å engasjere elevene. Engasjement i læringsaktiviteter har stor betydning for elevens deltakelse, innsats, motivasjon og ikke minst læring (Fredricks et al., 2004; Marks, 2000; Skinner & Belmont, 1993). Engasjement kan også knyttes til lærernes forståelse av fenomenet ettersom det blir ansett som en gunstig måte for lærerne å identifisere hva elevene forstår og ikke forstår (Furrer, Skinner & Pitzer, 2014). En gunstig måte å utvikle engasjement på er å bruke aktiviteter som oppleves som meningsfulle for elevene (Fredricks et al., 2004) som fokuserer på mestring fremfor presentasjoner (Anderman & Patrick, 2012). Disse verdiene gjenspeiles i lærerne erfaringer som var opptatt av at elevene så mening i læringsaktivitetene. Læreren som viste til naturfagundervisning om katter, er eksempel på et interessepreget tema som hadde personlig relevans og verdi for mange av elevene.

Elevenes individuelle egenskaper vil derimot prege deres engasjement (You & Sharkey, 2009) og dermed påvirke deres sosiale og faglige deltakelse i skolen (Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2008). Oppgaver som ligger på et nivå som eleven klarer å mestre, (Imsen, 2005) som eleven opplever som meningsfullt (Fredricks et al., 2004), vil føre til opplevelse av mestring og engasjement (Anderman & Patrick, 2012) og ha en positiv påvirkning på elevenes læring. Lærernes tiltak viser at de la til rette for dette på flere måter. Noen av arbeidsmåtene som ble nevnt var lydbok, bildestøtte, tematimer, felles høytlesing og digitale hjelpemidler. For eksempel fokuserte lærerne på arbeidsmåter som alle elevene kunne delta i på ulike nivå ved bruk av digitale hjelpemidler som kunne tilpasses den enkelte elevens nivå. Her kunne de velge ulike temaer som interesserte og engasjerte dem og ga mestring ved at oppgavene var gjennomførbare, og økte etter hvert som eleven mestret dem.

Måten lærerne møter elevene på hver dag har stor betydning for deres læring og utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Haug, 2021; Imsen, 2005). Resultatene viser at lærerne var bevisst på dette. Lærerne fokuserte på å legge til rette for en skolehverdag som var forutsigbar og strukturert for elevene, og da særlig for elevene som var mer utsatt og hadde behov for ekstra tilrettelegginger (Statped, 2019). Dette bekrefter tidligere forskning, som viser at elever som blir møtt med en uforutsigbar skolehverdag har en negativ påvirkning på elevene

(Thambirajah et al., 2008). Ved å ha struktur på dagen og gi tydelige forventninger til elevene vil de være mer trygge og oppleve kontroll (Skaalvik & Skaalvik, 2005), og ikke møte på flere utfordringer enn nødvendig (Nordahl et al., 2018).

For elever som har vansker knyttet til læring, lesing, skriving, språk og sanser, og har behov for spesielle tilrettelegginger, blir forutsigbarhet og struktur fremhevet (Statped, 2019). For elever som opplever en skolehverdag med mangel på struktur og utydelige forventninger, har lettere for å bli usikre og utrygge (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Forskning viser blant annet at elever som møter en uforutsigbar skolehverdag kan bli bekymret i situasjoner som er ustrukturerte og utenfor deres kontroll (Thambirajah et al., 2008). En trygg, strukturert og forutsigbar skolehverdag kan dermed bli forstått som en særlig viktig faktor for elever som er utsatt i skolen.

Lærernes tilpasninger av fenomenet fokuserte også på elevenes sosiale aktivitet i deres læring og utvikling. Betydningen av det sosiale ble vektlagt i forbindelse med fenomenet ettersom lærerne erfarte at sosial fungering ville hjelpe stille elever både med og uten lærevansker å fungere og utvikle seg faglig. Lærerne knyttet det sosiale i hovedsak til lek. Dette kan knyttes til Vygotsky sin sosiokulturelle teori som mener at læring er et resultat av elevens samspill med sosiale omgivelser. I teorien blir lek fremhevet som en sosial aktivitet der barnet utvikler flere av sine kognitive funksjoner og regulering av følelser, og er på den måten viktig for barns utvikling og læring (Imsen, 2005). Lærernes vektlegging av sosiale aktiviteter som lek, blir dermed støttet opp av både læreplanverket og tidligere forskning som mener at lek er en sentral forutsetning for læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020; Lillemyr, 2004).

5.8 Spesialundervisning for et tilfredsstillende utbytte av opplæringen

For lærerne handlet store deler av håndteringen av det kognitive aspektet om spesialundervisning. Lærerne uttrykte at stille atferd i seg selv ikke hadde krav på spesialundervisning (Mjelve et al., 2019), men hvis eleven ble påvist en vanske eller diagnose som gjorde at de ikke klarte å møte skolens forventninger og få tilstrekkelig faglig inkludering, uttrykte de at eleven hadde krav på spesialundervisning (Lund, 2012; Nordahl & Overland, 2015). Lærerne fremhevet betydningen av spesialundervisning for at elevene skulle få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Opplæringslova, 1998). Læreres svar viser derimot til utfordringer knyttet til å finne ut eller oppdage hvorvidt elever som var stille hadde et tilfredsstillende utbytte eller ei. Disse elevene kan dermed gå under betegnelsen

«gråsoneelever» som kan oppleve manglende læring og utvikling uten at det nødvendigvis utløser retten til spesialundervisning (Wendelborg et al., 2015).

Lærernes fokus på at elevene krever spesialundervisning for å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, tyder på en individorientert håndtering av elevenes vansker, og at spesialundervisning kan hjelpe elevene (Haug, 2017). Et slikt fokus kan videre underbygge argumentet om at lærerne ikke ser spesialundervisning i sammenheng med den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. I slike tilfeller mener Wendelborg et al. (2015) at man heller må rette fokuset mot hvordan man kan ivareta elevenes forutsetninger i læringsmiljøet, på en bedre måte. Som støtter Haug (2021) sin teori om et helhetlig opplæringstilbud.

Samtidig viser forskning at spesialundervisning har et større læringspotensial enn ordinær undervisning for elevene som strever i skolen (Haug, 2004). Dette samsvarer med lærernes erfaringer med spesialundervisningens betydning for elevene, som påpeker at elevene som får spesialundervisning opplever å ha et større læringsutbytte enn de hadde i ordinær undervisning. Lærerne fremhever at spesialundervisning i større grad vil treffe elevenes faglige nivå, gi de oppgaver som utfordrer og få den støtten de trenger. Slik vi har sett, kan slike oppgaver påvirke elevenes mestringsmuligheter, motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2011), og gi økt læringsutbytte og positiv læringseffekt (Imsen, 2005). Til tross for lærernes individorienterte håndtering av elevene, samsvarer deres erfaringer av spesialundervisningens effekt med teori, om at spesialundervisning gir elevene som strever et større læringsutbytte enn den ordinære undervisningen.

Lærernes håndtering tyder også på at elevene som fikk spesialundervisning følte seg inkludert faglig, men at den sosiale inkluderingen var mer utfordrende. Lærerne knyttet ikke utfordringen til at elevene fikk spesialundervisning, men heller at elevenes vansker hindret dem. To av lærerne fremhevet språkvansker i denne konteksten, der språkvanskene gjorde det flaut eller vanskelig for elevene å snakke eller delta i samtaler med medelever. Hørsel ble også nevnt som utfordrende ettersom medelever ikke tok hensyn til å snakke tydelig, bruke god tid og sørge for at eleven fikk lese på lepper. Av den grunn var det flere av lærerne som argumenterte for at elevene bør få spesialundervisning som fokuserer på det sosiale. Det indikerer at det totale opplæringstilbudet som elevene fikk, ikke la til rette for at elevene fikk

utviklet sine sosiale ferdigheter og mulighet til sosial læring, slik overordnet del beskriver det (Kunnskapsdepartementet, 2020).

6.0 KONKLUSJON

Målet med denne masteroppgaven var å undersøke hvordan grunnskolelærere forstår og håndterer det kognitive aspektet ved stille atferd, knyttet til deltakelse og muntlig aktivitet – for å oppnå et inkluderende læringsmiljø der elevene har et positivt læringsutbytte av opplæringen. Teori, tidligere forskning og empiri har lagt grunnlaget for å besvare følgende forskningsspørsmål:

Hvordan forstår og håndterer lærere det kognitive aspektet ved stille atferd?

Med studiens valg av intervju som forskningsmetode, ønsket jeg å undersøke lærernes opplevelser og erfaringer med stille atferd og hvordan det kognitive aspektet ble belyst. Slik var målet å bidra med kunnskap om hvordan lærere kan arbeide for en inkluderende skole der alle elever føler tilhørighet og er en del av fellesskapet.

Diskusjonen av resultatene i lys av det teoretiske rammeverket viser en klar sammenheng mellom hvordan kognitive utfordringer kan føre til at elever er stille i aktiviteter og undervisning der det forventes at de kan delta, og hvorfor stille elever ofte har svakere faglige skolepresentasjoner enn jevnaldrende. En forståelse som bygger på «individet» og «individets omgivelser» vil gi læreren et godt utgangspunkt for å forstå elevens utvikling og læring. Funn tilsier at det imidlertid eksisterer flere utfordringer i inkluderingen av elevene. Den manglende kunnskapen og lærernes behov for spesialpedagogisk kompetanse, oppleves som de største utfordringene knyttet til både forståelsen og håndteringen av elevene, for å overholde inkluderingsprinsippet. Tolkning av funnene indikerer at det trolig er mange elever som ikke får den hjelpen de trenger, og følgelig vil gå glipp av mange læringsmuligheter og videre utvikling. Funnene tyder det på at det er behov for flere ressurser i skolen som har kompetanse om fenomenet som kan til at elevene får den hjelpen de har behov for.

Et viktig funn knyttet til manglende kunnskap og avhengighet av PPT/BUP, viser at lærerne ikke tenker i et helhetsperspektiv. I stedet for å se spesialundervisningen i sammenheng med ordinær og tilpasset opplæring der det foregår et godt samarbeid mellom de to partene, ser

lærerne spesialundervisning som et eget tilbud for elevene som trenger det, som foregår separat fra resten av opplæringen. Funnet tolkes som at kvaliteten på samarbeidet mellom lærerne og PPT og andre relevante hjelpetjenester, ikke er så godt som det bør, og at det vil være behov for et tettere og bedre samarbeid mellom partene for å kunne lykkes med et inkluderende læringsmiljø for elevene. Funnet indikerer at lærerne har gode kunnskaper om stille atferd, men at det er behov for mer kunnskap knyttet til det kognitive aspektet, for å forstå og gi elevgruppen den opplæringen de har behov for. Ønsket om mer kunnskap var også noe lærerne selv uttrykte.

Lærerne gjør imidlertid flere tilpasninger i ordinær undervisning for at elevenes deltakelse i fellesskapet og inkludering skal opprettholdes. Funn viser at lærernes tilrettelegginger og tilpassede opplæring foregår i samsvar med den proksimale utviklingssonen: hva eleven kan og hvordan man kan utfordre eleven. Hvordan undervisningen skal tilpasses, vil avhenge av elevens forutsetninger og kunnskapsnivå, samt interesser. Å legge til rette for engasjerende undervisning der elevene opplever mestring og støtte fra læreren vil være nødvendig for at elevene skal våge å utfordre seg, for å skape trygghet og for å bidra til flere læringsmuligheter. Tilretteleggingene fokuserer at sosial inkludering har en positiv påvirkning for faglig inkludering, fordi læring skjer i samspill med andre og styrker elevenes deltakelse i læringsmuligheter. Lærerne erfarte at elever som var mer sosiale, var mer lærevillige, våget mer og mestret i større grad enn elevene som ikke var sosiale. Lærerne opplever det imidlertid som utfordrende å tilrettelegge i all undervisning da tid og ressurser ikke strekker til. Funn indikerer videre at lærerne la stort vekt på relasjonsbygging, som det blir ansett som en nødvendig faktor for forståelse og håndtering. Relasjonsbygging mellom lærer og elev, og med hjemmet, blir vurdert som de viktigste relasjonene. Gode relasjoner vil skape trygghet og legge til rette for et positivt samarbeid mellom lærer og eleven og lærer og hjemmet, for videre tilpasninger for eleven i skolen. Å vise mer oppmerksomhet til elevene vil hindre at elever faller utenfor og oppdage eventuelle problemer eller utfordringer.

Funnene tolkes som at lærerne er opptatt av både sosial og faglig inkludering i håndtering av for det kognitive aspektet ved stille elever, for deres læring og utvikling. Funnene indikerer at det faglige og sosiale aspektet ved eleven påvirker og er gjensidig avhengig av hverandre for elevenes lærings – og utviklingsmuligheter, samt for inkluderingen av elevene. Lærerne uttrykker imidlertid et behov for flere ressurser for å klare å ivareta inkluderingen.

Samlet sett gir resultatene sett i lys av det teoretiske rammeverket, grunn til å anta at lærernes forståelse og håndtering av det kognitive aspektet, ikke tilfredsstillende de stille elevenes behov så godt som det burde, og at det trolig er mange elever som ikke vil få den hjelpen de trenger for et positivt utbytte av opplæringen. Selv om lærerne gjør sitt beste for at elevgruppen skal oppleve faglig og sosial inkludering, har studien avslørt flere forbedringspotensialer som bør tas tak i med for at skolen skal lykkes med et inkluderende arbeidsmiljø for alle elever i skolen.

6.2 Implikasjoner for videre forskning

Studiens funn kan også være verdifullt for videre forskning om stille atferd, da den viser til et forskningsfelt som er lite utforsket i grunnskolen – både internasjonalt og i norsk grunnskole. Videre forskning som kan være aktuell å følge opp kan være intervju av spesialpedagoger eller PPT/BUP som har mer kunnskap om fenomenet for å få enda mer innsikt i det kognitive aspektet. Intervju og/eller observasjon av kvalifiserte elever kan også gi et annet perspektiv på fenomenet og tilføre ny kunnskap på feltet. Spørreundersøkelser av elever og lærere kan også være aktuelt for å avdekke forskningsmønstre på en større basis.

7.0 REFERANSELISTE

Alvesson, M. & Sandberg, J. (2013). *Constructing research questions: Doing interesting research*. Sage Publications Ltd

Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and class-room climate. I S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 173 – 191). Springer.

Bachmann, K. & Skove, G. K. (2015). Hva med gråsonenelevne? I P. Haug (Red.), *Elev- og lærerrolla: Vilkår for læring* (s. 85-111). Det Norske Samlaget.

Bailey, R., Pearce, G., Winstanley, C., Sutherland, M., Smith, C., Stack, N. & Dickenson M. (2008). *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented* (Report no. 1612). Social Science Research Unit. Institute of Education University of London.

<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=9e515LRWx3c%3D>

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode: med etikk og statistikk* (2.utg.). Samlaget.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen damm akademisk

Belmont, J. M. (1989). Cognitive Strategies and Strategic Learning. The Socio-Instructional Approach. *American Psychologist*, 44(2), 142 – 148.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.2.142>

Birkemo, A. (1993). Lærevansker. I: Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (2. utg., s. 105 - 138). Universitetsforlaget

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal akademisk.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/DOI:10.1191/1478088706qp063oa>

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. I R. M. Lerner & W. Damon (Red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. (5. Utg., s. 793-828). John Wiley & Sons Inc.

Bråten, I., Dale, E. L., Thurmann – moe, A. E. & Øzerk, K. (1996). *Vygotsky I pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.

Buchanan, A., Flouri, E. & Brinke, T. (2002). Emotional and behavioural problems in childhood and distress in adult life: risk and protective factors. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 521 – 527.

Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag

Coplan, R. J., & Rubin, K. (2010). *The development of shyness and social withdrawal*. The Guildford Press.

Cresswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg.) Pearson.

Cresswell, J.W. & Cresswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches* (5.utg.). SAGE Publications, Inc.

Crozier, R. W., & Perkins, P. (2002). Shyness as a Factor when Assessing Children. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*. 18(3), 239 – 244. <https://doi.org/10.1080/0266736022000010267>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.

Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I. C & Melby – Lervåg, M. (2022). Research Review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(5), 507 – 518. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13536>

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre Skole*, (1), s. 16-23.

Evans, M. A. (2001). Shyness in the Classroom and Home. I W. R. Crozier & L. E. Alden (Red.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (s. 159 – 183). John Wiley & Sons Ltd.

Flaten, K. H. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Kommuneforlaget

Fredricks, J.A. & McColskey, W. (2012). A measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self – report instruments. I S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of research in student engagement*, 763 – 782. MA Springer

Frønes, I. & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering: norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2.utg). Gyldendal Akademisk.

Furrer, C. J., Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101 – 123.
https://www.researchgate.net/publication/248702173_The_Influence_of_Teacher_and_Peer_Relationships_on_Students'_Classroom_Engagement_and_Everyday_Resilience

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta – analyses relating to achievement*. Routledge. <https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et->

[biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf](#)

Haug. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 169 – 198). Studentlitteratur.

Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning - innhald og funksjon* (s. 9-30). Oslo: Det Norske Samlaget.

Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: Ei innføring*. Samlaget

Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget

Høgheim, S. (2020). Masteroppgaven i GLU (1. utg.). Fagbokforlaget.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Universitetsforlaget

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement Trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21–40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.

Jøsendal, J. S., Langfeldt, G. & Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler: Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater* (1. utg.). Kommuneforlaget.

Kalutskaya, I. N., Archbell, K. A., Moritz Rudasill, K., & Coplan, R. J. (2015). Shy children in the classroom: From research to educational practice. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 149-157. <https://doi.org/10.1037/tps0000024>

Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget

Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., & Overland, T. (2011). «Tilfeldighetenes spill»: *En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr uke* (Rapport nr. 9 – 2011). Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/133940/rapp09_2011.pdf?sequence=1

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvarme, L. G., Flaten, K. & Thu, G. (2017) *Sårbare barn: trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. Fagbokforlaget.

Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelse og læring i barnehage og skole* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! : Om innagerende atferd hos barn og unge*. (1. utg.). Fagbokforlaget.

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.

Lund, A. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.

Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen* (1.utg.) Unipub forlag.

Malterud, K., Siersma V. D & Guassora A. D. (2016). Sample Size In Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitativ Health Research*, 26(13) 1753-1760.
<https://doi.org/10.1177/1049732315617444>

Marks, H. M. (2002). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153 – 184.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312037001153>

McLeod, J. (2001). *Kvalitativ forskning i rådgivning og psykoterapi*. Salvie.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkoplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>

Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the context of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating old and new international perspectives*. (s. 1-21). Routledge.

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>

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Nilsen, S. (2018). 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*, 25(9), 980-996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

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

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13603116.2020.1711538?needAccess=true&role=button>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/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* (1. utg., s. 28 – 41). Universitetsforlaget.

Personopplysningsloven. (2022). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. Hentet 18. februar 2023 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3*. Brookes Publishing.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2017). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (11. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen damm akademisk.

Riksrevisjonen. (2010). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen* (Dokumentnr. 3:10 2005-2006). Riksrevisjonen.

Rønningen, G. E. (2003). Nærmiljø: nostalgi eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid? I H. Hauge, M. B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* (s. 52 – 74). Fagbokforlaget

Slavin, R. (1990). Ability grouping and student achievement in secondary schools: A best evidence synthesis». *Review of Educational Research* 60(3), 471 – 499).
<https://doi.org/10.3102/0034654306000347>

Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin Company.

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

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademisk Forlag.

Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571 – 581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>

Statped. (2019, 10. 31). Pedagogiske og digitale verktøy. Hentet 25.05.2023 fra <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/hvem-har-sarlig-behov-for-struktur-og-forutsigbarhet/>

Statsministerens kontor. (2017, 04.). *Veiledning om organisering av elevene: Opplæringsloven § 8-2 m.m.* Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/f94154aa3d2b491ba1ac2f7f658cb019/veiledning-om-organisering-av-elevne_oppdatert-april-2017.pdf

Strønen, J. (2018). PP-tjenesten: Individ, system eller individ i systemet? Psykologi i kommunen, 11 – 22.

Sæteren, A – L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd* (1.utg.). Gyldendal

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.

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

Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal: A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. Jessica Kingsley Publishers

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

UiS. (2022, 19. oktober). Lagringsguide for studenter. Universitetet i Stavanger. Hentet 18. juni 2023 fra <https://www.uis.no/nb/studenprot/lagringsguide>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Temaene i Elevundersøkelsen*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 4 april 2023. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Stotte-fra-larer/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Spesialundervisning*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 5 juni 2023. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2021. Hentet 5 juni 2023. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/hva-er-nasjonale-prover/>

Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet]. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/267691/310088_FULLTEXT04.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Wendelborg, C., Caspersen, J. & Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold?: Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning* (Rapport 2015). NTNU Samfunnsforskning. Oslo Metropolitan University. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2360087/Kartlegging%20av%20systemretta%20praksis%20WEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Wilkinson, D. (2004). Focus Group Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (s. 177-199). SAGE.

You, S. & Sharkey, J. (2009). Testing a developmental–ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29(6), 659–684. <https://doi.org/10.1080/01443410903206815>

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: prosjektvurdering fra SIKT

08.06.2023, 12:40

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Pedagogiske utfordringer ved stille elever - fra lærers perspektiv](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
378792

Vurderingstype
Standard

Dato
27.01.2023

Prosjekttittel

Pedagogiske utfordringer ved stille elever - fra lærers perspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Joachim Kolnes

Student

Marthe Selvaag Melhus

Prosjektperiode

01.01.2023 - 02.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 02.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Deltagerne/informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at du/dere gjennomfører intervjuene og datainnsamlingen på en slik måte at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler derfor at dere minner informantene om taushetsplikten før dere gjennomfører intervjuene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

“De stille elevene. En kvalitativ studie av læreres forståelse og håndtering av det kognitive aspektet ved stille atferd”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere læreres opplevelser av pedagogiske utfordringer i arbeidet med stille elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan lærere forstår og håndterer elever med stille atferd, knyttet til kognitive utfordringer (lærevansker). Oppgaven tar utgangspunkt i en ny studie fra 2020 *“Teachers strategies for enhancing shy children’s engagement in oral activities: necessary, but insufficient?”* som fremhever behov for mer forskning knyttet til det kognitive aspektet ved stille elever. Hensikten med oppgaven er å få mer kunnskap om hvordan lærere forstår elever med kognitive utfordringer, og hvordan lærere håndterer disse elevenes behov i opplæringen.

Forskningsspørsmålet for masteroppgaven lyder derfor som følger; *“hvordan forstår og håndterer lærere det kognitive aspektet ved stille elever?”*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent Marthe S. Melhus ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet. Med veiledning fra Førsteamanuensis Joachim Kolnes ved Læringsmiljøsenteret.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til skoler som jeg har hatt kontakt med tidligere, og som har gitt meg beskjed om at jeg kan benytte deres skole til min masteroppgave. Jeg ønsker å intervjuere lærere som har erfaring med elever med stille atferd. Jeg vil spørre om deres tanker om hva stille atferd er, hvordan de arbeider og tilrettelegger for elever med stille atferd, og deres opplevelser av dette arbeidet. Jeg vil også spørre om hva de gjør dersom tilretteleggelsene ikke strekker til, samt om de opplever noen pedagogiske utfordringer i arbeidet med stille elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i mitt forskningsprosjekt, innebærer det at du stiller til intervju. Det vil ta ca. 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer og opplevelser knyttet til elever med stille atferd og hvordan du/dere tilrettelegger for at disse elevene skal engasjere seg. Hvordan håndteres eventuelle utfordringer som dukker opp? Intervjuet vil bli spilt inn på lydopptak og jeg vil ta notater fra intervjuet. Lydopptaket vil så bli transkribert kort tid etter intervjuene er gjennomført.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede student som vil ha tilgang til dataen. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som vil bli lagret på en egen liste som er adskilt fra øvrige data. Dataen vil bli oppbevart på et lukket område på server, hvor kun deltakende i prosjektet vil ha tilgang. Ved veis ende vil koden slettes. Publikasjoner vil bli utformet slik at det er umulig å kjenne igjen enkeltpersoner, elevgrupper, klasser eller skoler.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 11.08.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Stavanger, grunnskolelærerutdanningen 1 – 7 med fordypning i spesialpedagogikk ved Marthe S. Melhus, epost: marthe.melhus@hotmail.com, tlf: 984 208 39.
- Universitetet i Stavanger, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Joachim Kolnes, epost: joachim.kolnes@uis.no, tlf: 415 00 172.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 555 82 117.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marthe S. Melhus
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Pedagogiske utfordringer ved stille elever - fra lærers perspektiv» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- lydopptak av intervju
- at informasjonen du deler kan bli benyttet av prosjektleder til forskningsprosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3: intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon/informasjon

Velkommen og takk for at du tar deg tid til å stille til intervju. Jeg setter pris på din deltakelse og at jeg får bruke av tiden din til å undersøke temaet i studien min. Jeg er student ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med min masteroppgave i spesialpedagogikk. Faget heter «sosial og emosjonell sårbarhet» og innenfor dette ønsker jeg å undersøke fenomenet «elever med stille atferd» nærmere. Dette intervjuet vil være en verdifull del av mitt datagrunnlag for analyse og studien generelt.

Intervjuet skal handle om dine opplevelser og erfaringer i arbeidet med stille elever. Jeg ønsker å undersøke hvordan du forstår og håndterer dette arbeidet, for å inkludere og engasjere disse elevene i klasserommet, med vekt på muntlig aktivitet.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak – elektronisk, og transkribert så fort som mulig etter gjennomføring. Deretter vil lydfilene bli slettet og de dokumentene med transkriberingene vil bli oppbevart i samsvar med regelverk, før de til slutt vil bli slettet.

Jeg forventer at intervjuet kan ta alt fra 30 – 60 minutter. Vi kan selvsagt legge inn pause dersom du ønsker eller har behov for det. Spørsmålene vil fungere som førere for samtalen, men dersom du ønsker å legge til noe er det selvfølgelig helt i orden.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Spørsmål

Kjønn (K/M):

Stilling:

Trinn:

1. Fortell meg litt om dine erfaringer med stille/tilbaketrukne/lite muntlig aktive elever i klassen?

- Relasjoner
- Inkludering
- Spesielle opplevelser
- Opplevelse av atferden som statisk eller situasjonsbetinget?

2. Hvorfor tror du noen elever er så stille/lite muntlig aktive?

3. Opplever du den stille atferden som et problem angående muntlig aktivitet?

- Hvis nei: hvorfor ikke?
- Hvis ja: hvorfor?
- Faglig/sosialt?

4. Tror du kognitive utfordringer/lærevansker kan gjøre elever stille/lite muntlig aktive?

- Hvis nei: hvorfor ikke?
- Hvis ja: hvorfor?
- Hvilke/hvordan utfordringer?
- Aktuelle eksempler?

5. Hvordan tilrettelegger/tilpasser du opplæringen for å engasjere til deltakelse?

- Opplever du at tilpasningene/tilretteleggingene bidrar til å øke den muntlige aktiviteten?
- Er det noe du opplever som hindrer den muntlige aktiviteten eller fungerer mot sin hensikt?
- Spesialundervisning? Spesifikke behov?

6. Hvordan passer du på at disse stille elevene som strever blir inkludert?

- Er det noe spesielt du legger vekt på?
- Hvordan får du bekreftet at de føler seg inkludert?

5. Avdekkes/identifiseres stille elever for vansker eller utfordringer på skolen?

- Hvis nei: hvorfor ikke?
- Hvis ja: hvordan avdekkes dette?
- Blir de oppdaget tidlig eller tror du de har gått lenge uten hjelp?
- Hva gjøres hvis det blir avdekket vansker? Spesifikke tiltak, ekstern hjelp.

6. Hvordan samarbeides det internt i skolen for å avdekke/identifisere for å forstå det kognitive aspektet?

- Har skolen mye kompetanse på feltet?
- Opplever du å få den hjelpen du trenger av skolen? Isåfall av hvem?
- Er det noe du synes er bra?
- Er det noe du skulle ønske var bedre?

7. Hvordan samarbeides det med PP-tjenesten og andre eksterne hjelpetjenester om å avdekke/identifisere for å forstå det kognitive aspektet?

- Hvordan er samarbeidet skole – hjem?
- Hvilken betydning har dette for å hjelpe eleven?

Er det noen spørsmål jeg ikke har stilt som du ønsker å ta opp? Eller er det noe mer/annet du ønsker å legge til?

Takk for din tid og for at du har stilt opp og delt dine erfaringer. Det setter jeg stor pris på.