

STUDENT: ØYSTEIN GABRIELSEN

VEILEDER: FØRSTEAMANUENSIS ELI VIBEKE ERIKSEN

De stille elevene i barneskolen

Lærerens tilrettelegging for opplevelse av tilhørighet og mestring

Masteroppgave i spesialpedagogikk

År: 2023/2024

Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7

**Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk
Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora**



**Universitetet
i Stavanger**

Antall ord: 32 068

Antall vedlegg/annet: 4751

EMNEORD: Stille atferd, lærerens erfaringer, barneskolen, tilhørighet, mestring

Forord

Arbeidet med å skrive denne masteroppgaven har vært innholdsrikt, og læringskurven har vært bratt. Det har vært utrolig spennende å lære mer om elever som viser stille atferd både gjennom teori og forskning, men også ved å intervju seks erfarne kontaktlærere på barneskolen. Denne kunnskapen og forståelsen for hvordan man legger til rette, og veileder disse elevene på best mulig måte vil jeg ha god nytte av som fremtidig lærer i skolen.

Det intensive arbeidet har både vært krevende og givende. Det har vært uvandt å plutselig ikke ha like mye kontakt med medstudenter og være en del av et fellesskap. I tillegg til å skrive oppgaven har jeg også arbeidet litt ved siden av, og det siste halve året har jeg vært hjemme med min sønn på ett år. Kombinasjonen av alt dette har gjort det krevende, men med god hjelp og støtte fra både kone, svigerforeldre og foreldre har det gått overraskende bra.

Jeg vil rette en stor takk til informantene som stilte opp i en hektisk og travel lærerhverdag. Deres erfaringer og tanker om emnet har gitt meg utrolig mye læring, og det var spennende å få lov til å intervju dere. Uten deres bidrag til oppgaven ville ikke mitt bidrag til forskningsfeltet blitt noe av. Tusen takk!

Jeg vil også rette en spesielt stor takk til min veileder førsteamanuensis Eli Vibeke Eriksen som har hjulpet meg gjennom hele denne prosessen. Du har vært med meg i min frustrasjon, og min glede i skrivingen. I tilfeller hvor jeg har stått fast, har du hjulpet meg og gitt meg motivasjon for å komme meg videre i arbeidet. Alt arbeidet du har lagt ned setter jeg stor pris på, tusen takk!

Til slutt vil jeg takke mine foreldre og kone som har lest og hjulpet meg i skrivearbeidet, og bidratt med emosjonell støtte gjennom hele prosessen. En uvurderlig støtte som jeg ikke ville vært foruten gjennom hele mitt studieløp.

Stavanger, juni 2024

Øystein Gabrielsen

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Norsk sammendrag	5
Engelsk sammendrag (abstract)	6
1. Innledning	7
1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning	8
1.2 Begrepsavklaring.....	9
1.3 Oppbygning av oppgaven	9
2. Teoretisk rammeverk	10
2.1 De stille elevene	10
Kjennetegn	12
Årsaker.....	13
Mulige konsekvenser	14
Tiltak i læringsmiljøet.....	16
2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv	18
2.3 Selvbestemmelsesteorien	19
2.4 Tilhørighet.....	21
2.5 Mestring	22
2.6 Lærerens betydning	24
2.7 Oppsummering	28
3. Metode	29
3.1 Valg av metode	29
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming	30
3.2.1 Sosialkonstruktivistisk tilnærming	30
3.3 Semistrukturert intervju	31
3.4 Datainnsamling	32
3.4.1 Informanter	32
3.4.2 Intervjuguide	33
3.4.3 Gjennomføring av intervju.....	34
3.4.4 Transkripsjon av data.....	35
3.5 Mulige feilkilder.....	36
3.6 Analyseteknikk – Tematisk analyse.....	37
3.6.1 Bli kjent med datamaterialet ditt.....	37
3.6.2 Lage innledende koder.....	38
3.6.3 Søke etter tema.....	39
3.6.4 Gjennomgå og definere tema	39
3.6.5 Produsere rapporten	40
3.7 Forskningsetikk	40

3.7.1 Fritt, informert samtykke	41
3.7.2 Konfidensialitet.....	42
3.7.3 Konsekvenser av deltakelse	42
3.8 Studiens troverdighet	42
3.8.1 Reliabilitet.....	42
3.8.2 Validitet	43
3.8.3 Overførbarhet.....	45
4. Funn	45
4.1 Stille atferd	46
4.1.1 Lærerens erfaringer.....	46
4.1.2 Lærerens praksis	50
4.2 Tilhørighet.....	54
4.2.1 Trygt og godt læringsmiljø	54
4.2.2 Lærer-elev relasjonen	57
4.2.3 Kompetanse	60
5. Diskusjon.....	61
5.1 Stille atferd	62
5.1.1 Lærerens erfaringer.....	62
5.1.2 Mestringsorientert læringskultur.....	66
5.3 Tilhørighet.....	69
5.3.1 Trygt og godt læringsmiljø	69
5.3.2 Lærer-elev relasjonen	71
5.4 utfordringer.....	75
6. Studiens styrker og svakheter	76
7. Avsluttende refleksjon og veien videre	77
8. Referanser	81
9. Tabeller	85
Tabell 1: Oversikt over informanter.....	85
Tabell 2: Eksempel innledende koder	85
Tabell 3: Eksempel på gruppering av innledende koder	85
10. Vedlegg.....	86
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	86
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	90
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	93

Norsk sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er å undersøke hvordan lærere i barneskolen legger til rette for opplevelse av mestring og tilhørighet blant de stille elevene. I litteraturen kommer det frem at elever med stille atferd ofte kan bli glemt, nettopp på grunn av deres atferd. Derfor kan det være viktig å belyse hvordan man kan tilrettelegge, og være oppmerksom på disse elevene. Fokuset er nærmere bestemt på lærerens rolle i arbeidet som klasseleder, og formålet er å kunne belyse ulike erfaringer som har fungert, og identifisere metoder som ikke har fungert i møte med denne elevgruppen. Ut fra dette ble det utarbeidet denne problemstillingen: «*På hvilke måter kan læreren legge til rette for mestring og tilhørighet blant "de stille elevene" på barneskolen?*».

Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) og et sosiokulturelt syn på læring (Vygotsky, 1896-1934), består det teoretiske rammeverket av ulik forskning og litteratur på stille atferd, samt teorier på tilhørighet og mestring. Det har blitt gjort seks individuelle intervjuer med kontaktlærere på ulike barneskoler for å kunne identifisere positive og negative erfaringer med elever som viser stille atferd. I forbindelse med intervjuene ble det benyttet en semi-strukturert form for å være fleksibel i intervjusituasjonen, og analysen tar utgangspunkt i en tematisk analysemodell. De ulike funn jeg oppdager i analysen blir drøftet opp mot relevant litteratur og forskning på området.

Hovedfunn fra analysen viser at læreren og skolemiljøet har mye å si for de stille elevenes opplevelse av tilhørighet og mestring. Resultatene avdekket at økt kunnskap, positive relasjoner, sosial støtte og opplevelse av mestring var faktorer som kunne bidra til å gjøre hverdagen bedre for elever med denne type atferd. Alle lærerne pekte på trygghet, respekt og støtte i det faglige og emosjonelle på skolen som en del av tilretteleggingen. God kommunikasjon og dialog var også en essensiell del av veiledningen i skolehverdagen, og for å bygge en god relasjon. Flertallet av lærerne mente at deres personlighet kunne bidra til at relasjonsbygging kunne bli utfordrende, og at det kunne være vanskelig å forstå atferden. Til tross for dette, pekte alle på god relasjon som særs viktig for å skape trygghet, og for å hjelpe elever med stille atferd på best mulig måte. Flere funn pekte videre på at lærerens kunnskaper og skolens fokus på denne elevgruppen derfor kan være viktig for å kunne inkludere dem på en god måte, og for å potensielt forhindre skolevegning.

Engelsk sammendrag (abstract)

The main aim of this master's thesis is to investigate how teachers in primary school facilitate the experience of coping and belonging among the quiet pupils. In the literature it emerges that pupils with quiet behavior can often be forgotten, precisely because of their behavior. Therefore, it may be important to shed light on how to facilitate and pay attention to these pupils. More precisely, the focus is on the teacher's role in the work as class leader, and the purpose is to shed light on various experiences that have worked, and to identify methods that have not worked when dealing with this group of pupils. Based on this, the following research question was drawn up: *"In what ways can the teacher facilitate coping and belonging among the "quiet pupils" in primary school?"*.

Based on self-determination theory (Deci & Ryan, 1985) and a socio-cultural view of learning (Vygotsky, 1896-1934), the theoretical framework consists of different research and literature on quiet behavior, as well as theories on belonging and coping. Six individual semi-structured interviews have been carried out with teachers at various primary schools with the aim to be able to identify positive and negative experiences with pupils who show quiet behavior. The analysis is based on a thematic analysis model.

The main findings underscore the central role of both teachers and the learning environment in shaping a sense of belonging and coping among the quiet pupils. Key finding highlight is that increased knowledge, positive relationships, social support, and the experience of coping were factors that could contribute to making everyday life better for pupils with this type of behavior. All the teachers pointed to safety, respect, and support in the academic and emotional aspects of the school as part of the arrangement. Good communication and dialogue were also an essential part of guidance in everyday school life, and to build a good relationship. Most of the teachers believed that their personality could contribute to the fact that relationship building could become challenging, and that it could be difficult to understand the behavior. Despite this, everyone pointed to a good relationship as particularly important to create security, and to help pupils with quiet behavior in the best possible way. The findings further pointed to the fact that the teacher's knowledge and the school's focus on this group of pupils can therefore be important to include them in a good way, and to potentially prevent school refusal.

1. Innledning

I dagens skole vil man møte et stort mangfold av elever, og det vil også innebære elever som er roligere og mindre deltakende enn andre. Denne typen adferd har ikke fått like mye oppmerksomhet som eksempelvis utagerende atferd, og kan ofte bli oversett i skolen (Bru & Paulsen, 2016, s. 29). Atferden kan i mange tilfeller bli oversett fordi den ikke oppdages eller ikke oppfattes som et problem, nettopp fordi elevene er roligere enn de andre (Bowers, 2005). I det lange løp kan dette begrense elevenes mulighet for utdanning- og yrkesvalg i fremtiden (Bru & Paulsen, 2016, s. 29). En studie gjort av Demaray m. fl. (2005) viser til at unnlattende atferd og mindre sosial deltakelse på sikt, også kan utgjøre en risiko for å utvikle mentale- og andre helseplager. Derfor trengs det verktøy for å gjøre lærere mer bevisst på hvordan man kan legge til rette, og ikke minst se disse elevene for å forstå hvordan man kan gjøre skolehverdagen deres bedre.

Bakgrunn for denne forskningen er en nysgjerrighet og interesse knyttet til de stille elevene, og hvordan de blir ivaretatt i skolen. Fra egen praksis har jeg erfart at denne elevgruppen ofte kan bli glemt i en skolehverdag bestående av ulike gjøremål for læreren. Dette gjenspeiles i tidligere forskning som viser at denne type atferd ikke alltid oppdages som følge av at det ikke har negative konsekvenser for undervisningen (Bowers, 2005). Elever med stille atferd kan også ha ulike grunner til atferden. Som lærer kan det derfor være viktig å kunne identifisere hvorfor, og legge en plan for hvordan man kan legge til rette for et trygt og godt skolemiljø. Målet med dette er at alle skal oppleve tilhørighet, inkludering og mestring, slik at man kan unngå skolevegring og en utrygg skolehverdag. Skolevegring er en økende trend i norsk skole (Utdanningsforbundet, 2022), og det kan derfor være viktig å belyse hvilke erfaringer lærere har, og utforske funnene i lys av forskning på temaet. En konsekvens av skolevegring kan være frafall i skolen, som i det lange løp kan begrense livskvaliteten, og utdanning- og yrkesvalg (Bru & Paulsen, 2016, s. 29). Det kan derfor være viktig å sette inn tiltak tidlig i skoleløpet, for å hindre denne utviklingen. I den forbindelse vil det være lærerikt å finne mer ut om hvilken kunnskap lærere har om denne elevgruppen, og hvordan de tilrettelegger for en god skolehverdag som kan bidra til at de stille elevene føler seg ivaretatt på en god måte.

1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

Som nevnt innledningsvis er skolevegring en økende trend i norsk skole (Utdanningsforbundet, 2022), og stille elever kan som følge av mangel på opplevelse av mestring og tilhørighet stå i fare for å få skolevegring. Mangelen på sosial deltakelse kan derfor ha mange uheldige konsekvenser for den enkelte elev, men også for læringsmiljøet som helhet. Eleven vil ikke få tilgang til de læringsmulighetene som er i det sosiale samspillet, og klassen vil kunne miste viktige bidrag fra elevene som er stille (Bru & Paulsen, 2016, s. 34). På bakgrunn av dette har jeg formulert problemstillingen som følgende:

«På hvilke måter kan læreren legge til rette for mestring og tilhørighet blant “de stille elevene” på barneskolen?».

Denne problemstillingen søkes besvart gjennom disse forskningsspørsmålene:

- (1) «Hvilke erfaringer har læreren med elever som viser stille atferd?»*
- (2) «Hvilke strategier kan læreren ta i bruk for å fremme en mestringsorientert læringskultur?»*
- (3) «På hvilke måter kan læreren fasilitere en økt opplevelse av tilhørighet i klasserommet?»*

Det finnes ulik teori og forskning på feltet stille atferd om hvilke tiltak som kan fungere. Støttende lærer, positivt klassemiljø, differensiering av oppgaver og struktur er noe som blir nevnt (Bru & Paulsen, 2016, s. 38-41). Derfor ble det naturlig å avgrense til teorier om tilhørighet, mestring og lærerens betydning i møte med de stille elevene. Problemstillingen er derfor formulert på bakgrunn av at disse punktene har blitt nevnt som potensielle faktorer som kan ha betydning for elever med stille atferd. Det vil derfor være interessant å utforske hvilke erfaringer lærere har med de stille elevene, og med det å finne svar på hvordan tilhørighet og mestring kan påvirke denne elevgruppens hverdag. Forskningsspørsmålene er derfor avgrenset til denne elevgruppen, og studien søker svar på lærernes tilrettelegging for mestring og tilhørighet. Med utgangspunkt i et *sosiokulturelt læringsperspektiv* vil jeg søke svar på problemstillingen min, og oppgaven vil dermed begrenses til dette perspektivet. Videre vil teorier om psykologiske behov og elevenes opplevelse av mestring bli presentert. Dette blir gjort for å undersøke hvordan læreren kan tilrettelegge for tilhørighet og mestring, som også er en avgrensning i forhold til stille atferd. I lys av teorien som er valgt vil jeg undersøke, og

drøfte hvordan informantene tilrettelegger for tilhørighet og mestring i møte med denne elevgruppen.

1.2 Begrepsavklaring

Stille atferd blir av mange omtalt med ulike begreper som, innadvendt, engstelig, beskjeden, sjenert, etc. (Sæteren, 2019, s. 18). I problemstillingen og forskningsspørsmålene blir stille atferd brukt som et overordnet begrep for denne type atferd, for å samle begrepene og atferden under ett. I følgende kapittel vil en utdypning av stille atferd bli presentert og utdypet ytterligere. Stille atferd blir også brukt under intervjuene, og informantene fikk en kort innføring for å gjøre det lettere å forholde seg til begrepet. Det ble gjort med en antagelse om at informantene hadde bedre kjennskap til stille atferd til tross for den relativt vide bredden det omfavner.

I denne studien blir *mestringsorientert læringsmiljø* brukt som et begrep for å knytte lærerens sentrale rolle i arbeidet for å skape trygge rammer for de stille elevene. Et slikt læringsmiljø vil fokusere på hvordan alle i klassen kan utvikle ferdigheter videre ut fra sine egne forutsetninger. For sårbare elever som de stille elevene er, kan et mestringsorientert læringsmiljø bidra til bedre vilkår for læring og mestring (Bru, 2011, s. 25).

Sosial støtte er et begrep som i denne studien blir satt i sammenheng med lærerens relasjon til elevene, og deres opplevelse av støtte. Begrepet blir delt i to; *Instrumentell støtte* og *emosjonell støtte*. Instrumentell støtte viser til lærerens støtte i det faglige arbeidet, mens emosjonell støtte refererer til lærerens balanse mellom å vise omsorg og tillit til elevenes følelser, og arbeid for å skape et godt læringsmiljø for klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95-96). En mer utdypende definisjon av begrepene som er presentert vil bli introdusert i teorikapittelet.

1.3 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven har startet med en introduksjon av prosjektet der bakgrunn, og formålet blir beskrevet. Videre har problemstillingen blitt presentert, og de tilhørende forskningsspørsmålene. I kapittel to vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for studien. Dette blir presentert gjennom forskning og teori på stille atferd, samt tilhørighet og mestring.

I kapittel tre vil de metodiske valgene som er tatt bli presentert. Først begrunner jeg valget av kvalitativ metode, før jeg utdyper det vitenskapsteoretiske ståstedet for studien. Videre begrunner jeg valg av intervjuform som i denne studien er semi-strukturert, før jeg presenterer

fremgangsmåten for å skaffe data til studien, og hvilke valg som ble tatt i prosessen. Deretter vil jeg presentere potensielle feilkilder, før jeg utdyper hvordan jeg gikk frem i den tematiske analysen som blir brukt for å analysere det empiriske materialet i studien. Til slutt vil de forskningsetiske problemstillingene i forhold til oppgaven bli utdypet, før jeg til slutt presenterer en vurdering av studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

I kapittel fire blir mine funn belyst gjennom de ulike temaene som oppsto i analyseringsarbeidet. Hovedtemaene er «stille atferd», «tilhørighet» og «kompetanse».

Kapittel fem vil omhandle drøfting av mine funn i lys av problemstillingen og det teoretiske rammeverket i oppgaven. Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene vil mine funn bli drøftet i strukturert rekkefølge.

I kapittel seks vil studiens styrker og begrensinger bli drøftet og reflektert over.

Kapittel syv vil være en avsluttende oppsummering av oppgaven, og egenrefleksjoner rundt studiens funn og refleksjon om veien videre for fremtidige prosjekter i forhold til stille atferd.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil det teoretiske rammeverket for studien bli presentert. I det første delkapitlet vil det bli redegjort for hvordan man kan forstå stille atferd samt kjennetegn, årsaker og tiltak for denne elevgruppen. Deretter blir det teoretiske perspektivet til Deci og Ryan (1985) om *selvbestemmelse*, og Lev Vygotsky (1896-1934) sin teori om *den proksimale utviklingssonen* i et *sosiokulturelt læringsperspektiv* introdusert. Etter en vurdering har jeg sett det som hensiktsmessig å ta med disse perspektivene for å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte. Videre vil begrepene tilhørighet og mestring bli belyst gjennom teori og forskning på emnet, før jeg til slutt knytter begrepene opp mot lærerens betydning, og oppsummerer i eget avsnitt.

2.1 De stille elevene

Det kan være ulike årsaker til sosial tilbaketrekning, og i forskningen kan vi grovt sett kategorisere disse i fire ulike grupper (Coplan m. fl., 2004; Harrist m. fl., 1997, s. 278). Den første gruppen er *introvert personlighet*. Personer med denne personligheten har ingen interesse eller motivasjon for samhandling med andre. Denne gruppen tar ofte et bevisst valg om å være alene, og trives med det. Den andre gruppen er de som er nervøse eller utrygge i sosiale sammenhenger, og vil ofte bli karakterisert som *sjenerte*. Disse elevene kan ofte oppleve å stå i spagat mellom ønsket om å delta, og ikke tørre. Den tredje gruppen er de som

ikke orker eller har lite energi til å delta som følge av *depresjon* eller *nedstemthet*. Den siste gruppen er ifølge Harrist m. fl. (1997) de som mangler *sosial kompetanse*. Mangelen på sosial kompetanse kan føre til utestengelse og avvisning av medelevene til tross for deres ønske om å finne sosiale relasjoner (Harrist m. fl., 1997, s. 279). I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i de to første gruppene ettersom *introvert personlighet* og *sjenanse* er de mest vanlige gruppene i barneskolen. Med forskningsspørsmålet: «*Hvilke erfaringer har læreren med elever som viser stille atferd?*» åpnet jeg allikevel opp for å utforske de ulike erfaringene informantene hadde om atferden som helhet. Dette ble gjort for å undersøke om lærerne var bevisst på gruppene, og om de potensielle strategiene for å tilrettelegge på var ulike.

Kategoriene kan være et viktig utgangspunkt i videre utarbeidelse av tiltak som følge av at de ulike gruppene har behov for ulike tiltak (Bru & Paulsen, 2016, s. 37). I dagens skolesystem kan utfallet av å være rolig og sosialt tilbakeholden få svært store konsekvenser hvis riktige tiltak ikke blir satt inn. Læringsmulighetene kan begrenses, og selvoppfatningen til eleven(e) kan bli ødelagt (Bru & Paulsen, 2016, s. 34). Forekomsten av denne type atferdsproblematikk spriker på internasjonal forskning. Det er alt fra noen prosent til tall over tjue prosent av elever på barne- og ungdomskolen som blir brukt (Asendorpf, 1986; Harrist m. fl., 1997; Sørli, 2000). Årsaken til dette spriket kan henge sammen med hvordan man håndterer, og oppfatter problematikken. Atferden kan grense opp mot angst og depresjon, og mange lærere og voksne vil kanskje ikke oppfatte denne atferden som et problem fordi den ikke påvirker undervisningen negativt (Lund, 2012a, s. 27-28). I et klasserom vil det også være elever på den andre siden av skalaen som har alvorlige atferdsvansker. Slike vansker er i motsetning til stille atferd den vanligste henvisningsårsaken til PP-tjenesten og andre instanser. Håndtering av negative følelser, motstand mot arbeidsoppgaver, aggresjon og lav grad av empati er faktorer som innbefatter denne kategorien (Roland m. fl., 2016, s. 157). Et klasserom kan i så måte sies å være et mangfoldig fellesskap, med en stor variasjon av elever og hensyn som må tas. Stille elever som er roligere og mindre deltakende, både sosialt og faglig vil uansett forekomme i skolen. Et naturlig spørsmål som reiser seg i denne sammenheng er om dette kan anses som et atferdsproblem? Som følge av at de ikke påvirker undervisningen negativt, kan atferden oppleves uproblematisk for omgivelsene (Sæteren, 2019, s. 20). De stille elevene kan være mye alene både i klasserommet, friminutt og på fritiden. Dette kan bidra til at eleven føler seg utenfor fellesskapet i klassen, noe som kan svekke læringsmulighetene i det sosiale samspillet, både for klassen og eleven (Bru & Paulsen, 2016, s. 34). Stille atferd kan derfor skape problemer for de elevene det gjelder, både sosialt og faglig. Det kan føre til en rekke

uheldige konsekvenser, både når det kommer til livskvalitet, negativ selvoppfatning, samt etablering og vedlikehold av nye relasjoner (Sæteren, 2019, s. 20). Positive relasjoner både mellom medelever og til læreren kan derfor ha stor påvirkning for de stille elevenes opplevelse av tilhørighet, og deres mestringstro i skolearbeidet (Bru & Paulsen, 2016, s. 29), noe som blir utdypet ytterligere senere i kapittelet.

Kjennetegn

For at læreren skal være oppmerksom på de stille elevene kan det være formålstjenlig å ha de fire kategoriene i baktankene når man observerer. De introverte foretrekker som tidligere nevnt å arbeide alene, og ser på refleksjon som viktig før de uttaler seg til andre. Disse elevene kan ofte bli oppslukt av tanker, og de relasjonene som oppstår er ofte dype. De introverte foretrekker en til en kommunikasjon, og kan føle seg ensomme i gruppesammenheng (Bru & Paulsen, 2016, s. 31-32). Gruppen med elever som er sjenerte eller utrygge uttrykker seg sjelden til medelever, og kan ofte fremstå som forsiktige i sosiale interaksjoner. De kan ofte grue seg mer enn andre til presentasjoner, og unngår oppmerksomhet. De kan like å arbeide i smågrupper eller alene, og kan i noen tilfeller klage på uvelhet og plager for å unngå ubehagelige situasjoner (Bru & Paulsen, 2016, s. 33). Den tredje gruppen er stille som følge av nedstemthet eller depresjon. Den manglende energien kan ha grobunn i negative tankemønstre, og negativ selvoppfatning i sosiale interaksjoner. Kjennetegn på denne gruppen kan være vedvarende tristhet, endret interesse for aktiviteter eller engasjement i skolen, tretthet, rastløshet og vansker med konsentrasjon i skolearbeidet (Bru m. fl., 2016, s. 73-74). Den siste gruppa som strever med sosial kompetanse er elever som kan ha et ønske om å samhandle, men som ikke får det til. Den manglende sosiale kompetansen og eventuelle diagnoser kan bidra til at medelever trekker seg unna denne gruppen. Manglende sosial deltakelse og isolasjon kan bli et resultat hvis tiltak ikke blir iverksatt. Atferden, og mangelen på sosial kompetanse kan i noen tilfeller bidra til eksklusjon fra fellesskapet, som kan føre til manglende tilhørighet til skolekonteksten. Elever med blant annet ADHD, autisme, og selektiv-mutisme kan streve med sosiale interaksjoner og kan havne i denne gruppen, til tross for deres ønske om sosial kontakt (Bru & Paulsen, 2016, s. 34). Som følge av den store variasjonen av kjennetegn for de ulike gruppene, kan det bidra til å gjøre jobben med å identifisere vanskene utfordrende. Samtidig vil det være avgjørende å forstå bakgrunnen for den manglende sosiale deltakelsen, slik at man kan møte disse elevene på en best mulig måte i skolen. Årsakene, konsekvensene og tiltak vil være ulike, derfor kan

det være viktig å være klar over bakgrunnen og kjennetegnene, slik at man kan legge til rette og veilede på best mulig måte ut fra de kunnskaper man har (Bru & Paulsen, 2016, s. 34).

Årsaker

Det kan være ulike grunner til innagerende/stille atferd, og det kan være flere faktorer som kan bidra til at arbeidet med å forstå årsakene blir vanskeligere. Det blir ofte pekt på to hovedretninger når man drøfter årsakene til denne atferden; Biologiske forhold, og miljø (Lund, 2012a, s. 16). Det blir i tillegg pekt på fire årsaker til stille atferd: *omsorgssvikt, sårbarhet, traumer* og *oppdragerstil*, og Sæteren (2019) peker i tillegg på *læringsmiljø* som en mulig årsak (Sæteren, 2019, s. 21). Omsorgssvikt handler om at barnet ikke får dekket sine fysiologiske og emosjonelle behov av omsorgspersonene de er rundt (Sæteren, 2019, s. 22). Neglisjering, trakassering og fysisk vold både i skolen og hjemme kan være faktorer i et miljø som påvirker barnet i den grad at innagerende atferd kan bli resultatet. Når det kommer til sårbarhet trekkes det frem biologiske forhold som kan være medfødt, og en del av personlighetstrekkene som man har med seg helt fra fødselen (Lund, 2012a, s. 17). Under utrygge omgivelser kan stille atferd bli «aktivert», og bli en konsekvens av barnets opplevelse av utrygghet og uforutsigbarhet (Sæteren, 2019, s. 24). Traumatiske opplevelser refererer til skremmende hendelser som potensielt kan gi traumer. Det kan være situasjoner der barnet er vitne til hendelser som innebærer trusler, død eller alvorlig skade. Barn som har vært vitne til dette kan i skolesammenheng oppleves som inaktive, stille og tilbaketrukket. Den fjerde årsaken som er oppdragerstil, handler om foreldrenes overførsel av egne engstelser. Det kan være foreldre som er overbeskyttende, ettergivende eller at relasjonen mellom barn og foreldre er utrygg (Sæteren, 2019, s. 24-25).

Den siste årsaken som Sæteren (2019) peker på, er læringsmiljøet. Dette er området læreren og elevene navigerer i, og anses dermed som særlig relevant for denne studien. Sæteren (2019) hevder at læreren er en forebyggende faktor ved at hen bidrar til å skape et trygt og godt læringsmiljø. Deltakelse, tilhørighet og engasjement er også faktorer læreren kan stimulere for å bidra til mestring og læring. En lærer som ikke klarer å skape gode relasjoner til elevene, kan føre til at stille atferd blir «aktivert». En slik lærer vil da være en risikofaktor i forhold til elevenes opplevelse av tilhørighet, og positive mestringsopplevelser kan bli vanskeligere å oppnå. Elevenes relasjon til læreren, elevenes sårbarhet og dårlig selvoppfatning kan derfor være en underliggende årsak til stille atferd på skolen (Sæteren, 2019, s. 26-27). Har elevene en utrygg hverdag kan de oppleve en følelse av frykt, som kan bidra til stress. En mestringsstrategi kan i slike tilfeller være unngåelse, og har eleven ikke

opparbeidet seg noen mestringsstrategi, kan tristhet og maktesløshet oppstå (Bru, 2011, s. 21). Derfor kan det være viktig å forstå atferden i lys av begge retningene, både de biologiske forholdene og miljøet rundt (Lund, 2012a, s. 17). For læreren kan det være viktig at hen er bevisst på dynamikken som skjer mellom de stille elevene, familie, venner og skolen i et såkalt mikrosystem (se for eksempel Bronfenbrenner (1979). Rønningen (2003) forklarer at utvikling og vekst blir påvirket i et samspill mellom individ og miljø, og at eleven befinner seg i et mikrosystem som igjen påvirker denne vekselvirkningen. Sett i lys av dette, og de ulike årsakene som Sæteren (2019) nevnte kan de stille elevene bli påvirket av miljøene rundt både gjennom familie, venner og skole. Den stille atferden kan derfor være et resultat av ytre- og biologiske faktorer, men miljøet rundt eleven kan også ha positive og negative konsekvenser (Lund, 2012a, s. 17-18). Noe av kritikken mot det biologiske perspektivet har vært at miljøets påvirkning har vært fraværende. Miljøet i skole og hjem kan for eksempel sette i gang biologiske faktorer som forsterker atferden (Lund, 2012a, s. 17). Biologiske, kulturelle, sosiale og psykologiske faktorer kan dermed alle være en del av hvordan man forstår årsakene til den stille atferden.

Mulige konsekvenser

Som nevnt tidligere kan manglende sosial deltakelse ha en rekke uheldige konsekvenser for den enkelte elev, men også for klassen og læringsmiljøet som helhet. Ved å unngå sosial deltakelse kan eleven miste de læringsmulighetene som ligger i arbeidsformer som krever sosial deltakelse (Bru & Paulsen, 2016, s. 34). Klassen kan også risikere å miste viktige bidrag som de stille elevene måtte ha (Bru & Paulsen, 2016, s. 34-35). Skolen forventer sosiale initiativer og deltakelse både gjennom kompetansemål, undervisningsformer og grunnleggende ferdigheter. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter står det blant annet at: «*Muntlige ferdigheter blir utviklet gjennom aktivt deltakelse for å kunne bli i stand til å mestre muntlige sjangre i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner(...)* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9)». Her blir aktiv deltakelse nevnt som en faktor for at eleven skal kunne mestre muntlighet. For elever som ikke mestrer dette kan det derfor være en fare for at signalene skolen sender ut, påvirker dem til å føle at de bør være annerledes (Bru & Paulsen, 2016, s. 34). En studie gjort i Norge viser at elevene opplevde mest stress når det kom til det å mestre skolearbeidet (Murberg & Bru, 2004). Opplevelser med å mislykkes, eller mangel på følelsen av å mestre kan bidra til at forventningene om å mestre andre oppgaver blir svekket, i tillegg til et høyt stressnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Dette kan igjen påvirke selvpoppfatningen, og skape et negativt selvbilde som forringer motivasjonen

for skolearbeid (Bru & Paulsen, 2016, s. 34). En konsekvens av negativ selvoppfatning og skolens forventning om sosiale initiativer, kan være at de stille elevene utpeker seg som annerledes, og opplever seg utenfor fellesskapet som følge av deres begrensede deltakelse i klasserommet. Forskning viser at de stille elevene lettere blir offer for mobbing (Lund m. fl., 2010), noe som kan forverre et negativt selvbilde ytterligere og være en risikofaktor for skolevegring (Havik, 2016, s. 95). Hvis det ikke blir tilrettelagt kan skolehverdagen derfor bidra til betydelig stress og utfordringer for de stille elevene (Bru, 2011, s. 23). Det kan derfor potensielt oppstå mange negative konsekvenser som følge av at de stille elevene er mindre deltakende i skolehverdagen. Mangel på muligheter til å arbeide selvstendig, og mangel på anledninger til å reflektere over oppgaver kan styrke dette stresset ytterligere, noe som kan føre til utmattelse og et redusert læringsutbytte (Bru & Paulsen, 2016, s. 35). Frykt for å gjøre feil, eller mangelen på interesse for å delta kan bidra til en større distanse til de andre elevene. Denne distansen kan gjøre det vanskelig å delta på gruppearbeid og bli kjent med nye elever. Usikkerheten i sosiale sammenhenger kan føre til negative emosjonelle opplevelser som i sum kan gjøre det vanskelig å konsentrere seg (Bru & Paulsen, 2016, s. 36-37). Elever som sliter med konsentrasjon, negative tanker og opplever utrygghet i klassen kan som følge av dette utvikle skolevegring, som kan karakteriseres som en unngåelsesatferd (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 100).

Konsekvensene som blir presentert kan bidra til at de stille elevenes selvbilde kan bli svekket. Det å ha en oppfatning om seg selv som ikke er i samsvar med de sosiale verdiene som er i omgivelsene kan være en risikofaktor for forringet mental helse (Bru & Paulsen, 2016, s. 36). Forskning viser også at elever som er sosialt tilbaketrukket blir vurdert som mindre intelligente enn det de er (Coplan m. fl., 2011). Det kan føre til en selvoppfyllende profeti som kan påvirke denne elevgruppens hverdag, og kan gi et dårligere læringsutbytte enn det potensialet til elevene tilsier (Bru & Paulsen, 2016, s. 34). Forringet selvoppfatning, utvikling av psykiske lidelser som angst og depresjon er derfor forbundet med stille atferd, og kan være en konsekvens av for eksempel omsorgssvikt, sårbarhet, traume, oppdragerstil eller negativt læringsmiljø (Sæteren, 2019, s. 27-28). En rapport av Coplan og Weeks (2010) viser at elever med stille atferd misliker skolen mer enn sine medelever, noe som kan indikere at noen av de nevnte faktorene forringer skolehverdagen for de stille elevene, og at tiltak ofte kan være fraværende. De stille elevene har flere styrker som skolen og samfunnet kan ha stor nytte av. Deres evne til å reflektere, være grundig og ha dybdeforståelse kan komme mange til gode.

Derfor vil tiltak og fokus på disse styrkene kunne forhindre mange av de negative konsekvensene (Bru & Paulsen, 2016, s. 35-36), noe som vil bli belyst videre i litteraturdelen.

Tiltak i læringsmiljøet

Med tanke på all den tid elevene tilbringer i skolen, er det naturlig å se på hvilke tiltak som kan foretas på skolen, og i læringsmiljøet. I situasjoner der læreren opplever elever med stille atferd kan det være fordelaktig å foreta en kartlegging og vurdering av situasjonen før man setter inn eventuelle tiltak (Bru & Paulsen, 2016, s. 37). Som nevnt finnes det ulike grupperinger innenfor stille atferd, og det kan også forekomme *komorbiditet* som betyr at det kan oppstå ulike atferd og diagnoser samtidig (Holmen, 2016, s. 181-182). Til tross for lignende atferd og symptomer vil de ulike gruppene kreve ulike tiltak (Bru & Paulsen, 2016, s. 37). Når det kommer til generelle tiltak for de med introvert personlighet og de sjenerte elevene kan *sosial støtte* være et betydningsfullt tiltak. Sosial støtte kan deles inn i to kategorier: *emosjonell-* og *instrumentell støtte*. Læreren har vist seg å ha stor betydning for elevenes opplevelse av emosjonell støtte (Eriksen m. fl., 2022). Den emosjonelle støtten handler om i hvilken grad elevene får støtte i møte med følelsene sine, og i hvor stor grad læreren utøver omsorg og varme (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95-96). Denne type støtte har vist seg å styrke atferdsmessig og emosjonelt engasjement hos elevene, som følge av at de opplever tillit, trygghet og støtte hos læreren (Eriksen m. fl., 2022). Lærers praksis kan derfor være avgjørende for elevenes trivsel i skolen, som igjen påvirker deres motivasjon og opplevelse av tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 97). Den instrumentelle støtten handler hovedsakelig om faglig veiledning (Bru & Paulsen, 2016, s. 38). Læreren vil da hjelpe og veilede elevene for å forstå oppgaver og løse ulike problemer, noe som kan fremme motivasjon og mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 97). Sæteren (2019) hevder at for eksempel ved å legge til rette for god tid, og ved å ha pauser i undervisningen kan det bidra til at elever med stille atferd får mulighet til å ta ordet i klassen. For at dette skal kunne skje må læreren støtte elevene både emosjonelt, slik at de føler seg trygge, og instrumentelt slik at de er trygge på det som skal diskuteres, og at det er gitt god tid til å reflektere over spørsmålene som blir stilt (Sæteren, 2019, s. 76).

Elever med introvert personlighet kan trenge aksept og tilrettelegging for å kunne arbeide selvstendig, mens de sjenerte vil kunne trenge veiledning for å mestre sosiale relasjoner (Bru & Paulsen, 2016, s. 37). Derfor kan elevenes oppfatning av å ha en støttende lærer som ivaretar både det emosjonelle- og instrumentelle bidra til å styrke deres trivsel, motivasjon og mestringsopplevelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 96-97). Elever som er stille på grunn av

nedstemthet eller depresjon vil også kunne ha god nytte av støtte fra læreren emosjonelt og instrumentelt. En god relasjon vil kunne bidra til at læreren vet om elevens behov, og når det er nødvendig å hjelpe til med læringsarbeidet. Denne positive relasjonen kan også brukes til å håndtere situasjoner der den deprimerte eleven bruker unngåelsesstrategier i skolesammenheng (Bru m. fl., 2016, s. 77). Ifølge Bru m. fl. (2016) er dårlig tiltro til egne ferdigheter noe som kan være et fellestrekk ved de stille deprimerte elevene. Det kan derfor være avgjørende at læreren motvirker negative tankemønstre, og formidler at det er greit å gjøre feil, og at det er tankeprosessene og deltakelsen som er en viktig del av læringen (Bru m. fl., 2016, s. 80). Et godt og trygt læringsmiljø som baserer seg på *mestringsorientert* læring vil også ha positiv effekt, ikke bare på denne gruppen, men alle gruppene. Et slikt miljø retter fokuset på å utvikle elevenes forståelse og kompetanse ut fra deres egne forutsetninger. Her vil mestringsfølelsen være i front, og faren for å mislykkes kan være mindre. Sannsynligheten for at elevene motiveres av muligheten for å lykkes vil dermed være større (Bru m. fl., 2016, s. 80). Den siste gruppen som sliter med sosial kompetanse vil også ha et behov for å oppleve tilhørighet, og mestring i skolehverdagen. Det å kunne mestre det sosiale samspillet med andre medelever kan ha betydning for deres identitetsutvikling, og livskvalitet. En elev med for eksempel ADHD vil kunne trenge systematisk hjelp til å styrke disse ferdighetene for å mestre de sosiale kodene. Det kan gjøres ved veiledning, inkludering i mindre grupper eller rollespill i trygge omgivelser (Holmen, 2016, s. 184-185).

De stille elevene som aldri rekker opp hånda, eller spør om hjelp kan miste muligheten for videre læring, både i form av konstruktive tilbakemeldinger og bekreftelser. Stille elever kan også ha vansker med å oppleve tilhørighet i det sosiale fellesskapet som klassen har. Det kan derfor være viktig at læreren er aktiv i arbeidet med å inkludere og tilrettelegge for at elevene skal oppleve tilhørighet og mestring (Bru & Paulsen, 2016, s. 38). For å være aktiv kreves det at læreren er oppmerksom på elevenes behov, og møter dem med omsorg, forståelse og aksept (Sæteren, 2019, s. 41). Forskning viser at stille elever ofte ikke oppsøker hjelp av læreren eller medelever i klasserommet (Gazelle & Rubin, 2010). Lærerens oppmerksomhet rundt denne elevgruppen kan derfor være særs viktig, både på et instrumentelt og emosjonelt nivå (Sæteren m. fl., 2016) for å styrke atferdsmessig- og emosjonelt engasjement, (Eriksen m. fl., 2022) og for å øke deres trivsel på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 97). Lærerens betydning for elevenes trivsel, motivasjon og læring er derfor stor, og for sårbare elever som de stille barna er vil et mestringsorientert læringsmiljø være positivt (Bru, 2011, s. 25-26). Det vil i et slikt miljø være lettere å mestre skoleoppgaver, og verdsettelse av refleksjon og ulikhet

kan styrke tilhørighetsfølelsen som videre kan føre til økt opplevelse av mestring og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 96-97).

2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Säljö m. fl. (2016) hevder at for å forstå mennesket og hvordan den enkelte lærer, må man forstå bakgrunnen, de biologiske forutsetningene og de sosiokulturelle erfaringene sett i lys av tiden man lever i. Et viktig aspekt i sosiokulturelt syn på læring er at man ikke er begrenset til å lære av egne erfaringer, men at man også kan lære i samarbeid med andre. Ved bruk av språket kan kunnskap og informasjon spres kjapt, og i fellesskap blir man hverandres ressurser (Säljö m. fl., 2016, s. 105). En sentral teoretiker innenfor dette perspektivet er den russiske psykologen Lev Vygotsky. Hans forståelse av læring handler om hvordan de sosiale, biologiske, kulturelle og historiske aspektene påvirker hverandre. Et viktig utgangspunkt er at man ikke ser på læring som en begrensning av menneskets biologiske forutsetninger, men at mennesket kan utvikle seg, og ta i bruk ulike *redskaper*. Redskaper blir av Vygotsky brukt som en metafor, der *fysiske redskaper* og *mentale redskaper* blir benyttet i hans beskrivelser (Säljö m. fl., 2016, s. 108). Vi benytter oss for eksempel av fysiske redskaper når vi bruker en blyant til å skrive, eller ei gryte når man lager mat. Mentale redskaper bruker man i kommunikasjon med andre, eller når vi tenker. Det er slik man utvikler vår forståelse av verden rundt oss, gjennom bruk av fysiske og mentale redskaper, i samspill med andre (Säljö m. fl., 2016, s. 109). Barnet blir formet i samarbeid med omgivelsene rundt seg, og gjennom kommunikasjon utvikles det en egen identitet. Kommunikasjonen innebærer at barnet etter hvert blir en del av et sosialt fellesskap med regler, oppfatninger, kunnskaper og forestillinger om verden (Säljö m. fl., 2016, s. 111-112). Det er denne oppfatningen som bygger på det sosiokulturelle perspektivet på læring. Barnet vil etter hvert bli en del av et sosiokulturelt fellesskap, der læring skjer gjennom en ubalanse. I denne ubalansen vil den voksne fungere som «*den kompetente andre*» som støtter barnet gjennom læringen. Dette synet kommer fra et av de mest kjente begrepene fra Vygotsky som kalles for «*den proksimale utviklingssonen*» (Säljö m. fl., 2016, s. 118).



Figur 1: Den proksimale utviklingssonen. Hentet fra (Imsen, 2014, s. 192).

Den første utviklingssonen representerer hva barnet kan gjøre på egenhånd uten støtte, mens den andre utviklingssonen representerer det eleven klarer med støtte fra for eksempel en voksen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 68). Med hjelp fra den mer kompetente kan eleven få veiledning til å befatte nye innsikter for å mestre en oppgave. I samhandling med den mer kompetente, lærer barnet seg nye måter å tenke på som kan bidra til læring og utvikling (Säljö m. fl., 2016, s. 119). Vygotsky sin tanke er at det er innenfor den proksimale utviklingssonen at barnet er mest mottakelige for kunnskap. Her vil barnet ha nok kunnskaper til å forstå en forklaring, men det forutsetter at det finnes en gitt kunnskap som barnet allerede befatter og kan bygge videre på (Säljö m. fl., 2016, s. 120). Tilpasset opplæring kan derfor ses i sammenheng med denne måten å tenke på, der undervisningen blir tilrettelagt ut fra elevenes proksimale utviklingszone. Veiledning og støtte fra læreren vil derfor være essensielt for at elevene skal kunne komme frem til en løsning på oppgavene som blir gitt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 68-70). Sett i lys av denne måten å tenke på, kan læring i den proksimale utviklingssonen bidra til at elevene opplever gode erfaringer med å mestre oppgaver på skolen, noe som kan gi positive mestringsopplevelser i samspill med andre. Det kan være viktig for deres kommende opplevelse av mestring og motivasjon i utdanningsløpet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18-19).

2.3 Selvbestemmelsesteorien

Når det kommer til forskning på motivasjon, anses *selvbestemmelsesteorien* av Deci og Ryan (1985) som en av de mest kjente på feltet. Ifølge teorien, er det ikke utelukkende viktig å fokusere på hvor motivert en elev er, men også hvilken type motivasjon det gjelder (Skaalvik

& Skaalvik, 2015, s. 66). I den forbindelse skiller Deci og Ryan (2000) drøyt mellom to typer motivasjon, *indre motivasjon* og *ytre motivasjon*. Indre motivasjon handler om at man utfører en oppgave som følge av en indre gnist, glede eller tilfredstillelse. Ytre motivasjon handler derimot om å gjøre en oppgave som følge av en ytre påvirkning, som for eksempel en belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67). Deci og Ryan (2000) skiller i tillegg mellom *kontrollert-* og *autonom ytre motivasjon*, der kontrollert ytre motivasjon handler om en følelse av tvang til å gjøre en aktivitet, der unngåelse kan føre til en eventuell straff. Autonom ytre motivasjon for skolearbeid handler derimot om at man ser verdien av skolearbeid, og har opparbeidet seg skolens verdier. Arbeidet med de ulike fagene har en verdi i seg selv uten at det trenger å ligge en indre motivasjon bak (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

Ifølge Ryan og Deci (2017) er et premiss i selvbestemmelsesteorien at indre motivasjon, og *autonom ytre motivasjon* kun fremmes hos elevene hvis miljøet og arbeidsoppgaven tilfredsstiller tre grunnleggende psykologiske behov: 1. Behovet for *tilhørighet*, som handler om behovet for positive relasjoner, og at elevene opplever å være en del av fellesskapet som er på skolen. Det handler om å bli møtt med respekt, og oppleve trygghet og tillit av personene rundt dem. 2. Behovet for *kompetanse*, som handler om hvordan elevene opplever mestring, og hvilke faglige selvvurderinger de har. Hvilke forventninger elevene har om å lykkes med oppgavene de får er også en faktor som kan spille inn. 3. Behovet for *selvbestemmelse/autonomi*, som handler om at elevene har et grunnleggende behov for å føle på selvstendighet, og ha kontroll over egne beslutninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Teorien hevder at de tre psykologiske behovene må tilfredsstilles for å oppnå god utvikling, vekst og trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143), som kan være viktig for å skape gode læringsmuligheter for elevene. Dette viser nødvendigheten av at skolen fokuserer på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle blir sett og opplever tilhørighet. Det kan bidra til bedre forutsetninger for å oppleve mestring i møte med skolens krav og forventninger. Mestring kan være viktig for å kunne vurdere seg selv som en ressurs, og oppleve kompetanse i de utfordringene som man møter. Til slutt krever det også at skolen legger til rette for medbestemmelse, og valgfrihet for å styrke elevenes mestringsopplevelser og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 147-149). Selvbestemmelsesteorien er omfattende, og i denne studien har jeg avgrenset og satt søkelys på delteorien om de tre psykologiske behov, noe som vil bli knyttet opp mot lærerens rolle i siste avsnitt.

2.4 Tilhørighet

Mennesket har ifølge Baumeister og Leary (1995) et behov for tilhørighet, og vi søker derfor aktivt etter sosiale relasjoner som kan bidra til opplevelsen av tilhørighet til en gruppe, og en plass å høre hjemme. Behovet bidrar til at man ønsker å etablere, og holde fast ved relasjonene man etablerer. Manglende opplevelse av tilhørighet kan derfor bidra til utenforskap, og isolasjon (Baumeister & Leary, 1995). I skolekonteksten har elevene som nevnt et psykologisk behov for tilhørighet, både til fellesskapet og enkeltpersoner (Deci & Ryan, 2000). Dette behovet bidrar til at de instinktivt ønsker å inngå i vennskap, og deltakelse sammen med andre i klassen, noe som kan bidra til å sette søkelys mot nødvendigheten av et trygt og inkluderende klasserom (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 147). I barneskolealder blir elevene ofte mer bevisst på seg selv, og andre. De sammenligner seg selv, og vil ikke skille seg ut fra medelevene. Derfor leter de etter venner som ligner seg selv, eller de endrer seg til å være så lik vennene som mulig (Øverland, 2021, s. 99). Hvis elevene ikke opplever en form for tilhørighet kan det føre til negative opplevelser i skolekonteksten, som kan bidra til lav motivasjon og begrenset læringspotensial (Deci & Ryan, 2000). Denne problemstillingen gjelder også de stille elevene til tross for at noen av dem er mindre motivert for sosial interaksjon. Denne elevgruppen har også et menneskelig behov for tilhørighet (Bru & Paulsen, 2016, s. 39). Isolasjon, ensomhet og dårlige relasjoner er faktorer som bidrar til dårligere læringsevne og motivasjon for blant annet skolearbeid (Manger m. fl., 2012, s. 20). Forskning viser at mangel på vennskap er en risikofaktor for svekket psykisk helse, mens vennskap og sosiale relasjoner kan være beskyttende faktorer (Aviles m. fl., 2006). For elever med stille atferd kan relasjonelle problemer ofte oppstå, både når det kommer til voksne og andre barn. Det kan derfor være vanskeligere for denne elevgruppen å knytte nye vennskap og sosiale relasjoner. De kan dermed stå i fare for å få svekket psykisk helse, hvis de ikke får nødvendig veiledning og hjelp. Personene rundt kan oppleve det som vanskelig å forholde seg til den stille atferden, og mangel på initiativ i lek og sosiale sammenhenger kan føre til at de kan bli oversett og latt til seg selv. Det kan bidra til isolasjon, og rollen som annerledes kan forsterkes i lys denne atferden (Lund, 2012b). Forskning viser at de stille elevene lettere blir offer for mobbing, noe som kan forsterke rollen som annerledes ytterligere (Lund m. fl., 2010). Elever som opplever frykt som følge av mobbing vil kunne ha vanskelig for å konsentrere seg om skolearbeid, og mangel på mestringsopplevelser vil kunne hemme motivasjonen (Manger m. fl., 2012, s. 20). Elevene vil i slike situasjoner ikke oppleve trygghet, som er en forutsetning for opplevelsen av tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.

147). Kompetansen og mestringsopplevelsene kan dermed svekkes på samme måte som utrygge hjemmeforhold kan være et hinder for motivasjon og mestring i skolearbeid (Manger m. fl., 2012, s. 20). Opplevelse av tilhørighet til en gruppe, i form av sosiale relasjoner på skolen eller andre arenaer kan derfor ses på som en særs viktig faktor for å forhindre mobbing og skolevegring i skolen. På lang sikt kan mobbing og skolevegring føre til frafall i skolen, som igjen kan bidra til manglende utdanning, jobb og psykiske vansker (Havik, 2016, s. 96). Elever som opplever tilhørighet til skolen, vil kunne føle seg verdsatt og trygge i skolekonteksten. Det kan føre til økt motivasjon, trivsel og læring på mange ulike områder. En viktig faktor for å sikre at elevene opplever tilhørighet til skolen er en god relasjon mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 76), og et trygt og godt læringsmiljø hvor elevene blir sett og respektert (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 147), noe som vil bli utdypet ytterligere i litteraturdelen.

2.5 Mestring

For at elevene skal kunne lære best mulig kan en forutsetning være at de er motivert for oppgavene som blir tildelt. Motivasjonen kan påvirke hvordan man løser oppgavene som blir gitt, hvor stor utholdenhet man har, og hvilke valg man tar i møte med oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 19-20). Opplevelse av mestring, relevans i oppgavene, selvbestemmelse og tilhørighet er faktorer som forskning viser til når det kommer til motivasjon i skolen (Deci & Ryan, 2000). Sett i forbindelse med selvbestemmelsesteorien kan blant annet opplevelse av mestring og motivasjon henge tett sammen når det kommer til motivasjon og trivsel på skolen. Dersom læreren tilrettelegger for (1) kompetanse, vil trolig elevene oppleve en følelse av mestring, som kan bidra til å styrke deres tro på egne evner til å lykkes i lignende situasjoner i fremtiden. Mestringsforventningene vil da kunne bli justert etter de positive erfaringene som oppstår. (2) Autonomi kan bidra til styrking av elevens kontroll over egne handlinger, og beslutninger i egen læring. Det kan føre til økt tiltro på egne evner til å påvirke utfallet av sine handlinger, som igjen kan styrke mestringsforventninger. Opplevelse av (3) tilhørighet kan føre til at elevene føler seg inkludert og støttet av læreren, noe som kan styrke deres selvtillit og selvfølelse, noe som kan bidra til et trygt og støttende læringsmiljø. Da kan elevene føle seg mer komfortable til å ta en risiko og utfordre seg selv, noe som kan bidra til å utvide mestringsforventningen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142-145). Dette deler noen likhetstrekk med Bandura (1997) sin teori om *mestringsforventning*. Teorien refererer til elevenes forventning om å mestre en oppgave som blir gitt. Teoriene kan derfor ses på som komplementære til hverandre der de gir et bilde av hvordan elevene opplever kontroll,

motivasjon og mestringsopplevelser i læringsmiljøet. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 18) kan faktorer som påvirker elevenes mestringsforventning for eksempel være hvilke oppgaver som blir gitt, tidsrammen på oppgaven, hjelpemidler som er tilgjengelige og arbeidsforhold. Teorien viser til viktigheten av at elevene i læringsmiljøet gradvis lærer å mestre kontinuerlig mer krevende oppgaver, og får konstruktive tilbakemeldinger fra medelever og lærer. Urealistisk tro på elevenes ferdigheter vil kunne bidra til nederlag, og elevenes tro på mestring vil kunne begrenses (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18-19). Mangel på mestringstro kan bidra til at elevene oppfatter nye situasjoner og oppgaver truende, og kan gå inn i negative tankemønstre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118), som kan bidra til at de tre psykologiske behovene ikke blir tilfredsstilt. Redsel, angst og mangel på trygghet kan derfor være faktorer som bidrar til å redusere elevenes mestringsforventning (Manger m. fl., 2012, s. 27). Elevene kan i slike situasjoner søke mer trøst, og har behov for mer støtte av læreren (Øverland, 2021, s. 100).

Som tidligere nevnt kan læreren og læringsmiljøet være faktorer som spiller positivt eller negativt inn på de stille elevene (Bru & Paulsen, 2016, s. 25-26). Sett i lys av Vygotskys læringsperspektiv handler læring om kommunikasjon og samarbeid i samspill med andre (Säljö m. fl., 2016, s. 111-112). Hvis ikke ulike tiltak som fremmer deltakelse, og sosial samhandling blir iverksatt kan de stille elevene dermed miste viktig læring som følge av atferden (Bru & Paulsen, 2016, s. 34). Har læreren i tillegg en oppfatning av at de stille elevene er mindre intelligente enn det de egentlig er, noe forskning viser (Coplan m. fl., 2011), kan det føre til at læreren har lavere forventning til disse elevene. Det kan bidra til at de stille elevene ikke befinner seg i den proksimale utviklingssonen der eleven er mest mottakelig for kunnskap (Säljö m. fl., 2016, s. 120). Det kan derfor være viktig at det blir lagt til rette for realistiske utfordringer, slik at elevene skal kunne oppleve mestring og føle seg som en reell bidragsyter. Å utføre oppgaver som ikke krever noen form for anstrengelse vil gi minimal opplevelse av mestring og kan virke mot sin hensikt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). Et viktig tiltak kan derfor være å legge til rette for at elevene får positive erfaringer med å mestre stadig vanskeligere oppgaver, slik at forventningen om å mestre øker i takt med oppgavene som blir gitt. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 18-19) poengterer teorien om mestringsforventning viktigheten av at elevene gradvis lærer å mestre kontinuerlig mer krevende oppgaver, noe som også kan ha likheter med tanken til Vygotsky. Differensiering når nye ferdigheter skal læres, og oppgaver som gir dem positive mestringserfaringer kan derfor bidra til motivasjon for videre læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20-21). Hvis

læreren ikke har en klar forventning til eleven, kan det være vanskelig å være trygg på læreren (Sæteren, 2019, s. 36). Hvis eleven ikke er trygg på læreren, kan det bidra til at opplevelsen av tilhørighet, både til læreren og klassen blir svekket (Sæteren, 2019, s. 34-35). En vesentlig faktor i det sosiokulturelle perspektivet handler om å lære gjennom erfaringer i et sosialt samspill med andre (Säljö m. fl., 2016, s. 105). Hvis elevene ikke opplever tilhørighet til læringsmiljøet som helhet kan det føre til isolasjon og ensomhet (Bru, 2011, s. 30), noe som kan forsterke viktigheten av lærerens rolle i dette komplekse samspillet.

I lys av disse faktorene kan alle elevene oppleve gode mestringsforventninger i skolen hvis de rette forholdene er tilstede for hver enkelt elev (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 17-18). Elever som har høy forventning om å mestre skolearbeid vil kunne ha en høy indre motivasjon for å løse oppgaver, være mer engasjert og ha mer utholdenhet. Legger læreren til rette for gode mestringsopplevelser for alle kan det bidra til å utvikle et positivt læringsmiljø der elevene lærer ut fra sine egne forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). I hvilken grad medelever og lærere møter elever som sliter faglig og sosialt på en positiv måte kan dermed ha stor betydning for deres motivasjon og opplevelse av mestring (Manger m. fl., 2012, s. 27). Det kan derfor være viktig å bidra med støtte og oppmuntring i læringsarbeidet, og at kravene som stilles er differensiert ut fra elevens nivå. Det kan gi gode forutsetninger for positive mestringsopplevelser (Øverland, 2021, s. 100). Til tross for dette kan læreren i mange tilfeller tenke at man bør senke de faglige kravene for de sårbare elevene, men det kan føre til at de ikke føler seg verdsatt på samme måte som de andre i klassen. Som nevnt tidligere kan dette bidra til minimal opplevelse av mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21), og lærerens lave forventning kan gjøre skolen utrygg (Sæteren, 2019, s. 36) Derfor kan en annen fremgangsmåte være å veilede elevene i de utfordringene som læringsprosessene inneholder, noe som over tid kan bidra til økt opplevelse av mestring (Bru, 2011, s. 24).

2.6 Lærerens betydning

For at elevene skal oppleve å ha selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet i skolehverdagen kan en forutsetning være at læreren er oppmerksom på disse aspektene, og stimulerer til de tre faktorene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Med utgangspunkt i Deci og Ryan (2000) sine tre psykologiske behov vil jeg nå belyse disse behovene opp mot lærerens rolle i læringsmiljøet.

Opplevelse av tilhørighet er et av de tre psykologisk behovene som vi mennesker har for at positiv utvikling og trivsel skal være tilstede (Deci & Ryan, 2000). For å oppleve tilhørighet i

skolen vil positive relasjoner både til lærere og andre elever være en vesentlig faktor for å oppleve tilhørighet (Drugli, 2012, s. 76). Som nevnt tidligere blir det ofte skilt mellom instrumentell- og emosjonell støtte når det kommer til relasjon mellom lærer og elev. Instrumentell støtte handler om elevens opplevelse av å få hjelp og veiledning i timene. Emosjonell støtte handler om i hvilken grad eleven opplever at læreren bryr seg, viser varme og tillit. I lærer-elev relasjonen kan begge måtene å støtte opp om eleven være viktig for å skape trygghet, som kan være nødvendig for god læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95-96). Dersom en elev ikke oppsøker læreren når hen trenger hjelp, kan det bidra til at muligheten for å komme videre i arbeidet stopper opp. Eleven vil da kunne miste læringen som finnes i å få bekreftelse og konstruktive tilbakemeldinger, som igjen kan bidra til å styrke motivasjonen (Bru & Paulsen, 2016, s. 38).

Å ha en støttende lærer som tar hensyn til den emosjonelle og den instrumentelle støtten kan bidra til å fremme elevenes motivasjon, og gjøre at elevene blir mer engasjert i læringsarbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 96). En slik relasjon kan ha stor betydning, særlig for elever som er sårbare (Drugli, 2012, s. 77). Samtidig kan elever som ikke opplever tilhørighet eller verdsettelse opparbeide seg et behov for selvbeskyttelse i form av for eksempel isolasjon. Det kan påvirke elevens motivasjon for skolearbeidet, og tilhørighet for klassemiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 96-97). Betydningen av å ha en relasjon til medelever kan også påvirke elevenes motivasjon og læring. Elevene kan dele ideer og oppfatninger med hverandre, som igjen kan bidra til å endre elevenes synspunkt, holdninger og motivasjonen. På denne måten kan de lære av hverandre, og utvikle seg i samspill med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 100), noe som er vesentlig i det sosiokulturelle perspektivet. Drugli (2012) peker på en sammenheng mellom elevens relasjon til læreren, og elevenes relasjon til medelever. Elever som opplever å ha en positiv relasjon til læreren vil også kunne ha bedre forutsetninger for å ha en god relasjon til medelevene. Det kan bidra til mer trygghet og deltakelse i skolen (Drugli, 2012, s. 87). For de stille elevene kan det derfor være en beskyttelsesfaktor å ha en god og nær relasjon til læreren (Drugli, 2012, s. 77). I tillegg til en god relasjon kan det også være viktig at læreren stimulerer de stille elevenes sosiale deltakelse, og setter mål for økt deltakelse, både faglig og sosialt sammen med eleven (Bru & Paulsen, 2016, s. 39).

Til tross for deres stille atferd hevder Lund (2008) at de stille elevene har et ønske om å delta i aktiviteter som omhandler muntlighet, men for å klare det trenger de støtte og veiledning fra læreren. For å veilede og gi støtte på best mulig måte, kan det være nødvendig å sette seg inn

i, og prøve å forstå de stille elevenes atferd og opplevelse av skolehverdagen (Bru, 2011, s. 28). Deltakelse på skolen kan være utmattende og slitsomt for denne elevgruppen, og motivering underveis kan være nødvendig slik at de på lang sikt kan oppleve sosiale relasjoner som meningsfulle. Veiledning og tilbakemeldinger vil også være en viktig del i denne prosessen, på samme måte som ved faglige læringsmål (Bru & Paulsen, 2016, s. 39). Håndtering av klassemiljøet kan derfor ses på som særs viktig for å skape rammer for tilhørighet til læringsfellesskapet. Læreren fremtoning kan også spille inn på elevenes opplevelse av tilhørighet til fellesskapet. Elevenes opplevelse av respekt og at de blir verdsatt av læreren er faktorer som kan bidra positivt (Helsedirektoratet, 2015, s. 12). Indre motivasjon kan bli et resultat av at elevene opplever tilhørighet til læreren (Niemic & Ryan, 2009), og gjennom ulike tiltak for å fremme det sosiale miljøet kan elevenes behov for tilhørighet bli tilfredsstilt, for eksempel ved å fremme positive relasjoner, gjensidig respekt og sikre trygghet i klassemiljøet. På denne måten kan læreren bidra til å skape et trygt og godt fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Læreren sin jobb blir dermed å stimulere elevenes motivasjon og læring, men også følge dem opp på et mer relasjonelt plan (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 96-97). Tryggheten som læreren kan gi, øker elevenes motivasjon for å utforske, og det sikrer god støtte både emosjonelt og instrumentelt (Drugli, 2012, s. 78). De stille elevene har også et behov for å oppleve tilhørighet til klassen, og bli invitert til deltakelse. I den sammenheng blir særlig læreren pekt på som en viktig støttespiller for å oppleve å bli sett og regnet med i klassefellesskapet (Sæteren, 2019, s. 34). Derfor vil det også være viktig at læreren har nok kunnskap om elevenes behov for å kunne tilrettelegge og hjelpe elevene på best mulig måte (Drugli, 2012, s. 79).

Sett i forbindelse med behovet om opplevd kompetanse (Deci & Ryan, 2000), vil det anses som viktig at læreren stimulerer til mestringstro og legger til rette for utfordringer tilpasset elevens kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Dersom elevene ikke opplever mestring i skolehverdagen, kan det være en faktor som bidrar til mistrivsel, skolevegring og frafall på lang sikt (Battin-Pearson m. fl., 2000). Behovet for kompetanse og mestring blir ofte sett i sammenheng med motivasjon. Som nevnt finnes det to typer motivasjon: indre og ytre motivasjon. Selv om det er utviklet to former for motivasjon er skillet mellom dem ikke alltid to motsetninger. Ofte kan indre motivasjon være en følge av at ytre motivasjon er blitt anvendt (Manger m. fl., 2012, s. 15). Når det kommer til mestringstro og mestringsforventning peker blant annet Bandura (1997) og Schunk og Meece (2006) på faktorer som erfaring med å mestre oppgaver, observasjon av at andre mestrer oppgaver, samt

oppmuntring og trygghet fra tillitspersoner. Dette kan være faktorer som minner om «den proksimale utviklingssonen» og «den kompetente andre». Erfaringer med å mestre oppgaver kan bidra til at forventningen om å klare tilsvarende oppgaver blir styrket. Erfaringer med å mislykkes vil igjen ha motsatt effekt. Det kan derfor være viktig at læreren gir oppgaver på et nivå som gjør at elevene får positive mestringserfaringer. En forventning om mestring vil kunne øke motivasjonen, utholdenheten, konsentrasjonen og innsatsen. Dette poengterer viktigheten av at alle elever opplever en form for mestring gjennom oppgaver som er tilpasset elevenes forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). Som følge av den store variasjonen av grunner til elevenes indre motivasjon kan det derfor være en utfordring for læreren å tilrettelegge for alle. Til tross for dette kan ulike pedagogiske grep som å differensiere oppgaver, gi god veiledning og gi dem en realistisk tidshorisont på oppgavene bidra til å hjelpe alle elevene i læringen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18).

Læringsklimaet i klassen kan være en faktor som kan påvirke elevenes opplevelse av kompetanse. Det kan derfor være avgjørende for de stille elevene at læreren bygger et klasseklima der man motiverer hverandre. Et slikt læringsmiljø kan motvirke unngåelsesatferd og fremme pågangsmot (Bru, 2011, s. 25). Bru (2011) kaller dette for det *kulturelle aspektet* ved læringsmiljø og det blir ofte skilt mellom *prestasjons-* og *mestringsorientert* læringsklima. I norsk skole har det tradisjonelt vært fokus på mestringsorientert læringsklima. Der verdsetter man elevenes innsats, og er opptatt av å veilede elevene der de er i sin egen læringsprosess. Som følge av den store oppmerksomheten på nasjonale prøver hevder Bru (2011) at en mer prestasjonsorientert kultur kan bli resultatet av det store fokuset. I et slikt miljø der individuelle elevprestasjoner blir verdsatt kan de stille elevene bli mer stille, og læringsutbytte kan bli mindre. Et mestringsorientert klima kan derimot bidra positivt for de stille elevene, og de vil kunne ha et bedre utbytte av undervisningen. På denne måten vil elevene kunne lære strategier for å videreutvikle seg selv ut fra sitt nivå, og det vil være større mulighet for at alle elevene lykkes med skolearbeidet. Et slikt klima kan stimuleres ved at læreren ikke legger vekt på hva som er rett eller galt, men hjelper elevene videre der de er, og gir dem veiledning i arbeidet. Det kan bidra til at elevene respekterer ulike synspunkt, og det kan gjøre det tryggere for alle å ta ordet og delta i klassen (Bru, 2011, s. 25-26).

Behovet for autonomi blir beskrevet som at elevene har et behov for selvbestemmelse, egenvilje og anerkjennelse (Deci & Ryan, 2000). Læreren kan fungere som en støtte for elevene, og behovet kan da lettere bli tilfredsstillt. Ved å anerkjenne elevenes følelser, og gi dem muligheter for medbestemmelse i avgjørelser som blir tatt, kan det bidra positivt inn på

elevenes opplevelse av autonomi (Black & Deci, 2000). Lærere som legger til rette for autonomi blir betegnet som *autonomistøttende*, og ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) gir slike lærere gode begrunnelser for valg som blir tatt, lytter til elevene, gir valgmuligheter, tar elevenes spørsmål på alvor og oppfordrer elevene til initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Å være autonomistøttende lærer handler ikke om å gi elevene frie tøyler, men å gi dem mulighet til å utfolde sin egen plan i møte med skolens struktur (Helsedirektoratet, 2015, s. 29). Da kan det være viktig å gi elevene hjelp med å utforme delmål i arbeidet på skolen. På denne måten kan man tilrettelegge for en balanse mellom utfordring og mestring.

Tilbakemeldinger som viser at elevene er på vei opp til de delmålene som er satt, kan bidra til å bygge opp deres kompetanse (Manger m. fl., 2012, s. 37). En lærer som utfører disse faktorene som er beskrevet vil kunne beskrives som en *autoritativ* lærer som har evne til å styre under gitte rammer, og samtidig etablerer en støttende og varm relasjon til alle elevene. Lærere som utøver en slik praksis, kan ha gode muligheter for positiv innvirkning på elevenes læring og motivasjon (Manger m. fl., 2012, s. 12).

2.7 Oppsummering

Det finnes fire ulike grupper av stille atferd, og gruppene kan ha ulike kjennetegn, utfall og konsekvenser. Oppgaven tar utgangspunkt i de stille elevene som har introvert personlighet, og sjenanse som kjennetegn. Elever med introvert personlighet ønsker i stor grad å arbeide alene, og setter pris på refleksjon, mens de sjenerte ofte står i en emosjonell spagat mellom ønske og frykten for å delta i sosiale sammenhenger (Bru & Paulsen, 2016, s. 31-33). Til tross for dette har jeg også vært åpen for de andre gruppene i studien som følge av at det i noen tilfeller kan være vanskelig for læreren å identifisere atferden, og de ulike gruppene. Det sosiokulturelle perspektivet på læring, og selvbestemmelsesteorien har blitt valgt som de sentrale teoretiske rammeverkene i denne oppgaven, da de er med på å belyse ulike faktorer som kan bidra til læring, mestring og motivasjon. Det sosiokulturelle aspektet fokuserer på hvordan man lærer i samspill med andre (Säljö m. fl., 2016, s. 111-112), og selvbestemmelsesteorien bidrar til ulike retninger for hvordan man kan møte elevene i lys av det sosiale klasserommet. Teorien utdyper også viktigheten av at de tre psykologiske behovene blir tilfredsstilt for elevenes motivasjon, utvikling, mentale helse og velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). Som følge av de stille elevens atferd kan de i mange tilfeller ikke bli oppdaget eller identifisert som et problem (Bowers, 2005). Sett i lys av det sosiokulturelle synet på læring kan disse elevene da stå i fare for ikke å befinne seg i den proksimale utviklingssonen hvis de ikke får veiledning og tilrettelegging i samspill med

andre. Opplevelse av tilhørighet, kompetanse og autonomi kan også bli fraværende som følge av at atferden ikke blir oppdaget, og tatt tak i. Det kan derfor være viktig å belyse denne problemstillingen opp mot de stille elevene, og undersøke hvordan mestring og tilhørighet kan bidra til økt trivsel, motivasjon og læring.

3. Metode

I dette kapittelet beskrives den metodiske fremgangsmåten som er med på å besvare studiens problemstilling: «*På hvilke måter kan lærere legge til rette for mestring og tilhørighet blant «de stille elevene» på barneskolen?*»

Kapittelet starter med en utdypelse for valg av metode. Deretter beskriver jeg hvordan data ble tilegnet, og prosessen fra å rekruttere informanter, til selve intervjuene. Videre i kapittelet vil det bli beskrevet hvordan jeg har analysert og fortolket data ved bruk av tematisk analyse. Til slutt blir det gjort en gjennomgang av forskningsetiske hensyn som måtte tas underveis, og en vurdering av studiens troverdighet.

3.1 Valg av metode

Thagaard (2018) hevder at en viktig målsetting i kvalitative metoder er at man skal få en dypere forståelse av sosiale fenomen. Det blir preget av en nær kontakt mellom den som forsker, og de personene som deltar i felten. Intervjusamtaler kan for eksempel bidra til å utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin egen situasjon og kontekst (Thagaard, 2018, s. 11). Det passet denne studien godt da problemstillingen søker etter dybdekunnskap om hvordan lærere arbeider for å legge til rette for mestring og tilhørighet for de stille elevene. Til forskjell fra kvalitativ forskning har kvantitativ forskning en viss distanse mellom forskeren og informantene, fordi denne type metode vanligvis behandler statistiske analyser basert på innsamling fra elektroniske spørreundersøkelser (Kleven & Hjørdemaal, 2023, s. 22). Som følge av min søken etter en dypere forståelse av læreres erfaringer ble kvalitativ metode det mest nærliggende å bruke. Et sentralt aspekt i kvalitativ forskning er å få en forståelse av hvordan personene man møter i feltet opplever og reflekterer over sin egen situasjon. Derfor har jeg i denne studien intervjuet kontaktlærere som er tett på elevene over tid, noe som kan bidra til å gi meg en større forståelse av informantenes egne erfaringer. Johannessen m. fl. (2016, s. 28) hevder at kvalitative metoder er særlig hensiktsmessig å bruke for å få en fylldigere og dypere undersøkelse av et fenomen. Som følge av min studie om læreres erfaringer med stille elever, valgte jeg derfor å ta i bruk kvalitative intervjuer for å komme i dybden på hvordan læreren arbeider med denne elevgruppen.

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Samtidig som man tar et konkret valg om hvilken metode som tas i bruk, er det like viktig å ha et bevisst forhold til hvordan man forstår vitenskap i sin helhet (Gilje & Grimen, 1993, s. 17). Vitenskapsteorien er opptatt av refleksjon over fremgangsmåtene man anvender for å skaffe kunnskapen, og de forutsetningene som kunnskapen blir basert på (Kvarv, 2014, s. 14). I noen tilfeller kan forskeren selv ikke være klar over dette som følge av at man har en nærliggende rolle til studien. Det kan derfor være viktig som forsker å være bevisst på, og reflektere over de framgangsmåtene som blir brukt i forskningen for å skaffe den empiriske kunnskapen, og forutsetningene som kunnskapen bygger på. Dette blir gjort for å se kunnskapen fra utsiden, og reflektere over hvilke faktorer som spiller inn (Gilje & Grimen, 1993, s. 17). I denne studien har forskningsprosessen vært preget av en sosialkonstruktivistisk tradisjon som vil bli beskrevet i neste underkapittel.

3.2.1 Sosialkonstruktivistisk tilnærming

Studien bygger på et *sosialkonstruktivistisk* syn som legger vekt på hvordan man kan forstå datamaterialet. Et poeng med dette synet er forståelsen av at resultatene preges av interaksjonen mellom meg som forsker og informantene. Resultatene blir sett på som et samarbeid mellom forsker og deltakerne i studien. Det kan derfor ha betydning for hvordan den som forsker forstår det innsamlede datamaterialet i sammenheng med intervjusituasjonen. Det er med andre ord sosiale prosesser som har en betydning for hvordan kunnskapen forstås, og hva som blir ansett som gyldig kunnskap (Thagaard, 2018, s. 41). Med et sosialkonstruktivistisk syn kan det derfor være essensielt at kunnskapen fortolkes i sin helhet. Det kan bidra til at man ser materialet i en større kontekst, ikke bare det som blir skrevet eller sagt, men også hvilken sammenheng det blir gjort i (Skilbrei, 2019, s. 37).

Sosialkonstruktivistisk tankegang går ut på at alle mennesker tolker hverdagen på sin måte, og danner en indre sammenheng med omverdenen. I møte med ulike sosiale miljø dannes det en prosess mellom menneskene, og de sosiale omgivelsene. På denne måten kan man få en større bevissthet for hvordan informantenes forståelse og konstruksjoner av virkeligheten utspiller seg, og hvordan man kan belyse disse oppfatningene på en objektiv måte (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 207-208). Som følge av informantenes individuelle unike opplevelse av fenomenet stille atferd, kan sosialkonstruktivistisk tilnærming bidra til at jeg som forsker tolker funnene ut fra ulike sammenhenger. Lærerne har alle ulike synspunkt, erfaring og personlighet som kan spille inn på deres handlinger i klasserommet, og i forhold til de stille elevene. Studien er derfor basert på den sosialkonstruktivistiske vitenskapsforståelsen, der jeg

ser mine funn i lys av de sosiale prosessene som utspiller seg i læringsfellesskapet, mellom de stille elevene og klasserommet.

3.3 Semistrukturert intervju

I kvalitativ forskning er intervju den mest vanlige metoden å bruke for å innhente empirisk data (Thagaard, 2018, s. 89), da dette kan være en god framgangsmåte å innhente erfaringer rundt et fenomen, og informantenes opplevelse av dette fenomenet (Thagaard, 2018, s. 91). Fra et sosialkonstruktivistisk ståsted blir intervjuene ansett som et resultat av den sosiale interaksjonen mellom meg som forsker, og den som blir intervjuet (Thagaard, 2018, s. 40). Erfaringene som blir presentert, må ses i lys av forståelsen informantene har utviklet, og hvilke tema som blir tatt opp (Thagaard, 2018, s. 91). Intervjuet vil også kunne preges av konteksten som situasjonen representerer (Thagaard, 2018, s. 91). Når man skal gjennomføre et intervju, kan dette gjennomføres på ulike måter. Den ene måten preges av lite struktur, der intervjuet kan oppleves som en samtale der hovedtemaene er bestemt på forhånd. Den andre ytterkanten er et mer strukturert intervju, der spørsmålene er laget på forhånd, og rekkefølgen i spørsmålene er mer eller mindre fastsatt. Den tredje fremgangsmåten er balansert mellom de to ytterkantene, og blir kalt for *semistrukturert intervju* (Thagaard, 2018, s. 90-91). Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide som forskeren har laget på forhånd. Spørsmålene, temaene og rekkefølgen kan man variere på for å skape en bedre flyt i samtalen med informantene (Johannessen m. fl., 2016, s. 148). Temaene og spørsmålene for intervjuene var i all hovedsak bestemt på forhånd, men rekkefølgen ble til undervegs. I denne studien var formålet å få innsikt i lærerens erfaring, opplevelse og håndtering av elever med stille atferd. For å skape en samtale der informantene kunne åpne seg om sine erfaringer var det derfor hensiktsmessig å ha en delvis strukturert samtale for å skape en bedre flyt, og en avslappet atmosfære. På denne måten kunne jeg som forsker, og informantene ha mulighet til å stille spørsmål som ikke var fastsatt på forhånd. Oppfølgingsspørsmål ble brukt i tilfeller der det var ønskelig med et mer utdypende svar, noe som kan bidra til at den som intervjuer inntar en interessert og kritisk holdning som inviterer til fordypning av svaret (Kvale m. fl., 2009, s. 147). Disse faktorene kan bidra til at temaene som skal belyse problemstillingen blir diskutert, og at nye temaer som kan dukke opp også kan bli undersøkt underveis. På denne måten kan man skape en balanse som bidrar til å drive samtalen fremover (Thagaard, 2018, s. 91). Det var derfor semistrukturert intervju var godt egnet å anvende i denne studien.

3.4 Datainnsamling

Jeg vil nå redegjør for hvordan datamaterialet ble samlet inn, og hvordan det har foregått. Utvalg, fremgangsmåte, og intervju vil bli presentert i dette underkapittelet.

3.4.1 Informanter

Som tidligere nevnt anses det som viktig med fyldige beskrivelser for å oppnå dybdekunnskap, og åpenhet i kvalitativ forskning. Man ønsker derfor å komme nær de personene i målgruppen for temaet man undersøker (Johannessen m. fl., 2016, s. 113). Dette innebærer at man i utvelgelsen av informanter baserer seg på det som blir kalt *strategiske utvalg*. Det vil si å velge deltakere som er strategiske i forhold til problemstillingen som blir undersøkt (Thagaard, 2018, s. 58). I denne studien var det derfor aktuelt å intervju kontaktlærere på grunn av deres unike kontakt og oppfølging av elever over tid.

Utvalgskriteriene var at informantene skulle være kontaktlærere, og at det var en variasjon mellom kjønn og arbeidserfaring. Ut over dette ønsket jeg informanter fra ulike skoler for å potensielt få en større bredde, og variasjon i datamaterialet. Ved å ha disse utvalgskriteriene kunne det bidra til å komme i kontakt med personer med ulike perspektiver og erfaringer for hvordan læreren kunne legge til rette for mestring og tilhørighet for de stille elevene.

For å komme i kontakt med informanter, ble det sendt henvendelser og informasjon om prosjektet til rektorer på ulike skoler. Det ble gjort for å komme i kontakt med lærere i målgruppen som ønsket å bidra til prosjektet, og bli intervjuet. Det var vanskeligere enn først antatt å rekruttere informanter på denne måten. Det var flere skoler som ikke svarte, og noen ønsket ikke å delta i studien. Det ble derfor sendt flere henvendelser til ulike bekjentskap som hadde de kvalifikasjonene som var relevant for problemstillingen. Deretter ble jeg satt i kontakt med potensielle informanter som ønsket å bli intervjuet. Til tross for at utvalget er strategisk, blir fremgangsmåten for å velge informanter basert på de som er tilgjengelige. Det blir av Thagaard (2018) kalt for *tilgjengelighetsutvalg*. Metoden som ble brukt for å finne informanter som var tilgjengelige blir betegnet som «*snøballmetoden*». Man kommer i kontakt med noen i et miljø eller nettverk, som kan bidra til at man får flere informanter. Snøballen referer til at utvalget starter i det små, men vokser som følge av kontakten med flere personer. Et problem som kan oppstå er at utvalget kan potensielt risikere å bestå av personer fra samme miljø (Thagaard, 2018, s. 57). Utvalget besto til slutt av seks kontaktlærere fra fem ulike skoler. Det var tre menn, og tre kvinner som ønsket å delta, og skolene er både lokalisert i Rogaland og Agder i tettbygde strøk, og mindre bygdeskoler. Dette utvalget ble betraktet som stort nok med tanke på studiens tidshorisont. I motsetning til

kvantitative studier, vil man i kvalitative tilnæringer ikke ha et større utvalg enn det som er mulig å gjennomføre med omfattende analyser. Det kan derfor være viktig å forholde seg bevisst på utvalget, og om antallet er tilstrekkelig for å kunne utforske problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 59). Både variasjonen, antallet og bredden i utvalget ble ansett som tilstrekkelig for å utforske problemstillingen. Mangfoldet av informanter kan bidra til et bredt og spennende datamateriale.

Navn	Trinn	Yrkeserfaring	Stilling	Utdanning	Kjønn
Kontaktlærer 1	7.trinn	30 år	Kontaktlærer	Praktisk-pedagogiskutdanning. Bachelor i økonomi og administrasjon. Master i skoleledelse.	Mann
Kontaktlærer 2	7.trinn	6 år	Kontaktlærer	Lærerutdanning	Kvinne
Kontaktlærer 3	5.trinn	17 år	Kontaktlærer	Lærerutdanning	Kvinne
Kontaktlærer 4	7.trinn	25 år	Kontaktlærer	Lærerutdanning	Mann
Kontaktlærer 5	7.trinn	3 år	Kontaktlærer	Lærerutdanning	Mann
Kontaktlærer 6	5.trinn	10 år	Kontaktlærer	Lærerutdanning	Kvinne

Tabell 1: Informanter

3.4.2 Intervjuguide

En intervjuguide brukes under intervjuet, og fungerer som en veileder underveis i intervjuet. Den skal bidra til å gjøre arbeidet for forskeren lettere, og strukturen i guiden vil være en overordnet plan for hva spørsmålene skal dreie seg om. Som nevnt tidligere kan man i et semistrukturert intervju kunne endre på hvordan rekkefølgen er, og ting kan endres underveis dersom informanten kommer med nye temaer eller tanker undervegs. Det kan gi en god balanse mellom struktur og fleksibilitet (Johannessen m. fl., 2016, s. 149). Studiens intervjuguide var bygget opp av ulike faser for å systematisere intervjuet på en oversiktlig måte. Fase 1 handlet om informasjon som informantene fikk i forkant av intervjuet. Det handlet om informantenes rettigheter, anonymitet, frivillig deltakelse, personvern og retningslinjer for intervjuet (se vedlegg 2). Fase 2 dreide seg om å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonen, og spørsmålene dreide seg om informantenes arbeidserfaring og utdanning (Johannessen m. fl., 2016, s. 150). Fase 3, 4 og 5 dreide seg om spørsmål rettet

mot de ulike temaene som var knyttet til studiens problemstilling; Tilhørighet, pedagogiske grep, lærer-elev relasjonen og læringsmiljø. Thagaard (2018) hevder at intervjuet bør avsluttes med spørsmål det kan være enkelt å svare på, noe som kan bidra til at intervjusituasjonen kan avsluttes på en fin måte. I fase 6 ble det derfor avrundet med spørsmål om informantenes opplevelse av intervjuet, og om det var noe som ikke var blitt sagt i forhold til temaet.

I forkant av intervjuene ble det gjennomført to pilotintervju for å kvalitetssikre spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 1). Ett ble gjort med min kone som er barnehagelærer, og det andre ble gjort med en medstudent. Noen av spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene ble omformulert og endret som følge av tilbakemeldinger fra pilotintervjuene. Jeg oppdaget da at noen av spørsmålene kunne oppleves for lange, og vanskelige å forstå. Da disse endringene ble utført, bidro det til bedre flyt, og det ble mer forståelig i pilotintervjuene. Pilotintervju var en nyttig erfaring for å bli oppmerksom på hvordan spørsmålene kunne oppfattes av andre, og for å bli tryggere i en intervjusituasjon. Det gjorde meg mer trygg i møte med informantene.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Seks individuelle intervju ble utført, og disse var fordelt på ulike dager. Intervjuene ble gjennomført fysisk på de aktuelle skolene, med unntak av ett som ble gjort over videosamtale. De fleste intervjuene ble gjort på ettermiddagen når elevene var ferdig på skolen, etter ønske fra informantene.

Intervjuene startet med å fortelle om informantenes rettigheter, formålet med studien, hvordan jeg tok opp lydopptak, og hvordan lydopptaket ble bevart sikkert. Videre ble samtykkeerklæringen signert, og informasjonsskrivet ble gitt til informantene (se vedlegg 2). Dette skrivet ble også gitt to uker på forhånd, slik at alle fikk lest det grundig før de samtykket til å delta på studien. Intervjuet startet med oppvarmingsspørsmål som kan karakteriseres som nøytrale. De handlet om alder, arbeidserfaring og utdanning, før jeg deretter spurte om de hadde vært med på en intervjusituasjon før. Å starte intervjuet med nøytrale spørsmål kan bidra til å skape trygghet for informanten, fordi det er spørsmål som enkelt kan svares på. Det kan bidra til å gi en god start på intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 100).

Det kan være viktig å tilpasse seg spørsmålene underveis i intervjuet. Ved å skape tillit til informantene i intervjuet både gjennom positive reaksjoner, og et nøytralt og avslappet kroppsspråk kan det bidra til å stimulere informantenes selvrefleksjon og forståelse av de ulike temaene (Thagaard, 2018, s. 101). Disse faktorene var jeg bevisst på under intervjuene, og prøvde etter beste evne å skape en trygg atmosfære. Det var også ønskelig at informantene

skulle konkretisere noen av spørsmålene i intervjuet. Det ble da benyttet oppfølgingsspørsmål for å oppmuntre til mer utdypelse av deres erfaringer (Thagaard, 2018, s. 95). Det var derfor viktig for meg som intervjuer å lære å lytte til det som ble sagt, og hvordan det ble sagt (Kvale m. fl., 2009, s. 151). Det ble også anvendt det Thagaard (2018) kaller for «*prober*». Det er spørsmål eller kommentarer som uttrykker at man er observante på informantenes svar. I hovedsak ble det brukt korte responser som «ja» og «mm», men også nikk og smil ble anvendt. Ved å bruke prober kan man oppmuntre til videre utdyping om temaet, eller til å reflektere ytterligere (Thagaard, 2018, s. 96). Ved noen av svarene ble det også brukt *fortolkende spørsmål*. Det ble omformulert et svar, som for eksempel «du mener altså at...?». Ved å gjengi eller omformulere svar kan man både bekrefte eller avkrefte et utsagn, og det kan bidra til at informantene utdyper det allerede gitte svaret (Kvale m. fl., 2009, s. 149). I avslutningen av intervjuet ble det spurt om det var noe de ønsket å legge til eller gå nærmere inn på som de ikke hadde fått uttrykt om temaet. Alle formidlet at de hadde fått sagt det de ønsket å si. Det ble til slutt stilt spørsmål om hvordan de opplevde intervjuet, og om det var noe de ønsket å tilføye. Mot avslutningen av intervjuet kan det være viktig å skape en nøytral og avslappet atmosfære slik at intervjusituasjonen får en fin avslutning på samme måte som ved inngangen til intervjuet (Thagaard, 2018, s. 101). Intervjuene hadde en varighet på ca. 30-45 minutter. I informasjonsskrivet ble det opplyst om at intervjuet kunne vare opptil 45 minutter, noe som samsvarte med de faktiske forhold.

3.4.4 Transkripsjon av data

Under hvert intervju ble det brukt en lydopptaker på telefonen gjennom en app for å få med alt som ble sagt. Det kan være ulike fordeler med å bruke lydopptak. Som forsker kan man konsentrere seg om hvilke spørsmål som skal stilles, og hvilke reaksjoner informantene har i løpet av intervjuet. Når en tar lydopptak av et intervju er man også avhengig av at det foreligger et samtykke. Denne informasjonen skal gis før man går i gang med intervjuet i tilfellet informanten har innvendinger mot opptaket (Thagaard, 2018, s. 112). Dette ble gjort i forkant (se vedlegg 2), og det ble signert en samtykkeerklæring. Det ble også informert om at informanten kan trekke seg, eller unngå å svare på spørsmål underveis, og etter intervjuet. Lydopptakene ble tatt opp og lagret på en applikasjon som heter «Nettskjema.no», og er noe universitetet bruker for sikker lagring av data. Etter intervjuene var gjennomført ble de transkribert, og lydfilene slettet.

Etter hvert intervju gikk jeg i gang med å transkribere. Kvale m. fl. (2009, s. 187) hevder at transkripsjoner er svekkede og sammensatte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Til tross

for dette ble lydopptakene transkribert ordrett, og det ble inkludert ulike lyder som for eksempel «ehm» for å få gjengivelsen av intervjuet på best mulig måte. Når man transkriberer, kan det være viktig å få med de ulike nyansene i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 111-112). Derfor ble det tatt med når informantene begynte å le eller at det ble en pause i samtalen. Det ble gjort for å gi et bedre inntrykk av hvordan intervjusituasjonen faktisk foregikk, og for å få en bedre oversikt over hvordan personen reflekterte over de ulike spørsmålene og svarene. For å få en bedre flyt og leservennlighet i teksten, vil jeg fjerne disse i presentasjonen av mine funn videre i oppgaven.

3.5 Mulige feilkilder

Det kan være av stor betydning å skape en tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen. Er ikke det på plass, kan man få en dårlig kvalitet på intervjuet. De faktorene som kan bidra til at kvaliteten på intervjuet blir dårlig kan betegnes som feilkilder (Thagaard, 2018, s. 105). I dette underkapittelet vil det derfor bli drøftet ulike faktorer som kan ha påvirket intervjuet negativt.

Thagaard (2018) hevder at sosial avstand kan bidra til at informanten blir skeptisk til det forskeren presenterer. I dette prosjektet var det lærere som ble intervjuet, og jeg som forsker hadde kompetanse innenfor dette miljøet. Det kan ha stor betydning for hvordan informanten føler seg sosialt inkludert, og hvordan forløpet til intervjusituasjonen utspiller seg (Thagaard, 2018, s. 105). En intervjusituasjon kan bære preg av at informantene ønsker å fremstille seg selv på en gunstig måte, og samtidig gjøre et godt inntrykk. Betydningen av at man som forsker er klar til å møte dem, og prøver å skape en god atmosfære kan bidra til i hvor stor grad informanten åpner opp om forhold de opplever som problematiske. Er man bevisst på disse faktorene, og reflekterer over betydningen av denne kontakten kan man balansere mellom intervjuet som metode, og perspektivet om at intervjuet blir brukt til forskningsdata (Thagaard, 2018, s. 108-109). I de aktuelle intervjusituasjonene i denne studien var det noen faktorer som kan ha spilt negativt inn på atmosfæren. Nesten alle intervjuene ble satt til etter skoletid, og lærerne kan ha vært slitne etter en lang dag på arbeid. Som ny og uerfaren på feltet med å intervjuer, kan min fremtoning og potensielle usikkerhet i intervjusituasjonen ha bidratt til å påvirke atmosfæren både negativt og positivt. En annen feilkilde kan være at informantene ikke forsto spørsmålene. Det kan potensielt ha bidratt til at de svarte på noe som de kanskje ikke forsto. I forkant av intervjuene ble det kommunisert at det var de stille elevene som var i fokus når de skulle svare. Dette er en relativt vid og stor gruppe, noe som

kan ha bidratt til at informantene synes det var vanskelig å generalisere, og komme med spesifikke tiltak.

3.6 Analyseteknikk – Tematisk analyse

Analyseteknikken som ble brukt kalles for *tematisk analyse*. I kvalitative undersøkelser er det ikke unormalt å ha store mengder med data og notater. Ofte kan det være vanskelig å identifisere sammenhenger i materialet man har, og derfor kan det være nødvendig å organisere datamaterialet for å få en oversikt, og for å identifisere mønster (Johannessen et.al, 2016, s. 163). I denne delen av studien kan det være viktig å analysere og tolke dataene kontinuerlig, gjennom hele forskningsprosjektet. Systematisering av disse dataene er en nødvendighet for å kunne behandle materialet (Thagaard, 2018, s. 151). Innenfor kvalitative analyser er koding en vanlig framgangsmåte. Det innebærer å kategorisere, og dele opp tekstmaterialet man har innhentet i avsnitt med ulike kodeord (Thagaard, 2018, s. 153). Med utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver preges min analyse av det Thagaard (2018) kaller en *abduktiv tilnærming*, som innebærer at teorien utvikles på bakgrunn av disse systematiske analysene.

I denne studien ble det anvendt Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse for å systematisere datamaterialet, og dermed få en bedre innsikt i erfaringene til de ulike informantene. Den systematiske måten å arbeide på gjorde at mønster ble lettere å gjenkjenne i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Videre i kapittelet vil jeg beskrive kort de ulike fasene i tematisk analyse, og hvordan jeg gikk frem i dette arbeidet: *1. Bli kjent med datamaterialet. 2. Lage innledende koder. 3. Søke etter tema. 4. Gjennomgå tema. 5. Definere og navngi tema. 6. Produsere rapporten.*

3.6.1 Bli kjent med datamaterialet ditt

Det første steget i en tematisk analyse er å bli kjent med det datamaterialet som du har hentet inn, lese igjennom transkriberingene, lytte til opptakene og bli kjent med bredden i innholdet. Hvis man studerer datamaterialet aktivt kan man deretter finne mønster, eller betydninger som går igjen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Arbeidet med å transkribere ble gjort dagen etter intervjuene. På denne måten fikk jeg prosessert intervjuet, og jeg hadde samtidig informasjonen friskt i minnet. Da jeg transkriberte lyttet jeg til materialet, og skrudde ned hastigheten på avspillingen. Det gjorde jeg for å få med meg alt da jeg transkriberte. Når denne jobben var ferdig, leste jeg igjennom teksten for å se om noe manglet. På denne måten fikk jeg sett igjennom datamaterialet på en grundig måte, og jeg fikk tak i noen felles mønster

eller koder som jeg kunne bygge videre på. Intervjuene ble utført med relativt kort mellomrom, som bidro til at jeg klarte å se mønster allerede her. Etter en grundig jobb med transkriberingen var det enda enklere å reflektere over sammenhenger i datamaterialet, noe Braun og Clarke (2006) hevder kan bidra til å få en dypere forståelse for det du undersøker.

3.6.2 Lage innledende koder

Det neste steget i analysemodellen begynner når man har blitt godt kjent med datamaterialet, og når man har funnet lister med ideer som kan være interessante for oppgaven. Videre lager man ulike koder som kan passe til ulike temaer som kan bidra til å svare på problemstillingen. Kodene blir laget ved at man markerer ulike utsagn, og setter en merkelapp på utsagnene (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89). Denne prosessen kan gjøres ved ulike programmer på datamaskinen, men jeg valgte å gjøre det ved hjelp av tabeller i tekstskrivings-programmet «Word». Jeg kopierte ut alle transkripsjonene, før jeg gjennomgikk dem en etter en. I arbeidet med kodingen skrev jeg inn alle utsagn som jeg trodde kunne bidra til et mønster. Utsagnene som ble satt inn i tabellen ble så markert med en kode som symboliserte den enkelte informanten. I den andre boksen på tabellen skrev jeg inn en kode som kunne fungere som en merkelapp for utsagnet. Det er spesielt viktig å ta med alt som en tror kan ha nytte i oppgaven og kode det på en enkel måte, slik at man kan se sammenhenger med ulike tema. Man kan aldri være sikker på hva som kan være relevant senere i prosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 89).

Utsagn	Koder
<p>Kontaktlærer 2: Altså på papiret, men det blir ofte de som slår. De slår voksne, slår ungene. Det er jo de som får mest fokus. Fordi det er de som skader andre.</p> <p>Kontaktlærer 1: De gjør ikke noe av seg, mens energien må du bruke på de aktive. Det gjelder å få de i tale og brakt de litt fram, men samtidig respektere at det ikke er alle de stille elevene som har et ønske om å ikke være stille.</p>	<p>Energien brukes ofte på utagerende atferd.</p> <p>Respektere atferden</p> <p>Fokus på utagerende atferd</p>

Tabell 2: Eksempel – Lage innledende koder

3.6.3 Søke etter tema

Dette trinnet går ut på å søke etter temaer i datamaterialet. Det blir gjort ved å se på kodene som er utviklet i trinn to. Her ser man på de større sammenhengene i kodene, og kan finne ulike koder som kan passe inn i ulike temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Dette arbeidet kan gjøres ved å lage tankekart eller tabeller hvor man grupperer kodene i større tema for deretter å utvikle hovedtema for datamaterialet. I denne oppgaven ble kodene skrevet inn i tabeller med ulike tema. De ulike temaene hadde ulike farger som kodene hørte til. Under ser dere ett eksempel på hvordan jeg grupperte kodene:

Tema	Kode
Stille atferd	Drømmeelev Ulik atferd Vanskelig å generalisere Skader seg selv Respekt Pedagogiske grep Favoriserer ikke stille atferd Alle er ulike Mestring Positive tilbakemeldinger Strategier Samarbeid

Tabell 3: Eksempel på gruppering av koder

Da alle kodene var blitt gruppert, utarbeidet jeg tre hovedtema som utviklet seg i dette arbeidet. Hovedtemaene som ble utarbeidet var: *stille atferd*, *tilhørighet* og *utfordringer*. I denne fasen er det viktig å ikke slette noe, eller unngå å ta med noe fordi du ser på det som uviktig. Braun og Clarke (2006, s. 90) hevder at det i de neste fasene kan dukke opp ting som gjør at man ønsker å endre koder eller strukturen i temaene. Jeg beholdt derfor mye av datamaterialet videre gjennom denne kode-prosessen.

3.6.4 Gjennomgå og definere tema

Det fjerde trinnet handler om å se gjennom temaene, og eventuelt endre på noe av struktur eller koder. Her vil man kanskje oppdage at noen av temaene ikke har nok datamateriale eller potensial til å kunne brukes, mens andre tema må brytes ned. Fasen inneholder to ulike gjennomgørelser av datamaterialet. Den første handler om å lete etter mønster i datamaterialet,

og hvis det er et koherent mønster, går man videre til den andre gjennomgåelsen som følger en lignende prosess. Her må man vurdere validiteten på temaene i forhold til datamaterialet, men man må også undersøke hvordan kodene og temaene reflekterer meningen bak datamaterialet som helhet (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Prosessen i det femte trinnet går ut på å definere og konkretisere, samt finne navn som passer til temaene til oppgaven. Det fjerde og femte trinnet er en prosess der man går frem og tilbake og endrer undervegs. Denne delen av analysen var utfordrende når det gjaldt å finne ulike navn som kunne passe til kodene som var funnet.

Det var et møysommelig arbeid som bidro til å lage mindre temaer for å enklere sortere i alt datamaterialet som var samlet inn, og for å sortere alle kodene i litt mer overkommelige deltemaer.

Temaene som ble utformet ble laget på bakgrunn av studiens hensikt og mål, med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først laget jeg et hovedtema som ble kalt «*stille atferd*». Dette temaet inneholdt to deltemaer som ble kalt: *lærereens erfaringer* og *pedagogiske grep*. Det andre hovedtemaet ble kalt «*tilhørighet*», og inneholdt to deltemaer som ble kalt: *trygt og godt læringsmiljø* og *lærer-elev relasjonen*. Det siste hovedtemaet ble kalt «*utfordringer*», men etter hvert i prosessen ble det fjernet, og et nytt deltema kalt *kompetanse* ble lagt til hovedtemaet «*tilhørighet*».

3.6.5 Produsere rapporten

Det siste trinnet handler om å ferdigstille analysen, og produsere rapporten. Her er det viktig å legge frem datamaterialet på en måte som kan gjøre at man sikrer validiteten på det man skriver overfor leseren. Det er viktig at analysen er korrekt, logisk, ikke repeterende og interessant. For å gjøre det kan man finne de utsagnene som viser essensen i det man prøver å fortelle i teksten. Eksempelene bør være konkret og gjøre det lett for leseren å forstå problemet (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

Arbeidet som ble gjort i de andre trinnene ga et godt grunnlag for å sy sammen analysen som en fullstendig tekst. I denne oppgaven ble det bestemt å først presentere de ulike funn i datamaterialet før det ble drøftet opp mot relevant teori og problemstillingen i et eget kapittel.

3.7 Forskningsetikk

Før innsamling av datamateriale ble det søkt om godkjenning fra SIKT for å behandle personopplysninger i denne oppgaven. Som følge av min behandling av personopplysninger i møte med informantene er det derfor viktig å melde inn dette i samsvar med NESH (2021), og

personopplysningsloven (Personopplysningsloven, 2018). I midten av november 2023 ble denne søknaden godkjent i henhold til det som ble skrevet i søknaden (se vedlegg 3).

I alle studier og prosjekter ligger det etiske retningslinjer og forventninger til den som skal forske. Disse etiske retningslinje krever at personen som forsker viser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultatene, og i vurderingen av andres arbeid (Thagaard, 2018, s. 20-21). I denne studien har det vært kontakt mellom meg som forsker og informantene. Det har derfor vært behov for å behandle personopplysninger, i form av lydopptak. Denne behandlingen gjør at man bør følge noen retningslinjer utarbeidet av NESH (2021) som vil bli ytterligere beskrevet videre i oppgaven. Retningslinjene omhandler konfidensialitet, informert samtykke og konsekvenser av å delta i studien (Thagaard, 2018, s. 22).

3.7.1 Fritt, informert samtykke

I hvert forskningsprosjekt er det et prinsipp om at den som forsker må ha informantenes informerte samtykke. Man må da være sikker på at alle som deltar har forstått hva forskningen går ut på, slik at de kan ta et valg om de ønsker å være med eller ikke (NESH, 2021, s. 20). Det skal være valgfritt, og deltakerne skal ikke møte et ytre press om å delta (Thagaard, 2018, s. 23). I denne studien ble rektorer og andre bekjentskap på ulike skoler kontaktet og spurt om å være på utkikk etter informanter. Det blir derfor ikke opplevd som et press fra meg som forsker til å delta. Rektorene henvendte seg til kontaktlærerne på fellestid, og ga beskjed om at de kunne ta kontakt med meg, hvis prosjektet var noe de ønsket å delta på. Denne fremgangsmåten blir som nevnt tidligere kalt «snøballmetoden» der man kontakter personer som kan ha kjennskap til informanter som har kjennskap til tematikken. Videre blir man satt i kontakt med disse personene, og utvalget har potensial til å bli større (Tjora, 2017, s. 135). De lærerne som takket ja, ble deretter kontaktet på e-post av meg, der informasjon ble gitt, og tidspunkt for intervju avtalt. På denne måten ville ikke informantene møte noe ytre press om å delta. Det kan derfor antas at de som henvendte seg til rektor, og de som takket ja til de andre bekjente ønsket å delta av egen fri vilje. Forespørselen som ble sendt til rektor og de andre inneholdt litt informasjon om hva studien dreide seg om, og om ønsket utvalg av informanter. Da jeg kom i kontakt med informantene, ble det sendt ut et mer utfyllende informasjonsskriv, og vi avtalte passende tidspunkt og sted for gjennomføring av intervjuet.

3.7.2 Konfidensialitet

En annen retningslinje som forskeren må ta hensyn til er konfidensialitet. I praksis betyr det at informantene ikke skal bli gjenkjent, og at forskeren må behandle all data med fortrolighet. Informasjon som forskeren innhenter skal være kodet, og data som kommer frem i publiseringen skal være anonym. Forskernes troverdighet, og informantenes tillit til forskning er nært knyttet sammen (NESH, 2021, s. 24). Man må derfor være forsiktige i behandlingen av informasjon fra forskningen slik at ingen av deltakerne blir identifisert. Det innebærer blant annet å bruke kodennummer når man transkriberer intervju. Informantene skal ikke identifiseres på forskerens datamaskin. Ved å anonymisere kan både forskeren, og de som leser resultatene rette oppmerksomheten mot mønster i datamaterialet i stedet for spesielle situasjoner eller personer. Som forsker skal man metodisk få frem det inntrykket man har fått i løpet av studien, og etisk er det derfor viktig å skjule informantenes identitet (Thagaard, 2018, s. 24-25).

3.7.3 Konsekvenser av deltakelse

I forskning må forskeren ta hensyn til hvilke konsekvenser deltakelsen kan ha, og samtidig tenke igjennom hvilke negative virkninger det kan ha for informantene (Kvale m. fl., 2009, s. 91). På denne måten kan man skape refleksjon rundt hvordan man kan beskytte deltakerne mot uheldige virkninger av å delta i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s. 26). Det bør være en regel at man som forsker legger til rette for at deltakelse skal gi minst mulig skade for vedkommende. Det er derfor viktig at man kommuniserer at deltakelsen er frivillig, anonym, at de når som helst kan trekke seg, og at det på ingen måte skal påvirke deltakeren på sin arbeidsplass (Kvale m. fl., 2009, s. 91).

3.8 Studiens troverdighet

3.8.1 Reliabilitet

I kvalitative metoder er reliabilitet et spørsmål knyttet til i hvilken grad forskningen er utført på en pålitelig måte. Reliabilitet viser til om en annen forsker ville kommet frem til det samme resultat ved bruk av de samme metodene. Forskeren må kunne argumentere for reliabilitet ved å beskrive hvordan materialet som er innhentet er blitt utviklet i forskningsforløpet. Argumentasjonen skal overbevise de kritiske leserne om kvaliteten på det som er skrevet, og verdien i funnene (Thagaard, 2018, s. 187-188). I denne studien er beskrivelser av metodiske fremgangsmåter, valg som er gjort i prosessen og intervjuer en del av reliabiliteten. Jeg har beskrevet, og grunnlagt for valg av metode, filosofisk tilnærming,

mulige feilkilder og etiske retningslinjer. Dette samsvarer med det Thagaard (2018) hevder; reliabiliteten må knyttes til at forskeren redegjør for framgangsmåtene i prosjektet, og at utenforstående da kan vurdere forskningsprosessen skritt for skritt. Underveis i studien er det redegjort for valg som er tatt, og hvorfor de er tatt. Det er blitt presentert framgangsmåte i forkant, og gjennomførelsen av intervjuene i studien. Det ble tidlig bestemt i samråd med veileder et ønske om å benytte meg av tematisk analyse for å analysere datamaterialet. Analysemetoden ble redegjort for å vise hvilke steg som ble tatt for å analysere og tematisere de ulike funnene. Alle disse stegene som er gjort kan bidra til å styrke oppgavens reliabilitet.

I studien ble det brukt lydopptak for å få med alt som ble sagt i intervjuet. Det kan bidra til å styrke reliabiliteten som følge av at alt som ble sagt blir fanget opp. I transkriberingsprosessen ble det valgt å transkribere så nøyaktig som mulig, både med pauser, latter og andre muntlige ord. Det kan bidra til at reliabiliteten blir styrket eller svekket ut ifra hvor nøyaktig og bevisst forskeren er i denne prosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Det kan allikevel være vanskelig å kopiere en annen kvalitativ forskning. Det er fordi det er samtalen som i dette tilfellet styrer hvilke data man får. Som forsker er man også ute i feltet, og ingen andre vil ha samme erfaringer eller samme tolkningsgrunnlag. Det vil derfor være svært vanskelig å duplisere en kvalitativ forskning (Johannessen m. fl., 2016, s. 231-232). På bakgrunn av dette kan det derfor være viktig å gi leseren en grundig beskrivelse av konteksten, og forskningsprosessen underveis for at leseren får en så nøyaktig som mulig innsikt (Johannessen m. fl., 2016, s. 232).

3.8.2 Validitet

Validitet handler om hvordan man tolker datamaterialet, og gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer frem til. En måte å styrke forskningens validitet går ut på å gjøre den så «transparent» som mulig. Det innebærer å redegjøre for grunnlaget rundt fortolkningene, og hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene som kommer frem (Thagaard, 2018, s. 188-189). Styrken på fortolkningen kan ifølge Thagaard (2018) være avhengig av i hvor stor grad forskeren har redegjort for disse fortolkningene. I vitenskapelige publikasjoner blir det vurdert nøye om tolkningene som presenteres er velbegrunnet, og at det finnes dokumentasjon for tolkningen av dataene (Thagaard, 2018, s. 189). Det kan derfor være viktig å legge frem funn og framgangsmåter på en overbevisende måte som reflekterer formålet med studien, og som representerer virkeligheten (Johannessen m. fl., 2016, s. 232-233).

I løpet av studien kan man utvikle en forståelse som blir preget av den tilknytningen man har til det miljøet som blir studert (Thagaard, 2018, s. 190-191). I denne studien hadde jeg en del kjennskap, og kompetanse på feltet. Jeg studerer på grunnskolelærerutdanning, har vært i praksis og arbeidet i skolen ved siden av studiene. På denne måten har jeg møtt både stille elever, og kontaktlærere som er oppmerksomme på denne elevgruppen. Det kan bidra til at jeg som forsker og student går inn i prosjektet med en annen forståelse. Med erfaringene jeg har kan jeg muligens kjenne meg igjen i lærerens perspektiv. Samtidig kan en slik tilknytning bidra til at man blir mindre åpen for nyansene som er i de situasjonene man studerer. Det er med andre ord ikke en selvfølge at personer som har erfaring, og en posisjon i miljøet gir bedre grunnlag for validitet. Derfor kan det være viktig at man presenterer ståstedet sitt, slik at leseren kan vurdere tolkningene på bakgrunn av dette (Thagaard, 2018, s. 190-191). Min kjennskap til miljøet kan samtidig bidra til å styrke validiteten. Gjennom mine erfaringer kan jeg lettere forstå informantene, og deres arbeidssituasjon. Det kan også gjøre det lettere å kunne bekrefte eller avkrefte eventuelle kommentarer som informantene kommer med. I intervju situasjonen kan det derfor være viktig å forholde seg objektiv, og ikke stille ledende spørsmål (Thagaard, 2018, s. 191-192). Som følge av dette forholdt jeg meg nøytral til både positive og negative utsagn fra informantene og stilte så åpne spørsmål som mulig.

Validitet er noe som er vanskelig å møte fullstendig (Kvale m. fl., 2009, s. 246-247), jeg har derfor gjort ulike tiltak for å ivareta det på best mulig måte. Ifølge Maxwell (2012) er det flere måter å ivareta validiteten i en studie, og tre av dem er beskrivende, tolkende og teoretisk validitet. Ved å gjengi direktetat fra informantene har jeg prøvd å ivareta den beskrivende validiteten ved å gjenfortelle best mulig det informantene kommuniserte i intervjuet. Den tematiske analysen har bidratt til å styrke oppom den tolkende validiteten, ved at de ulike funn ble kategorisert. Informantene fikk også i etterkant mulighet til å se over analysen i tilfelle det skulle være noen innvendinger, noe ingen valgte å gjøre. Ved å bruke en abduktiv tilnærming til studien var jeg heller ikke begrenset til allerede kjent kunnskap eller teori, men var åpen for ulike muligheter når det gjaldt tolkning av mine funn. På denne måten har jeg åpnet opp for å utforske emnet ytterligere, noe som ifølge Maxwell (2012) kan bidra til å styrke den teoretiske validiteten i oppgaven.

Når det kommer til generalisering kan det knappe antallet informanter i kvalitative studier bidra til at det kan være vanskelig å generalisere. Til tross for dette kan man allikevel arbeide mot at kunnskapen som produseres kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale m. fl., 2009, s. 265). For å styrke troverdigheten til studien valgte jeg informanter som var i stand til

å gi den informasjonen jeg var ute etter. Det var kontaktlærere som hadde en del erfaring, og som hadde fulgt elever over flere år. Utvelgelsen av informanter, samt bruk av direkte sitater fra intervjuene kan igjen bidra til å styrke validiteten (Kvale m. fl., 2009, s. 264-265). Når det kommer til det Maxwell (2012) kaller pålitelighet referer det til om studiens funn og resultater er pålitelig og stabile i et lenger tidsperspektiv. Dette prøvde jeg å ivareta med å følge den tematiske analysen systematisk, og dokumentere prosessen så godt som mulig. Alle disse faktorene ble gjort for å få en så transparent studie som mulig, noe Thagaard (2018) hevder kan gi et relevant utgangspunkt for å styrke studiens validitet. Transparentheten ble derfor forsøkt tilfredsstilt gjennom å gi en så god beskrivelse som mulig av konteksten, informantene og metodene som er blitt brukt. På denne måten kan andre forskere prøve ut alternative perspektiver, som kan gi en relevant forståelse av mine funn ut fra sin egen kontekst (Thagaard, 2018, s. 189-190).

3.8.3 Overførbarhet

Et spørsmål som ofte blir stilt om kvalitative intervjustudier er i hvor stor grad funnene er overførbare (Kvale m. fl., 2009, s. 264-265). Kan forskningen være representativ i andre sammenhenger? Thagaard (2018) hevder at utvalget har en stor betydning i spørsmålet om overførbarhet. I denne oppgaven er informantene plukket ut fra deres arbeidsstilling, altså kontaktlærer. Tolkningen kan derfor ikke generaliseres, fordi utvalget ikke er tilfeldig. I kvalitative studier handler det ofte om å overføre kunnskap, og ikke generalisering. Det er på grunn av at generalisering ofte kan forbindes med kvantitativ forskning og statistisk generalisering (Johannessen m. fl., 2016, s. 233). Målet med studien var ikke å få til en statistisk generalisering, men heller å få frem informantenes erfaringer med stille barn fra arbeidshverdagen. Jeg har derfor valgt å utarbeide en forståelse for hvordan lærerne arbeider i møte med denne elevgruppa, for å se hvorvidt dette arbeidet kan bidra til mestring og tilhørighet.

4. Funn

Målet med studien har vært å få økt kunnskap om lærerens erfaringer i møte med de stille elevene i dagens skole. Det har vært et ønske å undersøke ulike tilnærminger og strategier som kan hjelpe denne elevgruppen, og undersøke i hvilken grad lærerne mener de klarer å legge til rette for mestring, inkludering og tilhørighet. Ved å intervju seks kontaktlærere individuelt har jeg prøvd å finne svar på disse spørsmålene. Dette kapittelet handler om mine funn i datamaterialet som er samlet inn, og min tolkning av dette materialet. I følgende avsnitt

vil jeg navngi informantene som Kontaktlærer 1, Kontaktlærer 2, Kontaktlærer 3, Kontaktlærer 4, Kontaktlærer 5 og Kontaktlærer 6. Direktesitat er markert med innrykk, og kursiv for å gjøre det oversiktlig for leseren.

4.1 Stille atferd

Det første hovedtemaet har jeg valgt å dele inn i to deltemaer: *Lærerens erfaringer* og *Lærerens praksis* som er i tråd med forskningsspørsmålene «*Hvilke erfaringer har læreren med elever som viser stille atferd?*» og «*Hvilke strategier kan læreren ta i bruk for å fremme en mestringsorientert læringskultur?*». Temaene kan bidra til å belyse hvilke erfaringer og oppfattelser informantene hadde om stille atferd i klasserommet.

4.1.1 Lærerens erfaringer

Alle informantene var enige i at det var vanskelig å definere «stille barn» fordi det er så stort spenn mellom de ulike typene, men at de hadde vært borti et ulikt spekter av dem i skolesammenheng.

«De er i alle faser. I større eller mindre grad. Du vil alltid møte de. Jeg har jo erfaring helt fra selektiv-mutisme til de som jeg tenker er litt sjenerte» (Kontaktlærer 3).

Kontaktlærer 3 påpekte at de var like ulike som alle andre elever, og at det var viktig å finne ut hvilke interesser som de hadde. I sammenheng med hvorfor noen elever var stille svarte alle at det var ulikt fra elev til elev. Det ble fremhevet av Kontaktlærer 3 som sa:

«Noen er stille fordi de ikke har så mange venner, det er så mange ulike grunner. Noen har hjemmeforhold som gjør at de reserverer seg, noen føler seg ikke hjemme i klassen, og føler seg kanskje annerledes. Det er så mange grunner til å være stille (Kontaktlærer 3)».

Kontaktlærer 3 nevnte at grunnen til stillheten ikke var første prioritet å finne ut av i møte med eleven, men at relasjonsbygging måtte komme først. Deretter kunne man få en forståelse for hvorfor eleven var stille. Kontaktlærer 2 påpekte at lærerens forståelse og oppfatning av de stille elevene ville påvirke elevenes utbytte, og at det kunne være forskjell fra lærer til lærer om de var oppmerksom på disse elevene. Flere av informantene fortalte at det kunne være fort gjort å glemme disse elevene når det var mye som skjedde i klasserommet, noe som kunne være utrygt. Kontaktlærer 5 pekte på utrygt miljø som en forsterkende faktor for stille atferd.

«Av og til opplever jeg at det er veldig mange stille elever, og det ser jeg i sammenheng med utrygt miljø. At det er mange som ikke tør å si hva de mener, eller er redd for å få en kommentar, eller hører det i ettertid (Kontaktlærer 5)».

Kontaktlærer 5 viste til at det utrygge miljøet kunne skape en smitteeffekt som kunne føre til en negativ spiral. I den forbindelse var det flere informanter som pekte på trygghet som viktig, og kontaktlærer 2 påpekte at hennes rolle var å skape en trygghet som kunne bidra til at flere turte å kaste seg utpå ulike oppgaver.

På spørsmål om hvordan informantene ville karakterisere de stille elevene, og hvilke styrker de hadde, svarte samtlige at de stille barna ofte gjorde det de skulle, og at de var medgjørlige i forhold til arbeidsoppgaver. Kontaktlærer 1 utdypet dette:

«Stille elever er jo på mange måter en sånn god elev, en drømmeelev (Kontaktlærer 1)».

Kontaktlærer 1 påpekte at det aldri var noe tull eller utagering med denne gruppen, men at det allikevel var viktig som lærer å se disse barna, noe flere av informantene var enige i. To av informantene nevnte at dagens samfunn er bygget på interaksjon og samhandling med andre, og at det derfor var viktig å utvikle slike ferdigheter i skolen.

«(...)De er veldig arbeidsomme folk dette her. Men dagens samfunn er jo bygget slik at det er mye interaksjon og samarbeid. Både digitalt og «you name it». Det er jo en ferdighet de trenger de også. I de fleste jobber» (Kontaktlærer 4).

Samfunnet blir i utsagnet omtalt som et sted der det er krav til interaksjon og samarbeid, og at dette er ferdigheter som de stille elevene vil trenge i fremtiden. Kontaktlærer 1 påpekte at samfunnet ikke favoriserte denne elevgruppen.

«Samfunnet i dag er ikke akkurat, det favoriserer ikke akkurat de stille, fordi i dag er det gruppedeltagelse, presentasjoner osv. Så det er ikke bare lett å være den stille (...) (Kontaktlærer 1)».

Som i utsagnet til Kontaktlærer 4 var det flere av informantene som påpekte at disse elevene ofte hadde god arbeidskapasitet, og refleksjoner som var verdifulle for resten av klassen. Alle informantene poengterte at det var viktig å behandle elevene med respekt, og møte dem med en forståelse for de ulike grunnene til at de hadde denne atferden. En av dem hadde imidlertid erfart at de stille elevene ofte var faglig svake.

«Min erfaring er at de ofte også gjerne er litt faglig svake. Det er sjeldent at den faglig sterkeste eleven er den stilleste. Trenger ikke være bråkete eller sånn, men det er sjeldent at den blant de som ligger på nivå tre i nasjonale prøver, det er sjeldent de som sliter mest (Kontaktlærer 3)».

Kontaktlærer 3 kunne se en sammenheng mellom stille atferd og faglig svakhet. Hun mente derfor at det kunne være ekstra viktig for denne elevgruppen å arbeide i små grupper for å utvikle en sosialkompetanse, og for å få faglig støtte fra andre i klassen. Hun påpekte at de stille elevene ofte var veldig reflekterte, og ofte fikk med seg regler og beskjeder. Det var det flere av de andre informantene enige i.

«De kan være ekstra reflektert. Det kan være en grunn til at de har blitt stille, og at de ikke er dem som bare buser ut med ting først (Kontaktlærer 4)».

I tillegg til dette var kreativitet en styrke som ble trukket frem. Kontaktlærer 3 og 6 mente at de stille elevene ofte fikk skinne på en annen måte i praktiske fag, og at kreativiteten fikk blomstre der.

«De praktiske fagene er fag som disse elevene kanskje skinner litt mer i. Kanskje ikke gym, det blir litt voldsomt. Kunst og håndverk, i sløyd eller matlaging. Veldig ofte ser jeg at de har mye styrker der da (Kontaktlærer 6)».

Flere av informantene påpekte at det var viktig å være observant på disse elevene i situasjoner der de blomstret, og at man da kunne gi positive tilbakemeldinger og ros. Det ble gjort for å styrke selvtilliten, og gi økt tro på egne ferdigheter.

Informantenes erfaring var at en god relasjon måtte være grunnmuren i alt arbeid med barn og unge. Kontaktlærer 5 påpekte at man uten en relasjon ikke hadde en tyngde i de forslagene man kom med, og at det derfor var viktig å etablere en god relasjon kjapt. Kontaktlærer 6 poengterte viktigheten med relasjon i dette utsagnet:

«Det aller viktigste er en relasjon. Det å jobbe for en trygg og god relasjon er viktig for alle barn, men ekstra viktig for de stille barna» (Kontaktlærer 6).

Kontaktlærer 6 fortalte at denne relasjonen og kommunikasjonen kunne oppleves svært vanskelig med denne elevgruppen, noe som var felles for flere av informantene. Det var flere som opplevde det som vanskelig å arbeide med elever som ikke uttrykte et ønsket om kontakt, søkte kontakt, eller interagererte sosialt.

*«De vet ikke alltid selv hva de vil, eller de vil noe, men de klarer det ikke»
(Kontaktlærer 6).*

Kontaktlærer 3 belyste også dette med å si:

«Du møter av og til en vegg. Uansett hva du spør om så får du ikke svar. Uansett hvilke innfallsvinkler du kommer med, så får du ikke svar. Det er selvsagt kjempeutfordrende (Kontaktlærer 3)».

Til tross for at det kunne være vanskelig, nevnte fire av informantene at det var viktig å ikke gi opp til tross for den utfordrende kommunikasjonen.

«Det krever jo ganske mye av deg på en måte. Men jeg gir aldri opp, og jeg er meg selv, og jeg er ikke stille, men jeg mener at de skal få lov også, vi skal ikke pushe alle ut (Kontaktlærer 3)».

Under intervjuene kom det frem at spekteret av stille atferd var stort. Noen hadde vært borti mer alvorlige tilfeller, mens andre hadde vært borti det de karakteriserte som mindre alvorlige tilfeller. Noen av de mindre alvorlige tilfellene kunne dreie seg om minimal kommunikasjon i klasserommet, se ut av vinduet eller ikke samarbeide i gruppearbeid. De mer alvorlige dreide seg om selektiv mutisme, der de fikk veiledning fra PP-tjenesten og andre instanser.

Kontaktlærer 2 beskrev at begge tilfeller kunne være skadelig for eleven, og at det var viktig å være oppmerksom på atferden, og ta tak i problemet.

(...)De skader jo bare seg selv. Det er jo innover rettet, og det er det som er så trist (Kontaktlærer 2)».

Dette utsagnet beskrev hvordan hun oppfattet den stille atferden i møte med skolen. Hun påpekte at atferden for andre kanskje ikke opplevdes problematisk, men at de stille elevene kunne ha et høyt stress innvendig, til tross for atferden utad.

En gjennomgående opplevelse av stille atferd var at variasjonen i elevgruppen var stor. Flere pekte på at atferden ikke var problematisk for læreren, men at den kunne bli problematisk for eleven selv som følge av samfunnet og skolens forventninger om deltakelse både sosialt og faglig. For noen av informantene opplevdes det som en utfordring å opprette en relasjon til disse elevene som følge av den stille atferden. Alle arbeidet til tross for dette aktivt gjennom samtaler, interesse og engasjement for å skape en god relasjon, som de mente var det viktigste å begynne med.

4.1.2 Lærerens praksis

I møte med de stille elevene var det flere av informantene som viste til viktigheten av dialog. Hvis en elev opprettholdt den stille atferden, var dialog både med foreldrene og eleven noe som var viktig. Flere av dem brukte avtaler, som for eksempel kunne være at eleven la en ting på pulten som et tegn til læreren. Slike avtaler kunne bli brukt i forbindelse med framføringer, eller andre oppgaver. Kontaktlærer 2 påpekte at det av og til var viktig å la elevene få lov til å ikke framføre presentasjoner, men at de for eksempel kunne stå fremme med gruppa uten å si noe. Kontaktlærer 2 forklarte videre at hun ofte ved gruppearbeid, delte opp oppgaven i ulike tema.

«De stille elevene må av og til gjøre ting som de ikke har lyst til. Da velger jeg å dele opp i ulike tema, alt etter hvor mange de er på gruppa. Så snakker vi om hva som er viktig i gruppesamarbeid, før de deretter skriver inn navnet på de ulike temaene de ønsker. Da får jeg gå rundt og spør: ville du ha dette her? På denne måten kan jeg justere litt underveis (Kontaktlærer 2)».

Her forklarte Kontaktlærer 2 at hun fikk mulighet til å gi alternativer til hva den stille eleven kunne gjøre i gruppesamarbeid for å gjøre situasjonen litt enklere, men samtidig gi mulighet til å delta. Dette opplevde hun som betryggende for disse elevene, og det bidro til at de også ble inkludert i gruppearbeidet. Dette var noe flere av informantene gjorde aktivt, og det ble påpekt at veiledning og passende utfordringer var viktig for å utvikle sosiale og faglige ferdigheter for de stille elevene.

Fem av informantene vektla variasjon i undervisningen. Det handlet om å prøve ut ulike metoder som kunne hjelpe for å trygge elevene i lærings situasjonen. Tre av informantene påpekte at man ikke måtte låse seg fast i hvordan man alltid hadde gjort det, men prøve ut nye metoder og fremtoninger. For disse informantene var det viktig å få et svar fra alle elevene. De var opptatt av at det ikke alltid var svaret som var viktig, men tanken bak svaret. Kontaktlærer 4 kunne blant annet hente inn informasjon fra digitale ordskyer, eller post-it lapper slik at de kunne levere anonymt.

«For det er jo smarte barn og elever dette også. Bare at de ikke kommer til uttrykk. Så få dem til å tenke, og hvis de er litt usikre så kan man gi dem litt tid, eller spør om de trenger litt mer tid (Kontaktlærer 4)».

I dialog med flere av de stille elevene hadde Kontaktlærer 4 opplevd at de aldri ga uttrykk for å ha hatt dårlige opplevelser i klasserommet, men at de var redde for å få det. Derfor var det viktig for Kontaktlærer 4 å få hjulpet de elevene som ble trigget av dette, og få dem i gang.

«(...)Velg ordene med omhu. Det er ikke rett og feil svar. Jeg pleier ofte spør «hva tror du?» og ikke «hva er det?». Da sier de «jeg vet ikke». Da sier jeg «det var ikke det jeg spurte om, men hva tenker du?». Tenk over hvordan du ordlegger deg, og hele tiden legge til rette for overkommelige oppgaver(...) (Kontaktlærer 4)».

Ved å reflektere over ordvalg, og legge til rette for overkommelige oppgaver for alle, opplevde Kontaktlærer 4 at de stille elevene ble tryggere med tiden, og at deltakelsen ble gradvis økt i takt med denne tryggheten. Overkommelige oppgaver var også noe Kontaktlærer 2 og Kontaktlærer 6 var opptatt av. I den forbindelse ble «rike oppgaver» nevnt som noe skolen hadde fokus på for å differensiere for alle elevene. Det var oppgaver der det ikke nødvendigvis var rette eller gale svar, men som fikk elevene i gang og undre seg litt.

«(...)Det at man har slike oppgaver som gjør at alle. At det er gjenkjennbart, eller at de føler at dette kan jeg litt om. Det at det ikke finnes et fasitsvar, men at det er for å komme i gang (Kontaktlærer 6)».

Kontaktlærer 3 påpekte at man arbeidet på samme måte som overfor de utagerende elevene. Hun mente at man må være tydelig med krav og forventninger, og ha gode rutiner for å skape en trygghet.

«(...) Gjerne ha gode rutiner, slik at de vet strukturen på dagen, og de vet hva som skjer. På denne måten går ting litt av seg selv (Kontaktlærer 3)».

Kontaktlærer 2 hadde også en slik forståelse, og påpekte videre at med elever som utagerer skulle man tilrettelegge for, men også veilede. Denne måten mente hun kunne gagne de stille elevene i stor grad også. Hun ytret derfor et ønske om mer tid til å veilede de stille barna, gjennom dialog og tilrettelegging. Dette begrunnet hun med at de som utagerer må lære å regulere følelsene sine. Det samme påpekte hun gjaldt de stille elevene, som risikerer å bli veldig ensomme hvis de ikke lærer å regulere følelsene, og interagere med andre.

«Vi tilrettelegger bare for å være stille og jeg mener ikke. Altså du forstår hva jeg mener? Det er en balanse der også. Samme som de som utagerer, de har også mange styrker i seg, men de må lære å kontrollere seg, fordi det er ingen som vil være med

dem heller hvis de slår og sparker. Og de som er rolige blir jo veldig ensomme hvis de ikke lærer å kommunisere med andre (Kontaktlærer 2)».

Kontaktlærer 2 prøvde så godt det lot seg gjøre å veilede de stille elevene gjennom dialog, og avtaler. Dette kunne for eksempel være gradvis eksponering, eller å sette realistiske mål for uka i samråd med eleven.

«Denne uka skal du rette opp hånda en gang, og svare på et spørsmål. Så har vi gjort det da. Vi tar ikke alltid «high five», men da er det liksom «så du det» og «hva kjente du på?» (Kontaktlærer 2)».

Forståelsen med å ta steg for steg benevnte alle informantene, og avtaler var også noe fire av seks brukte aktivt. Kontaktlærer 4 påpekte at han brukte en trappetrinns-modell i møte med de stille elevene, og at det av og til var nødvendig å gå to steg tilbake før man gikk opp et trinn.

«(...)Hvis de ikke tørr å snakke i klassen, så kan det være at de kan få en liten oppgave, eller at du gir dem svaret og sier at nå skal du bare si dette. Start med noen som de er trygge på, eller i små grupper. Små steg som ikke føles uovervinnelig, men som en mulighet (Kontaktlærer 4)».

Arbeidet med trappetrinns-modellen ble brukt kontinuerlig, og Kontaktlærer 4 påpekte at det var viktig å bruke god tid og ikke stresse.

Noen av informantene påpekte at samarbeid var en viktig del av lærerens praksis for å gjøre tilværelsen på skolen best mulig for de stille elevene. Det var samarbeid med eleven, tidligere lærere, foreldresamarbeid og andre instanser som ble nevnt. Foreldresamarbeid var noe alle trakk frem som særlig betydningsfullt. Det var flere av dem som påpekte at et åpent og ærlig samarbeid med en gang kunne bidra til å få en bedre forhåndskunnskap, og for å gjøre veien videre lettere.

«Jeg tenker mye skjer i samarbeid med hjemmet, med et åpent og godt samarbeid (Kontaktlærer 1)».

Til tross for viktigheten av et godt foreldresamarbeid var det noen av informantene som opplevde utfordringer knyttet til dette, og ivaretagelse av de stille elevene. To av informantene påpekte at foreldresamarbeidet hadde blitt vanskeligere de siste årene, og at foreldre forventet mer. De samme to mente at foreldre hadde fått et større fokus på individ kontra fellesskap. Derfor kunne noen samarbeid være utfordrende, men at det i slike tilfeller var ekstra viktig å være trygg i møte med foreldrene.

«Foreldre forventer mer, og de har mer individfokus. De klarer ikke alltid ta vårt perspektiv. «Ja, jeg har ansvar for ditt barn, men det er mange ditt barn, for det er 23 andre som også har et barn her» (Kontaktlærer 4)».

Det var flere som nevnte denne problemstillingen, men alle fokuserte på å bygge en god relasjon slik at samarbeidet skulle foregå på best mulig måte. Kontaktlærer 4 påpekte her at han opplevde det som viktig å være trygg og ærlig på hvordan situasjonen var, og at han dermed ble møtt med forståelse i de fleste tilfellene. Kontaktlærer 2 påpekte at det var viktig å få frem tidlig på foreldremøtene at elevene ikke var en homogen gruppe, og at læreren faktisk har ansvar for at alle i klassen har det godt. I samarbeid med eleven nevnte flere av informantene elevsamtalen som en arena for en mer dypere dialog med eleven. Tre informanter påpekte at denne dialogen av og til kunne være utfordrende som følge av den lille kommunikasjonsen som var der. De poengterte videre at det var viktig å allikevel ikke gi opp, for deres erfaring var at det som regel ville bedre seg.

«Det er jo tross alt skummelt, når det verste du frykter er å snakke i åpent lende, så er det jo stort for dem å bryte dette her. Det kan gi en skikkelig mestringsfølelse (Kontaktlærer 4)».

Kontaktlærer 6 viste til en metode som skolen hadde hatt god effekt av i møte med de stille barna. Hun mente at elevsamtalene der man snakket ansikt til ansikt ofte kunne virke skremmende, og ikke alltid være heldig. Derfor hadde de testet ut en ny måte å ha elevsamtalen på:

«(...)Det blir fort ukomfortabelt for mange av dem. Vi har testet ut noe som vi kaller for «walk and talk». På vår eller sommeren tar vi med alle elevene på tur, for alle har godt av det. Vi går rundt skolen, eller i skolegården. På vinteren gjør vi det inne i gangene. Da er ikke målet mitt med de samtalene at jeg skal spør, eller jeg har ikke en liste med spørsmål. Det går på hvordan de trives, eller hva de gjorde i går ettermiddag. Bare for å bli litt bedre kjent (Kontaktlærer 6)».

I dette delkapittelet kom det frem i analysen at dialog, avtaler og variasjon i undervisningen var viktige elementer for elever med stille atferd. God struktur og rutiner ble nevnt som faktorer som kunne bidra til trygghet og forutsigbarhet. Videre ble samarbeid med foresatte sett på som viktig for å få forhåndskunnskap som kunne bidra til en bedre skolehverdag for disse elevene. Til tross for noen utfordringer i dette samarbeidet, forsøkte alle å bygge gode relasjoner slik at samarbeidet kunne foregå på best mulig måte.

4.2 Tilhørighet

Dette hovedtemaet tar for seg hvilken betydning tilhørighet og inkludering hadde for informantene i møte med de stille elevene. I analyseprosessen kom det frem to deltemaer som gikk igjen i datamaterialet: *Trygt og godt læringsmiljø, Lærer-elev relasjonen og kompetanse*. Hovedtemaet tilhørighet tok utgangspunkt i to forskningsspørsmål som ble laget:

«Hvilke strategier kan læreren ta i bruk for å fremme en mestringsorientert læringskultur?»

«På hvilke måter kan læreren fasilitere en økt opplevelse av tilhørighet i klasserommet?»

4.2.1 Trygt og godt læringsmiljø

Alle informantene var enige om at klassemiljø og trygghet var viktige faktorer som spilte inn når det kom til elevers deltakelse, trivsel og læring. Dette påpekte de gjaldt alle, men kanskje særlig de stille elevene. Kontaktlærer 6 poengter viktigheten med et godt klassemiljø i dette utsagnet:

«I noen klasser vil det kanskje ikke ordne seg på barneskolen, men i slike klasser blir de stille barna veldig anonyme, fordi du bruker kreftene på å slå ned på andre mer alvorlige ting, før det utarter. Da blir det de stille barna når du rekker det, og når samvittigheten ikke tillater deg å overse det lenger. Det viser hvor viktig det er med de klassemiljøene, og gode klassemiljø (Kontaktlærer 6)».

Kontaktlærer 6 viste til at undervisningen ble mye bedre, og at elevene så ut til å trives mye bedre hvis klassemiljøet var bra. Kontaktlærer 2 opplevde at elevene fremsto rausere med hverandre, og den som var stille fikk også lov til å være stille. Det var flere som var enig med Kontaktlærer 6 sitt utsagn om at utfordrende klasser påvirket de stille elevene negativt. De hevdet at utrygge miljø kunne bidra til at de stille elevene kunne gjemme seg bort i mengden, som kunne gi ettervirkninger både sosialt og i forhold til læring. Kontaktlærer 6 viste videre til viktigheten av å observere elevene, og gjenkjenne trygge vennerelasjoner som de stille barna eventuelt hadde.

«Noen av de stille elevene har en trygg vennerelasjon i klassen eller på trinnet. Det kan være lurt å se på disse, og bruke disse relasjonene aktivt (Kontaktlærer 6)».

Kontaktlærer 6 mente at det kunne være formålstjenlig å se på elev-elev relasjonene, i tillegg til lærer-elev relasjonen. Hun beskrev videre at ved å bruke disse relasjonene aktivt, og legge til rette for at vennerelasjonene arbeidet sammen fra tid til annen også kunne bidra til å styrke

lærer-elev relasjonen. Hun påpekte at det var viktig som lærer å ikke være fastlåst i måter man alltid har gjort det på, men å våge å tenke litt annerledes i møte med de stille elevene.

Kontaktlærer 1 var opptatt av å veilede elevene, og fremheve ulikhet som en styrke i felleskapet. Han påpekte at det var viktig å spille elevene gode på de styrkene som de forskjellige hadde.

«Det blir litt sånn som Nils Arne Eggen, den der «god-fot teorien». Det gjelder å spille alle gode i klassen, for å få et godt miljø (Kontaktlærer 1)».

For å spille alle gode mente Kontaktlærer 1 at man måtte være litt på hugget som lærer. Informanten trakk frem Nils Arne Eggen, en mestvinnende norsk fotballtrener gjennom tidene, som et godt eksempel der det er viktig at læreren dyrker det elevene er gode på, og at man sammen gjør andre gode. Kontaktlærer 1 mente at dette kunne man gjøre ved å vise at man bryr seg, og for eksempel spør om interesser eller hva de hadde gjort i helga. Denne væremåten mente han kunne bidra til å skape et godt lærings- og klassemiljø. Kontaktlærer 5 var også opptatt av å vise omsorg, og være interessert i elevene. Han poengterte at et godt læringsmiljø var en vesentlig faktor for å kunne lære, og oppleve mestring. Bygging av gode relasjoner mellom elevene med han som lærer, poengterte han som en nødvendighet for å skape et trygt og godt læringsmiljø.

«Jeg tenker at hvis de ikke har det bra, så gjør de det ikke bra faglig heller (Kontaktlærer5)».

Alle informantene pekte på utagerende atferd som en utfordring når det gjaldt de stille elevene. Flere nevnte at når det var mye bråk eller uro i klassen, var det fort gjort å ikke være oppmerksom på de stille elevene midt oppi alt som skjedde.

«(...) Det blir ofte de som slår, de som slår voksne og barn. Det er jo de som får mest fokus. Fordi det er de som skader andre (Kontaktlærer 2)».

«Det er ikke alltid man kopler når det koker mye, og det er mange som er på hogget. Hvis de lager mye støy, er det ikke alltid man trekker mot de stille elevene (Kontaktlærer 5)».

«(...) Det er rett og slett for mange som krever mye. Dette gjelder lyd, men også fysisk. De leke-sloss kanskje, og ja (...) (Kontaktlærer 6)».

Disse utsagnene peker mot det som ble nevnt i innledningen, om at uro og elever som bråker, ofte får oppmerksomheten av læreren. Det mente alle kunne gå ut over læringsmiljøet, og bidra til å gjøre klasserommet utrygt for de stille elevene. Et utrygt klasserom mente de kunne få negative følger for denne elevgruppen i det lange og korte løp. Kontaktlærer 4 påpekte også at tid var en utfordrende faktor, og at han brukte mer tid på de som laget støy og uro. I tillegg til dette gikk mye av arbeidet på skolen ut på å danne elevene.

«(...)Det går mye tid på å få det til å fungere, og ting som egentlig er selvfølgelig. Utdanning og danning. Det er mye mer danning nå en før. Nå er det mye av tiden som går til danning rett og slett (Kontaktlærer 4)».

Kontaktlærer 4 forklarte videre at tid er noe man ikke har nok av, og tiden var det mange som ville ha av ham. Kontaktlærer 2 var også enig i dette, og tilføyde at man aldri rakk over alt i læreryrket. Kontaktlærer 6 påpekte at når man som kontaktlærer bare har en time i uka til planlegging, så blir det ikke alltid tid til å snakke med de stille elevene.

«(...)Det at man hadde fått litt mer tid til å faktisk gjøre det. Jeg tror ikke det trenger å bli så dyrt, for jeg tror gevinsten for disse barna, og alle hadde vært mye større enn kostnaden egentlig (Kontaktlærer 6)».

Kontaktlærer 6 beskrev at hun alltid tok arbeidet med seg hjem, og at arbeidet var noe hun engasjerte seg veldig i. Motivasjonen til å gjøre den ekstra jobben var å se hvordan elevene utviklet seg i takt med det arbeidet hun la ned, noe som ga en mestringfølelse hos henne.

I tillegg til tid var det faktorer som sykdom, og nok ressurser som utpekte seg i analysen, og som informantene påpekte som utfordrende i arbeidshverdagen. Kontaktlærer 2 hevdet at hvis en assistent eller tolærer var syk så var du alene med 24 elever. Da kunne det være vanskelig å få med seg alt, og følge opp alle.

«Utfordringen er jo når det er folk som blir syke og du er alene. Du har 24 stykker, så klarer du ikke gjør alle de tingene (Kontaktlærer 2)».

I forhold til ressurser var det flere som pekte på andre instanser som en mulighet og en utfordring. Fem av informantene ønsket et tettere og mindre byråkratisk samarbeid med PP-tjenesten og BUP. Kontaktlærer 2 påpekte at hun synes det var utfordrende å ikke ha et tettere samarbeid, der hun for eksempel kunne ta en telefon til PP-tjenesten, og spør om råd. Hennes erfaring var at de elevene som utfordret fysisk med utagering fikk fortere henvisning til PP-tjenesten.

«Hvis du snakker om et barn med utagering, så er det mye lettere å få henvisning til PP-Tjenesten, og få en sakkyndig. På bakgrunn av denne problematikken. En stille elev. Du får, men du bruker så lang tid. Det frustrerer meg veldig (Kontaktlærer 2)».

En slik problematikk gjorde at det i noen tilfeller kunne være vanskelig å skape et trygt og godt læringsmiljø som følge av mangel på for eksempel kompetanse. Det var en utfordring som noen av informantene ble frustrerte over i sin praksis.

I dette delkapittelet kom det frem i analysen at et trygt og godt læringsmiljø var særlig viktig for de stille elevene, og deres mulighet for deltakelse. Det kom frem at observasjon av vennerelasjoner kunne være en døråpner for å gjøre læringsmiljøet tryggere for denne elevgruppen. Videre ble viktigheten av å skape et godt klassemiljø der alle «spilte» hverandre gode poengtert. Til slutt kom det frem at noen informanter ønsket et tettere samarbeid med andre instanser for å blant annet utvikle kompetanse for denne elevgruppen, og at de opplevde det som utfordrende å få hjelp i forhold til de med stille atferd.

4.2.2 Lærer-elev relasjonen

Alle informantene påpekte viktigheten av en god relasjon i bunn. Flere nevnte at det av og til kunne være elever som det var vanskeligere å knytte en relasjon til, blant annet stille elever. Grunnen til det kunne være sammensatte, men to informanter nevnte sin egen personlighet som et hinder i forståelse og relasjon for denne elevgruppen.

«(...)Jeg er en veldig utadvendt, og absolutt ikke en stille person, og det å sette seg inn i hvordan det kan være tror jeg aldri vil finne ut (Kontaktlærer 6)».

Til tross for oppmerksomhet rundt elevgruppen kunne det i mange tilfeller være vanskelig for Kontaktlærer 6 å sette seg inn i hvordan det var. Hun påpekte videre at det var viktig å aldri gi opp til tross for at det kunne være krevende. Denne påstanden var noe også Kontaktlærer 3 nevnte i intervjuet:

«Det krever jo ganske mye av deg på en måte. Men jeg gir aldri opp, og jeg er meg selv, og jeg er ikke stille, men jeg mener at de skal få lov til å være stille også, vi skal ikke pushe alle ut (Kontaktlærer 3)».

Kontaktlærer 3 påpekte at det var viktig at man ga de stille elevene utfordringer til tross for at noen ikke ønsket å utføre en oppgave. Av og til måtte man ta et steg tilbake før man kunne ta to steg framover. Ved å være forståelsesfull, og gi overkommelige utfordringer kunne det bidra til å få en god og trygg relasjon ifølge Kontaktlærer 3. Når det gjaldt å respektere den

stille atferden, mente også Kontaktlærer 1 at man måtte respektere den, og at det var viktig å utfordre dem forsiktig.

«Du går med dem, og leier dem litt i hånda. Desto mer aktive de blir desto bedre er det jo selvsagt for de også, men man må også ha respekt for at de er stille (Kontaktlærer 1)».

Flere av informantene arbeidet med relasjonsbygging i sitt daglige virke. Det var ofte faste ritualer som kunne bidra til at alle ble sett i løpet av dagen. For Kontaktlærer 5 var det viktig å starte dagen med å stå i døren og hilse på elevene.

«Jeg kikker dem inn i øynene og sier god morgen, så setter de seg ned og leser i femten minutt. Jeg tenker det er viktig for at de skal starte dagen sin med at de tenker at her er det noen som ser meg (Kontaktlærer 5)».

Kontaktlærer 2 hadde også en lignende måte for å opprette en god relasjon til elevene. Hun kalte det for to minutters samtalen.

«(...)Så er det de to minuttene, stå i gangen, spør de hva de har gjort i helga. Helt sånn vanlige enkle ting som du gjør med egentlig alle (Kontaktlærer 2)».

Disse samtaler påpekte Kontaktlærer 2 at hun gjorde både når elevene kom på skolen, og før de gikk hjem. Slike små enkle samtaler mente hun var veldig viktige for å kunne forsikre seg om at alle følte seg sett, noe også Kontaktlærer 5 nevnte. Tiden i løpet av en dag strakk ikke alltid til, så det kunne være en fin måte å sikre en form for kommunikasjon ifølge dem.

Kontaktlærer 3 beskrev at hun pleide å bruke mye tid på de stille elevene med en gang timene startet. Det ble gjort for å sørge for at det ble bygget en god relasjon, og for at de andre elevene ofte fikk hennes oppmerksomhet ut over dagen.

«(...)Jeg pleier å bruke mye tid på de stille med en gang. For det er ofte de som krever deg som får deg uansett i løpet av dagen(...) (Kontaktlærer 3)».

Trygghet, omsorg og interesse var ord som gikk igjen. I tillegg var humor en faktor som to av informantene trakk frem. Deres opplevelse var at humor fungerte veldig bra i relasjonsarbeidet, både individuelt og kollektivt i klassen.

«(...)Bruk humor, og det kan være dårlig humor, men det fungerer som bare det. Synes de du er teit er det bare å trekke på smilebåndet. Det er en fin «icebreaker». Trekker de på smilebåndet så vet du at du har nådd frem (Kontaktlærer 4)».

Kontaktlærer 6 påpekte at det var viktig med humor, og lek. Hun opplevde at det kunne bidra til trygghet for elevene, og at de opplevde et sosialt fellesskap. Hun poengterte at de stille elevene ikke alltid var med på lek, men hun opplevde det som at de koste seg og smilte allikevel.

For å være oppmerksom på deres egen relasjon til elevene var det fire informanter som viste til relasjonskartlegging som et verktøy for å skape bevissthet rundt relasjonene. Kartleggingen baserte seg på at læreren kategoriserte elevene med farger som symboliserte hvordan de følte relasjonen deres var. Hvis de så at flere i kollegiet hadde relasjonen på gul eller rød betydde det at de måtte jobbe ekstra for å få denne relasjonen over på grønt, som symboliserte en god relasjon. Flere av informantene påpekte at denne metoden hjalp dem til å bli bevisst på sin egen relasjon til elevene, og at refleksjonen var en nødvendighet. Relasjonskartleggingen ble gjort to ganger i året. Kontaktlærer 3 hevdet at læreren ofte står alene i klasserommet, og at det derfor kan være vanskelig å fange opp alt, noe som poengterte viktigheten av å ta kartleggingen.

«Du står jo ofte alene i en klasse, derfor er det viktig å ta denne relasjonskartleggingen, for da tenker du igjennom hver enkelt elev, og din relasjon til dem (Kontaktlærer 3)».

Kontaktlærer 6 pekte på god klasseledelse som en faktor i arbeidet med å bygge en god relasjon til de stille barna. Hun hevdet at hvis man viste hvordan man ville ha det med en gang, og hadde rammer for undervisningen kunne det bidra til trygghet.

«Jeg tror at for å bygge en god relasjon til de stille barna, men også de andre, må man starte med å være litt streng. Da skjønner de etter hvert at vi er et lag. For når laget fungerer kan vi ha det kjekt sammen (Kontaktlærer 6)».

I lærerens virke på skolen var det flere som pekte på rammer for skolehverdagen som en faktor som kunne bidra til trygghet. Kontaktlærer 6 beskrev at man må legge ned en innsats for å få klassen til å forstå at man må behandle alle med respekt. Ved å være en tydelig og autoritativ klasseleder kunne dette virke betryggende for de stille elevene ifølge henne. Kontaktlærer 2 viste til dialog som en faktor i å bygge god relasjon til de stille elevene, og hun påpekte at det var viktig å være interessert. Hun mente at ved å være observant og nysgjerrig på elevene, kunne det bidra til å skape en god relasjon. Relasjonen som ble bygget kunne også bidra til at det videre arbeidet ble lettere. Det kom også frem i intervjuet med Kontaktlærer 5:

«Slik jeg tenker er steg nummer en å bygge en relasjon til denne eleven, for uten en relasjon har du ingenting å komme med. Du har ingen tyngde i de forslagene som du kommer med (Kontaktlærer 5)».

På spørsmål om hva som kunne være utfordrende i forhold til de stille elevene svarte alle at kommunikasjon og dialog kunne være en utfordring. Kontaktlærer 2 påpekte blant annet at kommunikasjon og dialog mellom elevene kunne by på utfordringer.

«Utfordringene er jo det at de blir jo ofte litt sånn. Skal de snakke med læringsvenn så ser du at de ikke gjør det (Kontaktlærer 2)».

Kontaktlærer 2 beskrev det som en nødvendighet å være bevisst på hvem som samarbeidet sammen, og at man hadde en god dialog med eleven om hva som kunne fungere bedre i slike situasjoner. Kontaktlærer 1 beskrev også at undervisningen kunne by på utfordringer. Han opplevde at differensiert undervisning, eller gruppeundervisning kunne være utfordrende med tanke på å få dem til å delta i undervisningen.

Et viktig funn i deltemaet lærer-elev relasjonen var at informantene fremhevet betydningen av trygghet, respekt og forventninger i møte med de stille elevene. De var opptatt av å snakke positivt om ulikhet, og vise interesse og omsorg for alle. Det kom frem at noen av informantene kunne oppleve det som vanskelig å opprette en god relasjon, men at de aldri ga opp, og arbeidet hardt for å bygge en relasjon.

4.2.3 Kompetanse

Når det kom til spørsmål om hva de som kontaktlærere trengte i møte med de stille elevene var det faktorer som tid, økonomi, veiledning og kompetanse som kom frem i analysen.

«(...)Men det er å få tid og ro til å sette seg ned. Det tror jeg er. For hamsterhjulet går jo. Du må jo prioritere de viktigste tingene, så det tror jeg hadde vært bra hvis vi fikk senket tempoet litt, og fått litt mer tid (Kontaktlærer 4)».

I dette utsagnet pekte kontaktlærer 4 på mer tid som en faktor som han trengte i møte med de stille elevene. Han påpekte at lærerjobben blir pakket med mer oppgaver, og det at det blir mer som skal inn i jobben. Han pekte også på økonomi som en faktor, og viste til et miljøteam som var etablert på skolen som hadde fungert bra. I dette miljøteamet var det blitt nedskjæringer i personell som følge av økonomi. Derfor påpekte han viktigheten av å ha ulike kompetansepersonell på en skole for å få rådgøring og veiledning i møte med de ulike elevene.

«(...)Så både miljøteamet og helsesykepleier gjør en kjempe jobb. De har kompetansen til å snakke med alle. Det burde alle skoler ha masse av. Enormt viktig (Kontaktlærer 6)».

Kontaktlærer 2 nevnte at hun i noen situasjoner kunne trenge å få veiledning av andre instanser i møte med de stille elevene. Hun ytret derfor et ønske om et bedre samarbeid mellom ulike kompetansegrupper ved behov, og at det på denne måten kunne hjulpet henne i lærerjobben. Kontaktlærer 6 mente også at et tettere samarbeid, og kortere respons kunne bidra til at hun som lærer fikk mulighet til å hjelpe denne elevgruppen raskere. Hun påpekte at det ikke var sikkert at alle endte opp med en konklusjon, men at det ved behov kunne settes inn tiltak tidligere for å hjelpe elevene.

«Tett kommunikasjon, og det er synd å si det, men PP-tjenesten og BUP er sprengt på kapasitet. Jeg tror at vi kunne ha hjulpet mange av de stille elevene hvis vi hadde fått i gang en sak enda fortere enn vi gjør i dag. Det er ikke sikkert at det at vi melder inn til disse instansene gjør at vi får en konklusjon, men det er helt sikkert mange vi kunne ha hjulpet litt før, med å finne de rette tiltakene. «Hvordan kan vi hjelpe akkurat deg?» (Kontaktlærer 6)».

Tre av informantene mente at de hadde erfaringen og kompetansen som de trengte i møte med denne gruppen, men påpekte at de godt kunne fått litt mer faglig påfyll. Kontaktlærer 1 nevnte at «stille elever» ikke hadde vært et stort tema på skolen, og ellers i utdanningen. Han påpekte at det var erfaringer han spilte på i møte med denne elevgruppen.

Tid, samarbeid, økonomi og kompetanse var fire faktorer som flere av informantene mente de trengte i møte med de stille elevene. Til tross for mange erfaringer hadde blant annet en av informantene aldri fått innspill eller økt kompetansen sin om elever med stille atferd. Det kan tyde på at det i noen kommuner, og skoler enda er lite eller ingen kompetanseheving eller fokus på elevgruppen.

5. Diskusjon

I følgende kapittel vil mine empiriske funn fra de seks foregående intervju bli drøftet og tolket i lys av studiens teoretiske grunnlag. Målet med dette er å komme nærmere et svar av studiens problemstilling: «På hvilke måter kan læreren legge til rette for mestring og tilhørighet blant «de stille elevene» på barneskolen?»

Denne problemstillingen blir forsøkt besvart gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. «Hvilke erfaringer har læreren med elever som viser stille atferd?»
2. «Hvilke strategier kan læreren ta i bruk for å fremme en mestringsorientert læringskultur?»
3. «På hvilke måter kan læreren fasilitere en økt opplevelse av tilhørighet i klasserommet?»

Fortolkningene som er gjort tar utgangspunkt i den forståelsen informantene hadde av sin situasjon i felten på det tidspunktet intervjuene foregikk på. Forståelsen som informantene prøver å formidle vil bli forsøkt gjengitt i følgende kapittel. Fortolkningene av de empiriske resultatene kan videre bidra til å utvikle teoretiske perspektiver som av Thagaard (2018) kalles *fortolkende presentasjoner*. Jeg vil derfor ut fra mitt datagrunnlag, fortolke og gjengi informantenes forståelse ut fra relevant teori på feltet. Kapitlet er delt inn i overskrifter for å presentere en ryddig struktur som gjør det enklere å lese, og for å knytte sammen studiens funn.

5.1 Stille atferd

5.1.1 Lærerens erfaringer

I forbindelse med forskningsspørsmål 1, ønsket jeg et innblikk i hvilke erfaringer informantene har omkring elever som viser stille atferd. I intervjuene kom det frem at det var en felles enighet mellom samtlige informanter at stille atferd hadde et vidt spekter, og at de var like forskjellige som alle andre elever. Det ble nevnt selektiv-mutisme, introvert personlighet, og sjenanse i intervjuene, noe som kan indikere at flere av informantene hadde kjennskap til noen av de kategoriserte gruppene av stille atferd. De hadde dermed erfaringer med at den stille atferden kunne komme til syne på mange ulike måter. En gjennomgående erfaring som informantene hadde i møte med stille atferd var at denne elevgruppen ofte var medgjørlige, gjorde det de skulle og forstyrret ikke de andre i klassen. En av informantene karakteriserte de også som «drømmeelever» på spørsmål om hvordan de ville beskrive de stille elevene. Det kan dermed tolkes som at denne adferden ikke blir sett på som et atferdsproblem, der for eksempel utagerende atferd fort kan bli sett på som problematferd da atferden er mer forstyrrende og upassende i klasserommet (Sæteren, 2019, s. 19-20). Elever som holder på med sitt, og som ikke krever for mye oppmerksomhet fra læreren blir derfor ikke problematisk for omgivelsene. For eleven selv kan det derimot skape problemer, som kan føre til ulike negative konsekvenser (Sæteren, 2019, s. 19-20). Et paradoks i denne sammenheng var at flere påpekte at skolen og samfunnet på mange måter ikke var tilpasset stille atferd, og at det derfor var viktig å utvikle muntlige ferdigheter for å kunne delta i

samfunn- og arbeidsliv. Disse forventningene var ofte vanskelig for de stille elevene å oppnå, noe flere av informantene mente kunne være belastende. Det økte fokuset på sosiale aktiviteter i skolen kan bidra til at de stille elevene opplever seg som utenfor fellesskapet med sin atferd. Det kan føre til mangel på tilhørighet, og i forventningene om deltakelse kan atferden fort oppfattes som uønsket, som kan forringe selvoppfatningen (Bru & Paulsen, 2016, s. 35-36). Et slikt indre stress kan igjen gi psykosomatiske plager og stress knyttet til skolearbeid. Muntlige fremføringer og andre aktiviteter som krever muntlig deltakelse kan i så måte bidra til mangel på mestringsforventning, som kan føre til frafall og unnvikelse hvis man ikke veileder og setter inn tiltak (Bru, 2011, s. 23).

Flere av informantene pekte på at det var viktig å bygge en relasjon til de stille elevene før man prøvde å finne utav årsakene til den stille atferden. En god relasjon kunne bidra til trygghet, som var en vesentlig faktor for at de stille elevene skulle kunne utfolde seg, ifølge informantene. En god relasjon mellom lærer og elev, hevder Sæteren (2019) kan være forebyggende i forhold til å «aktivere» stille atferd. En god relasjon kan også bidra til at elevene opplever tilhørighet til læreren, noe som kan være en forutsetning for å oppleve tilhørighet til klassemiljøet (Drugli, 2012, s. 76). En av informantene påpekte at det kunne være stor variasjon mellom lærerne i forhold til hvilken grad de stille elevene ble tatt på alvor, noe også forskning viser. Elever med stille atferd kan ofte oppleve å bli oversett av læreren og de andre elevene i klassen (Lund, 2008). Flere av informantene nevnte at det kunne være fort gjort å glemme de stille elevene når det skjedde mye i klasserommet. Det kan dermed tolkes som at de stille elevene i noen tilfeller blir oversett, eller glemt i lærerens hektiske hverdag. Forskning viser at de stille elevene ofte blir oversett eller ikke oppdages som følge av at atferden ikke har negativ konsekvens for undervisningen (Bowers, 2005). De stille elevene kan da bli enda mer stille, og mangel på opplevelse av tilhørighet kan bli en konsekvens av at atferden ikke oppdages (Sæteren, 2019, s. 24). Til tross for informantenes bevissthet rundt stille atferd kom det frem at det ofte var de som utagerte, og krevde mest som fikk oppmerksomheten. Et læringsmiljø der det er mye uro kan dermed bli utrygt for de stille elevene hvis læreren ikke tar grep for å bedre læringsmiljøet (Sæteren, 2019, s. 26-27).

Et viktig funn fra intervjuene var at informantene hadde ulik oppfatning av hva årsaken til stille atferd var. Alle mente at årsakene kunne være mangfoldige, men flertallet pekte på personlighet som en faktor for stille atferd, og at det ofte var en sårbarhet i denne elevgruppen. Noen av informantene pekte på læringsmiljøet som en årsak til stille atferd. Til tross for ulike årsaksforståelser kom det allikevel frem at alle mente at utrygghet kunne

knyttes både til sårbarheten, og til læringsmiljøet. Den stille atferden mente de kunne bli forsterket av utrygghet. Det kan dermed tolkes som at informantene var bevisst på at vekst og utvikling blir påvirket av elevens samspill med miljøet (Rønningen, 2003). Utrygghet kan hindre opplevelsen av tilhørighet, noe som kan virke negativt på motivasjonen, og bidra til å styre elevenes atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 94-96). Elever med stille atferd som opplever et utrygt klassemiljø, kan dermed stå i fare for å få forsterket atferden ytterligere. Det kan derfor bidra til isolasjon og forringet læringsutbytte på skolen, i tillegg til at sosiale relasjoner kan bli fraværende (Manger m. fl., 2012, s. 20). Fraværende opplevelse av mestring og tilhørighet kan også bli et resultat av det utrygge klassemiljøet, og de stille elevene kan dermed være i risiko for mistriksel og skolevegring (Bru, 2011, s. 30). Det kan bidra til å understreke viktigheten av trygghet i klasserommet, noe informantene i denne studien også poengterte. De var opptatt av strategier som kunne bidra til trygghet, og påpekte at trygghet var en særskilt viktig faktor for at de stille elevene skulle tørre å kaste seg utpå.

Læringsfellesskapet ble pekt på som det mest betydningsfulle å arbeide med for å skape trygghet, og gjennom trygghet i læringsfellesskapet kunne elevene oppleve gjensidig respekt av alle i fellesskapet. Skaalvik og Skaalvik (2015) hevder at å være en del av fellesskapet handler om å bli møtt med respekt, og oppleve trygghet og tillit til medelever og læreren. Det vil derfor være av stor betydning for elevenes følelse av tilhørighet at disse faktorene blir tilfredsstillende. Det kan bidra til at de stille elevene trives bedre, og at de opplever mestring og indre motivasjon på sikt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Det kan dermed virke som at informantene var bevisst på deres rolle i å skape et læringsmiljø som skaper trygghet, der mangfold og respekt av ulikheter er en del av hverdagen (Lund, 2012a, s. 127), til tross for at det i noen tilfeller kunne være utfordrende i en mangfoldig klasse.

De fleste informantene hadde erfaring med at de stille elevene var smarte, reflekterte, hadde god arbeidskapasitet og at de var verdifulle å ha i klasserommet. En av informantene hadde derimot erfaring med at de stille elevene ofte var faglig svake. En slik forventning er ifølge forskning (Coplan & Evans, 2009; Coplan m. fl., 2011) vanlig blant lærere, noe som kan bidra til at det er akademisk lavere forventning til de stille elevene. Det kan bidra til en selvoppfyllende profeti, og gjøre at læringsutbytte blir dårligere enn potensialet egentlig tilsier (Bru & Paulsen, 2016, s. 34). Som følge av denne erfaringen mente informanten at det kunne være ekstra viktig for disse elevene at de fikk arbeide i små grupper for å få faglig støtte, og at læreren veiledet dem for å øke den sosiale- og faglige kompetansen. Denne erfaringen og forståelsen kan tolkes som at informanten hadde et sosiokulturelt syn på læring, og at de stille

elevene fikk mulighet til å dra nytte av «en kompetent annen» for å tilegne seg ny kunnskap. En forutsetning i slike tilfeller er at den stille eleven har tilstrekkelig kunnskap som hen kan bygge videre på, og dermed være i det Vygotsky kaller den proksimale utviklingssonen. Her vil barnet være mest mottakelig for ny kunnskap, og gjennom «den kompetente andre» vil eleven lære nye måter og tenke på, som kan bidra til læring og nye kunnskaper (Säljö m. fl., 2016, s. 119-120). Mangelen på ro, og individuelt arbeid kan allikevel bidra til tretthet og redusert læringsutbytte. I forventningene om å arbeide i grupper, og sosial deltakelse kan signalene også tolkes som et endringsforsøk fra læreren, noe som nevnt tidligere kan gå ut over selvoppfatningen til eleven (Bru & Paulsen, 2016, s. 35-36)

Et funn som kom frem i intervjuene var at flere av informantene hadde erfart at de stille elevene ofte fikk utfolde seg i praktiske fag. I slike situasjoner mente de at det var viktig å gi positive tilbakemeldinger og ros, som kunne bidra til å styrke relasjonen til disse elevene, og for å øke deres mestringstro. Funnet viser at flertallet av informantene var opptatt av å være støttende, og motiverende i situasjoner der ros var berettiget. Å ha en lærer som støtter både faglig og emosjonelt kan bidra til en indre motivasjon for læringsarbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 96). Ifølge selvbestemmelsesteorien vil dette føre til selvbestemmelse i læringsprosessen, noe som igjen er med på å fremme positive utfall slik som engasjement i skolearbeid, og velvære hos eleven (Niemic & Ryan, 2009). Et funn i tilknytning til dette var at alle pekte på relasjon som det viktigste som måtte komme på plass. Det var flere som opplevde det som vanskelig å opprette en relasjon og kommunisere med elever med stille atferd. Ifølge Drugli (2012) kan de stille elevene ofte trekke seg ut av sosiale sammenhenger, og lærere kan oppleve det som vanskelig å komme i kontakt med dem (Drugli, 2012, s. 79-80). Alle var enige i at det var viktig å ikke gi opp til tross for ulike utfordringer. En av informantene poengterte viktigheten med å ikke gi opp, og forklarte at konsekvensene var at disse elevene skader seg selv uten at noen ser det. De stille elevene er gjerne elever som krever mer fra læreren sin side for at relasjonen skal bli god. Læreren har heller ikke alltid nok kunnskaper om elevenes vansker for å kunne forstå elevens behov (Drugli, 2012, s. 79). Hvis man møter de stille elevene med en negativ innstilling, kan det også bli vanskelig å skape en god relasjon. Det kan dermed tolkes som at informantene til tross for at situasjonene kunne være krevende, gjorde sitt beste for å skape og vedlikeholde en trygg og positiv relasjon, noe Sæteren (2019, s. 36) påpeker viktigheten av. Samtidig var en av informantene reflektert rundt de stille elevenes situasjon, og viktigheten med å skape en relasjon. Hen forklarte at den stille atferden kunne være et uttrykk for at eleven ikke hadde det godt, og at

atferden kunne hindre barnets læring som bidro til negativ selvoppfatning. Det kan tolkes som at denne informanten er det Sæteren (2019) kaller oppmerksom. Det refererer til lærerens evne til å se elevenes behov samtidig som hen forstår og aksepterer atferden (Sæteren, 2019, s. 41-42). En viktig del av å være lærer handler dermed om å være oppmerksom, se, lytte og respondere på elevenes tegn (Sæteren, 2019, s. 42). Vennskapelige relasjoner kan være vanskelige å skape eller vedlikeholde hvis atferden blir «usett» (Sæteren, 2019, s. 20), noe som kan bidra til at de «skader» seg selv, og havner i en risiko for å utvikle mentale og fysiske helseplager (Demaray m. fl., 2005). En lærer som ikke gir seg, som anerkjenner dem, som forstår og aksepterer dem er noe de stille elevene trenger (Sæteren, 2019, s. 91), noe informantene beskrev de arbeidet for å gjøre. Et viktig funn fra intervjuene var at alle informantene var samstemte om at den stille atferden ikke påvirket undervisningen negativt, men at atferden kunne være problematisk for eleven selv, noe som teorien støtter oppunder (Sæteren, 2019, s. 20).

5.1.2 Mestringsorientert læringskultur

En mestringsorientert læringskultur anses som særlig viktig for elever med stille atferd, og kan gi bedre vilkår for trivsel og læring i et tryggere miljø (Bru, 2011, s. 25). Derfor søkte forskningsspørsmål to, svar på hvilke strategier som kunne fremme en slik læringskultur.

Alle informantene pekte på dialog som et viktig verktøy når stille atferd ble oppdaget, der dialogen gjaldt både med foresatte og eleven. Samtalene ble gjort for å avklare hvordan atferden var hjemme, og for å legge til rette på best mulig måte for eleven på skolen. Avtaler ble aktivt brukt av flere informanter i forbindelse med undervisning, framføringer eller andre oppgaver som krevde sosial deltakelse. Det ble gjort for å gjøre de stille elevene tryggere i situasjoner hvor de kunne føle på ubehag. På denne måten kunne elevene oppleve trygghet, og en god relasjon kunne potensielt skapes. En forutsetning for å skape en god relasjon vil ifølge Drugli (2012) være å ha jevnlig kontakt med eleven, og at de føler seg sett og møtt med interesse fra læreren. For at de stille elevene skal kunne utfolde seg både faglig og sosialt, er det viktig at relasjonen er trygg, slik at læreren kan ha mulighet til å støtte dem. De stille elevene kan ofte bidra lite i kommunikasjonen, og det er derfor læreren som aktivt må arbeide for at skolen skal oppleves trygg og god (Drugli, 2012, s. 80).

Et interessant funn var at alle informantene mente at det var viktig å utfordre de stille elevene i situasjoner de ønsket å unngå, men at de fikk lov til å ta små steg i møte med presentasjoner og lignende. Det ble gjort ved at de for eksempel fikk presentere for en mindre gruppe i første

omgang, eller at den stille eleven fikk stå sammen med gruppa uten å nødvendigvis si noe. Forskning viser at de stille elevene i stor grad har et ønske om å delta og bli utfordret, men at de ofte trenger støtte fra læreren (Lund, 2008). Ut fra mine funn, viser det at informantene i stor grad ønsket å utfordre elevene, i dialog med eleven selv. Det kan sees i sammenheng med en mestringsorientert læringskultur som fokuserer på at elevene får gå steg for steg ut fra sine egne forutsetninger (Bru, 2011, s. 25-26). På denne måten kan mestringsforventning bygges, under de forutsetninger om at oppgavene er realistiske, og passe krevende ut fra elevens nivå (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18-19). Differensiering og oppdeling av oppgaver var også noe flere brukte flittig for å inkludere de stille elevene i gruppeoppgaver. Flere av informantene mente det kunne bidra til å gjøre situasjonen tryggere, og gi elevene mulighet til å bli inkludert i gruppearbeid, og oppleve mestring sammen med andre. Det er i tråd med det Skaalvik og Skaalvik (2015) mener kan bidra til mestringsstro. Oppgaver som er tilpasset elevenes forutsetninger, og samtidig er utfordrende nok kan bidra til å øke elevens opplevelse av kompetanse. Det kan bidra til en økt opplevelse av mestring, og indre motivasjon kan bli et resultat av denne tilpasningen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 147). Elevenes opplevelse av kompetanse er derfor i tråd med det psykologiske behovet i selvbestemmelsesteorien, som en av faktorene som kan bidra til optimal utvikling og læring (Deci & Ryan, 2000). Ved å legge til rette for inkludering i gruppearbeid kan det også bidra til å gi økt opplevelse av tilhørighet, og det kan bidra til at de stille elevene føler seg verdsatt og trygge i skolekonteksten (Drugli, 2012, s. 76). Veiledning og passende utfordringer mente alle var nødvendig, og viktig for at denne elevgruppen fikk mulighet til å utvikle sosiale og faglige ferdigheter. Det kan dermed tolkes som at alle informantene arbeidet for å skape en mestringsorientert læringskultur, der først og fremst kompetansen var i fokus.

Resultatene pekte på at variasjon i undervisningen var en viktig faktor for å kunne legge til rette for alle elevene, og noen av informantene påpekte at det var nødvendig å tenke utradisjonelt både i undervisningsformer og fremtoning til elevene. Sæteren (2019) hevder at som lærer i møte med stille atferd kan det være hensiktsmessig å tenke utenfor boksen, og at muntlig deltakelse ikke nødvendigvis trenger å være et mål man møter disse elevene med i startfasen. Møter læreren de stille elevene på en slik måte kan det være en risiko for å signalisere at man ønsker å endre noe hos eleven som hen ikke er på dette tidspunktet. Sæteren (2019) påpeker at det derfor handler om å skynde seg langsomt, være kreativ og vise til eleven at man har tid i denne prosessen (Sæteren, 2019, s. 95). Det kan dermed tolkes som at flertallet av informantene hadde disse tankene i deres praksis med stille atferd, og

læringsmiljøet generelt. Flere mente at kreativitet, og tilrettelegge for god tid på oppgavene kunne bidra til at alle fikk anledning til å delta, noe tre av informantene pekte på som viktig. Noen av informantene brukte alternative måter som ordskyer, post-it lapper for å innhente svarene, noe de mente kunne bidra til at de stille elevene fikk svare på tryggere plattformer. Flere av informantene kommuniserte ofte til klassen at det ikke var svaret som var viktig, men tanken bak svaret. Det viser at de fleste informantene arbeidet mot et mestringsorientert motivasjonsklima, som ikke fokuserer på å differensiere mellom riktig og galt, men hjelper elevene videre i læringsprosessen (Bru, 2011, s. 25-26).

En av informantene hadde opplevd i dialog med stille elever at de ikke hadde opplevd dårlige erfaringer i klasserommet, men at de var redde for å få det. Det kan dermed tolkes som at det har vært mangel på trygghet i læringsmiljøet for disse elevene. Ifølge Lund (2012a, s. 127) kan det være viktig å kommunisere åpent om at vi alle er ulike, og at noen strever med muntlighet, mens andre strever med noe annet. Sammen med dette kan tydelig ledelse, der vennlighet, høflighet og respekt blir løftet frem, gi gode muligheter for stille elever å delta (Lund, 2012a, s. 127). En av informantene mente at det kunne være ekstra viktig å velge ordene med omhu, og legge til rette for overkommelige oppgaver som var tilpasset elevens nivå for å oppnå mer trygghet og mestring. Informanten hadde erfart at ved å unngå fokus på hva som var rett og galt, og i stedet ha blikket mot utvikling og tankene bak svaret ble elevene tryggere med tiden. Det kan være en hensiktsmessig måte for at elevene skal oppleve mestring, og etterhvert oppleve indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Disse faktorene opplevde denne informanten bidro til at de gradvis ble tryggere, og at deltakelsen økte i takt med opplevd tryggheten. To andre informanter hadde lignende erfaring, med det karakteriserte som rike oppgaver. Det var oppgaver som ikke nødvendigvis hadde et riktig svar, noe som kunne bidra til at alle elevene fikk reflektere og undre seg. Oppgavene hadde de gode erfaringer med, og bidro til at de stille elevene etter hvert deltok i diskusjonene. Vygotsky sine tanker om å lære og utvikle seg handler om at utfordringene må være over utviklingsnivået til elevene (Säljö m. fl., 2016, s. 120). Forskning viser derimot at lærerne i stor grad ikke utfordrer de stille elevene, og ofte lar dem være stille (Lund, 2008). Ved å legge til rette for rike oppgaver kan elevene få gode mestringserfaringer, noe som med tiden kan skape forventninger om å mestre. Denne mestringsforventningen kan bidra til motivasjon for å gjøre en innsats i videre arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 27), noe jeg tolker at informantene gjorde ved dialog, åpne oppgaver og med å skape trygghet.

Et viktig funn som ble gjort i intervjuene var at to av informantene påpekte at det kunne være viktig å arbeide likt med de stille barna som med de som utagerte. En av informantene mente at de ofte bare tilrettela for de stille barna, mens de elevene som utagerte fikk tilrettelagt undervisning, sammen med veiledning. Informantene mente derfor at det også kunne være fornuftig å veilede de stille barna til å regulere og håndtere følelsene sine, slik at de fikk oppleve mestring i kommunikasjon med andre. Dette funnet kan ses i sammenheng med instrumentell og emosjonell støtte der læreren både støtter og tilrettelegger faglig, og skaper tillit og trygghet til elevene emosjonelt (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 96-97). For å kunne mestre sosiale interaksjoner og oppleve mestring i skolearbeidet vil de stille elevene ofte trenge veiledning, og faglig tilrettelegging (Bru & Paulsen, 2016, s. 37). De trenger derfor en lærer som utfordrer, lytter, forstår og akseptere dem både på et emosjonelt- og faglig plan (Sæteren, 2019, s. 91). De samme informantene mente at dialog, avtaler om gradvis eksponering og realistiske målsettinger kunne bidra til at de stille elevene opplevde mestring i læringsarbeidet. Dette hevder Sæteren (2019) bør gjøres innenfor trygge rammer, og gjennom en anerkjennende praksis. Å utfordre elever som har stille adferd kan være vanskelig med tanke på i hvilken grad man presser for mye, eller gir for lite utfordrende oppgaver. Læreren må derfor ha en forståelse for elevenes atferd, og samtidig være bevisst og respektere at eleven er stille (Sæteren m. fl., 2016). En anerkjennende praksis vil i så måte handle om å forstå eleven, og anerkjenne de styrker og svakheter eleven har (Sæteren, 2019, s. 79-80). På denne måten kan elevene bli utfordret på en hensiktsmessig måte, ut fra deres egen proksimale utviklingszone, og oppleve positive mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Ut fra mine funn kan det tyde på at til tross for at ingen av informantene nevnte eksplisitt mestringsorientert læringskultur eller annen teori, arbeidet de allikevel støttende, og mot en slik læringskultur. Det kan igjen tolkes som at informantene, og/eller skolen arbeider for å skape en læringskultur som legger til rette for at elevene utvikler seg ut fra deres egne forutsetninger.

5.3 Tilhørighet

5.3.1 Trygt og godt læringsmiljø

Et trygt og godt læringsmiljø handler om trygghet til å lære, trygghet til å si i fra når noe ikke er greit, og trygghet til å spør om hjelp (Lund, 2012a, s. 126). Et viktig funn i forbindelse med forskningsspørsmål 3, var at alle informantene hadde erfart at et trygt og godt læringsmiljø var viktig, og særlig viktig for de stille elevene. Struktur og rammer i undervisningen, god lærer-elev og elev-elev relasjoner var eksempler på faktorer de mente kunne bidra til et godt

læringsmiljø. I klasser som bar preg av disse forutsetningene opplevde informantene at elevene trivdes mer, og at de var rausere med hverandre. I klasserom der respekt for ulikheter og trygghet var normen hadde de erfart kunne bidra til at alle fikk lov til å være seg selv. Det gjorde at de stille elevene oftere utfoldet seg, og ble tryggere. Disse erfaringene viser at informantene var bevisste på ulike faktorer som kan bidra til å fasilitere tilhørighet, og at et trygt og godt læringsmiljø kunne være en forutsetning for å oppleve tilhørighet og mestring. I et klasserom der det er lov å bruke god tid, og akseptert at noen har behov for ekstra hjelp og støtte, er et miljø som kan kalles godt. En forutsetning i et slikt miljø vil være at elevene har gode og trygge relasjoner både til læreren og andre elever (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 240). Det vil da kunne bidra til at elevene opplever tilhørighet til skolen, og trygghet vil også være en positiv følge av at elevene opplever tilhørighet i skolekonteksten (Drugli, 2012, s. 76). Lærerens evne til å skape et trygt og godt læringsmiljø kan derfor være av stor betydning for elevens trivsel i skolen, og for deres psykiske helse. For å oppnå det trenger læreren å se elevene, ta dem på alvor og støtte dem både emosjonelt og instrumentelt. Samtidig må læreren kunne fokusere på læringsfellesskapet i sin helhet, og utvikle en inkluderende klassesdynamikk (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 20).

Flere av informantene hadde opplevd klasser der læringsmiljøet var utrygt, og preget av uro. Disse faktorene kunne bidra til at informantene i noen tilfeller glemte de stille elevene, og på denne måten fikk de ikke mulighet til å «gjemme» seg i mengden. Flere av informantene hadde erfart at det kunne gi ettervirkninger over tid både sosialt og faglig. Skaalvik og Skaalvik (2021) hevder at utrygge læringsmiljø som oppleves å være ekskluderende, kan bidra til å fremme individfokus, og angst (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 240). En utrygg skolehverdag for elever med stille atferd kan bidra til konsentrasjonsvansker, negative tanker, og en enda større distanse til de andre elevene (Bru & Paulsen, 2016, s. 36-37). Over tid kan disse faktorene skape store ubehag både fysisk og psykisk, som kan føre til skolevegring (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019, s. 100). De stille elevene oppsøker sjelden læreren eller medelevene for hjelp i klasserommet (Gazelle & Rubin, 2010), noe som gjør at utrygge klasserom bidrar til at de stille elevene kan «gjemme» seg i mengden. Derfor kan lærerens oppmerksomhet rundt atferden være viktig, og at læreren støtter elevene både emosjonelt- og instrumentelt for å gi trygghet i et utrygt miljø (Sæteren, 2019, s. 41). Stille elever vil oppleve størst trygghet i inkluderende klassemiljøer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 241), noe som kan indikere at informantene var bevisst på de ulike risikofaktorene i klasserommet.

For å styrke fellesskapet, og legge til rette for et godt å trygt læringsmiljø var det også enighet om at man måtte lete etter styrkene til elevene, og spille på disse styrkene. Det kunne bidra til at elevene så ulikhet som en normal del av hverdagen, og at elevene opplevde mestring ut fra sitt nivå. Det tyder på at informantene var opptatt av å skape et mestringsorientert læringsmiljø, til tross for at de ikke hadde underliggende kjennskap til teorien. Ved å arbeide på denne måten kan læreren legge til rette for at elevene får arbeide ut fra sine egne forutsetninger, noe som kan bidra til at risikoen for å mislykkes minsker, og sannsynligheten for å oppleve mestring blir større (Bru m. fl., 2016, s. 80). Flere av informantene påpekte at en stor del av arbeidshverdagen handlet om å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene. En av informantene poengterte at hvis elevene ikke hadde det trygt på skolen, var det vanskelig å lære noe i det hele tatt. Det tyder på at informanten var bevisst på at det emosjonelle, sosiale og det faglige kan henge tett sammen. Når læreren klarer å legge til rette for gode relasjoner med elevene, kan miljøet i klassen bidra til økt støtte for hverandres læring. Det kommer som en følge av at elevenes behov emosjonelt, sosialt og faglig blir møtt. En bekreftelse på elevenes følelser kan i mange tilfeller være nok for at eleven skal føle seg sett og forstått, noe som kan bidra til at det vil være lettere å kunne konsentrere seg om skolearbeid (Drugli, 2012, s. 69-70).

5.3.2 Lærer-elev relasjonen

Resultatene viste at en god lærer-elev relasjon var viktig for elevenes trivsel og læring. Et funn som kom frem, var at flere av informantene pekte på sin egen personlighet som et hinder i deres forståelse og relasjon til de stille elevene. Det kan tyde på at informantene var bevisst sin egen rolle og personlighet i relasjon med elever med stille atferd. Lærerens kunnskaper og bevissthet i samspill med elevene kan ha stor betydning for relasjonen som oppstår (Drugli, 2012, s. 37). Drugli (2012) hevder at i det komplekse samspillet vil man spontant kunne få bedre relasjon til noen elever i forhold til andre. I situasjoner der relasjonen byr på utfordringer, kan det derfor være viktig at læreren oppsøker kollegaer eller ledelsen for veiledning. Det forutsetter at læreren er bevisst på hvilke følelser og reaksjoner som kan dukke opp hos den enkelte elev, og i seg selv i deres daglige møte (Drugli, 2012, s. 37). Det var et spennende funn, som kan tyde på at informantene var klar over sin egen rolle og personlighet, noe som nevnt kan være en viktig faktor i søken etter en god relasjon til elever med stille atferd. En slik forståelse tyder også på at flere av informantene hadde kompetanse i å forstå relasjoner (Drugli, 2012, s. 45). Sett i et sosiokulturelt perspektiv blir elevene med de ulikhetene de har, formet i samhandling med de andre i klassefellesskapet. Både lærere,

foreldre og medelever er aktører som påvirker elevenes relasjon, tilhørighet og læring. (Säljö m. fl., 2016, s. 111-112). Ansvar for å skape en positiv klassekultur har læreren, og skolen. Relasjonen mellom elevene og læreren har stor betydning, og det er lærerens ansvar å ta det relasjonelle ansvaret i det komplekse samspillet (Bergkastet m. fl., 2019, s. 38). For å ta det ansvaret prøvde flere av informantene å tilpasse sin egen atferd i forhold til de stille elevenes behov, og beskrev omsorg, interesse og overkommelige oppgaver som faktorer som kunne fungere positivt for å styrke deres relasjon.

Veiledning og respekt var også noe som ble trukket frem som viktig for de stille elevenes trivsel og læring. Ifølge Drugli (2012) kan blant annet nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt bidra til positive relasjoner mellom lærer og elev, noe som kan føre til høy trivsel og læring hos elevene (Drugli, 2012, s. 48). Ved å være nysgjerrig på elevenes interesser kan det føre til at læreren kan bruke denne interessen for å knytte det opp mot faglige tema, noe som kan øke elevens motivasjon for å forstå forklaringene (Drugli, 2012, s. 56). Faste ritualer ble også benyttet av flere informanter for å skape trygghet, og for at alle skulle bli sett i løpet av dagen. Eksempler kunne være morgenhilsen, eller stå i gangen og spør hva de hadde gjort siden sist. En slik bekreftelse kan bidra til at elevene føler seg forstått og satt pris på i fellesskapet. Denne praksisen kan bidra til at elever som har det vanskelig vil kunne konsentrere seg bedre, og ha høyere trivsel på skolen (Drugli, 2012, s. 70). Det kan også ses på som en sentral del av klasseledelse, der læreren har god kontroll på struktur og ledelse, og leder elevgruppen ved hjelp av rutiner og ulike strategier (Drugli, 2012, s. 35-36). Et funn i forbindelse med klasseledelse var at en av informantene pekte på god klasseledelse som en viktig faktor for elever med stille atferd. Informanten fremhevet at tydelig struktur, regler og rammer for undervisning, og skoledagen kunne bidra til å gjøre det tryggere for alle elevene. Lund (2012b) hevder at stille elever som er usikre, redde eller sliter med konsentrasjonsvansker i skolekonteksten kan ha vanskeligheter med å si i fra, eller snakke. Derfor kan tydelig struktur og regler bidra til at elevene er sikre på hvordan man oppfører seg og hvilke forventninger som finnes i klasserommet. Ved å ta tak i uønsket negativ oppmerksomhet kan læreren fremstå som tydelig i sine forventninger, og skape trygghet for elevgruppen (Lund, 2012b). De stille elevene trenger også tydelige faglige forventninger fra læreren. Gjennom dialog sammen med de stille elevene kan læreren formidle en tro på at de skal klare det målet som blir satt, noe som kan skape tillit og trygghet (Lund, 2012a, s. 128). Regler, struktur og rammer kan derfor bidra til danning og trygghet for elevene. Reglene bør utarbeides i samhandling med elevene, og eierskapet til reglene kan gi økt selvregulering. Det

bidrar til at elevene blir motivert for å prøve og lære av sine feil (Bergkastet m. fl., 2019, s. 21), og kan øke deres opplevelse av selvbestemmelse på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69-70).

To av informantene pekte på humor som en viktig faktor i relasjonsarbeidet deres. I tillegg til dette ble lek brukt for å styrke det sosiale fellesskapet i klassen. Denne fremtoningen kan ses i sammenheng med engasjement, noe en god relasjon mellom lærer og elev vil kunne bidra til. Elever som opplever en god relasjon til læreren vil i større grad engasjere seg i undervisningen, og vil i større grad be om hjelp i situasjoner der det trengs (Drugli, 2012, s. 70). Humor og lek kan også ha en positiv effekt i relasjonsbyggingen, og kan gi en samlende effekt for klassefellesskapet (Bergkastet m. fl., 2019, s. 45). En slik positiv sirkel kan bidra til at elevene opplever tilhørighet til læreren, som kan hindre flere negative konsekvenser. Elever som er glad i læreren, vil i større grad erfare økt læring, og læreren vil også oppleve økt mestring i sin jobb (Drugli, 2012, s. 70-71). En av informantene påpekte at det var viktig å bruke tid på de stille elevene med en gang, som følge av at de som krevde mest ofte fikk deres oppmerksomhet uansett i løpet av dagen. Drugli (2012) hevder at det ofte er læreren som aktivt må ta kontakt med de stille elevene, og at det derfor kan være mindre interaksjoner mellom lærer og elev i løpet av en dag. Det er allikevel viktig at læreren er påskrudd og oppmerksom på det som foregår for å aktivt gå inn i interaksjon med dem. For å bygge en god relasjon trengs det en rekke interaksjoner i løpet av en dag, og ved å gjøre det kan læreren gradvis styrke en positiv kontakt (Drugli, 2012, s. 80).

Resultatene viste at det kunne være viktig å se på vennerelasjonene i klassen, og utnytte disse relasjonene. De stille elevene hadde ofte noen få gode relasjoner, og disse relasjonene kunne det være viktige å dyrke frem, og gi dem muligheten til å arbeide med hverandre. Ved å legge til rette for samarbeid i disse relasjonene mente en av informantene at det kunne bidra til at også lærer-elev relasjonen ble styrket. Disse funnene kan ses i sammenheng med elevenes behov for tilhørighet, og søken etter vennskap og deltakelse sammen med elevene i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 100). Elevene deler ideer, synspunkt og kan fungere som modeller for hverandres læring. En slik tilnærming kan være viktig for de stille elevenes motivasjon, mestring og opplevelse av tilhørighet både i klassen og til læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 100-101). Ved at læreren legger til rette for arbeid i de trygge relasjonene kan det også ses i sammenheng med emosjonell støtte. Læreren uttrykker støtte, aksept og respekt til eleven som kan bidra til trygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 238). Lærerens emosjonelle støtte har vist seg å virke positivt på elevenes atferdsmessige og emosjonelle

engasjement (Eriksen m. fl., 2022), noe som kan gi økt opplevelse av tilhørighet og mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 97).

Relasjonskartlegging ble brukt for å reflektere over lærerens relasjon til elevene. Det ble beskrevet som en aktivitet som bidro til at informantene ble mer observant, og på denne måten kunne arbeide mer konkret med relasjonene. Ifølge Bru og Paulsen (2016) er det viktig å stoppe opp, og utføre en relasjonskartlegging før man går i gang med eventuelle tiltak i møte med de stille elevene. Relasjonskartleggingen informantene beskrev kan bidra til at læreren blir det Sæteren (2019, s. 41) kaller oppmerksom på de ulike elevene, og deres relasjon. Sæteren (2019) viser til viktigheten av at læreren er oppmerksom og legger merke til elevenes behov, og oppretter en forståelse for situasjonen elevene er i. En slik oppmerksomhet retter også fokuset mot aksept av elevenes ulikheter. Oppmerksomhet kan derfor bidra til at informantene får et overblikk over de ulike atferdsmønstrene som er i klassen, og kan rette seg etter dette for å imøtekomme de mange ulike behovene (Sæteren, 2019, s. 41-42). De stille elevene kan i mange tilfeller være usynlige i klasserommet (Drugli, 2012, s. 80). Derfor kan relasjonskartlegging være et fornuftig verktøy i arbeidet med å avdekke og reflektere rundt stille atferd.

Resultatene viste at et godt samarbeid med foresatte, kollegaer, eleven og ulike instanser var essensielt for at de stille elevene skulle ha det best mulig på skolen. Foreldresamarbeid ble trukket frem som særs viktig, både for å få forhåndskunnskap og for å skape en bedre relasjon til elevene. Ifølge informantene vil man møte et like stort mangfold av foreldre som barn. Når læreren og foresatte diskuterer sårbare tema, kan dialogen og samarbeidet bli utfordret. Da er det lærerens ansvar å stå i de følelsene som oppstår, og håndtere balansen mellom sine egne begrensninger og muligheter i samarbeidet (Lund, 2012a, s. 135). Lund (2012a) peker på viktigheten av å se på foreldrene som en ressurs, og en vesentlig faktor er at læreren uttrykker et ønske om dialog med dem. Et overraskende funn i forbindelse med foreldresamarbeid var at noen av lærerne opplevde samarbeidet som vanskeligere nå enn før, og at fokuset til foreldrene ofte var på individnivå. En slik holdning til skolen kan tyde på at flere foreldre har en prestasjonsorientert tankegang, der gode individuelle prestasjoner blir verdsatt. Økende fokus på elevenes prestasjoner ved nasjonale prøver og andre tiltak i samfunnet kan være en av grunnene til dette (Bru, 2011, s. 25).

Elevsamtalene ble nevnt som en betydningsfull arena for å støtte, veiledning og opprettelser av avtaler sammen med elevene. Drugli (2012) påpeker at for å bygge en god relasjon vil det være nødvendig med flere interaksjoner med elevene. Elevsamtalen kan derfor være en god

måte å skape trygghet og tillit. Elever med stille atferd vil trenge en trygg lærer-elev relasjon for å ha en god skolehverdag, og for å våge å delta mer (Drugli, 2012, s. 80). I forkant av samtalene kan det derfor være viktig at læreren setter seg inn i situasjonen som de stille elevene er i. Det kan være en hverdag fylt med mye stress og angstsymptomer (Bru & Paulsen, 2016, s. 39). For å håndtere dette stresset trenger de hjelp, og støtte fra læreren. Invitasjon til deltakelse, opplevelse av tilhørighet, sosial kontakt med medelever, kommunikasjon med lærer og medelever er alle faktorer som læreren må hjelpe denne elevgruppen med (Sæteren, 2019, s. 34). Elevsamtalen kan derfor være en fin plattform for å bygge en god relasjon, veilede og støtte elevene emosjonelt og instrumentelt. En av informantene beskrev en utradisjonell måte å organisere disse på. De ble gjort ute på tur, eller i gangene på skolen uten for mange rammer, noe informanten mente kunne bidra til en tryggere atmosfære å kommunisere i for elever med stille atferd. Denne måten å organisere samtalene på ble gjort for å gjøre det tryggere å snakke sammen med læreren i stedet for å sitte ansikt til ansikt i et grupperom.

5.4 utfordringer

Med tanke på å fasilitere en opplevelse av tilhørighet, og legge til rette for mestringsorientert undervisning viste funnene at uro og utagerende atferd var en utfordring når det kom til elever med stille atferd. I klasser der det var mye lyd og uro kom ofte disse elevene i siste rekke. I slike klasserom vil elever med stille atferd kunne bli veldig slitne, og mangelen på arbeidsro kan føre til flere negative konsekvenser (Bru & Paulsen, 2016, s. 35). Utagerende atferd blir ofte sett på som problematferd som forstyrrer medelevene, læreren og eleven selv (Sæteren, 2019, s. 19-20). Det kan derfor tenkes at en slik atferd som er problematisk for alle i klasserommet blir tatt hånd om først. Flere av informantene beskrev elever med stille atferd som medgjørlige og «drømmeelever», noe som kan bidra til at det er en forhåndsoppfatning av at de ikke nødvendigvis har et atferdsproblem. Ser man derimot på elevens perspektiv så kan atferden og mangelen på støtte, føre til dårligere livskvalitet, læring og vansker i møte med sosiale relasjoner (Sæteren, 2019, s. 20). Til tross for utfordringer med det store mangfoldet av elever, vil det allikevel være viktig å ta grep for å støtte de stille elevene både emosjonelt og instrumentelt for å øke opplevelsen av tilhørighet og mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 71-72), og styrke deres atferdsmessige og emosjonelle engasjement (Eriksen m. fl., 2022).

Noen av informantene pekte også på at danning var i større fokus, og at mye av tiden gikk til nettopp dette. Tid var en faktor som flere påpekte var knapp, og det var ikke alltid nok tid til å

håndtere det store mangfoldet som var i klassen. Læreren skal legge til rette for at hver elev føler seg inkludert både faglig og sosialt, samtidig som elevenes behov og utvikling må tilfredsstilles (Sæteren, 2019, s. 12-13). Lærerrollen er med andre ord kompleks, og tid vil derfor i noen tilfeller kunne være en utfordring med tanke på å håndtere alle disse faktorene. Personellmangel ble også poengtert som en utfordring, og som følge av at majoriteten av de stille elevene ikke hadde rett på ekstra ressurser kunne ofte disse elevene bli prioritert sist. Ett funn fra denne studien viste at informantene ønsket et tettere og mindre byråkratisk samarbeid med PP-tjenesten og BUP. Flertallet opplevde det som lettere å få hjelp med elever som utagerte fysisk, og at de savnet en enklere dialog for å håndtere de stille elevene.

Enkelt personer som for eksempel en lærer kan ha mye å si for hvorvidt en elev opplever å få støtte, hjelp og om hen i det hele tatt kommer på skolen. Derfor trenger man et godt samarbeid både med de personene som er nærmest, og med andre instanser. Samarbeid bør være en kontinuerlig prosess der målet er å få arbeidet rettet mot at eleven skal ha det best mulig når de voksne snakker sammen (Lund, 2012a, s. 139). Det må i tillegg være romslig, og barnets beste må være i sentrum. Dersom det ikke fungerer, bør en presse på med de erfaringene som er gjort, og argumentere for dette (Lund, 2012a, s. 140). Til tross for det kan det tenkes at tid og ressurser også er en problemstilling for andre instanser, noe som kan bidra til at kapasiteten er sprengt. Stille elever har allikevel rett til å ha det trygt og godt, og ved å gi læreren god veiledning kan det bidra til å gjøre hen mer trygg i møte med denne type atferd. Læreren blir som nevnt tidligere løftet frem som den viktigste faktoren for at de stille elevene skal bli invitert til deltakelse, oppleve tilhørighet og ha kontakt med medelevene i klassen (Sæteren, 2019, s. 34). Det kan derfor tenkes at kompetanseheving, og fokus på denne elevgruppen kan bidra til bedre forutsetninger for læreren til å håndtere det store mangfoldet i en klasse.

6. Studiens styrker og svakheter

Alle studier skjer innenfor en teoretisk referanseramme som man som forsker forholder seg til. Problemstilling, og hvordan man undersøker problemstillingen vil kunne åpne muligheter og begrensninger for den kunnskapen man har mulighet for å utvikle (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 18). I denne studien var hensikten å studere læreres erfaringer med å legge til rette for tilhørighet og mestring i møte med elever som viser stille atferd. Studien begrenser seg dermed til læreren, og begrepene tilhørighet og mestring. Majoriteten av informantene som deltok hadde en god del arbeidserfaring, og erfaring med elever som er stille. Det kan dermed ha noe å si for hvordan de uttalte seg, og hvordan de tilrettela i praksis for denne elevgruppen.

Det kan også tenkes at informantene som valgte å delta i studien hadde en egeninteresse for å delta, og at elever med stille atferd var noe de interesserte seg ekstra for. Med tanke på alle disse faktorene kan det derfor være vanskelig å generalisere mine funn, og finne ut om de er representative for andre lærere og skoler. En av de største svakhetene med kvalitative studier er derfor at man ikke kan generalisere, som ved kvantitative studier der det er flere respondenter, og mer robuste statistiske metoder (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 21-23). Som følge av dette kunne det vært interessant og foretatt observasjonsstudier, eller større statistiske undersøkelser for å se om funnene stemmer overens med datamaterialet som er funnet i denne studien.

En av studiens styrker kan være at det har vært en balanse mellom andel kvinner og menn som har deltatt, og at det var seks informanter. Informantene var også fra fem ulike skoler, noe som kan bidra til å styrke empirien i oppgaven da det kan være ulik praksis fra skole til skole, og ut fra skolens geografiske plassering. Analysen som er anvendt er ganske fleksibel, noe som kan være en svakhet med studien. Flexibiliteten kan samtidig sees på som en styrke, men det kan forutsette en del forskererfaring. Jeg har derfor kompensert med å bruke Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse til punkt å prikke.

7. Avsluttende refleksjon og veien videre

Hensikten med denne studien har vært å identifisere hvordan læreren kan tilrettelegge for mestring og tilhørighet for elever med stille atferd på barneskolen. Det kan være ulike konsekvenser for denne elevgruppen hvis tiltak ikke blir gjort. Målet har derfor vært å undersøke faktorene mestring og tilhørighet, og hvordan de kan spille inn på de stille elevenes hverdag på skolen. Med dette som utgangspunkt vil det videre i kapittelet bli presentert en oppsummerende avslutning og diskusjon av mine funn i lys av studiens problemstilling og forskningsspørsmål, før ulike undersøkelser for videre forskning blir beskrevet til slutt.

På hvilke måter kan læreren legge til rette for mestring og tilhørighet blant “de stille elevene” på barneskolen?

1. *«Hvilke erfaringer har læreren med elever som viser stille atferd?»*
2. *«Hvilke strategier kan læreren ta i bruk for å fremme en mestringsorientert læringskultur?»*
3. *«På hvilke måter kan læreren fasilitere en økt opplevelse av tilhørighet i klasserommet?»*

Som det har blitt nevnt tidligere er kvalitativ metode med semi-strukturerte intervju blitt brukt i denne studien. Alle seks kontaktlærerne hadde ulik erfaring fra grunnskolen, og erfaringene med stille atferd ble trukket frem for å få en dypere forståelse av deres oppfatning av atferden i skolekonteksten. Materialet ble utarbeidet gjennom en tematisk analyse som deretter ble knyttet opp mot det teoretiske rammeverket som inneholdt teori og forskning på blant annet sosiokulturell læringsteori, relasjoner, mestring og tilhørighet.

Informantene som deltok hadde alle erfaringer med elever som hadde stille atferd i klasserommet, og de hadde alle ulike erfaringer i møte med elevgruppen. I forbindelse med stille atferd påpekte flere av informantene at det var vanskelig å definere elevgruppen, men at de var bevisst på at det var stor ulikhet mellom elever som hadde denne type atferd. Alle informantene hadde vært borti et ulikt spekter av stille elever, og flere karakteriserte elever med denne atferden som medgjørlige og smarte. Et viktig funn i den sammenheng var at en av informantene hadde erfart at elever med stille atferd ofte var faglig svakere. En slik erfaring kan være i tråd med det forskning viser i forhold til antagelser om at elever med stille atferd er mindre intelligent enn de faktisk er (Coplan m. fl., 2011). En slik antagelse kan bidra til at opplevelsen av skolen og læringsutbyttet blir dårligere enn det innsatsen og potensialet tilsier (Bru & Paulsen, 2016, s. 34). Ved at den akademiske forventningen læreren har er lavere enn det potensialet muligens tilsier kan det bidra til at mestringsforventningen læreren har er lavere, noe som også kan påvirke elevenes egen mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20-21). Derfor må læreren tilpasse undervisningen, lærestoffet og arbeidsoppgavene ut fra elevenes nivå og potensiale for å tilrettelegge for mestring i skolehverdagen. Sentralt i denne tilretteleggingen er at utfordringene må være realistiske eller overkommelige, og ikke for enkle (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 155). Disse faktorene er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) nødvendig for at elevene skal kunne oppleve erfaringer med mestring. Det kan derfor tenkes at ved å ha en forventning om at stille elever er mindre faglig svake, kan bidra til at oppgavene som blir gitt ikke alltid står i stil til potensialet til eleven.

Når det gjelder å fremme en mestringsorientert læringskultur var det særlig faktorer som å bygge på elevenes styrker, variasjon i undervisningen og gi utfordringer som informantene henviste til. Disse områdene kan synes å ha en positiv effekt på elevenes opplevelse av mestring. Ved å bruke disse faktorene aktivt arbeider man for en mestringsorientert læringskultur, der innsats og oppgaver ut fra elevenes egne forutsetninger blir verdsatt (Bru, 2011, s. 25-26). Et slikt læringsmiljø kan også ha positive effekter på elever som er stille, hvis

læreren mestrer å legge til rette, og støtte både emosjonelt og instrumentelt i samarbeid med eleven (Sæteren, 2019, s. 91). Videre kom det frem i resultatene at flere informanter ikke fikk anledning til å veilede, men bare tilrettelegge. Dette funnet viser at flere av informantene var bevisst på at i arbeidet med stille atferd kan det være formålstjenlig å veilede elevene for at de skal kunne håndtere følelsene sine i møte med sosial deltakelse (Bru & Paulsen, 2016, s. 38). Det ble derimot uttrykt at skolen ofte ikke la til rette for nok tid til dette arbeidet, noe som kan ha negative konsekvenser for de stille elevenes opplevelse av støtte og mestring (Bru & Paulsen, 2016, s. 38-39).

Det var ingen av informantene som nevnte tilhørighet i sammenheng med intervjuene, men flere nevnte fellesskap. For å fasilitere en økt opplevelse av tilhørighet i klasserommet for elever med stille atferd var det flere av informantene som pekte på faktorer som godt læringsmiljø, gode relasjoner og godt samarbeid. Dette mente de var elementer som kunne bidra til å styrke fellesskapet og fellesskapsfølelsen. For å oppleve tilhørighet må miljøet være preget av aksept, integritet og varme. Elevene må også oppleve å bli regnet med i det fellesskapet hen er en del av (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144). I den sammenheng kan emosjonell støtte, både fra læreren og medelevene være faktorer som bidrar til opplevelse av tilhørighet, mestring og motivasjon for læringsarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 96). Informantene som ble intervjuet hadde i sin praksis erfart at et trygt og godt læringsmiljø var viktig, og særlig viktig for de stille elevene. Et interessant funn var at flere av informantene pekte på at struktur, god lærer-elev og elev-elev relasjon kunne bidra til å skape et godt læringsmiljø. Skaalvik og Skaalvik (2021) hevder at i klasserom der det er akseptert å bruke lenger tid, samt få hjelp og støtte kan kalles et godt klassemiljø. En forutsetning for et slikt miljø vil da være at det er struktur, og positive relasjoner mellom elevene i klassen og læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 240). De ulike faktorene som informantene peker på viser seg å ha en positiv effekt på stille elever, og et godt læringsmiljø kan i så måte bidra til gode relasjoner, og en opplevelse av tilhørighet til skolekonteksten (Drugli, 2012, s. 76).

Ut ifra resultatene fra datamaterialet viser det seg at flertallet av informantene arbeider støttende, både emosjonelt og instrumentelt for å sikre tilhørighet til fellesskapet. Det ble brukt ulike strategier, men dialog var en viktig del for å kunne støtte, og hjelpe elevene i skolehverdagen. For å fremme mestring kom det frem at de fleste informantene opplevde arbeidet som en «trappetrinns modell», der man tok små steg sammen med de stille elevene. Resultatene pekte også mot at informantene arbeidet for et mestringsorientert læringsmiljø,

men at det var ulike utfordringer i forhold til uro, differensiering og tid som kunne hindre utvikling av et godt læringsmiljø.

Når det gjelder veien videre, kan det være hensiktsmessig og undersøke andre trinn enn det denne studien har satt søkelys på, da aldersgruppen ikke er i en særegen posisjon til å oppleve problematikken. Det hadde også vært interessant og studert langtidsvirkningene av eventuelle tiltak for denne elevgruppen. Ifølge (Lund, 2012a, s. 28) utvikler ofte elever med innagerende atferd ulike psykiske lidelser i ungdomsskolealder, og særlig jenter er høyt representert, noe som kunne vært interessant og studert mer. I den forbindelse kunne skolevegring vært et potensielt tema i forhold til elevgruppen. En annen problemstilling som kunne vært spennende og utforsket mer er lærerens klasseledelse i møte med problematikken. Andre metoder som for eksempel observasjon i klasserommet, langtidsstudier eller kvantitative studier kunne også bidratt til nye eller bekreftende perspektiver i denne sammenheng.

8. Referanser

- Asendorpf, J. (1986). Shyness in middle and late childhood. I W. Jones, J. Cheek & S. Briggs (Red.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (s. 91-103). Plenum.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R. & Davila, E. R. (2006). Child and Adolescent Social-Emotional Development Within the Context of School. *Child and adolescent mental health, 11*(1), 32-39. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2005.00365.x>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Battin-Pearson, S., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., Hawkins, J. D. & Newcomb, M. D. (2000). Predictors of Early High School Dropout: A Test of Five Theories. *Journal of educational psychology, 92*(3), 568-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychol Bull, 117*(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bergkastet, I., Duesund, C., Westvig, T. S. & Keeping, D. (2019). *Trygt og godt skolemiljø: inkludering faglig og sosialt* (2. utg.). Gyldendal.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*(6), 740-756.
- Bowers, T. (2005). The Forgotten 'E' in EBD. I P. Clough, P. Garner & J. T. P. D. Pardeck (Red.), *Handbook of emotional and behavioural difficulties*. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608146.n6>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker - Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Universitetsforlaget.
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K. & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 70-90). Universitetsforlaget.
- Bru, E. & Paulsen, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-41). Universitetsforlaget.

- Byrkjedal-Sørby, L. J. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 97-124). Fagbokforlaget.
- Coplan, R. J. & Evans, M. A. (2009). At a loss for words? Introduction to the special issue on shyness and language in childhood. *Inf. Child Develop*, 18(3), 211-215. <https://doi.org/10.1002/icd.620>
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S. & Rose-Krasnor, L. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of educational psychology*, 103(4), 939-951. <https://doi.org/10.1037/a0024551>
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. & Armer, M. (2004). Do You "Want" to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244-258. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.244>
- Coplan, R. J. & Weeks, M. (2010). Unsociability in Middle Childhood: Conceptualization, Assessment, and Associations with Socioemotional Functioning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 105-130. <https://doi.org/10.1353/mpq.2010.a449934>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1. utg.). Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K. & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691-706. <https://doi.org/10.1002/pits.20120>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm
- Eriksen, E. V., Vestad, L., Bru, E. & Caravita, S. C. S. (2022). Social competencies, classroom relationships, and academic engagement: A latent change score modeling approach among lower secondary school students. *Social psychology of education*, 27(2), 435-459. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09841-8>
- Gazelle, H. & Rubin, K. H. (2010). Social anxiety in childhood: Bridging developmental and clinical perspectives. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(127), 1-16. <https://doi.org/10.1002/cd.259>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of Social Withdrawal in Early Childhood: Sociometric Status and Social-Cognitive Differences across Four Years. *Child development*, 68(2), 278-294.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01940.x>
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-108). Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet.
<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/> /attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Lund, I. (2008). "I Just Sit There": Shyness as an Emotional and Behavioural Problem in School. *Journal of research in special educational needs*, 8(2), 78-87.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x>
- Lund, I. (2012a). *Det stille atferdsproblemet : innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012b). Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet. *Bedre skole*, (1).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/klasseledelse-i-motet-med-det-stille-atferdsproblemet/>
- Lund, I., Ertesvåg, S. & Roland, E. (2010). Listening to Shy Voices: Shy Adolescents' Experiences with Being Bullied at School. *Journal of child & adolescent trauma*, 3(3), 205-223. <https://doi.org/10.1080/19361521.2010.500984>

- Manger, T., Hansen, O. & Nordahl, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal akademisk.
- Maxwell, J. A. (2012). *A realist approach for qualitative research*. SAGE.
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents. *School psychology international*, 25(3), 317-332. <https://doi.org/10.1177/0143034304046904>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I *Psykisk helse i skolen* (s. 156-175). Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Rønningen, G. E. (2003). Nærmiljø : nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid? I H. Hauge & M. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* (s. 52-73). Fagbokforlaget.
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. I F. Pajeras & T. Urda (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Bd. 5, s. 71-96). Information Age Publishing.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Säljö, R., Gilje, Ø. & Goveia, I. C. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.

Sæteren, A.-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd: Hvordan kan læreren møte elever med stille atferd?* Gyldendal.

Sæteren, A.-L., Moen, T. & Rismark, M. (2016). Dealing with children with withdrawn behavior: A narrative study of one teacher's dealings with a child with withdrawn behavior: in ordinary classroom activities. I. NTNU.

Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen : en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Praxis forlag.

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

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

Utdanningsdirektoratet. (2017, 15.11.2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.2-muntlige-ferdigheter/>

Utdanningsforbundet. (2022). I *Lærerrommet: Skolevegring, hvorfor økning?* <https://shows.acast.com/5ca73b1ee061b6670b629d28/5e60057b8dba36933a90a55f>

Øverland, K. (2021). Hva kjennetegner de yngste barna i skolen? I P. Haug, R. J. Krumsvik, E. Munthe & M. B. Postholm (Red.), *Elev i skolen 1-7 : mangfold og mestring* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.

9. Tabeller

Tabell 1: Oversikt over informanter.

Tabell 2: Eksempel innledende koder.

Tabell 3: Eksempel på gruppering av innledende koder.

10. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Fase 1: Start	
Informasjon til deltakeren	Retningslinjer for intervjuet
<ul style="list-style-type: none"> • Gi informasjon om anonymisering, opptaket og hva informasjonen skal brukes til. <p>Informantenes rettigheter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det er frivillig deltakelse - Det er mulighet for å trekke samtykket. - Materialet blir anonymisert, og det er kun jeg som har tilgang til det. - Du kan velge å ikke svare på spørsmål, og du kan avslutte underveis hvis det er ønskelig. 	<ul style="list-style-type: none"> - Det finnes ikke noen rette eller gale svar. - Vennligst ikke navngi noen under intervjuet. Dette være seg lærere, elever eller andre personer. - Jeg vil ta opptak av intervjuet for å få med meg alt under samtalen. Opptaket vil bli slettet etter det er transkribert. - Under intervjuet vil vi benytte fornavn, men dette vil ikke benyttes i behandlingen av datamaterialet eller i publikasjonen. Jeg forsikrer om full konfidensialitet i forhold til materialet som vil bli publisert på bakgrunn av intervjuene. Ingen vil bli kjent igjen, og ingen vil vite hvem som har svart hva. - Før vi begynner signerer vi samtykkeskjema.
Fase 2: Introduksjon	
Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p style="text-align: center;">Intervjutema</p> <p>Intervjuet vil omhandle dine erfaringer som lærer med «de stille elevene».</p>	<p style="text-align: center;">Innledende spørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvor gammel er du? - Hvilke utdanning(er) har du? - Hvilken stilling har du i dag? - Hvor mange år har du vært lærer? - Hvilke forventninger har du til å bli intervjuet? <p>// Er dette noe du har vært med på tidligere?</p>
Fase 3: Inkludering og tilhørighet	
	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke erfaringer har du med de stille elevene?

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hvilke erfaringer har læreren med elever som viser stille atferd?</i> • <i>Hvilke strategier kan læreren ta i bruk for å fremme en mestringsorientert læringskultur?</i> 	<p>// Har du noen eksempler fra skolesammenheng?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det noen pedagogiske grep som du har funnet spesielt gode for denne elevgruppen? - Når du tenker på klassene du har hatt, hva vil du si er viktig med hensyn til å legge til rette for aktiv deltakelse for de stille elevene? <p>// For eksempel faglig, sosial, emosjonell og kulturell deltakelse.</p> <p>// Er det noe spesielt du vil trekke frem?</p> <p>//Noe litteratur eller teori/forskning som har vært til hjelp?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du som lærer at et støttende læringsmiljø kan påvirke de stille elevenes aktivitetsnivå? <p>// Hva tenker du kan være viktig for et godt læringsmiljø?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du noen metoder/tilpasninger for elever som kan vise større grad av passivitet? <p>// I så fall, hvilke?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Når du tenker på klassene du har hatt, hva vil du si er viktig med hensyn til å legge til rette for aktiv faglig, sosial, emosjonell og kulturell deltakelse for de stille elevene? <p>// Er det noe spesielt du vil trekke frem?</p> <p>//Noe litteratur eller teori/forskning som har vært til hjelp?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du som lærer at et støttende læringsmiljø kan påvirke de stille elevenes aktivitetsnivå? <p>// Hva kan være viktig for et godt læringsmiljø?</p>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Hva gjør du i situasjoner der en stille elev viser større grad av passivitet? <p>// Har du noen metoder/tilpasninger for elever som kan vise større grad av passivitet?</p> <p>// I så fall, hvilke?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hvilke erfaringer har læreren med elever som viser stille atferd?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke styrker ser du hos de stille elevene? - Har du noen tanker om hvordan lærere kan utnytte dette potensialet? <p>// Har du noen eksempler fra egen praksis?</p> <p>// Har du erfart noen utfordringer?</p> <p>// På hvilken måte?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan identifiserer du hvilke behov elevene har? <p>// Har du tid til å tilstrebe elevenes behov slik du ønsker?</p>
Fase 4: Lærer-elev relasjonen	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>På hvilke måter kan læreren fasilitere en økt opplevelse av tilhørighet i klasserommet?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du er viktig for å bygge en positiv relasjon til de stille elevene? <p>// Kan du komme med eksempler fra praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noen utfordringer? - Har du noen gode erfaringer du vil trekke frem der du ser at relasjonen deres har hatt noe å si for elevenes deltakelse og prestasjon? <p>// Noen dårlige erfaringer?</p>
Fase 5: Klasseledelse og læringsmiljø	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>På hvilke måter kan læreren fasilitere en økt</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan arbeider du med å skape et inkluderende og støttende klassemiljø for denne elevgruppen?

<p><i>opplevelse av tilhørighet i klasserommet?</i></p>	<p>//Er det noe du vil trekke frem som enklere med tanke på de stille elevene?</p> <p>//Noe som har vært krevende?</p> <p>//Noen spesifikke strategier?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det noen teorier, forskning/litteratur som har vært til hjelp? - Hvordan tror du klassemiljøet kan påvirke de stille elevenes trivsel og engasjement i skolen? <p>// På hvilken måte har du opplevd at et positivt klassemiljø har hatt en effekt på de stille elevenes hverdag på skolen?</p> <p>// Merket du en endring i klassemiljøet?</p> <p>// På hvilken måte?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Hva trenger du som lærer for å lykkes enda mer i møte med denne elevgruppen? <p>// Noen ressurser som er tilgjengelig og fungerer bra?</p> <p>// Noen utfordringer som kan gjøre det vanskelig?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvem eller hva tenker du kan bidra med å utvikle din kompetanse for denne elevgruppen?
<p>Fase 6: Avslutning</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Oppsummering av det som har blitt snakket om. <p>// Noen misforståelser eller mangelfull informasjon?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du ønsker å legge til eller gå nærmere inn på som vi ikke har hatt anledning til å snakke om relatert til tematikken? - Hvordan opplevde du dette intervjuet?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere potensielt kan forebygge skolevegring for «de stille elevene» ved å legge til rette for mestring, og inkludering. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Studien er et masterprosjekt der jeg ønsker å undersøke hvordan lærere arbeider for å tilrettelegge for inkludering og mestring i klasserommet for å unngå skolevegring blant «de stille elevene».

Formålet med studien er å belyse kunnskapen lærerne i skolen har i forhold til mestring og inkludering for denne elevgruppen. Prosjektet er en masterstudie ved Universitetet i Stavanger, grunnskolelærerutdanningen 1-7 med spesialpedagogikk som fagområde.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Stavanger - Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora og Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I utvalget av informanter ønsker jeg å intervjuere lærere av ulike kjønn og en variasjon i arbeidserfaring. I utgangspunktet er det syv til ti informanter som er ønskelig for prosjektet. Dette for å treffe ulike erfaringer som kan bidra til et helhetlig bilde.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metode i dette prosjektet vil være intervju. Opplysningene som samles inn, vil bli tatt opp på lydopptak og transkribert. Datainnsamlingen vil bestå av et intervju med varighet på ca. 45 minutter.

- Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.
- Alle lydfilene vil bli slettet når oppgaven er levert.
- Deltakelsen i studien vil ikke påvirke ditt forhold til din arbeidsplass.

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. Dersom du har noen spørsmål til studien, ta kontakt med Øystein Gabrielsen på mobilnummer 465 04 579 eller min veileder førsteamanuensis Eli Vibeke Eriksen på 51 83 13 30.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til opplysningene, vil være student og veileder.
- Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet lagres på sikre servere.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og ingen personlige opplysninger vil publiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. 4. juni, 2024. All data vil da bli slettet.

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* og Læringsmiljøsentret har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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* ved veileder førsteamanuensis *Eli Vibeke Eriksen (51 83 13 30)* eller *Øystein Gabrielsen (465 04 579)*.

- Vårt personvernombud: *Universitet i Stavanger - Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora* personvernombudet@uis.no eller telefon: 51 83 15 17.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Eli Vibeke Eriksen

Øystein Gabrielsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet: «*De stille elevene og skolevegring: Lærerens tilnærming til tilrettelegging av mestring og inkludering*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju.
- At det blir brukt lydopptak under intervju.

Jeg samtykker til at opplysningene mine kan behandles fram til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 279628

Vurderingstype Standard

Dato 17.11.2023

Tittel

De stille elevene og skolevegring: Lærerens tilnærming til tilrettelegging av mestring og inkludering

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig

Eli Vibeke Eriksen

Student

Øystein Gabrielsen

Prosjektperiode

08.12.2023 - 03.06.2024

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 03.06.2024.

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.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

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-enderingar-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!